



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

**WILSON JOSÉ DE OLIVEIRA JÚNIOR**

**ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO ESPANHOL COMO L2:  
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COGNITIVO-FUNCIONAL**

**GOIÂNIA**  
**2021**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES  
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

**1. Identificação do material bibliográfico**

Dissertação     Tese

**2. Nome completo do autor**

Wilson José de Oliveira Júnior

**3. Título do trabalho**

Ensino de expressões idiomáticas do espanhol como L2: uma sequência didática cognitivo-funcional

**4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO\*

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por Leosmar Aparecido Da Silva, Professor do Magistério Superior, em 30/07/2021, às 12:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por WILSON JOSE DE OLIVEIRA JUNIOR, Discente, em 30/07/2021, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 222548 e o código CRC DCBF0F8E.

**WILSON JOSÉ DE OLIVEIRA JÚNIOR**

**ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO ESPANHOL COMO L2:  
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COGNITIVO-FUNCIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção de grau Mestre em Estudos Linguísticos.

**Área de concentração:** Estudos Linguísticos.

**Orientador:** Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva

**GOIÂNIA**

**2021**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira Junior, Wilson José de

Ensino de expressões idiomáticas do espanhol como L2: uma sequência didática cognitivo-funcional [manuscrito] / Wilson José de Oliveira Junior. - 2021.  
CXVII, 117 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2021.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Expressões Idiomáticas. 2. Linguística cognitivo-funcional. 3. Ensino. 4. Sequência didática. I. Silva, Leosmar Aparecido da, orient. II. Título.

CDU 811.1/.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata nº 20 da sessão de Defesa de Dissertação de **Wilson José de Oliveira Júnior**, que confere o título de Mestre em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos.

Aos vinte e nove dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e um, a partir das nove horas, via Google Meet realizou-se a sessão pública de exame de defesa de dissertação de mestrado intitulada “Ensino de expressões idiomáticas do espanhol como L2: uma sequência didática cognitivo-funcional”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Leosmar Aparecido da Silva** (Presidente/PPGLL/FL/UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Vânia Cristina Casseb Galvão**, membro titular interno e Professor Doutor **Kleber Aparecido da Silva**, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Após a arguição do candidato, a Banca Examinadora se reuniu em sessão secreta, a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Leosmar Aparecido da Silva**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e nove dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e um.

**TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA**

Documento assinado eletronicamente por **Leosmar Aparecido Da Silva**, Professor do Magistério Superior, em 29/06/2021, às 11:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kleber Aparecido da Silva**, Usuário Externo, em 29/06/2021, às 11:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vania Cristina Casseb Galvao**, Professor do Magistério Superior, em 29/06/2021, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2167309** e o código CRC **9DC254C8**.

*A todas as vítimas do COVID 19*

## AGRADECIMENTOS

Pensei muito em como escrever esses agradecimentos e não sai da minha cabeça escrever citando a pensadora contemporânea Anitta (2019) que disse “eu quero muito agradecer a mim”, pois só quem vive na pele sabe o tanto que o caminho de um professor gay no Brasil é difícil. Estudar nesse país chamado Brasil é muito difícil, por isso, quero começar agradecendo a mim por não desistir, e olha que vários momentos pensei em desistir.

Agradeço a todas as formas de poder que existem no universo, pois não vou priorizar apenas uma força se existem várias, e todas elas me trouxeram o de melhor e por isso sou grato de uma maneira que nem consigo expressar.

Agradeço a minha família por ser apoio e acreditar em mim, aos meus pais Wilson e Eni, e minhas irmãs Michelle e Joice.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva pela paciência de suportar esse aluno contestador e que aprendeu muito com sua orientação.

Agradeço aos professores, Dr<sup>a</sup>. Vânia Casseb Galvão e Dr. Kleber Aparecido da Silva por participarem da qualificação e também da minha banca de defesa, foi muito rica a contribuição de vocês para esse trabalho.

Agradeço a Prof. Dr<sup>a</sup> Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva por todas as vezes que precisei de ajuda e sempre foi tão solícita em me ajudar.

Agradeço a Prof. Dr<sup>a</sup> Tânia Ferreira Rezende por me atender em um sábado e me auxiliar em um momento de muito desespero desta dissertação, obrigado de coração.

Agradeço a todos os professores que me auxiliaram nesse caminho do mestrado.

Agradeço aos amigos que contribuíram e entenderam essa fase da minha vida, e que sempre trouxeram uma palavra de ânimo, Abadio, Afonso, Camila, Charles, Danilo, Elis Regina, Fábio, Francelo, Isabela, Joiceh, Junior, Kadu, Lilian, Lorrane, Luizinho, Luiza, Murillo, Paullo, Paula, Renata e Victor.

Por fim, agradeço a equipe do programa de pós-graduação em letras e linguística da UFG e também à CAPES.

“Eu costumava achar que eu era a pessoa mais estranha do mundo, mas aí eu pensei: tem que ter alguém como eu, que se sinta bizarra e imperfeita, da mesma maneira como eu me sinto. E eu imaginava esta pessoa, imaginava que ela também estivesse lá pensando em mim. Bom, espero que se você for essa pessoa e estiver lendo isto, saiba que sim é verdade, estou aqui! Sou estranha como você.” (Frida Kahlo)

OLIVEIRA-JÚNIOR, Wilson José de. *Ensino de expressões idiomáticas do espanhol como L2: uma sequência didática cognitivo-funcional*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em letras e linguística. Goiânia: UFG, 2021. 117 p.

## RESUMO

O objetivo desta dissertação é investigar o ensino de expressões idiomáticas (EI), propondo uma sequência didática (SD) com perspectiva cognitivo-funcional. Levando em conta que existe uma grande dificuldade para alguns aprendizes de língua estrangeira utilizarem EI na língua alvo, Navarro (2004) considera a aprendizagem desses elementos linguísticos uma das competências que deveria ser inserida nos programas didáticos e a denomina como *competência metafórica*. Para Rios (2009), as EI vão além de ser uma competência metafórica. Ela as nomeia como competência conotativa, pois leva em conta o contexto. Podemos levar em conta que a linguística cognitiva defende a ideia de que as EI estão presentes no cotidiano não apenas na linguagem literária e no texto argumentativo com objetivos retóricos, mas estão no cotidiano, influenciando as nossas ações e pensamentos (LAKOFF E JOHNSON, 2002). Em relação aos aspectos metodológicos, a pesquisa apresenta duas ações básicas: 1) proposição de uma sequência didática com perspectiva cognitivo-funcional para o ensino de EI do espanhol no ensino básico e 2) a avaliação de duas professoras do ensino básico sobre a SD elaborada. A SD procurou apresentar vários aspectos importantes relacionados ao contexto e à realidade dos aprendizes de uma língua estrangeira como o uso das tecnologias no contexto remoto, o trabalho com gêneros textuais como as tirinhas, letras de música, poema, todos eles enfocando aspectos das EI. A SD que propomos procura colocar, então, no centro da discussão, as EI e o seu potencial de significado, a partir de textos que refletem a língua em uso, além de associar as tecnologias para o ensino de espanhol. A avaliação da SD feita pelas professoras da rede pública de ensino revelou que a SD tem grande contribuição para as aulas de espanhol, é aplicável aos ensinos fundamental e médio e pode sofrer alterações, conforme a realidade do ensino. Pesquisas como essa contribuem para haver mais abordagens sobre um tema que ainda se faz marginalizado na prática escolar do espanhol.

**Palavras-chave:** Expressões Idiomáticas. Linguística cognitivo-funcional. Ensino. Sequência didática.

OLIVEIRA-JÚNIOR, Wilson José de. *Enseñanza de expresiones idiomáticas del español como l2: una secuencia didáctica cognitivo-funcional*. Disertación de máster. Programa de posgrado en letras y lingüística. Goiânia: UFG, 2021. 117 p.

### RESUMEN

El objetivo de esta disertación es investigar sobre la enseñanza/aprendizaje de expresiones idiomáticas (EI), proponiendo una secuencia didáctica (SD) con perspectiva cognitivo-funcional. Teniendo en cuenta que existe una gran dificultad para algunos aprendices de lengua extranjera utilizar EI en la lengua alba. Navarro (2004) considera el aprendizaje de estos elementos lingüísticos una de las competencias que deberían de incluir en los programas didácticos y la denomina como *competencia metafórica*. Para Rios (2009), las EI van más allá de ser una competencia metafórica. Ella la nombra como competencia conativa, pues lleva en cuenta el contexto. Podemos tener en cuenta que la lingüística cognitiva defiende la idea de que las EI están presentes en el cotidiano no obstante en el lenguaje literaria y en el texto argumentativo con objetivos retóricos, pero están en el cotidiano, influenciando nuestras acciones y pensamientos (LAKOFF E JOHNSON, 2002). En relación a los aspectos metodológicos, la investigación presenta dos acciones básicas: 1) proposición de una secuencia didáctica con perspectiva cognitivo-funcional para la enseñanza de EI del español en la enseñanza básica e 2) la evaluación de dos profesoras de la enseñanza básica sobre la SD elaborada. La SD buscó presentar varios aspectos importantes relacionados al contexto y la realidad de los aprendices de una lengua extranjera como el uso de las tecnologías en el contexto remoto, el trabajo con los géneros textuales como las tiritas, letras de canción, poemas, todos ellos enfocando aspectos de las EI. A SD que proponemos busca poner, en el centro de la discusión, las EI y su potencial de significado, a partir de los textos que reflejan la lengua en uso, allá de asociar las tecnologías para la enseñanza de español. La evaluación de la SD hecha por las profesoras de red pública de enseñanza reveló que la SD tiene grande contribución para las clases de español, es aplicable a los niveles fundamental y medio y puede sufrir alteraciones, conforme la realidad de la enseñanza. Investigaciones como esa contribuyen para que ocurra más enfoques sobre el tema que aún es marginalizado en la práctica escolar del español.

**Palabras clave:** Expresiones Idiomáticas. Lingüística cognitivo-funcional. Enseñanza. Secuencia didáctica.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

### FIGURAS

Figura 1 – Origem histórica da letra A .....	32
Figura 2 – Esquema de sequência didática .....	47
Figura 3 – Etapas de uma sequência didática .....	48
Figura 4 – Sequência didática baseada em Brito (2020) .....	49
Figura 5 – Partes do corpo humano .....	59
Figura 6 – Personagens da Mafalda .....	62
Figura 7 – Plataforma <i>Elementari</i> , página inicial .....	70
Figura 8 – Indicação de onde fazer <i>login</i> .....	70
Figura 9 – Escolhendo a história .....	71
Figura 10 – <i>Naranjas coloreadas</i> .....	73
Figura 11 – <i>Lápices de colores</i> .....	74
Figura 12 – <i>Piezas de ajedrez</i> .....	74
Figura 13 – <i>Mezcla de colores</i> .....	77
Figura 14 – <i>Otras mezclas de colores</i> .....	78
Figura 15 – <i>Carta de colores de los jugadores</i> .....	80
Figura 16 – <i>Cartas de preguntas</i> .....	82
Figura 17 – <i>Frases y expresiones para la reunión</i> .....	83
Figura 18 – Raíces, 1943 .....	92
Figura 19 – Informações sobre Frida Kahlo .....	93
Figura 20 – Metáforas de Frida .....	96
Figura 21 – Xilogravura .....	97
Figura 22 – Pintura sobre o livro Macunaíma .....	98

### QUADROS

Quadro 1 – Competências comunicativas (ALMEIDA FILHO, 1998) .....	17
Quadro 2 – Expressões idiomáticas de nível 1 .....	37
Quadro 3 – Expressões idiomáticas de nível 2 .....	38
Quadro 4 – Expressões idiomáticas de nível 3 .....	39
Quadro 5 – Expressões idiomáticas de nível 4 .....	40
Quadro 6 – Expressões icônicas de corpo + movimento parcial .....	41
Quadro 7 – Expressões icônicas de corpo + movimento total .....	42
Quadro 8 – A morte é para cima .....	42
Quadro 9 – A morte é para baixo .....	42
Quadro 10 – A morte é para fora .....	42
Quadro 11 – Macroestruturação das aulas previstas para a SD .....	55
Quadro 12 – Sugestões de expressões idiomáticas com mãos .....	71
Quadro 13 – Regra do jogo das cores .....	84
Quadro 14 – Letras da música <i>¿Dónde jugarán los niños?</i> .....	85
Quadro 15 – Expressões com cores em português .....	88
Quadro 16 – Expressões com cores em espanhol .....	90
Quadro 17 – Pergunta número 1 .....	99
Quadro 18 – Pergunta número 2 .....	100
Quadro 19 – Pergunta número 3 .....	101
Quadro 20 – Macroestrutura das aulas da SD .....	105

## TIRINHAS

Tirinha 1 .....	64
Tirinha 2 .....	65
Tirinha 3 .....	66
Tirinha 4 .....	67

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>20</b>
<b>EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS: ASPECTOS TEÓRICOS</b>	
1.1 Língua, cultura, sociedade e expressão idiomática .....	20
1.2 A expressão idiomática sob diferentes olhares .....	26
1.3 Iconicidade e arbitrariedade das expressões idiomáticas .....	30
1.4 Tipologia das expressões idiomáticas nos estudos teóricos.....	34
1.5 Expressão idiomática no espanhol como língua estrangeira (ELE) .....	43
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>46</b>
<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS</b>	
2.1 Sequência didática .....	46
2.2 Etapas de uma sequência didática.....	47
2.3 Sequência didática funcionalista.....	50
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>53</b>
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	
3.1 Caracterização da pesquisa.....	53
3.2 Etapas da pesquisa.....	53
3.3 Macroestrutura da sequência didática.....	54
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>56</b>
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	
4.1 Proposta de sequência didática para o trabalho com EI .....	56
4.1.1 Diagnóstico e planejamento .....	56
4.1.2 Planejamento das etapas de execução e avaliação .....	56

4.2 Retroalimentação da sequência didática por professoras de espanhol .....	98
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>108</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>113</b>
<b>APENDÊNDICES</b> .....	<b>116</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CI – Construção/ões Idiomática/s

EI – Expressão/ões Idiomática/s

ELE – Espanhol como Língua estrangeira

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GC – Gramática de Traduções

L2 – Segunda língua

LE – Língua Estrangeira

LM - Língua materna

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

SD – Sequência Didática

## INTRODUÇÃO

As metáforas têm sido tema de diversas pesquisas no Brasil e no mundo. A linguística cognitiva defende a ideia de que elas estão presentes no cotidiano não apenas na linguagem literária e no texto argumentativo com objetivos retóricos, mas no cotidiano, influenciando as nossas ações e pensamentos (LAKOFF E JOHNSON, 2002). A metáfora pode estar presente em uma palavra, em um sintagma ou em uma sentença.

Poucos estudos abordam o uso de EI em um contexto de aprendizagem. Estando as EI presentes no contexto de aprendizagem, elas deviam ser uma das competências comunicativas (NAVARRO, 2004). Almeida Filho (1998, p. 9) trata das competências comunicativas com os seguintes graus de habilidades: falar, ouvir, ler e escrever. Junto com as habilidades, ele descreve as competências: linguística, sociocultural, meta, estratégica, conforme conferimos no quadro 1.

QUADRO 1: COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS (ALMEIDA FILHO, 1998)

<b>Competências</b>	<b>Descrição</b>
<b>Linguística</b>	conhecimento de códigos linguísticos no âmbito gramatical.
<b>Sociocultural</b>	conhecimento socioculturais que facilitam o uso estético da língua.
<b>Meta</b>	conhecimentos no âmbito metalinguístico e metacomunicativos.
<b>Estratégica</b>	conhecimento estratégico de interação e sobrevivência, ou seja, o contexto comunicativo.

Fonte: Quadro baseado no livro dimensões comunicativas no ensino de línguas, Almeida Filho (1998)

Por meio dessas competências de Almeida Filho (1998), Navarro (2004) propõe uma competência metafórica, que deveria fazer parte dos programas didáticos de ensino de línguas. Essa competência seria a habilidade para interpretar as metáforas na língua meta. Para Rios (2009), o aprendiz desenvolve a consciência de construir significados da LE. Com o auxílio do professor, o aprendiz consegue encontrar as estruturas semânticas que condizem com a língua que está sendo estudada. Na competência metafórica, existem outras classes, por isso, a autora a defende como competência conotativa, pois assim

abarcam as metáforas, EI e outros tipos. Xatara (2001), em seus estudos, defende a necessidade da abordagem de EI nas aulas de línguas estrangeiras. Para a autora, os estudos de fraseologias ajudam o aprendiz a entender as expressões populares, o que ajuda na competência sociocultural e também na competência estratégica.

As EI, em que o significado é dado pela totalidade da expressão e não pelas partes que as compõem, são unidades maiores que a palavra e menores que a sentença, cuja natureza é essencialmente metafórica. Mais do que isso, elas materializam diferentes aspectos da cultura e revelam conceptualizações que determinado povo tem sobre o mundo e seus eventos.

Pensando nisso e considerando que, na aprendizagem de uma segunda língua, o estudo das EI ainda constitui um problema pelo fato de que envolvem significado não literal, aspectos culturais e diferenças nas conceptualizações do mundo, esta dissertação tem o propósito de fazer um estudo de expressões idiomáticas do espanhol e sua possível aplicação ao ensino dessa língua por meio da elaboração de uma SD. É nesse sentido que esta pesquisa se direciona, avançando um pouco mais para a prática ao disponibilizar uma SD.

Dada a importância da noção de SD para este trabalho, faz-se necessário esclarecer o seu conceito. Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 23), baseadas em Zabala (1998), consideram que a SD se define como “um conjunto de atividades organizadas e significativamente articuladas, com objetivos definidos, justificadas e embasadas numa concepção teórica consistente.”. A partir desse conceito mais geral de sequência didática, as autoras propõem uma SD de natureza funcionalista para ensinar o gênero artigo de opinião. Baseados nessas autoras, apresentamos as características de uma sequência didática funcional, que são as seguintes:

- tem como base teórica a concepção de que as EIs estão presente no cotidiano como evento de interação e expressão.
- reconhece as EIs como sistemas complexos, com construção de significado que permeiam o pensamento, linguagem e ação.
- explora as EIs e como elas se organizam através do contexto, melhorando as competências sociocultural e estratégica.
- propõe exercícios de compreensão das EIs, levando em conta seus aspectos culturais, social e histórico, bem como a compreensão e interpretação, análise da função e a prática da oralidade.

- prevê atividades de leitura, análise linguística e atividades baseadas nas tecnologias de informação, mediadas pelo computador e pelo celular, acesso as informações através da internet, utilizando recursos em que a língua está em uso, para que compreendam de que forma as EIs permeiam o nosso cotidiano.

É com base nessas características da SD funcionalista que propomos uma SD que priorize os estudos das EIs no ensino do espanhol como L2. Além disso, é um trabalho que se propõe relevante, visto que, ao se fazer uso do espanhol em situações reais de interação, o aprendiz da língua sentirá necessidade de expressar alguns conceitos para os quais a língua já dispõe de material linguístico. Então, a apresentação de uma proposta didático-pedagógica que contemple as EI será de fundamental importância para a aprendizagem do espanhol como segunda língua (L2).

De acordo com os estudos de Fernández (2002 lido em ORTIZ ALVAREZ; RABASA; BOJÍLOVA, 2011), a aprendizagem de uma L2 exige, além de uma competência linguística, outras competências que envolvem a cultura e, no dia a dia, o homem utiliza, em geral, as EI de forma não monitorada para explicar situações do cotidiano. Portanto, levando isso em conta, é que este trabalho se fundamenta nos pressupostos teóricos e metodológicos da linguística cognitiva (FILLMORE; KAY; O'CONNOR, 1988; FILLMORE, 1999; VALE, 1999; CROFT; CRUSE, 2004) e funcional (GIVÓN, 1995; NEVES, 2010, CASSEB-GALVÃO, DUARTE, 2018); e estabelece diálogo com os estudos fraseológicos de Ortíz Alvarez (2000), Bojívola (2006), Xatara (2001), dentre outros. O trabalho tem como referencial teórico também literatura sobre sequência didática tais como Zabala (1998), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Casseb-Galvão e Duarte (2018), Brito (2020).

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata das expressões idiomáticas e seus aspectos teóricos. O segundo capítulo trata teoricamente das sequências didáticas, suas características e inter-relações. O terceiro capítulo trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa. O quarto capítulo trata da análise e da discussão dos dados.

# CAPÍTULO I

## EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS: ASPECTOS TEÓRICOS

Este capítulo tem por objetivo discutir os conceitos sobre as expressões idiomáticas, entendendo seu processo de formação de sua estrutura.

No primeiro momento, serão discutidos os conceitos de EI, entendendo a formação das EI em relação à língua, cultura e sociedade, seguido de uma outra discussão sobre a EI sob diferentes olhares. Na sequência, tratamos das noções de iconicidade e arbitrariedade. Por fim, tratamos de tipologias de EI nos estudos teóricos e também do ensino de EI no âmbito do espanhol.

### **1.1 Língua, cultura, sociedade e expressão idiomática**

Para Mendes Oliveira (2004), a língua é uma “entidade viva, que se renova a cada momento, que se multiplica e auto-organiza através do seu uso pelos falantes e pelo contato com outras línguas”. A língua é tida como um reflexo de afirmação e construção cultural. Ainda, pensando sobre os pressupostos de Mendes Oliveira (2004), para se ensinar uma língua, é necessário entender que ela, quando é dissociada da cultura perde em si o foco comunicativo através das vivências humanas e passa a ser somente um sistema de regras, que pode ser analisada em qualquer espaço, tempo ou contexto. Porém, o que se espera ao ensinar uma língua não é formar analistas, e sim, falantes que são capazes de usar recursos que são oferecidos através de uma língua viva que carrega junto com a vivência do indivíduo aspectos culturais, identitários, visões de mundo etc.

Almeida Filho (1998), sobre o processo de aprendizagem de uma língua, nos fala que primeiramente ocorre o interesse cultural, pois sempre que alguém sente o interesse de aprender alguma língua, vem junto com esse interesse uma motivação. Essa motivação é pessoal e influenciada pela cultura do indivíduo. Então, a língua de interesse deixa de ser estrangeira e passa a ser algo do cotidiano do aprendiz. Kramsch (1993), também no âmbito da aprendizagem de línguas, mostra que, para se ensinar uma língua estrangeira, não basta apenas ensinar os sistemas linguísticos. Temos que ir mais além desse sistema. A cultura e aspectos sociais estão inclusos nesse processo de ensino de uma língua.

Hoje, a cultura passou a fazer parte de materiais didáticos, mas a definição de cultura é algo que apresenta várias facetas e também várias controvérsias em relação ao tema. Cucho (1999) faz uma trajetória do conceito de cultura partindo do próprio

significado da palavra. O termo surgiu na França no século XVII e foi entendido inicialmente como empréstimo linguístico de outras línguas. Antes de do século XVII, porém, a palavra *cultura* constava no vocabulário francês desde o século XIII, e era relacionada ao cuidado do gado e da terra que era cultivada, depois, no século XVI, surgem as ciências agrárias e a cultura é entendida oficialmente nos dicionários como “ação de cultivar a terra” (CUCHE, 1999, p.19).

Mendes Oliveira (2004) relata algumas tentativas para sistematizar as definições de cultura, de forma que tivesse um padrão científico e, para isso, houve utilização tanto das teorias do determinismo biológico quanto do determinismo geográfico, que defendiam a diversidade cultural humana condicionadas ao corpo e ao espaço geográfico. A parte cultural biológica era atribuída à diversidade genética dos povos e, com isso, se observava que alguns povos tinham capacidades instintivas e outros não possuíam essas capacidades. A teoria geográfica especificava que a cultura era condicionada aos ambientes físicos, mas nenhuma dessas teorias conseguiu explicar “a unidade e a diversidade da espécie humana, uma vez que as diferenças entre os homens não podiam ser explicadas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente” (MENDES OLIVEIRA, 2004, p. 44).

Cuche (1999), em seu livro *A noção de cultura nas ciências sociais*, fala sobre a visão de cultura na antropologia. Para o autor, o antropólogo Edward Burnett Tylor (1832-1917) foi o primeiro a estudar a cultura em diferentes aspectos os estudos consistiam na elaboração de um conceito cultural que levasse em conta a abordagem afetiva dos fatos culturais de uma forma geral e sistemática e que levasse em conta diferentes aspectos: materiais, simbólicos, corporais, entre outros, e em todos os tipos de grupos humanos. Cuche (1999) fala que o conceito de cultura de Tylor sofre bastantes críticas por relacionar-se ao evolucionismo, ao comparar as diferentes culturas e colocar cada uma delas em uma escala evolutiva, colocando de um lado, as culturas primitivas e de outros as culturas mais avançadas. Neiva (1997) critica a concepção antropológica tradicional, que evidencia apenas as características em grupos sociais díspares, fazendo com que os seres humanos se separem através de traços sociais.

Muitos trabalhos problematizam cultura baseados na concepção grega, para a qual cultura era conhecimento, educação e expressões artísticas que eram praticadas na época. Geertz (1989) foi um antropólogo que definiu *cultura* como mecanismo de controle para governar o comportamento. Concordamos que esses controles hoje são feitos, e é nesse ponto do aspecto cultural da língua que queríamos chegar. Na linguística várias áreas

estudam o aspecto cultural da língua. Na área de ensino de línguas também, vemos atrelados aspectos que didatizam o ensino da cultura.

A perspectiva cognitivo-funcional advoga em favor de uma visão de que os fatos linguísticos não estão separados da vida social, dos aspectos históricos e culturais. A cognição humana é resultante de infinitas interações com dados da experiência, portanto, dos aspectos sociais e culturais. Essas interações são funcionais por excelência, pois o usuário da língua tem a oportunidade de fazer escolhas linguísticas que melhor atendem os seus propósitos comunicativos.

Ortíz Alvarez (2002) considera que cada sociedade apresenta características que são próprias, e que essas características são bastante variáveis. Um bom exemplo disso é o país em que vivemos que apresenta diferentes aspectos sociais e culturais, mas é nesse quesito que a autora explana o que é cultura e afirma que cultura não é só definir o que é culto-inculto, o que é popular e erudito, mas podemos de uma maneira abrangente promover o conhecimento que é adquirido, e tudo aquilo que se aprende e é passado de geração a geração. Podemos ver a ocorrência dessas manifestações tanto na música, na dança, nos costumes, na religião e também vemos essas manifestações na linguagem e, da mesma forma, a autora fala que o uso da língua é uma forma representativa dessa cultura.

Sabemos que muito se é falado sobre os aspectos culturais e linguísticos. Concordamos com a ideia de que a dança, as comidas, as crenças e até a própria língua leva consigo uma cultura, pois vemos as diferenças entre culturas que falam “a mesma língua” e, por isso, ficam marcadas as diferenças nessas línguas. O espanhol da Espanha não é o mesmo do espanhol da Colômbia, pois existem marcas que os diferenciam, mas, quando se trata de ensino, a estrutura linguística formal, a língua em seu modo *standard*, segue sendo a mesma. Quando falamos de ensino de língua estrangeira (LE), ou ensino de uma segunda língua (L2), isso é bastante preocupante, pois, primeiramente, utilizam-se do termo língua e cultura como compactados e, se analisarmos melhor língua e cultura, nem sempre esses dois elementos estão compactados. Aprender apenas a estrutura linguística não quer dizer aprender uma cultura (RISAGER, 2006).

