

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/351229811>

TÓPICOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS: LEXICOGRAFIA, FRASEOLOGIA E LINGUÍSTICA CONTRASTIVA EM EVIDÊNCIA ORGANIZADORAS: CLÁUDIA CRISTINA FERR....

Book · April 2021

CITATIONS

0

READS

147

10 authors, including:



[Cláudia Cristina Ferreira](#)

Londrina State University

6 PUBLICATIONS 4 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Arelis Felipe Ortigoza Guidotti](#)

Londrina State University

6 PUBLICATIONS 6 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Tatiana Helena Carvalho Rios-Ferreira](#)

Londrina State University

6 PUBLICATIONS 7 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

TÓPICOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS:

LEXICOGRAFIA, FRASEOLOGIA E LINGUÍSTICA CONTRASTIVA EM EVIDÊNCIA

ORGANIZADORAS:

**CLÁUDIA CRISTINA FERREIRA
ARELIS FELIPE ORTIGOZA GUIDOTTI
TATIANA HELENA CARVALHO RIOS-FERREIRA**

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

F383t Ferreira, Cláudia Cristina; Ortigoza Guidotti, Arelis Felipe; Rios-Ferreira, Tatiana

Tópicos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: lexicografia, fraseologia e linguística contrastiva em evidência / Organizadoras: Cláudia Cristina Ferreira, Arelis Felipe Ortigoza Guidotti e Tatiana Helena Carvalho Rios-Ferreira; Prefácio de Rejane Bueno..– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.

198 p.; il.; tabs.; fotografias.

E-Book: 7 Mb; MOBI.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-132-0

1. Ensino de Línguas. 2. Linguagem. 3. Pedagogia. 4. Prática Pedagógica.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia. 371.3

2. Linguagem, Línguas – Estudo e ensino. 418.007

TÓPICOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS:

LEXICOGRAFIA, FRASEOLOGIA E LINGUÍSTICA CONTRASTIVA EM EVIDÊNCIA

ORGANIZADORAS:

CLÁUDIA CRISTINA FERREIRA

ARELIS FELIPE ORTIGOZA GUIDOTTI

TATIANA HELENA CARVALHO RIOS-FERREIRA



Copyright © 2020 – Das organizadoras representantes dos autores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Diagramação: Vinnie Graciano
Capa: Carolina Favaretto Santos
Revisão: Cláudia Cristina Ferreira

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil 2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Cláudia Cristina Ferreira</i>	
<i>Arelis Felipe Ortigoza Guidotti</i>	
<i>Tatiana Helena Carvalho Rios-Ferreira</i>	
PREFÁCIO.....	9
<i>Rejane Bueno</i>	
MI-FIGUE MI-RAISIN: PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO DE UM PRÉCIS D'EXPRESSIONS IDIOMATIQUES PARA CONSULENTES BRASILEIROS PELO PRISMA DO QUADRO COMUM DE REFERÊNCIA EUROPEU.....	13
<i>Eduardo Henrique Ferreira</i>	
<i>Arelis Felipe Ortigoza Guidotti</i>	
KULT? LÍNGUA E CULTURA ALEMÃ EM APP: CULTUREMAS NO ENSINO DE ALEMÃO À LUZ DA TECNOLOGIA.....	33
<i>Lucas Correa Guiotti</i>	
<i>Cláudia Cristina Ferreira</i>	
IDIOMATISMOS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA FRASEOLÓGICA.....	71
<i>Andreia Jardim Tavares</i>	
<i>Tatiana Helena Carvalho Rios-Ferreira</i>	
EL HUEVO DE COLÓN: UNIDADES FRASEOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E/OU ADICIONAL.....	109
<i>Ana Paula Mantovani Vieira</i>	
<i>Cláudia Cristina Ferreira</i>	
ECHANDO UN CABLE: CONTRIBUIÇÕES DA FRASEOLOGIA NO ENSINO DE ESPANHOL? O GLOSSÁRIO EM SALA DE AULA.....	133
<i>Thalita Aguiar Molin Miguel</i>	
<i>Cláudia Cristina Ferreira</i>	
LÍNGUAS EM CONTATO, LÍNGUAS EM CONFRONTO: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE ERROS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS.....	163
<i>Priscila Handa Suzuki</i>	
<i>Cláudia Cristina Ferreira</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	193

APRESENTAÇÃO

A pesquisa no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais apresenta um amplo leque de vertentes ou opções. Nesta obra, contemplamos o viés do ensino, da aprendizagem e da pesquisa a partir do tripé teórico-prático no que tange à Lexicografia, Fraseologia e Linguística Contrastiva.

Tópicos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: Lexicografia, Fraseologia e Linguística Contrastiva em evidência é uma proposta do corpo docente do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que se concretizou neste livro, o qual tem o escopo de divulgar as pesquisas realizadas nas três primeiras edições (2014-2016, 2016-2018, 2018-2020), bem como publicizar as produções dos egressos desse programa de pós-graduação stricto sensu.

O foco desta publicação centrou-se em priorizar os produtos educacionais como resultado final de dois anos no MEPLEM, uma vez que se trata de um diferencial válido de todos os programas profissionais ou profissionalizantes: partir de uma problemática de sala de aula e elaborar uma possível solução, minimizando uma questão didático-pedagógica conflitante e, conseqüentemente, potencializando o processo de ensino e aprendizagem.

Como o MEPLEM abarca línguas estrangeiras/adicionais, nesta obra há pesquisas que versam sobre os idiomas francês, alemão, espanhol e inglês, o que evidencia a diversidade e riqueza linguístico-cultural que este programa de pós-graduação fomenta e promove.

É com imensa alegria e orgulho que apresentamos esta obra, resultado da dedicação e parceria entre docentes/orientadores e

discentes/orientandos pertencentes às três edições do MEPLEM. Esperamos contribuir para incitar reflexões, diálogos e (novas) pesquisas nessas áreas do conhecimento, que reverberem em nossa prática no contexto de sala de aula no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais.

Cláudia Cristina Ferreira

Arelis Felipe Ortigoza Guidotti

Tatiana Helena Carvalho Rios-Ferreira

PREFÁCIO

Foi com imenso carinho que recebi o convite para redatar essas palavras iniciais e realizar um chamado à leitura desta recopilação de textos tão especial que se intitula “Tópicos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: Lexicografia, Fraseologia e Linguística Contrastiva em evidência”, acuradamente organizada pelas professoras doutoras Cláudia Cristina Ferreira, Arelis Felipe Ortigoza Guidotti e Tatiana Helena Carvalho Rios-Ferreira. Essa obra consiste em uma grande colcha de retalhos cuidadosamente tecida entre discentes e docentes das três últimas edições do MEPLEM-UEL na qual o fio o condutor é a otimização do processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras e adicionais sob o viés da Lexicografia, da Fraseologia e da Linguística Contrastiva, três temáticas que me são tão caras. Apresentando as pesquisas de cunho teórico e prático que geraram como resultados diferentes produtos educacionais, os autores dos textos aqui reunidos evidenciam a qualidade das pesquisas realizadas a partir de diretrizes muito diversas, assim como a pluralidade linguística oportunizada pelo MEPLEM, mediante as investigações sobre as línguas alemã, espanhola, francesa e inglesa.

O primeiro capítulo, por Ferreira e Guidotti, cujo título é “Mi-figue mi-raisin: Proposta de adaptação de um précis d’expressions idiomatiques para consulentes brasileiros pelo prisma do quadro comum de referência europeu”, teve como fruto a elaboração de um artigo que explicitou um sistema de classificação binário de locuções da língua francesa criado pelos autores e que consiste em uma ferramenta de seleção e classificação de unidades fraseológicas a partir do Quadro comum europeu de referência para as línguas (QECR). A proposta está voltada para estudantes brasileiros de língua francesa entre os níveis A1-C2. Partindo de um intenso trabalho de análise de dados coletados de dicionários de língua francesa e portuguesa, foi redatada uma proposta de verbete lexicográfico para o tratamento das locuções que está amparada pelos preceitos de

Corpas Pastor (1996). A partir das reflexões sobre o papel das unidades fraseológicas (UFs) no ensino e na aprendizagem de LE, essa pesquisa corrobora a possibilidade teórica e prática de ensino das UFs em todos os níveis do ensino da língua francesa a estudantes brasileiros e sinaliza para uma possibilidade de adaptação dessa proposta didática ao ensino de outras línguas.

Partindo do princípio da indissociabilidade entre língua e cultura durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e adicionais, Guiotti e Ferreira postulam que a inserção dos culturemas nas aulas otimiza tais processos. Assim, seu artigo “Kult? língua e cultura alemã em app: culturemas no ensino de alemão à luz da tecnologia” apresentam as etapas da pesquisa que levaram ao desenvolvimento de um aplicativo para telefones celulares, o *Kult*, que visa o ensino de culturemas sobre gastronomismos e que está baseado na perspectiva intercultural. A proposta de trabalho está voltada para aprendizes brasileiros de língua alemã e almeja promover a autonomia do estudante partindo do domínio dos culturemas. Esse aprendizado melhora a competência comunicativa em alemão, motiva os aprendizes e promove o respeito à diversidade linguística e cultural. Baseados nos estudos interculturais compreendem os culturemas como um produto cultural e social. Desta forma, o app foi criado a partir de uma metodologia de trabalho que associou questões técnicas da informática às pedagógicas do conteúdo para o ensino dos culturemas referentes aos gastronomismos da língua alemã. Os autores mostram a importância dos culturemas na aprendizagem de línguas adicionais, mas admitem que também é fundamental que o ambiente favoreça esse processo e a tecnologia tem um papel fundamental na sociedade moderna.

No artigo “Idiomatismos na sala de aula: uma proposta didática para o desenvolvimento da competência fraseológica”, Tavares e Rios-Ferreira elaboram uma proposta de material didático para o ensino de expressões idiomáticas da língua espanhola a partir dos pressupostos teóricos da fraseodidática que está voltado a estudantes de Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), rede pública de ensino de idiomas do Paraná. Partem dos princípios de uma abordagem comunicativa para o ensino da língua, do estudo de documentos que norteiam o ensino de espanhol e de uma vasta revisão bibliográfica sobre a fraseologia e os idiomatismos para observar qual é a relevância de tais questões na

aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE). Por meio de atividades bem diversificadas, que utilizam histórias em quadrinhos, figuras e jogos, o material didático elaborado pelas autoras demonstra a viabilidade da inserção do ensino das fraseologias e dos idiomatismos na aula de ELE. Insistem na necessidade de ampliação desse tipo de pesquisas e que elas culminem com a produção de materiais didáticos para o ensino de línguas.

Viera e Ferreira relatam em seu artigo intitulado “El huevo de Colón: unidades fraseológicas no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira e/ou adicional” os aspectos teóricos e práticos envolvidos na criação de um blog com atividades didáticas voltado a professores de língua espanhola, cujo objetivo é inserir as UFs no ensino de espanhol. O blog, que é de acesso aberto e gratuito, foi concebido a partir de uma página do Facebook. O produto fruto dessa pesquisa une preocupações teóricas, pedagógicas e técnicas que são de extrema relevância e vão desde a explicitação dos conceitos que subjazem às atividades elaboradas até a difusão da mídia criada pelos autores. Finalmente, o trabalho de mestrado rendeu importantes frutos e as autoras apontam para a necessidade de manter-se a alimentação do blog com cadernos de atividades pedagógicas adicionais.

A partir da sustentação de que a presença das fraseologias nas aulas de ELE permite que os estudantes otimizem sua percepção sobre questões naturais à língua sem a necessidade de recorrer à tradução literal dos textos, Miguel e Ferreira discorrem ao longo do seu artigo “*Echando un cable: contribuições da fraseologia no ensino de espanhol? o glossário em sala de aula*” sobre o processo de elaboração de um glossário de UFs voltado para professores e estudantes de ELE. A confecção do glossário partiu da recopilação de UFs do manual *El ventilador*, seguida da elaboração de uma completa ficha lexicográfica. As autoras destacam a importância das UFs na melhoria da competência léxica dos aprendizes de LE e, com isso, corroboram a relevância do componente léxico nas aulas de idiomas. Além disso, com a elaboração do glossário e a aplicação de atividades com o mesmo, as autoras ratificam uma melhora na competência comunicativa dos estudantes e consulentes da obra lexicográfica.

No artigo de fechamento do monográfico, Suzuki e Ferreira em seu texto “Línguas em contato, línguas em confronto: Contribuições da análise

de erros no processo de Ensino e aprendizagem de inglês” apresentam um material didático elaborado para o ensino da língua inglesa que fora concebido à luz do arcabouço teórico da Linguística Contrastiva, mais especificamente do modelo da Análise de Erros. A partir da percepção das docentes de que alguns dos erros cometidos pelos estudantes permaneciam até mesmo nas etapas mais avançadas dos estudos da língua, buscaram compreender quais fenômenos eram capazes de explicar esses comportamentos linguísticos. Desta forma, identificaram, catalogaram e analisaram os erros encontrados nas produções linguísticas de aprendizes entre os níveis A2-C2 de língua inglesa em institutos de idiomas na cidade de Londrina, Paraná, para poder responder a uma questão fundamental: como otimizar o aprendizado desta língua? A resposta veio na forma de um material didático dinâmico e interativo, intitulado “É errando que se aprende – explicações, atividades e jogos para você ficar fera no inglês”. O caderno pedagógico chegou a ser pilotado entre seus potenciais usuários, demonstrando uma melhora significativa em relação à utilização do material didático tradicional. Esse fato validou uma das prerrogativas da qual as autoras partiram, que a influência da língua materna do estudante nem sempre é negativa, mas sim que pode ser uma fonte de hipóteses que otimiza o aprendizado da LE.

Portanto, a leitura dessa obra comprova a relevância de programas de pós graduação como o MEPLEM-UDEL que não apenas proporciona que os professores de línguas se aperfeiçoem teoricamente, mas, também, que coloquem em prática todas as elaborações teóricas na confecção de produtos educacionais de extrema importância para a melhoria do ensino de línguas estrangeiras e adicionais. Além disso, esses artigos também reforçam a magnitude que os estudos léxicos podem chegar a ter nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Assim, convidamos aos leitores a refletir sobre variados aspectos que permeiam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e adicionais por meio de diferentes perspectivas de estudos do léxico dessas línguas e, como não poderia ser diferente, que se deleitem com a leitura!

Rejane Bueno

Professora de Língua Espanhola na Universidade Federal da
Integração Latino-Americana (UNILA)

MI-FIGUE MI-RAISIN: PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO DE UM PRÉCIS D'EXPRESSIONS IDIOMATIQUES PARA CONSULENTES BRASILEIROS PELO PRISMA DO QUADRO COMUM DE REFERÊNCIA EUROPEU

*Eduardo Henrique Ferreira
Arelis Felipe Ortigoza Guidotti*

O presente capítulo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no programa de Mestrado em Ensino de Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual de Londrina. A referida pesquisa culminou na elaboração de um artigo que balizou a elaboração de um produto educacional. Nosso ponto focal foi a Fraseologia e seu objeto de estudo, as unidades fraseológicas (UF).

Entre as diversas UF, encontram-se as expressões idiomáticas (EI), os provérbios, os clichês e outros fenômenos relacionados.

Neste estudo, debruçamo-nos especificamente sobre as locuções, amparados pela teoria fraseológica de Corpas Pastor (1996). O objetivo geral da pesquisa foi o de elaborar um sistema de classificação binário de locuções baseado nos níveis elencados pelo QEER.

Em relação à metodologia, esta foi dividida em duas etapas. Na primeira, foi feita a revisão de literatura em duas bases de dados: *Scielo* e o Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. A segunda etapa refere-se à elaboração do produto educacional propriamente dito.

Entre as considerações finais, desprende-se que o produto desenvolvido está alinhavado com a literatura da área que apregoa o ensino das UF ao longo do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e não apenas nos níveis mais avançados.

1. INTRODUÇÃO

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, doravante LE, em qualquer nível, desde a educação básica, passando por cursos em centros de idiomas e até pela formação de professores de língua estrangeira em nível superior, um elemento que se apresenta como um nó górdio é o das unidades fraseológicas (UF) (ROCHA, 2012). Na gama de UF, temos as expressões idiomáticas (EI), os provérbios, os clichês e outros fenômenos relacionados. Ainda que se antepõem como um aspecto complexo, as UF podem ser uma rica fonte para o desenvolvimento de atividades por parte de professores de LE, como salientam Lima e Ortiz Álvarez (2011, p. 69): “As expressões idiomáticas [um tipo de UF], além de serem um ponto de partida de possíveis aulas, traduzem a cultura, pois sua origem normalmente é popular e ancestral”.

Partindo da premissa de que as UF são usadas nos mais variados contextos e campos, é de suma importância que o aluno de LE as conheça, bem como as empregue para poder entender o discurso do outro e se fazer entender de uma forma mais completa, mais natural e, no caso das LE, de maneira mais próxima dos falantes nativos desse idioma (LIMA; ORTIZ ÁLVAREZ, 2011).

Contudo, as UF são consideradas de difícil assimilação e, por conseguinte, de difícil emprego por parte dos alunos, pois, além dos aspectos morfológicos, sintáticos, fonéticos etc., estão impregnadas de aspectos culturais e históricos, além de apresentarem características metafóricas ou metonímicas (CORPAS PASTOR, 1996). Sobre a dificuldade que permeia o ensino-aprendizagem de UF nas aulas de LE, Mafra e Cunha (2012) destacam que: “A dificuldade em ensinar estruturas fraseológicas reside, portanto, na menor ou maior complexidade de seus componentes estruturais, de seu significado e de suas condições

de uso”. Essa dificuldade não implica que as UF devam ser banidas da sala de aula ou que apenas sejam apresentadas aos alunos nos níveis mais avançados, como apregoa o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), mas, pelo contrário, é relevante que elas sejam objeto de reflexão por parte dos docentes desde os níveis básicos do ensino de uma LE. Nesta pesquisa, questionamos esse aspecto do QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), pois cremos que as UF podem ser ensinadas e aprendidas em qualquer nível.

Para os objetivos deste trabalho, delimitamos como objeto de estudo as locuções. Anteriormente, afirmamos que as UF abarcam um número significativo de fenômenos e a escolha das locuções deu-se pelo fato destas serem um fenômeno recorrente na língua, portanto algo que em um momento ou outro o aluno deverá entrar em contato. O objetivo geral da pesquisa foi elaborar um sistema de classificação binário de locuções baseados nos níveis elencados pelo QECR.

A fim de validar nosso sistema binário, propomos a adaptação por meio de acréscimos ao dicionário de expressões idiomáticas em francês *Les expressions idiomatique* de Chollet e Robert (2008). O dicionário em questão é voltado para o usuário francófono em geral, portanto, não apresenta tradução para nenhuma língua. Em nosso trabalho, buscamos adaptá-lo para o público consulente brasileiro, inserindo informações como locuções equivalentes entre ambos, ou seja, em português.

Para o leitor deste trabalho que não é francófono, cabe uma breve explanação acerca do título que demos a ele. A unidade fraseológica “*Mi-figue, mi-raisin*”, que poderia ser traduzida literalmente como “meio-figo, meia-uva”, faz parte do nosso corpus de locuções. Podemos compreender a referida locução como algo que não é tão bom nem tão ruim, ou ainda como uma mistura entre algo que dá prazer e ao mesmo tempo desprazer em português temos a UF “nem tanto ao mar nem tanto à terra” que não é uma locução, mas sim um provérbio, todavia que mantém relação semântica com a locução em francês. A escolha dessa locução sintetiza o que sentimos ao longo do nosso processo de pesquisa: uma imbricação de prazer por realizá-lo e de dissabor dadas as dificuldades para levá-la a cabo.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido em três momentos. No primeiro, recorreremos à revisão de literatura no que tange à temática da pesquisa. A pesquisa bibliográfica foi realizada em duas bases de dados, a saber: no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na base de dados *Scielo*. Foram pesquisadas duas palavras-chave de maneira separada: “fraseodidática” e “fraseologia”. Na primeira base, com a primeira palavra-chave, a busca identificou oito arquivos, sendo 3 teses e 5 dissertações. Já a segunda palavra-chave trouxe como resultado 133 arquivos, divididos em 32 teses e 99 dissertações. Na base de dados *Scielo*, a primeira palavra-chave pesquisada não apresentou nenhum resultado; já a segunda apresentou 20 arquivos. A escolha por essas duas bases de dados deveu-se ao fato de sabermos que dissertações e teses de mestrado e doutorado sintetizam pesquisas desenvolvidas em, no mínimo, dois anos e que passaram por um criterioso processo de avaliação. Nem todas as dissertações e teses foram lidas na íntegra; todavia, os resumos das mesmas foram empregados como critério para a leitura ou não da obra na totalidade.

A segunda etapa refere-se à elaboração de um sistema de classificação de locuções do tipo binário. Tal produto teve como inspiração a prática docente do mestrando que utiliza um modelo similar para explicar a seus alunos um ponto gramatical do FLE. Composto de seis perguntas do tipo fechada o sistema binário buscou condensar os critérios de classificação das locuções baseado no QECR.

A terceira e última etapa trata-se da transposição do sistema binário para a análise de locuções contidas na obra *Les expressions idiomatiques* (CHOLLET; ROBERT, 2008). Dada a extensão da obra, que conta com mais de 2000 expressões, fizemos como recorte de nossa pesquisa as locuções ligadas aos sentimentos e sensações. Dessa maneira, analisamos ao todo 179 locuções.

O dicionário divide as locuções em campos semânticos apresentados em ordem alfabética. Além das divisões entre campos semânticos há subdivisões deles. No caso das locuções ligadas aos sentimentos e sensações, temos: “*avoir chaud/avoir froid*”; “*l’inquietude*”; “*la bonne et la mauvaise humeur*”; “*la colère*”; “*la confusion mentale*”; “*la contrariété*”;

“La culpabilité, la gêne, la honte”; “La démoralisation, le désespoir”; “La fatigue”; “La joie”; “La peur”; “La satisfaction”; “La souffrance”; “La surprise, l’étonnement”; “La tristesse”; “Le dégoût”; “Le plaisir, l’envie”; “Le regret”; “L’ennui”; “Les émotions en général”; “L’exaspération, l’irritation”; “L’excitation” e “Se sentir bien ou mal”. Optamos por manter esta estrutura seguindo a ordem alfabética.

Para a coleta e a análise dos dados que serviram de base para a aplicação do sistema binário, dividimos a pesquisa em dois momentos, bem como em dois softwares distintos. Na primeira etapa, compilamos as locuções do dicionário (CHOLLET; ROBERT, 2008) no programa Excel 2013, por meio de três colunas. Na primeira coluna, inserimos a unidade fraseológica registrada no dicionário; na segunda, a definição também constante no dicionário – nessa coluna foram inseridas, ainda, observações apresentadas no dicionário, tais como variações e registros de uso – e, na terceira e última coluna, foi introduzido o exemplo da locução apresentada. Posteriormente, acrescentamos mais três colunas: na primeira coluna, colocamos ou locução(ões) equivalente(s) em português ou, na ausência de equivalência, servimo-nos de paráfrase(s); na segunda coluna, inserimos o nível do QCER em que classificamos a locução, a partir do nosso sistema binário e, na última, como identificamos a locução sinônima em português.

A última coluna apresentada no parágrafo anterior não é computada na análise de dados final, mas, para sua elaboração, recorremos a três fontes diversas: o *Novo PIP: Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavrões em uso* de Xatara e Oliveira (2008); o *Dictionnaire d’expressions idiomatiques: Français - Portugais – Français* (DEI), do *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, que se trata de uma pesquisa de pós-doutoramento da professora Dra. Cláudia Xatara, por último, o *Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa* (DLELP), de Rocha e Rocha (2011). Seguimos sempre essa ordem: PIP, DEI e o Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa. O dicionário de Rocha e Rocha (2008) foi consultado quando não encontramos a expressão procurada nem no PIP nem no DEI. Neste caso, pesquisamos os substantivos e verbos da locução no índice remissivo do DLELP e consultamos, quando encontramos, as locuções propostas para ver se alguma se adequava como

sinônima das locuções em francês; por exemplo, no caso da locução em francês “*Pleurer comme une Madeleine*”, ela não consta nem no PIP nem no DEI; ao pesquisar pelo termo “Madalena” no índice remissivo do DLELP, fomos direcionados à locução em português “Madalena arrependida”, que mantém relação sinonímica com a locução francesa.

Em relação à nossa proposta de verbete, adotamos a seguinte estrutura: a locução em língua francesa, grafada em negrito seguida de dois pontos; por vezes consta entre parênteses o tipo de registro a que a locução se destina – esse elemento também foi coletado no próprio dicionário; o segundo elemento é a definição da locução, apresentada pelo dicionário sem nenhum elemento tipográfico de destaque; entre os símbolos de maior e menor em itálico, o exemplo da locução, em negrito; após o símbolo de barra, a locução sinônima em português ou a paráfrase para a locução em português; quando houve, grafado em caixa alta, temos o termo “observação”, item no qual inserimos informações adicionais constantes no próprio dicionário e, por fim, grafado em negrito, consta o nível de classificação a partir de nosso sistema binário de referência do QCER. A seguir, apresentamos um exemplo de verbete por nós proposto:

Quadro 1 - Proposta de verbete

<p>Se faire du mouron (du souci, de la bile, des cheveux) (familier): S’inquiéter. <<i>Te fais pas de mouron, je suis sûr que José va t’appeler avant ce soir.</i>> / Esquentar a cabeça. OBSERVATION: se faire des cheveux blancs – même construction, mais en réalité l’expression veut dire : les soucis font vieillir. B1.</p>

Fonte: Os autores (2020).

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 FRASEOLOGIA

Nosso trabalho teve dois eixos norteadores: os pressupostos teóricos advindos da Fraseologia e das suas subdivisões e/ou ramificações e as diretrizes e/ou orientações presentes no Quadro Europeu Comum de

Referência para as Línguas (QECR). O primeiro eixo guiou a delimitação do nosso objeto de estudo, as locuções, e o segundo balizou a criação de critérios de seleção dessas locuções em diferentes níveis.

Em nossa comunicação diária, empregamos à língua para expressar nossos desejos, anseios, humores, necessidades etc. Nos sistemas linguísticos podemos utilizar uma infinidade de combinações a fim de atingir nossos objetivos comunicacionais. Nesse universo linguístico de combinações, somos capazes de recorrer a algumas pré-estabelecidas, transmitidas de geração em geração e que, além de estarem impregnadas de aspectos linguísticos, estão impregnadas de aspectos culturais. Dentre essas estruturas pré-estabelecidas, podemos citar as expressões idiomáticas (EI), os provérbios, os aforismos etc., que podem ser reunidas sob a égide do hiperônimo “unidades fraseológicas” (UF). As UF são empregadas tanto com finalidades semânticas quanto como forma de economia e rapidez no fluxo linguístico. Nas palavras de Corpas Pastor (1996, p. 14-15, tradução nossa) as UF são: “fórmulas [UF] de que os adultos se servem para centrar-se em aspectos sociais e no planejamento do discurso, usando-as também por motivos de economia e rapidez no processamento da linguagem”¹. Esses fenômenos são o objeto de estudo da Fraseologia.

Para a realização dessa pesquisa alinhavamos-nos à teoria fraseológica da linguística cubana Corpas Pastor (1996). Em sua obra, Corpas Pastor (1996) buscou definir o que são as UF, bem como propor uma classificação para elas, tendo como norte o conceito de enunciação. Para a linguista espanhola, as UF podem ser consideradas como: “unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior se situa no nível da oração composta” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 20)².

Partindo de uma vasta pesquisa bibliográfica, Corpas Pastor (1996) apresenta cinco elementos constituintes das UF, a saber: 1) trata-se de uma expressão formada por várias palavras; 2) essas se

1 “Fórmulas que los adultos se sirven para centrarse en aspectos sociales o en la planificación del discurso, usándolas también por motivos de economía y rapidez en el procesamiento del lenguaje”. Como a obra de Corpas Pastor (1996) não foi traduzida para o português, todas as traduções apresentadas são de nossa autoria.

2 “[s]on unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta”.

caracterizam por serem institucionalizadas; 3) são estáveis em diversos graus; 4) apresentam certa particularidade sintática e semântica; e 5) há a possibilidade de variação de seus elementos integrantes, seja por meio de variações lexicais da língua ou de modificações ocasionais em contexto.

3.2 O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA (QECR)

A União Europeia surge com o objetivo de desenvolver nos membros participantes o espírito do cidadão europeu; em outras palavras que, em vez de se identificar como francês, espanhol, alemão, esse indivíduo se veja primeiramente como europeu. Para que esse anseio se efetivasse, um dos primeiros impasses a ser resolvido foi o da língua, por meio da elaboração e aplicação efetiva do QECR. Segundo Nunes e Lorke (2011, p. 47): “Um dos objetivos principais para a criação desse documento político [o QECR] é o incentivo ao ensino-aprendizado das línguas europeias na constituição do cidadão europeu”. Para propiciar um maior intercâmbio tanto cultural quanto educacional e laboral, fixou-se a classificação da competência em LE por meio de níveis.

O QECR adotou a divisão da competência em LE em seis níveis denominados de A, B, C, sendo em ordem ascendente de proficiência, apresentando, entre cada letra, a subdivisão numérica em 1 e 2.

A classificação em determinado nível corresponde à capacidade do usuário de se expressar de forma linguística em um dado contexto; por essa razão, o Quadro apresenta uma profusão de tabelas com classificações contendo uma geral, intitulada “escala global” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49), e outras baseadas em determinadas competências comunicativas na LE.

3.3 PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO DAS LOCUÇÕES A PARTIR DO QCER

Alguns atores concebem as UF como um elemento essencial para a comunicação em LE (CORPAS PASTOR 1996; GONZÁLEZ REY,

2006; ORTIGOZA, 2016; TERMIGNONI, 2015), portanto, deve ser objeto de ensino por parte do professor e de aprendizagem pelo aluno. A importância de se pensar o ensino-aprendizagem de UF é que, em um determinado momento, o aluno na função de usuário da LE se defrontará com a mesma e, sem saber de sua existência, pode ter dificuldades tanto para compreender quanto para se fazer entender (RIOS, 2010).

Mesmo que reconheçamos a importância da reflexão pedagógica das UF, sabemos que o seu processo de ensino-aprendizagem não é simples. Sobre esse ponto, Rios (2010, p. 23) pontua: “Uma questão recorrente, no que concerne ao ensino/aprendizagem do sistema fraseológico, é sua complexidade: para o professor é difícil ensinar as UFs de uma LE e para o aluno é difícil dominá-las”. Como fica explícito na colocação da autora, a questão do ensino-aprendizagem das UF é um processo complexo tanto para o docente quanto para o discente. No caso do docente, uma das dificuldades, seria a de selecionar as UF adequadas ao nível de conhecimento e desenvolvimento do aluno e, para o discente, a de empregar de forma oral ou escrita essas construções que frequentemente são fruto de processos de metáfora e metonímia.

Na literatura que versa sobre o ensino-aprendizagem de UF em LE, é comum a constatação de que o ensino-aprendizagem das mesmas está relegado aos níveis mais avançados (C1 e C2 na nomenclatura do Quadro) (CASTAÑO, 2000; GONZÁLEZ REY, 2006; ORTIGOZA, 2016; XATARA, 2001). Porém, alguns autores têm buscado refutar essa ideia, afirmando que as UF podem ser inseridas nas classes de LE desde os níveis iniciais. Dentre eles, podemos elencar: Xatara (2001), Rios (2010) e Ortigoza (2016).

Nosso produto educacional não é um livro didático onde orientamos o professor sobre como ensinar as UF em suas aulas, senão uma ferramenta que busca auxiliá-lo no processo de seleção e classificação das UF a partir dos níveis do Quadro, com vistas a otimizar seu tempo e adequar as UF ao nível de aprendizagem dos alunos. Ademais, ao apresentar uma classificação das locuções que cubra desde o nível A1 ao C2, intentamos corroborar a corrente que apregoa o ensino-aprendizagem das UF diluído ao longo de todos os níveis e não apenas nos níveis mais avançados. A

seguir apresentamos os critérios de classificação do sistema binário por nós desenvolvido, assim como o nome que propusemos.

3.3.1 Nível A1: Equivalentes Idiomáticos

No primeiro nível, isto é, naquele em que os alunos são apresentados ao idioma, classificamos dentro da nossa proposição as locuções que possuem equivalência perfeita tanto na LM quanto na LE. O termo “equivalentes idiomáticos” foi empregado por Rios e Xatara (2008) e, ao nosso ver, condensa o que buscamos considerar como características inerentes a esse primeiro nível de classificação. Sobre o conceito de equivalentes idiomáticos Rios e Xatara (2008, p. 222) o definem como: “Consideramos equivalentes idiomáticos interlingüísticos aquelas ULs cujos conteúdos (Greimas; Courtés, 1979), em cada uma das línguas, sejam, senão iguais, ao menos muito semelhantes.”

Em nosso sistema classificatório, são consideradas locuções do nível A1 (equivalentes idiomáticos) aquelas que apresentam tanto estrutura morfo-sintático-lexical quanto semântica idênticas na relação francês-português. No caso do nosso corpus de análise, composto pelo recorte do dicionário *Les expressions idiomatiques* (CHOLLET; ROBERT, 2008) das locuções ligadas a sentimentos e emoções, temos, como exemplo, a locução “être comme un poisson dans l’eau”, que pode corresponder à locução em português “como um peixe/peixinho na água”, ambas denotam que a pessoa a quem a locução se refere sente-se à vontade, livre (ROCHA; ROCHA, 2011). Temos, nesse caso, similaridade tanto na forma quanto no sentido, podendo ser consideradas como locuções sinônimas pertencentes, portanto, ao nível A1. Destacamos ainda que as locuções pertencentes a esse nível são as que apresentam menos opacidade, nos termos teóricos de Corpas Pastor (1996).

3.3.2 Nível A2: Equivalentes Semi-Idiomáticos

No segundo nível, o aluno já tem um maior conhecimento da língua nos níveis lexical, gramatical, fonético, cultural etc. Se o professor seguir nossas orientações, o aluno será apresentado às locuções no nível A1 e

saberá que são fenômenos recorrentes na língua em que a decodificação literal se mostra infrutífera. Sendo assim, nesse nível, o aluno poderá ser exposto às locuções que são parcialmente diferentes das do seu idioma materno.

Para classificação nesse nível, partimos do pressuposto de que pelo menos um elemento da locução mantenha relação com alguma locução do português ou que pelo menos um elemento constitutivo daquela remeta ao seu sentido conotativo. São, portanto, aquelas que não têm equivalência lexical total nem literal, mas sim, em suas palavras: “aproximativa, sem alteração da estrutura, do valor, do efeito comunicativo ou do nível de linguagem considerados nas expressões francesas” (XATARA, 2001, p. 54).

Resumindo-se nesse nível, encontram-se as locuções que não têm sinonímia perfeita, porém, que apresentam pelo menos uma unidade léxica que remeta ao seu sentido conotativo. Como exemplo desse nível, temos a locução “Être bien (mal) dans sa peau”, que pode ser traduzida para o português como “se sentir bem (mal) na própria pele”. Nessa locução, a construção “dans sa peau” remete ao sentido, assim como em português, no qual “pele” quer dizer “na própria pessoa”; ademais, o vocabulário empregado na locução é considerado simples e já deve ter sido visto pelo aluno em nível anterior.

3.3.3 Nível B1: Equivalentes Interlinguais

No nível B1, denominado por nós “equivalentes interlinguais”, transpomos para nossa classificação um termo empregado por Jakobson (1995), originalmente aplicado no campo da teoria da tradução. A tradução interlingual é a que geralmente compreendemos ao falarmos de tradução. Consiste em verter de uma língua para a outra, mantendo o sentido original de um texto ou uma fala. Segundo Jakobson (1995, p. 65): “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua”.

A escolha do termo “interlingual” deve-se ao fato de que as expressões contidas nesse nível demandam do aluno/usuário uma tradução da locução em LE para a sua LM. Nesse caso, não há uma

locução na língua de chegada com equivalência geral ou parcial e faz-se necessário um processo de tradução do conceito.

É necessário, frequentemente, um processo de negociação do sentido. Portanto, as locuções classificadas como pertencentes ao nível B1 são aquelas em que se faz necessário um processo de tradução onde uma locução totalmente diferente do ponto de vista estrutural é traduzida para outra com o significado conotativo similar. Um exemplo de locução pertencente a esse nível é “*voir rouge*”, que em uma tradução literal teríamos: “ver vermelho”, porém, como consta no próprio dicionário usado no corpus desse trabalho: “*voir rouge*” significa “sentir uma cólera súbita e extrema” (CHOLLET; ROBERT, 2008, p. 45, tradução nossa). Nesse caso, uma expressão sinônima em português seria “ficar roxo de raiva”. Observe-se, nesse exemplo, que o sentido conotativo em ambas é resguardado, porém a estrutura linguística é completamente divergente. Nesse caso, UF semi-opacas, na classificação de Corpas Pastor (1996).

3.3.4 Nível B2: Equivalentes Parafraais

Para o quarto nível, incluímos aquelas locuções do francês em que o sentido não tem equivalente em nenhuma locução do português; ademais, seus elementos constituintes não auxiliam na compreensão semântica da conotação da locução. Para que a locução seja decodificada em português, é necessário o uso da paráfrase.

No nível B2 do Quadro, o aluno já é considerado um usuário autônomo da língua e tem competências para manter uma conversação na LE, bem como argumentar, superar em uma discussão, apresentar seu ponto de vista e defendê-lo etc. (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

A título de exemplificação temos a locução “*Piquer un fard*”. Ao analisarmos os elementos constituintes da locução temos “*piquer*” que significa picar, ferroar; “*un*” que é um artigo indefinido e tem seu equivalente em português “um”; “*fard*” pode ser traduzido como “maquiagem”, portanto, temos: picar/ferroar uma maquiagem. Entretanto, o significado da locução em português é ficar vermelho.

Desta forma observamos que os elementos constituintes não auxiliam na decodificação da locução no par português-francês.

3.3.5 Nível C1: Dissonâncias Culturais

Com o advento da Fraseologia, um novo conceito passou a fazer parte de seus estudos: “culturema”. Segundo Ferreira e Guiotti (2019, p. 1369), os culturemas podem ser compreendidos como “um elemento que é específico de cada cultura, que carrega consigo uma carga semântico-cultural expressa, muitas vezes, por estruturas que são compartilhadas por determinada comunidade linguístico-cultural”.

Decidimos inserir, no penúltimo nível de nossa classificação, aquelas locuções que, para serem compreendidas, precisam de um suporte cultural, tais como dados acerca de eventos históricos, personalidades, etc. para sua compreensão. Dessa maneira, um dos elementos circunscritos nas locuções classificadas nesse nível é o de se tratar de culturemas, partindo da definição anteriormente citada.

Em nosso corpus, podemos elencar como pertencente a esse nível a locução francesa “*Passer sous les fourches caudines (recherché)*”. Poderíamos traduzir essa locução literalmente como “Passar sob os garfos caudinos”, todavia esse não é o sentido figurado da locução, que significa, segundo o dicionário que empregamos (CHOLLET; ROBERT, 2008), sofrer condições duras ou humilhantes e que teria, como locução sinônima em português, “comer o pão que o diabo amassou”. No dicionário, há ainda uma nota de que, após uma derrota próxima a Cúudio, uma região da Itália, os soldados romanos foram obrigados a passar por uma grande humilhação (CHOLLET; ROBERT, 2008). Sem essa informação de cunho histórico, a compreensão do sentido denotativo da locução é dificultada; por essa razão, a classificamos nesse nível.

3.3.6 Falsos Cognatos Idiomáticos

Quando falamos de falsos cognatos em línguas, compreendemos que determinadas unidades lexicais de dois ou mais sistemas se

assemelham (tanto a nível morfológico como fonético), mas que, no entanto, têm significado divergente. A título de exemplificação, temos os termos “chiffre” e “légende” em francês, que poderiam ser vertidos por alguém, com pouca experiência nessa língua, como “chifre” e “legenda” para o português, porém o primeiro termo significa “número” e o segundo, “lenda”.

No caso das locuções, alinhamo-nos às ideias de Rios e Xatara (2008), compreendendo como falsos cognatos aquelas locuções que apresentam mesma estrutura linguística e mesma imagem, com sentido diferente em dois sistemas.

A escolha da classificação das locuções do nível C2, como aquelas que se apresentam como falsos cognatos idiomáticos, tem como justificativa que nesse nível é necessário um grande arcabouço linguístico do aluno/usuário da LE, além de conhecimentos profundos do sistema cultural da LE. Um exemplo de uma locução que pode ser classificada no nível C2 é “*remuer les tripes*”, que, traduzida ao pé da letra, seria “mexer/agitar as tripas”. Inicialmente, o aluno/usuário poderia compreender a locução como “nó nas tripas”. Entretanto a UF, em francês, significa “provocar uma emoção intensa” (CHOLLET; ROBERT, 2008, p. 43), enquanto a locução “nó nas tripas” refere-se a problemas ligados ao aparelho digestivo (ROCHA; ROCHA, 2011, p. 314).

3.4 PROPOSTA DE UM SISTEMA BINÁRIO

Anteriormente, buscamos descrever como classificamos a amostra por nós analisada no produto educacional, tendo apresentado critérios de classificação dentro do QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Observamos que os critérios apresentados são capazes de cobrir todas as locuções analisadas e podem ser uma forma de auxílio ao docente que deseja inserir o ensino-aprendizagem de locuções em sua sala de aula de LE. Entretanto sabemos que, ao apresentarmos nosso sistema na forma textual, faz-se necessária a releitura do mesmo toda a vez em que o usuário, nesse caso o docente, desejar classificar uma locução seguindo nosso sistema, até que tenha compreendido seus aspectos gerais. Esse procedimento conduz, inevitavelmente, a um gasto de tempo

significativo e poderia ser visto como um fator de desmotivação para o leitor. Pensando nisso, idealizamos e criamos um sistema de classificação binário das locuções, no qual os elementos essenciais da nossa tipologia são sintetizados por meio de seis questões, o que dinamiza o tempo de pesquisa.

Como nosso sistema classificatório possui seis divisões (A1, A2, B1, B2, C1, C2), apresentamos seis perguntas que balizam a classificação, sendo que cada uma se refere a um nível. A forma de utilização parte do princípio de que o usuário busque responder à pergunta apontada apenas com alternativas do tipo sim e não. Respostas negativas conduzem à pergunta seguinte e respostas afirmativas determinam o nível da locução. A seguir, apresentamos o sistema e damos exemplos de emprego. Vale salientar que, para responder as perguntas, o usuário necessita ter claro qual locução deseja analisar e, em seguida, pesquisar em dicionários de locuções a definição da mesma – quando a desconhecer – e procurar a equivalente em português. Para esse processo, recomendamos as obras que empregamos neste trabalho (CHOLLET; ROBERT, 2008; ROCHA; ROCHA, 2011; XATARA; OLIVEIRA, 2008). O quadro 1 apresenta nosso sistema binário de classificação de EI.

Quadro 2 - Sistema binário de classificação de locuções.

1 – A locução em francês possui uma locução sinônima em português (estrutura e significado)? Sim – nível A1 Não – pergunta número 2
2 – Pelo menos um dos elementos da locução em francês auxilia na compreensão em português? Sim – nível A2 Não – pergunta número 3
3 – A locução que pode ser “traduzida” do francês para o português por meio de uma UF que apresenta estrutura linguística diversa, mas, sentido conotativo idêntico?

