



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

EDUARDO HENRIQUE FERREIRA

MI-FIGUE MI-RAISIN:

PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE UM SISTEMA BINÁRIO DE
CLASSIFICAÇÃO DE LOCUÇÕES A PARTIR DO QUADRO
EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA

EDUARDO HENRIQUE FERREIRA

MI-FIGUE MI-RAISIN:

PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE UM SISTEMA BINÁRIO DE
CLASSIFICAÇÃO DE LOCUÇÕES A PARTIR DO QUADRO
EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA

Artigo apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Arelis Felipe Ortigoza Guidotti.

Londrina
2020

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

- F383 Ferreira, Eduardo Henrique.
 Mi-figue mi-raisin : proposta de criação de um sistema de classificação binário a partir do Quadro Europeu Comum de Referência / Eduardo Henrique Ferreira. - Londrina, 2020.
 80 f.
- Orientador: Arelis Felipe Ortigoza Guidotti.
 Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2020.
 Inclui bibliografia.
1. Fraseologia - Tese. 2. Locuções - Tese. 3. Francês língua estrangeira (FLE) - Tese. I. Guidotti, Arelis Felipe Ortigoza. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

EDUARDO HENRIQUE FERREIRA

MI-FIGUE MI-RAISIN:
PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE UM SISTEMA BINÁRIO DE
CLASSIFICAÇÃO DE LOCUÇÕES A PARTIR DO QUADRO EUROPEU
COMUM DE REFERÊNCIA

Artigo apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Línguas Estrangeiras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Arelis Felipe Ortigoza
Guidotti
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Claudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 27 de abril de 2020.

Deixando de lado o professor que sou, redijo essas palavras enquanto psicólogo e neto... Como psicólogo, aprendi que o nome de cada sujeito deixa marcas profundas na sua personalidade. Eis que o meu nome foi escolhido por você, pois você dizia “Eduardo vai ser doutor”. Infelizmente, você partiu antes que eu pudesse realizar esse seu desejo e hoje dou um passo a mais e atinjo o título de mestre. Você não teve a oportunidade de estudar que eu tive, mas sempre teve orgulho das menores vitórias que atingi. Este trabalho e, juntamente com ele, o título que o acompanha eu dedico a você, minha amada avó Divina. Onde quer que você esteja, saiba que nunca a esqueci ou deixei de a amar. Talvez seja este o último degrau rumo ao neto doutor que você queria que eu fosse.

AGRADECIMENTOS

Finda a jornada, eis que é hora de agradecer...

Em primeiro lugar, agradeço a meu amado esposo, Rodolfo Polzin, por caminhar juntamente nesta aventura que nem sempre foi fácil. Por ter comemorado cada vitória e sido meu porto seguro nos momentos de tormenta, por todas as palavras de afeto e encorajamento nestes dois anos de estudos e trabalho. Nunca poderei agradecer tudo o que me fez e tudo que representa para mim.

A Antonella, toda a privação a que submeti, de sua mãe, para concluir esta etapa de minha vida. Sei que muitas vezes sua mãe teve que se ausentar da sua presença para me orientar. Peço desculpas e espero que você me compreenda.

À minha orientadora, que se mostrou uma amiga. Agradeço, todo o apoio para conclusão da pesquisa e por ter sido tão compreensiva ao longo de todo esse tempo, compreendendo minhas limitações e me vendo muito além de um orientando, mas sim como um sujeito.

À minha família e, em especial, a meus pais, Elio e Maria. Vocês nem tem ciência do que este trabalho significou para mim ou o título que com ele busco, mas sempre fizeram o máximo para que eu pudesse chegar aonde cheguei, guiando meus caminhos e me amando incondicionalmente pelo que sou.

A todos os meus alunos, que são fonte insaciável da minha vontade de evoluir como professor e pessoa. Ser professor é uma prática que requer teoria e prática; o mestrado me deu a teoria, mas vocês são minha prática diária.

A meus colegas do Programa de Mestrado Profissional de Línguas Estrangeiras, mas não poderia deixar de agradecer em específico ao meu querido amigo Lucas Correa Guiotti, que me acompanha desde os tempos de especialização. Guardo sua amizade no fundo do peito e agradeço toda a ajuda ao longo do mestrado, seja por meio de uma palavra amiga ou de um *meme* num momento de desespero.

A Wilton Black, meu amigo que foi desvendar outros universos. Sei que aonde quer que você esteja está feliz por mais esse ciclo que encerro. Mesmo não estando fisicamente tenho certeza de que você me acompanhou no coração até aqui.

A Alessandra Carnielle, um presente que ganhei da UEL que se

tornou amiga e uma segunda mãe e ao longo dos anos vem apoiando meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A todo o corpo docente do Programa de Mestrado Profissional de Línguas Estrangeiras, em especial a professora Dra. Cláudia Cristina Ferreira, mais do que uma professora, um exemplo de profissional e maior responsável para que hoje consiga defender este trabalho, almejando o título de mestre. Obrigado por ver em mim mais do que eu mesmo poderia ver ou sonhar.

Às professoras Dra. Tatiana Helena Carvalho Rios-Ferreira e Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin pelas generosas contribuições a esse trabalho no processo de qualificação.

À Universidade Estadual de Londrina em todas as suas instâncias. Agradeço fazer parte do corpo docente desta instituição que contribui sem cessar para a sociedade e, mesmo assim, vem sofrendo paulatinamente com governos que não veem sua importância. Tenho orgulho de tê-la como minha *alma mater*

A todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui.

A sabedoria não nos é dada. É preciso descobri-la por nós mesmos, depois de uma viagem que ninguém nos pode poupar ou fazer por nós.

Marcel Proust

Fui um homem afortunado; na vida nada me foi fácil.

Sigmund Freud

FERREIRA, Eduardo Henrique. **Mi-figue mi-raisin**: proposta de criação de um sistema binário de classificação de locuções a partir do Quadro Europeu Comum de Referência. 2020. 80 f. Artigo (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras e Modernas) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

No campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), um elemento que se antepõe como uma dificuldade é o das unidades fraseológicas (UF), objeto de estudo da Fraseologia. Entre as diversas UF, encontram-se as expressões idiomáticas (EI), os provérbios, os clichês e outros fenômenos relacionados. Neste trabalho, debruçamo-nos especificamente sobre as locuções, amparados pela teoria fraseológica de Corpas Pastor (1996). O objetivo geral da pesquisa foi o de elaborar um sistema de classificação binário de locuções baseados nos níveis elencados pelo QECR. Já os objetivos específicos desprendidos foram: traçar critérios de classificação para locuções, tendo como ponto de partida os níveis do QECR; fazer uma análise contrastiva entre locuções do francês e do português relacionadas a sentimentos e sensações a fim de validar o instrumento desenvolvido sistema binário -; e, por último, apresentar um modelo de aplicação do sistema binário a partir de um dicionário de EI em francês. Em relação à metodologia esta foi dividida em duas etapas. Na primeira, foi feita a revisão de literatura em duas bases de dados: Scielo e o Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. A segunda etapa refere-se à elaboração do produto educacional propriamente dito. Entre os resultados esperados para este trabalho encontraram-se: a elaboração de um produto educacional solidamente baseado na literatura científica da área e, também, que o produto educacional fomentasse a reflexão sobre o papel das locuções no ensino-aprendizagem de LE e, ademais, que contribuísse para a sua inserção em todos os níveis de aprendizagem e não somente nos níveis avançados, como ocorre comumente.

Palavras-chave: Fraseologia. Locuções. Francês língua estrangeira (FLE).

FERREIRA, Eduardo Henrique. **Mi-figue mi-raisin**: proposal for the creation of a binary system for classifying documents based on the Common European Framework of Reference. 2020. 80 p. Paper (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras e Modernas) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

In the field of teaching and learning foreign languages (FL), an element that stands out as a difficulty is the phraseological units (PU), object of study of Phraseology. Among the various PUs, there are idiomatic expressions (IE), proverbs, clichés and other related phenomena. In this work, we focus specifically on the speeches, supported by the phraseological theory of Corpas Pastor (1996). The general objective of the research was to develop a binary classification system of phrases based on the levels listed by the CEFR. The specific objectives set aside were: to outline classification criteria for phrases, taking the CEFR levels as a starting point; make contrastive analysis between French and Portuguese phrases related to feelings and emotions in order to validate the developed instrument - binary system -; and, finally, to present a model of application of the binary system from an IE dictionary in French. Regarding the methodology, this was divided into two stages. In the first one, the literature review was carried out in two databases: Scielo and the CAPES catalog of dissertations and theses. The second stage refers to the preparation of the educational product itself. Among the expected results for this work we found: the elaboration of an educational product solidly based on the scientific literature of the area and, also, that the educational product promotes overthinking on the role of the speeches in the teaching-learning of FL and, moreover, that contributed for its insertion in all levels of learning and not only in advanced levels, as it commonly occurs.

Keywords: Phraseology. Locutions. French foreign language (FFL).

FERREIRA, Eduardo Henrique. **Mi-figue mi-raisin** : proposition de création d'un système binaire de classement de locutions à partir du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. 2020. 80 f. Article (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras e Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RÉSUMÉ

Au champ de l'ent-apprentissage des langues étrangères (LE), un élément qui se montre comme une difficulté est celui des unités phraséologiques (UF), l'objet d'étude de la Phraséologie. Entre les diverses UF se trouvent les expressions idiomatiques (EI), les proverbes, les clichés, et d'autres phénomènes associés. Dans ce travail, nous nous appuyons surtout sur les locutions basés sur la théorie phraséologique de Corpas Pastor (1996). Le but de la recherche a été la création d'un système de classement pour les locutions, ayant comme point de départ le CECR. Comme objectifs nous avons : faire une analyse contrastive entre des locutions du français et du portugais en rapport à des sentiments et des sensations afin de valider l'instrument développé - le système binaire - ; et finalement, présenter une modèle d'application du système binaire à partir d'un dictionnaire d'EI en français, Sur la méthodologie, la même a été partagée en deux étapes. À la première étape, on a fait la révision de la littérature sur deux bases de données : *SciELO et le Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES*. La deuxième étape s'agit de l'élaboration du produit éducationnel proprement dit. Entre les résultats attendus pour ce travail se trouvaient: l'élaboration d'un produit éducationnel bien basé sur la littérature scientifique et, aussi, que le produit promût la réflexion sur le rôle des locutions dans l'enseignement-apprentissage des LE et, en plus, qu'il aidât à l'insertion d'elles dans tous les niveaux d'apprentissage et pas seulement dans les niveaux plus avancés, comme se passe d'habitude.

Mots-clés: Phraséologie. Locutions. Français langue étrangère (FLE).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DEI	Dictionnaire d'expressions idiomatiques: Français - Portugais Français
DLELP	Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa
EI	Expressão idiomática
FLE	Francês Língua Estrangeira
LE	Língua estrangeira
LM	Língua materna
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIP	Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavrões em uso
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
UF	Unidade fraseológica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	METODOLOGIA	18
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
3.1	A FRASEOLOGIA.....	22
3.2	O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA (QECR)	33
3.3	AS UF E O QECR	39
3.4	A FRASEODIDÁTICA	43
3.5	PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO DAS LOCUÇÕES A PARTIR DO QECR	46
3.5.1	Nível A1: Equivalentes Idiomáticos.....	49
3.5.2	Nível A2: Equivalentes Semi-Idiomáticos	51
3.5.3	Nível B1: Equivalentes Interlinguais	52
3.5.4	Nível B2: Equivalentes Parafraasais.....	53
3.5.5	Nível C1: Dissonâncias Culturais.....	54
3.5.6	Nível C2: Falsos Cognatos Idiomáticos	56
3.6	PROPOSTA DE UM SISTEMA BINÁRIO.....	57
4	APLICAÇÃO DO SISTEMA BINÁRIO EM UM CORPUS DE LOCUÇÕES LIGADAS A SENTIMENTOS E SENSAÇÕES	60
5	ANÁLISE DOS DADOS	71
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	77

1 INTRODUÇÃO

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

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

Contudo, as UF são consideradas de difícil assimilação e, por conseguinte, de difícil emprego por parte dos alunos, pois, além dos aspectos morfológicos, sintáticos, fonéticos etc., estão impregnadas de aspectos culturais e históricos, além de apresentarem características metafóricas ou metonímicas (CORPAS PASTOR, 1996). Sobre a dificuldade que permeia o ensino-aprendizagem de UF nas aulas de LE, Mafra e Cunha (2012) destacam que: “A dificuldade em ensinar estruturas fraseológicas reside, portanto, na menor ou maior complexidade de seus componentes estruturais, de seu significado e de suas condições de uso”. Essa dificuldade não implica que as UF devam ser banidas da sala de aula ou que apenas sejam apresentadas aos alunos nos níveis mais avançados, como apregoa o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), mas, pelo contrário, é relevante que elas sejam objeto de reflexão por parte dos docentes desde os níveis básicos do ensino de uma LE. Nesta pesquisa, questionamos esse aspecto do QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), pois cremos que as UF podem ser ensinadas e aprendidas em qualquer nível, portanto temos como perguntas norteadoras deste trabalho as seguintes:

- É possível a criação de um sistema binário para a classificação das UF a partir das divisões propostas pelo QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001)?
- Havendo um sistema binário ele poderia ser empregado em dicionários de EI com fins classificatórios do nível das EI?
- Tendo como base a divisão proposta pelo QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), quais critérios poderiam de fato ser adotados na divisão e registro das locuções?

Para os objetivos deste trabalho, delimitamos como objeto de estudo as locuções. Anteriormente, afirmamos que as UF abarcam um número significativo de fenômenos e a escolha das locuções deu-se pelo fato destas serem um fenômeno recorrente na língua, portanto algo que em um momento ou outro o aluno deverá entrar em contato. O objetivo geral da pesquisa foi elaborar um sistema de classificação binário de locuções baseados nos níveis elencados pelo QECR. Já os objetivos específicos desprendidos foram: traçar critérios de classificação para locuções, tendo como ponto de partida os níveis do QECR; fazer uma análise contrastiva entre locuções do francês e do português relacionadas a sentimentos e emoções a fim de validar o instrumento desenvolvido – sistema binário -; e, por último, apresentar um modelo de aplicação do sistema binário a partir de um dicionário de EI em francês.

Vale sublinhar que o objetivo deste texto é diferente do objetivo do produto educacional por nós desenvolvido e aqui descrito. Sendo assim, o objetivo deste texto é apresentar um produto educacional desenvolvido como critério parcial para a obtenção do título de mestre em ensino de línguas estrangeiras

A justificativa para esta pesquisa tem duas vertentes. A primeira é fruto da experiência docente de um dos autores deste trabalho, que exerce atividades laborais como professor de francês língua estrangeira (FLE) em uma cidade do norte do Paraná, já que, em sua prática pedagógica, verificou que as locuções são de difícil compreensão por parte dos alunos e seu emprego em produções orais e/ou escritas muitas vezes não existe. Essa primeira inquietação levou-o a analisar o material didático empregado em sala de aula e, nessa análise, alguns pontos foram observados. Dentre eles, podem ser sublinhados: as locuções apresentadas não têm relação alguma com a língua materna dos alunos e, portanto,

o nível de abstração necessário para a compreensão dessas estruturas é alto; a forma como as locuções são apresentadas e trabalhadas não desperta o interesse do aluno, já que os alunos têm disposição para usar locuções só que, todavia, se interessam por aquelas que eles conhecem em sua língua materna.

Além da justificativa pessoal, temos ciência de que o ensino-aprendizagem de LE deve fornecer subsídios para que o aluno entre em contato com a realidade de outrem e tenha, dessa maneira, acesso a outras culturas e, para isso, a aprendizagem das locuções faz-se impreterível, pois fazem parte da comunicação cotidiana dos falantes nativos de um idioma. Sobre esse ponto, Rios (2010, p. 41) afirma: “Entre tantos outros aspectos para se chegar à fluência no idioma estrangeiro, existe a necessidade de que o aprendiz conheça seu sistema fraseológico, tendo em vista seu amplo uso, por ser uma parte significativa do léxico”. É exatamente a importância das locuções no ensino-aprendizagem de LE que justifica o presente trabalho, pois é sabido que as mesmas se antepõem como uma dificuldade tanto por parte do aluno em seu processo de aquisição como para o professor no processo de ensino (RIOS, 2010).

A fim de validar nosso sistema binário, propomos a adaptação por meio de acréscimos ao dicionário de expressões idiomáticas em francês *Les expressions idiomatique* de Chollet e Robert (2008). O dicionário em questão é voltado para o usuário francófono em geral, portanto, não apresenta tradução para nenhuma língua. Neste trabalho, buscamos adaptá-lo para o público consulente brasileiro, inserindo informações como locuções equivalentes entre ambos, ou seja, em português. A escolha da referida obra deu-se pelo fato dela apresentar mais de 2000 EI [consideradas por nós como locuções, de acordo com Corpas Pastor (1996)] segundo os autores, correntes na língua francesa, demonstrando assim robustez de *corpus*. Frisamos que o dicionário tem como público-alvo os estudantes do francês como língua estrangeira (FLE) ou segunda língua. Dada a quantidade de locuções, fizemos um recorte delas e analisamos, neste trabalho, apenas as locuções relacionadas às emoções e sensações – o próprio dicionário já apresenta essa divisão. A escolha desse campo semântico, em detrimento de outros, deu-se porque tal temática é de nosso interesse, pois, além da formação na área de Letras, também possuímos formação na área de Psicologia.

Para o leitor deste trabalho que não é francófono, cabe uma breve explanação acerca do título que demos a ele. A unidade fraseológica “Mi-figue, mi-

raisin”, que poderia ser traduzida literalmente como “meio-figo, meia-uva”, faz parte do nosso *corpus* de locuções. Podemos compreender a referida locução como algo que não é tão bom nem tão ruim, ou ainda como uma mistura entre algo que dá prazer e ao mesmo tempo desprazer em português temos a UF “nem tanto ao mar nem tanto à terra” que não é uma locução, mas sim um provérbio, todavia que mantém relação semântica com a locução em francês¹. A escolha dessa locução sintetiza o que sentimos ao longo do nosso processo de pesquisa: uma imbricação de prazer por realizá-lo e de dissabor dadas as dificuldades para levá-la a cabo. Este trabalho, além desta introdução, foi estruturado em outros seis capítulos, que são sintetizados a seguir.

No capítulo dois, tratamos da metodologia empregada em nossa pesquisa, apresentamos como ela foi delineada e de quais ferramentas metodológicas nos valem para a elaboração do produto educacional aqui relatado.

No capítulo três, consta nosso referencial teórico. Nesse capítulo, buscamos discorrer sobre nossas bases epistemológicas, partindo do conceito de Fraseologia proposto por Corpas Pastor (1996). Em seguida, abordamos o QECR, atendo-nos a seus aspectos históricos bem como aos níveis descritos nele. Após tratar tanto da Fraseologia quanto do QECR, abrimos um parêntese a fim de analisar as possíveis intersecções entre ambos. Ao final desse capítulo, apresentamos nosso sistema de classificação das locuções, tendo por eixo balizador o QECR.

No quarto capítulo, apresentamos uma transposição prática do nosso produto educacional – sistema binário -, pois, a partir de um recorte de um dicionário de EI em francês, classificamos 179 locuções com base nos critérios elencados no sistema binário. Essa classificação buscou validar o produto educacional, por meio da elaboração do compêndio das locuções citadas anteriormente e suas equivalentes em português.

No quinto capítulo nos dedicamos à análise dos dados apresentados no capítulo anterior, sobretudo por uma perspectiva qualitativa, ademais, exemplificamos o processo de classificação de uma locução por meio do sistema binário proposto.

