**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS
ESPAÑHOLA E HISPANO-AMERICANAS**

SOLANGE IVONE SANTANA

**UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE COMPREENSÃO DOS SENTIDOS DAS
EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO ESPANHOL POR APRENDIZES BRASILEIROS
ADOLESCENTES DE E/LE À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO**

**SÃO PAULO
2015**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS
ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANAS

**UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE COMPREENSÃO DOS SENTIDOS DAS
EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO ESPANHOL POR APRENDIZES BRASILEIROS
ADOLESCENTES DE E/LE À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO**

Solange Ivone Santana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Língua Espanhola

Orientadora: Prof^a Dr^a Fátima Aparecida T. Cabral Bruno

São Paulo
2015

A mi marido y a mi hijo con todo mi corazón. Gracias por el apoyo, amor y constante comprensión.

Aos meus pais, exemplos de carinho e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora prof^a Dr^a Fátima A. Cabral Bruno por ter me dado a oportunidade de iniciar-me nos caminhos da pesquisa, por todo o apoio e a eterna compreensão e paciência nos momentos mais difíceis de minha trajetória na Pós.

Agradeço também ao auxílio da CAPES por dois anos, o que possibilitou ter acesso à leituras que eu não poderia ter tido se estivesse exercendo outra atividade concomitantemente.

A todos aqueles que direta ou indiretamente participaram deste longo percurso: meus pais, amigos, alunos, meu sogro Ramón que colaborou com as revistas argentinas (te seré eternamente grata, Ramón), as prof^{as} Dras Neide González e Angélica Karim por terem participado de minha Banca de Qualificação, com críticas construtivas e ótimas sugestões para que a pesquisa pudesse melhorar.

Resumo

O presente trabalho é um estudo acerca do processo de compreensão do sentido das Expressões Idiomáticas (EIs) do espanhol por parte de aprendizes brasileiros adolescentes de espanhol como língua estrangeira (E/LE) à luz do Pensamento Complexo (MORIN, 2011) ou Complexidade, com base no modelo interpretativo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras de Bruno (2006). Nesta pesquisa, foram aplicados dois testes de caráter qualitativo e experimental a aprendizes de um Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo, situado na cidade de São Paulo, de níveis com menos tempo de exposição à língua estrangeira (aproximadamente 240h/a), neste caso, o espanhol, e a aprendizes com mais tempo de exposição (a partir de 320h/a). Pedimos aos alunos que reformulassem em espanhol e em português dois enunciados na língua alvo, com uma EI verbal e com uma EI adverbial, respectivamente em diferentes momentos do curso. Os resultados revelam que nos dois testes há elementos linguísticos relevantes da língua meta no processo de compreensão do sentido da EI em espanhol, tal como, a forma apresentada que ativa aspectos gramaticais, semânticos e pragmático-discursivos bem próximos do que um falante nativo compreenderia, independente da faixa etária do aprendiz. Os dados também revelam que os gêneros discursivos e, mais especificamente, a cena enunciativa, são importantes nesse processo. No entanto, ao compararmos os dados, nota-se uma maior desestabilização no processamento destes por parte dos aprendizes ao terem contato com a EI adverbial.

Palavras-chave: Compreensão do significado; Expressões Idiomáticas; Complexidade; Processamento; Aprendizagem/Aquisição de E/LE

Abstract

The present job is a study about the process of comprehension of sense Spanish idioms for teenagers Brazilian apprentices of Spanish Foreign Language at light of Complex Thinking (MORIN, 2011) or Complexity, based on interpretative model of acquisition/learning of foreign languages from Bruno (2006). In this research, we applied two tests of qualitative and experimental character for apprentices of a public *Centro de Estudos de Línguas from São Paulo State, situated in the city of São Paulo, with levels with less time of contact to the target language (about 240h/classes), in this case, Spanish Language, and for apprentices with more time of contact to this language (about 320h/classes). We asked to students that reformulate in Spanish and in Portuguese two enunciations in the target language, with a verbal idiom and a adverbial idiom, respectively, in different moments of the course. The results reveals that in the both tests there are important linguistics elements of the target language on the process of comprehension of the Spanish idioms sense, like the form presented that actives grammatical, active grammatical, semantic and pragmatic-discursive aspects closer than a native speaker would understand regardless of the age of the apprentice. The data also reveal that the genres, and more specifically, the scene enunciation are important in this process. However, when comparing the data, there is a greater destabilization processing those of apprentices to have contact with the adverbial EI.*

Keywords: Comprehension of meaning; Idioms; Complexity; Processing; Learning/Acquisition of Spanish Language Foreign

Resumen

El presente trabajo es un estudio sobre el proceso de comprensión del sentido de las Expresiones Idiomáticas (EIs) del español por aprendices brasileños de Español como Lengua Extranjera (E/LE) a la luz del Pensamiento Complejo (MORIN, 2011) o la Complejidad, basado en el modelo interpretativo de adquisición / aprendizaje de lenguas extranjeras de Bruno (2006). En esta investigación, se aplicaron dos pruebas de carácter cualitativo y experimental a aprendices de un Centro de Estudios de Lenguas del Estado de São Paulo, que se encuentra en la ciudad de São Paulo, de niveles con menor tiempo de exposición a la lengua extranjera (aproximadamente 240h/clase), en este caso, el español, y a aprendices con una exposición más larga (de 320h/clase). Les pedimos a los estudiantes que reformularan en español y en portugués dos enunciados de la lengua meta, con una EI verbal y una EI adverbial, respectivamente, en diferentes momentos del curso. Los resultados señalan que en ambas pruebas hay elementos lingüísticos relevantes de la lengua meta en el proceso de comprender el sentido de la EI en español, tal como, la forma presentada que activa aspectos gramaticales, semánticos y pragmático-discursivos bastante próximos de lo que un hablante nativo comprendería, independientemente de la franja etaria del aprendiz. Los datos también revelan que los géneros, y más específicamente, la escena de enunciación son importantes en este proceso. Sin embargo, al comparar los datos, se nota una mayor desestabilización en el procesamiento de esos por parte de los aprendices al tener contacto con la EI adverbial.

Palabras clave: Comprensión del significado; Expresiones Idiomáticas; Complejidad; Procesamiento; Aprendizaje/Adquisición de Español como Lengua Extranjera

SUMÁRIO

Introdução	p. 6
Capítulo I: Fundamentos Teóricos	p. 8
1.1 Considerações acerca da Fraseologia e de seu objeto de estudo, as Unidades Fraseológicas: questões histórico-teóricas	p. 10
1.1.2 Estudos fraseológicos referentes à Língua Espanhola	p. 14
1.1.3 Julio Casares (1950)	p. 14
1.1.4 Alberto Zuluaga (1980)	p. 17
1.1.5 Gloria Corpas Pastor (1996)	p. 19
1.2 A Complexidade e um modelo interpretativo de processamento de língua estrangeira	p. 28
Capítulo II: Metodologia	p. 35
2.1 Contextualização	p. 35
2.1.1 Descrição do local de aplicação dos testes e dos informantes	p. 37
2.1.2 Geração do <i>Corpus</i> : Testes Preliminares	p. 39
2.1.3 Critério de seleção das expressões idiomáticas para aplicação de novos testes	p. 55
2.1.4 Os testes experimentais e a prática da Reformulação	p. 59
2.1.5 Breve análise das EIs do espanhol selecionadas	p. 60
2.1.6 Expressão Idiomática Verbal <i>no dar ni la hora</i>	p. 60

2.1.7 Expressão Idiomática Adverbial	p. 64
2.1.8 Os novos testes experimentais	p. 68
2.1.9 As variáveis da pesquisa	p. 73
Capítulo III: Análise e Interpretação dos Dados da Pesquisa	p. 74
3.1 Teste A: Uma possibilidade de análise	p. 75
3.1.2 Considerações acerca dos dados referentes às reformulações dos aprendizes quanto a EI <i>no dar ni la hora</i>	p. 82
3.1.3 Reformulações que mantêm o sentido da EI <i>no dar ni la hora</i>	p. 84
3.1.4 Reformulações que mudaram todo ou quase todo o enunciado idiomático	p. 99
3.1.5 Reformulações que não mantiveram o sentido da EI em espanhol	p. 103
3.1.6 Casos Especiais	p. 106
3.2 Teste B: Uma possibilidade de análise	p. 109
3.2.1 Reformulações que mantêm o sentido da EI <i>de la noche a la mañana</i>	p. 115
3.2.3 Reformulações que não mantêm o sentido da EI em espanhol	p. 130
Capítulo IV: Resultados da Pesquisa	p. 133
5. Referências Bibliográficas	p. 140
6. Anexos	p. 145

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa ao estudo do processo de compreensão do sentido das Expressões Idiomáticas (doravante Els) por parte de aprendizes brasileiros adolescentes de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante E/LE). Tal pesquisa é fruto de indagações que surgiram ao longo de nossa experiência como professora de espanhol por quase dez anos em Centros de Estudos de Línguas da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, e de nosso interesse pessoal acerca do tema.

Atualmente, observa-se um crescimento significativo em relação aos estudos sobre como se ensinar as Els em um contexto formal de ensino de línguas estrangeiras, quais unidades fraseológicas devemos ensinar, e quais concretamente devem fazer parte de cada aula, segundo Penadés Martínez (2012, p. 91), surgindo, assim, a disciplina denominada Fraseodidática. A autora ainda enfatiza que a prática pedagógica adequada deve considerar “la propia naturaleza de las unidades objeto de enseñanza, fijas en cuanto a su forma y a su significado; en el conocimiento intuitivo que los discentes tienen de los fraseologismos de su lengua materna, y en los principios que rigen la enseñanza del léxico en general” (ibid., p. 92). No entanto, notamos uma grande preocupação com a questão didático-pedagógica em detrimento de questões de aprendizagem/aquisição de tais unidades. Esta dissertação tem o objetivo de contribuir para que os estudos nessa área também cresçam e de auxiliar os profissionais a melhorarem a sua prática em sala de aula.

Neste trabalho, como objetivo geral, priorizamos o processamento do sentido de algumas expressões idiomáticas do espanhol rio-platense e, por meio da prática da Reformulação (MAINGUENEAU, 1997), verificamos, como objetivos específicos, a priori, se os aprendizes as haviam compreendido ou não. Posteriormente, analisamos quais os fatores que poderiam incidir no processamento de acordo com o modelo interpretativo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras de Bruno (2006), a qual se baseia em Morin (2010) e Vigotsky (2009) para levar a cabo a sua pesquisa.

No primeiro capítulo desta dissertação, trataremos dos inícios dos estudos fraseológicos, com destaque para os principais autores da Fraseologia Espanhola. Além disso, destacamos os principais aspectos do modelo interpretativo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira de Bruno (2006), baseado nos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo (MORIN, 2011), com o intuito de provar a sua aplicabilidade para o processo de compreensão dos sentidos das Els por parte de aprendizes adolescentes brasileiros.

No segundo capítulo, trataremos da metodologia aplicada, da elaboração do *corpus* da pesquisa, que consiste em testes experimentais, com base em Bruno (2006), da seleção das Els que fazem parte dos testes, da descrição dos informantes e do local de aplicação destes, de uma breve análise das expressões idiomáticas selecionadas para compor o *corpus* dos testes experimentais e, finalmente, das variáveis da pesquisa.

No terceiro capítulo, passamos à descrição dos dados coletados e às análises baseadas em nossas observações e nos pressupostos teóricos adotados neste trabalho.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa e algumas considerações finais sobre o que foi discutido e analisado.

E, por último, apresentamos as referências bibliográficas e anexos.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema.

MORIN, CIURANA, MOTTA

1. Introdução

Os estudos fraseológicos vêm crescendo cada vez mais no Brasil e, como não poderia ser diferente, essas pesquisas vão adentrando naturalmente e, de maneira ainda sutil, ao campo do processo de ensino-aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras, de várias formas: na elaboração de material didático tanto geral como específico sobre o tema, na criação de dicionários especiais bilíngues e multilíngues, com o surgimento da disciplina denominada Fraseodidática, entre outros.

O presente trabalho se justifica, pois observamos uma preocupação muito grande pelos temas referidos, porém, pouco material acerca do que o aprendiz compreende, de fato, acerca desses elementos linguísticos, quais os fatores que poderiam colaborar para uma compreensão efetiva ou mais próxima do real. No tocante ao campo da Fraseologia¹, optamos por trabalhar com as unidades conhecidas como **expressões idiomáticas**, precisamente pela necessidade de se estudar mais profundamente o que acontece (ou o que pode vir a acontecer) quando o aprendiz se depara com uma delas durante a aula, ao ler um texto, ao ouvir uma música, ao escutar um nativo, entre outras situações que podem vir a

¹ **Fraseologia** é a disciplina responsável pelos estudos de unidades tidas como fixas pertencentes às línguas naturais, tais como, as expressões idiomáticas, as colocações, os refrões e provérbios. Ela se divide em Fraseologia Popular que abrange todas as unidades fraseológicas, presentes no âmbito da língua geral, mencionadas anteriormente, e em Fraseologia Especializada, dedicada ao estudo dos fraseologismos técnico-científicos (RIVA, 2009, p. 15). Teceremos mais considerações acerca de sua instituição como ciência no capítulo I, ao tratarmos dos Fundamentos Teóricos.

fazer parte da vida do estudante de uma língua estrangeira, neste caso, do espanhol.

O nosso estudo tem como fundamento teórico o Pensamento Complexo (MORIN, 1996, 2003, 2011; BRUNO, 2006), além de trabalharmos em concordância com algumas pesquisas e obras relevantes no campo da Fraseologia, no que diz respeito ao conceito de expressões idiomáticas, sua classificação e questões concernentes ao(s) sentido(s) que possuem (CORPAS PASTOR, 1996; LODOVICI, 2010).

Por tratarmos do processo de compreensão do(s) sentido(s) das **expressões idiomáticas** (doravante Els) por parte do aprendiz adolescente brasileiro de espanhol como língua estrangeira, faz-se necessário, neste capítulo, traçar um breve histórico acerca dos estudos fraseológicos mais relevantes, a nosso ver; descrever aqueles que são pertinentes ao nosso trabalho no tocante às unidades fraseológicas selecionadas já referidas, além de ampliarmos a discussão dentro do campo da Linguística Aplicada, em especial, no campo do processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira.

Ademais, exporemos os principais aspectos do que se entende por Pensamento Complexo (MORIN, 1996, 2003, 2011) e/ou Complexidade (id., ibid.), visando à questão da compreensão dos sentidos das expressões idiomáticas.

A escolha deu-se, principalmente, porque nosso objetivo primeiro é saber se os aprendizes brasileiros adolescentes compreendem, de fato, algumas Els do espanhol. Quando conseguem fazê-lo, em que conhecimentos se baseiam e qual(is) fator(es) incide(m), se incide(m), no processo de compreensão do(s) sentido(s) das Els selecionadas? Pautamo-nos no modelo de Bruno (2006), pois também parece-nos, *a priori*, que tal processo não se dá de maneira linear, seguindo uma ordem exata, passo a passo, em forma de camadas (morfologia > sintaxe > semântica > discurso > pragmática), às quais nos referiremos mais adiante. Tudo se daria simultaneamente, em uma **dialógica interrelação** (MORIN, 1996; BRUNO, 2006), na qual os aprendizes acessam tanto conhecimentos da língua materna como conhecimentos da língua meta para chegarem ao sentido. Um dos nossos objetivos é verificar como isso ocorre em um determinado momento do processo de aprendizagem/aquisição de ELE em situação formal de ensino.

1.1 Considerações acerca da Fraseologia e de seu objeto de estudo, as Unidades Fraseológicas: questões históricas e teóricas.

Até o momento, utilizamos o termo “Expressões Idiomáticas” (doravante Els) para denominar o objeto linguístico que formará parte do *corpus* desta pesquisa. Mas antes de passarmos à definição e explicação de suas características, é preciso esclarecer que as Els formam parte de um conjunto maior de combinações fixas, denominado, na literatura dos estudos fraseológicos, Unidades Fraseológicas (doravante UFs).

A partir de agora, traçaremos um breve panorama da instituição dessa ciência como disciplina linguística, explicitaremos quais os estudos precursores que contribuíram para sua consolidação e para sua autonomia frente a outras disciplinas (Linguística, Semântica, entre outras), devido aos aspectos diferenciadores do seu objeto de estudo, as UFs, das quais trataremos mais adiante, e o impacto de tais estudos no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, no nosso caso, mais especificamente do espanhol.

Penadés Martínez (1999, p.11) afirma que o nascimento da Fraseologia como disciplina linguística se deu no século XX, concretamente, no final da segunda década, de acordo com A. V. Kunin (1970), tomando-se como ponto de origem a concepção do linguista russo Polivanov, o qual, em 1928, a concebia como “una ciencia lingüística que debía ocuparse de los significados individuales de las expresiones fijas”. No entanto, a Fraseologia não se desenvolveu até os anos 40 graças à obra de outro linguista russo V. V. Vinogradov, o qual estabeleceu os conceitos fundamentais da Fraseologia, seu âmbito e tarefas.

Vinogradov, citado pela linguista cubana Tristá (1988, apud RONCOLATTO, 1996, p. 17) definiu Fraseologia como

“O estudo das leis que condicionam a falta de liberdade das palavras e dos significados das palavras para combinarem-se, e a descrição sobre a base das combinações fixas de palavras segundo seus tipos, tanto em seu estado atual como em seu desenvolvimento histórico.” (grifos nossos)

Como é possível notar, os russos tiveram grande influência e relevância no desenvolvimento da Fraseologia como ciência, estabelecendo o rumo dos estudos fraseológicos. Em primeiro lugar, estabeleceram o limite do objeto de estudo, a saber, as combinações fixas de palavras, entre elas, o que denominamos neste trabalho Els. Em segundo lugar, o quê estudar em relação ao seu objeto: as leis que condicionam a sua formação e a descrição dos tipos de combinações fixas, tanto sincrônica como diacronicamente.

Porém, nem todos os estudiosos da fraseologia concordam com os fatos citados anteriormente. Por exemplo, Gurillo (1997, p. 17-32, apud PENADÉS MARTÍNEZ, *ibid.*, p. 11) não concorda com a datação, defendendo que o termo Fraseologia foi cunhado pelo suíço Charles Bally, um dos discípulos de Saussure, renomado linguista, desde 1905, em sua obra intitulada *Précis de Stylistique*.

Concordamos com Gurillo (*ibid.*) quanto a este aspecto. De fato, Charles Bally (1909) cita o termo e defende a necessidade de uma disciplina que priorize o estudo de tais combinações, mas não a define, apesar de fazer uma descrição detalhada das combinações fixas do francês. Em vista disso, as pautas e o rumo desses estudos parecem, a nosso ver, terem vindo da parte dos russos. Inclusive, porque estes se propuseram a fazer um trabalho de descrição linguística. Bally (1909 [1951]) pauta-se em aspectos não só linguísticos, mas também, estilísticos e psicológicos.

Penadés Martínez (*ibid.*, p. 10-12) ainda acrescenta que a Fraseologia, que adquire diferentes status segundo diferentes estudiosos, destaca-se e pode diferenciar-se de outras disciplinas linguísticas pelo seu objeto de estudo: as Unidades Fraseológicas, entendidas pela autora como “(...) combinaciones de palabras que muestran un alto grado de fijación en su forma y en su significado (...)”, as quais podem corresponder a distintos níveis linguísticos, ou seja, podem corresponder a palavras, com significado léxico ou gramatical, a sintagmas livres, a orações e a textos.

O termo **unidades fraseológicas** assume na literatura, assim, um caráter genérico, incluindo todos os tipos de combinações fixas, desde as colocações até os refrãos. E, em nosso caso, as Els. Dessa forma, Penadés Martínez (*ibid.*, p. 13)

salienta que o termo se impõe cada vez mais no sentido de abarcar o conjunto das combinações fixas², o que não significa a não existência de diferenças entre uma EI e um refrão.

Cabe ressaltar, ainda, que por todos os aspectos citados anteriormente, o termo Fraseologia adquire um caráter polissêmico, podendo vir a designar “tanto el conjunto de fenómenos fraseológicos como la ciencia que los estudia” (ZULUAGA, 1980, p. 226). Dessa forma, é possível falar-se em “fraseologia do espanhol”, “fraseologia do português”, “fraseologia do russo”, por exemplo.

Consideraremos, pois, neste trabalho, de acordo com Ortíz Alvarez (2009, p. 4), a Fraseologia como o estudo do

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

Os estudos recentes mostram que a metáfora é um dos processos que está por detrás da produção de sentido de uma EI. Algumas combinações fixas podem vir acompanhadas deste e/ou de outros procedimentos, tais como, a metonímia, a sinédoque, a hipérbole como afirma e demonstra Gurillo (2001, p. 21), dentro de uma proposta cognitiva, por meio do exemplo *echar una mano*. A autora afirma que em tal combinação emprega-se também a metonímia, pois ao escolher uma parte do corpo, nesse caso, a mão (*mano*), passa-se a expressar e significar todo o corpo.

² Apesar de estarmos utilizando a terminologia de outros estudiosos importantes no campo da Fraseologia, parece-nos mais adequado, inclusive, de acordo com o que revelam os estudos na área de Análise do Discurso e da Linguística Cognitiva e com o próprio ponto de vista adotado por nós na presente pesquisa, empregarmos o uso do termo “estável”, na verdade, em nossa opinião, uma “aparente estabilidade”, o qual melhor caracteriza a noção de língua concebida neste trabalho, segundo a qual as línguas não apresentam um caráter estático, como pode suscitar o termo “fixa”, mas sim, instável, em especial, no tocante ao léxico e, no nosso caso, ao aspecto semântico das expressões idiomáticas, “dado que, a todo momento, palavras novas são criadas, enquanto que outras se tornam velhas e caem em desuso” (HJELMSLEV, 1991, P. 112-113, apud FIORIN, 2008, p. 16), caracterizando-se por uma grande dinamicidade, imprevisibilidade e, por sua vez, instabilidade, apesar da aparente estabilidade de muitas unidades da língua.

Além disso, a **metáfora** possui um papel importante na medida em que facilita a **mudança do domínio físico ao domínio conceitual**. Para ilustrar a sua explicação, mostra passo a passo algumas variações produzidas:

*(1) echar una mano → echar el cuerpo entero → echar el cuerpo entero, que es físico → echar la persona íntegramente, que contiene cuerpo y mente → poner al servicio de alguien el cuerpo y la mente → ayudar.*³

Gurillo (1997, p. 104), citada por Penadés Martínez (ibid., p. 14), também propõe uma definição de unidades fraseológicas. Estas são, em sua opinião, “(...) **complejos sintagmáticos fijos**, lo que indica **cierta estabilidad**, escasa o nula productividad de sus esquemas sintácticos y/o defectividad transformacional. **A menudo, la fijación se acompaña de la propiedad léxico-semántica conocida como idiomatidad.**” (grifos nossos).

Como podemos notar, a autora aponta algumas características básicas das unidades fraseológicas, tais como: elas podem ser consideradas sintagmas fixos, sendo que a (relativa) estabilidade de seus componentes não permite uma grande produtividade dos esquemas sintácticos, tampouco transformações (voz ativa > voz passiva, por exemplo) acompanhada da idiomatidade, entendida aqui, segundo Zuluaga (1980, p. 122), como

(...) o **traço semântico próprio de certas construções linguísticas fixas, cujo sentido não pode ser estabelecido a partir dos significados de seus elementos componentes nem de sua combinação**, ou, parafraseando a formulação de Bally (“oubli du sens des éléments”), **idiomaticidade é ausência de conteúdo semântico nos elementos componentes**. (grifo nosso)

Retomando os rumos dos estudos fraseológicos, se os russos forneceram um grande aporte por sua parte, por sua vez, o granadino Julio Casares (1950) contribuiu para o desenvolvimento e projeção da Fraseologia da Língua Espanhola. Assim, passamos ao subitem deste capítulo que tratará dos estudos relevantes relativos à língua espanhola que ainda hoje ecoam ao lermos as pesquisas acerca

³ Exemplo extraído de Gurillo (2001, p. 21).

dessas unidades, ainda que, sob diferentes perspectivas como a cognitiva, a da Análise do Discurso, entre outras.

1. 1.2 Estudos fraseológicos referentes à Língua Espanhola

1.1.2.1 Julio Casares (1950)

Como mencionamos anteriormente, o linguista e lexicógrafo espanhol de Granada, Julio Casares, foi o precursor dos estudos da Fraseologia no que diz respeito à língua espanhola. Ao descrever os fraseologismos desta, fornece-nos uma tipologia baseada na função categorial e gramatical assumida ao serem usados pelos falantes, priorizando o estudo do que denomina *locuciones*, ou seja, **“combinación estable de dos o más términos como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes”** (ibid., p. 170, grifos nossos).

É preciso destacar que Casares (1950), ao propor uma classificação para os fraseologismos catalogados, baseia-se nos traços formais destes. O aspecto semântico não é o seu foco, embora trate em várias partes do livro de aspectos relativos aos sentidos de várias unidades fraseológicas desde o ponto de vista do filólogo. Por outro lado, é louvável o seu trabalho, pois, pela primeira vez, ao estudar tais elementos da fraseologia da língua espanhola, instaura-se sua importância para a história da língua e sua distinção, em muitos casos, em relação a outras construções linguísticas como os sintagmas livres, apesar de muitas delas terem como base algumas construções livres da língua, como veremos a seguir.

Dessa maneira, o autor observa a existência de três tipos de combinações estáveis de palavras, a saber: a) as locuções; b) as frases proverbiais; c) os refrões. Como já dissemos, Casares (1950) dedica-se à tipologia e ao estudo aprofundado das primeiras combinações, denominadas *locuciones*, o que a nosso entender, em muitos casos, correspondem ao que chamamos “expressões idiomáticas”. E as divide em dois grupos:

- **locuções conceituais ou significantes:** a cada uma corresponde uma representação mental, ideia ou conceito, mesmo que não seja o mesmo normalmente apresentado fora das locuções. Por exemplo: (nominal) papel moeda, lágrimas de crocodilo (port.), *papel moneda, lágrimas de cocodrilo* (esp.); (de particípio) feito um mar de lágrimas, (port.), *hecho un mar de lágrimas* (esp.); (adverbiais) *en un santiamén*, (esp.) em um piscar de olhos (port.); (verbais) *dar bofetadas*, (esp.), dar uma surra (port.)⁴;
- **locuções conectivas:** formadas por palavras vazias de conteúdo semântico e que só servem de enlace para relacionar orações e vocábulos significantes, englobando as locuções conjuntivas e prepositivas. Por exemplo: *el que más y el que menos* (prepositiva).

Por meio dessa classificação, percebemos uma certa preocupação em estabelecer o que é considerado lexical (com significado pleno) e totalmente gramatical (função puramente sintática), remontando a discussões da época acerca da natureza da palavra, segundo a terminologia derivada da Semântica⁵ e, por extensão, das combinações em questão.