Kramersch (2017) fala como os currículos escolares fazem distinção entre uma aula de língua e cultura, ao inserirem a parte da cultura no ensino de literatura, mas, no Brasil, incluem o ensino de cultura tanto em geografia como em história também. Kramersch (2017) considera que isso ocorre devido à influência da abordagem comunicativa que é promovida pelos estudos do Inglês e, em muitos estados do Brasil, têm influenciado os

estudos de outras línguas. O ensino que enfoca a abordagem comunicativa tem como foco central as habilidades linguísticas e, quando se é trabalhada alguma literatura nessa abordagem, acaba fazendo-a de forma a verificar a interpretação e a tradução dos textos. Com isso, podemos verificar que existem dois “tipos” de cultura tratados no ensino de línguas, conforme nos apresenta Kramsch (2017, p. 15),

enfoca[m] a competência comunicativa e a aquisição de habilidades linguísticas voltadas à conversação é muitas vezes diferente do ensino de literatura, que enfatiza a análise, a interpretação e a tradução de textos de uma língua para outra. Enquanto o ensino de língua lida com a cultura, com “c” minúsculo, da vida cotidiana, o ensino de literatura lida com a cultura, com “C” maiúsculo, da literatura e das artes em geral. Assim, o primeiro debate sobre cultura deve ser sobre qual cultura se deve ensinar: o estilo de vida específico de falantes da língua ou uma fonte humanística de conhecimentos mais genérica transmitida por meio da literatura e das artes? (KRAMSCH, 2017, p. 135).

Portanto, o que se espera dos professores na abordagem comunicativa, é que eles ensinem as estruturas da língua e, normalmente, o que ocorre em muitos lugares no Brasil é uma predileção por professores nativos da língua alvo ou até mesmo brasileiros que viveram fora para lecionar, pois, o aluno, aprendendo com um nativo, pode chegar a ter uma proficiência na língua assim como a do nativo (KRAMSCH, 2017).

A pesquisa de Kramsch (2017) sobre cultura no ensino de língua estrangeira, traz algumas perguntas que são relevantes para entendermos como e quais os objetivos devemos ter no ensino de uma língua estrangeira. A pesquisa pondera que, muitas vezes, alguns estudantes não veem a necessidade de dar ênfase aos estudos culturais, pois temem perder sua própria identidade cultural (CHAVEZ, 2002 lido em KRAMSCH, 2017). A autora (2017), ao explicar o que é cultura, mostra como a França foi influenciada pela cultura Persa para criar o tão falado palácio de Versalhes e toda sua arquitetura e jardins, que são inspirados nos tapetes persas. Assim, o que achamos ser cultural de um país pode realmente estar conectado a outras culturas. Isso mostra que temos muito do outro em nós e necessitamos entender que a cultura é uma junção do eu com o outro, vista e vivenciada de alguma forma. Portanto, cultura é produção de sentido, “é relacional, histórica”[...], “sempre mediada pela língua e outros sistemas simbólicos” (KRAMSCH, 2017, p. 148).

Há autores, como já dissemos, que consideram que a língua constitui um fenômeno natural e a cultura constitui um outro fenômeno natural. São, portanto, distintos. Como se realizam no mesmo espaço geográfico, eles podem se relacionar, sem

necessariamente serem o mesmo fenômeno. Risager (2006) em seu livro *Language and culture* fala sobre três dimensões culturais, apresentadas pelo antropólogo Hannerz (1992 lido em RISAGER, 2006) e como elas se interrelacionam. Essas três dimensões são: 1) semântico-pragmática; 2) poética e 3) identidade.

Antes de classificar as três dimensões, é preciso discorrer um pouco sobre o termo *languaculture*. Risager (2006) utiliza esse termo baseada em Agar (1994 lido em RISAGER, 2006) que considera cultura e a língua em um sentido de conexão. Afirma que a cultura é algo que se têm, mas aponta que, por outro lado, existe a concepção de cultura da qual o próprio indivíduo é porta-voz da sua própria cultura, e de que a cultura é algo que acontece ao indivíduo na vida cotidiana. A definição de cultura que o autor apresenta é generalizada, já que, para ele, é algo pertencente à consciência do indivíduo, sendo essa uma extensão da definição de cultura na tradição cognitiva. Com isso, define-se o termo *languaculture* como uma forma de unir língua e cultura em uma só palavra.

A língua carrega consigo padrões de ver, saber, falar e agir. Não padrões que o aprisionam, mas padrões que marcam as trilhas mais fáceis para o pensamento, a percepção e a ação (AGAR, 1994, p.71 lido em RISAGER, 2006 p. 118).

Pensando nisso, voltamos, então, às três dimensões da *languaculture*. A cultura associada à semântica e à pragmática revela tanto as funções comunicativas e psicológicas da língua, bem como cognitivas, levando em conta que na *languaculture* a semântica e a pragmática da língua são individuais, então, temos o conceito de associação e dissociação de língua e cultura. (RISAGER, p. 118).

A dimensão poética da *languaculture* agrega expressão e linguagem, focando mais na expressão do que do conteúdo. Essa dimensão tem enfoque no estético literário, portanto, marca a faceta individual de uma cultura, mas também marca o coletivo cultural, quando leva o foco nas formas de práticas populares.

Por último, podemos ver a dimensão de *languaculture* ligada à dimensão identitária que verifica a escolha da língua (ou variedade), que podem ser caracterizadas por uma escolha particular de cada indivíduo. Essas formas identitárias podem estar ligadas às formas étnicas, sociais, religiosas, linguísticas, dentre outras. Essa é uma

dimensão que mostra tanto a individualidade, pela escolha e interesse, como também o coletivo, em que o indivíduo está inserido e também o contexto político.

As posições de Lakoff e Johnson (2002[1980]) sobre língua e cultura, e mais especificamente sobre metáfora e cultura também são importantes para este trabalho, já que trabalha com expressões idiomáticas essencialmente metafóricas. Para os autores, a estrutura metafórica dos conceitos de uma cultura é coerente aos valores fundamentais dessa cultura. Assim, no interior de uma cultura que tenha a metáfora MAIS É PARA CIMA E MENOS É PARA BAIXO, é coerente que se utilize uma expressão idiomática do tipo *empinar el codo* (literalmente *empinar o cotovelo*) que significa *beber muito*. Veja-se que o verbo empinar faz alusão a algo para cima, para o alto. O significado indica que tal verbo indica quantidade na expressão. Logo, beber muito corresponde a *empinar o cotovelo*. Daí, há correlação entre PARA CIMA e GRANDE QUANTIDADE, logo, MAIS É PARA CIMA.

Lakoff e Johnson (2002[1980]) consideram ainda que os nossos valores não são independentes, mas devem formar um sistema coerente com os conceitos metafóricos que orientam nossa vida cotidiana. Os autores chamam a atenção para o fato de que não são todos os valores culturais que são coerentes com o sistema metafórico, mas somente aqueles que estão profundamente enraizados na cultura. Uma sentença como *abogados en ejercicio que se encuentran en la cima de su carrera profesional*<sup>1</sup> revela que, na cultura espanhola, a carreira profissional é um valor coerente com a ideia de que MAIS É PARA CIMA, ou seja, além de considerar que carreira é um valor, considera-se também que *para cima* é outro valor, para expressar quantidade. Essa reflexão é válida para os casos em que se analisa uma cultura de valores dominantes sem se considerar subculturas que possuem outros valores.

Schneider e Laiño (2018), em pesquisa sobre tradução de EI em tirinha da Mafalda, objetivaram verificar como os elementos culturais presentes em EI encontradas nas tirinhas da obra do cartunista argentino Quino, *Toda Mafalda* (2013), foram traduzidos para o português. Chegaram à conclusão de que, quando há associação entre língua e cultura, o trabalho com a tradução é ferramenta fundamental para ser abordada em sala de aula, já que pode ser explorada como uma prática pedagógica auxiliar no ensino de uma língua estrangeira.

---

<sup>1</sup> Advogados em exercício que se encontram acima de sua carreira profissional

Nesta dissertação, o foco não é na tradução, mas as considerações de Schneider e Laiño (2018) são importantes para esta pesquisa, uma vez que mostram as relações entre língua e cultura e trabalham com tiras da Mafalda, que, como veremos na metodologia, guiarão algumas aulas da sequência didática aqui proposta.

## 1.2 A expressão idiomática sob diferentes olhares

Langacker (2008), um dos precursores da linguística cognitiva, preocupou-se em considerar o aspecto cognitivo como o elemento básico que constitui o sistema linguístico que é compartilhado por todos os seres humanos falantes de qualquer língua, como estratégia de aprendizagem e de comunicação. Apresenta como a linguagem agrupa as noções e processos cognitivos de ordem mais geral quando se é necessário, e também, mostra que a gramática é significativa, pois, é ela que permite construir e demonstrar os significados de expressões mais complexas, sendo esses elementos parte dos sistemas de conceptualização.

A conceptualização é o modo de determinado povo perceber, por meio de seus processos de nomeação e de sua gramática, o mundo ao seu redor. Evidências científicas têm mostrado que cada povo conceptualiza de modo diferente os mesmos elementos no mundo. É o caso, por exemplo, de *apostar*, cujo sentido, em espanhol, refere-se ao ato de *hospedar, dar um aposento a alguém* (cf. BIDERMAN, 1998, p. 98) e a mesma palavra em português tem o significado mais usual de *conceder a ou obter aposentadoria*. Também temos o exemplo de que, se você chegar em um restaurante de algum país que fala espanhol e pedir uma taça de vinho, provavelmente eles vão falar que não servem vinho em taça, pois *taza* é o que chamamos de xícara no português, e em espanhol, taça é *copa*, casos de falsos cognatos entre línguas que possuem uma proximidade.

Para Silva (2012), a conceptualização pode acontecer pelas estruturas gramaticais e pelo léxico disponível que ajudam o falante a representar subjetivamente suas experiências e interações com o mundo físico, portanto, aquilo que se utiliza para falar sobre o mundo são visões que cada um tem do mundo. O autor (2012) ainda traz um exemplo de que a falta de verbalização da palavra *felicidade* é um exemplo de como a felicidade não é experienciada constantemente no dia-a-dia das pessoas. Nota-se que nessa perspectiva, as estruturas gramaticais e as palavras disponíveis no léxico apresentam-se como uma forma que o falante recorre para falar das suas experiências sobre a vida cotidiana, mas medida pela cognição e subjetividade. Langacker (1978 lido

em PINHEIRO; ALONSO, 2018) estabelece uma diferença entre a estrutura conceptual e a estrutura semântica. A primeira é cognitiva não-linguística e é universal. A Segunda está ligada ao sistema linguístico e apresenta variações de uma língua para outra. Existe um processo de troca, no qual o pensamento que é conceptual passa para a linguagem, tornando estrutura semântica. Para isso, Langacker (1978 lido em PINHEIRO; ALONSO, 2018) considera que a codificação é essencial para transformar o pensamento em palavra. A codificação ocorre quando “línguas diferentes ou estruturas diferentes de uma mesma língua podem impor (e frequentemente impõem) imagens diferentes sobre uma base conceptual comum – em outras palavras, trata-se de construir um mesmo conceito ou cena de formas distintas” (PINHEIRO; ALONSO, 2018, p.15).

As expressões idiomáticas, conceptualizadas conforme diferentes culturas, são construções linguísticas em que o sentido não é compreendido através do significado individual (cf. LEME, 2008), mas por meio de todo o conjunto da construção. Assim, por exemplo, numa expressão idiomática como *me importa un pepino* (literalmente *me importa um pepino*) significa que o enunciador *não se importa com a situação vivida em determinado contexto*. No português, tal expressão corresponderia a *não tô nem aí, não dou bola*. Como se vê, não é cada palavra individual que compõe a expressão que lhe confere sentido (*me+importa+un+pepino*), mas a totalidade dos signos usados na expressão. Isso mostra o caráter não composicional das EI. Para Traugott e Trousdale (2013), a composicionalidade diz respeito à extensão em que há um *link* entre forma e significado. Em uma sentença composicional, o ouvinte compreende o significado de cada parte formando assim o todo. Em uma sentença não composicional, o significado é depreendido do todo.

Traugott e Trousdale (2013), no âmbito da gramática de construções (GC), chamam de *chunking* a integração dos elementos linguísticos de tal modo que significados parciais dificilmente são depreendidos. O *chunking*, então, está presente nas EI, uma vez que, para compreender o significado dessas expressões, é preciso considerar o grau de vinculação entre um elemento e outro, ou seja, o *chunking*. Para Bybee (2016, p. 65), o *chunking* “tem sido identificado com um processo que influencia todos os sistemas cognitivos com base na organização geral da memória.” O *chunking* é acionado através da repetição, e quando ele é acionado ele melhora significativamente a produção e a percepção. Assim, quanto mais segmentos forem acessados, será muito mais fluente a execução e ocorrerá mais facilmente a percepção (BYBEE, 2016). Além disso, o *chunking* ocorre no uso de sequências das unidades idiomáticas e das sequências

formulaicas, que são aquelas que obedecem um certo padrão e também através das construções pré-fabricadas. A frequência de uso estipula o desempenho dessas estruturas e ativam o *chunking*.

Além disso, as EI são definidas conforme as particularidades de uma determinada língua. Uma mesma situação em que os envolvidos querem *resolver um problema de modo detalhado*, no espanhol, pode ter como EI *le voy a decir cuantas son cinco* (literalmente *eu vou lhe dizer quantos são cinco*) e, no português, tem-se a expressão *colocar os pingos nos "i"s*. Em espanhol, tal expressão tem como elemento focal um número. Em português, tem como elemento focal uma letra. Culturas diferentes focam em elementos diferentes, o que revela, então, a conceptualização de mundo de cada cultura, tal como considera a perspectiva cognitivo-funcional. De fato, temos os diferentes usos de palavras e unidades fraseológicas, sejam elas em sentido literal ou figurado, que geram um conhecimento cultural da língua-alvo.

Ortiz Alvarez (2007), no âmbito dos estudos fraseológicos, defende que as EI potencializam ações criadoras da língua. Esses aspectos criadores ocorrem quando se é explorada a capacidade linguística tanto no campo reveladoras e imagéticas, pois, devido a riqueza das metáforas e de suas imagens se revelam variadas e também maleáveis em sua forma e estrutura. Por isso, se configuram como formas atemporal, e são marcadas por usos frequentes levando em si marcas históricas e também valores morais e sociais. As EI têm sido tema de estudos de diversas pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Entre vários estudos, podemos relacionar a grande evidência de associação entre as EI e os aspectos culturais linguísticos. Os aspectos culturais nos estudos fraseológicos se encaixam perfeitamente nos estudos de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), quando consideram as metáforas como manifestação da cultura.

Ortiz Alvarez, Rabasa, Bojilova (2011), por exemplo, consideram que as metáforas ajudam o homem a sistematizar o mundo. As EI, por natureza metafóricas, ajudam a compreender conceitos abstratos difíceis de serem explicados. Daí o usuário da língua recorre à experiência, às situações cotidianas para rotinizar determinados usos e, assim, uma EI surge, de modo natural. Uma EI como *buscarle cinco pies al gato* (lit. *buscar cinco pés no gato*), por exemplo, é usada em situações em que *alguém se preocupa com coisas de menor importância* ou que faz *observações despropositadas para uma determinada situação* ou ainda funciona como *advertência para alguém que insiste em dedicar-se a uma situação perigosa*. No português, essa expressão corresponde a *buscar chifre na cabeça de égua* ou *procurar chifre em cabeça de cavalo/vaca*, que é também

metafórica e possui o mesmo sentido da expressão espanhola. A diferença no uso da expressão nas duas línguas está na forma: no espanhol, a referência é em relação ao *gato* e uma das partes de seu corpo; no português, a referência é em relação à *égua/cavalo* e a parte do corpo de um bovino/equino. Há, portanto, semelhanças e diferenças. As diferenças podem estar relacionadas a fatores culturais, como o fato de o Brasil ser um país em que a pecuária é atividade econômica essencial. Não é por acaso, então, que *égua*, *cavalo*, *vaca* aparecem nessa expressão.

As EI são formuladas de modo não monitorado em situações espontâneas, informais e naturais de conversação. Sendo as EI parte de uma determinada língua e cultura, o usuário da língua as utiliza para dar conta do que a linguagem convencional e denotativa não consegue alcançar. Dessa forma, elas podem, em um texto oral ou escrito, através de seus sentidos metafóricos, simplificar a complexidade de uma argumentação, dotar de uma carga expressiva sinalizada por sentimentos como ironia, admiração, espanto, entusiasmo, comoção, dar força ou sutileza, enfatizar a intensidade dos sentimentos de alguém etc. (ORTIZ ALVAREZ; RABASA; BOJÍLOVA, 2011)

Croft e Cruze (2004), no âmbito da Linguística Cognitiva, exploram algumas propriedades das expressões idiomáticas. Algumas delas são reafirmadas por Baldo (2014) e Silva (2006). As principais propriedades são: expressividade, conotação, convencionalidade, inflexibilidade, proverbialidade, formas típicas de registros informais, subjetividade.

A **expressividade** diz respeito à precisão com que um sentido abstrato pode ser definido por meio de uma EI. A **conotação** diz respeito ao grau de figuração da EI, já que em geral o significado é metafórico e figurativo (CROFT; CRUSE, 2004). A **convencionalidade**, segundo Silva (2016) baseado em Croft e Cruse (2004), diz respeito a não previsibilidade de um dos seus elementos isolado de outros. Além disso, as EI apresentam como característica a **inflexibilidade**, que é a propriedade que revela restrições sintáticas das EI. Outra propriedade das EI, apontada por Silva (2016), é a **proverbialidade**, já que se baseia em uma atividade concreta da vida social, tal como ocorre com os provérbios. A EI ainda é **típica dos registros informais** da língua, conforme já mencionado anteriormente. Uma propriedade importante das EI é que elas revelam **subjetividade**, visto que, há uma orientação afetiva para os seus usos.

Quando aprendemos uma língua estrangeira, tendemos a comparar as estruturas e as possíveis relações interculturais da língua alvo com as estruturas e relações interculturais da língua materna. Sendo o português e o espanhol línguas relativamente

parecidas do ponto de vista da pronúncia, da morfologia, da sintaxe, da semântica e da pragmática, temos vários usos, nas diversas situações, que apresentam o mesmo sentido e a mesma forma, como já visto anteriormente. É o caso, por exemplo, de *falar pelos cotovelos* e *hablar por los codos*, em que há correspondência tanto na forma quanto no sentido e nas situações em que ambas são aplicadas. Há também usos que se assemelham semântica e pragmaticamente, mas apresentam formas diferentes. Um exemplo é a expressão *tomar el pelo* (literalmente *puxar o cabelo*) que significa ‘fazer uma brincadeira’. Essa expressão corresponderia, no português a expressões do tipo: *mangar de fulano*, *tirar sarro*.

Assunto que merece maior discussão são as noções de iconicidade e arbitrariedade ou transparência e opacidade das EI.

### **1.3 Iconicidade e arbitrariedade das expressões idiomáticas**

A iconicidade é defendida pela linguística funcional como uma correlação natural entre a forma e função (FURTADO DA CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2015), o que podemos também definir entre expressão e conteúdo. Neves (2018) afirma que a iconicidade é o princípio de uma relação não arbitrária entre o código e a mensagem. Essa noção ocorre entre a relação de mundo, ou seja, através dos códigos podemos ver que a relação de mundo motiva a linguagem. Convencionalistas e naturalistas já estabeleciam essa discussão na Grécia Antiga, ao debaterem sobre as reais motivações entre as palavras. Para os convencionalistas, a língua é resultado de um acordo social e, para os naturalistas, o que ocorre é uma relação natural entre a forma e a função.

Croft e Cruse (2004), ao considerarem que a estrutura da língua reflete a estrutura da experiência, mostram-se favoráveis à consideração de que existe uma relação natural entre forma e função, ou seja, os elementos na língua são motivados, icônicos. Em quase todas as visões funcionalistas, podemos presenciar essa perspectiva de que a língua reflete as experiências vividas no mundo, já que o Funcionalismo tem bases na Linguística Cognitiva.

Saussure (2006) considera que o signo linguístico é arbitrário e que, portanto, a língua também o é, sendo esse sistema de valor negativo e diferenciado, de número limitado e é-indiferente quanto à matéria que o manifesta. O signo assim definido possui duas características primordiais. A primeira delas é a de que “o laço que une o significante ao significado é arbitrário [...] Assim, a ideia de “mar não está ligada por relação alguma

interior à sequência de sons *m-a-r* que lhe serve de significante” (SAUSSURE, 2006, p. 81). Ainda sobre este aspecto, Saussure explicita a diferença entre signo arbitrário absoluto - “um termo que não é direcionado em hipótese alguma para o referente ou para o significado” - e o arbitrário relativo - “um termo que traz em sua concepção acústica ou significante a ideia da coisa ou de sua significação” (MILANI, 2015, p. 60). Assim, *dez* e *nove* são signos arbitrários absolutos, na visão de Saussure, e *dezenove* é um signo arbitrário relativo. A segunda característica primordial, ou princípio, é a de que “o significante, sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo unicamente”, logo, ele representa “uma extensão mensurável numa só dimensão: uma linha” (SAUSSURE, 2006, p. 84), que seria a linearidade do signo linguístico.

Essa posição é questionada por alguns filósofos e pelas teorias da linguística funcional. Bühler, segundo Fontaine (1978 lido em MARTELOT; KENEDY, 2015), discorda da ideia totalitária da arbitrariedade do signo, pois para o autor (op. cit.) as regras são resultado da interação de elementos icônicos com elementos simbólicos.

O funcionalismo, ao discordar de Saussure, considera que as palavras e os signos em geral devem ser analisados dentro de seus contextos de uso. O Funcionalismo é guiado pelo princípio das velhas formas para novas funções, ou seja, em geral, o falante não cria novas palavras para cada elemento novo que surge no mundo, mas aproveita as já existentes para rotular o elemento. A palavra *aí*, por exemplo, no português, indica espaço em seu sentido mais básico (*a cesta de doces está aí em cima da mesa, chapeuzinho*), tempo (*aí pelos idos de 1980, eu contava a história de chapeuzinho para meus filhos*) e sequenciador textual (*aí o caçador matou o lobo mau*). Ulmann (1977 lido em MARTELOT; KENEDY, 2015) chama isso de motivação semântica e deixa claro que o falante não cria arbitrariamente novas sequências.

Nos casos, porém, em que há a necessidade de apresentar novos rótulos, ou seja, novas palavras, é funcional, no uso, a criação de “rótulos novos para novos referentes” (MARTELOT; KENEDY, 2015, p. 18). É o caso, por exemplo, de chamar *petrolão* esquema de corrupção num dado momento histórico do Brasil.

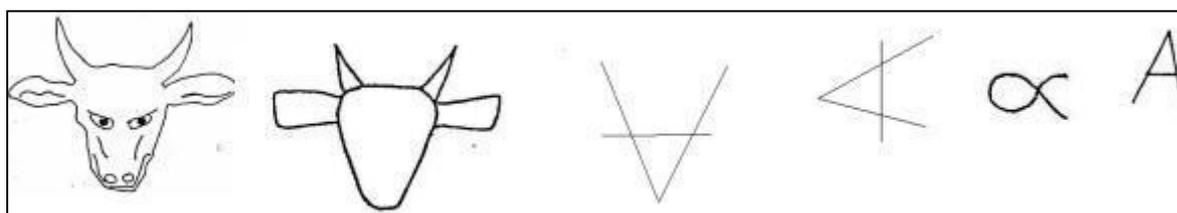
O processo de aproveitar velhas formas para novas funções está presente nas EI. Elas apresentam graus diferenciados de iconicidade, pois fazem alusão a elementos da experiência e necessitam de elementos sociais existentes. Os usuários da língua, contudo, podem ‘se esquecer’ do elemento social e/ou da experiência e a expressão idiomática pode parecer arbitrária. As mais icônicas, como estar *echo un ají* (literalmente *estar feito uma pimenta*) que quer dizer *estar com raiva, com ódio*, tem maior intersemelhança entre

a expressão em si (na sua forma) e o seu significado (na sua função). A maior parte das pimentas é vermelha. A pessoa, quando fica com raiva, tende a enrubecer o rosto. Vejamos que existe, então, uma motivação baseada na experiência, para se construir a expressão idiomática. As menos icônicas (ou que parecem ser mais arbitrárias), como *meter la pata* (literalmente, *enfiar a pata*), que quer dizer *agir de modo inadequado*, tem menor intersemelhança entre a expressão em si e o seu significado. A não ser que se investigue a origem da expressão idiomática, nada parece ter a ver a pata com o modo inadequado de agir. Nesse sentido é que se considera tal expressão menos motivada do que a expressão *estar echo um ají*.

Silva (2012) afirma que “a lei máxima da iconicidade estabelece que o falante armazena, recupera e comunica melhor uma codificação linguística que está relacionada de algum modo à experiência, que pode ser semelhante ou diferente para os diversos povos”. Isso retrata bem as construções das EI, que podemos classificar como mais icônicas e menos icônicas, e os estudos fraseológicos apresentam-nas com outra nomenclatura: como transparentes e opacas. As transparentes correspondem às mais icônicas e as opacas correspondem às menos icônicas.

Givón (1989 lido em SILVA, 2012) mostra como ocorre a evolução da letra A no alfabeto ocidental, de uma forma muito explicativa. Por meio desse exemplo de Givón (1989), podemos perceber que aquilo que consideramos opaco, menos icônico ou arbitrário, na verdade, é porque desconhecemos a origem da EI.

FIGURA 1: ORIGEM HISTÓRICA DA LETRA A



Fonte: Silva (2012, p. 179)

Silva (2012), com base no trabalho de Givón (1989) escreve:

de etimologia semítica, a letra A é derivada historicamente da representação pictográfica da cabeça de um boi (ou vaca). O primeiro grau de abstração já havia ocorrido quando a cabeça sozinha – ao invés do corpo todo – foi usada para representar o animal inteiro. Possivelmente, a cabeça foi considerada a parte do corpo mais relevante, mais importante, mais prototípica para aqueles que a escolheram para pictografá-la. A categorização da cabeça como parte

mais relevante do corpo do boi representado deve-se possivelmente: 1) ao julgamento relativo ao aspecto biológico-funcional dessa parte do corpo e; 2) ao julgamento dos traços visuais mais salientes em termos de percepção, inclusive pela necessidade de distinguir o boi de outros quadrúpedes de forma mais ou menos semelhantes. (SILVA, 2012, p. 179).

Pierce, no âmbito da Semiótica norte-americana, distinguiu dois tipos de iconicidade: a imagética e a diagramática (FURTADO DA CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2015). A imagética diz respeito à intersemelhança entre o signo e o objeto a que ele se refere; é a que mais se aproxima do objeto real. Um exemplo da iconicidade imagética são as onomatopeias, em que, por exemplo, a palavra *miau* é semelhante ao miado que o gato faz. A diagramática é aquela em que há uma organização funcional dos signos de tal modo que eles refletem a estrutura da experiência. Um exemplo de iconicidade diagramática é que a ordem de uma narrativa no mundo linguístico tende a ser semelhante à ordem que os eventos ocorrem no mundo real. Uma pessoa conta como se faz um arroz na mesma ordem de como o evento ‘fazer arroz’ ocorre no mundo.

Ortiz Alvarez, Rabasa e Bojílova (2011) apontam que existem mecanismos coerentes e sistemáticos na criação metafórica sobre a *morte* em EI no português e no espanhol, tal como vimos anteriormente. Verificaram que o homem sente a necessidade de fazer alusão à morte de forma indireta por meio EI, de maneira a minimizar os efeitos devastadores que ela produz. Verificaram também que existem muitas EI correspondentes entre o português e o espanhol tanto na forma como no conteúdo. Daí chegaram a uma conclusão mais ampla de que existem mecanismos coerentes e sistemáticos, daí a relação com a iconicidade, na criação de expressões idiomáticas com base na metáfora da morte (ORTIZ ALVAREZ; RABASA; BOJÍLOVA (2011, p. 322).

