

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Natália Antunes Pinto

**As expressões idiomáticas em espanhol: proposta de atividades para a
sensibilização de alunos da Educação de Jovens e Adultos**

Porto Alegre

2024

NATÁLIA ANTUNES PINTO

As expressões idiomáticas em espanhol: proposta de atividades para a sensibilização de alunos da Educação de Jovens e Adultos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Área: Estudos do Léxico e da Tradução.
Orientadora: Prof^a Dr^a Cleci Regina Bevilacqua

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Pinto, Natália Antunes

As expressões idiomáticas em espanhol: proposta de atividades para a sensibilização de alunos da Educação de Jovens e Adultos / Natália Antunes Pinto. -- 2024. 126 f.

Orientadora: Cleci Regina Bevilacqua.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. 2. Fraseologia. 3. Expressões Idiomáticas. 4. Educação de Jovens e Adultos. I. Bevilacqua, Cleci Regina, orient. II. Título.

NATÁLIA ANTUNES PINTO

As expressões idiomáticas em espanhol: proposta de atividades para a sensibilização de alunos da Educação de Jovens e Adultos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Área: Estudos do Léxico e da Tradução. Orientadora: Prof^a Dr^a Cleci Regina Bevilacqua.

Porto Alegre, 8 de março de 2024.

Resultado:

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a Cleci Regina Bevilacqua (Orientadora) (UFRGS)

Prof^a. Dr^a Angela Marina Chaves Ferreira (UERJ)

Prof^a. Dr^a Monica Marino Rodriguez (UFRGS)

Prof^a. Dr^a Jacqueline Vaccaro Teer

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus alunos, que são parte integrante de quem sou e que, diariamente, me proporcionam valiosas lições.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e aos seus professores, que ao longo da minha trajetória acadêmica, proporcionaram-me uma educação pública, crítica e de qualidade durante a graduação e agora no mestrado.

À minha orientadora, Cleci Regina Bevilacqua, expresso minha profunda gratidão por ter me acompanhado ao longo desses anos, orientando-me da melhor forma possível. Agradeço pela compreensão e carinho, que tornaram este percurso, por vezes desafiador, mais tranquilo de percorrer.

À professora Monica Nariño Rodriguez, agradeço por ter acreditado em mim e por ser uma das grandes responsáveis pela formação da professora que sou hoje. Obrigada pelos conselhos e por ser uma profissional incrível e humana, capaz de alterar o curso da vida de todos que têm a sorte de cruzar seu caminho, seja na academia ou fora dela.

Ao meu pai Alexander, à minha mãe Janaína, e à minha irmã Nicolý, que sempre me incentivaram a estudar e a perseguir meus sonhos, expresso minha profunda gratidão. Obrigada pela paciência e por entender minha ausência nesses últimos tempos.

Ao Thiago, meu companheiro incansável nesta jornada e na vida, agradeço por todo o suporte necessário e por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava.

Aos amigos Jula, Julo, Cam, Ana Laura, Jotinha, Jade e muitos outros, que foram um apoio crucial neste momento, seja nos momentos de descontração para aliviar a pressão ou ao oferecer sugestões valiosas para o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação trata do Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), mais especificamente, das Expressões Idiomáticas (EIs) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e se insere na linha de pesquisa Estudos do Léxico e da Tradução do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. O objetivo geral proposto foi refletir sobre possíveis formas de sensibilizar os alunos da EJA para a aprendizagem das EIs em língua espanhola e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento de uma consciência fraseológica tanto na Língua Materna (LM) quanto na Língua Estrangeira (LE). Para poder chegar a este objetivo, definimos os seguintes objetivos específicos: a) estabelecer princípios para a elaboração das atividades com vistas ao ensino de EIs para os alunos da EJA e b) elaborar um conjunto de atividades que dessem conta do ensino dessas expressões para o público visado. As justificativas para a realização da pesquisa foram a constatação da carência de orientações e propostas pedagógicas destinadas a esse público no que se refere ao ensino de LEs e das EIs, em particular, e as dificuldades encontradas pelos docentes ao deparar-se com essa modalidade de ensino, em razão da falta de formação específica nos cursos de Licenciatura em Letras para atuar junto à EJA. Para dar conta dos objetivos propostos, apresentamos um panorama histórico da EJA, a partir de documentos legais relativos ao Ensino Básico (EB) em nosso país, e uma revisão de aspectos referentes ao ensino de jovens e adultos, ao seu perfil e ao ensino de LEs, sobretudo o espanhol. Revisamos ainda o referencial teórico concernente às Unidades Fraseológicas (UFs), às EIs e à Fraseodidática, com base em autores como Corpas Pastor (1996), Baptista (2006), Solano Rodríguez (2007), González-Rey (2012), Tagnin (2013), Mogendorff (2019) e Teer (2017, 2022). Adotamos a definição de EI proposta por Teer que as define como “um tipo de unidade fraseológica pluriverbal, fixa e institucionalizada, que se destaca dos demais tipos de UFs pelo seu alto grau de idiomaticidade. Não constitui um enunciado completo, pode carregar informações culturais e, na sua estrutura, agramaticalidades ou arcaísmos” (Teer, 2022, p. 71). Como resultados, temos os princípios que sustentam a construção da proposta e a sugestão de dez exercícios com EIs, bem como as orientações para sua realização. Espera-se, assim, promover reflexões sobre o ensino de LEs com foco nas EIs em língua espanhola. Igualmente, buscamos oferecer recursos para os professores e futuros professores da EJA.

Palavras-chave: Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira; Fraseologia; Expressões Idiomáticas; Educação de Jovens e Adultos.

RESUMEN

Esta investigación trata de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), más específicamente, de las Expresiones Idiomáticas (EIs) en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y se incluye en la línea de investigación de Estudios del Léxico y de la Traducción del Programa de Posgrado en Letras de la UFRGS. El objetivo general fue reflexionar sobre posibles formas de sensibilizar a los alumnos de la EJA para el aprendizaje de las EIs en lengua española y, consecuentemente, impulsar el desarrollo de una conciencia fraseológica tanto en la Lengua Materna (LM) como en la Lengua Extranjera (LE). Para lograr este objetivo, se definieron los siguientes objetivos específicos: a) establecer principios para la elaboración de actividades destinadas a la enseñanza de EIs para los alumnos de la EJA y b) elaborar un conjunto de actividades que diesen cuenta de la enseñanza de dichas expresiones para el público propuesto. Las justificaciones para realización de la investigación fueron la constatación de la falta de orientaciones y propuestas pedagógicas destinadas a este público en lo que respecta a la enseñanza de LEs y de EIs, en particular, y las dificultades encontradas por los docentes al enfrentarse a esta modalidad de enseñanza, debido a la falta de formación específica en los cursos de Profesorado en Letras para trabajar con la EJA. Para alcanzar los objetivos propuestos, se presentan un panorama histórico de la EJA, construido a partir de documentos legales relativos a la enseñanza básica en Brasil, y una revisión de aspectos sobre la enseñanza de jóvenes y adultos, su perfil y la enseñanza de LEs, especialmente el español. Se revisa el marco teórico relacionado con las Unidades Fraseológicas (UFs), las EIs y la Fraseodidáctica, basándose en autores como Corpas Pastor (1996), Baptista (2006), Solano Rodríguez (2007), González-Rey (2012), Tagnin (2013), Mogendorff (2019) y Teer (2017, 2022). Se adopta la definición de EIs propuesta por Teer que las define como “um tipo de unidade fraseológica pluriverbal, fixa e institucionalizada, que se destaca dos demais tipos de UFs pelo seu alto grau de idiomaticidade. Não constitui um enunciado completo, pode carregar informações culturais e, na sua estrutura, agramaticalidades ou arcaísmos” (Teer, 2022, p. 71). Como resultados, se ofrecen los principios que sustentan la construcción de la propuesta y la sugerencia de diez actividades con EIs, así como las orientaciones para su realización. Se espera, de este modo, promover reflexiones sobre la enseñanza de LEs con enfoque en las EIs en lengua española. Asimismo, se busca ofrecer recursos para los profesores y futuros profesores de la EJA.

Palabras clave: Enseñanza de Español como Lengua Extranjera; Fraseología; Expresiones Idiomáticas; Educación de Jóvenes y Adultos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Anexo III da portaria Nº 350/2021	14
Figura 2 - Objetivos gerais da Língua Estrangeira	37
Figura 3 - Desafios a serem assumidos pelo professor de LE da EJA	38
Figura 4 - Filtros de buscas de EIs no Google	68
Figura 5 - Resultado de buscas com filtro	69
Figura 6 - Busca por EI e portal de notícias	70
Figura 7 - Forma de busca - EI <i>encogerse de hombros</i>	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da inserção das línguas estrangeiras no currículo da EB	34
Quadro 2 - Síntese das propostas de Corpas Pastor e Tagnin	46
Quadro 3 - Classificação das EIs em três níveis de dificuldade para o EM	52
Quadro 4 - Expressões selecionadas para a elaboração das atividades	65
Quadro 5 – Informações relativas às atividades	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

COEJA - Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ELE - Espanhol como Língua Estrangeira

EF - Ensino Fundamental

EI – Expressões Idiomáticas

EM - Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

NEM - Novo Ensino Médio

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)

PCEJA - Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A EJA: HISTÓRIA E SITUAÇÃO ATUAL	17
3 O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS E AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	30
4 AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E SEU ENSINO	41
4.1 DEFINIÇÃO DE UNIDADE FRASEOLÓGICA E DE EIS	41
4.2 FRASEODIDÁTICA E O ENSINO DAS EIS	48
5 PRINCÍPIOS E PROPOSTA DE ATIVIDADES COM EIS PARA A EJA	61
5.1 PRINCÍPIOS PARA A ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS COM EIS	61
5.2 ETAPAS PRÉVIAS À ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES	68
5.3 PROPOSTA DE ATIVIDADES	73
6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A – RESPOSTAS DAS ATIVIDADES PROPOSTAS	111

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata do Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), mais especificamente, das Expressões Idiomáticas (EIs) no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Insere-se na linha de pesquisa Estudos do Léxico e da Tradução do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS.

A presente pesquisa justifica-se pela carência de orientações e propostas pedagógicas destinadas a esse público no que se refere ao ensino de Línguas Estrangeiras (LEs) e das EIs, em particular, e pelas dificuldades que muitos docentes têm ao deparar-se com turmas dessa modalidade de ensino, dada a falta de formação específica nos cursos de Licenciatura em Letras para atuar junto à EJA. Porcaro (2011) constata que, ao defrontar-se com a realidade específica da EJA, ao vivenciar as dificuldades e ao buscar alternativas para seu enfrentamento, é que se dá o processo de formação dos educadores dessa modalidade. Entre alguns dos desafios encontrados pelo educador, temos, segundo a autora, “a heterogeneidade, a evasão, a juvenilização das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional” (Porcaro, 2011, p. 41). A referida autora realizou entrevistas com docentes de várias partes do país em uma pesquisa qualitativa. A partir das informações dos entrevistados, ela pode constatar, pelo relato do educador Davi, que um dos problemas é o alto índice de evasão escolar e o desafio em contextualizar o conteúdo sistematizado com a vivência dos alunos, de maneira a relacionar suas vivências de sala de aula com o que experienciam no seu dia a dia. Essas constatações podem justificar-se pela exclusão da EJA das decisões tomadas no âmbito educacional, principalmente os aspectos relativos às particularidades desse público.

Em trabalhos anteriores como os de Teer (2022), Mogendorff (2019), Oliveira (2022) e Batista (2023), discute-se o ensino das UFs na Educação Básica (EB) regular. Estes trabalhos reforçam a importância dessas unidades para o desenvolvimento da competência fraseológica e, conseqüentemente, da competência comunicativa dos alunos. Contudo, verificamos que há carência de estudos e de propostas para o ensino das EIs na EJA e que é preciso refletir se o ensino dessas unidades seria possível nessa modalidade de ensino e de que forma elas poderiam ser tratadas, considerando as especificidades da modalidade e o perfil de seus alunos. Destas constatações e da nossa experiência com o ensino de língua

espanhola na EJA e pensando, ainda, no ensino das Els, formulamos nossas perguntas de pesquisa:

- Quais são os princípios que orientam a formulação de atividades relacionadas ao ensino de Els em língua espanhola para os estudantes da EJA?
- Quais atividades são adequadas para seu ensino e para este público?

A partir dessas indagações, definimos como objetivo geral desta dissertação refletir sobre possíveis formas de sensibilizar os alunos da EJA para a aprendizagem das Els em língua espanhola e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento de uma consciência fraseológica tanto na Língua Materna (LM) quanto na Língua Estrangeira (LE). Para dar conta do objetivo geral, propomos os seguintes objetivos específicos:

- estabelecer princípios para a elaboração das atividades com vistas ao ensino de Els para os alunos da EJA;
- elaborar um conjunto de atividades que deem conta do ensino dessas expressões para o público visado.

Para obter os fundamentos teóricos necessários para a construção de nossa proposta, em um primeiro momento, buscamos entender a história da EJA no Brasil e as propostas feitas até o momento para essa modalidade em termos de Ensino de Língua Estrangeira e, mais especificamente, do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Complementarmente, buscamos entender um pouco mais acerca do contexto de atuação da autora da dissertação enquanto docente, ou seja, a EJA da Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Afonso Emílio Massot, em Porto Alegre, bem como elencar as necessidades dos alunos a partir das vivências da autora como professora regente.

Para isso, foi importante também contextualizar brevemente a história da língua espanhola após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), pois professores de diversas áreas, incluindo os professores de espanhol, sofreram uma perda significativa de sua carga horária. No caso da língua espanhola no Ensino Médio (EM), por exemplo, a disciplina possui apenas um período semanal no segundo ano, sendo sua presença muito pequena considerando outros componentes curriculares como língua portuguesa e matemática que, após as referidas reformas e a criação

do Aprende Mais, programa de Recuperação e Aceleração da Aprendizagem¹, tornaram-se mais presentes nas grades curriculares do Ensino Fundamental (EF) e do EM. Português e matemática são disciplinas necessárias, mas não se pode incumbir somente aos professores responsáveis por elas o dever de formar estudantes e futuros profissionais.

Por sua vez, o ensino da língua espanhola nas escolas gaúchas segue sendo respaldado devido ao parágrafo 3 do artigo 209 da Constituição do Rio Grande do Sul, cuja inserção foi feita por meio da Emenda Constitucional N.º 74 de 2018, que instituiu, em seu terceiro parágrafo que: “O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 144).

Essa emenda foi aprovada após dois anos de luta do Movimento Fica Espanhol, criado por professores e estudantes de espanhol a partir da revogação da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, ocorrida em 2016. No ano de 2023, o governo Eduardo Leite enviou à Assembleia do Estado um pacote de propostas para a educação, dentre elas, está a PEC 299/2023, que propõe a revogação do §3º do art. 209 (Rio Grande do Sul, 2023). Este pacote ainda aguarda votação.

Nos primeiros anos após a publicação da referida Emenda, cumpriu-se a lei, e o espanhol foi oferecido nas escolas. Porém, é importante ressaltar que houve grande mobilização por parte do movimento Fica Espanhol para que a lei de fato fosse cumprida e que houvesse essa oferta nas escolas. Para tanto, foi criada, em 2019, a Frente Parlamentar “Fica Espanhol” para a fiscalização da oferta de língua espanhola no Rio Grande do Sul, cuja presidente foi a ex-deputada Juliana Brizola. Atualmente, está instalada a Frente Parlamentar em Defesa do Ensino de Espanhol no RS, presidida pelo deputado Matheus Gomes (Rodrigues, 2023). Da parte do Estado, para suprir a necessidade de professores, foram abertos contratos de caráter emergencial para os docentes de língua espanhola. Entretanto, tal mudança não teve caráter permanente, pois o edital de concurso para professor efetivo, publicado em 2023, não contemplou vagas para professores de espanhol.

Como professora contratada pelo Estado, a autora deste texto pode acompanhar a aplicação dessas mudanças que tiraram o espanhol da grade

¹ O programa aprende mais surgiu no ano de 2021 e objetiva recuperar e acelerar a aprendizagem no período pós-pandemia do COVID-19 por meio de formações para professores dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática de todas as etapas da Educação Básica. O programa se baseia nos dados obtidos pela avaliação diagnóstica Avaliar é Tri, iniciativa do governo do RS.

curricular. Em 2021, quando ainda voltávamos às aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19, a autora atuava em três escolas diferentes, sendo somente uma delas de EM, e todas ofereciam a disciplina de língua espanhola. Contudo, em 2022, foi publicada a portaria N° 350/2021 (Rio Grande do Sul, 2022), que dispunha sobre a organização curricular do EF e do EM. Em seu Art. 6, § 1º, determinava que a matriz curricular proposta no documento (anexo III) deveria ser implementada de forma gradativa a partir do 1º ano do EM ainda em 2022. Por essa razão, a língua espanhola passou a ser oferecida somente nos segundos e terceiros anos do EM, pois os alunos dessas séries ainda seriam contemplados pela matriz antiga. Ao final do período de implementação, objetivava-se chegar a um período semanal de língua espanhola somente no segundo ano do EM, como é possível ver na Figura 1.

Figura 1 - Anexo III da portaria N° 350/2021

Matriz Curricular					
Ensino Médio - Diurno e Noturno					
	Áreas	Componentes Curriculares	Períodos Semanais		
			1º ano	2º ano	3º ano
	Linguagens e suas Tecnologias	Arte	-	-	1
		Educação Física	1	-	-
		Língua Estrangeira – Língua Espanhola*	-	1	-
		Língua Estrangeira – Língua Inglesa	2	1	1
		Língua Portuguesa	4	3	4
		Literatura	2	-	-

Fonte: Rio Grande do Sul (2022).

Essas mudanças de matriz geraram um ambiente de incertezas e inseguranças para os professores, posto que muitos foram dispensados em consequência da nova grade curricular e outros tiveram que buscar novas escolas e/ou dar aulas de componentes curriculares do NEM, como Projeto de vida, Mundo do Trabalho e Cultura e Tecnologia. Além disso, alguns professores começaram a ministrar aulas em componentes para os quais sequer tinham formação. No caso da autora deste texto, como professora de espanhol com contrato emergencial, foi preciso ministrar o componente de literatura, além das aulas de língua espanhola em 4 turmas de EJA devido à realocação de professores. Entretanto, no ano de 2023, a mudança chegou a essa modalidade e houve diversas alterações na matriz, seguindo o que já havia sido aplicado no EM regular.

Como citado anteriormente, o último edital para concurso de professores da rede Estadual do Rio Grande do Sul (Nº 01/2023), é uma prova de que as conquistas alcançadas não tiveram o caráter permanente esperado, e o espanhol vem perdendo o seu espaço no EM das escolas gaúchas. O documento deixa de contemplar diversas áreas, além da língua espanhola. História, Filosofia, Artes, Sociologia e Educação Física são exemplos de algumas das disciplinas que perderam o seu espaço na matriz curricular e também no quadro de contratações da Secretaria da Educação.

Falando mais especificamente da língua espanhola, o último concurso para nomeação de professores que contemplava os docentes deste componente curricular foi realizado no ano de 2013, oferecendo 188 vagas aos professores com licenciatura plena em língua espanhola e suas literaturas das 10 mil previstas. O maior número de vagas ofertadas em 2013 foi para atuação na 1ª CRE de Porto Alegre (21 vagas). Entretanto, pode-se ver uma grande diferença entre o número de vagas disponíveis para os professores de Língua Inglesa para a mesma CRE (106 vagas). Observa-se que, após uma década, embora tenham sido ofertadas vagas para os professores de língua espanhola, esse número seria insuficiente. Além disso, é possível constatar, pelos dados acima, que o espanhol tinha menos vagas ofertadas que o inglês, mesmo antes da BNCC.

Para dar conta dos objetivos propostos, revisamos vários documentos e autores que tratam da história da EJA e autores que se debruçam sobre a educação de jovens e adultos, a fim de traçar um panorama histórico dessa modalidade de ensino e compreender as especificidades dessa modalidade de ensino e de seu público. Para complementar o referencial teórico apresentamos as propostas teóricas da Fraseologia e da Fraseodidática, a partir de autores como Corpas Pastor (1996), Tagnin (2013) e González-Rey (2012), Mogendorff (2019) e Teer (2017, 2022), Oliveira (2022), entre outros. Buscamos, desse modo, entender a constituição e funcionamento da EJA e o perfil dos seus alunos, bem como aprofundar os conhecimentos sobre as EIs, com a finalidade de propor atividades para seu ensino a esse público.

Pensamos ser importante indicar a definição de EIs adotada neste trabalho. Entre as várias propostas revisadas, optamos pela definição de Teer (2022), por resultar da revisão de vários autores e por compilar suas principais características. Apresentamos a seguir sua definição:

Expressão idiomática é um tipo de unidade fraseológica pluriverbal, fixa e institucionalizada, que se destaca dos demais tipos de UFs pelo seu alto grau de idiomaticidade. Não constitui um enunciado completo, pode carregar informações culturais e, na sua estrutura, agramaticalidades ou arcaísmos. (Teer, 2022, p. 71)

Não temos um capítulo que trata especificamente da metodologia, mas no capítulo 5, apresentamos os princípios para a elaboração das atividades, as etapas prévias à sua elaboração, que incluem, entre outros aspectos, a busca de contextos reais de uso das Els para uso nas atividades.

Como resultado deste percurso e pensando no perfil dos alunos da EJA, selecionamos doze Els em língua espanhola e outras 18 em português utilizadas na elaboração de dez atividades. Esse conjunto de atividades tem o objetivo maior de sensibilizar os alunos da EJA para a aprendizagem das Els com o fim de criar uma consciência fraseológica tanto na Língua Materna (LM) quanto na LE. Pretendemos ainda que nossa proposta seja utilizada ou sirva de inspiração não apenas por professores dessa modalidade de ensino, mas também por professores de espanhol e de professores outras LEs da EB regular.

Apresentados os objetivos da dissertação e a contextualização mais ampla da EJA, destacamos que, para alcançar os objetivos propostos, esta dissertação se organiza em 4 capítulos, além desta introdução. O capítulo 2 apresenta um panorama histórico da EJA com base nos documentos legais que sustentam a conformação da Educação Básica (EB) em nosso país. O terceiro revisa alguns referenciais teóricos que tratam do ensino de jovens e adultos do perfil deste público e do ensino de LE, com foco no espanhol, nessa modalidade de ensino. O quarto capítulo trata das Unidades Fraseológicas (UFs), das Els, com foco em sua definição e característica, e de aspectos relativos à Fraseodidática. No capítulo 5, apresentamos os princípios que orientaram a construção da nossa proposta e a sugestão de dez exercícios com Els e as orientações para sua realização. Encerramos esta dissertação com nossas conclusões e considerações finais.

2 A EJA: HISTÓRIA E SITUAÇÃO ATUAL

Ainda que haja registros da educação de adultos desde o Brasil Colônia, os objetivos desse tipo de ensino foram mudando ao longo do tempo junto com a sociedade e seus interesses para alcançar o desenvolvimento social e econômico de nosso país. Neste capítulo, discorreremos acerca desses momentos históricos que culminaram na construção da EJA como a conhecemos hoje. Para isso, nos apoiamos nos documentos norteadores como a LDB de 1971 (Brasil, 1971) e a LDB de 1996 (Brasil, 1996), o parecer 11/2000 (Brasil, 2000), a Resolução CNE/CEB Nº 1/2000 e a PCEJA (2002a; 2002b).

No artigo 179 da constituição imperial de 1824, que tratava da “*inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros*”, em seu inciso XXXII, estava garantida “A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (Brasil, 1824). Entretanto, naquele momento, cidadãos eram aqueles considerados livres e libertos, deixando grande parte da sociedade de fora desta resolução. Além disso, o público-alvo da educação eram os oriundos das elites e que tinham a finalidade de “ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual” (Brasil, 2000). Cinquenta e cinco anos após a constituição imperial, foi publicado o decreto nº 7.247 de 19/4/1879 (Brasil, 1879), relativo à reforma do ensino apresentada por Leôncio de Carvalho. A reforma previa a criação de cursos noturnos para adultos analfabetos livres ou libertos e do sexo masculino. Tal reforma não teve efetividade, mas já demonstrava que o modelo de educação antes previsto ao restante da população (escravizados, indígenas e caboclos) e que era baseado na oralidade e na violência física ou simbólica, já não seria efetivo “[...] face aos surtos de crescimento econômico que se verificavam em alguns centros urbanos e que já exigia um pequeno grau de instrução” (Brasil, 2000, p. 14). Observa-se que há um intervalo grande de tempo entre estes primeiros registros da educação destinada aos adultos.

Na primeira constituição republicana de 1891, cabe destacar que um dos poucos “avanços” conseguidos na constituição imperial de 1824 é perdido: a retirada da gratuidade da educação. A única referência à educação ou à instrução no documento é no Art. 35, no qual se afirma que caberia ao Congresso “3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal” (Brasil, 1891).

Essa medida vem acompanhada de outra ainda mais impopular: a que condiciona o voto à alfabetização (art. 70 § 2º). Segundo o parecer CNE/CEB 11/2000, tal medida era “uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, por sua vontade, os cursos de primeiras letras” (Brasil, 2000, p. 14). Tal proposta, com certeza, não erradicaria o analfabetismo, visto que, entre o estudo e o trabalho, muitos escolhiam o trabalho por uma questão de sobrevivência em um sistema capitalista, ficando a educação mais uma vez destinada a uma pequena camada da sociedade.

Na década de 1920, a situação começa a mudar lentamente, pois nesse momento há uma grande mobilização de movimentos civis e institucionais com a finalidade de erradicar o analfabetismo, considerado um “mal nacional” a ser combatido. Essa iniciativa não vem ao acaso, pois nessa época a sociedade já sofria com os surtos de urbanização e com o crescimento da indústria nacional. Dessa maneira, necessitava-se de uma mão de obra cada vez mais qualificada para acompanhar esse crescimento.

Um marco importante foi a conferência interestadual de Ensino Primário de 1921, que sugeria a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos com duração de um ano. De acordo com o parecer 11/2000, essa medida chegou a fazer parte do decreto nº 16.782/A de 13/1/1925. O decreto, também conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, estabelecia que a União deveria encarregar-se da difusão do ensino primário. No artigo 27º dessa mesma lei afirmava-se que poderiam ser criadas escolas noturnas para adultos, devendo ser obedecidas as condições do Art. 25, que tratava do subsídio da União e dos Estados para o pagamento de salário de professores primários que atuassem em escolas rurais. Entretanto, essa parte da reforma não surtiu efeito frente ao “temor das elites face a uma incorporação massiva de novos eleitores e a defesa da autonomia estadual” (Brasil, 2000, p. 16).

Por sua vez, as reformas dos anos 1930 trouxeram avanços quanto à difusão e obrigatoriedade do ensino primário para as crianças, dada a crescente valorização da educação escolar, mas a educação de adolescentes, jovens e adultos acabou por ficar em segundo plano. É importante mencionar que, em 1931, houve implantação do regime de séries devido à reforma da educação secundária e superior apresentada pelo Ministro Francisco Campos, que

[...] determinará, cada vez mais, a sinonimização entre faixa etária apropriada, seriação e ensino regular. A avaliação do processo ensino-aprendizagem se dava por meio de exames, provas e passagens para a série seguinte. Estava aberto o caminho para uma oposição dual entre o regular e o que se chamaria supletivo. (Brasil, 2000, p. 16)

Já na constituição de 1934, em seu artigo 149, a educação aparece como “[...] direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País” (Brasil, 1934). Ainda, no Art. 150, seu parágrafo único, referente às normas obedecidas pelo Plano Nacional de Educação, traz “o ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos”, assim como “a tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível” (Brasil, 1934). Conforme o Parecer CNE/CEB 11/2000,

A Constituição, ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de freqüência obrigatória, extensivo aos adultos (§ único, a) . Isto demonstra que o *legislador quis declarar expressamente que o todos do art. 149 inclui os adultos do art. 150* e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade. A Constituição de 1934, então, põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão. (Brasil, 2000, p. 17, grifos nossos)

No parecer consta ainda que o PNE 1936/1937 possuía uma grande parte referindo-se ao ensino supletivo, no entanto, não foi votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo. A partir desse momento, temos uma tendência centralizadora do Estado em que, de fato, há uma proposta para a educação, mas essa “sob a égide do controle centralizado e autoritário” (Brasil, 2000, p. 18).

