



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

LAURA MARQUES SOBRINHO

***UN GRANO NO HACE GRANERO, PERO AYUDA AL
COMPAÑERO:*** EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM TRÊS
VOLUMES DO LIVRO *CLAVE ESPAÑOL PARA EL MUNDO*,
RUMO AO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Londrina
2024

LAURA MARQUES SOBRINHO

***UN GRANO NO HACE GRANERO, PERO AYUDA AL
COMPAÑERO:*** EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM TRÊS
VOLUMES DO LIVRO *CLAVE ESPAÑOL PARA EL MUNDO*,
RUMO AO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Dissertação apresentada à
Universidade Estadual de Londrina
como requisito parcial para obtenção
do título de mestre em Estudos da
Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia
Cristina Ferreira

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

L377u Sobrinho , Laura Marques.

Un grano no hace granero, pero ayuda al compañero: Expressões idiomáticas em três volumes do livro clave español para el mundo, rumo ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural / Laura Marques Sobrinho . - Londrina, 2024.
102 f.

Orientador: Claudia Cristina Ferreira .
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Fraseologia - Tese. 2. Expressões Idiomáticas - Tese. 3. Competência Comunicativa Intercultural - Tese. 4. Língua Espanhola - Tese. I. Cristina Ferreira , Claudia . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

LAURA MARQUES SOBRINHO

***UN GRANO NO HACE GRANERO, PERO AYUDA AL
COMPAÑERO:*** EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM TRÊS
VOLUMES DO LIVRO *CLAVE ESPAÑOL PARA EL MUNDO*,
RUMO AO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Dissertação apresentada à
Universidade Estadual de Londrina
como requisito parcial para obtenção
do título de mestre em Estudos da
Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Tatiana Helena de Carvalho Rios
Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de maio de 2024.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira, que não mediu esforços para me orientar. Independente do dia e horário. Uma verdadeira mãe acadêmica. Muita gratidão por todos os incentivos, às orientações e os eventos dos quais participamos e apresentamos juntas.

Aos professores que estiveram presentes ao longo de minha formação docente na Universidade Estadual de Londrina, para não deixar de mencionar nomes importantes desses queridos mestres, registro minha gratidão a cada um deles.

Aos professores Tatiana Helena de Carvalho Rios Ferreira e Otávio Goes de Andrade, pela leitura atenta e pelas contribuições valiosas com a pesquisa desenvolvida.

Aos professores do Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) da Universidade Estadual de Londrina pela oportunidade de aprendizagem e crescimento e por me abrirem um mundo de novas possibilidades.

À minha amada família, minha mãe Irene Marques que sempre me incentiva a lutar pelos meus sonhos e objetivos. E, à minha irmã Giovana Marques de quem tenho muito orgulho, sempre me apoia e que também concluiu neste ano seu mestrado, na área de administração, na Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

MARQUES SOBRINHO, Laura. ***Un grano no hace granero pero ayuda al compañero***: Expressões idiomáticas em três volumes do livro *Clave Español para el mundo*, rumo ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. 2024. 107. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

Aprender e ensinar línguas adicionais envolve alcançar a competência comunicativa (Hymes, 1972; Canale; Swain 1980;1983; Bachman 1990; Celce-Murcia; Dornyei; Thurreu, 1995) intercultural (Byram, 1997; 2002) como objetivo maior, por isso teorias, métodos e estratégias são discutidos e implementados, com o propósito de otimizar o processo de ensino e aprendizagem, ampliando os conhecimentos que vão além do aspecto linguístico tão somente. Nesse sentido, esta pesquisa tem o propósito de evidenciar o impacto da fraseologia rumo à proficiência e à apropriação de novos saberes linguístico-culturais da língua adicional meta e no desenvolver da competência comunicativa intercultural. O recorte feito neste trabalho se refere às expressões idiomáticas, (Xatara, 1998; Ortiz Alvarez, 2002) do espanhol, pois essas unidades fraseológicas capacitam o aprendiz. Ao nos apropriarmos desses saberes populares, transgeracionais demonstramos mais espontaneidade, o que evidencia o domínio linguístico-cultural para transitar entre os idiomas (língua materna e língua adicional ou língua base e língua meta), uma vez que deveríamos ser bilíngues e biculturais (Ferreira, 2020). Quanto à metodologia, cabe mencionarmos que se trata de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, visa ao aprofundamento de análise (Richardson, 1999) e é concebida com base em material já delineado, no caso da nossa pesquisa, analisamos três volumes de um livro didático de espanhol (*Clave-español para el mundo*). Como contribuições significativas, enfatizamos uma possível proposta de categorização das expressões idiomáticas localizadas em três volumes da coleção *Clave Español para el mundo* com o intuito de promover sua aplicação em contextos de ensino e aprendizagem voltados para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. É essencial reconhecer como uma limitação e uma área potencial para futuras investigações a ampliação da apresentação e análise dos fraseologismos, incluindo não apenas as Expressões Idiomáticas, mas também os provérbios, as gírias e outras unidades fraseológicas. Essa ampliação pode enriquecer o estudo da linguagem, proporcionando uma compreensão mais abrangente e diversificada da língua adicional e de sua cultura.

Palavras-chave: Competência Comunicativa Intercultural; Língua Espanhola; Fraseologia; Expressões Idiomáticas; Material Didático.

ABSTRACT

MARQUES SOBRINHO, Laura. **Un grano no hace granero pero ayuda al compañero:** Idiomatic expressions in three volumes of the book *Clave Español para el mundo*, towards the development of intercultural communicative competence. 2024. 107. Postgraduate Course in Language Studies (PPGEL-UJEL) – State University of Londrina, Londrina, 2024.

Learning and teaching additional languages involves achieving intercultural communicative competence (Hymes, 1972; Canale; Swain 1980;1983; Bachman 1990; Celce-Murcia; Dornyei; Thurreu, 1995; Byram, 1997; 2002) as a major objective, hence theories, methods and strategies are discussed and implemented, with the purpose of optimizing the teaching and learning process, expanding knowledge that goes beyond the linguistic aspect alone. In this sense, this research aims to highlight the impact of phraseology towards proficiency and the appropriation of new linguistic-cultural knowledge of the target additional language and on the development of intercultural communicative competence. The cut made in this work refers to the phraseological units (Xatara, 1998; Ortiz Alvarez, 2002) of Spanish, as these phraseological units empower the learner. When appropriating this popular knowledge, transgenerational learners have more spontaneity, which highlights the linguistic-cultural mastery to move between languages (mother tongue and additional language or base language and meta language), since we should be bilingual and bicultural (Ferreira, 2020). As for the methodology, it is worth mentioning that this is a bibliographical research with a qualitative approach, aimed at deepening the analysis (Richardson, 1999) and is designed based on material already outlined (*Clave-español para el mundo*), in the case of our research, we analyzed three volumes of a textbook of Spanish. As significant contributions, we emphasize a possible proposal for categorizing idiomatic expressions located in three volumes of the *Clave Español para el mundo* collection with the aim of promoting their application in teaching and learning contexts aimed at developing intercultural communicative competence. It is essential to recognize as a limitation and a potential area for future investigations the expansion of the presentation and analysis of phraseologisms, including not only Idiomatic Expressions, but also proverbs, slang and other phraseological units. This expansion can enrich the study of language, providing a more comprehensive and diverse understanding of the foreign language and its culture.

Key-words: Intercultural Communicative Competence; Spanish language; Phraseology; Idiomatic expressions; Learning and teaching materials.

RESUMEN

MARQUES SOBRINHO, Laura. ***Un grano no hace granero pero ayuda al compañero***: Expresiones idiomáticas en tres volúmenes del libro *Clave Español para el mundo*, hacia el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. 2024. 107. Posgrado en Estudios del Lenguaje (PPGEL-UEL) – Universidad Estatal de Londrina, Londrina, 2024.

Aprender y enseñar lenguas adicionales implica alcanzar la competencia comunicativa intercultural (Hymes, 1972; Canale; Swain 1980;1983; Bachman 1990; Celce-Murcia; Dornyei; Thurreu, 1995; Byram, 1997; 2002) como objetivo principal, para lo cual se discuten e implementan teorías, métodos y estrategias, con el propósito de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ampliando conocimientos que van más allá del solo aspecto lingüístico. En este sentido, esta investigación pretende resaltar el impacto de la fraseología en el dominio y la apropiación de nuevos conocimientos lingüístico-culturales de la lengua adicional de destino y en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. El corte realizado en este trabajo hace referencia a las unidades fraseológicas (Xatara, 1998; Ortiz Alvarez, 2002) del español, ya que estas unidades fraseológicas empoderan al aprendiz. Al apropiarse de este conocimiento popular, los transgeneracionales presentan más espontaneidad, lo que resalta el dominio lingüístico-cultural para transitar entre lenguas (lengua materna y lengua adicional o lengua base y metalenguaje), ya que debemos ser bilingües y biculturales (Ferreira, 2020). En cuanto a la metodología, cabe destacar que se trata de una investigación bibliográfica con enfoque cualitativo, orientada a profundizar el análisis (Richardson, 1999) y está diseñada a partir de material ya reseñado. En el caso de nuestra investigación, analizamos tres volúmenes de un libro de texto de español (*Clave-español para el mundo*). Como aportes significativos destacamos una posible propuesta de categorización de expresiones idiomáticas ubicadas en tres volúmenes de la colección Clave Español para el mundo con el objetivo de promover su aplicación en contextos de enseñanza y aprendizaje orientados al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Es fundamental reconocer como limitación y área potencial para futuras investigaciones la ampliación de la presentación y análisis de los fraseologismos, incluyendo no sólo las expresiones idiomáticas, sino también los refranes, el argot y otras unidades fraseológicas. Esta expansión puede enriquecer el estudio del idioma, proporcionando una comprensión más completa y diversa de la lengua adicional y de su cultura.

Palabras clave: Competencia Comunicativa Intercultural; Lengua española; Fraseología; Expresiones idiomáticas; Material didáctico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Tipos de Cultura propostos por Bürmann (2008).....	20
Figura 2- A complexa tapeçaria cultural e suas abordagens.....	21
Figura 3- Dimensões da competência comunicativa.....	34
Figura 4 - Componentes integrantes competência comunicativa intercultural proposto por Byram (1997).....	38
Figura 5: Apresentação da coleção Santillana.....	44
Figura 6- LDs selecionados	44
Figura 7 - <i>¡Manos a la obra!</i>	46
Figura 8- <i>Salir a alguien</i>	48
Figura 9- <i>Ser aguafiestas</i>	50
Figura 10- <i>Vestirse de punta en blanco</i>	52
Figura 11- <i>Poner marcha</i>	54
Figura 12- <i>Cargar a alguien</i>	56
Figura 13- <i>De rato en rato</i>	58
Figura 14- <i>A cada rato</i>	59
Figura 15- <i>Salud de hierro</i>	61
Figura 16- <i>Ser fuerte como un roble</i>	62
Figura 17- <i>Reír para no llorar</i>	64
Figura 18- <i>Dar una mano</i>	69
Figura 19- <i>Viento en popa</i>	71
Figura 20- <i>Ser un manjar</i>	72
Figura 21- <i>Llevar a cabo</i>	74
Figura 22- <i>Boca abajo</i>	75
Figura 23- <i>Regla de oro</i>	77
Figura 24- <i>Emprender marcha</i>	80
Figura 25- <i>Salir de tapas y copas</i>	82
Figura 26- <i>Caer bien a alguien</i>	83
Figura 27- <i>Valer la pena</i>	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Modelo de Categorização das Els proposto por Ferreira (2021b).....	30
Quadro 2- Els encontradas no LD <i>Clave español para el mundo</i> do primeiro ano do Ensino Médio	65
Quadro 3- Análise dos níveis de correspondência propostos por Zuluaga (1999) no LD do primeiro ano do ensino médio.....	68
Quadro 4- Els encontradas no LD <i>Clave español para el mundo</i> do segundo ano do Ensino Médio	78
Quadro 5- Análise dos níveis de correspondência propostos por Zuluaga (1999) no LD do segundo ano do ensino médio.....	80
Quadro 6- Els encontradas no LD <i>Clave español para el mundo</i> do terceiro ano do Ensino Médio.....	87
Quadro 7- Els encontradas no LD <i>Clave español para el mundo</i> do terceiro ano do Ensino Médio	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPV-UEL	Curso especial pré-vestibular da Universidade Estadual de Londrina
DRAE	Dicionário de Espanhol da Real Academia Espanhola
EI(s)	Expressão(ões) Idiomática(s)
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LA	Língua Adicional
LE	Língua Espanhola
LD	Livro didático
MD	Material didático
RPC	Rede Paranaense de Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFs	Unidades fraseológicas

SUMÁRIO

1	UÑA Y CARNE: LÍNGUA E CULTURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL.....	14
2	PONIENDO LOS PUNTOS SOBRE LAS ÍES- CONCEITUANDO A PESQUISA.....	25
2.1	FRASEOLOGIA.....	25
2.2	EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS	27
2.3	COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	34
2.4	COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL	37
3	NI TANTO NI TAN POCO: METODOLOGIA	43
4	DEL DICHO AL HECHO HAY MUCHO TRECHO: DA TEORIA À PRÁTICA AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO MATERIAL CLAVE ESPAÑOL PARA EL MUNDO - ANÁLISE DO CORPUS.....	44
4.1	APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO (UNIDADES- COMO ESTÁ ORGANIZADO, PÚBLICO ALVO...)	47
4.2	ANÁLISE PESQUISA/PERGUNTAS/ RESULTADOS.....	47
5	UNA RETIRADA AL TIEMPO ES UNA VICTORIA: CONCLUSÃO.....	99
	REFERÊNCIAS.....	101
	ANEXO.....	107
	ANEXO A – QR code com o acesso à reportagem <i>salir de tapas</i>	

1 UÑA Y CARNE: LÍNGUA E CULTURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL

Esta pesquisa faz parte dos estudos fraseológicos, lançando luz à associação de aspectos linguísticos e culturais com foco nas unidades fraseológicas (UFs). Visamos evidenciar o impacto da fraseologia rumo à proficiência e à apropriação de saberes linguístico-culturais da língua adicional meta, em nosso caso trata-se da língua espanhola, e no desenvolver da competência comunicativa intercultural, primeiramente por apresentar, o arcabouço teórico e, posteriormente, confeccionar um quadro com a categorização das Ufs contempladas no material didático selecionado (*Clave español para el mundo*), em virtude de auxiliar profissionais do léxico e da tradução, pois as semelhanças e diferenças linguísticas estão diretamente relacionadas às semelhanças e diferenças culturais, uma vez que língua e cultura possuem uma relação em espelho (Jiang, 2000; Durão, 2002b).

A pesquisa *Un grano no hace granero, pero ayuda al compañero*: Expressões idiomáticas em três volumes do livro *clave español para el mundo*, rumo ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural surgiu, portanto, da necessidade de serem criados novos espaços de discussão sobre questões fundamentais que conduzem a uma série de reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais, aprofundar o debate sobre o desenvolver da competência comunicativa intercultural e sua relação com aspectos linguísticos, mormente, sob o recorte das expressões idiomáticas (EIs). Constatamos, pois, a necessidade da formação fraseológica (Corpas Pastor, 1996; Roncolato, 1996; Rios, 2009) para que possa aprofundar aspectos teórico-metodológicos, contribuindo para as formações acadêmica e profissional. Justificamos o recorte de somente três volumes da referida coleção por se tratarem dos exemplares adotados no contexto escolar selecionado.

Após um levantamento bibliográfico realizado no ano de 2022, foi constatado que as EIs são um tema amplamente abordado na literatura acadêmica. No banco de teses da CAPES, foram identificadas 12.498 (pela busca: EI¹) dissertações de mestrado que tratam desse assunto, demonstrando a relevância e popularidade das EIs como objeto de estudo. A variedade de pesquisas nos possibilita uma reflexão

¹ Cabe-se ressaltar que a busca realizada foi por EI de modo geral, sem um recorte/tema específico.

sobre o papel das Els, especialmente no contexto educacional, onde podem ser ferramentas valiosas para auxiliar os professores em sua prática pedagógica. Com base nessa constatação, o presente trabalho propõe um novo olhar sobre as Els nos materiais didáticos, visando oferecer suporte aos professores em sua jornada educacional. Como se constata na expressão espanhola "Un grano no hace granero pero ayuda al compañero", mesmo pequenas ações diárias podem ter um impacto significativo. Para refinar ainda mais nossa pesquisa, realizamos no ano de 2023 uma segunda busca no portal CAPES, utilizando termos mais específicos como "expressão idiomática", "língua espanhola" e "livro didático", o que resultou na identificação de quatro dissertações de mestrado.

A experiência adquirida proporciona aprofundar conhecimentos, mediante leituras e discussões de textos sobre (in)compatibilidades entre as vertentes linguísticas e culturais (Durão, 1999, 2004; Ferreira, 2015, 2020) sob o recorte das UFs, as Els (Tagnin 1989; Roncolato, 1996; Xatara, 1998; 2001, 2008; Ferreira, 2003; 2015; Rios, 2009, 2022; Monteiro-Plantin, 2014), no eixo bilíngue (Ferreira 2004). Salientamos que os estudos encontrados na plataforma CAPES durante a última busca na literatura abordam teorias relacionadas à temática das Els. Este trabalho de dissertação se destaca dos demais estudos existentes, pois visa analisar as Els com o propósito de propor uma possível categorização das expressões, destacar a importância de seu uso no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e auxiliar professores quanto ao uso e categorização no processo de ensino e aprendizagem das Els.

As pesquisas de Lima (2021) e Tavares (2016) convergem com a pesquisa em voga. Uma vez que ambas pesquisam acerca de Els de diferentes perspectivas, a pesquisa de Lima (2021) trabalha com Els contidas em datas comemorativas. Já a pesquisa de Tavares (2016), propõe um estudo sistematizado das Els mediante a elaboração de um MD.

No tocante à busca pela palavra "Fraseologia", foram localizadas oito dissertações, realizamos um recorte e selecionamos, a saber, Gonçalves (2022) que apresenta um MD de introdução à Fraseologia para professores de LA. Molin (2018), elabora um glossário e fichas lexicográficas para se trabalhar com as UFs da língua espanhola. Mantovani (2018), trabalha com a desmistificação do ensino acerca das

UFs, desenvolvendo um blog, onde compartilha as UFs de maneira contextualizada. Costa (2023), trabalha com a elaboração de um material didático para o ensino de unidades fraseológicas em língua inglesa.

A busca realizada pela palavra “Fraseodidática”, resultou em três dissertações de mestrado, com recorte aqui destacado por se tratar de um trabalho no par linguístico espanhol-português. Oliveira (2016), apresenta um glossário de locuções para aprendizes brasileiros de espanhol como LA. Sendo assim, constatamos que a análise dos trabalhos realizados na UEL no recorte de 2016 a 2024 revela uma diversidade de contribuições significativas para o avanço do estado da arte na área dos estudos fraseológicos. É evidente que as pesquisas conduzidas divergem em suas abordagens e descobertas, refletindo a ampla gama de interesses e especialidades presentes na instituição. Essa divergência, longe de ser uma fraqueza, é uma demonstração da riqueza intelectual e do compromisso da UEL com a produção de conhecimento inovador.

Esses estudos não apenas enriquecem o corpo existente de literatura acadêmica, mas também estimulam debates construtivos e fornecem perspectivas valiosas. Portanto, este estudo representa uma ampliação do estado da arte, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e aprofundada das questões fundamentais tocantes a uma proposta de classificação das EIs (Ferreira 2019; 2022) encontradas no LD *Clave español para el mundo*, rumo ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

Isto posto, entendemos que a pesquisa aprofunda os conhecimentos e permite que amadureça a visão crítico-reflexiva com relação ao processo de ensino e aprendizagem de LA. Além disso, reiteramos que pretendemos que a tradição de estudos que versem sobre Fraseologia, Fraseografia e Fraseodidática se consolidem e perdurem nesta universidade.

Em minha experiência docente profissional, pude constatar a carência² de conhecimentos, materiais didáticos e pesquisas sobre Fraseologia e Fraseodidática, em virtude dos LDs que trabalho em sala de aula, por isso entendemos ser este aspecto um ponto que precisa ser explorado por discentes, docentes e estudiosos na área de LA, em nosso caso, língua espanhola. Dita afirmação se confirma pelo fato de as UFs proverem aos envolvidos (falantes não naturais: professores e

² Carência aqui mencionada, com foco nos livros didáticos que eu utilizo em sala de aula. Na parte da análise desta pesquisa apresentaremos os dados que justificam tal sentença.

aprendizes) de expressivos conhecimentos e estruturas linguístico-culturais que os aproximam da língua objeto de estudo, capacitando-os mediante a aprendizagem de elementos que contribuem para melhor compreensão do interlocutor e, igualmente, para sua expressão provida de mais naturalidade e espontaneidade (Durão, 1999; Ferreira, 2004). Soma-se a este cenário comunicativo e acadêmico o fato de a competência fraseológica integrar a competência comunicativa intercultural, objetivo maior de todo aprendiz de línguas.

Reiteramos a relevância de se estudar as Els no contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais (Tagnin, 1989; Xatara, 1998; 2001; 2008; Monteiro-Plantin, 2014; Andrade 2014; Ferreira, 2014), com base em nosso contexto de atuação, ou seja, no contexto de escola privada de Londrina, uma vez que não basta o domínio dos elementos linguísticos para ser considerado competente em uma língua, evitando ou minimizando os ruídos e/ou choques culturais. Acrescentamos, ainda, que como aspectos linguísticos e culturais se encontram interligados (Durão, 1999, 2004; Ferreira, 2003; 2015), decidimos por esse recorte dado ao seu valor e alcance no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

A pesquisa foi realizada com base na análise do material didático adotado nas aulas de língua espanhola, da coleção *Santillana* que será abordada mais detalhadamente no ponto 4.1: Apresentação da coleção. Ao identificarmos a dificuldade enfrentada por alunos e professores, decidimos ampliar nossos conhecimentos e colaborar com as pesquisas realizadas até o presente momento, por isso pretendemos aprofundar o conhecimento teórico acerca do assunto, elaborar uma tabela com uma proposta de categorização das Els, assim, os resultados desta pesquisa, mediante a apresentação de trabalhos em eventos nacionais e/ou internacionais, e submissão de artigos para publicação (anais, periódicos, capítulos de livros). Dessa forma, acreditamos colaborar para o trabalho pedagógico (elaboração de grade curricular, aulas e materiais didáticos) e o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais como um todo.

Definimos, a seguir, alguns objetivos com o intuito de atingir as metas estabelecidas.

Objetivo geral

Evidenciar as contribuições da Fraseologia no ensino de espanhol como língua adicional (LA) no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

Objetivos específicos

1. Analisar três volumes da coleção Santillana, intitulada: *Clave Español para el mundo*, a saber: 1a, 1b, 2a. de espanhol LA para brasileiros, no recorte das expressões idiomáticas.
2. Propor uma categorização das expressões idiomáticas encontradas no LD selecionado.

Diante dos objetivos propostos, surgem três perguntas de pesquisa: Como o material didático 'Clave Español' evidencia aspectos culturais? Como as expressões idiomáticas são apresentadas / abordadas nesse LD? Qual a função da Fraseologia no desenvolver da competência comunicativa intercultural? Foram esses questionamentos que fomentaram a realização da presente pesquisa.

A delimitação da análise aos três volumes do LD *Clave español para el mundo* foi determinada por dois principais motivos. Primeiramente, essa escolha se deve ao fato de que os três volumes em questão são os únicos utilizados em minha prática profissional, o que os torna os mais relevantes para este estudo. Em segundo lugar, o tempo disponível para a realização da pesquisa foi um fator limitante, impedindo a comparação com outras coleções. Assim, a seleção dos três volumes foi justificada pela sua familiaridade e pela viabilidade temporal do estudo.

A apresentação de matizes culturais sobre a língua adicional objeto de estudo é um aspecto crucial na prática docente, pois influencia diretamente os conteúdos ensinados e a forma como são compartilhados com os estudantes. Ao definir e compreender o que é cultura, os professores são capazes de adaptar ou ajustar sua abordagem educacional de maneira mais eficaz, promovendo uma compreensão mais profunda e uma apreciação mais ampla da diversidade cultural.

Existem diversas metáforas e perspectivas sobre a compreensão de cultura. Alguns a enxergam como uma estrutura complexa, comparável a uma cebola, com camadas macro e micro que revelam partes visíveis e invisíveis. Essas camadas representam elementos tangíveis, como costumes, tradições e artefatos, assim como aspectos mais sutis, como valores, crenças e normas sociais. Outros a

comparam a um par de óculos, onde cada pessoa vê o mundo através de lentes culturais distintas, influenciadas por sua própria história, experiências e contexto social. Essa visão ressalta a subjetividade na interpretação cultural e a necessidade de reconhecer e respeitar diferentes pontos de vista. Além disso, há quem a descreve como uma mochila que carregamos, onde acumulamos conhecimentos, identidades e práticas culturais ao longo da vida.

Ao definir e compreender o que vem a ser cultura e como podemos implementá-la em sala de aula de línguas, estamos mais preparados para adaptar nossos métodos de ensino e selecionar conteúdos que reflitam a diversidade cultural e promovam o respeito e a inclusão. Reconhecemos que a cultura não é estática, mas dinâmica e em constante evolução, e, por conseguinte, estamos abertos a aprender e atualizar nossos conhecimentos culturais ao longo do tempo. Isso permite que criem ambientes de aprendizagem que valorizam e respeitam as diferentes origens e perspectivas dos estudantes, promovendo um diálogo intercultural enriquecedor e uma compreensão mais profunda do mundo que nos cerca.