Xatara (2001), em seus estudos, apresenta os graus de semelhança icônica entre as construções das EI em português brasileiro e o francês. Mostra as construções mais abstratas e as que podemos comparar com as que utilizamos em nosso cotidiano. Defende a necessidade da abordagem de EI nas aulas de línguas estrangeiras. Para a autora, os estudos de fraseologia ajudam o aprendiz a entenderem as expressões populares e a desenvolver competência sociocultural e estratégica.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Segundo Almeida Filho (1998), competência sociocultural e competência estratégica fazem parte da competência comunicativa. A competência sociocultural constitui-se de conhecimentos socioculturais e estéticos, e a competência estratégica é sobre os mecanismos de sobrevivência para a interação.

Para os objetivistas, que veem a língua como estrutura, as EI são consideradas arbitrárias, e portanto, eles deixam de explicar como o ser humano compreende suas vivências, seus pensamentos e linguagem. Na década de 70, porém, os estudos experiencialistas, nos quais a linguística cognitiva se manifesta, confrontam-se com o objetivismo, colocando o foco na experiência humana. As tendências experiencialistas e a linguística cognitiva consideram que o corpo, inserido no mundo físico, constitui a base para a construção de conceitos abstratos. Lima (1995, p. 159) apresenta um exemplo de como conceptualizamos o nosso corpo como um recipiente:

Expericiamos nosso corpo como um recipiente, que tem limites (a pele) e orientação dentro e fora (o resto do mundo está fora). A partir dessa experiência, a noção dentro e fora é projetada para outros objetos físicos que têm limites, bem ou mal delineados, tais como uma sala (e.x. entrei na sala) ou uma clareira na floresta (e.x. ficamos a noite inteira numa clareira na floresta), e uma série de outras coisas, tais como campos visuais (e.x. ele saiu do meu campo de visão), eventos (e.x. ele está fora da competição), e atividades (e.x. entrei neste ramo há dez anos), que passam a ser vistos também como recipientes com partes internas, externas e limites (LIMA, 1995, p. 159).

Lakoff e Johnson (2002[1980]) falam sobre a capacidade metafórica da mente. O estudo dos autores tem contribuições para o ensino de língua materna e estrangeira, porque permite que o professor compreenda o funcionamento da mente humana e, por meio dessa compreensão, consiga ver como cada língua em sua concretude se organiza e como se organiza a mente de seu aluno ao aprender uma língua estrangeira.

#### **1.4 Tipologias das expressões idiomáticas nos estudos teóricos**

Para Fillmore, Kay e O'connor (1988), expressões metafóricas como as EI são vistas como unidade básica analisável, e sua estrutura é constituída de três pilares. O primeiro deles é o princípio de unificação, que verifica como a combinação de itens concretos interagem com as construções abstratas. O segundo é o princípio de herança, por meio do qual as construções apresentam compartilhamento de características gramaticais. Por último, o princípio de verificação da presença de elementos obrigatórios, que permite a possível exclusão de complementos. Fillmore, Kay e O'Connor (1988) explicam o funcionamento das EI na perspectiva da GC, que veem as EI como um conjunto de construções que podem ser idiomatizadas em maior ou menor grau. Os

autores (1998) consideram que, em relação às EI, ou construções idiomáticas (CI), por mais que um falante ou aprendiz de uma determinada língua conheça suas estruturas formais, alguns aspectos de fala da comunidade não serão compreendidos apenas pelo conhecimento formal da língua, uma vez que existem construções idiomáticas que parecem ser alheios ao aspecto formal, tal como a expressão *Peras al olmo*, em espanhol que seria em português *dar soco em ponto de faca*.

Fillmore, Kay e O'Connor (1988) tratam das regras de codificação e decodificação das expressões idiomáticas. Em termos de *codificação*, as EI são normalmente compreendidas, utilizando da regra da convencionalidade, já que algumas EI são convencionalizadas nos idiomas. Se utilizamos, portanto, a expressão *Manos a la obra* conseguimos compreendê-la com *disposição para o trabalho* pela convencionalidade da relação entre *mão* e *trabalho*. Em termos de *decodificação*, há expressões idiomáticas que, considerando-se a forma, não são fáceis de serem compreendidas, utilizando-nos apenas das convenções da língua, mas exige maior conhecimento do sistema linguístico. É o caso da expressão *me chupa un huevo* (lit. *um ovo me chupa*), em que não há relação motivada entre as partes que compõem o todo da expressão. Se utilizarmos, portanto, a convencionalidade, não conseguimos atribuir significado à expressão. O seu significado em português seria semelhante à expressão *Tô nem aí*. Como se percebe, na *codificação*, há correlação plausível entre a forma e o significado. Na *decodificação*, essa correlação parece não existir, o que torna a expressão idiomática mais abstrata e opaca.

Fillmore, Kay e O'Connor (1988) distinguem também as expressões *gramaticais* e as *extragramaticais*. As expressões gramaticais são aquelas que podemos ver a construção seguindo a regra da língua, por exemplo, em português temos *advogado do diabo*. Em espanhol, temos a mesma construção que é *abogado del diablo*. Nesse caso, a regra básica das duas línguas é a presença de um nome e sua especificação. As construções *extragramaticais* são aquelas EI em que as partes que compõem o todo da expressão não estão de acordo com as regras da língua. Fillmore, Kay e O'Connor (1988) apresentam as expressões em inglês *like first off* (lit. como primeiro desligado = *primeiramente*), *by and large* (lit. pelo e grande = *em geral*), *so far so good* (lit. então longe então bom = *até agora tudo bem*), em que a associação dos elementos linguísticos para formar a expressão não correspondem ao sistema de relações sintagmáticas da língua inglesa.

Outra distinção que encontramos entre as distinções apresentadas pelos autores são as expressões *esquemáticas* e *substantivas*. As expressões esquemáticas são aquelas

em que um elemento da expressão é flexível e os outros são fixos. Silva (2016) mostra um exemplo de expressões esquemáticas em inglês, *kicked the bucket* (*Chutar o balde*), essa expressão não tem o mesmo significado que a expressão em português, em inglês o significado é literalmente *morrer*, enquanto que em português seria, *perder o controle, desistir de tudo*. Mas o que precisamos ver nas expressões esquemáticas é como um elemento da expressão pode flexionar, a expressão em inglês *kicked the bucket* (suicidar-se), podemos flexionar o verbo *kick* para *kicked*. Em português, em que a mesma expressão significa *desistir de algum empreendimento*, o verbo pode ser flexionado, por exemplo, *chuto o balde, chutei o balde, vou chutar o balde*. Em espanhol, *Boludo* é uma expressão bastante frequente na Argentina, porém, podemos ver o uso dela em outros países. *Boludo* tem o significado de *alguém que faz tudo errado*, uma pessoa tonta. Tal expressão pode ser usada também como verbo *boludear*, significando *vagar, não fazer nada, desperdiçar tempo*. Já as expressões *substantivas* são aquelas cuja constituição lexical é fechada caso ocorra alguma mudança em alguma unidade lexical que compõem o todo a expressão não fará sentido. Em português, por exemplo, temos *falar pelos cotovelos*. Se mudarmos a lexia *cotovelos*, a expressão não fará sentido. Da mesma forma, temos, em espanhol, *hablar por los codos*, por isso, são consideradas expressões substantivas.

Por último, as expressões com ou sem aspectos pragmáticos. As expressões com aspectos pragmáticos são aquelas cuja formação tem em seu teor um significado pragmático, seriam os exemplos de: *Buenos días. ¿Cómo estás?, erase una vez*. Já as que são sem aspectos pragmáticos são aquelas em que a dotação de uma conotação pragmática é irrelevante para a estrutura da informação, como em *all of a sudden* (de repente), do inglês.

Rios (2010), em sua tese de doutorado, faz o levantamento de 277 expressões idiomáticas nominais e, a partir delas, constrói sua tipologização. O trabalho compara expressões do português e do espanhol e, baseada em Xatara (2001) e Navarro (2004), classifica as expressões idiomáticas das duas línguas em níveis que variam de 1 a 4. A classificação é semântica e pragmática. As de nível 1 são EI com estruturas semelhantes nas duas línguas, como por exemplo, *hablar por los codos*, que corresponde a *falar pelos cotovelos*. As de nível 2 são aquelas que se aproximam um pouco das que temos na língua materna, mas pode ser que aconteça alguma alteração semântica, porém, o sentido não é alterado. Um exemplo é *Casa de tócame de Roque*, que em português seria *casa da mãe Joana*. Já as de nível 3 são aquelas cuja estrutura sintática é diferente nas duas línguas.

Um exemplo dado por Rios (2010) é *bobo da corte*, que em espanhol seria *mono de feria* (= *macaco de feira*). Por último, as de nível 4 são aquelas que não possuem equivalentes entre as línguas. *Chumbo trocado*, por exemplo, não tem correspondente equivalente em espanhol. Nas expressões de nível 4, estão incluídos os falsos cognatos, como por exemplo, *fazer a cabeça de alguém*, que em espanhol seria, *comer el coco a alguien*, ou *ser o cabeça* (*liderar*), que em espanhol é *hacer cabeza*.

Apresentamos, a seguir, em uma sequência de vários quadros, ou seja, uma tipologia das EI, conforme a classificação de Rios (2010), vamos começar com as EI de nível 1 que apresentam a mesma estrutura tanto em espanhol como em português.

QUADRO 2: EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DE NÍVEL 1

EI em espanhol	significado	Relativa em PT
<i>Abogado del diablo</i>	Oposição. Pessoa que se opõe ou duvida muito em um assunto	Advogado do diabo
<i>Aguja en un pajar</i>	Algo difícil ou impossível de se achar	Agulha no palheiro
<i>Brazo derecho</i>	Pessoa de confiança que ajuda em vários assuntos	Braço direito
<i>Chivo expiatorio</i>	Pessoa sobre quem recaem os erros de outrem	Bode expiatório
<i>Cabeza hueca</i>	Pessoas muito distraída e sem juízo	Cabeça oca
<i>Corazón de hielo</i> <i>Corazón de oro</i> <i>Corazón de piedra</i> <i>Corazón partido</i>	Insensibilidade, frieza Bondade, generosidade Frieza, crueldade Tristeza, grande desolação	Coração de gelo Coração de ouro Coração de pedra Coração partido
<i>Día D</i>	Decisão. Dia decisivo	Dia D
<i>Examen de conciencia</i>	Análise da própria conduta	Exame de consciência
<i>Fila india</i>	Fila que um se coloca atrás do outro	Fila indiana
<i>Gallina de los huevos de oro</i>	Aquilo que proporciona riqueza	Galinha dos ovos de ouro
<i>Hombre de bien</i>	Indivíduo honesto	Homem de bem
<i>Hora H</i>	Momento exato em que algo acontece e em que se é colocado à prova	Hora H
<i>Idea fija</i>	Ideia que vem sempre ao pensamento, como uma obsessão	Ideia fixa

<i>Juego de fuerzas</i>	Disputa entre dois pólos antagônicos e poderosos	Jogo de força
<i>Lágrimas de cocodrilo</i>	Pranto fingido	Lágrimas de crocodilo
<i>Mano de hierro</i>	Rigor	Mão de ferro
<i>Nombre de guerra</i>	Identificação, pseudônimo	Nome de guerra
<i>Ojo del amo</i>	Atenção e engajamento pessoal do dono	Olho do dono
<i>Palabra de honor</i>	Declaração verbal de compromisso com alguém	Palavra de honra
<i>Patito feo</i>	Algo ou alguém em desarmonia com determinado conjunto	Patinho feio
<i>Ratón de biblioteca</i>	Pessoa que passa seu tempo consultando livros em biblioteca	Rato de biblioteca
<i>Salud de hierro</i>	Saúde perfeita e boa resistência física	Saúde de ferro
<i>Tiempo de vacas gordas</i> <i>Tiempo de vacas flacas</i>	Tempo de fartura Tempo de escassez	Tempo de vacas gordas Tempo de vacas magras
<i>Últimos momentos</i>	Últimos momentos antes da morte	Últimos momentos
<i>Voz del corazón</i>	Sentimentos mais íntimos	Voz do coração

A seguir, apresentamos a tipologia de EI de nível 2, que apresentam algumas diferenças semânticas, mas o sentido continua o mesmo.

QUADRO 3: EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DE NÍVEL 2

EI em espanhol	significado	Relativa em PT
<i>Cabeza de chorlito</i>	Pessoa muito distraída e sem juízo	Cabeça de melão
<i>Defensor de los débiles</i>	Defensor das minorias	Defensor dos fracos e oprimidos
<i>Época de las vacas gordas</i> <i>Época de las vacas flacas</i>	Tempo de fartura, de prosperidade Tempo de dificuldade, escassez	Ano de vacas gordas Ano de vacas magras
<i>Frío que pela</i>	Frio intenso	Frio de rachar
<i>Golpe maestro</i>	Ação que denota grande habilidade	Golpe de mestre
<i>Hora punta</i>	Período de trânsito intenso	Hora do rush
<i>Lengua Larga</i>	Pessoa que fala demais e a todo momento	Língua solta

<i>Lavado del gato</i>	Banho rápido e muito superficial	Banho de gato
<i>Mal trago</i>	Adversidades, dificuldades	Maus bocados
<i>Ni jota</i>	Absolutamente nada	Nem uma letra Nem uma vírgula
<i>Noche en blanco</i>	Noite passada sem dormir	Noite em branco
<i>Paciencia del santo Job</i>	Resignação extrema	Paciência de Jó
<i>Silencio sepulcral</i>	Silêncio absoluto que provoca certo mal-estar	Silêncio de morte
<i>Telón de fondo</i>	Acontecimento; Conjunto de circunstâncias	Pano de fundo
<i>Última carta</i>	Último recurso, última tentativa	Última cartada
<i>Verdad al desnudo</i>	A pura realidade	Verdade nua e crua
<i>Zorro viejo</i>	Pessoa que pode ser desonesta num determinado lugar ou cargo	Raposa no galinheiro

O próximo quadro apresenta as EI de nível 3, que possuem diferenças sintáticas entre as duas línguas.

QUADRO 4: EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DE NÍVEL 3

EI em espanhol	significado	Relativa em PT
<i>Barrio chino</i>	Lugar perigoso para se frequentar	Boca de lobo
<i>Broche de oro</i>	Detalhe que coroa alguma atividade	Cereja do bolo
<i>Camisa de once varas</i>	Empreendimento arriscado ou ruim	Canoa furada
<i>Cuento chino</i>	Conversa banal ou superficial	Conversa fiada
<i>Cuento de viejas</i>	História inverossímil na qual não dá pra acreditar	Conversa pra boi dormir
<i>Don nadie</i>	Ignorado. Completamente desconhecido	Ilustre desconhecido
<i>Dale caña</i>	Pisando fundo no acelerador ao dirigir ou agilizando uma atividade	Pé na tábua
<i>El pan nuestro de cada día</i>	Algo comum, rotineiro	Feijão com arroz
<i>Flor de un día</i>	Algo que dura pouco	Fogo de palha
<i>Metedura de pata</i>	Indiscrição, aquilo que destoa do conjunto a que se refere	Bola fora

<i>Mala uva</i>	Preocupação, nervoso, irritação	Cabeça quente
<i>Poca cosa</i>	Pessoa ou coisa sem importância, sem valor	Titica de galinha
<i>Peras al olmo</i>	Esforço inútil	Dar murro em ponta de faca
<i>Racha de mala suerte</i>	Azar, período de dificuldades	Maré de azar
<i>Tonto de capirote</i>	Pessoa muito ignorante	Mula manca
<i>Tonto de baba</i>	Pessoa ingênua e muito pouco inteligente	Besta quadrada
<i>Vuelta de hoja</i>	Explicação, algo incontestável	Preto no branco

As EI de nível 4 são aquelas que não possuem correspondência semântica e, muitas vezes, nem pragmática entre forma e significado.

QUADRO 5: EXPRESSÕES IDIOMÁTICA DE NÍVEL 4

EI em espanhol	significado	Relativa em PT
<i>Altibajos</i>	Alternância de bom e mau estado	Altos e baixos
<i>Cafetera</i>	Carro velho	Lata velha
<i>Cháchara</i>	Futilidade, conversa banal	Conversa mole Conversa fiada
<i>Cortados por el mismo patrón</i>	Pessoas ou coisa muito parecidas	Farinha do mesmo saco
<i>Horas muertas</i>	Muito tempo sem fazer nada	--
<i>Interrogante</i>	Algo incerto, duvidoso	Ponto de interrogação
<i>Judas</i>	Pessoa falsa que trai os amigos	Judas
<i>Meterse en un berenjenal</i>	Constrangimento, situação embaraçosa	Saia justa
<i>Marinero de agua dulce</i>	Marinheiro falso que não trabalha no mar	--
<i>Negro sobre el blanco</i>	Por escrito ou impresso	--
<i>Pelotera</i>	Desacordo, discussão, desentendimento	Bateção de boca

Podemos notar, no quadro acima, que algumas EI não apresentam equivalentes em português, pois são falsos cognatos. Podemos confundir, por exemplo, *marinero de*

*agua dulce* com *Marinheiro de primeira viagem*, porém, a EI em espanhol não tem o significado de *iniciante, novato*, e sim de falsa identidade. *Horas muertas* em espanhol tem o sentido de passar as horas sem fazer nada, já em português temos registro da mesma expressão, mas ela tem o significado das horas da madrugada. Por último, temos *negro sobre el blanco*, que, em espanhol, tem o sentido de algo que está escrito ou impresso; já em português temos a expressão *preto no branco*, que tem o sentido de esclarecer as coisas.

Temos também os estudos Ortiz Alvarez, Rabasa e Bojívola (2011) que fazem um levantamento das EI que falam de morte, no âmbito do português com a variante do espanhol de cuba. Os autores fazem um levantamento embasado na teoria dos modelos icônicos que são propostas por Pamies e Iñesta (1999, 2000, 2002 lido em ORTIZ ALVAREZ, RABASA E BOJÍVOLA; 2011). Consideramos que o trabalho dos autores também constitui uma tipologia. O quadro 5, a seguir, mostra expressões idiomáticas que associam nomes de partes do corpo com expressões de movimento para significar morte:

QUADRO 6: EXPRESSÕES ICÔNICAS DE CORPO + MOVIMENTO PARCIAL

EI em espanhol	Significado	EI correspondentes em português
<i>Estirar la pata</i> <i>Cantar el manisero</i> <i>Guindar/ colgar el piojo/ el sable</i> <i>Largar el piojo/ el zapato/ la chancleta</i> <i>Sacar el mondongo/ la gandinga</i>	Morrer	<i>Bater as botas</i> <i>Esticar as canelas</i> <i>Espichar as canelas</i> <i>Fechar os olhos</i> <i>Juntar os pés</i> <i>Pôr as tripas ao sol</i>

As EI sobre morte apresentam um modelo icônico de partes do corpo ou movimento de um membro do corpo para representar a morte. Nas EI do quadro 5 podemos ver algumas expressões que não encontramos relativas em português, por exemplo, a EI *cantar el manisero*, *manisero* é a pessoa que vende amendoim. Essa metáfora deve ter sido possível porque há semelhanças entre o amendoim e o caixão em que a pessoa é colocada quando morre. *Guindar* é o movimento de deslocar algo de baixo para cima, *colgar* é o de pendurar. O verbo *largar* se refere ao movimento de *dar* em português, por isso, temos palavras depois como *o piolho*, *sapato* e *chinelo*. As duas últimas expressões cubanas fazem referência a pratos típicos do país, mas *mondongo* quer dizer *vísceras* ou *tripa*, *Gandinga* é um prato que se prepara com as entranhas do porco.

QUADRO 7: EXPRESSÕES ICÔNICAS DE CORPO + MOVIMENTO TOTAL

EI em espanhol	Significado	EI correspondentes em português
<i>Guardar el carro</i> <i>Ponerse en traje de pinotea</i> <i>Mandar para el otro mundo/ el otro lado</i> <i>Dejar el puesto</i>	Morrer	<i>Deixar este mundo</i> <i>Ir para o outro mundo</i> <i>Desocupar o beco</i> <i>Tomar o passaporte para outro mundo</i> <i>Chegar ao fim</i> <i>Vestir o pijama de madeira</i>

Todas as expressões do quadro 7 apresentam uma representação de tirar o corpo de algum lugar. *Ponerse en traje de pinotea* seria o mesmo que vestir o *pijama de madeira*.

QUADRO 8: A MORTE É PARA CIMA

EI em espanhol	Significado	EI correspondentes em português
<i>Ir para la ciudad de los bocarriba</i> <i>Ir para el cielo</i>	morrer	<i>Partir dessa para melhor</i> <i>Ir para o céu</i> <i>Ir para o andar de cima</i>
<i>Pasar a mejor vida/ a otro plano</i>		<i>Ir para o além</i> <i>Passar para o outro plano</i>

QUADRO 9: A MORTE É PARA BAIXO

EI em espanhol	Significado	Relativa em português
<i>Irse al hoyo</i>	morrer	<i>Ir para o inferno</i> <i>Ir para o quinto dos infernos</i>
<i>Estar a 7 metros bajo tierra</i>		<i>Estar a sete palmos do chão</i>

QUADRO 10: A MORTE É PARA FORA

EI em espanhol	Significado	Relativa em português
<i>Dar el último suspiro</i>	morrer	<i>Soltar o último suspiro</i>

Os quadros mostram os movimentos que as expressões apresentam. Ortiz Alvarez, Rabasa e Bojívola (2011) descrevem outras EI do português que não possuem

correspondência com o espanhol. A exemplo disso, sobre expressões de movimento para dentro, os autores apresentaram expressões em português, mas não apresentaram em espanhol, por isso, não constam expressões com a morte é para dentro, como por exemplo, *encher a barriga de corvo, morder o pé e bater pacuera*.

A seguir, apresentamos a importância do ensino de espanhol como matéria obrigatória no currículo escolar do fundamental e do ensino médio e as EI no âmbito desse ensino.

### **1.5 Expressão idiomática no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE)**

O ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil tornou-se, nesse momento, algo preocupante, antes de falar sobre o ensino de EI no espanhol, precisamos falar sobre a revogação pelo Governo Temer, em 2017, da lei 11.161 criada em 2005 pelo ex-presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, que implementou o ensino de espanhol obrigatório nas escolas. Atualmente, ele é facultativo da 5<sup>a</sup> até a 8<sup>a</sup> séries. Portanto, o cenário que temos hoje são várias escolas públicas que não oferecem o espanhol e, por isso, o estudante acaba não tendo contato com a língua espanhola durante os anos escolares. Qual o motivo para se retirar a obrigatoriedade o espanhol das escolas, se estamos rodeados de países que falam espanhol? Além disso, a aprendizagem do espanhol fortalece o bloco do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e mais internamente, a língua espanhola tem o maior percentual de escolha pelos candidatos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Aprender espanhol nos ensinos fundamental e médio possibilitaria, por exemplo, que o aluno amplie o léxico da língua-alvo, poderia incluir nessa ampliação a aprendizagem das expressões idiomáticas e, por meio delas, alguns elementos da sua cultura.

Segundo a pesquisa feita por Lemos (2008), na qual verifica como ocorre o ensino de língua espanhola no estado de Roraima, o autor entrevista professores e estudantes para verificar o aproveitamento da disciplina. Primeiramente o que vemos é o relato da falta de professores qualificados para ministrar a disciplina. O estado de Roraima faz fronteira com a Venezuela, portanto, o contato dos brasileiros que vivem em Roraima com a língua espanhola passa a ser maior. Lemos (2008) relata que as aulas, muitas vezes, apresentam apenas conteúdos gramaticais. O autor defende que a língua precisa ser

ensinada não apenas como uma relação entre os signos, mas defende uma inserção de caráter pragmático, pois, mesmo que os estudantes possuam a competência gramatical, é necessário que eles tenham também a competência discursiva, estratégica e sociocultural da língua alvo.

Hymes (1979) foi um antropólogo que inseriu a dimensão social ao conceito de competência. Para o antropólogo, é necessário que o indivíduo saiba utilizar os discursos de forma que ele saiba quando falar, quando não falar, com quem falar e de que forma falar. Esse contexto de uso da língua é que se encontra o ensino ELE. Se falamos do ensino de EI no contexto do ELE, é preciso situar que a maioria das escolas e professores utilizam a abordagem comunicativa. A abordagem comunicativa surge na década de 1980, trazendo o uso da língua para fins comunicativos, com ensino focado no aluno, valorização dos processos individuais no processo de ensino-aprendizagem, ênfase nos processos naturais de aprendizagem, desenvolvimento da autonomia do estudante e a importância da relação entre língua e o contexto sociocultural (SANTA-CECÍLIA, 1996).

Em consonância com os estudos sobre a abordagem comunicativa, temos alguns trabalhos que relacionam o ensino das EI tanto no ensino de língua materna (LM) como em uma segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE).<sup>3</sup> Cremos que, no processo de ensino das EI, seja improvável que o/a professor/a não ensine as EI na LM de seus estudantes. Por serem construções ditas no dia-a-dia, o usuário da língua acaba utilizando várias EI sem saber que aquela estrutura é uma EI.

Martínez (1999) sugere como forma de ensino das EI uma perspectiva mais pontual, mostrando a idiomaticidade através da fixação e dos conteúdos pragmáticos. Esse último, ela apresenta como aspecto difícil, pois necessita-se de materiais atualizados. O outro aspecto é sobre o uso de informações teóricas que, por muitas vezes, são difíceis para os estudantes naquele momento. A autora sugere, que a apresentação do conteúdo sobre EI seja de forma parcial e que se agregue tais expressões nas aulas como assunto temático, ou seja, numa aula sobre corpo humano, por exemplo, apresentem-se algumas expressões como: *No tener pelo en la lengua* que em português utilizamos *não ter papas na língua*. Também em temática sobre cores, móveis da casa, família, entre outras, podemos incluir aspectos sobre as EI.

Existem vários trabalhos que apresentam uma vertente contrastiva entre o espanhol e o português. Muruais (1998) propõe trabalhar as EI através de textos que

---

<sup>3</sup> Nessa dissertação usamos os dois termos sem distinção.

chamem a atenção do estudante. Além disso, propõe usar o contexto em que a expressão esteja inserida para tentar uma interpretação e apresenta também a forma contrastiva, na qual se apresenta as EI tanto no espanhol como em português.

Lima (2004) sugere trabalhar as EI com a leitura de textos que contenham um número expressivo de EI. Através dessa leitura, propõe como primeira etapa uma pré-leitura, recrutando o conhecimento prévio sobre o tema. Depois, propõe a leitura coletiva do texto, estabelecendo uma compreensão de parágrafos, palavras e as próprias expressões fazendo uma comparação com o que temos na língua portuguesa.

Ortiz Alvarez (2000), em sua tese de doutorado, propõe um estudo contrastivo entre as EI de um país de língua espanhola e as compara com as do português brasileiro. A autora deixa claro que esse tipo de estudo por comparação é oportuno para sala de aula para o ensino de aspectos culturais.

Fernández et al. (2004) propõe a relação de sentidos das EI em espanhol por meio de ilustrações. Considera que, comparando as ilustrações, os aprendizes consigam entender as EI e também através das relações correspondentes na língua portuguesa. O autor propõe listas temáticas para se trabalhar os sentidos e a origem para, depois, estudar essas EI tanto considerando aspectos semânticos como pragmáticos.

Lado (1957 lido em SANTOS GARGALLO, 1993) afirma que as análises contrastivas podem ser de grande ajuda aos professores, pois as diferenças e as semelhanças entre a LM e L2, ajudará aos professores a identificar as dificuldades que os aprendizes poderão encontrar ao aprender certas estruturas, e assim, pode ser uma maneira de se buscar estratégias que sejam menos complexas para a aquisição da segunda língua pelos aprendizes.

A nossa proposta mescla ensinar as EI construídas culturalmente com os estudos contrastivos e apresentar as EI em graus de dificuldades. Isso será visto com detalhes na sequência didática, que está no capítulo 4.