Devido aos números alarmantes de analfabetismo observados na sociedade naquele momento, o ensino primário passou a ter cada vez mais destaque e importância. Dessa maneira, criou-se, por meio do decreto nº 4.958 de 14/11/1942 (Brasil, 1942a), o Fundo Nacional do Ensino Primário, constituído de tributos federais a serem destinados para a educação. Alguns dos objetivos do Fundo eram: erradicar o analfabetismo, qualificar cada vez mais a força de trabalho, a fim de acompanhar os processos de industrialização e também obter um maior controle social sobre as massas. Além deste decreto, em 1942 também foi instaurada a Lei Orgânica do Ensino Secundário (nº 4.244 de 9/4/1942) (Brasil, 1942b), que regulamenta a obtenção de um certificado de licença ginásial mediante realização de exames a

serem prestados em escolas oficiais. O certificado poderia ser obtido por todos aqueles que possuíssem mais de 16 anos, mesmo que não tivessem frequentado o regime escolar.

Em 1945, um grande avanço foi a destinação de fundos diretamente à educação de adolescentes e adultos analfabetos, por meio do decreto nº 19.513/45 (Brasil, 1945) de 28 de agosto daquele ano. O decreto regulamentava a concessão de auxílio pelo Governo Federal, objetivando o desenvolvimento do ensino primário dos estados. Dessa maneira, 70% dos recursos seriam destinados às construções escolares e 25% seriam destinados à educação primária desses adolescentes e adultos. Cabe ressaltar, segundo Haddad e Di Pierro (2000), que “fatos transcorridos no âmbito das relações internacionais ampliaram as dimensões desse movimento em prol de uma educação de jovens e adultos” (Haddad, Di Pierro, 2000, p. 111). Isso porque, segundo os autores, a UNESCO, criada em novembro de 1945 (pós-Segunda Guerra Mundial), dedicou-se a denunciar ao mundo as desigualdades entre os países e também ressaltou o papel da educação, principalmente de jovens e adultos, no desenvolvimento das nações consideradas “atrasadas”. Dessa maneira, a partir dessa “pressão externa” a educação de adultos passa a ser vista como um pré-requisito para as nações que buscavam o desenvolvimento e o crescimento econômico.

A Lei Orgânica do Ensino Primário, em seu capítulo II, art. 2º, regulamenta duas categorias de ensino: o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos, e o ensino primário supletivo, destinado a adolescentes e adultos. Além disso, em seu título II, que trata da estrutura do ensino primário, dedica o capítulo III ao ensino primário supletivo, e no art. 9º regulamenta essa modalidade de ensino em dois anos, além de também apresentar as disciplinas a serem ministradas:

Art. 9º O curso supletivo, para adolescentes e adultos, terá dois anos de estudos, com as seguintes disciplinas:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
- II. Aritmética e geometria.
- III. Geografia e história do Brasil.
- IV. Ciências naturais e higiene.
- V. Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar).
- VI. Desenho. (Brasil, 1946)

Ainda em 1946, é interessante mencionar que a constituinte daquele ano reconheceu, em seu art. 166, a educação como direito de todos e, no inciso II do art. 167 também reconheceu o ensino primário oficial como gratuito para todos. Entretanto, apenas em 1961, haverá uma legislação própria advinda da constituinte de 1946, a primeira LDB (Brasil, 1961). O documento regulamenta o ensino primário e o torna obrigatório para todos a partir dos 7 anos de idade e assegura, para aqueles que iniciarem após essa idade, classes especiais (conhecidas hoje como classes de aceleração) ou cursos supletivos que corresponderem ao nível de desenvolvimento do estudante. É importante ressaltar que o documento estipula uma idade mínima para ingresso na educação primária, mas não indica uma faixa etária limite para essa obrigatoriedade, não havendo assim, um período mínimo em que o estudante deveria frequentar a escola. No referido documento também se regulamenta, no art. 99, a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial a partir da prestação de exames de madureza, que poderiam ser realizados sem que o aluno necessariamente tivesse frequentado a escola. Esse direito também ficou garantido àqueles que fossem maiores de 19 anos. Outra novidade na época foi que esses exames, antes prestados em estabelecimentos oficiais, agora também poderiam ser realizados em escolas privadas que estivessem autorizadas pelos Conselhos e Secretarias.

Com o golpe de 1964, assim como no Estado Novo, a educação passa a ter uma tendência centralizadora por parte do Estado e também “o acesso a ela e a outros bens por parte dos segmentos populares, não se deu de modo aberto, qualificado e universal. Ele se fez sob o signo do limite e do controle” (Brasil, 2000, p. 20). Na constituição de 1967 (Brasil, 1967a), por exemplo, a obrigatoriedade da educação escolar estende-se até os 14 anos de idade, criando-se assim “a emergência de uma outra faixa etária a partir dos 15 anos, sob o conceito de jovem” (Brasil, 2000, p. 20), conceito que servirá de referência para o ensino supletivo. Um retrocesso desta constituição é a retirada do vínculo constitucional de recursos para a educação, passando a ser obrigação das empresas manter o ensino primário para os empregados e seus filhos (art. 170). Também nessa época foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pela lei 5.379/67 (Brasil, 1967b), como uma tentativa de acabar com o analfabetismo dos brasileiros. O regime militar, por meio da lei nº 5.400 de 21 de março de 1968 (Brasil, 1968), referente ao recrutamento militar, também obriga a alfabetização daqueles que até os dezessete anos não

tivessem sido alfabetizados. Dessa maneira, percebe-se que após tanto tempo e algumas tentativas, o analfabetismo dos cidadãos ainda continuava a ser um problema a ser enfrentado.

Na Emenda Constitucional de 1969 (Brasil, 1969), a educação aparece, pela primeira vez, como dever do Estado e direito de todos. No parecer CNE/CEB 11/2000 afirma-se que “é no interior de reformas autoritárias, como foi o caso, por exemplo das Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, e desta *modernização conservadora* que o ensino supletivo terá suas bases legais específicas” (Brasil, 2000, p. 21). Na LDB de 1971, no capítulo IV, referente ao ensino supletivo, diz-se que este deverá:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. (Brasil, 1971)

Além disso, os cursos poderiam ser realizados à distância e mantinham-se os exames supletivos para obtenção de certificação escolar, podendo ser entregues a “estabelecimentos oficiais ou reconhecidos” (Brasil, 1971).

Os acontecimentos supracitados foram, em algum nível, necessários para que se estruturasse a EJA como a conhecemos hoje. Em nossa constituição atual, a educação figura em seu art. 205 como direito de todos e dever do Estado e da família, e prevê o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para a cidadania e para o mundo do trabalho. O art. 208 também institui o Ensino Fundamental como obrigatório e gratuito assegurando “inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” (Brasil, 1988). Até 2013, apenas a instrução fundamental era obrigatória e regularizada pelo art. 5º da LDB, sendo considerada um direito público subjetivo. A partir da Lei nº 12.796 de 2013 (Brasil, 2013), a Educação Básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, passa a figurar como direito de todos. Dessa maneira, a educação básica é um direito que não pode ser negado, pois se trata de um direito público e subjetivo e a negação desse direito por parte das autoridades configura um crime de responsabilidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) (Brasil, 1996) também institui a EJA como uma modalidade do ensino (capítulo II, seção V). Em 2018, houve uma mudança da redação do art. 37 desta seção “A educação de jovens e

adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 2018b), sendo adicionada pela Lei nº 13.632, de 2018, uma sequência que afirma que a EJA será um instrumento “para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 2018b). Dessa maneira, perde-se a noção de a EJA ser apenas um instrumento para “correr atrás do tempo perdido” e passa a ser uma das ferramentas para a constituição do cidadão, respeitando seus aprendizados anteriores e tornando-o capaz de instrumentalizar-se para aprender ao longo de toda a vida.

O parecer CNE/CEB Nº 11/2000, conhecido como o documento que institui a EJA no Brasil, juntamente com as diretrizes publicadas no mesmo ano, apresenta os fundamentos e as funções da EJA, partindo da contextualização das desigualdades de nosso país. O relator do documento, Carlos Roberto Jamil Cury, para ilustrar a questão da desigualdade, fala das presumidas identidades brasileiras e fala em “dois brasis”, que são opostos e duais, assim como os sujeitos que os habitam e os constituem: “casa grande e senzala, tradicional e moderno, capital e interior, urbano e rural” (Brasil, 2000, p. 3), entre outros.

A esta tipificação em pares opostos, por vezes incompleta ou equivocada, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: **alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados**. (Brasil, 2000, p. 3)

Dessa maneira, possuir ou não letramento e alfabetização seria uma nova maneira de separar a sociedade. Quanto às funções e ao conceito de EJA, o parecer afirma que esta é “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (Brasil, 2000, p. 5) diferenciando-a, assim, dos programas de aceleração, pois a EJA não tem a função de sincronizar a idade com o ano escolar dos estudantes, é uma modalidade de ensino com especificidades. Além disso, o censo do ano de 1996, mencionado no documento para fomentar a tese da desigualdade, apontava que o número de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais era de mais de 15 milhões de pessoas. Além disso, constata-se que a maioria dos analfabetos pertencem a grupos marginalizados constituídos por pessoas de mais idade, pessoas de regiões pobres e interioranas e pessoas afro-brasileiras, por exemplo. Assim, essa modalidade de ensino

[...] representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. (Brasil, 2000, p. 5)

O documento também expõe que a privação desses bens sociais ocasiona a perda de um importante instrumento para uma participação significativa na convivência social e contemporânea. Entretanto, tampouco é justificável tratar os alunos como se fossem desprovidos de conhecimentos prévios e construídos na oralidade, mas deve-se considerar que esses conhecimentos não estão em “pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica” (Brasil, 2000, p. 6). Assim, reafirma-se que a falta de acesso à leitura e à escrita são danosos para o exercício de uma cidadania plena e que a origem desse problema é de ordem histórico-social, sendo resultante da negligência oriunda das elites dirigentes com respeito à educação de grupos como negros escravizados, indígenas, caboclos migrantes, trabalhadores braçais e mulheres. Dessa maneira, os descendentes desses grupos figuravam e ainda figuram nas estatísticas que mostram as consequências desse passado que ainda se faz tão presente (Brasil, 2000). Embora a redação desse documento tenha sido realizada no ano 2000, ainda podemos perceber que tais desigualdades persistem.

A partir de todas essas constatações, são introduzidas as funções da EJA: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora. A função reparadora tem como objetivo reparar e garantir esse direito que foi negado: o de uma educação de qualidade. Ademais, essa função

[...] deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta da presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. (Brasil, 2000, p. 9)

Já a função equalizadora tem como princípio a equidade que “[...] é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade” (Brasil, 2000, p. 10). Ou seja, o objetivo é considerar as especificidades dos grupos que tiveram o direito à educação negado, recebendo, de maneira proporcional, mais oportunidades que aqueles que tiveram todas as oportunidades disponíveis para si. Essa função tem como objetivo atender a todos os segmentos sociais como, por exemplo, donas de casa, migrantes,

aposentados e encarcerados (Brasil, 2000). O documento também traz um perfil mais detalhado dos sujeitos que precisam da educação equalizadora, apresentado pelo parecer CNE/CEB nº 15/98.

[...] são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub – representados nessa etapa da escolaridade. (Brasil, 1998 *apud* Brasil 2000, p. 9)

Entretanto, no parecer 11/2000, afirma-se que não se pode somente considerar a alfabetização como objetivo, mas também “[...] formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania” (Brasil, 2000, p. 9). Assim, volta-se à questão trazida pela LDB de 1996, sobre a EJA ser um instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Por último, a função qualificadora é considerada a função permanente da EJA e que tem como objetivo proporcionar aos estudantes da modalidade a atualização de conhecimentos ao longo de toda a vida e, mais que uma função, ela é o próprio sentido desta modalidade (Brasil, 2000). A escola, então, deve ser um lugar de capacitação para o mundo do trabalho e também um lugar “[...] para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles” (Brasil, 2000, p. 11).

Nesse sentido, de acordo com Viegas e Moraes (2017, p. 471), o ano 2000 anunciou “favoráveis caminhos para a educação de adultos no Brasil”. Os autores também trazem a questão de que, neste ano, além da publicação do parecer 11/2000, houve a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), que contemplou todos os níveis da Educação Básica. O documento trazia a EJA na seção de “Objetivos e Prioridades” e também possuía 26 metas no capítulo dedicado a esta modalidade de ensino. Contudo, os autores afirmam que “[...] é consensual a avaliação de que a execução do Plano esbarrou em entraves financeiros” (Viegas; Moraes, 2017, p. 472). Ainda, os autores trazem o fato de que o PNE esbarrou em uma troca de governos, de FHC para o governo Lula no período dos 10 anos de sua vigência, mas que isso não comprometeu a continuidade de sua execução. Além disso, afirma-se, seguindo a análise de Di Pierro (2010), que o governo Lula destinou mais atenção à EJA que o governo anterior, mas que tal atenção, dada a

partir de várias iniciativas como o Programa Brasil Alfabetizado ou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), ainda assim não foi suficiente para garantir o êxito da modalidade (Viegas; Moraes, 2017).

Com o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), que teve como objetivo substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)², tampouco a situação mudou, pois mesmo que a EJA passasse a receber recursos, nas palavras de Viegas e Moraes (2017, p. 472)

[...] as políticas públicas para esse segmento não modificaram de forma significativa o cenário educacional do início do século, tanto em relação ao analfabetismo adulto quanto ao incentivo à continuidade dos estudos desse alunado.

Os autores ainda trazem dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2007 e afirmam que tais dados demonstraram que as iniciativas tomadas nesse âmbito eram ineficientes por não estar de acordo com as necessidades desses estudantes, pois esses queixavam-se da inexistência ou da inadequação dessas iniciativas aos seus horários de trabalho. Viegas e Moraes (2017) ressaltam também que se o plano de ação não considerar as especificidades do grupo ao qual é destinado, ele anula-se em si mesmo.

Relativo ao PNE (2011-2020), que estabelecia como prioridade erradicar o analfabetismo e aumentar a escolarização de adultos, juntamente acrescida da qualificação profissional, os autores ainda afirmam que os desafios enfrentados na atualidade “[...] não são menos laboriosos que os de outrora” (Viegas; Moraes, 2017, p. 474), trazendo, para corroborar sua tese, os dados do IBGE/PNAD de 2012, que foram divulgados no ano de 2013 e que mostram um alto índice de analfabetos entre pessoas de 15 anos ou mais, um total de 13,2 milhões de analfabetos. Além disso, os dados disponibilizados pela UNESCO em 2014, através do Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos, dos anos de 2013 e 2014, mostram que, dentre 150 países, o Brasil é o 8º país com mais analfabetos adultos. Os autores afirmam que, naquele momento, a EJA estava sendo ofertada em maior

² O FUNDEF vigorou de 1997 a 2006. No ano de 2007, foi substituído pelo FUNDEB, que deveria durar até o ano de 2020. Entretanto, a partir da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, o Fundo passou a ter caráter permanente, tendo sua primeira revisão de resultados programada para o ano de 2026.

frequência nas escolas públicas e municipais do país e que havia uma crescente oferta dessa modalidade na esfera federal (Viegas; Moraes, 2017).

Marquez e Godoy (2020) formulam constatações acerca do PNE 2014-2024, que traz 20 metas, sendo a 8ª, a 9ª e a 10ª destinadas à EJA.

A meta 8 visa aumentar a escolaridade da população de 18 a 29 anos, com o objetivo de alcançar no mínimo, 12 anos de estudo ao final da vigência do plano, para as populações do campo, dos 25% mais pobres, das regiões de menor escolaridade, e igualar a escolaridade entre negros e não negros. A meta 9 busca elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%, reduzir em 50% o índice de analfabetismo funcional e erradicar o analfabetismo absoluto até o final da vigência do PNE. A meta 10 trata de ofertar no mínimo 25% das matrículas da EJA de forma integrada à educação profissional, tanto no ensino fundamental, como no ensino médio. (Brasil, 2014 *apud* Marquez; Godoy, 2020, p. 38)

A política impacta diretamente a vida dos cidadãos e não seria diferente no âmbito educacional. Dessa maneira, os autores afirmam que, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e com as medidas ideológico-econômicas adotadas, dificilmente as metas seriam alcançadas, citando como exemplo a Emenda Constitucional no 95, de 15 de dezembro de 2016, que congela gastos com despesas primárias, dentre elas, a educação (Marquez; Godoy, 2020). Além disso, podemos considerar como agravantes a crise política subsequente ao *impeachment* e também a pandemia do COVID-19. Os autores, inclusive, citam a perda, após a eleição de 2018, da secretaria do MEC que se destinava especialmente à EJA, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo esta transferida para a Secretaria de Educação Básica (SEB), ressaltando que até o momento da escrita do artigo, não havia nenhuma nova proposta de políticas públicas para a modalidade.

Ao assumir o atual governo em 1º de janeiro de 2023, a SECADI, que havia sido descontinuada, voltou a integrar o MEC. Afirma-se, no site do MEC, que “A meta dessa Secretaria é garantir que todos os estudantes tenham acesso equânime à educação” (Mec Trabalha no Enfrentamento..., 2023). Dessa maneira, é esperado que com o retorno dessa iniciativa e com um governo considerado mais progressista, os próximos anos tragam mudanças frutíferas no âmbito da EJA. Entretanto, sabe-se que o caminho a percorrer não será nada fácil e, pelas constatações feitas até aqui a partir de fatos históricos e medidas tomadas no âmbito dessa modalidade, nada lineares.

Em relação à EJA na escola onde atuo, é importante trazer que a escola se localiza no bairro Azenha, na região central de Porto Alegre. Por essa razão, além de atender à população das comunidades locais, também é procurada por estudantes de diversas regiões da cidade, pois está localizada perto dos seus locais de trabalho e de estágio. A escola possui EF, no turno da tarde, com alunos de 5 a 14 anos que totalizam 225 estudantes. O EM regular ocorre no turno da manhã, com alunos de 14 a 18 anos e um total de 387, sendo o maior número. À noite, na EJA e no Ensino Técnico, há um total de 195 estudantes entre as duas formações. No total, a escola possui 807 estudantes matriculados. Esses dados foram fornecidos pela supervisão da escola no primeiro semestre de 2023.

Os alunos da noite estão divididos entre a EJA e o Ensino Técnico e, nas turmas de EJA, há muitos alunos matriculados, mas poucos são realmente frequentes. Como exemplo, trazemos os dados retirados do diário de classe do primeiro semestre de 2023, em que, em uma turma correspondente ao 2º ano do EM, havia 48 alunos matriculados, dentre esses, 18 apareceram ao longo das aulas e somente 7 desses 18 eram realmente frequentes.

Quanto à EJA, o público é bastante heterogêneo, possui diversas faixas etárias e níveis de conhecimento, além de alunos previstos pelos programas de inclusão³. Os discentes são distribuídos em três etapas que correspondem, respectivamente, ao 1º, 2º e 3º ano do EM (T7, T8 e T9). Dependendo do número de matrículas no semestre ou do número de alunos de inclusão matriculados, são abertas segundas turmas em algum dos anos a fim de distribuí-los melhor entre as diferentes turmas. Diferenciando-se do EM regular, o calendário da EJA é dividido em semestres. Com relação às aulas de língua espanhola, assim como no ensino regular, possuíam um período por semana. A escola é bastante acolhedora e, no caso da EJA, sempre há um grande esforço da equipe diretiva para manter os alunos na escola e entender suas diversas realidades e, quando necessário, trazê-los de volta ao ambiente escolar.

Por possuir um público tão heterogêneo, é um desafio fazer com que todos os alunos entendam os conteúdos propostos em aula e participem ativamente, pois existem aqueles que saíram do EM para cursar a EJA e aqueles que estão tentando

³ “Estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e os que possuem altas habilidades ou superdotação” (Educação Inclusiva na Escola Regular, s.d.).

dar continuidade aos estudos depois de muitos anos fora da escola. Além disso, existe o problema da frequência, pois muitos alunos comparecem esporadicamente às aulas e nem sempre conseguem acompanhar o conteúdo ministrado. Com relação ao ensino regular, a EJA é relativamente recente na escola, tendo mais ou menos 10 anos, mas os professores são bastante conscientes quanto à realidade dessa modalidade.

Pode-se dizer ainda que o espaço escolar é bastante acolhedor e aberto ao diálogo e que a escola é construída por diversos agentes – pais, alunos, professores e funcionários – e não somente pela direção, como costuma acontecer na maioria dos estabelecimentos de ensino. Diversas iniciativas são propostas pela direção, estudantes (por meio do grêmio estudantil) e professores. Um dos mais recentes projetos foi a horta da escola, que segue em funcionamento e conta com a participação de professores, pais e alunos para sua manutenção. Além disso, o grêmio estudantil da escola faz-se bastante presente na rotina escolar, inclusive, no ano de 2016, a Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Afonso Emílio Massot foi a primeira escola a ser ocupada por estudantes na capital gaúcha, devido às reformas educacionais propostas pelo governo daquela época.

3 O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS E AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O objetivo do presente capítulo é apresentar, primeiramente, alguns referenciais teóricos que tratam do ensino de jovens e adultos em geral e também de algumas características para entender um pouco mais acerca do público ao qual se destina a EJA e suas particularidades. Em seguida, objetiva-se discorrer acerca do ensino de LE na EJA e, por último, o ensino de espanhol para jovens e adultos.

Para falar sobre o ensino de adultos em geral, apoiamo-nos, primeiramente, no caderno pedagógico do curso de Pedagogia a distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O material foi elaborado pela equipe formada pela UDESC, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e pelo Centro de Educação a Distância (CEAD). Na terceira parte do material (Abreu, 2014), fala-se das particularidades e especificidades do público da EJA, levando em conta as interfaces baseadas na classe social, gênero, raça/etnia e o mundo do trabalho dos alunos dessa modalidade. O primeiro ponto apresentado pelo autor do capítulo, ao referir-se aos sujeitos da EJA são as diferentes situações encontradas “[...] alunos trabalhadores e de variadas faixas etárias em uma mesma etapa de ensino, tempos diversificados e/ou iniciação tardia” (Abreu, 2014, p. 88). Como dito no segundo capítulo deste trabalho, no qual apresento o público discente da escola Emílio Massot, o público da EJA é bastante heterogêneo. Tal heterogeneidade, justifica-se, entre outros aspectos, pelas diversas etapas em que os estudos foram interrompidos e retomados e dizem respeito a

[...] fatores econômicos, sociais, cognitivos e culturais; ou seja, em sua grande maioria pararam de estudar em razão da necessidade de trabalhar, e voltam mais tarde para a escola no desejo de melhorar suas condições de sobrevivência ou conseguir um emprego melhor. (Abreu, 2014, p. 89)

Na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (PCEJA, Brasil, 2002a), há uma discussão sobre a identidade desse público e menciona-se uma questão em comum: o mundo do trabalho. Inclusive, aqueles que ainda não estão inseridos nesse meio, ingressam ou voltam à escola justamente para atualizar-se e ter mais chances de ter uma inserção no mercado de trabalho ou de obter melhores postos de trabalho. Essa constatação é corroborada pelo que se lê no referido documento:

Os alunos jovens e adultos fazem parte de uma demanda peculiar, com características específicas, pois muitas vezes estão inseridos no mundo do trabalho e suas experiências pessoais, bem como sua participação social, não são iguais às de uma criança. (Brasil, 2002a, p. 88)

Ao dar-se conta dessas peculiaridades, é preciso pensar em como acolher esse público tão diverso. A PCEJA cita como parte desse processo a valorização dos conhecimentos desses alunos, a forma de expressão de cada um e os seus processos de socialização. Ademais, nas situações de ensino e aprendizagem, devem ser levadas em conta “[...] dúvidas e inquietações, realidades socioculturais, jornada de trabalho e condições emocionais decorrentes da exclusão escolar” (Brasil, 2002a, p. 88).

Arroyo (2007), ao fazer um balanço e tentar entender quem são os sujeitos que demandam a educação da EJA, trata também de uma outra questão a ser levada em consideração, o trabalho informal. O autor afirma que a maioria do público da EJA encontra-se nessa situação. Dessa maneira, pode-se dizer que isso também pode contribuir para a falta de permanência dos alunos na escola, pois, nas palavras do autor:

Não se vive da esperança de um futuro, tem que viver é dando um jeito no presente. O presente passa a ser mais importante do que o futuro. Isso traz consequências muito sérias para a educação, porque a educação sempre se vinculou a um projeto de futuro. Inclusive, penso que esses mesmos jovens que acodem a EJA ainda sonham que através da educação terão outro futuro. (Arroyo, 2007, p. 8)

Além do trabalho informal, muitos estudantes não têm estabilidade nos empregos e isso também faz com que eles, conseqüentemente, não tenham uma estabilidade na escola, pois é possível que não possam prosseguir com os estudos caso o próximo emprego seja longe da escola ou tenha um horário que o impossibilite de chegar à escola a tempo das aulas. Assim, o público da EJA encontra-se nesse entrelugar entre o futuro e o presente e, na maioria das vezes, o presente faz-se mais imediato, dificultando a permanência desses alunos na escola. É importante salientar que, ao não se considerar as características desse público, pode-se levar ao seu fracasso escolar que, de acordo com a PCEJA, afetará essas pessoas de diversas maneiras, dentre elas “[...] os aspectos moral, afetivo e social que acompanharão essas pessoas por toda vida” (Brasil, 2002a, p. 88).

Para além da particularidade com relação às questões que levam o público da EJA a interromper os seus estudos, é necessário também abordar questões relacionadas ao aprendizado desse público. Oliveira (1999), citando Palacios (1995), ressalta que só a questão etária não é tão determinante para a competência cognitiva do público adulto, pois existe uma série de fatores que podem contribuir para isso. Entre esses fatores, o autor julga como muito importantes “[...] o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico)” (Palacios, 1995, p. 312 *apud* Oliveira, 1999. p. 3). Enquanto no ensino regular as crianças e adolescentes se moldam a partir das relações que constroem com o tempo, os adultos que chegam na EJA já possuem suas vivências e crenças. Nesse sentido, Palacios também ressalta que

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daqueles da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. (Palacios, 1995, p. 312 *apud* Oliveira, 1999. p. 3)

A questão das vivências também é corroborada por Abreu (2014, p. 93), ao afirmar que “[...] os sujeitos jovens e adultos trazem para a sala de aula características próprias e diferentes em relação à condição de tantas outras pessoas jovens e adultas que não são potenciais alunos da EJA”. O autor também se apoia em Thompson (2002) para ressaltar a grande característica que difere o público da EJA, qual seja, a experiência. Além disso, o autor traz outra afirmação de Thompson (2002) que diz que “o que é diferente acerca do estudante jovem e adulto é a experiência que ele traz para a relação” (Thompson, 2002, p. 13 *apud* Abreu, 2014, p. 93). Dessa maneira, é necessário que os docentes e a escola deem conta dessas particularidades inerentes a esse público para pensar em suas práticas.

Quanto ao ensino de LE na EJA, Labella-Sánchez e Pires (2008) afirmam que é importante contextualizar a sua presença no Brasil, pois, em cada governo e a partir de suas respectivas reformas educacionais, as LEs tiveram papéis e graus de importância diferentes. As autoras ainda ressaltam que, a partir desse histórico das políticas adotadas pelo ensino regular, pode-se perceber o lugar das LEs na EJA. Afirmam, ainda, que o espaço conquistado pelas LEs é bastante recente na educação brasileira, pois foram inseridas nos currículos em 1809 (Governo D. João

VI, 1808 - 1821). Nessa mesma linha, Bortolini e Krüger (2008) afirmam que as discussões sobre currículo da EJA e, principalmente, o aparecimento de uma LE na grade curricular dessa modalidade só apareceram depois de muito tempo e que “[...] de tempos em tempos se revoga o dito e se incluem novas formas de se encarar esta modalidade de ensino” (Bortolini; Krüger, 2008, p. 2). Tal revogação “de ditos” pode ser comprovada pelas recentes reformas promovidas pelo governo Temer a partir de 2016 e que foram citadas anteriormente neste trabalho, que são a publicação da BNCC e a implementação do NEM, que privilegiam o ensino da língua inglesa, no caso das LE, e, de forma geral, privilegiam algumas disciplinas em detrimento de outras.