No âmbito conceitual, podemos identificar três tipos distintos em relação à compreensão da cultura. Essas diferentes concepções fornecem lentes através das quais podemos analisar e interpretar os fenômenos culturais, cada uma oferecendo perspectivas únicas e complementares para a compreensão da complexidade cultural. Neste âmbito, expomos (e convergimos com) o que apregoa Bürmann (2008):

(I). Cultura com C maiúscula (*cultura del olimpo; high culture*): refere-se à visão tradicional de cultura, “cultura erudita”, por exemplo manifestações artísticas canônicas (pintura, escultura, literatura, dança etc);

(II). cultura com c minúscula (*cultura a secas; low culture*): relaciona-se à “cultura popular”, quer dizer, ao cotidiano (ie. olhar ou não diretamente nos olhos ao falar, qual a distância entre os interlocutores, gestualidades, o que, como e quando comer, uso de fraseologismos como gírias, expressões idiomáticas);

(III). Kultura com k (cultura epidérmica ou cultura dos marginalizado): é definida como a capacidade que tem o falante de recorrer aos diferentes registros

culturais (ie. cultura de alguns grupos linguístico-culturais menores, com formas de falar, pensar ou agir diferenciados: *amish*, capoeiristas, policiais etc).

Esclarecemos que a visão de cultura abordada nesta pesquisa é caracterizada pela perspectiva de cultura com "c" minúsculo. Isso se deve ao enfoque em uma cultura popular que se destaca por suas particularidades, permitindo a identificação de um grupo específico por suas características culturais distintas. Essas nuances culturais se refletem nas estruturas linguísticas e no léxico utilizados pelo grupo em questão. Uma vez que “a linguagem é a principal forma que conduzimos nossa vida social. Quando ela é usada no contexto de comunicação ela está embebida da cultura de múltiplas e complexas maneiras” (Kramsch, 1998, p. 3).

Figura 1- Tipos de Cultura propostos por Bürmann (2008)



Fonte: a autora.

Para nós, professores, é essencial compreender que a cultura permeia todas as facetas da vida e da aprendizagem. No âmbito das diversas abordagens culturais, é pertinente a apresentação de um organograma (intitulado: a complexa tapeçaria cultural e suas abordagens) que delinea os múltiplos temas suscetíveis a serem explorados dentro da percepção cultural. Este esquema apresenta uma estrutura organizada para compreender a amplitude e a profundidade das facetas culturais que podem ser investigadas e analisadas. Ao transcender a superfície da diversidade cultural, este organograma oferece um mapa conceitual que orienta a pesquisa e a reflexão sobre os fenômenos culturais em suas diversas manifestações e interações. Por meio desta representação visual, é possível discernir os elementos fundamentais que compõem a complexa tapeçaria cultural, destacando a

interconexão entre diferentes temas e abordagens. Essa ferramenta analítica facilita a identificação de áreas de interesse, promovendo uma compreensão mais profunda e abrangente da dinâmica cultural em sua totalidade.

Nesse sentido, apresentamos uma imagem com algumas possibilidades de evidenciar aspectos linguísticos e culturais entrelaçados. Em outras palavras, podemos constatar esses elementos imbricados, por exemplo, ao analisarmos o humor, a gastronomia, os gestos, as unidades fraseológicas de cada comunidade linguístico-cultural.

Figura 2- A complexa tapeçaria cultural e suas abordagens



Fonte: a autora.

Considerando que o processo de aprendizagem e ensino de LA envolve a busca pela competência comunicativa intercultural como principal objetivo. Desse modo, a competência comunicativa intercultural passa a ser vista como a habilidade de atravessar fronteiras, mediar entre duas ou mais identidades culturais e buscar compreender a cultura da LA à sua, pela ótica do Outro (Bateman, 2002, p.320), corroborando com (Oliveira, 2007, p.15) como uma oportunidade de tornar-se um membro mais consciente da comunidade em que vive e de sua própria cultura.

Convém despir-se de estereótipos, preconceitos e visões fragmentadas e distorcidas a respeito do outro. Ferreira (2020, p. 1) assinala (re)vestir-se com a roupagem da língua e cultura meta. Como recomenda a parêmia “quando em Roma, faça como os romanos.”

Convém destacar que nesta pesquisa optamos por usar o termo língua adicional, em vez de língua estrangeira. Uma vez que língua adicional é uma variante do termo língua estrangeira e por consequência não deve ser considerada certa ou errada. Tendo em vista que o *status* de uma língua pode mudar de acordo com o tempo, segundo apregoa Karen Pupp Spinassé (2006, p.06). Isso implica que a valorização e a importância de uma língua podem ser influenciadas por fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, entre outros. Por exemplo, uma língua pode ganhar ou perder status devido a mudanças no contexto histórico, migração de povos, políticas governamentais, desenvolvimento tecnológico, entre outros aspectos. Nesse sentido, é necessário reconhecer que a posição de uma língua na sociedade não é fixa e pode evoluir com o tempo e as circunstâncias.

Quando consideramos ensinar uma nova língua a alguém que já domina pelo menos uma, surge a questão de como nomear essa língua. Ao ponderarmos sobre isso, gradualmente percebemos que essa língua é uma adição, algo extra que se incorpora. Todos temos pelo menos uma língua, que pode ser o português, uma língua indígena, dos pais imigrantes, ou até a língua de sinais. No entanto, alguns alunos têm mais de uma língua. Dessa forma, a língua que eles vão aprender na escola pode não ser uma segunda língua ou uma LA, porém é mais apropriadamente descrita como uma língua adicional, segundo preconiza Leffa (2014, p.33).

Diante do exposto, traçamos um percurso para esta pesquisa. Nesse sentido, abordamos neste capítulo a relação espelho e indissociável entre língua e cultura e a necessidade de educarmos nossos olhares sobre o ensino de espanhol na perspectiva cultural das Els. Uma vez que ensiná-las evita ou minimiza os ruídos e/ou choques culturais. Mediante o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Na sequência, colocamos os pontos sobre os is por conceituar esta pesquisa, começando por traçar o método de estudo das Els, logo definimos Fraseologia e EI com a ajuda de estudiosos renomados na área.

2 PONIENDO LOS PUNTOS SOBRE LAS ÍES - CONCEITUANDO À PESQUISA

Essa pesquisa tem como objetivo evidenciar as contribuições da Fraseologia no ensino de espanhol como LA e no desenvolver da competência comunicativa intercultural, em outras palavras, buscamos apresentar e analisar as EIs presentes no LD selecionado *Clave, na seção 4 (cuatro)* será realizada uma análise mais detalhada do/sobre o material didático. Para colocarmos os pingos nos is, ou seja, organizamos esse ponto dois da seguinte maneira: inicialmente abordamos os preceitos acerca da Fraseologia, conceito base desta pesquisa, sendo como uma bússola, logo apresentamos as definições relacionadas com as EI. Pensando nestes dois conceitos, podemos nos referir à Fraseologia como sendo um guarda-chuva e a EI como um gomo, ou, uma parte desse guarda-chuva. E, refletir sobre as EIs no desenvolver da competência comunicativa intercultural, auxiliando o falante no processo de ensino e aprendizagem.

2.1 FRASEOLOGIA

Monteiro-Plantin (2017, p.1) define Fraseologia como conjunto de fraseologismos, ou de UFs de uma língua, também o nome da disciplina que tem por objeto de estudo os fraseologismos ou as UFs de uma língua. Na concepção de Monteiro-Plantin (2014, p. 21), trata-se de uma disciplina independente, concernente a todos os níveis de análise linguística. Por outro lado, a fraseologia, com f minúsculo, refere-se a UFs, frasemas, idiomatismos. Em concordância, Rios (2022, p. 235) defende que a palavra fraseologia, iniciada pela letra minúscula, é usada para tratar do conjunto de UFs ou fraseologismos de uma língua; a palavra Fraseologia, iniciada pela letra maiúscula, para designar a disciplina que estuda essas unidades. Ainda sobre a terminologia abordada, Fraseologia, F maiúsculo, é o termo utilizado para designar tanto o conjunto de Fenômenos fraseológicos como a disciplina que os estuda.

Xatara (2006) classifica a Fraseologia como subárea da Lexicologia que trata de um subconjunto vocabular, no qual se inserem unidades lexicais complexas denominadas UFs. Alguns autores consideram ainda a Fraseologia como uma subdisciplina da Lexicografia (Corpas Pastor, 1996; González Rey, 2006). Para González Rey (2004, p. 115), Fraseologia é “o estudo científico da combinatória fixa das línguas, com um material classificado como heterogêneo (expressões

idiomáticas, frases feitas, fórmulas rotineiras, colocações, refrões e outras parêmys)”.

Nas palavras de Ortiz-Alvarez (2011, p. 9), Fraseologia é

[...] a ciência que estuda as combinações de elementos linguísticos de uma determinada língua, relacionados semântica e sintaticamente, cujo significado é dado pelo conjunto de seus elementos e não pertencem a uma categoria gramatical específica.

Monteiro-Plantin (2014, p. 33) assinala que Fraseologia refere-se a uma disciplina independente, relacionada a todos os níveis de análise linguística (do fonético ao discursivo-pragmático), com o intuito de estudar as combinações de unidades léxicas, relativamente estáveis, com certo grau de idiomaticidade, formadas por duas ou mais palavras, que constituem a competência discursiva dos falantes, em LM, segunda ou LA.

Já as UFs, segundo Monteiro-Plantin (2014, p. 33) são as unidades linguísticas que constituem o objeto de estudo da Fraseologia, abarcam: sentenças proverbiais, expressões idiomáticas, fórmulas de rotina ou cristalizadas, locuções fixas, frases feitas, clichês, chavões e colocações. Para González Rey (2004, p. 115), as características comuns a tais combinações (pluriverbalidade, fixação dos componentes, idiomaticidade, repetição e reconhecimento pela comunidade) permitem que sejam agrupadas em um único conjunto, o das UFs.

Salientamos que a Fraseologia está presente, por exemplo, em obras como o *Cours de linguistique générale* (Saussure, 1916). Nessa obra, o autor refere-se às locuções como elementos pertencentes ao sistema da língua. Bally (apud Ortiz Alvarez, 2000) também observa que a evolução da língua está na voz do povo, cuja fala é distinta do que se lê nas páginas dos livros. Segundo Ortiz Alvarez (2000), o autor referiu-se às UFs em seu trabalho e criou o termo “fraseologia”, afirmando que a expressividade é uma de suas características mais importantes.

A Fraseologia se tornou reconhecida como ciência independente no Brasil na década de 80. Bally é considerado o pai da Fraseologia. No Brasil temos algumas representantes que ganharam destaque nesse campo teórico, como Cláudia Xatara, Rosemeire Monteiro-Plantin, Stella Tagnin, Maria Luisa Ortiz Alvarez. No que tange à relação entre Bally e o reconhecimento da Fraseologia no Brasil pode ser entendida por meio da influência dos estudos linguísticos desenvolvidos por Bally na concepção e no reconhecimento da importância das unidades fraseológicas no estudo da língua. Bally foi um dos pioneiros a destacar a relevância das unidades

fraseológicas no discurso linguístico, enfatizando sua contribuição para a compreensão e produção de textos autênticos.

No contexto brasileiro, o reconhecimento da fraseologia como objeto de estudo linguístico foi influenciado por essa perspectiva teórica de Bally, contribuindo para o surgimento de estudos e pesquisas sobre as expressões idiomáticas e unidades fraseológicas na língua portuguesa brasileira. Bally, (1951, p.67) destacou em sua obra *Traité de Stylistique Française* que retemos com mais eficácia palavras quando estão agrupadas do que quando estão isoladas: “Nunca poderíamos conservar, nem empregar todas as palavras que sabemos da língua materna, se tivéssemos de aprendê-las separadamente”³.

Concluimos que a abordagem de Bally quanto à relevância da fraseologia na linguística influenciou a percepção e o reconhecimento desse campo de estudo no Brasil, estimulando pesquisadores e linguistas a explorarem mais profundamente as características e o papel das unidades fraseológicas na comunicação linguística. No Brasil, temos algumas representantes que ganharam destaque nesse campo teórico, como Cláudia Xatara, Rosemeire Monteiro-Plantin, Stella Tagnin, Maria Luisa Ortiz Alvarez.

Sublinhamos que, dentre as diversas UFs, as expressões idiomáticas são as primeiras a serem lembradas, é a *rainha da cocada preta*, quando se fala em Fraseologia. Sendo assim, na sequência conceituamos EI.

Nesta linha de raciocínio, esclarecemos que as definições de Fraseologia e UFs adotadas nesta pesquisa são as apresentadas por Monteiro-Plantin (2014, p. 21). Logo, a palavra fraseologia, iniciada pela letra minúscula, é usada para tratar do conjunto de UFs ou fraseologismos de uma língua; a palavra Fraseologia, iniciada pela letra maiúscula, para designar a disciplina que estuda essas unidades. Na sequência, abordamos as definições de EI e as características das UFs.

2.2 EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

A definição de EI, segundo Xatara (1998, p. 149), “[...] é uma lexia complexa indecomponível, conotativa, e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”. Por conseguinte, entendemos que as EI são unidades linguísticas formadas por duas ou mais palavras, indecomponíveis, ou seja, elas não se separam, e assumem um

³ Original: “jamais nous ne pourrions conserver ni employer tous les mots que nous savons de la langue maternelle, si nous devions les apprendre séparément”.

sentido figurativo. As Els são compartilhadas por determinada comunidade linguístico-cultural que fala o idioma em questão, bem como são passadas de geração a geração.

Ao refletirmos sobre o papel das Els no ensino, esclarecemos que fazem parte do nosso dia a dia, estão presentes na linguagem cotidiana. Xatara (2001, p. 50) apregoa que “[...] o léxico de uma língua reflete o recorte da realidade, que é específico da cultura a que essa língua se reporta.” Desse modo, o uso de El aproxima o interlocutor da língua meta visto que carregam uma identidade cultural forjada em sua língua de origem que é recuperada pelos falantes nativos dessa língua, mas para o aprendiz essa identidade cultural é vital ser ensinada. Como observa Ortiz Alvarez (2012, p. 11),

[...] é através da fraseologia que as singularidades da língua e a maneira de pensar de uma comunidade melhor se refletem, pois as unidades que a compõem descrevem o mundo real, as experiências quotidianas, o colorido e a sabedoria de um povo, tornando-se num importantíssimo veículo de identidade e de cultura

Desse modo, o uso de El aproxima o aprendiz da língua meta visto que carregam uma identidade cultural forjada em sua língua de origem que é recuperada pelos falantes nativos dessa língua, mas para o aprendiz essa identidade cultural é vital ser ensinada.

Apresentamos e discorremos a seguir sobre as quatro características das UFs apresentadas por Monteiro-Plantin (2014, p. 85-92):

(I) Polilexicalidade: diz respeito tanto ao número de elementos que constituem a expressão quanto à relação de sentido que há entre eles. Tal qual em rodar a baiana, chutar o pau da barraca, resultando em uma lexia complexa. Fundamental ressaltar que, se toda UF é polilexical, nem toda sequência polilexical é uma UF. Por exemplo: guarda-roupa/guarda-chuva. Perante tais palavras compostas, cuja formação obedece a regras produtivas (composição, derivação e justaposição). Já nas UFs, como, por exemplo, guarda-costas/bater as botas a precisa ser compreendida no conjunto, por não possuir um sentido literal.

(II) Fixação ou cristalização: um dos traços mais relevantes (ao lado da idiomaticidade), dentre as características das UFs. A fixação pode manifestar-se nas UFs mediante restrições:

- no eixo sintagmático – restrição para flexões, pronominalizações e passivização. Exemplo: Falar pelos cotovelos, com o sentido de falar em demasia. Não é permitido trocar o elemento lexical cotovelo por joelho por exemplo.

- no eixo paradigmático – restrição para comutação de termos e inserção de novos elementos. Já do ponto de vista paradigmático, seguem as restrições para falar pelos cotovelos e pernas.

(III) Idiomaticidade, opacidade e transparência: se usa o termo idiomático como sinônimo de idiotismo, anglicismo, galicismo etc. para expressar o que é próprio de um idioma e que não se pode traduzir palavra por palavra, ainda que não haja restrição sintagmática, nem paradigmática.

(IV) Convencionalidade e frequência: A convencionalidade diz respeito à seleção de determinadas estruturas em detrimento de outras, para atender a propósitos discursivos precisos; enquanto a frequência corresponde à repetição, muitas vezes automática, de estruturas pré-fabricadas.

Quando questionados sobre quando iniciarmos a abordar as Els em sala de aula, Xatara (1995, p.200) argumenta que, no ensino do vocabulário nas LA, existe uma propensão para ensinar apenas o que é denotativo nos estágios iniciais. Isso implica na exclusão do estudo das Els para os aprendizes nesse estágio. Devido a essa propensão, as formas conotativas devem ser introduzidas apenas nas fases mais avançadas de aprendizagem. A abordagem sugerida é a seguinte: as expressões que possuem uma equivalência direta na língua alvo devem ser as primeiras a serem ensinadas, considerando que sua tradução é literal entre as línguas. No estágio intermediário, os aprendizes podem se dedicar a aquelas expressões que têm uma equivalência aproximada. Por fim, no nível avançado, os alunos devem ser expostos a expressões que não têm equivalência em sua língua materna.

Penadés Martínez (1999, p.24) apresenta uma visão divergente dessas postulações; segundo ela, os aprendizes deveriam ser introduzidos às Els desde o início do estudo da LA, contanto que as particularidades de cada nível sejam respeitadas. Por outro lado, Forment Fernández (1998, p.2) argumenta que os aprendizes só deveriam ser expostos às Els no estágio avançado de aprendizado do idioma, citando as complexidades semânticas e morfológicas dessas expressões, que não se alinham ao conhecimento dos estudantes nos estágios iniciais e

intermediários. Ruiz Gurillo (2000, p.3) compartilha dessa perspectiva, sugerindo que o estudo das Els seja destinado a aprendizes nos níveis intermediário e avançado. Além disso, ela enfatiza que a introdução dessas expressões deve priorizar a compreensão dos aspectos culturais intrínsecos a elas. Complementando esse ponto de vista, Ortíz Alvarez (2000, p.5) acredita que uma maneira eficaz de realmente mergulhar na cultura de um país cuja língua é estudada é por meio do domínio das Els, defendendo, assim, um ensino de línguas centrado na cultura.

[...] se o nosso objetivo é ensinar LE é oferecer ao aluno condições para que possa fazer uso real da nova língua, sem dúvidas, o componente cultural ganha um lugar significativo, pois, tornar-se sensível à situação intercultural significa dominar o seu próprio código cultural até ter consciência dele, e fundar nesta consciência uma abertura ao Outro na sua diferença e na sua diversidade (Ortiz Alvarez, 2000, p.249).

Xatara (1995, p.200) não toma uma posição claramente a favor ou contra essa tendência, mas destaca a relevância de adaptar-se ao nível do aluno e de ensinar as Els de forma contextualizada. Para ela, independentemente da presença de diferentes níveis e da necessidade de ajustar o ensino a cada um deles, é crucial que a introdução das Els seja contextualizada em relação aos contextos de uso. Ou seja, o aprendiz deve compreender se uma determinada EI é utilizada apenas em registros orais, tanto oral quanto escrito, se é aplicada em contextos informais ou se seu uso é apropriado em registros mais formais. Conforme expresso pela autora, "[...] é igualmente importante que as Els sejam ensinadas, seja em língua estrangeira ou materna, sempre dentro do contexto linguístico, já que a contextualização é a melhor abordagem para ensinar seu uso no discurso." (Xatara, 1995, p.200).

Em nossa perspectiva, os alunos deveriam ser apresentados a essas expressões em todos os estágios do estudo da LA, contanto que suas características particulares sejam consideradas. Assim, elas não se transformariam em um obstáculo, mas sim em uma ferramenta adicional para entender o contexto cultural ao qual se referem. Como já sinalizava Roncolatto (1996) em sua dissertação intitulada *O estudo contrastivo das expressões idiomáticas do Português e do Espanhol*, ao estudarmos as Els, também aprendemos mais sobre os falantes

da língua meta: suas tradições, crenças, ideologias, bem como aprofundamos conhecimentos culturais. Soma-se a esses argumentos favoráveis, o que assinala Rios (2009, p. 399) ao estabelecer que esses conhecimentos fraseológicos auxiliam professor e estudante rumo ao desenvolvimento da língua alvo, bem como para a elaboração de MD.

O estudo sistemático desse tipo de lexia pode contribuir para a fluência do aprendiz de ELE, uma vez que o espanhol, como outras línguas, tem um grande repertório de formas cristalizadas, com significado conotativo, usadas naturalmente pelos nativos.

Na tentativa de categorizar os diferentes níveis de dificuldade encontrados no ensino de uma LA, Xatara (2001) propõe uma abordagem que segmenta as Els do francês em quatro graus distintos. Essa categorização não apenas identifica os desafios enfrentados pelos aprendizes, mas também oferece orientações didáticas específicas para auxiliar no processo de aprendizado da LA:

Grau 1: Els com equivalência literal em português, recomendadas para estudantes iniciantes. Exemplos incluem "tener los días contados" (ter os dias contados) e "decir amén a todo" (dizer amém pra tudo).

Grau 2: Els com equivalência idiomática semelhante em português, como "pies para que os quiero" (pés para que os quero) e "borrar del mapa" (sumir do mapa).

Grau 3: Els com tradução correspondente em português, mas usando palavras distintas, exemplificadas por expressões como "por el canto de un duro" (por um triz) e "tirar las patas por alto" (soltar os cachorros).

Grau 4: Consistem em Els que não possuem equivalência idiomática direta em português, como por exemplo "estar más feliz que castañuelas", uma vez que se trata de um elemento cultural típico da Espanha, as castanholas. Por essa razão, essas expressões são consideradas Els de nível avançado.

Adicionalmente, Xatara (2001) sugere estratégias para o ensino dessas expressões, como associá-las a equivalentes em português, usar de ludicidade, ou seja, desenhos ou figuras para representar seu significado, fornecer explicações em LE, sugerir expressões sinônimas e incorporá-las em textos curtos para contextualização.

Nesse âmbito, a fim de proporcionar uma melhor compreensão das Els, Ferreira (2019) propõe um modelo para categorização:

Quadro 1 - Modelo de Categorização das Els proposto por Ferreira (2021b)

Tema Categoria	Els em Português	Els em Espanhol
Antropônimo	<p>Casa da mãe Joana Da Silva Dar uma de João sem braço Ser um Zé mané Ser um Zé ninguém Ser uma Maria vai com as outras</p>	<p>De Herodes a Pilatos (Ir de mal a pior; ir de uma pessoa a outra, um lugar a outro, sem encontrar solução) El huevo de Colón/Juanelo (algo aparentemente difícil que se torna fácil ao conhecer seus artifícios) Estar de Rodríguez (Quando a família viaja e o marido fica em casa, livre para sair, beber, paquerar, aproveitar a vida como se fosse solteiro) Lo dijo Blas, punto redondo (Para encerrar uma discussão; quem sempre tem razão. “Disse Blas e ponto final!”) Llorar como una Magdalena (Estar chorosa e desconsolada) Más feo que Picio (muito feio) Más galán que Mingo (muito bonito) Más viejo que Musalén (muito velho) Poner como se las ponían a Fernando VII/Felipe II (Facilidades que se dá a alguém para conseguir êxito sem esforço) Qué risa, María Luisa/tía Felisa⁴ (algo ridículo e digno de crítica ou censura)</p>
		<p>Ya vendrá el tío Paco con la rebaja (o tempo se encarrega de mostrar as coisas tal como são; não há que se iludir)</p>

Cromatismo	<p>Dar (um) branco Dar carta branca Estar no vermelho Estar vermelho de vergonha Estar verde (roxo) de raiva Estar tudo azul Ter sangue azul Ter sorriso amarelo Ver a vida cor-de-rosa</p>	<p>Alucinar en colores (ficar surpreso) Pasar de castaño oscuro (passar dos limites) Ponerse morado (comer demais) Sacarle los colores (fazer alguém passar vergonha) Ser en blanco y negro (preto e branco) Ser un viejo verde (ser um velho safado)</p>
Gastronomia e/ou alimentos	<p>Assoviar e chupar cana Descascar abacaxi Estar a preço de banana Resolver pepino(s) Ser arroz de festa Ser (algo) batata Ser café com leite Ser o rei da cocada preta Ser canja Ser mamão com açúcar Ter caroço no angu Viajar na maionese / batatinha</p>	<p>Dar calabaza (Ir mal na prova) Dar la vuelta a la tortilla (mudar radicalmente a situação) Importar um pepino/pimiento (Não estar nem aí) No ser ni chicha, ni limonada (Não ser uma coisa, nem outra) Poner las peras a cuarto (Repreender duramente) Ponerse como um tomate (Ficar vermelho como um pimentão) Irse a freír churros! (Vá fritar bolinhos!)</p>
Somatismo	<p>Abrir o coração Comer na mão de alguém Custar os olhos da cara Dar as costas Dar uma mão(zinha) Falar pelos cotovelos Não ter pé nem cabeça Ser carne de pescoço Ser testa de ferro Ser uma mão na roda</p>	<p>Costar un ojo de la cara (Custar muito caro/caríssimo) Con pelos y señales (Com todos os detalhes, tintim por tintim) Como anillo al dedo (Como uma luva) Dormir a pierna suelta (Dormir como uma pedra) Echar una mano (Dar uma mão(zinha)) Irse de la lengua (Dar com a língua nos dentes) No tener dos dedos de frente (Não ter um pingo de juízo) Ser la mano derecha (de alguien) (Ser o braço direito de alguém)</p>

Topônimo	Estar a sete palmos (do chão)	Estar donde calienta el sol (Lugar privilegiado) Estar seis pies abajo (Sete palmos abaixo)
Zoônimo	Deitar-se com as galinhas Engolir sapo Estar como barata tonta Estar um frio do cão Pagar o pato Pensar na morte da bezerra Rir pra burro Ser mão de vaca	Estar como uma foca (Muito gordo) Haber gato encerrado (Nesse mato tem coelho) Hacer el ganso (Dizer bobagens para divertir os outros) Levantar la liebre (Chamar a atenção sobre algo) Saltarse a la torera (Não respeitar, não

Fonte: Ferreira, 2021b.