No capítulo seis, tecemos algumas considerações a título de

¹ Agradecemos a correção feita pela professora Dr^a Rosemeire S. Monteiro-Plantim no processo de qualificação deste trabalho, pois foi ela que nos orientou sobre o provérbio sinônimo da locução em francês, tendo em vista que, inicialmente, afirmamos que não havia uma UF sinônima em português.

finalização e explanamos se atingimos os objetivos desta pesquisa. O trabalho encerra-se com as referências bibliográficas.

2 METODOLOGIA

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

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

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

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

démoralisation, le désespoir”; “La fatigue”; “La joie”; “La peur”; “La satisfaction”; “La souffrance”; “La surprise, l’étonnement”; “La tristesse”; “Le dégoût”; “Le plaisir, l’envie”; “Le regret”; “L’ennui”; “Les émotions en général”; “L’exaspération, l’irritation”; “L’excitation” e “Se sentir bien ou mal”². Optamos por manter esta estrutura seguindo a ordem alfabética.

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

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

² “Ter calor/ter frio”; “a inquietação”; “o bom e o mal humor”; “a raiva”; “a confusão mental”; “a contrariedade”; “a culpa, o constrangimento, a vergonha”; “a desmoralização, o desespero”; “o cansaço”; “a alegria”; “o medo”; “a satisfação”; “o sofrimento”; “a surpresa, o espanto”; “a tristeza”; “o nojo”; “o prazer, o desejo”; “o arrependimento”; “o tédio”; “as emoções em geral”; “a exasperação, a irritação”; “a excitação” e “se sentir bem ou mal”.

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

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

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como foi apresentado na introdução, este artigo tem por objetivo apresentar um produto educacional desenvolvido como critério parcial para a obtenção do título de mestre em ensino de línguas estrangeiras. Para que o produto pudesse ser realizado, fez-se necessário um movimento dialético entre teoria e prática. Abrimos um parêntese neste ponto que dado à essência do mestrado profissional o mesmo é voltado para profissionais da área, portanto, nossa pesquisa foi feita paralelamente as atividades laborais na área da docência. Outro ponto é a de que, diferentemente do mestrado acadêmico, temos que apresentar dois itens: o produto educacional e o texto teórico que o embasa.

Nosso trabalho teve dois eixos norteadores: os pressupostos teóricos advindos da Fraseologia e das suas subdivisões e/ou ramificações e as diretrizes e/ou orientações presentes no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). O primeiro eixo guiou a delimitação do nosso objeto de estudo, as locuções, e o segundo balizou a criação de critérios de seleção dessas locuções em diferentes níveis.

Um ponto a ser destacado é que o sistema de classificação por nós proposto foi pensado na realidade do aprendiz brasileiro que tem o português como LM no processo de aprendizagem do francês como LE, FLE. Dessa maneira, não podemos afirmar que o sistema apresentado possa ser transposto para outra realidade, sem as devidas adaptações, pois, como salientam Mafra e Cunha (2012): “Eleger um critério adequado para ordenar as UFs não é tarefa fácil, como não há norma ou regras padronizadas quanto a isso, adotar-se-á um critério tendo em vista o tipo de leitor a que se destinará o material produzido”.

Tendo feito tais apontamentos globais, apresentamos, a seguir, as reflexões que guiaram nosso processo de pesquisa. São abordados, na sequência, 1) a apresentação da Fraseologia enquanto campo do conhecimento no qual calcamos nosso produto educacional e do QECR, que foi a referência adotada na classificação dos níveis por nós propostos, e 2) os pressupostos teóricos advindos da Fraseodidática, enquanto área da Fraseologia e, finalmente, 3) o sistema de classificação das locuções baseado no QECR.

3.1 A FRASEOLOGIA

O ensino-aprendizagem³ de LE tem uma longa história (LEFFA, 1988), permeada por diversas abordagens de ensino, desde a gramática e tradução até a abordagem comunicativa, abordagem por gêneros etc. Cada uma dessas abordagens tem a sua visão de língua, bem como suas próprias metodologias de ensino. É necessário frisar a importância e a relevância do ensino-aprendizagem de LE. Nos documentos curriculares oficiais brasileiros, dentre os quais podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), assim como os PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2000), apontam-se as LE como ferramentas para a formação plena do alunado e como auxílio no seu processo de devir como cidadão, além de serem um instrumento de acesso a outras culturas, informações e grupos sociais.

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem de LE deve fornecer subsídios ao aluno tanto para compreender enunciados quanto para se expressar, de forma oral ou escrita, em outro idioma, sem deixar de lado os aspectos extralinguísticos, tais como os costumes, hábitos sociais e regras de polidez. Essa capacidade é denominada por Mendes (2007) “competência comunicativa intercultural”. Para vários autores, dentre eles Ortiz Alvarez (1998), o ensino de LE é indissociável do ensino da cultura.

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

³ Neste trabalho, usaremos a construção “ensino-aprendizagem” e não “ensino/aprendizagem”, pois partilhemos da ideia de que pode haver ensino sem aprendizagem e vice-versa, por esse motivo o uso do hífen, ainda que sejam fenômenos frequentemente concomitantes. Para uma discussão mais detalhada, vide Kubo e Botomé (2001).

nossa) as UF são: “fórmulas [UF] de que os adultos se servem para centrar-se em aspectos sociais e no planejamento do discurso, usando-as também por motivos de economia e rapidez no processamento da linguagem”⁴. Esses fenômenos são o objeto de estudo da Fraseologia.

Na literatura especializada, não há um consenso acerca do status de que goza a Fraseologia, podendo ser desde um campo de investigação (TERMIGNONI, 2015) até uma ciência (ORTIGOZA, 2016). Entre esses dois polos, alguns autores consideram ainda a Fraseologia como uma subdisciplina da Lexicografia (CORPAS PASTOR, 1996; GONZÁLEZ REY, 2015) ou uma subárea da Lexicografia (XATARA, 2013).

Considerando, então, que a definição da Fraseologia ainda não é una, também a nomenclatura dada para o seu objeto de estudo é diversificada e varia a depender do autor. Ao tratar da profusão de termos apregoados como objeto da Fraseologia, Ortigoza (2016, p. 126, grifos da autora) elenca: “*expressão idiomática: fraseologismo idiomático, idiomatismo, fraseolexema, frasema*”. Assim como Ortigoza (2016), Termignoni (2015, p. 33) pontua:

O vasto e complexo objeto de estudo da Fraseologia é designado de várias maneiras: pode ser chamado de locução fraseológica (BALLY, 1951), locução (CASARES, 1950), expressão fixa (ZULUAGA, 1980), fórmulas da vida social ou frases habituais (HAENSCH, 1982), fraseologismos (BURGER, 2007; CARNEADO, 1985; TRISTÁ, 1988; GIAXOMA, 2012; DOBROVOL'SKIJL, 1998; 2009) frasema (HAUSMANN, 1997). Acrescentaríamos a essas denominações *séquence figée* (GROSS, 1996; GONZÁLEZ REY, 2002; 2006), unidade fraseológica (CORPAS PASTOR, 1996; WOTJAK, 1998), expressões convencionais e idiomáticas (TAGNIN, 2005), expressões cristalizadas (VALE, 2001; FULGÊNCIO, 2008).

Segundo Termignoni (2015), o termo “fraseologismos” tem uma maior recorrência em autores da área, entretanto, neste trabalho adotaremos como objeto de estudo da Fraseologia a nomenclatura “unidades fraseológicas” (UF). A escolha desse termo se dá devido a dois fatores: i) nosso arcabouço teórico advém da teoria de Corpas Pastor (1996) e é esse o termo que ela emprega; ii) o termo UF vem sendo usado mais amplamente no campo dos estudos fraseológicos (TERMIGNONI, 2015), entretanto, poderemos usar outro termo considerando-o

⁴ “Fórmulas que los adultos se sirven para centrarse en aspectos sociales o en la planificación del discurso, usándolas también por motivos de economía y rapidez en el procesamiento del lenguaje”. Como a obra de Corpas Pastor (1996) não foi traduzida para o português, todas as traduções apresentadas são de nossa autoria.

como sinônimo das UF ao longo deste texto, ao citar outros autores.

Tendo em vista que optamos por seguir a corrente teórica de Corpas Pastor (1996), alinhavados a sua perspectiva, consideramos a Fraseologia uma subdisciplina da Lexicografia. Enquanto a Lexicografia se debruça, grosso modo, sobre o estudo e a descrição do léxico de um determinado idioma, culminando em um dicionário (lexicografia prática) ou ainda em estudos voltados à teoria por detrás dos dicionários (metalexigrafia) (WELKER, 2004), a Fraseologia estuda uma parcela do léxico composta pelas UF, podendo, também, ser empregada para a criação de dicionários fraseológicos (ORTIGOZA, 2016). Para este trabalho, não acreditamos que uma discussão pormenorizada sobre intersecções e diferenças entre ambas seja relevante, pois foge ao foco do mesmo.

Cabe salientar o motivo da escolha de Corpas Pastor (1996) como bastião da teoria fraseológica em que nos baseamos e dizer que a escolha da referida autora teve dois motivos: o primeiro é que sua teoria, como um todo, recobre um grande número de fenômenos fraseológicos, desde palavras que tendem a ocorrer com maior frequência juntas até os provérbios. Ademais, Corpas Pastor (1996) é uma autora de renome tanto no Brasil quanto em outros países. A importância de Corpas Pastor pode ser observada na citação de Termignoni (2015, p. 36): “Em 1996, Corpas Pastor publica o *Manual de Fraseologia Española*, revendo e complementando as teorias e classificações de Casares e de Zuluaga e influenciando sobremaneira as pesquisas fraseológicas a partir de então”.

Em sua obra, Corpas Pastor (1996) buscou definir o que são as UF, bem como propor uma classificação para elas, tendo como norte o conceito de enunciação. Para a linguista espanhola, as UF podem ser consideradas como: “unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior se situa no nível da oração composta” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 20)⁵. Em relação à definição de UF de Corpas Pastor (1996), partilhamos da observação feita por Rios (2010, p. 27): “No que concerne às características tratadas na definição proposta por essa autora [Corpas Pastor], fazemos uma ressalva, uma vez que há UFs compostas por duas ou mais palavras, como por exemplo, — bode expiatório e — casa da mãe Joana”. Pela citação de Rios, é possível observar, inclusive por meio de exemplos em português, que uma UF não necessita

⁵ “[s]on unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta”.

obrigatoriamente de mais de dois elementos constituintes.

Partindo de uma vasta pesquisa bibliográfica, Corpas Pastor (1996) apresenta cinco elementos constituintes das UF, a saber: 1) trata-se de uma expressão formada por várias palavras; 2) essas se caracterizam por serem institucionalizadas; 3) são estáveis em diversos graus; 4) apresentam certa particularidade sintática e semântica; e 5) há a possibilidade de variação de seus elementos integrantes, seja por meio de variações lexicais da língua ou de modificações ocasionais em contexto.

Além das características que apresentam, as UF têm alta frequência de uso, assim como coaparição de seus elementos constituintes, possuem diferentes níveis de fixação e especialização semântica, bem como na gradação conforme todos os elementos supracitados são encontrados nelas. A seguir, apresentaremos as reflexões de Corpas Pastor (1996) acerca da frequência, institucionalização, estabilidade (fixação e especialização semântica), idiomaticidade, variação (variantes, modificações) e gradação das UF.

Ao tratar da frequência, Corpas Pastor (1996) a subdivide em duas vertentes: frequência de coaparição e frequência de uso. Ambas são determinadas por meio de estudos estatísticos, em especial baseados em estudos de Linguística de *Corpus*. Enquanto o primeiro refere-se à frequência com que determinados elementos lexicais apresentam-se para aparecer em conjunto, formando assim uma UF, o segundo é o emprego das UF nas construções linguísticas. Sobre a frequência de coaparição, González Rey (2015, p. 47, tradução nossa) afirma: “Falamos de frequência de coaparição de formativos de uma combinação [elementos constituintes] quando eles se repetem sempre na mesma ordem”⁶. Essa é uma das características fundamentais das UF também para Ortigoza (2016). O item frequência mantém relação intrínseca com a institucionalização, apresentada a seguir.

A institucionalização é o nome do processo em que uma construção deixa de ser neológica e transforma-se em uma UF aceita pela comunidade e ratificada nos dicionários. O processo de institucionalização é permeado por três fenômenos, concomitantemente: o uso, a repetição e a frequência de aparição. O

⁶ “On parle de la fréquence de coapparition des formatifs d’une combinaison lorsqu’ils se répètent toujours dans le même ordre”. Como a obra de González Rey não foi traduzida para o português, todas as traduções apresentadas são de nossa autoria.

processo de institucionalização é diacrônico, isto é, desenvolve-se ao longo do tempo. O processo se dá a partir das combinações livres e originais do falante: essas construções são reproduzidas no discurso por outros falantes, até que são consagradas no panteão da língua, por meio do uso. O processo de criação é muito menor do que o processo de repetição.

Anteriormente afirmamos que a frequência e a institucionalização estão imbricadas. Sobre esse ponto, Corpas Pastor (1996, p. 21) salienta que:

A frequência de coaparição tem uma consequência imediata: a partir do momento em que a combinação de palavras constituídas livremente a partir das regras do sistema linguístico, se emprega em alguma ocasião particular, está disponível para ser usada no discurso pelo mesmo falante ou por outro(s) como uma combinação já feita.⁷

Na citação anterior, podemos observar o movimento de institucionalização calcado na frequência, pois o usuário do sistema linguístico pode usar uma gama extensa de construções livres para se expressar, porém, ao ter uma UF, isto é, uma construção pré-estabelecida por questões semânticas, pode recorrer a ela por motivos de economia ou apenas por questões semântico-estilísticas (MAFRA; CUNHA, 2012).

A estabilidade é o nome dado ao fenômeno observado em duas características essenciais e que se inter-relacionam: a fixação e a mudança ou especialização semântica. Ortigoza (2016) pontua que essa é uma das características essenciais para diferenciar as UF de outros fenômenos. Já Rios (2010) aponta que a estabilidade pode ser compreendida como a fixidez das UF no discurso.

Em relação à fixação, conforme Corpas Pastor (1996), ela foi um dos objetos de pesquisa dos linguistas da URSS⁸. É um fenômeno arbitrário propiciado por meio do uso. A fixação pode ser dividida em dois grupos: fixação interna e fixação externa, ambos apresentando subdivisões (THUN, 1978 *apud* CORPAS PASTOR, 1996).

⁷ “La frecuencia de coaparición tiene una consecuencia inmediata: desde el momento en que la combinación de palabras, constituida libremente a partir de las reglas del sistema lingüístico, se emplea en alguna ocasión particular, está disponible para ser usada en el discurso por el mismo hablante o por outro(s) como una combinación ya hecha”.

⁸ Corpas Pastor (1996, p. 19) afirma que os estudos fraseológicos podem ser agrupados em três grandes blocos no mundo: 1) o estruturalismo europeu ocidental; 2) a linguística da extinta União Soviética e 3) a linguística norte-americana.

A fixação interna apresenta duas subdivisões: fixação material dos elementos constitutivos e fixação de conteúdo. A primeira refere-se à impossibilidade de reordenação dos elementos constituintes da UF. Para ela, temos o exemplo de Rios (2010): “casa da mãe Joana”, que não pode ser alterada sem a destruição da UF para “casa da mãe Julia”. Vale destacar que a construção “casa da mãe Julia” é aceita dentro do sistema da língua portuguesa, porém, não como uma UF. Quando Zuluaga (1975b, 1980 *apud* CORPAS PASTOR, 1996) aborda o tema, apresenta três modalidades de fixação interna no espanhol: a) fixação da ordem dos elementos constitutivos, b) fixação das categorias gramaticais (tempo, pessoa, grau, gênero) e c) fixação do inventário dos componentes, com a consequente impossibilidade de inserção, supressão ou substituição dos elementos.

Já a fixação externa é subdividida tendo como base Thun (1978 *apud* CORPAS PASTOR, 1996), o qual subdivide a fixação externa em outros quatro subtipos: fixação situacional, fixação analítica, fixação pasemática e fixação situacional. A primeira refere-se ao uso de determinadas UF a partir do contexto social, por exemplo, as saudações. A segunda refere-se ao uso de uma UF já estabelecida, em detrimento de outras possibilidades linguísticas. A terceira é baseada no emprego a partir dos atos de fala. A última trata-se do julgamento acerca de se usarem determinadas UF em diferentes contextos. Acerca da fixação pasemática, Ortigoza (2016, p. 128) cita como exemplo os atos performativos cerimoniais, tais como aberturas de eventos solenes: “um exemplo seria o procedimento usado para inaugurar as sessões de corpos colegiados, nos quais a fórmula ‘declaro aberta a sessão’ deve ser enunciada por quem preside o órgão – prefeito, governador ou outro - para que o ato tenha validade”.

A fixação, frequentemente, é o primeiro passo para a especialização semântica. David (1989 *apud* CORPAS PASTOR, 1996) afirma que, para que o léxico de um idioma se atualize, é necessário que as expressões não-idiomáticas se convertam em expressões idiomáticas. O processo de especialização semântica ocorre de maneira paulatina, no qual termos antes compreendidos separadamente passam a ser associados direta e univocamente enquanto UF. É comum um processo em que algo físico e concreto passa a designar algo abstrato e psíquico. Temos, portanto, um processo que se inicia com a fixação e desemboca na especialização semântica, entretanto, Corpas Pastor (1996, p. 26) salienta que “toda a expressão que apresenta especialização semântica é fixa, porém não ocorre o

mesmo com o inverso”⁹.

A idiomaticidade é um dos termos mais atrelados às UF (CORPAS PASTOR, 1996). Pode ser compreendida como a impossibilidade de determinadas UF serem compreendidas pela cisão de seus elementos constituintes. Para Corpas Pastor (1996), o termo idiomaticidade pode ser compreendido por duas perspectivas: aquilo que é próprio e/ou peculiar de um idioma ou que ocorre no sentido das características de determinadas combinações fixas de palavras.

As UF podem apresentar dois tipos de significado: denotativo e conotativo, sendo o primeiro conhecido, ainda, por significado literal e o segundo, traduzível, isto é, idiomático. A autora salienta que nem todas as UF são idiomáticas, em suas palavras: “Nesse sentido, convém recordar que nem todas as UF são idiomáticas, pois se trata de uma característica potencial, não essencial, desse tipo de unidades” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 27)¹⁰.

A idiomaticidade denota, ainda, o fruto da especialização lexical mais alto: “esta característica [idiomaticidade] vem se reservando para denominar aquela especialização ou lexicalização semântica em seu grau mais alto. Para a corrente de investigação fraseológica anglo-norte-americana, apresenta a cisão essencial das UF”¹¹ (CORPAS PASTOR, 1996, p. 26). Um último ponto que trata da idiomaticidade é que o significado traduzível pode ser fruto de processos de formação de metáfora ou de metonímia ou, ainda, de ambos, mas não da decomposição dos elementos constituintes (RIOS, 2010).

As UF, como foi afirmado anteriormente, apresentam graus mais ou menos elevados de fixação. Partindo das ideias de Zuluaga (1975b, 1980 *apud* CORPAS PASTOR, 1996), a autora propõe dois tipos de variações: variantes e modificações. Esse item é utilizado para medir o nível de regularidade do sistema fraseológico de uma dada língua. Quanto maior o número de variantes e/ou modificações, mais regular é o sistema fraseológico em questão (CORPAS PASTOR, 1996).

Em relação às variantes, cabe dizer que as UF podem apresentar

⁹ “Toda expresión que presente especialización semántica es fija, pero no ocurre necesariamente lo mismo a la inversa”.