Durante o governo Michel Temer, a partir da Lei nº 13.415, foi modificada a LDB de 1996, afetando o ensino de LEs, pois instituiu em seu Art. 35, § 4º que:

Os currículos do ensino médio incluirão, **obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa** e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a **disponibilidade** de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Brasil, 2017, grifos nossos)

Como consequência dessa mudança, foi revogada a Lei 11.161/2005, conhecida como Lei do Espanhol, que previa

O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. (Brasil, 2005)

Dessa maneira, a Língua Inglesa ganha destaque e passa a ser obrigatória, o que gera um grande contraste quando consideramos a Lei anterior (nº 9.394, de 1996), que determinava a inclusão de *pelo menos uma língua estrangeira*, mas que não impunha nenhuma, deixando a cargo da comunidade escolar a sua escolha. A Lei de 2017 abre, então, espaço para que a BNCC seja implementada e que o ensino de outras LEs esteja restrito a um pequeno espaço em um documento que objetiva prever as aprendizagens essenciais da EB. Tal medida acaba influenciando em muitos outros aspectos, gerando retrocessos. É o caso, por exemplo, do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a partir dessas reformas, excluiu a língua espanhola, deixando os professores que ainda ministram aulas dessa língua sem materiais básicos para trabalhar. É sabido que existem diversas realidades escolares

no setor público e que, em muitas das escolas, não há recursos para impressão de materiais e/ou recursos multimídia, entre outros. Assim, não ter um livro didático à disposição dos professores e dos alunos pode significar um problema sério, pois os professores precisam preparar o material e sabemos que, em geral, eles não dispõem nem de tempo, nem de recursos para tal. Conseqüentemente, corre-se o risco de se ofertar materiais de menor qualidade, dadas as condições de sua produção, podendo repercutir no processo de aprendizagem dos alunos.

Com base na leitura de Guimarães (2011), Labella-Sánchez e Pires (2008) e Leffa (1999), apresentamos, no Quadro 1, uma síntese geral da situação das LE no currículo da educação básica regular ao longo dos anos desde o seu aparecimento no currículo até sua “estabilidade” obtida a partir da LDB - Lei nº 9.394 de 1996.

Quadro 1 - Síntese da inserção das línguas estrangeiras no currículo da EB

Ano	Reforma	Situação das LEs
1931	Francisco de Campos	Estudo de línguas estrangeiras modernas (francês, inglês e alemão) torna-se obrigatório. Ocupam espaço antes somente destinado às línguas clássicas.
1942	Capanema	Pela primeira vez a língua espanhola é ofertada no currículo tornando-se obrigatória, assim como o francês, o inglês e o latim.
1961	LDB - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Segundo o Art. 35, § 1º do documento, o Conselho Federal de Educação deveria definir até cinco disciplinas obrigatórias a serem ofertadas no EM. As LE passaram a fazer parte do núcleo diversificado do currículo, ficando sua adoção sob responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação, que deveriam definir outras disciplinas obrigatórias e optativas para o currículo. Leffa (1999) afirma que somente o inglês sobreviveu à reforma.
1971	LDB - Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	Não há mudanças significativas no âmbito das LE em relação à reforma anterior.
1996	LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	As LE se mantêm na parte diversificada do currículo; entretanto, no Art. 26, § 5º é estabelecida a obrigatoriedade de pelo menos uma LE a partir da quinta série, cuja escolha deverá ficar a cargo da comunidade escolar.
2005	Lei do Espanhol - 11.161/2005	Oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas, sendo sua matrícula facultativa para o aluno.

2017	Lei nº 13.415, de 2017	O Ensino da língua inglesa passa a ser obrigatório no EM, podendo ser ofertadas outras línguas estrangeiras em caráter optativo. Revoga-se a Lei 11.161/2005.
------	------------------------	---

Fonte: Elaboração própria (2024).

A partir dos dados do quadro, vemos que os poucos avanços conseguidos pelas Reformas Francisco de Campos e Capanema foram apagados pelas reformas seguintes e que, somente após 54 anos, na LDB de 1996, voltou-se a falar de uma LE que não fosse o inglês. Quanto à língua espanhola, houve uma lei específica, a Lei nº 11.161, mas que foi revogada a partir da modificação da LDB no Governo Michel Temer.

Ao revisar as mudanças ocorridas ao longo dos anos, podemos entender o lugar das LEs e da língua espanhola na EJA. A PCEJA afirma que “Os objetivos educacionais são os mesmos do Ensino Fundamental e/ou Médio freqüentado por alunos de 7 a 17 anos” (Brasil, 2002a, p. 87). Assim, teremos as mesmas orientações, o que mudará e deverá ser levado em conta são as especificidades desse público.

Podemos dizer, então, que, atualmente, a EJA baseia-se nos documentos norteadores da EB que, para além da BNCC, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e, no contexto específico da EJA, a PCEJA. Labella-Sánchez e Pires (2008) afirmam que os documentos supracitados entendem

[...] o ensino de línguas estrangeiras como algo integrado ao componente curricular e como uma disciplina que, embora componha a parte diversificada do currículo, é tão essencial quanto todas as demais contribuindo para a formação de um aluno consciente e cidadão, criando possibilidades de fazê-lo refletir sobre a sua própria cultura a partir da compreensão da cultura de outros, viabilizando o acesso a novas informações disponibilizadas em língua estrangeira. (Labella-Sánchez; Pires, 2008, p. 8)

Como este trabalho objetiva tratar da EJA, daremos mais enfoque aos volumes 1 e 2 do PCEJA para o segundo segmento (5ª a 8ª série), publicados em 2002 e elaborados pela Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA). O volume 1 trata das especificidades da EJA e do seu público, além de trazer uma proposta curricular para a modalidade, enquanto o Volume 2 trata dos

componentes Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia. Mesmo que o documento trate somente do segundo segmento do EF, as informações constantes nele são muito valiosas e se dedicam exclusivamente a esse público. Na apresentação do documento, consta que a COEJA recebeu inúmeras solicitações para organizar sugestões coerentes com os PCN do EF e que considerassem “[...] as especificidades de alunos jovens e adultos, e também as características desses cursos” (Brasil, 2002a, p. 7).

As especificidades do público da modalidade já foram trazidas anteriormente; portanto, agora nos dedicaremos ao ensino de LE na EJA. Dessa maneira, trazemos o volume 2 da PCEJA. O documento defende a abordagem sócio-interacional da linguagem para o ensino de uma LE. Dessa maneira, não podemos ignorar, de acordo com o exposto no documento, o fato de que “[...] quem fala e escreve se dirige a alguém que interpreta o significado do que é produzido” (Brasil, 2002b, p. 71). Assim, afirma-se que nesse aspecto caracteriza-se, portanto, a visão dialógica da linguagem, pois esta ocorre entre sujeitos situados histórica, social e culturalmente. Segundo o documento,

[...] os sentidos passam a ser compreendidos como construídos socialmente e daí decorre a necessidade de maior **investigação e estudo da linguagem em uso**, pois isso instrumentaliza os alunos [a] agir e para se posicionar no mundo. (Brasil, 2002b, p. 71)

Nesse sentido, o documento também traz a importância de ensinar a língua não a partir dos elementos que a compõem de forma isolada, mas sim ensiná-la de maneira contextualizada, o que significa ensinar a LE a partir de textos autênticos, que fazem parte do cotidiano, das necessidades e dos interesses desses alunos e, além disso, é importante

[...] um trabalho com os três tipos de conhecimento: de mundo, textual e sistêmico. É fundamental que o aluno compreenda o contexto em que o texto é produzido, isto é, quem o produz, para quem, em que local, quando, como, e com que finalidade. Além disso, é indispensável seu conhecimento de mundo sobre esses aspectos, sobre o próprio assunto e sobre a organização do texto. (Brasil, 2002b, p. 71)

A aprendizagem de uma LE é apresentada pelo documento como um meio de ter acesso a todas as informações presentes na sociedade atual e também permite acesso a uma ampla rede de comunicação. Dessa maneira, afirma-se que uma LE tem um papel fundamental na formação de jovens e adultos. Além disso, o

documento ressalta as contribuições de aprender LE que são, por exemplo, a possibilidade de interpretar o quadro político e social e também a possibilidade de “[...] compreender tanto as culturas estrangeiras como a própria cultura, com as diferentes formas de expressão e comportamento” (Brasil, 2002, p. 67). Complementa-se que, especificamente no contexto da EJA, uma LE tem grande influência em diversos quesitos na vida do educando, pois amplia

[...] as possibilidades de ascensão profissional, as opções de lazer, o interesse pela leitura e pela escrita e a percepção da escola como um contexto para a constituição da identidade do aluno. (Brasil, 2002b, p. 68)

A questão da constituição de identidade é explicada pela ajuda propiciada ao aluno a partir das vivências na escola e da participação na elaboração conjunta de conhecimento para que ele possa, nesse processo, perceber-se também como integrante de uma comunidade linguística e desenvolver-se como cidadão usando sua própria história e como objetivo de aprendizagem.

A PCEJA também traz os objetivos gerais de Língua Estrangeira no EF, etapa a que o documento é destinado, mas que consideramos objetivos importantes para todas as etapas da modalidade no que se refere ao ensino de uma LE que são expostos na figura a seguir:

Figura 2 - Objetivos gerais da Língua Estrangeira

- Desenvolver a possibilidade de compreender e expressar, oralmente e por escrito, opiniões, valores, sentimentos e informações.
- Entender a comunicação como troca de idéias e de valores culturais, sendo estimulado a prosseguir os estudos.
- Comparar suas experiências de vida com as de outros povos.
- Identificar, no universo que o cerca, as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico.
- Vivenciar uma experiência de comunicação humana no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes e possibilitando maior entendimento de seu próprio papel como cidadão do país e do mundo em que vive.
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.
- Construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna.
- Adquirir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.
- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a também como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados.
- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

Fonte: Brasil (2002b).

Os objetivos citados na Figura 2 são de grande importância para guiar os docentes de LE da modalidade. Ademais, nos parece relevante ressaltar para nosso trabalho aqueles que se referem ao entendimento da comunicação como troca de ideias e valores culturais, à comparação de experiências de vida com as dos outros povos, ao fato de sentir-se parte de um mundo plurilíngüe, à construção do conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação tendo como base os conhecimentos da língua materna, e a consciência lingüística como pontos de interesse para pensar a nossa proposta, visto que o objetivo é o de sensibilizar os alunos para as EIs.

Além desses objetivos mais gerais referentes às LE, o documento também traz alguns desafios que o professor deve assumir nesse processo, a saber:

Figura 3 - Desafios a serem assumidos pelo professor de LE da EJA

- Promover a interação de forma cooperativa dentro do grupo, entre os colegas.
- Organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de modo a incorporar os diferentes níveis de conhecimento dos alunos e ampliar suas oportunidades de acesso.
- Partir de uma diversidade de experiências e interesses.
- Garantir ao aluno uma experiência de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva que lhe permita comunicar-se com outras pessoas por meio de textos orais e escritos e a possibilidade de ampliar essa base conforme for necessário.
- Ajudar os alunos a confiar na própria capacidade de aprender.

Fonte: Brasil (2002b).

Os desafios expostos acima têm bastante relação com as especificidades desse grupo, visto que colocam em questão a incorporação de diferentes níveis de conhecimento dos alunos e ampliação de oportunidades de acesso, algo que não podemos deixar de lado ao criar uma proposta de ensino de uma língua que não é a língua materna de nosso público discente, dada a sua heterogeneidade.

Os objetivos e desafios são complementados pela seção trazida pelo documento que trata sobre os professores da EJA e o ensino de LE, em que é apresentado o levantamento realizado junto às secretarias de educação e que foi apresentado no volume 1 da proposta. Nos questionários realizados os professores consideram importantes alguns pontos como:

- o uso do conhecimento prévio e de mundo dos alunos;
 - a reflexão sobre outras culturas, valores, hábitos e costumes;
 - a compreensão da função social do texto;
 - o reconhecimento de diferentes tipos de texto com base em indicadores de organização textual;
 - a preocupação em ser compreendido e compreender, tanto na fala quanto na escrita;
 - o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas.
- (Brasil, 2002b, p. 70)

Suas respostas mostraram ainda que textos autênticos como entrevistas, programações de televisão, classificados, poemas, etc., aparecem como irrelevantes. Afirma-se então que essa seria uma percepção monológica da LE, pois não leva em consideração “[...] que todo encontro interacional é marcado pelo mundo social, pela instituição, pela cultura e pela história” (Brasil, 2002b, p. 69), considerando apenas os elementos da linguagem sem relacioná-los ao contexto, ao falante e/ou às necessidades concretas de uso. Estamos de acordo com o que diz o

PCEJA a esse respeito e acreditamos que o trabalho com textos autênticos e com gêneros textuais nas aulas de LE faz com que o aluno possa se dar conta de caráter sócio-interacional da linguagem que é defendido pelo documento.

Entretanto, constata-se uma incoerência entre o que os professores acreditam que devem ensinar e aquilo que de fato ensinam, pois as respostas dadas revelam outra forma de atuar, conforme comentado no documento:

Constatou-se que predominam as aulas essencialmente expositivas, pautadas em material apostilado e em livros didáticos, tendo como conteúdo tópicos como: cumprimentos; dias da semana, meses; profissões; cores; verbos to be e to have; pronomes pessoais; nacionalidades; números; artigos; adjetivos; preposições; formas interrogativas; respostas curtas. (Brasil, 2002b, p. 69)

Assim, é defendido que mais do que ter teorias que embasam as ações dos professores, é preciso que haja espaço para a reflexão, pois a falta desse espaço pode torná-las inacessíveis de modo consciente ou inconsciente. Além disso, defende-se que:

[...] é essencialmente a partir da percepção dessas teorias subjacentes às suas ações que eles poderão realizar uma avaliação crítica de si, do papel de seus alunos e da adequação de sua prática didática às necessidades destes. (Brasil, 2002b, p. 70)

Entretanto, devido à realidade de muitos professores, está cada vez mais difícil ter um espaço que seja frutífero para reflexões acerca das práticas docentes, pois é sabido que o tempo que um professor da EB pública tem para se atualizar e planejar as suas aulas é muito pequeno, principalmente, porque esse mesmo professor possui muitos alunos e turmas e, muitas vezes, acabam optando por aulas mais tradicionais e conteudistas devido a essa falta de tempo. Ademais, muitos professores trabalham em mais de uma instituição devido aos baixos salários. Dessa maneira, os docentes acabam perdendo esse espaço de troca e reflexão entre seus pares, ficando cada vez mais difícil que haja um diálogo e até um planejamento conjunto e interdisciplinar. Portanto, acreditamos que esta pode ser a razão que justifica a diferença entre aquilo que o professor defende ser importante trazer em sala de aula e aquilo que ele, de fato, consegue fazer na prática.

Igualmente, indica-se que, no caso dos estudantes da EJA, é ainda mais importante levar isso em conta, já que os alunos que fazem parte dessa modalidade já são partícipes de interações sociais mais definidas, o que torna necessário

desenvolver os meios adequados de agir no mundo através do discurso. Dessa maneira, acreditamos que o ensino das EIs se enquadra nessa visão social da linguagem, visto que para entendê-las, precisamos conhecer o contexto do falante e não somente as palavras isoladas. Assim, a partir do momento em que os alunos tomam conhecimento dessas estruturas em outras línguas, nesse caso o espanhol, as reconhecerão em sua língua materna, o que, conseqüentemente, os auxilia a aprimorar conhecimento metalinguístico. Esse aspecto está referido no documento ao reconhecer que “[...] o desenvolvimento linguístico dos alunos ajuda-os a aperfeiçoar a leitura e a escrita, bem como a compreender as estruturas linguísticas e discursivas - inclusive da língua materna (Brasil, 2002b, p. 67). Na seção seguinte, tratamos da Fraseologia e das EIs, objeto de estudo da presente dissertação.

4 AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E SEU ENSINO

Neste capítulo, definimos as Unidades Fraseológicas (UFs), objeto de estudo da Fraseologia, e as EIs, tema desta dissertação. Igualmente, tratamos de aspectos relativos à Fraseodidática que se dedica, como o próprio nome diz, à didática da Fraseologia. Tomamos como base Corpas Pastor (1996), Tagnin (2013) e González-Rey (2012), entre outros.

4.1 DEFINIÇÃO DE UNIDADE FRASEOLÓGICA E DE EIS

Corpas Pastor (1996, p. 20, tradução nossa⁴) define as UFs como “unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior se situa no nível da oração composta”. A autora também apresenta algumas características dessas unidades: a alta frequência de uso, a coocorrência de seus elementos integrantes, a institucionalização, relacionada à fixação e à especialização semântica, a idiomaticidade e suas potenciais variações. Explicamos brevemente essas características a seguir, com base na autora:

- a) Frequência: refere-se à frequência de coocorrência de seus elementos e à frequência de uso. A primeira indica que os elementos que constituem as UFs possuem uma frequência de ocorrência superior à frequência de ocorrência individual de cada um dos seus componentes. Por sua vez, a frequência de uso pode ser entendida como a ocorrência das expressões fixas de forma geral nos discursos dos falantes de determinada língua e está associada à institucionalização.
- b) Institucionalização: apresenta duas características essenciais que são a fixação e a especialização semântica. A primeira indica a propriedade que algumas expressões têm de ser reproduzidas na fala como combinações previamente existentes; a segunda refere-se àquela associação direta e unívoca entre a UF e sua interpretação semântica por parte da comunidade de falantes. Dessa maneira, a repetição de uma UF pode acarretar em sua convencionalização ou em sua institucionalização. Corpas Pastor (1996) afirma ainda que a institucionalização caracteriza as produções linguísticas de falantes de

⁴ No original: “son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta”.

uma língua, que não criam combinações originais ao falar, mas que usam combinações já criadas e reproduzidas de forma repetida no discurso e que foram sancionadas pelo uso.

- c) Idiomaticidade: faz referência à propriedade semântica de algumas UFs, fazendo com que o significado global da unidade não possa ser deduzido a partir do significado isolado das palavras que a compõem.
- d) Variação: significa que a fixação das UFs é relativa, pois se relaciona à variação léxica que uma determinada expressão pode apresentar. A autora traz o exemplo de “*alzarse/ cargar con el santo y la limosna*”⁵, em que pode ocorrer a alternância entre os dois verbos *alzarse* e *cargar*.

Juntamente com as características supracitadas, a referida autora também apresenta a sua tipologia de UFs dividindo-as em dois grupos: aquelas que não constituem enunciados completos e aquelas que constituem enunciados completos. Dessa maneira, no primeiro grupo estão aquelas que são equivalentes a um sintagma, que não constituem um ato de fala e tampouco um enunciado necessitando, assim, estar combinadas a outros elementos linguísticos. Dessa maneira, o primeiro grupo se subdivide em duas esferas. A primeira esfera abarca as UFs fixadas somente na norma, o que a autora denomina *colocações* (fazer aniversário/*cumplir años*); já na segunda esfera, estão as UFs fixadas no sistema, que são denominadas *locuções* (bater as botas/*estirar la pata*).

No segundo grupo, o das unidades que formam enunciados completos, temos aquelas que fazem parte do acervo sociocultural de uma comunidade de falantes caracterizando, dessa maneira, a terceira esfera, em que estão os *enunciados fraseológicos*, também chamados de parêmias como *antes son mis dientes que mis parientes*, que significa que devemos atender primeiro aos nossos próprios interesses antes de atender aos interesses dos demais, mesmo que essas pessoas sejam próximas, como nossos parentes. “Estas unidades se caracterizam por estar fixadas na fala e por constituir atos de fala realizados por enunciados completos,

⁵ Refere-se à apropriação de algo que corresponde a si, mas também à apropriação de algo que corresponde ao outro.

dependentes ou não de uma situação específica” (Corpas Pastor, 1996, p. 51, tradução nossa⁶).

Para nosso trabalho é interessante apresentar a segunda esfera, ou seja, a esfera das locuções, que são as UFs do sistema. Assim, seus traços distintivos, de acordo com Corpas Pastor (1996 p. 88, tradução nossa), são “fixação interna, unidade de significado e fixação externa passemática”⁷. De acordo com a autora, as locuções se diferenciam das sequências livres de palavras por serem institucionalizadas, estáveis sintática e semanticamente e por sua função denominativa.

Para comprovar a coesão semântica e morfossintática das locuções, a autora cita alguns critérios como, no caso da coesão semântica, o caráter de unidade de significação que apresentam essas unidades, tendo elas um significado composicional (*sano y salvo*⁸) ou não composicional (*meterse en camisa de once varas*⁹). Por sua vez, no caso da coesão morfossintática, temos a impossibilidade de substituição de seus elementos (*de mírame y no me toques* / **de obsérvame y no me toques*) e de eliminação e/ou adição de alguns de seus elementos (*matar dos pájaros de un tiro*¹⁰ / **matar pájaros de un tiro* / **matar dos pájaros blancos de un tiro*). Inclui igualmente impossibilidade de transformá-las livremente como acontece com as combinações livres de palavras, seja pela ordem de seus elementos integrantes (**dar liebre por gat* / *dar gato por liebre*); pela mudança de artigos (**estirar una pata* / *estirar la pata*¹¹) ou até mesmo uma mudança de voz ativa para passiva (**la pata fue estirada por el borracho* / *el borracho estiró la pata*).

Quanto às Els, Tagnin (2013) aborda essas unidades e as denomina, juntamente com outros tipos, de Unidades Linguísticas Convencionais (ULC) em seu livro *O jeito que a gente diz*. Para embasar sua proposta, a autora traz o conceito de falante ingênuo, caracterizado por Charles J. Fillmore (1979) como o falante do idioma que não consegue depreender o significado global dessas e outras expressões que estão ligadas a uma convenção linguística. Conforme a autora:

⁶ No original: “Estas unidades se caracterizan por estar fijadas en el habla y por constituir actos de habla realizados por enunciados completos, dependiente o no de una situación específica”.

⁷ A fixação passemática, de acordo com Thun (1978 *apud* Corpas Pastor, 1996, p. 24) é a fixação originada no emprego de unidades linguísticas de acordo com o papel do falante em atos comunicativos.

⁸ Sem lesão, doença ou perigo (*são e salvo*).

⁹ Tratar de assuntos que não nos correspondem ou que não entendemos (*meter-se em camisa de onze varas*).

¹⁰ Equivalente à expressão ‘matar dois coelhos com uma só cajadada’.

¹¹ Morrer (pessoa ou animal).

Quando nos referimos ao “jeito que a gente diz” estamos, na verdade, falando de convenção, ou seja, daquilo que é aceito de comum acordo. As convenções linguísticas são os “jeitos” aceitos pela comunidade que fala determinada língua. Assim, podemos chamar de convencionalidade o aspecto que caracteriza a forma peculiar de expressão numa dada língua ou comunidade linguística. (Tagnin, 2013, p. 19)

Tagnin afirma que a convencionalidade é condicionada pelo uso e pela prática. Dessa maneira, é comum que determinadas ocasiões exijam formas específicas de falar e/ou agir, ou seja, as convenções sociais. A autora exemplifica essas exigências trazendo ocasiões como o Natal, onde enviamos cartões, damos presentes e desejamos “Feliz Natal”, e outras situações menos formais e cotidianas como

[...] desculpar-se por pisar no pé de alguém, agradecer um favor recebido ou até elogiar um presente mesmo que não se tenha gostado dele. Talvez até pudéssemos dizer que são as coisas que “fazemos por educação” e que, se não as fizermos, estaremos incorrendo na ruptura de uma convenção social ou num ato de “falta de boas maneiras”. (Tagnin, 2013, p. 21)

Segundo a autora, essas mesmas noções de convenção podem ser aplicadas à fala no nível social (quando dizer) e no nível linguístico (como dizer) e que há expressões que são convencionais por estarem ligadas a um fato social – “Feliz Aniversário”, “Meus Pêsames”, “Bom dia!”, etc. – e outras que são convencionais por sua forma, ou seja, não admitem alterações na ordem dos seus elementos ou sua substituição sem que haja alteração de sentido. Os exemplos apresentados por ela são “mundos e fundos” e “doce ilusão”, para os quais não podemos dizer “universos e profundidades”, tampouco dizer “ilusão doce”, pois a expressão perderia o seu tom irônico.

Portanto, quando a convenção passa para o nível do significado, Tagnin afirma que entramos no campo de idiomaticidade e diz que uma expressão é idiomática somente se o seu significado não for transparente, ou seja, o significado não é compreendido a partir da somatória de seus elementos constitutivos, mas pelo seu conjunto. Assim sendo, a autora atribui ao termo “idiomático” o sentido de “não transparente” ou “opaco”. Importa ressaltar que a autora afirma que “[...] toda expressão idiomática é também convencional, mas nem toda expressão convencional é idiomática” (Tagnin, 2013, p. 22).

Quanto às expressões convencionais e idiomáticas, Tagnin (2013) apresenta três níveis de convencionalidade que são o nível sintático, o nível semântico e o

nível pragmático, que são explicados pela autora como:

- a) nível sintático: abarca a combinabilidade dos elementos de uma expressão, assim como sua ordem e sua gramaticalidade. A combinabilidade refere-se à combinação dos elementos e também à sua coocorrência. Temos como exemplo o adjetivo *coroca* que costuma ocorrer com *velha*. A ordem refere-se propriamente à ordem que esses elementos costumam aparecer; assim, é mais comum dizermos *cama e mesa* e não *mesa e cama*. Por último, a gramaticalidade diz respeito àquelas expressões que, de certa maneira, desafiam as explicações gramaticais. A autora exemplifica a gramaticalidade a partir da expressão da língua inglesa *by and large*, que combina uma preposição com um adjetivo, e de um exemplo do português, a locução adverbial *de vez em quando*. No nível sintático são incluídas as colocações (*marcar um encontro, tomar providências*), as coligações (*confiar em, aptidão para*), os binômios (*ir e vir, cama e mesa*) e as estruturas agramaticais (*de vez em quando, que nem*).
- b) nível semântico: observa-se a convencionalidade na relação não motivada entre determinada expressão e seu significado, ou seja, palavras cujo significado não é transparente. Para exemplificar o nível semântico, Tagnin traz como exemplo as expressões *kick the bucket* e *bater as botas*, que significam 'morrer'. Além disso, a autora afirma que os significados das imagens também podem ser convencionalizados de maneira que na cultura ocidental *para cima* relacione-se a algo bom e *para baixo* a algo ruim, como pode-se ver nos exemplo: *estar num alto astral, cair da cama, de cabeça erguida*. A esse nível pertencem as Els (*encher linguiça, acertar na mosca*) e as símiles (*forte como um touro, burro como uma porta*).
- c) nível pragmático: refere-se ao uso da língua em situações de interação entre os falantes, que deve considerar a situação em que o falante se encontra e a expressão que nela deve ser empregada. Por exemplo, a situação de receber um presente nos exige agradecer por ele com *obrigado, muitíssimo obrigado*, etc. Ademais, a autora afirma que nem sempre esse comportamento social será expresso de maneira verbal de forma que, em um velório, um aperto de mãos ou abraço sejam suficientes para expressar nossa solidariedade. Quando falamos de expressões desse nível podemos pensar em marcadores conversacionais (*por falar em..., a meu ver...*) e nas fórmulas situacionais

(*você se incomodaria de...?, você gostaria de...?*) .

Dessa maneira, quando tratamos de Els, estamos referindo-nos ao nível semântico de convencionalidade de determinadas expressões. Ao tratar dessas unidades, a autora afirma que existem graus de idiomaticidade que vão daquelas cujo significado pode ser recuperado e que possuem uma imagem metafórica como *chutar o pau da barraca*, que significa ‘pôr tudo a perder’ e aquelas cujo significado foi convencionalizado e cuja imagem metafórica já não é tão clara no presente e traz como exemplo a expressão *bater as botas* para fazer referência a ‘morrer’.

Para além dos graus de idiomaticidade, a autora também ressalta que uma expressão pode possuir uma idiomaticidade parcial, em que somente um dos termos será idiomático. Como exemplo, ela traz a expressão *mentira branca*, em que o significado de *mentira* pode ser compreendido, mas o significado do adjetivo *branca* é idiomático e indica que é uma mentira “inofensiva”. Assim, a autora conclui que “uma expressão não é necessariamente idiomática ou não idiomática” (Tagnin, 2013, p. 99), pois os graus de idiomaticidade podem ser maiores ou menores dependendo da expressão em questão. Portanto, as expressões totalmente idiomáticas são aquelas em que nenhum de seus elementos contribui para a compreensão do significado total da expressão.