No entanto, o que mais nos chama a atenção em seu trabalho como lexicógrafo, é a sua percepção a respeito do tema. Observemos o seguinte trecho extraído de sua obra:

Si en lugar de escribir 'repentinamente' usamos 'de repente' o 'de pronto', habremos sustituido un adverbio por una locución adverbial, sin introducir modificación alguna en el resultado expresivo; pero si reemplazamos 'de repente' por 'de golpe', con el mismo significado, ya no podrá decirse lo mismo. **La palabra 'golpe' nos ha aportado um semantema vivo al que se asocia una imagen sensible, cosa que no podían ofrecernos ni 'repente' ni 'pronto'. Nos hemos apartado del plano puramente intelectual.** Y aun podemos aumentar la distancia diciendo 'de golpe y porrazo'. Esta vez ya no hay posibilidad de que pasen inadvertidos los elementos semánticos de la fórmula y tampoco puede dudarse que hemos entrado de lleno en el campo de los modismos. (CASARES, 1950, p. 216, grifos nossos)

⁴ As denominadas *locuciones significantes*, na obra de Julio Casares (1950), também são chamadas de *modismos*, exceto as denominativas.

⁵ Para mais detalhes acerca da natureza lexical ou gramatical das palavras, consultamos a seguinte obra: ULLMANN, S.(1965): *Semántica: Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar.

Assim, Casares postula “como requisito conceptual de estas expresiones, no solo que sean significantes, sino que su contenido semántico subsista vivo y operante en la conciencia de la comunidad lingüística” (ibid., p. 217). É importante destacar a partir desse fragmento que tal conteúdo semântico está ligado também a um sentimento de expressividade, que caracteriza a necessidade do falante de graduar ou matizar a ação de um verbo em relação ao sujeito, ao objeto ou à própria ação, por exemplo (ibid., p. 220).

Quanto à estrutura formal do que ele denomina “modismos”, a primeira pode ir se enriquecendo e se complicando com a adição de novos vocábulos, como em *a fuerza de* que se converte em *a fuerza de fuerzas* ou *de golpe* que passa a ser *de golpe y porrazo*⁶ (id., ibid. p. 223). Além disso, pode acontecer de um esquema sintático apresentar uma permutação de elementos intercambiáveis, o qual se fez familiar à comunidade linguística.

O autor ainda destaca que com respeito ao emprego dos “modismos”,

“cuando se hace de manera consciente, se opera por aceptación o eliminación del que espontáneamente surge en nuestro espíritu, y no porque vayamos a buscarlo al almacén de nuestro léxico latente. El que expresaría a satisfacción su pensamiento escribiendo ‘estoy harto de tus impertinencias’, no suspende la pluma para sustituir el adjetivo ‘harto’, en espera de que se le ocurra ‘estoy hasta la coronilla’; en cambio el procedimiento inverso es normal y hasta obligado en algunos casos”, ou seja, “(...) siempre que se plantea la opción entre el modismo y su equivalencia lógica es que el modismo está ya ‘presente’, y que triunfa o sucumbe por un acto deliberado del sujeto. En cambio, si el modismo no acudió a tiempo, será muy rara la ocasión en que se corra tras de él.” (id., ibid. p. 227, grifo nosso)

Portanto, se pensarmos no processo de ensino-aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras não estamos diante de uma tarefa fácil. Primeiro, como fazer com que o aprendiz adquira/aprenda estas unidades que emergem “espontaneamente do espírito” do falante? Em segundo, tais expressões, ao serem aprendidas/adquiridas, estariam submetidas a etapas de instabilidade, estariam vinculadas, de certa maneira, à intuição do aprendiz de língua estrangeira? Haveria um grau de dificuldade na aprendizagem/aquisição dessas unidades? Tais perguntas ainda requerem e necessitam respostas plausíveis que só poderão ser obtidas se observarmos o processo como um todo, sem perder de vista as suas partes, obviamente.

⁶ Os exemplos foram extraídos de Casares (1950, p. 223).

Vemos que estamos diante de uma questão bastante complexa quando se trata de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, neste caso, do espanhol. Inclusive, porque Casares se refere a uma característica muito importante dos “modismos” que é a **imprecisão**, como podemos notar no trecho abaixo:

(...) Desde la *ofensa*, que puede ser leve, hasta la *afrenta* y el *ultraje*, que nunca lo son, existe una escala creciente de gravedad que ha de estar en el ánimo del que escribe. Pues bien, este tipo de *gradación* se buscaría inútilmente en los modismos, ya que uno de sus caracteres más comunes es justamente la **imprecisión**. A un sujeto *lo han puesto verde*; a otro, *de oro y azul*; a esotro, *de vuelta y media*; a éste, *como un trapo*; a aquel, *cual digan dueñas*; al de acá, *como chupe de dómine*; al de acullá, *como hoja de perejil*... (CASARES, *ibid.*, p. 230)

1.1.2.2 Alberto Zuluaga (1980)

Trinta anos depois, surge outra obra relevante para os estudos fraseológicos da língua espanhola, escrita pelo colombiano Alberto Zuluaga (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Desde o título, é possível perceber que o autor coloca as combinações fixas sob um termo amplo e vago na opinião de Gurillo (2001, p. 15), **expressões fixas**. Nesse caso, concordamos com a autora citada, pois levando em conta as características das Els, é sabido que o fato de ser uma expressão fixa não quer dizer que seja uma expressão idiomática.

Zuluaga (1980), assim, estuda detalhadamente dois aspectos fundamentais que fazem parte da unidade linguística em questão, a saber, as expressões idiomáticas, da qual trataremos mais adiante: a **fixidez** (preferimos o termo “estabilidade”) e a **idiomaticidade**, oferecendo-nos uma rica tipologia das combinações fixas (estáveis) em espanhol. É importante destacar que este autor retoma a terminologia de Casares (1950) quanto ao emprego do termo “locuções” para definir determinados tipos de combinações fixas, entre elas, as Els. É preciso ressaltar o grande caos terminológico que havia na época quanto ao objeto em questão, comprovado pelas palavras de Zuluaga (1997, p. 631) ao tratar da função fraseológica básica aplicada a textos literários. Vejamos:

(...) Las anteriores precisiones terminológicas son necesarias dada la gran cantidad de términos y de diferenciaciones de la Fraseología actual, sobre todo en Alemania (...). Además,

algunas publicaciones recientes dan la impresión de que se están desconociendo los límites de distinción entre construcciones de fijación fraseológica y construcciones libres (...).

Esse panorama caótico da terminologia fraseológica já aparece em um artigo anterior à obra que impulsionaria muitos estudos em outros países de origem hispânica, em 1975, ao mencionar que as expressões denominadas por ele “fixas” pertencem ao acervo lingüístico do falante, e são reconhecidas por este sob diferentes rótulos: *dichos*, *modismos*, *fórmulas*, *frases hechas*, *frases proverbiales*, *refranes*, entre outros (p. 225), e se encontra inclusive no discurso do falante desconhecedor das teorias linguísticas.

Dissemos anteriormente que Zuluaga (1980) retoma, em parte, a terminologia de Casares (1950), porém, ao classificar as combinações fixas encontradas no espanhol colombiano (expressões fixas), fá-lo baseado na obra do suíço Charles Bally (1951), aproximando-se em muitos aspectos deste, em especial, à tipologia das combinações. A nosso ver, parece quase uma adaptação do estudo ballyano à fraseologia colombiana.

Zuluaga (1975, p. 226) reforça que a (aparente) estabilidade ou petrificação (*petrificación*) ou congelamento (*frozensness*, termo utilizado pela escola americana) se apresenta como um traço formal constitutivo dessas combinações, o que justifica o nome de *expressão fixa* ou *unidades de texto repetido*, como dizia Coseriu (). Segundo esses autores, tais combinações não são produzidas em cada ato de fala, mas sim, reproduzidas, repetidas em bloco.

Dessa forma, o falante as aprende e as utiliza sem alterá-las nem decompô-las em seus elementos constituintes, repetindo-as tal como se dizia originalmente. Daí, a frequência de uso ser um dos critérios para se estabelecer o que chamamos de cristalização.

Ao levantar e analisar os fraseologismos do espanhol colombiano, Zuluaga (ibid., p. 227) observou que a “fixidez” de tais expressões pode se manifestar de diferentes maneiras. Entre elas, destaca:

a) **a inalteração da ordem dos componentes**, por exemplo: *común y corriente* (**corriente y común*), *corriente y moliente* (**moliente y corriente*);

b) **a invariabilidade de alguma categoria gramatical** (de número, gênero, tempo verbal, etc.), por exemplo: *pagar los platos rotos* (**pagar el plato roto*), *a diestra y siniestra* (**a diestras y siniestras*), *a tontas y a locas* (**a tontos y a locos*), *entre otras*;

c) **não se admite a inserção entre os componentes, com o objetivo de modificar o inventário dos componentes**, por exemplo: *poner pies en polvorosa* (**poner ambos pies en polvorosa*), *a diestra y siniestra* (**a diestra y a siniestra*);

d) **a não substituição dos elementos componentes, em função da possível mudança de sentido**, por exemplo: *a brazo partido* (**a brazo quebrado*), *corriente y moliente* (**común y moliente*).

1.1.2.3 Gloria Corpas Pastor (1996)

Após os dois estudos referidos anteriormente, no final da década de 80 e na década dos anos 90, houve um aumento considerável de pesquisas e artigos escritos acerca das unidades que fazem parte do repertório fraseológico das línguas naturais, desde diferentes perspectivas teóricas, inclusive, em virtude da instituição da Fraseologia como uma ciência linguística autônoma por grande parte dos estudiosos.

Sendo assim, os estudos fraseológicos adquirem maior *status* e a Fraseologia é, de fato, desenvolvida e considerada uma disciplina linguística a partir do final dos anos setenta, embora o seu desenvolvimento tenha sido muito desigual nos diferentes países, segundo as diferentes escolas. O avanço se deu, principalmente, quando começou a florescer um tímido interesse pelo uso real das línguas no discurso. *A posteriori*, com a proliferação de congressos e seminários internacionais sobre o tema, a escassez anterior deu lugar a profundas reflexões (CORPAS PASTOR, 2001, p. 21).

Outra obra que traz uma nova reflexão acerca da tipologia das unidades fraseológicas por via da Linguística é a de Corpas Pastor (1996), hoje ainda muito aceita e utilizada como fundamento em muitas pesquisas, no Brasil, inclusive, no presente trabalho. A autora nos propõe uma classificação das unidades referidas,

com base no modelo do trinômio postulado por Coseriu: **norma, sistema e fala**, além de mostrar o uso, ou seja, o aspecto pragmático (CORPAS PASTOR, 1996, p. 214-258), daquelas unidades pela mídia. Trata-se, portanto, de um estudo atual, porém, com uma terminologia ainda muito pautada na tradição espanhola (*locuciones, enunciados fraseológicos*, entre outros).

Dessa forma, Corpas Pastor (1996, p. 52) apresenta a seguinte taxonomia, dividida em três esferas:

- 1ª) as colocações (*colocaciones*): fixadas na norma;
- 2ª) as locuções (*locuciones*): fixadas no sistema;
- 3ª) os enunciados fraseológicos: fixados na fala.

O que, neste trabalho, chamamos *expressão idiomática*, trata-se, justamente, da segunda esfera, a das combinações estáveis de palavras fixadas no sistema. Desse modo, trataremos muito brevemente das outras duas esferas a título de explanação dos termos, pois não é o foco de nossa pesquisa, apesar de, em muitos momentos, haveremos topado com elas ao longo do trajeto.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que, neste estudo, quando nos referirmos a *colocações*, não se trata de colocação pronominal ou algo do gênero. Trata-se, segundo Corpas Pastor (ibid., p. 66), baseada em Haensch *et al.* (1982, p. 251), de “aquella propiedad de las lenguas por la que los hablantes tienden a producir ciertas combinaciones de palabras entre una gran cantidad de combinaciones teóricamente posibles”. E acrescenta:

También denominaremos colocación a las combinaciones así resultantes, es decir, **a las unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados**, y que, debido **a su fijación en la norma**, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: **el colocado autónomo semánticamente** (la base) no sólo **determina la elección del colocativo**, sino que, además, **selecciona en este una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo**. (grifos nossos)

Para um melhor entendimento da definição anterior de **colocação**, entram nessa categoria expressões, tais como, *conciliar el sueño* (e, não, **atraer el sueño*), *acariciar una idea* (e, não, **tocar una idea*).

Já os enunciados fraseológicos, terminologia que também aparece em Zuluaga (1980), são “enunciados completos en sí mismos, que se caracterizan por constituir actos de habla y por presentar fijación interna (material y de contenido) y externa.” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 132), subdivindo-se em **parêmias** (*paremias*) e **fórmulas rotineiras** (*fórmulas rutinarias*) ou somente fórmulas, como são mais conhecidas.

As duas apresentam diferenças com relação a dois aspectos: em primeiro lugar, as parêmias possuem significado referencial, enquanto nas fórmulas, o significado é de tipo social, expressivo ou discursivo. Em segundo lugar, as parêmias possuem autonomia textual, enquanto as fórmulas são determinadas pelas situações e circunstâncias concretas (id., ibid., p. 132-133).

Ademais, a autora discute a grande dificuldade dos estudiosos em distinguir os enunciados fraseológicos das *locuciones*, havendo até divergências quanto à classificação destes em diversos dicionários (ibid., p. 133).

A nosso ver, é compreensível, pois a classificação/distinção dependerá justamente da tomada de decisão de cada dicionarista e da delimitação da unidade realizada por parte deste, segundo o seu ponto de vista.

Sendo assim, a autora insiste em que há diferenças entre as parêmias e as *locuciones*, por exemplo, e as lista nas p. 134-135. São elas:

- a) as parêmias oferecem um alto grau de generalidade em relação às locuções, as quais se referem à situações precisas;
- b) as parêmias constituem enunciados introduzidos como tais no discurso, e não permitem mudanças, exceto as de concordância. Já as locuções permitem certas transformações e intercalações (inserções), funcionando como elementos sintáticos das orações das quais fazem parte;
- c) e, por último, as locuções fazem parte do sistema da língua, sendo que as parêmias são unidades da fala. Trata-se muito mais de um fenômeno cultural do que de um fenômeno linguístico em sentido lato (ZGUSTA, 1971; THUN, 1978; CONENNA, 1988, apud CORPAS PASTOR, 1996).

Após essas reflexões, trataremos, neste momento, da segunda esfera da classificação de Corpas Pastor (1996), as *locuciones*, as quais são definidas pela autora como “unidades fraseológicas del sistema de la lengua con los siguientes rasgos distintivos: fijación interna, unidad de significado y fijación pasemática. Estas unidades **no constituyen enunciados completos**, y, generalmente, **funcionan como elementos oracionales**.” (p. 88, grifos nossos).

A partir dessa definição, temos vários aspectos interessantes sobre os quais pensar a respeito das características do que chamaremos de agora em diante **expressões idiomáticas** (doravante Els).

Primeiramente, o fato de serem criadas a partir de elementos pertencentes ao sistema da língua em questão. Internamente, possuem uma estabilidade formal, denominada por vários autores de *fixidez*, sendo, portanto, combinações de duas ou mais palavras que significam em bloco, ou seja, muitas vezes, o sentido de cada elemento constituinte não é suficiente para formar o sentido global da EI, como outrora afirmaram Casares (1950), Zuluaga (1980), entre outros.

Por fazerem parte do sistema da língua, é natural que haja uma heterogeneidade muito grande de Els, inclusive, com pontos de encontro com as combinações livres de palavras e outras unidades complexas. No entanto, há alguns fatores importantíssimos que as diferem, segundo Corpas Pastor, a saber, a institucionalidade, a estabilidade sintático-semântica e a função denominativa apresentada por elas, sendo que “la estabilidad es la característica esencial para deslindar unos fenómenos de otros” (ibid., p. 89).

A autora ainda comenta que as Els ou *locuciones*, termo utilizado pela tradição espanhola, têm sido divididas tradicionalmente segundo a função oracional desempenhada, independentemente, de que sejam comutáveis por palavras ou sintagmas, critério que resolveu adotar ao propor uma taxonomia, lembrando que há algumas Els que são plurifuncionais, assim como ocorre com certas unidades léxicas simples (Cf. Bosque Muñóz, 1989). Dessa forma, podemos perceber que é extremamente complicada e perigosa a classificação em “caixinhas”, que estabelece fronteiras entre as unidades linguísticas. Estas acabam por isolar o dinâmico movimento das línguas, o qual está sendo desvendado pelos recentes estudos na

área da Linguística, inclusive, dentro da perspectiva teórica adotada por nós neste trabalho.

Outro aspecto importante para caracterizar uma EI é que elas passam por processos cognitivos que as fazem chegar a possuir um sentido metafórico, ou traslatício. São eles: a **metáfora** e a **metonímia**, tidas como uma das características universais da Fraseologia, segundo Dobrovol' Skij (1988, apud CORPAS PASTOR, *ibid.*, p. 123) e outros recursos expressivos, tais como, a sinédoque, a comparação, o eufemismo ou a hipérbole. Aqui instaura-se a **idiomaticidade**, termo utilizado por Zuluaga (1980, p. 170), e já referido nesta dissertação.

Logo, é possível encontrar Els que se originaram de acontecimentos históricos representativos para uma determinada comunidade linguística, de aspectos culturais e anedotas de todo o tipo, como, por exemplo, *a la chita callando*, que significa 'sigilosamente', fazendo referência à proibição, no reinado de Alfonso X, de caçar com *chitas*, espécie de gato montês, do árabe *siita*, ação esta que se seguiu realizando clandestinamente, segundo Barrios (1991, p. 47)⁷.

Também podemos encontrar aquelas cujo sentido denotativo traslatício provém de uma mudança semântica originada de uma transferência de base figurativa. Tais recursos estão ligados diretamente ao papel do pensamento analógico e da motivação na linguagem. O precursor desses estudos foram Lakoff e Johnson (1980) e Lakoff (1987).

A categoria de motivação mais relevante para o nosso trabalho é a de caráter semântico, que apresenta os seguintes tipos (LAKOFF, 1987, apud CORPAS PASTOR, 1996, p. 121-122):

- a) sistemas de crenças, nos quais se inserem os mitos e a sabedoria popular sobre o reino animal ou sobre o mundo dos sentimentos básicos;
- b) figuras e imagens convencionais, imprescindíveis para a criação de novas expressões idiomáticas (ou semi-transparentes) ou para a interpretação das já existentes;
- c) transformações dos esquemas figurativos, motivados por experiências visuais e sinestésicas;

⁷ Exemplo extraído de Corpas Pastor (1996, p. 121).

- d) metáforas convencionais e sinestesias que dão origem às expressões idiomáticas, e que são muito produtivas no uso ativo das línguas;
- e) e relações de metonímia que determinam a extensão semântica de muitas unidades léxicas.

Desse modo, apresentamos a classificação proposta por Corpas Pastor (1996, p. 96) quanto às Els ou *locuciones*, seguindo um critério de categoria gramatical, retomando a taxonomia dos autores anteriores, e modificando-a quando necessário. A autora divide-as em *locuciones* ou Els **nominais**, **adjetivas**, **prepositivas**, **adverbiais**, **verbais**, **conjuntivas** e **clausais**. Agora, passaremos a uma breve descrição de cada uma delas.

Els nominais

As Els nominais podem desempenhar as mesmas funções que um substantivo ou um sintagma nominal, segundo Corpas Pastor (ibid., p. 96), respeitando-se as suas diferenças, obviamente. Zuluaga (1980, p. 154) admite “no haber encontrado locuciones nominales con verdaderas restricciones sintácticas, sino solo ciertas preferencias o tendencias en la norma. Ejemplo: *el mejor postor* funciona como OI de un grupo de verbos ablativos... (vender, ofrecer, dar, entregar)”.

À diferença de Casares, Corpas Pastor inclui nesta categoria as *locuciones infinitivas*, de Casares (1950), cujos constituintes verbais nunca tomam forma pessoal. Por exemplo: *coser y cantar* (algo fácil de se fazer). Ademais, considera EI nominal as cláusulas substantivadas, como *el qué dirán* (respeito à opinião pública⁸) e as expressões dêiticas carentes de outro significado léxico, do tipo *menda lerenda* (refere-se à primeira pessoa de modo ainda mais expressivo⁹), *ni dios* (absolutamente ninguém¹⁰).

⁸ ‘respeto a la opinión pública’ (DALE, apud CORPAS PASTOR, 1996, p. 96). Tradução nossa.

⁹ “se refiere a la primera persona de modo aún más expresivo” (GDLE, apud CP, ibid., p. 96). Tradução nossa)

¹⁰ “absolutamente nadie” (LDPL, apud id., ibid.). Tradução nossa.

Els adjetivas

Assim como os adjetivos, as Els adjetivas desempenham as funções oracionais básicas de atributo e de predicação. Geralmente são constituídas por:

1. sintagma adjetivo composto: adjetivo/participio + preposição + substantivo (listo de manos, corto de medios, cortados por el mismo patrón) ;
2. adjetivos unidos pela conjunção *y*, como *sano y salvo*, e *corriente y moliente*;
3. comparações estereotipadas: *blanco como la pared*, *fuerte como un toro*, *más muerto que vivo*, *más suave que la seda*;
4. Els encabeçadas por um relativo: *como que no se lo (la, los, las) salta un gitano/un galgo*.
5. sintagma prepositivo, ou seja, uma preposição (geralmente **de**) e o seu termo correspondente que funciona como elemento clausal: *de baja estofa*, *de perros*, *de armas tomar*, *de la cáscara amarga*.

Els adverbiais

Os estudos fraseológicos classificam tradicionalmente como Els adverbiais UFs de estrutura muito diversa. Em geral, trata-se frequentemente de **sintagmas prepositivos** que, por questões de carácter semântico ou funcional, parecem ter certa relação com a categoria gramatical de advérbio (*a bordo*, *a brazo partido*, *a buen seguro*, *a la vez*, *con la boca abierta*, *de improviso*,¹¹ ...).

São de número abundante em espanhol. Quanto ao aspecto semântico, expressam distintos valores referenciais, em especial, modo (*de tapadillo*), quantidade (*a espuertas*), localização no tempo (*a ratos*) e localização no espaço (*al lado*).

Els verbais

¹¹ Exemplos extraídos de Corpas Pastor (1996, p. 99).

Também é um grupo bastante vasto no espanhol, e apresenta uma grande diversidade morfossintática, segundo Corpas Pastor (ibid., p. 102):

1. Binômios formados por dois núcleos verbais unidos por conjunção, que podem levar complementos. Exemplos: *nadar y guardar la ropa*; *ir y venir [EN algo]*; *llevar y traer*; *dar y tomar* (discutir);
2. Verbo + pronome: *cargársela*; *diñarla*;
3. Verbo, pronome e partícula: *tomarla con (alguien/algo)*

1.2. A Complexidade e um modelo interpretativo de processamento de língua estrangeira

O Pensamento Complexo configura uma nova perspectiva e uma nova forma de análise que rompe paradigmas. No caso da Filosofia, o estudioso francês Edgar Morin criou a epistemologia da Complexidade e Larsen-Freeman (1997) analisa o processo de aquisição de línguas estrangeiras a partir desta teoria, em artigo seminal na Linguística Aplicada, publicado na revista *Applied Linguistics* (1996), segundo Oliveira e Paiva (2005, p. 24, apud BRUNO, 2005, p. 23-36), a qual trouxe uma nova compreensão do processo de ensino-aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras.

O Pensamento Complexo, segundo as palavras de Morin (2011, p. 14), consiste em “enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição”, sendo que um “pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes.” (id., ibid., p. 15), ou seja, voltando-nos para o nosso trabalho, percebemos que a questão do ensino das Els pode ser tratada sob essa perspectiva ao observamos que ainda hoje quando se abordam as Els nas aulas de espanhol, muitas vezes, se faz de maneira isolada, como se fosse um objeto estático, imutável e constante. Ao contrário, ao apresentá-las aos aprendizes em diversos contextos, é possível perceber esses nuances, a dinamicidade e a instabilidade da língua.

Parece que ainda estamos sob uma concepção de língua vista “como um sistema estrutural, com regras gramaticais e lexicais de uso, e regras de pragmática reificadas para se encaixar numa imagem de um OUTRO estereotipado” (KRAMSCH, 2008, p. 405, apud FLEISHER, p. 82), sendo que o “(...) enfoque do século XXI é no significado, nas relações, na criatividade, na subjetividade, na historicidade e no trans, como em competência translinguística e transcultural.” (id., ibid.). Isto quer dizer que a realidade que se nos apresenta requer novos esforços

por parte de professores e aprendizes e uma revisão das concepções construídas até hoje, em especial, na área de Aquisição de Línguas Estrangeiras.

A nosso ver, a questão do ensino das Els traz à tona aspectos relacionados com a complexidade dessas unidades linguísticas e sua heterogeneidade, assim como em relação ao próprio aspecto de um ensino sistematizado, preocupação que aparece no discurso de vários estudiosos da Fraseologia e daqueles que insistem em que elas devem ter um tratamento que leve em consideração o nível de aprendizagem dos aprendizes (XATARA, 2001; PENADÉS MARTÍNEZ, 1999, 2012). Em nossa opinião, o tema não é tão fácil de se tratar, pois há diversos fatores, em especial, no caso do espanhol, que podem influenciar a sua ausência/presença nas aulas de ELE.

No que concerne ao âmbito da Aquisição de Língua Estrangeira, como mencionamos anteriormente na introdução a este capítulo, a abordagem escolhida por nós para o estudo do processamento do(s) sentido(s) das Els da língua espanhola por parte de aprendizes brasileiros adolescentes se deu a partir do momento em que tivemos acesso aos estudos e artigos de Bruno (2006, 2008), em especial, destacamos sua tese de Doutorado (2006), a qual em uma primeira leitura parecia um retrato fiel do que acontecia em nossas aulas a respeito de muitos tópicos da língua espanhola como Língua Estrangeira, tanto gramaticais como lexicais e discursivo-pragmáticos.

Bruno (2006) propõe um modelo de interpretação de ensino/aquisição/aprendizagem de ELE que não considera e explica o processamento por etapas/camadas como os estudos anteriores (BRUNO, 2006, p. 41). Esses modelos interpretativos delimitam como são representados e adquiridos os diferentes níveis de linguagem; ou seja, segundo essa perspectiva o falante “(...) iria combinando em unidades linguísticas ascendentes as diversas camadas que compõem a língua (sintaxe, semântica, pragmática, discurso) (...)” (id., ibid., p. 41).

Portanto, Bruno (2006, p. 41-42) defende em seu modelo que tais combinações se dão de forma simultânea na “(...) interação entre as supostas camadas e não progressivamente, em linha ascendente, obedecendo a uma ordem fixa de processamento: primeiro morfologia, depois sintaxe e, na sequência, discurso etc. ou mesmo primeiro o significado depois o sentido ou vice-versa (...)”.

Essa maneira de interpretar o processamento proporciona assim, a nosso ver, uma relevante contribuição para o avanço dos estudos de processamento de *input* não formalizado sob o ponto de vista do Pensamento Complexo.