¹⁰ “En este sentido, conviene recordar que no todas las UFS son idiomáticas, pues se trata de una característica potencial, no esencial, de este tipo de unidades”.

¹¹ “Esta característica [idiomaticidad] se viene reservando para denominar aquella especialización o lexicalización semântica em su grado más alto. Para la corriente de investigación fraseológica anglo-norte-americana representa el rasgo esencial de las UFS”.

alterações de elementos constitutivos sem que seu significado conotativo seja modificado. Como variantes, podemos citar as alterações de preposição, artigos etc. Ademais, são consideradas variantes aquelas obtidas por meio de derivação, como em flexão verbal. Só não são considerados variantes aqueles casos em que o significado traduzível da UF é alterado; por exemplo, em português temos “cabeça de vento” como sendo alguém distraído (ROCHA; ROCHA, 2011), o qual difere da locução “cabeça de bagre”, que é usada para ofender uma pessoa por ser boba, tola etc. (ROCHA; ROCHA, 2011). Também não são consideradas variantes as variações diatópicas, como por exemplo, ocorrências de UF do português de Portugal e do Brasil.

A última característica das UF para Corpas Pastor (1996) é o da gradação. Para Corpas Pastor (1996), a gradação é um conceito comum entre os autores da área da Fraseologia. Esse aspecto resume-se às UF apresentarem os elementos anteriormente citados em maior ou menor grau.

Corpas Pastor (1996) traz à baila ainda o conceito de opacidade, isto é, quanto mais uma UF se afasta de seus elementos constitutivos, quer dizer, seu significado não remete a nenhum dos elementos da UF como denotação, mais ela é opaca. O contrário também é verdadeiro. No caso de expressões opacas, são mais difíceis de serem compreendidas, sobretudo, para um falante não-nativo da língua.

Tendo apresentado os elementos constitutivos das UF, Corpas Pastor (1996) trata de maneira pormenorizada das classificações das UF para outros autores. Não nos ateremos aos apontamentos feitos pela estudiosa da Fraseologia acerca das classificações de outros autores. Interessa-nos, em específico, a classificação que a própria Corpas Pastor compõe.

A classificação de Corpas Pastor parte do conceito de enunciado, sendo ele entendido como: “uma unidade de comunicação mínima, produto de um ato de fala, que corresponde geralmente a uma oração simples ou composta, porém que também pode constar de um sintagma ou uma palavra” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 51, grifo do autor)¹².

Ao tratar de enunciado, é necessário que retomemos alguns autores que discutem o assunto. O pai da Linguística, Ferdinand de Saussure, ao lançar

¹² “[...] entendemos por *enunciado* una unidad de comunicación mínima, producto de um acto de habla, que corresponde generalmente a una oración simple o compuesta, pero que también puede constar de um sintagma o una palabra”.

suas bases, delimitou vários paradigmas que durante muito tempo guiaram as pesquisas na área. Um dos conceitos mais conhecidos do mestre genebrino foram as dicotomias (SILVA, 2011). Entre as dicotomias, temos a de língua *versus* fala (SAUSSURE, 2010). Ao tratar dessa dicotomia, Pereira e Silva (2016, p. 15) conceituam-na como:

A língua deve ser entendida como um conjunto de sistemas fechados em si, capazes de se estruturar a partir da concepção formalista desse conjunto de sistemas. Logo, a língua que se esgota nela mesma. Já a fala é uma ramificação da língua que não é de interesse do pesquisador problematizar.

Em oposição à dicotomia língua/fala, Coseriu (1979) insere um terceiro elemento: a norma. Se a língua é o sistema, isto é, todo um universo linguístico ao qual o falante pode recorrer e a fala é a concretização individual, em outras palavras, o uso do sistema da língua, a norma aparece com uma intermediária entre a língua e a fala. Segundo Termignoni (2015, p. 49, grifo da autora):

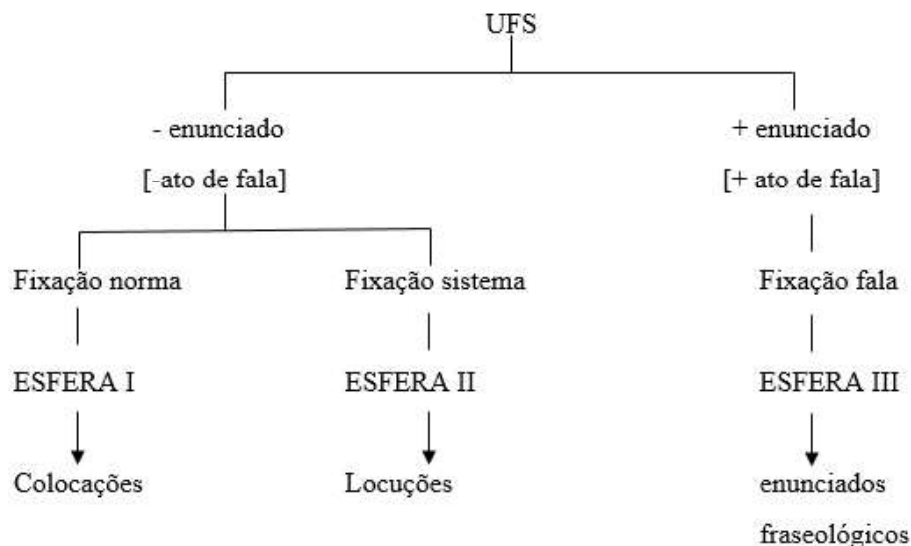
O valor da contribuição de Coseriu está principalmente no acréscimo do *conceito de norma* à dicotomia saussuriana *sistema/fala*, três níveis que para ele não funcionam de forma isolada, mas são interdependentes: o nível do *sistema* (conjunto de todas as possibilidades de uma língua), o nível da *norma* (imposições sociais que favorecem o uso de determinadas possibilidades do sistema em detrimento de outras) e o nível da *fala* (a manifestação concreta das possibilidades do sistema).

Ao fazermos o entrelaçamento entre a obra de Corpas Pastor (1996) e o conceito de norma de Coseriu (1979), podemos vislumbrar que as UF têm seus elementos constituintes dentro do universo da *língua*, são empregadas pelos falantes por meio da *fala*; entretanto, é por meio da *norma*, quer dizer dos aspectos sociais, que elas serão aceitas ou não enquanto produções da língua. A título de exemplificação, podemos citar a locução “abotoar o paletó”: não podemos compreender o sentido semântico da expressão pela decomposição de seus elementos. O sentido de morrer, portanto, não pode ser obtido pela concatenação de abotoar + paletó. Todavia, para um falante nativo do português, o sentido de “morrer” é normalmente identificado, mas, para que tal sentido seja compreendido, foi necessário um processo histórico em que, provavelmente, um indivíduo empregou a expressão, que em seguida foi utilizada por outros, até que houve a especialização semântica. Hoje, é possível o uso dessa expressão com esse

sentido, porém a norma não aceita as construções “abotoar a camisa” ou “abotoar o pijama”, já que essas expressões não têm o mesmo sentido contido em “abotoar o paletó”, sendo consideradas construções livres do sistema, não chanceladas pela norma, enquanto UF.

Em sua obra, Corpas Pastor (1996) propõe três classificações para as UF. Segundo a linguista, sua classificação busca sanar as deficiências observadas nas proposições de outros autores. A tipologia da linguista espanhola parte de dois constructos: i) de enunciado completo ou incompleto e ii) de tipo de fixação (norma, sistema, fala). A seguir, reproduzimos o esquema proposto pela autora:

Figura 1 - Classificação das UF de Corpas Pastor.



Fonte: Corpas Pastor (1996, p. 52, tradução nossa).

Nos dois primeiros grupos, as UF não apresentam enunciado completo em si mesmas (CORPAS PASTOR, 1996). Por essa razão, precisam ser atualizadas por meio do ato de fala. Já na última o enunciado é completo e, portanto, não precisa de atualização alguma; nesse grupo, encontramos os provérbios.

Além do critério de enunciado completo ou incompleto, outro critério de divisão proposto pela autora é o da fixação. Sendo que a esfera I apresenta fixação de norma, a esfera II, fixação de sistema e a esfera III, fixação de fala.

No segundo grupo, chamado de “locuções”, figuram as UF que são institucionalizadas, apresentam estabilidade sintático-semântica e função denotativa

(CORPAS PASTOR, 1996). As locuções, na teoria de Corpas Pastor, geralmente são conhecidas no âmbito do senso comum como “expressões idiomáticas”.

No tocante à terminologia, Rios (2010, p. 36) pontua:

Acreditamos que o amplo uso do termo “locução” nos estudos hispânicos se deve, ao menos em parte, à influência da obra de Casares, tendo em vista seu pioneirismo. Nesse sentido, em seu manual, Corpas Pastor explicita sua preferência pelo termo “locução” em uma nota em que afirma: “Optamos pelo termo tradicional e bem estabelecido locução. A denominação alternativa expressão idiomática apresenta o risco de indicar erroneamente que todas estas unidades têm significado figurado”. Um exemplo de locução seria “a olho nu”.

Como é possível verificar na citação de Rios na literatura em língua espanhola é comum o emprego do termo locução, sobretudo, devido à importância de Casares (1992) na produção teórica da Fraseologia espanhola. Um critério que pode ser utilizado para identificar uma UF como pertencente ao grupo das locuções é o critério da coesão morfossintática. A coesão morfossintática pode ser testada por meio de três provas: substituição, eliminação e deficiências transformativas (CORPAS PASTOR, 1996, p. 90).

Pela substituição, pode-se alterar um elemento da UF por um sinônimo ou um hipônimo e/ou hiperônimo e verificar se ela mantém o sentido, por exemplo, em português, “estar na cara” denota que algo é evidente, claro (ROCHA; ROCHA, 2011), porém, se alterarmos o termo “cara” pelo hiperônimo “parte do corpo”, a UF perde seu sentido.

Em relação à eliminação, Corpas Pastor (1996, p. 90) a apresenta como a supressão de “[...] um dos elementos constituintes de forma que a sequência resultante seja gramatical, porém não conserve o significado da UF”. Um exemplo para essa prova seria a UF “pôr a pique”: em português, significa naufragar, destruir (ROCHA; ROCHA, 2011); ao retirar a preposição “a” e resultando em “pôr pique”, o significado da UF se perde. Como não é permitida a retirada dos elementos que compõem a UF, o acréscimo também é interdito, sendo assim, a UF “pôr a pique de” não é considerada uma UF.

O último teste é o das deficiências transformativas que, segundo a autora: “quer dizer, a ordem das palavras não pode se submeter às mudanças permitidas pelas combinações livres de palavras, de estrutura e categorias similares” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 90); por exemplo, a UF “para inglês ver”, que quer

dizer que algo é apenas aparência (ROCHA; ROCHA, 2011), não pode ser alterada por “inglês para ver”.

Outro aspecto inerente às locuções é a coesão semântica. Ortigoza (2016, p. 128-129), ao tratar o tema, a define como “a característica que reflete o caráter de unidade de significação na língua que as locuções apresentam, tendo significado compositivo (*sano y salvo*) ou translático”. Sendo assim, os elementos da UF não podem ser tomados de forma separada, a partir de seus elementos constituintes; em nível de exemplificação, a UF portuguesa “perder o fio da meada”, que significa esquecer-se de algo durante uma conversa (ROCHA; ROCHA, 2011), não significa que durante uma conversa a pessoa está desenrolando uma meada e que em determinado momento perde seu fio. O significado translático é obtido, portanto, da UF como um todo.

Neste trabalho, nos ateremos especificamente às locuções e, por essa razão, não examinaremos de maneira esmiuçada as outras classificações de Corpas Pastor (1996). Ao referirmo-nos a locuções, estamos tratando de uma UF composta de pelo menos dois elementos que não podem ser compreendidos pela soma de seus elementos constituintes, mas sim de sua função conotativa, e que, portanto, são institucionalizadas.

3.2 O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA (QECR)

Diametralmente oposto à profusão de documentos encontrados que versam sobre a Fraseologia¹³ foi o que encontramos em nossa busca sobre o Quadro¹⁴. Em pesquisa realizada na base de dados *Scielo*, identificamos com a busca dos termos “quadro europeu comum de referência” e “QECR” oito artigos, sendo que um se refere à área de biocombustíveis, portanto não é pertinente ao campo da Linguística, no qual nossa pesquisa se insere no nível macro. Outro ponto que pudemos observar nos artigos encontrados na base é que não são muito atuais. Dos sete artigos, um é de 2018, dois de 2017, um de 2015, um de 2014, um de 2012, um de 2011 e um de 2006. Além disso, identificamos apenas um artigo que trata das intersecções¹⁵ entre o QECR e a Fraseologia (GONZÁLEZ REY, 2006).

¹³ Como é possível verificar na sessão sobre metodologia.

¹⁴ Com o objetivo de evitar repetições ao longo do texto, referir-nos-emos ao Quadro Comum de Referência Europeu por meio da sigla QECR ou como Quadro.

¹⁵ Esse artigo não está disponível na base de dados *Scielo* e tivemos acesso ao mesmo por meio da

Ao levarmos em consideração que o QECR foi apresentado em 2001, após um decênio de pesquisa, seria de se supor que mais pesquisas o abordassem e que os dados das mesmas fossem amplamente divulgados no meio acadêmico, o que não se mostrou realidade. Todavia, não podemos esquecer que o Quadro é um documento da Europa e para a Europa, talvez venha daí a ausência de pesquisas brasileiras sobre o documento. A dificuldade em dispor de materiais prejudicou nossa análise, que teve de recorrer a uma literatura mais antiga, porém, cremos que, apesar de ter sido prejudicada, não foi inviabilizada. O berço do Quadro foi o próprio surgimento da União Europeia, doravante UE, (GONZÁLES REY, 2006). O documento final, publicado em 2001, é o ápice de dez anos de pesquisa que contou com a participação, além dos Estados membros da UE, dos Estados Unidos e do Canadá (CANI; SANTIAGO, 2018). González Rey (2006) frisa que, assim como foi com a implementação do Euro como moeda comum europeia, que contou com mais de uma década de estudos antes da adoção, o Quadro teve um longo debate teórico até ser posto em prática pelos países que o ratificam. O QECR surge como um documento que visa ao favorecimento da formação escolar bem como profissional do cidadão europeu, rompendo com as barreiras geográficas e linguísticas.

Como é possível observar a partir do parágrafo anterior, o QECR foi elaborado para atender as necessidades da Europa, entretanto, o QECR dispersou-se pelo mundo e foi adotado por outros países não membros da UE, tal qual o Brasil. Essa afirmação pode ser corroborada ainda pela participação de outros países que não compõem a UE na elaboração do documento em questão (VILAÇA, 2006).

Justifico a escolha de calcar o produto educacional por nós desenvolvido no QECR a partir de minha própria experiência laboral como professor de língua francesa em institutos de idiomas na região norte do Paraná. Na maior parte desses institutos, adotam-se materiais elaborados na França que se apoiam no QECR, além disso, os exames oficiais para o francês seguem os níveis apresentados no mesmo documento. Rios (2010), por exemplo, propõe uma divisão das UF por ela abordada em sua tese, todavia, não se baseia no Quadro e as divide

em três níveis: inicial, intermediário e avançado. Nossa escolha de não seguir o caminho traçado por Rios (2010) é que, ao propor uma divisão voltada para a classificação contida no QECR, dinamizamos o tempo do docente em selecionar locuções para inserir em suas aulas, tendo em vista que as classes em escolas/institutos de idiomas frequentemente já apresentam a divisão dos grupos de alunos calcados nos níveis delineados pelo Quadro.

A adoção do QECR por nós não implica que não reconheçamos as limitações e, até mesmo, as incoerências apresentadas no documento (NUNES; LORKE, 2011), mas cremos que a justificativa pessoal nos exime de uma análise pormenorizada, além de considerarmos que objetivo do artigo e do produto educacional por nós desenvolvido justifica o emprego do mesmo.

O Quadro é um documento desenvolvido pela divisão de políticas linguísticas da UE. Por se tratar de um documento oficial, infere-se, antes mesmo da leitura, que esse apresente, pelo menos, um objetivo geral. Entretanto, ao se ler o QECR, não fica claro qual o seu objetivo. Após a leitura do documento na íntegra pesquisamos por meio de ferramentas de busca na versão eletrônica do documento, o termo “objetivo”¹⁶ encontramos 189 resultados. Dentre esses resultados podemos elencar:

A apresentação desta obra em 2001 tem um duplo objectivo (*sic*), na medida em que não só divulga um guia indispensável para os professores que ensinam as línguas estrangeiras e a língua portuguesa, mas também porque a sua edição constitui mais uma celebração do Ano Europeu das Línguas – AEL 2001 (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 7).

O *Quadro Europeu Comum de Referência* foi elaborado com este objectivo (*sic*). Para cumprir a sua função [definir os objectivos (*sic*) realistas das necessidades dos estudantes de uma LE], tem de satisfazer determinados critérios. Deve ser exaustivo, transparente e coerente (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 13).

[...] mas o objectivo (*sic*) do Quadro de Referência é, antes de mais, o de o ajudar nas suas tomadas de decisão (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 15).

O QECR responde ao objectivo (*sic*) geral do Conselho da Europa, tal como foi definido nas Recomendações R (82) 18 e R (98) 6 do Conselho de Ministros: “conseguir maior unidade entre todos os seus membros”, atingindo-se este objectivo (*sic*) “com a adopção de uma acção (*sic*) comum na área da cultura” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 20)

¹⁶ Para esse trabalho empregamos a versão do Quadro em português europeu, por essa razão o termo “objetivo” foi grafado como “objectivo”. Como afirma González Rey (2006) o Quadro foi vertido para mais de quinze línguas e ao analisar essas traduções de maneira paralelas é possível identificar pequenas nuances e, por vezes, diferenças de conteúdo.

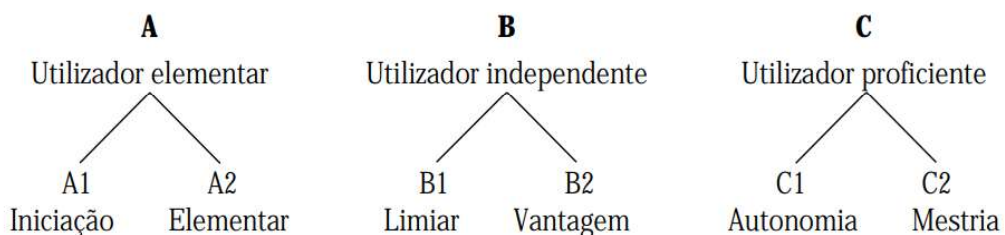
Ainda que vários objetivos sejam apontados neste trabalho, partiremos do pressuposto, isso é, da concepção de que o objetivo do QECR é o de ser um documento com vistas a elaborar, apresentar e descrever critérios de divisão dos níveis de aprendizagem de uma LE, sendo empregado, por conseguinte, na elaboração de materiais didáticos, exames de proficiência, formação de professores etc. Seu cerne baseia-se nas línguas faladas pelos países membros da UE, todavia, presumimos que o mesmo pode ser transposto a outras realidades, como a brasileira.

O Quadro, enquanto documento, busca cobrir um grande número de fenômenos tangenciados no processo de ensino-aprendizagem de LE. Sabemos da importância das discussões fomentadas no mesmo, porém, para o objetivo dessa pesquisa, nos atemos especificamente nos níveis comuns de referência.

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

O QECR adotou a divisão da competência em LE em seis níveis denominados de A, B, C, sendo em ordem ascendente de proficiência, apresentando, entre cada letra, a subdivisão numérica em 1 e 2. A figura a seguir ilustra como os níveis são apresentados no quadro.