É possível fazer uma aproximação entre Corpas Pastor (1996) e Tagnin (2013). Mesmo que a primeira autora não apresente uma definição específica para Els acreditamos que elas possam corresponder às locuções em sua tipologia, principalmente pelas características de fixação interna, de unidade de significado e de fixação externa passemática. Tais propriedades podemos encontrar em Tagnin (2013) ao se referir à convencionalidade no nível social e no nível linguístico e à impossibilidade de haver substituição de seus elementos e muito menos de sua ordem. Ademais, podemos aproximar os conceitos a partir do que Corpas chama de esferas e do que Tagnin chama de níveis e podemos chegar a seguinte síntese de ambas as autoras:

Quadro 2 - Síntese das propostas de Corpas Pastor e Tagnin

Esferas (Corpas Pastor, 1996)	Níveis (Tagnin, 2013)
Esfera I: UFs fixadas somente na norma – colocações	Sintático: coligações, colocações, binômios, estruturas agramaticais

Esfera II: UFs fixadas no sistema – locuções	Semântico: Els, símiles
Esfera III: UFs fixadas na fala – enunciados fraseológicos	Pragmático: marcadores conversacionais, fórmulas situacionais

Fonte: Elaboração própria (2024).

Para definir as Els, embora reconheçamos a importância da tipologia de Corpas Pastor (1996) e sua contribuição para a área de Fraseologia, nos baseamos na tipologia de Tagnin (2013). Tal escolha se justifica pela forma didática com que a autora expõe os tipos de ULC e também define os vários tipos de unidades a partir dos níveis de convencionalidade apresentados anteriormente. Da mesma maneira, acreditamos que a obra da autora seja bastante acessível para os professores de línguas que se interessem sobre o assunto e que não tenham tanta familiaridade com a temática, pois se trata de um livro bastante didático que contém diversos exemplos, o que contribui para a compreensão dessas unidades.

Para complementar os aspectos anteriores, consideramos importante trazer a definição de outras estudiosas brasileiras que trataram sobre o tema. Para Xatara (2001, p. 51) uma EI é “[...] uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”. Segundo a autora, uma EI não é apenas uma locução, mas uma unidade complexa e indecomponível, ou seja, seus componentes não podem ser dissociados, permitido apenas algumas pequenas variações por questões discursivas (por exemplo, *perder a cabeça/perdeu a cabeça/perdemos a cabeça*). Por sua vez, a conotação abarca a modificação semântica que os componentes de determinada expressão sofrem, de modo que seu significado passa a ter uma significação coletiva diferente – *perder a cabeça*: ‘enervar-se muito’, ‘não conseguir manter a calma’ (Perder a cabeça, s.d.) –. Com relação à cristalização – ou fixação, conforme Corpas Pastor (1996) e Tagnin (2013) – de determinada expressão, essa dependerá de algumas características, que a autora afirma que são cruciais para saber se estamos, de fato, diante de uma EI e que referimos a seguir:

[...] só se poderá ter certeza de que se está diante de uma EI, quando o seu significado, a ordem de ocorrência dos elementos, as relações de similaridade baseadas na seleção e as relações de contigüidade baseadas na combinação forem consagradamente convencionais. (Xatara, 2001, p. 52)

Teer (2022), mediante revisão bibliográfica realizada em sua tese e

baseando-se em Teer (2017), apresenta a sua definição de EI,

Expressão idiomática é um tipo de unidade fraseológica pluriverbal, fixa e institucionalizada, que se destaca dos demais tipos de UFs pelo seu alto grau de idiomaticidade. Não constitui um enunciado completo, pode carregar informações culturais e, na sua estrutura, agramaticalidades ou arcaísmos. (Teer, 2022, p. 71)

A autora complementa sua definição afirmando que existem dois tipos de EIs, as que são compostas por uma forma verbal e as que não são, e traz como exemplo as expressões *meter la pata (cometer um erro)*, que é composta por uma forma verbal (*meter*), e *a pie(s) juntillas (com os pés juntos)*, que não possui um verbo em sua composição.

Desse modo, as características supracitadas levam a uma espécie de estabilidade dessas expressões que passam a ser frequentemente empregadas por uma determinada comunidade de falantes de maneira usual e condicionada a determinadas circunstâncias. Como exemplo de tal cristalização temos a expressão *bater as botas*, cuja sintaxe, de acordo com Biderman (2005), não difere da sintaxe de uma sequência livre e pode apresentar variações de tempo e modo para fins de concordância, além de variações relativas à posição dos advérbios (*Carlos bateu as botas muito cedo*) ou até uma inserção (*Carlos, desta vez, bateu as botas*). Entretanto, a autora afirma que não são aceitas modificações que poderiam ser aplicadas a qualquer frase, pois essas seriam impossíveis no caso de uma expressão cristalizada. Tal expressão, portanto, é considerada “uma combinatória cristalizada da herança cultural registrada na memória coletiva com o significado de <morrer>” (Biderman, 2005, p. 748).

Das definições de EI que apresentamos, adotamos a de Teer (2022), dado que resulta de uma revisão mais ampla da proposta de definição de vários autores e consolida de forma clara o conceito de EI; inclusive por destacar a questão da idiomaticidade, que diferencia essas unidades de outras UFs.

Agora que já conhecemos um pouco mais sobre as UFs e as EIs, unidades a serem tratadas em nossa proposta de atividades, buscamos aprofundar-nos na Fraseodidática na próxima subseção, área que se dedica ao ensino das UFs.

4.2 FRASEODIDÁTICA E O ENSINO DAS EIS

González-Rey (2012) define a fraseodidática como a didática da fraseologia.

Entretanto, a referida autora, uma das precursoras nesse âmbito de estudo, julga importante distinguir os termos *didática* e *fraseologia* para que se possa entender melhor o caminho percorrido até a consolidação da fraseodidática. Nesse sentido, estabelece três etapas:

- a) a *didática* da fraseologia: período em que se considerou a didática uma disciplina aplicada da linguística dedicada ao ensino e aprendizagem de uma língua, e a fraseologia referente às expressões fixas de uma língua;
- b) a didática da *fraseologia*: momento em que a fraseologia passa a ser considerada uma disciplina linguística, e a didática um âmbito de aplicação;
- c) a fraseodidática: passa a ser considerada um ramo da Fraseologia aplicada e da Fraseografia.

Dessa maneira, de acordo com González-Rey (2012), a primeira etapa é definida como aquela em que aparecem as primeiras mostras de interesse com relação ao ensino dos modismos (fraseologias) por parte dos docentes, tanto de LM quanto de LE. Por sua vez, a segunda etapa é caracterizada pelo surgimento do interesse de estudiosos da área como fraseólogos e paremiólogos. Finalmente, a terceira fase refere-se ao momento em que docentes e pesquisadores podem situar a fraseologia e, sobretudo, seu ensino, no centro de suas preocupações, ocupando, assim, um lugar próprio dentro da Fraseologia. A partir do exposto, é possível constatar que antes mesmo de a fraseologia se consolidar como uma área aplicada da Fraseologia, os docentes já tentavam introduzi-la em suas atividades didáticas.

González (2022) afirma que, devido aos trabalhos e às propostas didáticas desenvolvidas pelos docentes de língua estrangeira, a Fraseologia ganhou relevância e também foi constatada a sua importância na competência linguística dos estudantes de uma LE. Entretanto, mostra em seu trabalho, a partir da análise de alguns manuais de ELE – *Compañeros* (2016), *Nuevo Español en Marcha* (2016) y *Abanico* (2010) – que a didática explícita dessas unidades não faz parte dos manuais para o ensino de ELE e que, quando presentes, são tratadas com pouca relevância. Acrescenta que: “Os livros de texto estão centrados, de maneira geral, nas famílias léxicas em torno do tema tratado em cada unidade, mais do que na combinação de palavras” (González, 2022, p. 28, tradução nossa¹²).

¹² No original: “Los libros de texto se centran, por norma general, en las familias léxicas en torno al tema tratado en cada unidad, más que en la combinación de palabras”.

As Els também costumam aparecer mais abundantemente em manuais de níveis avançados de ELE, o que é corroborado pela afirmação de Ruiz Gurillo (2000)

A fraseologia como tal não pode ser apresentada a alunos/as que não possuam um nível médio ou avançado de espanhol, dado que as dificuldades que envolve a compreensão de unidades idiomáticas como a *rajatabla* ['de maneira rigorosa, estrita' ou a 'todo custo'] ou *llevar la corriente* ['estar de acordo'] exigem um conhecimento vasto do espanhol. Por outro lado, seu aprendizado supõe a aquisição de esquemas culturais não aprendidos, referentes à história de España (no hay moros en la costa ['no há perigo ou problema']), à religião (hasta no verte Jesús mío ['beber muito, até ver o fundo do copo']), etc. (Ruiz Gurillo, 2000, p. 263, tradução nossa¹³)

Entretanto, não estamos de acordo com a autora no que diz respeito à apresentação dessas unidades somente aos alunos de níveis avançados, pois é possível que o aluno entre em contato com essas unidades em seus primeiros momentos como estudante de LE, seja em aula ou fora dela. Dessa maneira, é importante que ele, além de identificá-las, possa entendê-las na LE e também percebê-las em sua própria LM, visto que fazem parte da riqueza cultural e linguística dos falantes de uma língua. A partir desse posicionamento, nos apoiamos no que afirma Solano Rodríguez (2007) sobre o tratamento das UFs nas aulas de LE:

[...] a necessidade de conferir um tratamento específico e sistemático às unidades fraseológicas nos conteúdos curriculares de toda língua estrangeira, desde os primeiros momentos de aprendizagem, em qualquer entorno institucional e independentemente das necessidades, da idade e do nível cognitivo dos aprendizes. (Solano Rodríguez, 2007, p. 202, tradução nossa¹⁴)

Portanto, não podemos ignorar a existência das Els, nem fazer com que o momento de apresentá-las em aula seja apenas um parêntesis ou uma curiosidade, ou, ainda, estabelecer um nível de conhecimento específico para seu aprendizado. Ao invés disso, faz-se necessário que o aluno possa conhecê-las de maneira que elas passem a fazer parte de seu acervo linguístico desde os primeiros níveis de

¹³ No original: "La fraseología como tal no puede ofrecerse a alumnos/as que no posean un nivel medio o avanzado de español, puesto que las dificultades que entraña la comprensión de unidades idiomáticas como *rajatabla* o *llevar a la corriente* exigen un conocimiento abundante de español, Por otro lado, su aprendizaje supone la adquisición de esquemas culturales no aprendidos, referentes a la historia de España (no hay moros en la costa), a la religión (hasta no verte Jesús mío), etc."

¹⁴ No original: "[...] la necesidad de conferir un tratamiento específico y sistemático a las unidades fraseológicas en los contenidos curriculares de toda lengua extranjera, desde los primeros momentos del aprendizaje, en cualquier entorno institucional, e independentemente de las necesidades, de la edad y del nivel cognitivo de los aprendices".

ensino da LE. Para reforçar essa ideia, trazemos González-Rey (2012) que afirma que mais que uma denominação, a Fraseodidática representa uma posição da Fraseologia frente à didática da Fraseologia. Em suas palavras, “A fraseodidática consiste, certamente, na didática fraseológica de uma língua, mas também na didática de uma língua através de sua fraseologia” (González-Rey, 2012, p. 75, tradução nossa¹⁵). Essa afirmação aponta que é possível, ao ensinar uma língua, tratar de sua fraseologia e talvez, mais do que isso, orientar o ensino da língua a partir da fraseologia, pois seu estudo não pode ser dissociado do estudo da cultura e das particularidades relacionadas aos “jeitos de dizer” dos falantes.

Pensando no ensino das EIs, Xatara (2001, p. 53) trata dos graus de dificuldade de uma EI, baseando-se no nível de aprendizagem dos alunos e afirma que “[...] embora o uso de quaisquer desses idiomatismos não esteja restrito a níveis de aprendizagem, sua aquisição pode ser facilitada se os diferentes graus de dificuldade de aprendizagem forem considerados”.

Esses graus foram complementados, posteriormente, por Baptista (2006), e adaptados para o contexto dos falantes de língua portuguesa que são aprendizes de ELE. Assim, a partir da adaptação de Baptista (2006) e de seus exemplos aplicados ao contexto do falante de português como LM, os graus de dificuldade são:

- a) Expressões de grau/nível de dificuldade 1: possuem equivalência idiomática e literal na língua portuguesa e possuem construções de correspondência exata, ou seja, com estrutura idêntica ou de fácil compreensão por parte do aprendiz. Ex.: *abrir portas/abrir puertas*;
- b) Expressões de grau/nível de dificuldade 2: são aquelas que possuem uma equivalência idiomática semelhante ao português e que não podem ser totalmente traduzidas, por não haver equivalência lexical total ou literal. Não sofrem mudanças em sua estrutura, no nível da linguagem, no valor ou no efeito comunicativo presentes na língua estrangeira. Ex.: *hacer la vista gorda/ fazer vista grossa*;
- c) Expressões de grau/nível de dificuldade 3: expressões cuja tradução para a língua portuguesa também é idiomática e em que a estrutura sintática e/ou unidades lexicais são bastante diferentes à da língua alvo. Ex.: *agarrarse a un*

¹⁵ No original: “La fraseodidáctica consiste, ciertamente, en la didáctica de la fraseología de una lengua, pero también en la didáctica de una lengua a través de su fraseología”.

clavo ardiendo/fazer qualquer negócio;

- d) Expressões de grau/nível de dificuldade 4: revelam visões de mundo muito diferentes de maneira que precisam ser traduzidas por paráfrases. Ex.: *volver a las andadas/cometer os mesmos erros.*

Devido à crença citada anteriormente de que deveríamos ensiná-las apenas a estudantes de nível avançado, na EB a preocupação com esse tipo de unidade é ainda menor. Contudo, podemos citar alguns trabalhos realizados recentemente em que as autoras buscam entender e aplicar o ensino de Els ou das UFs na EB. São pesquisas como as de Teer (2022), Mogendorff (2019), Oliveira (2022) e Batista (2023). Entretanto, faz-se necessário continuar pensando em maneiras de propor o ensino de UFs na sala de aula da EB, considerando os graus de dificuldade apresentados anteriormente e que podem ser complementados com a noção de “graus de idiomaticidade” apresentados em Tagnin (2013), e pensar em sua aplicação direta nas aulas de ELE. Assim, para pensar na didática das Els especificamente nesse contexto, apoiamo-nos em Teer (2017) que adapta as propostas de quatro níveis de dificuldades de Els de Baptista (2006) e Xatara (2001) e relaciona os critérios de graus de idiomaticidade e de proximidade entre Els do espanhol e Els do português. Isso permite dividi-las em três níveis de dificuldades, considerando os três anos do EM, conforme explicitamos a seguir, apresentando os exemplos da própria autora:

- a) Els de nível 1: possuem equivalência literal e idiomática igual em português (*abrir portas/abrir puertas*);
- b) Els de nível 2: possuem equivalência idiomática semelhante em português, mas não têm equivalência léxica total. (*hacer la vista gorda/fazer vista grossa*);
- c) Els de nível 3: podem ser traduzidas ao português por outra EI. Entretanto, a estrutura sintática e/ou as unidades lexicais são muito diferentes das existentes na língua espanhola (*agarrarse a un clavo ardiendo/fazer qualquer negócio*) ou podem ser traduzidas por paráfrases devido à não equivalência idiomática com as expressões no português (*volver a las andadas/cometer os mesmos erros*).

Em um trabalho posterior, Teer (2022) apresenta um quadro com 42 Els divididas entre os três anos do EM e por ordem de frequência. Reproduzimos o quadro a seguir:

Quadro 3 - Classificação das Els em três níveis de dificuldade para o EM

	Els de nível 1	Els de nível 2	Els de nível 3
1.	Perder la cabeza (perder a cabeça)	Encogerse de hombros (dar de ombros)	Tomar el pelo (pegar no pé)
2.	<i>En un abrir y cerrar de ojos (em um abrir e fechar de olhos)</i>	<i>Echar un vistazo (dar uma olhada)</i>	<i>Poner en tela de juicio (colocar em questão)</i>
3.	<i>Ponerse rojo (Ficar vermelho)</i>	<i>Echar una mano (dar uma mão)</i>	<i>Meter la pata (pisar na bola/ meter os pés pelas mãos)</i>
4.	<i>Tener huevos (ter culhões)</i>	<i>Quedarse al margen (ficar de fora [de])</i>	<i>Andarse por las ramas (fazer rodeios)</i>
5.	<i>Poner la mano en el fuego (botar/por a mão no fogo)</i>	<i>Dejarse la piel (dar o sangue)</i>	<i>Haber gato encerrado (nesse mato tem cachorro)</i>
6.	<i>Dar el brazo a torcer (dar o braço a torcer)</i>	<i>Estar de baja (estar de atestado)</i>	<i>No soltar prenda (não abrir o bico)</i>
7.	<i>No pegar ojo (não pregar o olho)</i>	<i>Quedarse en blanco (dar [um] branco)</i>	<i>Tirar la casa por la ventana (gastar a rodo)</i>
8.	<i>A ojos vistas (a olhos vistos)</i>	<i>Poner el dedo en la llaga (pôr o dedo na ferida)</i>	<i>Estirar la pata (bater as botas)</i>
9.	<i>Costar un ojo de la cara (custar os olhos da cara)</i>	<i>Pasarse de la raya (passar dos limites)</i>	<i>Estar hecho polvo (estar podre/moído)</i>
10.	<i>Poner en la balanza (por/pesar na balança)</i>	<i>Andarse con rodeos (fazer rodeios)</i>	<i>Cantar las cuarenta (dizer poucas e boas)</i>
11.	<i>Hablar por los codos (falar pelos cotovelos)</i>	<i>Dormir a pierna suelta (dormir como uma pedra)</i>	<i>Anunciar a bombo y platillo (gritar aos quatro cantos)</i>
12.		<i>Mover los hilos (mexer os pauzinhos)</i>	<i>Verlo todo negro (estar para baixo)</i>
13.		<i>Matar dos pájaros de un tiro (matar dois coelhos com uma cajadada só)</i>	<i>Estar como una cabra (estar fora de controle/perder o juízo)</i>
14.		<i>No tener pelos en la lengua (não ter papas na língua)</i>	<i>Ponerse morado (estar cheio/estourando)</i>
15.		<i>Estar hasta las narices (estar de saco cheio)</i>	<i>Estar en el ajo (estar por dentro [de])</i>
16.			<i>Meterse en la boca del lobo (Meter-se em camisa de onze)</i>

			varas)
--	--	--	--------

Fonte: Teer (2022, p. 108)

As etapas seguidas por Teer (2022) para a obtenção da lista foram as seguintes:

- a) formar uma lista de Els do espanhol para posterior verificação de frequência;
- b) verificar, quando possível, a existência de variantes das Els em questão e identificar a mais produtiva;
- c) definir a metodologia de consulta adotada para a verificação de frequência das Els no CORPES XXI;
- d) analisar os verbos que fazem parte das Els quanto às suas conjugações para definir se seriam pesquisados pelo seu radical ou por truncção;
- e) fazer a consulta das Els no corpus;
- f) analisar os resultados de cada EI para excluir as ocorrências não idiomáticas;
- g) preencher nossa tabela de controle com a EI no infinitivo (para manter uma padronização, já que os verbos das Els podem se realizar em flexões diferentes), número de casos, número de documentos, exemplo de uso (apêndice V);
- h) a partir da análise da tabela, estabelecer ponto de corte — definindo quais Els são frequentes para nosso objetivo e quais seriam desconsideradas. (Teer, 2022, p. 107)

A partir dos resultados da autora, para nossa proposta, selecionamos as Els que mais atendem ao público da EJA e suas necessidades, levando em conta o nível de dificuldade e também o contato com essas expressões pela leitura de textos de diferentes gêneros (jornais, revistas, propagandas, etc.) no seu dia a dia e em sala de aula. Detalhamos nossa proposta no capítulo seguinte.

Quanto ao ensino dessas unidades nas aulas de ELE, trazemos as propostas didáticas apresentadas por Xatara (2001), Hernández (2003), Baptista (2006) e Solano Rodríguez (2007).

Xatara (2001) apresenta uma tipologia de exercícios com nove exemplos para o tratamento de Els nas aulas de língua estrangeira, as quais mencionamos a seguir:

1. Identificar os idiomatismos correspondentes na LM do aprendiz em uma lista desordenada;
2. Relacionar idiomatismos a imagens ou desenhos que representem seu significado;
3. Identificar uma EI usando apenas as paráfrases explicativas em LE;

4. Parfrasear um idiomatismo apresentado em aula;
5. Propor expressões sinônimas a determinados idiomatismos em LM e em LE;
6. Traduzir e verter textos curtos que apresentem idiomatismos;
7. Contextualizar os idiomatismos inserindo-os em discursos criativos na LE, preservando seu valor conotativo;
8. Contextualizar os idiomatismos inserindo-os em discursos criativos na LE, apresentando seu valor denotativo
9. Analisar o valor argumentativo de uma EI em um texto ou as intenções de comunicação implícitas nesse texto.

Acreditamos que todas essas opções apresentadas pela autora são válidas e podem ser aplicadas para tratar as EIs em uma aula de LE. Entretanto, é necessário pensar em nosso contexto específico. Portanto, no contexto da EJA, acreditamos que as tipologias 1, 2, 3, 7, 8 e 9 sejam as mais indicadas, pois muitos alunos estão tendo seu primeiro contato com a língua espanhola. Como em um grupo de EJA possuímos diversos perfis de alunos com graus de escolaridades diferentes, optamos por deixar de fora atividades como as de paráfrase (nº 4) ou tradução e versão de textos curtos (nº 6) por serem muito avançadas e também porque podem frustrar alguns alunos, visto que o nível de conhecimento adquirido na língua espanhola varia de estudante para estudante e devemos considerar aqueles que voltaram à escola após um longo período longe dela. Dessa maneira, além de sensibilizá-los para a língua, devemos sensibilizá-los para esse tipo de unidade.

Por sua vez, Baptista (2006) propõe que o ensino dessas unidades deve dar-se em quatro etapas, explicadas a seguir:

Etapa I - Apresentação: é importante levar em consideração o nível, o perfil dos alunos e o curso e que também pode ser elaborada uma lista de expressões a partir de um campo semântico comum (partes do corpo, cor, comida, etc.). A autora também recomenda que essas expressões apareçam em contextos e gêneros textuais diversos para que os alunos possam perceber a riqueza estilística que elas podem dar ao discurso. É nessa etapa que os alunos devem ser levados a refletir sobre algumas questões como: o que significam as expressões apresentadas, o que elas

podem significar nos contextos apresentados, assim como inferir os seus significados, suas possíveis traduções e/ou paráfrases, de acordo com o nível de dificuldade da expressão.

Etapa II - Compreensão: o objetivo é saber se os alunos, para além de identificar as expressões, também conseguem depreender os seus significados. Dessa maneira, recomendam-se exercícios de relacionar colunas com a expressão em espanhol e sua possível equivalência em português, relacionar a expressão com sua explicação ou a seleção de uma alternativa correta que explique o significado de uma expressão. A autora afirma que podem ser realizadas tarefas individuais ou em grupos e que deve manter-se uma variedade de atividades.

Etapa III - Utilização: momento em que as expressões são utilizadas pelos alunos tanto na produção oral como na produção escrita. Assim, os alunos poderão, por exemplo, realizar atividades de preencher lacunas com as expressões mais adequadas a cada contexto, produzir relatos escritos usando as expressões, elaborar diálogos a partir de determinadas situações e/ou elaborar diálogos livres em que essas expressões apareçam.

Etapa IV - Memorização: etapa que prevê a fixação das EIs e para a qual a autora recomenda atividades de revisão de forma e conteúdo das expressões estudadas anteriormente.

Acreditamos que todas as etapas podem ser aproveitadas para a elaboração de nossa proposta. Entretanto, a produção oral e a produção escrita não serão cobradas como sugere a etapa III. Como o objetivo é o de sensibilizar, acreditamos que ao invés de utilizá-las ao escrever textos, talvez seja mais rico que eles exercitem a leitura e possam relacionar as expressões adequadas ao contexto.

Hernández (2003) também discute sobre a tipologia de atividades que podem ser usadas para tratar das UFs. Para a fixação de elementos linguísticos, a autora afirma que podem ser realizados os seguintes exercícios:

1. Completar lacunas que aparecem em frases com determinadas expressões.

2. Substituir orações por expressões ou vice-versa em pequenas mostras conversacionais.
3. Exercícios de sinonímia e antonímia. São muito úteis caso haja um bom número de locuções adjetivas e verbais.
4. Atividades em que seja necessário relacionar significados com unidades desse tipo. (Hernández, 2003, p. 87, tradução nossa¹⁶)

Quanto às atividades de caráter prático a autora cita alguns exemplos incluindo a compreensão escrita (enquetes, cartas, conversações, etc.), a expressão oral (dramatizações, jogos de interpretação, etc.), e também uma variedade de atividades lúdicas (cartões com desenhos para identificar as unidades e para construir definições de uma expressão sem mencioná-la e sem referir algumas palavras proibidas constantes nela, cruzadinhas, caça-palavras, etc.).

Ainda levando em consideração o nosso contexto de atuação, acreditamos ser importante utilizar o que sugere a autora para a fixação de elementos linguísticos e também alguns dos elementos que se referem às atividades práticas, principalmente as de caráter lúdico. Em nosso caso, só não trabalharemos com as atividades de expressão oral, pois acreditamos que são muito avançadas já que o nosso objetivo é o de sensibilização. Além disso, como explicado anteriormente, é a primeira vez em que muitos alunos estão tendo aulas de espanhol.

Solano Rodríguez (2007), autora citada anteriormente e que concorda com o ensino das UFs desde os níveis mais básicos, apresenta seis objetivos que o docente deve ter para que os estudantes possam desenvolver a sua competência fraseológica. Os objetivos propostos são:

1. Adquirir uma consciência fraseológica de maneira geral.
2. Compreender a necessidade de incorporar as unidades fraseológicas da língua estrangeira, em seus usos mais representativos, à sua linguagem oral e escrita.
3. Conhecer as unidades fraseológicas mais usuais e os seus contextos de uso.
4. Vincular sistematicamente a pronúncia e a grafia das unidades fraseológicas conforme vão sendo aprendidas.
5. Detectar as unidades fraseológicas em textos orais e escritos e compreender os seus diferentes matizes semânticos.
6. Automatizar lentamente o uso correto das unidades fraseológicas ao se expressar oralmente e por escrito na língua estrangeira alvo. (Solano Rodríguez, 2007, p. 203, tradução nossa¹⁷)

¹⁶ No original: “1. Completar los huecos que aparecen en unas frases con determinadas expresiones; 2. Sustituir oraciones por expresiones o viceversa en pequeñas muestras conversacionales; 3. Ejercicios de sinonimia y antonimia. Resulta muy útil en el caso de un buen número de locuciones adjetivas y verbales; 4. Actividades en las que es necesario relacionar significados con unidades de este tipo”.

¹⁷ No original: “1. Adquirir una conciencia fraseológica, en general. 2. Comprender la necesidad de incorporar las unidades fraseológicas de la lengua extranjera, en sus usos más representativos, a su lenguaje oral y escrito. 3. Conocer las unidades fraseológicas más usuales y su ámbito de uso. 4.