A sua pesquisa teve como foco analisar o processamento e o processo a partir do eixo compreensão-produção da forma uno/a do espanhol por parte de aprendizes adultos de ELE. Apesar de havermos decidido estudar um tópico diferenciado em relação a este, nesse caso, as Els e seu processamento por parte de aprendizes brasileiros adolescentes de ELE, acreditamos existirem muitas semelhanças relativas ao processo de compreensão em direção à língua alvo. Isso quer dizer que tampouco acreditamos que o processo de compreensão do(s) sentido(s) das expressões idiomáticas, em geral, se dá de maneira linear, em camadas (nível sintático -> nível semântico -> nível pragmático-discursivo), segundo a concepção jakobsoniana de língua, como afirma Bruno (2006), com base em afirmações de Possenti (2002a, p. 16). Logo, ele se daria pela interação de diversos fatores, tais como, aspectos linguísticos (influência da LM, conhecimento prévio da língua-alvo relativo aos elementos fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, discursivos e pragmáticos), cognitivos (o papel da memória sociocultural, da memória episódica, da inferência), extralinguísticos (fatores sociais, históricos e culturais) e psicológicos (motivação intrínseca, filtro afetivo, entre outros), fatores estes que não existem isoladamente e que exercem influência uns sobre os outros.

Assim, o processo de compreensão, a nosso ver, seria um subsistema de uma estrutura complexa, o sistema de aquisição/aprendizagem de ELE, o qual depende da interação dialética de vários fatores, mostrando um período de variabilidade constante, entre a desordem e a ordem, sendo, portanto, mutável e instável, dependente das condições iniciais às quais o aprendiz é exposto, apresentando um caráter dinâmico, aspectos estes que serão explicitados e discutidos à luz da análise dos dados levantados a partir dos testes aplicados aos aprendizes e que, de certa maneira, nos proporcionarão uma maior reflexão sobre as implicações dos resultados no processo de aquisição/aprendizagem de ELE, e também no ensino.

Além disso, faz-se mister destacar outro aspecto do estudo de Bruno (2006) referente ao fato de ao haver proposto um modelo interpretativo de

Aquisição/Aprendizagem de ELE, que poderia ser aplicado a qualquer língua estrangeira, com base no Pensamento Complexo, a autora (ibid., p. 39) aponta a importância de se pensar no processamento e no processo como um sistema dinâmico, definido, com base em Morin (1996b, p. 278), como ““(...) um todo constituído de elementos diferentes encaixados e articulados’, marcado por uma organização dialógica entre ordem/desordem” (grifo da autora), pela imprevisibilidade, alternando entre a estabilidade e a instabilidade, a continuidade e a descontinuidade, o que significa, portanto, “enfrentar o emaranhamento das (inter)relações do processamento e do processo e, conseqüentemente, a desordem e a incerteza deste” (ibid., p. 38).

Dessa forma, Bruno (ibid., p. 46-47), baseada em Possenti (1992, p. 75) afirma que o aprendiz tem “(...) um cérebro para a linguagem, não só para a gramática”, ou seja, a autora nos apresenta uma concepção “na qual o indivíduo trabalha sobre dados da linguagem e modifica ativamente uma situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a determinada situação.” (grifo da autora; sublinhado nosso).

Em função do modelo proposto, Bruno (ibid.) considera com base em Maingueneau (1997, p. 12) e Possenti (2003) que existe uma dualidade radical da língua, isto é, ela é “a um só tempo semiformal (simbólica) e integralmente atravessada pelos embates subjetivos e sociais”. Assim, partimos do pressuposto de que a língua é um sistema complexo e dinâmico de subsistemas, um conjunto de processos mentais, pré-verbais, organizáveis num multissistema operacional, de acordo com Castilho (2007, p. 335-340). Para ele, qualquer expressão linguística exhibe ao mesmo tempo características lexicais, discursivas, semânticas e gramaticais, assim como nos mostram os dados de interlíngua de Bruno (ibid.). Nisso residiria a complexidade das línguas naturais.

Tudo se dá ao mesmo tempo, não de forma linear, e, sim, multilinearmente; não de forma estática, mas sim, dinâmica; não de forma sequencial, mas sim, simultânea, configurando a complexidade dos sistemas linguísticos e tudo aquilo que possa existir dentro deles, como, por exemplo, o processo de aquisição de uma língua estrangeira e o seu processamento.

Ao analisarmos os dados da pesquisa, consideraremos essa perspectiva de língua de Castilho (ibid.) e os dados de interlíngua de Bruno (ibid.), porque o processamento de uma língua estrangeira pode dar-se e ser estudado do ponto de vista cognitivo, no qual aspectos propriamente linguísticos (transferência da língua materna, de outras línguas estrangeiras, conhecimento prévio da língua em questão, aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos) e extralinguísticos (fatores sociais, históricos, culturais) podem vir a influenciá-lo de alguma maneira, além de fatores psicológicos (motivação intrínseca, auto-estima e outros). Todos esses fatores interagem em um determinado momento do processamento e do processo enquanto tal e nos levam a uma aprendizagem efetiva ou não. Não é possível separá-los. Se o fizermos, com certeza, o estudo se tornará incompleto e ineficaz. Trata-se, portanto, de um fenômeno complexo, o qual depende da interação dialética de vários fatores que, juntos, formam um todo.

Por essa razão, queremos checar se os aprendizes compreendem determinadas Els do espanhol, o que compreendem e, com base nos dados, verificar quais os fatores incidentes no processamento do sentido de tais expressões, chegando ou não, à compreensão destas. Dessa forma, não devemos nos esquecer de que as expressões idiomáticas também são um fenômeno complexo, pois implicam aspectos próprios característicos de uma cultura (crenças, elementos autóctones, valores e outros), os quais fazem parte da própria língua, a qual se apresenta de maneira dinâmica, mutável e instável.

1.2.1 Alguns conceitos importantes para a dissertação

Cabe destacar que, em alguns momentos desta pesquisa, empregamos os vocábulos **sentido** e **significado**, sendo que o primeiro privilegia o fato de que ao se utilizar uma El, estamos diante da atualização do próprio sentido convencionalizado e criado em um certo momento da história da língua, o qual pode mudar dependendo do uso que se dê a ela, chegando a produzir certos efeitos de sentido, como se entende na Pragmática, ou seja, é aquilo que não está explícito no enunciado. Já o segundo, refere-se àquilo que foi convencionalizado, usado

repetidas vezes devido à aceitação por parte de uma determinada comunidade linguística. Para significado, também tomamos como base a definição de Saussure (2000), para o qual este é uma imagem mental, a qual pertence, portanto, ao plano virtual, sendo uma possibilidade do sistema. Já o sentido está ligado ao uso, à atualização dessa possibilidade, encontrando-se, assim, no plano do discurso, entendido por nós, com base nos estudos da Análise do Discurso, como um meio de comunicação entre dois interlocutores que produz um efeito de sentido.

Sendo assim, quando apresentarmos as Els selecionadas para os testes experimentais completamente isoladas, descontextualizadas, estaremos trabalhando no nível do significado¹². Em contrapartida, quando elas surgirem dentro de um texto, e pertencerem a um contexto determinado, estaremos nos referindo ao significado, mas também ao(s) sentido(s) e, conseqüentemente, aos seus efeitos.

De acordo com Riva (2009, p. 275-276), as Els “podem ser consideradas uma clara evidência da cultura expressa na língua porque trazem, em diversos casos, motivações (opacas ou não) de referências culturais do passado ou reflexos atuais que identificam uma cultura”, revelando, assim, “uma intrínseca relação entre a língua e a cultura”, confirmando as palavras de Rajagopalan (2003, p. 41): “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”, uma vez que tais idiomatismos disponibilizam, por meio dos processos cognitivos responsáveis pela formação de suas significações, não somente a “organização social e os costumes de um povo, mas ainda seu contexto histórico e a natureza psicológica das escolhas dos falantes” (RIVA, *ibid.*, p. 276). Com isso, levaremos em consideração esse aspecto na análise dos dados obtidos por meio dos testes experimentais a partir da prática da Reformulação, em seu sentido lato, com base em Maingueneau (1997, p. 86), o qual a define como “(...) transformação de uma unidade discursiva de tamanho variável (da palavra ao texto) numa outra que seja, de uma maneira ou de outra, considerada semanticamente 'equivalente’”.

Como complexista, é importante destacar que foi necessário trabalhar com instrumentos teóricos de outras áreas, como a Pragmática e noções linguísticas

¹² Este momento da pesquisa refere-se à apresentação de testes preliminares, nos quais, em 2011, verificamos, inicialmente, o processamento do significado, e posteriormente, o processamento do sentido empregado em um determinado contexto. Os testes serão expostos no capítulo Metodologia e apresentação dos resultados.

postuladas por Castilho (2007, 2009) sob o ponto de vista da Complexidade, ou seja, neste caso, é muito complicado falar de Els e do processamento por parte do falante nativo ou do aprendiz, sem se pensar em alguns conceitos como a implicatura, por exemplo e outros princípios linguísticos, tais como, ativação e desativação de certos elementos gramaticais, de aspectos semânticos, em especial, tratando-se de processamento de dados linguísticos. Utilizamos também as noções de equivalência postuladas no âmbito da Lexicografia Bilíngue. No momento oportuno, estes conceitos serão mencionados e explanados para o melhor avanço das análises.

Sendo assim, passaremos à metodologia aplicada, na qual descreveremos o local de aplicação dos testes preliminares e os últimos testes aplicados (com base na prática da Reformulação), os informantes, além de fazermos uma breve análise das Els selecionadas para estes testes e as variáveis da pesquisa.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

(...), o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem.
Edgar Morin

2. Contextualização

A presente pesquisa é fruto, em parte, como já dissemos, de nossa experiência como docente de espanhol como língua estrangeira em Centros de Línguas públicos do Estado de São Paulo durante quase dez anos e, por outra, de nosso interesse pessoal acerca do processo de compreensão dos sentidos das EIs por parte de nossos aprendizes adolescentes brasileiros.

Este trabalho tem como coluna vertebral duas questões, a saber: **o que** os aprendizes efetivamente compreendem (ou podem vir a compreender) quando se deparam com uma EI pertencente à língua meta e **como o fazem**, ou seja, quais conhecimentos ativam durante o processamento? No caso de que ocorra a compreensão do(s) sentido(s) das EIs em questão, esse processo se dá de maneira total (aproximando-se efetivamente do que possa compreender um nativo) ou parcial? E no caso negativo (a não-compreensão), quais os prováveis fatores que influenciaram tal processamento?

Focando-nos nas duas questões supraditas, decidimos verificar como os aprendizes lidam com os dados da materialidade da língua espanhola, em que se apóiam para se chegar ou não à compreensão do sentido de uma determinada expressão em um determinado contexto. Para tal, aplicamos vários testes de caráter experimental que visam ao estudo dos prováveis fatores incidentes (se incidem) no processo de compreensão da modalidade escrita, com foco nas EIs.

Para levar a pesquisa adiante, selecionamos informantes com as seguintes características: aprendizes **adolescentes** brasileiros de ELE, da faixa etária de 12 a 19 anos, de um Centro de Estudos de Línguas da Rede Pública do Estado de São

Paulo, situado na cidade de São Paulo. Passaremos, assim, à descrição do local de aplicação dos testes e dos nossos informantes, do percurso percorrido por nós até a elaboração dos testes definitivos, passando pelos testes de caráter exploratório, por breves comentários acerca dos resultados, pela descrição dos critérios utilizados para a seleção de novas Els, as quais conformaram os novos testes para a geração do nosso *corpus*.

A nossa escolha também vem a suprir a escassez de estudos com informantes com esse perfil, estudos estes que, no campo da Aprendizagem/Aquisição de Língua Espanhola tanto no exterior como no Brasil, especificamente, foram conduzidos, em sua maioria, com aprendizes adultos de E/LE, considerando-se diversos aspectos do estudo da língua espanhola, sob diferentes perspectivas teóricas (Cf. LICERAS, 2009; GONZÁLEZ, 1994; BRUNO, 2006, entre outros). Além disso, o nosso foco é a compreensão, embora a produção esteja presente nas próprias reformulações dos aprendizes em espanhol e em português.

2.1. Descrição do local de aplicação dos testes e dos informantes

A metodologia utilizada neste trabalho consiste na aplicação de testes experimentais em alunos de estágios considerados iniciante (mais de 80h/aula) e avançado (mais de 320h/aula¹³) de um **Centro de Estudos de Línguas** da Rede Pública do Estado de São Paulo¹⁴, da cidade de São Paulo, e na análise comparativa dos dados levantados e de seus resultados.

O curso de espanhol oferecido pela escola é dividido em **dois níveis** (I e II), com três estágios cada um (Nível I: 1º, 2º e 3º estágios; Nível II: 1º, 2º e 3º estágios), totalizando três anos (6 semestres). Cada estágio dura **80h**, em tese. Os alunos têm aula duas vezes por semana, num total de 4h semanais, além de

¹³ Neste caso, referimo-nos à carga horária dos Centros de Estudos de Línguas da Rede Pública do Estado de São Paulo. Cada estágio, equivalente a aproximadamente 5 meses, é de 80h/aula.

¹⁴ Por questões políticas e éticas, não divulgaremos o nome do Centro de Estudos de Línguas no qual levamos a cabo a pesquisa de campo, nem o nome dos informantes que participaram desta.

fazerem parte do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Ensino e de escolas técnicas, ou seja, alunos da faixa etária de 12 a 19 anos, como já mencionamos anteriormente.

Escolhemos aplicar os primeiros testes, de caráter exploratório, *a priori*, em alunos do **2º estágio do nível I** (um número aproximado de **30 alunos/ nível iniciante**) e do **3º estágio do nível II** (aproximadamente **20 alunos/ nível avançado**), com o intuito de verificar se o **conhecimento prévio da língua estrangeira** em questão pode ser um fator influente no processamento de compreensão do(s) sentido(s) das expressões idiomáticas escolhidas, principalmente, no caso dos alunos do 2º estágio do nível I.

Por outro lado, cotejamos os dados obtidos a partir das análises dos testes com os dados levantados dos testes aplicados nos alunos do 3º estágio do nível II (considerado um nível “avançado”, ou melhor, com mais tempo de exposição ao estudo da língua espanhola). O objetivo é verificar se tanto alunos de um nível inicial quanto de nível avançado são capazes de compreender e chegar ao sentido das expressões idiomáticas descontextualizadas e em um contexto específico¹⁵.

Após essa etapa, passamos à fase final do trabalho, com a elaboração de novos testes, com base na prática da Reformulação (Maingueneau, 1997), que trouxeram à luz vários dados interessantes e primordiais para que possamos entender, ainda que muito superficialmente, se o aprendiz adolescente pode vir a

¹⁵ Os resultados dessa etapa de desenvolvimento da pesquisa foram apresentados em comunicação individual no CINELI - *Congresso Internacional Estudos do Léxico e suas Interfaces*, no Simpósio **A Fraseologia, a Fraseografia e a Fraseodidática: dos Estudos Teóricos aos Efeitos de seus Resultados Práticos**, sob a coordenação das Prof^{as} Dr^{as} Tatiana Helena Carvalho Rios e Suzete Silva, realizado na Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista, no período de 07 a 09 de maio de 2014, cujo título do trabalho é: **Reflexões em torno do processo de compreensão das expressões idiomáticas por parte de aprendizes adolescentes brasileiros de espanhol como língua estrangeira: uma contribuição à Fraseodidática**. Dessa forma, trataremos brevemente dos aspectos mais relevantes para o próximo passo da pesquisa: a elaboração de uma nova versão dos testes.

compreender ou não o sentido de uma EI da língua estrangeira ao qual é exposto, neste caso, o espanhol, e como o faz.

Dessa vez, aplicamos testes em alunos do **3º estágio do nível I** (aproximadamente 240h/aula) do curso de espanhol, e em alunos de **1º, 2º e 3º estágios do nível II** (aproximadamente 320h/aula, 400h/aula e 480h/aula, respectivamente).

Logo, passaremos ao item **Geração do Corpus**, no qual apresentaremos, em breves linhas, a primeira versão dos testes (testes preliminares) da primeira etapa de nosso trabalho, os quais consideramos exploratórios e definitivos para o estabelecimento de critérios mais rígidos e uma prática mais eficaz para responder as duas perguntas mencionadas anteriormente.

2.1.2. Geração do Corpus: 1ª Fase

A primeira fase da geração do *corpus* correspondente ao presente trabalho iniciou-se em 2012, época em que aplicamos os primeiros testes experimentais, com base no modelo de interpretação do processo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras de Bruno (2006), à luz do Pensamento Complexo e Vygotsky, passo este que descreveremos muito brevemente.

Primeiramente, foi preciso selecionar Els a partir de alguma fonte. Nesse caso, escolhemos trabalhar com dados linguísticos extraídos do livro organizado por Eres Fernández *et al.* (2004), até porque a divisão das Els em níveis de aprendizagem da língua espanhola nos chamou muito a atenção, considerando a proposta fundamentada em aspectos sintático-semânticos em comparação com a menor ou maior semelhança com a língua materna do aprendiz, neste caso, o português brasileiro. As expressões aparecem divididas em 4 níveis de “dificuldade”, sendo as de nível 4,

“as expressões da língua espanhola que não possuem equivalência em língua portuguesa e, portanto, são **traduzidas por paráfrase ou explicações**. Por exemplo: *ponerse plasta* (se aplica a

quien se pone molesto o molesta de alguna forma)”.[ERES FERNÁNDEZ *et al.*, 2004, p. 9-10, grifo nosso].

Ao longo de nossas leituras, uma das perguntas que nos fizemos foi: os alunos de nível iniciante compreendem ou podem chegar a compreender, da mesma maneira que os alunos com mais horas de exposição à língua alvo, as expressões idiomáticas de nível 4 escolhidas? E quais os fatores, então, relevantes nesse processo? Serão os mesmos? Para tal, os testes são baseados na compreensão do que Bruno (2006, p. 50), com base em Vygotsky (2001, p. 457) denomina *rascunho mental*, ou seja, trata-se de um

processo complexo que se inicia a partir de uma linguagem interior – falar para si mesmo – e, posteriormente, se realiza na escrita - linguagem exterior. É na passagem da linguagem interior de rascunho mental para a atividade escrita, produção, que a compreensão é produzida à custa de palavras (a unidade mais simples do pensamento discursivo) e combinações (sintagmas).

Com base nesses estudos e reflexões, elaboramos os primeiros testes, cabe reforçar, de caráter exploratório, em busca de evidências desse processo, os quais apresentaremos na sequência. Eles foram aplicados a aprendizes adolescentes brasileiros do 2º Estágio do Nível I e a aprendizes do 3º Estágio do Nível II.

2.1.3. A primeira versão dos testes experimentais: em busca de respostas

A primeira versão dos testes consistiu na apresentação de oito expressões idiomáticas de nível 4 de dificuldade, segundo a terminologia e classificação utilizada por Eres Fernández *et al.* no livro *Expresiones idiomáticas: valores y uso* (2004), divididas em dois grupos (A e B), as quais aparecem nos testes

experimentais isoladamente, fora de qualquer contexto, como geralmente vemos, ainda, em muitos materiais didáticos e, em outro momento, contextualizadas.

A escolha se deu, pois foi um material com o qual tivemos contato mesmo antes da aprovação no Mestrado e nos pareceu interessante e um bom ponto de partida para iniciar uma reflexão mais aprofundada acerca da questão da compreensão dos sentidos das Els por parte de aprendizes considerados de níveis com mais ou menos exposição à língua espanhola. Por isso, os testes foram distribuídos para os dois níveis supracitados.

As expressões escolhidas, pertencentes à língua espanhola, o que não implica que sejam restritas ao uso de uma só variedade desta, foram divididas em dois grupos em virtude do tempo de realização dos testes aplicados. São elas:

Grupo A	Grupo B
1. Por si las moscas	1. Ponerse las botas
2. Cerrar a cal y canto	2. Hablar (en) cristiano
3. Estar manga por hombro	3. Tener/traer cola
4. Volver a las andadas	4. Llegar y besar el santo

O primeiro teste aplicado consiste na apresentação das Els isoladamente. Os níveis inicial e avançado receberam as expressões do grupo A e responderam algumas perguntas que serviram de rascunho mental, como já mencionamos anteriormente e, a partir disso, observamos e listamos quais fatores podiam incidir (se incidiam) no processamento do sentido das expressões em questão. Outra pergunta cabível é: a imagem subjacente à forma da El poderia ser um fator favorável nesse processo? É importante informar, ainda, que os aprendizes naquela

etapa **não** haviam sido submetidos a um estudo sistematizado das Els, conforme nos informou a professora (aplicadora dos testes) dos grupos. Eis o primeiro teste:

Nombre: _____ Edad: _____ Nivel: Básico () Avanzado () Fecha: _____/_____/_____

Lee y contesta a las preguntas detenidamente, sin dejar espacios en blanco, por favor. ¡Muchas gracias por tu colaboración!

Prueba 1: Expresiones idiomáticas de nivel 4 (Grupo A)

Observa el siguiente grupo de expresiones idiomáticas:

Grupo A

- a) Por si las moscas
- b) Cerrar a cal y canto
- c) Estar manga por hombro
- d) Volver a las andadas

1) Da una explicación o expresión equivalente en portugués sin cambiar el significado de las expresiones dadas:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

2) ¿En qué pensaste al responder el ejercicio anterior: imágenes mentales, asociaciones a situaciones, hechos, experiencias pasadas, expresiones de otras lenguas o semejanza con tu lengua materna? Justifica tu respuesta en relación con cada una de las expresiones presentadas.

3) ¿Has encontrado alguna dificultad en relación con alguna de las expresiones? ¿Cuál? Justifica tu respuesta respecto a cada expresión.

Na aula seguinte, receberam mais quatro expressões (grupo B – segundo teste) com as mesmas perguntas, ou seja, com o mesmo modelo do primeiro. Eis o teste aplicado:

Nombre: _____ Edad: _____ Nivel: Básico () Avanzado ()

Fecha: ____/____/____

Lee y contesta a las preguntas detenidamente, sin dejar espacios en blanco, por favor. ¡Muchas gracias por tu colaboración!

Prueba 2: Expresiones idiomáticas de nivel 4 (Grupo B)

Observa el siguiente grupo de expresiones idiomáticas:

Grupo B

- a) Ponerse las botas
- b) Hablar en cristiano
- c) Tener/traer cola
- d) Llegar y besar el santo

1) Da una explicación o expresión equivalente en portugués sin cambiar el significado de las expresiones dadas:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

2) ¿En qué pensaste al responder el ejercicio anterior: imágenes mentales, asociaciones a situaciones, hechos, experiencias pasadas, expresiones de otras lenguas o semejanza con tu lengua materna? Justifica tu respuesta en relación con cada una de las expresiones presentadas.

3) ¿Has encontrado alguna dificultad en relación con alguna de las expresiones? ¿Cuál? Justifica tu respuesta respecto a cada expresión. _____

A terceira etapa de aplicação dos testes consta da apresentação das expressões supracitadas em um contexto criado e pensado para o perfil do aprendiz ao qual nos referimos (terceiro teste). Trata-se da página do diário (fictício) de uma adolescente madrilenha, chamada Mercedes [adaptado de *Curso de puesta a punto en español* (HERMOSO; DUEÑAS, 2005, p.10)], no qual opina sobre a leitura pelos jovens de revistas de fofoca sobre a vida dos famosos, denominada, em espanhol, *revistas del corazón*. O material foi adaptado por nós com a inserção de uma linguagem mais próxima (porém, não gíria) do universo do adolescente, dentro de uma situação pela qual eles tenham passado alguma vez na vida. Eis o teste:

Nombre: _____ Edad: _____ Nivel: Básico () Avanzado ()
 Fecha: ____/____/____

Lee y contesta a las preguntas detenidamente, sin dejar espacios en blanco, por favor. ¡Muchas gracias por tu colaboración!

Prueba 3 (Expresiones contextualizadas)

Enseguida, leerás un fragmento del diario de una chica madrileña llamada Mercedes. Ella está muy enfadada por el hecho de un periodista haber criticado la lectura de *revistas del corazón* por parte de los jóvenes españoles. Por ello, Mercedes le cuenta a su diario cómo se siente en relación con eso. **A continuación, intenta, a partir del contexto, explicar con tus palabras, el significado de las expresiones idiomáticas subrayadas:**

Madrid, 10 de abril de 2011.

Hoy quiero manifestar mi indignación acerca de lo que dicen sobre las revistas del corazón en los periódicos: que no sirven para nada, que señalan un mundo irreal y estúpido, que por esa razón es mejor no leer nada que leer revistas del corazón.

Hasta puede ser verdad todo eso, pero, por otro lado, sin duda, es mucho más irreal el mundo en el que uno puede crearse a solas con su propia miseria o incomunicación. Por lo menos, tengo algunos temas para poder charlar con mis amigas, a las que también les encantan las revistas del corazón y leer “historias de famosos”. Y, además, al menos los que las leen acabarán leyendo otra cosa, ellos o sus hijos.

Sin embargo, para hacerlo, ya lo sabes, por si las moscas, cierro mi habitación a cal y canto, pues, en realidad, no quiero que mi madre vea que está todo manga por hombro y piense que volví a las andadas. Bueno, cuando me ve encerrada en la habitación, lo piensa igual. Hasta parece que no conoce a la hija que tiene.

Entonces, empiezo a imaginarme en uno de aquellos castillos donde se casan los famosos, o en una gran fiesta comiendo y bebiendo sin hacerle caso a nadie. Como puedes notar, me pongo las botas imaginándome todo esto. Me encanta.

Por lo menos, las revistas del corazón no tienen un lenguaje difícil. Son muy accesibles. Es como si te hablaran en cristiano. No creo que leer revistas del corazón pueda traer cola como pinta la gente mayor o aquel profesor que las odia.

Por supuesto que si sólo leo revistas del corazón, tampoco conseguiré aprobar las asignaturas del Bachillerato pronto. ¿Llegar y besar el santo? Sólo mi prima ha logrado este hecho. No sé cómo ha conseguido el puesto de secretaria de una empresa importantísima tan rápido, leyendo sólo revistas del corazón. Quizá hoy haya cambiado su tipo de lectura predilecto o quizá en los ratos libres los pasa leyéndolas.

Bueno, si es bueno o no, perjudicial o no, sólo sé que por ahora me gustan y me chiflan, además de olvidar los quehaceres y los ejercicios aburridísimos de Matemáticas.

¡Ufff! Me siento más tranquila. Gracias por escucharme, amigo. Y ahora me voy, pues ya están golpeando la puerta. Adivina quién es...

¡Hasta mañana! ¡Besos!

Mercedes

Expresiones idiomáticas. Al explicar sus significados, justifica tu respuesta a continuación:

1) por si las moscas:

2) cerrar a cal y canto:

3) estar manga por hombro:

4) volver a las andadas:

5) ponerse las botas:

6) hablar en cristiano:

7) traer cola:

8) llegar y besar el santo:

Justificativas

Após a aplicação de todos os testes mencionados, um dos primeiros problemas naquele momento foi a seleção daqueles que fornecessem dados relevantes para a pesquisa. Aplicamos mais de 50 testes para o nível I (inicial) e mais de 50 para o nível II. Destes, foram selecionados 17 de nível I e 15 de nível II,

devido aos seguintes problemas: ilegibilidade, incompreensão do enunciado por parte dos aprendizes, respostas evasivas, respostas repetidas nos testes com as expressões descontextualizadas e nos testes com as expressões contextualizadas, entre outros.