Figura 2 – Os níveis de referência do QECR.



Fonte: QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 48).

Ao analisar a figura, observamos que as letras indicam a classificação geral do utilizador em elementar, independente e proficiente. Já os números definem os níveis na ordem crescente de proficiência: iniciação, elementar, limiar, vantagem, autonomia e maestria. Ao propor o uso de letras (A, B e C), o quadro adapta a denominação que, por muito tempo, foi corrente no campo de ensino-aprendizagem de LE de nível inicial, intermediário e avançado (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Cabe ressaltar que o próprio Quadro aceita a subdivisão dos níveis, a depender da realidade da escola e ou/instituição de ensino (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

A classificação em determinado nível corresponde à capacidade do aluno de se expressar de forma linguística em um dado contexto; por essa razão, o Quadro apresenta uma profusão de tabelas com classificações contendo uma geral, intitulada “escala global” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49), e outras baseadas em determinadas competências comunicativas na LE. Ao tratar das competências, o Quadro as concebe como “conhecimentos, capacidades, atitudes [na LE]” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 13). Entre as competências apregoadas no Quadro, podemos citar: a competência lexical; competência gramatical; competência semântica; competência fonológica; ortográfica; ortoépica etc. (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Cada nível busca descrever quais as capacidades necessárias do aprendiz/usuário da LE para ser classificado nele. Essa avaliação, mesmo que global, apresenta nuances nas quatro habilidades linguísticas, isso é, na compreensão oral e escrita e na produção oral e escrita (CONSELHO DA EUROPA, 2001). A seguir, reproduzimos a escala global conforme as capacidades gerais de cada nível são apresentadas no documento.

Quadro 1 - Níveis Comuns de Referência: escala global.

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão (<i>sic</i>), sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos (<i>sic</i>), incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade (<i>sic</i>), expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto (<i>sic</i>).
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa (<i>sic</i>) sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
--	----	---

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 49).

O quadro reproduzido anteriormente sintetiza as habilidades gerais esperadas em um usuário de uma LE em um determinado nível. Essa classificação, como foi afirmado anteriormente, orienta a elaboração de materiais didáticos, cursos, seleção para programas de intercâmbios ou para empregos etc. Como o objeto de nossa pesquisa encontra-se na linha de concatenação entre as EI e o QECR, seria de se questionar onde ambas se cruzam ou não. No próximo item apresentamos reflexões de dados que extraímos ao analisar o Quadro pelo prisma da Fraseologia.

3.3 AS UF E O QECR

Antes pontuamos que o QECR é um documento que baliza a elaboração de materiais didáticos, bem como de cursos de LE, exames de proficiência etc. Hoje, é um documento que se expandiu e não se restringe apenas à Europa e é adotado, até mesmo, por muitas instituições brasileiras. Dada a sua importância no que se refere ao nortear o processo de ensino-aprendizagem de LE, é importante verificar como o mesmo aborda a questão do ensino-aprendizagem das UF, pois elas são um fenômeno recorrente na língua e devem fazer parte do currículo dos cursos de LE.

Para os dados desta análise, procuramos na íntegra na versão eletrônica do documento – após termos feito sua leitura por completo –, por meio de ferramenta de busca de termos, as palavras “expressão(ões)”, “fraseologismo”, “unidade fraseológica”, “idiomatismos”, “idiomático(s)”, “idiomática(s)”. Os dados da busca são apresentados na tabela 1.¹⁷

¹⁷ Nesta parte da pesquisa, buscamos nos ater às colocações ou enunciados fraseológicos completos no sistema proposto por Corpas Pastor (1996). Ao longo do Quadro, frequentemente temos referências a “expressões simples” como, por exemplo, saudações. Essas expressões simples podem ser consideradas colocações no sistema de Corpas Pastor, mas não foram nosso objetivo de estudo.

Tabela 1 - Termos ligados às UF e ao QECR.

TERMO	NÚMERO DE RECORRENCIAS	TERMOS QUE REALMENTE SE REFERIAM À UF
Expressão	27	0
Expressões	101	16
Fraseologismo	0	0
Unidade fraseológica	0	0
Idiomatismo	0	0
Idiomatismos	0	0
Idiomático	0	0
Idiomáticos	2	2
Idiomática	1	1
Idiomáticas	17	17

Fonte: Os autores (2019).

Os dados da tabela acima foram separados em dois grupos: no primeiro, temos a quantidade de termos identificados na busca e, na segunda, os termos que realmente se referiam a uma UF pois, frequentemente, o emprego da terminologia não mantinha conexão com uma UF. Para conseguirmos alcançar essa classificação, lemos cada parágrafo onde se encontrava um termo identificado na busca.

Conforme é possível observar na tabela 1, muitos dos termos por nós pesquisados e que são basilares para a Fraseologia não foram encontrados no documento, dentre eles: “fraseologismo”, “unidade fraseológica”, “ditados”, “idiomatismo”, “idiomatismos” e “idiomático”.

Entre os termos que foram encontrados na busca, em menor recorrência temos: “idiomática” e “idiomáticos”. Sobre esses termos, algumas observações merecem ser tecidas. Em relação aos termos “idiomática” e “idiomáticos”, o primeiro foi precedido do termo “expressões” e o segundo, do termo “usos”. Debruçamo-nos neste ponto apenas no termo “usos idiomáticos”, tendo em vista que o termo “expressões idiomáticas” será abordado mais à frente.

Como consta no quadro 1, o termo “idiomáticos” aparece no documento duas vezes. Entretanto, no primeiro caso refere-se exatamente a um elemento que pode dificultar a compreensão oral global de documentos sonoros autênticos, isto é, que não são fruto do processo de adaptação para o ensino de línguas estrangeiras de um usuário do nível B2: “Apenas a ocorrência de ruído de fundo extremo, uma estrutura discursiva inadequada e/ou os **usos idiomáticos**

influenciam a capacidade de compreender” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 103, grifo nosso). A segunda ocorrência do termo é apresentada junto ao nível C2, no que se refere à adequação sociolinguística. Essa capacidade é vista dentro do QCER como a habilidade do falante de adaptar o seu discurso aos mais variados contextos. Nesse nível, o usuário já é capaz, segundo o QCER, de compreender sem dificuldades uma variada gama de UF: “É capaz de seguir filmes nos quais surja uma quantidade considerável de calão e de **usos idiomáticos**” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 171, grifo nosso).

Os elementos mais recorrentes de nossa pesquisa encontrados no QECR foram “expressão” e “expressões”, com 27 e 101 recorrências, respectivamente; todavia, ao analisar de maneira pormenorizada, identificamos que apenas 16 itens identificados se referiam à UF. Anteriormente, apontamos que o termo “idiomática” foi identificado precedido do termo “expressão”; por essa razão, são analisados concomitantemente.

De acordo com a tabela 1, o termo “expressão” foi expressivo em nossa busca, porém, ao afunilar a pesquisa por meio da leitura dos excertos a que se referem, foram reduzidos a 16. A diminuição substancial deu-se pelo fato de que o termo em questão não se referia a uma UF como, por exemplo, o termo “expressões faciais”, que ocorre duas vezes no documento. No caso do nível A1, é frequente o termo “expressões simples”; todavia, não podemos considerar tais expressões como UF, tal qual no exemplo a seguir: “Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 53). Por esse motivo, tais dados foram excluídos desta análise. A tabela 2, a seguir, apresenta como os dados obtidos estão categorizados nos níveis do QECR

Tabela 2 - Recorrência a partir dos níveis do QECR.

Nível	Número de ocorrências
C2	6
C1	4
B2	3
B1	2
A2	1
A1	0

Fonte: Os autores (2019).

É possível observar-se uma progressão aritmética negativa do nível C2 ao A1. No caso dos níveis C2, C1 e B2, quando se tratam de UF, o QECR aponta que o usuário classificado em algum desses níveis é capaz de compreendê-las e utilizá-las.

No caso do nível B1, em que há duas ocorrências, as duas não se referem à capacidade do falante empregar de forma ativa ou passiva a UF, mas exatamente o contrário: ele tem dificuldades em compreendê-las e decodificá-las: “É capaz de acompanhar o essencial do que ouve à sua volta sobre temas gerais, desde que os interlocutores **evitem usar expressões demasiado idiomáticas** e articulem claramente. É capaz de exprimir os seus pensamentos sobre temas abstractos (*sic*) ou culturais, como música e filmes” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 117, grifo nosso).

Há apenas uma referência em relação às UF no nível A2: “É capaz de pedir esclarecimento sobre palavras-chave ou expressões que não foram compreendidas, usando expressões feitas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 128). Consideramos que essas “expressões feitas” podem ser consideradas como UF; provavelmente, não se tratam de locuções, por exemplo, mas enunciados que se repetem com frequência na língua, ou seja, “colocações” (CORPAS PASTOR 1996). Ainda nesse nível, é possível verificar que, pelo viés do QECR, o usuário teria dificuldades ao confrontar-se com as UF.

Como não há nenhuma referência ao uso de UF por usuários/estudantes do nível A1, podemos dizer que isso corresponde a concepção tradicional de ensino-aprendizagem de LE, na qual as UF aparecem em níveis mais

avançados de uma LE.

De maneira geral, após a leitura total do QECR, é possível deduzir que as UF são tidas como um elemento da língua pelo Quadro, entretanto, como um ponto de difícil assimilação, que deve ser apresentado ao aluno apenas nos níveis mais avançados. Em oposição ao que apregoa o QECR, acreditamos, assim como Ortigoza (2016), que as UF devem perpassar todos os níveis de ensino, isto é, desde os níveis elementares aos avançados, pois como foi pontuado anteriormente, as UF fazem parte da produção linguística e, portanto, o aluno em algum momento entrará em contato com elas.

Acreditamos que o aluno pode sim ser apresentado às UF desde o início de sua jornada nos estudos de uma LE, todavia, é preciso que haja uma preparação por parte do professor para que realmente ocorra o processo de ensino-aprendizagem. Para refletir sobre o ensino-aprendizagem das UF, apresentamos no capítulo a seguir a Fraseodidática, seu objeto de estudo, bem como seus objetivos enquanto ramificação da Fraseologia.

3.4 A FRASEODIDÁTICA

Ao analisarmos a etimologia do termo “fraseodidática”, podemos verificar que se trata da junção dos radicais “fraseo”, que remete à Fraseologia, + “didática”, que se refere ao processo de ensino; em linhas gerais, portanto, Fraseodidática é um ramo do conhecimento que se debruça sobre o processo de ensino-aprendizagem das UF, que são, por sua vez, o objeto de estudo da Fraseologia. Reconhecemos que essa definição não é devidamente abrangente e não está de acordo com a literatura atual que versa sobre o tema, já que González Rey (2010) considera a Fraseodidática uma ciência no seio da Linguística Aplicada. Seu objetivo, ainda segundo a autora supracitada, é o de “o ensino-aprendizagem das expressões fixas [termo empregado pela mesma para se referir à UF] no quadro de aquisição das línguas vivas, sejam línguas maternas ou línguas estrangeiras” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 2, tradução nossa)¹⁸. Partilhando de uma visão muito

¹⁸ “L’enseignement-apprentissage des expressions figées¹ dans le cadre de l’acquisition des langues vivantes, que ce soient des langues maternelles ou des langues étrangères.”

próxima da de González Rey, Ettinger (2008, p. 66) afirma que o objetivo da Fraseologia é:

Ocupar-se do ensino e aprendizagem sistemáticos e com base científica dos fraseologismos no ensino de idiomas. A sua missão consiste em que os fraseologismos se reconheçam, aprendam e empreguem como unidades polixicais com significados próprios e que o aprendido se possa aplicar com adequação à situação comunicativa.

Ambos os autores destacam que a Fraseologia é um ramo do conhecimento recente. González Rey, em seu texto de 2010, afirmou que a mesma tinha aproximadamente vinte anos; podemos concluir, assim, que atualmente a Fraseodidática tem aproximadamente trinta anos.

Na definição de Ettinger (2008), que usaremos como baluarte, pois, ao nosso ver, é a mais abrangente, vemos que, muito além de se preocupar apenas com as questões inerentes ao ensino-aprendizagem das UF tanto em língua materna, doravante LM, quanto em LE, a Fraseodidática, apoiada pela Fraseologia, busca descrever e analisar as UF com vistas ao ensino, culminando em seu emprego, seja de forma ativa ou passiva, isto é, por meio da produção ou da compreensão, nos termos adotados pelo Quadro (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

É importante destacar que uma das discussões que a Fraseodidática tangencia é o da importância do ensino das UF, tanto no âmbito das LM, como das LE. Para Ettinger (2008), podemos classificar os especialistas em ensino de LE em dois grandes grupos, em relação à importância que dão ao ensino-aprendizagem de UF em aulas de línguas: os “fraseófilos” e os “fraseófobos”. Enquanto o primeiro grupo acredita na importância do ensino das UF, o segundo compreende-o como algo irrelevante e até mesmo supérfluo da língua. Como o que defendemos em nossa prática profissional do ensino-aprendizagem das UF em todos os níveis de ensino, incluímo-nos no primeiro grupo, tendo em vista que acreditamos que o ensino de UF, em aulas de línguas, é necessário para a formação holística do aluno de LE.

Quando afirmamos que a Fraseodidática deve apontar a relevância do ensino-aprendizagem sistematizado das UF, vale salientar o porquê dessa necessidade. Assim como há aspectos pertinentes para o seu ensino-aprendizagem,

avertados na literatura científica da área, há ainda autores que buscam refutá-los. González Rey (2010) apresenta, de forma sintética, os argumentos tanto a favor como contra o ensino-aprendizagem das UF. A seguir, reproduzimos por meio do quadro 2 os argumentos apresentados pela autora:

Quadro 2 - Argumento a favor e contra o ensino/aprendizagem de UF.

Argumentos a favor	Argumentos contrários
<ul style="list-style-type: none"> - Não dominar as expressões fixas [UF] de uma língua manifesta nossa condição de aprendiz da mesma. - Mesmo que seja restrito o objetivo de um aprendiz estrangeiro, esse tem por objetivo se exprimir de maneira idiomática na língua dos locutores nativos, sobretudo, ao final de alguns anos de estudo. - A Linguística de <i>corpus</i> demonstra que as línguas são compostas por um grande número de expressões fixas, ou seja, UF. Dessa maneira, no campo do ensino-aprendizagem, é necessário que sejam discutidas a relevância do ensino-aprendizagem das mesmas, pois em algum momento o aluno será exposto a elas. - O ensino das expressões fixas permite uma aproximação cultural com a língua aprendida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todo um discurso pode ser corretamente construído sem o emprego de uma única expressão fixa. - As expressões fixas são, frequentemente, consideradas como pertencentes ao domínio dos falantes nativos e um aprendiz não precisa tornar-se bilíngue para conseguir se comunicar em LE. - As expressões fixas estão em constante movimento. - O investimento na sua aprendizagem demanda um grande esforço.

Fonte: Adaptado de González Rey (2010).

Ao examinarmos o quadro de González Rey (2010), podemos verificar que os aspectos a favor se sobrepõem aos contrários. Outra discussão frequentemente abordada na área da Fraseodidática é o momento em que as UF devem ser inseridas nas aulas de LM e/ou LE. Alguns autores, como González Rey (2006), Rios (2010) e Ortigoza (2016), destacam que as UF devem ser inseridas desde os níveis iniciais e não somente nos finais, nível C2, como o que apregoa o QCER (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 64).

3.5 PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO DAS LOCUÇÕES A PARTIR DO QCER

Como foi indicado antes, alguns atores concebem as UF como um elemento essencial para a comunicação em LE (CORPAS PASTOR 1996; GONZÁLEZ REY, 2006; ORTIGOZA, 2016; TERMIGNONI, 2015), portanto, deve ser objeto de ensino por parte do professor e de aprendizagem pelo aluno. A

importância de se pensar o ensino-aprendizagem de UF é que, em um determinado momento, o aluno na função de usuário da LE se defrontará com a mesma e, sem saber de sua existência, pode ter dificuldades tanto para compreender quanto para se fazer entender (RIOS, 2010).

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

Julgamos, ainda, que outra dificuldade para a inserção das UF nas aulas de LE é que os materiais voltados para esse fenômeno da língua são poucos, para não dizer quase inexistentes. Dada a quantidade parca de materiais, cabe ao professor criá-los e/ou adaptá-los para suas aulas nos mais variados contextos de trabalho, um processo que despence tempo, bem como pesquisas, algo que a prática docente brasileira não tem possibilitado. Essa dificuldade é reiterada por Mafra e Cunha (2012), ao afirmarem: “Cabe ao professor selecionar as UFs a serem trabalhadas pelos estudantes de acordo com o nível em que eles se encontram, além de tempo e dedicação para desenvolver os trabalhos, posto que os estudos dedicados a esse tema são abundantes”. Por essa razão, a seguir buscaremos discorrer sobre o sistema por nós desenvolvido voltado para a classificação das UF – em específico das locuções na tipologia de Corpas Pastor (1996) – apoiadas no Quadro Comum de Referência Europeu (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Como afirmamos anteriormente, nossa ideia de partir do QEER é fruto de nossa experiência profissional, bem como da constatação de que o mesmo se encontra amplamente difundido no Brasil e, portanto, poderá ser usado por um número maior de leitores.

Na literatura que versa sobre o ensino-aprendizagem de UF em LE, é comum a constatação de que o ensino-aprendizagem das mesmas está relegado aos níveis mais avançados (C1 e C2 na nomenclatura do Quadro) (CASTAÑO, 2000; GONZÁLEZ REY, 2006; ORTIGOZA, 2016; XATARA, 2001). Porém, alguns autores têm buscado refutar essa ideia, afirmando que as UF podem ser inseridas nas classes de LE desde os níveis iniciais. Dentre eles, podemos elencar: Xatara (2001), Rios (2010) e Ortigoza (2016). Ortigoza (2016, p. 134), em sua tese, aborda a questão do ensino-aprendizagem de UF no espanhol como língua estrangeira (ELE) e afirma:

Os aprendizes não precisam esperar os estágios finais ou avançados de estudo de ELE para entrarem em contato, por exemplo, com as UFs, se contarem com materiais que ofereçam, além dos equivalentes em português para as lexias consultadas, as UFs que se formam a partir das lexias simples que aparecem no vocabulário a ser aprendido e que são próprias da língua espanhola.

Mesmo que a LE de Ortigoza (2016) seja divergente da abordada neste trabalho, partilhamos da ideia da autora de que as UF podem e devem ser ensinadas desde os níveis iniciais e temos ciência da carência de materiais didáticos voltados para a área. Nosso produto educacional não é um livro didático onde orientamos o professor sobre como ensinar as UF em suas aulas, senão uma ferramenta que busca auxiliá-lo no processo de seleção e classificação das UF a partir dos níveis do Quadro, com vistas a otimizar seu tempo e adequar as UF ao nível de aprendizagem dos alunos. Ademais, ao apresentar uma classificação das locuções que cubra desde o nível A1 ao C2, intentamos corroborar a corrente que apregoa o ensino-aprendizagem das UF diluído ao longo de todos os níveis e não apenas nos níveis mais avançados.