Sim – nível B1

Não – pergunta número 4

4 – A locução só pode ser compreendida por meio de uma paráfrase, mas em sua constituição NÃO HÁ aspectos culturais?

Sim – nível B2

Não – pergunta número 5

5 – A locução, para ser compreendida, necessita do conhecimento de um ou mais aspectos próprios de uma determinada comunidade linguístico-cultural e NÃO pode ser considerada um falso cognato idiomático?

Sim – nível C1

Não – pergunta número 6

6 – A locução trata-se de um falso cognato idiomático?

Sim – C2.

Não – verificar as etapas anteriores.

Fonte: Os autores (2019).

A título de explicação de emprego do sistema, apresentamos uma das locuções que compõem o nosso corpus. A locução “*Une colère noire*”, que pode ser traduzida como “Uma cólera/raiva negra”, porém tem como uma possível locução sinônima em português “cuspir fogo”. Em nosso produto, a classificamos como pertencente ao nível B1 – equivalentes interlinguais a partir da formulação apresentada a seguir.

Usando o sistema, temos: Pergunta 1 – A locução em francês apresenta uma locução idêntica em português (estrutura e significado)? Para essa questão, a resposta é *não* e devemos, assim, fazer a Pergunta 2 – Pelo menos um dos elementos da locução em francês auxilia na compreensão em português? Novamente, temos como resposta *não*. Para a terceira pergunta, temos – A locução que pode ser “traduzida” do francês para o português por meio de uma UF que apresenta estrutura linguística diversa, mas sentido conotativo idêntico? *Sim, cuspir fogo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida no programa de Mestrado em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina partiu de uma dificuldade do pesquisador enquanto docente no que se refere ao ensino das UF, pois, frequentemente, os manuais as apresentam somente nos níveis mais avançados. Entretanto, a pesquisa corroborou a hipótese de que as UF podem ser ensinadas, por parte do docente, e aprendidas, por parte dos discentes desde os níveis iniciais.

O produto educacional criado, dessa maneira, busca a inserção das UF em sala de aulas de línguas estrangeiras em todos os níveis, mas ao mesmo tempo, objetiva ser um facilitador na classificação nos níveis apregoados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Outro ponto nevrálgico da pesquisa é que, o produto educacional, ao nosso ver, pode ser transposto a outras línguas além do francês que foi a língua que permeou a pesquisa. Todavia, é impreterível que os docentes que se propuserem a empregá-lo tenham domínio tanto dos sistemas fraseológicos da LE como da LM. No caso do francês, o professor pode recorrer à literatura que empregamos neste trabalho, tanto impressa quanto digital, sobretudo os dicionários fraseológicos, porém, no caso de outras LE, é necessário, por vezes, o emprego de outras fontes de pesquisa.

Esse trabalho não encerra a discussão sobre o tema, porém, buscamos, a partir dele, fomentar a reflexão sobre o papel das locuções no ensino-aprendizagem de LE e, ademais, esperamos contribuir para a inserção dessas estruturas em todos os níveis de aprendizagem e não somente nos níveis avançados, como ocorre comumente, além de auxiliar os docentes em suas atividades laborais.

REFERÊNCIAS

CASTAÑO, Ana Serradilla. La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula. ¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. In: CONGRESO INTERNACIONAL ASELE, 11., 2000, Zaragoza. **Actas** [...]. Zaragoza, 2000. p. 657-664. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0657.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

CHOLLET, Isabelle; ROBERT, Jean Michel. **Les expressions idiomatiques**. Paris: CLE International, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**: aprendizagem, ensino e avaliação. Lisboa: Edições ASA, 2001.

CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

FERREIRA, Cláudia Cristina; GUIOTTI, Lucas Correa. Ensino (inter)cultural de alemão como língua estrangeira/adicional pela perspectiva dos culturemas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO, 2., 2019, Cornélio Procópio. **Anais** [...]. Cornélio Procópio: UENP, 2019, p. 1366-1375. Disponível em: <http://eventos.uenp.edu.br/conien/wp-content/uploads/2017/04/7.-EstudosLinguagem.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

GONZÁLEZ REY, María Isabel. A fraseodidáctica e o marco europeo común de referencia para as línguas. **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, Santiago de Compostela, v. 8, p. 123-145, 2006. Disponível em: http://www.cirp.gal/pub/docs/cfg/cfg08_06.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Prefácio de Izidoro Blikstein. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.

LIMA, Lucielena Mendonça; ORTIZ ÁLVAREZ, Maria Luisa. O ensino das expressões idiomáticas em língua espanhola e suas equivalências em língua portuguesa. **Horizontes**, Brasília, v. 10, p. 69-90, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/955/823>. Acesso em: 10 out. 2019.

MAFRA, Liana Márcia Gonçalves; CUNHA, Bruna Therly Ferreira. Estudo de unidades fraseológicas e seus sentidos metafóricos: análise contrastiva. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PEQUISA E INOVAÇÃO, 7., 2012, Palmas.

Anais [...]. Palmas: IFTO, 2012. p. 491-495. Disponível em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/491/1898>. Acesso em: 10 out. 2019.

NUNES, Elaine Cristina Roschel; LORKE, Franziska. O problema da adequação dos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência e “a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos”. **Revista X**, Curitiba, v. 2, p. 40-40, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/22892/17679>. Acesso em: 10 out. 2019.

ORTIGOZA, Arelis Felipe. **Unidades fraseológicas da variante cubana do castelhano: registros e análises**. 2016. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RIOS, Tatiana Helena Carvalho. **A descrição de idiomatismos nominais: proposta fraseográfica português-espanhol**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2010.

RIOS, Tatiana Helena Carvalho; XATARA, Claudia Maria. O estudo contrastivo português-espanhol dos idiomatismos e os falsos cognatos idiomáticos. **Tradterm**, São Paulo, v. 14, p. 221-242. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/46459>. Acesso em: 10 out. 2019.

ROCHA, Camila Maria Corrêa. As expressões idiomáticas em materiais didáticos em espanhol a estudantes brasileiros. **Revista Desempenho**, Brasília, v. 18, p. 43-71, 2012.

ROCHA, Carlos Eduardo Penna de Macedo. **Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

TERMIGNONI, Susana. **Basesteórico-metodológicas para um hiperdicionário semibilíngue de expressões idiomáticas italiano-português em meio a um AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem**. 2015. Tese (Doutorado em Lexicologia, Terminologia e Tradução) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

XATARA, Claudia Maria. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 37, p. 49-59, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639325>. Acesso em: 10 out. 2019.

XATARA, Claudia Maria; OLIVEIRA, Wanda Leonardo. **Novo PIP: Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavrões em uso francês-português / português-francês**. 2. ed. São Paulo: Editora de Cultura, 2008.

KULT? LÍNGUA E CULTURA ALEMÃ EM APP: CULTUREMAS NO ENSINO DE ALEMÃO À LUZ DA TECNOLOGIA

Lucas Correa Guiotti

Cláudia Cristina Ferreira

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muitos estudos assinalam a relevância de ensinar e de aprender uma língua estrangeira/adicional em contexto, sinalizando a indissociabilidade da língua e da cultura (DURÃO, 2002; FERREIRA, 2012, 2018; ARAÚJO, FIGUEIREDO, 2015; SILVA, 2016). Uma vez que toda aprendizagem de uma língua (materna e estrangeira/adicional) se baseia em vivências, experiências, ideologias, tradições, olhares, sentimentos e comportamentos compartilhados e acordados por determinada comunidade linguística (HALL, 1993), contemplar os culturemas (FERREIRA, 2018) nas aulas vem a corroborar com a completude do ensino da língua-meta, possibilitando-lhe maior fluência e repertório léxico-fraseológico-cultural-pragmático e, conseqüentemente, otimizando o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, esta pesquisa destaca alguns culturemas presentes em expressões idiomáticas, sobretudo, os que versam sobre gastronomismos, viabilizados por um aplicativo para *smartphones* desenvolvido à luz de uma perspectiva intercultural para o processo de ensino e aprendizagem de língua alemã. Nesse sentido, a metodologia empregada para dar forma ao produto educacional (aplicativo para *smartphones*) está organizada

em quatro partes, a saber: apresentação do conceito de expressão idiomática, contextualização de seu uso por meio de curiosidades ou sobre sua origem, exemplo de como ela frequentemente aparece na língua-meta, e, por fim, uma atividade para ilustrar o conteúdo abordado.

Como é possível aprofundar e otimizar estudos científicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de culturemas, este trabalho reitera a necessidade de implementar e dominar culturemas em alemão, pois os benefícios que se almejam com o uso do aplicativo em questão são, por exemplo, desde o desenvolvimento da própria competência comunicativa na língua-meta, como maior motivação do aprendiz e até o estímulo ao respeito à diversidade linguístico-cultural, evitando, combatendo ou minimizando estereótipos e preconceitos.

Em suma, espera-se, com a presente pesquisa, ter contribuído com o processo de ensino e aprendizagem de alemão sob o viés dos culturemas, sobretudo gastonomismos, por meio de um aplicativo para *smartphones*.

A necessidade em desenvolver um produto educacional voltado aos aprendizes brasileiros de língua alemã como língua estrangeira/adicional (LE/A) surgiu a partir de observações e de inquietudes da própria práxis do professor-pesquisador¹ deste trabalho e de ser um professor em constante formação.

Ao partir e ao compartilhar das mesmas concepções e crenças de um ensino de caráter intercultural e de sua relevância (DURÃO, 2002; FERREIRA, 2012; ARAÚJO, FIGUEIREDO, 2015; SILVA, 2016), em especial, no contexto de formação de professores, a pesquisa se justifica, portanto, visando criar um produto educacional, para esse público-alvo,

1 O contexto de atuação do professor-pesquisador deste projeto é de dois lugares distintos. O primeiro é como professor de línguas alemã e inglesa em uma escola de idiomas localizada em uma cidade do interior de São Paulo. A escola em questão não é franqueada, porém, adota um método específico para o ensino dos dois idiomas. Nesse sentido, é possível dizer que a escola apresenta maior grau de flexibilidade com relação ao uso de materiais didáticos diversos por não precisarem se ater a um material em específico e, por consequência, há maior liberdade do professor para lecionar pensando no seu público-alvo, que é composto de adultos e de jovens adultos. O segundo contexto é como professor colaborador, ministrando aulas de língua alemã, em outra cidade do interior de São Paulo, em uma instituição de ensino superior que segue os mesmos parâmetros de ensino do Instituto Goethe (que atua como um parâmetro para o ensino e a propagação do idioma alemão no país). O público dessa instituição é composto por universitários em formação no curso de Letras com licenciatura dupla, nesse caso, habilitados em línguas portuguesa e alemã.

que ofereça suporte ao processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de emancipação acerca do conhecimento de língua dos aprendizes, trazendo à tona aspectos culturais relevantes ao aprender o alemão.

Neste estudo, tem-se como base o ensino intercultural. O produto educacional será uma ponte pela qual os aprendizes podem realizar consultas e, como consequência, gerar reflexões e discussões sobre a cultura estrangeira/adicional, construindo um canal de diálogo entre a cultura materna e a cultura-alvo.

O desenvolvimento desta pesquisa relaciona-se, desse modo, ao objetivo do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (Meplem), o qual fornece uma formação pertinente com conhecimentos específicos, instigando as competências para conviver com mudanças socioeducacionais, além de estimular práticas pedagógicas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira/adicional.

A partir dessas considerações, o trabalho dialoga acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua alemã pelo viés da abordagem intercultural, contemplando culturemas gastronômicos por meio do *mobile learning*. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se auxiliar aprendizes brasileiros que estudam alemão como língua estrangeira/adicional no que concerne à compreensão e à aprendizagem de estruturas fixas da língua, neste caso, expressões idiomáticas, e, também, o desenvolvimento de um produto educacional tecnológico (aplicativo) que funciona como um guia, facilitando esse processo.

Sobre a escolha da denominação de língua estrangeira/adicional para este trabalho, ela advém dos estudos que afirmam que a língua é ao mesmo tempo um construto híbrido, pois no momento em que ela passa a não ser mais estrangeira para o falante, ela é adicional, não desconsiderando a língua materna como primeira do indivíduo (LEFFA; IRALA, 2014).

Sendo assim, a problemática desta pesquisa está delineada com base em duas perguntas norteadoras, a saber: (1) Qual é o papel dos culturemas no processo de ensino e aprendizagem da língua alemã? (2) Como aplicativos podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de alemão?

Diante disso, este estudo mostra-se relevante, pois entre as áreas de Linguística Aplicada e da Fraseologia, as pesquisas relacionadas aos culturemas estão em ascensão, e, como esta pesquisa requer a elaboração de um produto educacional, acredita-se que a proposta apresentada, um aplicativo para *smartphones*, contribuirá para o processo de ensino e aprendizagem de unidades fraseológicas em alemão.

1.1 Interculturalidade e Culturemas

A língua, como fonte principal de comunicação, é um produto cultural de um grupo de pessoas, compartilhado por meio de uma língua. Nesse contexto, a prática que dissocia cultura de língua é minimamente reduzida ao conjunto de regras que estruturam uma língua, desconsiderando os matizes culturais que a permeiam. Nesse cenário, Laraia (2006, p. 52) aponta que “mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”.

É no aspecto dialético entre as duas instâncias que o ensino intercultural nas aulas de línguas estrangeiras/adicionais (LE/A) deve se fazer presente (DURÃO, 2002).

A interculturalidade é compreendida, neste estudo, conforme García Canclini (2004, p. 15, tradução nossa),

[...] a interculturalidade remete à confrontação e aos entrelaçamentos, porque se trata de grupos entrando em relacionamento e em intercâmbio, àquilo que sucede quando grupos entram em relações e em trocas. [...] *interculturalidad* implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimo recíproco, respeitando as disparidades.²

2 No original: “[...] interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. [...] *interculturalidad* implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos”

Dessa maneira, a competência intercultural precisa ser promovida nas aulas para que os aprendizes adquiram um novo olhar para o outro, sensibilizando-os ao novo e promovendo respeito para com a cultura estrangeira/adicional. É a capacidade do aprendiz de conhecer as diferenças e de reconhecer as semelhanças entre a cultura estudada e a sua própria cultura e lidar com isso da melhor maneira possível, relativizando e respeitando a diversidade. Segundo Volkman et al (2002, p. 266, tradução nossa), a competência intercultural é

[...] a capacidade e a habilidade de aprendizes de Língua Estrangeira e, de forma geral, de atores envolvidos em um encontro intercultural de conhecerem as diferenças entre a cultura-alvo e a própria, de reconhecerem essas diferenças em situações concretas e de desenvolverem estratégias para lidar de forma compreensiva com os costumes da outra cultura.³

Vale ressaltar o trabalho do professor reflexivo para a abordagem intercultural para que, na escolha de suas ferramentas na preparação de suas aulas, ele consiga contemplar não só o que já é divulgado, mas também trazer algo que contribua para o processo de ensino e aprendizagem, e acredita-se que o trabalho com culturemas seja uma alternativa para que isso aconteça.

Pensa-se em culturema como um produto cultural de uma sociedade e em seu caráter transcendental na medida em que ele ultrapassa barreiras linguísticas. Além disso, converge-se, nesta pesquisa, com a definição de Luque Nadal (2009, p. 97, tradução nossa) ao apontar que

[...] qualquer elemento simbólico cultural específico, simples ou complexo, que corresponde a um objeto, ideia, atividade ou fato, que é suficientemente conhecido entre os membros de uma sociedade, que tem valor simbólico e serve de guia, referência ou modelo de interpretação ou ação para os membros da referida sociedade. Tudo isso significa que pode ser usado como

3 No original: “Der Begriff IK lässt sich allgemein als Fähigkeit und Fertigkeit von Fremdsprachenlernen, ja überhaupt von Akteuren einer interkulturellen Begegnung begreifen, über Differenzen zwischen der eigenen und der Zielkultur zu wissen, diese in konkreten Situationen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, einfühlsam auf die Gepflogenheit der anderen Kultur einzugehen”.

um meio comunicativo e expressivo na interação comunicativa dos membros dessa cultura.⁴

A concepção de culturemas adotada nesta pesquisa, pensando no contexto pelo qual o produto educacional foi desenvolvido, parte da premissa concebida por Luque Nadal (2009).

Na área da Fraseologia, o uso do termo culturema ainda é recente (LUQUE DURÁN, 2009; PAMIES BERTRÁN, 2017) e tem sido aprofundado com os estudos da tradução (HURTADO ALBIR, 2001).

Dado o grande número de culturemas em uma língua, torna-se difícil quantificá-los e, segundo Pamies Bertrán (2017), pode-se categorizá-los em: “costumes, crenças, religiões, mitologia, superstições, fatos históricos, personagens reais ou ficcionais, agricultura, caça, pesca, animais, comércio, medicina popular, cores, artes plásticas, literatura, canções, gastronomia, vestuário, criações artísticas, jogos, esportes etc”.⁵ Neste trabalho, foram selecionados os culturemas sobre gastronomia.

2.2 Estudos Fraseológicos

As expressões idiomáticas são definidas como um bloco de palavras que devem ser interpretadas em um contexto e nunca de forma isolada (ZAVAGLIA; XATARA; SILVA, 2010).

O estudo da Fraseologia torna-se fundamental nas investigações da relação língua-cultura e seu legado se faz vivo e útil aos aprendizes de uma língua estrangeira/adicional (LIMA, 2012; PAMIES BERTRÁN, 2012). Pensando nesse cenário, algumas definições de Fraseologia foram apresentadas.

4 No original: “[...] cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad. Todo esto conlleva que pueda utilizarse como medio comunicativo y expresivo en la interacción comunicativa de los miembros de esa cultura.”

5 No original: “culturemes constitute a shared knowledge, generating implicit allusions to customs, prejudices, religion, mythology, superstitions, historical facts, famous characters (real or fictional), agriculture, hunting, fishing, livestock, trade, folk medicine, colors, fine arts, literature, songs, gastronomy, clothing, artistic creations, games, sports, etc”.

2.2.1 Definições de Fraseologia

Houaiss (2009) define Fraseologia como “o estudo ou compilação de frases feitas de uma determinada língua”. Por conseguinte, torna-se indiscutível os benefícios de pesquisas voltadas para essa área de estudo, não só o que diz respeito aos ganhos comunicativos de aprendizes de uma língua estrangeira/adicional (LE/A), bem como para os estudos tradutórios (ALVES, 2010; DURÃO, DURÃO, 2017), uma vez que a morfologia e a semântica estão combinadas em suas manifestações.

Monteiro-Plantin (2011, p. 161) pontua que “a Fraseologia designa tanto o conjunto de fenômenos fraseológicos, como a disciplina que os estuda”.

Em outras palavras, a Fraseologia se dedica ao estudo de unidades fraseológicas que, possuindo característica fixa, ainda podem ser observados fenômenos linguísticos em suas combinatórias.

2.2.2 Unidades Fraseológicas

Este estudo acompanha o mesmo viés ideológico dos teóricos elencados que postulam uma seara de conceitos para unidades fraseológicas. Utiliza-se a definição de Monteiro-Plantin (2012, p. 15) para justificar a escolha nesta pesquisa:

[...] optamos pela denominação unidades fraseológicas (UFs), para designar as sequências linguísticas que constituem o objeto de estudo da Fraseologia, por considerarmos tal hiperônimo suficiente para abarcar sentenças proverbiais, expressões idiomáticas (EI), pragmatemas e fórmulas situacionais, colocações, locuções fixas, frases feitas, clichês e chavões [...]

Corpas Pastor (1996, p. 26, tradução nossa) propõe uma definição de unidades fraseológicas com a qual este estudo converge:

[...] unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior se situa no

nível da oração composta. Tais unidades se caracterizam por sua alta frequência de uso, e de coaparição de seus elementos constituintes; por sua institucionalização, entendida em termos de fixação e especialização semântica; por sua idiomaticidade e variação potenciais; assim como pelo grau no qual se dão todos estes aspectos nos diferentes tipos.⁶

A característica primordial de uma unidade fraseológica (UF) é sua essência cultural, ou seja, é impossível dissociar língua de cultura (COOK, 1985; DURÃO, 1999; FERREIRA, 2012, 2018; MIGUEL, 2015). Isso acaba sendo evidenciado por Fonseca (2017, p. 3888):

a tendência é que os falantes ativem as redes associativas as quais estão habituados e que foram estabelecidas no seio de uma cultura específica. A cultura, nesses casos, separa o que é “nosso” do que é do “outro”, portanto, para que seja possível entrar na cultura do outro é necessário aprender essas estruturas culturalmente marcadas e, para isso, trabalhos como este se fazem necessários.

Como escopo deste trabalho, adotou-se essa última definição, por trazer à tona o entrelaçamento léxico-cultural que se acredita ser essencial no processo de ensino e aprendizagem.

2.2.3 Fraseologismos

A Fraseologia apresenta-se como estruturas linguísticas que se caracterizam por sua rigidez estrutural constituída por determinada comunidade linguístico-cultural. Dentre parâmetros que categorizam os fraseologismos, designam-se três tipos distintos. O primeiro é o de nível sintático. Este, por sua vez, é a manifestação da coocorrência de duas ou mais palavras. Como pode ser observar em *zufrieden mit* (“satisfeito com”) ou em

6 No original: “[...] unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomaticidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos”.

faustdicke Lüge (“mentira deslavada”). O segundo tipo corresponde ao fraseologismo de nível semântico que são caracterizadas como estruturas de palavras em que o valor de significado dos termos é atribuído por meio de convenção linguístico-cultural. Nesse sentido, têm-se, como maiores expoentes desse grupo, as expressões idiomáticas e os provérbios, como *Lügen haben kurzen Beinen* (“as mentiras têm pernas curtas”) e *den Kopf zerbrechen* (“quebrar a cabeça”). O terceiro nível corresponde ao pragmático, pois os fraseologismos são determinados pela rotina e reflete comportamento e tradição do grupo de falantes, tais como saudações e agradecimentos, como *guten Tag* (“boa tarde”) ou *auf wiedersehen* (“até mais”). Este trabalho abordará com maior afinco os fraseologismos de nível semântico.

2.2.4 Expressão Idiomática e sua Conceituação

Para conceituar expressão idiomática (Ei), é necessário levar em consideração que não adianta só um enunciado possuir unidades lexicais organizadas e estar gramaticalmente elaborado de forma satisfatória. Ao observar, por exemplo, o enunciado *Er hat Tomaten auf den Augen*, pode-se afirmar que as unidades lexicais estão gramaticalmente empregadas de forma adequada, porém, ao decodificar as mesmas unidades, tem-se “Ele tem tomates nos olhos” e não seu real sentido figurado “ele não enxerga um palmo à sua frente”. Dessa maneira, é preciso conceituar as Eis a partir de sua essência em três maiores pilares, são eles: idiomaticidade, estabilidade semântico-sintática e lexicalização (FLEISHER, 1982).

Enfatiza-se a necessidade de se repensar como os estudos fraseológicos são realizados por educadores não só em seu processo de formação, como também em sua práxis; não só no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira/adicional, mas também ao ensino de língua materna. Há de se observar, ainda, como as expressões idiomáticas são empregadas em livros didáticos, pois ter um novo olhar para elas pressupõe uma nova perspectiva no processo de ensino e aprendizagem, contemplando, assim, o enlace linguístico-cultural.

2.2.5 Gastronomia

No tocante ao ensino de línguas estrangeiras/adicionais, é quase que tarefa impossível dissociar um determinado idioma de toda sua carga cultural ou extralinguística. Alguns fatores que permeiam a língua de maneira intrínseca são seu contexto social e histórico, crenças, ideologias, padrões de comportamento, e esses elementos externos influenciam as várias maneiras de se falar o idioma, atribuindo sentido à comunicação. Pensando nisso, dentro da perspectiva intercultural, é correto afirmar que o desenvolvimento da sensibilidade dos aprendizes torna-se grande aliado na compreensão da língua e da cultura estrangeira/adicional.

A culinária de um povo assim como sua língua é um produto de sua cultura e, portanto, são permeadas de história, de cultura e de significados compartilhados dentro de um povo. A partir disso, permite-se aprender uma língua estrangeira fazendo uso desses aspectos, realizando o reconhecimento e valorizando aspectos não só da cultura estrangeira, mas também da própria cultura do aprendiz. Sendo assim, ao ser selecionado a culinária de um grupo específico como objeto de estudo, pode-se compreender melhor particularidades e tradições desse grupo e por conseguinte, também, a facilitação do aprendizado do idioma que reflete sua gastronomia. Sobre a relação entre comida e identidade de um povo, Santos (2011) afirma que

[...] Nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro.
[...] uma comunidade pode manifestar na comida emoções, significados, relações sociais e sua identidade coletiva. Se a comida é uma forma de comunicação, assim como a fala, ela pode contar histórias e pode se constituir como narrativa da memória social de uma comunidade (SANTOS, 2011, p.108).

Dessa maneira, a cozinha remete à memória de uma sociedade em uma época e em um contexto. A pensar nisso, também, a comida coexiste com o discurso, pois ela possui vocabulário específico, expresso por valores simbólicos e culturais, ou seja, fala-se sobre culinária e a gastronomia também é pretexto de fala, e, portanto, a partir disso, surgem expressões próprias desse tópico.

A escolha dos gastronomismos feita neste trabalho não foi feita de forma aleatória, mas sim, pensando em reforçar que as práticas culinárias de determinado grupo de pessoas espelham sua identidade cultural e, portanto, sua língua é permeada de sentido acerca desse conteúdo. Como há muitas expressões idiomáticas em uma língua e também pela dificuldade em criar um *corpus* sistematizando-as, para o desenvolvimento do trabalho foram selecionadas as expressões idiomáticas de gastronomismo por acreditar que elementos que remetem à comida causam sensibilidade ao aprendiz, encorajando-o e auxiliando-o em seu processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se que os gastronomismos elencados para este trabalho estão na língua alemã, pois nem sempre seus equivalentes na língua portuguesa são considerados gastronomismos e podem retratar outros campos, tais como os culturemas da botânica, vestimenta, entre outros. Como exemplo, há a expressão idiomática *Mit dem ist nicht gut Kischen essen* que apresenta o culturema “cereja” e em português tem-se seu correspondente *Ele não é flor que se cheire*, contendo o culturema “flor” (botânica). Nesse sentido, este trabalho apresenta as expressões idiomáticas que refletem os gastronomismos na língua alemã não se preocupando se seu equivalente na língua portuguesa evidencia um gastronomismo ou não.

2.3 Uso de Tecnologias em Aulas de Língua Estrangeira/Adicional

Convém destacar que o presente trabalho propõe elaborar como produto educacional um aplicativo para *smartphones* que sirva como uma base para consultas que contemple culturemas, presentes em expressões idiomáticas na língua alemã para estudantes universitários. Pensando nisso, esta seção vai revisar na literatura, textos que denotem quais são as vantagens da utilização desse tipo de tecnologia em sala de aula. Para tanto, foram apresentados apontamentos de teóricos, tais como: Postman (1994), Oxford (2003), Kerres (2005), Martín-Barbero (2006), Siemens (2006) e Kukulska-Hulme e Shield (2008).

Ao refletir sobre o uso de recursos tecnológicos nas escolas, deve se atentar, também, para algumas problemáticas que podem surgir a partir desse contexto, como limitação econômica da escola e do aluno, dificuldade de acesso aos sinais de internet devido à posição geográfica, entre outros desafios que acabam dificultando o trabalho com aplicativos em sala de aula.

Outro fator que merece atenção é o preparo de professores ao fazer uso da competência midiática ou *Medienkompetenz*, em alemão. Nesse ponto, defende-se a ideia de que o uso de aplicativo nas aulas de alemão pode trazer benefícios aos aprendizes, pois sua característica de mobilidade é um facilitador no aprendizado.

No que se refere à interação entre celular e aprendiz, Costa (2013) apregoa que “o uso do celular no ensino-aprendizagem de Línguas proporciona uma flexibilidade diferente, produtiva para o aprendiz adquirir saberes, habilidades e conhecimentos, quase impossível de ocorrer em um ambiente de ensino tradicional”. Dessa maneira, atrelado à autonomia que pode ser desenvolvida nos aprendizes, claro que respeitando suas individualidades e estilos diferentes de ensino e aprendizagem, o uso de aplicativos (*apps*) em sala de aula se configura como um atrativo e um abrir de portas para que o aprendizado ocorra.

2.3.1 Aprendizagem Móvel (*Mobile Learning*)

Até a última década, a visão de *mobile learning* (*m-learning*) ou aprendizagem móvel propagada era a do aprendizado restritamente relacionado à tecnologia. Hoje, já é possível encontrar na literatura uma concepção mais precisa sobre esse tema (SHARPLES, 2013). A respeito do assunto, há duas principais abordagens de *m-learning*: aprendizado por tecnologia portátil e aprendizado por processo vinculado à mobilidade do aprendiz. A primeira se refere ao aprendiz usufruindo das oportunidades que a tecnologia lhe pode oferecer no contexto educacional formal, e a segunda já redefine a atividade do aprendiz em contexto informal, ou seja, sem um local físico pré-estabelecido.

Partindo dessa proposição, infere-se que dadas todas as adversidades que um aprendiz possa ter ao acessar a tecnologia para seu aprendizado (baixa velocidade de conexão com rede *wireless* na escola, por exemplo), a segunda abordagem surge como uma solução para resolver alguns desafios. Ainda sobre as vantagens da segunda abordagem de *m-learning*, mostra-se que o usuário, devido à portabilidade, pode adquirir conhecimento em qualquer lugar físico, inclusive em movimento; pode controlar e direcionar seu próprio estudo; pode individualizar os recursos de aprendizagem conforme suas próprias necessidades e pode, também, explorar o aprendizado em contexto real interagindo com outros usuários em tempo real.

Dentre os benefícios citados, há os estilos de aprendizagem que rodeiam o *m-learning*: personalizado, situado, autêntico, informal e construtivo (TRAXLER, 2009). O aprendizado personalizado, por exemplo, prevê as diferenças cognitivas, sociais, físicas auxiliando e encaixando o conteúdo à realidade do aprendiz.

O aprendizado situado visa uma sala de aula “remota” relocando o local de aprendizado, qualquer que seja. Por sua vez, o aprendizado autêntico projeta tarefas significativas relacionadas ao mundo real por meio da captura de dados do usuário. Já o aprendizado informal é caracterizado pela falta de previsão para o ato de aprender e flexibilidade de tempo e local. Por fim, há o aprendizado construtivo que se define como o aprendizado que incorpora conhecimento novo ao construto de conhecimentos prévios do aprendiz. Enfatiza-se que esses tipos de aprendizado ocorrem não só de forma única e independente, mas também de maneira conjunta e simultânea.

2.3.2 A Interface de Aplicativos

As partes constituintes da interface de um aplicativo (*app*) podem ser elencadas em três: plataforma que corresponde às janelas, *layouts*, menus; aplicativos que correspondem às ferramentas, funcionalidades e serviços e, por fim, a *skin* que condiz com ícones, cores, fontes, imagens e sons.

A principal concepção que foi escolhida para a elaboração do *app*, que é apresentado neste trabalho como sendo um produto educacional, é a premissa da organização, proposta por Maeda (2006). O design da interface seguindo esse modelo, portanto, preza pela simplicidade ao facilitar a visualização de grupos de informação que compõem o *app*.

Por meio desse princípio, é possível diminuir o carregamento cognitivo do usuário para um processamento eficiente de *chunks* de informação (CHOI; LEE, 2007). “*Chunks* ou princípio de *chunking* refere-se ao princípio de se agrupar uma quantidade grande de informação em uma unidade pequena e manejável de memória (um *chunk*), que pode ser ‘aberta’ (usada) em momentos específicos para seu uso” (PUPPI, 2014, p. 70).

Nesse sentido, a estruturação da interface influencia diretamente nos processos de ensino e aprendizagem descritos anteriormente no que diz respeito ao *mobile learning*, mais especificamente no processo do registro de informações pelo usuário da plataforma.

Em relação à tipografia, é correto assegurar que há desafios na escolha da que melhor se adapte ao ideal por conta de alguns desafios a serem contornados, tais como: resolução de tela, variação de cor e contraste, disponibilidade de fontes e tamanhos entre outros.

Outro fator que não pode ser deixado de lado ao desenvolver o *app* é a questão da legibilidade das informações contidas. A experiência ao utilizar um *smartphone* é diferente da de um *desktop*, pois a disposição da informação pode estar “competindo” com outros tantos estímulos visuais na mesma tela. A legibilidade relaciona-se à facilidade que o usuário encontra em diferenciar uma letra da outra. (PUPPI, 2014). Aqui também é evidenciado o princípio de leiturabilidade que é elucidado como a facilidade em absorver a mensagem ao longo de uma linha (PUPPI, 2014).

Quanto ao uso de imagens, destacam-se suas múltiplas funções. Uma imagem pode vir junto de um texto para facilitar o entendimento de uma passagem, pode ser a tela de introdução, plano de fundo, pode designar um botão de comando, um ícone, entre outras.

Outros fatores abordados ao construir um *app* são o tratamento que as imagens podem ser submetidas, a fim de obter um alto-contraste e nitidez e também seu enquadramento preciso.

Ainda sobre a relação texto-imagem, há duas funções: ancoragem e complemento. No caso da ancoragem, o texto reforça a informação representada pela imagem. No tipo complemento, as imagens e as palavras se complementam para formar um significado (PUPPI, 2014).

A escolha das paletas de cores está intrinsecamente ligada aos aspectos culturais, pois cada cultura atribui um significado específico para cada cor, principalmente quando pensamos em sociedades ocidentais e orientais, por isso a importância de levar em consideração o ambiente geográfico onde esse *app* será utilizado (PUPPI, 2014). Nesse sentido, as cores podem transmitir significados distintos e reforçar a estrutura visual do *app* no que concerne sua diferenciação (distingue elementos visuais), ênfase (fornece foco para determinadas funções ou atividades) e classificação (classifica seções apropriadamente como menus ou títulos).

Para concluir, resgata-se a máxima de que o desenvolvimento do *app* para esta pesquisa perpassou pelos pontos apresentados anteriormente nesta subseção. As escolhas feitas tentam condizer com o público-alvo que utilizará a plataforma. Foram utilizadas, assim, as estratégias para que os recursos supram as necessidades da realidade dos aprendizes.

3. Procedimentos metodológicos

Os programas de mestrado profissional foram criados a partir da necessidade em se estabelecer uma nova perspectiva para que os cursos de pós-graduação conseguissem se configurar com um aspecto mais profissionalizante. Esta pesquisa, portanto, atende às exigências do programa da universidade ao passo que ele apresenta como produção final um produto educacional: um aplicativo para *smartphones* com o intuito de otimizar o processo de ensino e aprendizagem de culturemas sob o recorte, sobretudo, de gastronomismos.

3.1 Procedimentos Metodológicos

Para desenvolver esse aplicativo, processos metodológicos foram adotados. Inicialmente, fez-se uma busca de artigos, publicações em revistas e em anais de eventos, dissertações e teses em bases de dados para o início da etapa do processo de leitura da literatura científica dos temas que norteiam este projeto.

Em um segundo momento, ao pensar sobre a parte prática deste estudo, sobretudo, na elaboração do produto educacional, realizou-se uma consulta no *Google Play*, em seu aplicativo de busca *Play Store*, para verificar a quantidade de aplicativos para celulares que possuem a mesma proposta e o mesmo enfoque do aplicativo em questão. Há no mercado três tipos de aplicativos para *smartphones*: Aplicativos nativos, *Web Apps* e Aplicativos híbridos. A escolha feita para este trabalho foi a criação de um aplicativo híbrido, devido às suas características. Ele pode ser executado por um navegador e quando o programa reconhece que o usuário está acessando o site por meio de um *smartphone*, ele se adapta.

Constatou-se que há muitos aplicativos que são voltados ao ensino do idioma alemão, preocupando-se com a ênfase gramatical (*Deutsche Grammatik, Learn Deutsch Grammatik, 14000 Deutsche Verben*) ou alguns aplicativos que são voltados para a aquisição de vocabulário (*Aprenda palavras em alemão, Deutsch lernen mit Quiz, Deutsch wordcads, Wort des Tages*) que não apresenta uma perspectiva intercultural de ensino desse vocabulário, algumas vezes feita de forma descontextualizada, portanto, pretendeu-se não registrar na pesquisa alguns desses expoentes, mas, sim, relatar a experiência com o desenvolvimento e com a utilização do produto educacional no contexto pelo qual ele foi originado, os resultados e as contribuições, se houver, obtidos a partir de seu uso em sala de aula.

3.2 Escolha e Leitura de Imagens: Compreensão Crítica da Cultura Visual

O estímulo visual é almejado não só como pretexto ilustrativo, a fim de exemplificar o texto, bem como objetivando que o usuário possa expandir seu próprio letramento digital/visual e motivar-se rumo à aprendizagem de alemão.

4. PROJETO E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL *KULT*

O aplicativo desenvolvido é caracterizado como um produto educacional de apoio ao processo de ensino e aprendizagem de língua alemã, contribuindo para o ensino de unidades fraseológicas, pensando nas vantagens do uso de aplicativos, tais como: mobilidade, interação, estímulo à autonomia, espontaneidade no acesso às informações, dentre outros fatores já elencados no referencial teórico deste trabalho.

4.1 O Sistema do Aplicativo

O aplicativo foi desenvolvido para dispositivos de interação móvel sensíveis ao toque, *smartphones*⁷, para os sistemas *Android*⁸ e *iOS*⁹.

4.2 Disposição Gráfica e Imagens do Aplicativo

Pensando na disposição gráfica do aplicativo em questão e seu uso de imagens, é elucidado que a primeira parte a ser desenvolvida foi sua interface. É na tela inicial que o usuário capta as informações necessárias para sua melhor experiência. Interface é definida como “um sistema interativo compreende toda a porção do sistema com a qual o usuário mantém contato físico (motor ou perceptivo) ou conceitual durante a interação” (MORAN, 1981).

A partir da interface, há os ícones “Quem somos nós”, “Proposta Pedagógica”, “Como usar?” e “Seções”. Foi listado dessa maneira e nessa ordem, pois há primeiramente a apresentação do aplicativo (*app*) e do porquê ele foi criado, seguido do tipo de abordagem que ele almeja propor. Em seguida, uma instrução de como utilizar as unidades e, por fim, as seções propriamente ditas.

7 *Smartphones* configura-se como sendo a evolução dos telefones comuns, trazendo tecnologias muito além de ligações e de mensagens de texto, ou seja, são telefones com a complexidade tecnológica de computadores. Possuem tamanhos diversos, com telas sensíveis ao toque e há um sistema operacional complexo, como o *Android*, *iOS* ou *Windows Phone*.

8 *Android* é um sistema operacional móvel baseado no núcleo *Linux* e atualmente desenvolvido pela empresa de tecnologia *Google*.

9 *iOS* é o sistema operacional móvel da *Apple Inc.*, desenvolvido para *iPhone*, que também é usado em outros produtos como o *iPod touch*, o *iPad* e a *Apple TV*.

Em cada uma dessas partes foram utilizadas imagens selecionadas seguindo critérios primordiais que são sua representatividade e sua relação com a expressão idiomática abordada. Elas servem no aplicativo para estimular e sensibilizar o aprendiz baseando e levando em consideração seu próprio repertório de mundo e assim fazendo novas associações. O *app* foi construído, portando, prezando pela facilidade em uso balanceando os elementos imagéticos e o seu conteúdo escrito. Todas elas foram retiradas dos *sites canva* e *pixabay* para que se utilizassem imagens disponibilizadas para uso sem conter direitos autorais.

4.3 As Cores do Aplicativo

Segundo Santos (2000, p. 10), “Cada indivíduo reage de diferentes formas a determinada cor, dependendo de sua intensidade, luminosidade e saturação”. Nessa perspectiva, as cores verde, branca, azul e preta foram escolhidas. Branca, por representar neutralidade, claridade, delicadeza, simplicidade (HELLER, 2000), está presente no nome do aplicativo, na identificação de cada seção, além de se referir ao destaque nos textos de cada expressão idiomática. Já azul foi selecionada para a mensagem que aparecerá ao serem respondidas incorretamente às questões de aplicação, pois pode proporcionar sensação de tranquilidade, amabilidade, paciência e serenidade (HELLER, 2000). A cor preta que aparece nas fontes dos textos do aplicativo elegância pode representar poder e sofisticação (HELLER, 2000).

A cor verde foi escolhida para ser predominante, pois ela remete à neutralidade e possui áurea de tranquilidade e de esperança.

4.4 Escolha do Nome do Aplicativo

O nome escolhido para esta ferramenta foi “Kult” que é o encurtamento da palavra *Kultur* (cultura) sendo de fácil pronúncia e de grafia curta. Uma vez que a interculturalidade é todo o cenário para que as expressões idiomáticas se apresentem, o título resume toda a proposta do aplicativo.

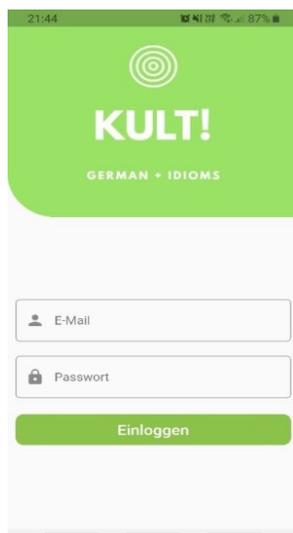
4.5 Escolha das Expressões Idiomáticas

As expressões idiomáticas abordadas foram selecionadas seguindo dois critérios maiores: que elas fossem de gastronomismos e que as expressões idiomáticas (Eis) se encaixassem para aprendizes de alemão entre os níveis A2 e B1, seguindo o quadro comum de referência europeu.

4.6 Parte Estrutural do Produto Educacional

Partindo do desenvolvimento da tela principal, foram definidos a interface e os conteúdos de cada tela. Para o acesso do aprendiz à plataforma, deve ser feito o *download* por meio da loja de aplicativos de *smartphones* com tecnologia *Android* e *iOS* (*Google Store – Play Store* e *App Store*), além de ser necessária a criação de um *login* com seu *e-mail* pessoal e senha (Figura 1):

Figura 1 – Tela de *login* do aplicativo



Fonte: Guiotti; Lima (2020)

A tela inicial do aplicativo (*app*) consta com três abas explicativas, são elas: “Quem somos?”, “Proposta Pedagógica” e “Como usar?” (Figura 2)

Figura 2 – As abas explicativas da tela inicial do aplicativo



Fonte: Guiotti; Lima (2020)

A primeira aba chama-se “Quem somos?” em que se é apresentado a criação, a relevância e o público-alvo do aplicativo (Figura 3):

Figura 3 – A aba “Quem somos?”



Fonte: Guiotti; Lima (2020)

Em seguida vem a aba denominada “Proposta Pedagógica” (Figura 4), em que se deixa claro a concepção do aplicativo e sua abordagem almejada:

Figura 4 – A aba “Proposta Pedagógica”



Fonte: Guiotti; Lima (2020)

A terceira aba tem o nome de “Como usar?” (Figura 5) na qual brevemente é explicado ao usuário como foram estruturadas as unidades pelas quais ele vai perpassar ao longo da experiência com o *app*:

Figura 5 – A aba “Como usar?”