Ferreira (2020 p.28) retoma os oito campos de possíveis categorizações de uma EI, sendo: I. Gastronomismos - campo dos alimentos/da culinária; II. Zoônimos - campo dos animais; III. Cromáticos - campo das cores; IV. Somatismos- campo do corpo humano; V. Antropônimos - campo dos nomes, em outras palavras, substantivo próprio; VI. Topônimos - campo dos lugares ou acidentes geográficos; VII. Religiosidade - campo da religiosidade; VIII. Onomatopeias - campo das onomatopeias. Usamos a categorização proposta por Ferreira (2020; 2021b) na seção de análise desta pesquisa.

Até o momento, discutimos os fundamentos teóricos da Fraseologia e das EIs. A seguir, abordamos as perspectivas relacionadas à definição da competência comunicativa intercultural.

2.3 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Com intuito de definir a palavra competência, realizamos uma busca em dicionários tradicionais e prestigiosos da língua portuguesa denominados Aurélio, Houaiss e Michaelis. O dicionário Aurélio, por exemplo, define competência como “faculdade que a lei concede a funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões”. Segundo o dicionário Houaiss, competência é “capacidade que um indivíduo possui de expressar um juízo de valor sobre algo a respeito de que é versado”. Contudo, essas definições excluem a visão educacional

do termo. Já o dicionário Michaelis delinea competência como sendo “conjunto de conhecimentos” e “conhecimento linguístico inconsciente que torna um indivíduo capaz de compreender e construir um número infinito de frases em sua língua, mesmo aquelas nunca ouvidas.”

Gostaríamos de nos deter na definição proposta pelo dicionário Michaelis, uma vez que remete ao conceito Chomskyano de competência-performance, sendo competência como o conhecimento da língua, e o de performance como o uso da língua, dicotomia concebida por Chomsky em 1965. Nesta seara, entende-se como competência um sistema de regras gramaticais internalizadas pelo falante propiciando a construção de enunciados infinitos. Após seis anos, em 1971 Hymes, debate a teoria proposta por Chomsky ao salientar que aprender uma língua envolve mais do que o domínio das regras gramaticais, incorpora a dimensão sociocultural ao conceito de competência, cunha assim, o termo competência comunicativa. Em suma, Hymes visava unir aspectos linguísticos, aspectos comunicativos e aspectos culturais no que diz respeito à língua. Em outras palavras, o ensino de uma língua está relacionado não somente a elementos linguísticos, mas bem como, domínio extralinguístico, especialmente relacionado com o aspecto cultural que interfere no ensino de uma língua e influencia no desenvolvimento da aprendizagem.

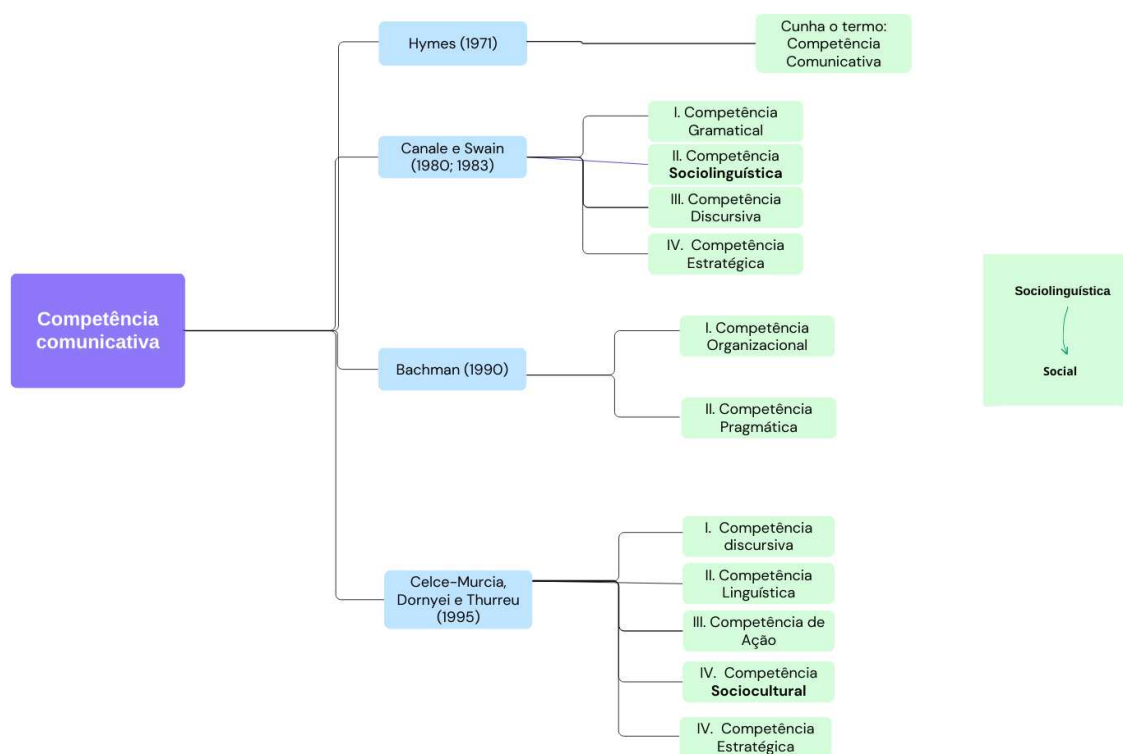
Na década de 80 do século XX, para Canale e Swain (1980), Canale (1983) o conceito de competência comunicativa, deve ser composta por quatro sub-competências: I. competência gramatical (domínio e precisão gramatical em todas suas esferas- léxico, semântico, sintático, morfológico e fonológicos da língua tanto na linguagem escrita, quanto na oral). II. competência sociolinguística (relacionada às funções comunicativas e domínio de aspectos específicos de uma língua-cultura). III. competência discursiva (capacidade de combinar formas gramaticais e unidades significativas na construção de um texto coeso e coerente nos diversos gêneros). IV. competência estratégica (usada na comunicação verbal e não verbal, compensando ruídos/lacunas na comunicação).

Bachman (1990), por sua vez, divide em duas categorias a competência sociolinguística definida por Canale e Swain, a saber, competência organizacional (estrutura formal da língua e sua capacidade de formar textos construídos a partir de

frases gramaticalmente corretas) e pragmática (nos possibilita usar a língua para expressar e entender várias funções de linguagem). Contendo subcategorias, no que tange ao organizacional: Competência gramatical; Competência textual. Já no que se refere à Competência pragmática: Competência ilocucionária e Competência sociolinguística.

Celce-Murcia, Dornyei e Thurreu (1995) asseveram que o conceito de competência comunicativa está relacionado com cinco subcompetências: I. Competência discursiva; II. Competência linguística (organizar elementos para criação de um texto por meio da seleção gramatical, lexical, fonológica); III. Competência de ação (intencionalidade comunicativa); V. Competência sociocultural (conhecimento contextualizado socioculturalmente); IV. Competência estratégica (técnicas comunicacionais). Apresentamos, na sequência, um organograma das propostas em relação às dimensões da competência comunicativa apresentadas por cada um dos autores citados:

Figura 3 - Dimensões da competência comunicativa



Fonte: a autora.

Destacamos que os teóricos mencionados (Hymes, 1971; Canale e Swain 1980, 1983; Bachman 1990; Celce-Murcia; Dornyei; Thurreu, 1995), que versam sobre os conceitos que tecem o desenvolver da trama competencial, tem um valor central ao relacionar a competência linguística com a sociolinguística.

2.4 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Byram (1991 apud Troncoso, 2018) define a competência comunicativa intercultural, como a forma de se comunicar efetiva e adequada numa variedade de contextos culturais, abrangendo a competência linguística, sociolinguística, discursiva e intercultural. Por sua vez, a competência linguística na proposta de Canale (1983) abrange a competência gramatical, como sendo uma habilidade do domínio do código linguístico em seu uso. Na visão de Canale e Swain, o conhecimento é verdadeiramente valioso apenas quando é acompanhado pela habilidade de aplicá-lo de forma eficaz, nas palavras de Canale e Swain (1980, p.5) “conhecimento aqui se refere àquilo que o indivíduo sabe; habilidade se refere a

quão bem ele pode realizar esse conhecimento em comunicação real”. Em outras palavras, simplesmente possuir conhecimento não é suficiente; é crucial também ter a capacidade de utilizar esse conhecimento de maneira prática e significativa. Nesse sentido, a competência linguística transcende a mera aquisição de informações gramaticais e vocabulário, requerendo uma habilidade ativa para empregar esse conhecimento em situações de comunicação reais.

Já a competência sociolinguística, modelo proposto por Canale (1980) envolve a compreensão do contexto social que norteiam o uso da língua, ou seja, se refere ao conhecimento das regras que norteiam o uso da língua. A competência sociolinguística, conforme delineada por Canale (1980), abarca a compreensão do contexto social que influencia o uso da língua. Em outras palavras, refere-se ao conhecimento das normas e convenções que orientam a utilização da língua em diferentes situações sociais. Este modelo reconhece que a eficácia comunicativa vai além do domínio das estruturas linguísticas, envolvendo também uma compreensão profunda das variações linguísticas e das expectativas sociais associadas à comunicação. Já, a competência discursiva, refere-se à capacidade de conectar uma série de oração e frases com o objetivo de formar um todo significativo, contendo coerência e coesão.

Por sua vez, a competência intercultural é um conceito complexo que engloba habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para interagir efetivamente em contextos culturais diversos. Segundo teórico Byram (1997), essa competência vai além do mero conhecimento superficial das diferenças culturais, envolvendo uma compreensão profunda e sensível das nuances culturais que moldam as interações humanas. Nesse sentido, a competência intercultural inclui a capacidade de reconhecer, compreender e respeitar as perspectivas, valores e práticas culturais de outras pessoas, bem como a habilidade de se comunicar de forma eficaz e apropriada em contextos interculturais. Consoante as autoras Silva e Pereira (2022, p. 25), ao aprendermos outro idioma, também conhecemos e nos sensibilizamos em relação a outra cultura, passando a valorizá-la, respeitá-la e acolhê-la. Dessa forma, ao fomentar a interculturalidade (ou a competência intercultural),

Trata-se de desenvolver uma consciência intercultural no estudante que ajude a compreender e valorizar a própria língua e cultura e a do

“outro”. Trata-se de promover uma visão mais crítica e reflexiva sobre a cultura e uma conseqüente superação de estereótipos.

Em outras palavras, ao considerarmos abrangentes e sinônimos os conceitos de competência linguística, sociolinguística, discursiva e intercultural, estamos reconhecendo a interconexão e a complementaridade dessas dimensões na formação de uma competência comunicativa intercultural completa e eficaz. A competência linguística refere-se à habilidade de utilizar a língua de forma precisa e fluente, enquanto a sociolinguística engloba o entendimento das normas e variações linguísticas em diferentes contextos sociais. Por sua vez, a competência discursiva diz respeito à capacidade de produzir e interpretar textos coerentes e adequados às diferentes situações comunicativas. Por fim, a competência intercultural abrange a compreensão e adaptação às diferenças culturais no processo comunicativo.

Essas competências são interdependentes e se complementam, uma vez que a eficácia comunicativa em contextos diversos requer não apenas o domínio da língua em si, mas também a capacidade de compreender e responder adequadamente às nuances socioculturais presentes nas interações. Portanto, ao considerá-las como abrangentes e sinônimos, estamos reconhecendo a complexidade e a multifacetada natureza da competência comunicativa, que vai além do domínio puramente linguístico para incorporar elementos sociais, discursivos e interculturais essenciais para uma comunicação bem-sucedida e significativa.

O livro *Teaching and assessing intercultural communicative competence* de Byram (1997) o autor sustenta o novo conceito, Competência Comunicativa Intercultural. Byram explica que ser um “falante intercultural” não se limita a ter conhecimento cultural sobre a língua do outro, mas sim um movimento psicológico de tomada de consciência de seus próprios valores, construções culturais, comportamentos e, de igual modo, ter essa mesma consciência frente a cultura do outro.

O autor Byram (2002, p. 11.) propõe um modelo de análise da competência intercultural com cinco componentes, sendo: conhecimentos, habilidades e atividades, complementadas pelos valores pertencentes aos grupos sociais, tais componentes são denominados por ele, de “saberes” (*savoirs*):

I. Atitudes interculturais -*savoir être* (capacidade de mudança de perspectiva cultural, ou seja, desenvolver a capacidade de me colocar no lugar do outro, aportando curiosidade, abertura e descentralização);

II. Conhecimento- *savoirs* (conhecimento dos processos sociais e dos resultados desses processos, da própria cultura e a do outro);

III. Habilidade de interpretar e relacionar- *savoir comprendre* (capacidade de interpretar um evento de uma cultura, explicando-o e relacionando-o a eventos da cultura materna);

IV. Habilidade de descoberta e interação- *savoir apprendre/faire* (aquisição de novos conhecimentos sobre uma cultura e práticas culturais e a habilidade de lidar com o novo conhecimento (comunicação e interação em tempo real);

V. Consciência cultural crítica- *savoir s'engager* (capacidade de avaliar criticamente perspectivas e práticas tanto da própria como de outra cultura).

A imagem traz a representação de forma resumida sobre os cinco componentes integrantes no desenvolver da competência comunicativa intercultural proposto por Byram (1997;2002):

Figura 4- Componentes integrantes competência comunicativa intercultural proposto por Byram (1997)



Fonte: a autora.

Corroboramos com Byram (2002, p.13) ao salientar que a condução do processo educacional, é essencial considerar o papel do ensino na formação dos estudantes não apenas em termos de conhecimento acadêmico, mas também no desenvolvimento de valores e consciência social. Neste contexto, o propósito primordial do ensino não reside na imposição de novos valores aos estudantes, mas sim em facilitar a compreensão e a reflexão sobre seus próprios valores, tornando-os explícitos e conscientes em suas interações com os outros. Urge assim a necessidade de sermos bilíngues e biculturais (Ferreira, 2020).

Entretanto, ressaltamos que há uma posição de valores fundamentais que deve ser universalmente promovida por todos os professores, especialmente aqueles que ensinam línguas. Esta posição reconhece a necessidade do respeito à dignidade humana e à igualdade de direitos como pilares essenciais para uma sociedade democrática e para a interação social saudável.

Dessa forma, consideramos que o papel do professor de línguas vai além da mera transmissão de conhecimentos linguísticos e culturais. Ele também engloba o

desenvolvimento de habilidades comunicativas, atitudes positivas em relação à diversidade cultural e uma consciência de valores éticos e morais. Portanto, ao ensinar uma língua adicional, o professor não apenas capacita os alunos a se comunicarem eficazmente, mas também os prepara para serem cidadãos responsáveis e empáticos em uma sociedade pluralista.

Neste capítulo conceituamos nossa pesquisa por abordar as teorias, como uma ciência que nos auxilia no ensino e aprendizagem das UFs, mais especificamente das Els, tal como sua definição. E, o conceito de Competência Comunicativa e a Competência Comunicativa Intercultural, como abordagens no auxílio da aquisição de uma LA. Pretendemos no decorrer do próximo capítulo explicitar acerca da metodologia utilizada nesta pesquisa.

3 NI TANTO NI TAN POCO: METODOLOGIA

Quanto à metodologia cabe mencionarmos que trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, que segundo Richardson (1999) visa o aprofundamento de análise, parafraseando Gil (2002, p.44) a pesquisa bibliográfica é concebida com base em material já delineado, no caso da nossa pesquisa será realizada em livro didático (LD), salienta que os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência.

Esclarecemos que para a execução da pesquisa intitulada *Un grano no hace granero, pero ayuda al compañero*: Expressões idiomáticas em material didático de língua espanhola para o desenvolver da competência comunicativa intercultural são divididos em quatro momentos, a saber: (a) Levantamento bibliográfico; (b) Discussão dos preceitos teóricos; (c) análise de livros didáticos; (d) confecção de uma tabela com uma proposta de categorização das EIs.

O primeiro momento é reservado às leituras teóricas, fichamento sobre o tema (revisão da literatura). O segundo momento é destinado a definição dos preceitos teóricos sobre cultura, língua, associação, fraseologia, UF, expressão idiomática e competência comunicativa intercultural. O terceiro momento destina-se à análise dos livros didáticos que são trabalhados com o ensino médio, intitulado *Clave, español para el mundo* (1a, 1b, 2a). Com o objetivo de detectar de que forma as EIs são apresentadas. O quarto momento é reservado à confecção de uma tabela como uma proposta de categorização das EIs encontradas no LD, para a definição das expressões utilizaremos os dicionários: Dicionário da língua espanhola da Real Academia Espanhola⁴ (DRAE) e Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Houaiss).

Elucidamos que esta pesquisa é bibliográfica de abordagem qualitativa pautada em material já delineado, no caso da nossa pesquisa, analisamos três volumes da coleção *Clave, español para el mundo* (1a, 1b, 2a). À vista disso, o próximo capítulo apresenta a análise dos volumes selecionados.

⁴ Original: *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*.

4 DEL DICHO AL HECHO HAY MUCHO TRECHO: DA TEORIA À PRÁTICA ANÁLISE DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO MATERIAL DIDÁTICO CLAVE ESPAÑOL PARA EL MUNDO- ANÁLISE DO CORPUS

O material didático (MD), utilizado em meu contexto de atuação, trata-se de alunos do ensino médio em um colégio da rede privada de Londrina, já mencionado inicialmente na justificativa desta pesquisa, é o LD. Quanto a escolha do MD, Tomlinson (1998; 2001 e 2004 *apud* Vilaça, 2009, p. 04), define como sendo “qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem de uma língua”. Contudo a autora Zorzo-Veloso (2018, p. 157) pontua que o LD é eleito como MD de excelência por muitos professores, convertendo-se em sinônimo de MD em diversos contextos.

O método empregado nas aulas é o comunicativo, com foco interdisciplinar e intercultural, e a concepção de língua adotada é baseada nos preceitos de Vygotsky (1986/2001), por meio da perspectiva sociointeracionista. Por meio desta perspectiva, valoriza-se a importância comunicativa no ensino da LA. Ferreira (2013, p. 05 e 06) em seu artigo “É possível ser competente em uma língua estrangeira?”, salienta que a competência comunicativa funciona como um grande quebra-cabeça, onde as peças se unem e se complementam para atingir um objetivo maior. Em outras palavras, é necessário cada peça (subcompetência gramatical/linguística, subcompetência inter/transcultural, subcompetência discursiva, subcompetência estratégica, subcompetência pragmática, subcompetência fraseoparemiológica) para que a competência comunicativa seja alcançada.

Tais peças representam as subcompetências da competência comunicativa: competência gramatical, competência fraseoparemiológica, competência pragmática, competência (socio/inter/trans)cultural, competência estratégica e competência discursiva.

A competência sociocultural refere-se à habilidade de entender e interagir de forma eficaz em diferentes contextos sociais, levando em consideração as normas, valores e práticas culturais presentes. Hymes (1972) destaca a importância de reconhecer e respeitar as nuances socioculturais na comunicação, a fim de alcançar uma interação mais autêntica e significativa.

Por sua vez, a competência intercultural envolve a capacidade de interagir de forma eficaz com pessoas de diferentes origens culturais, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais. Teóricos como Byram (1997) ressaltam a importância de desenvolver uma sensibilidade intercultural, que permita uma comunicação harmoniosa e colaborativa em contextos culturalmente diversos.

Já a competência transcultural vai além da simples interação entre diferentes culturas, buscando identificar e valorizar os elementos comuns e universais que atravessam as fronteiras culturais. Autores como Kramsch (2009) destacam a importância de reconhecer a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que se busca construir pontes que promovam a compreensão e a colaboração entre pessoas de diferentes origens culturais.

Dessa forma, ao definir as competências socio/inter/transcultural, incorporamos uma abordagem que reconhece a complexidade e a interconexão entre as dimensões sociocultural, intercultural e transcultural na formação de uma competência comunicativa eficaz e significativa em um mundo globalizado e multicultural.

Ainda sobre o desenvolvimento da competência fraseológica nos pautamos no que Ortiz Alvarez (2015, p. 280) teoriza, como sendo a capacidade de mobilizar saberes para conseguir identificar, reconhecer, interpretar e decifrar uma UF dentro de determinado contexto e assim poder reutilizá-la em outras situações comunicativas.

Logo, ensinar uma língua não envolve ensinar somente suas dimensões sistêmicas e funcionais, mas também seu caráter cultural. De acordo com Durão e Ferreira (2004, p. 02), língua e cultura são indissociáveis, pois

[...] não há como separar uma língua de sua cultura; as línguas são faladas por pessoas que pensam, agem, interagem e modificam-se e, conseqüentemente, revelam seu modo de ser através da língua, das vestimentas, dos ornamentos, da aparência física.

Qual o MD utilizado nesta análise desta pesquisa? A análise do LD desta pesquisa refere-se à Coleção *Clave- Español para el mundo*, publicada pela editora Santillana. Esta coleção apresenta uma série de seis LD. Segue uma breve

descrição editorial⁵ que explica sobre como o livro vela por questões que envolvem a língua e a cultura:

Paixão pela língua

A paixão que temos pela língua espanhola é notável no cuidado com que elaboramos materiais didáticos para suas aulas, na atenção com que escutamos suas necessidades e na dedicação que tratamos de te apoiar sempre e mais em seu indispensável trabalho de promover o (re)conhecimento da **língua espanhola** e a **cultura hispânica**.

Fonte: <https://www.santillanaespanol.com.br/quienes-somos/>. Tradução nossa. Acesso em 05 jun. de 2023.

Como mencionado, a coleção é composta por seis volumes, porém utilizamos os três primeiros, conforme figura a seguir.

Figura 5 - Apresentação da coleção Santillana



Fonte: <https://viewer.moderna.com.br/bookshelf>. Acesso 05 de jun. 2023.

Montamos uma tabela, para facilitar a visualização, com uma sequência do material didático e as séries nas quais são utilizados:

Figura 6 - LDs selecionados

<p>Clave Español para el mundo 1A</p>	<p>Clave Español para el mundo 1B</p>	<p>Clave Español para el mundo 2A</p>
<p>Primeiro ano do Ensino Médio.</p>	<p>Segundo ano do Ensino Médio.</p>	<p>Terceiro ano do Ensino Médio.</p>

Fonte: a autora.

⁵ Original: **Pasión por la lengua**

La pasión que tenemos por la lengua española la ves en el cuidado con que elaboramos materiales didácticos para tus clases, en la atención con que escuchamos tus necesidades y en la dedicación con que tratamos de apoyarte siempre y más en tu indispensable labor de promover el (re)conocimiento de la lengua española y la cultura hispana. (...)

Cada volume é composto por uma sequência didática de oito unidades, as quais apresentam as quatro habilidades linguísticas (compreensão escrita e oral, produção escrita e oral) para o desenvolvimento do aluno na língua-alvo. Nas páginas iniciais podemos acompanhar uma *tabela de conteúdos* que é de suma importância ao professor para saber identificar e ajudar os alunos a visualizar de maneira clara e objetiva os conteúdos que serão estudados, está dividida em: Funções; Estruturas; Regras práticas; Léxico; Cultura e Documento autêntico.

4.1 Apresentação da coleção (volume/unidade, como está organizado, público alvo)

Retomamos que o LD analisado é utilizado nas aulas de LE para alunos de ensino médio em uma escola privada de Londrina. *Clave- Español para el mundo* é uma coleção de seis níveis elaborada segundo as necessidades de aprendizagem do estudante brasileiro, porém utilizamos somente três (segundo a tabela apresentada na seção anterior). Cada livro é composto por oito unidades, sendo que cada unidade possui a unidade com o tema central; caderno de exercícios; *a leer*- parte extra com textos literários, poemas entre outros gêneros que complementam a leitura da unidade e por fim a parte de explicação aos professores. Os assuntos abordados nas unidades tratam temas cotidianos relacionados com o mundo profissional, social e a vida estudantil. Esse material se destina a jovens e adultos que têm como objetivo se comunicar em língua espanhola. Na sequência abordamos como cada LD utilizado apresenta a EI, realizado mediante a análise desses materiais.