Aplicamos os dois primeiros testes (com as expressões descontextualizadas), com o objetivo de averiguar até que ponto o conhecimento prévio da LE poderia colaborar no processo de compreensão do sentido da EI em questão ou não. Vimos que o fato de apresentar as EIs isoladas de seu contexto e situação comunicativa causou uma **desestabilização** de todas as ordens (sintática, semântica, pragmática), dificultando o processo de compreensão, neste caso, do **sentido**, e mais especificamente, destas “formas de significar”, como bem apontou Lodovici (2010), as **expressões idiomáticas**. Aliás, o que infringe o próprio ato de comunicar e comunicar-se, de entender e se fazer entender por meio de qualquer língua e o que comprova, no tocante ao ensino daquelas, que nem sempre é a melhor maneira de apresentá-las aos aprendizes.

Sendo assim, com base na **materialidade linguística** dos dados apresentados por parte dos aprendizes adolescentes de ELE, e com o fim de encontrar regularidades que nos permitissem uma análise e reflexão mais profundas, obtivemos os seguintes números e resultados:

Tabela 1. A compreensão das EIs por parte dos aprendizes adolescentes brasileiros de E/LE (Testes 1 e 2).

EIs/Nível de Aprend. (nº de alunos)	NI ¹⁶ (17)	NA ¹⁷ (15)	Observações

¹⁶ NI = nível inicial

¹⁷ NA= nível avançado

1. Por si las moscas	0	0	
2. (Cerrar) a cal y canto	2	11	completamente/ totalmente/fortemente
3. (Estar) manga por hombro	0	2	“ser virado de cabeça pra baixo”/ “Estar uma bagunça”
4. Volver a las andadas	2	3 (CP ¹⁸)	“más companhias”/ “uma pessoa que está regredindo”
5. Ponerse las botas	0	0	Chamou-nos a atenção o conhecimento dos aprendizes em relação à pronominalidade do verbo na LE, porém, só o aspecto sintático não foi um dado suficiente para a compreensão do sentido desta EI.
6. Hablar en cristiano	1	1 (CP)	Baseou-se na situação comunicativa
7. Tener/traer cola	0	0	Tradução literal
8. Llegar y besar el santo	1	0	Tradução literal

Tabela 2. A compreensão das EIs por parte de aprendizes adolescentes brasileiros de E/LE (Teste 3).

¹⁸ **CP** significa “Compreensão Parcial”, ou seja, geralmente a explicação dada pelo aprendiz é associada às situações do cotidiano, representando um caráter eufórico ou disfórico da EI em questão, não conseguindo expressar exatamente o sentido da EI naquele contexto, mas sim, de aspectos que poderiam estar relacionados à ela, pois o co-texto sugere isso. Neste caso, a EI *volver a las andadas*, que significa reincidir em alguma ação negativa (um vício, por exemplo; sair sem pedir permissão aos pais, entre outras), estando ligada a algo negativo, foi associada por alguns aprendizes à “más companhias” e a “alguém regredindo”, isto é, interpretamos que o(s) aprendiz(es), em algum momento do processamento do sentido da EI pode(m) ter chegado ao sentido presente na língua alvo, porém, tiveram dificuldades em explicá-lo claramente, ou ainda, explicaram-no com os recursos (vocabulário, conhecimento prévio da LE, experiências de vida etc.) que possuem.

EIs	NI	NA	Observações
1. Por si las moscas	0	1	“por precaução”
2. (Cerrar) a cal y canto	6	9	“de cabo a rabo”/do início ao fim/ trancar a sete chaves/Fechar bem apertado, forte.
3. (Estar) manga por hombro	6	10	
4. Volver a las andadas	2	5	Voltar a bagunçar/ Estar fazendo alguma coisa errada
5. Ponerse las botas	0	0	Viajo (Resposta de um aprendiz do NI)
6. Hablar en cristiano	11	8	
7. Tener/traer cola	7	3	Trazer lentidão/ Trazer problemas/ Deixar burro/ Empatar a vida, prejudicar
8. Llegar y besar el santo	2	3	Ir bem em algo rápido; Fazer algo depressa (NI); Fazer algo rapidamente (2X); conseguir algo rápido e fácil (NA).

Ao observarmos os números relacionados com o número de aprendizes que chegaram a compreender total ou parcialmente a EI em questão, ou, ainda aos casos de compreensão nula, concernentes aos primeiros testes (1 e 2), nos dois níveis (inicial e avançado), percebemos que os **alunos de ambos os níveis** não alcançaram a compreensão do sentido das expressões *por si las moscas*, *ponerse las botas*, *tener/traer cola*, *llegar y besar el santo*, apesar de as terem interpretado

de acordo com os recursos que possuíam naquele momento do processamento (conhecimento léxico-semântico e gramatical da língua meta, conhecimentos da língua materna [inclusive, o fraseológico emerge muitas vezes], conhecimento dito enciclopédico, lembranças pessoais, entre outros).

Dessa forma, por exemplo, no caso de *por si las moscas*, isolada de um contexto qualquer, os aprendizes do **nível inicial** responderam o seguinte:

Nível Inicial

POR SI LAS **MOSCAS**

Cada um por si (11 casos)

Cada um por sí (1 caso)

Cada um que cuide da sua vida (1 caso – 14a)

Cada um por si, cada pessoa age individualmente (17a)

Por si mesmos (15a)

Você por si só (16a)

Sei que as moscas são insetos voadores (18a)

Como as Els são unidades-sintagma que não constituem enunciados completos, funcionando, geralmente, como elementos oracionais (CORPAS PASTOR, 1996), não é uma surpresa para nós que os aprendizes não tenham compreendido a El mencionada anteriormente, em especial, por se tratar de uma El gramaticalmente classificada como adverbial e que, obrigatoriamente, necessita estar ligada a elementos de ordem oracional (BAGNO, 2012) ou a verbos e advérbios, por exemplo.

Os dados apresentados anteriormente revelam algumas características importantes e interessantes no tocante ao processamento dos dados linguísticos da língua meta aos quais foram expostos os aprendizes. Estes, diante das expressões descontextualizadas, esforçaram-se em encontrar uma expressão equivalente em sua língua materna, ativando o seu léxico mental e o seu conhecimento de mundo a

partir de uma palavra ou até de um sintagma conhecido da língua meta ou que o aprendiz supõe que conhece, mantendo-se, assim, uma relação com a língua materna muito forte (tanto por parte de alunos do nível I como por parte de alunos do nível II), o que os leva a crer em uma “aparente” semelhança com esta.

Devido ao tipo de teste aplicado (com perguntas abertas, sem uma orientação mais específica), pudemos encontrar para uma só expressão várias respostas diferentes por diferentes aprendizes. No caso de *cerrar a cal y canto*, por exemplo, obtivemos respostas do tipo: “esquecer tudo, deixar pra lá” (JB-12-F-I), “fazer tudo direito” (TDM-12-F-I), “fecha de canto à canto” (PMD-13-M-I), “fechar completamente” (EMDS-13-F-II)¹⁹, entre muitas outras.

Outro aspecto importante a ser destacado é o fato de não ter sido possível avaliar até que ponto a imagem subjacente às Els em questão e, portanto, o significado individual de seus componentes léxicos, poderia contribuir para uma melhor compreensão do sentido destas. Talvez precisaríamos de outro tipo de teste ou pode se tratar de um fenômeno mais profundo e complexo que requeira outra metodologia de trabalho.

Além disso, os aprendizes associam a dificuldade em compreendê-las ao fato de não as terem aprendido, como podemos observar nas respostas a seguir: “(...) Não tínhamos visto essa matéria, pelo menos não essas expressões” (ACOB-14-F-II), “Obs. A gente ainda não teve essa materia, por isso que a gente não sabe” (LDCG-15-F-II).

Por outro lado, e para nós, este sim, é um dado relevante para a nossa pesquisa, dois aprendizes do nível II associaram a dificuldade à ausência do contexto: “em todas, por que é só a palavra e nada mais. Mas se tivesse um texto eu entenderia melhor” (JHRDS-16-M-II), “Si, en todas pues las expresiones no estan

¹⁹ Ressaltamos que não fizemos nenhum tipo de correção formal em relação às respostas dos alunos. Portanto, transcrevemo-las tal e qual foram escritas pelos aprendizes.

dentro de un contexto, todas estan sueltas” (LCDF-18-M-II)²⁰. Quer dizer que aqui já temos um aspecto que precisa ser aprofundado.

Os demais relacionaram as dificuldades à falta de conhecimento lexical da língua espanhola e à idiomaticidade da EI (em se chegar diretamente ao sentido desta), ou seja, justamente em perceber que não se trata do sentido literal, mas de um processo muito mais complexo que implica perceber o que está nas entrelinhas, perceber o que não está dito por meio de uma expressão idiomática.

Os aprendizes dos dois níveis revelaram, inclusive, uma certa surpresa ao reconhecerem que as EIs selecionadas não tinham nenhuma semelhança com EIs de sua língua materna, principalmente, em relação ao sentido, como podemos observar por meio da seguinte resposta, quando questionamos acerca das possíveis “dificuldades” de compreensão por parte do aprendiz: “Sim, muita. Com a expressão Estar manga por hombro. Porque não têm nenhuma semelhança com a minha língua e a expressão têm sentido contrário da tradução” (RSDS-15-F-I);

Os dados revelam, assim, que tanto aprendizes do nível I como do nível II tiveram dificuldades de compreensão nos três testes aplicados: a idiomaticidade e ausência de contexto parecem ser fortes obstáculos para a compreensão do sentido, além do desconhecimento lexical em muitos casos. O uso da imagem presente nas EIs para se chegar ao todo (analogias) não fica evidente nos testes.

No tocante à apresentação das EIs contextualizadas, tampouco obtivemos melhores resultados, apesar de os próprios aprendizes “acreditarem” que ficou, de certa forma, “mais fácil” compreendê-las. Porém, alguns conseguiram chegar ao sentido estabelecido e compartilhado pela comunidade linguística em questão. Nesse caso, temos dúvidas se o fato de ser um texto adaptado, como mencionamos anteriormente, poderia ser um fator negativo para o processo de compreensão. Por

²⁰ Ver nota anterior.

essa razão, decidimos escolher uma nova fonte, desta vez, provinda de materiais considerados “autênticos”, por terem sido produzidos por nativos, para a geração do nosso *corpus*.

Após as observações anteriores, pudemos chegar a algumas considerações parciais, a saber:

- Não foi possível encontrar uma correlação entre a falta de compreensão e as estratégias/mecanismos cognitivos utilizados pelos aprendizes e a variável **faixa etária**. No entanto, os dados mostram que o menor ou maior tempo de exposição à LE pode ser um fator importante no processo de compreensão;
- De fato, basear-se em dados puramente linguísticos, no caso da compreensão do(s) sentido(s) das EIs, não é suficiente para se chegar até este(s), ocasionando interpretações equivocadas e, geralmente, literais (*ao pé da letra*), por parte do aprendiz, quando descontextualizadas;
- A variável **imagem subjacente** às EIs em questão, a qual poderia vir a resgatar algum aspecto do sentido possuído por estas, parece não ser um elemento primordial ou relevante para se chegar à compreensão total ou parcial do sentido da EI, quando aplicável aos testes;
- O foco dos aprendizes varia: ora recai em elementos que formam um bloco (e existentes em sua língua materna) e/ou recaem em um lexema simples, o que conseqüentemente conduzirá a sua interpretação;
- O conceito de *difículdade* pode ser reavaliado dentro da perspectiva adotada por nós. Cabe perguntar-nos de que tipo de “difículdade” se trata: sintática, semântica ou pragmática? A nossa **hipótese** é que, dependendo da EI, o aprendiz não precisa necessariamente ativar todos esses subsistemas para se chegar à compreensão total do sentido da EI em questão;

- Apresentar as Els descontextualizadas implica numa **desestabilização** muito maior por parte do aprendiz. Porém, **houve aprendizes que conseguiram chegar a uma compreensão aproximada do que compreende um nativo da língua espanhola**. Nossa pergunta é: a que se deve isso?
- Observamos que é importante refletir acerca da importância do contexto e da situação comunicativa nos quais está inserida determinada EI, fato este que pode estar fortemente relacionado com aspectos de aquisição/aprendizagem de tais unidades, os quais ainda são muito imprecisos na literatura. Estudos acerca desse aspecto no processo de Ensino e Aprendizagem/Aquisição de Espanhol ainda são escassos.

A partir dessa experiência e das observações mencionadas anteriormente, decidimos elaborar novos testes com contextos “autênticos”, ou seja, produzidos por nativos da língua espanhola da variedade argentina, a fim de encontrar respostas plausíveis para as perguntas acima. A seguir, apresentamos os critérios de seleção de novas Els para a geração de nosso *corpus* definitivo, uma breve análise delas, os novos testes e as variáveis que consideramos para levar a cabo a análise dos dados.

2.1.4. Critérios de seleção das Els para a aplicação de novos testes

Haja vista a vastidão do universo fraseológico, especialmente, tratando-se de expressões idiomáticas, estamos ciente da impossibilidade de se trabalhar a questão do processo de compreensão dos sentidos das Els do espanhol por parte de aprendizes brasileiros adolescentes de E/LE detalhadamente; portanto, fizemos uma seleção de Els a partir de revistas argentinas para adolescentes (ou *teen*), com vistas à constituição de nosso *corpus*.

Por razões metodológicas, decidimos fazer um recorte quantitativo e tipológico das Els que conformariam os testes, a partir do seu uso em revistas para

adolescentes, da Argentina, mais conhecidas como revistas *teen*, com base na classificação proposta por Corpas Pastor (1996), exposta no capítulo *Fundamentos Teóricos*. Um dos motivos principais de tal escolha é o seguinte: os aprendizes têm contato com esse tipo de leitura em sua língua materna, portanto, também possuem, de certa forma, conhecimento acerca do estilo de revista e de discursos presentes ali, o qual não muda muito de uma para a outra.

Além disso, é um tipo de material muito utilizado também nos livros didáticos, destacando-se o fato de elas também possuírem espaços virtuais nos quais os seus leitores podem opinar sobre determinados temas, sobre a qualidade da revista, enviar emails, entre outras coisas. Sendo assim, é importante destacar que esse tipo de revista apresenta, ainda, um grande prestígio social dentro das comunidades linguísticas, introduzindo padrões de comportamento e até linguísticos aos seus leitores, em sua grande maioria, adolescentes da faixa etária de 12 a 25 anos, sem contar com as leitoras adultas, independente da classe social, pois essas revistas possuem um custo baixo e podem ser encontradas até nas prateleiras dos supermercados, próximas dos caixas.

Do ponto de vista quantitativo e qualitativo, resolvemos escolher aquelas expressões que aparecem inseridas em contextos mais próximos do universo do jovem adolescente, ou seja, dentro de situações típicas do seu cotidiano, seja no âmbito amoroso ou escolar, por exemplo. O critério *frequência de uso*, em nosso caso, fica condicionado à confirmação de seu uso efetivo por meio de pesquisa realizada no buscador Google em páginas www.es (Espanha - variedade peninsular) e www.ar (Argentina - variedade argentina), até pelo fato de havermos trabalhado com poucos números de revistas, de anos diferentes e, pelas expressões selecionadas não terem uma frequência numerosa ali. Metodologicamente, precisaríamos de tipos variados de *corpora* para comprová-lo e, talvez, uma quantidade maior de revistas. Por outro lado, os dados obtidos nos permitem afirmar que tais expressões são usadas e/ou, pelo menos, conhecidas pelos falantes adolescentes, pois fazem parte da tradição linguístico-cultural da comunidade linguística em questão. Fato este reforçado por testes aplicados a nativos também, os quais serão expostos no capítulo seguinte.

As Els são utilizadas por diversos meios de comunicação, como já é sabido, e acabam servindo como um recurso a serviço da produção de efeitos de sentido (humor, ironia, exagero, por exemplo) e como mais um elemento constituinte da argumentação (ANDRADE, 2011). Por outro lado, as revistas são um meio importantíssimo de divulgação (para quem ainda não conhece uma determinada EI ou não ouviu falar nela) e expansão (que, muitas vezes, ultrapassa as fronteiras geográficas) de muitas das expressões idiomáticas utilizadas não só neste trabalho, mas também, todas aquelas utilizadas no cotidiano de várias comunidades linguísticas, pois se apropriam do que está ocorrendo linguisticamente em um determinado momento histórico e social, propagando, também, o que foi dito e utilizado há muito tempo atrás (provérbios, fórmulas, Els). Além disso, são um registro do que ocorre na “contemporaneidade” da língua.

Cabe mencionar que procuramos privilegiar a seleção de Els utilizadas tanto no espanhol dito peninsular como no espanhol hispano-americano, que fossem comprovadamente usadas pelos falantes e, de certa forma, também estivessem dicionarizadas. Obviamente, o fato de estarem catalogadas em dicionários não garante o uso efetivo da EI, até porque muitos deles precisam passar por uma reformulação e revisão, inclusive, com a inclusão de novas Els. Dentre as Els selecionadas, só a primeira não aparece dicionarizada e, pelo que pudemos verificar até este momento, não é utilizada com o sentido apresentado nas ocorrências da Web no espanhol peninsular.

Assim, apresentamos as Els selecionadas para a geração de nosso *corpus*, a saber:

- *no dar ni la hora*;
- *de la noche a la mañana*;

Após a seleção das Els, do contexto e da situação nos quais estão inseridas, o próximo passo foi encontrar uma expressão correspondente/equivalente no português brasileiro que também fosse idiomática. Para tanto, esclarecemos que nos pautamos no conceito e características das Els apresentados nos pressupostos teóricos acerca dos estudos fraseológicos, e em critérios pertencentes ao campo da Lexicografia Bilíngue, como veremos a seguir. Essa etapa faz-se imprescindível

porque servirá como **parâmetro/referência** para o nosso estudo sobre o processo de compreensão do(s) sentido(s) daquelas por parte dos aprendizes brasileiros adolescentes e para a análise dos dados, além dos testes aplicados aos nativos.

Portanto, com base nos pressupostos teóricos apresentados no capítulo I, faz-se importante reiterar os critérios utilizados para chegarmos a expressões no português brasileiro (doravante PB) equivalentes às Els selecionadas pertencentes à língua espanhola, a saber:

- a. as Els, nas duas línguas em questão, neste caso, o espanhol e o PB, devem apresentar sentidos, senão iguais, ao menos, muito semelhantes;
- b. no caso das revistas para adolescentes, outro aspecto relevante a ser levado em consideração é a situação enunciada, inserida em um determinado contexto;
- c. o registro ao qual pertencem, ou seja, referimo-nos aqui ao nível de linguagem. Geralmente, revistas deste tipo não apresentam palavrões ou termos mais pesados, por exemplo. Privilegiam o uso de expressões coloquiais, porém, dentro de um padrão mais neutro e/ou voltado para o público-alvo, como algumas gírias utilizadas pela população jovem.

Reforçamos que nossa pesquisa não se trata de um trabalho lexicográfico nem de tradução. O nosso objetivo com esse procedimento é o de encontrar equivalências em PB cabíveis para os enunciados selecionados, considerando não somente aspectos estritamente linguísticos, mas também, instâncias pragmático-discursivas, a fim de que nos sirvam de parâmetro (embora, não absoluto, na nossa opinião, devido à própria natureza dinâmica das línguas e do processo de compreensão dos sentidos) no momento de analisar os dados coletados do nosso *corpus* (os testes aplicados).

Em caso de dúvida ou divergência de significação, recorreremos a informantes nativos, principalmente, pelo fato de não ser falante nativa de espanhol e conversamos com estudantes adolescentes brasileiros no tocante a algumas Els do PB que surgiram nos testes dos aprendizes. Além disso, pautamo-nos em conceitos relativos à Análise do Discurso, em especial, na obra de Maingueneau (1997, 2004).

A seguir, no próximo item, apresentamos os novos testes com caráter experimental, baseados na prática da Reformulação, entendida aqui, em seu sentido *lato*, de acordo com Maingueneau (1997), como já mencionamos.

2.1.5. Os Testes Experimentais: a Prática da Reformulação

Nesta nova etapa da pesquisa, utilizamos dois enunciados extraídos de revistas *teen* argentinas, em reconhecimento à “heterogeneidad de la lengua española y una considerable valorización del español rioplatense” (GONZÁLEZ; KULIKOWSKI, p. 1). Os enunciados, em geral, trazem à luz temas relacionados com o âmbito amoroso e com a rápida e súbita ascensão no mundo midiático por atores/atrizes adolescentes, como veremos a seguir.

Primeiramente, faremos uma breve análise das Els presentes nos enunciados selecionados para a geração do *corpus* definitivo, com base nos pressupostos teóricos atuais da Fraseologia, em busca de um correspondente em português brasileiro, e posteriormente, apresentaremos os novos testes na íntegra.

2.1.6. Breve análise das Els do espanhol selecionadas para a geração do novo *corpus*

2.1.6.1 Expressão idiomática verbal *no dar ni la hora*

A primeira El do espanhol selecionada para a geração do nosso *corpus* foi “*no dar ni la hora*”, a qual, com base na classificação de Corpas Pastor (1996), é

considerada gramaticalmente uma EI verbal. Tal expressão foi empregada na seção *Correo*, da revista argentina *TKM*, nº 71, do mês de setembro de 2011, por parte de uma leitora adolescente. Observemos o enunciado²¹ abaixo:

Hola, TKM: Desde hace mucho tiempo me gusta un chico que antes **no me daba ni la hora**. Él gustaba de mi BFF²², y ella, de su hermano. Entonces, organicé una cita doble: ella con él, y yo con su hermano. En la cita, mi amiga buscó una excusa para irse un rato con el hermano, entonces, yo a propósito le tiré la gaseosa!! Cuando lo ayudé, me dio un beso!! Y desde ahí somos novios.

Martu

(TKM, septiembre, 2011, nº 71, p. 12; grifo nosso)

Como é possível perceber, o trecho exposto anteriormente traz a narração de uma enunciadora chamada Martu²³, leitora da revista em questão, que conta as “façanhas” realizadas para conseguir a atenção e o carinho do suposto amado. Naquela ocasião, conta-nos que o garoto pelo qual está apaixonada, antes não lhe dava atenção, (***Desde hace mucho tiempo me gusta un chico que antes no me daba ni la hora.***), o que nos faz pressupor, antes mesmo de continuar a leitura, que agora está com ele. Este fato se confirma posteriormente quando a garota narra como conseguiu se aproximar dele e “conquistá-lo”, a partir de um encontro duplo entre ela e sua melhor amiga (a BFF) e o amado e o irmão dele. A melhor amiga inventa uma desculpa para levar o irmão a outro lugar, para que Martu possa se aproximar do outro garoto. Nessa ocasião, então, Martu joga refrigerante no seu amado e este lhe dá um beijo. Desde então, estão juntos e são namorados.

A enunciadora (leitora da revista) utiliza em seu discurso uma EI que, pelo contexto e pela cena de enunciação, nos termos de Maingueneau (1997), parece estar ligada ao conceito de INDIFERENÇA. O garoto não estava interessado, a

²¹ Tomamos a definição de Maingueneau (1997, p. 41) quanto ao termo **enunciado**: “Enunciado designa o produto do acto de *enunciação*”, tratando-se, portanto, do “objeto material oral ou escrito, de objeto empírico, observável e descritivo”, segundo a Linguística Textual, a qual faz a distinção entre texto e enunciado.

²² A abreviação “BFF” é originária do inglês *Best Friend* e corresponde, em português, a “melhor amiga”.

²³ Em algumas revistas para adolescentes, em geral, menciona-se a cidade/província de origem da leitora. No nosso caso, tal informação não nos é fornecida, pelo menos, não nesta seção.

priori, em ser seu namorado ou ter algum sentimento afetivo em relação à ela. Também é cabível tal interpretação, pois se trata de uma situação amorosa.

Ao levarmos em consideração todos esses pressupostos, partimos em busca de um equivalente idiomático em PB. Do ponto de vista *semântico*, ao pesquisarmos o que significa a EI **no dar ni la hora** em dois dicionários gerais e em um especial (fraseológico), deparamo-nos com as seguintes explicações:

dar la hora

hora

2. Medida que, de este periodo, marca un reloj: **dar la hora**, “-¿Qué horas son? -Es la una”, “-¿Qué hora es? -Son las 3:30”, “-¿Qué hora tienes? -Son las once”, “Me da su hora, por favor”. (DEM - versão online - dem.colmex.mx/moduls/Buscador.aspx; acesso em 30/01/2014; grifo nosso)

hora

dar la ~, sonar el reloj: son las tres: vámonos que ya ha dado la ~. **dar a hora**. (SEÑAS, 2000, p. 662)

no dar ni la ~, fam. no dar nada, ni siquiera lo que no cuesta esfuerzo ni dinero: es un tacaño, no da ni la ~; a ese yo no le doy ni la ~. **não dar nem bom-dia**. (*id.*, *ibid.*, p. 663)

hora

no dar u.p. ni la hora (inf.). Ser muy tacaño o cicatero: “No le pidas dinero a Pepe, porque no da ni la hora.” (DFEM, 2004, p. 131)

Pelo que podemos observar, o conceito INDIFERENÇA, inferido por meio das informações contidas no enunciado acima, não aparece nas definições dos dicionários consultados. O conceito presente nestes é o de AVAREZA. Portanto, apesar de não ser o nosso objetivo nesta pesquisa, é passível perguntar-nos se não se trata de um acréscimo de sentido por parte dos falantes pertencentes à variedade argentina. Em comunicação pessoal com uruguaios²⁴, os quais compartilham muito do léxico com os argentinos, eles nos confirmaram que **no dar ni la hora** é uma variante da expressão **no dar bola** (ou **ni bola**), e ainda pode ser usada sem o verbo **dar**, isto é, pode aparecer na fala algo como “**ni la hora**”. Logo,

²⁴ Comunicação pessoal com uruguaios residentes no Brasil há, pelo menos, 6 anos. Portanto, acreditamos que tal expressão vem sendo utilizada com esse novo sentido já faz algum tempo, pois os informantes possuem entre 27 e 30 anos.

o conceito INDIFERENÇA se confirma nessa variedade, indo em caminho diferente ao apresentado nas definições dos dicionários consultados para esta pesquisa.

Além disso, para comprovar esse valor da EI, fizemos uma busca na web e encontramos a seguinte explicação extraída da Revista Ñ, do jornal argentino Clarín, com exemplo retirado de um jornal da província de Rosario (*La Capital*), do ano de 2008:

Lunes 20 de Octubre de 2008

No dar ni la hora²⁵

Locución verbal. Coloquial. No prestar atención ni interesarse por alguien o en algo.

“Uno de los miembros de la familia que organizó la llegada de Bob Dylan a Rosario vivió en carne propia la indiferencia del artista. Es que viajó cuatro horas con el músico en el vehículo que lo trasladó desde Buenos Aires y, pese a lo que podría suponerse, no tiene ni una anécdota para contar. O sólo una: el poeta del rock **no le dio ni la hora**.”