## CAPÍTULO 2

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Este capítulo tem por objetivo discutir o conceito de sequência didática e aspectos relacionados à sua organização prática.

No primeiro momento, será discutido o início dos estudos das SD, em seguida, falaremos das etapas, os processos e os componentes que devem ser agregados às SD com fim de integrar conhecimento de língua, sociedade e cultura.

#### 2.1 Sequência didática

Em 1970, em países de língua francesa, houve um movimento nos estudos metodológicos sobre didática. Tais estudos eram direcionados às ações e intervenções que os professores poderiam fazer em sala de aula, tendo como objetivo resolver os problemas de ensino das primeiras línguas e também o ensino de línguas estrangeiras. Com isso, os pesquisadores foram realizando as pesquisas e passaram a observar e a compreender como se desenvolve a linguagem na sala de aula, olhando tanto o viés teórico como o prático, tal como considera Dolz (2016). Nesse sentido, os procedimentos didáticos têm fundamental importância para a organização dos objetivos, conteúdos e metodologias de ensino.

Dolz (2016, p. 239) deixa claro que “a didática não se limita a abordar o que se ensina, nem ao como se ensina uma língua particular. ” Ao invés disso, o autor afirma que outras questões serão mais pertinentes de serem pesquisadas dentro de um projeto didático, como:

- onde e quando tem lugar o ensino (quais são as circunstâncias e os condicionamentos psicológicos, históricos, socioculturais ou institucionais?)
- a quem se dirige (quais são as características do público? Como adaptar o projeto de ensino a um grupo de alunos particular?);
- quais são as competências do professor (que formação docente possui? Quais são as intervenções, as estratégias e os gestos profissionais?) (DOLZ, 2016, p. 239).

As circunstâncias são extremamente necessárias, como vimos, pois é por meio delas que construímos os conhecimentos de análises linguísticas, bem como os projetos

didáticos. Nos processos de aprendizagem, atuam aspectos sócio-cognitivos e psicológicos, sujeitos de ensino e aprendizagem e possíveis intervenções que podem ser feitas a partir do repertório que o professor possui.

Um caminho possível para que todos esses elementos sejam considerados em conjunto é a elaboração de um projeto de ensino a partir da metodologia da **sequência didática**.

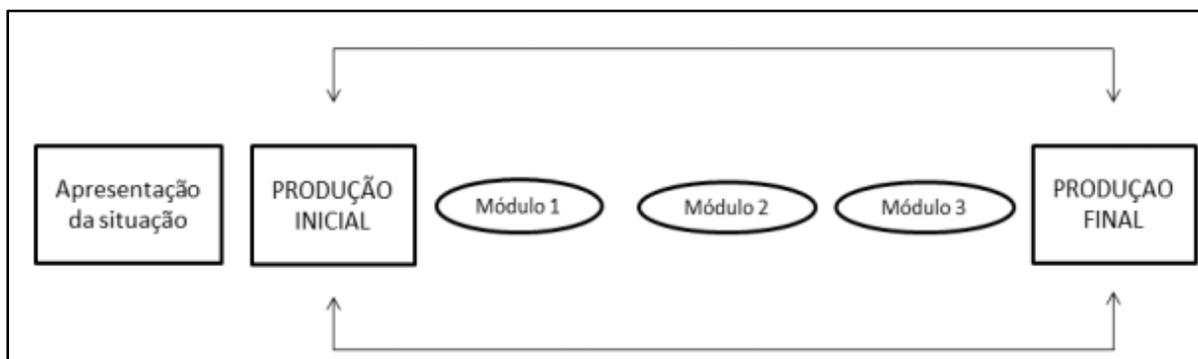
Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) afirmam que “a sequência didática é uma proposta de organização de atividades cuja finalidade é trazer uma relação entre língua e sociedade, focando-se nos gêneros textuais ou orais”.

Os autores consideram que a sequência didática é instrumento por meio do qual se pode mediar o ensino e aprendizagem de modo social e formal agregando, agregando as etapas de um determinado gênero.

## 2.2 Etapas de uma sequência didática

As etapas para a construção de uma sequência didática, para os autores, são as que se verifica na figura 2, a seguir:

FIGURA 2: ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

O esquema apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) parte da *apresentação da situação*, que é a etapa para expor o objeto de estudo junto com a seleção dos materiais que serão estudados. Dentro desse processo, o professor precisa delimitar o caminho que os alunos devem seguir, bem como deixar clara a temática.

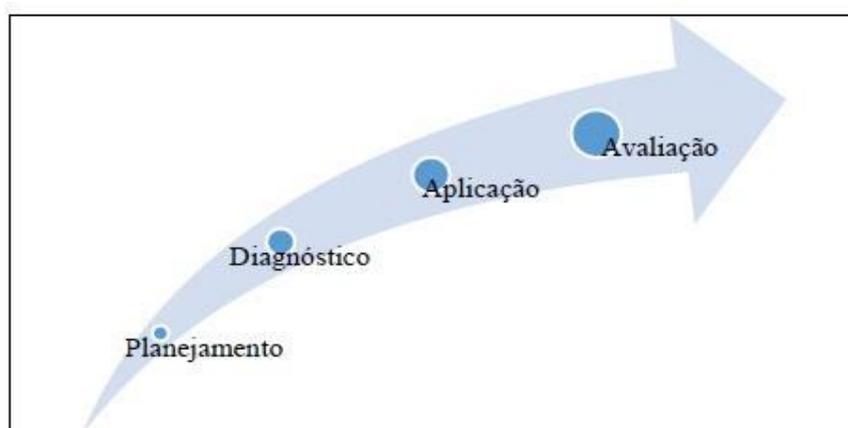
Parte-se, então, para a *produção inicial*, que é a etapa que vai indicar ao professor como serão as produções e pode ser dividida em diferentes módulos (*módulo 1*, *módulo 2*, *módulo 3*), a depender dos objetivos propostos. Aqui permite-se saber qual o

conhecimento dos alunos em relação ao material que vai ser trabalhado e apresentar a eles um conhecimento prévio do tema da aula. Por último, depois de todas as etapas de conhecimento aprofundado sobre o conteúdo específico da SD, os alunos fazem uma *produção final*. Nessa produção, eles manifestam todos os conhecimentos adquiridos durante todas as etapas de aprofundização da SD.

Considerando o esquema de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), podemos pensar em uma estrutura para as SD, baseando-nos também em Zabala (1998), Duarte e Galvão (2018) e Brito (2020).

A última autora apresenta um modelo de construção para as SD, conforme a figura 3, que apresenta a seção de **planejamento** que é o primeiro ponto no qual precisamos organizar todos os processos da SD. E é através dessa etapa que conseguimos pensar outras etapas. A segunda etapa é a fase do **diagnóstico**, que é feita junto aos alunos para entender quais as necessidades daquela turma para direcionar as ações a serem tomadas na SD. A terceira etapa é a aplicação para colocar em prática todo o planejamento. Por último, tem-se a **avaliação**, na qual verificamos o desenvolvimento e progresso da SD. Essa etapa é importante pois vemos o que gera resultado e o que precisa ser melhorado ou mudado na SD.

FIGURA 3: ETAPAS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



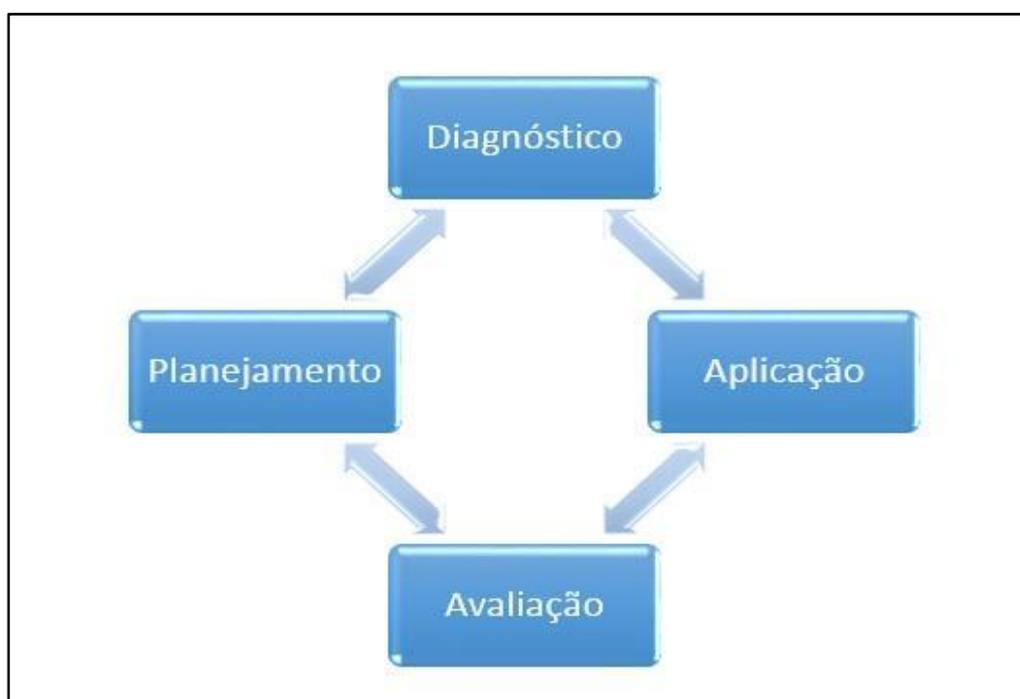
Fonte: Brito (2020, p. 28)

Brito (2020) deixa claro que “ao final, retoma-se o planejamento para uma nova fase da aplicação. Trata-se de um movimento crescente em busca do aprimoramento do que está sendo ensinado.”

A pesquisa de Brito (2020) vai ao encontro de nossa pesquisa, pois a pesquisadora traz uma proposta sistemática e com valorização de elementos culturais sobre o ensino de

português para estrangeiros. Sua pesquisa está centrada no ensino de português brasileiro para italianos. A autora utilizou especificamente o dialeto goiano através do gênero poema de Gilberto Mendonça Teles. A sequência é composta de seis aulas com viés funcionalista, partindo sempre de textos que mostram a língua em uso e as belezas naturais do estado de Goiás. Portanto, analisando o estudo feito por Brito (2020) e verificando o processo das etapas da SD, reelaboramos esses processos pensando em um sentido cíclico das etapas das SD, conforme mostra a figura 4, pois as SD não são processos fixos. Como já discutimos isso anteriormente, as SD fluem conforme o ambiente e ao local onde as pessoas estão inseridas e, por bem, o professor deve adaptá-las ao seu contexto. Assim, a etapa da avaliação pode constituir um novo diagnóstico para a elaboração das etapas seguintes.

FIGURA 4: SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA EM BRITO (2020)



Fonte: autor desta dissertação

Essas etapas são importantes para o processo de criação das SD, pois é necessário verificarmos qual o intuito das atividades.

### 2.3 Sequência didática funcionalista

Neste trabalho, nosso planejamento é fazer uma SD cognitiva-funcional. Para tal, apoiamos-nos em Duarte (2015, p. 16), que afirma que a sequência didática de base funcional precisa levar em consideração “a língua como um instrumento de interação”. Isso significa preparar atividades de uma forma reflexiva e que agregue conhecimento ao cotidiano social do aluno. Isso deixa claro que, ao conteúdo *expressões idiomáticas*, pode-se acrescentar elementos que promovam a interação e reflexão cultural, pois são aspectos linguísticos que permitem tal associação.

Duarte e Galvão (2018) também fizeram uma leitura produtiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). As autoras definem sequência didática funcionalista como

uma ferramenta altamente produtiva para o ensino e aprendizagem de língua, pois a necessidade de uma base teórica e sua cronologia favorecem atividades voltadas para inúmeras competências comunicativas e permitem também exercícios de autoavaliação e de verificação de aprendizagem no curso do processo, a fim de que os objetivos geral e específico relativos àquela unidade de intervenção sejam atingidos. (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 25)

Na citação de Casseb-Galvão e Duarte (2018), uma sequência didática funcionalista contribui para o desenvolvimento das mais variadas **competências comunicativas** do aluno. Isso porque o funcionalismo linguístico tem a interação como ponto de partida para a descrição de uma língua e o seu ensino. Além disso, uma sequência didática funcional parte do **uso** linguístico e é nesse sentido que o texto é a unidade mínima de análise.

A metodologia de uma SD pode ser um instrumento importante para que o ensino-aprendizagem ocorra, já que ela contém os elementos necessários para que ocorra o ciclo completo de um conjunto de aulas guiado por um objetivo claro e preciso. É uma forma de apresentar determinados conhecimentos, de inovar e representar as experiências sociais através da língua. A exemplo disso, podemos desenvolver uma sequência didática na forma de projetos escolares, utilizando dispositivos que podem estar integrados às atividades de ensino, bem como exercícios, materiais escolares e novas tecnologias que auxiliam nas práticas orais, escritas e audiovisual. O objetivo das SD é interagir com os alunos, encarregando-se de criar ferramentas que facilitam a aprendizagem e orientar o professor nas formas de intervenções em sala de aula. Além disso, é base de pesquisas

sobre ferramentas que são introduzidas na sala de aula, e uma forma de controlar e avaliar essas novas implementações (DOLZ, 2016).

E, para planejarmos uma SD, Duarte e Casseb-Galvão (2008) afirmam que o conhecimento do professor sobre os documentos dos parâmetros de ensino e também sobre o conhecimento de escolhas teóricas e metodológicas são relevantes para o ensino-aprendizagem do aluno, bem como a concepção de língua e linguagem, e também o uso de diferentes recursos didático-pedagógicos para suas aulas.

No processo de diagnóstico, Silva (2017) nos faz entender que os processos sequenciais necessitam ser significativos tanto para o aluno como para o professor, o conhecimento produzido de base científica precisa estar de acordo com o social, levando em conta as bases políticas e culturais.

Para pensarmos as SD, é necessário que pensemos no contexto em que elas serão utilizadas. Uma escola de idiomas, por exemplo, tem um objetivo diferente de uma escola pública ou de uma escola particular, por isso, é necessário pensar no contexto de cada plano de trabalho didático, o que está alinhado à ideia de que as SD não são fixas. Elas podem e devem ser alteradas conforme a necessidade que os alunos de determinadas instituições apresentam. Sabendo-se do contexto, podemos verificar o tempo disponível para as atividades. Verificar, por exemplo, o tempo que o professor dispõe, pois, muitas vezes, o professor não pode disponibilizar muito tempo de suas aulas para um conteúdo específico, pois tem de seguir uma regimentalização por parte da instituição para a ministração dos conteúdos.

Para o processo de aplicação, o professor precisa entender que a SD é instrumento de intervenção muitas vezes social e também de ordem formal, pois garante uma organização através da aprendizagem de determinado conteúdo (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). É necessário contextualizar o conteúdo, decidir como e quando ele será aplicado, avaliar como a atuação dele deve ser pertinente sobre o conteúdo e fazer com que essa atuação seja adequada para alcançar os objetivos de cada atividade proposta de cada conteúdo (ZABALA, 1998). As atividades/ações (ou exercícios) devem ser sistemáticas e progressivas, que contemplem o objetivo geral da SD. Tais atividades podem abranger as quatro habilidades necessárias para se aprender uma língua, principalmente, em se tratando de língua estrangeira: ouvir, falar, ler e escrever.

A etapa da produção final pode ser uma avaliação qualitativa ou quantitativa, aplicada da forma que o professor achar necessário. Nem sempre essa fase precisa ser

uma avaliação escrita. Ela pode ser uma produção oral, um vídeo, uma conversa informal para poder ver o progresso dos alunos.

No processo de elaboração e execução das SD, podemos agregar três componentes essenciais ao ensino de línguas que, segundo Duarte e Casseb-Galvão (2018 baseadas em CUNHA, 2012; DUARTE, 2015), são:

1. **Versatilidade:** as SD são processos versáteis podendo ser adotadas em diferentes processos de ensino-aprendizagem de línguas.
2. **Diversidade textual:** trazer materiais autênticos para que os alunos identifiquem vários estilos de produções.
3. **Caráter interativo das atividades:** levar atividades significativas dentro do contexto cultural, sem deixar de lado o objetivo do conteúdo específico a ser ensinado.

Esses três componentes devem ser pensados no momento do planejamento da SD, de modo que as aulas sejam instigantes e desafiadoras para os alunos.

Feitas essas considerações sobre SD, passamos à abordagem dos procedimentos metodológicos da pesquisa, tema do próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste capítulo é apresentar a natureza da pesquisa e os passos que foram seguidos com o intuito de atingirmos os objetivos propostos.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

Baseados em Gil (2002), procuramos caracterizar a pesquisa quanto à sua natureza, objetivos, procedimentos técnicos e quanto à sua abordagem.

Assim, **quanto à natureza**, é uma pesquisa aplicada, porque tem clara relação com o ensino de língua.

**Quanto aos objetivos**, é uma pesquisa exploratória e descritiva, uma vez que explora e explica as propriedades das EI e das SD.

**Quanto aos procedimentos técnicos**, a pesquisa é de caráter bibliográfico, pesquisa-ação. Bibliográfico, porque os temas serão pesquisados em autores de referência com profundidade e verticalização; pesquisa-ação, não no sentido de que haverá uma intervenção em sala de aula, mas no sentido de que a elaboração de uma SD é já, na sua concepção, uma ação pedagógica.

**Quanto à abordagem**, é uma pesquisa qualitativa, pois explora as propriedades das EI e também das SD.

#### 3.2 Etapas da pesquisa

A pesquisa aqui empreendida tem basicamente três etapas. A primeira é a descrição teórica das EI bem e da SD. Para isso, baseamo-nos em autores da perspectiva cognitivo-funcional e autores que consideram a relação entre língua e cultura, tanto para a abordagem das EI quando para a abordagem da SD,

A segunda etapa é a elaboração de uma sequência didática que trata do tema das expressões voltadas para o ensino fundamental e médio, com temas sobre o corpo humano e cores, tal como está previsto o planejamento na próxima seção. Foram propostas 8 aulas, 4 sobre cada um dos temas.

E a terceira e última etapa é a avaliação da sequência didática por duas professoras da rede pública de ensino. A sequência didática com as 8 aulas foi enviada para as duas professoras para que elas a lessem. Em seguida, elas responderam a um questionário com três perguntas:

- 1) A sequência didática contempla um trabalho introdutório e efetivo com as expressões idiomáticas? Justifique.
- 2) Que partes da sequência didática você não executaria em suas aulas de espanhol? Apresente pelo menos duas partes e a razão pela qual você não as executaria.
- 3) Que partes da sequência didática você enfocaria mais em suas aulas de espanhol? Por quê?

A submissão da SD à avaliação das professoras teve como objetivo verificar se há pertinência da sequência para aquele/aquela que vai trabalhar diretamente com os alunos e que consideramos ser fundamental para este trabalho processual.

Como essa etapa demandou trabalho com seres humanos, deixamos claro que todo o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFG e as autorizações estão devidamente documentadas e assinadas.

### **3.3 Macroestrutura da sequência didática**

A sequência didática está sendo elaborada com base nos estudos sobre SD de natureza funcional e também com base nos estudos sobre ensino de língua estrangeira. Nesse sentido, a proposta é que o ponto de partida seja o texto. Os gêneros selecionados para isso foram tiras, trechos de filmes e músicas. A previsão é elaborar 8 aulas, duas para cada uma das habilidades fundamentais para a aprendizagem de uma língua: OUVIR, FALAR, LER e ESCREVER. Em relação às etapas de uma SD, esta pesquisa-proposição prevê todas as etapas de uma SD (diagnóstico, planejamento, aplicação e avaliação). As etapas de aplicação e avaliação, apesar de previstas neste texto, não serão efetivamente aplicadas em sala de aula pelo pesquisador, mas o professor-leitor desta dissertação poderá fazê-lo.

Pensando na estrutura das SD funcional e cognitiva, buscamos primeiramente definir através dos temas de aula a como aplicar as EI na SD. Para isso, definimos que a SD será composta de 8 aulas. Desse total, 4 tratarão do tema *partes do corpo humano* e

as outras 4 tratarão do tema e vocabulário sobre *cores*. Em um primeiro momento, será apresentado o vocabulário específico sobre cada temática e depois a abordagem das EI com o vocabulário especificado para cada temática. Seguindo as etapas de uma SD funcional, procuramos textos que apresentavam EI com vocabulário sobre corpo humano e vocabulário sobre cores. Consideramos que textos do gênero *tira* poderiam suprir nossos intentos, já que, nesse tipo de texto, há uma simulação da língua falada, o que favorece o aparecimento de EI. Trabalhamos também com letra de música, jogos, ferramentas *online* para elaboração de texto, como essa dissertação foi escrita no período de pandemia, tentamos mostrar opções para as aulas remotas. Procuramos elaborar as aulas de modo próximo ao que os alunos já conhecem, de sua realidade. O macroplanejamento verifica-se no quadro 1 a seguir:

QUADRO 11: MACROESTRUTURAÇÃO DAS AULAS PREVISTAS PARA A SD

8 aulas	4 aulas	Corpo humano	Aula 1	Contextualização e partes do corpo	Escuta e fala
			Aulas 2 e 3	EI com partes do corpo (texto)	Fala, escuta, leitura, atividades escritas
			Aula 4	Produção/avaliação	Escrita
	4 aulas	Vocabulário de cores	Aula 1	Contextualização e vocabulário sobre cores	Escuta e fala
			Aulas 2 e 3	EI com cores (texto)	Fala, escuta, leitura e atividades escritas
			Aula 4	Produção/avaliação	Escrita

Portanto, pensamos na elaboração de em uma SD com viés funcionalista e cognitivo, que valoriza a língua em uso e aspectos culturais das línguas portuguesa e espanhola. Procuramos focar as quatro habilidades necessárias para a aprendizagem de uma segunda língua: ouvir, falar, ler e escrever. Focamos, principalmente, nas escolas públicas e no contexto tanto de horário, materiais disponíveis e também na aprendizagem de uma segunda língua na escola.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Este capítulo tem o objetivo apresentar a SD para o ensino de EI do espanhol para falantes do português.

Serão discutidas as etapas da SD, bem como apresentados os conteúdos e propostas de atividades que poderão ser desenvolvidas em uma sala de aula de espanhol. Também neste capítulo, apresentamos a avaliação da SD feita por duas professoras da rede pública de ensino.

#### **4.1 Proposta de sequência didática para o trabalho com EI**

Essa seção tem o propósito de mostrar as etapas da sequência didática que poderá ser desenvolvida em sala de aula de espanhol sobre expressões idiomáticas. As etapas, conforme vimos em Brito (2020) são: o diagnóstico, o planejamento, a execução e a avaliação. Apresentamos na seção 4.1.1 as etapas de diagnóstico e planejamento e na seção 4.1.2 o planejamento das etapas de execução e avaliação, já que não é propósito desta dissertação executar esta sequência.

##### **4.1.1 Diagnóstico e planejamento**

Como vimos na parte teórica, a SD tem basicamente quatro etapas: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação.

A etapa do diagnóstico, para o professor, constituiu-se em um questionário aplicado aos professores e a análise de livros didáticos sobre a abordagem das EI. Essa mesma etapa, direcionada ao aluno, está prevista para ser realizada em sala de aula, pelo professor, por meio de atividades específicas, descritas no detalhamento das aulas da sequência.

A etapa do planejamento engloba o que já foi dito no capítulo metodológico, mais a busca dos textos que serão utilizados na SD e a descrição de cada aula prevista.

##### **4.1.2 Planejamento das etapas de execução e avaliação**

Para trabalharmos as EI de uma maneira efetiva e que atenda às expectativas dos professores, precisamos contextualizá-las para que as aulas possam ser mais criativas e alcancem os objetivos propostos, considerando a realidade linguístico-social-discursiva do aluno. Por esse trabalho ter um viés cognitivo-funcional, pensamos em alguns temas que envolvam aspectos relevantes para a linguística cognitiva, como o corpo humano. Segundo a linguística cognitiva, o corpo é o elemento da realidade sensível com o qual o ser humano tem seus primeiros contatos e conhecimentos (SILVA, 2012). Assim, muitos elementos linguísticos básicos, como nomes (mãos, cabeça, olhos, nariz, costas, pés) e verbos (pegar, cheirar, ir vir, deitar-se, olhar, pisar etc) ou dão nomes às partes do corpo ou descrevem funções corporais. Desses nomes verbos tais como *falar pelos cotovelos*, *pisar em ovos* etc.

Passamos a apresentar o planejamento das aulas que poderão ser executadas em aulas de espanhol sobre as EI.

A primeira aula da sequência didática tem a finalidade apresentar para os alunos o léxico relativo às partes do corpo humano, de modo lúdico e que faça os alunos interagirem com o conteúdo. Nesse primeiro momento, as habilidades são de escuta e de fala.

Para se trabalhar as EI de corpo humano, primeiramente o professor precisa mostrar o vocabulário de corpo humano para depois apresentar as estruturas mais complexas, no caso, as EI. Abaixo segue o plano da aula 01 para que o professor possa aplicar ou adaptar para o contexto em que ele se encontra. Como escrevemos essa dissertação no período pandêmico, achamos justo construir a SD que pode ser adaptada para o espaço virtual.

Apresenta-se a seguir os componentes da aula:

## AULA 1

- **Nível da turma:** 1º ano do ensino médio
- **Objetivo básico da aula:** apresentar o vocabulário do corpo humano e desenvolver habilidades de escuta e fala.
- **Duração da aula:** 50 minutos

## PROCEDIMENTOS

O/A professor/a pode falar aos alunos que vamos jogar um jogo que em português se chama *o mestre mandou* e que em espanhol é *Simón dice*. O jogo funciona através de comandos. Quando o professor diz *Simón dice*, todos devem fazer o que o professor ordenou, mas, se o/a professor/a falar apenas *toque la nariz* sem a frase *Simón dice*, os alunos não podem fazer o gesto. Se fizerem, estão fora do jogo. Em seguida, o professor/a aponta para o seu corpo falando o nome de cada parte na língua alvo. Se forem aulas *online*, o professor pode apenas mostrar as partes superiores ou pode pedir que alunos fiquem em pé para aprenderem sobre todo corpo.

· **Exemplo:** aponte para o nariz e diga: *la nariz* e depois pode pedir para que os alunos que repitam.

Depois de mostrar todas as partes básicas do corpo, inicia-se a brincadeira:

*Simón dice toca la nariz (O mestre mandou tocar o nariz)*

*Simón dice rasca la cabeza (O mestre mandou coçar a cabeça)*

*Simón dice cierra los ojos (O mestre mandou fechar os olhos)*

*Simón dice muestra las manos (O mestre mandou mostrar as mãos)*

*Simón dice tápate las cejas con las manos (O mestre mandou tampar as sobrancelhas com as mãos)*

*Simón dice ponte de espaldas (O mestre mandou ficarem de costas)*

*Simón dice toca el codo (O mestre mandou tocar no cotovelo)*

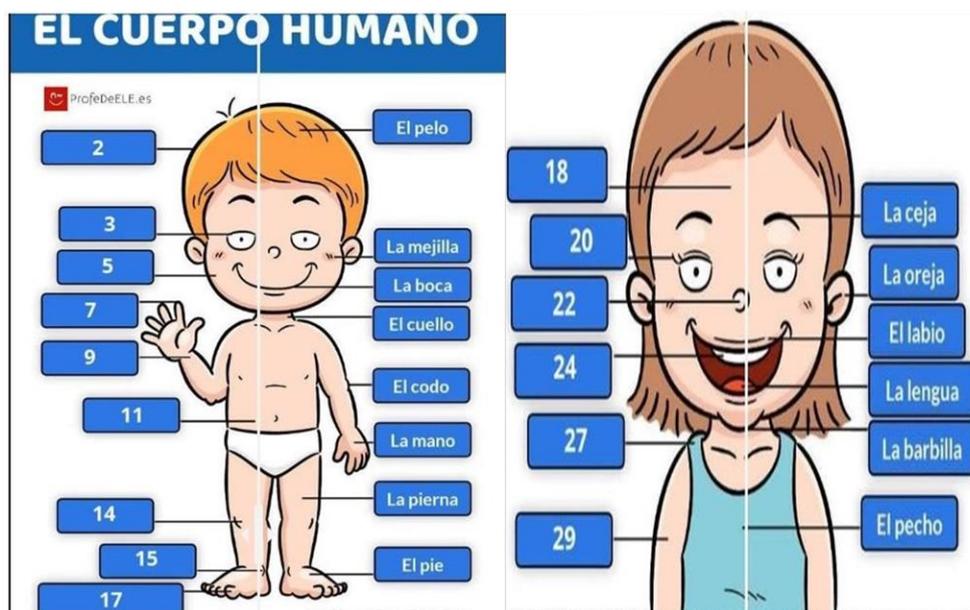
*Simón dice ráscate las rodillas (O mestre mandou que coçem os joelhos)*

*Simón dice apunta con el dedo índice para el cuello ( O mestre mandou que apontem com o dedo indicador para o pescoço)*

Obs.: importante começar sempre pelas sentenças menos complexas e, aos poucos, aumentar a complexidade. O/A professor/a precisa se atentar em não fazer nenhum gesto enquanto fala a frase.