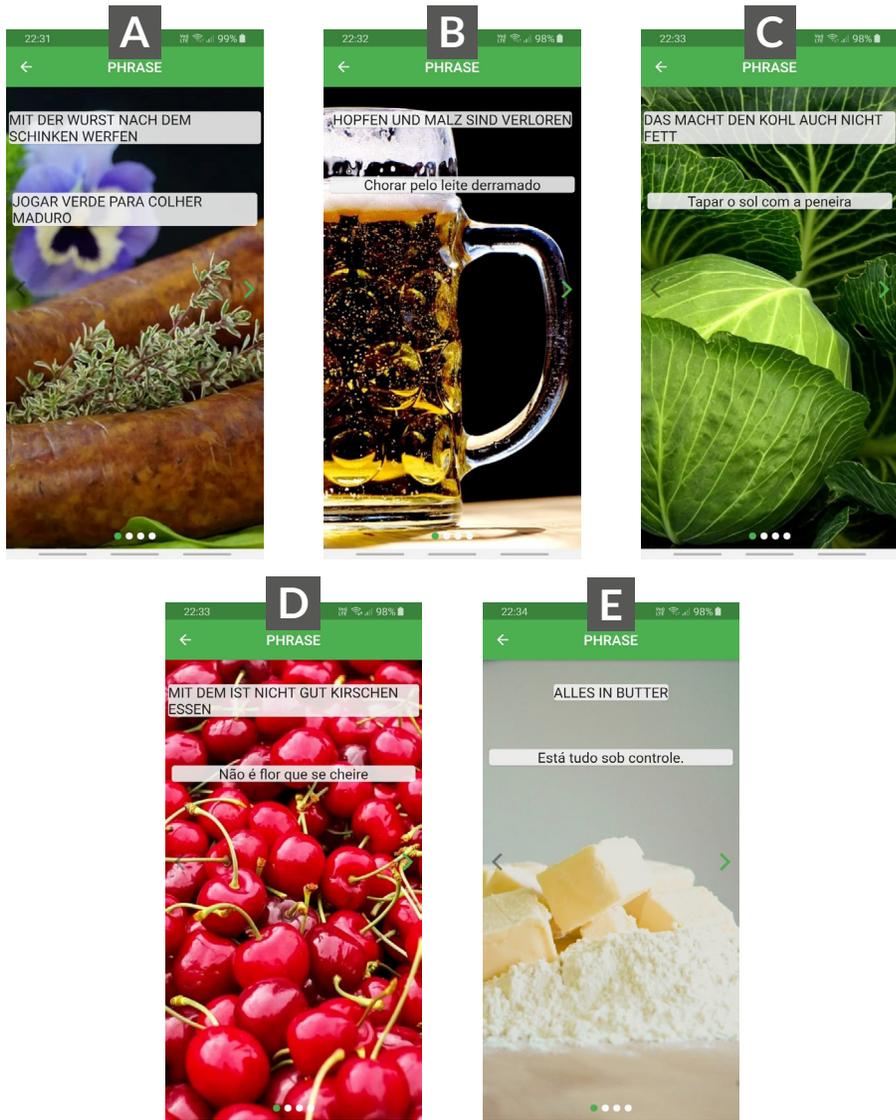


Fonte: Guiotti; Lima (2020)

4.7 As Seções do Produto Educacional

As seções do aplicativo foram estruturadas da seguinte forma: na primeira tela, há a apresentação da unidade fraseológica com sua tradução em português por acreditar que a língua materna auxilia no aprendizado e faz o campo de interlíngua ser menor (Figura 6):

Figura 6 – Expressões Idiomáticas: (A) *Jogar verde para colher maduro*/Mit der Wurst nach dem Schinken werfen, (B) *Chorar pelo leite derramado*/Hopfen und Malz sind verloren, (C) *Tapar o sol com a peneira*/Das macht den Kohl auch nicht fett, (D) *Não é flor que se cheire*/Mit dem ist nicht gut Kirschen essen, (E) *Está tudo sob controle*/ Alles in Butter



Fonte: Guiotti; Lima (2020)

Para exemplificar os gastronomismos elencados no aplicativo, serão expostos alguns símbolos da gastronomia alemã. A salsicha é conhecida por ser um dos maiores expoentes da base da alimentação na Alemanha. Tamanha é sua representatividade, que na língua alemã se pode encontrar inúmeras expressões idiomáticas que refletem o vocábulo “salsicha”. Por exemplo, pode-se citar a expressão *Das ist mir Wurst* (“isso é linguiça pra mim”) que significa “tanto faz”. Também há a expressão *Alles hat eine Ende, nur die Wurst hat zwei* (“tudo tem um final, só a linguiça tem dois”) que significa “tudo tem um fim, a vida é finita”. Pode-se notar também a presença da expressão *Es geht um die Wurste* (“trata-se da linguiça”) que significa “vamos ao que realmente interessa, a grande hora chegou”.

Ainda no âmbito dos embutidos, há a expressão idiomática *Mit der Wurst nach dem Schinken werfen* (“Jogar a salsicha para conseguir o presunto”) que denota a ação de tentar conseguir algo fazendo uso do que você já possui. Aparentemente, a expressão vem da Idade Média. As crianças, quando ganhavam uma salsicha, a jogavam contra o presunto, dependurado num lugar mais alto da casa, na esperança de que ele caísse. Convém destacar que a expressão pode ser usada ao contrário, mas nesse caso significa “fazer um esforço sem sentido, para obter algo pior”.

Nesse contexto, há a expressão *Die beleidigte Leberwurst spielen* (“Ficar se fazendo de salsicha de fígado ofendida”) que oferece a percepção de quando alguém fica se fazendo de ofendido em alguma situação. A respeito disso, historiadores apontam que o fígado entrou na história porque, na Idade Média, as pessoas idealizavam algumas emoções negativas, como a raiva, associando-as ao fígado.

Ainda sobre salsichas, *Eine Extrawurst kriegen* (“Receber uma salsicha a mais”) é receber algo além do que outras pessoas receberam, pode ser uma cobertura a mais no sorvete. Para finalizar, há a expressão *Armes Würstchen* (“Pobre salsichinha”) que apresenta a ideia irônica de sentir pena de alguém, significa que alguém é visto como um coitadinho.

Há o peixe como sendo um alimento representativo e relevante para a comunidade alemã e, decorrente disso, há a expressão *Jetzt Butter bei der Fisch* (“Agora manteiga sob o peixe”), que pode ser entendida como: “vamos logo à parte que realmente nos interessa”.

Uma fruta típica da região da floresta negra na Alemanha é a cereja. Ela é comumente consumida e utilizada em preparo de doces, inclusive no bolo floresta negra *Schwarzwaldtorte*, um dos expoentes gastronômicos da região da Baviera. A esse respeito, encontra-se a expressão *Mit dem ist nicht gut Kirschen essen* (“Com ele não é bom comer cerejas”), que carrega a imagem de alguém de caráter duvidoso, com o qual não é desejável compartilhar da companhia. Pode-se traduzi-la como “ele não é flor que se cheire”.

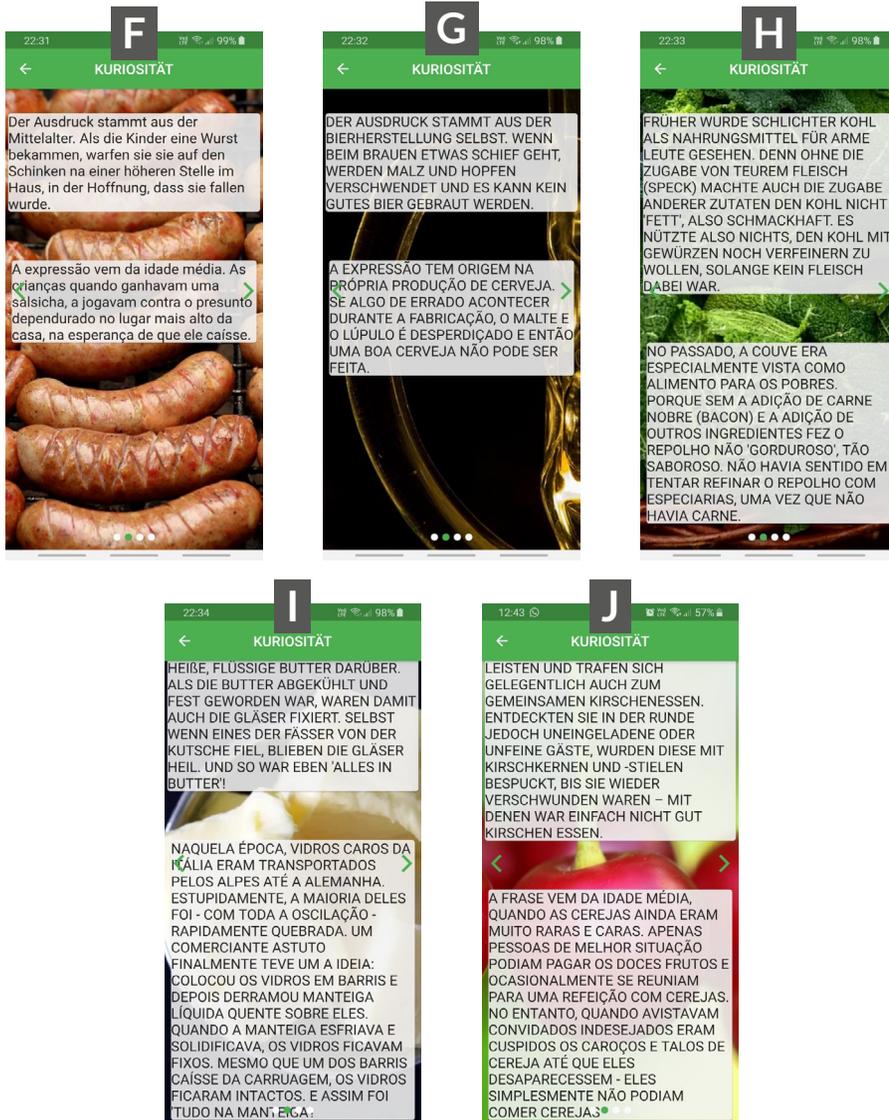
Ainda no âmbito gastronômico, a bebida mais difundida na Alemanha é a cerveja. Sua produção vai desde a fabricação artesanal em que cada cidadezinha possui com orgulho a sua própria receita, até as fabricadas e exportadas em larga escala. A cerveja, portanto, possui fundamental papel na sociedade alemã e por isso, também se pode observar algumas expressões idiomáticas advindas da bebida. Se em uma conversa, surgir a expressão: *Hopfen und Malz ist verloren* (“Lúpulo e o malte estão perdidos”), então quer dizer que talvez seja melhor desistir porque se trata de uma causa perdida. A origem da expressão data da própria produção da cerveja. Se alguma coisa errada acontecer ao longo do processo, o malte e o lúpulo foram desperdiçados e a cerveja não será de qualidade. Sobre a cerveja, há outra expressão: *Das ist nicht mein Bier* (“Isso não é minha cerveja”), que pode ser entendida como “Isso não é problema meu”.

O chocolate também tem destaque na cultura alemã, por isso, pode-se citar a expressão *Schokoladeseite zeigen* (“mostrar o lado chocolate”) que se entende como “mostrar seu lado bom, suas melhores características”.

Há uma gama de exemplos que denotam matizes culturais por meio da gastronomia de determinada comunidade linguístico-cultural, suas especificidades locais e características regionais que tornam a língua rica.

Na próxima tela (Figura 7), há uma curiosidade sobre a expressão idiomática em que a aba oferece de forma informal alguma excentricidade sobre cada expressão. Dessa forma, reforçando o entendimento da expressão por meio de elementos culturais que a língua carrega, culminando na origem da expressão:

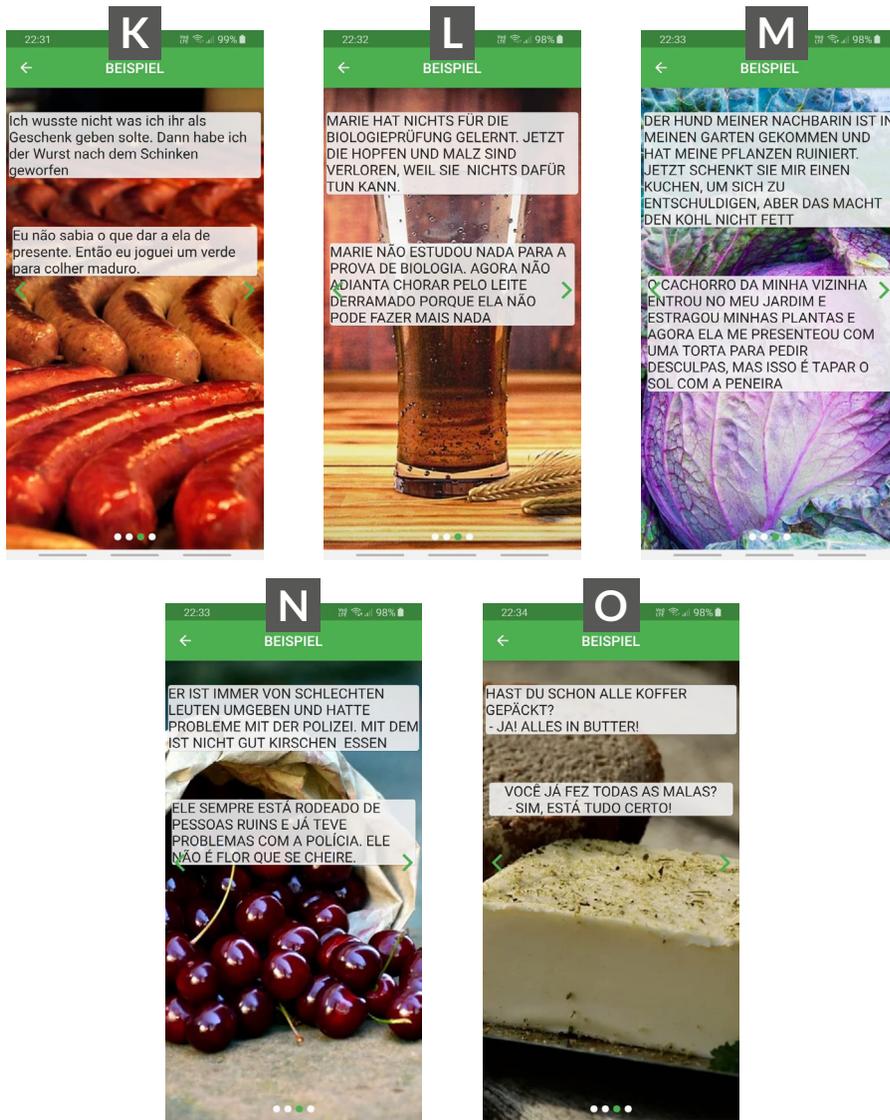
Figura 7 – Curiosidades sobre as expressões: (F) *Jogar verde para colher maduro/Mit der Wurst nach dem Schinken werfen*, (G) *Chorar pelo leite derramado/Hopfen und Malz sind verloren*, (H) *Tapar o sol com a peneira/Das macht den Kohl auch nicht fett*, (I) *Não é flor que se cheire/Mit dem ist nicht gut Kirschen essen*, (J) *Está tudo sob controle/ Alles in Butter*



Fonte: Guiotti; Lima (2020)

Na terceira etapa (Figura 8), há a contextualização da expressão idiomática para que ela seja exibida de forma situada e assim, encaixando-a em alguma situação hipotético-ilustrativa:

Figura 8 – Exemplos das expressões: (K) *Jogar verde para colher maduro*/Mit der Wurst nach dem Schinken werfen, (L) *Chorar pelo leite derramado*/Hopfen und Malz sind verloren, (M) *Tapar o sol com a peneira*/Das macht den Kohl auch nicht fett, (N) *Não é flor que se cheire*/Mit dem ist nicht gut Kirschen essen, (O) *Está tudo sob controle*/ Alles in Butter



Fonte: Guiotti; Lima (2020)

Por fim, há uma atividade de aplicabilidade (Figura 9) em que o usuário consegue realizar a expressão idiomática após perpassar pelas outras três telas (Figuras 6, 7 e 8). Nesse exercício, o aprendiz deve preencher as lacunas faltantes com unidades retiradas da expressão idiomática:

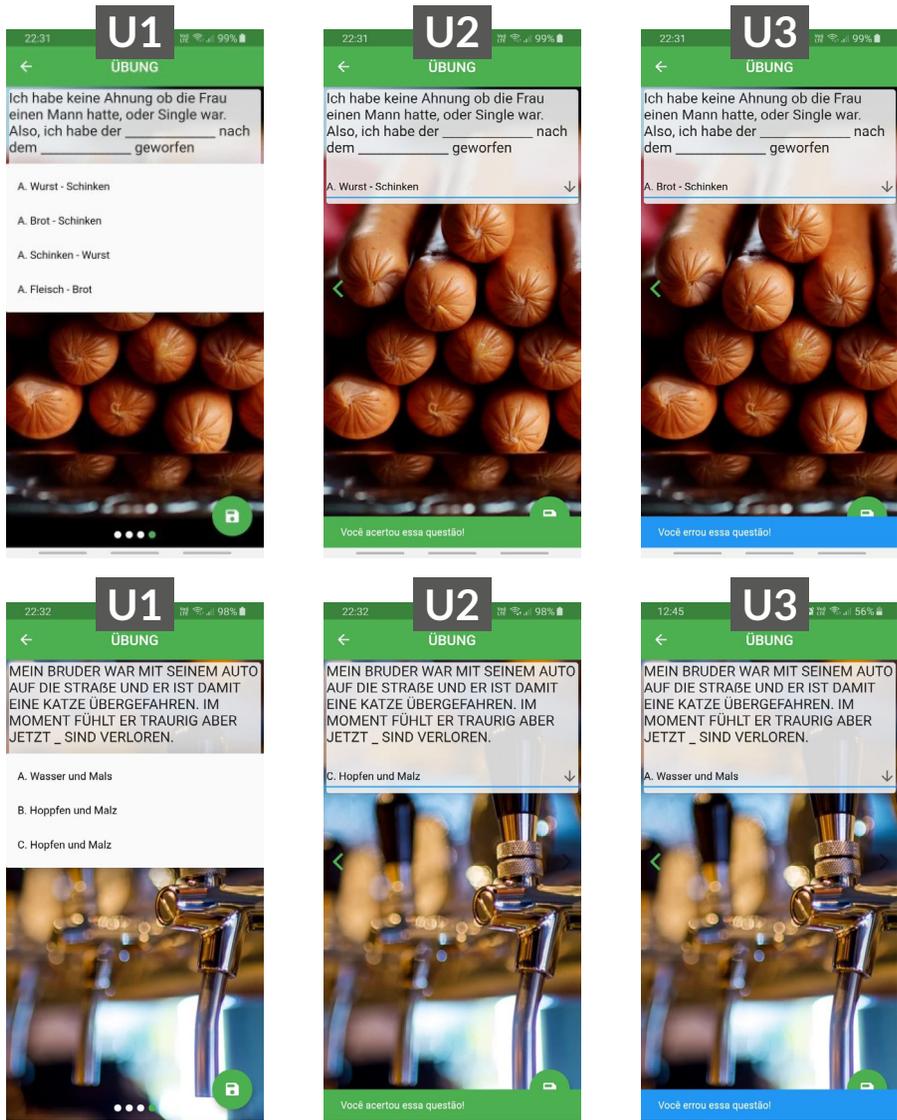
Figura 9 – Atividades das expressões: (P) *Jogar verde para colher maduro/Mit der Wurst nach dem Schinken werfen*, (Q) *Chorar pelo leite derramado/Hopfen und Malz sind verloren*, (R) *Tapar o sol com a peneira/Das macht den Kohl auch nicht fett*, (S) *Não é flor que se cheire/Mit dem ist nicht gut Kirschen essen*, (T) *Está tudo sob controle/ Alles in Butter*

The figure displays five screenshots of a mobile application interface, each representing a different exercise (P, Q, R, S, T). Each screen has a green header with a back arrow, a title 'ÜBUNG', and a large letter indicating the exercise. Below the header is a text box with a question in German. Underneath are four multiple-choice options (A, B, C, D). At the bottom of each screen is a photograph related to the exercise, with a green 'A' icon in the bottom right corner.

- Screen P:** Question: "Ich habe keine Ahnung ob die Frau einen Mann hatte, oder Single war. Also, ich habe der _____ nach dem _____ geworfen". Options: A. Wurst - Schinken, A. Brot - Schinken, A. Schinken - Wurst, A. Fleisch - Brot. Image: Onions.
- Screen Q:** Question: "MEIN BRUDER WAR MIT SEINEM AUTO AUF DIE STRAÙE UND ER IST DAMIT EINE KATZE ÜBERGEFAHREN. IM MOMENT FÜHLT ER TRAURIG ABER JETZT _ SIND VERLOREN.". Options: A. Wasser und Malz, B. Hopfen und Malz, C. Hopfen und Malz. Image: A beer tap.
- Screen R:** Question: "SCHREIBEN SIE IN DER RICHTIGE REIHENFOLGE". Options: A. FRAU MÜLLER HAT SICH ENTSCHULDIGT ABER DAS MACHT DEN KOHL NICHT FETT., B. FRAU MÜLLER HAT SICH ABER ENTSCHULDIGT DAS KOHL DEN MACHT NICHT FETT., C. FRAU MÜLLER DEN ENTSCHULDIGT ABER MACHT DAS KOHL HAT SICH NICHT FETT.. Image: Cauliflower and other vegetables.
- Screen S:** Question: "Mein Ex- Freund ist jemand ganz schlecht. Mit dem ist überhaupt nicht gut _.". Options: A. Kirche essen., B. Kirschen essen, C. Kuchen essen, D. Küchen essen, E. Kirsche schmecken. Image: A red tomato.
- Screen T:** Question: "RICHTIG ODER FALSCH". Options: A. MAN SAGT "ALLES IN BUTTER" WENN ER SAUER FÜHLST, B. MAN SAGT " ALLES IN BUTTER" WENN ER ALLES GUT GEMACHT HAT, C. ALLES IN BUTTER" BEDEUTET " ALLES IST CHAOTISCH, D. ALLES IN BUTTER" UND "BUTTER BEI DER FISCH" SIND SYNONIMEN, E. ALLES IN BUTTER" SAGT MAN WENN ALLES IN ORDNUNG IST. Image: Butter and salmon.

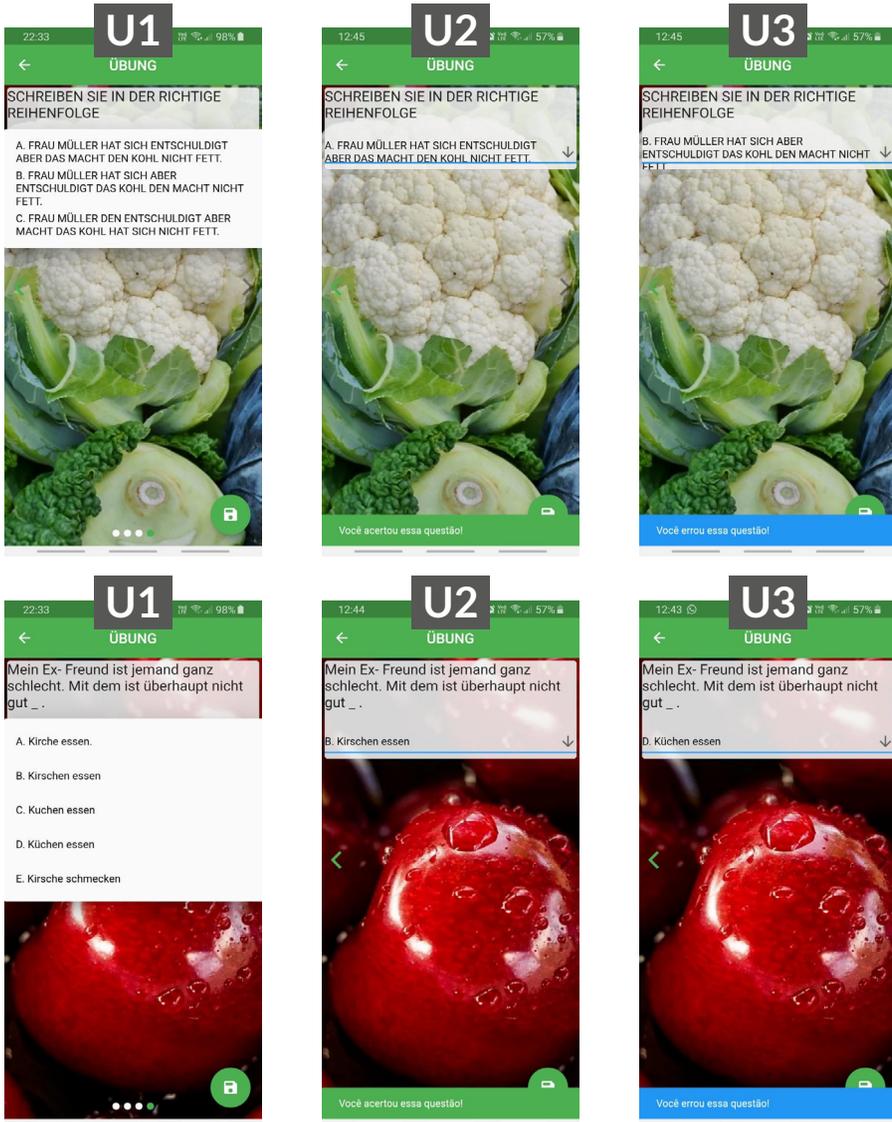
Após a realização da atividade, o usuário receberá a mensagem de que escolheu a alternativa correta ou incorreta ao final da página, sinalizando seu desempenho, conforme poderá ser observada na Figura 10:

Figura 10 – Sequência da resolução das atividades das expressões: (U1) Tela da atividade, (U2) Tela apresentada ao aprendiz ao acertar o exercício, (U3) Tela apresentada ao aprendiz ao errar o exercício.



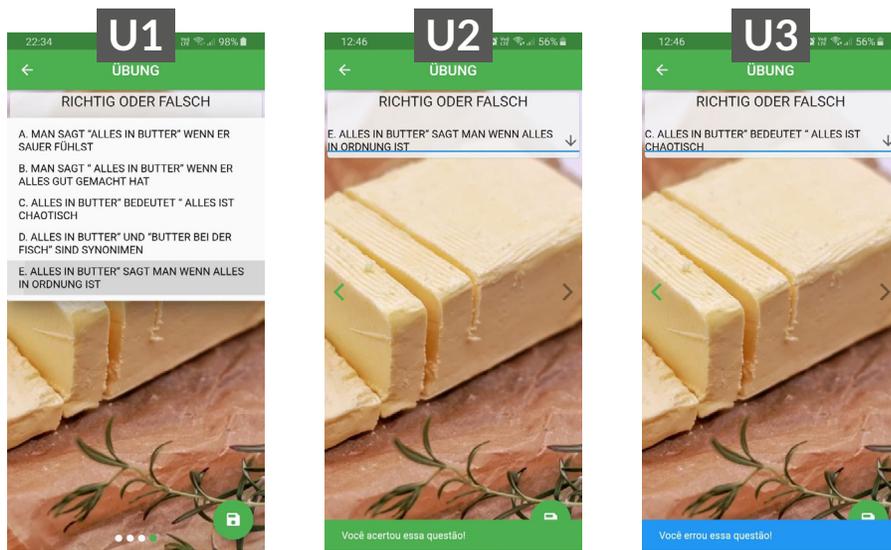
Continua

Figura 10 – Sequência da resolução das atividades das expressões: (U1) Tela da atividade, (U2) Tela apresentada ao aprendiz ao acertar o exercício, (U3) Tela apresentada ao aprendiz ao errar o exercício. (Continuação).



Continua

Figura 10 – Sequência da resolução das atividades das expressões: (U1) Tela da atividade, (U2) Tela apresentada ao aprendiz ao acertar o exercício, (U3) Tela apresentada ao aprendiz ao errar o exercício (Continuação).



Fonte: Guiotti; Lima (2020)

É necessário ressaltar que essas sequências de telas foram elaboradas a partir da perspectiva de Leffa (2007), no que se refere à criação de uma unidade didática.

O ensino baseado na tarefa tem sido o mais usado no desenvolvimento de materiais por dar suporte aos alunos para que haja maior aproximação entre situações vistas em sala de aula e situações reais, tentando transpor a distância entre as duas instâncias.

Sobre o ordenamento de atividades, é visto que os critérios básicos de utilização são facilidade e necessidade. O primeiro sempre partirá do pressuposto de que primeiramente devem vir as atividades mais fáceis, até gradualmente chegar as mais complexas, já a necessidade seria o uso de atividades de caráter mais útil, necessárias em um primeiro momento.

Para facilitar esse emparelhamento, é dada a ordenação em categorias, tais como: garantir atenção, informar os objetivos, acionar conhecimento prévio, apresentar o conteúdo, facilitar a aprendizagem

(exemplos), solicitar desempenho (discutir), fornecer *feedback*, avaliar o desempenho, reter e transferir (lembrar o que já aprendeu e usar e relacionar com o novo).

Pensando nisso, a fase inicial caracteriza-se como a apresentação do conteúdo, em seguida há a facilitação da aprendizagem por meio do exemplo, há ainda a discussão sobre a expressão idiomática na fase de solicitação de desempenho e, por fim, a fase de avaliação do desempenho proposta pela atividade.

Para a sua ideal completude, deve-se levar em consideração quatro etapas fundamentais: “(1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação. Idealmente essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo, onde a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo” (LEFFA, 2007, p. 15).

Pensando na parte estrutural da criação do aplicativo, foi necessária uma parceria com colaboradores da área de Tecnologia de Informação (TI), que conseguem respaldar o produto com relação à elaboração de *layout*, ao desenvolvimento técnico e com auxílio posterior, para possíveis ajustes futuros, melhorias ou correções.

Salienta-se o fato de que a ferramenta estará em constante alimentação, recebendo esporadicamente outras expressões de gastronomismos e futuramente versará sobre outros conteúdos, conforme observada a necessidade dos usuários. O *app* constará de uma aba denominada “sugestões” para a sondagem das novas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se constatar que os culturemas ainda proporcionam um amplo *locus* para estudos, uma vez que as pesquisas datam do final dos anos 90, consolidando a necessidade de estudos mais aprofundados, pavimentando o caminho investigativo para tal fenômeno.

Com relação ao produto criado e à escolha em ser um aplicativo para *smartphones*, conclui-se que se deve fornecer aos alunos não só o *input* léxico-fraseológico-cultural e pragmático, mas proporcionar

um ambiente que favoreça o ensino e aprendizagem mediante uso de tecnologias de modo que haja o enlace de saberes da maneira mais espontânea possível. Propiciar um meio em que o ensino e a aprendizagem visem à prática pedagógica transformadora para abrir portas, ampliar horizontes e diminuir preconceitos linguístico-culturais (in/trans)formando, consequentemente, um aprendiz reflexivo e sensível às mudanças da sociedade.

Espera-se que o trabalho com culturemas elaborado por meio de expressões idiomáticas venha corroborar com o ensino e a aprendizagem de culturemas na língua alemã e que o público-alvo possa pensar na sua prática futura, uma vez que os aprendizes estão em processo de formação para serem professores da língua.

Conclui-se que a função que os culturemas assumem no processo de ensino e aprendizagem é vital, pois é por meio deles que foi possível construir a ponte entre as expressões idiomáticas escolhidas para compor a ferramenta e a proposta de abordagem intercultural visada pelo uso do aplicativo como fonte de *input* cultural.

Nesse sentido, assinala-se que os culturemas não foram pretexto para o ensino das expressões idiomáticas, porém foram um fio condutor para que os aspectos culturais fossem salientados, motivando o usuário a usar a plataforma. No que se refere aos benefícios do uso do produto educacional *Kult* no processo de ensino e aprendizagem de alemão, compreende-se que a portabilidade, a interação usuário/tecnologia e a facilidade de manuseio de uma ferramenta educacional foram os fatores de benefícios que puderam ser salientados neste trabalho. Uma vez que o aplicativo tem como características primordiais essas elencadas anteriormente, quebra-se, desse modo, o paradigma da visão do processo de ensino e aprendizagem tradicionais em que a aula é realizada dentro de uma sala de aula apenas, seguindo um determinado *script* de tempo/espaço. Assim sendo, expandindo-se para uma visão na qual o processo de ensino e aprendizagem acontece de forma significativa com o aprendiz sendo centro de sua autonomia, ao ter a liberdade para acessar conteúdos onde e quando julgar necessário.

No que tange aos desdobramentos futuros deste trabalho, esclarece-se que ficarão, em um futuro próximo, a aplicação da ferramenta em

contexto educacional para o público pelo qual ele foi desenvolvido. A partir disso haverá, posteriormente, a observação e a coleta de dados sobre a receptividade dos usuários, a experiência que eles tiveram com o aplicativo e os pontos a serem melhorados e/ou adicionados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marco André Franco de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**, Inhumas, v. 7, n.1, p. 63-76, jun. 2015.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa Editorial, 2004.

CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

COSTA, Giselda dos Santos. **Mobile learning**: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. 2013. 180 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <http://www.reposito-rio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11333/TESE%20Gi-selda%20dos%20Santos%20Costa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 ago. 2019.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Psiu? Você quer saber mais sobre as línguas? 5: É preciso conhecer hábitos culturais para falar bem uma língua estrangeira? **Folha Nossa**, ano 2, v. 12, p. 6, jul. 2002.

FERREIRA, Cláudia Cristina. (Inter)Culturalidade em prol da competência Comunicativa na Aula de Línguas Estrangeiras ou Línguas Adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; LOPES, Silvana Salino Ramos; REIS, Marta A. Balbino Oliveira dos; NOGUEIRA, Sônia Regina (org.). **Tessituras teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras**: conjugação entre saberes e fazeres. 1. ed. Londrina: UEL, 2012, v.1, p. 49-78.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina (org.). **Vade mecum**

do ensino das línguas estrangeiras/adicionais, Campinas: Pontes, 2018. p. 491-524.

FONSECA, Heloísa de Cunha. **O jeitinho brasileiro**: culturema e a formação de unidades fraseológicas. Simpósio 37 – Estudos do léxico e do dicionário de português, 2017, p. 3875-3890.

GUIOTTI, Lucas; LIMA, Jaílson. **Aplicativo Móvel Kult**, 2020.

HELLER, Eva. **A Psicologia das Cores**: Como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Garamond Ltda., 2000.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Traducción y Traductología**. Introducción a la Traductología. Madrid: Ediciones Cátedra, 2001.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário digital da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KERRES, Michael. Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik. In: DIECKMANN, Bernhard; STADTFELD, Peter. **Allgemeine Didaktik im Wandel**. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 2005. Disponível em: <https://d-nb.info/974017566/04>. Acesso em: 02 maio 2019.

KUKULSKA-HULME, Agnes; SHIELD, Lesley. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. **ReCALL**, v. 20, ed. 3, p. 271-289, set. 2008. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/recall/article/an-overview-of-mobile-assisted-language-learning-from-content-delivery-to-supported-collaboration-and-interaction/55FE8FC0F278B5A2E55A8501F059F14C>. Acesso em: 02 maio 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**. Um Conceito Antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2006.

LEE, Penny. Formulaic language in cultural perspective. In: Skandera, Paul (ed.). **Topics in English Linguistics: Phraseology and Culture in English**. Berlin: de Gruyter, 2007, p. 471-496.

LEFFA, Vilson José. **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. In: LEFFA, Vilson José (org). 2. ed. rev. – Pelotas: Educat, 2007, 206 p.

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

LIMA, Lucielena Mendonça de. Uma análise de expressões idiomáticas em livros didáticos de PLE. In: ORTIZ ÁLVAREZ, María Luísa. (org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. Campinas: Pontes, 2012, v. 2, p. 133-145.

LUQUE DURÁN, Juan de Dios. El diccionario intercultural e interlingüístico y su aplicación a la traducción de culturemas. In: ORTEGA, Emilio; MARÇALO, Maria João. (org.). **Linguística e Tradução na Sociedade do Conhecimento**. Évora: Universidade, 2009. p. 177-188.

LUQUE NADAL, Lucía. Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? **Language Design**, v. 11, p. 93-120, 2009.

MAEDA, John. **The laws of simplicity**: Design, Technology, Business, Life. Massachusetts: MIT Press, 2006. Disponível em: https://designopendata.files.wordpress.com/2014/05/lawsofsimplicity_johnmaeda.pdf. Acesso em: 09 fev. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis de. (org.) **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006, p. 51-79.

MIGUEL, Thalita Aguiar Molin. **Aspectos culturais do espanhol sob a ótica das unidades fraseológicas no eixo contrastivo português língua materna e espanhol língua estrangeira**. 2015. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. **Fraseologia**: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna. Fortaleza: Edições UFC, 2012. v.1. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10310/1/2014_liv_rsmplantin.pdf. Acesso: 02 maio 2019.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. Fraseologia: uma mão na roda na construção do sentido. **Synergies**, Tunisie, n. 3, p. 161-168, 2011. Disponível em: <https://www.gerflint.fr/Base/Tunisie3/monteiro-plantin.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. ReVEL na Escola: Fraseologia e Paremiologia: para que ensinar, se todo o mundo sabe? **ReVEL**, v. 15, n. 29, 2017. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/7e02a7f4cb22a2e4935d77ae89882e69.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.

MORAN, Thomas. The Command Language Grammar: A representation for the user interface of interactive computer systems. **International Journal Of Man - Machine Studies**, 1981, p. 3-50.

OXFORD, Rebecca L. Language learning styles and strategies: Concepts and relationships, **Revista Internacional de Linguística Aplicada em Ensino de Idiomas**, Berlin, v. 41, ed. 4, p. 271-278, 2003.

PAMIES BERTRÁN, Antonio. Comparaison inter-linguistique et comparaison interculturelle. In: QUITOUT, Michel (ed.) **Traduction, proverbes & traductologie**. Paris: Éditions L'Harmattan, 2008, p. 143-156.

PAMIES BERTRÁN, Antonio. O projeto “dicionários culturais”. In: ORTIZ ÁLVAREZ, María Luísa. (org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. Campinas: Pontes, 2012, v.1, p. 345-354.

PAMIES BERTRÁN, Antonio. The Concept of Cultureme from a Lexicographical Point of View. **Open Linguistics**, v. 3, p 100-114, 2017.

POSTMAN, Neil. (1992) **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Nobel, 1994. Título original: *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*

PUPPI, Maicon Bernert. **Diretrizes para o design de interface de aplicativos em smartphones para alemão como língua estrangeira: um estudo sobre mobile learning**. 212 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A Comida como lugar de história: as dimensões do gosto. **História: questões & debates**. v. 54, n.1, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/25760/17202>. Acesso em 26 maio 2020.

SANTOS, Sílvio Eduardo Teles dos. **Psicologia das Cores**. 2000. 28f. Artigo (Graduação em Design). Universidade do Vale do Itajaí, Balneário Camboriú, 2000.

SHARPLES, Mike. Mobile learning: research, practice and challenges. **Distance Education in China**, v.3, n.5, 2013. p.05-11

SILVA, Paula de Almeida. Cultura e interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos possíveis. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 5, n. 2, p. 245-265, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/2127/1183>. Acesso em: 02 maio 2019.

TRAXLER, John. Current State of Mobile Learning. In: ALLY, M. **Mobile Learning Transforming the Delivery of Education**. 1.ed. Edmonton, CA: AU Press, 2009. p.09-24

VOLKMANN, Laurenz. Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: VOLKMANN, L; STIERTORFER, Klaus; Gehring, Wolfgang. (hrsg.) **Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts**. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2002, 11-48.

ZAVAGLIA, Adriana; XATARA, Claudia; SILVA, Maria Cristina Parreira. **Xeretando a linguagem em francês**. 1ª reimpr. Barueri: DISAL, 2010.

IDIOMATISMOS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA FRASEOLÓGICA

Andreia Jardim Tavares

Tatiana Helena Carvalho Rios-Ferreira

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos uma pesquisa realizada como requisito parcial para o Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina.

Apontamos o referencial teórico da Fraseologia e da Fraseodidática, com contribuições como os conceitos de unidade fraseológica e de expressão idiomática. Especificamente, enfocamos como as expressões idiomáticas podem ser tratadas no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, em nosso caso, a língua espanhola. Para tanto, a metodologia empregada constitui-se, primeiramente, de leituras sobre Fraseologia, Fraseodidática e materiais didáticos. Em um segundo momento, analisamos alguns materiais didáticos que abordam os idiomatismos, para, posteriormente, elaborarmos um material didático baseado, tanto nas diretrizes teóricas, quanto nos materiais existentes.

Como resultado, propomos um material didático que contempla um estudo sistematizado das propriedades das expressões idiomáticas, além de um conjunto dessas expressões, com o objetivo de sensibilizar

os aprendizes desse idioma para sua existência e suas características. Tais atividades estão baseadas nas diretrizes de Xatara (2001), quanto ao ensino de idiomatismos, uma vez que visamos transpor para a prática alguns dos pressupostos teóricos da Fraseodidática.

Com o advento da abordagem comunicativa, ensinar e aprender uma língua estrangeira (LE) não se limita a tratar de sua gramática ou de seu léxico. De acordo com Oliveira (2014, p. 147),

o foco nas estruturas gramaticais e no vocabulário, sem atenção às questões contextuais de adequação sociolinguística e de produção de significados, realmente não contribui para que os estudantes desenvolvam sua competência comunicativa e sejam capazes de realizar atos linguísticos mais complexos.

Acrescentem-se a essas questões, os elementos históricos e culturais de uma comunidade linguística. Ortiz Alvarez (1998, p. 101), por exemplo, postula que:

Ensinar uma língua estrangeira é mais que a aprendizagem das estruturas gramaticais de um idioma: é transmitir uma cultura, a mentalidade de uma nação: o que é o que pensa, o que quer, como se comporta uma comunidade. Desta maneira, a fraseologia é considerada como um patrimônio lingüístico de grande valor, onde se manifesta a visão do mundo, de uma determinada cultura, os seus costumes populares e tradições que evoluem no tempo a partir do contato com outras culturas.

Nesse sentido, acreditamos num p|rocesso de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (doravante, ELE) em que se incluam, não apenas aspectos gramaticais e lexicais, mas também questões históricas, culturais, pragmáticas e sociolinguísticas.

Duas disciplinas, portanto, que podem contribuir para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante, LE) são a Fraseologia e a Fraseodidática, pois suas bases teóricas podem proporcionar aos aprendizes oportunidades de conhecerem, ainda que, parcialmente, o universo fraseológico da língua estudada, em nosso caso, o ELE.

A inquietação para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu ao observarmos nosso contexto de atuação, pois verificamos que os

aprendizes não entendiam o significado global dos conjuntos de palavras (unidades fraseológicas, doravante UF) presentes nos textos tratados em sala de aula e, na tentativa de interpretarem-nos, insistiam em traduzir palavra por palavra.

Assim sendo, o material por nós elaborado trata de maneira introdutória do conceito de idiomatismo, também conhecido como expressão idiomática (doravante, EI), de suas características e de alguns de seus exemplos, por meio de breves explicações e de atividades práticas. Com ele, visamos também evidenciar os motivos e a importância desse conhecimento, contribuindo de alguma forma para a preservação desse rico patrimônio social, histórico, linguístico e cultural.