4.2 Análise- pesquisa/perguntas/ resultados

Por fim, em consonância com os objetivos desta pesquisa e ao percurso teórico que fizemos até aqui, a análise do LD visa evidenciar como se trabalham aspectos culturais por meio das EIs. Inicialmente, conduzimos uma análise preliminar dos LDs selecionados (*Clave- Español para el mundo*). Após o XXII Seminário de Dissertações e Teses em Andamento (XXII SEDATA), realizamos uma nova análise nos LDs, resultando em novas descobertas (por assim dizer) de

Els, operação denominada *pente fino*, nos permitiu uma análise mais detalhada e minuciosa do conteúdo, identificando Els que podem ter sido anteriormente negligenciadas ou não percebidas.

Apresentamos, na sequência, o escaneamento das páginas do LD, onde aparecem as Els. Na sequência faremos uma descrição sobre o uso das Els no LD e logo, para facilitar a visualização e aprofundar nossa análise, iremos consolidar as Els em um quadro. Esse quadro nos permitirá examinar mais detalhadamente as Els presentes no LD, identificar uma equivalência em português, uma proposta de categorização (Ferreira, 2020) no par de línguas espanhol-português e a classificação dos graus de dificuldade, Xatara (2001).

Com o intuito de responder a uma das questões centrais desta pesquisa, focamos nossa análise em um aspecto específico: como as Els são apresentadas e abordadas no material didático e a abordar a primeira questão do nosso objetivo específico, que persiste na análise da coleção Santillana intitulado: *Clave Español para el mundo*, no recorte das expressões idiomáticas. Essa reflexão nos permitirá compreender melhor o papel das Els no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como LA, bem como sua contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, esses aspectos são explorados mais detalhadamente na parte final desta seção. Para tal propósito, primeiramente, contemplamos o LD de capa vermelha, material concernente ao primeiro ano.

Figura 7- *¡Manos a la obra!*



SOY SANTIAGO, MUCHO GUSTO

A VER...

A lo largo de la colección, en todas las páginas de apertura aparecen los objetivos de la unidad. Léelos con tus alumnos y explícales que esas son las funciones comunicativas que deberán ser capaces de realizar al final de la unidad.

1A Antes de realizar la actividad, pídeles a los alumnos que observen los textos de la página de apertura y pregúntales de qué tipo de texto se trata y qué tipo de información presentan. Luego díles que lean la actividad y la realicen. Es importante que los alumnos comparen siempre sus respuestas y las discutan, pues así aumenta la interacción y la cooperación entre ellos.

Puedes ampliar esta actividad, preguntándoles si alguno de ellos tiene un *blog*, qué informaciones tienen en el texto de presentación y qué informaciones no pondrían y por qué.

1B Esta es una actividad de reconocimiento en la que los alumnos deben identificar los datos personales que encuentran normalmente en las tarjetas de presentación. Si te parece oportuno, haz que los alumnos lean los datos de las tarjetas en voz alta para familiarizarse con los sonidos del español.

1C Con esta actividad se refuerza la identificación de los datos personales a partir de una comparación entre géneros discursivos: la presentación personal de un *blog* y la tarjeta de presentación. Puedes ampliar esta actividad, preguntándoles si alguno de ellos tiene una tarjeta de presentación, qué informaciones constan en ella y qué informaciones no pondrían y por qué.

2A Antes de la audición, explícales a los alumnos que van a escuchar a personas diferentes presentándose antes de comenzar un trabajo en equipo. Siempre pídeles que lean la instrucción y certifícale de que hayan entendido lo que deben hacer. Esto es muy importante, porque la tarea les permite focalizar la atención en aquello que es solicitado y, además, establece un objetivo claro para la actividad. Pásales el audio, déjalos que realicen la actividad, pídeles que comparen en parejas lo que han hecho y por último corrige la actividad con todo el grupo. Te recomendamos seguir estos pasos en todas las actividades de audición de la colección.

Si te parece apropiado, puedes aprovechar las presentaciones del audio como modelo para que los alumnos se presenten. Se trata de una actividad significativa, ya que los alumnos pueden que no se conozcan entre sí y esta es una buena oportunidad para conocerse mejor. Escribe en la pizarra un modelo de presentación con blancos para que los alumnos puedan guiarse, por ejemplo: "Mi nombre es _____ y mi apellido, _____. Mis amigos me dicen

_____. Vivo en _____ . Soy _____ y trabajo como _____ ."

Puedes corregirlos mientras hablan, pero es importante hacer al final un comentario general sobre los problemas observados. Presta atención al uso excesivo del pronombre personal sujeto. Recuerda que, en español, la presencia del pronombre se interpreta como un cambio de referente o contraste.

Transcripción

Juan Pablo Ceballos: Buenos días a todos. Bienvenidos a Madrid. Me llamo Juan Pablo Ceballos, soy español y periodista. Esta es Milena Suárez. Es peruana, vive en los Estados Unidos y es traductora.

Laura Torres: Mucho gusto, Juan Pablo y Milena. Yo soy Laura Torres y este es mi compañero Fabián Gutiérrez. Yo soy boliviana y él es chileno. Somos técnicos en computación y especialistas en diseño digital. Vivimos en Brasil.

Juan Pablo Ceballos: Encantado, Laura. Encantado, Fabián. ¡Manos a la obra!

2B Pídeles que lean una vez más los textos de la página de apertura y que realicen la actividad. Se trata de una práctica de la función presentar a otros, siguiendo el modelo.

A CAMINO

3A Es una actividad de audición en la que se presentan los nombres de las letras y de algunos dígrafos en español. Primero pídeles que lean la instrucción y acompañen con la lectura el cuadro con las letras y sus nombres, además de los dígrafos, mientras escuchan el audio. Luego pídeles que realicen en parejas la segunda parte de la actividad. Dale tiempo para que corroboren sus respuestas. Puedes aprovechar la actividad para preguntarles a los alumnos qué nombre les llamó la atención o les resultó más difícil de pronunciar. Si te parece pertinente, puedes comentar con tus alumnos que: uve, ve, ve pequeña, ve chica o chiquita, ve corta y ve baja son designaciones para la letra **v**; be, be grande, be larga o be alta son designaciones para la letra **b**; uve doble, doble ve, ve doble, doble u, doble uve son designaciones para la letra **w**.

Para ampliar esta actividad puedes proponer la práctica de algunos sonidos del español, leyendo en voz alta pares comparativos, como por ejemplo: pero / perro; Ramón / jamón; casa / caza; y palabras sueltas, como por ejemplo: café; cama; etc.

No primeiro capítulo do LD, os autores introduzem uma EI "Manos a la obra", comumente utilizada em situações em que alguém motiva outra pessoa a iniciar, emprender ou retomar uma tarefa específica. Nesse contexto, a expressão é

inserida em uma conversa de apresentações pessoais entre indivíduos em um ambiente de trabalho. No entanto, constatamos que o LD não oferece nenhuma atividade que esteja diretamente relacionada com essa expressão.

Essa observação identifica uma lacuna no MD, onde a introdução de uma EI não é acompanhada por uma atividade prática que permita aos estudantes praticarem seu uso em contextos autênticos. Essa desconexão entre a introdução da EI e sua aplicação prática pode limitar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os estudantes podem não ter a oportunidade de internalizar e praticar o uso da EI em um contexto relevante. Essa abordagem não apenas facilita a aprendizagem das EIs, mas também promove o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos estudantes. A próxima EI é introduzida na segunda unidade do material didático.

Figura 8- *Salir a alguien*

- A** Este texto trata de identificaciones y modelos en la vida de las personas. Antes de leerlo, piensa sobre los posibles significados para el título.

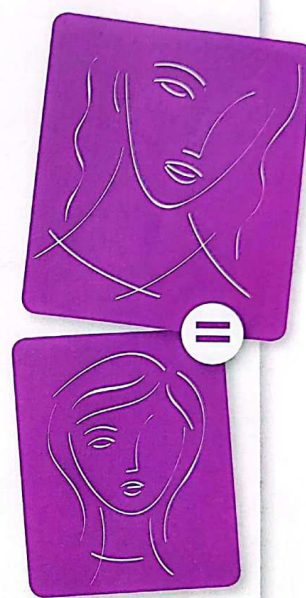
¿Tenemos que salir a alguien?

Cuando un niño llega, casi inevitablemente los familiares y los amigos de los padres van formulando hipótesis sobre cómo el nuevo ser "reproduce" a los que componen su ascendencia. Escuchamos entonces que "sale a la madre, por los gestos", o que "sale al abuelo, por el color de los ojos". Cuando ya ha crecido, las analogías continúan: "Sale al tío, tan conversador".

A veces, la supuesta semejanza funciona como un modo de destacar alguna diferenciación entre los padres. Así, el niño es pretexto para algún reproche mal disimulado, como en el caso de una mujer que, viendo a su hijo intentar, una y otra vez, hacer volar un avioncito que ya está roto, le dice al marido: "Victor, realmente este niño sale a su padre. Se encapricha tanto como tú".

Es indudable que los seres humanos desarrollan comportamientos y actitudes moldeados por lo que han visto en sus mayores. Pero esa influencia no parece ser el único ni el principal determinante de las conductas. Los modelos son muchos y son cambiantes, además de que no se limitan al entorno familiar. Eso se hace evidente al percibir que en cada uno de nosotros hay importantes rasgos que son "exclusivamente" nuestros, o por lo menos que no se pueden atribuir a ninguno de nuestros antepasados. Más aún si se toman en cuenta aspectos tan importantes como la elección de la profesión o las inclinaciones ideológicas.

En fin, no necesariamente nos identificamos con lo que la gente nos identifica.



- B** Según podemos deducir del primer párrafo, ¿qué significa "salir a alguien"?
Parecerse a alguien, físicamente o en la forma de actuar.
- C** En las palabras de la mujer del segundo párrafo, ¿se dice que el niño "sale a Víctor" o "sale al padre de Víctor"?
Se dice que "sale a Víctor".
- D** ¿Qué idea intenta transmitir la mujer con esas palabras?
Intenta hacerle un reproche a su marido, decirle que es caprichoso.
- E** En el cuarto párrafo, ¿"la gente" se refiere a "nosotros", a "los otros" o a "nuestros antepasados"?
Se refiere a "los otros".
- F** ¿Qué respuesta da el texto a la pregunta que se formula en el título?
Respuesta posible: Que no necesariamente tenemos que "salir" a alguien de la familia, ya que hay rasgos que tienen que ver con identificaciones y elecciones de cada uno.

Fonte: Jacobi et.al.(2012, p.79, v.3)

Na segunda unidade do LD, a EI "salir a alguien" dito⁶ especialmente dos filhos respeito aos seus pais ou dos discípulos respeito aos seus maestros: parecer, assemelhar-se (tradução nossa). É relevante ressaltar que essa expressão é utilizada no título do texto na seção de leitura ('A leer') e em quatro

⁶ Original: Dicho especialmente de los hijos respecto de sus padres o de los discípulos respecto de sus maestros: Parecerse, asemejarse.

das cinco questões propostas para serem trabalhadas a partir da leitura do texto estão relacionadas ao uso desta EI. Posteriormente, descrevemos outra EI presente na mesma unidade didática.

Figura 9- *Ser aguafiestas*



¿SABES CÓMO SOY?

A VER...

1A El objetivo de la actividad es relacionar las descripciones con las fotos presentadas en la página de apertura. Separa a los alumnos en parejas y pídeles que realicen la actividad, luego deberán comparar las respuestas con otros compañeros. Haz una corrección con toda la clase al finalizar la actividad.

Probablemente, los alumnos no consigan comprender el significado de todos los adjetivos que aparecen en las descripciones, sin embargo, otros los ayudarán a identificar las imágenes y se espera que, a partir del vocabulario conocido, puedan inferir el significado de las palabras desconocidas.

1B El objetivo de esta actividad es sistematizar el vocabulario de las descripciones físicas (tanto los adjetivos como otras expresiones) e introducir el vocabulario de las relaciones de parentesco.

Los alumnos van a realizar esta actividad en parejas extrayendo las informaciones de la actividad anterior.

Para certificarte de que hayan comprendido bien el significado de los adjetivos para las descripciones físicas nómbralos en voz alta y pide a los alumnos que te señalen en las fotos de la página de apertura el rasgo que has nombrado.

En este momento, si lo consideras necesario y si los alumnos te lo solicitan, puedes ampliar el vocabulario tanto de los rasgos físicos como de la familia.

2A El objetivo de la actividad es que, a partir de una descripción, los alumnos reconozcan algunas palabras del vocabulario de descripciones físicas que acaban de aprender. Explícales la situación que van a escuchar. Pasa el audio y pídeles que realicen la tarea. Si es necesario, pásalo una vez más.



Transcripción

Policia: ¿A qué hora fue el robo?

Arturo: Y... más o menos eran las dos de la tarde.

Policia: Ah, entonces quiere decir que pudo ver la cara del hombre que le robó.

Arturo: Es que no era un hombre, era una mujer.

Policia: Ah, ¿y recuerda su aspecto físico?

Arturo: Bueno, sí, bastante. Era una mujer blanca, más bien baja...

Policia: ¿Menos de un metro cincuenta?

Arturo: Más o menos un metro sesenta. Era baja. Recuerdo que era rubia, tenía el pelo rizado y corto y la nariz era bien pequeña. Ah... y tenía un lunar en la mejilla derecha.

Policia: ¿Qué más? Los ojos, ¿cómo eran los ojos?

Arturo: Bueno, si no me equivoco, tenía ojos azules... o grises... no recuerdo muy bien. Eso sí era muy delgada, casi un palito. No era para nada bonita...

Policia: ¿Algo más que recuerde?

Arturo: Sí, usaba gafas con mucho aumento.

Policia: Muchas gracias, Arturo. Cualquier cosa volveremos a entrar en contacto.

Arturo: Espero que la encuentren.

2B En esta actividad, los alumnos verifican con un compañero la tarea anterior usando el modelo de lengua propuesto.

A CAMINO

3A Antes de pasar el audio, y para preparar a los alumnos, preséntales una foto de una fiesta con muchas personas y plantéales la siguiente situación: están en una fiesta y no conocen a algunos de los invitados, ¿cómo harían para averiguar su identidad recurriendo a las características físicas? Escucha las propuestas que te den los alumnos y toma nota de ellas en la pizarra. A continuación pásales el audio y pídeles que realicen la tarea individualmente. Si es necesario pasa una vez más la grabación.



Transcripción

Sofia: ¡Qué fiesta más bonita! Pero no conozco a casi nadie. ¿Quién es el rubio que está sentado frente a nosotros? ¿El de barba y bigotes?

Amanda: Es Ricardo, el hermano del novio.

Sofia: ¿Y cuántos años tiene?

Amanda: Veinticinco. Pero no te hagas ilusiones. Ya tiene novia y se casan dentro de dos meses.

Sofia: ¡Qué aguafiestas eres! Pero dime, ¿el novio no tiene algún primo, algún sobrino soltero?

Amanda: Claro que tiene, pero no es para tí, que ya eres una vieja de treinta. ¡El sobrino tiene quince años!

Sofia: ¿Qué malvada eres, Amanda. Y el moreno que está justo detrás de nosotras, ¿quién es? ¡Qué guapo es!

Amanda: Es Antonio, el primo de Ricardo, pero tampoco te hagas ilusiones. Está casado. Su esposa se llama Fernanda y es la de cabello lacio largo que está a su lado.

Sofia: Pero así nunca voy a conocer a nadie. O están casados o son niños.

Amanda: No es verdad. Mariano, el cuñado del novio, está soltero y es joven como tú.

Fonte: Jacobi et.al.(2012, p.16, v.3)

Na situação ilustrada, podemos observar a El "ser aguafiestas" sendo empregada em uma conversa informal entre duas amigas, Amanda e Sofia, durante uma festa de casamento. Sofia, que não conhece muitas pessoas no evento, começa a fazer perguntas sobre o irmão do noivo para Amanda. No

entanto, para surpresa de Sofia, Amanda revela que o rapaz já está noivo e prestes a se casar. Em resposta, Sofia utiliza a EI "ser aguafiestas" para descrever Amanda como alguém que estraga o clima de alegria e celebração. Segundo a DRAE, dito de uma pessoa: impede ou dificulta qualquer diversão⁷ (tradução nossa). Essa observação nos leva a refletir sobre o significado da expressão idiomática "ser aguafiestas", que é utilizada para descrever alguém que interfere ou estraga um momento alegre ou festivo. Nesse contexto, Sofia emprega essa expressão para expressar sua decepção com Amanda, sugerindo que sua revelação sobre o irmão do noivo foi inconveniente e inadequada para o momento festivo. A próxima EI é apresentada na unidade seguinte, unidade três.

Figura 10- *Vestirse de punta en blanco*

⁷ Original: Dicho de una persona: Que impide o dificulta cualquier diversión.

UNIDAD 3

1 Escucha estas palabras y escríbelas usando "J" o "G".

a	imaginación	k	jinete
b	girar	l	recoger
c	berenjena	m	Galicia
d	jirafa	n	gitano
e	bajar	ñ	lógica
f	guerra	o	tejer
g	gerente	p	gesto
h	joven	q	guion
i	lujo	r	ajeno
j	jeringa	s	religión

2 Numera los sentimientos que asocias a cada color.

Sugerencias de respuestas.

1	rojo	10	luto
2	rosa	1	amor – pasión
3	violeta	8	mediocridad
4	azul	7	presencia del sol – fiesta
5	verde	2	optimismo
6	amarillo	5	esperanza
7	naranja	6	envidia, celos
8	gris	9	paz
9	blanco	3	cambios
10	negro	4	confianza – armonía

3 Completa con los colores que faltan en cada expresión.

- a Ponerse rojo como un tomate.
 b Tiene el cabello negro como la noche.
 c Enrique dice que tiene sangre azul porque su bisabuela era una condesa italiana.
 d Es una persona muy optimista, para ella la vida es rosa.
 e Tiene una vida gris. Hace siempre las mismas cosas del mismo modo.
 f Es muy elegante, está siempre de punta en blanco.
 g Tiene los ojos verdes como esmeraldas.
 h Me parece que no se siente bien. ¡Está amarillo!

4 Completa las frases usando las expresiones del cuadro.

mayor menor (2x) joven nuevo (2x) viejo más grande más pequeño

- a Soy el mayor de mis primos.
 b Silvia tiene 16 y Oscar, que es el menor de los hermanos, tiene 14.
 c Esos pantalones te quedan apretados, cámbialos por unos más grandes.
 d Tu madre parece mucho más joven que tu padre.
 e Para ir a la fiesta se va a comprar un vestido nuevo.
 f Este dormitorio es el más pequeño – menor de la casa.
 g Se sentó a pensar en un viejo banco de la plaza.
 h Mañana será un nuevo día.

112 ciento doce

3 Vestirse de punta en blanco = vestirse muy bien y con esmero.

4 Uso de adjetivos
 Nuevo x viejo
 Para cosas
 Mi auto está **viejo**.
 ¡Qué lindo sombrero!
 ¿Es **nuevo**?

Joven x mayor
 Para hablar de la edad: El hijo mayor de Juan estudia medicina.
 Yo tengo 20 años y mi hermano menor, 15.

Para tamaño:
 mayor – más grande
 menor – más pequeño
 Mi casa es **más grande** que la tuya.

Fonte: Jacobi et al.(2012, p.112, v.3)

Nesta figura, é apresentada a El "vestirse de punta en blanco", acompanhada de uma nota explicativa sobre o seu uso. Essa expressão é empregada para elogiar uma pessoa que está bem vestida. De acordo com o DRAE, a expressão refere-se a alguém que se veste com esmero⁸ (tradução nossa).

⁸ Original: *Con el mayor esmero en el vestir.*

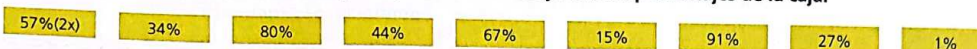
Por se tratar de uma EI, a atividade proposta solicita ao estudante que relaciona cores à expressão. Essa abordagem visa promover uma compreensão mais profunda e contextualizada da expressão, incentivando os estudantes a associarem conceitos visuais à sua interpretação e uso. Essa prática contribui para uma aprendizagem mais significativa e para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos estudantes.

Figura 11- *Poner marchar*

A CAMINO

3 PRIMERAS HERRAMIENTAS

A Escucha la noticia publicada en *El País* y completa la tabla abajo con los porcentajes de la caja:



“Perú: la hora sin demora”

El Gobierno, preocupado por la impuntualidad de sus habitantes, pondrá en marcha una campaña para erradicar esta costumbre

EP - Lima - 19/02/2007

El 91% de los habitantes de Lima apoya la campaña impulsada por el Gobierno de Perú para combatir la impuntualidad, que se ha convertido en una característica típica de la mayoría de los peruanos. De acuerdo con esta campaña, denominada *Perú: La hora sin demora*, a partir del mediodía del 1 de marzo, los peruanos sincronizarán sus relojes con la hora de la Marina de Guerra de Perú para intentar erradicar esta costumbre de la impuntualidad.

Según refleja una encuesta elaborada por la empresa Apoyo y

publicada este domingo por el diario *El Comercio*, el 44% de los limeños se consideran personas puntuales a pesar de que es habitual que lleguen tarde a reuniones, compromisos y hasta a sus mismos centros de trabajo, con demoras que pueden ser de 15 minutos o hasta de una hora.

El 34% de los residentes de la capital peruana admite ser “casi siempre” puntuales, mientras que el 20% afirma serlo “a veces”. Solamente el 1% acepta “nunca” ser puntual. Al consultarle a los encuestados si creen que los peruanos son puntuales, un 57% destaca que “algunas veces”, mientras un 27% dijo que “nunca” lo son.

A pesar que un 67% de los encuestados se muestra de acuerdo en que ser impuntual supone una falta de respeto hacia las demás personas, un 15% indica que ser impuntuales es una costumbre en el país y, por lo tanto, no tiene nada de malo.

Asimismo, un 57% considera que las mujeres son más puntuales que los hombres, mientras un 80% cree que las personas mayores suelen ser más puntuales que los jóvenes, según revela esta encuesta que se realizó entre 503 personas residentes en Lima entre el 14 y 16 febrero, y que tiene un margen de error de 4,4 puntos porcentuales.

Adaptado de <http://www.elpais.com>

PORCENTAJE DEL GRUPO ENCUESTADO QUE:	
91%	apoya la campaña.
44%	se considera puntual.
34%	admite ser “casi siempre” puntual.
1%	se acepta como impuntual.
57%	cree que los peruanos son puntuales algunas veces.
27%	cree que los peruanos nunca son puntuales.
67%	concorda con que ser impuntual supone falta de respeto hacia los demás.
15%	indica que ser impuntual es una costumbre del país y que no tiene nada de malo.
57%	considera que las mujeres son más puntuales que los hombres.
80%	considera que las personas mayores son más puntuales que los jóvenes.

C ¿Qué medidas prácticas de la rutina diaria podrían ayudar a tener la puntualidad como hábito? Te damos algunas ideas... ¿Qué haces tú para ser puntual?

- Levantarse temprano.
- Leer o planear la agenda del día antes de salir de casa.
- Fijar compromisos con anticipación.
- Implementar un sistema de “alarmas” que te ayuden a tener noción del tiempo: el reloj, el celular y/o el ordenador.
- Pedirle a un familiar o compañero que nos recuerde la hora o un compromiso.
- Elaborar por escrito tu horario y plan de actividades del día siguiente.
- Armar un plan a largo plazo que permita visualizar los compromisos ya hechos y la disponibilidad para insertar otros.
- Utilizar notas adheribles en la heladera, en la pantalla de tu ordenador, etc.
- Dormir más temprano.

B Comenta con la clase:

- a** ¿Qué denominaciones se utilizan para el grupo de encuestados? Habitantes de Lima, limeños, residentes de la capital, residentes en Lima.
- b** ¿Qué contrastes o conclusiones puedes rescatar de los resultados de la encuesta?

Ejemplos de respuestas posibles: que si bien el 91% apoya la campaña, solo el 1% se asume como impuntual y el 44% se considera puntual aunque normalmente llegue atrasado; que el 80% considere que los mayores son más puntuales que los jóvenes puede indicar que la costumbre del país de ser impuntual no existe desde siempre.

32 treinta y dos

Fonte: Jacobi et.al.(2012, p.32, v.3)

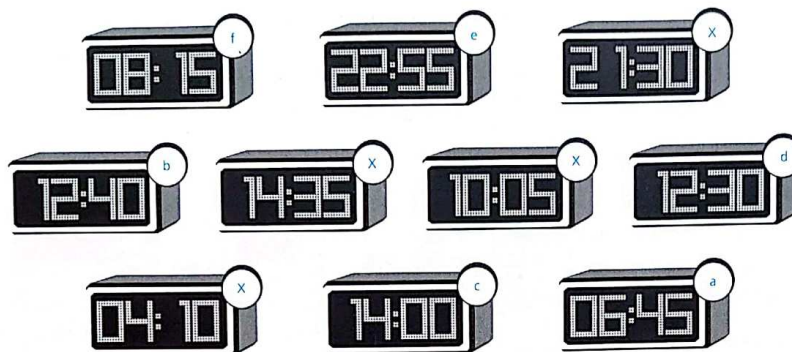
No texto, a El "Poner marcha" é empregada segundo a DRAE, no sentido de fazer com que um mecanismo comece a funcionar⁹ (tradução nossa). Dentro deste

⁹ Original: *Hacer que un proyecto comience a realizarse, o que una entidad u organización inicie sus actividades.*

contexto, o governo está preocupado com a impontualidade dos habitantes e decide tomar medidas para combater esse costume. Assim, ele dará o pontapé inicial com uma campanha destinada a erradicar essa prática. A seguir, apresento mais detalhes sobre outra El presente na unidade 4, desta vez no caderno de exercícios.