Apresentaremos com mais detalhe alguns desses seis pontos trazidos pela autora e que consideramos essenciais para a elaboração de nossa proposta. Primeiramente, cabe comentar que a autora defende que, a partir do desenvolvimento da competência fraseológica, os estudantes desenvolverão, conseqüentemente, a sua competência comunicativa. Para o desenvolvimento da competência fraseológica, é necessário em primeiro lugar que se adquira uma consciência fraseológica. Para isso, a autora afirma que esses estudantes devem, então, ser levados a refletir sobre as diferenças que possuem os fraseologismos na própria LM, independentemente do nível de conhecimento da LE a ser estudada. Isso não significa, segundo a autora, sobrecarregá-los com conhecimentos metalinguísticos, principalmente se são alunos iniciantes, pelo contrário, o objetivo é justamente fazer com que eles tenham consciência da condição de unidades que os fraseologismos têm e que são definidos pela autora como:

[...] *Palabras descontinuas* que algum dia nasceram e que, fruto de um processo de repetição por gerações de falantes, hoje as encontramos dispostas para uso. Será dito e demonstrado que, frequentemente, é difícil reconhecê-las na própria língua, porque estamos acostumados a ouvi-las e a utilizá-las desde pequenos, passando despercebida a sua singularidade. (Solano Rodríguez, 2007, p. 204, grifos da autora, tradução nossa¹⁸)

Por essa razão, a autora ressalta a importância de uma reflexão fraseológica geral, em que os aprendizes possam entender as particularidades dessas unidades em sua própria língua antes de abordar essas mesmas unidades na LE. Assim, a autora apoia-se em Zuluaga (1980) para propor a primeira estratégia, pois se baseia no que diz o autor sobre o fato de os falantes não reconhecerem essas unidades de maneira explícita, mas que as reconhecem facilmente se há uma alteração ou uma interrupção. Dessa maneira, é proposta uma desautomatização das UFs mediante alteração da ordem de seus componentes. Solano Rodríguez (2007) usa como exemplo a expressão do francês *en un pis pas* alterando-a para **en un pas pis*. Em nosso contexto podemos pensar na expressão *fazer vista grossa* trocando-a por

Vincular sistemáticamente la pronunciación y la grafía de las unidades fraseológicas que se vayan aprendiendo. 5. Detectar las unidades fraseológicas en textos orales y escritos, y comprender sus distintos matices semánticos. 6. Automatizar paulatinamente el uso correcto de las unidades fraseológicas al expresarse oralmente y por escrito en la lengua extranjera objeto de enseñanza y aprendizaje”.

¹⁸ No original: [...] palabras discontinuas que algún día nacieron y que, fruto de un proceso de repetición por generaciones de hablantes, hoy nos encontramos dispuestas para su uso. Se les dirá y demostrará que, a menudo, es difícil reconocerlas en la propia lengua, porque estamos acostumbrado a oírlas y a utilizarlas desde niños, pasándonos inadvertida su singularidad”.

**fazer grossa vista* para que o aluno perceba seu sentido unitário e que essa mudança gere um estranhamento proposital por parte dele.

O segundo objetivo trazido pela autora a partir da consciência fraseológica é a motivação, que consiste em fazer com que os alunos compreendam a necessidade e as vantagens de usar essas unidades. Solano Rodríguez (2007) sugere como estratégia para verificar que usamos essas unidades com bastante frequência o uso de textos orais para que os alunos possam escutá-los e detectar os fraseologismos e em seguida eliminá-los do texto para perceber a perda de expressividade que isso causa. A autora, então, ressalta a importância do paralelismo com a LM e afirma que isso não seria uma perda de tempo, senão um investimento no futuro. Outro ponto importante trazido por ela é o caráter multidisciplinar que o ensino dessas unidades deve ter e da necessidade de apresentá-las em contextos de uso e com uma infinidade de exemplos.

A questão da dificuldade semântico-pragmática também é trazida e se assemelha aos níveis quatro de dificuldades das EIs apresentados anteriormente, nas palavras de Solano Rodríguez (2007, p. 207, tradução nossa¹⁹), ao selecionar as unidades a serem ensinadas, devemos considerar “o grau de dificuldade semântico-pragmática dessas unidades, que será determinado pelo nível de conhecimento que os alunos têm da língua estrangeira”. Além da questão dos níveis de dificuldade, a autora também defende que sejam abordadas poucas unidades por vez dentro de uma mesma sequência de ensino e que isso dependerá do nível e da faixa etária dos alunos em questão, mas recomenda no máximo cinco ou seis unidades, pois já são suficientes para uma integração cognitiva adequada.

Além dos seis objetivos para o desenvolvimento da competência fraseológica dos estudantes apresentados anteriormente, acreditamos que as constatações da autora complementam bastante a nossa proposta, principalmente no que se refere ao ensino de EIs para públicos que não possuem um nível tão avançado da LE estudada. Dessa maneira, acreditamos ser importante levar em consideração o que Solano traz sobre o número de unidades a serem ensinadas de forma a não gerar uma sobrecarga no aluno. Dessa maneira, buscou-se não escolher muitas UFs para a elaboração das atividades propostas. Também nos baseamos no que diz a autora

¹⁹ No original: “el grado de dificultad semántico-pragmática de las mismas, que vendrá determinado por el nivel de conocimiento de la lengua extranjera de los alumnos”.

sobre uma “desautomatização” nos primeiros contatos com as UFs por parte dos alunos para que assim possam perceber essas unidades também em sua LM.

Portanto, é possível constatar que para o ensino dessas unidades, contamos com uma série de exercícios que podem ser aplicados e adaptados levando em conta o perfil dos estudantes e a série na qual estão inseridos. Dos autores revisados, pensamos que todos podem ser aproveitados e adaptados à realidade da EJA, posto que suas propostas se complementam. Dessa forma, para a elaboração de nossa proposta é importante considerar:

- 1) os graus de dificuldade que apresentam as EIs a serem selecionadas baseando-se em Baptista (2006) e Xatara (2001), selecionando-as a partir da lista de 42 EIs elaborada por Teer (2017), que adaptou os níveis de dificuldade aos três anos do EM;
- 2) as tipologias de exercícios apresentadas por Xatara (2001) e adaptá-las ao nosso contexto de ensino;
- 3) as etapas referidas por Baptista (2006) – Apresentação, compreensão, utilização e memorização – para organizar as atividades de modo a seguir um caminho progressivo nas atividades propostas;
- 4) a tipologia de Hernández para a fixação de elementos linguísticos e, principalmente, a questão lúdica.

Concluída a revisão teórica e a síntese dos aspectos relevantes para nossa proposta, no capítulo seguinte, apresentamos os nossos resultados.

5 PRINCÍPIOS E PROPOSTA DE ATIVIDADES COM EIS PARA A EJA

A partir do exposto anteriormente nos capítulos 2 e 3, foi possível comprovar que o público da EJA é um público bastante heterogêneo e com um perfil específico e, ao planejar aulas ou materiais para esses alunos, é preciso levar em consideração tais fatores. Neste capítulo, apresentamos os princípios e justificativas que guiam a elaboração de nossa proposta de atividades e as atividades propriamente ditas.

5.1 PRINCÍPIOS PARA A ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS COM Eis

O primeiro ponto a ser considerado é o perfil de nosso público-alvo. Constatamos, nos capítulos anteriores, que os alunos dessa modalidade possuem faixas etárias e trajetórias escolares diversas e, em consequência, é necessário que as aulas e os materiais sejam pensados para atender a essa diversidade. Não é possível prever quais conhecimentos o aluno da EJA adquiriu ou não ao longo de sua vida escolar e nem preparar materiais que exijam demasiados conhecimentos prévios, principalmente quando tratamos do ensino de língua espanhola, pois, como foi discutido no capítulo 3, a inserção dessa língua na EB foi bastante conturbada e instável. Assim, não é possível saber se esses alunos, em algum momento, tiveram contato com o espanhol, o que dificulta pensar na continuidade de conteúdos como se todas as trajetórias coexistentes nesse espaço fossem iguais. Muitos alunos não frequentavam a escola há muitos anos e resolvem retomar os estudos, ou são repetentes e maiores de idade e, por isso, não podem mais estar matriculados no ensino regular ou ainda, após sucessivos fracassos escolares, decidem retornar à escola e realizar uma nova tentativa de terminar os estudos. Some-se a isso o fato desses alunos possuírem uma jornada de trabalho anterior ou posterior às aulas, responsabilidades com seus familiares e obrigações do lar, aspectos que não pensamos ao elaborar atividades para a EB, por exemplo.

Por essas razões, é importante que possamos auxiliá-los em suas trajetórias e que não geremos frustração ou contribuamos para mais um fracasso escolar. Acreditamos que as aulas precisam ser pensadas de forma a atender às necessidades desses alunos, no sentido de buscar um ensino que complemente e enriqueça suas vivências fora da escola, que os capacite para o mercado de trabalho e que atenda às suas particularidades. Por conseguinte, temos como

objetivo sensibilizar esses alunos para a existência das Els e criar uma consciência fraseológica tanto na LM quanto na LE.

Para isso, faz-se necessário repensar a proposta de Teer (2022) de 42 Els para aplicá-la ao nosso contexto de ensino. Optamos, então, por não dividir as expressões ao longo dos três anos do EM, dado que muitos alunos podem estar entrando em contato com essas unidades pela primeira vez, ou retornando à escola depois de muito tempo afastados, como dito anteriormente, ou ainda não darão continuidade no ano ou semestre subsequentes. Assim, é preciso pensar no ensino aula a aula e semestre a semestre, de modo a fazer com que os aprendizados em sala de aula sejam significativos. Como já afirmado, a EJA é dividida em semestres e cada semestre corresponde a um ano do EM, ou seja, a modalidade possui uma duração de um ano e meio. Quanto ao formato escolhido para nossas atividades, pensamos no recurso mais acessível, o papel, pois muitas escolas ainda não têm recursos multimídia; portanto, a impressão de material acaba sendo a forma mais viável para o docente. Consideramos, claro, que as escolas hoje em dia possam ter acesso à internet e recursos adequados para isso, razão pela qual sugerimos a busca na internet e o uso de dicionários *on-line* em algumas atividades de nossa proposta.

Também é preciso considerar as orientações do PCEJA, que direciona o ensino de LE de forma a possibilitar o acesso às informações presentes atualmente em nossa sociedade. Além disso, o acesso a uma ampla rede de comunicação e a compreensão das culturas estrangeiras e da própria cultura do aluno, bem como as formas de expressão e de comportamento, algo que só será possível ao estudar a língua com mais atenção, enfatizando suas particularidades, sendo uma delas as Els.

Ademais, é importante levar em consideração o fato mencionado anteriormente de que esses estudantes já estão inseridos em práticas sociais que envolvem a linguagem e possuem uma grande vivência dentro e fora de escola. Portanto, é importante que, a partir de nossa proposta, o aluno também possa desenvolver-se linguisticamente de forma a contribuir para o aperfeiçoamento e desenvolvimento da leitura, da escrita e do conhecimento metalinguístico para poder comunicar-se e desempenhar suas atividades com mais desenvoltura nas diferentes situações comunicativas. Buscamos, desse modo, dar conta do aspecto sócio-interacional da linguagem referido pelo documento.

Por isso, apoiamos-nos nos objetivos gerais apresentados pela PCEJA para os professores de LE da modalidade, principalmente, os que constam no documento e que retomamos a seguir:

- I) entender comunicação como a troca de ideias e de valores culturais;
- II) comparar suas experiências de vida com as de outros povos;
- III) identificar as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, principalmente na questão de perceber-se como integrante de um mundo plurilíngue;
- IV) refletir sobre as diversas maneiras de expressar-se e ver o mundo;
- V) reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas pode permitir o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- VI) construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- VII) adquirir consciência linguística – e, em nosso caso, também a consciência fraseológica – e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que se está aprendendo.

Também nos baseamos nos desafios que esse docente deve assumir no processo de ensino-aprendizagem na EJA:

- I) promover a interação de forma cooperativa dentro do grupo, entre os colegas;
- II) organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de modo a incorporar os diferentes níveis de conhecimento dos alunos e ampliar suas oportunidades de acesso;
- III) partir de uma diversidade de experiências e interesses;
- IV) garantir ao aluno uma experiência de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva que lhe permita comunicar-se com outras pessoas por meio de textos orais e escritos e a possibilidade de ampliar essa base conforme for necessário;
- V) auxiliar os alunos a confiar na própria capacidade de aprender.

Baseamo-nos ainda nas respostas obtidas a partir de entrevistas com docentes no levantamento trazido pelo PCEJA. Nessas respostas, foi considerado como irrelevante o trabalho com textos autênticos, algo que discordamos e que nos levou a utilizar textos de variados gêneros na elaboração das atividades. Duas foram as razões para esta tomada de decisão: é possível, por um lado, encontrar um grande número de Els nos textos autênticos e, por outro, seguir a proposta de educação sócio-interacional já referida acima. Assim, buscamos trabalhar com gêneros textuais que estão mais presentes no mundo digital pela facilidade de acesso a eles, não só para a presente proposta como também por parte dos professores, que terão exemplos de textos que poderão ser utilizados para preparação de suas aulas. Priorizamos, então, o trabalho com as expressões que aparecem em revistas, jornais, textos publicitários, reportagens, classificados e afins encontrados na internet, algo que o professor de ELE, em planejamentos futuros, poderá obter facilmente. De forma complementar, buscamos algumas expressões no CORPES XXI para a elaboração de uma das atividades, posto que os trechos encontrados na ferramenta são diversos e autênticos.

Com relação à dificuldade das Els selecionadas, acreditamos que como o nosso objetivo é o de sensibilização, utilizamos as Els de nível 1 e 2, ou seja, aquelas que apresentam equivalência idiomática literal com o português e as que possuem uma equivalência semelhante entre ambas as línguas. Não inserimos nas propostas de atividades as Els de nível 3, isto é, aquelas que, de acordo com Teer (2017) podem ser traduzidas para o português por meio de outra expressão, cuja estrutura sintática e/ou unidades lexicais são bastante diferentes das expressões da língua espanhola e que também podem ser traduzidas por paráfrases, ou seja, que não possuem uma equivalência idiomática. Por sua vez, as expressões do português usadas nas primeiras atividades foram escolhidas com base em nossa vivência enquanto falantes do português, pois acreditamos que essas expressões fazem parte do cotidiano dos falantes ou que muitos já ouviram falar sobre elas.

Outro princípio pensado é o de não sobrecarregar os alunos com demasiadas expressões, visto que provavelmente seja seu primeiro contato com esse tipo de UF. Em vista disso, nos baseamos na recomendação de Solano Rodríguez (2007) que sugere trabalhar com, no máximo, cinco ou seis unidades. É importante esclarecer que das expressões de nível 1, escolhemos cinco expressões, pois nossos objetivos,

com as atividades nas quais as usamos, foram de estabelecer o primeiro contato dos alunos com essas unidades na língua espanhola e promover uma discussão inicial acerca de suas características. Em relação às expressões de nível 2, utilizamos sete por acreditarmos que elas fazem parte das práticas dos alunos em sua LM e não apresentariam muita dificuldade ou sobrecarga. Considerando o exposto, as expressões selecionadas para a elaboração das atividades foram:

Quadro 4 - Expressões selecionadas para a elaboração das atividades

Els de nível 1	Els de nível 2
<i>Perder la cabeza (perder a cabeça)</i>	<i>Encogerse de hombros (dar de ombros)</i>
<i>En un abrir y cerrar de ojos (em um piscar de olhos)</i>	<i>Echar un vistazo (dar uma olhada)</i>
<i>Poner la mano en el fuego (botar/por a mão no fogo)</i>	<i>Echar una mano (dar uma mão)</i>
<i>Dar el brazo a torcer (dar o braço a torcer)</i>	<i>Quedarse al margen (ficar de fora [de])</i>
<i>Costar un ojo de la cara (custar os olhos da cara)</i>	<i>Poner el dedo en la llaga (pôr o dedo na ferida)</i>
	<i>Dormir a pierna suelta (dormir como uma pedra)</i>
	<i>Mover los hilos (mexer os pauzinhos)</i>

Fonte: Elaboração própria (2024).

A partir do referido anteriormente, nossos princípios para a organização e elaboração das atividades foram:

- I) sensibilização dos estudantes da EJA para a aprendizagem das Els tanto na LM como na LE;
- II) consideração desse público e de suas particularidades;
- III) consideração que a organização da EJA se dá em semestres;
- IV) consideração das diferentes trajetórias escolares que coexistem nessa modalidade;
- V) adoção da perspectiva sócio-interacionista trazida pela PCEJA;
- VI) seleção de expressões dos níveis de dificuldade 1 (correspondência total às da LM) e 2 (correspondência parcial) das Els, conforme Teer (2017);

- VII) elaboração de atividades que possam ser usadas de maneira independente, mas que se complementem ao longo das aulas e que tenham a duração máxima de 50 minutos, que é o tempo de um período;
- IX) utilização de textos autênticos, de maneira a mostrar ao aluno as Eis em seus contextos de uso diversos.

No Quadro 5, apresentamos as informações relativas às 10 atividades propostas, indicando o nome da atividade, o objetivo, o tipo de exercícios proposto e as expressões utilizadas.

Quadro 5 – Informações relativas às atividades

Atividade	Objetivo	Tipo de exercício	Eis
1. Identificando expresiones idiomáticas en portugués	Estabelecer o primeiro contato com as Eis, reconhecê-las em sua LM. Dialogar sobre as expressões da atividade e tentar fazer os alunos pensarem em outras expressões usadas por eles.	Identificar expressões por meio de imagens, relacionar a expressão ao seu significado.	<i>Botar a boca no trombone, enfiar o pé na jaca, viajar na maionese, estar com a faca e o queijo na mão, ser uma mão na roda.</i>
2. Deconstruyendo y reconstruyendo expresiones idiomáticas en portugués	Retomar a sensibilização às Eis na língua portuguesa a partir de outras expressões. Reconhecer as Eis mesmo que estejam fora de ordem e adicioná-las aos contextos da atividade. Refletir sobre as mudanças que uma expressão pode sofrer ao ser usada e as que não podem sofrer alterações.	Identificar e corrigir as expressões, ordenando-as e/ou substituindo seus componentes quando necessário. Completar lacunas e exercícios de resposta livre.	<i>Chutar o balde, procurar uma agulha no palheiro, dar com a língua nos dentes, abotoar o paletó de madeira, pendurar as chuteiras, pensar na morte da bezerra, prometer mundos e fundos, trocar alhos por bugalhos.</i>
3. Entendiendo el significado de las expresiones idiomáticas en portugués	Familiarizar-se com o conceito de EI e suas características. Refletir sobre os sentidos literal e global de uma expressão.	Identificar as expressões e suas formas de interpretação a partir da escrita.	<i>Bater as botas, pendurar as chuteiras, lavar roupa suja, estar fora da casinha, armar um barraco, pisar na bola.</i>
4. Conociendo expresiones idiomáticas em español	Estabelecer o primeiro contato com as Eis na língua espanhola.	Identificar e destacar as expressões em um texto. Relacionar as expressões aos seus	<i>En un abrir y cerrar de ojos, perder la cabeza, poner la mano en el fuego, dar el brazo a</i>

		significados. Relacionar imagens que representam as Els em um contexto.	<i>torcer, costar un ojo de la cara.</i>
5. Comprendiendo las expresiones idiomáticas en español	Reforçar a compreensão das Els apresentadas e identificar seus sinônimos.	Relacionar colunas com as expressões e seus sinônimos.	<i>En un abrir y cerrar de ojos, perder la cabeza, poner la mano en el fuego, dar el brazo a torcer, costar un ojo de la cara.</i>
6. Comprendiendo las expresiones idiomáticas en español	Apresentar aos alunos as Els de nível de dificuldade 2.	Encontrar as palavras que mais se adequam às expressões e completar as lacunas. Relacionar as expressões aos seus significados globais.	<i>Encogerse de hombros, quedarse al margen, dormir a pierna suelta, mover los hilos, echar un vistazo, echar una mano, poner el dedo en la llaga.</i>
7. Relacionando las expresiones idiomáticas en español y en portugués	Pensar em possíveis correspondências das Els em espanhol para o português.	Atividade de resposta livre e atividade de completar lacunas dos textos com as Els.	<i>Encogerse de hombros, quedarse al margen, dormir a pierna suelta, mover los hilos, echar un vistazo, echar una mano, poner el dedo en la llaga.</i>
8. Utilizando las expresiones idiomáticas en español	Entrar em contato com textos autênticos e perceber os usos e efeitos expressivos que têm as Els nesses textos.	Completar as lacunas do texto com as Els adequadas.	<i>Encogerse de hombros, quedarse al margen, dormir a pierna suelta, mover los hilos, echar un vistazo, echar una mano, poner el dedo en la llaga.</i>
9. Utilizando las expresiones idiomáticas en español	Completar um diálogo usando algumas das Els de níveis 1 e 2 estudadas.	Completar as lacunas de um diálogo substituindo as partes grifadas pelas Els sinônimas a elas.	<i>Perder la cabeza, mantenerse al margen, costar los ojos de la cara, no dar el brazo a torcer, echar un vistazo, encoger los hombros, poner las manos en el fuego, en un abrir y cerrar de ojos.</i>
10. Revisando las expresiones idiomáticas en español	Repassar as expressões que foram vistas ao longo das aulas anteriores.	Identificar expressões a partir de imagens e palavras que as compõem.	<i>En un abrir y cerrar de ojos, perder la cabeza, poner la mano en el fuego, dar el brazo a torcer, costar un ojo de la cara, encogerse de hombros, quedarse al margen, dormir a pierna suelta, mover</i>

			<i>los hilos, echar un vistazo, echar una mano, poner el dedo en la llaga.</i>
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria (2024).

5.2 ETAPAS PRÉVIAS À ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES

Nesta seção contamos sobre o processo de criação das atividades, incluindo a busca das expressões utilizadas e também as ferramentas que foram usadas para sua elaboração.

No começo de nossas buscas, pensamos em usar somente o CORPES XXI para acessar os textos autênticos. Contudo, encontramos certa dificuldade para acessá-los *on-line* e na íntegra, pois alguns dos *sites* usados como referência se encontravam fora do ar. Decidimos, então, fazer a maior parte das buscas no buscador do Google a partir da busca avançada ou simplificada. Os filtros de busca avançada foram os seguintes: inserção de várias formas das Els nos campos ‘todas estas palavras’ e ‘esta expressão ou frase exata’, língua espanhola, qualquer país e em qualquer data, conforme ilustra a Figura 4.

Figura 4 - Filtros de buscas de Els no Google

The image shows the Google Advanced Search page. At the top, the Google logo is visible, followed by the text 'Pesquisa avançada'. Below this, there is a section titled 'Localizar páginas com...' with a 'Fa' button on the right. The search criteria are as follows:

- todas estas palavras:**
- esta expressão ou frase exata:**
- qualquer uma destas palavras:**
- nenhuma destas palavras:**
- números que variam de:** a

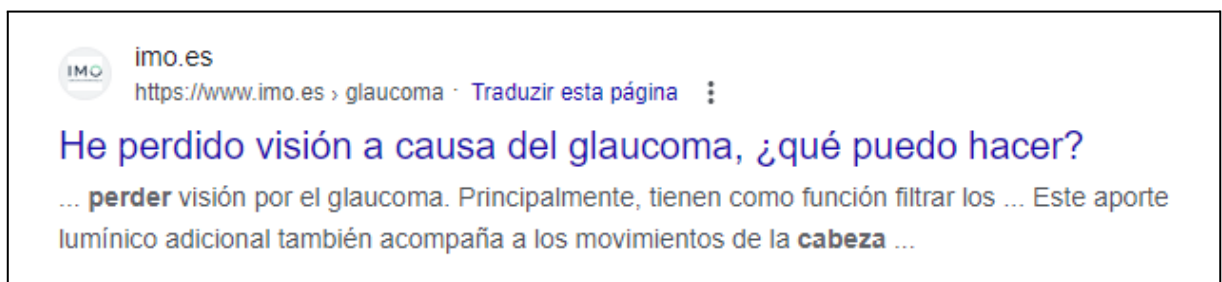
Below the search criteria, there is a section titled 'Em seguida, limite seus resultados por...' with the following filters:

- idioma:**
- região:**
- última atualização:**

Fonte: Google (2024).

Por meio dessa busca, foi possível encontrar alguns resultados satisfatórios, embora muitos deles não tivessem muita relação com as Els buscadas, pois apareciam as partes da expressão de forma separada nas frases, ainda que estivéssemos realizando a busca por expressão ou frase exata. Trazemos um exemplo destes casos.

Figura 5 - Resultado de buscas com filtro



Fonte: Google (2024).

Como nosso objetivo era encontrar textos autênticos, pensamos em buscar diretamente nos portais de notícia por meio da busca simplificada do *Google*. Assim, a busca foi feita da seguinte maneira: expressão + nome do portal de notícias, conforme se vê na Figura 6.

Figura 6 - Busca por El em portal de notícias

The image shows a Google search results page for the query "perder la cabeza el país". The search bar at the top contains the text "perder la cabeza el país" and includes icons for clearing the search, keyboard, voice search, image search, and general search. Below the search bar are navigation tabs for "Videos", "Imágenes", "Noticias", "Shopping", "Libros", "Maps", "Vuelos", and "Finance". The main content area displays five search results, each with a source icon, a URL, a title, and a brief description. The results are as follows:

- Result 1:** Source: El País. URL: <https://elpais.com> › Cultura · Traduzir esta página. Title: **Un encierro realmente para perder la cabeza - EL PAÍS**. Description: 14 de abr. de 2020 — La depuesta reina de Francia fue recluida en condiciones muy duras antes de su cita con la guillotina. Image: A historical painting depicting a scene with a guillotine.
- Result 2:** Source: El País. URL: <https://elpais.com> › ... › Cataluña · Traduzir esta página. Title: **Perder la cabeza en Venecia | Cataluña**. Description: 10 de mai. de 2019 — Un proyecto sobre las reacciones viscerales de odio y amor que suscitan los monumentos protagoniza el Pabellón de Cataluña en la Bienal de Arte. Image: A photograph of people in a gallery setting.
- Result 3:** Source: YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch> · Traduzir esta página. Title: **Perderá la cabeza - Alicia en el País de las Maravillas**. Description: Perderá la **cabeza** - Alicia en el **País** de las Maravillas. 6.4M views · 13 years ago ...more. Disney Studios LA. 4.26M. Subscribe. Image: A video thumbnail showing a character from Disney's "Alice in Wonderland".
- Result 4:** Source: El País. URL: <https://elpais.com> › EPS · Traduzir esta página. Title: **10 planes de verano para perder la cabeza - EL PAÍS**. Description: 11 de jun. de 2017 — Meterse en la piel de James Bond. Recorrer el Serengeti en globo. Cenar frente a la Gran Pirámide de Guiza con la Orquesta Sinfónica de EI ... Image: A photograph of a person in a red outfit performing a stunt or dance move.
- Result 5:** Source: El País. URL: <https://elpais.com> › 2011/07/16 · Traduzir esta página. Title: **¡Que le corten la cabeza! | Revista de Verano**. Description: 16 de jul. de 2011 — Me obsesiona **perder la cabeza**. Literalmente. Así que me producen un morbo especial las decapitaciones. Es algo que hunde sus raíces en Image: A historical illustration of a public execution by guillotine.

Fonte: Google (2024).

Na figura, é possível observar que a busca trouxe mais resultados de nosso interesse, principalmente revistas, jornais, textos publicitários, etc., atendendo nossas necessidades e o princípio de utilizar textos autênticos para as atividades. A próxima etapa foi definir os textos que seriam usados. No processo de busca, encontramos diversos textos complexos e extensos e que incluíam apenas uma das Els selecionadas. Pensamos que textos longos poderiam desmotivar os alunos, pois

provavelmente teriam dificuldade em entender grande parte de suas palavras e perderíamos o foco das Els.

Pensamos, então, que seria interessante trabalhar com manchetes de notícias, o que permitiria trabalhar mais Els, sem focar tanto no restante do texto e sim na sensibilização a essas unidades, que é o nosso objetivo principal ao propor as atividades. Além das questões de complexidade e tamanho dos textos, também consideramos temáticas que fossem o mais familiares possível aos estudantes.

Trazemos exemplos de duas manchetes utilizadas na atividade 4. A primeira é a manchete “*A los 102 años perdió la cabeza por celos*” que traz, logo abaixo, a explicação do ocorrido. A partir dela, o aluno pode compreender o que significa a palavra “celos” e, caso não compreenda, será uma excelente oportunidade para aprendê-la. Dessa maneira, além de aprender as Els, espera-se que os alunos também possam entender melhor os textos na língua espanhola e ampliar seu vocabulário, dando sentido a partir de sua ocorrência no seu contexto de uso. O outro exemplo “*Ecuador: por qué Correa dio su brazo a torcer tras las protestas?*” traz à tona algo mais recorrente nos dias de hoje: os protestos. Mesmo que o aluno não saiba quem é Correa, vai ser capaz de entender o que está sendo dito, pois os protestos fazem parte da realidade do povo brasileiro, e os alunos terão alguma experiência para compartilhar com o grupo nesse momento. Além disso, será fácil de identificar a expressão “*dar el brazo a torcer*”, dado que se assemelha muito à expressão “dar o braço a torcer” da língua portuguesa. Balizamos nossas escolhas a partir desses critérios e também considerando a riqueza de discussões que estes títulos podem trazer à sala de aula.