Para finalizar, esclarecemos que este capítulo está organizado da seguinte maneira: inicialmente apresentamos uma definição de Fraseologia, seguida do conceito de UF e de EI. Sobre as EIs, também discutimos seu papel dentro do processo de ensino e aprendizagem de ELE, expondo de modo conciso alguns dos documentos que norteiam seu ensino no Brasil e na Espanha. Em seguida, descrevemos os materiais e métodos utilizados, com especial atenção para o contexto tratado, ou seja, um Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) do estado do Paraná. Nessa seção, explicitamos, ainda, informações sobre o corpus a partir do qual elaboramos o material didático. Finalmente, propomos o material, propriamente, seguido de um detalhamento sobre a relação entre teoria e prática, com as contribuições esperadas.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Considerando que o ensino de LE envolve, além de estruturas gramaticais e lexicais, aspectos sociolinguísticos, pragmáticos, históricos e culturais, dentre outros, observamos a necessidade de que os aprendizes desenvolvam a competência comunicativa (CC) de maneira global a fim de terem condições para atuar na comunidade linguística, cujo idioma estiverem aprendendo, em nosso caso, o ELE.

A Fraseologia é uma das disciplinas que pode contribuir para tal necessidade, por oferecer fundamentos teóricos para o ensino de

diversos tipos de UFs. Tais unidades comportam uma parte significativa do léxico e trazem consigo diversos aspectos culturais, impregnados de elementos históricos, pragmáticos e sociolinguísticos.

Em oposição a estudos de LE que versam sobre um idioma ideal, pautado na produção de frases gramaticalmente bem elaboradas, propomos, com a Fraseologia, a possibilidade de um ensino pautado em usos coloquiais dessa língua, compartilhados pela comunidade linguística a qual pertencem.

Destacamos também que a Fraseologia, apesar de ser considerada uma disciplina recente, tem seu objeto de estudo presente, por exemplo, em obras como o *Cours de linguistique générale* (SAUSSURE, 1916). Nessa obra, o autor refere-se às locuções como elementos pertencentes ao sistema da língua. Charles Bally (*apud* ORTIZ ALVAREZ, 2000) também observa que a evolução da língua está na voz do povo, cuja fala é bastante diferente do que se lê nas páginas dos livros. De acordo com Ortiz Alvarez (2000), o autor referiu-se às UFs em seu trabalho e criou o termo “fraseologia”, afirmando que a expressividade é uma de suas características mais importantes. Ademais, outros autores trataram dessas unidades em textos teóricos. Um deles é o soviético Polivanov, que concebeu a Fraseologia como “uma ciência linguística que se ocupava dos significados individuais das expressões fixas” (PENADÉS MARTÍNEZ, 2012, p. 3)¹. Vinogradov, por sua vez, estabeleceu alguns dos conceitos fundamentais da Fraseologia. Esses autores nortearam e impulsionaram o desenvolvimento da disciplina em questão tanto na União Soviética quanto em outros países.

De acordo com Penadés Martínez (2012), na Ibero-América, evidencia-se que a obra de Julio Casares (1950), *La introducción a la lexicografía*, não versa diretamente sobre Fraseologia, mas contém seis capítulos sobre locuções, provérbios, refrões e modismos. Ainda nesse contexto, merece destaque o trabalho do colombiano Alberto Zuluaga (1980), *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Além disso, as cubanas Antonia María Tristán e Zoila Carneado Moré deram uma

1 *una ciencia lingüística que debería ocuparse de los significados individuales de las expresiones fijas*

importante contribuição para a Fraseologia, sobretudo por possibilitarem aos ibero-americanos o conhecimento da Fraseologia soviética.

Penadés Martínez (2012) salienta ainda as obras das espanholas Gloria Corpas Pastor, *Manual de fraseología española* (1996), e Leonor Ruiz Gurillo, *Aspectos de fraseología teórica española* (1997). Esses trabalhos apresentam um amplo estudo do universo fraseológico e impulsionaram a Fraseologia teórica e aplicada, com questões referentes às UF da língua espanhola e das demais línguas existentes na Espanha.

Em relação ao conceito de Fraseologia, Penadés Martínez (2012, p. 2) postula que “a fraseologia pode ser definida, de maneira simples, como a disciplina que estuda as unidades fraseológicas”². Quanto ao seu objeto, para Ortiz Alvarez (2000, p. 75), trata-se “de combinações de palavras que formam unidades lexicais ou que têm o caráter de expressões fixas”.

De modo similar a Penadés Martínez (2012), Monteiro-Plantín (2014) define a Fraseologia como disciplina que tem as UF como objeto de estudo. No entanto, a mesma autora (2014, p. 33) apresenta uma explicação mais detalhada para o termo Fraseologia, a qual será adotada como definição neste trabalho,

ciência independente, relacionada a todos os níveis da análise linguística (do fonético ao discursivo-pragmático), cujo objetivo é o estudo das combinações léxicas relativamente estáveis, com certo grau de idiomaticidade, formada por duas ou mais palavras, que constituem a competência discursiva dos falantes, em língua materna, segunda língua ou estrangeira, utilizadas convencionalmente em contextos precisos, ainda que, muitas vezes, de forma inconsciente.

Nota-se que o universo fraseológico popular é considerado um valioso patrimônio linguístico, por manifestar a cultura, os costumes e as tradições de um povo, tendo evoluído por meio do contato com outras culturas. Esse patrimônio merece ser tratado devidamente no ensino de LEs (ORTIZ ALVAREZ, 1998). Embasando-nos nessas considerações sobre a Fraseologia, abordamos, a seguir, o conceito de UF.

2 *la Fraseología, por eso, de manera más simple, podemos definirla como la disciplina que estudia las unidades fraseológicas*

Ortiz Alvarez (2000, p. 73) conceitua uma UF, também denominada fraseologismo, como “a combinação de elementos linguísticos de uma determinada língua, relacionados semântica e sintaticamente, que não pertencem a uma categoria gramatical específica e cujo significado é dado pelo conjunto de seus elementos”. Outra definição é a proposta por Biderman (2005, p. 750) ao apontar que “[As UFs são] sequências de palavras que têm uma coesão interna do ponto de vista semântico e que possuem propriedades morfossintáticas específicas”. Monteiro-Plantin (2014, p. 37), por sua vez, cita Bally, que define tais unidades como “aquelas em que o grau de coesão é absoluto. É o que ocorre quando as palavras que constituem as expressões perdem sua significação individual e o conjunto passa a ter um novo significado. Este significado não é resultado da soma dos significados de cada um dos elementos”.

Notamos, no entanto, que não há unanimidade na definição e classificação do universo fraseológico. As UFs podem ser agrupadas, segundo suas características, em diversos tipos, porém esses tipos podem variar, conforme a proposta de organização do autor. Assim sendo, apontamos as características comuns entre os fraseologismos, que consideramos essenciais para sua definição.

De acordo com Castillo Carballo (1997-1998, p. 70-71) “uma sequência de palavras será considerada uma unidade fraseológica na medida em que cumprir, ao menos, duas condições essenciais: fixação e idiomaticidade”³. A idiomaticidade pode ser interpretada como um traço semântico de certas construções fixas, cujo significado somente pode ser deduzido pela interpretação do todo. A fixação, por sua vez, seria o fato de que o ser humano tende a memorizar sequências de palavras, para, posteriormente reproduzi-las, tal como foram armazenadas em sua memória.

Corpas Pastor (1996, *apud* PENADÉS MARTÍNEZ, 1999) identifica as seguintes características linguísticas dos fraseologismos: são pluriverbais, institucionalizadas e estáveis; têm particularidades sintáticas ou semânticas, com possibilidade de variação de seus

3 *una secuencia de palabras será considerada unidad fraseológica en la medida en que cumpla, al menos, dos condiciones esenciales: fijación e idiomaticidad*

elementos integrantes, como variantes lexicalizadas ou modificações ocasionais em seu contexto.

Com relação à tipologia, a referida autora dispõe: parêmsias (refrões, sentenças, citações e enunciados), fórmulas de rotina (fórmulas de interação social, que cumprem funções específicas em situações rotineiras), colocações (unidades léxicas que não formam por si só atos da fala nem enunciados e que, devido a sua fixação na norma, apresentam restrições de combinação de uso, geralmente, na base semântica) e locuções (que não constituem enunciados completos e podem ser classificadas conforme sua função sintática na oração).

Monteiro-Plantin (2014) ressalta que a delimitação das UFs é uma tarefa difícil e acrescenta que é fundamental definir as características essenciais dos fraseologismos, antes de definir *a priori* seus tipos. Desse modo, considera como principais características das UFs: a polilexicalidade, a fixação ou cristalização, a idiomaticidade, a convencionalidade e a frequência. No que concerne a sua classificação, a autora considera: as parêmsias ou sentenças proverbiais, as expressões idiomáticas, as colocações e os pragmatemas. Além disso, acrescenta outras formas que compartilham traços dos fraseologismos, mas que não poderiam ser classificadas como parte do universo fraseológico tais como: estereótipos, clichês, bordões e slogans. Este trabalho considera a definição e a tipologia propostas por Monteiro-Plantin, versando, especificamente, sobre um único tipo de UF: as EIs, cujas as características serão tratadas a seguir.

1.1 Caracterização dos Idiomatismos

Segundo Ortiz Alvarez (2007), os idiomatismos são formas pelas quais os falantes podem expressar suas emoções e seus sentimentos, além das sutilezas do que desejam expressar. Eles estão inseridos no cotidiano e apresentam dados fundamentais sobre a organização conceitual de uma comunidade linguística. Sua riqueza reside também no fato de serem manifestações espontâneas, que enriquecem a relação do sujeito com o mundo e com os outros.

A autora Ortiz Alvarez (2000, p. 134) define as EIs como: “sintagmas não-composicionais, oriundos de uma combinatória de palavras que [...] por mutação semântica formam uma unidade indissolúvel, sendo que os elementos que a compõem não podem ser mais dissociados”. A seguir, apresentamos um quadro com as características das EIs:

CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS
Formam estruturas sintagmáticas complexas que resultam numa unidade lexical que se refere a uma realidade específica com um sentido particular.
O significado delas resultante independe do significado dos lexemas que a compõem isolados.
O que mantém a unidade lexical é o significado do todo, são os lexemas estarem gerando um novo sentido quando se combinam, o que justifica o seu sentido opaco.
Sua motivação metafórica pode ser explícita ou implícita. Referem-se a situações específicas, sendo parte integrante do discurso.
Podem exercer várias funções dentro de um texto, por exemplo, simplificar a complexidade de uma argumentação permitindo ao falante ironizar ou sugerir subtilmente o que não se ousa pedir ou criticar diretamente.

Fonte: Ortiz Alvarez (2000, p. 124).

Outra definição mais sintética para o termo EI é a proposta por Xatara (2013) ao dizer que é uma “sequência polilexical, figurada e cristalizada pela tradição cultural de uma comunidade linguística”. Em trabalho anterior Xatara (1998, p. 170) esclarece cada uma dessas características:

lexia complexa porque tem o formato de uma unidade locucional ou frasal; indecomponível porque constitui uma combinatória fechada, de distribuição única ou distribuição bastante restrita; conotativa porque sua interpretação semântica corresponde a pelo menos um primeiro nível de abstração calculada a partir da soma de seus elementos sem considerar os significados individuais destes; cristalizada porque sua significação é estável, em razão da frequência de emprego, o que a consagra.

Monteiro-Plantin (2014) corrobora a definição de Xatara (2013), contudo acrescenta que as EIs carecem de integração a um contexto frásico ou pelo menos sintagmático. Outrossim, observa a necessidade de um tratamento didático adequado a tais expressões e destaca ser esse o tipo de fraseologismo mais pesquisado por brasileiros, tanto em língua portuguesa, quanto no ensino de LE no Brasil.

Para esta pesquisa, consideramos a definição proposta por Xatara e, observando a necessidade de um tratamento didático mais adequado às EIs, também a explicitada por Monteiro-Plantin, a fim de desenvolvermos uma proposta de material didático que valorize o ensino sistematizado das EIs, oportunizando, aos aprendizes que tomarem contato com nosso material, tanto conhecimentos teóricos para despertarem a consciência sobre as características dos idiomatismos quanto alguns exemplos desse tipo de UF.

A seguir, explicitamos o percurso teórico que nos possibilitou relacionar o conceito de EI e o desenvolvimento da CC (com a competência fraseológica como componente fundamental dessa competência maior) em aprendizes de LE.

1.1.1 Os idiomatismos na competência comunicativa

O conhecimento do léxico tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, visto que pode auxiliar no desenvolvimento da CC dos aprendizes dessa língua. Llebera (2000)⁴, também enfatiza isso, destacando que as práticas executadas em sala visam desenvolver a CC, acrescentando que se espera a autonomia dos aprendizes nesse sentido.⁵

Rios (2009) enfatiza que a fluência em um idioma vai além do conhecimento da gramática e do vocabulário da língua, pois, na verdade, é necessário, entre outros elementos, conhecer as formas cristalizadas, seus significados metafóricos e seu uso. Como consequência, o conhecimento das EIs, consideradas como parte do léxico, constitui uma

4 *Por tanto, será difícil prescribir una práctica sistemática que lleve directamente al aprendiz de la lengua concebida no como um sistema de formas sino como reestructuraciones constantes siguiendo las reglas que rigen su uso.*

5 *(...) su capacidad no solo comunicativa sino también de seguir aprendiendo con autonomía.*

parcela significativa dessa competência, uma vez que fazem parte da competência fraseológica, componente primordial da CC.

Partindo desta premissa, objetivamos despertar no aprendiz uma consciência de que, tanto em sua língua materna (doravante, LM), quanto na LE estudada, existem combinações fixas de palavras com significados próprios, diferentes dos significados de seus componentes tomados de maneira isolada. Para tanto, no material proposto, buscamos proporcionar oportunidades para que os aprendizes conheçam e reconheçam esse fenômeno. Em outras palavras, visamos que os aprendizes tornem-se conscientes da existência dos idiomatismos em sua própria língua e na língua estudada, em nosso caso, o ELE. Para embasar tal proposta, traçamos a relação entre nosso objeto de estudo e as competências a serem desenvolvidas pelos aprendizes.

Começamos por Almeida Filho e Franco (2009) para quem o conceito de CC ainda provoca muitas dúvidas entre professores e pesquisadores. Os autores destacam que Hymes apresenta um novo olhar sobre o termo CC, ao discordar da dicotomia proposta por Chomsky, entre competência e desempenho. Segundo Hymes, a CC não está somente ligada ao conhecimento linguístico, mas também ao seu uso em contextos. Cabe salientar, conforme Almeida Filho e Franco (2009, p. 6), que “embora a teoria de Hymes não seja voltada para o ensino de línguas, ela influenciou imensamente os teóricos desta área”. Assim sendo, o conceito de CC foi desenvolvido, ao longo dos anos, por estudiosos como: Canale e Swain (1980), Bachan (1990), Celce-Murcia (1995; 2008), Centero (2008) e Almeida Filho (2009).

Rios (2010) destaca um modelo de Almeida Filho (2006), em que o autor representa a CC subdividida em diversas competências menores: lúdica, textual, discursiva, estética e formulaica. Além disso, a autora trata do modelo proposto por Celce-Murcia (2007), que subdivide a CC nas competências: sócio-cultural, linguística, discursiva, interacional, estratégica e formulaica.

Para esta pesquisa, *a priori*, destacamos a competência formulaica que “seria o conhecimento das combinações fixas de palavras, ou seja, fraseologismos” (RIOS, 2010, p. 57). A autora menciona ainda que o conhecimento das combinações fixas de palavras foi denominado de competência metafórica por Navarro (2004 *apud* RIOS, 2010) e que a

mesma auxiliaria na compreensão dos sentidos figurados, das ironias e de diversos tipos de conotações presentes no fraseologismos.

Rios (2010) postula ainda que a competência fraseológica abarcaria os aspectos contemplados tanto na competência formulaica quanto na competência metafórica. Para a autora, a competência fraseológica compreenderia também um pequeno conhecimento teórico sobre a existência e importância dos fraseologismos, além dos principais tipos de UFs que compõem essa parcela do léxico.

Para contribuir, portanto, para o desenvolvimento da competência fraseológica, conforme mencionado, anteriormente, este trabalho enfatiza um único tipo de combinação fixa: os idiomatismos. Assim, acreditamos ser importante dar oportunidades para que os aprendizes despertem em sua consciência tais fenômenos da língua, ou seja, para o conhecimento consciente da existência e importância das EIs. Assim, poderão desenvolver, ainda que de maneira inicial, sua competência fraseológica. Para tanto, antes de dar prosseguimento à exposição deste trabalho, discorreremos sobre documentos norteadores do ensino de LE (em nosso caso, o ELE), tanto do Brasil, quanto da Espanha. Com isso, pretendemos averiguar se e como esses documentos mencionam as UFs (especificamente, as EIs), além de observar as orientações dadas para seu tratamento nesse contexto.

2. MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia empregada, nesta pesquisa, constituiu-se, primeiramente, de leituras teóricas sobre a Fraseologia e a Fraseodidática, além de leituras de textos sobre materiais didáticos para o ensino dos idiomatismos. O objetivo da pesquisa bibliográfica é reunir os conhecimentos teóricos necessários para embasar esta proposta.

Assim sendo, realizamos leituras de autores como Xatara (1995, 1998, 2001, 2013), Biderman (1996, 2005), Ortiz Alvarez (1998, 2000, 2007, 2011), Castillo Carballo (1997-1998), Penadez Martínez (1999, 2012), Rios (2004, 2009, 2010, 2013), *Penadés Martínez; Ruiz Martínez; Silva* (2006), González Rey (2006), Leffa (2007), Monteiro-Plantin (2014) e Veiga (2014).

Em um segundo momento, analisamos alguns materiais didáticos existentes no que concerne à presença e ao tratamento dos idiomatismos. Dessa forma, foram utilizados os livros *Hablar por los codos: frases para um español del cotidiano* (VRANIC, 2004), *Expresiones idiomáticas: valores y usos* (FERNÁNDEZ et al., 2004) e *Ni da igual ni da lo mismo* (OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA et al., 2006)

Finalmente, para a elaboração da proposta do material didático, selecionamos dezoito EIs com nomes de partes do corpo humano, presentes no *corpus* elaborado por Rios (2004).

Além disso, como nosso objetivo é refletir sobre o uso dos idiomatismos como recurso para o desenvolvimento da competência comunicativa, o presente trabalho tem caráter qualitativo. Em relação à proposta de material didático, as primeiras atividades visam que os aprendizes entendam o que é uma EI. As demais, com dezoito idiomatismos selecionados, objetivam o ensino específico desse conjunto de UFs.

Convém sublinhar que este trabalho está dirigido aos aprendizes da rede pública de ensino de idiomas do Paraná, na rede pública de Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), uma vez que atuamos em um desses centros. Por esse motivo, a seguir apresentamos um breve histórico deste contexto.

2.1 A rede de Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná

Oficialmente, a rede pública de Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) do Paraná foi criada em 15 de agosto de 1986, como forma de valorizar o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense. Convém assinalar que, em grande parte, a criação do CELEM⁶ ocorreu devido à redemocratização do país e à luta dos professores que, organizados em associações, lideraram um amplo movimento pelo retorno da pluralidade de oferta de LE no ensino público.

Seu objetivo é promover a aprendizagem de LE nas quatro habilidades (falar, entender, ler e escrever), além de impulsionar a compreensão de valores de outros grupos sociais e contribuir para o amadurecimento cultural e para o desenvolvimento profissional de seus aprendizes.

6 Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br>>. Acesso em: 13/11/2015.

Atualmente, o CELEM oferta nove idiomas: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano. Esses cursos estão dirigidos a alunos, professores e funcionários dos estabelecimentos públicos de ensino do estado, bem como à comunidade externa em geral. Os cursos oferecidos estão divididos em Curso Básico e Curso de Aprimoramento. O Básico tem duração de dois anos e carga horária de três horas semanais, com exceção dos cursos de japonês, ucraniano e mandarim, cujo Básico tem duração de três anos. Desde 2004, os centros também ofertam o Curso de Aprimoramento, com duração de um ano e carga horária de três horas, para os alunos que concluíram o Curso Básico. É importante esclarecer ainda que os interessados podem cursar até dois idiomas, caso haja disponibilidade de horário.

Em 2010, em decorrência da implementação da Lei Federal n. 11.161/2005, que dispõe sobre a oferta obrigatória de ELE nos estabelecimentos de Ensino Médio, o CELEM teve uma ampliação significativa. Nesse ano, ele passou a funcionar em trezentos e vinte e três municípios, nos trinta e dois Núcleos Regionais de Educação, perfazendo um total de mil duzentos e trinta e nove cursos, em cerca de mil estabelecimentos de ensino.

Esta pesquisa está direcionada às turmas de ELE de um desses centros, situado no interior do estado, e que atualmente conta com dez turmas de ELE, sendo sete do Curso Básico e três do Curso de Aprimoramento.

2.2 Constituição do Corpus

O ponto de partida para a coleta dos idiomatismos com os quais elaboramos a proposta didática desta pesquisa constitui-se de 1230 EIs com nomes de partes do corpo humano, nos idiomas português, francês e espanhol, elaborados por Rios (2004). É preciso sublinhar que selecionamos 18 idiomatismos e que os classificamos, inicialmente, de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem propostos por Xatara (2001). Deste modo, temos seis EIs de cada nível (um, dois e três). É importante elucidar que não trabalhamos com nenhuma expressão de nível quatro, pois, estas não foram encontradas no *corpus*. Abaixo apresentamos o quadro com as EIs selecionadas.

EI ESPANHOL	EI PORTUGUÊS	NÍVEL	DEFINIÇÃO
<i>Abrir la boca</i>	Abrir a boca	1	Falar
<i>Comer con los ojos</i>	Comer com os olhos	1	Cobiçar
<i>Corazón de oro</i>	Coração de ouro	1	Bondoso
<i>Cruzarse de brazos</i>	Cruzar os braços	1	Esperar sem fazer nada
<i>Reírse en la cara</i>	Rir na cara	1	Debochar abertamente
<i>Talón de Aquiles</i>	Calcanhar de Aquiles	1	Ponto fraco
<i>Tener el estómago en los pies</i>	Com estômago nas costas	2	Muita fome
<i>Cabeza de pájaros</i>	Cabeça de vento	2	Sem juízo
<i>Con la mosca em la oreja</i>	Com a pulga atrás da orelha	2	Com desconfiança
<i>Estomago de hierro</i>	Estômago de avestruz	2	Alguém que come de tudo
<i>Manos de mantequilla</i>	Mão furada	2	Pessoa que deixa cair tudo
<i>Morderse las manos</i>	Morder os beiços	2	Arrepende-se
<i>A brazo partido</i>	No peito e na raça	3	Energicamente
<i>A pie llano</i>	Com os pés nas costas	3	Algo fácil
<i>Apostar la cabeza</i>	Cortar o pescoço	3	Assegurar que algo é verdadeiro
<i>Boca caliente</i>	Língua suja	3	Alguém que fala muito palavrão
<i>Empinar el codo</i>	Encher a cara	3	Embriagar-se
<i>Hurtar el hombro</i>	Não criar calos na mão	3	Ser preguiçoso

Fonte: Elaborado pelas autoras.

3. MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE IDIOMATISMOS: UMA PROPOSTA

Nossa proposta de material didático está dividida em duas partes. A primeira delas contém atividades preparadas com vistas ao tratamento dos aspectos teóricos do conceito de idiomatismo, ou seja,

das características que o definem. A segunda parte propõe o trabalho com dezoito EI, sendo seis de cada nível, conforme a classificação de Xatara (2001). É importante evidenciar que não encontramos EI de nível quatro no *corpus* utilizado e que, por isso, não desenvolvemos atividades para esse nível.

Outro ponto a frisar é que nossa proposta de material didático estabelece um elo entre a teoria e a prática, visando que o aprendiz conscientize-se do fenômeno fraseológico, compreendendo o conceito e as características das EIs, conforme definidas por Xatara (2013). Com a segunda parte, que traz o ensino de dezoito idiomatismos, nosso objetivo é que contribuam para uma melhor compreensão deste fenômeno, servindo de apoio e reforço para o primeiro conjunto de atividades.

Quanto ao conhecimento teórico, as atividades desenvolvidas têm por objetivo levar o aluno a conhecer e reconhecer cada uma das características das EIs. Dessa maneira, o ponto de partida para a elaboração dessas atividades foi a própria definição de EI proposta por Xatara (2013), mencionada anteriormente: “sequência polilexical, figurada e cristalizada pela tradição cultural de uma comunidade linguística”. A partir dessa definição, foram elaboradas algumas atividades a fim de que os aprendizes reflitam sobre as características dos idiomatismos e que, ao final, possam compreender e reconhecer que uma EI é constituída por duas ou mais palavras, cujo sentido é conotativo, seguindo uma tradição linguístico-cultural. Além disso, eles poderão observar que só é possível compreender o significado da EIs fundamentando-se no significado do conjunto como um todo, não nos significados isolados, das diferentes palavras que o compõem. Esses aprendizes também serão estimulados a perceberem que as EIs fazem parte do acervo linguístico e cultural da comunidade linguística a qual pertencem.

Outro ponto a destacar é a utilização de histórias em quadrinhos (HQ) para a elaboração dessas atividades, pois esse gênero consiste em uma amostra da língua autêntica e concisa, que apresenta as EIs contextualizadas e que Xatara (2001) propõe essa contextualização entre as estratégias para o ensino dos idiomatismos. Assim sendo, apresentamos a seguir as atividades 1 a 7 cujo objetivo é fazer com que o aprendiz reconheça a EI como unidade léxica conotativa. Em outras

palavras, estas atividades servem para que eles percebam que somente a partir do significado global das EIs é que entenderão o seu sentido.

1. Lee el cómic⁷ a continuación.



2. En la viñeta 4 leemos la expresión idiomática “patas arriba”. Busca en el diccionario el significado de cada palabra.

PALABRA	SIGNIFICADO
PATAS	
ARRIBA	

3. Ahora que tienes el significado de cada palabra, ¿sabes qué significa la expresión “patas arriba”?

7 Disponible em: <<https://paolamundogaturrinstar.wordpress.com/comics-de-gaturro/>>. Acesso em: 25/07/2015.

4. Lee el recuadro:

*La expresión idiomática **patas arriba** no puede ser interpretada según el significado de cada palabra por separado, es decir, solo podemos comprender qué significa **llevando en cuenta su significado global**.*

5. Ahora busca en el diccionario el significado de la expresión “patas arriba”. Si no la encuentras, pide ayuda a tu profesor. Después, señala la opción que mejor la define:

- a) Utilizada para referirse a alguien que se ha muerto.
- b) Utilizada para referirse a algo que está desordenado.
- c) Utilizada para referirse a algo que desea alcanzar.

6. Observa otra vez la viñeta 4. ¿Cuál es la relación entre la expresión idiomática “patas arriba” y la figura de Gaturro? ¿Cuál es el chiste de esa tira?

7. ¡A interpretar y comprender! Ahora que ya sabes que para comprender el significado de una expresión idiomática es necesario considerar todas las palabras que forman parte de esa expresión, lee las frases e intenta identificar la expresión presente en cada una de ellas. Una pista: todas tienen nombres de partes del cuerpo humano.

a) Estoy harta con Pepe, ese muchacho habla por los codos.

Expresión idiomática: _____

Definición: _____

b) La profesora hace vista gorda en la evaluación.

Expresión idiomática: _____

Definición: _____

c) Hay que hacer valer mis razones, por eso defiendo a capa y espada mis derechos de ciudadano.

Expresión idiomática: _____

Definición: _____

d) Paco siempre vuelve a las andadas, no sabes portarse bien.

Expresión idiomática: _____

Definición: _____

No tocante à característica da polilexicalidade, as atividades 8, 9 e 10 foram preparadas para que os aprendizes constatem que as EIs são compostas por dois ou mais vocábulos.

8. Lee nuevamente la viñeta 4 y escribe cuantas palabras forman la expresión presente en la escena.



9. Observa el recuadro abajo:

Reconocemos como **expresión idiomática** la combinación fija de dos o más palabras.

10. ¡A contar! Señala la expresión idiomática presente en cada frase. Enseguida, escribe cuántas palabras componen cada una de ellas. Lleva en cuenta las informaciones del recuadro y el ejemplo: Para una buena comida, sigue la receta al pie de la letra. (5 palabras)

- a) Cuando vi la película se me puso la carne de gallina sobre todo al final cuando apareció el asesino.
- b) Manolo es un testarudo, nunca da el brazo a torcer.
- c) María tiene cara de pocos amigos.

EXPRESIÓN	CANTIDAD

11. ¿Conoces esas expresiones? Busca el significado de cada una de ellas en un diccionario. Si no las encuentras, pide ayuda a tu profesor.

Expresión idiomática: _____

Definición: _____

Expresión idiomática: _____

Definición: _____

Expresión idiomática: _____

Definición: _____

As questões de 12 a 15 têm a finalidade de conduzir os alunos a perceberem que as EIs pertencem a uma tradição linguística e cultural.

12. ¡A observar! A continuación encontrarás otro cómic⁸. Léelo y observa la expresión “estoy midiendo mis palabras”. Enseguida, intenta descubrir su significado. Puedes buscarlo en un diccionario o pedirle ayuda a tu profesor. No olvides: la expresión tiene un significado global.



13. ¡A reflexionar! Si sustituimos “palabras” por “vocablos”, ¿conseguimos mantener el sentido del cómic?

Últimamente estoy
midiendo mis palabras

Últimamente estoy
midiendo mis vocablos

14. Razona sobre el recuadro:

Las combinaciones fijas solo pueden ser reconocidas como expresiones idiomáticas cuando son empleadas con frecuencia por una comunidad lingüística. Así, decimos que la expresión pertenece a la tradición cultural y lingüística de una lengua y por eso no podemos cambiar sus componentes.

15. ¡A buscar! En nuestra lengua, también hay muchas expresiones utilizadas en el cotidiano, es decir, son expresiones que pertenecen a nuestra tradición cultural y lingüística. ¿Te acuerdas de alguna? ¿Podrías dar un ejemplo?

8 Disponible em: <<https://paolamundogaturrinstar.wordpress.com/comics-de-gaturro/>>. Acceso em: 26/07/2015.

Além disso, cumpre-nos assinalar que a atividade 15 serve para que os aprendizes coloquem em prática todas as informações sobre as EIs obtidas nas atividades anteriores. Desse modo, as HQs apresentadas a seguir servem para que eles verifiquem se conseguem reconhecer os idiomatismos, baseando-se nos conhecimentos desenvolvidos por meio das atividades anteriores.

16. ¡A comprobar! Lee los cómics a continuación⁹ e identifica las expresiones a partir de lo que has estudiado. Para ayudarte, resumimos las características de las expresiones idiomáticas a continuación:

Las expresiones idiomáticas:

- están formadas por dos o más palabras;
- tienen un significado global y no pueden ser interpretadas palabra por palabra;
- su uso es frecuente y no pueden ser inventadas o modificadas.



⁹ Disponível em: <https://paolamundogaturrinstar.wordpress.com/comics-de-gaturro/> e em <http://www.blogdelujo.com/2010/10/convivencia-con-ayuda-de-gaturro.html>. Acesso em: 26/07/2015.

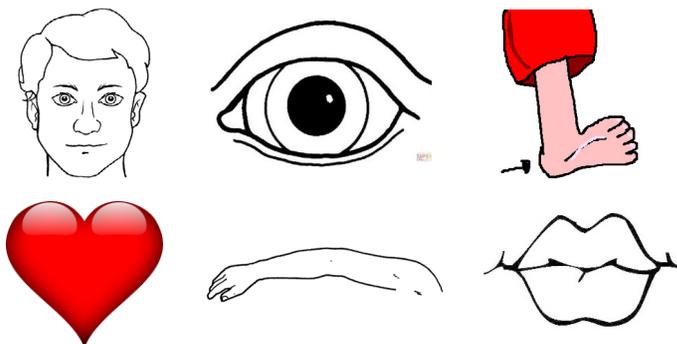
Para a segunda parte da proposta de material didático, destacamos que, embora os documentos oficiais da Espanha (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagens* - QEQR) e *Plan Curricular del Instituto Cervantes* - PCIC) priorizem o tratamento dos idiomatismos nos últimos níveis de aprendizagem, este artigo está em consonância com Xatara (2001), que propõe sua abordagem desde os níveis iniciais, levando-se em conta os diferentes graus de dificuldade e utilizando-se de várias estratégias para sua aquisição. Desta forma, também elaboramos atividades para três dos quatro níveis de aprendizagem indicados pela autora e explicitados no referencial teórico desta pesquisa.

Assim sendo, dadas nossas limitações de tempo e espaço, recortamos um único campo léxico, a saber: o corpo humano. Este campo foi escolhido por se tratar de um tema básico, cujo léxico faz parte do vocabulário fundamental das línguas naturais (BIDERMAN, 1996) e por estar presente em grande parte dos materiais didáticos dos níveis iniciais de ELE. Outro ponto que corrobora à escolha de um campo léxico específico é facilitar a aprendizagem. Rios (2012, p. 173) enfatiza que “no ensino de línguas estrangeiras, é comum que a abordagem do léxico seja feita a partir de temas específicos, ao redor dos quais se organizam as unidades léxicas a ele relacionadas”.

Este trabalho também utiliza como base a proposta de Eres Fernández et. al. (2004), em que as autoras apresentam etapas que não podem ser ignoradas no ensino das EIs tais como: apresentar as EIs, explicar seu significado, fixá-las, apropriar-se efetivamente delas e reutilizá-las em outros contextos.

Em relação às atividades elaboradas para o nível um de aprendizagem, começamos com uma proposta de relacionar idiomatismos com figuras:

17. Intenta adivinar, a partir de las figuras de las partes del cuerpo humano, qué palabra falta para completar cada expresión idiomática. Si necesitas, puedes usar un diccionario y apuntar las palabras correspondientes a cada figura.



- a) Comer con los _____
Significado: _____
- b) Reírse en la _____
Significado: _____
- c) Cruzarse de _____
Significado: _____
- d) _____ de Aquiles
Significado: _____
- e) Abrir la _____
Significado: _____
- f) _____ de oro
Significado: _____

18. Ahora escribe el significado de cada una de las expresiones que has encontrado.

Aguilar Ruiz (2011, p. 4) destaca que “a aprendizagem das UFs mediante desenhos e gráficos pode resultar altamente estimulante nos níveis iniciais”¹⁰.

Em seguida, considerando as propostas de Eres Fernandez (2004), desenvolvemos duas atividades para fixar o significado das EIs, por meio da escrita. Além disso, a atividade 19 visa o emprego das EIs ensinadas em outros contextos.

¹⁰ El aprendizaje de UFS mediante dibujos y gráficos pueden resultar altamente estimulante en los niveles iniciales (...)

19. Sustituye la parte subrayada por una de las expresiones usadas en el ejercicio anterior.

- a) Mi hijo siempre comparte sus juguetes con los amigos. Es un chico bondadoso.
 Mi hijo siempre comparte sus juguetes con los amigos. Tiene un _____.
- b) Javier es un buen alumno, pero tiene dificultad con las matemáticas.
 Javier es un buen alumno, pero las matemáticas son su _____.
- c) Queremos que Marcos nos cuente qué pasó en el viaje. ¡Por favor hable!
 Queremos que Marcos nos cuente qué pasó en el viaje. ¡Por favor, _____!
- d) Miró a la chica y la ridiculizó.
 Miró a la chica y _____.
- e) No debes quedarte sin hacer nada si quieres el coche.
 No debes _____ si quieres el coche.
- f) Ella desea mucho mis zapatos.
 Ella _____ mis zapatos.

20. Escribe frases empleando cada una de las expresiones que estudiaste.

Um elemento novo é proposto para as atividades referentes ao nível dois. Neste momento, as atividades 21 e 22 apresentam um contraste entre LM e LE.

21. Lee la lista a continuación y señala las expresiones idiomáticas que conoces o que deduces.

EXPRESIÓN EN ESPAÑOL	¿LA CONOCES?	EXPRESIÓN EN PORTUGUÉS
a) Cabeza a pájaros		
b) Con la mosca en la oreja		
c) Estomago de hierro		
d) Manos de mantequilla		
e) Morderse las manos		
f) Tener el estómago en los pies		

22. Si conoces en tu idioma alguna expresión igual o parecida, escríbela.

Isso é sugerido como forma de aproveitar o conhecimento prévio das EIs, proveniente da LM do aprendiz. Ortiz Alvarez e Lima (2011, p. 81) sublinham em seu trabalho que as EIs do espanhol e do português são apresentadas “para que os alunos possam internalizar os significados metafóricos”. Normalmente, ao aprenderem uma LE, os estudantes associam-na a sua LM. Na verdade, essa associação torna-se uma estratégia de aprendizagem. Entretanto, tal estratégia deve ser empregada de modo adequado, a fim de que haja uma aprendizagem livre de interferências. Nesse sentido, Xatara (2001, p. 51) destaca que para “facilitar e agilizar a assimilação das EIs da língua-alvo é necessário que o professor esteja sempre atento para os fatos de interlíngua (presença de elementos da LM no uso da LE, devido ao domínio insuficiente da LE) e para resultados de análises contrastivas”.

Outro ponto a destacar é a atividade 23. Nela, pede-se que o aprendiz selecione imagens que representem as EIs. Nesse momento, retomamos o uso das imagens, entretanto, agora, como modo de fixar o sentido dos idiomatismos. Xatara (2001) aponta que uma das formas de aprender os idiomatismos é relacioná-los com imagens correspondentes.

23. Selecciona una imagen que te parezca más adecuada a cada expresión.

- a) Cabeza a pájaros:
- b) Con la mosca en la oreja:
- c) Estómago de hierro:
- d) Manos de mantequilla:
- e) Morderse las manos:

As demais atividades (24 e 25) estão em consonância com Eres Fernandez (2004). Especificamente, a atividade 24 está desenvolvida para fixar estrutura da EI e a atividade 25 para que os aprendizes empreguem os idiomatismos em contextos, a partir da produção de um diálogo.

24. Lee las definiciones y completa con las expresiones del ejercicio anterior.

- a) Se refiere a alguien que tiene mucha hambre:
- b) Se refiere a alguien que es muy despistado:
- c) Se refiere a alguien que come de todo:
- d) Se refiere a alguien que deja caer todo:
- e) Se refiere a alguien que se arrepiente de algo:
- f) Se refiere a alguien que sospecha mucho de algo

25. Produce un diálogo, empleando por lo menos DOS expresiones que aprendiste. Puedes usar las sugerencias que presentamos a continuación si te parece conveniente.

Dos chicas se encuentran en una tienda de ropa. Hacía mucho que no se veían, desde hace cinco años, cuando viajaron juntas de vacaciones a España. Hablaron de sus vidas, proyectos, trabajos y familias. Se despidieron con la promesa de verse pronto.

Como já foi mencionado, no nível três de aprendizagem, tratamos das EIs com significados correspondentes aos do português, porém com estruturas sintáticas ou lexicais diferentes. Em virtude disso, a primeira atividade (26) sugerida visa fixar a estrutura da EI, relacionando o campo léxico do corpo humano à estrutura sintática / lexical.

26. Relaciona la expresión con la parte que falta.

- | | |
|----------------------|------------|
| a) A _____ partido. | () codo |
| b) A _____ llano. | () brazo |
| c) Apostar la _____. | () hombro |
| c) _____ caliente. | () boca |
| d) Empinar el _____. | () pie |
| e) Hurtar el _____. | () cabeza |

Retomamos o contraste entre LM e LE, na atividade 27, como forma de fixar tanto o sentido quanto a estrutura da EI.

27. Relaciona la expresión idiomática en español con la expresión equivalente en portugués.

a) A brazo partido	() Língua suja
b) A pie llano	() Não criar calos na mão
c) Apostar la cabeza	() Com os pés e as mãos nas costas
d) Boca caliente	() Encher a cara
e) Empinar el codo	() Cortar o pescoço
f) Hurtar el hombro	() No peito e na raça

A atividade 28, por sua vez, tem o objetivo de que os aprendizes memorizem o significado das EIs.

28. ¿Qué significan las expresiones en negrita?

- a) Hizo los ejercicios **a pie llano**. → () rápidamente () fácilmente () correctamente
- b) Terminó los estudios **a brazo partido**. → () con desolación () con esfuerzo () con cualidad
- c) Este chico tiene **boca caliente**. → () habla palabrotas () habla serio () habla demasiado
- d) Este hombre **empinó el codo**. → () se puso alegre () se puso triste () se puso borracho
- e) No debes **hurtar el hombro** si quieres comprar su coche. → () no quieres trabajar () no quieres estudiar () no quieres compartir
- f) Después de contar todo lo ocurrido, Nicolás **apostó la cabeza** ya que todos dudaban de su historia. → () asegurar algo que dice () contradecir algo que dice () contestar algo que dice.

Finalmente, na atividade 29, pretendemos que o aluno empregue pelo menos duas das EIs aprendidas nesse nível, na elaboração de um texto, a fim de estimulá-lo a contextualizar os idiomatismos.

29. Continúa los textos y emplea por lo menos UNA expresión que aprendiste

- a) Era un domingo por la tarde y Sol estaba con su perro caminando por la calle cuando...
- b) Paco y Pepe estaban en la fiesta de cumpleaños de Maribel. La fiesta estaba muy divertida con muchas personas agradables hasta que llegó Rafa, un chico...

É importante evidenciar que todos os níveis terminam com atividades em que as EIs possam ser utilizadas de forma contextualizada, como sugerem as autoras Eres Fernandez et al. (2004), Ortiz Alvarez (1998, 2007), Castillo Carballo (2002) e Xatara (1995, 2007). Reiteramos, com a afirmação de Xatara (1995, p.200) como este aspecto é de suma importância, “Importa também que as EIs sejam ensinadas, seja em língua estrangeira ou materna, sempre no contexto linguístico, pois a contextualização é o melhor meio de ensinar a utilizá-las em discurso”.

Dispomos ainda duas atividades extras ao final da proposta. Uma delas sugere que os aprendizes elaborem um tabuleiro, utilizando as 18 EIs apreendidas. É importante mencionar que a produção do tabuleiro já seria por si só uma forma lúdica e um estímulo para o reforço da aprendizagem dos idiomatismos, já que se trata de uma maneira lúdica de retomar e fixar, tanto a forma das EIs quanto seu significado. A outra atividade trata da produção oral de um diálogo, utilizando as EIs que desejarem, dentre as dezoito unidades ensinadas nesta proposta de material didático. Em suma, essa atividade torna-se uma forma, dentro do ambiente escolar, de empregar os idiomatismos contextualizados.

30. Jogo de tabuleiro: dividir a sala em pequenos grupos de três ou quatro alunos e pedir que eles elaborem 12 questões referente às EIs apreendidas. Para aplicar a atividade, os tabuleiros serão trocados entre os grupos.

31. Produção oral utilizando as expressões: dividir a sala em duplas e pedir que cada dupla produza um diálogo utilizando um número desejado de idiomatismos aprendidos em sala. Posteriormente apresentar o diálogo para todo o grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observamos, o ensino de uma LE envolve conhecimentos gramaticais, aspectos fonéticos, lexicais, pragmáticos e culturais. Além disso, a Fraseologia por tratar de diversos tipos de unidades pode ser uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da CC.

Cabe ressaltar que esta pesquisa aborda somente as EIs, pois, de acordo com Xatara (2001), recortar instâncias diferenciadas é uma maneira de otimizar os resultados do processo de aprendizagem de uma LE. Assim, nesta pesquisa, verificamos que tal recorte é viável, já que notamos que os aprendizes encontram dificuldades em relação a esta temática específica.