La Capital. Rosario, 20.03.2008.

Outras ocorrências (22.800 resultados) extraídas da web²⁶ também atestam o uso de tal EI, não somente no campo geral das relações interpessoais, mas já migrando para o âmbito amoroso especificamente. Também é importante destacar que a imagem presente (*no dar la hora*) e que conduz a processos metafóricos é de grande ajuda para a criação de novas Els e para a interpretação do sentido da EI e de outras já existentes, como afirma Corpas Pastor (1996, p. 122) ao tratar da **categoria de motivação** de caráter semântico, aspecto este que pode levar-nos a entender melhor o processo de compreensão por parte do aprendiz brasileiro adolescente no presente estudo.

Sendo assim, pensando no PB, teríamos as seguintes possibilidades para expressar INDIFERENÇA em contextos de relações interpessoais, considerando aspectos linguístico-discursivos e sócio-culturais: **não dar bola e não dar a mínima**

²⁵ http://weblogs.clarin.com/revistaenie-elmisteriodelaspalabras/2008/10/20/no_dar_ni_la_hora/
Acesso: 05/09/2014, às 09:37.

²⁶ Pesquisa realizada nos dias 03/08/2014 e 08/09/2014.

(atenção). A primeira delas é o que poderíamos chamar de equivalente, segundo as palavras de Rios (2004), um *equivalente idiomático interlinguístico*, pois, em português, não temos, até onde sabemos, uma EI que contenha algum vocábulo relacionado com “hora”, no plano formal. Uma possibilidade poderia ser **não dar nem bom dia**, porém, essa expressão aparece ligada, tradicionalmente no PB, ao conceito de AVAREZA também. Resta saber o que os adolescentes entendem, pois em nosso *corpus* ela aparece, pelo menos, em reformulações de dois aprendizes bem jovens (12 e 13 anos), ao que tudo indica, ligada ao conceito INDIFERENÇA, como na variedade rioplatense, como veremos no capítulo *Análise dos Dados*.

Do ponto de vista discursivo-pragmático, o uso da EI pela leitora tem como objetivo expressar algo não dito explicitamente no enunciado, de modo que quem lê-lo, e quiser compreender o que ela diz, terá de conhecer e compartilhar o sentido dela, o qual foi construído por uma determinada sociedade, pertencente a uma cultura específica e, mantido pela tradição, como apontara Saussure (2000) e, por extensão, pelo uso feito pelos falantes daquela comunidade linguística.

Como é sabido, as EIs são muito profícuas para expressar ironia, persuasão, humor, exagero (caráter hiperbólico de algumas delas), entre outros efeitos de sentido. Por essa razão, nesse caso, **no dar ni la hora**, além de, neste contexto, aparecer restringida ao campo amoroso, assume no enunciado uma função catafórica quando aparece ao lado do advérbio *antes*, ou seja, ela adianta algo que está para ser dito e/ou explicado no discurso, com ênfase e criatividade.

Sendo assim, é possível afirmar, com base não só nos estudos fraseológicos apresentados até o momento, mas também, nas pesquisas mais recentes acerca do tema²⁷, que as EIs pertencem ao universo dos implícitos, do subentendido, sendo, portanto, uma “forma de significar”, como aponta Lodovici (2010, p. 3). Isto é, quando a leitora escreve que o garoto “**antes no le (me) daba ni la hora**”, não está

²⁷ Recentemente, foram publicados muitos trabalhos interessantes que dão sequência aos estudos pioneiros no Brasil na área da Fraseologia no tocante à várias línguas (TAGNIN, 1989; LODOVICI, 1989, 2007; XATARA, 1994, 1998; ORTIZ ALVAREZ, 2000; RONCOLATTO, 1996, 2001, entre outros). Para não esgotar o tema, destacaremos alguns deles, a saber: Riva (2009) e Rios (2010) apresentam dois estudos de caráter lexicográfico nos quais fazem um levantamento das EIs mais usuais do PB com vistas à elaboração de um dicionário onomasiológico e das EIs nominais do PB em contraste com o espanhol peninsular, respectivamente. Além destes, citaremos a tese de Doutorado de Lodovici (2007), na qual discute conceitos ligados às características das EIs, tais como, a fixidez e a idiomaticidade, trazendo uma nova concepção e definição para os estudos linguísticos desenvolvidos até o momento acerca do tema.

dizendo que ele nem lhe dava a hora, literalmente, mas implica que ele não prestava atenção nela, não se interessava por ela, enfim, **não lhe dava bola**, no sentido amoroso. Além disso, a EI emerge no discurso apresentando um exagero por parte do falante, neste caso, uma adolescente, característica reforçada pela gramaticalização da partícula negativa **ni**²⁸.

2.1. 6.2 Expressão Idiomática adverbial “*de la noche a la mañana*”

A segunda EI selecionada foi **de la noche a la mañana**, a qual é classificada gramaticalmente, com base na taxonomia de Corpas Pastor (1996), como uma EI adverbial, e foi extraída de uma **entrevista** à atriz adolescente argentina Martina Stoessel, realizada pela revista *Pop Star*, no ano de 2012. Observemos o enunciado abaixo:

De la noche a la mañana se convirtió en la nueva star de la tele. La actriz de 15 años nos cuenta cómo es su vida desde que es famosa, su rutina y todos sus gustos... hasta en el amor!! (*Pop Star*, agosto, 2012)

Partindo do ponto de vista **semântico**, continuamos com a pesquisa nos três dicionários referidos anteriormente:

noche

8. **De la noche a la mañana**. De pronto, de repente: “De la noche a la mañana se volvió millonario.” (dem.colmex.mex; Acesso em 30/01/2014)

noche

de la ~ a la mañana, fam., en muy poco tiempo; de forma rápida e inesperada: era millonario, pero se quedó en la ruina de la ~ a la mañana. **da noite para o dia**. (SEÑAS, 2000, p. 884).

²⁸ Os estudos linguísticos na área da gramaticalização de certas unidades linguísticas em diversas línguas colaboram para o entendimento das nuances dos sentidos de tais partículas realizadas pelos falantes. Nesse tocante, destacamos as pesquisas feitas por Di Tullio acerca de *partículas negativas del español*, apresentadas na Conferência realizada na Universidade de São Paulo, no dia 21/08/2012, sob o título *La variación en los marcadores de réplica en varios tipos oracionales*.

De la noche a la mañana (f.). En muy corto espacio de tiempo: “Un negocio no se puede montar de la noche a la mañana; requiere muchos preparativos.” (DFEM, 2004, p. 182).

Ao lermos as definições acima, é possível notar que a EI **de la noche a la mañana** está relacionada com os conceitos SURPRESA (1ª definição, no sentido de algo acontecer inesperadamente) e RAPIDEZ (3ª definição, a qual aparece também na 23ª edição da versão eletrônica do dicionário da RAE²⁹), e uma explicação que abrange os dois (2ª definição). Portanto, estamos diante de uma EI aparentemente polissêmica do espanhol, o que é muito comum neste grupo de unidades fraseológicas, segundo Corpas Pastor (1996) e está, geralmente, relacionada a fatos, à situações do cotidiano. Tal característica é importante, pois a partir disso podemos pensar em qual(is) sentido(s) os aprendizes ativarão ao terem contato com o enunciado e quais os fatores (dados textuais, a situação descrita, conhecimento semântico-pragmático da língua materna e da língua estrangeira, entre outros) que incidem no processo de compreensão em determinados casos.

Do ponto de vista **formal**, encontramos algumas expressões do PB que, inclusive, possuem o mesmo esquema³⁰ apresentado pela EI em espanhol (*de ... a ...*), com a preferência daquela pela preposição *para* (*de ... para ...*), tais como, **do dia para a noite, de um dia para o outro, de uma hora para a outra**. No PB, estas expressões apresentam o sentido de algo que acontece inesperadamente, de repente, fato bastante frequente na vida dos *pop stars* adolescentes, como podemos comprovar por meio das definições a seguir, extraídas do dicionário Aurélio (1986):

De um dia para outro: Quando menos se espera; de repente. (id., ibid., p. 583)

Da noite para o dia: De um dia para outro; sem se esperar; de repente. (id., ibid., p. 1197)

Riva (2009, p. 258) também registra, em sua tese de Doutorado de caráter lexicográfico, a EI do PB **de uma hora para a outra**, a qual se encontra no conceito

²⁹ **loc. adv.** Inopinadamente, de pronto, en muy breve espacio de tiempo (Diccionario RAE, 23ª edición, 2014).

³⁰ Zuluaga (1980, p. 110-113) classifica as expressões desse tipo, entre outras, como “esquemas [fraseológicos] compuestos por casillas libres con elementos relacionales (gramaticales) fijos que las unen” (esquemas [fraseológicos] compostos de lacunas livres com elementos de relação (gramaticais) fixos que as unem - Tradução nossa).

SURPRESA, com o sentido de “repentinamente”, ou seja, fazendo alusão a um acontecimento imprevisível, sobre o qual não podemos ter controle.

Como é possível perceber, o sentido predominante no PB é justamente aquele ligado ao conceito SURPRESA, de algo que acontece repentinamente, sentido também presente nas definições dadas em espanhol, presente, inclusive, no dicionário da RAE.

Do ponto de vista da **motivação semântica** (idiomaticidade), segundo a classificação de Corpas Pastor (1996, p. 122), a imagem materializada linguisticamente trata-se de um esquema figurativo, motivado por uma experiência visual, isto é, da observação da mudança de um dia para o outro, de como a noite se vai para logo dar lugar ao dia, à manhã. Tal experiência passa por um processo cognitivo metafórico que transforma a ação que ocorre em um curto espaço de tempo em um conceito (RAPIDEZ) e/ou até em algo inesperado, que ocorre subitamente (conceito SURPRESA), como vimos nas definições presentes nos dicionários, mencionadas anteriormente.

Outro aspecto a se destacar é a posição (sintática) na qual é empregada a EI em questão. Ela aparece topicalizada, antes do verbo principal da oração (***De la noche a la mañana se convirtió en la nueva star de la tele***), mas apresenta uma possibilidade de movimentação muito mais ampla dentro dela (podem aparecer após o sujeito, após o verbo ou, ainda, no final da oração), assemelhando-se aos **advérbios de sentença** (BAGNO, 2012, p. 840).

No caso da EI deste teste, analisamos portanto, que a EI possui como escopo todo o enunciado e não especificamente modificaria o verbo como a metalinguagem de cunho mais tradicional parece apontar. O que se relata no enunciado é a passagem da garota comum à estrela de televisão, que não foi um processo lento, mas ao contrário, foi rápido e inesperado. Trata-se de uma estratégia comunicativa de modo a organizar a atenção do leitor justamente para esse fato e “para ficar a serviço da organização da linha de raciocínio na fala” (em nosso caso, de uma escrita que recupera um enunciado com características orais).

No tocante à posição dos advérbios dentro da oração, no caso da língua espanhola, para Matte Bon (1992, p. 272), tal uso está ligado a aspectos estilísticos:

(...) Al ponerlo [el elemento adverbial] al comienzo de la frase, el enunciador rompe con todo lo anterior. Generalmente, este tipo de **efecto estilístico se acompaña con una entonación que pone dicho elemento adverbial de relieve**, pronunciándolo en un tono ligeramente más alto, con un salto entonativo para la pronunciación del resto de la frase. (grifo nosso)

Como é possível notar, em alguns casos, o efeito de sentido (ironia, humor, entre outros) de algumas Els vem acompanhado da prosódia, ou seja, da entonação dada à unidade linguística em questão, o qual, gramáticos como Matte Bon, associam a um certo “efeito estilístico”, portanto, individual. A nosso ver, dentro de uma perspectiva discursivo-interacional, sócio-histórico e cultural, não se trata somente desse aspecto, mas sim, da própria **vigência do processo de interação verbal** entre interlocutores que compartilham valores, crenças, ideologias que se materializam, se objetivam, na língua e pela língua, e todos os falantes, até aqueles com menos escolaridade, o fazem.

Sendo assim, no próximo item, apresentamos os novos testes experimentais, com base no modelo interpretativo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras de Bruno (2006).

2.2 Os novos testes experimentais

Teste A

O teste A nos fornece dados de caráter linguístico-pragmático-discursivo. Buscamos, com isso, encontrar evidências de regularidades concernentes à compreensão do sentido das Els selecionadas por parte dos aprendizes. Para tal, aplicamos a técnica da Reformulação (Maingueneau, 1997³¹), também empregada por Fanjul (2002) e Bruno (2006). Neste teste, os aprendizes tinham de apresentar novas possibilidades para a El selecionada tanto em espanhol como em português,

³¹ Ressaltamos que a palavra **reformulação** foi adotada em seu sentido lato, nos termos de Maingueneau (1997, p. 86): “(...) transformação de uma unidade discursiva de tamanho variável (da palavra ao texto) numa outra que seja, de uma maneira ou de outra, considerada semanticamente ‘equivalente’.”

sem alterar o sentido, de modo que funcione no mesmo contexto. No entanto, não lhes informamos que se tratasse de uma EI, justamente para evitar respostas com carácter induzido, possibilitando-nos, assim, ter acesso às escolhas/hipóteses linguístico-pragmático-discursivas dos aprendizes, sem qualquer tipo de interferência externa.

Além disso, formulamos as questões c) e d) com o propósito de saber em quais conhecimentos se baseavam para construir as suas hipóteses, ou quais fatores poderiam se sobressair no processo de compreensão, além de verificar, mais uma vez, se a imagem mental subjacente à EI poderia ter algum tipo de influência na escolha das respostas. E, para finalizar, perguntamo-lhes se acreditavam haver entendido a EI destacada, além de solicitar-lhes justificativas. A questão e) tem por objetivo, portanto, aproximar-nos das percepções/intuições e prováveis crenças do aprendiz em relação à unidade linguística em questão. Eis o teste:

Nome: _____ Idade: _____

Data: _____ Estágio/Nível: _____

TESTE A

Leia o enunciado e as questões com atenção e faça o que se pede. Obrigada pela sua colaboração!

ENUNCIADO 1

Hola, TKM: Desde hace mucho me gusta un chico que antes no me daba ni la hora.

TKM, septiembre 2011, nº 71.

a) Substitua o sublinhado por outra (s) possibilidade (s) em **ESPAÑHOL**, de modo que funcione no mesmo contexto com sentido semelhante (máximo: 3 opções):

DESDE HACE MUCHO ME GUSTA UN CHICO QUE ANTES NO ME DABA NI LA HORA.

1. _____

2. _____

3. _____

b) Escreva todo o enunciado em **PORTUGUÊS**, de modo que funcione no mesmo contexto com sentido semelhante (máximo: 3 opções):

1. _____

2. _____

3. _____

c) Em que conhecimentos prévios (lembranças, conhecimentos prévios da língua espanhola, língua materna, fatos...) você se baseou para elaborar os enunciados tanto em português quanto em espanhol? Responda o que vier primeiro a sua mente. _____

d) Qual a imagem que lhe vem à mente quando você pensa na expressão "no me daba ni la _____ hora"? Explique-a _____ com _____ detalhes.

e) Você acredita que entendeu a expressão destacada? Por quê? Justifique a sua resposta.

Teste B

O teste B segue o mesmo modelo do teste A, no qual solicitamos aos aprendizes até três reformulações em espanhol (letra a)) e em português (letra b)) da parte destacada do enunciado exposto. Com isso, visamos, primeiramente, constatar se houve compreensão do(s) sentido(s) da EI em questão por parte dos aprendizes e, se possível, a qual(is) sentido(s) chegaram. Em caso de compreensão total ou parcial, pretendemos averiguar quais os possíveis fatores incidentes em tal processo. Em caso negativo, encontrar evidências que nos possibilitem explicar o que aconteceu.

Os itens subsequentes (letras c), d) e e)) correspondem às **hipóteses** dos aprendizes em relação as suas respostas, considerando o papel do conhecimento prévio no processo de compreensão, tanto referente à língua meta como à língua materna, permitindo-nos averiguar se o aprendiz consegue chegar ao **subtexto** (VYGOTSKY, 2009, apud BRUNO, 2006), ou seja, o que se quis dizer por meio da

El em questão e não está escrito explicitamente no enunciado (incluindo os aspectos discursivos referentes aos efeitos de sentido), e a comprovação, por parte do aprendiz, do sentido empregado no enunciado, respectivamente. Eis o teste B:

Nome: _____ Estágio/Nível: _____
Idade: _____ Data: ____/____/____

TESTE B

Leia o enunciado abaixo e siga as instruções na sequência. Muito obrigada pela sua colaboração!

“De la noche a la mañana se convirtió en la nueva star de la tele. La actriz de 15 años nos cuenta cómo es su vida desde que es famosa, su rutina y todos sus gustos... hasta en el amor!!” (Pop Star, agosto, 2012)

a) Substitua a parte sublinhada do enunciado acima por outra(s) em **ESPAÑHOL**, de modo que possa funcionar no mesmo contexto com sentido semelhante:

1. _____

2. _____

3. _____

b) Escreva a parte sublinhada em **PORTUGUÊS**, de modo que funcione em um contexto similar e que tenha um sentido semelhante:

1.

2.

3.

c) Em que conhecimentos prévios você se baseou para escrever suas respostas tanto em espanhol como em português. Descreva o que veio primeiro a sua mente.

d) O que o enunciador (quem escreveu o enunciado acima) quis dizer ao utilizar a expressão sublinhada? Por quê?

e) Em sua opinião, o que significa “**de la noche a la mañana**”?

2.1.9 As variáveis da pesquisa

Para prosseguir com a análise dos dados levantados e consequente interpretação destes, consideramos as seguintes variáveis nesta pesquisa quanto ao nível de compreensão dos aprendizes:

- **a faixa etária** (aprendizes adolescentes entre 12 e 18 anos);
- **o tempo de exposição à língua alvo**, neste caso, a língua espanhola, e a relevância ou não do **conhecimento prévio da língua estrangeira** no processo de compreensão;
- **a não explicitação formal do conceito de EI**, pois os aprendizes não tiveram aulas sistemáticas sobre as expressões selecionadas, tampouco sobre o conceito em si.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos os dados de nossa pesquisa e uma possível análise, seguida de nossa interpretação do processo de compreensão dos sentidos de algumas Els da língua espanhola por parte de aprendizes brasileiros adolescentes. Destacaremos as reformulações dos fragmentos dos enunciados selecionados, solicitadas nos testes e explanados anteriormente, e a análise parcial delas, com base no Pensamento Complexo.

Os testes foram elaborados com base na prática da Reformulação³², adotada em seu sentido lato segundo Maingueneau (1997), como a “(...) transformação de uma unidade discursiva de tamanho variável (da palavra ao texto) numa outra que

³² Bruno (2006), em sua tese de Doutorado, ora chama esse procedimento também de **rascunho mental**, baseada na perspectiva vigotskiana, trazendo tal questão para o âmbito psico-didático-pedagógico, como já explicitamos anteriormente; ora o chama de eixo **produção-compreensão**, no qual o primeiro termo implica a existência do segundo, ainda que não seja muitas vezes total em algum momento do processamento de algum aspecto linguístico específico, como a autora demonstrou em sua pesquisa. Além disso, prova que há momentos de desestabilização, reconstrução e uma relativa estabilidade/(re)equilíbrio em todo o processo de aprendizagem/aquisição de E/LE, caracterizando-se por ser um processo **dinâmico, imprevisível e instável**.

seja, de uma maneira ou de outra **considerada semanticamente equivalente**” (grifo nosso). O nosso objetivo é, a partir das respostas dadas pelos aprendizes, analisar o que eles compreendem, de fato, quanto ao sentido de uma EI na língua alvo. Em outras palavras, é possível que um aprendiz em uma situação formal de ensino de língua estrangeira, neste caso, o espanhol, chegue aos mesmos sentidos utilizados e compreendidos pelos falantes nativos? Se a resposta é afirmativa, o que permite que tal processo se realize com sucesso (aspectos propriamente linguísticos concernentes a ambas línguas em questão - acesso maior a um módulo que a outro, uma interrelação de módulos -, aspectos extralinguísticos, entre outros) ou não?

Para tal, além de pedirmos-lhes que reformulassem fragmentos de cinco enunciados em espanhol, com foco nas EIs da língua meta, formulamos algumas perguntas de caráter específico para termos acesso às hipóteses/intuições dos aprendizes, com vistas à busca de evidências do processo de compreensão do sentido das EIs da língua meta por parte de aprendizes adolescentes, e ao entendimento acerca das próprias reformulações destes, como já foi explicitado no capítulo anterior.

Sendo assim, passamos à descrição dos dados e a uma possível interpretação destes à luz do Pensamento Complexo (MORIN, 2011) e do modelo interpretativo do processo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras de Bruno (2006), considerando aspectos linguísticos concernentes às propriedades das EIs constatados nos estudos fraseológicos aqui citados.

3.1. Teste A: Uma possibilidade de análise

No **teste A**, pedimos aos aprendizes que reformulassem em espanhol e em português o seguinte enunciado, priorizando a parte sublinhada: ***Desde hace mucho me gusta un chico que antes no me daba ni la hora.***

Sendo assim, na primeira etapa de aplicação dos novos testes, realizada no dia 28/11/2012³³, obtivemos as seguintes reformulações³⁴ em **espanhol** e em

³³ Nosso *corpus* foi coletado entre os anos de 2012 (fim do ano letivo) e 2013. As respostas na íntegra estarão expostas no item *Anexos*.

português, respectivamente, por parte de 12 aprendizes do 3º estágio do nível I (aproximadamente 240h/aula), de 9 aprendizes do 2º estágio do nível II (aproximadamente 400h/aula), e de 8 aprendizes do 3º estágio do Nível II (último estágio do curso: aproximadamente 480h/aula):

Tabela 1. NO DAR NI LA HORA - 3º Estágio (NI) Reformulações em ESPANHOL

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
A01- 12 F	No me daba atención.	No se importava conmigo.	No me daba nem buenos dias.
A02- 13 F	No se emportaba conmigo.	No me daba atención.	_____
A03- 13 F	No me daba ni buenos dias.	No me daba nem atención	No se importaba conmigo
A04- 14 F	No me daba atención	No me daba bola	_____
A05- 14 F	No informar el horario, no hablar con ella	No se importaba	No daba atención
A06- 15 F	(...) que antes no me miraba	(...) que antes no gustaba de mí.	(...) que no me vía
A07- 16 F	No me daba atención.	No me daba la pelota.	_____
A08- 16 F	(...) que no gustaba de mí.	(...) que no me daba atención	(...) que no importava un pimiento
A09- 16 F	(...) que no me daba atención	(...) que no me daba ni la hora.	(...) que ni me daba atención.
A10- 16 F	(...) que antes no me daba atención.	(...) que antes no me daba la mínima.	(...) que antes no se importava con yo.
A11- 17 F	(...) que antes no me daba ni la pelota	(...) que antes no me daba atención.	_____
A12- 19 M	No me daba ni pelota	No quedaba ni mirando	No ablaba comyo.

³⁴ Esclarecemos que não fizemos nenhuma correção formal em relação à produção em espanhol e em português dos aprendizes; portanto, as reformulações aparecerão tal e qual foram escritas por eles, até porque não é nosso objetivo nesta pesquisa trabalhar com a questão do “erro”.

Tabela 2. NO DAR NI LA HORA - 3º Estágio (NI) - Reformulações em PORTUGUÊS

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
A01- 12 F ³⁵	(...) um menino que nem me da bola.	(...) um menino que nem me olha	_____
A02- 13 F	(...) um menino que antes não me dava atenção	(...) de um garoto que não se importava comigo.	_____
A03- 13 F	No me dava nem bom dia	Não me dava atenção	Não se importava comigo
A04- 14 F	(...) que não me daba bola.	(...) que não me dava atenção	_____
A05- 14 F	(...) de um garoto que não me dava bola	(...) um garoto que antes não me dava atenção	_____
A06- 15 F	(...) de um menino que não liga pra mim.	(...) um menino que não me vê	(...) de um menino que não se importava...
A07- 16 F	(...) de um menino que antes não me dava atenção	(...) de um menino que antes não me dava bola.	_____

³⁵ Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos o seguinte parâmetro: nas tabelas, cada aprendiz será identificado por um número (por exemplo, A01, leia-se “aprendiz 01”), pela idade e sexo (por exemplo, 12F, leia-se “12 anos, sexo feminino”). Já nas análises dos dados, além desses aspectos, aparecerá o estágio e o nível aos quais pertence o aprendiz, por exemplo, A01 - P3NI - 12F, leia-se “aprendiz 01, pertencente ao 3º estágio do nível I, 12 anos, sexo feminino”.