Figura 12- *Cargar a alguien*

- 12 4 ¿Qué hora es? Escucha los diálogos y relacionalos con los relojes que marquen la hora que se menciona en cada uno.



- 5 Completa los diálogos con "a(l)", "hasta", "de(l)" o "por".

- a —¿Qué haces los sábados por / a la mañana?
 —Bueno, de diez a doce tengo clases de golf en el club.
 —No me digas. ¿Y almuerzas allí también?
 —No, al mediodía me voy a almorzar a la casa de mi abuela. Y me quedo en su casa hasta las tres de la tarde, más o menos.
- b —¿Cómo quedamos?
 —A las cinco y media de la mañana en mi casa.
 →Me estás cargando, ¿no?
 —Sí, ¡claro! ¡No se me va a ocurrir invitarte a tomar un helado a esa hora!
- c —Buenos días. ¿Qué horario atiende el doctor los viernes?
 —De las 10 de la mañana a las 5 de la tarde.
 —¿Horario continuado?
 —No. Se toma 1 hora para almorzar cerca del mediodía, pero sin horario fijo.
- d —¿Te espero para ir a comer?
 —Sí, pero hasta la 1:15. Si no llego hasta esa hora, puedes ir sin mí.
 —Está bien. Igualmente recién voy a poder salir a la 1:30.
 —Entonces es probable que vaya contigo.

- 13 6 Escucha las conversaciones y completa el cuadro con las informaciones de cada evento.

	Evento	Dónde	Cuándo	Horario
a	Cumpleaños de Florencia	Salón infantil	Domingo	De 4:00 a 8:00
b	Cita con el doctor Gutiérrez	Clínica de oftalmología	Viernes (por la tarde)	15:30
c	Visita a una exposición	(Puerta del) Museo	Jueves	17:10
d	Reunión con el departamento de marketing	Sala de reuniones	Miércoles	10:15

5 La expresión "cargar a alguien" significa hacerle una broma a alguien diciéndole algo que no es verdad, como en el caso del diálogo, o burlarse de una persona. El sustantivo "cargada" es sinónimo de burla o broma.

6 Los días de la semana son palabras masculinas e invariables (el plural se indica con el artículo):

El lunes

Los lunes

El martes

Los martes

El miércoles

Los miércoles

El jueves

Los jueves

El viernes

Los viernes

Salvo sábado y domingo, que son palabras masculinas variables en número:

El sábado

Los sábados

El domingo

Los domingos

👁 No se usa la preposición "en" con los días de la semana:

✓El lunes voy al médico.

Fuente: Jacobi et.al.(2012, p.119, v.3)

Mais uma vez o LD aborda uma EI e ao lado da página traz uma definição da mesma. Como vemos na figura 12, é usada a EI *cargar a alguien* com sentido de receber um castigo ou repressão como consequência de uma ação¹⁰.

¹⁰ Original: *Recibir un castigo o reprimenda como consecuencia de una acción.*

fazer uma brincadeira com alguém, dizendo algo que não é verdade, zoando de alguém, por isso que o substantivo *cargada* é sinônimo de zoação ou brincadeira.

Figura 13- De rato en rato

A LEER
Unidad 5

 **A** Antes de comenzar a leer, contesta: ¿a qué piensas que se refiere el título?
Respuesta personal.

JUGANDO UN RATO

Me llamo Adilson, soy brasileño y profesor de Español. Algo que me gusta mucho en mi trabajo es ver cómo algunas palabras o expresiones del español les suenan extrañas o divertidas a mis alumnos y amigos cuando las escuchan o aprenden.

Por ejemplo, todos sabemos que “un rato” en español es un período de tiempo, no un animal. El roedor es el “ratón” o la “rata”. Entonces, sabemos que “rato” tiene que ver con tiempo, pero igual, a veces resultan cómicas o sugestivas algunas expresiones con “rato”, y tal vez por eso los alumnos las usan poco, a pesar de conocerlas.

Por ejemplo, “un rato” puede tener duraciones diferentes. “Un ratito” es poco tiempo, y se usa cuando pedimos paciencia, como cuando nos esperan y decimos: “Un ratito, por favor, ya termino y vamos, ¿sí?”.

“Un buen rato”, en cambio, comienza a ser un período mayor de tiempo. Se puede pasar un buen rato caminando por un lindo parque, o leyendo algo interesante. Pero ojo, no solo cosas “buenas”: una actividad desagradable también puede durar “un buen rato”. A veces pasamos un buen rato en un atasco con el coche. Y para desafiar la paciencia de cualquiera, tenemos “largo rato”, que dura mucho más. “Largo rato esperando” requiere, sin duda, mucha voluntad.



Los ratos no solo duran, también indican frecuencia. Cuando los que hablan español dicen que algo ocurre “de rato en rato”, quieren decir que es medianamente frecuente. Y “a cada rato” es de una frecuencia que asusta: cuando nos resfriamos, estornudamos a cada rato.

Hay ratos inolvidables. También hay ratos de ansiedad, de euforia, de enfado. Y ratos encantadores.

B Propón equivalencias para las siguientes expresiones del texto:

- a un ratito *un tiempo corto, un instante*
- b un buen rato *más tiempo que un rato, tiempo prolongado*
- c largo rato *mucho tiempo*
- d de rato en rato *a menudo, frecuentemente*
- e a cada rato *muy a menudo, constantemente, casi siempre*

C ¿Cómo explicarías los “ratos” mencionados en el último párrafo (“inolvidables”, etc.)?
Respuesta personal.

D Comenta expresiones o términos del español que te causen algún tipo de sensación (agrado / desagrado, extrañeza, gracia, nostalgia, emoción, etc.). *Respuesta personal.*

82 ochenta y dos

O LD traz duas EIs com o animal rato. O texto discorre sobre um professor brasileiro de espanhol que gosta de notar em seu trabalho como algumas palavras ou expressões do espanhol soam estranhas ou divertidas aos alunos quando as escutam ou aprendem. Por exemplo, a primeira EI de “rato en rato” que em espanhol refere ao tempo, com algumas interrupções¹¹ (tradução nossa) e não ao animal.

Figura 14- *A cada rato*

¹¹ Original: *Con algunas intermisiones de tiempo.*

A LEER

Unidad 5

A Antes de comenzar a leer, contesta: ¿a qué piensas que se refiere el título?
Respuesta personal.

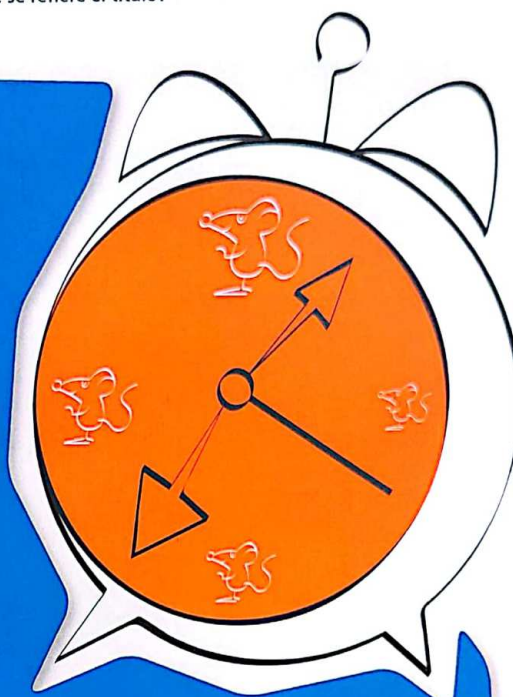
JUGANDO UN RATO

Me llamo Adilson, soy brasileño y profesor de Español. Algo que me gusta mucho en mi trabajo es ver cómo algunas palabras o expresiones del español les suenan extrañas o divertidas a mis alumnos y amigos cuando las escuchan o aprenden.

Por ejemplo, todos sabemos que “un rato” en español es un período de tiempo, no un animal. El roedor es el “ratón” o la “rata”. Entonces, sabemos que “rato” tiene que ver con tiempo, pero igual, a veces resultan cómicas o sugestivas algunas expresiones con “rato”, y tal vez por eso los alumnos las usan poco, a pesar de conocerlas.

Por ejemplo, “un rato” puede tener duraciones diferentes. “Un ratito” es poco tiempo, y se usa cuando pedimos paciencia, como cuando nos esperan y decimos: “Un ratito, por favor, ya termino y vamos, ¿sí?”.

“Un buen rato”, en cambio, comienza a ser un período mayor de tiempo. Se puede pasar un buen rato caminando por un lindo parque, o leyendo algo interesante. Pero ojo, no solo cosas “buenas”: una actividad desagradable también puede durar “un buen rato”. A veces pasamos un buen rato en un atasco con el coche. Y para desafiar la paciencia de cualquiera, tenemos “largo rato”, que dura mucho más. “Largo rato esperando” requiere, sin duda, mucha voluntad.



Los ratos no solo duran, también indican frecuencia. Cuando los que hablan español dicen que algo ocurre “de rato en rato”, quieren decir que es medianamente frecuente. Y “a cada rato” es de una frecuencia que asusta: cuando nos resfriamos, estornudamos a cada rato.

Hay ratos inolvidables. También hay ratos de ansiedad, de euforia, de enfado. Y ratos encantadores.

B Propón equivalencias para las siguientes expresiones del texto:

- a un ratito un tiempo corto, un instante
- b un buen rato más tiempo que un rato, tiempo prolongado
- c largo rato mucho tiempo
- d de rato en rato a menudo, frecuentemente
- e a cada rato muy a menudo, constantemente, casi siempre

C ¿Cómo explicarías los “ratos” mencionados en el último párrafo (“inolvidables”, etc.)?
Respuesta personal.

D Comenta expresiones o términos del español que te causen algún tipo de sensación (agrado / desagrado, extrañeza, gracia, nostalgia, emoción, etc.). Respuesta personal.

Fonte: Jacobi et.al.(2012, p.82, v.3)

Nesta figura 14 apresenta a segunda EI “a cada rato”, DRAE define como a cada momento, com grande frequência¹² (tradução nossa). Dentro do mesmo

¹² Original: A cada momento, con gran frecuencia.

contexto da El apresentada anteriormente, onde um professor brasileiro de espanhol gosta de trabalhar com as EIs em suas aulas.

Figura 15- Salud de hierro

A CAMINO

3 PRIMERAS HERRAMIENTAS

A Los deportes pueden ser una buena alternativa para combatir el estrés. ¿Pero qué deporte practicar? Comenta con la clase, ¿la personalidad interfiere en la elección de qué deporte se practica para distenderse?
Respuesta personal.


B Lee la descripción de estas tres personalidades. Enseguida, con tu compañero selecciona los deportes y actividades que más se identifiquen con cada una de ellas. *Respuestas posibles:*

a [3] bailes de salón	b [1] artes marciales	c [1] tiro al arco	d [1] gimnasia con coreografía
e [2] parapente	f [1] golf	g [2] baloncesto	h [2] natación
k [3] yoga	l [3] equitación	m [3] senderismo	i [2] tenis
p [2] balonmano	q [2] ciclismo	r [2] ping-pong	j [2] voleibol
t [2] aquagym	u [2] alpinismo	s [2] body pump	n [3] bicicleta
			ñ [3] pilates
			o [3] taichi

1 Tu personalidad: **METÓDICA**

¡La organización es lo tuyo! No dejas nada en el aire: lo planificas todo, tienes los objetivos claros y las estrategias para conseguirlo preparadas. Eres una persona minuciosa, concentrada, perfeccionista, no te gustan los imprevistos y huyes de todo aquello que no puedas controlar, porque eso te asusta.


El deporte y tú
Quieres que tu cuerpo esté como tú: bajo control. Abdominales y músculos firmes y una salud de hierro. Para ello te proponemos el siguiente plan que seguro que te gusta. Lo mejor para ti sería tener un entrenador para asegurarte de que realizas bien los ejercicios.



2 Tu personalidad: **EXTROVERTIDA**

Eres una persona hiperactiva: llevas tanto tu vida profesional como privada a 100 por hora, con una energía y una motivación absoluta. Te gusta que nos fijemos en ti y la soledad, a decir verdad, te angustia un poco y te da algo de miedo.


El deporte y tú
Te gusta superarte y la competición y el hecho de conocer a gente nueva o de mantener el contacto con tus amigos.



3 Tu personalidad: **INDEPENDIENTE**

Eres una persona muy independiente y no soportas que te digan lo que tienes que hacer, que te controlen. No es cuestión que te impongan un deporte que conlleve horarios fijos, eres tú quien decide cuándo y cómo. Eres más bien una persona reservada y no siempre tienes ganas de compañía.

El deporte y tú
Lo practicas con la condición de no tener que soportar una presión, sin obligación de resultado y siempre que te permita desahogarte.



Adaptado de <http://www.enfemenino.com/>

C Escucha con atención y corrobora tus hipótesis. Enseguida, completa el cuadro con la personalidad y las preferencias de los personajes del diálogo.

	BEATRIZ	GONZALO	SUSANA
PERSONALIDAD	extrovertida	independiente	metódica
PREFERENCIAS	gimnasia tónica	actividades al aire libre	ninguna

60 sesenta

Na figura 15, podemos observar o uso da EI "salud de hierro" no texto, dentro do contexto de saúde, que é o tema principal abordado na unidade. Esta expressão é empregada para descrever uma saúde muito boa ou robusta. No entanto, apesar de ser mencionada no texto, o LD não oferece nenhum exercício específico sobre o uso ou significado dessa expressão.

O uso da expressão "salud de hierro" é comum na língua espanhola para denotar uma excelente saúde física e vigor. O termo "hierro" sugere uma ideia de força e resistência, o que reforça a ideia de que a pessoa desfruta de uma saúde extremamente sólida e robusta. Neste contexto, o emprego da expressão "salud de hierro" pode servir não apenas para enriquecer o vocabulário dos estudantes, mas também para explorar aspectos culturais e situacionais relacionados à saúde na cultura hispânica.

Figura 16- *Ser fuerte como un roble*

A LEER

Unidad 7

El siguiente poema es del escritor español José Agustín Goytisolo (1928-1999).

A Leyendo solo el título, ¿qué temas piensas que puede tratar el poema?

Si todo vuelve a comenzar
 Quiero decirlo ahora
 porque si no después las cosas se complican.
 Soy peor todavía de lo que muchos creen.
 Me gusta justamente el plato que otro come
 aburro una tras otra mis camisas
 me encantan los entierros y odio los recitales
 duermo como una bestia
 deseo que los muebles estén más de mil años en el mismo lugar
 y aunque a escondidas uso tu cepillo de dientes
 no quiero que te peines con mi peine
 soy fuerte como un roble
 pero me ando muriendo a cada rato
 comprendo las cuestiones más difíciles
 y no sé resolver lo que en verdad me importa.
 Así puedo seguir hasta morirme:
 ya ves que soy lo que llaman
 el clásico maniaco depresivo.
 Te explico estas cuestiones
 porque si todo vuelve a comenzar
 no me hagas mucho caso, acuérdate.

Palabras para Julia y otros poemas. Barcelona: Plaza y Janés, 2000. p. 46-47.

B Elige la alternativa correcta. En el poema hay un personaje que:

- a habla consigo mismo sobre él mismo.
 b le habla a otro sobre sí mismo.
 c le habla a otro sobre un tercero.

C Teniendo en cuenta los gustos y deseos expresados por el personaje, ¿cómo lo caracterizarías?

Envidioso, codicioso, egoísta (le gusta comer el plato que otro come, usar los cepillos de otros, pero no quiere que se peinen con su peine).
 Negativo, resentido (le encantan los entierros, odia los recitales).
 Conservador, obsesivo (desea que los muebles permanezcan en el mismo lugar siempre).

D Encuentra ideas expresadas por el personaje que revelen contradicciones.

Es fuerte como un roble, pero anda "muriéndose" a cada rato. Comprende las cuestiones más difíciles, pero no sabe resolver lo que le importa.

Fonte: Jacobi et.al.(2012, p.84, v.3)

Temos ainda a EI "ser fuerte como un roble" compartilha a ideia de sermos fortes como uma pedra, Houaiss define como pessoa ou coisa forte, dura e de grande resistência. Após o texto, uma das quatro questões refere-se às EI,

solicita ao estudante encontrar no texto as ideias expressas pelo personagem que revela contradição.

Figura 17- Reír para no llorar

7

¿QUÉ TE GUSTA HACER PARA RELAJARTE?

A VER...

Después de haber leído los objetivos de la unidad, pídeles a los alumnos que lean el título y respondan la pregunta. Anota en la pizarra todas las ideas que se mencionen. Enseguida, pídeles que se detengan en la página de apertura. Primero pregúntales qué sensaciones les producen las imágenes y si las consideran relajantes y por qué. Después pídeles que observen el texto (la encuesta) y que comenten dónde (revistas o sites y de qué tipo) lo podrían encontrar y por qué.

1A, B y C Esta secuencia parte de la lectura de la encuesta de la página de apertura y permite la introducción al tema y a algunos contenidos de la unidad, tanto funcionales como de vocabulario y de estructuras. En **A** los alumnos tendrán que responder la encuesta con sus preferencias. Enseguida, para explotar mejor la actividad **B** puedes pedirles que entre todos cotejen los resultados de la encuesta dentro del grupo, para poder compararlo con el resultado de la encuesta en la página web. Puedes aprovechar la oportunidad para ampliar el tema, preguntándoles a tus alumnos a qué se debe la preocupación con el estrés en la actualidad y qué conclusiones se pueden extraer de los resultados de la encuesta del grupo y de la página web. Ya en **C** puedes pedirles que aumenten la lista de las opciones presentadas con las ideas que fueron surgiendo hasta el momento y con las actividades que los alumnos realizan para combatir cualquier tipo de tensión. En este momento, deja que los alumnos discutan estas cuestiones libremente y no los corrijas. Puedes tomar nota de los problemas que observes para trabajarlos posteriormente.

2A, B y C En esta sección se amplía y practica el vocabulario vinculado a los estados y a las terapias naturales para combatir el estrés, y también las estructuras para expresar gustos y preferencias. Para realizar **A y B**, primero, haz que los alumnos lean las preguntas que deben responder. Luego pasa el audio. Deja que los alumnos realicen la tarea individualmente y la corrijan con un compañero. Por último, si lo consideras necesario, efectúa la corrección con todo el grupo. En **C** el objetivo es que los alumnos empiecen a poner en práctica los contenidos introducidos. Si te parece necesario, puedes adelantar algunos comentarios sobre la estructura del verbo *gustar*, por ejemplo.

Lucía: ¡Claro! Debes consultar un médico... pero mientras tanto puedes intentar hacer algo para relajarte. ¿Qué tal una terapia natural?

María: ¿De qué me hablas?

Lucía: Te-ra-pias na-tu-ra-les... A ver esta página... "Las mejores terapias naturales".

María: Tú y tus soluciones "internéticas".

Lucía: Te lo leo: "En la actualidad es muy fácil escuchar que uno de los males del siglo viene a ser el estrés, algo con lo que la humanidad está aprendiendo a convivir... hummm... hummm... Debido a ello es que las mejores terapias naturales para combatir el estrés están dedicadas a poder dar un mejor estilo de vida a sus pacientes, ya que, si un cuerpo está relajado y en paz, seguro que su organismo también podrá disfrutar de mejor manera cada una de las instancias que se vive a diario". ¿Qué me dices?

María: Está bien, parece interesante... Puedes continuar...

Lucía: "La aromaterapia, que se apoya en el uso de aceites esenciales que bien pueden ser aspirados o untados a manera de masaje".

María: Ni hablar, no me gustan los olores. Me dan náuseas.

Lucía: "La danzaterapia, que apunta a la relajación de todos los músculos del cuerpo para que muestren una mejor expresividad eliminando todo tipo de tensión".

María: ¡No coordino los movimientos ni para andar en bicicleta! Más que relajarme me va a provocar más estrés, porque tengo que pensar mucho para hacer cualquier tipo de movimiento. Prefiero no tener que moverme.

Lucía: "La hidroterapia, que se basa en el uso del agua caliente, si es posible sumergirse en ella, para que la misma ofrezca un masaje relajante".

María: No me gustan las altas temperaturas, me marean. ¿No se puede hacer con agua fría?

Lucía: "De igual manera podríamos hablar de la musicoterapia, la risoterapia, el yoga y la meditación, todos y cada uno ofreciendo diferentes alternativas que basan cada una de sus técnicas en un objetivo primordial: eliminar el estrés y tensiones para aumentar la paz y tranquilidad a beneficio del organismo".

María: La musicoterapia parece interesante, ¿no? Me gusta escuchar música y, por lo general, me relaja.

Lucía: ¿Y la risoterapia? Es una técnica muy divertida, principalmente cuando se hace en grupo.

María: "Reír para no llorar", dice el dicho. Pero no me gusta mucho la idea de hacerlo en grupo, me puede inhibir.

Lucía: Yoga... meditación. Son terapias que pueden funcionar individualmente, sin olores ni altas temperaturas...

María: No, tampoco me gustan. ¡Son demasiado soporíferas!

38 **Transcripción**

María: Ya no sé qué hacer. Estoy agotada, nerviosa y de mal humor todo al mismo tiempo. A veces hasta me pongo agresiva y cualquier cosa me deja tensa, ansiosa o triste. ¡Y no se me pasa!

Lucía: En suma: sufres de estrés.

María: ¿Estrés? ¿Y eso tiene solución?

Adaptado de <http://bloguit.com>

Fonte: Jacobi et.al.(2012, p.37, v.3)

Na figura 17, encontramos a EI "reír para no llorar", que é mencionada de forma isolada na conversa entre María e Lucía. María destaca que essa expressão é um ditado e continua sua fala. No entanto, o LD não apresenta nenhuma atividade relacionada a essa EI.

Quadro 2- Eis encontradas no LD *Clave español para el mundo* do primeiro ano do Ensino Médio

El em Espanhol	Equivalente em Português (Houaiss)	Significado/s entido da EI (DRAE)	Exemplo da EI em contexto	Proposta de categorização ¹ ³ (Ferreira, 2020) e graus de dificuldade (Xatara, 2001)
1. <i>¡Manos a la obra!</i>	Mão a obra/ Mandar brasa/ Mão na massa	Empreender algo .	<i>Así, debemos enrollar las mangas y poner manos a la obra mi amigo.</i>	Somatismo; Grau 1
2. <i>Salir a alguien</i>	Ser xerox/focinho/ cara da outra pessoa	Dito especialmente dos filhos respeito aos seus pais ou dos discípulos respeito aos seus maestros: se parecer, se assemelhar.	<i>Este niño ha salido a su padre. Juan de Juanes salió a Rafael en su primera escuela.</i>	Antropônimo Grau 2
3. <i>Ser aguafiestas</i>	Ser estraga prazer(es)	Dito de uma pessoa que impede ou	<i>Batman, eres un verdadero aguafiestas.</i>	Outros Grau 4

¹³ As que não se encaixarem nas definições categóricas de Ferreira (2020), será apresentado somente o grau de dificuldade proposto por Xatara (2001).

		dificulta qualquer diversão.		
4. <i>Estar de punta en blanco</i>	Estar nos trinks	A expressão se refere a alguém que se veste com esmero.	<i>Es muy elegante, está siempre de punta en blanco.</i>	Cromatismo Grau 4
5. <i>Poner marcha</i>	Dar um pontapé inicial	Fazer com que um mecanismo comece a funcionar	<i>El gobierno preocupado por la impuntualidad de sus habitantes, podrá en marcha una campaña para erradicar esta costumbre</i>	Outros Grau 2
6. <i>Cargar a alguien</i>	Molar/zuar a alguém	Receber um castigo ou repreensão como consequência de uma ação.	-A las cinco y media de la mañana en mi casa. - <i>Me estás cargando, ¿no?</i>	Outros Grau 4
7. <i>De rato en rato</i>	De tempos em tempos	Com interrupções de tempo	<i>Creo que solo necesito estar recordándome de rato en rato, quien es mi verdadera familia.</i>	Zoônimos Grau 4
8. <i>A cada rato</i>	De momento a momento	A cada momento, com grande frequência	<i>Sabía que iba estar levantándome a cada rato... entonces no quería despertarte.</i>	Zoônimos Grau 4
9. <i>Salud de</i>	Saúde de ferro	Resistência	<i>Tina tiene una</i>	Outros

<i>hierro</i>		acima do normal; grande robustez	<i>salud de hierro, no te preocupes.</i>	Grau 1
10. <i>Ser fuerte como un roble</i>	Ser forte como aço/ pedra	Pessoa ou coisa forte, dura e de grande resistência.	<i>Soy fuerte como un roble</i>	Outros Grau 4
11. <i>Reír para no llorar</i>	Rir para não chorar	Expressão usada, em uma situação que causa riso como pena	<i>Es la alegría del que quiere reír para no llorar más</i>	Somatismo Grau 4

Fonte: a autora.

Essa observação sistematizada auxilia na identificação quais são as categorizações de Els mais recorrentes no LD *Clave español para el mundo*, utilizado com estudantes do primeiro ano do ensino médio. Pode-se observar que as Els estão por assim dizer bem distribuídas no que diz respeito à categorização, aparecendo com mais frequência EI, tendo duas ocorrências nas categorias de somatismos e zoônimos. E, as demais distribuídas nas categorias dos antropônimo, religiosidade, cromatismo. Ambas com uma ocorrência.