Para a seleção de trechos retirados do CORPES XXI, seguimos os mesmos critérios e, como os textos podem apresentar uma maior dificuldade de interpretação, deixamos as atividades que contemplassem esses trechos para o final. No buscador da ferramenta, optamos por fazer uma busca truncada para que os resultados contemplassem as diversas formas em que os verbos ocorrem nas expressões em função dos ajustes necessários para adequação ao discurso. Utilizamos também o filtro ‘ano descendente’ para escolher os textos mais recentes. A Figura 7 ilustra a forma de busca.

Figura 7 - Forma de busca - El *encogerse de hombros*

Versión 1.0

Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)

Búsqueda

Palabras ortográficas

Sensibilidad Acentos Mayúsculas

Filtros

Resultado

Tipo de resultado: Concordancias Concordancias por página: 20

Concordancias

Sin criterio

Documentos: 1022 / Frecuencia absoluta: 2964 / Frecuencia normalizada: 7,53 por millón

<input type="checkbox"/>	Doc.	País	Año	Contexto izquierdo	Término	Contexto derecho
<input type="checkbox"/>	LA2023_0001	Cuba	2023	...abrás a qué te expones. —Stella se	encogió	de hombros.

Fonte: CORPES XXI (2024).

Feita a seleção dos exemplos, passamos à elaboração das atividades. Hoje em dia, com as ferramentas digitais de *design* presentes na internet, o trabalho do professor pode ser cada vez mais facilitado para a criação de atividades mais atrativas, sem precisar contar com o auxílio de um *designer* profissional, como costumava ser anteriormente. Para a criação das nossas atividades usamos como base o *Word*, principalmente para a parte mais textual das atividades. Entretanto, para a montagem das imagens, nos valem da ferramenta *Canva*, que possui uma interface bastante simples e intuitiva, além de possuir várias ferramentas gratuitas, dentre elas, a própria busca de imagens.

De forma complementar, usamos o *Google* Imagens para encontrar figuras e imagens que pudessem contribuir para a elaboração das atividades, tornando-as mais lúdicas e atrativas para os alunos. Para editá-las e remover o fundo branco ou colorido, caso necessário, utilizamos a ferramenta *Remove BG*, que permite facilmente remover o fundo quadriculado ou branco das imagens. Para utilizar a

ferramenta basta entrar no site²⁰, fazer o upload da imagem que desejamos remover o fundo e baixá-la em seguida.

Após a elaboração das atividades, as transformamos em imagem para que pudessem ser mais bem visualizadas neste trabalho.

5.3 PROPOSTA DE ATIVIDADES

Nesta seção, apresentamos a nossa proposta de atividades que objetiva a sensibilização dos alunos da modalidade EJA em relação às Els em espanhol, a partir dos princípios apresentados anteriormente e também dos pressupostos teóricos da fraseodidática e das tipologias de atividades trazidas no capítulo 4.

Para cada atividade, indicamos seu número e título, a figura contendo suas diferentes etapas e tempo de realização, seu objetivo e desenvolvimento. As respostas de cada uma delas encontram-se no Apêndice A.

Muitas das atividades poderão ser realizadas com a ajuda de dicionários virtuais ou físicos. Para realizar a busca no dicionário físico, o professor pode orientar os alunos que busquem expressões pelo verbo que as compõem, ou pela palavra principal. Por exemplo, a expressão *encogerse de hombros* pode ser buscada por *hombro* ou por *encoger*. Entretanto nem sempre vai ser possível encontrar a expressão dependendo do dicionário disponível na escola. Dessa maneira, também poderão ser usados dicionários virtuais como o dicionário da Real Academia Española (RAE)²¹, onde as expressões podem ser encontradas pelas palavras que as compõem.

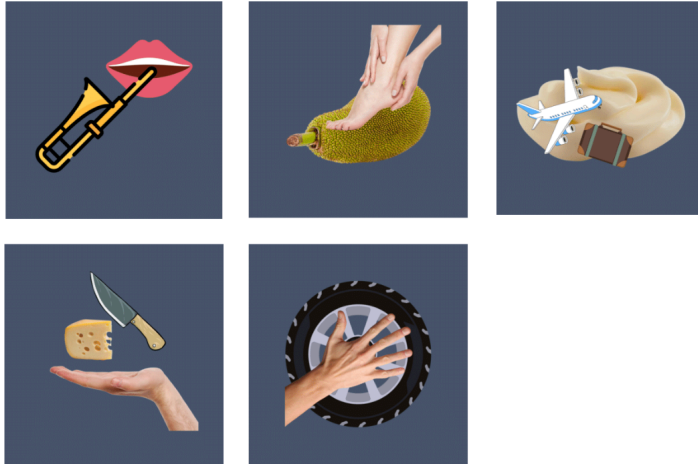
²⁰ <https://www.remove.bg/pt-br>

²¹ <https://www.rae.es/>

Atividade 1 - Identificando expressões idiomáticas em português

ATIVIDADE 1

1. ¿Puedes identificar las expresiones abajo? ¿Las usas en tu día a día? Completa la tabla abajo con las expresiones de acuerdo con su descripción.



Explicación de la expresión	Significado
Cometer excessos	
Alguém tem tudo para fazer com que algo dê certo	
Falar/ fazer algo sem sentido	
Ser de grande ajuda	
Falar algo que as outras pessoas não têm coragem	

2. Además de esas expresiones, ¿consigues acordarte de algunas de ellas que usas en tu día a día? Escríbelas a continuación y compártelas con el grupo.

Fonte: Elaboração própria (2024).

O objetivo da atividade é estabelecer o primeiro contato com o estudo das Els. Dessa maneira, optamos por realizar toda a atividade com expressões da língua portuguesa.

Desenvolvimento da atividade:

- a) O professor explica aos alunos que, em duplas, eles devem analisar as imagens e tentar identificar as expressões retratadas (10 min.).
- b) Em seguida, o professor solicita que os alunos apresentem suas respostas. Devemos considerar que todos os alunos conhecem as Els representadas, sendo, portanto, um momento dedicado ao diálogo com o grupo a fim de garantir a compreensão de todos (15 min.).
- c) Na etapa seguinte, os alunos devem, em seguida, escrever as expressões identificadas ao lado de suas explicações (5 min.).
- d) Na sequência, os alunos devem pensar em outras expressões que usam no seu dia a dia e compartilhá-las com o grupo. Neste momento, é importante dialogar de maneira intergeracional, visto que o público ao qual se destina a atividade está conformado por diversas faixas etárias (15 min.).

Caso não seja possível terminar a atividade, ela deve ser finalizada na aula seguinte, visto que as atividades para casa podem ser difíceis de serem realizadas pelo aluno em função de suas particularidades e de sua jornada de trabalho.

Atividade 2 - Deconstruindo y reconstruindo expresiones idiomáticas en português

ACTIVIDAD 2

1. ¿Las siguientes expresiones te parecen raras? ¿Las reconoces? Habla con tu compañero y corrígelas.

Socar o balde	
Procurar uma palha num agulheiro	
Dar com os dentes na língua	
Abotoar o paletó de aço	
Pendurar os tênis	
Pensar na morte da vaca	
Prometer fundos e mundos	
Trocar bugalhos por alhos	

2. Tras corregir las expresiones, añádelas en los contextos en los cuales pueden ser utilizadas en la lengua portuguesa.

- 1) Na noite de ontem ele _____: bebeu, dançou e acordou na sarjeta
- 2) Depois de trabalhar durante muitos anos, José disse que vai _____ e viajar pelo mundo.
- 3) Ao invés de prestar atenção na aula, Fábio fica _____.
- 4) Encontrar um candidato ideal para esta vaga de emprego é como _____.
- 5) Meu ex-namorado me _____, mas no final não fez nada.
- 6) Havíamos planejado uma festa surpresa para minha irmã, mas a Joana _____.
- 7) Não entendi nada do que ele disse, certamente estava _____.
- 8) Ele estava muito doente e por fim _____.

3. ¡A reflexionar! - Puntos para discusión.

- a) ¿Conseguiste rellenar los huecos de las frases? ¿Tuviste que hacer algún cambio en las expresiones para que funcionaran en los contextos anteriores? ¿Cuáles? Justifica tu respuesta.
- b) ¿Te parece que podemos cambiar las palabras que forman parte de las expresiones y mantener su significado? Presenta ejemplos.

Seguindo o mesmo objetivo da proposta 1, que é o de sensibilizar os alunos para as Els a partir das expressões de sua LM, a segunda atividade objetiva desautomatizar as UFs a partir de troca de ordem de seus elementos como sugere Solano Rodríguez (2007). Espera-se, assim, que os alunos percebam o sentido unitário dessas expressões e que, com modificações, elas perdem seu sentido e podem passar a significar outra coisa ou, ainda, não possuir nenhum significado reconhecido pelo falante.

Desenvolvimento da atividade:

- a) O professor explica aos alunos que, em duplas, eles devem analisar as expressões para tentar corrigi-las. Para a realização da tarefa, eles podem fazer buscas em dicionário e na Internet (15 min.).
- b) Na etapa seguinte, o professor deve discutir com os alunos a correção das expressões e ajustar o que for necessário (7 min.).
- c) Em seguida, os estudantes deverão inserir as expressões encontradas na primeira parte da atividade nos contextos (10 min.).
- d) Após a realização da atividade, o professor deve promover uma correção das respostas dadas pelos alunos (5 min.).
- e) Por último, propõe-se uma reflexão aos alunos para que possam pensar sobre as mudanças realizadas para inserir as expressões nos contextos (ex: chutar o balde > chutou o balde). Dessa maneira, espera-se que os estudantes percebam que algumas alterações são sim possíveis, como a conjugação dos verbos, mas que não podemos trocar seus elementos livremente sem que isso cause uma mudança total de significado (7 min.)

Do mesmo modo que na atividade 1, caso não seja possível terminar esta atividade, ela deve ser finalizada na aula seguinte, dado o contexto de ensino.

Atividade 3 - Entendiendo el significado de las expresiones idiomáticas en portugués

ACTIVIDAD 3

¿Por qué no se puede cambiar las palabras de las expresiones?

Hemos visto hasta ahora algunas expresiones de la lengua portuguesa que, de alguna manera, ya hemos escuchado o utilizado en nuestro día a día. Estas expresiones forman parte de nuestro saber lingüístico y cultural; por esa razón, las conocemos, aunque no sepamos, muchas veces, explicar su origen. A ese tipo de expresión las llamamos **Expresiones Idiomáticas**. Lee el texto abajo para saber un poquito más sobre ellas:

Dizemos que uma expressão é idiomática apenas quando seu significado **não é transparente**, isto é, quando o significado da expressão toda não corresponde à somatória do significado de cada um de seus elementos. Assim, *bater as botas* não significa “dar pancadas com calçado que envolve o pé e parte da perna”, mas quer dizer “morrer”.

TAGNIN, Stella E. O. **O jeito que a gente diz**. Disal Editora-Bantim, Canato e Guazzelli Editora Ltda, 2013.

1. ¿Consigues entender qué es el sentido *global* de una expresión? ¿Cuál es la diferencia entre entenderla de esa manera y entenderla a partir del sentido de cada una de sus partes, o sea, el sentido literal? Intenta explicar con tus palabras qué significan las expresiones abajo de manera literal y qué significan de manera global.

Expresión	Sentido literal	Sentido global
Bater as botas	bater as botas contra o chão ou contra uma parede.	morrer.
Pendurar as chuteiras		
Lavar roupa suja		

Estar fora da casinha		
Armar um barraco		
Pisar na bola		

2. Ahora piensa en dos expresiones que usas comúnmente e intenta explicar sus sentidos literales y globales.

Expresión	Sentido literal	Sentido global

Fonte: Elaboração própria (2024).

Na atividade 3, os alunos têm um contato mais aprofundado sobre o que são as EIs e algumas de suas características, como seu sentido não transparente ou global. Para isso, no início da atividade, inserimos um trecho do livro *O jeito que a gente diz* de Tagnin (2013), que explica o que é uma EI.

Desenvolvimento da atividade:

- a) O professor deve ler junto com os alunos a definição de EI para introduzir a atividade a ser realizada em seguida (5 min.).

- a) Após a leitura, o professor deve discutir junto aos alunos os sentidos literal e global de uma expressão. Nesse momento, o docente deve fazer uma breve exposição sobre as diferenças dos dois sentidos e exemplificar com a expressão “bater as botas”, que já tem seus sentidos literal e global preenchidos (10 min.).
- b) No momento seguinte, os alunos devem explicar as expressões presentes na atividade de maneira literal e de maneira global, de acordo com o exemplo trazido pelo professor (15 min.).
- c) Em seguida, o professor deve realizar a correção da atividade para verificar se os alunos conseguiram completá-la satisfatoriamente, o que ajudará no desenvolvimento da última parte da atividade (5 min.).
- d) Por último, os estudantes devem pensar em duas expressões que conhecem e que não apareceram na atividade 1 para tentar explicar seus sentidos literal e global (10 min.).

Ao final da atividade, espera-se que os alunos conheçam uma das principais características das Els, ou seja, seu significado não transparente ou global, que indica que elas devem ser interpretadas não pela soma de seus elementos, mas pelo seu conjunto.

Do mesmo modo que nas atividades anteriores, a atividade pode ser concluída na aula seguinte.

Atividade 4 - Conociendo expresiones idiomáticas en español

ACTIVIDAD 4

1. A continuación, puedes encontrar algunos titulares de noticias vehiculadas en los países de habla hispana. ¿Consigues identificar si hay expresiones idiomáticas de la lengua española en ellos? Subraya las expresiones que consideres idiomáticas.

1.

Sociedad

A los 102 años, perdió la cabeza por celos

Ocurrió en el interior del Chaco. Ella salió de compras y tardó más de la cuenta. A su regreso, él la agredió recriminándole haberse ido "a buscar un macho".

2.

Home > Tecnología

Minusválidos entran al mundo de la informática en un abrir y cerrar de ojos

Sentada frente a una computadora, Socorro escribe, envía correos y navega por Internet casi como cualquier otra persona, pero con la diferencia de que no tiene brazos y, a sus 43 años, entra al mundo de la informática gracias al "ratón ocular", un software desarrollado en Brasil.

3.

Cristina sobre De Vido: "No pongo las manos en el fuego por nadie"

En una nueva entrevista radial, la candidata a senadora de Unidad Ciudadana evitó respaldar a su ex ministro, mientras enfrenta el juicio por la Tragedia de Once

4.

Ecuador: ¿por qué Correa dio su brazo a torcer tras las protestas?

Redacción
BBC Mundo

5.

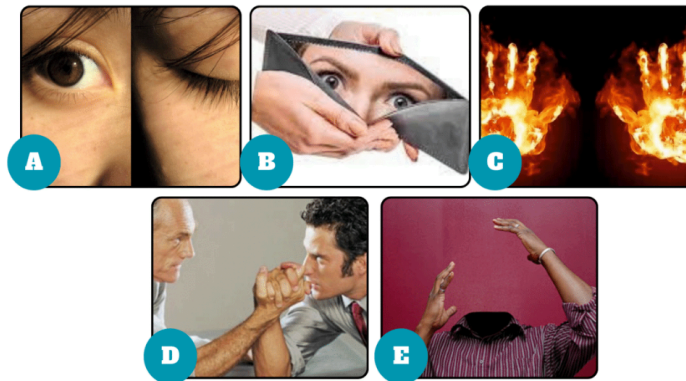
No ampliar la ruta 27 nos cuesta un ojo de la cara

Calculé en colones y dólares el desperdicio en combustibles y tiempo en presas, entre otros, y el monto es impresionante

2. Ahora que has identificado las expresiones, relaciona los números de los titulares con el significado correspondiente de cada expresión.

Significado de la expresión	nº
Faltar u ofuscarse la razón o el juicio por algún accidente.	
Para asegurar la verdad y certeza de algo.	
En un instante, con extraordinaria brevedad.	
Es excesivo su precio, o mucho el gasto que se ha tenido en ello.	
Rendirse, desistir de su dictamen o propósito.	

3. Y en los contextos presentados a continuación, ¿Cuál de las expresiones es más adecuada? Relacionálas con las imágenes siguientes.



1. Ayer dijo muchas cosas a su compañero de clase; resulta que los dos se enojaron y _____.
2. Lo difícil es ir de compras hoy en día, pues todo _____.
3. Él es terco, podemos decirlo de varias maneras, pero no va a _____ y escucharnos.
4. Mi vida ha cambiado muy rápido, fue _____.
5. Ya le dijimos que él la engaña, pero no nos cree y _____ por su novio.

Fonte: Elaboração própria (2024).

A atividade 4 tem como objetivo fazer com que os alunos estabeleçam o primeiro contato com as Els na língua espanhola. As expressões utilizadas na atividade foram selecionadas previamente a partir da lista de Teer (2022), conforme indicamos anteriormente. Começamos, então, com as expressões de nível 1 – aquelas que possuem equivalência literal e idiomática igual em português (*abrir portas/abrir puertas*) – e com poucas expressões.

Desenvolvimento da atividade:

- a) Na primeira parte da atividade, os alunos devem tentar identificar algumas expressões (*perder la cabeza, en un abrir y cerrar de ojos*, etc.). Ressalta-se que elas não estão somente no modo infinitivo, mas em outros tempos verbais. Isso é importante para que os alunos sigam percebendo as mudanças necessárias nessas unidades em função de sua adequação no discurso, isto é, no seu uso em um contexto determinado (10 min.).
- b) Após a identificação das expressões, o professor deve realizar uma breve correção a fim de verificar se todos os alunos conseguiram identificá-las (5 min.).
- c) Em seguida, os estudantes devem relacionar as expressões identificadas às suas definições em língua espanhola. Dessa maneira, além de exercitar o conhecimento das Els, os alunos começam a estreitar os seus laços com essa língua. Nesse momento, poderão valer-se do uso de dicionários e/ou da Internet (15 min.).
- d) No momento seguinte, o professor deve realizar uma atividade de compreensão sobre os títulos das notícias apresentadas na atividade. Esse momento é importante para saber o nível de compreensão que os alunos têm na língua espanhola (7 min.).
- e) Para finalizar, os estudantes devem relacionar brevemente as imagens de A a E aos contextos apresentados (5 min.).
- f) O professor corrigirá a atividade e esclarecerá possíveis dúvidas (5 min.).

Do mesmo modo que nas atividades anteriores, a atividade pode ser concluída na aula seguinte.

Atividade 5 - Compreendendo las expresiones idiomáticas en español

ACTIVIDAD 5

- A continuación, tienes las expresiones estudiadas anteriormente y algunos titulares de noticias. ¿Consigues sustituir las palabras destacadas por las expresiones? Indica el número de la expresión en los paréntesis.

1. Perder la cabeza.
2. Dar el brazo a torcer.
3. Poner la mano en el fuego.
4. Costar los ojos de la cara.
5. En un abrir y cerrar de ojo.

ACUSACIÓN

Cristina Lizardo asegura que su hermano es inocente

Los dirigentes del PLD reiteraron su posición de que la justicia debe ser imparcial y respetar el debido proceso

()

¡WOW!

¿Luis Miguel se volvió loco? Su cuenta de Twitter lo confirmaría

El intérprete de "La Bikina" anunció su regreso a los escenarios.

()

M Milenio + Seguir

¡No cedió a la presión! Joven pide a chica que sea su novia frente a todos; así lo rechazó: "amiga dile que sí"

Historia de Milenio Digital • 9mo

()

¿Por qué es tan caro ir al cine?

Redacción
BBC Mundo

()

LA NACION Política

Leopoldo Bruglia: "Pasé de un momento a otro a ser convertido en un juez provisorio"

5 de noviembre de 2020 • 09:25

PUBLICIDAD

()

Essa atividade possui uma estrutura mais simples e tem como objetivo reforçar a compreensão das EIs e também fazer com que eles possam pensar em sinônimos de determinadas expressões.

Desenvolvimento da atividade:

- a) O professor começa a atividade explicando que os estudantes devem relacionar as expressões numeradas de 1 a 5 aos trechos das manchetes de notícias que estão grifadas. A partir disso, a ideia é que eles possam perceber o recurso expressivo que uma EI pode trazer ao discurso e também perceber que as EIs podem apresentar sinônimos (15 min.).
- b) Em seguida, o professor deverá realizar uma correção junto aos alunos para saber se estes conseguiram relacionar as expressões corretamente e fazer ajustes, caso sejam necessários (5 min.).
- c) Para finalizar, é interessante que o professor pergunte aos alunos se eles entendem o que está sendo dito em cada uma das manchetes e qual o tema das notícias (15 min.).
- d) Nos 10 minutos restantes, o professor pode perguntar se os alunos têm alguma dúvida sobre as EIs, considerando o conteúdo já visto ou para resolver dúvidas de alunos que não puderam acompanhar todo o conteúdo trabalhado.

Atividade 6 - Comprendiendo las expresiones idiomáticas en español

ACTIVIDAD 6

Ahora que ya conocemos algunas expresiones idiomáticas del español, tendrás un desafío: debes intentar descubrir qué expresiones veremos a continuación. Para eso, busca en el diccionario o en la internet y discútelas con tu compañero para completar las expresiones con las palabras que faltan.

Palabras

mano	margen	vistazo
hombros	pierna	hilos
llaga		

Expresiones

Encogerse de _____	Quedarse al _____	Dormir a _____ suelta	Mover los _____
Echar un _____	Echar una _____	Poner el dedo en la _____	

1. ¿Qué significan las expresiones que completaste? ¿Ya lo sabes? Escribe al lado de cada descripción abajo el significado que crees que corresponde a cada una de las expresiones. Puedes usar el diccionario para consultar su significado.

- **Dormir sin preocupación, tranquilamente.**

- **Examinarlo, reconocerlo superficialmente.**

- **Mostrarse o permanecer indiferente ante lo que oye o ve.**

- **Indica que alguien o algo no tiene intervención en el asunto de que se trata.**

- **Conocer y señalar el verdadero origen de un mal, el punto difícil de una cuestión, aquello que más afecta a la persona de quien se habla.**

- **Se refiere a cuando alguien tiene influencias o contactos, los usa para conseguir lo que quiere.**

- **Ayudar a la ejecución de algo./ Ayudar a alguien.**

Fonte: Elaboração própria (2024).

Nessa atividade, os alunos começam a ser apresentados às expressões de nível 2, aquelas que possuem equivalência idiomática semelhante em português, mas não têm equivalência léxica total (*hacer la vista gorda/ fazer vista grossa*) e que apresentam uma dificuldade um pouco maior para sua aquisição.

Desenvolvimento da atividade:

- a) Os alunos devem identificar as expressões que estão incompletas e completá-las com as palavras que estão na atividade (*mano, margen, vistazo, hombros, pierna, hilos e llaga*). Para isso, podem consultar dicionários e também a Internet (15 min.).
- b) O professor realiza uma breve correção para verificar se todos os alunos conseguiram fazer a atividade satisfatoriamente, pois precisam dela para realizar a segunda parte da atividade (5 min.).
- c) Depois de encontradas e corrigidas todas as expressões, os alunos devem relacioná-las às suas definições. Essa parte da atividade também pode ser realizada com auxílio da Internet ou dicionário (15 min.).
- d) O professor faz a correção juntamente com os alunos para verificar se todos entenderam as expressões e seus significados e para esclarecer possíveis dúvidas (5 min.).
- e) Após a realização das atividades, é interessante que o professor intervenha e verifique se os alunos entenderam os sentidos globais das expressões, pois deverão trabalhar com elas nas próximas atividades (5 min.).

Atividade 7 - Relacionando las expresiones idiomáticas en español y en portugués

ACTIVIDAD 7

1. Intenta identificar las expresiones correspondientes en portugués y luego utilízalas para completar las noticias que se encuentran a continuación.

- a) **Echar un vistazo** _____.
- b) **Encogerse de hombros** _____.
- c) **Echar una mano** _____.
- d) **Mover los hilos** _____.
- e) **Dormir a pierna suelta** _____.
- f) **Poner el dedo en la llaga** _____.
- g) **Quedarse al margen** _____.

CORREIO BRAZILIENSE Mariana Morais

EXCLUSIVO!

Anitta já está em conversa avançada para assumir carreira de Melody

Cantora está em negociação com o pai da jovem para se tornar a nova empresária dela

[Anitta](#) segue caminhando para cumprir mais um tópico de sua lista de desejos. Depois de expressar publicamente a vontade empresariar [Melody](#) quando ela já estivesse próxima à sua fase adulta, a funkeira já começa a [REDACTED] para concretizar seus planos.

INCÍVEL Em alta Mais recentes Assuntos Tags

Saúde há 4 anos

10 Dicas de higiene do sono para [REDACTED]

Ler comentário

Estudos mostram que, neste século XXI, as pessoas dormem, em média, 20% menos do que dormiam há um século. Além disso, uma em cada três pessoas sofre de insônia. Para ajudar quem tem com esse problema, os especialistas sugerem uma série de medidas simples de higiene do sono. São dicas fáceis de pôr em prática e que fazem toda diferença.

Programas gratuitos ajudam a organizar as 'boas festas'

'Ceia Calculator' e 'Churrascalculator' indicam quantidades certas na lista de compras. Kits de Natal também estão disponíveis para download no Baixatudo.

MYLÈNE NENO
Do Baixatudo, no Rio

Tamanho da letra

A- A+

'Ceia Calculator' indica a quantidade de ingredientes necessários para o Natal (Reprodução)

Com a chegada das festas de fim de ano, começam também as preocupações do anfitrião sobre como organizar o almoço ou jantar que reunirá familiares, amigos e, provavelmente, um bom número de agregados. Para [REDACTED] nessa árdua tarefa, a ferramenta gratuita **Ceia Calculator** ajuda a organizar a ceia de Natal sem desperdício, calculando a quantidade adequada de comida e bebida para todos os convidados da "noite feliz".

Obama cita Brasil em discurso na COP26 e diz que nenhum país pode [REDACTED] das discussões

O ex-presidente americano afirmou que o mundo não está nem perto de conseguir cumprir as promessas feitas no Acordo de Paris e criticou a ausência, em Glasgow, dos chefes de governo da China e da Rússia.

Por **Jornal Nacional**

08/11/2021 22h10 · Atualizado há 2 anos

08/09/05 - 00h00 - Atualizado em 08/09/05 - 00h00

Sem solução

Faz um mês a "descoberta" do maior roubo a banco da história do Brasil. Dos R\$ 164 milhões roubados do Banco Central de Fortaleza, apenas R\$ 5 milhões foram encontrados.

O túnel usado pelos assaltantes continua aberto e muitas perguntas ainda estão sem respostas. A casa onde o túnel começou a ser escavado ainda tem a placa da empresa de fachada usada pela quadrilha que roubou o Banco Central. O imóvel virou atração. Uma família de Porto Alegre foi conhecer o local. "Todo mundo quer [redacted], inclusive o pessoal da cidade." O túnel de 80 metros, por onde foram retirados quase R\$ 165 milhões, atravessa um quarteirão e chega até a caixa-forte. O buraco que dá acesso ao banco já foi fechado, mas o túnel ainda existe e, segundo a prefeitura de Fortaleza, não há previsão para o fechamento. A obra vai custar em torno de R\$ 15 mil e deve ser paga pelo Banco Central.

Baixada em Pauta #132: Ataques racistas exigem punições e educação antirracista se faz urgente: 'cansados de desculpas'

José Ricardo dos Santos, presidente da Associação Cultural dos Afrodescendentes da Baixada Santista (Afrosan), falou ao podcast sobre as dores vividas por pessoas pretas e quais ações deveriam ser tomadas para que outros Vinicius Jr's., Genivaldos Santos [morto asfixiado em uma viatura da Polícia Rodoviária Federal], e demais anônimos possam ser poupados dos sofrimentos e riscos aos quais estão expostos diariamente.