A08- 16 F	(...) de um garoto que não me queria	(...) de um garoto que não ligava pra mim	(...) que não se importava comigo.
A09- 16 F	(...) de um garoto que nem me dava bola	(...) de um menino que não dava atenção	(...) de um menino que nem me dava atenção
A10- 16 F	(...) de um garoto que antes não me dava atenção	(...) que não me dava a mínima.	_____
A11- 17 F	(...) que antes não ligava para mim.	(...) que antes nem me dava importância	(...) que antes nem me dava bola
A12- 19 M	(...) que antes não me dava nem bola	_____	_____

Tabela 3. NO DAR NI LA HORA - 2º Estágio (NII) - Reformulações em ESPANHOL

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
A01- 14 F	No me dava atención	(...) Ni sabía que yo existía	_____
A02- 14 F	(...) no me daba atención	(...) me gusta un chico que antes no me gustava	_____
A03- 14 F	(...) “no sabía ni que yo existía”	_____	_____
A04- 16 M	No me dava la pelota	No me via	_____
A05- 17 F	(...) antes no me mirava	(...) antes no me notava	_____
A06- 17 F	(...) antes no me dava mucha atención	(...) que antes no hacia question de me conocer	_____
A07- 17 F	No me daba pelota	no me gustava	No se enteresava por yo
A08- 18 F	Yo era invisible a él	No me dava la pelota	_____

A09- 19 M	(...) que antes no me correspondia	(...) que antes no me gostava	(...) que antes no me mirava
-----------	------------------------------------	-------------------------------	------------------------------

Tabela 4. NO DAR NI LA HORA - 2º Estágio (NII) - Reformulações em PORTUGUÊS

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
A01- 14 F	Há muito tempo gosto de um menino que antes não me dava bola	Faz algum tempo gosto de um garoto que não prestava atenção em mim.	Há tempos gosto de um garoto que parecia nem saber que eu existia
A02- 14 F	Há muito tempo gostava de um menino que não me dava bola.	Olá, TKM: Desde muito tempo eu gostava de um menino que não gostava de mim.	_____
A03- 14 F	Faz muito tempo que eu gosto de um garoto que não me dava bola	_____	_____
A04- 16 M	Oi, TKM: Desde muito tempo gosto de um garoto que antes <u>nem</u> me dava bola.	_____	_____
A05- 17 F	Oi, TKM: Desde muito tempo gosto de um garoto que antes <u>nem</u> me notava.	_____	_____
A06- 17 F	A muito tempo gosto de um garoto que antes não me dava <u>muita</u> atenção.	A muito tempo gosto de um garoto que antes não fazia questão de me conhecer.	_____
A07- 17 F	Não me dava bola	Não gostava de mim	Não se en(t)eresava por eu
A08- 18 F	Ha muito tempo que eu gosto de um garoto que antes <u>nem</u> me dava bola	_____	_____
A09- 19 M	no me correspondia	no me gostava	no me mirava

Tabela 5. **NO DAR NI LA HORA - 3º Estágio (NII) - Reformulações em ESPANHOL**

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
A01- 14 F	no ligaba para mí	no me daba atención	_____
A02- 14 M	no me daba ní atención	no me daba la pelota	_____
A03- 16 F	que antes no me daba atención	que antes me rechazaba	_____
A04- 16 F	no me daba atención	no me miraba	_____
A05- 16 M	me ignoraba	no me daba atención	_____
A06- 16 F	Yo gustaba hace mucho tiempo de un chico que ni me daba la hora.	Hace muchísimo tiempo que gusto de um chico	_____
A07- 17 F	No me miraba	No me daba atención	_____
A08- 17 M	_____ (rasurado)	no me daba la pelota	no me daba atención

Tabela 6. **NO DAR NI LA HORA - 3º Estágio (NII) - Reformulações em PORTUGUÊS**

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
A01- 14 F	Faz tempo que eu gostava de um garoto que antes não ligava para mim	(...) que antes não me dava atenção	(...) que antes não me dava bola
A02- 14 M	Há bastante tempo eu gosto de um garoto que antes não me dava bola.	_____	_____

A03- 16 F	Há muito tempo eu gosto de um garoto que antes nem me dava bola.	Gosto de um garoto à muito tempo que antes nem ligava para mim.	Gosto de um garoto que a muito tempo nem me dava atenção.
A04- 16 F	Há muito tempo gosto de um garoto que antes não me dava atenção.	Há muito tempo gosto de um garoto que antes não me olhava.	_____
A05- 16 M	Há muito tempo gosto de um menino que antes não me dava bola.	Há muito tempo gosto de um menino que antes não me dava atenção.	_____
A06- 16 F	Desde muito tempo gosto de um menino que antes não me dava nem bola.	_____	_____
A07- 17 F	Há muito tempo eu gosto de um garoto que antes não me olhava.	Há muito tempo eu gosto de um garoto que antes não me dava atenção.	_____
A08- 17 M	Não me dava bola.	Não me dava atenção.	_____

3.1.2 Considerações acerca dos dados referentes às reformulações dos aprendizes quanto à *El no dar ni la hora*

As reformulações em **espanhol** dos aprendizes do **3º estágio do nível I** revelam dois aspectos interessantes do processo de compreensão do sentido da *El no dar ni la hora*, aplicada no contexto já referido no capítulo anterior. Em primeiro lugar, é importante destacar que **a maior parte dos** aprendizes compreendeu o sentido e tentou, por meio da prática da reformulação, explicá-lo de acordo com os recursos linguísticos (tanto da língua estrangeira como da língua materna) possuídos por cada um deles até aquele momento do curso (aproximadamente 230h/aula), respeitando-se o estágio do qual faziam parte.

Já as reformulações em **português** nos permitem confirmar se houve uma compreensão total, parcial ou nula por parte do aprendiz, além de nos aproximar

das intuições linguístico-discursivas deste, que se apoiarão ora nos próprios conhecimentos acerca da língua meta, ora nos conhecimentos pertencentes à língua materna, de acordo com Bruno (2006). Além disso, em muitos casos, como veremos adiante, observamos que há uma intuição discursiva que leva o aprendiz a optar entre uma expressão equivalente e idiomática na língua materna, em vez de partir para algumas tentativas de explicação do sentido, como observamos em inúmeros casos. Vejamos os exemplos abaixo:

Enunciado em espanhol: (...) me gusta un chico que antes **no me daba ni la hora**

A08- P3NI- 16F - **Reform. em esp.** (...) que no gustaba de mí.

(...) que no me daba atención.

(...) que no importava un pimiento.

A08- P3NI - 16F - **Reform. em port.** (...) de um garoto que não me queria

(...) de um garoto que não ligava pra mim

(...) que não se importava comigo.

A12- P3NI - 19M - **Reform. em esp.** No me daba ni pelota

No quedaba ni mirando

No ablaba comyo.

A12- P3NI - 19M - **Reform. em port.** (...) que antes não me dava **nem** bola (grifo nosso)

Observemos que as reformulações em espanhol da aprendiz A08- P3NI- 16F foram uma tentativa de explicação, de paráfrase do sentido que a EI em espanhol possui. Percebe-se que ela até arrisca utilizar uma expressão idiomática do espanhol (*no importar(le) un pimiento*) que também nos remete ao conceito INDIFERENÇA, porém, sintático (ausência de pronome complemento indireto para pessoa = “(...) *que no importava un pimiento*”) e pragmaticamente inadequada, pois tal expressão geralmente se refere a não dar importância a alguma coisa e, não, à pessoa, no sentido amoroso.³⁶ Provavelmente ela ouviu em algum lugar, em alguma

³⁶ **Importarle u. c. pimiento a alguien** = variante de **importarle u. c. un bledo a alguien** (inf.). [Enfático] no importarle absolutamente nada a alguien: “A mí me importa un bledo lo que opinan los demás. Yo hago siempre mi voluntad”. (DFEM, 2004, p. 25).

música, em algum filme ou da própria professora em alguma ocasião durante a aula, e tentou aplicá-la naquele contexto.

Por outro lado, as reformulações em português parecem uma aproximação ora da forma, ora do sentido, e ora de ambos nas reformulações em espanhol, revelando o gesto interpretativo da aprendiz ((...) que no gustaba de mí.= (...) de um garoto que não me queria; (...) que no me daba atención.= (...) de um garoto que não ligava pra mim; (...) que no importava un pimiento.= (...) que não se importava comigo.). Nesse caso, nota-se que a aprendiz compreendeu o significado da EI do espanhol.

No entanto, ao observarmos o caso do aprendiz A12- P3NI- 19M, percebemos que o processamento do aprendiz foi diferente do da anterior. Suas reformulações em espanhol revelam um processo peculiar (“No quedaba ni mirando; No ablaba comyo”), no qual se apresenta uma “mistura” de léxico da língua materna com o da língua estrangeira (olhar [port.]> *mirar* [esp.]), além de dificuldades de ordem morfosintática e lexical (“comyo” em vez de *conmigo*), de ordem ortográfica (a ausência do *h* na grafia do verbo *hablar*), entre outras. Apesar disso, a primeira reformulação se aproxima muito do que um falante nativo³⁷ de uma determinada variedade do espanhol falaria: “no me daba ni pelota”. Mas, de fato, é importante destacar que o aprendiz compreendeu o sentido da EI do espanhol, independente das dificuldades citadas anteriormente.

Desse modo, foi possível dividir as reformulações dadas pelos aprendizes em algumas categorias, as quais serão expostas e analisadas na sequência.

3.1.3 Reformulações que mantêm o sentido da forma “no daba ni la hora”

Quando nos comunicamos oralmente, estamos sempre nos adiantando ao que o nosso interlocutor vai nos dizer, seja mental ou verbalmente (CASTILHO, 2009, p. 342). Em nossa experiência como docente, observamos que isso é perceptível principalmente nos pré-adolescentes da faixa etária de 12 anos, os quais tentam “adivinhar” a próxima palavra que vamos empregar de acordo com o

³⁷ Nesta pesquisa, também solicitamos a alguns nativos da língua espanhola que escrevessem o que compreendiam por cada EI em sua variedade, o que nos permitiu obter mais dados e enriquecer nossa análise. As respostas dos nativos encontra-se na seção *Anexos*.

conhecimento linguístico possuído. Tal processo se dá por meio do princípio sociocognitivo denominado por Castilho (ibid.), com base em Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 702) de “ativação” ou “projeção pragmática”, princípio esse responsável pela “ativação das propriedades lexicais, semânticas, discursivas e gramaticais”, assegurando a vigência do Princípio de Cooperação, postulado por Grice (1967/1982).

Porém, por que tocamos nesse assunto? Porque observamos que durante uma conversa com um estrangeiro, por exemplo, quando aparece alguma EI no discurso, logo, o primeiro ativa a partir de seu léxico mental algum esquema sintático idiomático “parecido” em sua língua materna, ou seja, imediatamente busca um correspondente na sua língua. Reforçamos que tais afirmações estão construídas com base em nossa experiência pessoal e como docente.

Abriremos um parêntese e contaremos um fato (linguístico) que nos chamou a atenção, ocorrido na Universidade de São Paulo, em 2014. Na passagem de uma professora colombiana pelo Brasil, em uma palestra para professores, uma professora universitária de espanhol e brasileira, proferiu uma EI do português brasileiro (“entre a cruz e a caldeirinha”), o que logo chamou a atenção da palestrante, a qual em seguida comentou que, na sua variedade, se dizia *entre la espada y la pared*.

Tal acontecimento nos faz pensar em como tal procedimento se deu? Primeiro, defendemos que a compreensão se deu, pois as duas EIs apresentam um esquema sintático-semântico semelhante, desde o ponto de vista linguístico, apesar de apresentarem vocábulos diferentes. É o que está mais evidente. Vejamos: “entre a **cruz** e a **caldeirinha**” (port.) = *entre la **espada** y la **pared*** (esp.).

Por outro lado, e concomitantemente, em um processo realmente complexo, há o aspecto pragmático (o contexto comunicativo e o tema discutido: a situação do professor universitário diante das imposições da universidade e a realidade do ensino superior) que possibilitou o emprego de tal EI, em um processo automático e inconsciente.

No entanto, quando um aprendiz adolescente brasileiro se depara com um determinado tipo de EI, em um enunciado escrito, o que acontece? Como ele o compreende e o que contribui para tal?

Ao lermos as reformulações de alguns tipos de EIs do espanhol por parte dos aprendizes adolescentes, observamos que, em muitos momentos do processamento, eles conseguem se aproximar do sentido que tal EI possui em espanhol, como vimos no caso da aprendiz A08- P3NI- 16F. Em alguns casos, conseguem até reformular em espanhol (língua alvo), produzindo outras variantes idiomáticas existentes, como o caso do aprendiz A12- P3NI- 19M.

Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, não estamos preocupados com a busca por uma EI correspondente em português brasileiro por parte dos aprendizes, mas sim, com o processo de compreensão e, mais especificamente, com o processamento do significado ou do sentido das EIs em questão, o que, em certa medida, influenciará o processo de aprendizagem/aquisição da língua estrangeira.

Sendo assim, como eles não haviam aprendido formalmente tais expressões, supomos, com base nesses e nos demais dados expostos e analisados profundamente mais adiante, que os aprendizes se apóiam em aspectos léxico-semântico-pragmáticos da língua materna ao compreender e produzir em espanhol, embora, muitas vezes, aspectos morfossintáticos não são tão relevantes ou ainda não estão totalmente adquiridos por parte de alguns estudantes, aspectos estes que não impedem que haja acontecido a compreensão. Para esclarecer nossa hipótese, citaremos mais um exemplo e, posteriormente, passaremos à análise dos dados. Vejamos o caso a seguir, referente ao fragmento com a *El no dar ni la hora*, exposto no capítulo anterior:

Reform. em esp.

A06- P3NI- 15F (...) que antes no me miraba (...) que antes no gustaba de mí
 (...) que no me **vía**

As reformulações da aprendiz revelam aspectos importantes não só do processo de **compreensão**, mas também do de **produção** em direção à língua meta. A compreensão do sentido da EI em questão pela aprendiz a fez aproximar a forma idiomática *no me daba ni la hora* a formas verbais simples (lexemas simples), que, ao parecer, indicam o mesmo sentido, já exposto em capítulo anterior desta

dissertação. Tais formas, em sua língua materna, já aparecem gramaticalizadas e lexicalizadas (como os verbos **ver** e **olhar**, por exemplo).

Entretanto, devemos nos perguntar: como ela chegou a essas formas e se elas são usadas assim na língua alvo, ou pelo menos, na variedade em questão (a argentina).

Concluimos que tal seleção lexical se deu por via língua materna, a qual neste estágio de aprendizagem se vê muito presente e, por conseguinte, o apoio nela por parte do aprendiz é inevitável nos primeiros estágios, assim como mostram todos os estudos realizados até o momento na Linguística Aplicada³⁸. Com base em nossa experiência como docente de língua espanhola, nos dados com os quais trabalhamos nesta pesquisa, nos estudos citados nesta dissertação acerca do processo de aquisição/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, somos capazes de afirmar que ela está presente em todos os estágios, independente da faixa etária, porém, em doses maiores ou menores. Mas de qualquer forma, ela sempre estará, em especial, em contextos formais de ensino-aprendizagem/aquisição de língua estrangeira. Parece tratar-se, portanto, de uma tentativa da aprendiz de utilizar o conhecimento aprendido/adquirido da língua estrangeira até aquele momento, pois ela demonstra conhecer os verbos *mirar*, *gustar* e *ver*, apesar de apresentar problemas quanto à morfologia deste último.

Além disso, ela visa expressar um sentido metafórico, que, muitas vezes, pode ou não estar disponível nas duas línguas em questão. Neste caso, afirmamos que esse sentido também já aparece na variedade argentina, como comprovamos com base em pesquisa pelo buscador Google.

Sendo assim, há aspectos propriamente linguísticos relevantes para o processo de compreensão do sentido de uma EI por parte de um aprendiz brasileiro adolescente, porém, não se pode afirmar que sejam os únicos.

Para comprovarmos se houve compreensão total, parcial ou nula do sentido da EI em questão, neste caso, cruzamos as reformulações em espanhol com as do português, sendo estas as seguintes:

³⁸ Destacamos o notável estudo realizado por Liceras (1992), intitulado *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. No Brasil, destacamos os trabalhos de González (1994), Bruno (2001, 2006), entre outros.

Reform. em port.:

A6- P3NI- 15F (...) de um menino que não **liga** pra mim.

(...) um menino que não me **vê**

(...) de um menino que não **se importava... (com o quê ou quem?)**

Novamente, a aprendiz aproximou a forma **no me daba ni la hora** à categoria verbal simples (ligar, ver e importar-se), na qual o tempo verbal pretérito imperfeito só aparece na última reformulação, ainda sem estar terminada. Para esta aprendiz, são probabilidades oferecidas pela língua e até muito utilizadas pelos jovens, devido ao seu caráter sintético e econômico.

O que nos chama a atenção é o fato de a aprendiz não ter apresentado nenhuma forma linguística idiomática nas reformulações em português que contivesse o esquema sintático-semântico da EI do espanhol, como fizeram outros aprendizes. Perguntamo-nos: o que poderia ter acontecido neste caso?

Talvez seja um indício de que ela ainda não esteja tão segura quanto à escolha e uso de uma EI correspondente/equivalente em português, embora tenha compreendido o sentido em espanhol, ou não se focou nas características da EI. Ou, ainda, pela característica do teste, no qual, em nenhum momento foi utilizado o termo **expressão idiomática**. São algumas hipóteses importantes a serem levantadas e pesquisadas, mais profundamente, talvez até por meio de uma entrevista oral, o que pretendemos fazer em pesquisas futuras acerca do tema.

Dessa forma, o que podemos concluir parcialmente com base nos dados? Observamos que a aprendiz trabalhou com dados da língua estrangeira nos níveis semântico e pragmático, não chegando a uma expressão de categoria similar, ou seja, idiomática, no PORTUGUÊS. Mais uma vez, enfatizamos que neste momento não é nosso objetivo fazer com que os aprendizes cheguem ao uso de tal expressão em espanhol, pois não estamos analisando o processo de aquisição/aprendizagem em si (momento de mudanças, variações, retrocessos etc), mas sim, o processamento (BRUNO, 2006). O nível pragmático-discursivo também é ativado, porém, parece estar mais ligado ao que ela usa/usaria em sua língua materna, ou

ainda, em relação à língua estrangeira, tais “escolhas” seriam sua zona de conforto linguística .

O caso dessa aprendiz revela-nos aspectos muito interessantes desde o ponto de vista da aprendizagem de Els e de sua compreensão no tocante ao sentido por parte de aprendizes adolescentes. Sendo assim, passaremos a uma possível análise dos dados expostos na tabelas apresentadas anteriormente.

As **reformulações que mantiveram o sentido da EI** em questão neste item podem ser divididas em algumas categorias que revelam traços próprios do processo de aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira (diríamos, aspectos gerais como o papel da interlíngua), neste caso o espanhol, e, por outro lado, aspectos mais específicos vinculados a restrições linguístico-discursivas. Nosso objetivo não é apenas descrever tais traços, mas também, averiguar quais os fatores aí em jogo.

Sendo assim, encontramos reformulações relativas aos três grupos de informantes que se aproximam de lexemas simples, respeitando até a categoria gramatical postulada nos estudos fraseológicos, nesse caso, verbal, em especial, de acordo com Corpas Pastor (1996). Ademais, aproximam-se de construções linguísticas com o verbo leve **dar**, e de expressões idiomáticas variantes em espanhol, como veremos a partir dos casos analisados na sequência:

a) Lexemas simples: formas verbais gramaticalizadas e lexicalizadas

Dentre os três grupos de informantes, houve poucos casos, relativos às **reformulações em espanhol**, nos quais os aprendizes fizeram uso de verbos simples, sendo que em português tais formas aparecem em número maior. Vejamos:

Reformulações em ESPANHOL.:

a. A06- P3NI- 15F (...) que antes no me miraba

(...) que no me **vía**

b. A04- P5NII- 16M No me **via**

- c. A05- P5NII- 17F (...) antes no me **mirava**
 (...) antes no me **notava**
- d. A04- P6NII- 16F no me miraba
- e. A07- P6NII- 17F No me miraba

Ao observarmos os casos referidos, percebemos que há em todos os estágios uma forte relação entre o léxico da língua estrangeira já aprendido/adquirido pelo estudante até o momento do teste e o léxico da língua materna que parece ser o ponto de partida para a compreensão e para a produção, relação essa conhecida na literatura como **transferência** da língua materna por uns, e pelos que a veem como um aspecto negativo do processo de aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras, **interferência** (LICERAS, 1992; YOKOTA, 2005).

Tal processo é notável até em crianças bilíngues que estão aprendendo por primeira vez uma segunda língua na escola, por exemplo. Portanto, parece ser uma característica importante que se dá no contato entre línguas e que não pode ser vista como algo negativo, mas sim, natural do ser humano, o qual apresentará uma determinada capacidade de lidar com vários dados da língua outra, muitas vezes, deixando escapar algo da sua, em um processo complexo no sentido de que apresentará momentos dinâmicos de **variabilidade**, **instabilidade** e **imprevisibilidade** em direção à língua alvo (PAIVA, 2005; BRUNO, 2006), até alcançar uma aparente estabilidade (BRUNO, *ibid.*), que pode vir a ser desconstruída e se desestabilizar novamente, dependendo do contexto educacional, das experiências linguístico-culturais vividas pelos aprendizes, entre muitos outros fatores, como uma eterna volta (um retorno) ao estado inicial, que, por sua vez, já não é o mesmo. Por isso, a importância da observação constante do processo que é individual e heterogêneo, como já apontou Bruno (2006) em seus estudos, é crucial para o avanço das pesquisas nessa área. Por outro lado, pretendemos trazer mais uma contribuição para os estudos acerca do processo de aprendizagem/aquisição de E/LE no tocante à compreensão das Els do espanhol, neste caso, por parte de adolescentes.

Apesar dos problemas apresentados quanto à morfologia dos verbos em espanhol nos casos a., b. e c., é possível notar que houve compreensão do sentido em espanhol, se observarmos as reformulações em português dos mesmos estudantes:

Reformulações em PORTUGUÊS

- a. A06- P3NI- 15F (...) de um menino que não **liga** pra mim
 (...) de um menino que não me **vê**
- b. A04- P5NII- 16M (...) de um garoto que antes nem me dava bola
- c. A05- P5NII- 17F (...) de um garoto que antes nem me notava
- d. A04- P6NII- 16F (...) de um garoto que antes não me olhava
- e. A07- P6NII- 17F (...) de um garoto que antes não me olhava

Os dados nos levam a deduzir que **o aspecto semântico pode se sobrepor, muitas vezes, ao aspecto morfossintático**, aspecto este mais notável nas reformulações em espanhol, e que também aparece nas reformulações em português, como pudemos observar. A aprendiz A06- P3NI- 15F (letra a.), por exemplo, revela que o seu foco não foi o último (ao escrever “liga” em vez de “ligava”), mas sim, o semântico e o pragmático, ou seja, o que ela usaria naquela situação, sem se preocupar tampouco com a sintaxe interna da própria EI do espanhol, composta pelo verbo DAR (no pretérito imperfeito do indicativo) + NI LA HORA (parte idiomática da expressão), dando preferência a lexemas simples e metaforizados, como os verbos **ligar** e **ver**. É importante destacar que tal fato não se dá apenas entre os mais jovens (da faixa etária de 12, 13 anos), mas pode vir a acontecer com os estudantes de uma faixa etária maior, como foi o caso desta aprendiz de 15 anos, demonstrando, supomos, uma **espontaneidade** maior nas reformulações em português (sua “zona de conforto”) e um(a) apego/atenção maior aos dados da língua estrangeira, no momento de reformular em espanhol, com observamos anteriormente. Tal espontaneidade parece estar ligada muito mais ao uso do que à forma em si da EI em espanhol à qual foi exposta a aprendiz.

Mas uma pergunta, então, cabe ser feita acerca desse e de tantos outros casos parecidos: por que a aprendiz ao reformular em espanhol, respeita o tempo verbal da LE, trabalhando mais rente aos dados aos quais foi exposta, sendo que, ao reformular em português, aproxima o enunciado ao “agora” ao empregar o presente em vez do pretérito, como se ela fosse o enunciador?

Uma resposta possível para tal questão é que no processo de compreensão na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira não se manipulam só dados formais, matéria linguística. Esta pode ser permeada pela própria **subjetividade** do aprendiz, caracterizando um processo extremamente complexo. Tal dado nos permite afirmar que o linguístico possibilita o extravasamento e a materialização da subjetividade e da individualidade do aprendiz, construída a partir do social, em alguns casos, em uma forma compreensível, mas nem sempre totalmente de acordo com a forma original da língua estrangeira.

Em contraposição, temos o caso do aprendiz b. (A04- P5NII- 16M) que também compreende o significado da EI em espanhol, porém, já busca um equivalente idiomático, valendo-se de elementos da unidade da língua estrangeira como a tradução do *ni* para **nem** (nem me dava bola), respeitando, inclusive, o tempo verbal, embora, sua produção em espanhol não esteja tão próxima da língua alvo, devido a problemas morfológicos, trabalhando, a nosso ver, no plano do sentido. Logo, sua reformulação em português, do ponto de vista linguístico-discursivo, estaria adequada, ainda que em espanhol sua produção não corresponda ao que sealaria/utilizaria na língua meta. Esse dado é um indicativo de que ele ainda não adquiriu a forma do pretérito imperfeito do indicativo.

O fato de os aprendizes terem selecionado tais formas linguístico-discursivas nos leva a pensar que eles se pautam em aspectos mais semânticos e pragmáticos, ou seja, do uso que fazem na língua materna, mais voltado para o público jovem, o que não quer dizer que eles desconheçam formas idiomáticas. Além disso, é um vocabulário muito utilizado também nas revistas brasileiras para adolescentes como podemos notar nas leituras comparativas e contrastivas que fizemos em relação às revistas argentinas.

Portanto, a partir desses dados, o que é possível concluir parcialmente? As reformulações em português até agora expostas revelam a compreensão dos

aprendizes quanto ao significado da EI em espanhol (semântica). No entanto, do ponto de vista dos estudos fraseológicos, muitas delas não possuem o *status* de uma EI, principalmente, porque não consistem em duas ou mais palavras (CASARES, 1950; ZULUAGA, 1980; CORPAS PASTOR, 1996).

Outra observação a se fazer é destacar que tal seleção lexical não é característica exclusiva de uma faixa etária. Vimos que tanto os jovens entre 12 e 14 anos e os de entre 15 e 19 utilizam tais unidades, pois já estão lexicalizadas na língua.

Portanto, é mister enfatizar que a compreensão do conceito e, por consequência, do sentido da EI em espanhol, se dá independentemente de uma procura exata por um equivalente idiomático por parte do aprendiz, como apontamos anteriormente. Por outro lado, podemos relacionar tal procedimento ao tipo de instrução dada no teste aplicado. Supomos que esse pode ter sido um fator contribuinte para o aparecimento de unidades lexicais tão diversas para o mesmo conceito, mas não o principal, até porque alguns aprendizes selecionaram apenas EIs do português como equivalentes para o enunciado em espanhol.

Desse modo, ao terem optado por um equivalente idiomático, como o caso do aprendiz b. (A04- P5NII- 16M), embora às vezes titubeassem nas suas hipóteses/intuições, revelam, assim, um certo conhecimento linguístico-discursivo referente ao plano expressivo (idiomático), em relação ao contexto no qual estava inserida a EI do espanhol e o que ou como se diria/aplicaria na sua língua materna.

b) unidades lexicais com o verbo leve DAR

Nesta categoria, temos um fator muito importante relativo aos dados da materialidade linguística da língua estrangeira. A EI **no me daba ni la hora** fez com que os aprendizes ativassem vários esquemas linguísticos semelhantes pertencentes a sua língua materna, desde unidades com o verbo suporte DAR até unidades idiomáticas com o sentido pertencente à ela, como podemos conferir a seguir:

A01- P3NI- 12F no me daba atención

	no me daba nem buenos dias (EI do PB)
A02- P3NI- 13F	no me daba atención
A03- P3NI- 13F	no me daba ni bueños dias (EI do PB)
	no me daba nem atención
A04- P3NI- 14F	No me daba atención
A07- P3NI- 16F	No me daba atención
A08- P3NI- 16F	(...) que no me daba atención
A09- P3NI- 16F	(...) que no me daba atención
	(...) que ni me daba atención
A10- P3NI- 16F	(...) que antes no me daba atención
	(...) que antes no me daba la mínima
A11- P3NI- 17F	(...) que antes no me daba atención

Diríamos, até, que esse tipo de atividade linguística pode ser muito comum, por exemplo, no ato comunicativo oral. Quando uma pessoa escuta uma EI de um estrangeiro, tenta imediatamente, encontrar um equivalente idiomático em sua língua materna, mas não só em sentido, mas também, em **forma**, como aconteceu no relato que fizemos acerca da professora colombiana visitante na Universidade de São Paulo. Portanto, afirmamos que a materialidade linguística é um fator importante para a compreensão. Se o aprendiz se vê diante de uma forma, neste caso, idiomática, muito semelhante à da sua própria língua, é natural que ele ative a sua memória lexical em direção a um esquema semelhante nesta. Obviamente, a compreensão pode esbarrar em casos de *falsos cognatos idiomáticos*, como já apontou Rios (2004, p. 153-171). A título de exemplo, temos: **abrir a cabeça** (port.), que significa aceitar ideias novas, e **abrir la cabeza** (esp.)³⁹, que significa “causar uma ferida profunda na cabeça de alguém”. Se observarmos a forma das duas EIs, notamos que apresentam exatamente os mesmos elementos, porém, possuem sentidos totalmente diferentes, não sendo, portanto, equivalentes idiomáticos nas duas línguas em questão. Logo, nesse caso, os equivalentes seriam, segundo o estudo de Rios (ibid.), *abrirse [a algo]* e *rachar a cabeza [de alguém]*, respectivamente.