Depois da brincadeira, o/a professor/a pode levar os alunos para o laboratório de informática ou usar *datashow* ou, ainda, em aula remota, utilizar-se do computador e acessar o *site*: [profedelee.es](http://profedelee.es)<sup>4</sup>. Em uma das abas do *site*, há um quadro interativo com os nomes das partes do corpo, tal como mostra a figura 15 a seguir:

FIGURA 5: PARTES DO CORPO HUMANO



Fonte : <<https://www.profedelee.es/actividad/vocabulario/las-partes-del-cuerpo-humano/>> . Acesso em: 23 ago. 2020.

Obs.: Nesse quadro, existe uma linha branca no meio da foto. O/A professor/a pode arrastar a seta para a direita para aparecer apenas números e para esquerda para aparecer os nomes das partes do corpo humano.

Na sequência, ainda no laboratório de informática ou em ambiente virtual, como forma de ativar na memória o vocabulário, o/a professor/a propõe um jogo de memória (*juego de memoria*). O/A professor/a fala para os alunos que eles precisam prestar atenção na imagem que ele vai mostrar na tela do computador, apresentando o corpo humano.

<sup>4</sup> Endereço completo da atividade: <<https://www.profedelee.es/actividad/vocabulario/las-partes-del-cuerpo-humano/>> . Acesso em: 23 ago. 2020

Arrastando para a esquerda, o/a professor/a deixa visível por 2 minutos com todas as palavras sobre o corpo humano e depois arrasta para a esquerda para aparecer os números.

O/A professor/a vai falando os números e pedindo para que os alunos (pode pedir para cada um ou deixar eles falarem) falarem os nomes das partes do corpo. Ao final, o/a professor/a terá apresentado todas as partes do corpo e pode também acrescentar algumas partes que faltaram, como: *Las espaldas* (as costas) e *las nalgas* (as nádegas). Depois de apresentar todas as partes do corpo novamente, apontando para o seu próprio corpo, fala para os alunos como podemos usar os verbos *tener* (ter) e *llevar* (usar) para falar do corpo, conforme o exemplo a seguir:

*Yo tengo pelo corto y castaño, ya Maria tiene el pelo largo y rubio.*

*Llevo barba y Pedro tiene bigote*

*Tengo la nariz ancha y Marta tiene la nariz fina*

O/A professor/a pode escrever no quadro-giz/ quadro branco ou usar ferramenta *online* usando para fazer isso, sempre falando as palavras referentes às partes do corpo e focalizando na repetição do verbo *Tener* ou *Llevar* em primeira e terceira pessoa do singular.

A segunda e terceira aulas da sequência didática têm a finalidade apresentar para os alunos o que são expressões idiomáticas e como elas estão presentes em seu cotidiano. As habilidades contempladas nessas aulas são a de escuta, fala, compreensão leitora e escrita. As aulas aqui dispostas estão separadas por pensarmos em um contexto de escola pública, na qual, o/a professor/a disponibiliza de pouco tempo, porém, se o/a professor/a disponibilizar de um tempo maior pode apresentar as duas aulas juntas.

## AULAS 2 E 3

- **Objetivo básico da aula:** apresentar o vocabulário do corpo humano com expressões idiomáticas e desenvolver habilidades de escuta, fala, compreensão leitora e escrita.
- **Duração da aula:** 50 minutos

O/A professor/a pode perguntar aos alunos o que eles conhecem de expressões idiomáticas com partes do corpo humano em português. Pode ainda dar alguns exemplos para que os alunos entendam qual a informação está sendo solicitada e assim que eles forem exemplificando, o/a professor/a pode explorar junto com eles qual o significado de cada expressão em português.

Exemplos: *Falar pelos cotovelos, língua grande, duas caras, dar a cara a tapa, levantar com o pé direito.*

Sugere-se que o/a professor/a explique aos alunos que a cultura está integrada na fala e nos dizeres da sociedade e, na língua espanhola, isso não vai ser diferente. Teremos expressões idiomáticas que se parecem com as do português e outras que não. Utilizamos as mesmas palavras, mas que talvez expressem sentidos diferentes. Neste momento, o/a professor/a mostra algumas expressões no quadro ou em *slides*. O/a professor/a pode também entregar folhas com as expressões e pedir para que os alunos tentem encontrar expressões parecidas em português ou que entendam o sentido literal. Caso não encontrem expressões parecidas, lembrar de sempre começar das estruturas menos complexas para as mais complexas. Algumas outras expressões podem ser encontradas no *blog Spanish unicorn*<sup>5</sup>, como as que se verifica a seguir:

<b>Espanhol</b>	<b>Português</b>
<i>hablar por los codos</i>	<i>(falar pelos cotovelos)</i>
<i>Doble cara</i>	<i>(duas caras)</i>
<i>costar un ojo de la cara</i>	<i>(custar o olho da cara)</i>
<i>Mi costilla</i>	<i>(minha costela)</i>
<i>Sacar las uñas</i>	<i>(mostrar as garras)</i>
<i>Mente de pollo</i>	<i>(criançinha )</i>
<i>Tomar el pelo a alguien</i>	<i>(puxar o tapete, dar o migué)</i>

Depois disso, o professor pode iniciar a aula 03.

O/A professor/a inicia a aula perguntando aos alunos quais as histórias em quadrinhos que eles mais conhecem. Provavelmente, eles vão falar *turma da Mônica* aqui no Brasil. Caso nenhum fale de outra língua como *Garfield*, *Snoopy* e também a própria *Mafalda*, perguntar aos alunos se eles conhecem, além das histórias em quadrinhos

---

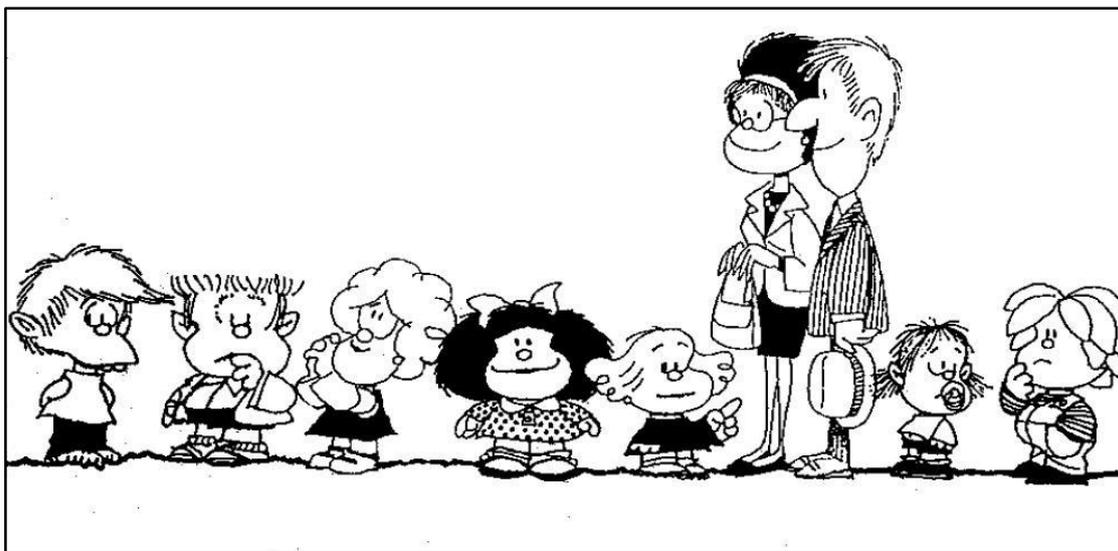
<sup>5</sup> Estes exemplos o professor pode encontrar no blog <<https://www.spanishunicorn.com/expresiones-con-partes-de-cuerpo/>> com exemplos de frases para cada expressão, entre outras expressões. Acessado: 25 ago. 2020

brasileiras, algumas que sejam em espanhol, por exemplo. Caso conheçam a Mafalda ou não, o professor deve dizer que hoje eles conhecerão a *pandilla* (turma) da Mafalda.

Mafalda é símbolo mundial de reflexão sobre temas diversos de forma crítica. O autor de Mafalda se chamava Joaquín Salvador Lavado Tejón, mais conhecido como Quino. Nasceu na Argentina e morreu no dia 30 de setembro de 2020 em decorrência de um acidente vascular cerebral, tinha 88 anos. Depois, o professor pode apresentar de forma detalhada quem é Mafalda. Trabalhar com quadrinhos da Mafalda nesta dissertação, cuja produção se deu entre 2020 e 2021, é uma forma de homenagear Quino.

Como o gênero tira simula a língua falada, muitas expressões idiomáticas se fazem presentes nesse tipo de texto. Para esta pesquisa, foi selecionado um *corpus* de textos em que tais expressões aparecem. Segue uma figura em que todos os personagens de Quino são apresentados:

FIGURA 6: PERSONAGENS DA MAFALDA



Fonte: Quino, *Toda Mafalda*, edição argentina, 2013, p. 2.

A seguir, há um quadro apresentando um texto sobre cada personagem e suas características. A descrição de cada personagem está escrita em português no *Blog Mafalda sua linda*<sup>6</sup>. O pesquisador desta dissertação traduziu o texto para o espanhol para que possa ser trabalhado como instrumento didático.

<sup>6</sup> Texto encontrado no blog *Mafalda sua linda*, disponível em: <<https://www.mood.com.br/mafalda-sua-linda/>>. Acessado em: 03 set. 2020.

Está es la pandilla de Mafalda que está composta de la izquierda para la derecha por:

- *Filipe*: Es un soñador que odia la escuela pero siempre está travando intensas batallas con su consciencia y su censo nato de responsabilidad.
- *Manolito*: El hijo de un comerciante que se preocupa más com los negócios y el dinero. A él no le gusta Beatles y es un estudiante que saca notas bajas, es bueno en matemáticas pues aprende todo en la tienda de su papá.
- *Susanita*: Es una chica fútil. Su objetivo en la vida es encontrar un marido rico y hermoso. Cuando crezca va a querer tener muchos hijos. Ella es conocida por **tener la lengua larga**.
- Mafalda: Es la personaje principal, una chica de 6 años, que odia la sopa y le encanta a los Beatles y el pajar loco (pica-pau). Es muy conocida por tener la vista aguda en relación a la vida y vive cuestionando al mundo a su alrededor.
- *Libertad*: Una chica muy baja. Todos hacen comentarios obvios sobre su nombre. Le gustan las cosas simples de la vida y sus padres son jóvenes idealistas.
- *Papá*: Es el padre de Mafalda que trabaja en una aseguradora y le gusta cultivar plantas en su apartamento y tiene crisis cuando se recuerda de su edad.
- *Mamá*: Es la madre de Mafalda, típica dueña de casa, no ha completado los estudios (por eso es vista como mediocre por Mafalda). Hay conflictos con su hija por siempre preparar sopas o pasta.
- *Guille “Gui”*: Hermano menor de Mafalda, es muy experto para su edad. Él es retratado como un chico que empieza a percibir el mundo.
- *Miguel “Miguelito”*: Amigo de Mafalda, un poco más joven que los otros. Hijo único, con una personalidad igualmente única, pero que **tiene un corazón de oro**. Miguelito tiene dificultad para comprender lo que piensa Mafalda, siempre entendiendo los consejos de su amiga de forma literal. Además, es un personaje egocéntrico, que parece hallar que el mundo gira a su alrededor.

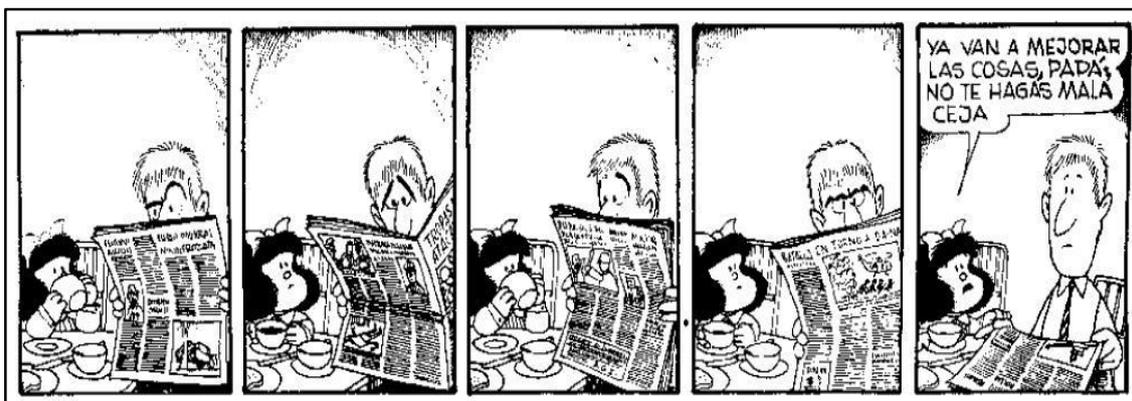
Fonte: blog *Mafalda sua linda*, disponível em: <<https://www.mood.com.br/mafalda-sua-linda/>>.

Acessado em: 03 set. 2020.

Na descrição dos personagens, encontram-se duas EI: *tener la lengua larga* e *tiene un corazón de oro*, que, no português, correspondem respectivamente às seguintes expressões: *ser linguarudo/língua grande* (= *aquele que fala demais, inclusive o que não convém*) e *ter um coração de ouro* (= *ser bondoso*). Respectivamente, são caracterizações de Susanita e de Miguelito. Tais expressões podem ser comentadas ou exploradas pelo professor/a do jeito que melhor permitirem as condições de ensino.

O/A professor/a pode entregar/mostrar aos alunos a **tirinha 1** para leitura e análise:

## TIRINHA 1



Fonte: Quino, *Toda Mafalda*, edição argentina, 2013, p. 307.

Na sequência, o/a professor/a pode primeiramente ler o texto com os alunos e pedir que eles tentem compreender o seu sentido. Conforme vemos na **tirinha 1**, as expressões do pai de Mafalda levam a toda uma interpretação para a expressão *mala ceja*. O/A professor/a pode perguntar aos alunos o que provavelmente o pai de Mafalda está lendo. Pode-se discutir e abordar as considerações que os alunos apresentarem e depois que eles falarem o que acham, pode-se, ainda, perguntar o motivo de terem chegado a essa informação. Espera-se que os alunos falem: *pela cara feia que o pai de Mafalda está fazendo*. Então, o professor pode fazer uma comparação de correspondência de significados das expressões *mala ceja* e *cara feia*, que compartilham o significado de *estar assustado, impressionado com algo*. Por meio dessas orientações metodológicas, o professor estará trabalhando escuta, oralidade e leitura (crítica).

Para trabalhar a habilidade escrita, e a habilidade oral indiretamente, o/a professor/a pode se guiar por meio das seguintes atividades:

1) Considere las cuatro primeras tiras de la “Tirinha 1” y el uso de la expresión idiomática *mala ceja* en la última tira, explique:

- a) ¿Cuál significado se puede atribuir a la expresión *mala ceja*?
- b) ¿Existe una expresión idiomática correspondiente en el portugués?

2) Escriba un diálogo ‘en el estilo’ de la conversación por whatsapp, con un amigo o familiar, sobre el tema “pandemia del Nuevo Coronavirus”, en que la expresión *mala ceja* aparezca.

Uma outra tira que pode ser trabalhada é a tirinha 2, a seguir<sup>7</sup>:

### TIRINHA 2



Fonte: Quino, *Toda Mafalda*, edição argentina, 2013. p. 261.

No livro *Toda Mafalda*, há uma história que mostra a mãe de Mafalda grávida. Essa informação é fundamental para a compreensão da tirinha 2. Nessa tirinha, observam-se, nos dois primeiros quadrinhos, duas mães passeando com seus bebês. No terceiro quadrinho, Miguel diz: *eu me pergunto se, quando o seu irmão nascer, se ele também deverá passar os primeiros meses deitado*. Mafalda responde que *sim*. No último quadrinho, a personagem de Quino faz uma reflexão filosófica sobre o fato de *estar deitado*, e brinca com o sentido tanto literal e metafórico da expressão *aceitar em pé*. Ela diz: *ninguém tem tanto caráter assim para aceitar em pé a ideia de ter que viver num mundo como este*. Com essa fala, Mafalda faz uma crítica à realidade negativa do mundo, ou seja, o mundo se mostra tão cruel em suas mazelas que é aceitável a ideia de que os primeiros de vida sejam vividos deitado, pedindo-se arrego. O sentido metafórico de *aceitar de pé* é o de *estar disposto a enfrentar os desafios com coragem*.

Esse conhecimento de fundo, ou *background* (cf. MARTELOTA; POLOMANES, 2008), é fundamental para que o/a professor/a possa explorar as potencialidades significativas do texto, no geral, e da EI em destaque, em específico. O professor pode ainda perguntar aos alunos qual a razão de Miguel presumir que o irmão de Mafalda, nos primeiros meses, deve passar *deitado*? E qual o motivo da resposta de Mafalda para Susanita? Espera-se que o aluno entenda a ironia da personagem Mafalda ao falar sobre

<sup>7</sup> Esclarecemos que o trabalho com essas tiras é alternativo, ou seja, os professores não precisam trabalhar todas. Pode trabalhar aquelas que possíveis dentro do tempo que dispõem. Para isso, ele deve fazer uma adaptação da sequência didática.

*aceitar em pé* a ideia de viver neste mundo. Sugere-se discutir o sentido da expressão *aceptar en pié* do espanhol em relação *aceitar em pé* do português, ou pedir que os alunos relacionem outras expressões mais usuais. Fazendo isso, o/a professor/a contemplará o letramento dos alunos na língua portuguesa para depois ensinar as EI em espanhol.

Nessas atividades, haverá o desenvolvimento das habilidades orais, de escuta e habilidades interpretativas de um texto. Para o desenvolvimento da escrita, propõem-se as seguintes atividades:

- 1) ¿Cuál es el significado de la expresión “para aceptar en pie” en la tira 2?
- 2) ¿Y cómo ocurre la significación de esa expresión en la historia?
- 3) Busque, en revistas o periódicos, imágenes que representen la expresión *aceptar en pie*. La utilice para elaborar una frase en la cual la expresión aparezca de forma humorística.

Uma outra tira da Mafalda que pode ser trabalhada na sequência é a **tirinha 3**, a seguir:

### TIRINHA 3



Fonte: Quino, *Toda Mafalda*, edição argentina, 2013, p. 230.

Nessa tirinha, podemos ver Mafalda entrando em sua casa e vendo as expressões do pai referente ao jogo de futebol que ele está ouvindo pelo rádio. O narrador fala: *Entra na área com a bola dominada! Sai um homem para marcá-lo! DRIBLA! PERIGO! VAI FINALIZAR!* Depois de ver o seu pai, Mafalda segue andando na sua casa até que

encontra sua mãe, toda despenteada, e arrumando o cabelo com os bobes. No último quadrinho, senta em um canto e começa a refletir: *Às vezes, me pergunto se estou mesmo em boas mãos.*

O que podemos inferir é que Mafalda percebe seus pais muito atentos em seus gostos pessoais e que em nenhum momento em que aparece em cena eles não dão atenção para ela, por isso, a sua dúvida se *está em boas mãos*. O/A professor/a pode perguntar aos alunos o que significa *estar em boas mãos*, levar os alunos a pensarem sobre em quais ocasiões usamos a expressão *estar em boas mãos*. Enquanto os alunos falam sobre as situações, o/a professor/a vai apresentando essas situações em espanhol, por exemplo:

Pode ficar tranquilo, seu livro está em boas mãos.

*Quedate tranquilo, su libro está en buenas manos.*

O/A professor/a pode, sempre que o aluno falar ou apresentar uma situação, passar essa situação para o espanhol, para eles entenderem a estrutura do uso de cada expressão apresentada.

Já, na **tirinha 4**, a seguir, sugere-se fazer inicialmente uma leitura completa dela. Depois, fazer uma leitura juntamente com os alunos para desenvolverem oralidade. Posteriormente, sugere-se trabalhar o sentido da tira, pedindo que eles entendam que os personagens estão discutindo sobre a rotação da terra e da lua, e, no último quadrinho, aparece a expressão *cara de bestia*:

#### TIRINHA 4



Fonte: Quino, *Toda Mafalda*, edição argentina, 2013. p. 260.

Vemos no primeiro quadrinho os personagens Susanita, Miguelito, Mafalda e Manolito. Miguelito pergunta a todos *A terra gira em volta da lua? A lua gira em volta*

*da terra? Como é possível que sempre vemos a lua com a mesma cara? Como podemos notar no quadrinho, os personagens ficam pensativos, então, Susanita fala: É assim, Miguelito, suponha que nós somos a terra e o Manolito é a lua. Logo, Mafalda pede para que Manolito gire em volta de Susanita e Miguelito fica olhando para eles. O que vemos nos próximos quadrinhos é a fala irônica de Susanita: Ah sim, muito bem! Está vendo, nós giramos aqui, e a lua em volta de nós, e continua no próximo quadrinho: Sempre mostrando uma mesma cara de besta, viu?*

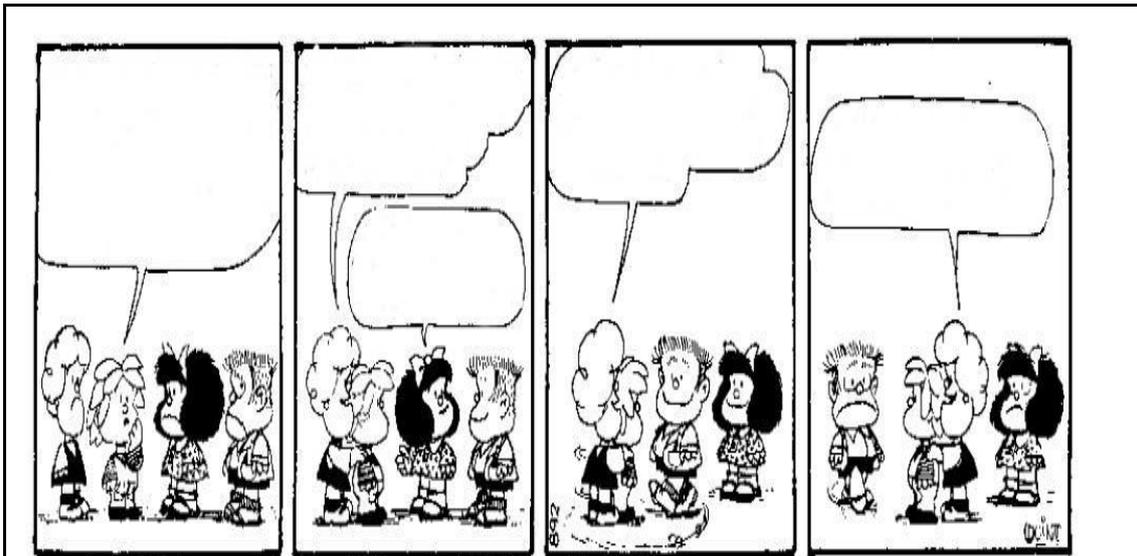
O/A professor/a pode trabalhar a tira de forma dialogada com os alunos, perguntando o sentido de Miguelito pensar que a lua tem a mesma cara, depois seguindo para cada fala e interpretando as falas de Susanita até chegar à expressão *cara de bestia*. Pode-se perguntar aos alunos quais expressões temos em português que equivalem a essa expressão. Depois de trabalhá-las, pode-se ainda pedir que alunos pesquem no celular ou no computador o dicionário da Real Academia Española<sup>8</sup>, caso todos possuam aparelhos celulares, e consultem os significados da palavra *cara*. Com essa informação, o professor lhes dá uma folha com o seguinte exercício<sup>9</sup>:

- 1) Ahora con las nuevas expresiones que buscaste en el diccionario con *cara*, haz una nueva historia para la tira de Mafalda.

---

<sup>8</sup>Disponível em: <https://www.rae.es/>

<sup>9</sup>Nessa atividade, os alunos desenvolverão as habilidades de compreensão leitora, escrita e a fala.



Fonte: Quino, *Toda Mafalda*, edição argentina, 2013. p. 260.

- 2) Después de crear su historia, lea para la clase y explique cómo llegaste a la expresión que utilizaste.

A aula, desse modo, contribui para o desenvolvimento da oralidade, da leitura crítica, da audição na língua alvo e da escrita.

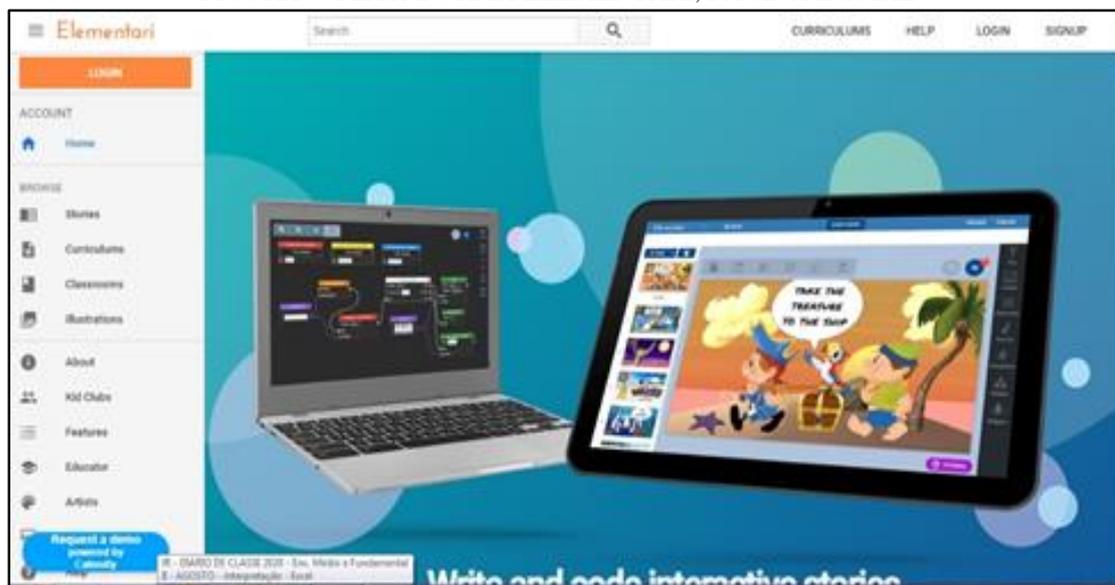
Passamos à descrição da aula 4.