Desta forma, foram realizadas leituras teóricas sobre Fraseologia e a Fraseodidática como requisito para o embasamento teórico. Versamos sobre as definições de UFs, os conceitos de EI, considerando os pressupostos por Xatara (2013) como nosso referencial teórico. Além disso, debatemos sobre o ensino das EIs, bem como seu papel no desenvolvimento da CC. Também, discorremos sobre os documentos existentes no Brasil e na Espanha com respeito ao ensino das EIs. Cabe ressaltar, que nosso objetivo neste momento foi verificar como estes documentos referiam-se ao estudo dessas UFs.

Noutro momento, analisamos alguns materiais didáticos existentes no que concerne à presença das EIs. Por último, elaboramos nossa proposta de material didático que visou unir a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem das EIs.

Assim sendo, acreditamos que o estudo sistematizado dos idiomatismos, por meio de um material específico, pode ser útil no processo de ensino e de aprendizagem de ELE no CELEM, onde atuamos, uma vez que, por meio deste estudo, nossos aprendizes tenderão a desenvolver uma consciência sobre os fenômenos fraseológicos tratados nesta proposta. Em outras palavras, nossos estudantes terão a oportunidade de aprender e de verificar que as palavras adquirem significados diferentes, de acordo com o contexto e com as combinações em que se encontram.

Sublinhemos, enfim, que nossa pesquisa busca chamar a atenção de futuros pesquisadores para ampliarem os trabalhos nesse âmbito, além de estimular a produção de novos materiais didáticos nessa área de estudo.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR RUIZ. Manuel José. **Enseñanza de E/LE y fraseología: algunas consideraciones teórico-prácticas para la enseñanza de fraseología a aprendices germano-hablantes**. Revista ForoELE. v. 7. P.1-17. 2011
- ALMEIDA FILHO. José Carlos Paes; FRANCO, Marilda Macedo Souto. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. Revista Desempenho. V10. Ano 1. p. 1-22. Jun/2009.
- BIDERMAN, Maria de Tereza Camargo. **Léxico e vocabulário fundamental**. Alfa. p. 27-46. 1996.
- BIDERMAN, Maria de Tereza Camargo. **Unidades Complexas do Léxico**. In: Graça Rio-Torto et al (org.), Estudos em homenagem a Mário Vilela, Porto, Faculdade de Letras do Porto p. 747 – 757. 2005.
- CASTILLO CARBALLO, M^a Auxiliadora. **El concepto de la unidad fraseológica**. Revista Lexicografía. v. IV, 1997-1998, p. 67-79.
- ERES FERNÁNDEZ, Gretel. **Expresiones idiomáticas: valores y usos**. São Paulo. Ática. 2004.
- GONZÁLEZ REY. M^a Isabel. **A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para línguas**. Cadernos de Fraxeologia Galega, v. 8. p. 123-145. 2006.
- LEFFA. Vilson J. Produção de Material Didático: teoria e prática. Pelotas. Educat. 2^a ed. Cap.1 2007.
- LLEBERA. Miquel. **Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras**. In: Competencia Comunicativa: documentos básicos a la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 2000. p.5-25.
- MONTEIRO-PLATIN. Rosemeire Selma. **Fraseologia. Era uma vez um patinho feio**. V. 1. Fortaleza. UFC. 2014.
- OLÍMPIO, M. ^a E., PENÉDES, I. y RUIZ, A. M. ^a. **Ni da igual, ni da lo mismo. Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español**. Madrid: Edinumen. 2006.
- OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Expressões Idiomáticas: ensinar como palavras, ensinar como cultura.** In: Feytor Pinto, P & Júdice, N. (org.) **Para acabar de vez com Tordesilhas.** Edições Colibri. 1998. p. 101 – 117.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: Estudo contrativo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira.** 334 fls. (Doutorado em Linguística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) Unicamp. 2000.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. As expressões idiomáticas nas aulas de ELE: um bicho de sete cabeças? **Les expressions figées en didactique des langues étrangères.** 1 ed. Proximités E.M.E.v. 1, p. 159-179. 2007.

ORTIZ, ALVAREZ M.L.; LIMA, Lucielena Mendonça. **O ensino das expressões idiomáticas em língua espanhola e suas equivalência em língua portuguesa.** Horizontes de Linguística Aplicada. Ano 10. nº 1. p. 69-90. 2011.

PENÁDES MARTINEZ, Imaculada. **La enseñanza de las unidades fraseológicas.** Madrid. Arco Libros. 1999.

PENÁDES MARTINEZ, Imaculada. **La fraseologia y su objeto de estudio.** Lingüística en la red. p. 1-15. 2012.

PENADÉS MARTINEZ; RUIZ MARTÍNEZ; SILVA. **Ni da igual, ni da lo mismo. Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español.** Madrid: Edinumen. 2006.

RIOS, T. H. C. **Idiomatismos com nomes de partes do corpo humano.** São José do Rio Preto. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. 2004.

RIOS, Tatiana Helena Carvalho. As expressões idiomáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira. **Linguagem & Ensino.** Pelotas. V.12. nº 2. P. 398-418. Jul./ Dez. 2009.

RIOS, Tatiana Helena Carvalho; VARGAS Mariana Daré. **Por um abordaje lexical para la enseñanza de español como lengua extranjera.** In: ZORZO VELOSO, Valdirene F.; FERREIRA, Cláudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe (Org). . **El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literários y metodológicos.** Londrina. Uel. p. 93- 112. 2013.

RIOS, Tatiana Helena Carvalho; XATARA, Claudia. Fraseologia e estruturação do léxico do corpo humano. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; LOPES, Silvana Salino Ramo; REIS, Marta A. de O. Balbino; NOGUEIRA, Sonia Regina (Org)

Tessituras teórico- metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras: conjunção entre saberes e fazeres. Londrina. Uel. p. 171-183. 2012.

RIOS, Tatiana Helena Carvalho. **A descrição de idiomatismos nominais: proposta fraseográfica português – espanhol.** 213 fls. (Doutorado em Estudos Linguísticos, área de Análise Linguística) Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, Campus de São José do Rio Preto. 2010.

VEIGA. Cristina Maria do Fundo. **A importância da inserção das expressões idiomáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira: proposta de atividades.** 109 fls. Ciclo de Estudos em Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. 2014.

VRANIC. Gordana. **Hablar por los codos – frases para un español cotidiano.** Madrid. Edelsa. 2004.

XATARA, Claudia Maria. **O resgate das expressões idiomáticas.** Alfa. São Paulo. p. 195-210.1995.

XATARA, Claudia Maria. **O campo minado das expressões idiomáticas.** Alfa. São Paulo. p. 147 – 159. 1998.

XATARA, Claudia Maria. **O Ensino do Léxico: as expressões idiomáticas.** Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas. p. 49-59. Jan./Jun. 2001.

XATARA, Claudia Maria. 2013. Dicionário de Expressões Idiomáticas. 2015. Disponível em: <http://www.deipf.ibilce.unesp.br/pt/introducao.php>. Acesso em 13/05/2015.

Apêndice 3

O objetivo das atividades de 1 a 13 é apresentar e fixar o conceito da EI. Sugerimos que o professor faça uma atividade prévia, perguntando o que os alunos sabem sobre o personagem Gaturro, sobre seu autor, se o conhecem, o que conhecem, etc. Em seguida, pode ler a história em quadrinhos (HQ) com o grupo e pedir que os estudantes comentem suas interpretações. Pedir, então, que os alunos resolvam os exercícios por partes, de acordo com cada conceito tratado. Cada etapa, concernente a cada característica, deve ser realizada e verificada antes da passagem para a característica seguinte.

O objetivo das atividades 14 e 15 é verificar se os alunos assimilaram cada característica das EIs e identificá-la dentro de um contexto. Neste momento

chame a atenção para o quadro referente as características. Faça a leitura de cada HQs, e, se necessário, revise cada uma das características com exemplos.

As atividades 16 a 28 estão agrupadas de acordo com os níveis de aprendizagem propostos por Xatara (2001), referidos na fundamentação teórica e sintetizados no quadro 2. O objetivo dessas atividades é tratar dos idiomatismos, tanto no que concerne à sua forma, quanto no que se refere ao seu significado. Pede-se que o professor trabalhe com o nível adequado ao seu grupo, auxiliando os aprendizes em suas possíveis dúvidas.

O objetivo das atividades 29 e 30 é trabalhar com os dezoitos idiomatismos selecionados e oferecer aos aprendizes outras possibilidades para fixarem a forma e o significado deles. Na construção do tabuleiro pede-se que o professor organize os grupos e fique atento à sua elaboração, verificando o uso das EIs. Além disso, sugerimos que troquem os tabuleiros entre os grupos para a aplicação da atividade. Depois da realização da atividade discutir com os conhecimentos adquiridos pelos aprendizes e verificar as dúvidas surgidas na execução da atividade e no uso das EIs. Na atividade de produção oral, pede-se que o professor auxilie os aprendizes na construção dos diálogos, verificando atentamente o uso da EIs. Ao final solicitar que os alunos apresentem os diálogos e sanar as dúvidas com relação ao uso das EIs.

1. Llamar la atención para la relación entre una fiesta y la expresión “patas arriba”.

2. Orientar a los estudiantes para que busquen las palabras en los diccionarios y escriban sinónimos o equivalentes en portugués. Sugerencias:

PALABRA	SIGNIFICADO
PATAS	patas, pernas, pés
ARRIBA	cima, alto, topo, cume, em cima, lá em cima

3. Según las respuestas de los alumnos, orientar una discusión sobre la característica de las expresiones idiomáticas relacionada a la opacidad, o sea, al hecho de que no podemos deducir el significado de una expresión según el significado de las palabras que la componen. Enseguida, introducir la lectura del recuadro de la actividad 4.

4. Explicarles a los alumnos que las expresiones idiomáticas deben ser interpretadas como combinaciones de palabras y que, por lo tanto es necesario buscar, en los diccionarios, el significado de la combinación, no de las palabras una a una. Por ejemplo, en la expresión idiomática “patas arriba”, no buscar el significado de “patas” y de “arriba”, sino el significado de la combinación fija “patas arriba”, que probablemente estará en la entrada “pata”.

5. Certificarse de que los estudiantes han encontrado la expresión idiomática “patas arriba” en un diccionario y de que han encontrado su definición. Alternativa correcta: “b) Utilizada para referirse a algo que está desordenado”.

6. El personaje Gaturro está en el suelo con las patas arriba y la expresión idiomática empleada por la Dueña es “patas arriba”. Aquí tenemos un chiste relacionado al significado de la expresión idiomática, “desordenado” y a la figura, que representa el sentido literal de la expresión.

7. Conducir a los alumnos para que identifiquen correctamente las expresiones y que encuentren sus definiciones en los diccionarios. Corregir la actividad y compartir los conocimientos, para que no queden dudas. Sugerencias:

a) Expresión idiomática: hablar por los codos // Definición: hablar demasiado

b) Expresión idiomática: hacer la vista gorda // Definición: fingir con disimulo que no se ha visto algo

c) Expresión idiomática: defender a capa y espada // Expresión idiomática: defender con mucho ardor

d) Expresión idiomática: volver a las andadas // Definición: reincidir en un vicio o mala costumbre

8. Observar si los alumnos pueden identificar el número de palabras. Dos palabras forman la expresión idiomática “patas arriba”. Darles más ejemplos para que identifiquen cuántas palabras tienen ellos.

9. Explicarles a los alumnos que las expresiones idiomáticas siempre tienen dos o más palabras y que, por lo tanto, para comprender su significado, es necesario identificar cuáles son las palabras que forman la expresión. Para buscar en los diccionarios, es importante recordar que normalmente estará en entrada correspondiente a la palabra considerada como núcleo de la expresión. Por

ejemplo, si la expresión tiene sustantivos, normalmente estará en la entrada del primer sustantivo que forma la expresión.

10. Dejar tiempo para que los alumnos hagan esa actividad individualmente. Asegurarse de que identificaron correctamente las expresiones y contaron el número de palabras. Enseguida, discutir las respuestas entre todos y solucionar posibles dudas. Respuestas:

EXPRESIÓN	CANTIDAD
carne de gallina	3
dar su brazo a torcer	5
cara de pocos amigos	4

11. Como en la actividad 7, ayudarles a buscar y encontrar las expresiones en los diccionarios. Sugerencias:

- a) Expresión idiomática: carne de gallina // Definición: piel que toma aspecto granuloso por efecto del frío o del miedo
- b) Expresión idiomática: dar su brazo a torcer // Definición: rendirse, desistir de un propósito u opinión
- c) Expresión idiomática: cara de pocos amigos // Definición: semblante desagradable y severo

12. La expresión idiomática “medir las palabras” significa “hablar con cuidado y moderación para no decir algo que pueda resultar inoportuno”. El chiste es causado por la figura de Gaturro con una cinta métrica y su afirmación “Últimamente estoy midiendo mis palabras”. La primera viñeta, en la cual Agatha dice que Gaturro está calladito puede darles a los estudiantes una pista para que puedan interpretar el significado de la expresión idiomática. Ayudarles a interpretar el cómic y si es necesario conducirles a observar los elementos más importantes, tanto las figuras, como los textos escritos. Poner énfasis al hecho de que el significado de la expresión es figurado y, que, por lo tanto, el uso de la cinta métrica por Gaturro es solo una broma.

13. Conducir los estudiantes a observar que normalmente reconocerían la expresión “medir las palabras”, pero no reconocerían la expresión “medir los vocablos”. Eso ocurre porque “medir los vocablos” no es una combinación fija y frecuente. A pesar de que conozcan el significado de “vocablo” y de que pueda ser un sinónimo de “palabra”, en ese caso no puede haber la sustitución, porque

la combinación fija no sería reconocida por la comunidad lingüística y, por lo tanto, no sería interpretada. Introducir la lectura de la actividad 14.

14. Solucionar posibles dudas que aún puedan existir entre los estudiantes y pedirles ejemplos para certificarse de que todos hayan comprendido esa característica de las expresiones.

15. Para más ejemplos de expresiones idiomáticas en portugués y en español, consultar las páginas 147 a 192 de la tesis “A descrição de idiomatismos nominais: proposta fraseográfica português-espanhol” (RIOS, 2010), disponible en: <<http://hdl.handle.net/11449/100099>>. Consultada el 29/02/2016.

16. Ayudarles a los estudiantes a encontrar las expresiones “estar con los sentimientos encontrados” y “ponerse en los zapatos del otro”. Hacerles observar las viñetas y comentar la relación entre las figuras y las expresiones. Conducirlos a observar que en el primer caso la broma está en que Gaturro busca y encuentra los sentimientos a lo largo de toda la historieta. Finalmente, en la última viñeta dice que está con sentimientos encontrados. En la segunda historieta, poner énfasis en los distintos tipos de zapatos que calza Gaturro a lo largo de la historieta. Observar la última viñeta y preguntarles qué observan. Ayudarles a notar los muchos zapatos a la izquierda y los personajes a la derecha. Observar que Gaturro viste unos zapatos femeninos, que no son suyos. Preguntarles sobre el chiste de esta historieta y explicarles que justamente la broma está en la relación entre el sentido literal y el sentido figurado de la expresión idiomática “ponerse en los zapatos del otro”.

17. Dejar tiempo para que ellos intenten relacionar cada figura a la expresión. Si desconocen el nombre de alguna parte del cuerpo, ayudarles a buscar en los diccionarios. Enseguida, discutir las respuestas para que todos conozcan las seis expresiones idiomáticas estudiadas.

18. Orientarles para que puedan buscar las expresiones en los diccionarios y encontrar las respuestas de que necesitan. Sugerencias:

a) Expresión idiomática: comer con los ojos // Significado: mostrar en la mirada una pasión o un deseo intensos

b) Expresión idiomática: reírse en la cara // Significado: ridiculizar a alguien

- c) Expresión idiomática: cruzarse de brazos // Significado: quedarse sin hacer nada
- d) Expresión idiomática: talón de Aquiles // Significado: punto débil o vulnerable
- e) Expresión idiomática: abrir la boca // Significado: hablar
- f) Expresión idiomática: corazón de oro // Significado: generoso y benévolo

19. Observar si los alumnos identifican las expresiones idiomáticas y si pueden relacionarlas a sus significados. Ayudarles a los que encuentran más dificultad, incluso enseñándoles a buscar palabras y expresiones en los diccionarios, si es necesario. Respuestas:

- a) Mi hijo siempre comparte sus juguetes con los amigos. Tiene un *corazón de oro*.
- b) Javier es un buen alumno, pero las matemáticas son su *talón de Aquiles*.
- c) Queremos que Marcos nos cuente qué pasó en el viaje. ¡Por favor, *abre la boca!*
- d) Miró a la chica y *se rio en su cara*.
- e) No debes *cruzararte de brazos* si quieres el coche.
- f) Ella *se come con los ojos* mis zapatos.

20. Observar si los alumnos pueden producir las frases y en caso de que no lo consigan solos, ayudarles orientando la escritura y corrigiendo su producción.

21. Leer las expresiones con el grupo y conducirles a prestar atención a las palabras conocidas y desconocidas.

22. Preguntarles si conocen alguna expresión parecida en portugués y pedirles que comenten con el grupo. Enseguida, llamar la atención para las semejanzas entre las expresiones de las dos lenguas y discutir su significado, basándose en las expresiones del portugués. Sugerencias:

EXPRESIÓN EN ESPAÑOL	¿LA CONOCES?	EXPRESIÓN EN PORTUGUÉS
a) Cabeza a pájaros		<i>cabeça de vento</i>
b) Con la mosca en la oreja		<i>com a pulga atrás da orelha</i>
c) Estomago de hierro		<i>estômago de avestruz</i>
d) Manos de mantequilla		<i>mão furada</i>

e) Morderse las manos		<i>morder a língua</i>
f) Tener el estómago en los pies		estar com o estômago nas costas

23. Orientar a los alumnos para que relacionen las definiciones a las expresiones correctas. Enseguida, discute con el grupo las respuestas. Respuestas:

- a) Se refiere a alguien que tiene mucha hambre: *tener el estómago en los pies*
- b) Se refiere a alguien que es muy despistado: *cabeza a pájaros*
- c) Se refiere a alguien que come de todo: *estómago de hierro*
- d) Se refiere a alguien que deja caer todo: *manos de mantequilla*
- e) Se refiere a alguien que se arrepiente de algo: *morderse las manos*
- f) Se refiere a alguien que sospecha mucho de algo: *con la mosca en la oreja*

24. En caso de que no sea posible buscar las figuras, organizar pequeños grupos o parejas, para que dibujen las expresiones e intenten adivinar a cuál de ellas se refiere el dibujo.

25. Observar si los alumnos pueden escribir. Ayudarles con ideas y orientaciones sobre posibilidades de expresiones, en ejemplos. Sugerencia: *Dos chicas se encuentran en una tienda de ropa. Hacía mucho que no se veían, desde hace cinco años, cuando viajaron juntas de vacaciones a España. Hablaron de sus vidas, proyectos, trabajos y familias. Se despidieron con la promesa de verse pronto. Pero Ana siempre tuvo cabeza a pájaros y perdió el número del teléfono de María. Ella no pudo llamarla, pero María la encontró en la web y pudieron concertar una cita. Fueron al cine y como tenían el estómago en los pies fueron a un restaurante, cenaron y hablaron por los codos.*

26. Darles tiempo para hacer la actividad individualmente y ayudarles a los alumnos que tengan más dificultad, relacionando una de las expresiones o preguntándoles si conocen alguna expresión. Respuestas: (E) codo // (A) brazo // (F) hombro // (D) boca // (B) pie // (C) cabeza

27. Darles tiempo para hacer la actividad individualmente. Ayudarles si es necesario, enseñándoles a buscar las expresiones en los diccionarios. Respuestas: (D) Língua suja // (F) Não criar calos na mão // (B) Com os pés nas costas // (E) Encher a cara // (C) Cortar o pescoço // (A) No peito e na raça

28. Darles tiempo para hacer la actividad individualmente y ayudarles a buscar las expresiones en los diccionarios, si es necesario. Respuestas: a) fácilmente // b) con esfuerzo // c) hablar palabrotas // d) se puso borracho // e) no querer trabajar // f) asegurar algo que dice.

29. Darles tiempo para hacer la actividad individualmente y ayudarles en la tarea de escribir, principalmente a los alumnos que tengan más dificultades. Sugerencias:

a) Era un domingo por la tarde y Sol estaba con su perro caminando por la calle cuando vio un gato en un árbol y el pobrecito no conseguía bajar. Entonces la chica subió y lo salvó. Las personas que la miraban dijeron que ella se subió al árbol a pie llano.

b) Paco y Pepe estaban en la fiesta de cumpleaños de Maribel. La fiesta estaba muy divertida, con muchas personas agradables, hasta que llegó Rafa, un chico muy tranquilo, educado y estudioso. Pero aquel día estaba un poco raro y empujó el codo. Cantó y bailó toda la noche. Nadie creía lo que hacía Rafa.

30. El objetivo de esa actividad es evaluar si los estudiantes pudieron aprender y memorizar algunas de las expresiones idiomáticas propuestas. Observar si los grupos están haciendo las preguntas y ayudarles si tienen dificultad. Enseguida, conducir la dinámica intercambiando los materiales y estimulándolos a jugar.

31. Esa actividad de cierre tiene el objetivo de rescatar el máximo de conocimientos desarrollados a lo largo del trabajo con las expresiones idiomáticas. Organiza el grupo en parejas y observa si los alumnos tienen dificultades para hacer el diálogo. Dales sugerencias para empezar y estimula la investigación de palabras en el diccionario. Corrige los diálogos y anímalos a presentarlos al grupo, al final de la clase.

EL HUEVO DE COLÓN: UNIDADES FRASEOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E/OU ADICIONAL

Ana Paula Mantovani Vieira

Cláudia Cristina Ferreira

1. INTRODUÇÃO

As unidades fraseológicas (UFs), estudadas pela Fraseologia, compõem a língua e a identidade de uma comunidade linguística e refletem a visão de mundo desta coletividade (ORTIZ ALVAREZ, 2011). Estudos apontam para a implementação dos conteúdos fraseológicos no ensino de línguas materna e estrangeiras/adicionais (MONTEIRO-PLANTIN, 2008; ORTIZ ALVAREZ; UNTERNBÄUMEN, 2011; TIMOFEEV, 2013). Contudo, existe certa resistência por inserir as UFs nas aulas de espanhol como língua estrangeira/adicional (ELE/A) por julgarem-nas complexas (BAPTISTA, 2014; RIOS, 2010; SKINDLER, 2015; TIMOFEEV, 2013).

Como expõe os estudiosos Ortiz Alvarez e Unternbäumen (2011), é necessário reivindicar o lugar que as UFs merecem nos estudos fraseológicos, na didática de línguas e na lexicografia. A partir da observação dos estudos relacionados à Fraseologia o objetivo do presente estudo é fomentar o uso das UFs nas aulas de ELE/A. Para tanto, mediante cadernos de atividades pedagógicas e de outros “tesouros” publicados no *blog*, onde há UFs de maneira contextualizada, pretendo contribuir com o labor de docentes de ELE/A, incitar a pesquisadores da

área a investigar e a elaborar outros produtos educacionais relacionados à fraseologia e colaborar para a desmistificação da ideia de complexidade no ensino e na aprendizagem das UFs (BAPTISTA, 2014; RIOS, 2010; SKYNDLER, 2015; OLIMPIO, 2006).

Diante do exposto, esta pesquisa se justifica devido ao número, ainda, escasso de investigações e materiais específicos que abordam as UFs (BAPTISTA, 2014; ORTIZ ALVAREZ, 2012), por isso vem somar formas e a contribuir com a consolidação de estudos fraseológicos no âmbito do ensino de espanhol a aprendizes brasileiros.

No anseio de fomentar o uso das UFs nas aulas de ELE/A, de contribuir com o labor de docentes de ELE/A, de incitar a pesquisadores da área a investigar e a elaborar produtos educacionais relacionados à fraseologia e de colaborar para a desmistificação da ideia de complexidade no ensino e na aprendizagem das UFs (BAPTISTA, 2014; RIOS, 2010; SKYNDLER, 2015; OLIMPIO, 2006), instigui-me e me inspirei a produzir um caderno de atividades pedagógicas composto por atividades, textos e outros “tesouros” que apresentam o uso contextualizado das UFs. Neste sentido, almejo, no transcorrer deste estudo, justificar a validade do produto educacional.

Ortiz Alvarez e Unternbäumen (2011, p. 7) ilustram as ideias colocadas nesta pesquisa relacionadas às UFs, pois apregoam que as UFs delinham nossa realidade, nossas “[...] experiências cotidianas, o colorido e a sabedoria de um povo e por isso torna-se um importantíssimo veículo de identidade e de cultura [...]”. Por meio das UFs, tomamos conhecimento de fatos históricos, do pensamento e das experiências das sociedades passadas e das contemporâneas. Norteia este estudo a definição de Fraseologia proposta por Ortiz Alvarez; Unternbäumen (2011, p. 9).

[...] a ciência que estuda os elementos linguísticos de uma determinada língua, relacionadas semântica e sintaticamente, cujo significado é dado pelo conjunto de seus elementos e não pertencem a uma categoria gramatical específica. Nela se incluem todas as combinações em que os componentes são geralmente estáveis (em alguns casos a estabilidade é parcial permitindo algumas alterações, que não mudam o significado total da expressão) e possuem traços metafóricos [...]

Com relação à categorização de Fraseologia, acedo ao exposto por Xatara (2006 apud MONTEIRO-PLANTIN, 2012, p. 31) que a classifica como sendo uma “[...] subárea da lexicologia que trata de um subconjunto vocabular, no qual se inserem as unidades lexicais complexas denominadas unidades fraseológicas”.

Saliento as principais fontes teóricas utilizadas em minhas pesquisas na área da Fraseologia, a saber: Ferreira (2015), Monteiro-Plantin (2008), Ortiz Alvarez; Unternbäumen, (2011), Rios (2010), Scandola (2006), Timofeev (2013). Estes linguistas concordam que língua e cultura são indissociáveis e que as UFs estão, nas palavras de Ferreira et al. (2015, p. 125), imbuídas de grande carga cultural.

As UFs surgem para, por exemplo, suprir a necessidade do falante de um idioma em expressar uma realidade, um sentimento. (MONTEIRO-PLANTIN, 2012; TIMOFEEV, 2013; ZULUAGA, 1980). São sequências linguísticas compostas por no mínimo dois elementos que se empregam de forma mais ou menos fixa, com certo grau de idiomaticidade, convencionalizadas pelo uso e que compõem a competência comunicativa. (TIMOFEEV, 2013, p. 326; ZULUAGA, 1980, p.139)

Entendo que, por meio das UFs, conseguimos expressar-nos de maneira mais dinâmica. Nesta seara, Monteiro-Plantin (2012, p. 3) pontua que “As unidades fraseológicas estabelecem uma espécie de solidariedade linguística na medida em que são pré-requisito indispensável para que possamos fazer parte, efetivamente, de uma comunidade linguística”.

Podemos anunciar, a partir das UFs, o que nos custaria utilizar cinco ou mais combinações convencionais. Por exemplo, posso substituir a frase “Mariana vai acabar dizendo aos nossos pais o que aconteceu ontem à tarde na escola” por “Mariana vai acabar dando com a língua nos dentes”. Ou, ainda, substituir “você pode investigar o quanto quiser, não tenho nada a esconder” por “minha vida é um livro aberto”.

Não ensinar, ou não pesquisar sobre as UFs de qualquer língua meta é um prejuízo tanto para o professor, que influenciado por estigmas não se vê motivado a ensinar, quanto para o aluno que não terá a oportunidade

de conhecer parte da cultura da língua meta impossibilitando-o de ser proficiente na língua alvo, de compreender e de ser compreendido. Neste sentido, este estudo visa a validar e justificar o produto educacional (caderno de atividades pedagógicas) a partir da teoria que embasa e é compartilhada neste estudo e que expõe a contribuição das UFs, ou seja, do conteúdo que compõe o caderno de atividades para o processo de ensino e aprendizagem do ELE/A.

Em primeiro lugar, explorei a teoria relacionada à área de Fraseologia, na sequência, com base na teoria estudada, elaborei os textos introdutórios e explicativos a respeito da Fraseologia (a ciência) e das UFs. Posteriormente, selecionei os textos que compõem o primeiro caderno de atividades exposto no blog, os quais apresentam o uso das UFs em textos do gênero notícia. Posteriormente, elaborei as atividades sequencialmente enumeradas, sem especificação de unidades e de acordo com o que foi exposto nos textos que as antecedem. As primeiras atividades são de interpretação textual e, posteriormente, as que fomentam a investigação e o uso das UFs em contextos diferenciados. Por último, elaborei as seções de respostas das atividades. Compõe o caderno de atividades: orientações, sugestões e anotações complementares para o professor.

O critério utilizado na eleição das UFs que compõem os textos dos cadernos de atividades pedagógicas é o das observadas/presentes em fontes que disponham conteúdos considerados atuais, como em notícias de periódicos on-line, nos jornais atuais, nas séries. No tópico “Colocando a mão na massa”, exponho o conteúdo do primeiro caderno de atividades do Blog onde utilizo o gênero textual notícia retirado de um Jornal on-line.

2. DESCORTINANDO O PRODUTO EDUCACIONAL

Em concordância com o exposto, o produto educacional idealizado por mim e que será apresentado como um dos requisitos à aprovação no MEPEM surgiu a partir de experiências em distintos contextos, um de imersão na cultura espanhola e outro em sala de aula, trabalhando

como professora de ELE/A com o Ensino Fundamental II e Médio. Frente a esses dois contextos e após as leituras relacionadas ao tema, refleti sobre a elaboração de um produto que poderia contribuir com docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem do ELE/A, então, decidi elaborar um caderno de atividades pedagógicas composto por atividades e textos que apresentam o uso contextualizado das UFs.

Segue o Quadro 1 com a composição do caderno de atividades pedagógicas enumeradas como “Parte 1, 2, 3, 4, 5” apenas para direcionar a leitura, no caderno de atividades estes tópicos não são enumerados desta forma e sim como: *Noticia A/B/C; Actividad 1/2/3; Claves de las actividades; Tips; Fuentes de consulta.*

Quadro 1 – Composição do caderno de atividades pedagógicas

Parte 1 “Noticia A”	Texto que apresenta o uso das UFs no gênero textual notícia de jornais on-line, de fragmentos de textos da literatura espanhola, de vídeos (filmes, series, documentários) e posts do meio digital. O caderno de atividades apesar de priorizar séries, filmes, documentários espanhóis (inicialmente) e hispano-americanos pela importância dos elementos culturais e socio-históricos presentes nestes, não se limitará ao seu uso exclusivo, abrigando fontes originalmente advindas de outras línguas, porém que disponibilizam seu conteúdo composto por áudio e legenda em língua espanhola.
Parte 2 “Actividad 1”	Atividades de interpretação textual e, posteriormente, as que fomentam a investigação e o uso das UFs em contextos diferenciados sequencialmente enumeradas.
Parte 3 “Claves de las actividades”	Seção de respostas das atividades
Parte 4 “Tips”	Seção de orientações, sugestões e anotações complementares para o professor denominadas como: Tips
Parte 5 “Fuentes de consulta”	Referências utilizadas no caderno de atividades

Fonte: Vieira (2018)

As atividades que o comporão serão elaboradas com o intuito de facilitar e instigar o ensino e a aprendizagem das UFs. A princípio utilizarei as UFs empregadas na Espanha, porém aspirando inserir as UFs de outros países de língua espanhola nos próximos cadernos de atividades que serão elaborados para o *blog*.

Idealizo que ao acessar este material, a partir da leitura, reflexão sobre as temáticas e das práticas propostas no caderno de atividades pedagógicas, este projeto saia dos limites do “papel” e da estante de uma biblioteca inserindo-se nas salas de aulas de ELE/A. Igualmente, pretendo que este caderno sirva aos professores, alunos e demais pesquisadores como ferramenta de inserção ao universo das UFs do idioma espanhol.

Almejo contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da língua e da cultura espanhola de maneira prática e, sobretudo, de maneira contextualizada, mediante atividades que fomentem o uso das UFs em diferentes contextos comunicativos.

3. COLOCANDO A MÃO NA MASSA

Ao elaborarmos o produto educacional, minha orientadora e eu estudávamos qual seria o canal onde disponibilizaríamos o caderno de atividades pedagógicas para os professores de ELE/A. Inicialmente, pensávamos em apresentá-lo em formato de livro físico, porém, posteriormente, decidimos disponibilizá-los gratuitamente por meio de um *blog*.

Um dos fatores influenciadores na escolha do produto ser oferecido em um *blog* foi a instauração da nova legislação que alterou o panorama do ensino de espanhol no Brasil, outros motivos foram os custos e o alcance do produto. Ao disponibilizar nosso produto educacional em um *blog*, além de o alcance ser maior, não seriam gerados custos para os leitores e nós não precisaríamos de apoio financeiro para executá-lo.

Conforme Sáez Vacas (2005), os *blogs* educativos ou *edublogs* são publicações, que por via de regra são ordenadas cronologicamente, de fácil criação, manutenção e publicação, e não requer nenhum conhecimento em programação para criá-los e atualizá-los. De acordo com este autor “[...] em educação, os *weblogs* fornecem grande potencial como ferramenta, pois eles podem se adaptar a qualquer disciplina, nível educativo e metodologia docente.”

A *Real Academia Española* define o *blog* como uma página *web* que inclui, como um diário pessoal do autor ou autores, conteúdos de interesse, periodicamente atualizados e, frequentemente, comentados pelos leitores¹. (RAE, 2017)

O *blog* “*El huevo de Colón*” foi criado no dia trinta (30) de junho de 2017 sob o título *El huevo de Colón* e o subtítulo *Unidades Fraseológicas y otros Tesoros*. Escolhi este nome, justamente, por se tratar de uma UF e, especialmente, por seu significado: algo que aparenta ser complexo, porém, que resulta ser fácil quando se conhece seus artifícios². (RAE)

Assim são consideradas as UFs que aparentam ser difíceis de aprender, porém, ao conhecermos seus artifícios constatamos que sua aprendizagem é possível, com certa complexidade, existente na aprendizagem de outros componentes de uma língua estrangeira, como por exemplo, os conteúdos gramaticais.

O domínio gratuito (endereço eletrônico) fornecido pela empresa [Wix.com](https://anapaulamv.wixsite.com/elhuevodecolon) é: <https://anapaulamv.wixsite.com/elhuevodecolon>. O designer Vinicius Zequini Vaz Vieira, que colaborará com as ilustrações do *blog*, criou uma arte que ilustra a figura de Cristovão Colombo, personagem que integra a UF escolhida como título do *blog*. A inspiração para a arte foi a figura do próprio explorador Colombo, assim como o chapéu e demais vestimentas da época. A seguir, podemos observar a arte:

-
- 1 Do original: Del ingl. Blog; Sitio web que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, actualizados con frecuencia y a menudo comentados por los lectores. (RAE)
 - 2 Do original: [...] Cosa que aparenta tener mucha dificultad, pero resulta ser fácil al conocer su artificio. (RAE)

Figura 1 – Representação do Cristóvão Colombo



Na sequência, apresento o desenho de cada uma das páginas que compõem o *blog*.

Figura 2 – Apresentação da página principal



As janelas (páginas) criadas e disponibilizadas para os leitores até o momento no *blog* são:

Figura 3 – Janelas



Fonte: Vieira (2018)

O quadro 2 descreve o conteúdo de cada janela:

Quadro 2 – Descrições dos conteúdos das janelas

Início	Dá acesso a todas as janelas do <i>blog</i>
Sobre el blog	Expõe o texto informativo sobre a criação e objetivo do <i>blog</i>
Detrás del blog	Apresenta informação da criadora e dos demais colaboradores do <i>Blog</i>
Contacto	Disponibiliza aos leitores endereço de e-mail e espaço para envio de mensagens diretas para a administração do <i>blog</i> . Nesta página os leitores poderão sanar suas dúvidas, sugerir e opinar sobre o blog e seu conteúdo. Espaço de interação entre a administradora do blog e seus leitores.
La fraseología y las UFs	Exibe conceitos de <i>Fraseología</i> e das <i>Unidades Fraseológicas (UFs)</i>
(TCF) Texto final del máster	Disponibiliza aos leitores o presente estudo
Eventos del área	Compartilha com os leitores os eventos acadêmicos relacionados à Fraseologia e outras áreas do ensino de ELE/A
Foro	Fórum que disporá <i>questões</i> relacionadas ao ensino das UFs. Espaço de interação entre a administradora do blog e seus leitores.

Fonte: Vieira (2018)

A página principal disponibiliza o link da rede social Facebook sob o endereço: https://www.facebook.com/ElhuevodeCol%C3%B3n142393646336040/?ref=aymt_homepage_panel.

Projetamos a página *El huevo de Colón* no Facebook no intuito de aumentar as possibilidades de alcance do *blog*. Observem na figura 4 que o link com esta página se encontra na lateral direita do *blog* sob o tópico *Sigue el huevo de Colón*, na figura 5 podemos observar seu desenho. Além disso, disponibilizamos o e-mail (elhuevodecolón2017@gmail.com), situado após o tópico *Contáctanos a través de nuestra dirección electrónica*:

Figura 4 - Disposição do e-mail e link da rede social Facebook



Fonte: Vieira (2018)

A página “El huevo de Colón” criada na rede social Facebook segue o mesmo desenho do blog como podemos observar na figura 5

Figura 5 - Página “El huevo de Colón” da rede social Facebook



Fonte: Vieira (2018)

Além de expor o produto educacional na página do Facebook compartilhando suas postagens e convidando os leitores a compartilhá-las, pretendemos divulgá-lo nos eventos acadêmicos, como por exemplo, no *Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes*, viabilizado pelo *Colegio Miguel de Cervantes* de São Paulo e pela *Consejería de Educación* da embaixada da Espanha em Brasília, onde professores e pesquisadores de vários estados brasileiros e de outros países participam.

As postagens das atividades serão compartilhadas em *posts* intitulados **Cuadernos de actividades pedagógicas**, como podemos constatar na próxima figura:

Figura 6 - Caderno de actividades pedagógicas



Fonte: Vieira (2018)

Outros recursos que são utilizados no *blog* para a exposição das UFs são os artigos científicos, documentários e os *posts* tipicamente expostos em meio virtual e que poderão ser retirados de fontes externas como o post da figura 7:

Figura 7 – Exemplo de *post* de fonte externa³.



Fonte: Quijote & Sancho (2017)

³ Fonte: Quijote & Sancho. Disponível em: <<https://www.facebook.com/quijoteysancho.es/photos/a.574126139330524.1073741828.570324616377343/786176328125503/?type=3&theater>>. Acesso em: 20 ago. 2017

É nossa intenção inserir no *blog posts* de nossa autoria, estes serão priorizados em comparação com os de fontes externas. São compostos por imagens ofertadas de maneira gratuita na *red e que* ilustram de alguma maneira as UFs apresentadas. Segue um exemplo já inserido no 1º caderno de atividades pedagógicas

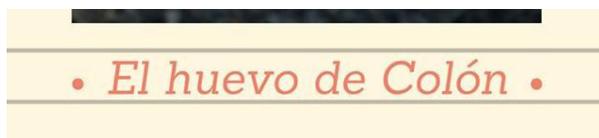
Figura 8 – Post “El Huevo de Colón”



Fonte: Vieira (2018)

Os *posts* de nossa autoria serão identificados pelo título de nosso blog “El huevo de Colón” como disposto abaixo:

Figura 9 – Identificação da autoria do *blog*



Fonte: Vieira (2018)

Apresento, sempre que possível, junto ao *post*, o significado da expressão apresentado pela *Real Academia Española* (RAE) como exposta na Figura 10:

Figura 10 – Explicação Unidade Fraseológica no *Blog*



Fonte: *Blog* “El huevo de Colón” (2017)

Quando a RAE não apresentar tal significado em seu dicionário *online* (DLE), publico seu significado advindo de outras fontes como o arquivo CREA e advindos das vivências, dos colaboradores do *blog*, experimentadas em países de fala hispânica e, além disso, tenho a oportunidade de consultar pesquisadores, como a Prof^a. Dr^a Larissa Timofeeva Tomofeev, docente da Universidade de Alicante na Espanha que já colaborou esclarecendo por e-mail algumas questões relacionadas a esta pesquisa. Exponho, ainda, um ou mais exemplos de uso e, por último, sua equivalência/semelhança em português quando é o caso como apresenta a Figura 11, Utilizei no 1º caderno e pretendo utilizar nas futuras publicações, exemplos de minha autoria, porém, sempre que possível, serão retirados de textos autênticos⁴.

4 “Um texto que não foi escrito ou falado com o objetivo de ensinar línguas. Um artigo de jornal, um rock, um livro, uma entrevista de rádio, instruções de como jogar determinado jogo e um tradicional conto de fadas são exemplos de textos autênticos. Uma história escrita para exemplificar o uso de reported speech, um diálogo roteirizado para exemplificar os modos de convidar e uma versão linguisticamente simplificada de um livro não constituiriam textos autênticos.” (TOMLINSON, 2011, p.ix apud SANTOS, 2018, 2018)

Figura 11 – Exemplos de uso da UF



Unidad Fraseológica

Fuente: RAE. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=0PacZc0j0FAuXXy>. Accedido el: 06 de julio 2017

• El huevo de Colón •

Ejemplo de uso:

- Juan, ayúdame arrojar estas bolsas en el basurero, hijo.
- ¡Vale, mamá!, espérate un minuto que ya te echo una mano con eso.

Correspondencia de la UF en portugués:

"Dar uma mão/mãozinha"

Fonte: Blog “el huevo de Colón” (2017)

A página “Sobre el blog” apresenta informações gerais do blog entorno a sua idealização e apresenta o seguinte desenho:

Figura 12 – Página: *Sobre el blog*



Crear un sitio

"El huevo de Colón"

Unidades fraseológicas de la lengua española y otros tesoros

Inicio Sobre el Blog Detrás del Blog More

"El huevo de Colón"

PS: Texto en construcción

La idea del *blog* "El huevo de Colón" nació a partir de mis experiencias en España, de la graduación de Letras - Español y de mi participación en el *master* profesional en lenguas extranjeras (MEPLEM), ambos en la Universidad Estadual de Londrina.

Después de mi vivencia en España y de mis investigaciones acerca de la lengua y de la cultura española, idealizé elaborar un material didáctico que presentase las UF de manera contextualizada, o sea, que presentase modelos de uso en distintos contextos, facilitando y fomentando el uso de las UF en las clases de español lengua extranjera adicional.

El año pasado (2016), al ingresar en el *master*, nos notificaron que uno de los requisitos para la obtención del título de *master*, era la producción de un producto pedagógico que colaborase con la práctica de los profesores de la lengua extranjera, en mi caso, del español. Entonces, vi la posibilidad de colocar en práctica el proyecto el cual ya había idealizado. Lo propuse a mi orientadora Cláudia Cristina Ferreira y bajo su orientación y supervisión empecé a planear el producto educacional y a hacer las investigaciones pertinentes.

Fonte: A autora

Na Figura 13 exibo o desenho da página *Detrás del blog* onde os leitores encontram informações sobre os colaboradores do *blog* e suas respectivas fotos.

Figura 13 – Página: *Detrás del blog*



Fonte: Blog “El huevo de Colón” (2017)

Na página *Contacto* o leitor encontra um canal de comunicação com os colaboradores tanto para tirar dúvidas como para sugerir conteúdo e outros.