Para aprofundamento da análise dos três volumes do LD selecionado, também nos pautamos no conceito proposto por Zuluaga (1999), semelhante ao proposto por Xatara (2001), porém sob outra nomenclatura, sendo que envolve diferentes níveis de correspondência para as Els. Em sua análise, Zuluaga distingue entre:

I. Correspondência completa de componentes e conteúdos: Há correspondência das Els em níveis morfológicos e sintáticos nas duas línguas. Conteúdos relacionados com a semântica, pragmática e metafórica manifestam-se em todas as Els e são correspondentes nas línguas selecionadas.

II. Correspondência parcial em relação à forma e conteúdo: Quando os fraseologismos não portam correspondência total, em outras palavras, não há estrutura idêntica, porém possuem o mesmo sentido metafórico. Podendo haver um

sentido aproximado e não haver correspondência total de conteúdo.

III. Correspondência parcial em relação ao conteúdo, mas não à estrutura, e ausência de correspondência fraseológica na outra língua: Esse grupo apresenta expressões com morfologia e sintaxe diferentes nas línguas de análise, entretanto os signos motivadores das metáforas são iguais nas línguas comparadas.

IV. Sem correspondência fraseologia completa na língua: Esta abordagem faz menção às Els que não possuem correspondência de forma exata na língua meta (ou vice-versa). Nesse sentido, algumas expressões, por não disporem de correspondência adequada na língua meta, podem ser traduzidas mediante uma definição ou de uma explicação.

Essa categorização também oferece uma estrutura útil para compreender e avaliar a qualidade da tradução entre idiomas, considerando não apenas a fidelidade ao significado, mas também a preservação da estrutura e da expressão linguística específica de cada idioma. Neste sentido, segue quadro com a análise das Els encontradas, agora sob a perspectiva e nomenclatura proposta por Zuluaga (1999):

Quadro 3- Análise dos níveis de correspondência propostos por Zuluaga (1999) no LD do primeiro ano do ensino médio

Espanhol	Português	Níveis de correspondência (Zuluaga, 1999)
<i>¡Manos a la obra!</i>	Mãos à obra	Correspondência completa
<i>Salir a alguien</i>	Ser xerox/focinho/cara da outra pessoa	Correspondência parcial à forma e conteúdo
<i>Ser aguafiestas</i>	Ser estraga prazer(es)	Correspondência parcial
<i>Estar de punta en blanco</i>	Estar nos trinks	Sem correspondência fraseológica completa na outra língua
<i>Poner marcha</i>	Dar um pontapé inicial	Correspondência parcial

		em relação à forma e conteúdo
<i>Cargar a alguien</i>	Molar/zuar a alguém	Sem correspondência fraseológica completa na outra língua
<i>De rato en rato</i>	De tempos em tempos	Correspondência parcial em relação à forma e conteúdo
<i>A cada rato</i>	De momento a momento	Correspondência parcial em relação à forma e conteúdo
<i>Salud de hierro</i>	Saúde de ferro	Correspondência completa
<i>Ser fuerte como un roble</i>	Ser forte como aço/ pedra	Correspondência parcial em relação à forma e conteúdo
<i>Reír para no llorar</i>	Rir para não chorar	Correspondência completa

Fonte: a autora.

Essa observação identifica uma possível lacuna no LD, onde a introdução de uma EI não é acompanhada por atividades práticas que permitam aos estudantes praticarem e consolidarem o conhecimento, podendo limitar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os estudantes podem não ter a oportunidade de internalizar e praticar o uso da expressão em um contexto relevante. Isso contribui para um aprendizado mais significativo e para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos estudantes.

Continuamos com a análise do LD, agora referente ao material do segundo ano, identificado pela capa branca.

Figura 18- *Dar una mano*

A CAMINO

3A Diles a los alumnos que en Electromac se lleva a cabo una reunión de equipo para tratar el tema del nuevo lavarropas. Antes de realizar esta actividad, puedes hacer la siguiente pregunta: "¿Cómo se dividen las tareas en los equipos de trabajo?" Mientras te responden, puedes anotar las estructuras para expresar opinión que ellos mencionen. Déjalas en el pizarrón.

Elige a un alumno del grupo para que lea las instrucciones en voz alta. Pídeles que escuchen el audio y realicen la tarea propuesta.

Luego, haz con ellos la corroboración de las tareas. Pasa el audio una vez más.



Transcripción:

Luis Giménez: Creo que, con este nuevo lavarropas, Electromac va a ser campeón de ventas en el mercado de los electrodomésticos.

Wu Yamamoto: Sí, estoy de acuerdo. Estamos creando un lavarropas que, además de contar con las ventajas de los lavarropas tradicionales, cuenta con otras que son exclusivas de nuestra marca: primero, tiene un consumo mínimo de energía; segundo, tiene más capacidad y, por último, remueve automáticamente las manchas más rebeldes.

Pedro Ragucci: Bueno, y ahora que estoy concluyendo el análisis de los precios de lavarropas en el mercado, se puede ver que el nuevo lavarropas, proporcionalmente, es bastante más económico que los otros.

Antonio Méndez: Todo eso es verdad, pero opino que todavía tenemos que hacer algunos ajustes más. Hay algunos problemas con el centrifugado. Estoy haciendo las últimas pruebas y pienso que en menos de un mes voy a concluir.

Alicia Guedes: Muy bien. ¿Y quién está haciendo la revisión de los textos publicitarios?

Rodrigo: Yo. Va a estar terminada la semana que viene. Lo que pasa es que la agencia recién ayer me mandó los textos definitivos y todavía no pude empezar la corrección.

Alicia Guedes: ¿Cómo la semana que viene, Rodrigo? Tenían que estar listos esta semana... La campaña publicitaria no puede esperar. Marcela, dale una mano a Rodrigo...

Rodrigo: No hace falta, el viernes los entrego.

Luis Giménez: ¿Alguien quiere comentar algo más?

[...]

Luis Giménez: Bueno, entonces nos volvemos a reunir el viernes para analizar la publicidad.

3B En esta actividad los alumnos deben expresar sus opiniones a partir de imágenes de aparatos electrónicos, que son proyectos de nuevos productos que Electromac quiere fabricar. Puede ser que necesiten vocabulario. Explícales, si tienen duda, que un televisor holográfico formará imágenes tridimensionales del objeto real. Puedes trabajar con adjetivos (útil, práctico), vocabulario de tamaños (grande, mediano), formatos, etc.

Intenta extraer de los alumnos preguntas sobre el modelo y las formas para introducir una opinión: "Pienso que...", "Creo que..."

3C El objetivo de esta actividad es que los alumnos opinen sobre la utilidad de los aparatos que nos rodean en nuestro cotidiano. Puedes empezar preguntándoles si todos los aparatos que tenemos son realmente imprescindibles para vivir o si no podríamos prescindir de algunos. Dales algunos ejemplos: "¿Podríamos vivir sin celulares? Antes no los había...", etc.

Sepáralos en pequeños grupos de tres o cuatro estudiantes y pídeles que individualmente confeccionen una lista con todos los aparatos que tienen. Ayúdalos con el vocabulario, si es necesario. Luego pídeles que cada uno dé su opinión sobre cuáles serían prescindibles y de cuáles podrían deshacerse sin problemas. El grupo tiene que llegar a un acuerdo.

3D Ahora los grupos van a presentar sus resultados y los compararán con los de los demás. Puedes introducir los verbos de opinión en primera y tercera persona del plural: "¿Qué piensan...?", "Pensamos..."

4A El objetivo de esta actividad es que tus alumnos den su opinión y justifiquen cómo debe ser un equipo de trabajo. Para ampliar el vocabulario puedes hacer una lista de ventajas, dificultades, características y requisitos necesarios para trabajar en equipo. En este momento pregúntales cómo se puede hacer si necesitamos enumerar varias ideas, cómo se puede hacer para introducir una explicación y para introducir varias ideas dentro de una explicación de manera ordenada. Anota en el pizarrón las informaciones que ellos te dan. Puedes agregar y sugerir otras. Es importante también que explotes con ellos las estructuras presentadas en la franja *Funciones*.

4B En esta actividad los alumnos deben hablar sobre su propia experiencia en cuanto a la mejor forma de trabajar, usando las estructuras presentadas. Ayúdalos anotando algunas preguntas en el pizarrón, tales como "¿A quiénes les gusta trabajar solos? ¿Quiénes trabajan mejor en equipo?", etc.

Después pueden comparar con otros compañeros para encontrar coincidencias. Esta es una práctica oral más libre, por lo tanto, haz la corrección sin interrumpir, anota los errores y coméntalos después.

Fonte: Jacobi et.al.(2007, p.13, v.1)

Na figura 18 a El "Dar una mano" se manifesta de forma no diálogo entre

funcionários de uma empresa que estão em reunião o tema é sobre uma nova máquina de lavar-roupa. Em português usamos a *El dar una mano* no sentido de ajudar alguém¹⁴. (tradução nossa), em outras palavras, dar uma ajudinha. A seguinte *El* aparece na unidade 03.

Figura 19- *Viento en popa*

A LEER Unidad 1

A Antes de comenzar a leer, responde la pregunta: ¿Cuál crees que sea la relación entre las dos partes del título de la nota? El primero del título comenzó tarde, pero por lo menos comenzó que introduce el título en sí indica que la acción de desarrollar algo en favor de la ciudad es algo pendiente hasta un tiempo, que se tendrá que haber hecho antes.

**Más vale tarde que nunca:
Iniciativa privada pro urbe**

Tras una primera reunión, llevada a cabo el año pasado, empresas privadas de la ciudad empezaron a poner en práctica un programa "verde". El proyecto incluye un trabajo en equipo coordinado por un representante de cada una de las empresas que toman parte, con la participación de representantes vecinales.

Uno de los enfoques centrales es la concientización popular sobre el cuidado y el mantenimiento de áreas públicas abiertas. Oxígeno Verde se está movilizando con el fin de terminar el remodelado de la plaza central, mientras se siguen impartiendo cursos de jardinería y parqueizado para el público en general.

Además, ingenieros recién contratados están idealizando un sistema eficaz a bajo costo y a corto plazo para la purificación del agua de la laguna natural a 5 kilómetros de la ciudad, lugar muy visitado por la población local.

Los empresarios comprometidos con la causa están trabajando en nuevas acciones que harán posible cumplir las metas ansiadas. Así, el proyecto inédito para la oxigenación urbana en manos de empresas privadas se está desarrollando a pasos firmes. La ciudad agradece.



B Comprueba la relación existente entre las partes del título con expresiones del texto.
Se comprueba la relación entre las dos partes del título en el primer párrafo de la nota: "Tras una primera reunión, llevada a cabo el año pasado, empresas privadas de la ciudad empezaron a poner en práctica un programa "verde" (cuando de un año de la primera reunión, recién se pone en práctica la iniciativa).

C Examina esta opción de título: "Viento en popa: Emprendimiento privado pro urbe". ¿La idea es la misma? ¿Qué es lo que quiere destacar? Comprueba con expresiones del texto si el título de arriba podría funcionar como tal. No, la idea no es la misma. Se destaca que la iniciativa está en desarrollo, dejando de lado la ciudad. Se comprueba que igualmente el título podría funcionar como el título del texto en cuestión a lo largo de la nota, con la presentación de acciones en desarrollo, especialmente en la última línea: "Así, el proyecto inédito para la oxigenación urbana en manos de empresas privadas se está desarrollando a pasos firmes".

D Según el texto, ¿estas acciones se clasifican temporalmente como "en desarrollo" o "acción terminada"?

a contratación de ingenieros acción terminada
b remodelación de la plaza central acción en desarrollo
c realización de la primera reunión acción terminada
d idealización de un sistema purificador de agua acción en desarrollo

E ¿Todas las empresas de la ciudad participan del proyecto "Oxígeno Verde"? Justifica tu respuesta con fragmentos del texto.
No. La especificación en ciertos incrementos del texto indica que no todas las empresas de la ciudad participan en el proyecto: "El proyecto incluye un trabajo en equipo coordinado por un representante de cada una de las empresas que toman parte." / "Los empresarios comprometidos con la causa..."

F Proyectos como "Oxígeno Verde" se encuadran en la llamada propaganda institucional, propaganda políticamente correcta y de carácter social que tiende a ir más allá de mera difusión de un producto y/o servicio. ¿Qué opinas tú sobre las tales iniciativas privadas? ¿Crees que son estrategias de marketing positivas o negativas? ¿Qué departamento crees que asumiría ese tipo de proyecto dentro de una empresa? ¿Por qué?
Respuesta personal. Opino que (no) son interesantes porque... Creo que son estrategias... El departamento que asumiría ese tipo de proyecto sería...

78 ventura y oído

Fonte: Jacobi et.al.(2007, p.78, v.1)

¹⁴ Original: *Ayudar a alguien*.

Como se evidencia, nesta figura há uma EI “viento en popa” que segundo a DRAE pode significar com boa sorte, alegria ou prosperidade¹⁵ (tradução nossa). Essa EI é empregada como uma possibilidade de título para o texto, o LD incentiva o estudante a relacionar tal EI com o conteúdo do texto para verificar a possibilidade de uso. A seguinte EI aparece na unidade 03.

Figura 20- *Ser un manjar*

¹⁵ Original: *Con buena suerte, dicha o prosperidad.*

Unidad 3

propuesta, llámales la atención a tus alumnos sobre el tipo de oraciones presentadas. Pregúntales si les parece que son órdenes o sugerencias y por qué. Explora el vocabulario de la sección y, al hacer la corrección de la tarea, no te olvides de sugerir que tus alumnos comparen sus respuestas con las de sus compañeros.

En esta parte de la unidad tus alumnos tendrán el segundo contacto con las formas imperativas formales.

13

Transcripción:

Señorita Pérez: Dígame.

Rojas: Señorita Pérez, habla Rojas.

Señorita Pérez: Sí, ¿qué necesita?

Rojas: El próximo lunes va a haber una reunión con el señor Gutiérrez, nuestro mayor distribuidor, y vamos a almorzar juntos. Para la ocasión quiero contar con la presencia de mi consultora comercial, la señora Contastini. Anote en la agenda el compromiso y avísele a la señora Contastini. Cualquier cosa, llámeme o venga hasta mi oficina.

Señorita Pérez: Muy bien, señor Rojas. ¿Va a necesitar tique restaurante?

Rojas: No, pues se trata de un almuerzo de trabajo, así que la empresa se hará cargo de la cuenta, que va a entrar en viáticos. Haga una reserva en el restaurante Buen Paladar, del centro, mesa para tres personas, e informe que vamos a necesitar una factura.

Señorita Pérez: ¡Ahora mismo!

3C y D Al realizar estas actividades, pregúntales cuáles son las diferencias entre una invitación (que es optativa) y una convocatoria (que es obligatoria). Divide al grupo en parejas para realizar las actividades propuestas; cada pareja puede presentarle al resto del grupo el resultado de su producción. Estas actividades son interesantes para que los alumnos relaten y discutan sobre el tema de los compromisos de trabajo. Si surge el debate, estimula a todos a dar su opinión. Mientras dure la charla, anota los errores que cometen y luego haz la corrección colectiva en el pizarrón.

3E Para hacer esta actividad puedes pedirle a cada pareja que presente el diálogo a todo el grupo. Pídeles a los alumnos que funcionen como "público" que anoten los errores de sus compañeros, luego los expongan y que entre todos se corrijan. La corrección en grupo es muy importante para todos, los ayuda a tomar conciencia de lo que ya saben y de las dificultades.

4A Explora con los alumnos el vocabulario de los platos y su secuencia durante un almuerzo o cena. Para practicarlo, puedes dividirlos en grupos y pedirles que monten un menú ideal para una determinada situación, con aperitivo, entrada, plato principal, postre, bebidas, etc.

Si te parece interesante, puedes trabajar el diálogo por partes y comentar cada una de ellas. Después de la audición y de la tarea, puedes también pedirles a tus alumnos que lean en voz alta el diálogo, practicando así no solo el vocabulario, las funciones y estructuras, como también la pronunciación.

14

Transcripción:

Camarero: Buenas tardes, señores.

Rojas: Tenemos una reserva para tres personas.

Camarero: ¿A nombre de quién?

Rojas: A nombre de la empresa Centro.

Camarero: ¡Ah!, sí, sí, está aquí. ¿Es usted el señor Rojas?

Rojas: Sí.

Camarero: Los acompaño hasta la mesa. Por aquí, por favor. Tomen asiento. Aquí está la carta con el menú ejecutivo.

Camarero: ¿Qué desean de primero?

Rojas: ¿Cuáles son las opciones de entrada?

Camarero: Hoy tenemos sopa crema de espárragos o sopa de pescado.

Rojas: Tráigame una sopa crema.

Señora Contastini: Yo quiero una sopa de pescado.

Gutiérrez: A mí también me trae una sopa de pescado.

Camarero: Muy bien, ¿y de segundo?

Gutiérrez: Hum... ¿cómo viene el lomo?

Camarero: El lomo al plato viene a la grilla con una salsa de champiñones y su acompañamiento ideal es el puré de papas. **Realmente es un manjar.**

Gutiérrez: Le acepto la sugerencia.

Señora Contastini: ¿Qué relleno tienen los ravioles?

Camarero: Ricota, carne o verdura. La especialidad de la casa son los ravioles de verdura con salsa de crema.

Señora Contastini: ¿Qué lleva la salsa?

Camarero: La crema, claro, con puerro y toques de pimienta y parmesano.

Señora Contastini: Le acepto entonces la especialidad de la casa.

Rojas: A mí me apetece comer pescado. ¿Cómo está la merluza?

Camarero: Es uno de los platos más pedidos. Viene a la plancha con alcaparras. Muy liviano e ideal con una guarnición de papas al horno gratinadas.

Rojas: Creo que está decidido, como plato fuerte tráiganos un lomo con puré, los ravioles a la crema y una merluza con papas al horno.

Camarero: Muy bien. Y ¿qué van a beber?

Fonte: Jacobi et.al.(2007, p.20, v.1)

A El "ser un manjar" empregue dentro deste diálogo para referir-se a um prato que está uma delícia e segundo a DRAE, a El pode significar deleite que fortalece e dá vigor ao espírito¹⁶ (tradução nossa).

¹⁶ Original: *Deleite que fortalece y da vigor al espíritu.*

O LD incentiva o professor a explorar o vocabulário do diálogo e desperta para uma análise das Els. A seguinte El está contemplada na unidade 06.

Figura 21- Llevar a cabo

A GUSTO

7 CIERRE

A Escucha el audio sobre la Conferencia de Río 92 y la Agenda 21. Relaciona la sección con el título.

a Sección 1 [b] Conservación y gestión de recursos
 b Sección 2 [d] Medios para la puesta en práctica
 c Sección 3 [a] Dimensiones sociales y económicas
 d Sección 4 [c] Fortalecimiento del perfil de grupos sociales

B Vuelve a escuchar el audio y anota, en cada sección, un tema más que se haya tratado.

Unidad 6

Sección 1

- las estrategias de combate a la pobreza y la miseria
- cambios en los patrones de consumo, las propuestas para la promoción de la salud pública y la mejora de la calidad de los asentamientos humanos

Sección 2

- protección de la atmósfera; la importancia de la protección de los recursos del mar y de los ríos, así como la importancia de la lucha contra la deforestación, la desertización y la protección de los frágiles ecosistemas de montaña, entre otros temas
- la importancia del tratamiento integrado del suelo

Sección 3

- mejora de los niveles de educación de la mujer; medidas de protección y promoción de la juventud, de los pueblos indígenas y de las ONG
- participación de la mujer, en condiciones de igualdad, en todas las actividades relativas al desarrollo y a la gestión ambiental

Sección 4

- la producción y oferta de tecnología ecoconsistentes y de actividad científica
- los mecanismos financieros y los instrumentos y mecanismos jurídicos internacionales para llevar a cabo este proyecto; la educación y formación como instrumentos de la construcción de una conciencia ambiental

C Agenda 21: ¿una utopía o una realidad? Discute con tu compañero.

D Compara con tu compañero estas alternativas. ¿Cuáles son sus (des)ventajas?

- ✓ Para calentar las casas en invierno: utilizar calefactores eléctricos o instalar doubles ventanas.
- ✓ Vender la basura para reciclarla o donarla.
- ✓ Usar bicicleta o auto dentro de tu ciudad.
- ✓ Comprar diferentes productos para limpiar las distintas partes de tu casa o comprar uno solo bastante eficaz.
- ✓ Prepararles la comida a los animales domésticos en casa o comprarles comida enlatada o en paquetes.

E ¿Qué medidas de la actividad D pones en práctica normalmente? ¿Alguna vez has intentado otra alternativa? Conversa con un compañero.

F Una empresa quiere tornarse ambientalmente responsable. Con la ayuda del cuadro, conversa con un compañero sobre qué decisiones ya se han tomado y cuáles todavía no. ¿Por qué crees que no se han tomado todavía?

	SI	NO
1 Proponer un aumento del presupuesto para acciones ambientales.	X	
2 Donar los aparatos fuera de uso a una institución.	X	
3 Instalar luces inteligentes en toda la empresa.	X	
4 Hacer reformas en el edificio y suprimir el aire acondicionado.		X
5 Disponer transportes colectivos en varios puntos para uso de los empleados.	X	
6 Abrir un restaurante en la empresa con alimentos orgánicos.		X
7 Contratar una empresa de reciclaje de materiales.		X

56 cincuenta y seis

Fonte: Jacobi et.al.(2007, p.56, v.1)

Nesta figura a EI “llevar a cabo” empregada na atividade dentro de um áudio, que segundo a DRAE essa EI pode significar executar, concluir algo¹⁷ (tradução nossa). Após a unidade 04 o LD apresenta uma revisão, tema da próxima figura.

Figura 22- *Boca abajo*

¹⁷ Original: *Ejecutarlo, concluirlo.*

Repaso

pedirles que se remitan a las franjas de contenido gramatical o de funciones de la unidad correspondiente.

F y G Pídeles a los alumnos que circulen por el aula para hacer esta actividad. Circula tú también para tomar notas y hacer las correcciones al final. Presta especial atención al uso correcto de "estar" + gerundio y de los pronombres indefinidos. Para presentar el resultado de la encuesta, pon a los alumnos en círculo para que formulen las frases.

H y I Antes de iniciar esta actividad de comprensión auditiva, pregúntales a tus alumnos si les gustan todos los tipos de comidas, si tienen preferencia por la comida de algún país o por algún plato específico.

Pídeles que lean la actividad H. Pásales el audio para que la realicen individualmente. Luego deben comparar las respuestas entre ellos. Corrige la actividad con todo el grupo. Puedes pasar el audio una vez más, si lo consideras necesario.

Sigue el mismo procedimiento para I.

Si es necesario, pasa la audición una vez más. Corrige la actividad y aclara las dudas de vocabulario y, antes que expliques el significado de la palabra, verifica si algún alumno lo conoce.

Transcripción:

Ricardo: Cariño, ¿adónde quieres ir para festejar nuestros veintitrés años de matrimonio?

Celia: No lo sé. ¿Qué te parece si vamos al nuevo restaurante español que recomiendan tanto en la guía de restaurantes?

Ricardo: Perfecto. Ahora mismo hago las reservas.

[...]

Camarero: Buenas noches.

Ricardo: Buenas noches. Tenemos una reserva para dos personas a nombre de Ricardo Bambrilla.

Camarero: Sí, aquí está. Dos lugares en el sector de fumadores.

Ricardo: No es posible. Pedí dos lugares en el sector de no fumadores.

Camarero: Ah... hubo un error, pero no se preocupen. Enseguida los acomodamos.

Celia: Qué bien, por suerte nos cambiaron rápidamente la mesa. Es hermoso el lugar.

Camarero: Aquí les dejo la carta de vinos. ¿Van a tomar agua mineral?

Ricardo: Sí, dos aguas con gas. Podemos tomar un vino tinto, ¿qué te parece, Celia?

Celia: Perfecto, pero elígelo tú, que yo de vinos no entiendo nada, ya lo sabes.

Ricardo: Camarero, tráiganos este Malbec de Finca Las Camelias.

Camarero: Enseguida. ¿Quieren pedir la comida ahora?

Celia: Mejor. De entrada vamos a compartir una porción de jamón crudo con melón.

Camarero: ¿Y de plato principal?

Ricardo: Yo quiero el abadejo con papas al natural.

Celia: ¿Qué son los callos a la madrileña?

Camarero: Es el estómago de la vaca, y viene con un caldo con verduras, jamón, chorizo. Es la especialidad de la casa. Pruébelo, que no se va a arrepentir.

Celia: ¿Comen dos personas?

Camarero: Tranquilamente.

Celia: Entonces, tráiganos los callos para los dos y deje el abadejo.

Camarero: Muy bien.

[...]

Camarero: ¿Van a comer postre?

Celia: Tú no, Ricardo, que estás a régimen. Para mí, tráigame la crema catalana.

Ricardo: Y yo quiero un café, y enseguida la cuenta, por favor.

Camarero: ¿Cómo va a pagar?

Ricardo: Con tarjeta de débito.

J En tríos, pídeles a los alumnos que conversen sobre los temas propuestos. No los corrija mientras están conversando. Anota los errores y haz los comentarios al final.

K Explícales que tendrán que dar sus opiniones sobre los temas propuestos en la actividad y discutir con los compañeros.