Como trabalhamos com o binômio português-francês, compreendemos que essa pesquisa pode ser classificada dentro do campo da Fraseologia contrastiva, uma ramificação daquela que busca analisar e descrever as UF em duas ou mais línguas, buscando tanto assonâncias como dissonâncias entre os sistemas, bem como a proposição de traduções, quando possíveis (TERMIGNONI, 2015, p. 95). Ettinger (2008) frisa que os estudos contrastivos são um dos campos de pesquisa da Fraseologia; em suas palavras: “[...] a fraseologia

confrontativa ou contrastiva, quer dizer, comparar fraseologismos de sua língua materna com fraseologismos de outras línguas” (ETTINGER, 2008, p. 96, tradução nossa)¹⁹. Não podemos esquecer que as UF são fruto de um processo histórico e cultural de um determinado povo e, ao pensarmos o caso português-francês, é impossível desconectar o aspecto cultural por detrás dessas construções; sobre esse aspecto, Xatara (2001, p. 51) sublinha: “O francês e o português do Brasil propiciam uma comparação de duas línguas de origem latina mas praticadas por civilizações muito diferentes, distantes geográfica e culturalmente”. Portanto, essa comparação pode ser dificultada pelo distanciamento cultural a que foram submetidas essas línguas ao longo de seu desenvolvimento.

A seguir, apresentamos nossa proposta de divisão dos níveis em ordem crescente. Além da nomenclatura oficial apresentada pelos níveis através do Quadro de A1, A2, B1, B2, C1 e C2 (CONSELHO DA EUROPA, 2001), designamos um subtítulo no qual buscamos sintetizar os critérios de classificação que desenvolvemos.

3.5.1 Nível A1: Equivalentes Idiomáticos

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

Sabemos que uma das dificuldades iniciais do ensino-aprendizagem das locuções é a própria identificação desse fenômeno na língua, pois, como afirma Xatara (2001, p. 49): “[o ensino deve iniciar] despertando os aprendizes para as

¹⁹ “[...] á fraseoloxía confrontativa ou contrastiva, é dicir, a comparar fraseoloxismos da súa lingua materna con fraseoloxismos doutras línguas”.

peculiaridades dessas unidades lexicais, iniciando-se pelo seu próprio reconhecimento no interior dos enunciados e posteriormente dando conta da conotação que as envolve”. Como supomos que o aluno reconheça a locução em sua LM, ao observá-la na LE, compreenderá que se trata de um fenômeno no qual não pode compreender o aspecto semântico da construção pela simples somatória dos elementos constituintes. Obviamente, caso o aluno não reconheça a UF em sua língua materna, caberá ao professor de língua estrangeira apresentá-la ao aluno.

Uma das autoras que se debruça sobre uma tipologia de classificação das UF voltada, sobretudo, para seu ensino-aprendizagem é Xatara²⁰. A tipologia de Xatara segue a classificação em 4 níveis: iniciantes em francês, falsos iniciantes em francês, intermediário em francês e avançado em francês. Como nossa classificação apresenta seis níveis, compreendemos como nível iniciante aquele pertencente ao nível A1 em nossa tipologia.

No arranjo de Xatara (2001, p. 53), são consideradas UF que devem ser introduzidas aos iniciantes aquelas que “têm equivalência, além de idiomática, também literal, na língua portuguesa, com vistas a um ensino-aprendizagem inicial dessa língua estrangeira [francês]”.

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

²⁰ A professora Xatara teve uma longa carreira na docência superior atuando, sobremaneira, na formação de tradutores no curso de bacharelado em tradução da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mesmo que sua obra tenha como aluno aquele do nível superior, acreditamos que sua teoria pode ser empregada com alunos de institutos de idiomas, no qual nossa realidade laboral está

sinônimas pertencentes, portanto, ao nível A1. Destacamos ainda que as locuções pertencentes a esse nível são as que apresentam menos opacidade, nos termos de Corpas Pastor (1996).

3.5.2 Nível A2: Equivalentes Semi-Idiomáticos

No segundo nível, o aluno já tem um maior conhecimento da língua nos níveis léxical, gramatical, fonético, cultural etc. Se o professor seguir nossas orientações, o aluno será apresentado às locuções no nível A1 e saberá que são fenômenos recorrentes na língua em que a decodificação literal se mostra infrutífera. Sendo assim, nesse nível, o aluno poderá ser exposto às locuções que são parcialmente diferentes das do seu idioma materno.

Para classificação nesse nível, partimos do pressuposto de que pelo menos um elemento da locução mantenha relação com alguma locução do português ou que pelo menos um elemento constitutivo daquela remeta ao seu sentido conotativo. Para Xatara (2001), essa classificação equivaleria a sua proposta do nível iniciante. No sistema de classificação proposto por Xatara (2001), as locuções do nível de falso iniciante – compreendidas por nós como nível A2 – são aquelas que não têm equivalência lexical total nem literal, mas sim, em suas palavras: “aproximativa, sem alteração da estrutura, do valor, do efeito comunicativo ou do nível de linguagem considerados nas expressões francesas” (XATARA, 2001, p. 54).

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

3.5.3 Nível B1: Equivalentes Interlinguais

No nível B1, denominado por nós “equivalentes interlinguais”, transpomos para nossa classificação um termo empregado por Jakobson (1995), originalmente aplicado no campo da teoria da tradução. Em seu constructo teórico, Jakobson classificou as traduções de três formas: tradução intralingual, tradução intersemiótica e tradução interlingual. A seguir, apresentaremos em linhas gerais como o autor conceitua cada uma e nos atemos à última, que dá nome a esse nível em nosso sistema classificatório.

Jakobson definiu a tradução intralingual como “interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua” (JAKOBSON, 1995, p. 64). Tal tradução ocorre quando uma pessoa reformula o que disse ou emprega outros termos em uma conversa ou texto, a fim de fazer-se entender pelo seu interlocutor.

A tradução na intersemiótica consiste na tradução de um signo verbal por meio de uma sistema não-verbal; por exemplo, um quadro baseado em um poema ou um filme baseado em uma peça de teatro etc. (JAKOBSON, 1995, p. 65).

A tradução interlingual é a que geralmente compreendemos ao falarmos de tradução. Consiste em verter de uma língua para a outra, mantendo o sentido original de um texto ou uma fala. Segundo Jakobson (1995, p. 65): “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua”.

A escolha do termo “interlingual” deve-se ao fato de que as expressões contidas nesse nível demandam do aluno/usuário uma tradução da locução em LE para a sua LM. Nesse caso, não há uma locução na língua de chegada com equivalência geral ou parcial e faz-se necessário um processo de tradução do conceito.

Em Jakobson, o processo de tradução é muito mais do que se traduzir palavra por palavra de um idioma X para um idioma Y. É necessário, frequentemente, um processo de negociação do sentido (ECO, 2003). Portanto, as locuções classificadas como pertencentes ao nível B1 são aquelas em que se faz necessário um processo de tradução onde uma locução totalmente diferente do

ponto de vista estrutural é traduzida para outra com o significado conotativo similar. Um exemplo de locução pertencente a esse nível é “voir rouge”, que em uma tradução literal teríamos: “ver vermelho”, porém, como consta no próprio dicionário usado no *corpus* desse trabalho: “voir rouge” significa “sentir uma cólera súbita e extrema” (CHOLLET; ROBERT, 2008, p. 45, tradução nossa)²¹. Nesse caso, uma expressão sinônima em português seria “ficar roxo de raiva”. Observe-se, nesse exemplo, que o sentido conotativo em ambas é resguardado, porém a estrutura linguística é completamente divergente. Nesse caso, UF semi-opacas, na classificação de Corpas Pastor (1996).

3.5.4 Nível B2: Equivalentes Parafrasiais

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

No nível B2 do Quadro, o aluno já é considerado um usuário autônomo da língua e tem competências para manter uma conversação na LE, bem como argumentar, superar em uma discussão, apresentar seu ponto de vista e defendê-lo etc. (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Nossa classificação se aproxima da proposta por Xatara para o nível avançado. Segundo a autora, nesse grupo são inseridas as locuções que não têm equivalência idiomática em português, e que, além disso, são caracterizadas por revelar: “[...] visões de mundo muito diferentes, e, portanto, são traduzidas por paráfrases, ou seja, por meio de explicações” (XATARA, 2001, p. 55).

Estudos baseados em Linguística de *corpus*, Xatara (2001) determinou que esse nível de classificação de UF é alto na análise do francês-português, apresentando 18% do total de aproximadamente 8000 UF descritas e classificadas. Como exemplo de uma locução do referido nível em nosso *corpus*,

²¹ “Ressentir une colère subite et extrême”.

temos a locução “passer par toutes les couleurs” que significa empalidecer ou ruborizar em seguida a uma emoção (CHOLLET; ROBERT, 2008, p.43). Em português, poderíamos apontar a locução “ficar branco como um fantasma” ou “ficar vermelho que nem um pimentão”, porém são necessárias duas locuções para explicitar o sentido de uma em francês, por essa razão, a classificamos dentro do nível B2. A partir desse nível, as locuções tendem a ser opacas (CORPA PASTOR, 1996).

A título de exemplificação temos a locução “Piquer un fard”. Ao analisarmos os elementos constituintes da locução temos “piquer” que significa picar, ferroar; “un” que é um artigo indefinido e tem seu equivalente em português “um”; “fard” pode ser traduzido como “maquiagem”, portanto, temos: picar/ferroar uma maquiagem. Entretanto, o significado da locução em português é ficar vermelho. Desta forma observamos que os elementos constituintes não auxiliam na decodificação da locução no par português-francês.

3.5.5 Nível C1: Dissonâncias Culturais

Como foi salientado no início deste trabalho, língua e cultura são indissociáveis, sendo que uma reverbera a outra em um movimento dialético e infinito. Ao longo deste texto, apontamos que as locuções, além de serem unidades compostas por no mínimo dois elementos, apresentam-se cristalizadas e têm um histórico de desenvolvimento e cristalização dentro do próprio sistema linguístico; estão, portanto, impregnados de aspectos culturais. Com o advento da Fraseologia, um novo conceito passou a fazer parte de seus estudos: “culturema”. Segundo Ferreira e Guiotti (2019, p. 1369), os culturemas podem ser compreendidos como “um elemento que é específico de cada cultura, que carrega consigo uma carga semântico-cultural expressa, muitas vezes, por estruturas que são compartilhadas por determinada comunidade linguístico-cultural”. Um exemplo de culturema é a figura do cordeiro branco enquanto símbolo da pureza, para a cultura judaico-cristã; essa visão não é partilhada pelos esquimós, que não conhecem cordeiros, já que onde habitam não há a criação do referido mamífero. Dessa forma, a associação “cordeiro = pureza”, para o povo esquimó, é inexistente, pois é um culturema da

tradição judaico-cristã (DURÃO, 2002).

Algumas locuções são exclusivas de um povo. No caso do português, temos a locução “feito nas coxas”, que designa algo feito às pressas ou mal executado (ROCHA; ROCHA, 2011). Tal locução é permeada por um fato histórico, pois remete ao período escravocrata brasileiro, em que se empregavam as coxas dos escravos para a modelagem das telhas que seriam usadas posteriormente para cobrir casas, galpões etc. Devido a diferenças anatômicas entre um escravo e outro, as telhas apresentavam-se assimétricas. Essa expressão é compreensível para um falante nativo do português brasileiro, mesmo sem que esse reconheça tal aspecto histórico, porém, para um usuário do português enquanto língua estrangeira, essa locução se mostra de difícil assimilação exatamente pelo fato de estar impregnada de aspectos históricos²².

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

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

²² A origem da locução “feito nas coxas” é incerta e frequentemente associada ao que fora relatado acima. Sabemos que não há uma definição indubitável da mesma e que inclusive há questionamentos da veracidade da mesma (LA PASTINA FILHO, 2006), porém, como essa explicação é frequentemente associada à origem da UF, decidimos por mantê-la.

essa razão, a classificamos nesse nível.

3.5.6 Nível C2: Falsos Cognatos Idiomáticos

Para nomeação desse nível, recorreremos à nomenclatura proposta por Rios e Xatara (2008), assim como fizemos para o nível A1, pois a mesma apresenta, em linhas gerais, a ideia por detrás das locuções que compõe o panteão do referido nível.

Quando falamos de falsos cognatos em línguas, compreendemos que determinadas unidades lexicais de dois ou mais sistemas se assemelham (tanto a nível morfológico como fonético), mas que, no entanto, têm significado divergente. A título de exemplificação, temos os termos “chiffre” e “légende” em francês, que poderiam ser vertidos por alguém, com pouca experiência nessa língua, como “chifre” e “legenda” para o português, porém o primeiro termo significa “número” e o segundo, “lenda”.

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

observamos que vários idiomatismos podem remeter à mesma imagem e ter uma carga semântico-cultural diferente. Tais unidades léxicas, que denominamos falsos cognatos idiomáticos, podem constituir-se em armadilhas para um leitor desavisado ou mesmo experiente (RIOS; XATARA, 2008, p. 221).

Salienta-se, ainda, que essas diferenças, frequentemente, apresentam elementos culturais que são divergentes nas línguas analisadas em questão. A escolha da classificação das locuções do nível C2, como aquelas que se apresentam como falsos cognatos idiomáticos, tem como justificativa que nesse nível é necessário um grande arcabouço linguístico do aluno/usuário da LE, além de conhecimentos profundos do sistema cultural da LE. Um exemplo de uma locução que pode ser classificada no nível C2 é “remuer les tripes”, que, traduzida ao pé da letra, seria “mexer/agitar as tripas”. Inicialmente, o aluno/usuário poderia compreender a locução como “nó nas tripas”. Entretanto a UF, em francês, significa

“provocar uma emoção intensa” (CHOLLET; ROBERT, 2008, p. 43), enquanto a locução “nó nas tripas” refere-se a problemas ligados ao aparelho digestivo (ROCHA; ROCHA, 2011, p. 314). Esse exemplo demonstra o que compreendemos por falso cognato idiomático. Segundo Xatara e Oliveira (2008, p. 348), um sinônimo imperfeito para “remuer les tripes”, em português, seria “mexer com”

3.6 PROPOSTA DE UM SISTEMA BINÁRIO

Anteriormente buscamos descrever como classificamos a amostra por nós analisada no produto educacional, tendo apresentado critérios de classificação dentro do QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Observamos que os critérios apresentados são capazes de cobrir todas as locuções analisadas e podem ser uma forma de auxílio ao docente que deseja inserir o ensino-aprendizagem de locuções em sua sala de aula de LE. Entretanto sabemos que, ao apresentarmos nosso sistema na forma de um artigo, faz-se necessária a releitura do mesmo toda a vez em que o usuário, nesse caso o docente, desejar classificar uma locução seguindo nosso sistema, até que tenha compreendido seus aspectos gerais. Esse procedimento conduz, inevitavelmente, a um gasto de tempo significativo e poderia ser visto como um fator de desmotivação para o leitor. Pensando nisso, idealizamos e criamos um sistema de classificação binário das locuções, no qual os elementos essenciais da nossa tipologia são sintetizados por meio de seis questões, o que dinamiza o tempo de pesquisa.

Utilizamos o título de “*proposta de sistema binário*”, que é algo comum no campo da matemática e da programação computacional, mas que nunca vimos no campo da Linguística. Mendes (2018, p. 304) define um sistema binário como: “O sistema de numeração binário utiliza apenas dois dígitos, 0 e 1, para representar o número”. Em nosso sistema, alteramos os números 0 e 1 pelos termos “não” e “sim”, respectivamente. A ideia de criar esse sistema veio da prática docente do mestrando, que em suas aulas de FLE utiliza algo similar para abordar um ponto gramatical do francês muitas vezes considerado complexo pelos alunos.

Como nosso sistema classificatório possui seis divisões (A1, A2, B1, B2, C1, C2), apresentamos seis perguntas que balizam a classificação, sendo que

cada uma se refere a um nível. A forma de utilização parte do princípio de que o usuário busque responder à pergunta apontada apenas com alternativas do tipo sim e não. Respostas negativas conduzem à pergunta seguinte e respostas afirmativas determinam o nível da locução. A seguir, apresentamos o sistema e damos exemplos de emprego. Vale salientar que, para responder as perguntas, o usuário necessita ter claro qual locução deseja analisar e, em seguida, pesquisar em dicionários de locuções a definição da mesma – quando a desconhecer – e procurar a equivalente em português. Para esse processo, recomendamos as obras que empregamos neste trabalho (CHOLLET; ROBERT, 2008; ROCHA; ROCHA, 2011; XATARA; OLIVEIRA, 2008). O quadro 3 apresenta nosso sistema binário de classificação de EI.

Quadro 3 - Sistema binário de classificação de locuções.

1 – A locução em francês possui uma locução sinônima em português (estrutura e significado)?

Sim – nível A1

Não – pergunta número 2

2 – Pelo menos um dos elementos da locução em francês auxilia na compreensão em português?

Sim – nível A2

Não – pergunta número 3

3 – A locução que pode ser “traduzida” do francês para o português por meio de uma UF que apresenta estrutura linguística diversa, mas, sentido conotativo idêntico?

Sim – nível B1

Não – pergunta número 4

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

Sim – nível B2

Não – pergunta número 5

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

Sim – nível C1

Não – pergunta número 6

6 – A locução trata-se de um falso cognato idiomático? Sim – C2. Não – verificar as etapas anteriores.
--

Fonte: Os autores (2019).

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

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

Para todas as locuções analisadas na sessão 4 desse trabalho o referido sistema foi empregado da forma como exemplificamos anteriormente, todavia, o processo detalhado foi suprimido, constando apenas a classificação no nível respectivo.

4 APLICAÇÃO DO SISTEMA BINÁRIO EM UM CORPUS DE LOCUÇÕES LIGADAS A SENTIMENTOS E SENSAÇÕES

Neste tópico, apresentamos a transposição prática do sistema binário para um corpus de 179 locuções retiradas da obra *Les expressions idiomatiques* de Cholet e Robert (2008). Na sessão de metodologia explicamos detalhadamente como os dados foram colhidos e tabulados.

Vale ressaltar o processo de classificação. Após termos coletado a locuções em francês e buscado sua(s) possível(is) equivalentes em português partimos para a aplicação do sistema binário. Dessa maneira, cada locução era submetida a primeira pergunta do sistema binário. Caso a resposta fosse afirmativa era considerada uma locução do nível A1 e assim sucessivamente. Apenas para aquelas classificadas como C2 que os autores refaziam o percurso a fim de verificar se realmente era uma locução do referido nível ou um erro de utilização do sistema binário. A seguir são apresentadas todas as locuções analisadas:

AVOIR CHAUD/AVOIR FROID – TER CALOR/TER FRIO

Avoir la chair de poule: Avoir froid (ou peur). <On rentre ? Il commence à faire froid et je suis en chemisette. J'ai déjà **la chair de poule**.> / **Ficar todo arrepiado.** B2.

Claquer des dents: Avoir très froid, mais aussi avoir peur. <Au milieu de la nuit, le chauffage s'est arrêté. J'ai **claqué des dents** jusqu'au matin.> / **Bater os dentes de frio.** A1.

Être en nage: Avoir beaucoup transpiré. <Yann

a couru pour arriver à l'heure au théâtre et maintenant il est en nage.> / **Estar nadando em suor.** B2.

Se geler le cul (se les geler) (populaire): Avoir froid. <Ce n'était pas une bonne idée de faire du jogging en plein mois de février. Continue si tu veux, moi je rentre, je **me gèle le cul**.> / **Gelar até a alma.** B1.

L'INQUIÉTUDE – A INQUIETAÇÃO

Être aux cent coups: Être extrêmement inquiet. <Myriam, 15 ans, a dit sa mère qu'elle rentrerait à dix heures. Il est plus de minuit et elle n'est pas rentrée. Sa mère **est aux cent coups**.> / **Estar inquieto.** B1.

Être dans tous ses états: Être affolé, très agité. <Son fils devrait être rentré de l'école depuis deux heures et il n'est pas toujours là. Elle est **dans tous ses états**.> / **Em polvorosa.** B1.