Figura 14 – Página: *Contacto*

The image shows a contact form on a light brown background. At the top, it says 'Contacto' in bold. Below that, there is a blue horizontal line and the text 'Contáctanos para aclarar tus dudas o para hacer sugerencias'. The form consists of four input fields: 'Nombre', 'Dirección de Email', 'Asunto', and 'Mensaje'. The 'Mensaje' field is a larger text area. In the bottom right corner, there is a button labeled 'Enviar'.

Fonte: Vieira (2018)

Na Figura 15, exponho na página *La Fraseología y las UF* as definições de Fraseologia e UFs de acordo com o exposto neste estudo.

Figura 15 – Página: La Fraseología y las UFs

Fraseología

La RAE la define como siendo:
fraseología

De frase y -logía.

1. f. Conjunto de modos de expresión peculiares de una lengua, de un grupo, de una época, actividad o individuo [...]

4. f. Conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo.

5. f. Parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fija.

O sea, la fraseología designa tanto a la ciencia "Fraseología" como a sus objetos de estudio "fraseología" que son también conocidos entre otros por **unidades fraseológicas**, nomenclatura utilizada en este blog y en los estudios que lo precedieron. Según Ferreira et al. (2015, p.125) la Fraseología "[...] abarca los aspectos de la lengua erudita y práctica, que tiene como meta el estudio de las **UF**, o sea, estudio de un conjunto de signos o frases imbuidas de una gran carga cultural, palabras estas que exigen un amplio conocimiento cultural por parte de sus hablantes y que si estudiadas por separado no tiene el mismo sentido para aquellos interlocutores que no presentan tal capacidad discursiva [...]".

Fuentes:

Real Academia Española. **DLE**. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=IPoTKej>. Accedido el: 20 de julio 2017.

FERREIRA, Claudia Cristina; MIGUEL, Thalita Aguiar Molin; VIEIRA, Ana Paula Mantovani. **Matices culturales en la enseñanza de español a brasileños desde la perspectiva de las expresiones idiomáticas: observaciones teóricas y planteamientos prácticos**. In: Actas del XXIII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes.: La cultura en la enseñanza del español a brasileños. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2015. Disponible em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5350604>>. Acceso em: 03 ago 2016.



Fonte: Vieira (2018)

Não inseri conteúdo na seção **(TCF) Artículo final del máster** ainda. Anexarei o trabalho de conclusão final (TCF) do mestrado após a defesa. Posteriormente, podemos observar os detalhes da página intitulada **Eventos** na qual serão publicados os eventos de estudos fraseológicos e de outros estudos relacionados à área de ensino e de aprendizagem de ELE/A.

Figura 16 – Página: Eventos

Eventos del área



III COLÓQUIO DE ESTUDOS EM FRASEOLOGIA E EM PAREMIOLOGIA
I SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM FRASEOGRAFIA E EM PAREMIOGRAFIA



O evento será realizado no Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL, nas salas 102 (anfiteatro) e 136 (2º andar do bloco de salas de aula).

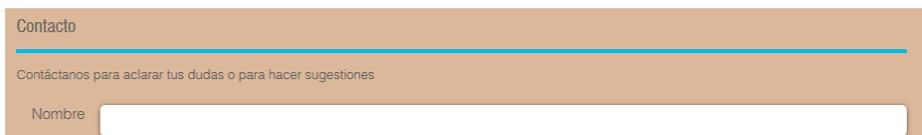
Prazo para envio dos trabalhos: até 30/09/2017.
E-mail para envio dos trabalhos: tatianahcrios@hotmail.com

Fonte: Blog "El huevo de Colón" (2017)

A página Foro até o momento não apresenta conteúdo. Posteriormente, publicarei o primeiro tema/questão nesta página.

Quanto à escolha da forma de tratamento, decidi por utilizar a que pertence à segunda pessoa do singular (tú), como exposto na Figura 17:

Figura 17 – Forma de tratamento elegida



Contacto

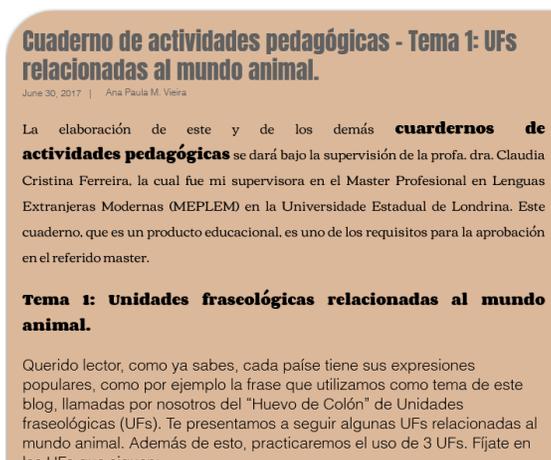
Contáctanos para aclarar tus dudas o para hacer sugerencias

Nombre

Fonte: Blog “el huevo de Colón” (2017)

Segue o conteúdo do primeiro “Caderno de Atividades Pedagógicas” publicado no blog. Na figura 18 apresento: o caderno de atividades pedagógicas; A orientadora deste projeto; O tema (assunto) que será tratado no caderno.

Figura 18 – Apresentação do caderno e do respectivo tema



Cuaderno de actividades pedagógicas - Tema 1: UFs relacionadas al mundo animal.

June 30, 2017 | Ana Paula M. Vieira

La elaboración de este y de los demás **cuadernos de actividades pedagógicas** se dará bajo la supervisión de la profa. dra. Claudia Cristina Ferreira, la cual fue mi supervisora en el Master Profesional en Lenguas Extranjeras Modernas (MEPLEM) en la Universidad Estatal de Londrina. Este cuaderno, que es un producto educacional, es uno de los requisitos para la aprobación en el referido master.

Tema 1: Unidades fraseológicas relacionadas al mundo animal.

Querido lector, como ya sabes, cada país tiene sus expresiones populares, como por ejemplo la frase que utilizamos como tema de este blog, llamadas por nosotros del “Huevo de Colón” de Unidades fraseológicas (UFs). Te presentamos a seguir algunas UFs relacionadas al mundo animal. Además de esto, practicaremos el uso de 3 UFs. Fíjate en las UFs que siguen:

Fonte: Vieira (2018)

Primeiramente, utilizo três (3) UFs relacionadas ao tema proposto neste primeiro caderno de atividades: “**Tema 1: Unidades fraseológicas relacionadas al mundo animal**”.

Figura 19 – Exemplo 1



caminando de la escuela hasta mi casa?
¡Está como una cabra la tía!

· Estar /ponerse hecho un toro



"Tener mucha mucha presencia y resistencia física."
[...] el toro es, en nuestra cultura, el paradigma de la virilidad y de la fuerza bruta [...]
(BUITRAGO, 2012, p. 308)
Ej: - El luchador de MMA Colombiano está hecho un toro, ¡seguro que hoy será el campeón!

· Estar/ponerse/ser como una vaca

Fonte: Blog “El huevo de Colón” (2017)

Na sequência, com o objetivo de disponibilizar amostras reais, atuais e frequentes de uso, exibo na seção **Actividades** três (3) textos do gênero notícia. A primeira notícia (“A”) utiliza a UF **Meter la pata**. Posteriormente, a **Noticia “B”** expõe o uso da UF **Como pez en el agua** e a última notícia “C” oferece o uso da UF **Matar dos pájaros de un tiro**.

Figura 20 – Noticia A



Observa las noticias “A”, “B” y “C” y enseguida haz lo que se te pide.

Noticia “A”

Las meteduras de pata de Felipe de Edimburgo al cumplir 94 años

La izquierda le tiene por un racista cuyas bromas ponen en evidencia al país
La derecha le considera un librepensador al que le trae al paio la corrección política



Fonte: Blog “El huevo de Colón” (2017)

Após os textos elabore quatro (4) atividades. O objetivo é que os alunos após lerem os textos reflitam sobre seus conteúdos e o contexto onde fazem o uso da UF em questão, espera-se que pesquisem e contrastem com o português quando possível.

Figura 21 – Exemplo de atividade

1 Elige el significado adecuado para la UF "meter la pata"

a () Equivocarse, cometer errores

b () Tropezar

c () Patear, golpear algo o a alguien

2 Observa las imágenes "a", "b" y "c", investiga y descubre la UF a que representan. En portugués la UF equivalente es: *Matar dois coelhos com uma cajadada só.*

a:



Fonte: *Blog "El huevo de Colón"* (2017)

Espera-se que ao realizarem as atividades e as corrigirem com o auxílio da seção de respostas exemplificada na Figura 22, possam compreender seus usos.

Figura 22 - Seção de respostas

Claves de las actividades:

1: A (Equivocarse, cometer errores)

2: Matar dos pájaros de un tiro.

3: Respuesta posible: "Ayer en la playa, Ronaldinho 'Gaucho', estuvo como pez en el agua jugando al fútbol junto a sus amigos."

Tips

Querido profesor, si trabajas con la enseñanza del español como lengua extranjera o adicional intenta ayudar a tus alumnos a que busquen estrategias a la hora de realizar las actividades. Es interesante que los alumnos presten atención en el contexto donde se presentan las UFs, o sea que a partir de la noticia los alumnos puedan inferir y elegir las opciones correctas. En la actividad n°3, es importante que el profesor oriente a los alumnos para que lleguen a la respuesta correcta a partir de la estrategia de exclusión.

Ej. La opción "A" no puede ser la respuesta correcta ya que representa el significado literal de la oración; La opción "B" no puede ser la correcta porque aunque hayamos visto a Ronaldinho Gaucho en los escenarios, cantando junto a sus amigos, al comparar la opción "B" a la "C" concluimos que es la "C" la correcta, ya que la actividad laboral principal de esta figura pública es el fútbol y no el mundo musical.

Fonte: *Blog "El huevo de Colón"* (2017)

Disponibilizo ao final da postagem as referências utilizadas nos cadernos de atividades:

Figura 23 - Referências



Fonte: Blog "El huevo de Colón" (2017)

Por último, despeço-me dos leitores do *blog* e lhes agradeço pelo acesso aos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se encontra na etapa de finalização dos elementos que comporão o 1º Caderno de Atividades Pedagógicas e as demais informações que integrarão o conteúdo geral do *blog*, a saber: fóruns, eventos da área, indicação de livros, artigos, documentários, vídeos de filmes e séries que contextualizem e exponham as UFs utilizadas nos meios pesquisados, enfim, por sua natureza (de ferramenta digital), estará em constante construção e oferecerá conteúdos diversificados (e por isso o subtítulo do *blog* é *Unidades fraseológicas de la lengua española y otros tesoros*) relacionados ao uso, ao ensino e à aprendizagem das UFs e de outros temas que entendo que colaboram com este processo, suscitando reflexões e práticas pedagógicas, culturais e pragmáticas.

Almejo que este produto educacional possa atender às necessidades dos professores de ELE/A, relacionadas à inserção das UFs nas aulas de língua espanhola. Da mesma forma, confio que esta pesquisa possa gerar um impacto (positivo), instigando pesquisadores e docentes da área a investigar e a produzir outros materiais educacionais relacionados à Fraseologia.

Reitero que o objetivo principal proposto neste estudo consistiu em fomentar o uso das UFs nas aulas de ELE/A a partir dos cadernos de atividades pedagógicas e de outros “tesouros” publicados no *blog*, onde exponho as UFs de maneira contextualizada, contribuir com o labor de docentes de ELE/A, incitar a pesquisadores da área a investigar e a produzir outros produtos educacionais relacionados à fraseologia e colaborar para a desmistificação da ideia de complexidade no ensino e na aprendizagem das UFs (BAPTISTA, 2014; RIOS, 2010; SKYNDLER, 2015; OLIMPIO, 2006). Deste modo, entendo que este material pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem de ELE/A, suscitando reflexões e práticas não apenas pedagógicas, mas pragmáticas e culturais.

Convém manifestar o meu entusiasmo ao idealizar, elaborar e concretizar este projeto e, sobretudo, pela oportunidade de oferecê-lo, de modo gratuito, a docentes, discentes, pesquisadores da área, professores em formação e demais interessados na língua e na cultura espanhola, por meio de uma ferramenta digital e que, atualmente, é acessível para vários brasileiros e que terá a possibilidade de transpassar as barreiras nacionais e alcançar leitores de outras nações diminuindo a possibilidade deste produto fazer parte exclusivamente do arquivo de nossa biblioteca.

Quanto à continuidade deste estudo, destaco que é meu propósito, após o término do MEPEM, prosseguir com as publicações do *blog* periodicamente. Pretendo participar de eventos acadêmicos, realizar novas pesquisas relacionadas à Fraseologia no intuito de poder oferecer no *blog* um conteúdo em harmonia com as investigações atuais. Igualmente, é minha intenção seguir com esta pesquisa no programa de doutorado desta universidade.

Por fim, com a consciência de que o caminho a ser percorrido para aprimorar os estudos nesta área do saber é um desafio, pois além de não

existir em grande parte das universidades brasileiras cursos de letras que ofereçam disciplinas específicas desta área como a fraseografia, lexicografia, lexicologia, por exemplo (MONTEIRO-PLANTIN, 2012, p. 115), tal feito demanda dedicação, estímulo, investimento financeiro e, especialmente, tempo. Desta forma, anseio que docentes e estudiosos desse campo se aventurem a investigar e a contribuir com novas pesquisas e que de maneira somativa possamos avançar.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Fraseologia: discurso interculturalidade e tradução. In: SILVA, Suzete (Org.). **Fraseologia & Cia**: entabulando diálogos reflexivos. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 61-78.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

FERREIRA, Claudia Cristina; MIGUEL, Thalita Aguiar Molin, VIEIRA, Ana Paula Mantovani; Matices culturales en la enseñanza de español a brasileños desde la perspectiva de las expresiones idiomáticas: observaciones teóricas y planteamientos prácticos. In: **Actas del XXIII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes**: La cultura en la enseñanza del español a brasileños. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2015. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5350604>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. Uma contribuição à fraseodidática do francês como língua estrangeira-DOI: 10.4025/actascilangcult. V.30i2. 4987. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, 2008. Disponível em: <https://scholar.google.es/scholar?q=Uma+contribui%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+fraseodid%C3%A1tica+do+franc%C3%AAs+como+lingua+estrangeira+Monteiro-Plantin&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5>. Acesso em: 05 jul. 2016.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. Fraseologia: uma mão na roda na construção do sentido. **SYNERGIES**, Tunisie, n.3, p.161-168, 2011.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. **Fraseologia**: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna. Fortaleza: Edições UFC, 2012. V.1

OBERG, Kalervo. **Cultural Shock**: Adjustment to New Cultural Environments. Reprint de 1960, Curare 29, 2006.

OLÍMPIO DE OLIVEIRA, M.^a Eugenia. “**Fraseología y enseñanza de español como lengua extranjera**”. 2006. Disponível em: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/bibliotecavirtual/numerosanteriores/2006/memoriaster/1-semester/olimpio-d.html>. Acesso em: 13 de maio de 2018.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; UNDERNBAUMEN, Enrique Huelva. (Org.). **Uma (Re)Visão da Teoria e da Pesquisa fraseológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa (Org.). **Tendências Atuais na Pesquisa Descritiva e Aplicada em Fraseologia e Paremiologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. v. 1

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa (Org.). **Tendências Atuais na Pesquisa Descritiva e Aplicada em Fraseologia e Paremiologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. v. 2

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. A Competência Fraseológica no Aprendizado das Expressões Idiomáticas. In Monteiro-Plantin, Rosemeire Selma (Org.). **Certas palavras o vento não leva**. Homenagem ao professor Antonio Pamies Bertrán. Fortaleza: Parole, 2015, p. 261-286.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Departamento de Educação Básica, 2008.

RIOS, Tatiana Helena Carvalho. **A descrição de idiomatismos nominais**: proposta fraseográfica português-espanhol. 2010 - Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. 2010.

SÁEZ VACAS, F. La blogosfera: um vigoroso subespaço de comunicação em Internet. In: **Revista Telos**, Blogs na Educação. Uso dos blogs na perspectiva construtivista. No 65 – Espanha, Out./Dez. 2005, páginas 86-93.

SANTOS, Andréa Geroldo. **Uso de textos autênticos na aula de língua estrangeira**. Sistema Mackenzie de Ensino. P. 1-2. 2018. Disponível em: <<http://sme.mackenzie.br/mackenzie/content/download/10875/100445/file/Uso%20de%20textos%20aut%C3%AAnticos%20na%20aula%20de%20L%C3%ADngua%20Estrangeira.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

SCANDOLA, Viviana. Hacia una Historia de la Fraseología Española. In: MOLINA, Javier Rodríguez; RIVERA, Daniel M. Sáez (coords.), **Diacronía, lengua española y lingüística** (Actas del IV Congreso Internacional de la AJIHLE), Madrid, Síntesis. 2006. p. 154-365. Disponível em: <http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4740/25257_112256.pdf>. Acesso em: dez. 2015.

SZYNDLER, Agnieszka. La fraseología en el aula de E/LE: ¿ un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. **Didáctica. Lengua y Literatura**, v. 27, p. 197-216, 2015. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/50867>>. Acesso em: 01 ago 2016.

TIMOFEEV, Larissa Timofeeva. La fraseología en a clase de lengua extranjera: ¿misión imposible? **Onomázein**, Chile, v.28, 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734813>>. Acesso em: set. 2014.

ZULUAGA, A. **Introducción al estudio de las expresiones fijas**, Frankfurt, V. Peter Lang. 1980.

ECHANDO UN CABLE: CONTRIBUIÇÕES DA FRASEOLOGIA NO ENSINO DE ESPANHOL? O GLOSSÁRIO EM SALA DE AULA

Thalita Aguiar Molin Miguel
Cláudia Cristina Ferreira

1. PALAVRAS INICIAIS

A Fraseologia tem se destacado em pesquisas no Brasil (XATARA, 1998; ORTIZ ALVAREZ 2007; MONTEIRO-PLANTIN, 2012; RIOS, 2004, 2010a, 2010b, 2013), sobretudo após a década de 90. Faz-se presente na língua falada frequentemente. Diante de pesquisas, evidencio que os discentes as utilizam assiduamente em sua língua materna, portanto defendo essa prática nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira, para que os aprendizes aprimorem sua percepção sobre um aspecto natural da língua vernácula sem que traduzam literalmente mencionadas unidades.

Neste sentido, informo que esta pesquisa tem por objetivo elaborar um glossário, para que professores e alunos possam beneficiar-se, a fim de empregar as Unidades Fraseológicas (UFs) apresentadas no glossário de maneira correta. Para tanto, apresento definições de fraseologia, lexicografia e UFs; faço um levantamento das UFs contempladas no livro *El ventilador*, material adotado na disciplina de Língua IV, ministrada por mim (2017), e logo passo a buscá-las nos dicionários que usei como corpus nesta pesquisa (DURÃO; VARGAS, 2011; GÓMEZ MOLINA, 2004; LEAL RIOL, 2011; PENADÉS MATÍNEZ, 1999; RIOS, 2013; YAGÜE GUTIÉRREZ, 2003; MONTEIRO-PLANTIN, 2012; ORTIGOZA; DURÃO, 2014; ORTIZ ALVAREZ, 2011; VARGAS; RIOS, 2013, RIOS, 2004, 2010a, 2010b, 2013)

(BENÍTEZ PÉREZ; DURÃO, 2001; DURÃO, 1999; FERREIRA; 2012, 2013; VIEIRA; FERREIRA; MIGUEL, 2015; FERREIRA; XAVIER; MIGUEL, 2015; FERREIRA; MIGUEL, 2017). Elaborei fichas lexicográficas que serviram de base para a confecção do glossário (BIDERMAN, 1984, 1998a, 1998b; OLIVEIRA, 2016; WELQUER, 2004), o qual é uma ferramenta para auxiliar professores e alunos. Reitero a necessidade da implementação de UFs para que os aprendizes se comuniquem com maior competência comunicativa e naturalidade.

Espera-se que a elaboração do glossário desenvolvido neste estudo possa ajudar tanto professores quanto alunos a empregar adequadamente as UFs, já que as mesmas se encontram em discursos orais e escritos, da língua materna assim como da língua meta.

Início este trabalho, recordando um pouco da minha trajetória pessoal e profissional, nessas vivências relatadas, aqui em breves linhas, pois foi onde tudo começou. A curiosidade e a paixão pelo universo fraseológico, algo corriqueiro e ao mesmo tempo indispensável para uma boa comunicação.

Concluída a minha formação inicial, e perante a possibilidade de aprimorar a língua estudada durante os 4 anos da graduação em Língua Espanhola e Respektivas Literaturas, na Universidade Estadual de Londrina, ao chegar a Orense (Galícia), adentrei o contexto (inter) cultural de falantes naturais acreditando dominar sua língua. Entretanto, enfrentei algumas dificuldades para entender a cultura e compreender algumas Unidades Fraseológicas (UFs), encontradas no discurso (oral e escrito) de seus falantes e foi aí neste exato momento onde tudo começaria.

Decorrido o período de quatro anos, regressei ao Brasil (2013) e ingressei no mercado de trabalho. Ministrando aulas para turmas de Ensino Fundamental e Médio do Ensino Regular na rede privada da cidade de Londrina-PR. Deparei-me com uma realidade que pouco havia mudado em relação à oferta da língua espanhola nos últimos três anos.

No intuito de me atualizar e capacitar, retornando ao Brasil, continuei meus estudos e cursei a Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras (2014-2015), cujo objeto de pesquisa foram as UFs. Em outras palavras, tive como objetivo demonstrar a indissociabilidade entre língua e cultura; para tanto, apresentei definições de cultura, Fraseologia e Unidades fraseológicas e explicito qual foi a adotada

na monografia, além de demonstrar o papel das UFs no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira e sugerir a inserção das UFs nos currículos e livros didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira. Desta forma, elaborei atividades para ilustrar como podemos trabalhar com UFs em sala de aula.

Na sequência, após finalizar a especialização, ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), em 2016. Esclareço que esta pesquisa de mestrado teve como precursor o trabalho monográfico apresentado para o curso de Especialização. Tomei como base alguns dos pressupostos teóricos utilizados no trabalho monográfico, pois segui na mesma linha de pesquisa, aprofundando-a.

Diante da minha formação acadêmica e profissional e ao refletir sobre requisitos ou componentes necessários para ser competente comunicativamente em determinada língua estrangeira, no meu caso o espanhol, levando em consideração a carga horária semanal reduzida, acredito que não bastam apenas conhecimentos linguísticos, por isso postulo as seguintes questões que permearam esta pesquisa de mestrado: Qual o papel do glossário no processo de ensino e aprendizagem do espanhol? Como selecionar as UFs que comporão o glossário?

Perante o mencionado, respaldo-me em Sánchez Lobato (2002) ao estabelecer que conhecer um idioma ultrapassa as barreiras das estruturas gramaticais, portanto, seria importante apresentar outros elementos aos aprendizes como: aspectos culturais, de maneira contextualizada, considerando a heterogeneidade das comunidades linguísticas que fazem uso da língua meta, o que auxilia a proposta das fichas lexicográficas, as quais são contempladas no livro didático adotado por essa pesquisadora *El Ventilador*, visto que as UFs reúnem elementos linguísticos e culturais que colaboram com o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz.

Com relação às indagações, evidencio que diversos componentes são responsáveis pela competência comunicativa (BENÍTEZ PÉREZ; DURÃO, 2001; DURÃO, 1999; FERREIRA, 2007, 2013; FERREIRA; SANCHES, 2005; SÁNCHEZ LOBATO, 2002), sendo a competência fraseológica uma subcompetência que integra a comunicativa, por isso acredito que ao ensinar e aprender as UFs no geral, tanto professor como alunos estariam contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Em outras palavras, um dos papéis das UFs no processo de ensino e aprendizagem de espanhol encontra-se nas contribuições para a aprendizagem da língua meta, visto que o domínio das UFs pressupõe assimilação e uso de um maior caudal fraseológico e lexical (DURÃO; VARGAS, 2011; GÓMEZ MOLINA, 2004; LEAL RIOL, 2011; PENADÉS MATÍNEZ, 1999, 2008; RIOS, 2013; YAGÜE GUTIÉRREZ, 2003; MONTEIRO-PLANTIN, 2012; ORTIGOZA; DURÃO, 2014; ORTIZ ALVAREZ, 2011; VARGAS; RIOS, 2009, 2010a, 2010b, 2013), além de capacitar o aprendiz a usar a língua estrangeira com maior desenvoltura e espontaneidade (RODRÍGUES-PIÑERO ALCALÁ, 2006 *apud* DURÃO; VARGAS, 2011), contribuindo, também, para a fluência no idioma.

Diante do exposto, nesta pesquisa, proponho a elaboração de fichas lexicográficas as quais serão compostas da seguinte forma: estrutura sintática, definição, fonte da definição e de coleta das UFs, de acordo com o corpus consultado, bem como exemplos em contexto das UFs, formulados por mim e notas, estas somente quando necessário.

Neste sentido, informo que esta pesquisa teve por objetivo geral para a elaboração do glossário, para que professores e alunos possam beneficiar-se, a fim de conhecer as UFs e empregá-las de maneira correta.

Por sua vez, tenho como objetivos específicos apresentar definições de fraseologia, UFs; lexicografia e glossário, fazer um levantamento de UFs apresentadas no livro *El ventilador*, material adotado na disciplina de Língua IV, ministrada por mim (2017) e elaborar fichas lexicográficas, que serviram de corpus para o glossário.

Reitero o dito anteriormente, espero que o glossário possa ser de grande valia, podendo ser utilizadas, como material de consulta tanto por professores, quanto por alunos, que serão beneficiados linguisticamente e culturalmente. (FERREIRA et al., 2017)

Convém, ainda, esclarecer o título atribuído a esta pesquisa. Em outras palavras, ao selecionar a UF que inaugura o título deste estudo, *echando un cable*, cuja tradução na língua portuguesa é *ajudar*, auxiliar, *dar uma mão*, espero despertar no leitor, já no título, para a imprescindibilidade do emprego das UFs. Por sua vez, o glossário (BIDERMAN, 1984, 1998a, 1998b; WELKER, 2004) seria um recurso a mais de consulta para auxiliar professor e aluno no ensino e na aprendizagem da língua meta.

Assim sendo, exponho, primeiramente, os motivos que me levaram à escolha deste tema. Em seguida, aponto os teóricos que me embasaram neste estudo. Na sequência, apresento o *corpus* de pesquisa para a elaboração das fichas. Por fim, trago os resultados desta caminhada sob o olhar das UFs e anexo as fichas como material de apoio para estudantes e professores.

Informo que aspiro divulgar meu produto educacional para a comunidade docente e discente em eventos acadêmicos relacionados à área de formação de professores como o do *Seminário de Dificuldades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes* (Colégio Miguel de Cervantes), evento que acontece anualmente na cidade de São Paulo; o qual apresentei um trabalho no ano de 2017, fruto da pesquisa que desenvolvi para o mestrado, de mesmo modo como no *Simpósio sobre Léxico, Lexicografia e Tradução* (UFSC) (2017), bem como no *Encontro de Professores de Língua Espanhola do Estado do Paraná* (EnPLEE), evento itinerante realizado no Estado do Paraná e que no ano de 2017 foi realizado em agosto (UEPG), em Ponta Grossa, promovido pela Associação de Professores de Espanhol do Paraná.

Pretendo submeter artigo para periódicos e capítulos para livros cujo tema seja voltado ao ensino de língua espanhola e sobre UFs, em especial.

No seguinte tópico discorro de maneira breve sobre a importância das UFs concomitante nas aulas de línguas sob um olhar cultural, como mencionado posteriormente, compreender as UFs é entender a cultura local que faz uso de determinadas UFs.

2. UNIDADES FRASEOLÓGICAS E CULTURA: UM CASAMENTO PERFEITO

Neste estudo defendo plenamente o ensino e aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira sob uma ótica (inter)cultural, adotando a inserção das UFs no contexto de ensino e aprendizagem. Aproprio-me da concepção de cultura que reflete situações habituais, isto é, situações que traduzem e revelam a identidade de cada um, mediante um conjunto de fatores (ideologia, crenças, tradições e comportamentos). Nessa visão, entendo que os elementos linguísticos e extralinguísticos são

imprescindíveis à compreensão e ao desenvolvimento da habilidade discursiva em Espanhol Língua Estrangeira (tom de voz, fórmulas de cortesia, paralinguagem, sinestesia, cronêmica e proxêmica).

A forma com a qual nos comunicamos e interagimos é um reflexo de como interpretamos o mundo, transposto em mecanismos que evidenciam nossos pensamentos, nossa identidade linguística, cultural e nacional, ou até mesmo regional, familiar ou individual (BENÍTEZ PÉREZ; DURÃO, 2001; FERREIRA, 2007, 2012, 2013). Santos e Ortiz Alvarez (2010) esclarecem que a cultura é a maneira como concebemos e interpretamos o outro, e ela se faz presente tanto na linguagem oral quanto na escrita, em ações cotidianas que, para alguém alheio a esta cultura particular, parece ser imperceptível ao primeiro contato.

De igual modo Ferreira (2012) aponta que levantar a temática de aspectos (inter)culturais aproxima culturas distantes e promove o respeito. Assim, deveríamos interpretar a nova cultura com um olhar diferente e não com a mesma perspectiva com a qual entendemos a nossa própria. Penso que ao apresentar matizes culturais da língua estrangeira, os professores fomentariam o respeito à diversidade e, assim, minimizariam ou eliminariam estereótipos (DURÃO, 1999, 2002a, 2002b; FERREIRA, 2007; 2012; 2013; FERREIRA; DURÃO; BENÍTEZ PÉREZ, 2006).

Em meio ao afã de evidenciar a dimensão deste casamento perfeito, cultura e unidades fraseológicas, alicerço-me no mencionado por Ortiz Alvarez (2007). A teórica postula que o vocabulário de uma língua não é formado simplesmente por palavras que possam ser compreendidas de maneira natural, por falantes de culturas distintas.

A totalidade de uma língua vai além de estruturas simples. Essa língua, segundo Ortiz Alvarez (2007), está constituída de um conjunto de frases que exigem de seus falantes um domínio de vivências que ultrapassam as barreiras linguísticas, já que, por meio do uso adequado de UFs, os falantes se fazem entender e interpretam a cultura que os cercam.

Assim sendo, caberia aos professores mediar o ensino de línguas estrangeiras pautado no viés cultural, já que:

Isto posto, fundamento-me em Batista (2014) e em Navarro (2004), pois acredito plenamente na junção das competências sociolinguísticas, visando à integração de todas as habilidades, para que os alunos possam expressar-se adequadamente em diferentes contextos de comunicação, aos quais são expostos constantemente, em sua língua materna e de igual modo deveriam ser apresentados na língua estrangeira. Somente assim, saberão adequar o discurso às diferentes esferas de comunicação, algo que fazem naturalmente em língua materna.

3. UM CAMINHO A SER TRILHADO: ADENTRANDO O UNIVERSO DA FRASEOLOGIA

Aqui, cito algumas definições tipológicas, as quais são de extrema importância, para uma boa compreensão do trabalho desenvolvido.

A seguir, exponho algumas pesquisas fraseológicas, que vêm sendo desenvolvidas na Universidade Estadual de Londrina, bem como em outras universidades.

Um trabalho desenvolvido sob o olhar das UFs, e o que vêm a ser as mesmas?

Conforme Monteiro-Plantin (2012), as UFs são um fenômeno, que se fazem presentes na individualidade cultural de certa população linguística, assumindo assim esse caráter peculiar e importante, para aqueles que as estudam.

Sendo assim, apresento a definição que permeia toda minha pesquisa, por ser uma definição mais ampla. Esclareço que me pauto na definição de UFs proposta por Corpas Pastor (1996, p. 20), a qual permeia esta pesquisa

[...] são unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior se situa no nível da oração composta. Ditas unidades se caracterizam por sua alta frequência de uso, e de coaparição de seus elementos integrantes; por sua institucionalização, entendida em termos de fixação e especialização semântica; por sua idiomaticidade

e variação potenciais, assim como pelo grau no qual se deram estes aspectos nos distintos tipos¹ (tradução minha)

Diante do exposto por Corpas Pastor (1996), pude perceber que as UFs são encontradas com naturalidade no discurso oral e escrito de falantes, essa fato justifica o ensino das UFs no ambiente de ensino, de língua estrangeira como de língua materna. As UFs são formadas quase sempre de duas ou mais palavras, tais palavras vêm imbuídas da cultura que reflete por meio de suas UFs a vivência do povo que as utilizam (BENÍTEZ PÉREZ; DURÃO, 2001; DURÃO, 1999; FERREIRA; 2012, 2013; FERREIRA; XAVIER; MIGUEL, 2015 FERREIRA; MIGUEL, 2017; MONTEIRO-PLANTIN, 2012; ORTIZ ALVAREZ 2007; RIOS, 2009, 2010a, 2010b, 2013; VIEIRA; FERREIRA; MIGUEL, 2015; XATARA, 1998).

Verifico a ascensão e a necessidade de mais projetos e disciplinas que abarquem a temática retratada neste estudo, para que assim a comunidade acadêmica tenha acesso a produtos educacionais como as fichas lexicográficas, desenvolvidas por esta pesquisadora, entre outros.

Posteriormente, exponho alguns conceitos básicos no que concerne aos estudos fraseológicos a fim de facilitar a compreensão sobre o tema em estudo. Fala-se muito sobre UFs, já expus anteriormente qual a concepção UFs adota neste estudo, mas qual disciplina se encarrega de estudar as UFs? A essa disciplina chamamos de Fraseologia: Conforme menciona Telia (apud TRISTÁ PÉREZ, 1988), é uma disciplina linguística que tem por objetivo estudar as leis que condicionam a falta de liberdade das palavras e seus significados ao se combinarem. A fraseologia também se ocupa de descrever as combinações fixas de palavras, com base em seus tipos e sua condição presente em concordância de seu melhoramento histórico.

De igual modo Monteiro-Plantin (2012, p. 33) concebe a Fraseologia como

1 No original: [...] “son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variación potenciales, así como por el grado en el cual se han dado estos aspectos en los distintos tipos”. (CORPAS PASTOR, 1996, p. 20).

“Trata-se de uma disciplina independente, relacionada a todos os níveis de análise linguística (do fonético ao discursivo-pragmático), cujo o objetivo é o estudo das combinações de unidades léxicas, relativamente estáveis, com certo grau de idiomaticidade, formadas por duas ou mais palavras, que constituem a competência discursiva dos falantes, em língua materna, segunda ou estrangeira, utilizadas convencionalmente em contextos precisos, com objetivos específicos, ainda que, muitas vezes, de forma inconsciente.”

Como mencionado por Monteiro-Plantin (2012), a Fraseologia, não é uma subdisciplina da lingüística aplicada e sim uma disciplina independente, que abarca o estudo mais amplo de léxico e de combinações fixas de palavras, que nem sempre apresentam estabilidade e que em sua totalidade quase sempre dotada de idiomaticidade.

Em contrapartida Navarro (2004) menciona a dificuldade em delimitar o papel da fraseologia segundo a teórica, é na fraseologia que convergem outras áreas como: a lexicografia, a sintaxe, a semântica e a pragmática do discurso, segundo a estudiosa, neste ponto que nos deparamos em um âmbito complexo difícil de traçar.

Já conhecemos a disciplina que dá conta de analisar as UFs, mas como posso diferenciá-las? Para tanto, baseio-me nos preceitos teóricos de Ortiz Alvarez (2000, p. 124-125).

Tipos de UFs:

Para Ortiz Alvarez (2000), os fraseologismos podem dividir-se nos seguintes grupos:

Expressão Idiomática: São formadas por um ou mais lexemas, quer dizer palavras, a expressão não pode ser compreendida separadamente, o que mantém o significado da expressão é a soma de todos os lexema. O lexemas que compõem a Expressão podem ser combinados de maneira distinta, gerando assim um novo sentido para a Expressão, neste ponto nos depara-mos com seu caráter opaco, o que dificulta o entendimento dos aprendizes, já que esta opacidade não permite que os estudantes recorram a língua materna para a compreensão da Expressão.

Provérbio: O uso dos provérbios decorre de uma situação de comunicação em que o falante se encontra, ao usar um provérbio o falante chama a atenção para um afastamento da moral seguida pela sociedade em questão. Os provérbios são reconhecidos primordialmente pelos dispositivos utilizados em sua maioria similares aos da fala poética.

Frase feita: São frases repetidas, suas regras não podem ser explicadas de acordo com as regras que norteiam as combinações livres, costumam apresentar elementos únicos sendo eles gramaticais ou lexicais, sua principal característica seria a estabilidade formal.

Gíria: Modo de falar momentâneo pertinente a determinados membros da sociedade, sua principal característica seria a transitoriedade.

Colocação: Combinação lexical habitual não idiomática, coerente, os quais elementos são privativos e de acontecido eventual.

Locuções: Lexemas combinados, mas que preservam suas característica fonéticas e mórficas individuais, resultando assim em um sintagma.

Clichê: Toda expressão refinada que resulta em um distanciamento de gênero com relação ao padrão e que se popularizou pelo uso sucessivo. Em sua maior parte são de origem literário, jornalístico e publicitário.

Frase prov.ial: Unidades enérgicas, que costumam dialogar entre o tempo que foram criadas e o tempo presente, ganharam apelo usual pelo contexto em que foram geradas e pelos autores de ditas frases.

Modismo: Que habitualmente distanciam-se das normas comuns da gramática. Casares considera secundário a criação do vocábulo modismo já que as explicações dadas pelo DRAE para modismo e idiotismo são correspondentes.

Idiomatismo: Maneira de expressar-se que não obedece a norma culta da língua.

Refrão: Em comparação com os provérbios os refrões costumam ser mais reduzidos, os falantes ao valer-se desta unidade fraseológica em seus discursos, pretende distanciar-se do discurso produzido, fazem isso apropriando-se de “muletinhas ou bengalinhas”.

Conforme postula Ortiz Alvarez (2000), são vários os tipos de UFs, deste modo, adotamos a doravante UFs, por abarcar um grande número de fraseologismos.

Antes de passar ao tópico seguinte, exponho algumas definições pertinentes à elaboração das fichas lexicográficas que futuramente servirão, para a criação de um glossário Monolíngue.

Em razão de que o foco deste trabalho é a elaboração de um glossário, me pauto no mencionado por Biderman (1998, p. 17) que define a lexicografia como:

“A Lexicografia é a ciência dos dicionários. É também uma atividade antiga e tradicional. A Lexicografia ocidental iniciou-se nos princípios dos tempos modernos. Embora tivesse precursores nos glossários latinos medievais, essas obras não passavam de listas de palavras explicativas para auxiliar o leitor de textos da antigüidade clássica e da Bíblia na sua interpretação. A Lexicografia só começou de fato, nos séculos XVI e XVII com a elaboração dos primeiros dicionários monolíngües e bilíngües (latim e uma língua moderna)”.

Pautada no postulado por Biderman (1998), pude verificar que o fazer lexicográfico sofreu várias mudanças com o transcurso do tempo, tendo como precursores Glossários antigos, em que eram formados apenas de listas de palavras, evoluindo então para o fazer como o concebemos hoje, auxiliando editoras e leitores de textos especializados.

De igual modo, (BIDERMAN, 1984 apud WELKER, 2004, p.11) é possível definir lexicografia de duas maneiras “numa acepção - na qual se usa também a expressão lexicografia prática - ele designa a “ciência”, “técnica”, prática ou mesmo “arte de elaborar dicionários”. Em outras palavras, a elaboração de dicionários e glossários é deselvonvida pelo lexicógrafo que, por sua vez, atua no âmbito da lexicografia, ciência esta que tem o labor de elaborar e criar dicionários.

Diante desse contexto, pergunto-me: como definir um glossário? Nas palavras de Biderman (1984, p. 139) “Pequeno vocabulário, ou relação de palavras, em que se explica o significado das mesmas, para ajudar o leitor na compreensão do texto que lê. Modernamente são comuns os

glossários de linguagem técnica”, tendo dito isto é o que espero com o glossário desenvolvido nesta pesquisa.

Passo agora, a discorrer sobre a implementação das UFs e o trabalho docente, no intuito de fazer uma ponte entre teoria e prática pedagógica, verificando o papel e as contribuições das UFs no processo de ensino e aprendizagem, em especial, de espanhol.

4. AS UFS E O FAZER DOCENTE

São inúmeros os desafios no cotidiano docente, um dos que mereceria atenção particular seria a definição do conteúdo lexical que poderia ser ministrado em sua aula. Durão e vargas (2011), de modo semelhante, discutem sobre quantas UFs os alunos conseguiriam apropriar-se sem pressionar os aprendizes a memorizar inúmeras UFs na língua foco de estudos (TIMOFEEV, 2013).

Neste ponto, chamo a atenção para a importância do domínio da competência léxica. Conforme sublinha Mogorrón Huerta (2015, p. 37),

A competência léxica dos falantes de uma comunidade linguística, ou seja, a capacidade de compreender e usar unidades léxicais que lhes permitem interpretar ou elaborar frases não previamente percebidas ou geradas, e combiná-las com outras, não é formada unicamente por unidades léxicais livremente combinadas, de acordo com as regras gramaticais correspondentes, uma vez que existe também um conjunto de vozes complexas, formadas por unidades pluriv.ales cuja composição é fixa, chamadas unidades de fraseologia (UFs).² (Tradução minha)

Igualmente, Rodríguez-Piñero Alcalá (2006 *apud* DURÃO; VARGAS, 2011) menciona o papel do léxico na aula de Espanhol como Língua Estrangeira, já que, por meio do conhecimento lexical e fraseológico, os

2 No original: “La competencia léxica de los hablantes de una comunidad lingüística, es decir la capacidad de comprender y utilizar unidades léxicas que les permiten interpretar o elaborar frases no percibidas o generadas con anterioridad, y de combinarlas con otras, no está formada únicamente por unidades léxicas combinadas libremente, según las reglas gramaticales correspondientes, pues existe además un conjunto de voces complejas, formadas por unidades pluriv.ales cuya composición está fijada, denominadas unidades fraseológicas (UFs)”. (MOGORRÓN HUERTA, 2015, p.37)

estudantes alcançarão uma fala com maior fluência e naturalidade, além de ser mais compreensível.

Reconhecemos, contudo, que as dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem das unidades fraseológicas se devem, como mencionado, não somente à composição dessas unidades, mas também a aspectos de natureza pragmática e cultural. No que tange ao âmbito cultural, advertimos que a noção de *culturema* pode ser útil, no sentido de orientar a compreensão dos fundos culturais comuns ou não e possibilitar uma melhor compreensão de algumas expressões idiomáticas, consideradas mais opacas (BAPTISTA, 2014, p. 76).

Baptista (2014), Timofeev (2013), Rios e Riva (2002) acreditam no caráter vivo e transformador do idioma, sustentando que as dificuldades encontradas no uso das UFs baseiam-se na gravidade de equiparar as UFs estudadas na língua meta com as UFs compatíveis na língua materna dos aprendizes. Rios e Riva (2002) ainda pontuam que nem mesmo os dicionários podem exaurir todas as possíveis dúvidas dos aprendizes em relação às UFs estudadas na língua estrangeira e esse fato está atrelado às constantes mudanças que um idioma pode sofrer.

De acordo com Miguel (2015) e Vieira et al (2017), as UFs dotadas de conteúdo cultural deveriam estar presentes desde o primeiro momento a que os aprendizes são expostos ao novo idioma e concerne ao professor a tarefa de apresentá-las aos estudantes de maneira progressiva, para que consigam apropriar-se dos conteúdos ministrados de maneira efetiva e contextualizada.