Por Matheus Müller, g1 Santos
27/05/2023 11h00 · Atualizado há 7 meses

Os ataques ao jogador Vinicius Jr. da seleção brasileira e do Real Madrid, da Espanha, que foi chamado de macaco por parcela relevante de torcedores do Valencia durante uma partida do campeonato espanhol, é o novo combustível para discutir o tema, para [redacted], e ele espera que a chama não se apague.

Investidores europeus ameaçam desinvestir no Brasil devido a desmatamento

Desmatamento na Amazônia brasileira atingiu uma máxima de 11 anos em 2019.



Por Reuters

19/06/2020 10h55 · Atualizado há 3 anos

Sete grandes empresas de investimento europeias disseram à Reuters que desinvestirão em produtores de carne, operadoras de grãos e até em títulos do governo do Brasil se não virem progresso rumo a uma solução para a destruição crescente da Floresta Amazônica.

As ameaças cada vez maiores de investidores com mais de US\$ 2 trilhões em ativos administrados, como o finlandês Nordea e a britânica Legal & General Investment Management (LGIM), mostram como o setor privado está adotando ações globais para proteger a maior floresta tropical do mundo.

O presidente brasileiro, Jair Bolsonaro, [REDACTED] para a pressão diplomática a respeito da questão.

Fonte: Elaboração própria (2024).

A atividade 7 tem como objetivo fazer com que os alunos façam o caminho inverso da atividade anterior, ou seja, que a partir do espanhol encontrem a correspondência das expressões em língua portuguesa.

Desenvolvimento da atividade:

- a) Como essa atividade pode ser um pouco mais difícil, pois os alunos podem não conhecer as expressões, é importante que o professor estabeleça tempo suficiente para que os alunos tentem solucioná-la com os colegas (15 min.).
- b) O professor deve, ao final da primeira parte da atividade, fazer uma breve correção para verificar se os alunos conseguiram fazer a relação das expressões em espanhol com as do português (5 min.).

- c) Após a correção, os alunos devem completar os espaços azuis dos textos em português com as expressões encontradas na atividade anterior, escolhendo aquela que acreditam encaixar melhor ao contexto da notícia (10 min.).
- d) Em seguida, o professor realiza a correção e discute com os alunos sobre o conteúdo das notícias, se eles já ouviram falar delas, e sobre as expressões que eles acreditam ser mais adequadas ao contexto (10 min.).
- e) Ao final, pode-se debater o porquê de as expressões terem uma correspondência em português, mas não serem totalmente iguais como as expressões mexer os pauzinhos > *mover los hilos* (5 min.).

Atividade 8 - Utilizando las expresiones idiomáticas en español

ACTIVIDAD 8

1. Completa los textos abajo con las expresiones idiomáticas adecuadas.

- | | |
|----------------------|------------------------------|
| 1. encoge de hombros | 5. dormir a pierna suelta |
| 2. quedar al margen | 6. poner el dedo en la llaga |
| 3. movió los hilos | 7. echar una mano |
| 4. echar un vistazo | |

- A)** Pese a que el verdadero asesino fue uno de los guardaespaldas de Hiram, el padre de Verónica () necesarios para culpar a Archie. La tercera temporada resolverá el destino y la inocencia de Archie y las peligrosas relaciones de este grupo de adolescentes con lo más retorcido de esta pequeña localidad.

«RIVERDALE, un reflejo de lo que está pasando». *El Siglo de Torreón*.
www.elsiglodetorreon.com.mx: www.elsiglodetorreon.com.mx, 2018-10-10.

- B)** Las galerías de fotos pueden ser indispensables para empresas que venden productos de alto precio, como inmuebles o vehículos. Los compradores sobre todo de viviendas, quieren ver varias fotos de una casa antes de ir a verla en persona o hacer una oferta, y los carruseles les permiten () rápido.

Tellado, Fernando: «Carruseles y Sliders ¿para qué sirven? ¿merecen la pena? ¿funcionan? ¿es bueno usarlos?». *Ayuda WordPress*. ayudawordpress.com: 2021-06-29

- C)** Descubra cómo el (), realizar las clásicas tareas domésticas y cambiar la decoración de su casa o trabajo le ayudarán a mejorar su salud, le proporcionarán mayor energía y alargarán su vida. Siga estos sencillos consejos que le aportarán grandes beneficios sin tener que recurrir a entrenamientos físicos agotadores ni libros de autoayuda.

«Mejore su salud con doce estrategias de bienestar». *El Universal.mx*. México D. F.:
eluniversal.com.mx, 2004-09-21.

- D)** Le he preguntado qué pasó en la montaña, cómo lo apresaron, por qué lo mataron, pero se () por respuesta, no quiere hablar de eso. También le pregunté cómo es el otro lado de la vida y me dijo que ya tendré tiempo para ir conociéndolo.

Allende, Isabel: *Violeta*. Barcelona: Plaza & Janés, 2022

- E)** Cuando todo esto pasó será el momento de conservar los gestos de solidaridad y de compromiso con el bien común. Los ciudadanos tendremos que apoyarnos, ayudarnos y resguardarnos mutuamente. Será el momento de () a nuestros vecinos que tienen un pequeño negocio en el barrio, que se han visto forzados a cerrar y que no saben cómo van a salir adelante. Será el momento de dejar en el pasado la sociedad del «salvase quién pueda».

Esguerra Miranda, Cristina: «"Filosofar es ante todo pensar dialogando": Eduardo Infante». *Semana*. Bogotá: semana.com, 2021-01-28.

- F)** En estos tiempos de polarización, crispación y enfrentamiento entre los ciudadanos, es no poco importante, que recordemos, y ejercitemos, estas reglas para el diálogo establecidas por los filósofos Apel y Habermas: deben participar en el diálogo todos los afectados; ninguna posición puede (___) del debate ni exenta de crítica; todos los participantes deben estar obligados a argumentar; la discusión ha de ser pública, todos deben participar en igualdad y libertad.

Esguerra Miranda, Cristina: «"Filosofar es ante todo pensar dialogando": Eduardo Infante». *Semana*. Bogotá: semana.com, 2021-01-28

- G)** "Cuando los docentes brindan espacios de expresión y contención, los chicos de a poco se animan a hablar y a contar lo que les pasa", señala la psicóloga. En los encuentros surgen temas como los de violencia familiar y maltrato a niños. Pero las especialistas advierten sobre cómo se abordan estas problemáticas. "Poner en palabras antes de curar el trauma es como (___): lo único que hace es reforzar el trauma", afirma Setto.

Guerra, Rosana: «Cómo cuidar al docente que cuida». *La Voz. Salud*. Córdoba: lavoz.com.ar, 2012-08-01.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Por mais que as atividades sejam independentes umas das outras, no momento da aplicação dessa atividade, espera-se que os alunos já possuam um conhecimento mais aprofundado sobre as EIs e também sobre as expressões trabalhadas nas atividades 6 e 7 (expressões de nível 2 de dificuldade). O objetivo é fazer com que os estudantes possam entrar em contato com trechos de vários tipos de textos autênticos e também tentem compreendê-los.

Desenvolvimento da atividade:

- a) O professor explica aos alunos que eles devem ler atentamente os textos em língua espanhola e, caso não entendam algo, podem valer-se do uso do dicionário e/ou buscar na internet, pois precisam entendê-los para realizar a atividade (20 min.).
- b) Em seguida, os estudantes devem completar os textos autênticos com as sete expressões indicadas no quadro azul, de acordo com seu entendimento do texto (10 min.).
- c) Para finalizar, o professor deve realizar a correção do uso das expressões e verificar a compreensão dos alunos quanto aos textos em língua espanhola, lendo-os em voz alta e, caso seja necessário, esclarecendo dúvidas e possíveis dificuldades (15 min.).

Atividade 9 - Utilizando las expresiones idiomáticas en español

ACTIVIDAD 9

1. En el siguiente diálogo encontrarás partes del texto en negrita. Dichas partes pueden ser sustituidas por expresiones idiomáticas. Relaciónalas a los contextos más adecuados.

- a. perderé la cabeza
- b. mantenerse al margen
- c. costar los ojos de la cara
- d. no da el brazo a torcer
- e. echar un vistazo
- f. encoge los hombros
- g. ponía las manos en el fuego
- h. en un abrir y cerrar de ojos

Carol: ¡Hola! ¡Cuánto tiempo sin verte! Qué bueno encontrarte aquí en el parque.

Diana: ¡Claro que sí! Siempre es genial reencontrarse con una vieja amiga. ¿Cómo estás?

Carol: Bien, gracias. ¿Y tú?

Diana: También estoy bien. ¿Qué haces aquí?

Carol: Estaba dando un paseo por el centro comercial cerca de aquí para **ver** () las ropas de la nueva colección de invierno. Entonces decidí venir a disfrutar del aire fresco. Necesitaba un descanso del trabajo y pensé que el parque sería el lugar perfecto.

Diana: ¿Por qué? ¿Qué pasó en el trabajo?

Carol: Nada, el trabajo está bien, pero estoy tratando de encontrar un equilibrio entre la vida laboral y personal. A veces siento que **llegaré a mi límite** () con tantas responsabilidades. ¿Y tú? ¿Qué haces?

Diana: Bueno, he tenido algunos cambios. Me mudé a un nuevo apartamento y estoy explorando la zona. Además, quería preguntarte sobre algo que me está intrigando. ¿Cómo está yendo todo con tu ex-marido y el divorcio?

Carol: **(hace un ligero gesto de indiferencia)** () Bueno, la verdad es que las cosas son un poco complicadas. No hemos hablado mucho últimamente y no estoy segura de cómo está nuestra relación en este momento. Pero, ya sabes, las cosas **pueden cambiar muy rápido** (). Además, este divorcio parece que va a **costar muy caro** () con todos esos abogados involucrados. Tengo que mudarme a un piso más pequeño para ahorrar dinero.

Diana: ¡Oh, no puedo ni imaginar lo difícil que debe ser! ¿Cómo estás manejando todo eso?

Carol: Es complicado. Confieso que **confiaba ciegamente en él** (), y descubrir que me engañaba con la vecina fue un golpe bajo. Pero **él no admite nada** (), aunque yo le diga que tengo pruebas.

Diana: Lo siento mucho, Carol. Si necesitas hablar o desahogarte, aquí estoy para ti. Además, si necesitas que te ayude con la mudanza, aquí estoy...

Carol: ¡Oh, Diana, eres increíble! Aprecio mucho tu oferta. Definitivamente, te llamaré cuando llegue el momento, pues estoy harta de esa situación. Nuestros otros amigos en común no se involucran mucho, **quieren mantener distancia** () para no elegir un lado. Te llamo y nos vemos pronto entonces.

Diana: ¡Hasta pronto!

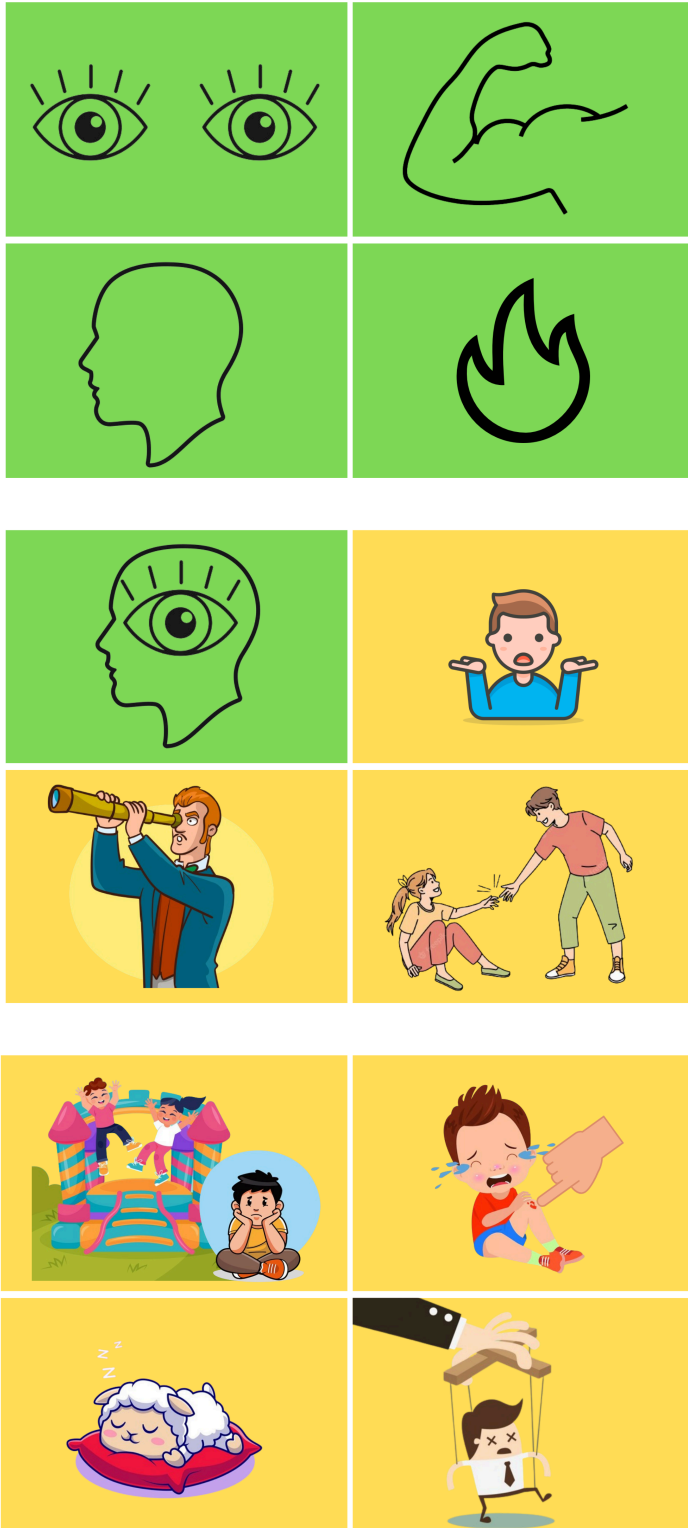
Fonte: Elaboração própria (2024).

O objetivo da atividade é fazer com que os alunos utilizem as Els em um diálogo. Seu nível de dificuldade é maior, mas é bastante interessante pelo fato de exercitar, de certa maneira, a criatividade dos alunos e fazer com que eles possam utilizar as expressões em um diálogo entre duas amigas. Mesmo que seja uma atividade com um texto não autêntico, já que o texto foi elaborado por nós, consideramos importante esse tipo de atividade mais controlada, pois os alunos podem exercitar todas as expressões escolhidas por nós em uma atividade, algo difícil de encontrar em apenas um texto. Ademais, espera-se que os estudantes tenham mais autonomia ao realizá-la.

Desenvolvimento da atividade:

- a) O professor inicia a atividade perguntando se os alunos lembram dos significados das expressões indicadas no início da atividade e esclarecendo seus significados, caso os alunos não se recordem (15 min.).
- b) Em seguida, o professor explica que os alunos devem ler o diálogo e substituir as palavras grifadas pelas expressões revisadas anteriormente. Os alunos poderão usar a Internet e/ou o dicionário para tirar possíveis dúvidas vocabulares que possam surgir (15 min.).
- c) Para a correção, o professor deve ler o texto juntamente com os alunos, esclarecendo o significado de algumas palavras que aparecem ao longo do diálogo e convidar aqueles que se sentirem à vontade a completar o texto quando for necessário, lendo a expressão (15 min.).

Atividade 10 - Revisando las expresiones idiomáticas en español



COSTAR	PONER
PERDER	DAR
ABRIR Y CERRAR	ENCOGERSE
ECHAR	ECHAR 2
QUEDARSE	PONER
DORMIR	MOVER

Fonte: Elaboração própria (2024).

Esta atividade tem como objetivo repassar todas as expressões vistas ao longo das aulas de sensibilização. Os alunos deverão dividir-se em dois grupos. A

ideia aqui é justamente juntar os alunos mais frequentes com os menos frequentes, de maneira que todos possam contribuir com a atividade e também aprender ao longo dela. Serão trazidos aqui os dois níveis de dificuldade das expressões, sendo as expressões de nível 2 as que valem mais pontos (2 pontos) e as de dificuldade 1 as que valem menos (1 ponto). Espera-se que, ao final dessa atividade, os alunos comprovem que aprenderam e também se divirtam ao longo do processo, algo bastante importante no contexto escolar, principalmente na EJA, pois muitos alunos já tiveram uma jornada inteira de trabalho antes de chegar à escola.

Desenvolvimento da atividade:

- a) O professor divide os alunos em dois grupos. Como dito anteriormente, nesse momento, é importante fazer uma divisão de maneira que os alunos mais frequentes nas aulas fiquem com aqueles menos frequentes, para que esses não se sintam deslocados ou até desmotivados a participar da atividade (5 min.).
- b) Na sequência, o professor explicará como será jogado o jogo, lendo o cartão com as instruções a seguir:

Como jogar:

- 1) Os alunos devem dividir-se em dois grupos.
- 2) A cada rodada, os jogadores poderão escolher entre as expressões dos cartões verdes, que valem um ponto, e os cartões amarelos, que valem dois pontos.
- 3) Os jogadores, então, colocarão as imagens no quadro e escreverão a expressão correspondente a elas ao lado.
- 4) Se a expressão estiver correta, o grupo ganha a pontuação correspondente de acordo com a cor da carta. Se estiver errada, o outro grupo poderá tentar corrigir a expressão e ganhar um ponto se acertar.
- 5) Ganha o jogo o grupo que tiver feito mais pontos ao longo da partida.

- c) Após a leitura do jogo, o professor realiza um sorteio para escolher o grupo que fará a primeira tentativa e inicia o jogo (5 min.).
- d) Os alunos podem jogar ao longo de 25 minutos.
- e) Após a realização do jogo, o professor pergunta aos alunos se possuem alguma dúvida. Este momento serve ainda como um espaço de avaliação dos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, já que o professor pode

perguntar aos alunos o que aprenderam de mais interessante ao longo desse processo.

6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o percurso realizado para a concretização desta pesquisa, retomamos nossas perguntas de pesquisa e objetivos para comentar os resultados alcançados e fazer algumas considerações a partir de algumas observações e ideias que surgiram ao longo do trabalho.

Acreditamos ter respondido nossa primeira pergunta de pesquisa – Quais são os princípios que orientam a formulação de atividades relacionadas ao ensino de Els em língua espanhola para os estudantes da EJA? –, posto que conseguimos definir um conjunto de parâmetros para a elaboração de nossas atividades, considerando:

- a revisão realizada sobre o EJA, sobretudo o perfil do alunos e suas condições de aprendizagem;
- os critérios de escolhas das Els a serem utilizadas a partir de Teer (2017); e
- a estruturação dos objetivos e tipo de exercícios proposto para cada uma das atividades.

Do conjunto apresentado por Teer (2017) e com base no perfil do aluno e dos teóricos revisados, foram selecionadas cinco Els de nível 1 (*perder la cabeza, uumun abrir y cerrar de ojos*, etc.) e sete de nível 2 (*encogerse de hombros, echar un vistazo*, etc.). Os resultados estão sistematizados na seção 5.1, e nos permitem afirmar, igualmente, que foi possível alcançar nosso primeiro objetivo específico, qual seja, estabelecer princípios para a elaboração das atividades com vistas ao ensino de Els para os alunos da EJA.

Com respeito à nossa segunda pergunta de pesquisa – Quais atividades são adequadas para seu ensino e para este público? –, mencionamos as etapas de busca de contextos de uso das Els e de imagens e as ferramentas utilizadas na elaboração das atividades. Apresentamos ainda cada uma das atividades, incluindo seus objetivos, etapas de desenvolvimento e o tempo de cada uma delas. No total, foram apresentadas 10 atividades que contemplam: a identificação das Els por meio de imagens ou sua identificação em seu contexto e a relação com seu significado; identificação de sinônimos das Els; verificação do sentido literal e do sentido global das expressões; preenchimento de lacunas com Els em um texto, entre outras. Os resultados encontram-se na seção 5.2 e, com eles, pensamos ter obtido nosso segundo objetivo, ou seja, elaborar um conjunto de atividades que deem conta do ensino dessas expressões para os alunos da EJA.

Ao conseguir responder nossas perguntas de pesquisa e atender os objetivos específicos estabelecidos, consideramos que foi possível construir uma reflexão sobre possíveis formas de sensibilizar os alunos da EJA para aprendizagem das EIs em língua espanhola e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento de uma consciência fraseológica tanto na LM quanto na LE, alcançando, assim, nosso objetivo geral.

Destacamos ainda o panorama histórico feito sobre a EJA (capítulo 2), no qual pudemos aprofundar nossos conhecimentos sobre essa modalidade de ensino e identificar um problema em sua raiz: a educação de adultos foi pensada, inicialmente, para melhorar a mão de obra nas cidades recém-industrializadas e, portanto, a educação para adultos que conhecemos hoje é consideravelmente recente, o que implica que há muitos pontos a serem aprimorados. Entre esses aspectos é fundamental pensar em uma formação voltada ao público da EJA para estudantes de licenciatura, na qual esses professores em formação possam conhecer melhor o aluno a ser encontrado nesse contexto, suas particularidades e o percurso histórico da modalidade. Além disso, seria interessante pensar em práticas de estágio que sejam obrigatórias na modalidade, pois nem todos os estudantes de licenciatura optam por trabalhar com esse público, o que faz com que somente alguns estudantes tenham essa vivência em sala de aula.

Além disso, faz-se necessário considerar os desafios encontrados pelos educadores e mencionados por Porcaro (2011), principalmente as novas características desse público, que sofreu uma juvenilização ao longo do tempo, em grande parte, devido às exigências atuais do mercado de trabalho, pois muitos alunos jovens decidem ir para essa modalidade para poder trabalhar durante o dia e complementar a renda familiar. Em conseqüência, na atual EJA ocorre um encontro de gerações que deve ser considerado no planejamento das aulas e na elaboração de materiais. Há ainda outros desafios, entre os quais estão: a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos e a rigidez institucional.

Destacamos também a revisão do percurso das LEs nessa modalidade de ensino e na EB (capítulo 3), que nos fazem refletir sobre o espaço incerto que a língua espanhola possui nos currículos, fator que dificulta a proposição de melhorias nesse âmbito. Por último, salientamos os aspectos teóricos relativos ao conceito e características das UFs e das EIs, bem como ao seu ensino. Foi esse conjunto de informações históricas e teóricas que permitiram construir uma base sólida para que

podéssemos chegar à proposta dos princípios para a elaboração das atividades e as atividades propriamente ditas.

Ao longo da pesquisa foi possível identificar algumas possibilidades de continuidade do trabalho. Um aspecto que consideramos importante é a testagem das atividades propostas a fim de verificar sua adequação e eficácia junto aos alunos da EJA. Por questões de tempo não foi possível realizá-la no decorrer da pesquisa, mas esperamos poder realizar a testagem futuramente. Outro aspecto a ser pensado é a necessidade de construção de um *corpus* textual específico que permita a construção de propostas com EIs com o uso de textos autênticos. Pensamos que esse *corpus* resolveria, em parte, nossa dificuldade de encontrar textos adequados ao perfil dos alunos da EJA e que contemplem mais de uma EI. Pensamos também que esse *corpus* poderia ter uma divisão que desse conta dos níveis de dificuldade das EIs. A construção de um *corpus* textual voltado às EIs e pensado para determinados públicos pode ser uma proposta de pesquisa futura.

Particularmente, o trabalho realizado permitiu repensar o nosso próprio fazer docente, dado que a revisão teórica e a elaboração das atividades contribuíram para refletir sobre as necessidades do público da EJA, ou seja, que este público precisa de aulas e materiais que levem em consideração suas particularidades. Foi possível, inclusive, identificar questões fundamentais relativas à essa modalidade, entre elas a carência de formação, nos cursos de Licenciatura, que deem conta das necessidades desse público. Muito do que os professores aprendem e sabem provém de suas vivências e atuação nessa modalidade e não de sua formação, de modo que se faz necessária uma formação e uma reflexão em relação a esse público.

Com os resultados e considerações aqui apresentados, esperamos não apenas ter alcançado os objetivos propostos, mas também ter motivado outros professores a pensar sobre o ensino e aprendizagem das EIs, considerando principalmente os alunos com um perfil específico, como são os alunos da EJA. Alunos que, embora não tenham um conhecimento aprofundado na LE, já estão inseridos em práticas sociais e possuem inúmeras vivências fora do ambiente escolar e, portanto, estão em contato com as EIs em sua LM, um conhecimento que pode ser a base para sua aprendizagem em uma LE. Nesta pesquisa, procuramos mostrar algumas possibilidades que podem servir de subsídios para que professores atuantes na EJA possam aplicá-las ou adaptá-las em suas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Anderson Carlos Santos de. Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. *In*: ABREU, Anderson Carlos Santos de; RIBEIRO, Lêda Letro; MACIEL, Vanessa de Almeida; SANTOS, Vera Márcia Marques (Org.). *Educação de jovens e adultos: caderno pedagógico*. Florianópolis: UDESC: UAB: CEAD, 2014. p. 87-102. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560957/2/edu%20jovens%20adultos%20Web.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. *REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, p. 1-108, 2007.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Tratándose de expresiones idiomáticas, ¿no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato! *RedELE – Revista Electrónica de Didáctica/ EspañolLengua Extranjera*, n. 6, 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1442465>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BATISTA, Vitória Geller. *As colocações Verbo+Nome no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE): análise da coleção Cercanía Joven (2016) e proposta de exercícios complementares*. 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/257839>. Acesso em: 08 fev. 2024.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Unidades complexas do léxico. *Estudos em homenagem ao professor doutor Mário Vilela*, v. 2, p. 747-757, 2005.

BORTOLINI, Rosane; KRUGER, Cleci Irene Trentin. Algumas considerações sobre o ensino de língua estrangeira na EJA. *Synergismus scyentifica UTFPR*, Pato Branco, v. 3, n. 2-3, p. 1-7, 2008.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brazil de 1824*. Rio de Janeiro, 25 mar. 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879*. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Reforma O Ensino Primário e Secundário no Município da Corte e O Superior em Todo O Império. Rio de Janeiro, 19 abr. 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de Fevereiro de 1891)*. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945*. Rio de Janeiro: Presidência da República, 25 ago. 1945. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21. nov. 2023.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942*. Institue o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Brasília: Presidência da República, 14 nov. 1942a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942*. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 09 abr. 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946*. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Brasília: Congresso Nacional, 24 jan. 1967a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. *Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967*. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília: Presidência da República, 1967b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. *Lei nº 5.400, de 21 de março de 1968*. Brasília: Congresso Nacional, 18 jul. 1968. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5400.htm#:~:text=L5400&text=LEI%20No%205.400%2C%20DE,de%20adultos%20em%20idade%20militar. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969*. Brasília: Congresso Nacional, 1969. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 21 nov. 2023

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília: Presidência da República, 5 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l111161.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971. v. 5, Seção 1, p. 6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Congresso Nacional, 1988 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21. nov. 2023

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PCB11_00.pdf?query=Escolas . Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série, v. 1*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao/194-secretarias-112877938/secad-educacaocontnuada-223369541/13534-material-da-proposta-curricular-do-2o-segmento>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série, v. 2*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao/194-secretarias-112877938/secad-educacaocontinuada-223369541/13534-material-da-proposta-curricular-do-2o-segmento>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 05 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. *Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: Presidência da República, 2018b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 21. nov. 2023

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

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA REGULAR. *Base Nacional Comum Curricular*, s.d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/196-educacao-inclusiva-na-escola-regular>. Acesso em: 07 ago. 2023.

GONZÁLEZ, Alicia Suárez. Echar una mano pero prestar ayuda: cómo diferenciar locuciones y colocaciones en clase de ELE. In: NOVODVORSKI, Ariel; BEVILACQUA, Cleci Regina (Org.). *Fraseología: enfoques contrastivos e especializados*. Uberlândia: Edufu, 2022. p. 413-440. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36571>. Acesso em: 29 nov. 2023.

GONZÁLEZ-REY, Maria Isabel. De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Revista Paremia*, v. 21, n. 3, p. 67-84, 2012.

GUIMARÃES, Anselmo. História do ensino de espanhol no Brasil. *Scientia plena*, v. 7, n. 11, p. 1-9, 2011. Disponível em: <https://scientiaplena.org.br/sp/article/view/173>. Acesso em: 21 nov. 2023

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista brasileira de educação*, n. 14, p. 108-130, 2000.