#### AULA 4

- **Objetivo básico da aula:** Verificar a aprendizagem sobre vocabulário do corpo humano e também as expressões idiomáticas.
- **Duração da aula:** 50 minutos

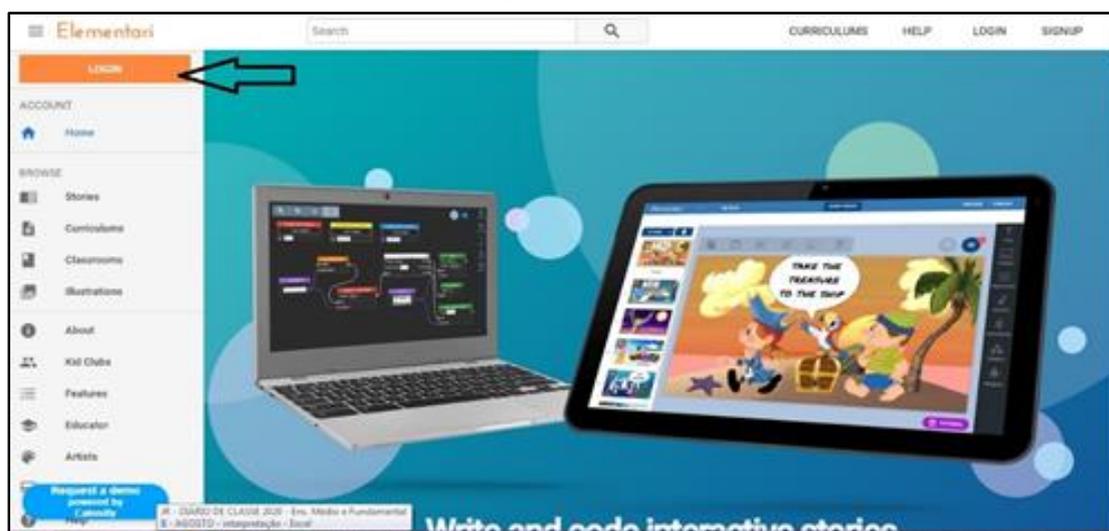
O professor vai apresentar aos alunos uma ferramenta *online* onde eles podem criar histórias. A plataforma é gratuita e pode ser acessada por meio do seguinte *site*: <<https://www.elementari.io/>>. Só precisa que o aluno se cadastre na plataforma e faça o seu *login* para poder utilizá-la. Seguem as figuras relativas à plataforma:

FIGURA 7: PLATAFORMA ELEMENTARI, PÁGINA INICIAL



Disponível em: <<https://www.elementari.io/>>. Acesso 16 set. 2020.

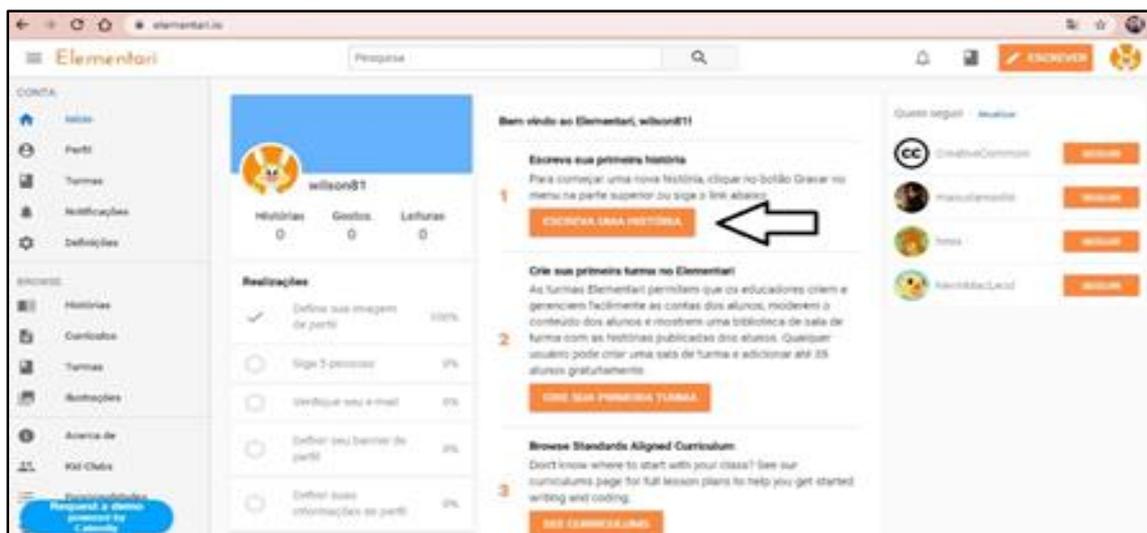
FIGURA 8: INDICAÇÃO DE ONDE FAZER LOGIN



Disponível em: <<https://www.elementari.io/>>. Acesso 16 set. 2020.

O aluno pode efetuar o *login* por meio de uma conta do *Google* ou pelo *Facebook* ou o aluno pode inserir outro *e-mail* que ele, porventura, possuir.

FIGURA 9: ESCOLHENDO A HISTÓRIA



Disponível em: <<https://www.elementari.io/>>. Acesso 16 set. 2020.

Os alunos utilizarão a plataforma para criar uma história, utilizando expressões idiomáticas de partes do corpo humano que eles usam na língua materna, porém, como a história é em espanhol, eles terão que utilizar essas expressões na língua alvo. Os alunos podem clicar para começar a criar a história. A própria plataforma é bem explicativa, portanto, o aluno não terá dificuldade, pois a ferramenta vai ensinando o passo a passo.

Caso o aluno tenha dificuldades em encontrar expressões, o/a professor/a pode disponibilizar o material a seguir, que se encontra disponível na internet:

QUADRO 12: SUGESTÕES DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS COM MÃOS

Expresión	Descripción	Frases con la expresión
<b>Expresiones con las manos</b>		
Echar una mano	Ayuda	Les vi tan agobiados con su trabajo que decidí echarles una mano.
Poner la mano en el fuego	Creer por completo en la honestidad de una persona	Mi padre no ha podido ser el asesino. Pondría la mano en el fuego por él.
<b>Expresiones con cara</b>		
Dar la cara	Afrontar responsabilidades	Ya está bien de ocultar los problemas del abuelo. Tienes que dar la cara y hablar con tu hermana de su lamentable situación.

Tener cara (dura)	Ser una persona demasiado atrevida e irrespetuosa	Mira que ir a pedirle a mujer de tu jefe que bailara contigo sin conocerla de nada. Qué cara tienes!
<b>Expresiones con brazos</b>		
Cruzarse de brazos	No hacer nada	A pesar de que veía el esfuerzo que estaba haciendo su amiga con la pesada maleta, él se quedó con los brazos cruzados.
Ser el brazo derecho	Ser la persona de mayor confianza	Arturo solo confía en Pedro para este trabajo. Es su brazo derecho.
<b>Expresiones con pies</b>		
Entrar con buen pie/ con el pie derecho	Iniciar bien una actividad	Paco ha entrado con buen pie en la nueva clase de español. Siempre que le preguntan responde muy bien.
Levantarse con el pie izquierdo	Levantarse de mal humor o con mala suerte	Hoy me he levantado con el pie izquierdo. Mi coche no arrancaba, y me han puesto una multa por exceso de velocidad.

Fonte: Disponível em: <<https://lenguajeyotrasluces.com/2015/04/28/modismos-y-frases-hechas-de-le-b2/>>. Acesso 16 set. 2020. Adaptado.

As histórias serão apresentadas oralmente pelos grupos para toda a turma e, sempre que o aluno quiser, ele pode entrar no *site* e criar novas histórias.

Na descrição das próximas aulas, passamos a apresentar os conteúdos que fazem relação com as EI sobre cores. Como o conteúdo sobre cores é bem abrangente, classificamos as aulas para o ensino fundamental e depois uma outra aula para o ensino médio.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE CORES

### AULA 1

- **Nível da turma:** de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio

- **Objetivo básico da aula:** apresentar o vocabulário de cores e desenvolver habilidades de escuta, fala e escrita através de regras de jogos.
- **Duração da aula:** 50 minutos

## PROCEDIMENTOS

Primeiramente, o professor escolhe 3 imagens para mostrar. Essas imagens apresentam cores diferentes. O professor pode perguntar aos alunos o que eles veem nas imagens. Apresenta-se, a seguir, um exemplo:

FIGURA 10: NARANJAS COLO



Laranjas coloridas<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> A imagem foi encontrada através de uma pesquisa no *Google*, porém, no *blog* onde ela estava hospedada não conseguimos encontrá-la, segue o link da pesquisa no *Google*: [https://www.google.com/search?q=laranjas+coloridas&client=firefox-b-d&sxsrf=ALeKk02EFqwvQcPijsou3NrNGBZCA\\_o2Dw:1610026936015&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiz8OXc-YnuAhUnGbkGHThAC7sQ\\_AUoAnoECBMQBA&biw=1366&bih=654#imgrc=S\\_HFfv3byGa6MM](https://www.google.com/search?q=laranjas+coloridas&client=firefox-b-d&sxsrf=ALeKk02EFqwvQcPijsou3NrNGBZCA_o2Dw:1610026936015&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiz8OXc-YnuAhUnGbkGHThAC7sQ_AUoAnoECBMQBA&biw=1366&bih=654#imgrc=S_HFfv3byGa6MM). acesso: 20 jan. 2021

FIGURA 11: LÁPICES DE COLORES



Lápis de cor<sup>11</sup>

FIGURA 12: PIEZAS DE AJEDREZ



---

<sup>11</sup> Figura encontrada no blog *Fatos desconhecidos*. Disponível em: <<https://www.fatosdesconhecidos.com.br/quantas-cores-sera-que-voce-enxerga-faca-o-teste-e-descubra/>>. Acesso: 20 jan. 2021.

O professor/a pode mostrar as 3 imagens ou apenas algumas, lembrando que as fotos são sugestões e que, caso os professores queiram, podem mostrar outras imagens. Os professores vão mostrando as imagens e fazendo as seguintes perguntas: *¿Qué es esto?* *¿De qué colores son?*

**Imagem 1**, *son naranjas coloreadas y hay naranjas de color azul, verde, amarillo, naranja, morado y rojo.*

**Imagem 2**, *son lapices de color rosa, rojo, naranja, amarillo, azul, verde claro, verde oscuro, marrón, amarillo, verde, azul oscuro y morado.*

**Imagem 3**, *son piezas de ajedrez de colores amarillo, rosa, verde, azul, blanco y negro.*

A seguir, o/a professor/a pode trabalhar essa aula interdisciplinarmente, pois vamos trabalhar a teoria das cores. Cremos que tanto os conhecimentos de física, quanto o da disciplina de artes serão aplicáveis. No ensino médio, nos anos iniciais, eles estudam as cores utilizando da óptica, no fundamental, já que os estudantes não estudam física, podemos utilizar conhecimentos da disciplina de arte.

Nesta etapa, vamos separar as aulas do ensino fundamental e a do ensino médio, pois algumas atividades não parecem surtir efeito com algumas idades e, para não deixarmos as aulas desinteressantes para os estudantes, queremos optar em trazer conhecimento de uma forma que seja interessante.

### **Ensino fundamental**

Depois que o/a professor/a trabalhar as imagens, é hora de o estudante produzir conhecimento. Pode pedir para que o aluno desenhe a mão em uma folha e depois que ele pinte essa mão de uma forma bem colorida. Depois que o aluno pintar ele, vai puxar uma seta de cada cor e escrever o nome dessa cor e o que ela simboliza para ele, por exemplo, *rojo es el amor, pasión; amarillo es la riqueza; el verde es la esperanza.* Não precisa ser

---

<sup>12</sup>Disponível em: <[http://1.bp.blogspot.com/\\_BG9c\\_hLXBn8/ShH2xXOYwPI/AAAAAAAAAI0/3DnAjvWBOus/s400/ga\\_ma\\_de+cores.gif](http://1.bp.blogspot.com/_BG9c_hLXBn8/ShH2xXOYwPI/AAAAAAAAAI0/3DnAjvWBOus/s400/ga_ma_de+cores.gif)>. Acesso: 20 jan. 2021

necessariamente esses sentimentos. Importante deixar que o estudante consiga expor os sentimentos e trabalhe com ele a escrita na língua alvo com o auxílio do/a professor/a.

Depois que os alunos produzirem as mãos coloridas, o/a professor/a pode fazer um *tendedero artístico* (varal artístico). O/a professor/a vai precisar de um barbante e pregadores para expor os trabalhos. Em aula remota, o professor pode usar a ferramenta do *Jamboard*, que é semelhante ao *paint* do pacote *office*. Uma boa observação é que sempre que o estudante perguntar alguma palavra ou pedir alguma informação de como se fala na língua alvo, pode pedir que o estudante repita também. Dessa forma, podemos ajudar o estudante principalmente na /r/ vibrante como em *rojo, morado, amarillo, verde*, para que ele note a diferença entre a pronúncia da letra /r/.

A seguir, apresentamos a aula sobre cores para o ensino médio, porém, caso o/a professor/a queira, pode adaptar as aulas do ensino médio para o ensino fundamental.

### **Ensino médio**

No ensino médio, precisamos trabalhar algo que também seja mais prático para que o estudante se interesse pelo conteúdo e que, de alguma forma, ele consiga utilizar as expressões que forem ensinadas.

Vamos apresentar uma aula interdisciplinar que mescla o conhecimento das áreas de física, artes e o ensino de línguas. Para esta dissertação, interessa o ensino de espanhol. Na área de física, podemos trabalhar com os estudos da física óptica e nas artes, a teoria das cores. Como o nosso foco é o espanhol, utilizaremos mais a teoria das cores. Para ser um trabalho interdisciplinar, o/a professor/a de espanhol pode, inicialmente, conversar com os professores dos outros componentes curriculares e pedir que eles trabalhem o tema, inclusive podem juntar e fazer aulas em conjunto, nas quais mesclam conhecimentos de cada disciplina.

Para trabalharmos as cores, podemos utilizar de um conhecimento prévio dos alunos. Os professores podem perguntar quais cores os estudantes creem serem primárias e, logo depois das respostas, perguntar sobre secundárias. Enquanto os alunos vão respondendo, os professores podem ir colocando no quadro. Caso esteja em aula remota, pode abrir as ferramentas da plataforma que os professores utilizam, seja o *Zoom, Google meet*. Essas ferramentas permitem aos professores escreverem em uma tela que é compartilhável com os estudantes. Depois que os estudantes responderem, os professores podem explicar que temos cores primárias: azul/ *azul*, amarelo/ *amarillo* e vermelho/

*rojo*; e secundárias: *laranja/naranja*, *roxo/morado* e *verde/verde*. Depois que explicar a eles sobre as cores primárias e secundárias, podemos dizer que as cores primárias se misturam e formam as secundárias, conforme se verifica na figura 13:

FIGURA 13: MEZCLA DE COLORES



Fonte: Autoria própria<sup>13</sup>

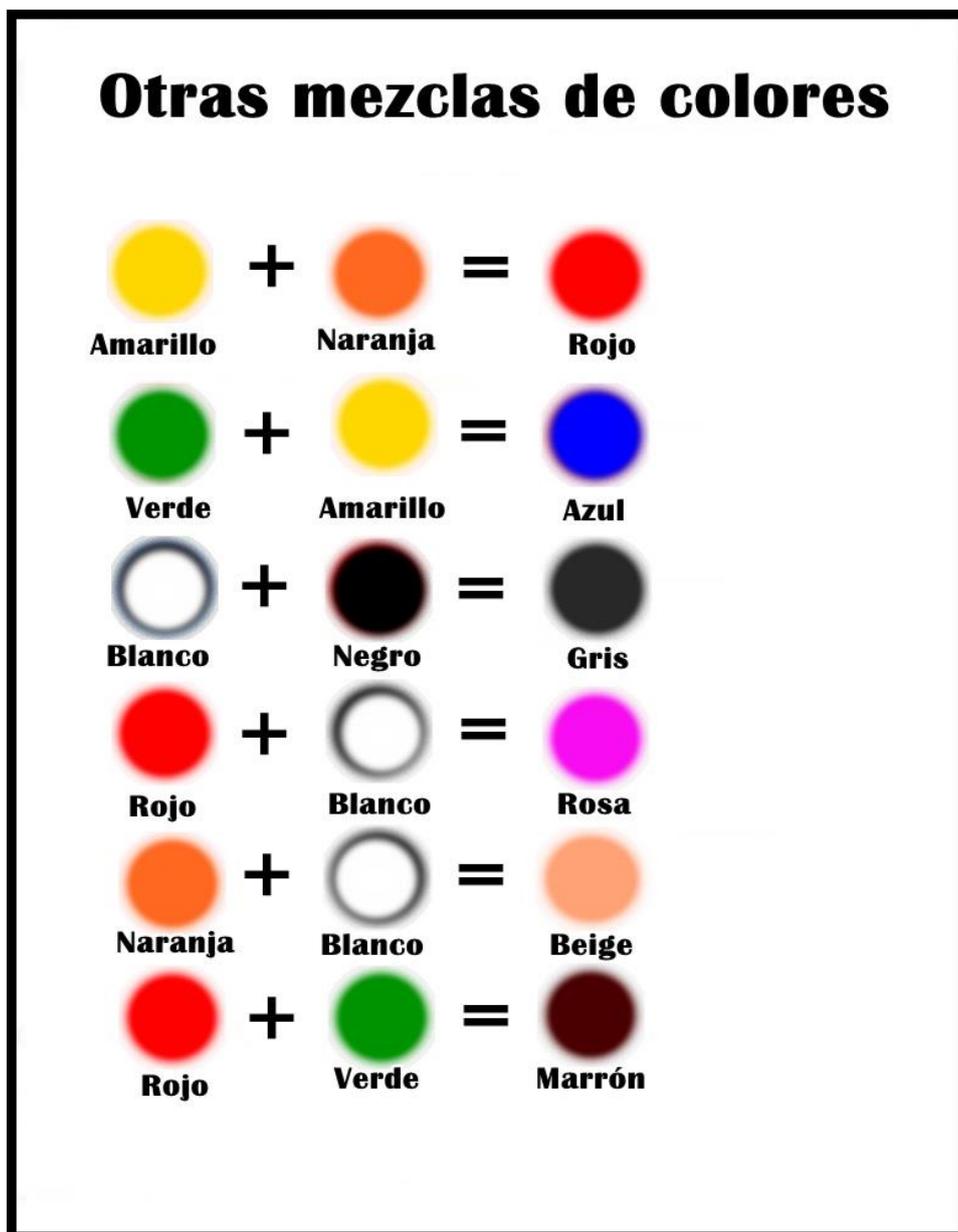
Na sequência, os professores podem apresentar outras misturas de cores, para que os estudantes entendam todas as mesclas, pode falar para os alunos que, logo após a

<sup>13</sup> A imagem foi feita no aplicativo photoscape.

exposição das misturas das cores, eles vão jogar um jogo, em que vai ser preciso lembrar do nome das cores resultantes das mesclas.

Os professores podem apresentar a figura 14 ou, se tiver os materiais, podem fazer essas misturas, usando tinta guache ou outro tipo de tinta para que os estudantes vejam como ocorre esse processo.

FIGURA 14: OTRAS MEZCLAS DE COLORES



Fonte: autoria própria, utilizando o aplicativo *photoscape*

Os professores podem explicar aos estudantes que, sempre que a cor branca aparecer, prevalece um tom mais claro da cor dominante, conforme podemos ver no exemplo da figura 14: o vermelho com o branco forma o rosa; o laranja com o branco

forma o bege. Outra informação é que o branco é ausência de cores e a cor preta é a mistura de todas as cores. Podemos lembrar também, que a classe da palavra cor será sempre masculina em espanhol, por exemplo, aqui, em português dizemos as cores em espanhol será sempre *los colores*. Depois que os professores explicarem as mesclas, podem fazer a sugestão do jogo das cores.

Nesse jogo, os professores perguntam se os estudantes conhecem o *Among us*. Explicam a eles que, na aula, será feita uma adaptação desse jogo e que eles terão que usar o conhecimento das mesclas de cores para se saírem bem na partida. Na versão original do *Among us*, vários *players* estão numa nave espacial e um deles é secretamente o *impostor*. A meta principal daqueles que compõem a tripulação é descobrir quem é o *impostor*. Na versão adaptada para a sala de aula de espanhol, os alunos da sala terão o papel de cores de uma aquarela e uma delas deseja ser a cor dominante. O alvo da cor dominante é sugar todas as outras. Daí, elas precisam prestar atenção e descobrir quem é a cor sugadora.

Inicialmente, os professores podem fabricar cartões com as cores de cada personagem e pedirem que os próprios estudantes pintem os cartões, que podem ser feitos em um papel mais duro, como papel cartão ou podem ser feitos em folha de papel A4. Importante que o cartão, contenha a cor e o nome da cor, e que tenha tamanho visível para todos, conforme mostra a figura 15, a seguir:

FIGURA 15: CARTAS DE COLORES DE LOS JUGADORES



Fonte: Autoria própria, com o auxílio do aplicativo *photoscape*

Depois que distribuir as cores de cada personagem, os professores podem explicar que a finalidade do jogo é descobrir qual é a cor sugadora. Importante explicar que entre eles existe um estudante que representa a cor dominante. Para eles descobrirem quem será a cor dominante, o professor pode escrever em 7 pedaços de papel apenas cor e, no oitavo pedaço, ele pode escrever cor sugadora, distribuindo os papéis através de um sorteio entre eles, online o/a professor/a pode sortear e ir no *chat* na opção falar em privado e mandar para cada um ou apenas para a cor sugadora. Cada um deve guardar o papel, pois quando um deles for votado para sair, no final da votação, o estudante deve mostrar esse papel para que todos saibam se ele era apenas cor ou a cor sugadora. Caso a cor sugadora consiga sugar todas as cores, restando apenas ela e mais uma cor, ela se torna a cor dominante.

A cor sugadora consegue sugar as outras por meio de uma piscada, por isso, é importante deixar claro que os estudantes precisam estar atentos uns aos outros. Quando uma das cores recebe uma piscada, o estudante deve abaixar seu cartão. A cor que foi sugada não deve comentar nada no jogo, o que essa cor pode fazer é ajudar a responder as perguntas. Quando alguém perceber que uma das cores foi sugada, o grupo deve

chamar uma reunião, para discutirem quem é a cor que está sugando as cores. A seguir, apresentamos em tópico a explicação de como ocorre o processo de chamar a reunião para que os alunos discutam quem eles acham que sugou a cor ou as cores:

Para chamar a reunião, o/a professor/es e/ou os estudantes devem seguir os seguintes passos:

- disponibilizar as 7 cartas de perguntas, conforme a figura 16;
- quando uma cor perceber que uma outra cor foi sugada deve chamar a reunião;
- a cor que foi sugada deve pegar uma das 7 cartas e ler a todos;
- todos podem consultar uns aos outros a resposta. As únicas pessoas que não podem responder são aquelas que representavam as cores sugadas;
- caso a resposta esteja certa, segue a reunião, na qual todos têm o direito de falar quem acham que é a cor sugadora e o motivo;
- caso a resposta esteja errada, o jogo continua e a reunião não é acionada;
- todos têm o direito de falar e se defender;
- quando acabarem os argumentos da reunião, chama-se a votação e cada um fala quem acha é a cor sugadora;
- a pessoa que tiver 2 votos ou mais deve mostrar o papel que lhe foi dado falando se ele/ela era apenas cor ou cor sugadora;
- se for apenas cor, o jogo continua;
- se for a cor sugadora, o jogo termina e as cores conseguem vencer.

FIGURA 16: CARTAS DE PREGUNTAS



Fonte: autoria própria, com o auxílio do aplicativo photoscape

Os professores podem também apresentar algumas expressões idiomáticas que facilitem aos estudantes a se engajarem na língua alvo, como forma de já antecipar o tema das próximas aulas. Apresentamos, na figura 17, algumas expressões que podem auxiliar os estudantes:

## **Frases y expresiones para la reunión**

**1- Créeme, yo vi el color  
rosa guiñando al color azul**

**2- La estamos **pasando moradas**  
por no encontrar el sugador**

**3- Me están **poniendo verde**  
No soy el sugador**

**4- Ni Judas era tan traicioneiro**

**5- Les dije que yo no era**

Fonte: autoria própria, com o auxílio do aplicativo photoscape

Neste momento, o/a professor/a pode apresentar algumas frases para que os estudantes possam utilizar no momento da reunião do jogo, inclusive, ensinar aos alunos que *pasando moradas* significa que *alguém ou várias pessoas estão passando por problemas*, assim como *ponerme verde* pode ser entendida como *fazer críticas a alguém ou a algo*. Isso pode criar a curiosidade daqueles estudantes que gostam de jogar jogos *online* e aprenderem a linguagem que os *players* utilizam. Os professores podem comentar que os jogos *online* normalmente possuem ferramentas de interação entre os jogadores e, portanto, têm a opção de jogar com jogadores que falam a língua alvo do estudante.

A seguir, apresentamos, no quadro 3, as regras do jogo escrita em espanhol, como forma de facilitar o trabalho do professor:

### **Jogo das cores/ Juego de los colores**

#### Componentes

8 cartas con los colores rojo, naranja, amarillo, verde, azul, morado, blanco e negro

7 cartas con preguntas sobre los colores (tarear)

#### Finalidad del Juego

Gana los/las jugadores/as que, descubran cuál color quiere absorber todos los otros colores y también puede ganar el color que es el que tiene que absorber todos los otros colores, se consigue hacer eso antes que los otros colores descubran.

#### Cómo jugar

Formar un grupo de 7 personas o varios grupos, cada uno con 7 personas. Entregar una carta de color a cada jugador/a. Poner las cartas de tarear en el centro del grupo. Hacer el sorteo de quién es el color absorbedor.

El/La profesor/a cuenta una historia en la cual están las reglas del juego

Ustedes fueron creados a través del reflejo de la luz del sol sobre un prisma, pero hay un color que descubrió que se él absorber los otros colores él será el color dominante. Todos deben prestar atención pues este color absorbe los otros colores a través de un guiño.

#### Reglas

- El color absorbedor debe hacer un guiño para los otros colores, pero tiene que poner la atención, pues los otros colores no pueden ver que absorbió este color.
- Cuando un color percibir el guiño del absorbedor, debe bajar el color.
- Cuando algún color percibe que otro color fue absorbido, debe pedir una reunión, todos deben hablar en el momento de la reunión sobre se viran alguna actividad sospechosa, la reunión tiene duración de 2 minutos, después de eso todos deben votar en quién creen que es el absorbedor o anular el voto.
- La primera reunión es llamada sin tener que responder las preguntas de la tarear, después de la primera reunión, para haber otra persona que llamar la reunión tiene que acertar la pregunta de las cartas de tarear.
- El juego acaba cuando sobra un dos colores, en el caso, un color y el absorbedor o cuando todos voten en el color absorbedor.

Fonte: elaboração própria

## AULAS 2 E 3

- **Objetivo básico da aula:** Ensinar o vocabulário de expressões idiomáticas sobre cores e desenvolver habilidades de escuta, fala e compreensão leitora.
- **Duração da aula:** 50 minutos

## PROCEDIMENTOS

Pode-se começar as aulas 2 e 3 dizendo aos alunos que vamos escutar uma música, com o objetivo de trabalhar a escuta e também a compreensão leitora. Recomendamos que o/a professor/a apresente primeiramente a música aos alunos sem entregar a letra ou dar alguma informação de quem são os cantores/as. Depois que o/a professor/a colocar a música para ser tocada uma vez, pode perguntar aos estudantes se eles sabem quem está cantando e o que conseguiram compreender da letra. Depois que discutir o que eles compreenderam da música, o/a professor/a entrega uma folha com a letra da música (*vide* quadro 4), caso a aula esteja ocorrendo presencialmente. Se for em aula remota, o/a professor/a pode compartilhar a tela com os estudantes, conforme modo de exibição da plataforma *online* que estiver usando para ministrar as aulas remotas.