Corroboro com Rocha (2008), Yagüe Gutiérrez (2003) e Penadés Martínez (1999) sobre a relevância da abordagem das UFs nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira. De igual modo, Xatara (1998) assegura que, em sua maioria, as UFs transitam pelas esferas informais da linguagem, frequentemente, expondo seus usuários a diferentes vocábulos. A estudiosa (op. cit.) atesta que o bom uso de determinadas UFs revela uma familiaridade por parte de seus usuários com a língua.

Entendo que nem sempre, no momento de planejar nossas aulas, contamos com o acesso a recursos que tratem deste tema de maneira clara e adequada para nossos alunos. Da mesma forma, um dos maiores

órgãos no que concerne à Língua Espanhola no Brasil e no Mundo, no *Plan curricular del Instituto Cervantes* (1994 *apud* PENADÉS MARTINEZ, 1999, p. 24)

[...] se menciona explicitamente as fórmulas fixas ao ocupar-se da competência comunicativa, ao desenvolver os objetivos específicos que o aluno deve alcançar e ao selecionar os conteúdos que se deverão apresentar nos programas. (Tradução minha)³

Finalizada esta etapa de busca sobre o arcabouço teórico, passo ao próximo tópico, onde busco apresentar o produto educacional, glossário, desenvolvido no término deste Mestrado.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é qualitativa de cunho exploratório, pois segundo constata Monteiro (1991) não temos o objetivo de confirmar hipóteses pré-estabelecidas e sim, elaborar um glossário que possa servir de instrumento de ensino e aprendizagem, tanto para professores como alunos.

Salientando, Gimenes (2002) sanciona que na pesquisa qualitativa, restauramos a compreensão de outros. O que foi feito durante a leitura e o levantamento bibliográfico e durante a escrita desta pesquisa.

Este trabalho tem como *corpora*⁴, como fonte de consulta para a definição das UFs na elaboração das fichas lexicográficas e, posterior, glossário: o *Diccionario de la lengua española - Real Academia Española* (DRAE) e *Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual*

3 No original: “Se mencionan explícitamente las fórmulas fijas al ocuparse de la competencia comunicativa, al desarrollar los objetivos específicos que el alumno debe alcanzar y al seleccionar los contenidos que se ha de presentar en los programas.”(Plan curricular del Instituto Cervantes, 1994 *apud* PENADÉS MARTINEZ, 1999, p. 24).

4 *Corpus*: “Conjunto geralmente grande de dados lingüísticos que servem como matéria prima para a pesquisa e a análise lingüística. Este termo começou a ser utilizado inicialmente na Estatística Léxica, onde os estudiosos levantaram grande volume de palavras em uma língua, para estudar o seu comportamento quantitativo, a sua distribuição na língua e no discurso. Hoje é usado em todos os domínios da Lingüística com o significado acima definido”. (BIDERMAN, 1984, p.137)

(DFDEA). Neste ponto em que me encontro, realizei um primeiro levantamento de UFs no livro *El ventilador*, como já mencionei anteriormente, livro utilizado por mim no 4 ano de Letras, seguido deste primeiro levantamento, busquei o significado nos dicionário mencionados, para depois elaborar as fichas.

Previamente, empreendi o levantamento bibliográfico buscando teóricos que me embasassem na escrita e no desenvolvimento deste trabalho. Seguidamente, fizemos a busca de UFs no livro *El ventilador*, encontrei 139 UFs, as quais separei em fichas individuais, depois procurei os significados nos dicionários já mencionados. Para finalizar, elaborarei as fichas, para que futuramente, possa elaborar um glossário, para servir de consulta, para estudantes professores.

Destaco que no transcurso da escrita deste artigo e no período em que me debrucei sobre as leituras realizadas, pude constatar que as UFs estão presentes, no ambiente de saber, assim como da vida cotidiana dos alunos, isso pude confirmar mediante o questionário aplicado, que apresento no próximo tópico.

6. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Como aluna regular do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), tenho, como requisito à obtenção do título de Mestre, que propor/elaborar um produto educacional (material didático ou software, relato documentado de experiência de implementação de proposta pedagógica, glossário). Neste caso, optei por elaborar um glossário. Esclareço que, futuramente, proporei atividades pedagógicas, classificadas por diferentes níveis de aprendizagem (segundo o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*), para que professores possam melhor compreender e visualizar como adaptar e/ou elaborar atividades mais ajustadas ao seu contexto de atuação.

A ideia de desenvolver um glossário surgiu de um interesse pessoal por UFs da língua espanhola, juntamente com a necessidade de facilitar o trabalho docente e fomentar futuras pesquisas no âmbito da UFs.

Esclareço que o trabalho de realização das fichas lexicográficas, como primeiro passo para a elaboração do glossário, foi desenvolvido sob a orientação da Prof^a Dr^a. Cláudia Cristina Ferreira.

Pretendo que este produto educacional ajude tanto professores quanto alunos, uma vez que as UFs são dotadas de caráter tanto linguístico, quanto cultural (FERREIRA; MIGUEL, 2017; FERREIRA; XAVIER; MIGUEL, 2015; XATARA; RIVA, 2015; VIEIRA; FERREIRA; MIGUEL, 2015).

Neste contexto, acredito que o glossário pode facilitar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, no meu caso língua espanhola. Evidencio, portanto, a contribuição deste recurso auxiliar na seara acadêmica e educacional.

A título de ilustração, apresento o glossário propriamente dito, alguns exemplos de fichas, uma em branco, para que seja possível visualizar todos os elementos que a comporão. Posteriormente, apresento uma ficha completa. Esclareço que nos apêndices apresento todas as fichas.

Exemplo de ficha lexicográfica

Entrada	UFs encontradas no livro <i>El Ventilador</i>
Estrutura sintática	A estrutura que geralmente a UFs assume
Definição do termo	Definição do termo das UFs apresentadas na entrada
Fonte da definição	Dicionários já apresentados anteriormente
Contexto reproduzido	UFs retrada do livro <i>El Ventilador</i>
Fonte de coleta	Livro <i>El Ventilador</i>
Exemplo	Elaborados po mim mesma
Notas	Quando necessário, para explicar algo.

Entrada	A <u>flor</u> de piel
Estrutura sintática	Preposición+locución adv.ial
Definição do termo	“adv A punto de manifestarse o com viva exitación”

Fonte da definição	SECO, Manuel; ANDRÉS, Olimpia; RAMOS, Gabino. <i>Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles</i> . 2. Ed. Madrid: Aguilar, 2004.p. 466.
Contexto reproduzido	“Sesión 3.2 A flor de piel”. Título de la sesión. LOZANO, Gracia et alli. <i>El Ventilador</i> , nivel C1. Sesión 3.4. Barcelona: Difusión, 2006. p. p.82.
Fonte de coleta	LOZANO, Gracia et alli. <i>El Ventilador</i> , nivel C1. Sesión 3.4. Barcelona: Difusión, 2006. p. p.82.
Exemplo	La mujer embarazada siempre anda con los nervios a flor de piel
Notas	

Espero que, com os exemplos citados, possa haver melhor compreensão das fichas que apresentarei ao final.

APRESENTAÇÃO DO GLOSSÁRIO

Prezado consultante, gostaria de informar-lhe, de maneira breve, como este glossário surgiu. Esclareço que este glossário é fruto de meu interesse pessoal. No ano de 2017, tive a oportunidade de ministrar a disciplina de *Língua IV* na Universidade Estadual de Londrina. Nesta disciplina, o livro adotado era o *El Ventilador*, o qual está dividido da seguinte maneira: 6 unidades temáticas, sendo que cada unidade está subdividida em cinco tópicos, com exceção da última unidade, que apresenta 3 subtópicos.

Após o início desta disciplina, pensei por que não elaborar um glossário para auxiliar a professores e alunos que utilizam o mesmo material que eu? Já que o material adotado na disciplina apresenta muitas UFs, embora, em sua grande maioria, descontextualizadas, dificultando a compreensão por parte dos alunos e do professor que precisa utilizar o material. Dessa forma, justifico a escolha do livro e as UFs apresentadas aqui, em específico.

Passo, agora, a explicar como é a estrutura do glossário que elaborei. Este glossário foi elaborado em ordem alfabética, para facilitar a sua consulta por leigos. A entrada é constituída pelas UFs encontradas no livro *El Ventilador*. Negritei com a intenção de chamar a atenção para as UFs encontradas.

A parte sublinhada é o termo principal das UFs. Em vermelho, trago a marca gramatical encontrada nos dicionários que utilizei para as definições das UFs. O que se encontra entre aspas é a definição das UFs encontradas nos dicionários. O que está em azul é o exemplo elaborado por mim, a fim de contextualizar e exemplificar as UFs.

Convém expor a lista de abreviaturas que você encontrará como marca gramatical das UFs abordadas neste glossário. Para facilitar sua compreensão, a seguir, apresento uma lista de abreviaturas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADJ.	Adjetivo
ADJ. COL.	Adjetivo coloquial
ADJ. COL. HUM.	Adjetivo coloquial humorístico
ADV. COL.	Advérbio coloquial
ADV. VULG.	Advérbio vulgar
COL. MASC. HUM.	Colocação masculina humorística
COL. DESP. MASC.	Colocação despectiva masculina
F.	Feminino
F. COL.	Feminino coloquial
FÓRM. OR. COL.	Fórmula oracional coloquial
FÓRM. OR.	Fórmula oracional
FÓRM. OR. POP.	Fórmula oracional popular
INTERJ.	Interjección
INTERJ. MALS.	Interjección Malsonante
LOC. ADJ. COL.	Locución adjetiva coloquial

LOC. ADJ. VUL.	Locución adjetiva vulgar
LOC. ADV. COL.	Locución adv.ial coloquial
LOC. ADV.	Locución adv.ial
LOC. ADV. DESPECT.	Locución adv.ial despectiva
LOC. NOM. MASC.	Locución nominal masculina
LOC. MASC.	Locución Masculina
LOC. PREPOS.	Locución preposicional
LOC. V. COL.	Locución v.al coloquial
LOC. V.	Locución v.al
NOM. COM	Nombre Coloquial
OR. COL.	Oración coloquial
V. COL.	V.o coloquial

Espero que este glossário seja frutífero, assim como a elaboração foi para mim. Boa consulta! Na sequência, apresento alguns exemplos do glossário elaborado.

A

Agradecer de corazón **loc. adv.** “Con verdad, seguridad y afecto”. **Te lo agradezco de corazón, todo lo que has hecho, por mi familia.**

A flor de piel **loc. adv.** “adv A punto de manifestarse o com viva excitación”. **La mujer embarazada siempre anda con los nervios a flor de piel.**

Ande, ande, ande, la marimorena **loc. v. col.** “Armar (se) um alboroto o escândalo”. **Se armó una marimorena, por cuenta de lo que dijo Paco.** **Nota:** En las fuentes consultadas he encontrado los siguientes resultados: *lexía simple* (MARIMORENA) en el DRAE y *Lexía compuesta* en el DFDEA *Armar(se) la marimorena.*

Angelical **adj.** “Parecido a los ángeles por su hermosura, candor o inocencia”. **Eres una persona angelical.**

Aparecer (a alguien) la virgen **v. col.** “Tener una suerte extraordinaria”. **A Juan, le apareció la virgen, cuando encontró el piso que vive hoy.** **Nota:**

Normalmente esta Unidad Fraseológica es empleada en el pasado y suele ser utilizada en contextos informales.

B

Buscar(le) (tres, o cinco) pies al gato loc. v. “Buscar soluciones o razones faltas de fundamento o que no tienen sentido”. **Monche siempre anda buscando tres pies al gato, al final se lo complica todo.**

C

(Comer/sudar/sangrar) como un cerdo loc. adv. disrespect. “En exceso”. **Me da mucha vergüenza salir para comer con mi prima, ella como como un cerdo.**

Nota: En el *corpus* usado para análisis encontramos la lexía compuesta: Comer como un cerdo.

D

Dar el santo y seña loc. nom. masc. “Contraseña con que alguien se da a conocer como amigo para que se permita la entrada de algo”. **Para que pudieramos entrar en la fiesta de Monche, tuvimos que dar el santo y seña.**

Nota: Optamos por la definición presentada por el DFDEA, por exponer una explicação más amplia, para el consultente.

Dar gato por liebre loc. v. col. “Engañar en la calidad de algo por medio de otra cosa inferior que se le asemeja”. **No me gusta comprar en los chinos, al final siempre nos dan gato por liebre.**

De pascuas a ramos loc. adv. col. De vez en cuando, transcurriendo largo tiempo entre una y otra vez.” Sinónimo: **de tarde en tarde. A María la veo de pascuas a ramos, porque vive en otra ciudad.**

Desangelado adj. “Falto de **ángel** (ll gracia)”. **Paco es un desangelado, pobrecito que mala suerte tiene.**

Desnudar a un santo para vestir a otro loc. v. col. “Arreglar una cosa estropeando otra”. **Los políticos siempre andan con lo mismo, desnudando un santo para cubrir otro.**

Dios dirá Form. or. col. “Se usa para expresar que se confía a la Providencia divina un hecho futuro y dudoso”. **Dios dirá si tenemos que quedarnos o irnos de una vez a otro país.**

Dios mío. interj. “Para significar admiración, extrañeza, dolor o sobresalto”. **¡Dios mío! que pelos traes, María.**

Dios se lo pague (o que Dios se lo pague) **fórm. or.** “Se usa para expresar agradecimiento humilde esp. Por una limosna”. **Dios se lo pague, dijo el mendigo, a la señora cuando le dio de comer.**

Dios te oiga (o que Dios te oiga) **fórm. or. col.** “Se usa para manifestar el deseo de que se cumpla lo que otro acaba de decir”. **Que Dios nos oiga cuando le pedimos por nuestro país.**

Dios (a alguien) bendiga (a algo) (o que Dios (a alguien) bendiga (a algo)) **fórm. or.** “Se usa para manifestar gratitud por alguna buena acción o por la bondad de alguien”. **Que Dios te bendiga Juan, ojalá todo salga como quieres.**

Dios me perdone (o que Dios me perdone) **Form. or. col.** “Antecede a la expresión de una sospecha o a la afirmación de algo negativo sobre alguien o algo”. **Que Dios me perdone, pero Lucía nunca logra hacer las cosas bien.**

Dios aprieta pero no ahoga NE

¡Dios santo! (o Dios mío, o Santo Dios) **interj.** “Expresa admiración o sorpresa” **¡Dios Santo! Concha se ha convertido en una mujer muy guapa, casi no la reconozco.**

Donde Cristo dio las tres voces **loc. adv. col.** “En lugar muy distante o extraviado”. **Mi abuela vive demasiado lejos, casi justo donde Cristo dio las tres voces.**

Dormir como un lirón **loc. v. col.** “Dormir mucho o de continuo”. **Es imposible ver a pablo, durante la mañana en las vacaciones, el chico duerme como un lirón, ¡madre mía!**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, objetivei contribuir com o ensino e a aprendizagem de espanhol, portanto associei esse desejo ao fato de aprendermos mais sobre as UFs, as quais colaboram para um discurso mais espontâneo, bem como nos possibilita aprender mais sobre a língua e a cultura hispânicas. Desta forma, entendo que minha pesquisa

beneficiaria tanto professores, como alunos e não seria um produto educacional com o mero intuito de me conceder o título de mestre.

Ao concluir esta pesquisa, acredito que meus estudos poderão auxiliar professores e alunos na compreensão e no uso de algumas UFs da língua espanhola, facilitando o desenvolvimento da competência comunicativa. Prova desta afirmação, recai nos resultados advindos do questionário aplicado aos alunos do quarto ano de Letras Espanhol. Reitero que meu objetivo não é esgotar as UFs, que podem ser abordadas em sala de aula pelos docentes, mas sim, apresentar as que encontrei no material didático adotado por mim e, possivelmente, por outros docentes de espanhol.

Por fim, deixamos nossa contribuição como um início dos estudos fraseológicos que requerem mais estudos e adeptos, visto que, do ponto de vista linguístico, pragmático e (inter)cultural, as UFs só contextualizam saberes necessários a quem quer dominar a língua (materna ou estrangeira/adicional) e, acreditamos que o glossário possa ser útil aos aprendizes a fim de melhor assimilá-las e empregá-las de maneira efetiva no idioma estudado.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Maria Luisa Ortiz. As expressões idiomáticas nas aulas de ELE: um bicho de sete cabeças? In: REY, Isabel González (org.). **Les expressions figées en didactiques langues étrangères**. 1ª ed. Proximités E.M.E., 2007, v. 01, p. 159-179.

BENÍTEZ PÉREZ, Pedro; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Lengua, Cultura y Enseñanza de ELE. In: GUBERMAN, M. (Org.). **Revista 20 años de APEERJ**. El español: un idioma universal. Rio de Janeiro: APEERJ, 2001. p. 43-53.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998. p.11-20.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires;

ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998. p. 129-142.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **A ciência da lexicografia**. *Alfa*, São Paulo, n. 28 (supl.), p. 1-26, 1984.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Glossário**. *Alfa*, São Paulo, n. 28 (supl.), p. 135-144, 1984.

CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; VARGAS, Mariana Daré. Um olhar sobre o uso do dicionário na sala de aula de língua estrangeira: pensando no ensino do léxico. IN: DURÃO Adja Balbino de Amorim Barbieri; MOTA, Mailce Borges (orgs). **Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e uso de dicionário como ferramentas didáticas**. Londrina: UEL, 2011. p. 135-147.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2ª ed. Londrina: EDUEL, 2004.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Língua e cultura: uma relação em espelho. **Folha Nossa**, Ano 2, n. 13, p. 6-7, jul. 2002b.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. É preciso conhecer hábitos culturais para falar bem uma língua estrangeira?. **Folha Nossa**, Ano 2. n. 12, p. 6, jul. 2002a.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de língua estrangeira. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 139-154, out. 1999.

FERREIRA, Claudia Cristina; MIGUEL, Thalita Aguiar Molin: Dando en el clavo con la fraseología en la enseñanza del español como lengua extranjera/adicional. En: **Actas del XXIII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes**. No prelo.

FERREIRA, Claudia Cristina; XAVIER, Débora Luise; MIGUEL, Thalita Aguiar Molin. El carácter nacionalista en las publicidades y como ese carácter puede ser atrelado a la enseñanza de español como lengua extranjera. En: **ActasXXIII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes**.: La cultura en la enseñanza del español a brasileños. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2015. Disponível em:

< file:///C:/Users/Usuario/Downloads/documento.pdf>. Acesso em: 03 maio 2017.

FERREIRA, Claudia Cristina. É possível ser competente em língua estrangeira? In: ZORZO-VELOSO, Valdirene F; FERREIRA, Cláudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe (orgs.). **El español en línea de mira**: enlaces lingüísticos y metodológicos. Londrina: UEL, 2013. p. 67-83.

FERREIRA, Claudia Cristina. (Inter)Culturalidade em prol da competência Comunicativa na Aula de línguas Estrangeiras ou Línguas Adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; LOPES, Silvana Salino Ramos; REIS, Marta A. Balbino Oliveira dos; NOGUEIRA, Sônia Regina (Orgs.) **Tessituras teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras**: conjugação entre saberes e fazeres. Londrina: UEL, 2012. p. 49-78.

FERREIRA, Claudia Cristina. **O imperativo em gramáticas e em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira visto sob a ótica dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros**. 2007. 561 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FERREIRA, Claudia Cristina. DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; BENÍTEZ PÉREZ, Pedro. “¿Por qué trabajar con la competencia sociocultural en clase de E/LE?”, en **Actas. III Simposio Internacional José Carlos Lisboa de Didáctica del Español como Lengua Extranjera**. Rio de Janeiro, Instituto Cervantes, 2006. p. 153-159. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/17_ferreira-amorim-benitez.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

FERREIRA, Claudia Cristina; SANCHES, Geane Maria Marques Branco. La comunicación no [v.al](#) y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera. In: SIMPÓSIO JOSÉ CARLOS LISBOA DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS, 2., 2006, Rio de Janeiro. **Actas...** Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2005. p. 202-212.

FERREIRA, Claudia Cristina. A abordagem sócio-cultural em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira para brasileiros. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; REIS, Marta A. Balbino Oliveira dos.; ANDRADE, Otavio Goes (orgs.). **Vários olhares sobre o espanhol**: considerações sobre a língua e a literatura. Londrina: Fundação Araucária, 2005. p. 77-92.

GÓMEZ MOLINA, José Ramón. La subcompetencia léxico-semántica. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. **Vademécum para la**

formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid. SGEL, 2004. p. 491-510.

LEAL RIOL, María Jesús. **La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera.** Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2011.

MIGUEL, Thalita Aguiar Molin. **Aspectos culturais do espanhol sob a ótica das unidades fraseológicas no eixo contrastivo português língua materna e espanhol língua estrangeira.** 2015. 50 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

MOGORRÓN HUERTA, Pedro. Análisis de La competencia fraseológica como factor de opacidad. In: MONTEIRO PLANTIN, Rosemeire Selma (org.) **Certas palavras o vento não leva.** Fortaleza: Parole, 2015. p.37-55.

MONTEIRO, Regina Clare. **A pesquisa qualitativa como opção metodológica.** 1991. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto843.htmh>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. **Fraseologia - era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna.** Fortaleza: Edições UFC, 2012. v.1.

NAVARRO, Carmen. **Didáctica de las unidades fraseológicas.** 2004. Disponível em: <<http://www.ub.edu/filhis/culturele/cnavarro.html>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

OLIVEIRA, Caroline Bárbara. Uma perspectiva histórica do construto “cultura” no ensino de línguas. **Revista Helb**, Brasília, ano 6, n. 6, jan. 2012. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=197:uma-perspectiva-historica-do-construto-cultura-no-ensino-de-linguas&catid=1112:ano-6-no-6-12012&Itemid=17>. Acesso em: 19 abr. 2015.

OLIVEIRA, Marco Luiz Mendes. **Glossário de locuções para aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira.** – (Trabalho de conclusão Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas-MEPEM) Univesidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016. 58 f.

ORTIGOZA, Arelis Felipe; DURÃO Adja Balbino de Amorim Barbieri. O registro de somatismos em dicionários monolíngues do português e dicionários bilíngues português-espanhol. In: FERREIRA, Cláudia Cristina (Org.) **Conjecturas**,

diálogos e perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. Londrina: UEL, 2014. p. 197-214.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. **Traduzir uma expressão idiomática não é quebrar galho, é descascar um abacaxi.** In: BELL-SANTOS, Cynthia Ann et al. (Org.). *Tradução e Cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 121-140.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. Entabulando a conversação. In: SILVA, Suzete (Org.). **Fraseologia & Cia: entabulando diálogos reflexivos.** 2ª ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 11-18.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. As Expressões Idiomáticas nas aulas de ELE: um bicho de sete cabeças? In: REY, Isabel González (org.). **Les expressions figées em didactique des langues étrangères.** 1ª ed. Paris: Proximités E.M.E., 2007, p. 159-179.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada et al. **70 refranes para la enseñanza del español.** Madrid: Arco/Libros, 2008.

PENADÉS MARTINEZ, Inmaculada. **La enseñanza de las unidades fraseológicas.** Madrid: Arco/Libros, 1999.

RIOS, Tatiana Helena Carvalho; RIVA, Huéinton Cassiano. Correspondência Idiomática Intra e Interlínguas. **Revista Brasileira Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 2, n.2. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v2n2/06.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

RIOS, Tatiana Helena Carvalho. Propostas didáticas com expressões idiomáticas para as aulas de espanhol com língua estrangeira. In: NADIN, Odair Luiz; LUGLI, Viviane C, Poletto (Org.). **Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 151-163.

RIOS, Tatiana Helena Carvalho. **Idiomatismos com nomes de partes do corpo humano.** São José do Rio Preto, 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

RIOS, Tatiana Helena Carvalho. **Descrição de Idiomatismos nominais: proposta fraseográfica português-espanhol.** 2010a. 242 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

RIOS, Tatiana Helena Carvalho. Fraseologia, Fraseografia e ensino de línguas. In: XATARA, C. **Estudos em Lexicologia e Lexicografia contrastiva.** Curitiba: Honoris Causa, 2010b. p. 241-272.

ROCHA, Camila Maria Côrrea. **As Expressões idiomáticas da língua portuguesa resultantes da relação estabelecida pelo português-espanhol e a motivação metafórica que as subjaz**. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. In: SANTOS GARGALHO, Isabel; GÓMEZ PINILLA, Raquel; SÁNCHEZ SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. **Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2002. p. 7-28.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. La enseñanza del español como segunda lengua/ lengua extranjera. In: SANTOS GARGALHO, Isabel; GÓMEZ PINILLA, Raquel; SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. **Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2002. p. 73-84.

SANTOS, Percilia; ORTÍZ ÁLVAREZ, Maria Luisa (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010.

TIMOFEEV, Larissa Timofeeva. La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible? **ONOMÁZEIN, Revista Semestral de Lingüística, filología e traducción**, p. 320–336, dez. 2013. Disponível em: <http://www.onomazein.net/Articulos/N28/28-24_Timofeeva_FINAL.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2015.

TRISTÁ PÉREZ, María Antonia. La fraseología y la fraseografía. In: WOTJAK, G. (ed.) **Estudios de fraseología y fraseografía del español actual**. Madrid: Vervuert / Iberoamericana, 1998. p. 297-305.

TRISTÁ PÉREZ, María Antonia. **Fraseología y contexto**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1988.

VARGAS, Mariana Daré; RIOS, Tatiana Helena Carvalho. Por un abordaje lexical para la enseñanza de español como lengua extranjera. In: ZORZO-VELOSO, Valdirene F.; FERREIRA, Cláudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe (Org.). **El español en línea de mira: enlaces lingüísticos y metodológicos**. Londrina: UEL, 2013. p. 93-112.

VIEIRA, Ana Paula Mantovani; FERREIRA, Claudia Cristina; MIGUEL, Thalita Aguiar Molin. Matices culturales en la enseñanza de español a brasileños desde la perspectiva de las expresiones idiomáticas: observaciones teóricas y planteamientos prácticos. In: **Actas del XXIII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes.**: La cultura en la enseñanza del español a brasileños. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2015. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5350604>>. Acesso em: 03 maio 2017.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia**. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004. p. 11-75.

XATARA, Claudia Maria. O Campo Minado das Expressões Idiomáticas. **Alfa**, São Paulo, n42 (n. esp.), p. 147-159, 1998.

YAGÜE GUTIÉRREZ, Pilar. Las “formas rutinarias” en la enseñanza de ELE teoría y práctica. In: GÓMEZ ASECIO, José; SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (Dir.). **FORMA Formación de Formadores: léxico fraseología y falsos amigos**. Madrid: SGEL, 2003, n. 6. p. 9-28.

Apêndice- ALGUMAS FICHAS LEXICOGRAFICAS

Nesta sessão, apresento alguns modelos de fichas elaboradas, no desenvolvimento desta pesquisa.

Entrada	Agradecer <u>de corazón</u>
Estructura sintáctica	V.o + Locución adv.ial+nombre
Definición del termo	“Con verdad, seguridad y afecto”.
Funte de la definición	Documento electrónico: DRAE- Diccionario de la Real Academia Española. Disponible en: < http://www.rae.es/ >
Contexto reproducido	“Si alguien te agradece algo de veras, lo hace de... Pulmón/ b) riñón/c) muñón/ d) corazón” Sesión saber cultural, letra b, número 10. LOZANO, Gracia et alli. <i>El Ventilador</i> , nivel C1. Sesión 3.4. Barcelona: Difusión, 2006. p. 82
Fuente de colecta	LOZANO, Gracia et alli. <i>El Ventilador</i> , nivel C1. Sesión 3.4. Barcelona: Difusión, 2006. p.104
Ejemplo	Te lo agradezco de corazón , todo lo que has hecho, por mi familia
Notas	

Entrada	A <u>flor de piel</u>
Estructura sintáctica	Preposición+locución adv.ial
Definición del termo	“adv A punto de manifestarse o com viva excitación”

Fuente de la definición	SECO, Manuel; ANDRÉS, Olimpia; RAMOS, Gabino. <i>Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles</i> . 2. Ed. Madrid: Aguilar, 2004.p. 466.
Contexto reproducido	“Sesión 3.2 A flor de piel”. Título de la sesión. LOZANO, Gracia et alli. <i>El Ventilador</i> , nivel C1. Sesión 3.4. Barcelona: Difusión, 2006. p. p.82
Fuente de colecta	LOZANO, Gracia et alli. <i>El Ventilador</i> , nivel C1. Sesión 3.4. Barcelona: Difusión, 2006. p. p.82
Ejemplo	La mujer embarazada siempre anda con los nervios a flor de piel
Notas	

Entrada	Armarse la marimorena
Estructura sintáctica	V.o+nombre femenino
Definición del termo	“Armar (se) um alboroto o escândalo”
Fuente de la definición	SECO, Manuel; ANDRÉS, Olimpia; RAMOS, Gabino. <i>Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles</i> . 2. Ed. Madrid: Aguilar, 2004.p. 627.
Contexto reproducido	“2. Ande, ande, ande, la marimorena”. Título del enunciado 2 de la sesión 3.3. LOZANO, Gracia et alli. <i>El Ventilador</i> , nivel C1. Sesión 3.3. Barcelona: Difusión, 2006. p. 89.
Fuente de coleta	LOZANO, Gracia et alli. <i>El Ventilador</i> , nivel C1. Sesión 3.3. Barcelona: Difusión, 2006. p. 89.
Ejemplo	Se armó una marimorena, porcuanta de lo que dijo Paco.
Notas	En las fuentes consultadas he encontrado los siguientes resultados: lexía simple (MARIMORENA) en el DRAE y Lexía compuesta en el DFDEA Armar(se) la marimorena.

Entrada	Aparecer (a alguien) la virgen
Estructura sintáctica	V.o+persona+nombre

Definición del término	“Tener una suerte extraordinaria”.
Fuente de la definición	SECO, Manuel; ANDRÉS, Olimpia; RAMOS, Gabino. <i>Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles</i> . 2. Ed. Madrid: Aguilar, 2004.p. 1041.
Contexto reproducido	“Aparecérsese a alguien la Virgen”- Lista de palabras del ejercicio 1. LOZANO, Gracia et alli. <i>El Ventilador</i> , nivel C1. Sesión 3.3. Barcelona: Difusión, 2006. p. 89.
Fuente de colecta	LOZANO, Gracia et alli. <i>El Ventilador</i> , nivel C1. Sesión 3.3. Barcelona: Difusión, 2006. p. 89.
Ejemplo	A Juan, le apareció la virgen , cuando encontró el piso que vive hoy.
Notas	Normalmente esta Unidad Fraseológica es empleada en el pasado y suele ser utilizada en contextos informales.

Entrada	Buscar(le) (tres, o cinco) <u>pies al gato</u>
Estructura sintáctica	V.o+persona+locución <u>v.al</u>
Definición del término	“Buscar soluciones o razones faltas de fundamento o que no tienen sentido”.
Fuente de la definición	Documento electrónico: DRAE- Diccionario de la Real Academia Española. Disponible en: < http://www.rae.es/ >
Contexto reproducido	“Buscarle tres pies al gato”- Lista de palabras del ejercicio 2.b. n. 9. sesión 5.2. LOZANO, Gracia et alli. <i>El Ventilador</i> , nivel C1. Sesión 5.2. Barcelona: Difusión, 2006. p.148.
Fuente de colecta	LOZANO, Gracia et alli. <i>El Ventilador</i> , nivel C1. Sesión 5.2. Barcelona: Difusión, 2006. p.148.
Ejemplo	Monche siempre anda buscando tres pies al gato , al final se lo complica todo.
Notas	

LÍNGUAS EM CONTATO, LÍNGUAS EM CONFRONTO: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE ERROS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Priscila Handa Suzuki

Cláudia Cristina Ferreira

Durante a minha trajetória como professora de inglês em instituto de idiomas (atuo há mais de dez anos) pude perceber que determinados equívocos na escrita de estudantes iniciantes também ocorriam nas produções de alunos em estágios mais avançados. Esses erros, em sua grande maioria, pareciam ser resultado da influência da L1 no aprendizado de L2. Ou seja, alguns erros persistiam na interlíngua dos aprendizes, apesar do domínio estruturas linguísticas mais avançadas (como present subjunctive) e do repertório linguístico – no caso dos alunos avançados. Diante desta evidência, surgiu o interesse em migrar do campo da percepção para o campo da pesquisa, realizando uma coleta e uma análise de dados alicerçados no construto teórico da Linguística Contrastiva (ANDRADE, 2011, CORDER, 1967; DURÃO, 2004; FERREIRA, 2007, 2020; FRIES, 1945; SELINKER 1969), no intuito de melhor entender os fenômenos envolvidos na aquisição de um idioma, no caso específico, o inglês, e, assim, contribuir para que o aprendizado desse idioma seja mais eficaz, preparando, para isso, um Caderno Didático que atenda às necessidades do grupo pesquisado.

Nesse sentido, o objetivo é detectar, catalogar e analisar os erros coincidentes na interlíngua de três grupos de aprendizes (A2, C1(1) e

C1(2)), bem como elaborar um caderno didático que auxilie na redução dos erros encontrados. Assim, o presente estudo pretende responder às seguintes questões: 1) Quais são os erros presentes na escrita do grupo de nível básico (A2) que persistem no nível avançado (C1) dos alunos de determinada instituição de idiomas? 2) Como contribuir para otimizar o processo de aprendizagem da língua meta (inglês)?

A presente pesquisa foi organizada em quatro etapas:

1. Análise diagnóstica dos erros coincidentes entre o grupo A2 e C1.
2. Desenvolvimento de caderno didático baseado nos 10 erros mais frequentes.
3. Realização de workshop utilizando o material desenvolvido com os grupos A2 e C1.
4. Análise posterior dos erros após a utilização de nosso produto educacional.

A escolha do grupo de nível A2 (3º semestre) se deu por ser o nível mais elementar possível capaz de responder às atividades propostas de modo coerente, ou seja, apesar de estarem no fim do terceiro semestre do curso de idiomas, possuem conhecimento suficiente para expressar opinião em textos de extensão mediana. Caso escolhêssemos estudantes do primeiro ou segundo semestre, o repertório dos aprendizes (A2) não seria suficiente para uma coleta de dados conclusivos para nossa proposta.

O grupo de nível C1 (11º semestre) foi selecionado por ser o último nível do curso, o que nos permitiu averiguar se os erros encontrados no nível A2 foram fossilizados no nível avançado ou não. O intuito da etapa número 01 foi demonstrar a necessidade de intervenção no contexto estudado, ao fornecer dados comprovando que os alunos estavam finalizando o curso com fossilização de erros adquiridos nos níveis iniciais, que poderiam prejudicá-los em suas atividades acadêmicas, pessoais e profissionais.

Alguns fatores limitadores acabaram fazendo com que a organização anteriormente apresentada tivesse que ser alterada, como a saída de alguns alunos da escola e mudança de horários devido à chegada

do final do semestre. Diante de tais acontecimentos e por questões práticas – durante o semestre vigente eu não estava lecionando nenhum outro grupo de nível A2 – outros quinze alunos de nível C1 (alunos que eu estava ensinando na época), que identificaremos como C1(2) participaram e contribuíram para a realização desta pesquisa. As etapas foram reorganizadas da seguinte maneira:

1. Análise diagnóstica dos erros coincidentes entre o grupo A2 e C1(1).
2. Análise diagnóstica de erros do grupo C1(2).
3. Desenvolvimento de caderno didático baseado nos 10 erros mais frequentes do grupo C1(2).
4. Realização de workshop utilizando o material desenvolvido com o grupo C1(2).
5. Análise posterior dos erros após a utilização de nosso produto educacional.

Ressaltamos que, em ambas as etapas (1 e 2), buscamos utilizar a metodologia para análise de erros propostas por Corder (1967) composta dos seguintes passos: compilação do corpus, identificação, catalogação, descrição e explicação dos erros; proposição de soluções. Na primeira etapa de nossa investigação foram encontradas 13 diferentes categorias de erros coincidentes entre os grupos A2 e C1(1) listados a seguir em ordem alfabética:

- 1) Apóstrofo para possessivo (utilização do OF);
- 2) Artigo indefinido A/AN;
- 3) Artigo definido THE;
- 4) *Collocations*;
- 5) Conjugação de verbo;
- 6) Uso do verbo HAVE (diferença entre os verbos HAVE e THERE TO BE)
- 7) Uso do verbo DO;

- 8) Ordem oracional (sujeito, verbo, advérbio, adjetivo, etc.)
- 9) Plural irregular
- 10) Preposições;
- 11) Pronome objeto;
- 12) Pronome pessoal IT;
- 13) Pronome possessivo.

Percebe-se que houve um número significativo de erros detectados nas atividades do grupo A2 que persistiram no grupo C1(1), demonstrando que existe a fossilização de estruturas na interlíngua dos aprendizes. A análise dos dados (capítulo 3) mediante o construto teórico de estudiosos na área de Análise de Erros (AE) corroborou a inquietação surgida durante minha prática docente e respaldou a necessidade de uma intervenção pedagógica no meio estudado.

O critério utilizado para a segunda etapa das atividades diagnósticas foi a seleção de erros com mais de uma ocorrência, pois acreditamos que, que equívocos isolados possam ter sido fruto de fatores não relacionados ao conhecimento linguístico, tais como distração, cansaço, ansiedade, etc. (FERREIRA, 2020; SANTOS, 2018). Percebeu-se que houve a repetição de 11 categorias de erros, sendo elas:

- 1) Apóstrofo para possessivo (utilização do OF);
- 2) Artigo indefinido A/AN;
- 3) Artigo definido THE;
- 4) Conjugação de verbo;
- 5) Uso do verbo HAVE (diferença entre os verbos HAVE e THERE TO BE);
- 6) Uso do verbo DO;
- 7) Ordem oracional (sujeito, verbo, advérbio, adjetivo, etc.)
- 8) Plural irregular
- 9) Preposições;

- 10) Pronome objeto;
- 11) Pronome pessoal IT.

A única categoria encontrada na etapa 2 que não coincidiu com a etapa 01 foi a do uso dos advérbios de negação NO e NOT. A quantidade de erros coincidentes nos três grupos analisados reforça a necessidade de intervenção, bem como também de refletir sobre as práticas utilizadas em sala de aula, pois a AE permite que o professor tenha avalie as suas próprias técnicas de ensino (DURÃO, 2004a), evitando que os alunos simplesmente transfiram seus conhecimentos prévios para a língua por falta de informação (DURÃO; GOMES, 2004).

Por conta do contexto da pesquisa (melhor detalhado na seção – Panorama do contexto de atuação e pesquisa) ser uma franquia de escola de idiomas com metodologia padronizada, razão pela qual interferências durante as aulas são desaconselhadas (por conta do cronograma das aulas), optamos pela realização de um workshop utilizando um caderno didático com a compilação dos cinco erros mais frequentes nos grupos estudados. O material em desenvolvimento, intitulado “É errando que se aprende – explicações, atividades e jogos para você ficar fera no inglês”, como o próprio nome descreve, busca não apenas apresentar os conteúdos linguísticos, mas fornecer ferramentas para que o aluno pratique as categorias gramaticais, por meio de atividades e jogos que testem suas hipóteses linguísticas, uma vez que, “O simples fato de apresentar certa forma linguística a um aprendiz na sala de aula não concretiza a aprendizagem propriamente dita” (CORDER, 1967, p. 165). Ou seja, medidas mais elaboradas fazem-se necessárias.

As dificuldades que os alunos enfrentam em sua jornada rumo ao aprendizado de outro idioma demonstram a relevância da Análise de Erros, pois suas suposições incluem elementos úteis na identificação do que deve ser ensinado, levando em consideração cada uma das línguas em questão, confrontando suas peculiaridades (DURÃO, 2004a) Acreditamos que o contraste entre elementos da LM e da LE ajuda no esclarecimento de dificuldades e dúvidas de discentes de línguas” (FERREIRA, 2007, p. 33). Percebemos que, tanto o material, bem como a metodologia e o professor, devem levar em consideração as influências da LM no aprendizado de L2 e dar a devida importância a esse fenômeno para

impedir que estruturas equivocadas sejam incorporadas à interlíngua do aprendiz.

Panorama do contexto de atuação e pesquisa

Os grupos selecionados para a pesquisa são constituídos por alunos de um instituto de idiomas localizado na cidade de Arapongas onde atuo como professora de língua inglesa há cerca de 12 anos. Inaugurada no ano de 2004, a franquia faz parte de um grupo que atua no segmento de ensino de idiomas desde 1961. A organização possui cerca de 800 unidades no Brasil e também está presente em outros países da América, Europa e Ásia.

A metodologia tem como base o método áudio-lingual, com utilização de aparelhos de TV, DVD players e computadores. As aulas são divididas em situações apresentadas integralmente em inglês, e o conteúdo é ensinado por meio de perguntas e afirmações que levem o aluno a entender a lição sem recorrer à tradução, mediante a negociação de significados, onde as estruturas não são simplesmente apresentadas, mas contextualizadas e inferidas de modo que o aprendiz construa mecanismos para entender o que está sendo apresentado. Somente após a assimilação da parte oral o estudante é apresentado à parte escrita.

O curso regular possui 11 etapas (semestres), onde ao final pretende-se que o aluno chegue ao nível C1 (de acordo com o CEFR – Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas), com desempenho comprovado mediante a realização do teste internacional TOEFL.

O material, as aulas e o curso de formação oferecidos pela instituição possuem uma metodologia padronizada, com perguntas pré-estabelecidas. A correção das tarefas é feita pelo próprio sistema online, que considera apenas as respostas 100% corretas. As atividades abertas são corrigidas pelos professores, e o objetivo principal dos exercícios é a memorização do vocabulário e a correção de estruturas linguísticas. Perguntas de interpretação de texto, quando apresentadas, visam a oferecer informações prontas dentro do texto, com transferência de informação.

Por tudo o que acabamos de comentar, sentimos a necessidade de desenvolver atividades que promovessem não apenas o exercício da língua escrita, mas também uma reflexão sobre questões sociais, tais como a homoafetividade, o assédio sexual, a amizade, etc.; que eram temas informalmente discutidos entre os alunos nos intervalos das aulas, geralmente depois de algum desses temas aparecer de alguma forma na mídia (romãs, seriados, livros e notícias jornalísticas). Nosso intuito era proporcionar aos alunos a oportunidade de expressar os seus pensamentos fazendo com que a produção escrita fosse a mais próxima possível do contexto real dos estudantes e fluísse de modo mais natural do que nas atividades tradicionalistas propostas pelo livro didático utilizado. Exercícios descontextualizados acabam fazendo com que o real significado da escrita – o de expressar e comunicar – se perca e se torne uma atividade vazia.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo teve como foco três grupos de estudantes de língua inglesa de um instituto de idiomas da cidade de Arapongas, meu atual contexto de atuação. A metodologia para a análise dos erros, bem como a divisão das etapas seguiu os moldes da proposta de Corder (1967): compilação do corpus, identificação, catalogação, descrição e explicação dos erros; proposição de soluções. Primeiramente, a pesquisa foi dividida em quatro etapas, a saber:

1. Análise diagnóstica dos erros coincidentes entre o grupo A2 e C1.
2. Desenvolvimento de material didático baseado nos 10 erros mais frequentes.
3. Realização de workshop utilizando o material desenvolvido com os grupos A2 e C1.
4. Análise posterior dos erros após a utilização do material desenvolvido.