Se faire du mauvais sang (un sang d'encre): Se faire du souci, s'inquiéter. <Les parents se **font souvent du mauvais sang** pour leurs enfants.> / **Esquentar a cabeça.** B1.

Se faire du mouron (du souci, de la bile, des cheveux) (familier): S'inquiéter. <Te fais pas

de mouron, je suis sûr que José va t'appeler avant ce soir.> / **Esquentar a cabeça.** OBSERVATION: se faire des cheveux blancs – même construction, mais en réalité l'expression veut dire : les soucis font vieillir. B1.

Se mettre martel en tête (recherché): Se faire des soucis inutiles. <Il est minuit et Agathe n'est pas rentrée, il lui arrivé quelque chose. – **Ne te mets pas martel en tête, elle va arriver.**> / **Pôr caraminholas na cabeça.** OBSERVATION: s'utilise surtout à la forme négative. B1.

Se ronger les sangs: S'inquiéter avec beaucoup d'angoisse. <Delphine **se ronge les sangs** en attendant que l'état de santé de son mari s'améliore.> / **Esquentar a cabeça.** B1.

Serrer les fesses (familier): Avoir peur,

s'inquiéter. <Antoine n'a pas appris sa leçon. Pendant la classe, il **serre les fesses** et espère que le professeur ne l'interrogera pas.> / **Borrar**

LA BONNE HUMEUR ET LA MAUVAISE HUMEUR – O BOM HUMOR E O MAU HUMOR

Avoir toujours un pet de travers (familier): Être toujours mécontent de quelque chose. <Irène n'est jamais contente, avec elle il n'y a **toujours un pet de travers**.> / **Estar sempre desconte de alguma coisa. B2.**

Être de bon (mauvais) poil (familier): De bonne (mauvaise) humeur. <Mon père **est souvent de mauvais poil** au réveil, il vaut mieux

as calças. OBSERVATION: variation - avoir chaud aux fesses. **B1.**

lui téléphoner plus tard.> / **Estar de bom (mal) humor. B1.**

Se lever du pied gauche: Être de mauvaise humeur sans raison apparente. <Odile est furieuse contre tout le monde ce matin, elle a dû **se lever du pied gauche**.> / **Levantar-se com o pé esquerdo. A1.**

LA COLÈRE – A RAIVA

Être rouge comme un coq: Très rouge (en général de colère). <Audrey s'est moquée de la petite taille d'Arthur. Celui-ci est devenu **rouge comme un coq**.> / **Ficar roxo de raiva. B1.**

Être rouge de colère: Très en colère. <Sous l'insulte, il est devenu **rouge de colère**.> / **Ficar roxo de raiva. A2.**

Grincer des dents: Être en colère, en rage. <Les employés doivent accepter une baisse de salaire et pourtant l'entreprise est bénéficiaire. Beaucoup d'entre eux **grincement des dents**.> / **Ranger os dentes (de raiva). A1.**

Jeter des éclairs: Briller de colère. <Je n'avais j'avais vu Yves dans une telle rage. Ses yeux **jetaient des éclairs**.> / **Cuspir fogo. B1.**

L'avoir mauvaise: Avoir du ressentiment, être furieux. <Personne n'a pensé à inviter Nicolas au mariage, il l'a vraiment **mauvaise**.> / **A coisa está feia; a coisa está preta; a coisa está ruça. B1.**

La moutarde me (te, lui, nous, etc.) monte au nez: Ressentir une colère grandissante. <Après quatre semaines sans téléphone, **la moutarde lui est montée au nez** et il a changé de fournisseur.> / **Ficar irritado com o tempo. B2.**

Monter sur ses grands chevaux: S'emporter, le prendre de haut. <Quand il a su que sa proposition n'était pas acceptée, il **est monté sur ses grands chevaux** et a menacé de

quitter la réunion.> / **Subir nas tamancas. B1.**

Péter les plombs (familier): Perdre son calme, exploser. <Marielle ne supportait plus sa vie et elle **a péter les plombs**, elle a tout cassé dans sa maison.> / **Perder a cabeça. B1.**

Se fâcher tout rouge: Se mettre dans une violente colère. <Le vendeur de journaux **s'est fâché tout rouge** quand je l'ai payé en pièces d'un centime.> / **Estar/ficar fulo de raiva; estar/ficar louco da vida; estar/ficar por conta. B1**

Se mettre en boule (familier): Se mettre en colère. <Ne le provoque pas, il **se met facilement en boule**.> / **Ficar uma pilha. B1.**

Sortir de ses gonds: Être subitement furieux, hors de soi. <Quand elle a appris que son fils n'était pas allé à l'école, **elle est sortie de ses gonds** et l'a puni pendant une semaine.> / **Perder a linha; perder as estribeiras; virar o bicho; perder a esportiva. B1.**

Une colère noire: Une grande colère. <Les mauvaises critiques parues dans la presse ont mis le cinéaste dans **une colère noire**.> / **Cuspir fogo. B1.**

Voir rouge: Ressentir une colère subite et extrême. <Quand un autre homme regarde sa femme, Roger **voit rouge**.> / **Ficar roxo de raiva. B1.**

LA CONFUSION MENTALE – A CONFUSÃO MENTAL

Être dans le brouillard (le potage): Être en pleine confusion, ne pas voir clair dans une situation qui pose problème. <Je ne sais pas comment me sortir de cette situation peu claire. Je **suis complètement dans le brouillard**.> / **Estar no escuro. B1.**

La tête à l'envers: L'esprit troublé. <René a

*appris ce matin qu'il était muté dans un autre service. Cette nouvelle inattendue lui **a mis la tête à l'envers**.*> / **Estar de cabeça virada. A1.**

Ne plus savoir à quel saint se vouer: Ne plus savoir quoi faire, quelle décision prendre. <Mathieu a eu des problèmes avec tous ses

fournisseurs, il **ne sait plus à quel saint se vouer.**> / Não saber para que lado correr. B1.

Perdre la boussole: Perdre la tête, être affolé. <Devant les questions très difficiles de l'examineur, l'étudiant **a perdu la boussole.**> / **Perder o chão; perder o rumo; perder o norte.** A1.

Perdre le nord: Être désorienté. <Je ne trouve pas le nom de cette rue sur la carte, j'**ai perdu le nord.**> / **Perder o chão; perder o rumo; perder o norte.** OBSERVATION: souvent employé à la forme négative, l'expression est ironique et signifie « rester attentif, ne rien

oublier » <Papa, tu m'avais promis une glace ! – Tu **ne perds pas le nord.**>. A1.

Se mélanger les pinceaux (les crayons): S'embrouiller dans ses explications, ses pensées ou ses actions. <Impressionné par le jury, l'étudiant **s'est mélangé les pinceaux** et a raté son oral.> / **Trocar as bolas.** B1.

Se noyer dans un verre d'eau: Ne pas surmonter la plus petite difficulté. <Ma nouvelle assistante est toujours stressée, elle **se noie dans un verre d'eau.**> / **Fazer tempestade em copo d'água.** B1.

LA CONFUSION PHYSIQUE – A CONFUSÃO FÍSICA

Avoir la tête dans le cul (vulgaire): Ne pas avoir les idées claires. <Marin a fait la fête toute la nuit ; ce matin il **a tellement la tête dans le cul** qu'il se demande s'il ira travailler.> / **Estar com a cabeça nas nuvens.** B1.

En voir trente-six chandelles: Être ébloui, étourdi par un coup. <Julia s'est cogné la tête

contre une poutre. Elle **en a vu trente-six chandelles.**> / **Ver estrelas.** B1.

Être dans le coaltar (familier): Être hébété, inconscient, ne pas avoir les idées claires. <Cyrille a fait la fête toute la nuit. Ce matin, il n'arrive pas à se concentrer à son travail, il **est dans le coaltar.**> / **Estar apagado.** B1.

LA CONTRARIÉTÉ – A CONTRARIEDADE

Cela me ferait mal au ventre: Cela me contrarierait beaucoup. <Cela **me ferait mal au ventre** de renoncer à mes vacances de ski.> (Fonte do exemplo: / **Dar nos nervos.** C2.

En faire une jaunisse: Être excessivement contrarié par quelque chose. <Arthur ne supporte pas de voir Henri sortir avec son ex, il **va en faire une jaunisse.**> / **Estar fulo da vida.** B1.

LA CULPABILITE, LA GÊNE, LA HONTE – A CULPA, O CONSTRANGIMENTO, A VERGONHA

Avoir quelque chose sur la conscience: Se sentir (être) coupable, responsable de quelque chose. <Guillaume a provoqué un accident mortel en conduisant en état d'ivresse. Il **a deux morts sur la conscience.**> / **Ficar com peso na consciência.** A2.

Être dans ses petits souliers: Se sentir mal à l'aise psychologiquement, avoir mauvaise conscience. <Geoffrey s'est trompé en accusant violement son collègue de vol. Il s'est excusé et maintenant, il **est dans ses petits souliers.**> / **Estar em uma saia justa.** B1.

Jeter un froid: Produire une impression de gêne, de malaise. <L'ambiance était très gaie jusqu'à ce que Jane annonce qu'elle venait de se faire licencier. Ça **a jeté un froid.**> / **Criar um embaraço.** C2.

Piquer un fard: Rougir brusquement. <Elle s'est aperçue que le surveillant avait remarqué qu'elle trichait et elle **a piqué un fard.**> / **Ficar**

vermelho. B2.

S'en vouloir quelque chose: Se sentir coupable de quelque chose. <Colette **s'en veut d'avoir laissé son chat seul** à la maison tout le week-end.> / **Apertar as próprias orelhas, aperto no coração.** B1.

Se cacher (entrer, se mettre, etc.) dans un trou de souris: Se cacher par honte. <Anne-Laure a eu envie de **se cacher dans un trou de souris** quand elle a réalisé que son patron l'avait surprise en train de chanter et danser dans son bureau / **Enfiar a cabeça num buraco.** A2.

Se sentir (être) gêné aux entournures: Être mal à l'aise, dans une situation inconfortable. <Xavier est passé chef et doit diriger maintenant ses anciens collègues. Il **se sent gêné aux entournures.**> / **Estar numa sinuca de bico.** B1.

LA DÉMORALISATION, LE DÉSESPOIR – A DESMORALIZAÇÃO, O DESESPERO

Avoir des idées noires (broyer du noir):

Penser à des choses négatives, être dans un

état dépressif. <Tu devrais arrêter de **broyer du noir** et sortir un peu pour te changer des idées.> / **Estar na fossa. B1.**

Avoir le moral à zéro (avoir le moral dans les chaussettes) (familier): Ne pas avoir le moral. <Nadège ne trouve pas de travail, elle **a le moral à zéro.**> / **Estar para baixo. B1.**

Être au trente-sixième dessous: Être totalement démoralisé. <Tu devrais aller parler à Adeline. Elle a raté son entretien et elle **est au trente-sixième dessous.**> / **Na lona; na pindaíba; na rua da amargura; na sarjeta; no fundo do poço; no sufoco. B1.**

Ne plus avoir que ses yeux pour pleurer: Être

LA FATIGUE – O CANSAÇO

Aller (marcher, se lever, etc.) au radar: Dans un état de fatigue et un peu d'inconscience. <Hervé n'a dormi que quatre heures cette nuit. Ce matin, il **marche au radar.**> / **Estar cansado e um pouco inconsciente. B2.**

Avoir les jambes en coton: Avoir les jambes molles de fatigue ou d'émotion. <En traversant la rue, j'ai failli m'écraser. J'en **ai** encore les **jambes en coton.**> / **Ficar com as pernas bambas. B1.**

Avoir une mine de papier mâché: Avoir un visage très fatigué, malade. <Il faut te reposer, Bertrand, tu **as une mine de papier mâché.**> / **Parecer cansado, doente. B2.**

En avoir plein les pattes (familier): Être épuisé après avoir beaucoup marché. <Une journée de shopping dans Paris, c'est fatigant on **en a plein les pattes.**> / **Estar cansado após andar muito. B2.**

LA JOIE – A ALEGRIA

Crier victoire: Exprimer sa joie d'avoir gagné. <Maintenant que tu as enfin réussi ton bac, tu peux **crier victoire.**> / **Cantar vitória; contar com o ovo dentro da galinha. A1.**

Être au septième ciel: Être au comble du bonheur. <Evelyne a enfin trouvé l'homme de sa vie, elle **est au septième ciel.**> / **Estar nas nuvens; estar no céu; estar no paraíso; não caber em si. B1.**

Être aux anges: Être absolument ravi. <Nicole

désespéré. <Sa maison a totalement brûlé dans l'incendie, il a une mauvaise assurance et maintenant il **n'a plus que ses yeux pour pleurer.**> / **Só ter olhos para chorar. B1.**

S'arracher les cheveux: Se désespérer, se tourmenter. <Ça fait la dixième fois que je t'explique et tu ne comprends toujours pas. C'est à **arracher les cheveux.**> / **Arrancar os cabelos. A2.**

Voir tout en noir: Voir seulement le côté négatif des choses. <Arthur est furieux d'avoir raté son entretien de travail – il **voit** toujours **tout en noir**, mais je suis sûr qu'il va avoir le poste.> / **Ser muito pessimista. B2.**

Être dans les vapes (familier): Se sentir peu réveillé, fatigué ou sous l'effet de l'alcool. <Marielle n'est jamais très attentive en classe, elle **est même parfois dans les vapes.**> / **Estar dormindo em pé; caindo de bêbado. B1.**

Être sur le flanc: Être très fatigué. <Ce match de tennis m'a épuisé, je **suis sur le flanc** / **Cair de cama; estar de cama. B1.**

Ne pas avoir les yeux en face des trous (familier): Ne pas bien voir car on est fatigué ou ivre. <Tu es trop ivre pour rentrer tout seul chez toi, tu **n'as pas les yeux en face des trous.**> / **Não ver um palmo diante do nariz. B1**

Un coup de barre: Accès soudain de fatigue. <Je crois que je vais me reposer un peu, j'ai **un coup de barre.**> / **Cair de cansaço.** OBSERVATION: le coup de barre est aussi une addition trop élevée. **B1.**

est aux anges. Son patron lui a proposé de partir en mission à Bali.> / **Estar nas nuvens; estar no céu; estar no paraíso; não caber em si. B1.**

Grimper aux rideaux: Éprouver une joie intense. <Quand je vais annoncer à ma femme que j'ai gagné au loto, elle va **grimper aux rideaux.**> / **Subir pelas paredes.** OBSERVATION: é também, frequentemente, empregada com um sentido erótico. **B1.**

LA PEUR – O MEDO

Avoir (arriver, venir, etc.) la peur au ventre: Être trèsangoisse. <En attendant les résultats de son examen, Arnaud **a la peur au ventre.**>

/ **Estar muito angustiado. C2.**

Avoir (donner) des sueurs froides: Avoir

(faire) très peur. < Pendant un instant, Arthur a cru que ses freins ne marchaient plus. Ça lui a donné des sueurs froides.> / Ter (fazer) muito medo. B2.

Avoir la chair de poule (donner la poule à quelqu'un): Être effrayé (provoquer de la frayeur). <Ce film d'horreur m'a donné la chair de poule.> / ficar todo arrepiado. OBSERVATION: On peut aussi avoir la chair de poule sous l'effet du froid. B1.

Avoir les jetons (les folies) (familier): Avoir peur. <Je vais la chercher parce qu'elle a les jetons de rentrer à la maison seule le soir.> / Não ter peito; não ter raça. B1.

Avoir une peur bleue: Avoir une forte peur. <Géraldine a une peur bleue des araignées.> / Ficar branco de medo. B1.

Être sur des charbons ardents: Être très impatient et anxieux. <Marc attend le résultat de ses examens. Il est sur des charbons ardents.> / Estar impaciente e ansioso. OBSERVATION: variante : être sur le gril. B2.

Faire dans sa culotte: Avoir très peur, être paniqué. <Nicole a commis une faute professionnelle grave. Le directeur l'a convoquée et elle fait dans sa culotte.> / **Borrar as calças.** OBSERVATION: faire son froc (pantalon en Français familier). B1.

Faire dresser les cheveux sur la tête: Inspirer

LA RÉSIGNATION – A RENÚNCIA

Faire quelque chose la mort dans l'âme: À contrecœur. <Les enfants ont vendu la maison familiale la mort dans l'âme.> / Fazer alguma coisa a contragosto. B1.

Faire son deuil de quelque chose: Se résigner à être privé de quelque chose. <Laure a plus de trente ans, elle n'espère plus maintenant gagner une médaille aux Jeux

LA SATISFACTION – A SATISFAÇÃO

Boire du petit lait: Être très satisfait de soi-même, se réjouir. <Devant les compliments de l'inspecteur, le professeur buvait du petit lait.> / Ficar todo cheio. B1.

Mi-figue mi-raisin: Mitigé, un mélange de satisfaction et de mécontentement. <La critique a loué le livre mais il ne se vend pas. L'auteur est mi-figue, mi-raisin.> / Nem tão bom, nem tão ruim, nem tanto ao mar nem tanto à terra. B2.

de la frayeur. <J'ai lu hier soir un roman d'épouvante qui m'a fait dresser les cheveux sur la tête.> / Deixar de cabelo em pé. B1.

Froid dans les dos: Une impression de peur. <J'ai vu une émission à la télévision sur les dangers du tabagisme passif qui m'a fait froid dans les dos.> / Dar frio na espinha. B1.

Glacer le sang à quelqu'un: Horrifier quelqu'un. <Diane a vu un accident sur l'autoroute et des blessés. Cela lui a glacé le sang.> / Gelar o sangue nas veias. B1.

Les avoir (avoir le trouillomètre) à zéro (familier): Avoir très peur. Yohann s'est retrouvé en panne de voiture en pleine nuit, il les avait à zéro.> / Ter muito medo. B2.

Ne craindre ni Dieu ni diable: N'avoir peur de rien. <Cet enfant est intrépide, il ne craint ni Dieu ni diable. Ses parents aimeraient qu'il soit plus prudent.> / Sem medo de nada ou ninguém. B2.

Prendre son courage à deux mains: Se décider malgré les difficultés, la peur, la timidité. <Pour affronter son patron qui l'intimide, la secrétaire da dû prendre son courage à deux mains.> / Encher-se de coragem. B1.

Trembler comme une feuille: Trembler de peur. <Le chien n'est pas méchant, il ne va pas t'attaquer. Arrête de trembler comme une feuille.> / Tremer nas bases. B1.

Olympiques. Elle en a fait son deuil.> / Dizer adeus. B1.

Porter sa croix: Supporter des épreuves avec résignation. <Ma femme vient de me quitter en emmenant les enfants. Ma sœur porte sa croix elle aussi : sa fille se drogue et son fils est en prison.> / Carregar sua cruz. A1.

Rester sur sa faim: Être insatisfait, conserver une impression de manque. <L'exposé était intéressant mais j'aurais aimé savoir plus. Je suis resté sur ma faim.> / Ficar com um gostinho de quero mais. B1.

Se frotter les mains: Se féliciter. <Le directeur se frotte les mains car son chiffre d'affaires a doublé en un an.> / Se felicitar, felicitar a si mesmo. B2.

LA SOUFFRANCE – O SOFRIMENTO

Arracher (déchirer, fendre) le cœur: Faire souffrir. <J'ai regardé une émission sur la faim dans le monde. Cela m'a fendu le cœur de voir tous ces enfants squelettiques.> / **Cortar o coração; partir o coração.** B1.

Boire le calice jusqu'à la lie: Supporter une épreuve pénible, souffrir jusqu'au bout. <Rien ne lui aura été épargné. Il a dû boire le calice jusqu'à la lie.> / **Beber até a última gota.** B1.