Depois que compartilhar a letra da música, o/a professor/a pode colocá-la para tocar mais uma vez para que os estudantes acompanhem-na com a letra. Isso pode ser feito uma terceira vez, caso o/a professor/a queira e sinta a necessidade, já que contribui para desenvolvimento da escuta e da compreensão leitora. Depois que os estudantes escutarem a música com a letra, o/a professor/a pode perguntar-lhes o que entenderam e, então, pode começar a discutir detalhes de cada estrofe.

### QUADRO 14: LETRA DA MÚSICA ¿DÓNDE JUGARÁN LOS NIÑOS?

#### ¿Dónde jugarán los niños?

Cuenta el abuelo que  
De niño el jugó  
Entre árboles y risas  
Y alcatraces de color  
Recuerda un río  
Transparente y sin olor  
Donde abundaban peces  
No sufrían ni un dolor

Cuenta mi abuelo  
De un cielo muy azul  
En donde voló papalotes  
Que él mismo construyó  
El tiempo pasó y  
Nuestro viejo ya murió  
Y hoy me pregunté  
Después de tanta destrucción

¿Dónde diablos jugarán  
Los pobres niños?  
¡Ay ay ay!  
¿En dónde jugarán?  
Se está quemando el mundo  
Ya no hay lugar  
No hay lugar

La tierra está a punto  
De partirse en dos  
El cielo ya se ha roto  
Ya se ha roto el llanto gris  
La mar vomita ríos de aceite sin cesar  
Y hoy me pregunté  
Después de tanta destrucción

¿Dónde diablos jugarán  
Los pobres Niños?  
¡Ay ay ay!  
¿En dónde jugarán?  
Se está pudriendo el mundo  
Ya no hay lugar

¿Dónde diablos jugarán los pobres nenes?  
¡Ay, ay ay!  
¿En dónde jugarán?  
Se está quemando el mundo  
Ya no hay lugar

Maná. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mana/97724/>>. Acesso: 23 jan. 2021.

Em seguida, pode informar qual é o grupo que canta a música *¿Dónde jugarán los niños?*, dando informações de onde são e que tipo de música cantam. Essa é uma música de um grupo de *pop rock* mexicano, fundado em 1987 em Guadalajara. A escolha de uma música mexicana é uma forma de se trabalhar com um espanhol diferente da península ibérica, que está na América Latina, mais próximo do Brasil.

Na música, fala-se de um mundo com belas paisagens, mas que tem sido consumidas por devastações humanas.

No início do texto, o/a professor/a pode trabalhar o sentido das cores que representam um mundo melhor, como falar de flores quando na música fala de *alcatraces de colores*, que são uma espécie de flores que conhecemos como copo de leite. Tal sintagma pode remeter a expressões como *nem tudo são flores*, que quer dizer que nem tudo vai bem e que, em espanhol, há a expressão correspondente *no es todo de color de rosas*.

Quando a canção fala do rio transparente e sem cheiro, ela faz uma crítica a poluição dos rios e por causa dessa poluição a morte dos peixes. Além disso, o enunciador fala também sobre a poluição do céu. Lembra-se de quando era criança e soltava pipas. Pipa no texto é expressa pela palavra *papalotes*. Nesse caso, pode-se trabalhar o sentido de *papalotes*, usado mais nas regiões da Cuba, Honduras, México e República Dominicana<sup>14</sup>. Do mesmo modo, em diferentes regiões do Brasil, temos diferentes nomes como *pipa/ raia/ papagaio*. Pode-se trabalhar o sentido que alguns objetos naturais trazem referência a cores. A morte, por exemplo, pode ser referenciada como *ir ao céu*. No caso, a palavra *céu* é representada pela cor azul, inclusive no dicionário da Real Academia Española (RAE) traz essa referência, mas o professor pode trabalhar expressões como *irse al cielo* (lit. *ir para o céu = morrer*)

Depois de descrever a passagem da morte, a música trata da destruição do mundo e a pergunta que é o título da música é que o referencia essa destruição, *Dónde jugarán los niños?*, pois o mundo está sendo queimado. O que podemos ver, então, é que o autor utiliza de uma metáfora para falar das queimadas e essas queimadas destruindo a natureza. E como consequência desta destruição, o céu chora um *choro cinza (lloro gris)* para fazer referência à tristeza e à dor. O/A professor/a pode trabalhar também a interjeição *ay* usada na música para expressar dor.

Depois que trabalhar os aspectos da música o/a professor/a pode instigar os estudantes sobre o tema que vamos trabalhar, portanto, podemos colocar no quadro ou na tela do computador (depende do contexto de aula que os professores estejam ministrando) alguma expressão em português e questionar os estudantes qual o significado daquela expressão. Um exemplo é *barriga verde*, que inicialmente foi criada como um gentílico

---

<sup>14</sup> Conforme referências do dicionário da Real Academia Española (RAE)

para os soldados de Santa Catarina, mas conforme o registro do dicionário informal<sup>15</sup> pode ser utilizado para uma *pessoa que está com muita fome*; Analisando, porém, alguns textos sobre a cultura goiana, encontramos um texto no jornal diário da manhã<sup>16</sup>, em que o uso da expressão *barriga verde* pode significar também *pessoa iniciante, inexperiente, que está começando em algo ou irá fazer algo pela primeira vez*. Colocando essa expressão no quadro ou através de uma pergunta pelas plataformas digitais, poderemos ouvir os sentidos que os alunos atribuem para essa expressão, ou poderá haver alguns alunos que não saberão responder o que significa.

Depois que eles falarem sobre o significado da expressão, sugerimos que o/a professor/a pergunte se conhecem outras expressões idiomáticas construídas a partir de cores. Esse momento é oportuno para ensiná-los sobre as expressões idiomáticas, pois elas estão no nosso dia-a-dia e, muitas vezes, os estudantes não sabem o que são expressões idiomáticas, porém as utilizam com muita frequência. A seguir, com base em uma pesquisa no dicionário *Michaelis online*<sup>17</sup>, fizemos um quadro com expressões idiomáticas do português, as quais possuem nomes de cores em sua composição. Apresentamos também o seu respectivo significado:

QUADRO 15: EXPRESSÕES COM CORES EM PORTUGUÊS

Expressões com cores	Significado
<i>Estar no vermelho</i> <i>Cartão vermelho</i>	Estar muito endividado, estar sem dinheiro. Estar fora, ser mandado embora.
<i>Deu um branco</i> <i>Bandeira branca</i> <i>Dar carta branca</i>	Não lembrar o que ia dizer Dar uma trégua. Autorizar a pessoa a fazer o que ela quiser.
<i>Tremer como vara verde</i> <i>Sinal verde</i> <i>Barriga verde</i>	Estar amedrontado. Um tipo de autorização para seguir no que estiver fazendo. Iniciante ou uma pessoa com pouca experiência.
<i>Sorriso amarelo</i> <i>Amarelar</i>	Sorriso forçado. Acovardar-se.
<i>Roxo de fome</i> <i>Roxo de raiva</i>	Uma pessoa que está com muita fome. Estar muito nervoso.

<sup>15</sup> Utilizamos o dicionário informal *online*, pois ele traz vários significados de expressões idiomáticas utilizadas no Brasil e suas variações nos diferentes estados do país. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/barriga+verde/>>. Acessado em 11 mar. 2021

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://www.dm.jor.br/opiniao/2015/05/deixa-eu-falar/>>. Acessado em: 11 mar. 2011.

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acessado em: 11 mar. 2021.

Agregar o conhecimento das EI em português ajuda o estudante a entender que elas são construídas com base nas percepções, crenças e no modo de ver o mundo de uma sociedade e que muitos lugares ou até mesmo na própria sala de aula os alunos vão escutar e utilizar essas expressões, porém, muitas delas serão conhecidas ou não, isso, por causa da diversidade cultural que existe dentro da própria sala de aula, já que alguns são de outros estados ou até mesmo os familiares são de outro estado. O Brasil possui uma vasta gama de expressões que são consideradas regionais. Inclusive temos que reforçar que algumas EI trazem em si uma informação, muitas vezes, machista, racista, preconceituosa, tal como *a coisa tá preta*. Assim, é necessário que os estudantes realizem atividade metacognitiva, epilinguística ou reflexiva sobre tais expressões e seus usos em determinados contextos. Se surgirem, portanto, expressões na sala que tenham cunho machista, racista ou preconceituoso, a orientação é que o/a professor/a explique que essas expressões hoje devem ser exemplarmente evitadas e que temos que nos atentar para que deixemos de reproduzir essas expressões, inclusive indicamos a leitura do site Nova escola<sup>18</sup>, que apresenta uma matéria sobre um professor do Rio de Janeiro que propôs como projeto multidisciplinar o trabalho com expressões e apelidos usados pelos próprios alunos do colégio. Esse projeto gerou a reflexão dos alunos sobre o caráter preconceituoso de expressões e apelidos. No *site*, ainda fala que foi usada a tese da professora Vera Menezes, que trabalhou sobre metáforas negras.

Enquanto os estudantes vão falando sobre as expressões que eles conhecem em português, o/a professor/a pode ir apresentando as expressões em espanhol, lembrando aos alunos que muitas expressões, como são culturais, podem não ter correspondências exatas entre o português e o espanhol. A sugestão que damos aos professores, é que, ao aparecerem as expressões que, de algum modo, não há correspondência em espanhol o estudante pode fazer uma tradução literal. Importante deixar claro, porém, que isso é uma tradução literal e que, de alguma forma, se for usada na língua alvo, o estudante terá que explicar o sentido da expressão usada, caso ele interaja com um falante da língua alvo ou estiver em algum país em que se fala o espanhol. Esse pode ser um bom exercício: pedir

---

<sup>18</sup> Disponível em: <[https://novaescola.org.br/conteudo/8790/na-boca-do-povo-a-coisa-esta-preta#=\\_](https://novaescola.org.br/conteudo/8790/na-boca-do-povo-a-coisa-esta-preta#=_)>. Acesso: 20 fev. 2021.

que o estudante explique na língua alvo qual o significado da expressão que ele está usando. A seguir, apresentamos um quadro com algumas EI com cores em espanhol.

QUADRO 16 -EXPRESSÕES COM CORES EM ESPANHOL

Expresiones con colores	Significado
<i>Ponerse rojo</i> <i>Estar en números rojos</i>	Ruborizarse por vergüenza Tener deudas/ estar en números negativos
<i>Quedarse en blanco</i> <i>No tener blanca</i> <i>Dar en blanco</i>	No recordar nada, no saber qué decir. estar sin dinero Acertar
<i>Poner verde a alguien</i> <i>Estar verde en algo</i>	Hacer críticas a alguna persona Tener poca experiencia en algo
<i>Amarillo</i> <sup>19</sup>	Ser una persona cobarde
<i>Pasarlas moradas</i> <i>Ponerse morado</i>	Encontrarse en una situación difícil Hartase de comida
<i>Pata negra</i> <sup>20</sup> <i>Tener la negra</i>	De muy buena calidad, excelente Tener mala suerte

Fonte:Diccionario señas e diccionario online RAE

Também no espanhol percebe-se que há algumas expressões pejorativas e que evocam o domínio de uma sociedade patriarcal. No dicionário, *señas* encontramos o verbete *amariposado* para se referir a uma pessoa *efeminada*. O dicionário apresenta a seguinte definição: “que tem movimentos e atitudes que são consideradas próprias das mulheres” (SEÑAS, 2013, p. 72). São expressões que representam atitudes impositivas e comportamentos pejorativos. Na Espanha, por exemplo, utilizam o nome *rosa* como pertencente ou relativo aos homossexuais. Uma sentença do tipo *El fulano frequenta el ambiente rosa* quer dizer que *alguém frequenta um ambiente LGBTQIA*. Uma forma de verificar como algumas expressões, até mesmo com cores, são expressões racistas, machistas, homofóbicas, sexistas, transfóbicas é usando a estratégias que vimos na reportagem da Nova escola, fazendo com que os alunos pesquisem e reflitam sobre cada expressão utilizada, como já mencionado.

<sup>19</sup>Segundo o dicionário da *Real Academia Española* a expressão é utilizada em Cuba e na Colômbia

<sup>20</sup> Expressão utilizada na imprensa espanhola.

## AULA 4

- **Objetivo básico da aula:** Verificar a aprendizagem de vocabulário de cores e expressões idiomáticas, por meio da compreensão leitora, escuta, fala e escrita.
- **Duração da aula:** 50 minutos

## PROCEDIMENTOS

Nessa quarta aula da sequência didática é que o/a professor/a verificará a aprendizagem do estudante. O que propomos ao professor é que ele apresente textos e argumentos para que os estudantes produzam um material artístico por meio de desenhos, pinturas ou fotos, tendo expressões idiomáticas como referência para a produção.

Para isso, a sugestão é que o/a professor/a trabalhe com a artista plástica Frida Kahlo e sua obra. Para essa aula, apresentamos um texto do *site ebiografia*. Tais informações foram adaptadas:

Frida Kahlo foi uma pintora mexicana, que não teve o devido reconhecimento em vida, sendo reconhecida apenas por ser a mulher exótica de Diego Rivera, pois Frida se recusava a aceitar os padrões da época, deixando suas sombrancelhas grossas, não fazia o buço, era bissexual e usava roupas que eram consideradas masculinas. Frida tornou-se um ícone pop no fim dos anos de 1970 com o crescimento do movimento feminista. Suas obras são marcadas por cores fortes o que marcam também a cultura mexicana.

Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/vida\\_trajetoria\\_frida\\_kahlo\\_obras/](https://www.ebiografia.com/vida_trajetoria_frida_kahlo_obras/)> . Acesso: 23 jan. 2021. [Adaptado]

O professor pode apresentar ainda imagens relativas a pinturas de Frida Kahlo, tal como se verifica, nas figuras 18 a seguir:

FIGURA 18 - RAÍZES, 1943



Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/vida\\_trajetoria\\_frida\\_kahlo\\_obras/](https://www.ebiografia.com/vida_trajetoria_frida_kahlo_obras/)>Acesso: 23 jan. 2021.

Para avaliarmos o conhecimento, propomos que o/a professor/a elabore junto com os estudantes alguns materiais referentes à vida e obra de Frida Kahlo. Caso o/a professor/a deseje, ele pode usar uma outra estratégia que seja pertinente para ambiente escolar em que está inserido, conforme discutido na seção sobre sequência didática. O que propomos é a criação de uma conta da turma na rede social *Instagram*. Tal conta pode reunir elementos informativos sobre Frida Kahlo, as cores por ela utilizadas em suas pinturas, a relação das cores com significados abstratos e a relação das cores com a construção de expressões idiomáticas.

A ideia é que o/a professor/a fomente a **autonomia** e a **agência** do aluno em produzir as atividades, sejam elas relativas aos conteúdos/conhecimentos trabalhados sejam elas artísticas.

A produção das atividades no Instagram divide-se em 3 etapas.

Em primeiro momento, o/a professor/a pode organizar os alunos em grupos e pedir que busquem informações sobre a vida e a obra da Frida Kahlo. Essas informações podem ser encontradas, por exemplo, no *site* ebiografia (endereço disponível na indicação da fonte da figura 18). Os estudantes podem procurar informações como cidade natal da pintora, país de origem, ano de nascimento, formação, estudos, casamento e obra, momentos marcantes da vida e da produção artística. O/A professor/a distribui as pesquisas para os grupos e pode sugerir que eles próprios produzam as informações para

serem alimentadas na rede social. Na figura 19, a seguir, exemplificamos como podem ser dispostas essas informações, para serem disponibilizadas na rede social:

FIGURA 19: INFORMAÇÕES SOBRE FRIDA KAHLO



Fonte: Autoria Própria<sup>21</sup>

Em um segundo momento, podemos trabalhar o sentido metafórico das cores para Frida Kahlo, no livro *El diario de Frida Kahlo, un íntimo autorretrato*, do qual apresentamos o seguinte trecho:

<sup>21</sup> Imagem feita no aplicativo photoscape

**Probaré los lápices tajados al punto infinito que mira siempre adelante:**

**El verde - luz tibia y buena.**

**Solferino - Azteca. TLAPALI vieja sangre de tuna, el más vivo y antiguo.**

**Café - Color de mole, de hoja que se va; tierra.**

**Amarillo - locura, enfermedad, miedo. Parte del sol y de la alegría.**

**Azul cobalto - electricidad y pureza. amor.**

**Negro - nada es negro, realmente nada.**

**Verde hoja - hojas, tristeza, ciencia. Alemania entera es de este color.**

**Amarillo verdoso - más loucura y mistério. todos los fantasmas usan trajes de este color... o cuando menos, ropa interior.**

**Verde oscuro - color de anuncios malos y de buenos negocios.**

**Azul marino - distancia. también la ternura puede ser de este azul.**

**Magenta - ¿Sangre? Pués, ¡quién sabe!**

*El diário de Frida Kahlo, una nueva mirada, P. 40*

É importante o/a professor/a explicar que, em geral, as culturas atribuem sentidos abstratos para as cores, mostrando isso no trecho do diário e relacionando, se possível, com o português. Em relação à cor *verde*, por exemplo, há a indicação de que ela representa *luz tibia e buena*. A palavra *tibia*, em português, significa morno. Então, podemos concluir que a autora apresenta como uma cor morna, que não é nem quente e nem fria. Já cor *solferino*, segundo o dicionário *Miachelis online*, significa “1 A cor escarlate, entre o encarnado e o roxo, usado nas vestes e solidéus dos bispos; púrpura. 2 Substância corante usada para tingir tecidos dessa cor.” Para essa cor, a pintura usa a palavra *azteca, tlapali*. *Tlapali* vem do nauathl, uma língua azteca que significa cor<sup>22</sup>. *Sangre de tuna* é a cor da fruta que se dá em uma espécie de cacto no México. Para a cor *café*, Kahlo usa *mole* da língua nauathl. Seria a cor de um molho de uma comida que tem o mesmo nome. Corresponde à cor marrom. A cor *amarillo*, no texto, está relacionada à

<sup>22</sup> definição encontrada no blog <<https://experienciastrosten.com/blogs/noticias/palabras-comunes-de-origen-nahuatl>>

enfermidade, à loucura e ao medo. O/a professor/a pode trabalhar para verificar a concordância (ou não) dos estudantes com a autora. Alguns exemplos que podem ser dados é *setembro amarelo*, que é a prevenção do suicídio aqui no Brasil. Também, no português, a cor amarela é usada para caracterizar algumas doenças como *febre amarela* e também para representar o *medo*.

O *azul colbato* é a cor azul, porém, de um brilho metalizado. A cor *negro* é colocada pela autora como *o nada*. Ao tratar dessa cor, Kahlo usa o modal realmente. Em português, há *buraco negro*, que dá a ideia de *nada*, *vazio*. Para essa cor, pode-se especular os estudantes o que eles sentem ao lerem a definição. Em *verde hoja*, agregam-se as ideias de *tristeza* e *ciência*, um bom momento para se discutir a atual relação de como se encontra a ciência no Brasil nesse momento de pandemia do novo coronavírus. É importante ressaltar aos estudantes que Frida tinha sua interpretação própria das cores com as quais lidava em seu dia a dia em suas pinturas. Como vamos ver, ela realmente associava o amarelo à loucura, na cor *amarillo verdoso*. Como descrição coloca mais loucura e mistério e acrescenta que é a cor das roupas dos fantasmas.

O *azul oscuro* é visto como a *distância* e os *sentimentos de ternura*. Por último utiliza a cor *magenta*, em que questiona se pode ser da cor do sangue, mas essa cor aproxima-se do rosa.

Na segunda etapa, o/a professor/a trabalhar esses sentidos pode pedir que os grupos façam representações do que seriam as cores para Frida. Para isso, pode-se dividir as cores do diário entre os alunos e pedir que eles as representem por meio de atividades artísticas (fotografia, desenho, pintura, colagem) produzidas por eles. A seguir, na figura 20, apresentamos um exemplo de como pode ser feita a atividade.

FIGURA 20: METÁFORAS DE FRIDA



Fonte: autoria própria<sup>23</sup>

Deixamos claro, que o/a professor/a pode utilizar de várias formas de atividades. Colagens, por exemplo, podem ser feitas através de imagens de Frida e depois fazerem uma colagem de imagens. Os estudantes também podem fazer pintura para representar as metáforas das cores de Frida. Na descrição da imagem na rede social, o/a professor/a pode escrever o trecho do livro e explicar que *tuna* é uma fruta do México, cuja flor tem uma cor arroxeada ou meio avermelhada e essa cor é retratada por Frida como *solferina*.

Por último, na terceira etapa, o/a professor/a pode trabalhar atividades artísticas produzidas pelos estudantes. Nessa atividade, o/a professor/a distribui algumas expressões idiomáticas com cores, inclusive, podemos trabalhar as expressões que estão no quadro 4, na página 78. Nessa atividade, o estudante pode trabalhar da maneira como ele se sentir mais confortável. Essa atividade pode ser individual ou da maneira que o/a professor/a achar pertinente para o contexto de sua sala de aula física ou virtual. Caso o/a professor/a queira ou precise apresentar ideias aos estudantes, pode apresentar uma rede

---

<sup>23</sup> A imagem é feita através de colagens de fotos da internet no aplicativo photoscape com arquivos png encontrados no site <<https://pt.pngtree.com/>>

social por mim desenvolvida para mostrar os trabalhos artísticos para alguns conteúdos ministrados sobre alguns livros literários, e mostrar os trabalhos para que os estudantes tenham uma ideia do que eles podem fazer. A seguir, apresento, por meio das figuras 21 e 22, trabalhos produzidos por duas alunas e que estão disponíveis em minha conta particular da rede social *Instagram*, depois de obtida a devida autorização delas para a publicização. O trabalho dos alunos pode ser semelhante às figuras 21 e 22, com a diferença de que o farão, criativamente, com uma expressão idiomática.

FIGURA 21: XILOGRAVURA



Fonte: <<https://www.instagram.com/literaturaemcasacolegiojr/>>.

Acesso: 13 mar. 2021.

Na figura 21, utilizamos o livro *Meu livro de cordel*, de Cora Coralina e os estudantes tiveram de produzir uma xilogravura sobre um dos poemas lidos. Outra opção dada aos alunos foi a de que desenhassem ou fizessem uma pintura, contemplando aqueles que têm habilidade para isso, conforme se observa na figura 22:

FIGURA 22: PINTURA SOBRE O LIVRO MACUNAÍMA



Fonte: <<https://www.instagram.com/literaturaemcasacolegiojr/>>

Acesso: 13 mar. 2021.

Nessa atividade, deixei em aberto para os estudantes fazerem qualquer atividade artística, principalmente, os de ensino médio. Um deles produziu um vídeo no aplicativo *tik tok*. Tivemos vídeos de recitação e interpretação do poema e também fizeram vídeos cantando alguma música. Isso porque considero importante que o professor utilize as novas tecnologias, inseridas na vivência dos alunos, como forma de tornar a aprendizagem mais dinâmica e integrada ao momento histórico.

A seguir, apresentamos uma avaliação piloto da SD feita por duas professoras da rede pública de ensino. Achamos interessante esse material ser lido por duas professoras, pois podemos ter uma noção de como a SD pode contribuir ou não para as aulas de ELE.

#### **4.2 A avaliação da sequência didática por professoras de espanhol**

Depois de concluída a sequência didática, nós a apresentamos para duas professoras. A primeira professora é graduada em espanhol e possui especialização em ensino de línguas estrangeiras e também é professora da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. A professora 2 é graduada em espanhol e português, é professora do estado do Mato Grosso. Mandeí um e-mail para duas professoras com a SD e pedi para que elas

responderem a 3 perguntas para entendermos até que ponto nossa SD supria a necessidade do ensino de EI na educação básica.

A SD enviada às professoras são as 8 aulas que constam nesta dissertação. Ao final da SD, enviamos também as seguintes perguntas:

- 4) A sequência didática contempla um trabalho introdutório e efetivo com as expressões idiomáticas? Justifique.
- 5) Que partes da sequência didática você não executaria em suas aulas de espanhol? Apresente pelo menos duas partes e a razão pela qual você não as executaria.
- 6) Que partes da sequência didática você enfocaria mais em suas aulas de espanhol? Por quê?

A seguir apresentamos 3 quadros com as respostas das professoras.

QUADRO 17: PERGUNTA NÚMERO 1

<b>A sequência didática contempla um trabalho introdutório e efetivo com as expressões idiomáticas? Justifique.</b>	
Professora 1	Professora 2
<p>Sim, as <b>expressões idiomáticas não são bem abordadas nos livros didáticos</b> e, por vezes, <b>acabam passando “despercebido” por professores da língua, sendo explicado superficialmente</b> ou apenas comentado quando aparece em algum texto. Porém, levando em consideração que esse é um tema importante no processo de aprendizagem de LE, acredito que a SD abordou muito bem o uso das EI indo além do foco com as partes do corpo e as cores. Outro ponto alto na SD é a abordagem de expressões pejorativas, que agregam muito e podem levar a outros debates em sala de aula.</p>	<p>Sim. As <b>duas sequências começam introduzindo os objetos de conhecimento</b> e, posteriormente, seguem um programa de trabalho que contempla, inclusive, as competências da área de língua estrangeira da Base Nacional Comum Curricular, tais como "1. <b>Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural</b>, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho. 2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta</p>

de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social" (BRASIL, 2018, p. 246). As competências se referem ao ensino de língua inglesa, mas podem ser estendidas ao ensino de espanhol.

A professora 1 aponta como o tema das EI não é aprofundado nos livros didáticos e, por consequência, passa a ser despercebido pelos professores. Aponta também que é um tema importante e que da maneira abordada vai além de tópicos para o ensino da língua estrangeira.

A professora 2, aponta que a SD apresenta o conteúdo e segue o plano de trabalho que é pedido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, como já falamos nessa dissertação, não temos mais a construção do currículo de espanhol e por isso utilizamos a base da língua inglesa. A professora aponta a parte importante do trabalho que é entender as vivências dos estudantes e, como focamos a todo momento, o/a professor/a pode, conforme a necessidade, adaptar a SD para dialogar com a sua realidade, bem como trabalhar as 4 habilidades que é exigida para o ensino de línguas, conforme a necessidade da turma.

QUADRO 18: PERGUNTA NÚMERO 2

<p><b>Que partes da sequência didática você não executaria em suas aulas de espanhol? Apresente pelo menos duas partes e a razão pela qual você não as executaria.</b></p>	
Professora 1	Professora 2
<p>Como dito na questão anterior, acredito que a SD apresentada foca muito bem no ensino de EI em sala de aula. No entanto, devo considerar que, enquanto professora de escola pública do estado de Goiás, <b>é utópico dizer que posso utilizar toda a SD em sala.</b> Dessa forma, na SD de EI e partes do corpo humano eu utilizaria apenas duas tiras da Mafalda. Além disso,</p>	<p>Eu não executaria a parte da música "¿Dónde jugarán los niños?" e do jogo Among us. A música me pareceu uma atividade pouco conectada às demais, pois não apresenta expressões idiomáticas com cores. Por outro lado, usaria essa atividade em uma aula desconectada da sequência. Por sua vez, o jogo, apesar de bem</p>

<p>pediria que a atividade da aula 4 fosse desenvolvida em casa, para que o desenvolvimento de ambas atividades pudessem acontecer em duas aulas.</p> <p>Já na SD de EI e cores, na aula 1 eu não pediria que associassem as cores a um sentimento, deixaria que o fizessem na aula 4 com a atividade sobre a Frida Kahlo. Além disso, inverteria a ordem, faria primeiro as aulas 2 e 3, pois assim eu poderia ensinar e apresentar as cores, depois faria o jogo, reforçando as cores junto ao jogo, pois o tempo para a realização das duas atividades é bem curto.</p>	<p>executado, me pareceu muito complexo. Não acredito que o desconhecimento sobre a existência do jogo seja um empecilho para executá-lo. Por outro lado, eu o usaria como atividade de aquecimento para introduzir as expressões idiomáticas. Depois iria direto para a atividade da aula 4.</p>
--	---

A professora 1 mostra bastante autonomia sobre a organização de sua aula. Faz uma relação da SD com o livro didático e, com isso, mostra que os dois seriam como um guia para os professores. Nesse ponto, a professora, munida de uma consciência do que ela precisa para sua aula, consegue selecionar de maneira crítica os materiais que conseguiriam utilizar e sempre pensando no que é factível fazer na sala de aula. A professora 2 também demonstra bastante autonomia para seleção de elementos para a sua aula, analisando criticamente o uso da música em relação ao tema principal que são o uso das EI, e também expõe a dificuldade de compreender o jogo.