³⁹ Exemplos extraídos de Rios (ibid., p. 155).

No que concerne aos dados apresentados anteriormente, é possível notar que o esquema “**no dar(le) atención**” apareceu na maior parte dos casos do 3º estágio do Nível I, como uma forma que serve para explicar também o sentido da EI em espanhol. Além disso, apareceram duas formas que nos chamaram a atenção, a saber, “**no dar(le) la mínima**” (A10) e “**no dar ni buenos días**” (A01 e A03). Aqui vemos a tentativa de aproximar a forma e o sentido da língua materna à estrutura da língua estrangeira, de acordo com os conhecimentos possuídos pelos aprendizes relativos a esta, revelando algo a respeito da intuição destes acerca de tais unidades: “pode ser que na outra língua existam tais expressões, pois como existe o verbo dar neste caso...”.

No caso de “**no dar la mínima**”, não encontramos nada parecido em espanhol até este momento. O vocábulo *mínima* vem ligado geralmente às palavras *importancia*⁴⁰, *atención*⁴¹, *oportunidad*, *confianza*, entre outros, assim como no português brasileiro.

É importante destacar que a forma “**no dar(le) atención**” também emergiu nas reformulações em espanhol de três aprendizes do 5º estágio do nível II, dois deles com 14 anos e o outro de 17, a saber, A01, A02 e A06 (“no me daba atención”, “no me daba atención”, “no me daba **mucha** atención”, respectivamente).

No 3º estágio do nível II, quase todos optaram por “**no me daba atención**”, a saber, os aprendizes A01, A02 (com a partícula negativa *ni*: “no me daba **ni** atención”), A03, A04, A05, A06, A07 e A08. O aprendiz A02, como pudemos observar, apresentou uma certa desestabilização de ordem linguística na produção em detrimento do contato com os dados da língua estrangeira. À expressão “no me daba atención” foi acrescida a partícula negativa que aparece na EI do espanhol, *ni*, porém, acentuada. Provavelmente, trata-se da hipótese do aprendiz em relação à acentuação da palavra em questão ou de falta de atenção ao que leu. Tal seleção

⁴⁰ “(...) temporada metido de lleno en los videojuegos, llendose al gim y visitando a sus papas y a mi me tenia como un mueble y **no me daba la mínima** importancia, (...)”. (grifo nosso) Em: <https://es-es.facebook.com/.../469310689792505>. Esclarecemos que não fizemos nenhuma correção de ordem formal aos exemplos citados aqui. Acesso: 28/10/2014.

⁴¹ “(...) no me daba **la mínima atención** ni afecto, siempre todo de mi estaba mal, yo era la ultima cosa en su vida”. (grifo nosso). Em: <http://nojueguesconmigo.tumblr.com/post/8417988112>, postado seis meses atrás. Acesso: 28/10/2014.

resultou na expressão “*no me daba ní atención*”. Aqui temos pelos menos três fatores atuando na compreensão: a língua materna, os dados da materialidade linguística da língua meta e as hipóteses do aprendiz quanto à forma (*no me daba ní la hora (esp.)* = “*no me daba ní atención*” (reform. em esp.)).

Mas, voltando aos esquemas linguísticos emergentes com o verbo leve DAR, vimos que surgiu uma expressão no mínimo interessante e que nos leva a muitas reflexões acerca do sentido das EIs nas línguas em geral.

Os aprendizes A01 e A03 do 3º estágio do nível I trouxeram à luz, em suas reformulações em espanhol, uma expressão até então existente em ambas as línguas, a saber, ***no dar ni los buenos días (esp.)*** e ***não dar nem bom dia (PB)***. Ao observarmos as produções dos aprendizes, percebemos que eles aproximam o sentido de tal expressão no espanhol ao conceito INDIFERENÇA, que também aparece mais recentemente no português.

No entanto, segundo a definição do DFEM (2004, p. 88), em espanhol, *no dar ni los buenos días*, de registro informal, significa “ser muy avaro o tacaño”, o mesmo significado que ainda vive na memória coletiva dos falantes do português brasileiro, principalmente, tratando-se de pessoas mais velhas, com mais de 30 anos, mas que vem sofrendo uma mudança semântica por parte dos jovens já faz algum tempo, principalmente, pela influência da mídia⁴².

Sendo assim, no português brasileiro, temos dois significados que representam dois conceitos diferentes (AVAREZA e INDIFERENÇA) para a mesma expressão, os quais coexistem, enquanto que, no espanhol, prevalece o primeiro deles. O uso do segundo significado em PB parece estar mais restrito ao público jovem, teoricamente mais permeável às mudanças desse tipo. Ora, se observarmos

⁴² Airton não dá nem 'bom dia' a Carol. Emparedado **continua ignorando** sua algoz. O dia começa em clima de constrangimento na casa. Ainda inconformado com a indicação de Carol, o emparedado Airton **ignora a presença da líder na sala**. (sublinhado e ênfase nossos)

Em: <http://bbb.globo.com/BBB7/Internas/0,,AA1499507-7530,00.html>

Matéria: 25/03/2007, às 09h54m (Primeira página; últimas do BBB7); Acesso: 30/10/2014, às 09h28m

Nesta ocorrência, referente ao Programa Big Brother, da Rede Globo, do ano de 2007, temos um belo exemplo da EI **não dar nem bom dia** sendo utilizada no sentido de ignorar e, não, de avareza, apesar de que este sentido coexiste. Tal fato nos leva a refletir acerca da permeabilidade dos mais jovens à mudança, inclusive, semântica, das EIs, tema ainda não aprofundado pelos estudiosos da Fraseologia, até onde temos conhecimento.

as reformulações em espanhol, percebemos que **a ausência do artigo** na EI, o qual faz parte dela, é um indicativo da presença da estrutura da língua materna na produção dos aprendizes, o que pode ocasionar uma mudança no sentido, voltando ao sentido literal, portanto.

Queremos enfatizar que, até neste nível linguístico (o idiomático), o qual abrange não só aspectos morfossintáticos, mas também, semânticos e pragmático-discursivos, pode haver uma **interrelação dialógica** que considera ora os conhecimentos da língua materna do aprendiz, ora os conhecimentos que este possui em relação à língua alvo, o que nem sempre quer dizer que haja havido uma dificuldade de compreensão do sentido, como podemos comprovar pelas reformulações dos mesmos aprendizes em português. Vejamos:

A01- P3NI- 12F (...) um menino que nem me da bola.

(...) um menino que nem me olha

A03- P3NI- 13F No me dava nem bom dia (no sentido de “ignorar”)

Não me dava atenção

Não se importava comigo

Nessa **interrelação dialógica**, percebemos que nem sempre todos os módulos linguísticos (morfossintático, semântico, pragmático e discursivo) parecem trabalhar juntos, sendo que ora um pode incidir mais do que o outro no processo de compreensão e, por extensão, no de produção. Isso fica claro quando observamos as reformulações em português do aprendiz A01, nas quais parece haver ativado os módulos semântico e pragmático, mas não, o morfossintático, referente a aspectos gramaticais relativos à língua alvo, além do aspecto subjetivo já referido. Assim, poderíamos afirmar, de acordo com outros estudiosos que compreensão e produção tomam rumos diferentes, e nem sempre são simétricos (BRUNO, 2005, 2006).

c) Reformulações com Els variantes na língua estrangeira

Outro ponto que nos chamou a atenção foi o fato de alguns aprendizes, apesar de não terem sido expostos a situações formais de ensino quanto às Els

selecionadas por nós nesta pesquisa, apresentaram reformulações em espanhol semelhantes ou ainda muito próximas do que usa um falante nativo em determinadas variedades do espanhol, como podemos observar por meio dos seguintes casos:

- a. A04- P3NI- 14F No me daba bola.
- b. A07- P3NI- 16F No me daba la pelota.
- c. A11- P3NI- 17F (...) que antes no me daba ni la pelota.
- d. A12- P3NI- 19M No me daba ni pelota.
- e. A04- P5NII- 16M No me dava la pelota.
- f. A07- P5NII- 17F No me daba pelota.
- g. A08- P5NII- 18F No me dava la pelota.
- h. A08- P6NII- 17M no me daba la pelota.

Nos casos a., d. e f., temos construções linguísticas idiomáticas variantes da EI em questão, reveladoras da forma como cada aprendiz lida com o conhecimento lexical, morfossintático, semântico e pragmático-discursivo da língua estrangeira, com base, reforçamos, na sua língua materna. Alguns consideram dados da LE na sua produção como o aprendiz A12- P3NI- 19M; outros, substituem/excluem o esquema da língua estrangeira em detrimento do esquema presente na língua materna, um processo imprevisível e instável, a nosso ver (*“no me daba pelota/bola”*= não me dava bola [A04- P3NI- 14F e A07- P5NII- 17F]). A idiomaticidade parece não ser uma preocupação nesses casos por parte do estudante, e nem poderia ser, pois eles não são linguistas, nem foram expostos à explicações formais sobre esse conceito.

Por outro lado, observa-se que as demais produções apresentam dificuldades quanto à idiomaticidade, transformando-se em expressões livres da língua pelo “simples” fato da intercalação do artigo *la*, como podemos ver em b., c., e., g. e h., ou seja, se isso acontecer durante o processo de aprendizagem/aquisição de Els, cabe ao professor, em uma situação formal de ensino, talvez esclarecer as características de tais unidades aos alunos.

No entanto, tais reformulações, embora apresentem dificuldades dessa ordem, ao confrontarmos esses dados com os dados em português, percebemos que **não** houve problemas de compreensão. Vejamos alguns casos:

- b. A07- P3NI- 16F (...) de um menino que antes não me dava atenção
 (...) de um menino que antes não me dava bola
- c. A11- P3NI- 17F (...) que antes não ligava para mim.
 (...) que antes nem me dava importância
 (...) que antes nem me dava bola
- e. A04- P5NII- 16M (...) que antes nem me dava bola.

Os exemplos referidos provam que houve compreensão do significado em espanhol por parte dos aprendizes, ainda que suas produções na língua alvo não alcancem a idiomaticidade, uma das características/propriedades da unidade linguística em questão.

3.1.4 Reformulações que mudaram todo ou quase todo o enunciado idiomático

Além dos tipos de reformulações citados anteriormente, encontramos reformulações que se aproximam de explicações sinonímicas para o sentido da expressão idiomática em questão, e de **gestos interpretativos** (termo utilizado por Bruno: 2006, para explicar os dados encontrados) que ora se constroem com base em discursos idealizados (aspecto linguístico-discursivo), presentes em revistas para adolescentes na língua materna do aprendiz, ora se aproximam até das explicações dadas pelos nativos, e ora se afastam do sentido da EI no enunciado ao qual foram expostos. É interessante notar que o processo não é igual nas reformulações em espanhol e em português, como veremos por meio da análise dos dados.

Consideramos como casos de explicações sinonímicas aqueles nos quais os aprendizes buscam o apoio na estrutura da língua materna, reformulando-a com elementos já conhecidos da língua estrangeira, levando-se em conta as

modificações necessárias para cada estrutura, como podemos notar nos casos abaixo:

A01 - P3NI - 12F No se importava conmigo

A02 - P3NI - 13 F No se emportava conmigo

A03 - P3NI - 13F No se importaba conmigo

A10 - P3NI - 16 F (...) que antes no se importava con yo.

Os aprendizes referidos utilizaram o verbo **importar-se** com a partícula negativa *no* do espanhol para representar a ideia de **não dar importância à alguém**. Apesar de o sentido de INDIFERENÇA estar aí, a forma não condiz com o que se fala ou se escreve em espanhol. Tal forma, para nós e para muitos nativos hispano-falantes, é, no mínimo, estranha. Por outro lado, tratar-se-ia de uma tentativa de comunicação por parte do aprendiz, pensando que está fazendo sentido para o outro, ou que este vai compreender o seu intento? Acreditamos que sim.

Outras reformulações que nos chamaram a atenção pelo fato de demonstrarem ser **gestos interpretativos** por parte dos seguintes aprendizes são as seguintes:

a. A06- P3NI - 15F (...) que antes no gustaba de mí

b. A08- P3NI - 16 F (...) que no gustaba de mí

(...) que no importava un pimiento

c. A12- P3NI - 19M No quedaba ni mirando

No ablaba comyo

d. A01- P5NII - 14F **Ni** sabía que yo existía

e. A03- P5NII - 14F (...) “**no** sabía **ni** que yo existía”

f. A06- P5NII - 17F (...) que antes no hacia question de me conocer.

g. A07- P5NII - 17F No se enteresava por yo

h. A08- P5NII - 18F Yo era invisible a él.

i. A03- P6NII - 16F que antes me rechasaba.

j. A05- P6NII - 16M me ignoraba

Consideramos esses casos, justamente, aqueles que nos trazem o que os aprendizes compreenderam em relação ao que está nas entrelinhas, **o que a EI não diz literalmente**, ou seja, estamos no **nível do subentendido**, dos processos de implicatura⁴³ envolvidos, tratando-se do que os aprendizes inferem a partir da materialidade linguística idiomática, desta forma de significar que diz uma coisa para significar outra, de acordo com Lodovici (2010), e de tudo o que está relacionado com ela (co-texto, gênero discursivo no qual está inserida, entre outros).

Quando os aprendizes a., b. (1ª Reformulação), c. (2ª Reformulação) e g. escrevem as suas reformulações em espanhol, revelam o movimento interpretativo a partir do sentido da EI, do contexto (amoroso), da situação dada no enunciado, provavelmente vivida por muitos deles, como nos relataram nas outras questões⁴⁴. Enfim, os estudantes manipulam muitos dados que se apresentam via língua estrangeira, os quais lhes permitem voltar a sua língua materna, a experiências já vistas ou vividas em um **processo de retroação** recorrente e materializado nas próprias reformulações. Aqui nos deparamos também com aspectos peculiarmente subjetivos que conduzirão a escolha lexical do aprendiz, em um processo ora consciente ora inconsciente.

A partir dessa linha de pensamento, seria possível interpretar que emergjam reformulações como as que apresentamos a seguir:

A01- P5NII- 14 F Ni sabía que yo existía

A03- P5NII- 14F No sabía ni que yo existía

Uns demonstram, inclusive, um alto grau de conhecimento e domínio em sua língua materna, como a aprendiz A01, do 5º estágio do Nível II, de 14 anos. Observemos as suas reformulações em português:

⁴³ Desde o ponto de vista dos estudos pragmáticos, os dados podem ser interpretados desta forma, apesar de não ser nosso intuito aprofundar-nos nesta questão. Porém, é importante enfatizar que Reyes (1994, p.29) explica que as **implicaturas**, termo provindo da Pragmática, são independentes das estruturas linguísticas, não estão presentes no dicionário, sendo, portanto, dependentes do contexto. Elas são provocadas pelas palavras, mas não estão nas palavras em si mesmas. No processo de aprendizagem/aquisição das línguas estrangeiras elas são conhecidas como *inferências*.

⁴⁴ Vide as respostas dos alunos, na íntegra, na seção Anexos.

A01- P5NII- 14F Há muito tempo gosto de um menino que antes **não me dava bola**.

Faz algum tempo gosto de um garoto que **não prestava atenção em mim**.

Há tempos gosto de um garoto que **parecia nem saber que eu existia**.

Interpretamos o movimento interpretativo da aprendiz referida da seguinte maneira: primeiro, ela procura uma expressão idiomática em sua língua materna correspondente à da LE, considerando aspectos morfossintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos pertencentes às duas línguas; logo, ela sente a necessidade de explicar o que significa a primeira reformulação; e, por último, ainda dentro de um discurso típico das revistas para adolescentes, discurso este que, geralmente, idealiza as relações amorosas como se estivéssemos em um conto de fadas (isto é, um discurso pré-construído), por meio da modalização, denotada pelo emprego do verbo “**parecia**”, a aprendiz demonstra linguística, discursiva e subjetivamente o fato de que o garoto não se interessava pela menina desde o ponto de vista amoroso. As três reformulações, a nosso ver, revelam aspectos interessantes do processo de compreensão em direção ao sentido expresso na língua alvo, no qual temos acesso a processos cognitivos que vão do mais literal com relação à LE para o menos literal, e por último, aparece o refinamento do aspecto semântico (não dar bola, não prestar atenção em MIM, não existir).

Enquanto para alguns aprendizes, a EI do PB expressa de forma sintética vários semantemas, além de possuir um caráter expressivo bem forte, produtor de vários efeitos de sentido (humor, ironia, exagero, entre outros) e aparece como única opção no contexto dado; para outros aprendizes, é necessário dar mais detalhes acerca das significações que pode ter, até como outras formas prováveis de surgirem em contextos semelhantes. Tratando-se do gênero discursivo e do tipo de veículo no qual circula (revista para adolescentes impressa), as reformulações 1 e 3 da aprendiz supramencionada se encaixariam perfeitamente no enunciado, do ponto de vista semântico-pragmático-discursivo.

As reformulações vão, como pudemos observar, desde uma forma linguística equivalente na língua materna (neste caso, uma EI) até paráfrases que destrincham o que o aprendiz compreendeu acerca do sentido da EI da língua alvo. O que

queremos dizer com isso? Pode ser que, em um determinado momento do processamento do significado/sentido de uma EI do espanhol por parte de aprendizes brasileiros adolescentes, nem todos apresentem/pensem em um correspondente idiomático em sua língua materna de imediato. O caminho a ser percorrido pode ter várias facetas, muitas delas em forma de paráfrases ou de outras estruturas que se aproximam do sentido em espanhol, nesse caso, igualmente idealizadas, como vimos anteriormente, e como já mostraram outros estudiosos em testes-piloto (Cf. RUIZ GURILLO, 1994), consideradas por estes estratégias de aprendizagem em relação ao léxico.

É importante destacar, portanto, que é possível que os aprendizes, tanto de níveis iniciais como de níveis com mais horas de exposição à língua alvo, acessem também o que está subentendido na forma da EI em questão, ou seja, justamente o que não está dito na forma, aquilo outro que a EI quer significar.

3.1.5 Reformulações que não mantiveram o sentido da EI em espanhol

Por outro lado, há **reformulações em espanhol** que se afastam em forma e sentido do que está expresso no enunciado em questão, apresentando problemas, em especial, de ordem lexical e sintático-semântico, como podemos observar a partir dos seguintes casos:

- a. A02- P5NII- 14F (...) me gusta un chico que antes **no me gustava**.
- b. A07- P5NII- 17F **no me gustava**.
- c. A09- P5NII- 19 M (...) que antes **no me gustava**.
- d. A01- P6NII- 14F no **ligaba** para mí
- e. A03- P6NII- 16F que antes me **rechataba**.

No entanto, percebemos que os aprendizes apresentam uma dificuldade quanto a construção do verbo *gustar* na língua alvo, o que não quer dizer que não tenham entendido o sentido da EI em espanhol. Estamos diante de casos de interlíngua, nos quais os aprendizes estão utilizando a estrutura e o sentido da língua materna.

No 3º estágio do nível II, deparamo-nos com um caso que apresenta problemas quanto ao nível lexical. Vê-se claramente que o aprendiz se apóia no léxico de sua língua materna e nos conhecimentos morfológicos da LE para expressar o sentido empregado na língua meta, revelando desconhecimento quanto à forma da unidade linguística na língua alvo, fato este, enfatizamos, que não é um indicativo de incompreensão, mas sim, de que, talvez, ainda lhe faltem recursos linguísticos na língua meta para expressar o sentido em questão. Nossa afirmação se pauta e se confirma, em especial, ao termos acesso a suas reformulações em português, como podemos observar a seguir:

A01- P6NII- 14F Faz tempo que eu gostava de um garoto que antes **não ligava para mim**

(...) que antes **não me dava atenção**

(...) que antes **não me dava bola**.

Supomos que a primeira reformulação em português revela a primeira escolha ativada pela memória no momento do processamento dos dados linguísticos da LE, com base no uso (aspecto pragmático na LM). A segunda reformulação, apesar de se tratar de uma unidade linguística composta do **verbo de apoio DAR** (ou verbo leve como se conhece em Linguística) + **substantivo**, muito utilizada no PB, passa a ter um caráter mais explicativo, ainda no plano denotativo e, por último, a aprendiz ainda acessa uma forma idiomática, a qual é equivalente à materialidade linguística da LE no mesmo contexto, segundo os critérios apresentados no capítulo II desta dissertação, revelando, assim, uma certa consciência interlinguística no plano discursivo, mas também, permitindo-lhe trabalhar com vários níveis/módulos concomitantemente (aspectos morfossintáticos, semânticos e pragmáticos), embora na língua estrangeira, ainda não seja capaz de produzir o mais próximo possível da realidade da língua alvo.

Por outro lado, o caso e., de uma aprendiz de 16 anos, é um exemplo típico de um gesto interpretativo desta, reproduzindo o que ela compreendeu acerca do sentido da EI captado não a partir do que se diz na materialidade linguística, como todas as EIs, inclusive, mas sim, a partir de processos cognitivos superiores como a

inferência, por exemplo, que se dá pela junção de vários elementos, não só linguísticos, mas também, em geral, extralinguísticos.

A aprendiz infere, pela situação enunciada em espanhol, que o garoto simplesmente rejeitava a menina que nos conta o caso, ao escrever “que antes me rechazaba”. Poderíamos considerar até um caso de hiper-interpretação, se levarmos em conta que o verbo *rechazar* em espanhol, no sentido figurado, metafórico, significa “*contradecir lo que otro expresa o no admitir lo que propone u ofrece*” ou “*mostrar oposición o desprecio a una persona, grupo o comunidad*” (JIMÉNEZ GARCÍA; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, 2000, p. 352). A nosso ver, é um vocábulo um pouco forte para caracterizar a situação dada em espanhol. Não é exatamente isso que a EI em questão expressa naquele contexto.

Sendo assim, no caso das reformulações em espanhol, encontramos problemas de expressão de ordem morfosintática e lexical que não coincidem com o sentido do enunciado original, representando não especificamente um problema de compreensão, mas em nossa opinião, uma limitação do próprio aprendiz em relação a como produzir sentido com base nos seus conhecimentos da língua estrangeira aprendidos/adquiridos até então, juntamente com suas hipóteses linguístico-discursivas, fruto, muitas vezes, do desconhecimento acerca de determinado elemento/vocábulo, entre outros fatores.

3.1.6 Casos Especiais

Ao longo de nossas observações em relação aos dados coletados, listamos alguns casos que nos mostram outras facetas do percurso interpretativo que pode vir a caracterizar uma compreensão total, parcial ou nula.

Uma de nossas perguntas, ainda no início do projeto de Mestrado, era saber se em algum momento do processamento dos enunciados, com foco nas EIs, os aprendizes acessariam a imagem subjacente à EI para se chegar à compreensão do sentido da expressão em questão. No entanto, naquele momento, nada apontava nessa direção, sendo muito difícil, até pelo tipo de testes aplicado naquela ocasião (Cf.. Metodologia), demonstrar ou resgatar tal processo.

Porém, em uma nova tentativa, por meio dos testes com a prática da Reformulação, como já explicitamos anteriormente, surgiu um caso que nos faz refletir mais profundamente acerca do processo e compreensão do sentido das EIs por parte de aprendizes adolescentes brasileiros.

Ao solicitarmos aos aprendizes até **três** reformulações em espanhol para o enunciado do teste A, que traz a EI ***no me daba ni la hora***, eis que surge a seguinte resposta no 3º estágio do nível I:

A05- P3NI- 14F No informar el horario, no hablar con ella

No se importaba

No dava atención

A primeira reformulação não se trata exatamente de uma reformulação, segundo o que se entende na literatura. Trata-se mais de um intento, por parte da aprendiz de 14 anos, de aclarar o seu movimento, de mostrar-nos, supomos, a origem do caminho percorrido para se chegar ao sentido daquela EI, baseada nos conhecimentos pertencentes à LE (embora ainda limitados para o estágio no qual se encontra) aprendidos/adquiridos ou não, e suas hipóteses, intuições.

Porém, o mais interessante é notar que o sentido idiomático da EI em questão percorreu um longo caminho até passar à significar o que significa para essa aprendiz. Vejamos:

Percurso interpretativo a partir da materialidade linguística da LE (Aprendiz de 3º Estágio-Nível I)

EI em espanhol: (...) No me daba ni la hora

Reform. em esp. No informar el horario (imagem: sent. den. **no dar la hora**) [implica] > no hablar con ella [que significa] no se importaba [que se pode construir também como] > no dava atención (sent. met.)

Como podemos observar, a aprendiz trabalha, por meio da materialidade linguística da EI, com a imagem *dar la hora* do espanhol, interpretando-a como “no informar el horario”. A partir daí, infere que tal dado implica em “no hablar con ella”,

o que equivale a dizer que o garoto *no se importaba* com Martu, ou ainda que “*no dava atención*” a ela. Além disso, a sua expressão em direção à língua meta parece incompleta pela ausência dos complementos indiretos “*no (le) dava atención*”, “*no se importaba [con ella]*”, talvez fruto de uma limitação linguística por parte da aprendiz em direção à língua meta, ou ainda uma reformulação simplesmente explicativa.

Portanto, do sentido denotativo, também presente na EI em espanhol, a aprendiz constrói o sentido figurativo, focando-se justamente na imagem que dá origem ao sentido traslatício, embora não tenha chegado a uma reformulação próxima de uma forma idiomática, como fez em português (destaque nosso):

A05- P3NI- 14F (...) de um garoto que **não me dava bola**.

(...) um garoto que antes não me dava atenção.

Por outro lado, há outro caso que nos chamou a atenção por um outro aspecto já mencionado, mas mais evidente nas reformulações em espanhol desta aprendiz. Vejamos:

A09- P3NI- 16F (...) que no me daba atención

(...) que no me daba ni la hora

(...) que ni me daba atención.

A aprendiz reformula em espanhol, pela primeira vez, com base em uma estrutura existente em sua língua materna, juntamente com os conhecimentos morfossintáticos pertencentes à LE e aprendidos/adquiridos até o momento, resultando em “(...) que no me daba atención”. Em um segundo momento, e tentando se aproximar do que se poderia expressar na língua alvo idiomáticamente, apenas suprimindo o advérbio *antes*, presente no enunciado em espanhol [(...) *que antes*⁴⁵ *no me daba ni la hora*]. Por último, retoma os elementos utilizados na primeira reformulação, e agora troca a partícula negativa **no** por **ni** (em destaque), resultando em: “(...) que ni me daba atención”.

⁴⁵ Grifo nosso.

Tais dados revelam a dificuldade de tal aprendiz de produzir algo que faça sentido na língua alvo, o que se traduz na maneira como lida com os poucos dados da materialidade linguística. Esse movimento de retroação (de idas e vindas) é inerente ao processo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras e pode revelar tanto a escassez de recursos linguísticos por parte do aprendiz, como sua insegurança e/ou desconhecimento em relação, neste caso, ao léxico da LE, como observamos no caso referido.