No los corrija mientras la realizan. Anota los errores y haz los comentarios al final. Recuerda que se trata de un repaso; si observas que todavía tienen algunas dificultades con el uso de los marcadores de argumentación, revisa rápidamente el tema con ellos. También puedes pedirles que se remitan a la franja *Funciones* de las unidades correspondientes.

L Para realizar esta actividad lleva a aula dados y fichas para que los alumnos puedan moverlas por el tablero.

Forma grupos de cuatro y explícales que tienen que arrojar el dado, mover la ficha según el número que sacan y realizar la consigna propuesta en el casillero.

Como variante puedes agregar que, si se equivocan, tienen que volver dos casilleros.

Presta atención a cómo ejecutan la actividad. Anota los errores para comentarlos después.

Una variante de esta actividad es llevar las acciones escritas en tarjetas separadas. Se ponen todas boca abajo y, por turnos, un alumno saca una y realiza la consigna.

Recuerda que se trata de un repaso; si observas que todavía tienen algunas dificultades con los temas planteados, revisalos rápidamente con ellos.

Fonte: Jacobi et.al.(2007, p.27, v.1)

A figura 22, aborda a El "boca abajo", DRAE define como corpo estendido com a face para baixo; em posição invertida¹⁸ (tradução nossa). Usada dentro de uma explicação de um jogo de tabuleiro, atividade desenvolvida pelos autores do

¹⁸ Original: *Con el cuerpo tendido con la cara hacia abajo; En posición invertida.*

LD para revisar os conteúdos. Como se trata de um jogo de tabuleiro a instrução é que tenha cartões separados sendo necessário colocá-los de cabeça para baixo (“boca abajo”) e por turnos o estudante escolhe uma e realiza o que foi ali solicitado.

Figura 23- Regla de oro

Unidad 4

15 Coloca las palabras del recuadro en el lugar que correspondan.

empacar	empleados	mercancía	perfección
esfuerzo	ir de la mano	consumidores	cliente
averiada	calidad	ventas	vuelven

LAS REGLAS DE ORO DE LA ATENCIÓN AL CLIENTE

1 El cliente antes de todo
Este es el símil del primero de los diez mandamientos de Dios: “Amar a Dios sobre todas las cosas”. En este caso es el cliente a quien debemos tener presente antes que nada.

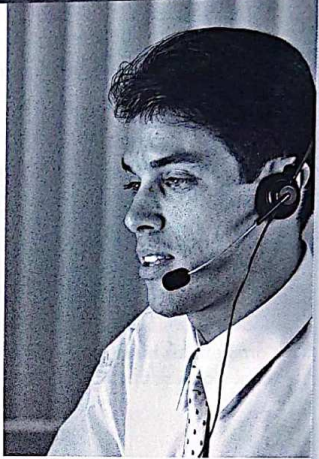
2 No hay nada imposible cuando se quiere
A pesar de que muchas veces el cliente solicita cosas casi imposibles, con un poco de esfuerzo y ganas de atenderlo muy bien, se puede conseguir lo que él desea.

3 Cumple todo lo que prometas
Son muchas las empresas que tratan, a partir de engaños, de efectuar ventas o retener clientes, pero ¿qué pasa cuando el cliente se da cuenta?

4 Fallar en un punto significa fallar en todo
Como se expresaba en el punto anterior, puede que todo funcione a la perfección, que tengamos controlado todo, pero qué pasa si fallamos en el tiempo de entrega, si la mercancía llega averiada o si en el momento de empacar el par de zapatos nos equivocamos y le damos un número diferente, todo se va al piso. Las experiencias de los consumidores deben ser totalmente satisfactorias.

5 El juicio sobre la calidad de servicio lo hace el cliente
Aunque existan indicadores de gestión elaborados dentro de las empresas para medir la calidad del servicio, la única verdad es que son los clientes quienes, en su mente y su sentir, lo califican: si es bueno, vuelven, y no regresan si no lo es.

6 Un empleado insatisfecho genera clientes insatisfechos
Los empleados propios son “el primer cliente” de una empresa. Si no se los satisface a ellos, ¿cómo pretender satisfacer a los clientes externos? Por eso las políticas de recursos humanos deben ir de la mano de las estrategias de *marketing*.



Adaptado de www.gestiopolis.com

16 Lee el texto de nuevo y marca una de las opciones según convenga.

1 a Los clientes certifican la calidad del servicio.
 b Los indicadores de gestión miden la calidad del servicio.

2 a Es imposible atender los deseos de los clientes.
 b Los clientes solicitan cosas casi imposibles.

3 a Si la mercancía llega averiada, no afecta la imagen de la empresa.
 b Si la mercancía llega averiada, todo se va al piso.

4 a Los empleados son el primer cliente de la empresa.
 b Los empleados no son clientes de la empresa.

126 ciento veintiséis

Fonte: Jacobi et.al.(2007, p.126, v.1)

A EI “regla de oro” aparece como título de uma atividade no caderno de exercícios, com seis dicas para as empresas ao tratar os clientes. No LD há informação de que se trata de uma metáfora do primeiro dos dez mandamentos que Jesus estipulou no sermão do Monte “amar a Deus sobre todas as coisas”, neste caso é o cliente quem deve ter presente acima de tudo.

Quadro 4- Els encontradas no LD *Clave español para el mundo* do **segundo** ano do Ensino Médio

El em Espanhol	Equivalente em Português (Houaiss)	Significado/s entido da EI (DRAE)	Exemplo da EI em contexto	Proposta de categorização ¹⁹ (Ferreira, 2020) e graus de dificuldade (Xatara, 2001)
1. <i>Dar una mano</i>	Dar uma mãozinha	Ajudar a alguém	<i>Quizás podría dar una mano aquí</i>	Somatismo Grau 1
2. <i>Viento en popa</i>	Mar de rosas	Com boa sorte, alegria ou prosperidade	<i>Mis prácticas van viento en popa.</i>	Outros Grau 1
3. <i>Ser un manjar</i>	Ser uma iguaria/delicadeza/delícia	Deleite que fortalece e dá vigor ao espírito.	<i>Seguro que la leche materna es un manjar en algunos países.</i>	Gastronomismo Grau 4
4. <i>Llevar a cabo</i>	Levar a cabo	Executar,	<i>Deben tomarse todas las</i>	Outros

¹⁹ As que não se encaixarem nas definições categóricas de Ferreira (2020), será apresentado somente o grau de dificuldade proposto por Xatara (2001).

		concluir.	<i>medidas razonables para llevar a cabo una audiencia.</i>	Grau 4
5. <i>Boca abajo</i>	De cabeça para baixo	Corpo estendido com a face para baixo; em posição invertida.	<i>Echaos todos al suelo, boca abajo.</i>	Somatismo Grau 1
6. <i>Regla de oro</i>	Regra de ouro	Metáfora do primeiro dos dez mandamentos que Jesus estipulou no sermão do Monte.	<i>La confianza nunca fue la regla de oro para los chicos de este club.</i>	Religiosidade Grau 1

Fonte: a autora.

Seguindo na análise dessa observação sistematizada, que por sua vez, nos auxilia na identificação quais são as categorizações de Els mais recorrentes no LD *Clave español para el mundo*, utilizado com estudantes do segundo ano do ensino médio. Nota-se que as Els estão por assim dizer bem distribuídas no que diz respeito à categorização, aparecendo com mais frequência EI, resultando em duas ocorrências nas categorias de somatismos. E, as demais distribuídas nas categorias de religiosidade e gastronomia. Ambas com uma ocorrência.

Para uma análise mais aprofundada dos três volumes do LD selecionado, agora apresentamos a classificação proposta por Zuluaga (1999) referente aos níveis de correspondência

Quadro 5- Análise dos níveis de correspondência propostos por Zuluaga (1999) no LD do **segundo** ano do ensino médio

Espanhol	Português	Níveis de correspondência (Zuluaga, 1999)
<i>Dar una mano</i>	Dar uma mãozinha	Correspondência completa
<i>Viento en popa</i>	Mar de rosas	Correspondência parcial em relação ao conteúdo, mas não à estrutura
<i>Ser un manjar</i>	Ser uma iguaria/delicadeza/ delícia	Correspondência parcial em relação à forma e conteúdo
<i>Llevar a cabo</i>	Levar a cabo	Correspondência completa
<i>Boca abajo</i>	De cabeça para baixo	Correspondência parcial em relação ao conteúdo, mas não à estrutura
<i>Regla de oro</i>	Regra de ouro	Correspondência completa

Fonte: a autora.

Para concluir nossa análise, apresentamos o escaneamento do material referente ao terceiro ano do ensino médio, identificado pela capa verde. Em seguida, procedemos, conforme fizemos nos volumes anteriores, com uma análise descritiva sobre o uso das Els no LD. Posteriormente, organizamos as Els em um quadro, apresentando uma possível definição em pares espanhol-português, e realizamos a classificação conforme proposto por Ferreira (2019; 2022). Além disso, consideramos os diferentes níveis de dificuldade encontrados no ensino de uma LA, conforme Xatara (2001).

Figura 24- *Emprender la marcha*

Unidad 1

del imperio. De todas maneras, varios fueron los factores que contribuyeron con la caída.

En primer lugar la superioridad tecnológica de los españoles: la presencia del caballo, animal que por su tamaño logró asustar a los indígenas, y la superioridad de armas.

En segundo lugar, y tal vez el arma más efectiva con la que contaron los conquistadores fueron las enfermedades que trajeron del Viejo Mundo. Se cree que varios millones de indígenas de todo el continente murieron a causa de la viruela, el sarampión y otras enfermedades.

Finalmente, y otra causa fundamental de la caída de los incas fue el enfrentamiento de poder que el propio Atahualpa mantenía con su hermano Huáscar. Los españoles supieron aprovechar muy bien esta situación de debilidad.

Así, Atahualpa fue apresado y por más de seis meses fue mantenido en cautiverio, hasta ser condenado a la pena del garrote y morir en 1533.

5B y C Estas actividades se pueden realizar en forma de debate entre todos; cada uno da su opinión. Tú corriges.

5D Después de completar los datos con la audición y de reconstruir la historia de México, esta actividad también es útil para corroborar la historia que ellos reconstruyeron antes en la actividad **5B**.



Transcripción

La historia de la conquista del actual territorio mexicano comenzó en 1517 cuando el navegante Francisco Hernández de Córdoba exploró la costa de la península de Yucatán. Aunque los mayas pasaban por una etapa de decadencia, sus ciudades y su organización impresionaron vivamente al explorador.

Posteriormente, el gobernador de Cuba, Diego Velázquez, decidió enviar una expedición al mando de Hernán Cortés. Al llegar a Veracruz y entrar en contacto con sus habitantes, Cortés y sus hombres se dieron cuenta de que efectivamente la riqueza del imperio era grande y que los pueblos indígenas que lo conformaban estaban enemistados entre sí.

El conquistador prosiguió su camino por la costa hasta que desembarcó para recoger alimentos. Los indios se los dieron de mala gana y le pidieron que se marchara. Cortés los enfrentó entonces en una batalla de la que salió victorioso. Según una costumbre de los indios y como símbolo de paz, les entregaron veinte mujeres a sus enemigos. Entre ellas había una joven a la que bautizaron Marina, que se convirtió en la amante de Cortés y fiel auxiliar suya, pues también conocía la lengua de los nativos.

Tras esto, Cortés emprendió la marcha hacia

Tenochtitlán, adonde llegaron el 8 de noviembre de 1519. Se trataba de una bellísima ciudad, en el centro de unos lagos y unida a la tierra firme por tres calzadas. Allí los recibió su Moctezuma, su monarca. Era un guerrero experimentado, pero ahora estaba dominado por el temor. Hombre supersticioso, pensaba que tal vez los extraños visitantes eran dioses. Decidió obedecer a Cortés y entregarle valiosos tributos, con la esperanza de que los españoles regresaran por donde habían venido. Cuando Hernán Cortés le pidió a Moctezuma que abandonara la creencia en sus dioses, este se dio cuenta de que estaba ante el enemigo. Cortés se apoderó del monarca azteca y lo hizo prisionero en su propio palacio. De esta manera pudo sitiar la capital azteca y, finalmente, el 30 de junio de 1521 dispuso un ataque general contra los indios. Los aztecas resistieron heroicamente hasta el 13 de agosto de ese año, cuando la ciudad se rindió a los españoles. Cortés mandó reconstruir la ciudad de Tenochtitlán para convertirla en la capital de la Nueva España, territorio destinado a convertirse en el primer virreinato de las Indias.

Adaptado de www.si-educa.net

5E Diles que comparen sus versiones. Anota los errores y corrige después. Y no te olvides de explotar la franja *Estructuras* con el contraste entre los usos del Pretérito Perfecto Simple y del Imperfecto. Esta actividad tiene como objetivo que el alumno reconstruya la historia de la conquista mexicana y que use los pretéritos. Por otro lado, también va a trabajar con la integración de tres destrezas: escucha, escribe y habla intercambiando informaciones.

6A Cada pareja arma la biografía y luego la comparan con los otros compañeros. Luego, tú coordinas la corrección entre todos.

6B Para hacer esta actividad dale a cada pareja la misión de encontrar por lo menos dos semejanzas y dos diferencias entre la conquista de los dos países. Luego se las presentan a todo el grupo.

A GUSTO

7A Esta es una actividad donde también se puede trabajar la producción oral en grupo.

7B Antes de pasar la audición sobre la vida de Rigoberta Menchú Tum, pregúntales si la conocen, si ya oyeron hablar de ella, de quién creen que se trata, qué se imaginan, etc. Después de hacer la audición y la corrección, puedes ampliar la actividad preguntándole al grupo si conoce alguna personalidad en su país que desempeñe actividades parecidas, o alguna organización del gobierno o no que luche por los derechos de los indígenas.

Fonte: Jacobi et.al.(2012, p.14, v.2)

Nesta figura 24, aborda a El “emprender marcha” aparece dentro de um texto que relata a conquista do México, tal El segundo DRAE, tem esse sentido de

referir quando alguém fez com que algo começasse a funcionar²⁰. A atividade na sequência não trabalha com a EI. A próxima EI é contemplada na unidade 02.

Figura 25- Salir de tapas y copas

A UN PASO

5 MÁS HERRAMIENTAS

unidad 2

A Asocia las acciones con las imágenes.

- a ver corridas de toros
- b tomar mucho té
- c bailar tango
- d comer asado
- e hacer más frío
- f salir de tapas y copas
- g pasear por El Rastro → *mercado en el Viejo Madrid*
- h tomar mate
- i visitar el Museo del Prado → *España*
- j viajar en ómnibus de dos pisos

B Cuéntale a un compañero cuáles son tus planes si pasas una temporada en alguna de estas ciudades. ¿Qué cosas cambiarán en tu vida si te mudas a...

- a Madrid? *a Veré corridas de toros. / Pasearé por El Rastro. / Visitaré el Museo del Prado. / Saldré de tapas y copas.*
- b Buenos Aires? *b Bailaré tango. / Comeré asado. / Tomaré mate.*
- c Londres? *c Hará más frío. / Viajaré en ómnibus de dos pisos. / Tomaré mucho té.*

En Buenos Aires tomaré mate...

** 28/04*

C ¿Qué harás para solucionar estos problemas? Cuéntale a tu compañero.

Respuestas posibles:

- a Estoy gordo. *a Haré gimnasia; comeré menos; hablaré con un nutricionista y tomaré controladores de apetito; dejaré de comer chocolate.*
- b Me falta fluidez en inglés. *b Haré un curso de conversación / inmersión; me inscribiré en una escuela de idiomas; viajaré a Londres. c Investigaré en Internet; hablaré con gente que hizo cursos en el extranjero y decidiré qué país me conviene; actualizaré mi currículum.*
- c Necesito actualizarme profesionalmente.

Estructuras

Oraciones condicionales

Para expresar acontecimientos probables en el futuro

Si + Presente de Indicativo + 1. Presente de Indicativo
2. Futuro de Indicativo / "ir a" + Infinitivo
3. Imperativo

1. Si quieres, te acompaño *al consulado*.
2. Si pides *la beca ahora*, te la otorgarán *el mes que viene*.
3. Si tiene *todos los documentos*, llene *los formularios ahora mismo*.

Futuro Imperfecto del Indicativo

Verbos regulares

	Viajar	Vender	Pedir
yo	viajaré	venderé	pediré
tú	viajarás	venderás	pedirás
él / ella / Ud.	viajará	venderá	pedirá
nosotros(as)	viajaremos	venderemos	pediremos
vosotros(as)	viajaréis	venderéis	pediréis
ellos(as) / Uds.	viajarán	venderán	pedirán

²⁰ Original: *Hacer que un mecanismo empiece a funcionar.*

Fonte: Jacobi et.al.(2012, p.18, v.2)

Como se evidencia, nesta figura há uma EI com origem de uma tradição cultural espanhola, “sair de tapas y copas” refere a sair com amigos/sozinho para ir a um barzinho, o que para nós brasileiros seria um *happy hour* (estrangeirismo), em outras palavras, sair para comer e beber algo. Os autores do LD abordam essa questão, pois o tema da unidade 02 está relacionado a viagens. A EI aparece para que o estudante possa completar com a letra respectivamente para cada imagem à direita, sendo assim trabalham com a EI.

Para ampliar o conhecimento sobre tal EI, no anexo desta pesquisa segue um Qr code para escaneamento a respeito de um vídeo²¹ [Salir de tapas \(CEPV-UEL\)](#) do qual participei em 2019 em parceria com a rede paranaense de comunicação (RPC- Globo) e o Cursinho Especial Pré-vestibular (CEPV-UEL) compartilhando dicas sobre o vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A próxima EI aparece na unidade 03.

Figura 26- *Caer bien a alguien*

²¹ Link também disponível através do Qr code em anexo desta pesquisa.

A GUSTO

7 CIERRE

mda/3

- A** Tú eres el consultor de imagen y tu compañero, el cliente (después, al revés). El cliente tendrá que expresar sus deseos; el consultor tendrá que ofrecer sus servicios dando consejos útiles.

Nombre: Susy Campos
Profesión: vedette
Ocasión: primer encuentro con la familia de su nuevo novio, un renombrado y serio abogado.

Nombre: Gabriel Espíndola
Profesión: publicista
Ocasión: ida a un partido de fútbol en una pequeña ciudad del interior con unos amigos de infancia que no ve hace 15 años.

*Tendrás que... / Habría que elegir un modelo más...
 Te indicaría... / Te recomendaría... / No haría eso, haría aquello...*

- B** Escucha el audio y anota las recomendaciones para Susy y para Gabriel.

Recomendaciones

Susy

- Sacar un poco de brillo.
- Rever el estampado psicodélico.

Gabriel

- Poner una remera vieja y unas zapatillas.
- Dejar el reloj de titanio en casa.
- Sustituir la corbata por un gorro o una visera.

Na figura 26, apresenta a El “caer bien” aparece na atividade na fala de Susy. Para contextualizar, o tema da unidade é sobre beleza, mas especificamente, a vaidade masculina. Nessa atividade, é uma simulação do estudante como um consultor de imagem e o companheiro de sala será o cliente. O cliente terá que

expressar seus desejos, já o consultor terá que oferecer seus serviços dando conselhos úteis. Suzy, é cliente e diz que gostaria de causar uma boa impressão (“caerles bien”), ou em outras palavras, segundo a definição proposta pelo DRAE, obter uma boa acolhida²² (tradução nossa), por parte da família do namorado, visto que será o primeiro encontro.

Figura 27- *Valer la pena*

²² Original: *Obtener buena acogida.*

El siguiente texto pertenece a Julio Cortázar, argentino (1914-1984), autor, entre otras obras, de *Rayuela*, 62 modelos para armar y *Las armas secretas*.

Lucas, sus regalos de cumpleaños

Sería demasiado fácil comprar la torta en la confitería "Los Dos Chinos"; hasta Gladis se daría cuenta, a pesar de que es un tanto miope, y Lucas estima que bien vale la pena pasarse medio día preparando personalmente un regalo cuya destinataria merece eso y mucho más, pero por lo menos eso. Ya desde la mañana recorre el barrio comprando harina de flor de trigo y azúcar de caña, luego lee atentamente la receta de la torta Cinco Estrellas, obra cumbre de doña Gertrudis, la mamá de todas las buenas mesas, y la cocina de su departamento se transforma en poco tiempo en una especie de laboratorio del doctor Mabuse¹. Los amigos que pasan a verlo para discutir los pronósticos hípicos no tardan en irse al sentir los primeros síntomas de asfixia, pues Lucas tamiza, cuela, revuelve y espolvorea los diversos y delicados ingredientes con una tal pasión que el aire tiende a no prestarse demasiado a sus funciones usuales.

[...] Llevar la torta Cinco Estrellas en una fuente o un plato le parece a Lucas de una vulgaridad digna de banquete en el Jockey Club, de manera que la instala delicadamente en una bandeja de cartón blanco cuyo tamaño sobrepasa apenas el de la torta. A la hora de la fiesta se pone su traje a rayas y transpone el zaguán repleto de invitados llevando la bandeja con la torta en la mano derecha, hazaña de por sí notable, mientras con la izquierda aparta amablemente a maravillados invitados y a más de cuatro colados que ahí nomás juran morir como héroes antes de renunciar a la degustación del espléndido regalo. Por esa razón a espaldas de Lucas se organiza en seguida una especie de cortejo en el que abundan gritos, aplausos y borbotijos de saliva propiciatoria, y la entrada de todos en el salón de recibo no dista demasiado de una versión provincial de *Aida*². Comprendiendo la gravedad del instante, los padres de Gladis juntan las manos en un gesto más bien conocido pero siempre bien visto, y la homenajada abandona una conversación bruscamente insignificante para adelantarse con todos los dientes en primera fila y los ojos mirando al cielorraso. Feliz, colmado, sintiendo que tantas horas de trabajo culminan en algo que se aproxima a la apoteosis, Lucas arriesga el gesto final de la Gran Obra: su mano asciende en el ofertorio de la torta, la inclina peligrosamente ante la ansiedad pública, y la zampa en plena cara de Gladis. Todo esto toma apenas más tiempo del que tarda Lucas en reconocer la textura del adoquinado de la calle, envuelto en tal lluvia de patadas que reñe del diluvio.

Cortázar, Julio. *Un tal Lucas*, Madrid: Alaguara, 1994.

¹Personaje de ficción con grandes habilidades para el disfraz, recreado en tres películas del director alemán Fritz Lang. El Dr. Mabuse era un criminal que actuaba en persona ayudado por otros que lo seguían por su carisma, sus poderes hipnóticos y su capacidad de manipular a las personas. Una de las características de sus actos criminales era la minuciosidad de sus planes.

²*Aida* es una célebre ópera del compositor italiano Giuseppe Verdi. Al segundo acto de la obra pertenece la famosa Marcha Triunfal a la que, de alguna manera, hace referencia el relato.



A Lee el fragmento y pon en orden los acontecimientos: 6-4-2-5-1-7-3

- 1 Lucas se viste para la fiesta.
- 2 Los amigos van a visitar a Lucas.
- 3 Gladis mira al techo.
- 4 Lucas lee la receta.
- 5 Lucas reflexiona sobre cómo llevará la torta.
- 6 Lucas sale a hacer compras.
- 7 La gente se agrupa detrás de la torta.

B ¿De qué manera describe el narrador a los participantes de esta fiesta?

Grotescos y vulgares: producen ruidos con la boca, gritan. Están desesperados por comer esa torta; son escandalosos: lo siguen en cortejo cuando el personaje llega con el regalo.

C ¿A quién se dirige el narrador con las tres últimas palabras del relato?

Se dirige de alguna manera a los lectores, de ahí el uso del Imperativo del verbo "reirse" en 2.ª persona (reite). Por otro lado, esa forma del Imperativo es la que corresponde al voseo rioplatense (reíte tú / reíte vos).

D Encuentra en el texto las palabras que se ajustan a estas definiciones:

- a Pasa harina a través de una tela con el fin de depurarla. *Tamiza.*
- b Papel duro y grueso usado habitualmente para embalajes. *Cartón.*
- c Mueve sustancias diversas con el fin de mezclarlas. *Revuelve.*
- d Acción, hecho ilustre o heroico. *Hazaña.*
- e Esparce polvo sobre una cosa. *Espolvorea.*
- f Quien va a una fiesta, reunión o evento sin ser invitado. *Colado.*

E Completa esta síntesis del relato. Usa estos verbos: "merecer"; "echar"; "dar"; "tirar"; "regalar". Agrégales los pronombres que sean necesarios.

Como era el cumpleaños de Gladis, Lucas decidió regalarle la torta de cumpleaños. Se la regaló porque ella (se) lo merecía. Pero en lugar de dársela en sus manos, como hubiera sido lo correcto, se la tiró en la propia cara. Lo echaron de la casa a patadas.

F Escribe otra versión de esa historia, pero contada desde el punto de vista de Gladis. Respuesta personal.

Fonte: Jacobi et.al.(2012, p.83, v.2)

Como se constata, nesta figura há uma EI "valer la pena" dentro do texto *Un tal de Lucas* do escritor argentino Julio Cortázar, que segundo a DRAE, essa EI pode significar ser interessante ou importante ou merece o trabalho que custa²³, em

²³ Original: *Ser interesante o importante o merecer el trabajo que cuesta.*

outras palavras, tal EI é utilizada para fazer referência a alguma coisa que foi merecedora do sacrifício necessário para ser atingida. Aparece somente no texto e sem atividade relacionada.