Comprendre sa douleur: Souffrir beaucoup. <Personne ne veut travailler sous ses ordres tant il est tyrannique. Si tu es muté dans son service, tu vas comprendre ta douleur.> / **Sofrer na própria carne.** B1.

En voir de toutes les couleurs: Subir toutes sortes de choses désagréables. <Jérôme est en pleine crise d'adolescence, il en fait voir toutes les couleurs à ses parents.> / **Ver poucas e boas.** B1.

Enfoncer (remuer, retourner) le couteau dans la plaie: Faire souffrir en évoquant ce qui est pénible, en ravivant une douleur. <Ne parle pas de littérature russe devant moi. La fille que vient de me quitter est russe et tu retournes le couteau dans la plaie.> / **Colocar o dedo na ferida; pôr o dedo na ferida, pôr o dedo na chaga.** B1.

Enfoncer un couteau dans le cœur: Provoquer une douleur morale violente et soudaine. <Quand Sabine a annoncé à Romain

qu'elle le quittait, c'est comme si elle lui avait enfoncé un coup de couteau dans le cœur.> / **Provocar uma dor moral violenta e repentina.** B2.

Ne pas être la noce (familier): Être dans une situation difficile, souffrir. <Geneviève a des douleurs terribles dans les dos, elle n'est pas à la noce !> / **Estar em uma situação crítica.** B2.

Passer sous les fourches caudines (recherché): Subir des conditions dures ou humiliantes. <Le journaliste sportif avait critiqué l'entraîneur de football. Mais e dernier a conduit son équipe à la victoire. Le journaliste a dû passer sous les fourches caudines et présenter des excuses publiques.> / **Comer o pão que o diabo amassou.** OBSERVATION: Après une défaite près de Caudium, les soldats romains furent contraints de passer sous un joug. C1.

Serrer les dents: Se préparer à un effort, à supporter une souffrance. <Ton épaule est déboîtée, je vais essayer de la remettre en place. Attention, ça va faire mal, serre les dents.> / **Serrar os dentes.** A1.

Tuer (faire mourir) à petit feu: Faire souffrir longtemps. <Ces enfants sont insupportables. Ils me feront mourir à petit feu.> / **Fazer sofrer em fogo brando.** B2.

LA SURPRISE, L'ÉTONNEMENT – A SURPRESA, O ESPANTO

Avoir le souffle coupé: Être très étonné, impressionné. <Ophélie a changé de look. Quand je l'ai vue si belle, j'en ai eu le souffle coupé.> / **De tirar o fôlego.** B1.

Ça me (te, lui, etc.) la coupe (familier): Étonner, stupéfier. <Je n'aurais jamais cru que Gérard puisse séduire Astrid. Et pourtant, elle est devenue folle amoureuse de lui. Ça me la coupe.> / **Tapar a boca.** B1.

Des yeux en boules de loto: Des yeux ronds, étonnés. <Je crois qu'il ne s'attendait pas à cette nouvelle. Quand je lui en ai parlé, il m'a regardé avec des yeux en boules de loto.> / **Arregalar os olhos.** B1.

En boucher un coin (familier): Étonner. <Martine quitte la France et va vivre au Japon ? Je ne m'y attendais pas. Ça m'en bouche un coin.> / **Surpreender (familiar).** B2.

En être (en rester) baba (familier): Rester stupéfait. <Quand il m'a annoncé qu'il allait se marier, j'en suis resté baba.> / **Ficar estarecido.** C2.

En être (en rester) comme deux ronds de flan (familier): Être stupéfait, ébahi. <Quand sa femme lui a dit qu'ils avaient gagné un million d'euros au loto, il en est resté comme deux ronds de flan.> / **Ficar com cara de tacho.** B1.

En mettre plein la vue à quelqu'un (familier): Montrer quelque chose à quelqu'un dans le but de l'étonner, de l'impressionner. <Clara a fait un exposé très brillant sur la peinture française du 19^e siècle ; elle en a mis plein la vue au jury.> / **Mostrar alguma coisa a alguém com o objetivo de surpreendê-lo, de impressioná-lo.** B2.

Faire un effet bœuf: Produire un grand effet,

un effet surprenant. <Claude a peint en noire les murs de son appartement. **Ça fait un effet bœuf !**>. / Produzir um grande efeito, um efeito surpreendente. B2.

Les bras m'en tombent: Je suis stupéfait. <Je n'aurais jamais cru que tu aies pu faire cela. **Les bras m'en tombent.**> / Surpreender a si mesmo. B2.

Ne pas croire ses yeux: Être très étonné de ce que l'on voit. <Les ouvriers ont repeint toute la maison en une journée ! je **n'en crois pas mes yeux.**> / Não acreditar nos próprios olhos. B1.

Ne pas en revenir: Être extrêmement étonné. <La tempête a cassé tous les arbres du parc, je **n'en reviens pas.**> / Encher de espanto. B2.

LA TRISTESSE – A TRISTEZA

Avoir (faire) une tête d'enterrement: Un visage triste. <Karin vient d'apprendre qu'elle n'était pas qualifiée pour le poste. Depuis ce matin, elle **fait une tête d'enterrement.**> / Fazer cara de velório. B1.

Avoir du vague à l'âme: Se sentir un peu triste, mélancolique. <Non, ce soir je n'ai pas envie de sortir. **J'ai du vague à l'âme.**> / Se sentir um pouco triste, melancólico. B2.

Avoir le cœur gros (lourd): Être triste. <La petite Aurélie s'est fait gronder à l'école. **Elle a le cœur gros, elle pleure.**> / Estar com um peso no coração; estar com um peso no peito. B1.

C'est pas la joie (familier): C'est triste. <En ce moment, au travail, on ne parle que des futurs licenciements, **c'est pas la joie** / **É triste.** B2.

En avoir gros sur le cœur: Avoir du chagrin. <Manon est amoureuse d'Hector mais ce matin, elle l'a vu embrasser Amélie. Elle **en a gros sur le cœur.**> / Estar com um peso no coração; estar com um peso no peito. B1.

LE DÉGOUT – O NOJO

Donner (filer) des boutons à quelqu'un: Dégoûter. <Son comportement m'écœure, ça me **file des boutons.**> / Dar nojo. B2.

Lever (soulever) le cœur: Dégoûter, écœurer.

LE PLAISIR, L'ENVIE – O PRAZER, A DESEJO

Avoir un (petit) goût de revenez-y (familier): Être si bon qu'on a envie d'en reprendre. <Tu as goûté ces petits macarons, ils **ont un petit goût de revenez-y.**> / Um gostinho de quero

Première nouvelle !: Indique la surprise d'une nouvelle que l'on vient d'apprendre. <Tu ne savais pas que Pascal était mon cousin ? – **Première nouvelle !**> / Em primeira mão; de primeira mão. B1.

Tomber des nues: Être très étonné par une chose à laquelle on ne s'attendait pas du tout. <Vincent est devenu médecin ? Alors là, je **tombe des nues !** C'était le plus mauvais élève de l'école primaire !> / **Cair das nuvens; cair de costas; cair duro.** OBSERVATION: le mot « nues » est assimilé à « nuages ». B1.

Tomber sur le cul (populaire): Être très étonné. <La nouvelle était si extraordinaire qu'on est tous **tombés sur le cul.**> / **É de cair o cu da bunda.** B1.

Être malheureux comme une pierre (des pierres, les pierres): Être très malheureux. <À cause de la guerre et de la famine, des peuples **sont malheureux comme les pierres.**> / Estar muito infeliz. B2.

Pleurer comme une Madeleine: Pleurer beaucoup. <La fin du film était tellement triste que j'ai **pleuré comme une Madeleine.**> / **Madalena arrependida.** OBSERVATION: en référence à Marie-Madeleine qui avait péché et, repentie, qui pleurait sur les pieds du Christ. B1.

Pleurer toutes les larmes de son corps: Pleurer abondamment. <Quand la petite fille a vu le méchant chasseur tuer la maman de Bambi, elle **a pleuré toutes les larmes de son corps** devant le poste de télévision.> / **Chorar como bezerro desmamado.** B1.

Serrer le cœur: Rendre triste, angoissé. <Ça me **serre le cœur** de voir tous ses pauvres gens sans abri qui mendient dans la rue.> / **Apertar o coração.** B1.

<Dans l'avion, le passager à côté de moi s'est mis à vomir, ça m'a **levé le cœur.**> / **Dar nojo.** B2.

Ce n'est pas ma tasse de thé: Ce n'est pas quelque chose que j'affectionne. <Le rap, ce

n'est pas ma tasse de thé. Je préfère le jazz.>
/ Não é a minha praia. B1.

De bon (tout, grand) cœur: Très volontiers, avec plaisir. <Nous sommes très touchés que vous ayez pensé à nous, c'est **de grand cœur** que nous acceptons votre invitation.> / **De coração; de coração aberto.** OBSERVATION: À l'inverse = ce n'est pas de gaieté de cœur. C2.

Le péché mignon (de quelqu'un): Chose qu'on voudrait s'interdire mais qu'on adore. <Le chocolat a toujours été **le péché mignon** de Julien.> / **Algo que gostaríamos de impedir, mas que adoramos.** B2.

Ne pas avoir le cœur de (à) faire quelque chose: Ne pas avoir le courage ou l'envie de faire quelque chose. <Pendant que sa copine était à l'hôpital, Daniel **n'avait pas le cœur** de sortir faire la fête avec ses amis.> / **Não ter estômago para fazer alguma coisa.** B1.

LE REGRET – O ARREPENDIMENTO

Se mordre la langue (les lèvres): Regretter immédiatement une parole que l'on vient de dire. <Olivier **s'est mordu la langue** d'avoir raconté ses problèmes conjugaux à son collègue.> / **Arreper-se imediatamente de uma palavra que acabou de dizer.** C2.

Ne pas cracher sur quelque chose: Apprécier quelque chose. <Tu devrais proposer un cognac à Richard. Il **ne crache pas sur l'alcool.**> / **Apreciar alguma coisa.** B2.

Ne pas être chaud pour faire quelque chose: Ne pas être disposé à. <Je suis un peu fatigué ce soir, je **ne suis pas très chaud** pour aller au concert.> / **Não estar a fim de fazer alguma coisa.** B1.

Prendre son pied (familier): Avoir beaucoup de plaisir. <Bruno a réalisé son rêve en conduisant une voiture de course, il **a pris son pied.**> / **Como pinto no lixo.** B1.

Si le cœur vous en dit (si le cœur t'en dit): Si vous en avez envie (si tu en as envie). <Il y a du jus d'orange et de la bière dans le frigidaire. Sers-toi **si le cœur t'en dit.**> / **Se você tem vontade.** B2.

Se mordre le doigt de quelque chose: Se repentir vivement, amèrement d'avoir fait quelque chose. <La mère de Bernard est irlandaise et elle voulait lui apprendre l'anglais quand il était petit. Mais il n'a fait aucun effort et maintenant, il **s'en mord les doigts.**> / **Arreper-se de ter tentado.** B2.

L'ENNUI – O TÉDIO

Bâiller comme une carpe: Bâiller en ouvrant largement la bouche. <La conférence était si ennuyeuse que les auditeurs **bâillaient comme des carpes.**> / **Abrir a boca bocejando.** B2.

cent sous de l'heure (comme un rat mort) (familier): S'ennuyer beaucoup. <La cérémonie de mariage était interminable. On **s'est ennuyés à cent sous de l'heure.**> / **Morrer de tédio.** B1.

S'ennuyer (s'embêter, s'emmerder, etc.) à

LES ÉMOTIONS EM GÉNÉRAL – AS EMOÇÕES EM GERAL

Accuser le coup: Montrer par ses réactions qu'on est affecté physiquement ou moralement. <Quand les collègues de Delphine l'ont publiquement désavouée, elle est devenue très pâle. Tout le monde a vu qu'elle **accusait le coup.**> / **Dar na cara, dar na vista.** OBSERVATION: Marquer le coup peut avoir le même sens qu'accuser le coup, mais cette expression peut aussi signifier « souligner l'importance d'une chose par une manifestation »: *je viens d'avoir une augmentation ; pour marquer le coup, je vous invite tous au restaurant.* C1.

Battre la chamade: Battre à grands coups, en parlant du cœur sous l'emprise d'une émotion. <En allant au lycée voir les résultats du baccalauréat, les lycéens ont souvent le cœur qui **bat la chamade** / **Disparar.** OBSERVATION: La chamade était un appel de trompettes et de tambours par lequel les assiégés informaient les assiégeants qu'ils voulaient capituler. B2.

Aller droit au cœur: Toucher. <J'ai été très sensible à vos compliments. Ils me **sont allés droit au cœur.**> / **Falar ao coração, falar direto ao coração.** A2.

Faire battre le cœur: Donner des émotions. <Ce jeune chanteur **fait battre le cœur** des jeunes filles ; elles rêvent toutes de lui.> / **Fazer suspirar (de desejo).** B2.

Passer par toutes les couleurs: Pâleur, rougir suite à une émotion. <Bettina est allée raconter

à Guy qu'Emmanuelle était amoureuse de lui. Quand Emmanuelle l'a appris, elle **est passée par toutes les couleurs.**> / **Mudar de cor. B2**

Prendre sur soi: Maîtriser ses émotions. <Quand tu verras ta belle-mère, essaie d'ignorer ses critiques et de **prendre sur toi.**> / **Dominar suas emoções. B2**

Remuer les tripes (familier): Provoquer une émotion intense. < Voir ce reportage sur les peuples qui meurent de faim, ça **m'a remué les**

tripes.> / **Mexer com. C2.**

Rester de marbre: Ne montrer aucune émotion. < Romain **est resté de marbre** quand sa femme lui a dit qu'elle le quittait.> / **Nem se mexer. A2.**

Rester maître de soi: Se contrôler. < Devant tous les reproches de son supérieur, François **est resté maître de lui.**> / **Controlar as próprias emoções. B2**

L'EXASPÉRATION, L'IRRITATION – O DESESPERO, A IRRITAÇÃO

Avoir les boules (familier): Être très énervé, en avoir assez, avoir peur. <J'ai attendu sous la pluie pendant une heure un copain qui n'est pas venu. **J'ai les boules.**> / **Estar de saco cheio.** OBSERVATION: le sens de cette expression dépend des générations. Pour les plus jeunes, elle signifie « être énervé », pour les plus âgés « avoir peur ». **B1.**

Avoir les nerfs en boule (en pelote): Être très énervé. <Jeanne **a les nerfs en pelote** car sa fille est totalement rebelle.> / **Com os nervos à flor da pele. B1.**

Casser la tête à quelqu'un: Excéder quelqu'un en parlant trop ou en faisant trop de bruit. <Barbara **m'a cassé la tête** toute l'après-midi avec ses histoires de cœur.> / **Encher a cabeça, encher a paciência, encher o saco; pegar no pé. B1.**

Casser les couilles à quelqu'un (vulgaire): Importuner, embêter quelqu'un. <J'en ai marre de lire cette pièce de théâtre, ça **me casse les couilles.**> / **Encher a cabeça, encher a paciência, encher o saco; pegar no pé. B1.**

Casser les oreilles à quelqu'un: Fatiguer quelqu'un par ses paroles ou par du bruit. <Ma collègue me parle de son bébé toute la journée, elle **me casse les oreilles.**> / **Encher a cabeça, encher a paciência, encher o saco; pegar no pé. B1.**

Casser les pieds à quelqu'un: Enerver fortement quelqu'un. <Arrête de crier comme ça, tu **me casses les pieds.**> / **Encher a cabeça, encher a paciência, encher o saco; pegar no pé. B1.**

Courir sur le haricot (à quelqu'un) (familier): Enerver, exaspérer quelqu'un. <Ma collègue est constamment absente et je dois faire son travail, elle commence à **me courir sur le haricot.**> / **Encher o saco. B1.**

Échauffer la bile (les oreilles) de quelqu'un: Irriter quelqu'un, le mettre en colère. <Je ne supporterai pas une insolence de plus, monsieur. **Vous m'échauffez les oreilles.**> / **Encher a cabeça, encher a paciência, encher o saco; pegar no pé. B1.**

En avoir plein les botes: Être très fatigué (physiquement ou moralement). <À cause de la grève, Adrien a dû marcher six kilomètres, il **en a plein les bottes.**> / **Estar de saco cheio. B1.**

En avoir plein les couilles (le cul) (vulgaire): En avoir assez. <Lucien a accepté d'accompagner sa femme pour faire les soldes. Après trois heures dans les magasins, il **n'en peut plus, il en a plein les couilles.**> / **Estar de saco cheio. B1.**

En avoir plein le dos (familier): En avoir assez, être excédé. <Ce n'est pas la première fois que je te le dis, mais c'est toujours la même chose avec toi, tu ne m'écoutes jamais. **J'en ai plein le dos.**> / **Estar de saco cheio. B1.**

En avoir ras le bol (familier): En avoir assez. <J'ai étudié depuis ce matin, je commence à **en avoir ras le bol.**> / **Estar de saco cheio. B1.**

En avoir sa claque (familier): En avoir assez, être fatigué de quelque chose. <Je vais démissionner, je ne supporte plus ce travail ni mes collègues, **j'en ai ma claque.**> / **Estar de saco cheio. B1.**

Être à bout de nerfs: Être à la limite de la crise de nerfs. <N'ajoute pas un mot, je **suis à bout de nerfs** et je risque de te dire des choses désagréables.> / **Estar à beira de um ataque de nervos. B2.**

Être à cran: Être irritable, excédé. <Ce n'est pas le moment de venir la déranger. Elle a eu une journée difficile et elle **est à cran.**> / **Estar fulo da vida, estar louco da vida, estar por conta.** OBSERVATION: on peut aussi mettre

quelqu'un à cran. **B1.**

Être sur le dos de quelqu'un: Gêner, importuner quelqu'un par une présence peu discrète. <Roxane a décidé qu'à 18 ans, elle quitterait la maison pour avoir enfin sa liberté. Elle ne supporte plus que ses parents **soient toujours sur son dos**/ **Estar com alguém na sua cola.** **C2.**

Faire devenir chèvre (familier): Faire enrager, rendre fou. <Kathy a trouvé un travail de baby-sitter, mais elle n'a pas l'habitude des enfants. Au bout d'une heure les enfants l'avaient fait **devenir chèvre** avec leurs cris.> / **Fazer alguém espumar de raiva.** **B2.**

Faire suer (chier [populaire]) quelqu'un: Exaspérer quelqu'un. <Cédric m'appelle dix fois par jour, il commence à me **faire suer.**> / **Fazer suar.** **B1.**

Faire tourner en bourrique: Rendre fou. <J'ai gardé les enfants des voisins toute la journée. Ces enfants insupportables m'ont fait **tourner en bourrique.**> / **Dar nos nervos; deixar uma pilha (de nervos); deixar doído; deixar louco.** **B1.**

Lâche-moi les baskets (familier): Laisse-moi tranquille. <Arrête de m'embêter. **Lâche-moi un peu les baskets.**> / **Deixe-me em paz.** **B2.**

Lever les yeux au ciel: Regarder vers le haut pour montrer son agacement ou sa désapprobation. <En voyant la tenue ridicule que sa femme avait mise, le pauvre mari **a levé les yeux au ciel.**> / **Revirar os olhos.** **C2.**
Pomper l'air à quelqu'un: Fatiguer quelqu'un par ses paroles ou par du bruit. <Tu me

pompes l'air avec tes questions.> / **Encher a cabeça, encher a paciência, encher o saco; pegar no pé.** **B1.**

Porter (taper) sur le système: Enerver fortement. <Le bruit des travaux de la rue commence à me **taper sur le système.**> / **Dar nos nervos, deixar uma pilha (de nervos), mexer com os nervos.** **B1.**