A coleta de dados da fase 1 foi realizada de outubro a novembro de 2018. Antes do início da pesquisa, foram entregues e assinados os

termos de consentimento livre e esclarecido – para a proprietária da escola (1), para os alunos (20) e também para os pais dos alunos menores de idade (16). Por conta de adversidades – troca de orientadora durante o curso da pesquisa (tínhamos exato 1 ano para o depósito do exemplar de qualificação), e escolha do tema atual de pesquisa e da finalização das atividades para a pesquisa, não houve tempo hábil para submeter o trabalho à Plataforma Brasil. Porém, disponibilizamos a dar o feedback aos participantes e comprometemo-nos atualizando-os do progresso da análise e dos resultados, bem como manter o anonimato de todos os envolvidos. Vale ressaltar que os alunos participantes demonstraram entusiasmo durante a realização da pesquisa, perguntando, inclusive, quando haveria mais workshops para que eles pudessem participar. E se colocaram à disposição para participarem de futuras pesquisas, caso houver.

A pesquisa contou, primeiramente, com dois grupos de alunos: o primeiro com nível A2 (3º semestre do curso) e dez participantes, o segundo com nível C1 (11º semestre do curso) e dez participantes. Resolvemos pela não utilização de atividades vinculadas ao material didático utilizado no curso regular (tarefas) por serem estruturais – os alunos acabavam respondendo as questões somente o mínimo de linhas estipulado, ou seja, a motivação para responder era pouca – não fornecendo campo fértil para a reflexão e argumentação de temas controversos.

Formulamos cinco atividades abertas abordando assuntos polêmicos como a homoafetividade e o assédio sexual, aproveitando a repercussão de acontecimentos da época¹ no intuito incitar a reflexão, promovendo maior interesse em responder os exercícios, pois se tratavam de assuntos que já eram debatidos por eles nos intervalos das aulas, o que poderia resultar em maior interesse em expor a opinião dos pesquisados, e mais dados para análise.

As atividades foram realizadas em sala de aula, salvo dois casos (um participante do grupo iniciante e outro do grupo avançado) de

1 Lançamento do filme que conta a trajetória da banda inglesa Queen, cujo vocalista Freddie Mercury, falecido em 1992 em decorrência da AIDS, era homossexual; e a polêmica em torno do ocorrido no programa Teleton, em que Silvio Santos faz um comentário acerca da vestimenta e aparência da cantora Claudia Leitte, gerando uma onda de protestos no Brasil e no exterior.

alunos que faltaram nos dias em que exercícios foram aplicados, sendo que os mesmos foram posteriormente enviados aos respondentes via e-mail.

Optamos por utilizar as mesmas atividades para ambos os grupos, pois assim entendemos que a coleta de erros seria mais facilmente comparável. Intercalamos textos em inglês e em português, objetivando facilitar o entendimento dos alunos de nível A2 e, ao mesmo tempo, evitar alterações nos textos apresentados aos grupos, o que poderia prejudicar a comparação dos dados obtidos.

Com o fim do semestre no início de dezembro de 2018, houve troca de horários e mudança de alunos para outras cidades, impossibilitando a continuação da pesquisa com os mesmos grupos da Etapa 1. Como o objetivo principal da Etapa 1 era comprovar a necessidade de intervenção no aprendizado para que os erros não persistissem até a o nível C1, optamos por manter a análise de dados coletados, e acrescentar novas etapas à pesquisa.

A etapa 1 - Análise diagnóstica dos erros coincidentes entre o grupo A2 e C1(1) corroborou nossa hipótese inicial de que os alunos em estágios avançados do aprendizado estavam fossilizando erros que os acompanhavam desde os níveis iniciais. A seguir, apresentamos as 13 categorias de erros encontrados em ordem alfabética²:

- 1) Apóstrofo para possessivo / OF;
- 2) Artigo indefinido A/AN;
- 3) Artigo definido THE;
- 4) *Collocations*;
- 5) Conjugação de verbo;
- 6) Uso do verbo HAVE (diferença entre os verbos HAVE e THERE TO BE);
- 7) Uso do verbo DO;
- 8) Ordem oracional (sujeito, verbo, advérbio, adjetivo, etc.);

2 Análise de dados da Etapa 01 se encontra na seção 3.2, p. 56.

- 9) Plural irregular;
- 10) Preposições;
- 11) Pronome objeto;
- 12) Pronome pessoal IT;
- 13) Pronome possessivo.

Para dar sequência à pesquisa, solicitamos a participação de quinze alunos de nível C1 (que a partir de agora serão identificados como C1(2)). Em vista dos acontecimentos anteriormente citados, decidimos reorganizar as etapas da seguinte maneira:

1. Análise diagnóstica dos erros coincidentes entre o grupo A2 e C1(1).
2. Análise diagnóstica de erros do grupo C1(2)
3. Desenvolvimento de material didático baseado nos 05 erros mais frequentes do grupo C1(2).
4. Realização de workshop utilizando o material desenvolvido com o grupo C1(2).
5. Análise posterior dos erros após a utilização do material desenvolvido.

Por conta de promover o engajamento e o interesse dos grupos anteriores (A2 e C1(1)), resolvemos reformular as atividades desenvolvidas para a primeira etapa da pesquisa com questões exclusivamente em inglês, aproveitando as mesmas temáticas (homoafetividade e assédio sexual) e aplicá-las ao grupo C1(2). A Etapa 2 foi realizada entre os meses de fevereiro e março de 2019, exclusivamente em sala de aula. Convém ressaltar que para o grupo C1(2) também foram entregues os termos de consentimento livre e esclarecido (15) antes das atividades, e pelo fato de todos os respondentes serem maiores de idade, não foi necessário entregar os termos para os pais.

Na etapa 2, optamos pela seleção de erros com mais de uma ocorrência na produção escrita dos alunos, pois em nossa concepção equívocos isolados não são necessariamente indícios de fossilização, mas

sim de lapso devido a fatores extralinguísticos, como assinala Ferreira (2020). Mediante tal critério, listamos abaixo os erros detectados em ordem alfabética³:

- 1) Apóstrofo para possessivo / OF;
- 2) Artigo indefinido A/AN;
- 3) Artigo definido THE;
- 4) Conjugação de verbo;
- 5) O uso dos advérbios de negação NO e NOT;
- 6) Uso do verbo HAVE (diferença entre os verbos HAVE e THERE TO BE);
- 7) Uso do verbo DO;
- 8) Ordem oracional (sujeito, verbo, advérbio, adjetivo, etc.);
- 9) Plural irregular;
- 10) Preposições;
- 11) Pronome objeto;
- 12) Pronome pessoal IT.

Com exceção do número 5, os demais erros detectados coincidiram com os erros da etapa 1. Como Corder (1967) indica, os erros fornecem evidência das estratégias dos alunos, ou seja, ao longo dos semestres nem o material didático da franquia nem a instrução dos professores foi suficiente para que houvesse a desfossilização dos erros. Além disso, Corder (1967) nos alerta para o fato de que a simples provisão da forma correta pode não ser a forma mais eficiente de corrigir o aluno, pois não abre espaço para reflexão. Para tanto, buscamos desenvolver um material didático⁴ que conscientize os alunos sobre a singularidade entre ambos os idiomas, evitando que eles simplesmente transfiram os seus conhecimentos prévios para a língua alvo por falta de informação (DURÃO; GOMES, 2004).

3 Análise completa se encontra na seção: ETAPA 02 – ANÁLISE DIAGNÓSTICA DE ERROS DO GRUPO C1(2), p. 89.

4 A produção do material didático se encontra na seção 3.4, p. 131

Para a elaboração do produto educacional intitulado “É errando que se aprende: explicações, atividades e jogos para deixar você fera no inglês” optamos pela seleção dos dez erros mais frequentes da etapa 2 que coincidiam com a etapa 1, pois acreditamos serem as categorias de maior dificuldade entre os alunos, uma vez que se repetiram entre os três grupos pesquisados. Pretendemos, em oportunidades futuras, oferecer o workshop, bem como o acesso ao material elaborado, para outros alunos da instituição pesquisada e em outros contextos de ensino (escolas regulares privadas e públicas).

Conclusão da análise de dados da etapa 1

Ao longo das análises pudemos observar a presença de uma característica em todas as 13 categorias de erros apresentadas: a influência de elementos da LM. A tentativa de reproduzir estruturas existentes no português para o inglês tanto no nível A2 quanto no nível C1(1) demonstra os indivíduos tendem a transferir formas e significados de sua língua e cultura nativas para a língua e cultura estrangeiras (KRAMSCH, 2007).

Determinadas estruturas que na visão do aluno possam ser semelhantes podem acabar resultando num obstáculo, fazendo inclusive com que não sejam investidos esforços suficientes para o aprendizado do idioma (DURÃO, 2004a), como é o caso do uso do artigo definido THE antes de nomes próprios, situação que ocorre apenas em português, e não em inglês. Em sua tentativa em aprender um novo idioma, os alunos acabam tendo um repertório limitado e recorrem, inevitavelmente à sua L1 para resolver problemas na construção de sua IL, como pontua Weissheimer (2004).

A frequência com a qual os alunos transferem estruturas da L1 para a L2 pode ser explicada pelo fato de que esse processo “(...) ocorre de forma muito sutil, de modo que o aprendiz nem sequer está ciente disso, a menos que seja chamado a sua atenção em casos específicos” (LADO, 1957, p. 58). Ou seja, tanto as semelhanças quanto as diferenças entre a língua nativa e a língua estudada podem culminar em empecilhos no aprendizado caso não sejam elucidados.

Ao sabermos que o contato em LM e L2 ocorrerá, o docente pode utilizá-lo em benefício do aprendizado, conscientizando os alunos das peculiaridades entre os idiomas. Ou seja, cabe ao docente perceber os momentos em que a língua materna pode ser uma aliada, podendo utilizá-la inclusive como ponto de partida para o ensino de LE (FERNÁNDEZ, 2004).

A necessidade de uma intervenção fica nítida diante do exposto na análise de dados, pois percebe-se que a mera provisão da forma correta – apesar de rápida, nem sempre é a melhor maneira de levar o aluno a descobrir a forma correta, pois não abre espaço para que ele teste hipóteses alternativas (CORDER, 1967).

A identificação e a análise dos erros dos alunos auxiliam no aprendizado dos mesmos, pois fornece ao docente instrumentos para que ocorra “um melhor entendimento das produções dos aprendizes” e “serve para compreender o que o aluno sabe e o que não sabe em cada etapa da aprendizagem” (DURÃO, 2004a, p. 53), desse modo é possível informar os alunos se suas hipóteses estão ou não equivocadas, auxiliando a formar conceitos mais adequados da língua alvo. Nesse sentido, Selinker (1994) ressalta que o modelo de AE permite que o professor tenha subsídios para avaliar suas próprias técnicas e tomar decisões pedagógicas inteligentes para melhor contemplar a fala e a escrita dos alunos.

Pretendemos através da elaboração de nosso caderno pedagógico alertar os alunos sobre a singularidade entre os dois idiomas, evitando que os alunos simplesmente transfiram seus conhecimentos prévios para a língua alvo por falta de informação (DURÃO; GOMES, 2004), bem como oferecer terreno fértil para que o aluno teste as possibilidades de sua interlíngua através de atividades e jogos pedagógicos, tornando assim o aprendizado mais eficiente.

Conclusão da análise de dados da etapa 2

Na segunda etapa da pesquisa, a análise de erros do grupo C1(2) revelou que os pontos de dificuldade dos alunos coincidem em quase

90% dos casos: apenas os advérbios NO/NOT, Collocations e os pronomes possessivos acabaram não coincidindo nos três grupos pesquisados – A2, C1(1) e C1(2). As demais categorias repetem-se ao longo das análises, evidenciando que, além de ter que lidar com as dificuldades intrínsecas à aquisição de um novo idioma, tais quais: interferência da língua mãe (DURÃO, 2004a), o Fenômeno Plateau (FERREIRA, 2019), características individuais do aprendiz (identificação com o conteúdo, motivação, lacunas na própria LM (DURÃO, 2000); o professor deve estar atento aos erros dos alunos de modo a fazer modificações necessárias na metodologia, material didático e input, conscientizando os alunos de erros dos quais, muitas vezes, eles nem se dão conta (FERREIRA, 2007).

Férnandez (2004) nos esclarece que os erros são inevitáveis e a busca por pontos em comum e divergentes entre os idiomas materno e estrangeiro é inconsciente. Sabendo que esse contato ocorrerá, o professor pode inclusive utilizar a LM como ponto de partida no ensino de determinados elementos da LE.

A análise dos erros dos alunos deve ser feita ao longo do processo de aprendizado para que o docente consiga identificar quais elementos ele deve dar mais ênfase e quais já foram internalizados pelos alunos (FERREIRA, 2007). O papel do professor nesse tocante é fundamental: ele tem o papel de agente ressignificador de erros, não apenas fornecendo a forma correta, mas apresentando estratégias que levem o aluno a explorar novas e diferentes hipóteses, impedindo que os equívocos sejam incorporados ao repertório linguístico dos alunos e fossilizem.

Durão (2004b) nos alerta para o fato de que muitos dos erros cometidos pelos alunos poderiam ser minimizados na preparação de materiais que fossem de encontro às necessidades dos alunos, permitindo poupar tempo e diminuir a vitalidade dos erros fossilizados. Ou seja, a fossilização de estruturas, apesar de preocupantes, pode ser revertida mediante “motivação (interna e externa) e o devido input à língua meta, como esclarece Ferreira (2020).

Entendemos que a AE ocupa um importante papel, auxiliando pesquisadores e profissionais da área a entender porque o equívoco acontece e como evitá-lo, fornecendo aos alunos e educadores subsídios para entender os momentos em que a língua nativa pode ser uma aliada

e quando ela dificultar o aprendizado, revelando “os elementos aos quais devemos dar maior ênfase nos processos de ensino de línguas e indicam de que maneira isso pode ser feito.” (FERREIRA, 2007, p. 33). Ao avaliar os erros dos alunos, a AE permite que o professor avalie as próprias técnicas, aperfeiçoando-as, diminuindo assim as lacunas nas estratégias adotadas tanto pelo professor (DURÃO, 2004a), quando do material didático e da metodologia.

O que ocorre é que, independentemente das explicações recebidas, alguns alunos acabam cristalizando certos equívocos e isso em grande parte é devido à interferência da LM na LE (DURÃO; SCHARDOSIM, 2011). O intuito do caderno pedagógico por nós desenvolvido é exatamente esse: chamar a atenção dos alunos para erros que talvez eles nem percebam que estão cometendo por meio de explicações bem-humoradas e jogos que proporcionem um momento lúdico, ressignificando a gramática como algo divertido e interessante. Nosso trabalho pretende demonstrar os benefícios da AE e as possibilidades pedagógicas que ela traz para a sala de aula, tais como a (re)significação dos erros e/ou tratamento dos erros (FERREIRA, 2020).

Etapas 3 – desenvolvimento do material didático

Após a análise dos erros das Etapas 01 e 02 da pesquisa, chegamos ao número de 11 erros coincidentes entre os grupos A21, C1(1) e C1(2), sendo eles:

- 1) Apóstrofo para possessivo (utilização do OF);
- 2) Artigo indefinido A/AN;
- 3) Artigo definido THE;
- 4) Conjugação de verbo;
- 5) O uso do verbo HAVE (no lugar de THERE IS, THERE ARE)
- 6) O uso do verbo DO;
- 7) Ordem oracional (sujeito, verbo, advérbio, adjetivo, etc.)
- 8) Plural irregular

- 9) Preposições;
- 10) Pronome objeto;
- 11) Pronome pessoal IT.

Para o desenvolvimento de nosso caderno pedagógico intitulado “É errando que se aprende – explicações, atividades e jogos para você ficar fera no inglês” foram contratados dois profissionais: um diagramador e uma ilustradora. Após a elaboração de explicações, atividades e jogos para cada uma das categorias de palavras, os mesmos foram enviados aos profissionais para início do processo criativo.

O pensamento inicial era produzir um material contendo os 11 itens acima citados, porém, à medida que os capítulos eram finalizados, o orçamento acabou sendo muito maior que o esperado, e, diante dessa situação, optamos por manter apenas 05 das categorias iniciais, sendo elas: 1) artigo definido THE, 2) plural irregular, 3) pronome pessoal IT, 4) preposições e 5) o uso do verbo HAVE. O norte de nossa se deu pelos itens com maior incidência de erros: artigo definido THE (41 erros); Plural irregular (29 erros); Preposições (26 erros); Pronome pessoal IT (18 erros).

Ressaltamos que a categoria “conjugação de verbo” (38 erros) acabou sendo substituída pelo item “o uso do verbo HAVE” (03 erros) por questões criativas e de prazo: a ilustradora ainda não havia finalizado os desenhos para o capítulo “conjugação de verbo”, optando por priorizar o item “o uso do verbo HAVE”, alegando ter tido mais facilidade para desenvolver as ilustrações. Por pretendermos pilotar o produto educacional, decidimos que a inclusão desse capítulo seria feita em oportunidades futuras.

O caderno pedagógico foi desenvolvido entre os meses de março, abril e maio, onde chegou-se à versão final contendo 66 páginas após correções e sugestões da orientadora. Optamos por layout e linguagem direta e com um toque de humor no intuito de tornar a leitura mais prazerosa e dinâmica. A ideia era fugir dos moldes da maioria dos livros didáticos – especialmente os de gramática, com ar austero e formal,

fornecendo um material atraente e jovial. Incluímos nos exemplos traduções dos termos e explicações em português para facilitar o entendimento de alunos em nível iniciante, democratizando o material. Apesar de não termos tido a oportunidade de pilotar o material com alunos do nível A2, o intuito é que esse caderno possa ser utilizado no futuro em outros contextos, com diferentes níveis.

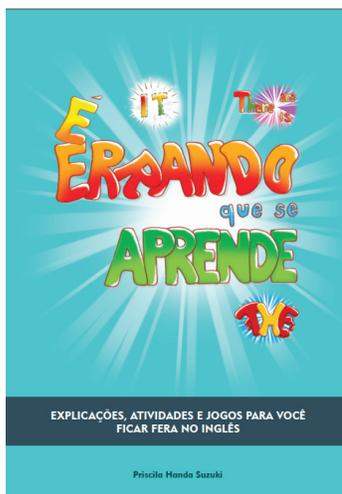


Figura 1 - Capa do caderno pedagógico.

COMO UTILIZAR	COMO NÃO UTILIZAR
<p>Para coisas específicas</p> <ul style="list-style-type: none">• Michael Jackson is THE king of pop music. <i>Michael Jackson é o rei da música pop.</i>	<p>Antes do nome próprio:</p> <p>ERRADO: I talked to THE Denise about the party. CORRETO: I talked to Denise about the party. <i>Eu conversei com a Denise a respeito da festa.</i></p>

Figuras 02 e 03 - Explicações com tradução.

A inclusão de atividades e jogos foi feita por corroborarmos com a colocação de Corder (1967) de que a mera provisão da forma correta não é suficiente para conscientizar os alunos dos equívocos e leva-los ao aprendizado de determinadas estruturas. Assim, pretendeu-se criar

um ambiente favorável para que o aluno testasse suas hipóteses sobre a língua, fornecendo campo fértil para o desenvolvimento de sua IL.

Nesse tocante, Ferreira (2020) esclarece que a fossilização de erros pode ser revertida mediante a motivação (interna e externa) e o devido input da língua meta. Nosso caderno pedagógico pretende ir de encontro com essa afirmativa, potencializando o aprendizado mediante o uso de atividades prazerosas.

Buscamos retratar as dificuldades dos alunos de um modo bem-humorado, e tanto a seleção das ilustrações quando dos títulos dos capítulos transparecem essa escolha:

1. É COM THE OU SEM THE



Figura 04 - Capítulo 01.

2. O PLURAL QUE TE DESREGULA



Figura 05 - Capítulo 02.

3. O PRONOME RENEGADO



Figura 06 - Capítulo 03.

4. TEMIDAS PREPOSIÇÕES



Figura 07 - Capítulo 04.

5. TO HAVE OR NOT TO HAVE



Figura 08 - Capítulo 05.

A configuração geral dos capítulos apresenta as seguintes seções: Como Utilizar (exemplos de uso das categorias), Como Não Utilizar (alertas sobre erros comuns), um texto elucidativo relacionando as seções anteriores, Mãos à Obra (com atividades para a prática do leitor),

para atividades fechadas, soma-se ainda a seção: É Corrigindo que se aprende, e por último É jogando que se aprende (jogos impressos para serem destacados e instruções para praticar o conteúdo das unidades).

Alguns capítulos contam com atividades abertas (É com THE ou sem THE, O Plural que te Desregula, Temidas Preposições) às quais foram acrescentadas em nota de rodapé a opção de poder enviar a produção finalizada para correção por um profissional da área – no caso eu – para feedback através de e-mail. As atividades abertas foram elaboradas com temas como amizade, música e suicídio, no intuito de seguir a mesma linha de raciocínio das atividades anteriores: promover a produção escrito em conjunto com a reflexão de questões culturais e sociais.

O jogo relacionado ao primeiro capítulo “É com THE ou sem THE” é formado por 20 cartas ilustradas e acompanhadas das seguintes palavras: city, Brazil, man, women, people, king, home, school, Africa, Amazon river, USA, Michael Jackson, End, King of Pop, police, moon, best book in the world, Great Wall of China, people in my neighborhood, world. Divididos em grupos, os alunos devem dizer a palavra escrita em branco na carta e o adversário deve repetir a palavra, caso acredite que ela não seja utilizada com THE ou repetir a palavra acrescida de THE. A resposta está escrita na cor preta na parte inferior da carta. Quem acertar marca um ponto. Vence quem fizer mais pontos.



Figura 09 - Cartas referentes ao jogo da unidade 01. Frente.

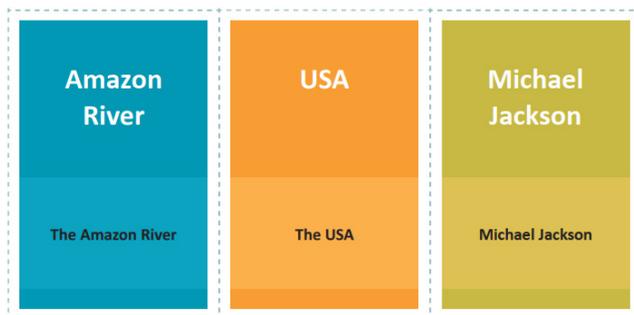


Figura 10 - Cartas referentes ao jogo da unidade 01. Verso.

Para a unidade 02 “O plural que te desregula” foram elaboradas 23 cartas com exemplos de plural irregular apresentados na explicação da unidade, sendo eles: knife – knives, leaf – leaves, man – men, mouse – mice, parenthesis – parentheses, person – people, potato – potatoes, quis – quizzes, shrimp – shrimp, series – series, thief – thieves, tooth – teeth, wife – wives, Wolf – wolves, woman – women, child – children, curriculum – curricula, crisis – crises, die – disse, fish – fish, foot – feet, half – halves, hero, heroes. Divididos em grupos, os alunos devem falar a palavra em branco e o adversário deve escrever a forma plural no quadro. Ao acertar, o grupo ganha 01 ponto, vence quem fizer mais pontos.



Figura 11 - Cartas referentes ao jogo da unidade 02. Frente.

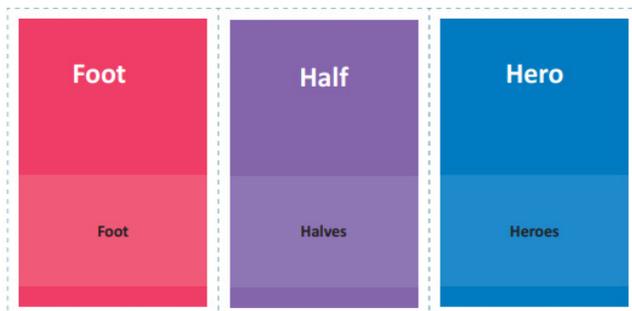


Figura 12 - Cartas referentes ao jogo da unidade 02. Verso.

Para a unidade 03 “O Pronome Renegado” desenvolvemos 10 cartas acompanhadas de ilustrações – ora para auxiliar nas perguntas (imagem () e ()), ora com objetivos estéticos (imagem () e ()) e perguntas que levem os alunos a utilizarem o pronome pessoal IT, sendo elas: Is it a beautiful woman?; Is pizza your favorite food?; Is it disgusting? Is it a beautiful car?; Is this your dream trip?; What time is it now?; Is it raining now?; What is the weather like?; Is it a super hero?; Is it Spider Man?. Divididos em grupos, cada equipe deve perguntar o que está na carta selecionada (parte superior da carta) e a equipe adversária deve responder utilizando o pronome pessoal IT. Caso a resposta esteja certa (confirmar na parte inferior da carta), a equipe recebe um ponto. Vence quem ganhar mais pontos.



Figuras 13, 14, 15 e 16 - Cartas referentes ao jogo da unidade 03. Frente e Verso.

No capítulo “Temidas preposições” optamos pela criação de um Bingo diferenciado: os alunos marcam os itens sorteados, devendo

preenchê-los com a preposição correta. A cartela completa só será aceita caso o aluno tenha preenchido os itens apropriadamente. Os jogadores podem optar por diferentes jogadas: cartela cheia, linha horizontal, linha vertical, ficando a critério dos participantes. O jogo é composto por 12 cartelas diferentes para os jogadores e uma cartela grande para ser recortada e utilizada por quem irá cantar o bingo.

Bingo Caller's Card							
Go __ school	Thanks __ you	Talk __ me	Listen __ him	Used __ work	Perfect __ you	Important __ me	Happy __ you
Work __ 10 years	Cook __ me	__ the morning	__ the afternoon	__ October	__ Miami	__ this book	__ Friday
__ New Year's Eve	__ the floor	__ my mind	__ vacation	Because __ you	Lots __ people	Part __ me	Kind __ movie
Out __ control	__ 9 p.m.	__ school	Good __ soccer	Laugh __ me	Smile __ you		

Figura 17 - Bingo caller's card. Referente a unidade 04.

Preposition Bingo!				Preposition Bingo!			
Lots __ people	__ October	Used __ work	Thanks __ you	__ 9 p.m.	Go __ school	__ this book	Perfect __ you
Important __ me	Perfect __ you	Kind __ movie	Smile __ you	Important __ me	Thanks __ you	__ vacation	Out __ control
Cook __ me	__ school	Happy __ you	__ Miami	__ Friday	Used __ work	Talk __ me	__ school
__ vacation	__ the floor	__ this book	Laugh __ me	__ Miami	Happy __ you	__ New Year's Eve	Cook __ me

Figuras 18 e 19 - Cartela de bingo para participantes. Referente a unidade 04.

A última unidade do caderno pedagógico “To have or not to Have” conta com 18 cartas para um jogo da memória diferenciado: ao invés de encontrar uma carta idêntica, o jogador deve encontrar uma carta azul contendo o início da frase e outra rosa com o restante da frase. Os pares configuram-se da seguinte forma:

There is / a school in front of my house. It is very big.

Is there / a backyard in your house.

There isn't / anything I can do to help. Sorry.

There are / people who do not understand English.

Are these / any chocolate cakes in the kitchen?

There aren't / as many students as before. What a shame.

Have / a coffee and kust relax.

Has / anyone heard about Lucy?

Have / a break after 01 hour of exercise. Excessive workout is unhealthy.

Has / any book impacted you so far?

O participante que encontrar mais “pares” vence.



Figuras 20, 21, 22 e 23 - Memory game referente ao capítulo 05.

Etapa 4 – workshop com a utilização do material desenvolvido

Após a finalização do caderno pedagógico, conversamos com os alunos participantes da etapa 02 da pesquisa para decidir a data para o encontro. Por questões práticas (os alunos não tinham disponibilidade para vir em mais de um dia) optamos por um único encontro de 4 horas, com um intervalo de 30 minutos para coffee break. O encontro, realizado em 27 de julho de 2019 na escola onde atuo – com a devida autorização da proprietária, contou integralmente com os 15 participantes da Etapa 2.

Percebemos que o layout foi bem recebido, sendo elogiado e comentado entre os participantes: “Olha o IT, tá chorando!”, “Nossa, que bonito o livro.”. A divisão das seções também facilitou a consulta dos alunos durante as atividades (escritas e jogos). Após as elucidações de cada capítulo, eram feitas as atividades escritas e em seguida os jogos.

O efeito dos jogos foi além do esperado: os alunos ficavam ansiosos para saber qual seria o próximo jogo. Alguns alunos folhavam o exemplar do nosso produto educacional, como que encantados com o conteúdo. Foram três horas de explicações, atividades e jogos, e uma hora para a atividade diagnóstica final. Sentimos a necessidade de aplicar a mesma, apesar das atividades escritas presentes dentro do caderno pedagógico por entendermos que ela seria uma oportunidade para o aluno recapitular o conteúdo estudado, podendo aplicar os novos conhecimentos de uma única vez. Pode ser que, a cada capítulo os alunos focassem apenas naquela área.

Ao realizar as atividades, não houve cooperação entre os alunos. Porém, permitiu-se que os alunos consultassem o caderno pedagógico caso sentissem necessidade. Os resultados foram positivos, como pode ser observado mais detalhadamente na próxima seção.

Etapa 5 – análise posterior dos erros após a utilização do caderno pedagógico.

A análise de erros das atividades aplicadas ao grupo C1(2) culminou nos seguintes resultados:

Categoria de erros	Nº de erros Etapa 02	Nº de erros Etapa 05
Artigo definido THE	41	04
Plural irregular	29	0
Pronome pessoal IT	18	12
Peposições	26	15
HAVE, HAS / THERE IS THERE ARE	03	0

Quadro 26 - Dados da etapa 05 da pesquisa.

Percebemos que a diminuição de erros foi significativa, demonstrando que o material por nós elaborado contribuiu para minimizar os equívocos. Alertamos para o fato de que na Etapa 02 os alunos não puderam fazer consultas a nenhum recurso didático durante as atividades e na Etapa 05 foi permitido que consultassem o Caderno Pedagógico fornecido durante o workshop, o que pode ter influenciado nos resultados.

Entendemos que a mudança de hábitos se dá a longo prazo, ou seja, a diminuição dos erros não significa exatamente que eles foram desfossilizados, mas que medidas como a realizada por meio da presente pesquisa contribuem para que os alunos se conscientizem de erros dos quais muitas vezes não se dão conta sozinhos. Porém, é preciso que o professor mantenha um trabalho contínuo, analisando os erros e implementando intervenções ao longo do processo de aprendizado.

O workshop e a elaboração do Caderno Pedagógico demonstram a importância da Análise de Erros para o aprendizado de LE, podendo ser utilizado em diferentes contextos de ensino e reaplicado em um mesmo contexto quando o professor sentir que há necessidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de ensino e aprendizagem, o aluno testa hipóteses na tentativa de buscar o acerto e a potencialização dos conhecimentos. Por sua vez, o professor busca teorias e metodologias para motivar e aperfeiçoar a aprendizagem. Percebe-se, no entanto, que apesar dos esforços em ambas as partes – educadores e educandos, alguns erros acabam acompanhando o aluno até estágios mais avançados, tornando-se fortes candidatos à fossilização na interlíngua dos aprendizes. Neste âmbito, entendemos a validade e eficácia da LC, em especial da AE como norteadora e auxiliadora da aprendizagem.

Ao invés de negligenciar a influência da LM no aprendizado de língua inglesa, podemos utilizar essa interferência para criar materiais que potencializem o aprendizado dos alunos. A pesquisa contou com cinco etapas para respondermos as perguntas de nossa pesquisa:

- 1) Quais são os erros presentes na escrita do grupo de nível básico (A2) que persistem no nível avançado (C1) dos alunos de uma instituição de idiomas?
- 2) Como pode ser observado no terceiro capítulo de nossa pesquisa, os equívocos coincidentes entre os grupos pesquisado culminou em 11 diferentes categorias, sendo elas (em ordem alfabética): Apóstrofo para possessivo (utilização do OF); Artigo indefinido A/AN; Artigo definido THE; Conjugação de verbo; O uso do verbo HAVE (no lugar de THERE IS, THERE ARE); O uso do verbo DO; Ordem oracional (sujeito, verbo, advérbio, adjetivo, etc.); Plural irregular; Preposições; Pronome objeto e Pronome pessoal IT. Ficou comprovada, através da coleta e análise de dados, a existência de estruturas fossilizadas na interlíngua dos aprendizes, acompanhando-os até o término do curso, evidenciando que a abordagem tanto do professor, como da metodologia e do material didático não estavam sendo suficientes para suprir as necessidades dos alunos. Ou seja, percebemos que uma intervenção pedagógica deveria ser feita para conscientizar os aprendizes dos erros e potencializar o processo de ensino e aprendizado.
- 3) Como contribuir para minimizar ou eliminar os erros encontrados? Demonstramos através do desenvolvimento de nosso Caderno Pedagógico e Workshop a contribuição que a AE pode trazer

para o ensino e aprendizado de LE, conscientizando os alunos de equívocos inconscientes, utilizando a influência da língua materna a favor do ensino, ao invés de simplesmente negligenciá-la. Apesar de contar com apenas cinco das categorias críticas percebidas nas análises em nosso material didático, percebemos a redução de erros, mesmo que temporariamente. Ou seja, uma única intervenção pode não eliminar de fato os erros, mas é um pontapé inicial para a conscientização dos alunos. O fato de ter um material a que possam recorrer e jogos que possam utilizar de forma esporádica já é um ponto de partida deveras frutífero.,

Esperamos ter colaborado para despertar o interesse pela temática em pauta e que leitores sigam buscando aprofundar seus conhecimentos e utilizando os preceitos da LC e da AE em seu labor profissional e acadêmico. Entendemos que uma única intervenção não é o ideal para mudar comportamentos que foram construídos ao longo de anos, porém, acreditamos que a nossa pesquisa contribuiu para demonstrar que a AE é uma forte aliada no processo de aprendizagem, podendo ser utilizada também para medir a *performance* do professor, norteando sua abordagem ao longo do processo. Esperamos que outros profissionais possam fazer uso dos moldes aqui apresentados, ajustando-os para seu próprio contexto e que consigam dar continuidade na análise dos erros, aprimorando suas técnicas docentes em seu percurso.

Referências

ANDRADE OTÁVIO GOES DE. **Interlíngua oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol**. Eduel, 2011. 619 p.

CORDER, Stephen Pit. **The Significance of Learners' Errors**. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, v 5. n. 4. 1967. p 161-170.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **A fossilização de erros: o estado da questão**. Signum: Estudos da Linguagem, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 47-61, jul. 2004. ISSN 2237-4876.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores en la Interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2 ed. Londrina: Editora UEL, 2004a. 384 p.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Os três modelos da linguística Contrastiva** In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (Org.) *Linguística contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004b.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; SCHARDOSIM, Chris Royes. **Análise De Erros Na Interlíngua Escrita Observada Em Uma Sala De Aula De Espanhol Como Língua Estrangeira**. Anais do SILEL. V. 2, N. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; GOMES, Edson José. **A regência verbal do português como língua materna (PML) e do francês como língua estrangeira (FLE) sob a perspectiva do modelo de análise de erros**. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (Org.) *Linguística contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

FERNÁNDEZ, Gretel María. Eres. **A linguística contrastiva é uma área de estudo fora de época?** In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (Org.) *Linguística contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

FERREIRA, Claudia Cristina. **No banco dos réus: pontos e contrapontos acerca da linguística contrastiva e de suas vertentes teóricas**. 2020. No prelo

FERREIRA, Cláudia Cristina. **O imperativo em gramáticas e em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira visto sob a ótica dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros**. 2007. 561f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FRIES, Charles Carpenter. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1945. 153 p.

KRAMSCH, Claire. **Re-reading Robert Lado, 1957, Linguistics across Cultures. Applied linguistics for language teacher**. *International Journal of Applied Linguistics*. V. 17. N. 2. 2007. p. 241 – 247.

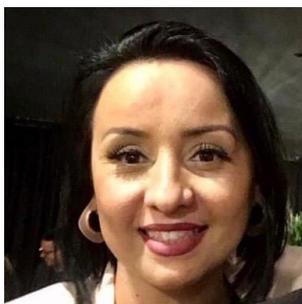
LADO, Robert. **Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers**. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1957. 141 p.

SANTOS, Cecília Gusson. **A Linguística Contrastiva como aliada nas aulas de língua estrangeira / adicional da Educação Básica**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SELINKER, Larry. **Language transfer**. *General Linguistics* 9 (2): 67-92. 1969.

WEISSHEIMER, Janaina. **Interlíngua e aquisição do presente perfeito em inglês**. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (Org.) *Linguística contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

SOBRE OS AUTORES



Ana Paula Mantovani Vieira

É Mestre em Letras Estrangeiras Modernas (UEL – 2018). Atualmente é professora de Espanhol na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus Apucarana. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, atuando nos seguintes temas: ensino de espanhol, Fraseologia e interculturalidade.

Contato: anapaula.mv@hotmail.com



Andreia Jardim Tavares

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2004). Nesta mesma instituição fez Especialização (2005) e Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas – MEPEM (2016). Atua nos seguintes temas: Linguística Contrastiva, Lexicografia e Ensino de Língua Espanhola. Tem a língua espanhola como objeto de estudo no que concerne este idioma como Língua Estrangeira.

Contato: dedajardimtava@gmail.com



Arelis Felipe Ortigoza Guidotti

Possui graduação em Licenciatura Em Letras Hispano-Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina (2004), graduação em Psicologia - Faculdades Integradas Pitágoras (2019), Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2008) e Doutorado em

Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Gramática, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, tradução, processo de ensino/aprendizagem, literatura contemporânea espanhola, fraseologia, fraseografia, análise contrastiva, lexicologia e lexicografia.

Contato: arelis.felipeortigoza@gmail.com



Cláudia Cristina Ferreira

Possui graduação em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL – 1995), graduação em Letras Anglo-portuguesas pelas Faculdades Integradas de Naviraí (FINAV – 1998), graduação em Letras Hispano-portuguesas pela Faculdade Paranaense (FACCAR – 2004). Possui Especialização em Metodologia do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul (1998); Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pelo Centro Universitário da Grande Dourados (1999); Especialização em Língua Inglesa (UEL – 2000); Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras (UEL – 2001-2002); Especialização em Contação de Histórias e Literatura Infantil e Juvenil pela FATUM/UNIFIL (2016-2018). É Mestre em Letras (UEL – 2002) e doutora em Estudos da Linguagem (UEL – 2007). Possui pós-doutoramento em Estudos da Tradução (2019-2020) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora na graduação de Letras Espanhol no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL desde 2007. Atua,

ainda, na pós-graduação *lato* (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras; Especialização de Inglês para Crianças; Especialização de Espanhol: Língua, Literatura e Metodologia) e *stricto sensu* (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas – MEPEM). Atualmente é Coordenadora Pedagógica do Laboratório de Línguas e Coordenadora da Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras da UEL. Coordena, também, os seguintes projetos integrados na UEL: Tertúlias literárias sob a perspectiva da multimodalidade; Matizes culturais no processo de ensino e aprendizagem e na tradução: da teoria à prática. Foi Editora-chefe da Revista Semina Ciências Sociais e Humanas (UEL – 2015-2018). Foi membro do corpo editorial dos seguintes periódicos: Entrelinhas (UEL – 2011) e Entretextos (UEL – 2006-2009). É consultora de diversos periódicos, dentre eles: Signum: Estudos da Linguagem (UEL – desde 2014); Estação Literária (UEL – desde 2016); Calidoscópico (UNISINOS – desde 2015); Language and culture acta scientiarum (UEM – desde 2019); Revista X (UFPR – desde 2019). Tem experiência na área de Línguas Estrangeiras/Adicionais, atuando e orientando, sobretudo, nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira/adicional, Estudos da Tradução, Lexicologia, Lexicografia, Fraseologia, Fraseografia, Linguística Contrastiva, Análise de Material Didático, Multimodalidade e Literatura e Ensino.

Contato: claucrisfer@sercomtel.com.br



Eduardo Henrique Ferreira

Mestre em Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2020). Graduado em Letras, Língua e Cultura Francesa pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2013) e em Psicologia pela Faculdade Pitágoras de Londrina (FPL, 2018). Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras (UEL, 2017), Docência na Educação Superior (UEL, 2018); Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2019) e em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Positivo (UP, 2019).

Contato: eduardo-henrique-ferreira@hotmail.com



Lucas Correa Guiotti

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010) e especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina (2017) e Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (2020). Atualmente trabalha como diretor e professor de instituto de idiomas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Alemão e Inglês.

Contato: lucas.guiotti@yahoo.com.br



Priscila Handa Suzuki

Graduada em Secretariado Executivo Trilíngue pela FECEA - Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (2008), graduada em Letras Língua Portuguesa/Inglês pela UNICESUMAR, Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Londrina (2011) e Mestre em Letras Estrangeiras Modernas – MEPLEM

(2020). Atua como professora de língua inglesa em instituto de idiomas. Tem formação e interesse em Linguística Contrastiva.

Contato: priscilasuzuki@hotmail.com



Rejane Bueno

Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Alta Especialización en Filología Hispánica pelo Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-España); mestre em Letras: Estudos da Linguagem - Lexicografia e Terminologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Licenciada em Letras - Línguas Espanhola, Portuguesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente de Língua Espanhola na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Tem interesse na área de Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e lingüística aplicada ao ensino da língua espanhola. Atua principalmente nos seguintes temas: lexicografia pedagógica, sintaxe, semântica e suas interfaces e ensino-aprendizagem de língua espanhola. É pesquisadora colaboradora do Grupo de pesquisa INFOLEX - Universitat Pompeu Fabra - Espanha.

Contato: buenorejane@gmail.com



Tatiana Helena Carvalho Rios Ferreira

Hispanista, tem o português como língua materna e o espanhol como língua paterna. Desde 2011 é professora adjunta de Língua Espanhola na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Em 2017, obteve a certificação Personal & Professional *coach*, pelo Método Augusto Cury. Possui bacharelado em Letras / Tradutor (2001), mestrado (2004) e doutorado (2010) em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista

(UNESP/IBILCE), campus de São José do Rio Preto. Obteve o título de *Magíster en Filología Hispánica* (2007) no Instituto da Língua Espanhola do CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), em Madri. Ao longo de sua formação, obteve bolsas da FUNCAMP, PIBIC/CNPq, FAPESP, CAPES, UNESP/FCLAr e Fundação Carolina. Participou de diversos projetos de tradução e de elaboração de dicionários bilíngues gerais e especiais. Tem artigos publicados em periódicos e capítulos de livros. Sua experiência profissional se destaca por cobrir uma ampla gama de serviços linguísticos, uma vez que, ao longo de sua carreira, atuou em diversos tipos de projetos linguísticos, como consultora, intérprete, lexicógrafa, professora, revisora e tradutora. Seus principais temas de interesse são: Coaching, Fraseologia, Lexicografia Bilíngue e Tradução. Atua na graduação em Letras, na Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas.

Contato: tatianahcrios@hotmail.com



Thalita Aguiar Molin Miguel

Possui graduação em Letras Espanhol pela Universidade Estadual de Londrina (2009). Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras - Universidade Estadual de Londrina (2015). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. Atua como professora colaboradora de língua espanhola na Universidade Estadual de Londrina e, também, como professora na rede particular de Educação Básica. Tem experiência na tradução de trabalhos acadêmicos. Residiu em Ourense/ Galícia, Espanha, no período de abril de 2010 a agosto de 2013, aprimorando, assim, seus conhecimentos linguísticos e socioculturais.

Contato: profathalita@uel.br