Destacamos que as EIs mencionadas e corroboradas neste estudo foram identificadas por meio de uma busca meticulosa realizada em duas ocasiões nos três volumes do LD *Clave español para el mundo*. A segunda busca foi conduzida após a utilização do SEDATA, momento em que a debatedora sugeriu a realização de uma nova pesquisa para identificar possíveis novas expressões ou EIs que poderiam ter passado despercebidas. Como já mencionado anteriormente, é importante ressaltar que a escolha foi feita considerando apenas a análise dos três volumes da coleção Santillana. Esta escolha foi baseada, primeiramente, no fato de que esses volumes são utilizados em sala de aula com estudantes brasileiros aprendendo espanhol. Além disso, a limitação do tempo disponível para a pesquisa também influenciou essa decisão. Optamos por focar no material didático, priorizando a análise dos três volumes utilizados em sala de aula.

Com o intuito de atender ao segundo objetivo específico desta pesquisa, que consiste em apresentar uma proposta de categorização das EIs encontradas no LD (*Clave Español para el mundo*), elaboramos um quadro que reúne todas as EIs. Neste quadro, cada entrada é composta por um par de língua, onde a EI está em espanhol e sua respectiva tradução em português, o significado proposto pela DRAE, um exemplo da EI em contexto e, por fim, a proposta de categorização conforme Ferreira (2020) e os graus de dificuldade conforme Xatara (2001).

Quadro 6- EIs encontradas no LD *Clave español para el mundo* do **terceiro** ano do Ensino Médio

El em Espanhol	Equivalente em Português (Houaiss)	Significado/sentido da EI (DRAE)	Exemplo da EI em contexto	Proposta de categorização ²⁴ (Ferreira, 2020) e graus de dificuldade (Xatara, 2001)
1- <i>Emprender marcha</i>	Dar um pontapé inicial/andamento/caminhada	Fazer com que um mecanismo comece a funcionar.	<i>El regimiento va a emprender la marcha.</i>	Outros Grau 2
2- <i>Salir de tapas y copas</i>	<i>Happy Hour</i>	Tradição cultural espanhola; refere-se a sair com amigos/sozinho para ir a um barzinho.	<i>¿Vamos a salir de tapas y copas esta noche?</i>	Gastronomismo Grau 4
3- <i>Caer bien a alguien</i>	Cair bem/gostar da pessoa	Obter boa acolhida.	<i>Creo que me vas a caer bien.</i>	Outros Grau 1
4- <i>Valer la pena</i>	Valer a pena	Ser interessante ou importante ou merece o trabalho que custa.	<i>Son momentos como estos los que hacen valer la pena ser doctor.</i>	Zoônimo Grau 1

Fonte: a autora.

Nos encaminhamos para a última análise do LD selecionado, *Clave español para el mundo*, utilizado com estudantes do terceiro ano do ensino médio com o

²⁴ As que não se encaixarem nas definições categóricas de Ferreira (2020), será apresentado somente o grau de dificuldade proposto por Xatara (2001).

intuito de identificar as categorizações de Els mais recorrentes. Nota-se que as Els estão por assim dizer, bem distribuídas no que diz respeito à categorização, aparecendo com mais frequência as EI, resultando em uma ocorrência da categoria de gastronomismos e zoônimos.

No que se refere aos níveis de correspondência, baseamo-nos no conceito proposto por Zuluaga (1999) referente aos níveis de correspondência, conforme quadro 8.

Quadro 7- Análise dos níveis de correspondência propostos por Zuluaga (1999) no LD do **terceiro** ano do ensino médio

Espanhol	Português	Níveis de correspondência (Zuluaga, 1999)
<i>Emprender marcha</i>	Dar um pontapé inicial/ andamento/caminhada	Correspondência parcial em relação ao conteúdo, mas não à estrutura
<i>Salir de tapas y copas</i>	<i>Happy Hour</i>	Sem correspondência fraseológica completa na outra língua
<i>Caer bien a alguien</i>	Cair bem/gostar da pessoa	Correspondência parcial em relação ao conteúdo, mas não à estrutura
<i>Valer la pena</i>	Valer a pena	Correspondência completa

Fonte: a autora.

Essa abordagem sistemática permitiu uma análise mais estruturada e abrangente das Els presentes no LD, fornecendo uma base sólida para a compreensão de como essas expressões são apresentadas e categorizadas no LD selecionado, bem como sua adequação e relevância para o processo de ensino e aprendizagem da LE nesse nível educacional.

Retomando as perguntas desta pesquisa: Como o material didático "Clave

Español" evidencia a cultura? Em consonância com a perspectiva analítica, retomaremos o tema da cultura com "c" minúsculo (Bürmann, 2008), especialmente relacionado à cultura popular, por meio de uma abordagem linguística focada na análise das Els. Essa análise permite uma compreensão mais profunda de como a cultura popular é representada e transmitida aos estudantes por meio do ensino de espanhol como LA. Ao examinar, como feito anteriormente, como as Els são incorporadas e contextualizadas no material didático, podemos identificar como elementos culturais são integrados ao processo de aprendizagem da LE, contribuindo assim para a formação da competência comunicativa intercultural entre os estudantes.

Embora as Els carreguem consigo um reflexo da língua/cultura, é necessário observar que algumas Els específicas estão culturalmente marcadas. Por exemplo, ao considerarmos o uso da EI da figura 20, intitulada "salir de tapas y copas", podemos identificar uma origem vinculada a uma tradição cultural espanhola. Essa expressão remete ao costume de sair com amigos ou sozinho para um bar ou restaurante, a fim de comer e beber algo, geralmente acompanhado de pequenas porções de comida chamadas "tapas". Essa prática é emblemática da cultura espanhola e está profundamente enraizada nas interações sociais e no estilo de vida do país.

Ao analisarmos essas Els culturalmente marcadas, podemos compreender melhor como a LE é intrinsecamente ligada à cultura que a cerca, e como o ensino dessas expressões pode enriquecer a compreensão intercultural dos estudantes, proporcionando percepções sobre os costumes, tradições e valores dos falantes naturais da língua.

Entrelaçando com a segunda pergunta, sobre como as Els são apresentadas/ abordadas nesse LD? Ao analisarmos como as Els são apresentadas e abordadas no LD, observa-se que o material oferece uma

abordagem panorâmica que vai além da simples definição das expressões. Incorpora elementos culturais, históricos e sociais relacionados às EIs, incentivando os estudantes a explorar não apenas a LE, mas também a cultura que a envolve. Uma abordagem interdisciplinar que integra aspectos linguísticos e culturais que enriquecem significativamente a experiência de aprendizagem dos estudantes e promove uma compreensão mais profunda e ampla da língua e da cultura espanhola.

Sendo assim, acreditamos que a função da fraseologia no desenvolver da competência comunicativa intercultural são variadas, por exemplo, defendemos que a Fraseologia desempenha várias funções no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, podemos destacar cinco:

- I. Facilita a comunicação: Usar EIs adequadas ao contexto cultural pode facilitar a compreensão mútua entre falantes de diferentes culturas;
- II. Reflete nuances culturais (Ferreira, 2019; 2022): A escolha das palavras e expressões reflete nuances culturais específicas, ajudando os comunicadores a transmitir significados com precisão e sensibilidade cultural;
- III. Promove a conexão emocional: Ao utilizar fraseologia culturalmente apropriada, os comunicadores podem estabelecer uma conexão emocional mais forte com seus interlocutores, demonstrando respeito e interesse pela sua cultura, o que Byram (2002, p. 11) apregoa em seu modelo de análise da competência intercultural, nesse ponto desenvolve-se a atitude intercultural sendo essa capacidade de mudança de perspectiva cultural, ou seja, desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro, aportando curiosidade, abertura e descentralização ;
- IV. Evita mal-entendidos: A Fraseologia pode ajudar a evitar mal-entendidos e interpretações errôneas, garantindo uma comunicação mais clara e eficaz entre pessoas de diferentes origens culturais;

V. Demonstra competência linguística cultural, ou segundo Byram (2002, p. 11) Habilidade de descoberta e interação, como a aquisição de novos conhecimentos sobre uma cultura e práticas culturais e a habilidade de lidar com o novo conhecimento (comunicação e interação em tempo real): O uso habilidoso da fraseologia adequada demonstra não apenas competência linguística, mas também sensibilidade e habilidade intercultural, o que é fundamental para o sucesso na comunicação intercultural, em outras palavras, desenvolvimento e reflexão crítica acerca da sua própria cultura frente ao outro.

Entrelaçar a formação de professores com a análise de MD é crucial por várias razões:

I. Qualidade do Ensino: O MD é uma ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem. A qualidade desse material pode impactar diretamente na forma como os conteúdos são apresentados aos estudantes, influenciando o aprendizado. Portanto, professores bem treinados na análise crítica e na seleção adequada de materiais são essenciais para garantir um ensino de qualidade.

II. Adaptação ao contexto e aos estudantes: Cada sala de aula é única, com estudantes com diferentes estilos de aprendizagem, habilidades e interesses. Professores que são proficientes na análise de MD podem adaptar o conteúdo para atender às necessidades específicas de seus estudantes e ao contexto educacional em que estão inseridos. Isso promove uma aprendizagem mais eficaz.

III. Atualização e Inovação: O campo educacional está em constante evolução, com novas descobertas em pedagogia, tecnologia educacional e metodologias de ensino. Professores que estão envolvidos na análise de MD estão mais propensos a incorporar novas práticas e inovações em sua prática pedagógica, garantindo que seu ensino esteja atualizado e alinhado com as melhores práticas educacionais.

IV. Capacidade de avaliação crítica: Analisar MD não se resume apenas a escolher

entre opções disponíveis; envolve também uma avaliação crítica. Professores treinados nessa habilidade podem identificar pontos fortes e fracos nos materiais, adaptando-os para otimizar o aprendizado dos estudantes e garantir que os recursos utilizados em sala de aula sejam eficazes.

Em suma, entrelaçar a formação de professores com a análise de MD não só melhora a qualidade do ensino, mas também capacita os professores a serem agentes ativos na melhoria contínua da educação, adaptando-se às necessidades dos estudantes e às demandas do cenário educacional contemporâneo.

Neste capítulo realizamos a análise dos três volumes da coleção selecionada, buscando evidenciar como a Fraseologia está relacionada ao desenvolver pedagógico, por meio da análise das Els no LD. Utilizamos Xatara (2001) e Zuluaga (1999) para categorizar as expressões contempladas nos três volumes do livro analisado, assim, pode-se ter um panorama comparativo de acordo com a proposta de ambas as teorias norteadoras das análises. Tecemos algumas reflexões sobre a análise de MD e a formação de professores. Na próxima e última seção desta pesquisa será dedicada à conclusão, onde sintetizamos os principais aspectos, destacamos as contribuições para o campo de estudo e apontamos possíveis direções para pesquisas futuras.

5 **UNA RETIRADA AL TIEMPO ES UNA VICTORIA: CONCLUSÃO**

Esta pesquisa teve por escopo, mediante reflexões e análises, apresentar aspectos interculturais sob a perspectiva das Els, no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, visto que língua e cultura são indissociáveis e refletem a identidade de determinada comunidade linguístico-cultural.

Mediante o objetivo geral desta pesquisa, buscamos evidenciar as contribuições da Fraseologia no ensino de espanhol como LA no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e propor possível categorização (Ferreira, 2021b; 2022) das Els encontradas no LD, bem como classificá-las de acordo com o nível de transparência e opacidade ou o grau de idiomaticidade e dificuldade (Zuluaga, 1999; Xatara, 2001) para o aprendiz brasileiro.

Segundo apregoa Ortiz (2012, p.11), a utilização de EI aproxima o interlocutor da língua alvo, uma vez que tais expressões carregam consigo uma identidade cultural moldada em sua língua de origem. A identidade é reconhecida e resgatada pelos falantes naturais dessa língua. No entanto, para o aprendiz, é essencial que essa identidade linguístico-cultural seja adequadamente ensinada.

No tocante a formação de professores e a análise de material didático, esse entrelaçamento, não apenas aprimora a qualidade do ensino, mas também capacita os educadores a desempenharem um papel ativo na contínua melhoria da educação. Isso os habilita a adaptarem-se às necessidades dos estudantes e às exigências do atual contexto educacional, otimizando tal processo.

Retomando os objetivos específicos, sendo o primeiro a análise realizada em três volumes da coleção da Editora *Santillana*. Constatamos que ao analisar a forma como as Els são apresentadas e abordadas nesse LD, destaca-se uma abordagem abrangente que vai além da mera definição das expressões. O material não se limita apenas a explicar o significado das Els, mas incorpora elementos culturais, históricos e sociais relacionados a elas. Isso estimula os estudantes a explorarem os aspectos culturais que permeiam, além dos aspectos linguísticos meramente. Essa abordagem interdisciplinar integra aspectos linguísticos e culturais, enriquecendo significativamente a experiência de aprendizagem dos estudantes e proporcionando uma compreensão mais profunda e ampla da língua e da cultura espanhola.

A adoção da abordagem sistemática por meio da proposta de categorização

possibilitou uma análise mais estruturada e abrangente das EIs presentes nos três volumes do LD selecionado, estabelecendo uma base sólida para compreender como essas expressões são apresentadas e categorizadas no LD analisado. Além disso, permite avaliar sua adequação e relevância para o processo de ensino e aprendizagem da LA nesse nível educacional. Ademais, pode nos auxiliar a ministrar aulas, elaborar atividades, elaborar e/ou organizar currículos e confeccionar materiais mais ajustados às reais necessidades dos aprendizes.

É importante reconhecer como uma limitação, visto que ainda pode haver uma ascensão em termos de pesquisa e implementação em sala, e uma potencial área para investigações futuras a expansão da apresentação e análise dos fraseologismos, abrangendo não apenas as EIs, como, também, os provérbios, as gírias e outras UFs. Essa ampliação pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos estudantes, permitindo uma compreensão mais abrangente e contextualizada da língua adicional e da cultura associada a ela. Outra limitação da nossa pesquisa seria a quantidade de volumes analisados, podendo ampliar a análise para outros MD para poder compará-los e cruzar os dados, tendo uma visão mais ampla sobre o assunto em questão.

Sugerimos, como encaminhamento de pesquisas futuras, analisar outros MD para verificar os resultados. Outra possibilidade seria elaborar um glossário de cada coleção analisada, para auxiliar, ainda mais, os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do espanhol (docentes, discentes, tradutores, pesquisadores e interessados pelo tema).

Desejo que com esse *granito* da minha pesquisa eu possa ajudar aos meus companheiros pesquisadores e docentes em atuação a formar e/ou desenvolver uma visão crítica (não pejorativa) sobre os diversos e infindáveis usos das EIs em MD de LE e suas possíveis categorizações. Uma vez que *un grano no hace granero, pero ayuda al compañero* e além do mais *uma andorinha só não faz verão!*

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, O. G.; FERREIRA, RIOS, T. H. C. Uma proposta de trabalho com o campo léxico de cores para estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira. In: FERREIRA, C. C. (org). **Conjecturas, diálogos e perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais**. Londrina: UEL, 2014. p. 215-230.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BALLY, C. **Traité de stylistique française**. Paris: Klincksieck, 1951.
- BENÍTEZ PÉREZ, P.; DURÃO, A. B. A. B. **Lengua, Cultura y Enseñanza de ELE. 20 años de APEERJ**. El español: un idioma universal. Rio de Janeiro: APEERJ, 2001. p. 43-53.
- BUDNY, R. **Unidades fraseológicas com zoônimos em dicionários monolíngues e bilíngues (português-inglês) e em livros didáticos do PNLD**. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing and assessing intercultural communicative competence**. Philadelphia, PA: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers**. Strasbourg: Conselho da Europa, 2002.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R.(Ed.). **Language and communication**. London: Longman, 1983. p. 2-27.
- CANALE, M. SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, Local, p. 1-47, 1980.
- CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. In: **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, 1995. p. 5-35.
- CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of Syntax**. Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1965.

Diferença entre O hábito faz o monge e O hábito não faz o monge. **Dicionário informal**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/o%20h%C3%A1bito%20faz%20o%20monge/o%20h%C3%A1bito%20n%C3%A3o%20faz%20o%20monge/>. Acesso 03 de mar. 2024.

DURÃO, A. B. A. B. É preciso conhecer hábitos culturais para falar bem uma língua estrangeira?. **Folha Nossa**. 2002/ Julho. p. 06.

DURÃO, A. B. A. B. A associação da língua e da cultura em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (ELE). **Entretextos**. v. 4. 2004. p. 51-64.

DURÃO, A. B. A. B. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de língua estrangeira. **Signum**, v.2, 1999. p. 139-154.

FERREIRA, C. C. Abre alas que eu quero passar. Não só a festividades se resume trabalhar (inter/trans)culturalidade: reflexões teóricas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA, C. C.; MIRANDA, C. V. M. **(Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais**: conjugação entre teoria e prática. 2020a. p. 13-56.

FERREIRA, C. C. E por falar em cultura... Apontamentos teórico-práticos sobre matizes culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais.. In: FERREIRA, C. C. (Org.). **Interlocuções e perspectivas investigativo-metodológicas sobre o ensino de línguas estrangeiras/adicionais**. 1ed.Campinas: Pontes, 2020b, v. 1, p. 12-40.

FERREIRA, C. C. Manuales de enseñanza de lengua extranjera/adicional en evidencia: investigación y criterios de análisis. In: KANASHIRO, D. S. K.; SANTOS, J. J. dos. **Prática de Ensino de Língua Espanhola**. Editora UFMS, 2015. p. 87-105.

FERREIRA, C. C. É possível ser competente em língua estrangeira? In: ZORZO-VELOSO, V. F.; FERREIRA, C. C.; ORTIGOZA, A. F. (orgs.). **El español en línea de mira**: enlaces lingüísticos y metodológicos. Londrina: UEL, 2013. p. 67-83.

FERREIRA, C. C. A associação da língua e da cultura em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (ELE). **Entretextos**. v. 4. 2004. p. 51-64.

FERREIRA, C. C.; DURÃO, A. B. A. B. Decifra-me ou te devoro: diálogos sobre tradução, (meta)lexicografia, paremiologia e culturemas ? um passeio por questões linguístico-culturais. In: XI Selisigno e XII Simpósio de Leitura da UEL, 2021, Londrina. **Anais do XI SELISIGNO 2021**. Londrina: UEL, 2021a. v. 1. p. 221-239.

FERREIRA, C. C.; DURÃO, A. B. A. B. . Não confunda alhos com bugalhos, nem pise em ovos... aproximações teórico-metodológicas sobre culturemas no processo de ensino e aprendizagem e no fazer tradutório de línguas estrangeiras/adicionais.

In: XI Selisigno e XII Simpósio de Leitura da UEL, 2021, Londrina. **Anais do XI SELISIGNO 2021**. Londrina: UEL, 2021b. v. 1. p. 317-327.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. **Revista Contingentia**, vol. 1, n. 1, nov. 2006, p. 01-10.

GIL BÜRMAN, M. Los aspectos socioculturales del mundo hispánico: nuevas perspectivas en la enseñanza de E/LE. In: MIRANDA POZA, Alberto (org.). **Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE**. Recife: Bagaço. 2008. p. 292–370.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONZÁLEZ REY, M. I. A fraseodidáctica e o marco europeo común de referencia para as línguas. **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, Santiago de Compostela, v. 8, p. 123-145, 2006. Disponível em: http://www.cirp.gal/pub/docs/cfg/cfg08_06.pdf. Acesso em: 26 dez. 2023.

GONZÁLEZ REY, M. I. **Competencia fraseológica y modelo pedagógico: el caso del método Phraséotext-le Français Idiomatique**. Universidad de Santiago de Compostela, 2015.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995 [1971].

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm> acesso em: 02 out. 2018.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (dir.), **O livro didático de português: múltiplos olhares**, Rio de Janeiro, Lucerna, 2011. p. 139-150.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. **Fraseologia: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna (volume I)**. E-book. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. ReVEL na Escola: Fraseologia e Paremiologia: para que ensinar, se todo o mundo sabe? **ReVEL**, vol. 15, n. 29, 2017. [www.revel.inf.br]

OLIVEIRA, A. Desenvolver a competência comunicativa intercultural: uma tarefa para o ensino de língua inglesa. In: XI Seminário de Linguística Aplicada e VI Seminário de Tradução. **ANAIS...** 2006, Salvador. p. 38-38.

ORTIGOZA, A. F.; DURÃO A. B. A. B. O registro de somatismos em dicionários monolíngues do português e dicionários bilíngues português-espanhol. In: FERREIRA, C. C. (org). **Conjecturas, diálogos e perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais**. Londrina: UEL, 2014. p. 197-213.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. **IV SIMC - Conferência de Abertura**. 1 Video (2h14). Publicado pelo canal Cláudia Cristina Ferreira. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=t9o1pPj_5Lk . Acesso em: 27 de jul. 2023.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. (org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. v.1. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. (org.). Traduzir uma expressão idiomática não é quebrar um galho, é descascar um abacaxi. In: BELL-SANTOS, C. A. et al (Org.). **Tradução e cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 121-140.

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

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

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

RIOS, Tatiana Helena Carvalho. Idiomatismos português-francês-espanhol com nomes de partes do corpo humano. 2003. 186 f. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Linguísticos: Análise Linguística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.

RIOS FERREIRA, T. H. C. Perspectivas e propostas para a fraseologia como disciplina (no prelo). In: SILVA, S. (Org.). **Fraseologia & Cia**: entabulando diálogos reflexivos. 1ed.Campinas: Pontes, 2022, v. 3, p. 0-0.

RIOS, T. H. C. Propostas didáticas com expressões idiomáticas para as aulas de espanhol com língua estrangeira. In: NADIN, O. L.; LUGLI, V. C, Poletto (orgs). **Espanhol como língua estrangeira**: reflexões teóricas e propostas didáticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 151-163.

RIOS, T. H. C. As expressões idiomáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 12, p. 393-418, 2009.

RONCOLATTO, E. **Estudos Contrastivo das expressões idiomáticas do português e do espanhol**. Assis: Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 1996. 87p. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 1996.

RONCOLATTO, E. **Expresiones Idiomáticas del portugués de Brasil y del español de Colombia: análisis, clasificación y equivalencias**. Assis: 2001. 150p. Tese (Doutorado em Letras)- Faculdade de Ciência de Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”.

RUIZ GURILLO, L. **Um enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros**. In: Espéculo, Universidad Complutense de Madrid, 2000. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseo.html>. Acesso em 04 de jan. 2024.

SARMENTO, D. F. **A teoria histórico-cultural de LS Vygotsky: uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986-2001**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SEBOLD, M. M. R. Q. A produção editorial para o ensino/aprendizagem de espanhol LE no Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, 8, 1998, p. 33-38.

SILVA, D. H. S.; PEREIRA, G. C. Variedades culturais e linguísticas: sua importância para a formação docente em espanhol como língua estrangeira. **Revista Eletrônica do GEPPELE** — Ano VI – Edição Nº 09 – Vol. II – Jan/ 2022. p. 20-31. ISSN 2318-0099

TAGNIN, S. E. O. **Expresiones idiomáticas e convencionales**. São Paulo: Ática, 1989.

VARGAS, M. D. Um olhar sobre o uso do dicionário na sala de aula de língua estrangeira: pensando no ensino do léxico. IN: DURÃO A. B. A. B.; MOTA, M. B. (orgs). **Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e uso de dicionário como ferramentas didáticas**. Londrina: UEL, 2011. p. 135-147.

VARGAS, M. D.; ZORZO-VELOSO, V. F. ¿Es posible ser un profesor autónomo utilizando libro didáctico?. In: XIX Seminario de dificultades específicas de la enseñanza de español a lusohablantes: el profesor de español como lengua extranjera en Brasil, 2013, São Paulo. **Anais Brasília: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, Ministerio de Educación de España**, 2013. p. 31-40. Disponível em: <http://marianadarevargas.com.br/wp-content/uploads/2014/07/VARGAS-ZORZO-VELOSO.-Es-posible-ser-un-profesor-autonomo.pdf>> Acesso em: 26 jun. 2022.

WOTJAK, G. ¿Un hueso duro de roer? Esencia y presencia textual, uso y abuso de las unidades fraseológicas, VII Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua Española: las unidades fraseológicas. In: GONZÁLEZ CALVO, J. M., TERRÓN GONZÁLEZ, J. MARTÍN CAMACHO J. C. C. **ANAIS...** Universidad de Extremadura, 2004. p. 85-226.

XATARA, C. M. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. **Trabalhos de Lingüística 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: 26 dez. 2023.

XATARA, C. M. O estudo contrastivo português-espanhol dos idiomatismos e os falsos cognatos idiomáticos. **TRADTERM**, 14, 2008, p. 221-242. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/46459/50215>> Acesso em: 20 mai. 2015.

XATARA, C. M. O resgate das expressões idiomáticas. In: **Revista Alfa**, São Paulo: UNESP, v.39, 1995. p. 195-210.

ZULUAGA, Alberto. **Traductología y Fraseología**. Paremia, 8:1999. p. 537-549. Disponível em: < https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/008/085_zuluaga.pdf> Acesso em: 28 mai. 2024.

ZORZO-VELOSO, V. F. Material Didático: Autonomia No Processo De Seleção E De Adoção. In: FERREIRA, C. C. **Vademecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018, p. 157-176.

ANEXO

ANEXO A – Qr code com o acesso à reportagem sobre “salir de tapas”.