QUADRO 19: PERGUNTA NÚMERO 3

<p><b>Que partes da sequência didática você enfocaria mais em suas aulas de espanhol? Por quê?</b></p>	
<p>Professora 1</p>	<p>Professora 2</p>
<p>Acredito que ambas as SD são importantes e ótimas para serem aplicadas nas aulas de espanhol. Assim, escolho quatro pontos altos na SD que com certeza utilizaria em sala: o uso de EI e partes do corpo humano em tirinhas da Mafalda, o jogo das cores, a canção da banda Maná e a atividade de EI com cores em associação à vida e obra de Frida Kahlo. Os alunos costumam ver as tiras de Mafalda como um castigo, pois</p>	<p>Eu enfocaria as atividades de produção buscando desenvolvê-las em mais aulas. É sempre necessário ensinar que o texto precisa de revisão e reescrita, não como forma de monitoramento, mas como exercício autônomo de se debruçar sobre a própria produção e buscar pontos de melhora.</p> <p>Por outro lado, sabemos que, num contexto de educação regular, a sequência</p>

<p>em sua grande maioria elas são utilizadas somente para atividades que focam apenas em sua interpretação, não se leva em consideração a variação linguística, as expressões idiomáticas, etc. e a atividade faz esse papel. Essa atividade mostra que vai muito além disso. O jogo das cores é uma forma divertida de aprender a língua e os alunos gostam muito de jogos em aula. E a atividade da Frida é uma maneira de fazê-los conhecer a vida e a obra da Frida, além de utilizar o Instagram, que é uma rede social muito utilizada pelos alunos.</p> <p>Por fim, acredito que a canção da banda Maná em associação as EI levará a discussões interessantíssimas sobre EI que utilizam informações racistas, machistas, homofóbicas e preconceituosas de um modo geral. Pois, às vezes, as utilizamos sem perceber já que estão enraizadas em nossa sociedade, mas que devem ser discutidas e retiradas de nosso vocabulário, gerando importantes debates em sala de aula.</p>	<p>demandaria muito mais tempo - como bem apontado pelo autor -, o que não tem a ver apenas com o tempo de execução em sala de aula, mas com algo específico do ensino de Língua Espanhola, que é a quantidade de aulas semanais. Na maioria das escolas, esse componente curricular conta com apenas uma aula semanal, o que é prejudicial não apenas para a comunidade docente - que tem que se sobrecarregar de trabalho para garantir um retorno financeiro que supra suas necessidades -, mas sobretudo para estudantes, pois com mais aulas semanais teriam a oportunidade de aprender outras ou ver melhor trabalhadas todas as habilidades e competências exigidas pela legislação educacional.</p>
---	---

A professora 1 expõe algo muito importante sobre o uso dos textos que apresentamos para os estudantes e de que maneira apresentamos esses textos. As tiras da Mafalda são vistas como dificultosas para a interpretação de texto e, por muitos motivos, a personagem é usada com bastante frequência em questões de provas de concursos, vestibular e o próprio ENEM, por isso, cremos que a professora 1 faz referência de como a Mafalda é usada como castigo. A professora aponta, porém, que, analisando outros contextos expostos dentro das tirinhas, que no caso dessa SD foi as EI, podemos ver outras opções que chamam a atenção dos estudantes. A professora também demonstra bastante interesse em relação ao jogo na sala de aula e o uso das tecnologias, fazendo com que o cotidiano do aluno seja inserido no contexto de aprendizagem.

A professora 2 foca nas atividades de produção, o que não fica claro se é a produção do texto do aluno ou da proposta de produção da SD. Nesse caso, analisando a SD, temos muitas atividades que propõem o desenvolvimento da escrita do aluno, pois as outras atividades parecem demandar muito tempo e isso é um problema que os

professores de língua estrangeira apresentam em vários trabalhos de espanhol por não terem muito tempo para se trabalhar alguns conteúdos que demandam mais tempo.

As visões das duas professoras são de grande importância para entendermos que a SD sobre EI é de fato uma grande demanda do ensino de espanhol e que, através das análises das professoras podemos aplicar futuramente ou até mesmo surgirem novas pesquisas com aplicações e possíveis adaptações na SD. A realidade da escola pública nem sempre condiz com a realidade das teorias propostas pela academia e, por isso, esse trabalho de avaliar e reavaliar o que se é produzido precisa ser pensado em concordância com os professores. Na primeira pergunta, quando a professora 1 responde que muitas vezes as EI não são abordadas no livro didático, é uma maneira de pensarmos em produção de materiais que levem em consideração esse aspecto linguístico e de uma maneira que alcance o interesse dos alunos, auxiliando os professores nesse aspecto.

## CONCLUSÃO

Tratar da importância do ensino de línguas na escola pública é um ato político, pois o que vemos é que a cada momento existe uma perseguição à educação e o ataque ao ensino de ELE não é por acaso.

Ao pesquisarmos sobre um aspecto linguístico que está inserido no cotidiano, que são os usos das EI, é preciso refletir que esses aspectos são culturais e necessários para que, de alguma forma, consigamos nos expressar. O que levamos em conta neste trabalho são as EI que, inseridas na cultura, são dinâmicas e fluidas. Isso porque, num determinado momento da história da língua, elas são frequentes e produtivas. Depois de algum tempo, algumas delas podem ser desativadas do léxico e, de alguma forma, o uso delas faz com que os falantes que as utilizam sejam considerados “velhos”. Mas o que pretendemos com a nossa SD foi apresentar algumas EI ativas no léxico do espanhol moderno.

Se considerarmos as EI como parte da fala cotidiana de falantes reais, precisamos rever o sentido e a importância do ensino das EI nas aulas de espanhol, ousamos dizer, nas aulas de línguas estrangeiras de modo geral. A pesquisa mostrou que são necessárias mais pesquisas relacionadas ao ensino das EI.

Ressaltamos que, por as EI serem parte da fala cotidiana, isso devia ser um aspecto linguístico a ser constantemente aprendido nas aulas de ELE, pois, conforme Ortiz Alvarez (2007), a língua apresenta um processo criador, por isso, na sala de aula, esse aspecto linguístico é altamente produtivo para ver como a língua é criadora e como transferimos o processo de criação (pensamento) para a realidade (verbalização).

A pesquisa mostrou ainda que existem muitas possibilidades metodológicas para o trabalho com o tema das EI, principalmente em diálogo com novas tecnologias. Encontramos vários *sites* que tratam sobre as EI, assim como dicionários e plataformas que podem ser usadas focalizando a prática do aluno em relação ao conteúdo apreendido. Como forma de ajudar o leitor a fazer um mapeamento da sequência didática, a seguir, no quadro 19, fizemos um quadro-síntese das 8 aulas planejadas, contendo cada atividade elaborada.

QUADRO 20: MACROESTRUTURAÇÃO DAS AULAS PREVISTAS PARA A SD

8 aulas	4 aulas	Corpo humano	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Jogo <i>Simón dice</i>;</b></li> <li>• <b>Jogo da memória sobre o corpo humano.</b></li> </ul>	Escuta e fala
			Aulas 2 e 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Apresentação da turma da Mafalda;</b></li> <li>• <b>Tirinhas com expressões;</b></li> <li>• <b>Produção de um diálogo.</b></li> </ul>	Fala, escuta, leitura e atividades escritas
			Aula 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Produção de uma história em quadrinho.</b></li> </ul>	Escrita
	4 aulas	Vocabulário de cores	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><i>Tendedero artístico;</i></b></li> <li>• <b><i>Mezcla de colores;</i></b></li> <li>• <b>Jogo das cores.</b></li> </ul>	Escuta e fala
			Aulas 2 e 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Canção <i>¿Dónde jugarán los niños?</i>;</b></li> <li>• <b>Apresentação das expressões com cores.</b></li> </ul>	Fala, escuta, leitura e atividades escritas
			Aula 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Criação de uma conta da sala no <i>Instagram</i>;</b></li> <li>• <b>Produção de informativos sobre a vida e a obra de Frida Kahlo;</b></li> <li>• <b>Produção de fotografias, pinturas, desenhos, colagens com expressões idiomáticas.</b></li> </ul>	Escrita

Como se observa no quadro-resumo, a sequência didática procurou contemplar as três propriedades descritas por Duarte e Casseb-Galvão (2018): versatilidade, diversidade textual, caráter interativo das atividades. A versatilidade está prevista, por exemplo, na possibilidade de o professor trabalhar as atividades de forma remota ou de forma presencial, utilizando tecnologias apropriadas para cada situação, e também por meio do diálogo das aulas de LE com outras disciplinas como a arte e a física. A diversidade textual pode ser percebida por meio do uso de tirinhas, letras de música, quadros informativos, textos não verbais, como as pinturas de Frida Kahlo. O caráter interativo das atividades está presente nos diálogos e reflexões que o professor pode fazer com os alunos sobre as expressões idiomáticas no geral, sobre a possibilidade de algumas delas serem expressão de preconceitos presentes na sociedade. Está presente também nos jogos interativos muito próximos das vivências dos alunos fora da sala de aula.

Como dissemos anteriormente, acreditamos que a SD pode ser alterada para a necessidade de cada professor/a, e também para atender à necessidade de cada estudante.

As professoras que leram e avaliaram a SD disseram que atividades utilizariam e que atividades não utilizariam nas suas aulas. Cremos que o/a professor/a é o primeiro a analisar um material criticamente para a realidade e o contexto de sua sala de aula, sejam esses materiais um livro didático ou uma SD. Com o *feedback* das professoras, podemos analisar que precisamos ainda melhorar a disponibilidade das atividades para contemplar a dinamicidade e também atingir uma demanda de tempo mínimo, pois vemos os relatos que a quantidade de aulas e tempo para aulas de espanhol são bastante escassos.

A SD aqui apresentada é apenas um vislumbre de temas, em que podemos usar de maneira eficaz as EI, além de levar as novas tecnologias para a sala de aula, como jogos, músicas e tudo isso contextualizando a vivências dos estudantes. Precisamos dar a devida atenção a certos aspectos da língua em uso, em detrimento de uma gramática pura que pode não fazer sentido para o/a estudante.

A pesquisa de modo geral, a elaboração da SD e a submissão da SD ao olhar crítico das professoras de espanhol da rede pública de ensino no específico apontam para alguns achados e contribuições do trabalho:

- a) as expressões idiomáticas são campo fértil para pesquisa e podem ser melhor exploradas no ensino de língua estrangeira;
- b) as expressões idiomáticas refletem as experiências dos povos que as usam no cotidiano. Nesse sentido, revelam muito sobre a cultura, inclusive podem ser veículos de alguns preconceitos presentes na sociedade patriarcal;
- c) muitas expressões idiomáticas são frequentes no cotidiano das línguas e contribuem para a precisão de significado na interação face a face. Nesse sentido, é fundamental o seu ensino e aprendizagem;
- d) boa parte das expressões idiomáticas é icônica. As que parecem arbitrarias é, porque o estudioso da língua desconhece motivação inicial;
- e) apesar de haver semelhanças entre as expressões idiomáticas do português e do espanhol, existem expressões que são mais abstratas e/ou que refletem aspectos culturais do espanhol ou do português, o que dificulta uma interpretação de seu sentido apenas pela observação da forma;
- f) devido à dificuldade de interpretação de algumas expressões idiomáticas é que se faz necessário abordar do tema das EI no ensino de línguas, em especial, no ensino do espanhol;
- g) a sequência didática apresentada nesta dissertação tem caráter interativo, diversidade textual e versatilidade;

- h) a sequência didática apresentada reflete a língua em uso;
- i) a sequência didática apresentada pode contribuir para o desenvolvimento das competências metafórica, comunicativa, linguística, discursiva dos alunos;
- j) a sequência didática apresentada faz interface entre um aspecto formal da língua (a constituição gramatical da EI) e aspectos sociais e culturais da língua;
- k) as expressões idiomáticas são parte importante para o ensino de língua estrangeira e precisam ser apresentadas de forma que se relacionem as noções de língua e identidade.
- l) as professoras que avaliaram a sequência didática apontaram a escassez de material didático sobre expressões idiomáticas;
- m) as professoras avaliadoras consideraram que a sequência didática segue o plano de trabalho proposto pela BNCC para o ensino de língua estrangeira, que prevê atividades por meio de unidades temáticas.
- n) as professoras participantes da pesquisa demonstraram autonomia na seleção das atividades para as suas aulas, conforme suas necessidades, e comentaram sobre a versatilidade da sequência didática .

No mais, podemos ver que a prática do ensino da língua espanhola necessita de aporte teórico e metodológico voltados para uma prática sociodiscursiva da língua, para desenvolvermos as competências comunicativas e também para contribuir para a autonomia dos alunos, por isso, apresentamos como projeto a SD cognitiva-funcional para um modelo de aulas que considera a língua em uso, levando em consideração a interação dos alunos com o social. Frisamos a importância das EI nos anos iniciais e em todos os conteúdos abordados, e ressaltamos que o professor pode e deve readaptar a SD para o seu contexto de ensino.

## REFERÊNCIAS

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

AMARIPOSADO. In: SENÑAS. *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños*. 4ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2013.

BALDO, A. *Compreensão de expressões idiomáticas da língua portuguesa como L2: evidências de protocolos verbais*. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 375-390, maio/ago. 2014.

BIDERMAN, M. T. C. 1998. As ciências do léxico. In: Oliveira, A. M. P. P. de; Isquierdo, A.N. (org.).

BRITO, K. S. *Uma sequência didática para o ensino do léxico do português brasileiro em contexto estrangeiro*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós – Graduação em Letras Linguística. Universidade Federal de Goiás 2020.

BOJÍVOLA, I. T. *Estudos de fraseologia portuguesa e búlgara*. Sória: Editorial Avangard Prima, 2006.

BYBEE, J. Language as a complex adaptative system: the interaction of cognition, culture and use. BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Trad. Maria Angélica Furtado da Cunha. Rev. Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016.

CASSEB-GALVÃO, V. C. & DUARTE, M. C. *Artigo de opinião: sequência didática funcionalista*. São Paulo: Parábola, 2018.

CROFT, W. & CRUSE, D. A. *Cognitive linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. . In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. *As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática*. D.E.L.T.A., n. 32.1, 2016, p. 237-260.

DUARTE, M. da C. Uma proposta de sequência didática funcionalista. Tese de doutorado. Programa de Pós – Graduação em Letras Linguística. Universidade Federal de Goiás, 2015.

FERNÁNDEZ, G. E. et. al. *Expresiones idiomáticas: valores y usos*. São Paulo: Ática, 2004.

- FILLMORE, C. J.; KAY, P; O'CONNOR, M. C. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of let alone. *Language*, v. 64, n. 3, p. 501 - 538, 1988.
- FILLMORE, C. J. Grammatical Constructions and Linguistic Generalization: The What's x Doing y? Construction. *Language*, v. 75, n. 1, p. 1-33, 1999.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. . *Pressupostos teóricos fundamentais*. In: Maria Angélica Furtado da Cunha; Mariângela Rios de Oliveira; Mário Eduardo Martelotta. (Org.). *Linguística Funcional - teoria e prática*. 2ed.São Paulo: Parábola, 2015, v. 1, p. 21-47.
- GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro:LTC,1989.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- GUITART, J. C. Principios cognitivos-operacionales en el aula de niveles avanzados. In: CASTRO, A. C. *et al* (org.). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL, 2014. p. 295-359.
- HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995.
- KAHLO, Frida. *El diario de Frida Kahlo: una nueva mirada*. México: La Vaca Independiente, 2017.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo , v. 12, n. 3, p. 134-152, dez. 2017 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-45732017000300134&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732017000300134&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 28 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/2176-457333606>.
- LANGACKER, R. W. *Cognitive grammar: A basic introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002. Original: 1980.
- LEME, A. da C. *Idiomatismo e composicionalidade das expressões idiomáticas da língua inglesa : o significado na interface semântico-pragmática-etimológica*. 2008. 167

f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LEMOS, M. A. *O espanhol em redes de memória. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil*. Dissertação de mestrado (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana) São Paulo: DLM-FFLCH-USP, 2008.

LIMA, L. M. El componente idiomático en la lectura de E/LE. In: *Actas del XII Seminario de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Actividades y Estrategias para desarrollar la comprensión lectora*. São Paulo: Embajada de España, 2004. p. 209-220.

LIMA, P. L. C. *Usando a cabeça: um estudo da representação do substantivo "cabeça" no sistema conceitual das línguas inglesa e portuguesa, através de expressões metafóricas convencionais*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará. (M. A. thesis), 1995.

MARTELOTTA, M. E.; KENEDY, E. *A visão funcionalista da linguagem no século XX*. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). *Linguística Funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 11-20

MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. *Linguística cognitiva*. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 177-192.

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

MENDES OLIVEIRA, E. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 432p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269430>>. Acesso em: nov. 2020 .

MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: Acesso em: 11 mar. 2021.

MILANI, S. E. O signo para Humboldt, para Saussure e para Bakhtin. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 40, n. 68, p. 55-65, jan./ jun., 2015

MURUAIS, M. T. G. Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase. In: MORENO, F. et al. *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 1998. p. 363-369.

NAVARRO, C. *Didáctica de las unidades fraseológicas. Cultura e intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera*. 2004. Disponível em <<http://www.ub.es/filhis/culturele/cnavarro.html>>. Acesso em 15/06/2019.

NEIVA, E. Crítica à ilusão antropológica: teoria da cultura diante do fenômeno da Globalização. In.: MENEZES, Philadelpho (Org.). *Signos plurais: mídia, arte e cotidiano na globalização*. São Paulo: Experimento, 1997. p. 133-161.

- NEVES, M. H. M. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.
- NEVES, M. H. M. *Gramática funcional: interação, discurso e texto*. São Paulo: Contexto, 2018.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L. *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: Estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L. *Os fraseologismos como expressão cultural: aspectos do seu ensino em PLE*. In: CUNHA, M. J. C; SANTOS, P.(Org.). *Tópicos em Português língua estrangeira*. Brasília: Editora UnB, 2002. p. 157-172.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L. O. RABASA, F. Y.; BOJÍLOVA, T. I. À beira da morte: uma perspectiva metafórica das expressões idiomáticas em português e espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O. e UNTERNBÄUMEN, E. H. (Org.) *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológica*. Brasília: Pontes, 2011, p. 303-323.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L. As expressões idiomáticas nas aulas de ELE: um bicho de sete cabeças? In: REY, I. G.(org.) *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. 1. ed. Proximités E.M.E, 2007, p.159-179.
- PINHEIRO, D; ALONSO, K. 30 anos (ou mais) de Gramática de Construções: primeiros apontamentos para uma história do movimento construcionista (ou: 1988: o ano que não terminou). *Revista linguista*. Rio de Janeiro | Volume 14 | número 1 | p.6-29 | jan.-abr. 2018.
- QUINO. *Toda Mafalda*. Tradução de Andrea Stahel M. da Silva e outros. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- QUINO. *Toda Mafalda*. 24. ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2013.
- RIOS, T. H. C. As expressões idiomáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira, *Linguagem & Ensino*, v. 12, n. 2, p. 393-418, jul. / Dez. 2009.
- RIOS, T. H. C. A descrição de idiomatismos nominais: proposta fraseográfica português-espanhol. 2010. 240 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/100099>>.
- RISAGER, K. *Language and Culture, global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
- SANTA-CECILIA, A. G. La enseñanza del español en el siglo XXI. In: GIOVANNINI, A et. al. (Org.). *Profesor en acción: el proceso de aprendizaje*. v 1. Madrid: EDELSA, 1996. p. 5-20.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.

- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SCHNEIDER, B. C. T; LAIÑO, M. J. A tradução de expressões idiomáticas em tirinhas da Mafalda: no es oro todo lo que reluce. *Revista Letras Raras*, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 29-57, set. 2018. ISSN 2317-2347. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1142>>. Acesso em: 14 set. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v7i2.1142>.
- SILVA, L. A. *As bases corporais de gramática: um estudo sobre conceptualização e metaforização no português brasileiro*. 2012. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2012.
- SILVA, L. A. Construções idiomáticas com o verbo pegar: uma abordagem sociocognitiva, *Scripta*, v. 20, n. 40, p. 307-326, 2º sem. 2016.
- SILVA, L. A. Por um ensino produtivo de gramática. In: CASSEB-GALVÃO, V. C.; NEVES, M. H. M. (org.). *O todo da língua*. São Paulo: Parábola, 2017.
- TRAUGOTT, E. C. & TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional change*. Oxford University Press: Oxford, 2013.
- VALE, O. A. Expressões cristalizadas: transparência e opacidade. *Signótica*, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 163-172, jan./dez. 1999.
- XATARA, C. M. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, n. 37, p. 49-59, jan/ jun. 2001.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Trad.: E. F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXOS

### ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa da UFG



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO ESPANHOL COMO L2: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COGNITIVO-FUNCIONAL

**Pesquisador:** Wilson José de Oliveira Junior

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 21868619.4.0000.5083

**Instituição Proponente:** Faculdade de Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.848.808

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa-ação de caráter bibliográfico, em nível de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. A pesquisa propõe investigar e avaliar as percepções de 10 professores de espanhol da rede pública, privada e escolas de idiomas, sobre o ensino de expressões idiomáticas, analisar dois livros didáticos e elaborar uma sequência didática cognitivo-funcional para o ensino de expressões idiomáticas.

##### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa apresenta como objetivo geral descrever teoricamente os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos das expressões idiomáticas e elaborar uma sequência didática para o seu ensino, com base nas expectativas de professores de espanhol como língua estrangeira.

Objetivos específicos, verificar os problemas enfrentados pelos professores ao ensinarem expressões idiomáticas, e suas expectativas para o trabalho com esse fenômeno linguístico; sistematizar teoricamente as propriedades das expressões do espanhol, considerando-se a variedade Argentina; aprofundar nas etapas previstas para a elaboração de uma sequência didática no geral e de natureza cognitivo-funcional no específico; e elaborar uma sequência didática cognitivo-funcional para o estudo de expressões idiomáticas no ensino de espanhol.

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.848.808

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo o proponente, a pesquisa não oferecerá risco físico ou moral aos participantes. A participação é voluntária e há possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo ao participante. Para os professores mais tímidos, durante o questionário, poderá haver momentos de constrangimento ou desconforto, uma vez que necessitarão expor suas opiniões sobre as práticas de ensino sobre as expressões idiomáticas. Quanto aos benefícios, a pesquisa abordará os usos de expressões idiomáticas no contexto de sala de aula e ajudará os professores a como ensinar as expressões idiomáticas em um contexto cognitivo-funcional.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa tem relevância acadêmica e científica, possui metodologia adequada aos objetivos e o cronograma de execução mostra-se coerente com os objetivos propostos. Logo, espera-se que a pesquisa possa tornar-se uma referência para professores e pesquisadores que intentam aprofundar suas reflexões sobre as expressões idiomáticas no ensino de línguas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

São apresentados os seguintes documentos: informações básicas do projeto, termo de compromisso, termo de anuência de uma das instituições de ensino onde se dará a coleta de dados, TCLE do participante, projeto de pesquisa completo e detalhado, questionário para coleta de dados, folha de rosto e carta de encaminhamento ao CEP-UFG.

**Recomendações:**

Submeter ao CEP-UFG os termos de anuência das demais escolas antes do início da coleta de dados, ou assim que forem obtidos. Enviar sob a forma de NOTIFICAÇÃO, para que faça parte do corpus deste protocolo.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto encontra-se bem instruído e atende a todas as exigências do CEP. Por essa razão, recomenda-se a sua aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa: março de 2021.

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

Página 02 de 03



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.848.808

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1392435.pdf	02/12/2019 14:36:45		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	carta.docx	02/12/2019 14:36:24	Wilson José de Oliveira Junior	Aceito
Outros	Anuencia.pdf	30/11/2019 08:42:29	Wilson José de Oliveira Junior	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	29/10/2019 11:40:42	Wilson José de Oliveira Junior	Aceito
Outros	questionario.docx	24/09/2019 08:59:47	Wilson José de Oliveira Junior	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	24/09/2019 08:49:19	Wilson José de Oliveira Junior	Aceito
Outros	termo_de_compromisso.jpeg	24/09/2019 08:43:17	Wilson José de Oliveira Junior	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	11/07/2019 23:09:18	Wilson José de Oliveira Junior	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 19 de Fevereiro de 2020

---

**Assinado por:**  
**João Batista de Souza**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

Página 03 de 03

## APÊNDICES

### APÊNDICES A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
Unidade Acadêmica de vinculação da pesquisa



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO ESPANHOL COMO L2: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COGNITIVO-FUNCIONAL”. Meu nome é Wilson José de Oliveira Junior, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é no ensino e pesquisa do espanhol como L2, sendo eu discente do programa de pós-graduação em letras e linguística da Faculdade de letras da Universidade Federal de Goiás. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail [wilsonufg.letras@gmail.com](mailto:wilsonufg.letras@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 99138-8562, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215. Levando em conta que existe uma grande dificuldade para alguns aprendizes de língua estrangeira utilizarem expressões idiomáticas na língua alvo, Navarro (2005) considera a aprendizagem de EIs como uma das competências que deveria ser inserida nos programas didáticos e a denomina como competência metafórica. Para Rios (2009), as expressões idiomáticas vão além de ser uma competência metafórica. Ela as nomeia como competência conotativa, pois leva em conta o contexto. Podemos levar em conta que a linguística cognitiva defende a ideia de as EIs estão presentes no cotidiano não apenas na linguagem literária e no texto argumentativo com objetivos retóricos, mas estão no cotidiano, influenciando as nossas ações e pensamentos (LAKOFF E JOHNSON, 2002). Com base nessas perspectivas, propõe-se investigar e avaliar as percepções de 10 professores de espanhol tanto da rede pública, privada e escolas de idiomas, sobre o ensino de EIs, a análise de dois livros didáticos e a elaboração de uma SD cognitivo-funcional para o ensino de EIs. Espera-se que esta pesquisa seja de grande importância para os estudos de ensino de EIs bem como para a linguística cognitivo-funcional.

---

Endereço e telefone da instituição a que o/a pesquisador/a está vinculado



O trabalho tem como objetivo geral analisar a aprendizagem de expressões idiomáticas (EIs), propondo uma sequência didática (SD) cognitivo-funcional. Você será entrevistado e para isso deverá reservar um período de, pelo menos 30 minutos, para que possamos conversar. Serão feitas 5 perguntas sobre o ensino de expressões idiomáticas com professores de espanhol de diferentes instituições de ensino, as perguntas serão todas gravadas. Como as perguntas serão sobre seu trabalho, podem acontecer desconfortos emocionais ou constrangimentos e você poderá não responder a qualquer pergunta que lhe trazer alguma angústia. Você tem direito a ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, e a pleitear indenização em caso de danos. Se você não quiser que seu nome seja divulgado está garantida o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. Contudo, haverá a divulgação do seu nome quando for de interesse se não houver objeção:

- (     ) Permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa;  
(     ) Não permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa.

#### **1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:**

Eu, ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO ESPANHOL COMO L2: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COGNITIVO-FUNCIONAL”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável Wilson José de Oliveira Junior sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

\_\_\_\_\_  
Endereço e telefone da instituição a que o/a pesquisador/a está vinculado