HERNÁNDEZ, A. B. D. (2003). El componente fraseológico en la enseñanza de ELE. In: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M. (Coord.). *Léxico, fraseología y falsos amigos*. Madrid: SGEL, 2003. p. 65-92.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia; PIRES, Letícia. Refletindo sobre o ensino de Línguas Estrangeiras na Educação de Jovens e Adultos: experiências no CAp-UFRGS. *Cadernos do Aplicação*, v. 21, n. 2, 2008.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, Apliesp*, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020.

MEC TRABALHA NO ENFRENTAMENTO DE DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO. *Ministério da Educação*, 01 mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/mec-trabalha-no-enfrentamento-de-desigualdades-na-educacao>. Acesso em: 02 fev. 2024.

MOGENDORFF, Ivonne Teresa Jordan de. *Colocaciones divergentes de verbo+sustantivo entre el portugués y el español*: propuesta de enseñanza para estudiantes de E/LE nivel A2. 2019. 256 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/202457>. Acesso em: 08 fev. 2024.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, dez. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 nov. 2023.

PORCARO, Rosa Cristina. *Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos*. 2011. 186 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8M3FKF>. Acesso em: 02 fev. 2024.

PERDER A CABEÇA. *Dicionário Priberam de Português*, s.d. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/perder%20a%20cabe%C3%A7a>. Acesso em: 05 fev. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. *Constituição do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: ALERGS, 2023. Disponível em: <http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=liPguzuGBtw%3d&tabid=3683&mid=5358>. Acesso em: 21 nov. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. *PEC 299 2023*. Altera os artigos 199, 211, 214, 215 e 216 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Governo do estado do Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em: <https://ww3.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PEC/NroProposicao/299/AnoProposicao/2023/Origem/Px/Default.aspx>. Acesso em: 02 fev. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Portaria nº 350/2021. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. *Diário Oficial Eletrônico do Estado do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, ano LXXIX, n. 258, p. 22, 30 nov. 2022. disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=661880>. Acesso em: 21 nov. 2023.

RODRIGUES, Letícia. Instalada a Frente Parlamentar em Defesa do Ensino de Espanhol no RS. *Assembleia Legislativa do RS*, 15 jun. 2023. Disponível em: <https://ww4.al.rs.gov.br/noticia/331833>. Acesso em: 02 fev. 2024.

RUIZ GURILLO, L. Un enfoque didáctico de la fraseología española para Extranjeros. In: COPERÍAS, M. J.; REDONDO, J.; SANMARTÍN, J. (Eds.). *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*. Quaderns de Filologia, Estudis Lingüístics, 5. València: Universitat de València, 2000.

SOLANO RODRÍGUEZ, M. Á. El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. In: GONZÁLEZ-REY, María Isabel (Coord.). *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Louvain-La-Neuve: E.M.E & InterCommunications S.P.R.L, 2007. p. 201-221.

TEER, Jacqueline Vaccaro. *Expressões idiomáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira: elaboração de um guia didático para o professor*. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

TEER, Jacqueline Vaccaro. *O ensino de expressões idiomáticas no ensino médio: produção de conteúdo para curso on-line dirigido a professores de espanhol*. 2022. 292 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

TAGNIN, Stella E. O. *O jeito que a gente diz*. São Paulo: Disal, 2013.

THOMPSON, E.P. Educação e experiência. In: Thompson, E.P. **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho; MORAES, Maria Cecília Sousa de. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017.

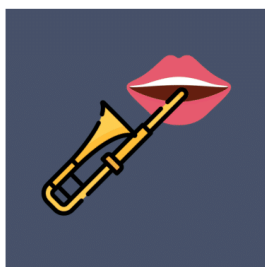
XATARA, Cláudia Maria. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 37, 2001.

APÊNDICE A – RESPOSTAS DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Atividade 1 - Identificando expresiones idiomáticas en português

ATIVIDADE 1

1. ¿Puedes identificar las expresiones abajo? ¿Las usas en tu día a día? Completa la tabla abajo con las expresiones de acuerdo con su descripción.



Explicación de la expresión

Significado

Cometer excessos	enfiar o pé na jaca
Alguém tem tudo para fazer com que algo dê certo	estar com a faca e o queijo na mão
Falar/ fazer algo sem sentido	viajar na maionese
Ser de grande ajuda	ser uma mão na roda
Falar algo que as outras pessoas não têm coragem	botar a boca no trombone

2. Además de esas expresiones, ¿consigues acordarte de algunas de ellas que usas en tu día a día? Escríbelas a continuación y compártelas con el grupo.

Atividade 2 - Deconstruindo y reconstruindo expresiones idiomáticas en português

ATIVIDADE 2

1. ¿Las siguientes expresiones te parecen raras? ¿Las reconoces? Habla con tu compañero y corrígelas.

Socar o balde	chutar o balde
Procurar uma palha num agulheiro	procurar uma agulha no palheiro
Dar com os dentes na língua	das com a língua nos dentes
Abotoar o paletó de aço	abotoar o paletó de madeira
Pendurar os tênis	pendurar as chuteiras
Pensar na morte da vaca	pensar na morte da bezerra
Prometer fundos e mundos	prometer mundos e fundos
Trocar bugalhos por alhos	trocar alhos por bugalhos

2. Tras corregir las expresiones, añádelas en los contextos en los cuales pueden ser utilizadas en la lengua portuguesa.

- 1) Na noite de ontem ele ___**chutou o balde**___: bebeu, dançou e acordou na sarjeta
- 2) Depois de trabalhar durante muitos anos, José disse que vai ___**pendurar as chuteiras**___ e viajar pelo mundo.
- 3) Ao invés de prestar atenção na aula, Fábio fica ___**pensando na morte da bezerra**___.
- 4) Encontrar um candidato ideal para esta vaga de emprego é como ___**procurar uma agulha no palheiro**___.
- 5) Meu ex-namorado me ___**prometeu mundos e fundos**___, mas no final não fez nada.
- 6) Havíamos planejado uma festa surpresa para minha irmã, mas a Joana ___**deu com a língua nos dentes**___.
- 7) Não entendi nada do que ele disse, certamente estava ___**trocando alhos por bugalhos**___.
- 8) Ele estava muito doente e por fim ___**abotoou o paletó de madeira**___.

3. ¡A reflexionar! - Puntos para discusión.

- a) ¿Conseguiste rellenar los huecos de las frases? ¿Tuviste que hacer algún cambio en las expresiones para que funcionaran en los contextos anteriores? ¿Cuáles? Justifica tu respuesta.
- b) ¿Te parece que podemos cambiar las palabras que forman parte de las expresiones y mantener su significado? Presenta ejemplos.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Atividade 3 - Entendiendo el significado de las expresiones idiomáticas en portugués

ACTIVIDAD 3

¿Por qué no se puede cambiar las palabras de las expresiones?

Hemos visto hasta ahora algunas expresiones de la lengua portuguesa que, de alguna manera, ya hemos escuchado o utilizado en nuestro día a día. Estas expresiones forman parte de nuestro saber lingüístico y cultural; por esa razón, las conocemos, aunque no sepamos, muchas veces, explicar su origen. A ese tipo de expresión las llamamos **Expresiones Idiomáticas**. Lee el texto abajo para saber un poquito más sobre ellas:

Dizemos que uma expressão é idiomática apenas quando seu significado **não é transparente**, isto é, quando o significado da expressão toda não corresponde à somatória do significado de cada um de seus elementos. Assim, *bater as botas* não significa “dar pancadas com calçado que envolve o pé e parte da perna”, mas quer dizer “morrer”.

TAGNIN, Stella E. O. **O jeito que a gente diz**. Disal Editora-Bantim, Canato e Guazzelli Editora Ltda, 2013.

1. ¿Consigues entender qué es el sentido *global* de una expresión? ¿Cuál es la diferencia entre entenderla de esa manera y entenderla a partir del sentido de cada una de sus partes, o sea, el sentido literal? Intenta explicar con tus palabras qué significan las expresiones abajo de manera literal y qué significan de manera global.

Expresión	Sentido literal	Sentido global
Bater as botas	bater as botas contra o chão ou contra uma parede.	morrer.
Pendurar as chuteiras		
Lavar roupa suja		

Estar fora da casinha		
Armar um barraco		
Pisar na bola		

2. Agora piensa en dos expresiones que usas comúnmente e intenta explicar sus sentidos literales y globales.

Expresión	Sentido literal	Sentido global

Atividade 4 - Conociendo expresiones idiomáticas en español

ACTIVIDAD 4

1. A continuación, puedes encontrar algunos titulares de noticias vehiculadas en los países de habla hispana. ¿Consigues identificar si hay expresiones idiomáticas de la lengua española en ellos? Subraya las expresiones que consideres idiomáticas.

1.

Sociedad

A los 102 años, perdió la cabeza por celos

Ocurrió en el interior del Chaco. Ella salió de compras y tardó más de la cuenta. A su regreso, él la agredió recriminándole haberse ido "a buscar un macho".

2.

Home > Tecnología

Minusválidos entran al mundo de la informática en un abrir y cerrar de ojos

Sentada frente a una computadora, Socorro escribe, envía correos y navega por Internet casi como cualquier otra persona, pero con la diferencia de que no tiene brazos y, a sus 43 años, entra al mundo de la informática gracias al "ratón ocular", un software desarrollado en Brasil.

3.

Cristina sobre De Vido: "No pongo las manos en el fuego por nadie"

En una nueva entrevista radial, la candidata a senadora de Unidad Ciudadana evitó respaldar a su ex ministro, mientras enfrenta el juicio por la Tragedia de Once

4.

Ecuador: ¿por qué Correa dio su brazo a torcer tras las protestas?

Redacción
BBC Mundo

5.

No ampliar la ruta 27 nos cuesta un ojo de la cara

Calculé en colones y dólares el desperdicio en combustibles y tiempo en presas, entre otros, y el monto es impresionante

2. Ahora que has identificado las expresiones, relaciona los números de los titulares con el significado correspondiente de cada expresión.

Significado de la expresión	nº
Faltar u ofuscarse la razón o el juicio por algún accidente.	1
Para asegurar la verdad y certeza de algo.	3
En un instante, con extraordinaria brevedad.	2
Es excesivo su precio, o mucho el gasto que se ha tenido en ello.	5
Rendirse, desistir de su dictamen o propósito.	4

3. Y en los contextos presentados a continuación, ¿Cuál de las expresiones es más adecuada? Relacionálas con las imágenes siguientes.



- Ayer dijo muchas cosas a su compañero de clase; resulta que los dos se enojaron y E.
- Lo difícil es ir de compras hoy en día, pues todo B.
- Él es terco, podemos decirlo de varias maneras, pero no va a D y escucharnos.
- Mi vida ha cambiado muy rápido, fue A.
- Ya le dijimos que él la engaña, pero no nos cree y C por su novio.

Atividade 5 - Compreendendo las expresiones idiomáticas en español

ACTIVIDAD 5

- A continuación, tienes las expresiones estudiadas anteriormente y algunos titulares de noticias. ¿Consigues sustituirlas palabras destacadas por las expresiones? Indica el número de la expresión en los paréntesis.

1. Perder la cabeza.
2. Dar el brazo a torcer.
3. Poner la mano en el fuego.
4. Costar los ojos de la cara.
5. En un abrir y cerrar de ojo.

ACUSACIÓN

Cristina Lizardo asegura que su hermano es inocente

Los dirigentes del PLD reiteraron su posición de que la justicia debe ser imparcial y respetar el debido proceso

(3)

¡WOW!

¿Luis Miguel se volvió loco? Su cuenta de Twitter lo confirmaría

El intérprete de "La Bikina" anunció su regreso a los escenarios.

(1)

Milenio + Seguir

¡No cedió a la presión! Joven pide a chica que sea su novia frente a todos; así lo rechazó: "amiga dile que sí"

Historia de Milenio Digital • 9mo

(2)

¿Por qué es tan caro ir al cine?

Redacción
BBC Mundo

(4)

LA NACION Política

Leopoldo Bruglia: "Pasé de un momento a otro a ser convertido en un juez provisorio"

5 de noviembre de 2020 • 09:25

PUBLICIDAD

(5)

Actividad 6 - Comprendiendo las expresiones idiomáticas en español

ACTIVIDAD 6

Ahora que ya conocemos algunas expresiones idiomáticas del español, tendrás un desafío: debes intentar descubrir qué expresiones veremos a continuación. Para eso, busca en el diccionario o en la internet y discútelas con tu compañero para completar las expresiones con las palabras que faltan.

Palabras

mano	margen	vistazo
hombros	pierna	hilos
llaga		

Expresiones

Encogerse de _____	Quedarse al _____	Dormir a _____ suelta	Mover los _____
Echar un _____	Echar una _____	Poner el dedo en la _____	

1. ¿Qué significan las expresiones que completate? ¿Ya lo sabes?
Escribe al lado de cada descripción abajo el significado que crees que corresponde a cada una de las expresiones. Puedes usar el diccionario para consultar su significado.

- **Dormir sin preocupación, tranquilamente.**

dormir a pierna suelta

- **Examinarlo, reconocerlo superficialmente.**

echar un vistazo

- **Mostrarse o permanecer indiferente ante lo que oye o ve.**

encogerse de hombros

- **Indica que alguien o algo no tiene intervención en el asunto de que se trata.**

quedarse al margen

- **Conocer y señalar el verdadero origen de un mal, el punto difícil de una cuestión, aquello que más afecta a la persona de quien se habla.**

poner el dedo en la llaga

- **Se refiere a cuando alguien tiene influencias o contactos, los usa para conseguir lo que quiere.**

mover los hilos

- **Ayudar a la ejecución de algo./ Ayudar a alguien.**

echar una mano

Atividade 7 - Relacionando las expresiones idiomáticas en español y en portugués

ACTIVIDAD 7

1. Intenta identificar las expresiones correspondientes en portugués y luego utilízalas para completar las noticias que se encuentran a continuación.

- a) Echar un vistazo _____ **dar uma olhadinha** _____.
- b) Encogerse de hombros _____ **dar de ombros** _____.
- c) Echar una mano _____ **dar uma mãozinha** _____.
- d) Mover los hilos _____ **mexer os pauzinhos** _____.
- e) Dormir a pierna suelta _____ **dormir como uma pedra** _____.
- f) Poner el dedo en la llaga _____ **colocar/pôr o dedo na ferida** _____.
- g) Quedarse al margen _____ **ficar à margem** _____.

Q CORREIO BRAZILIENSE Mariana Morais

EXCLUSIVO!

Anitta já está em conversa avançada para assumir carreira de Melody

Cantora está em negociação com o pai da jovem para se tornar a nova empresária dela

Anitta segue caminhando para cumprir mais um tópico de sua lista de desejos. Depois de expressar publicamente a vontade empresariar Melody quando ela já estivesse próxima à sua fase adulta, a funkeira já começa a **mexer os pauzinhos** para concretizar seus planos.

INCÍVEL Em alta Mais recentes Assuntos Tags

Saúde há 4 anos

10 Dicas de higiene do sono para **dormir como uma pedra**

Ler comentário

Estudos mostram que, neste século XXI, as pessoas dormem, em média, 20% menos do que dormiam há um século. Além disso, uma em cada três pessoas sofre de insônia. Para ajudar quem tem com esse problema, os especialistas sugerem uma série de medidas simples de higiene do sono. São dicas fáceis de pôr em prática e que fazem toda diferença.

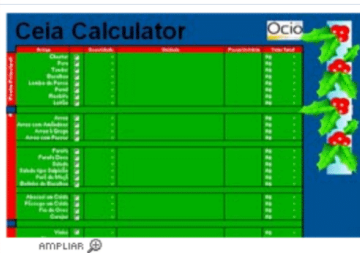
Programas gratuitos ajudam a organizar as 'boas festas'

'Ceia Calculator' e 'Churrasculator' indicam quantidades certas na lista de compras.

Kits de Natal também estão disponíveis para download no Baixatudo.

MYLÈNE NENO
Do Baixatudo, no Rio

Tamanho da
letra
A- A+



'Ceia Calculator' indica a quantidade de ingredientes necessários para o Natal (Reprodução)

Com a chegada das festas de fim de ano, começam também as preocupações do anfitrião sobre como organizar o almoço ou jantar que reunirá familiares, amigos e, provavelmente, um bom número de agregados. Para **dar uma mãozinha** nessa árdua tarefa, a ferramenta gratuita **Ceia Calculator** ajuda a organizar a ceia de Natal sem desperdício, calculando a quantidade adequada de comida e bebida para todos os convidados da "noite feliz".

Obama cita Brasil em discurso na COP26 e diz que nenhum país pode ficar à margem das discussões

O ex-presidente americano afirmou que o mundo não está nem perto de conseguir cumprir as promessas feitas no Acordo de Paris e criticou a ausência, em Glasgow, dos chefes de governo da China e da Rússia.

Por Jornal Nacional
08/11/2021 22h10 - Atualizado há 2 anos

08/09/05 - 00h00 - Atualizado em 08/09/05 - 00h00

Sem solução

Faz um mês a "descoberta" do maior roubo a banco da história do Brasil. Dos R\$ 164 milhões roubados do Banco Central de Fortaleza, apenas R\$ 5 milhões foram encontrados.

O túnel usado pelos assaltantes continua aberto e muitas perguntas ainda estão sem respostas. A casa onde o túnel começou a ser escavado ainda tem a placa da empresa de fachada usada pela quadrilha que roubou o Banco Central. O imóvel virou atração. Uma família de Porto Alegre foi conhecer o local. "Todo mundo quer dar uma olhadinha", inclusive o pessoal da cidade." O túnel de 80 metros, por onde foram retirados quase R\$ 165 milhões, atravessa um quarteirão e chega até a caixa-forte. O buraco que dá acesso ao banco já foi fechado, mas o túnel ainda existe e, segundo a prefeitura de Fortaleza, não há previsão para o fechamento. A obra vai custar em torno de R\$ 15 mil e deve ser paga pelo Banco Central.

Baixada em Pauta #132: Ataques racistas exigem punições e educação antirracista se faz urgente: 'cansados de desculpas'

José Ricardo dos Santos, presidente da Associação Cultural dos Afrodescendentes da Baixada Santista (Afrosan), falou ao podcast sobre as dores vividas por pessoas pretas e quais ações deveriam ser tomadas para que outros Vinicius Jr's., Genivaldos Santos [morto asfixiado em uma viatura da Polícia Rodoviária Federal], e demais anônimos possam ser poupados dos sofrimentos e riscos aos quais estão expostos diariamente.

Por Matheus Müller, g1 Santos

27/05/2023 11h00 · Atualizado há 7 meses

Os ataques ao jogador Vinicius Jr. da seleção brasileira e do Real Madrid, da Espanha, que foi chamado de macaco por parcela relevante de torcedores do Valencia durante uma partida do campeonato espanhol, é o novo combustível para discutir o tema, para colocar o dedo na ferida, e ele espera que a chama não se apague.

Investidores europeus ameaçam desinvestir no Brasil devido a desmatamento

Desmatamento na Amazônia brasileira atingiu uma máxima de 11 anos em 2019.



Por Reuters

19/06/2020 10h55 · Atualizado há 3 anos

Sete grandes empresas de investimento europeias disseram à Reuters que desinvestirão em produtores de carne, operadoras de grãos e até em títulos do governo do Brasil se não virem progresso rumo a uma solução para a destruição crescente da Floresta Amazônica.

As ameaças cada vez maiores de investidores com mais de US\$ 2 trilhões em ativos administrados, como o finlandês Nordea e a britânica Legal & General Investment Management (LGIM), mostram como o setor privado está adotando ações globais para proteger a maior floresta tropical do mundo.

O presidente brasileiro, Jair Bolsonaro, **dá de ombros** para a pressão diplomática a respeito da questão.

Atividade 8 - Utilizando las expresiones idiomáticas en español

ACTIVIDAD 8

1. Completa los textos abajo con las expresiones idiomáticas adecuadas.

- | | |
|----------------------|------------------------------|
| 1. encoge de hombros | 5. dormir a pierna suelta |
| 2. quedar al margen | 6. poner el dedo en la llaga |
| 3. movió los hilos | 7. echar una mano |
| 4. echar un vistazo | |

- A)** Pese a que el verdadero asesino fue uno de los guardaespaldas de Hiram, el padre de Verónica (**_3_**) necesarios para culpar a Archie. La tercera temporada resolverá el destino y la inocencia de Archie y las peligrosas relaciones de este grupo de adolescentes con lo más retorcido de esta pequeña localidad.

«RIVERDALE, un reflejo de lo que está pasando». *El Siglo de Torreón*.
www.elsiglodetorreon.com.mx: www.elsiglodetorreon.com.mx, 2018-10-10.

- B)** Las galerías de fotos pueden ser indispensables para empresas que venden productos de alto precio, como inmuebles o vehículos. Los compradores sobre todo de viviendas, quieren ver varias fotos de una casa antes de ir a verla en persona o hacer una oferta, y los carruseles les permiten (**_4_**) rápido.

Tellado, Fernando: «Carruseles y Sliders ¿para qué sirven? ¿merecen la pena? ¿funcionan? ¿es bueno usarlos?». *Ayuda WordPress*. ayudawordpress.com: 2021-06-29

- C)** Descubra cómo el (**_5_**), realizar las clásicas tareas domésticas y cambiar la decoración de su casa o trabajo le ayudarán a mejorar su salud, le proporcionarán mayor energía y alargarán su vida. Siga estos sencillos consejos que le aportarán grandes beneficios sin tener que recurrir a entrenamientos físicos agotadores ni libros de autoayuda.

«Mejore su salud con doce estrategias de bienestar». *El Universal.mx*. México D. F.:
eluniversal.com.mx, 2004-09-21.

- D)** Le he preguntado qué pasó en la montaña, cómo lo apresaron, por qué lo mataron, pero se (**_1_**) por respuesta, no quiere hablar de eso. También le pregunté cómo es el otro lado de la vida y me dijo que ya tendré tiempo para ir conociéndolo.

Allende, Isabel: *Violeta*. Barcelona: Plaza & Janés, 2022

- E)** Cuando todo esto pase será el momento de conservar los gestos de solidaridad y de compromiso con el bien común. Los ciudadanos tendremos que apoyarnos, ayudarnos y resguardarnos mutuamente. Será el momento de (**_7_**) a nuestros vecinos que tienen un pequeño negocio en el barrio, que se han visto forzados a cerrar y que no saben cómo van a salir adelante. Será el momento de dejar en el pasado la sociedad del «salvase quién pueda».

Esguerra Miranda, Cristina: «"Filosofar es ante todo pensar dialogando": Eduardo Infante». *Semana*. Bogotá: semana.com, 2021-01-28.

- F)** En estos tiempos de polarización, crispación y enfrentamiento entre los ciudadanos, es no poco importante, que recordemos, y ejercitemos, estas reglas para el diálogo establecidas por los filósofos Apel y Habermas: deben participar en el diálogo todos los afectados; ninguna posición puede (**2**) del debate ni exenta de crítica; todos los participantes deben estar obligados a argumentar; la discusión ha de ser pública, todos deben participar en igualdad y libertad.

Esguerra Miranda, Cristina: «"Filosofar es ante todo pensar dialogando": Eduardo Infante». *Semana*. Bogotá: semana.com, 2021-01-28

- G)** "Cuando los docentes brindan espacios de expresión y contención, los chicos de a poco se animan a hablar y a contar lo que les pasa", señala la psicóloga. En los encuentros surgen temas como los de violencia familiar y maltrato a niños. Pero las especialistas advierten sobre cómo se abordan estas problemáticas. "Poner en palabras antes de curar el trauma es como (**6**): lo único que hace es reforzar el trauma", afirma Setto.

Guerra, Rosana: «Cómo cuidar al docente que cuida». *La Voz. Salud*. Córdoba: lavoz.com.ar, 2012-08-01.

Actividade 9 - Utilizando las expresiones idiomáticas en español

ACTIVIDAD 9

1. En el siguiente diálogo encontrarás partes del texto en negrita. Dichas partes pueden ser sustituidas por expresiones idiomáticas. Relaciónalas a los contextos más adecuados.

- a. perderé la cabeza
- b. mantenerse al margen
- c. costar los ojos de la cara
- d. no da el brazo a torcer
- e. echar un vistazo
- f. encoge los hombros
- g. ponía las manos en el fuego
- h. en un abrir y cerrar de ojos

Carol: ¡Hola! ¡Cuánto tiempo sin verte! Qué bueno encontrarte aquí en el parque.

Diana: ¡Claro que sí! Siempre es genial reencontrarse con una vieja amiga. ¿Cómo estás?

Carol: Bien, gracias. ¿Y tú?

Diana: También estoy bien. ¿Qué haces aquí?

Carol: Estaba dando un paseo por el centro comercial cerca de aquí para **ver (E)** las ropas de la nueva colección de invierno. Entonces decidí venir a disfrutar del aire fresco. Necesitaba un descanso del trabajo y pensé que el parque sería el lugar perfecto.

Diana: ¿Por qué? ¿Qué pasó en el trabajo?

Carol: Nada, el trabajo está bien, pero estoy tratando de encontrar un equilibrio entre la vida laboral y personal. A veces siento que **llegaré a mi límite (A)** con tantas responsabilidades. ¿Y tú? ¿Qué haces?

Diana: Bueno, he tenido algunos cambios. Me mudé a un nuevo apartamento y estoy explorando la zona. Además, quería preguntarte sobre algo que me está intrigando. ¿Cómo está yendo todo con tu ex-marido y el divorcio?

Carol: **(hace un ligero gesto de indiferencia) (F)** Bueno, la verdad es que las cosas son un poco complicadas. No hemos hablado mucho últimamente y no estoy segura de cómo está nuestra relación en este momento. Pero, ya sabes, las cosas **pueden cambiar muy rápido (H)**. Además, este divorcio parece que va a **costar muy caro (C)** con todos esos abogados involucrados. Tengo que mudarme a un piso más pequeño para ahorrar dinero.

Diana: ¡Oh, no puedo ni imaginar lo difícil que debe ser! ¿Cómo estás manejando todo eso?

Carol: Es complicado. Confieso que **confiaba ciegamente en él (G)**, y descubrir que me engañaba con la vecina fue un golpe bajo. Pero **él no admite nada (D)**, aunque yo le diga que tengo pruebas.

Diana: Lo siento mucho, Carol. Si necesitas hablar o desahogarte, aquí estoy para ti. Además, si necesitas que te ayude con la mudanza, aquí estoy...

Carol: ¡Oh, Diana, eres increíble! Aprecio mucho tu oferta. Definitivamente, te llamaré cuando llegue el momento, pues estoy harta de esa situación. Nuestros otros amigos en común no se involucran mucho, **quieren mantener distancia (B)** para no elegir un lado. Te llamo y nos vemos pronto entonces.

Diana: ¡Hasta pronto!

Fonte: Elaboração própria (2024).

Atividade 10 - Revisando las expresiones idiomáticas en español

1. EN UN ABRIR Y CERRAR DE OJOS



**ABRIR Y
CERRAR**

2. DAR EL BRAZO A TORCER



DAR

3. PERDER LA CABEZA



PERDER

4. PONER LA MANO EN EL FUEGO



PONER

5. COSTAR LOS OJOS DE LA CARA



COSTAR

6. QUEDARSE AL MARGEN

QUEDARSE



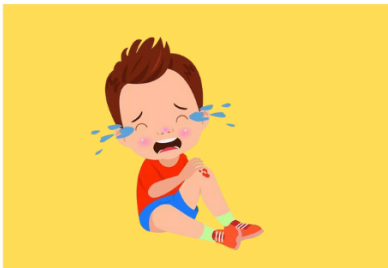
7. DORMIR A PIERNA SUELTA

DORMIR



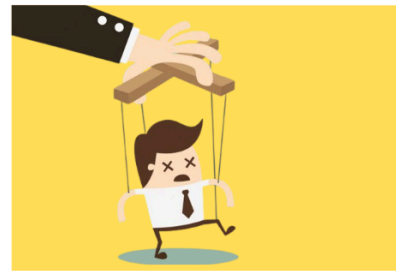
8. PONER EL DEDO EN LA LLAGA

PONER



9. MOVER LOS HILOS

MOVER



10. ENCOGERSE DE HOMBROS

ENCOGERSE



11. ECHAR UNA MANO

ECHAR



12. ECHAR UN VISTAZO

ECHAR
2