Prendre la tête à quelqu'un (familier): Fatiguer, énerver quelqu'un. <Tais-toi, tu me **prends la tête** avec tes courses de voitures.> / **Encher a cabeça, encher a paciência, encher o saco; pegar no pé.** OBSERVATION: on dit aussi une prise de tête. **B1.**

Prendre le chou (familier): Énerver. <Cet enfant me pose toujours les mêmes questions et n'écoute jamais les réponses. Il commence à me **prendre le chou.**> / **Encher o saco.** **B1.**

Se taper la tête contre les murs: S'énerver contre soi-même. <Jean s'est fait voler sa voiture et la police ne le croit pas. Il a envie de **se taper la tête contre les murs.**> / **Bater a cabeça contra a parede; irritar-se consigo mesmo.** **B2.**

Sortir par les yeux à quelqu'un: Être excédé, ne plus supporter quelque chose. <Je dois changer ce vieux tapis jaune, il me **sort par les yeux.**> / **Sair pelos olhos.** **B2.**

Taper sur les nerfs (de quelqu'un): Énerver. <Florence critique sans arrêt mon travail, elle commence à me **taper sur les nerfs.**> / **Dar nos nervos, deixar uma pilha (de nervos), mexer com os nervos.** **B1.**

L'EXCITATION – A EXCITAÇÃO

Se monter le bonnet: Se monter la tête, s'exciter, s'exalter. <Depuis qu'il a eu un petit rôle dans un téléfilm, Daniel se croit célèbre. Il

se **monte un peu trop le bonnet.**> / **Subir na cabeça, se achar.** **B1.**

SE SENTIR BIEN OU MAL – SE SENTIR BEM OU MAL

Avoir bonne (mauvaise) mine: Avoir l'air en bonne (mauvaise) forme. <On voit que tu reviens de vacances, **tu as vraiment bonne mine.**> / **Estar com a cara boa/ruim.** **B1.**

adolescents **sont souvent mal dans leur peau** / **Se sentir bem (mal) na sua própria pele.** **A2.**

Être (se sentir) bien (mal) dans ses baskets (familier): Être (ne pas être) à l'aise. <Xavier se plaît dans sa nouvelle école. Il **se sent bien dans ses baskets.**> / **Estar como peixe n'água.** **B1.**

Être comme un poisson dans l'eau: Se sentir parfaitement à son aise. <Bertrand a changé de métier, il est devenu décorateur. À présent, **il est comme un poisson dans l'eau.**> / **Como um peixe na água.** **A1.**

Être bien (mal) dans sa peau: Se sentir bien (mal) dans son corps, dans sa vie. <Les

Être d'attaque: Être en forme. <Tu es prêt pour faire vingt kilomètres de randonnée ? Tu es **d'attaque.**> / **Estar em forma.** **B1.**

Ne pas être dans son assiette: Ne pas être dans son état normal (physique ou moral). *<Ce matin, je me suis réveillé avec un peu de fièvre. Aujourd'hui je ne suis pas dans mon assiette.>* / **Sentir-se em forma. B2.**

Reprendre du poil de la bête: Retrouver forme et énergie après une maladie ou un problème. *<Carla avait perdu dix kilos pensant sa maladie mais elle va mieux, elle reprend du poil de la bête.>* / **Dar a volta por cima. B1.**

5 ANÁLISE DOS DADOS

Como foi apresentado na introdução deste trabalho, nosso objeto de partida para o estudo foi a elaboração do sistema binário de locuções calcado na literatura que versa sobre o tema. Após sua elaboração o empregamos para classificar a partir dos níveis elencados no QECR as expressões idiomáticas [locuções] relacionadas ao sentimentos e emoções do dicionário de expressões idiomáticas *Les expressions idiomatiques* (CHOLLET; ROBERT, 2008). Dessa maneira, analisamos ao todo 179 locuções.

A fim de apresentar um exemplo de aplicação do nosso produto educacional, propusemos adaptações ao dicionário que nos serviu de base. Como fora dito em outro momento, o dicionário em questão é monolíngue, isto é, apenas em francês. Acrescentamos às informações contidas no dicionário a locução sinônima em português, quando possível, e quando não identificamos uma locução sinônima recorreremos à paráfrase. Além disso, apresentamos o nível do QECR após análise da locução pelo nosso sistema binário. A seguir, ilustramos com um exemplo retirado dos dados analisados:

Quadro 4 - Proposta de verbete

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

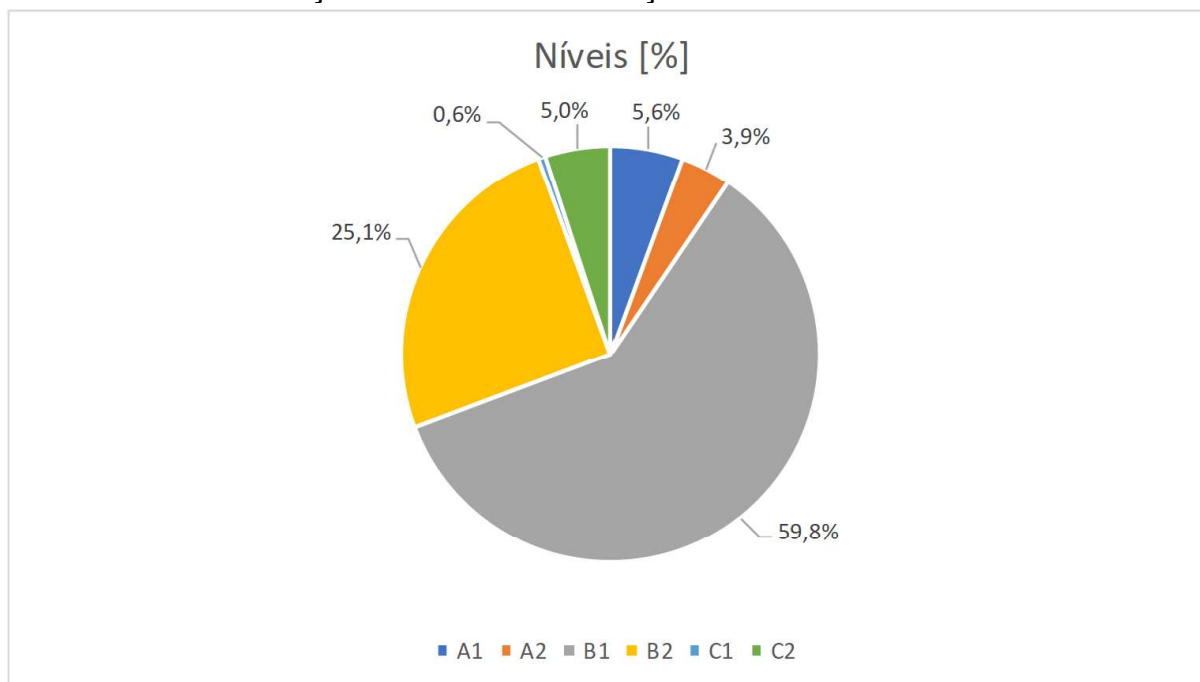
Fonte: Os autores (2020).

No exemplo anterior temos a apresentação da locução em francês; a definição também em francês; um exemplo de utilização; em seguida a locução sinônima em português; uma observação que é proveniente do próprio dicionário (CHOLLET; ROBERT, 2008) e por último o nível do QECR de classificação a partir do uso de nosso sistema binário.

Como um dos nossos objetivos era apresentar critérios de classificação das locuções a partir do QCER, é preciso que nos atenhamos a esse ponto em específico. No gráfico 1, apresentamos a quantidade de expressões

classificadas em cada um dos níveis que discutiremos a seguir.

Gráfico 1 - Classificação da amostra de locuções.



Fonte: Os autores (2019).

O nível com maior número de locuções foi o B1, com 59,8%, seguido do nível B2, com 25,1%; em terceiro lugar, aparece o nível A1, com 5,6%, acompanhado pelo nível C2, com 5%; logo após temos o nível A2, com 3,9% e, por último, o nível C1, com 0,6%.

A partir desses dados, podemos fazer algumas considerações. É importante frisar que os níveis B1 e B2, considerados níveis intermediários, agrupam sozinhos mais de 75% da amostra analisada. Esse dado por si só demonstra que as locuções podem ser apresentadas antes do nível avançado de aprendizagem de LE e dialoga com resultados de outros autores, como Xatara (2001) que, ao classificar EI em um *corpus* de aproximadamente 8000, do francês, mais da metade, 51%, se encontravam no nível intermediário proposto pela autora. Outro dado importante é que, diametralmente oposto ao que apregoa o QCER, aqui as locuções não são um aspecto a que apenas estudantes do nível C, sobretudo do C2, podem ser apresentados. Mesmo que em nossa amostra apenas 9,5% das locuções refiram-se aos níveis A1 e A2, elas são superiores àquelas dos níveis C1 e C2, que perfazem

6,2% da amostra.

Os dados apresentados podem ser usados para questionar o tratamento das locuções dentro do próprio QCER. Como discutimos no referencial teórico, o Quadro em si é um documento proveniente da reflexão de várias autoridades no que tange ao ensino-aprendizagem de LE, porém cabe questionar se lexicógrafos, e, entre eles, lexicógrafos especializados em locuções, tiveram a devida atenção, ou se até mesmo foram ouvidos na elaboração do Quadro. Sabemos que tal questionamento abre brecha para outras pesquisas e não intentaremos responder tal indagação neste trabalho.

Ainda em consonância com a literatura da área, podemos verificar que as locuções podem ser sim inseridas ao longo do processo de ensino-aprendizagem de LE, dado o fato de que identificamos locuções pertencentes aos níveis iniciais, intermediários e avançados. Cabe apenas ao professor classificá-las e apresentá-las a seus discentes. Nesse ponto, nosso produto educacional se propõe a ser uma ponte e facilitar o trabalho do docente, buscando, assim, dinamizar seu tempo no preparo de aulas. Pudemos observar esse aspecto na prática, pois, para a aplicação do sistema de classificação binário as locuções da obra de Chollet e Robert (2008), demandamos muito mais tempo para tabular e colher os dados do que para fazer a classificação propriamente dita – que foi a última etapa do processo –, a classificação das 179 locuções foi feita em cerca de “questão de minutos”, tendo em vista que os critérios de classificação já estavam balizados e tínhamos as informações necessárias à classificação. Esse aspecto pode se mostrar uma comprovação da eficiência do nosso sistema binário, no que se refere a diminuir o tempo de classificação das locuções.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, objetivamos apresentar um produto educacional desenvolvido com vistas à obtenção do título de mestre em ensino de LE. Cremos que tal objetivo foi alcançado, tendo em vista que apresentamos nosso percurso de elaboração, bem como a fundamentação teórica que o sustenta.

Vale retomar que o objetivo do artigo diverge do produto educacional. Enquanto o primeiro se restringe, como mencionado na introdução, à apresentação do produto educacional o objetivo geral do segundo foi o de elaborar um sistema de classificação binário de locuções baseados nos níveis elencados pelo QECR e como forma de validação classificar locuções relacionadas aos sentimentos e sensações. Além do objetivo geral, tivemos como objetivos específicos: traçar critérios de classificação para locuções, tendo como ponto de partida os níveis do QECR; fazer uma análise contrastiva entre locuções do francês e do português relacionadas a sentimentos e sensações; e, por último, apresentar um modelo de aplicação do sistema a partir de um dicionário de locuções francês.

Acreditamos que cumprimos todos os objetivos a que nos propusemos, pois o produto educacional apresenta um sistema de classificação binário composto de seis perguntas fechadas do tipo sim-não e a aplicação do mesmo foi verificada em um *corpus* de mais de 179 locuções.

Temos consciência das restrições desta pesquisa, entre elas, podemos citar a análise das locuções por meio do nosso sistema binário, que foi feita pelo mestrando em conjunto com a orientadora e que, neste caso, seria interessante que pelo menos um terceiro elemento, exterior à pesquisa, realizasse uma avaliação às cegas da nossa classificação, a fim de que pudéssemos comparar se as classificações por nós propostas se mantêm ou não e, dessa maneira, para que pudéssemos fazer as devidas alterações/adequações.

A guisa de conclusão, retomamos as perguntas norteadoras que guiaram nossa pesquisa e que foram apresentadas na introdução deste texto. Para a primeira pergunta: “É possível a criação de um sistema binário para a classificação das UF a partir das divisões propostas pelo QECR” (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Nesse ponto do trabalho, podemos responder afirmativamente, pois, o

produto foi desenvolvido e inclusive aplicado na análise de 179 locuções. Para a segunda questão: “Havendo um sistema binário ele poderia ser empregado em dicionários de EI com fins classificatórios do nível das locuções?”, também respondemos afirmativamente, tendo em vista que o sistema binário foi estruturado a partir do QECR e apresenta questões que compreendem todos os níveis propostos nele. Finalmente, para a terceira e última pergunta: “quais critérios poderiam de fato ser adotados na divisão e registro das locuções?” Conseguimos responder essa pergunta ao longo do texto baseados, sobretudo, na Fraseologia e ao analisar os elementos constituintes das locuções. Outro ponto nevrálgico é que, para que o produto educacional possa ser transposto a outras realidades, por outros professores, por exemplo, é impreterível que o mesmo domine tanto os sistemas fraseológicos da LE como da LM. No caso do francês, o professor pode recorrer à literatura que empregamos neste trabalho, tanto física quanto *on-line*, sobretudo os dicionários fraseológicos, porém, no caso de outras LE, faz-se necessário, por vezes, o emprego de outras fontes de pesquisa.

Nosso produto partiu de uma dificuldade didática vivenciada por mim, já que observei em minhas aulas de FLE que os alunos têm dificuldades para decodificar e empregar as locuções. Outro ponto de inquietação era o de saber que as locuções perpassam os discursos dos usuários da língua e, frequentemente, são entraves no processo de comunicação dos alunos ao empregar a LE. Com o produto educacional, pude me debruçar mais sobre a temática e até mesmo mudar minha prática pedagógica, pois vi que abandonei, inúmeras vezes, o livro didático que apresentava uma locução dos níveis intermediários – em nossa classificação – já nos níveis iniciais. Essa atitude tornou mais simples minha prática docente, pois passei a me cobrar menos em seguir algo que foi escrito por alguém que, provavelmente, não conhece a realidade de meus alunos, mas que, ao mesmo tempo, ao adotar essa postura, ela não se refletiu em uma atitude impensada de minha parte. Se deixei de lado o apregoado pelo livro, o fiz de forma consciente e baseado e respaldado em uma literatura científica.

Ao delimitar o projeto de pesquisa a ser realizado ao longo do processo, ainda no início, tanto eu quanto minha orientadora ensejávamos, ao término da mesma, apresentar um produto educacional voltado ao campo do ensino-

aprendizagem de LE, em especial do ensino-aprendizagem das locuções. Tal produto deveria estar solidamente baseado na literatura científica da área e seria disponibilizado *on-line* na página do Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, podendo, desta forma, ser acessado e utilizado tanto por professores como por estudantes de francês ou outros idiomas que se interessam pela temática. Sendo assim, a pesquisa contribui socialmente ao disponibilizar seus resultados às comunidades interna e externa da Universidade.

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

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

CANI, Josiane Brunetti; SANTIAGO, Maria Elizabete Vilella. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das ies: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 2, p. 1164-1188, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132018000201164&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2019.

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

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

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

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

COSERIU, Eugenio. **Teoria da linguagem e linguística geral**. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Língua e cultura: uma relação em espelho. **Folha nossa**. Ano 2, n. 13. Jul. 2002.

ECO, Umberto. **Dire presque la même chose**: expériences de traduction. Tradução de Myrien Bouzaher. Paris: Grasset, 2003.

ETTINGER, Stefan. Alcances e limites da fraseodidáctica. Dez perguntas clave sobre o estado actual da investigación. **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, [S. l.], v. 10, p. 95-127, 2008. Disponível em: http://cirp.es/pub/docs/cfg/cfg10_06.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

FERREIRA, Cláudia Cristina; GUIOTTI, Lucas Correa. Ensino (inter)cultural de alemão como língua estrangeira/adicional pela perspectiva dos culturemas. *In*:

CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO, 2., 2019, Cornélio Procópio. **Anais** [...]. Cornélio Procópio: UENP, 2019, p. 1366- 1375. Disponível em: <http://eventos.uenp.edu.br/conien/wp-content/uploads/2017/04/7.-EstudosLinguagem.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

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

GONZÁLEZ REY, María Isabel. La phraséodidactique en action: les expressions figées comme objet d'enseignement. *In: LA CULTURE de l'autre: l'enseignement des langues à l'université*. Lyon: Actes, 2010. Disponível em: <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/langue/traduction/la-phraséodidactique-en-action-les-expressions-figees-comme-objet-d-enseignement>. Acesso em: 10 out. 2010.

GONZÁLEZ REY, María Isabel. **La phraséologie du français**. Toulouse: Presses Universitaires du Midi, 2015.

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

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação**, Curitiba, v. 5, p. 133-171, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>. Acesso em: 10 out. 2019.

LA PASTINA FILHO, José. Eram as telhas feitas nas coxas das escravas? **Arqueologia**, Curitiba, v.10, n. 1, p. 17-21, 2006. Disponível em: <http://journals.kvasirpublishing.com/arq/issue/view/13>. Acesso em: 10 out. 2019.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. *In: BOHN, Hilário Inacio; VANDRESEN, Paulio. Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

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

MAFRA, Liana Márcia Gonçalves; CUNHA, Bruna Therly Ferreira. Estudo de unidades fraseológicas e seus sentidos metafóricos: análise contrastiva. *In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PEQUISA E INOVAÇÃO, 7., 2012, Palmas. Anais* [...]. Palmas: IFTO, 2012. p. 491-495. Disponível em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/491/1898>. Acesso em: 10 out. 2019.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido. **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-139.

MENDES, Herman do Lago. Números binários em livros didáticos de matemática e de computação: uma comparação. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 302-321, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5801>. Acesso em: 10 out. 2019.

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

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

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luíza. Expressões idiomáticas: ensinar como palavras, ensinar como cultura. In: FEYTOR PINTO, Paulo; JÚDICE, Norimar (org.). **Para acabar de vez com Tordesilhas**. Lisboa: Edições Colibri, 1998, p. 101-117.

PEREIRA, Bruno Gomes; SILVA, Jennifer Silva. Saussure e suas dicotomias: da concepção de língua à abertura para novas perspectivas de análise contemporâneas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 2., CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 20., 2016, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xx_cnlf/cnlf/cnlf_13/001.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

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

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

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

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

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 32. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

SILVA, Fernando Moreno. As dicotomias saussureanas e suas implicações sobre os estudos linguísticos. **REVELLI**: revista de educação, linguagem e literatura da UEG, Inhumas, v. 3, n. 2, p. 38-55, out. 2011. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2878>. Acesso em: 10 out. 2019.

SILVA, Mariana Kuntz de Andrade. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 20, n. 31, p. 1-29, jul./ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pg/v20n31/1982-8837-pg-20-31-00001.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

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

VILAÇA, Márcio Luiz Côrrea. Conhecendo o quadro comum europeu de referência para línguas: fundamentos, objetivos e aplicações. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Duque de Caxias, v. 5, n. 17, abr./jun. 2006. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/download/501/492>. Acesso em: 10 out. 2019.

WELKER, Herbert Andréas. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

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

XATARA, Claudia Maria. Reconhecimento de expressões idiomáticas: para uma tradução adequada. **Idioma**, Rio de Janeiro, n. 24, 1. sem. p. 47-52, 2013. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/24/Idioma24_a04.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

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