No entanto, tal fato não pode ser considerado isoladamente como um caso de compreensão parcial ou nula, por exemplo. Para comprovar tal hipótese, é necessário pautar-nos em mais dados. Por isso, as reformulações em português são de suma importância para esclarecer dito processo. Ao observarmos as reformulações em português da mesma aprendiz, comprovamos que houve compreensão total, sendo que sua primeira reformulação é justamente uma EI do PB (“(...) de um garoto que **nem me dava bola**”), passando, logo depois, a uma expressão linguística com verbo suporte (não/nem dar atenção), ou seja, a materialidade linguística da EI em espanhol foi o estopim para o processo de compreensão e para que a aprendiz tenha chegado a tais formas, de alguma maneira, correspondentes semanticamente, embora, se trate de níveis linguísticos diferentes.

Diante da análise desses dados, nos perguntamos o seguinte: o que aconteceria se expuséramos os aprendizes a outras tipologias de EIs, tais como, adverbiais, nominais, entre outras? Haveria compreensão total, parcial ou nula? O processo de compreensão apresentaria maior ou menor **desestabilização**? Quais os fatores que estão por detrás desse processo?

Em busca de respostas a esses questionamentos, passamos à análise de dados coletados relativos à EI adverbial *de la noche a la mañana*, a qual compõe o teste B.

3.2 Teste B: Uma possibilidade de análise

O teste B foi aplicado entre os dias **11/06/2013** e **18/06/2013**, sempre no final do semestre letivo para não atrapalhar o andamento do curso, a fim, também, de obter um número maior de informantes. Assim, aplicou-se o teste a **14** aprendizes de um **3º estágio do nível I** (aproximadamente 240h/aula), a **23** aprendizes de um **1º estágio do nível II** (aproximadamente 320h/aula) e a **8** aprendizes de um **3º estágio do nível II** (estágio final do curso de espanhol, aproximadamente 480h/aula).

A seguir, mostraremos as tabelas com as reformulações dos aprendizes referentes à El ***de la noche a la mañana*** e a análise dos dados (categorias e subcategorias), na qual exporemos aqueles que se repetem em cada estágio e, posteriormente, faremos uma análise mais específica de cada um deles:

Teste B - De la noche a la mañana (3º Estágio Nível I, 11/06/2013 e 18/06/2013)

“De la noche a la mañana se convirtió en la nueva star de la tele. La actriz de 15 años nos cuenta cómo es su vida desde que es famosa, su rutina y todos sus gustos... hasta en el amor!!” (*Pop Star*, agosto, 2012)

REFORMULAÇÕES - ESPANHOL

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
A01- 12 F	De un día para el otro	_____	_____
A02- 12 M	De un día para lo outro	Em um instante	Tan rapido
A03- 13 F	De una hora para otra	De un día para el otro	Rapidamente
A04- 13 F	De un día para lo outro	De una maneira inesperada	_____
A05- 13 F	toda la noche	la noche toda	la noche inteira
A06- 13 F	De la noche a el mañana	De el noche a la mañana	De la noche a ø mañana
A07- 13 F	Paso quase todo lo tempo	Del madrugada	la noche inteira hasta la mañana
A08- 14 F	De un día hasta el otro	De alle para hoy	_____

A09- 14 F	De un día para el otro	En un instante	Tan rapido
A10- 15 M	De la noche hasta la mañana	De una hora para otra	_____
A11- 16 F	De un día para o otro	De la noche para o día	Do día para noche
A12- 16 F	De la noche a el día	De un día para otro	De una maneira inesperada
A13- 17 F	De un momento para otro	En un instante	En poco tiempo
A14- 18 M	De un día para otro	de la manera inesperada	_____

REFORMULAÇÕES - PORTUGUÊS

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
A01- 12 F	De um dia para o outro	_____	_____
A02- 12 M	De um dia para o outro	Em um instante	Tão rapido
A03- 13 F	De um dia para o outro	De uma hora para outra	Inesperadamente
A04- 13 F	Derepente	_____	_____
A05- 13 F	a madrugada	a noite toda	a noite inteira
A06- 13 F	Da noite ate a manha	De noite ate amanha	Da noite ate amanhecer
A07- 13 F	De noite até de manhã	De madrugada	Toda à noite
A08- 14 F	De um dia para o outro	de ontem para hoje	_____
A09- 14 F	De um dia para o outro	Em um instante	Tão rápido
A10- 15 M	De uma hora para outra	Derrepente	_____

A11- 16 F	De um dia pro outro	Da noite pro dia	Do dia pra noite
A12- 16 F	Na manhã seguinte	De um dia para o outro.	Da noite para o dia.
A13- 17 F	De um momento para outro	Inesperadamente	De repente
A14- 18 M	De um dia para o outro	Das 18 horas até às 7 horas	Do jantar até o café da manhã

TESTE B- “DE LA NOCHE A LA MAÑANA” - 1º ESTÁGIO Nível II - REFORMULAÇÕES

REFORMULAÇÕES - ESPANHOL

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
A01- 13 F	por todo un día	por todo el día	de la 00:00 a 00:00
A02- 14 F	el día entero	la noche y la mañana entera	de la noche a amanecer
A03- 14 F	De una hora para la otra	muy rápido	en un pisar de ojos
A04- 14 F	De uno día para lo otro	En un pisar de ojos	_____
A05- 14 F	Prontamente	De inmediato	Muy rápido.
A06- 14 F	El día y la noche...	_____	_____
A07- 14 M	Repentinamente	Rapidamente	_____
A08- 14 F	De un día para otro	De repente	_____
A09- 14 F	De noche hasta mañana	Lo día entero	el tiempo todo
A10- 14 F	de la mañana a la noche	del um día para o otro	de repente
A11- 15 F	de un dia para otro	de repenta	_____
A12- 15 M	De un día a otro	El día siguiente	_____
A13- 15 M	Al amanecer	Al clarear	De la oscuridad al día
A14- 16 F	De inmediato	Prontamente	Muy rápido

A15- 16 F	De la noche para el día...	Del día para la noche...	Del día a la noche...
A16- 16 F	“En un pisca de ojos”	“Cómo se fuera mágica”	“En un pase de magia”
A17- 16 M	actriz de 15 años que cuenta como es su vida	Ella deve contar que vibir no mundo de su sueños	_____
A18- 16 F	Por la noche hasta la mañana...	En un pisca de ojos...	En un estallar de dedos...
A19- 17 F	Por la noche hasta la mañana	De la mañana hasta la noche	Lo día inteiro

A20- 17 F	Rapidamente	muy rápido	De inmediato
A21- 17 F	de uno día para otro	de la nada	de pronto.
A22- 18 M	De una noche para la mañana	_____	_____
A23- 18 F	De la noche hasta mañana	anoche hasta mañana	_____

REFORMULAÇÃO - PORTUGUÊS

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
A01- 13 F	Por todo um dia	Durante um dia	No periodo de um dia
A02- 14 F	do entardecer ao amanhecer	da noite pro dia	O dia todo
A03- 14 F	De uma hora para a outra	muito rápido	Em um piscar de olhos
A04- 14 F	Do dia pra noite.	De um dia pro outro.	Em um piscar de olhos
A05- 14 F	Prontamente	Imediatamente	Muito rápido
A06- 14 F	De noite e de manha...	Da noite pro día...	_____
A07- 14 M	Da noite pro dia	De repente	Rapidamente
A08- 14 F	De um dia pro outro	De repente	_____

A09- 14 F	De noite até de manhã	O dia inteiro	O tempo todo
A10- 14 F	do dia para a noite	_____	_____
A11- 15 F	de um dia para o outro	derrepente	_____
A12- 15 M	De um dia para o outro	No dia seguinte	_____
A13- 15 M	Da noite à manhã	Ao amanhecer	Ao clarear
A14- 16 F	Prontamente	Há pouco tempo	Quase imediatamente
A15- 16 F	Da noite pro dia...	Do dia para noite...	Da manhã para noite...
A16- 16 F	“Em um piscar de olhos”	“Como se fosse mágica”	“Em um passe de mágica”
A17- 16 M	Uma atriz de 15 anos que conta como é	sua vida de que viro famosa uma menina	(incompreensível) que tem tudo o que quer
A18- 16 F	Do dia pra noite	Num passe de mágica	Em um breve instante
A19- 17 F	De noite até de manhã	De manhã até de noite	O dia todo

A20- 17 F	Rapidamente	Prontamente	Há pouco tempo
A21- 17 F	derrepente	de uma hora para outra	magicamente
A22- 18 M	Da noite para o dia.	_____	_____
A23- 18 F	De noite até amanhã de manhã	Da noite para o dia	_____

TESTE B - DE LA NOCHE A LA MAÑANA - 3º ESTÁGIO NÍVEL II - REFORMULAÇÕES

REFORMULAÇÕES - ESPANHOL

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
------------	-----------------	-----------------	-----------------

A01- 14 F	De pronto	Imediatamente	En un piscar de ojos
A02- 15 M	De pronto	Imediatamente	En un piscar de ojos
A03- 16 F	De pronto	De inmediato	De piscar de ojos
A04- 16 F	“De la mañana a la noche”	“Rutina de una actriz del 15 años”	_____
A05- 17 M	De pronto	De inmediato	en el piscar de ojos
A06- 17 F	Imediatamente	Rapidamente	_____
A07- 18 F	Pronto	Imediatamente	En piscar de ojos
A08- 19 M	De un día para el otro	De contra	A las avesas

REFORMULAÇÕES - PORTUGUÊS

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
A01- 14 F	De repente	De uma hora para outra	Do nada
A02- 15 M	De repente	De uma hora para outra	Do nada
A03- 16 F	de repente	de uma hora para outra	do nada
A04- 16 F	“De manhã até a noite”	“A rotina de uma atriz mirim”	_____
A05- 17 M	De imediato	em um piscar de olhos	_____
A06- 17 F	Do nada	De uma hora pra outra	_____
A07- 18 F	Rapidamente	De uma hora para outra	Do nada
A08- 19 M	De um dia para o outro	Ao contrario	Ao avesso

Teste B: Análise dos dados

Após observarmos atentamente as reformulações expostas anteriormente, foi possível chegar às seguintes categorias, a saber: reformulações que mantêm o(s)

sentido(s) da EI em questão, subdivididas em expressões idiomáticas com a mesma forma e o(s) mesmo(s) sentido(s) da EI do espanhol, advérbios, sintagmas adverbiais e paráfrases e reformulações que não mantêm o(s) sentido(s) da EI em questão, categorias essas que serão explanadas na sequência.

3.2.1 Reformulações que mantêm o sentido da EI *de la noche a la mañana* no teste B

A seguir, apresentamos as reformulações propostas pelos aprendizes em espanhol e em português que **mantêm o sentido da EI *de la noche a la mañana*** e uma possível interpretação com base nos pressupostos teóricos dos estudos atuais da Fraseologia e da Complexidade.

a. Expressões Idiomáticas com formas e sentidos semelhantes à EI do espanhol

Ao observarmos os dados, encontramos alguns casos de reformulações (tanto em português quanto em espanhol) que **mantêm o(s) sentido(s)**, explicitados no capítulo II desta dissertação, e a **forma esquemática de X a X** da EI em questão, independente da idade do aprendiz, até aproximando-se, em muitos casos, da maneira como um falante nativo de uma determinada variedade do espanhol a empregaria⁴⁶, inclusive, em comparação com os testes dos nativos que participaram de nossa pesquisa. Vejamos:

- a. A01- P3NI- 12F De un día para el otro
- b. A03- P3NI- 13F De una hora para otra.
De un día para el otro.
- c. A09- P3NI- 14F De un día para el otro.
- d. A10- P3NI- 15M De una hora para otra.
- e. A13- P3NI- 17F De un momento para otro.

⁴⁶ Ver seção *Anexos*.

- f. A03- P4NII- 14F De una hora para la otra.
- g. A08- P6NII- 19M De un día para el otro.

As reformulações antes referidas revelam não só que houve uma possível compreensão do(s) sentido(s) da EI em espanhol, mas também, revelam, por meio da materialidade linguística, um apoio dos aprendizes em expressões pertencentes à língua materna deles, coincidentemente, existentes nas duas línguas⁴⁷, ou seja, a própria materialidade linguística da LE possibilitou a transferência, como é conhecida na literatura dos estudos de Aquisição/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, de esquemas semelhantes pertencentes à língua materna dos aprendizes, o que geralmente ocorre quando nos deparamos ou escutamos uma EI por parte de um estrangeiro, como se fosse o primeiro intento de compreensão, com foco na forma. Esse movimento é muito mais forte e fica evidente no 3º estágio do nível I.

Por outro lado, a mesma materialidade linguística, no tocante ao léxico, apresenta, de acordo com a perspectiva teórica adotada neste trabalho e com os estudos linguísticos atuais, propriedades morfossintáticas, semânticas, pragmáticas e discursivas, simultaneamente, como afirma Castilho, ao postular que as línguas são um “conjunto complexo e dinâmico de sistemas” (2007, p. 329) e, portanto, “qualquer expressão linguística exhibe ao mesmo tempo características lexicais, discursivas, semânticas e gramaticais. É disso que as línguas naturais são feitas. É nisto que reside sua complexidade” (2007, 2009, p. 39, apud PAIVA; NASCIMENTO, 2009).

Tratando-se das EIs, muitas delas ainda fazem emergir propriedades e processos sonoros importantes como as rimas, aliterações, entre outros, fatores estes facilitadores de sua memorização e uso, como revelam os estudos fraseológicos desde os seus primórdios (CASARES, 1950; ZULUAGA, 1980; CORPAS PASTOR, 1996, entre outros), independente da linha de pesquisa seguida pelos investigadores. Sendo assim, tais aspectos devem ser considerados e

⁴⁷ Como o caso de “**de um dia para o outro**” (PB) e *de un día para el otro* (ESP.), como comprovamos pelos próprios testes aplicados aos nossos informantes nativos argentinos e uruguaios, os quais estão na seção *Anexos*.

emergirão em algum momento do processo de ensino-aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira, além das características próprias das EIs.

Além disso, ao emergir nas reformulações dos aprendizes uma EI, interpretamos que alguns aprendizes (a grande maioria) apresentam um certo conhecimento linguístico-discursivo, embora, às vezes, durante o processo, se concretize em um processo quase automático e inconsciente, logo, não deliberado. Ainda, neste caso (o processo de compreensão do sentido de uma EI na modalidade escrita) a compreensão e a escolha lexical podem ser determinadas, conduzidas pelo gênero discursivo apresentado.

As reformulações em espanhol mencionadas anteriormente apontam, assim, para o fato de que, em especial, no 3º estágio do nível I, a produção em direção à LE se dá com base na materialidade linguística da LM (transferência), como já dissemos anteriormente, e como comprovamos pelas reformulações em português dos aprendizes referidos acima:

- a. A01- P3NI- 12F De um dia para o outro.
- b. A03- P3NI- 13F De um dia para o outro./ De uma hora para outra
- c. A09- P3NI- 14F De um dia para o outro.
- d. A10- P3NI- 15M De uma hora para outra.
- e. A13- P3NI- 17F De um momento para outro.
- f. A03- P4NII- 14F De uma hora para a outra.
- g. A08- P6NII- 19M De um dia para o outro.

Isso quer dizer que a relação dialógica entre as unidades linguísticas que já estão lexicalizadas e consagradas pelo uso na língua materna do aprendiz, fazendo parte do que se conhece como léxico mental deste (isso implica também conhecer o sentido convencionalizado e compartilhado social, histórica e culturalmente), e o conhecimento aprendido/adquirido da LE até aquele momento do processamento, serão de fundamental importância para as reformulações cada vez mais próximas do que compreende(ria) um falante nativo de espanhol, além do que este emprega no seu cotidiano.

Além desses casos, há outros que evidenciam uma tentativa de alguns aprendizes de aproximarem a forma da língua materna à estrutura da língua estrangeira (dados de interlíngua), reforçamos, de acordo com os conhecimentos aprendidos/adquiridos até o momento do processamento dos dados aos quais foram expostos. São eles:

- a. A02- P3NI- 12M De un día para **lo** outro
- b. A04- P3NI- 13F De un día para **lo** outro
- c. A11- P3NI- 16F De un día para **o** otro
- d. A12- P3NI- 16F De un día para otro
- e. A14- P3NI- 18M De un día para otro
- f. A04- P4NII- 14F De **uno** día para **lo** otro
- g. A08- P4NII- 14F De un día para otro
- h. A11- P4NII- 15F de un dia para otro
- i. A12- P4NII- 15M De un día **a** otro
- j. A21- P4NII- 17F de **uno** dia para otro

As reformulações supracitadas revelam e comprovam mais uma vez a heterogeneidade do processo de aprendizagem/aquisição de espanhol como língua estrangeira por parte de aprendizes adolescentes brasileiros dentro de uma unidade (a própria língua meta, neste caso, a língua espanhola), o que nos leva a recordar a seguinte afirmação de Morin quando se refere à noção de sistema: “todo sistema integra e organiza diversidade numa unidade”, sendo que “todo sistema nasce de uma unidade que se diferencia ou de uma diferença que se unifica” (2001, p. 57).

Quando observamos os dados acima, percebemos que todos trabalharam com o mesmo dado linguístico (ou unidade linguística) de sua língua materna (**de um dia para o outro**) em busca de uma forma mais próxima da língua alvo, porém, cada um dos aprendizes, em certa medida, apresenta diferenças em relação a outros aspectos da língua espanhola, de ordem gramatical, como podemos notar, por exemplo, por meio do uso do artigo neutro **lo** acompanhando o pronome **otro**, embora os “erros” não sejam o foco de nossa pesquisa, evidenciando, assim, as

hipóteses dos aprendizes acerca de tais unidades, o que, a nosso ver, não influencia o processo de compreensão do sentido da EI em questão.

Quanto às EIs do português brasileiro ativadas pelos aprendizes ao terem contato com a EI do espanhol, apareceram os seguintes tipos:

Estágio-Nível/EIs emergentes nas reform. em português	De um dia pro/para o outro	De uma hora para a outra	Do dia pra/para a noite	Da noite pro/para o dia
3NI - 36 reform.	8	2	1	2
4NI - 60 reform.	4	2	4	6
6NI - 21 reform.	1	5	-	-

Todas as EIs do quadro acima são perfeitamente cabíveis, desde o ponto de vista semântico-pragmático, no contexto do enunciado em espanhol, pois todas elas nos remetem à ideia de que algo aconteceu inesperadamente e correspondem ao esquema formal já citado **de ... a ...** em espanhol. Além disso, todas elas estão disponíveis no léxico mental do aprendiz brasileiro adolescente. Apesar do número de EIs emergentes em cada estágio não ser muito expressivo se levarmos em conta o número total de reformulações, cada caso demonstra que houve compreensão do(s) sentido(s), chegando até a um equivalente idiomático em sua língua materna, eliminando, inclusive, outras possibilidades, sendo esta a única possível, como podemos ver no caso do aprendiz abaixo, do 3º estágio do nível I, de 12 anos:

A01- P3NI- 12F reform. em ESPANHOL De un dia para el otro
reform. em PORTUGUÊS De um dia para o outro

Se levarmos em consideração os testes dos nativos, observamos que o aprendiz citado reformula (ou até representa) o sentido compreendido do espanhol por meio de uma outra forma idiomática, considerada variante por parte daqueles,

ou seja, vemos que a maneira de reformular o sentido para este aprendiz foi por meio de outra EI, disponível nas duas línguas em questão, assim como vimos no quadro acima.

Sendo assim, o **processo de compreensão** por parte de alguns aprendizes pode fazer com que eles ativem também **outras expressões idiomáticas de sentido similar**, consideradas variantes formais, como ocorreu no caso acima, assim como também ocorreu no teste A em relação à EI *no dar ni la hora*, e em muitos outros como vimos anteriormente, não elaborando necessariamente paráfrases como correspondentes para o sentido do enunciado em espanhol.

A nosso ver, trata-se de um processo ainda mais complexo, pois há uma forma e um sentido na língua estrangeira que fazem uma ponte (logo, é mediadora) para que o aprendiz chegue a não só uma forma e um sentido específicos, mas a várias formas com o mesmo sentido, permitindo-lhe, assim, ativar e desativar características gramaticais, semânticas e pragmáticas, concomitantemente. É interessante notar no caso referido anteriormente que o aprendiz não se apoiou tanto no aspecto lexical da EI do espanhol (*noche* > noite; *mañana* > dia = do dia para a noite), mas sim, no aspecto formal, provavelmente, no esquema *de... a...* da EI do espanhol, em informações textuais e no gênero em questão, até chegar a uma EI correspondente semântico, formal e pragmaticamente em sua língua materna (**de um dia para o outro**). Esse processo é perfeitamente aceitável e comum ao perguntarem-nos, por exemplo, o sentido de alguma palavra em nossa própria língua. Muitas vezes, só conseguimos ativar outras estruturas semelhantes com sentido semelhante para explicá-lo.

Se considerarmos outras Els que emergem nas reformulações, tais como, “em um piscar de olhos” (*en un abrir y cerrar de ojos*, em esp.), “do nada” (*de la nada*, em esp.), “em um estalo de dedos” (*en un chasquido*, em esp.), “em um passe de mágica” (*por arte de magia*, em esp.), os números aumentam e teremos a seguinte porcentagem por grupo:

Porcentagem de aparição de Els com relação ao número total de reformulações em cada grupo		
<i>Estágio/Nível</i>	<i>Reform. em ESPANHOL</i>	<i>Reform. em PORTUGUÊS</i>

3º est./Nível I	41,66%	41,66%
1º est./Nível II	27,58%	31,66%
3º est./Nível II	27,27%	57,14%

Os números podem parecer divergentes, levando-se em consideração o número de aprendizes que participaram da pesquisa. No entanto, tal fato deve-se a que alguns aprendizes chegaram a empregar duas Els em três opções de reformulações, por exemplo, como o caso a seguir (grifos nossos):

A03- P3NI- 13F reform. em esp. **De una hora para otra De un dia para el otro** Rapidamente
reform. em port. **De um dia para o outro De uma hora para outra** Inesperadamente

As porcentagens são iguais no 3º estágio do nível I, pois, na maioria dos casos, os aprendizes empregam praticamente as mesmas expressões tanto nas reformulações em espanhol como nas reformulações em português, reforçando, assim, a presença do processo de tradução quase palavra por palavra de algumas Els de sua LM em direção à língua meta como uma estratégia inicial de produzir sentido.

Quanto aos demais grupos, nota-se uma porcentagem maior de aparição de Els nas reformulações em português, reforçando, a nosso ver, as palavras de Bruno (2006, p. 160) ao discorrer sobre a sua concepção do conceito de interlíngua:

(...) Isto significa dizer que o aprendiz, **durante o processo de aquisição da LE, tem uma compreensão do sentido dos enunciados ouvidos ou lidos em LE, mas, ao mesmo tempo, depende de maior tempo de exposição à LE e de sua prática**, da sua história pessoal (por exemplo: relação afetiva com a aprendizagem e outros fatores emocionais, etc.) e de outros fatores que já mencionamos. É difícil para o aluno mesmo distinguir entre o que são palavras e estruturas que correspondem à sua língua materna e o que é da LE que está aprendendo; principalmente se pensarmos na fala interior (todo fluido e dinâmico), o estudante não percebe, parafraseando Fanjul (2002, p. 19), como o alheio está revelando o que lhe é próprio e mesmo vice-versa. (grifo nosso)

Concordamos com a autora no tocante ao fato de que os aprendizes chegam a compreender o sentido dos enunciados da língua alvo aos quais são expostos. No entanto, caberia perguntar-nos “o que” eles compreendem, “como” e qual(is)

fator(es) pode(m) ser desencadeador(es) de tal processo? Nosso objetivo é justamente revelar alguns aspectos desse processo por meio das reformulações apresentadas.

Dessa forma, elaboramos duas tabelas por meio das quais podemos visualizar melhor qual(is) sentido(s) compreenderam os aprendizes a respeito da EI do espanhol. Nas reformulações dos aprendizes apareceram os conceitos RAPIDEZ e SURPRESA, separadamente, em forma de advérbios, sintagmas adverbiais, Els e paráfrases:

Reformulações em espanhol

Estágio-nível /CONCEITOS	RAPIDEZ	SURPRESA	Els Correspondentes	Nenhum (Sent. literal)	Outros casos
3º est. Nível I	7	3	14	12	-
1º est. Nível II	11 + 5	4	10	26	2
3º est. Nível II	8 + 5	4	1	4	-

Reformulações em português

Estágio-nível /CONCEITOS	RAPIDEZ	SURPRESA	Els Correspondentes	Nenhum (Sent. literal)	Outros casos
3º est. Nível I	4	5	15	12	-
1º est. Nível II	10 + 3	4	16	21	4
3º est. Nível II	2 + 1	8	6	4	-

Ao lermos os resultados das tabelas, uma de nossas perguntas foi a seguinte: o que poderia ter levado o aprendiz a chegar ao conceito RAPIDEZ e o que poderia ter levado o aprendiz a chegar ao conceito SURPRESA? Em alguns

casos, alguns aprendizes chegaram a apresentar reformulações com os dois conceitos (um para cada língua). Observemos os seguintes casos:

A03- P3NI- 13F reform. esp. De una hora para otra De un día para el otro Rápidamente
reform. port. De um dia para o outro De uma hora para outra Inesperadamente

A13- P3NI- 17F reform. esp. De un momento para otro En un instante En poco tiempo
reform. port. De um momento para outro Inesperadamente De repente

Com base nesses dados, podemos inferir que ao terem contato com o *input* em espanhol e ao serem solicitadas **reformulações na língua estrangeira**, os aprendizes trabalharam, em sua grande maioria, na esfera das informações textuais, ou seja, baseados nos dados linguísticos apresentados no enunciado em questão (inclusive, o conhecimento do gênero discursivo, nesse caso, torna-se um fator extremamente relevante para o processo de compreensão), ativando o sentido ligado à ideia de rapidez, de algo que acontece em um espaço muito curto de tempo (sentido possível em espanhol, segundo as definições apresentadas nos dicionários pesquisados); enquanto que ao serem solicitadas **reformulações em português**, notamos que houve um **redirecionamento** a aspectos semânticos e pragmático-discursivos da língua materna, os quais, até certa medida, também são semelhantes aos existentes na língua meta, revelando-nos um interessante movimento interpretativo por parte dos aprendizes de um 3º estágio do nível I.

No **1º estágio do nível II**, encontramos apenas **um** caso semelhante aos apresentados anteriormente. Vejamos:

A07- P1NII- 14M reform. esp. Repentinamente Rápidamente -----
reform. port. Da noite pro dia De repente Rápidamente

Podemos notar que o aprendiz acessou dois sentidos diferentes por meio dos advérbios “*repentinamente*” e “*rápidamente*” em espanhol, ou seja, caberia perguntar-nos o que o levou a fazer esse percurso interpretativo? Nossa hipótese é que, na primeira reformulação na língua meta, o aprendiz ativou possivelmente aspectos semânticos de sua língua materna e, posteriormente, com base no

enunciado em espanhol, ativou aspectos semânticos e pragmático-discursivos relacionados com a cena enunciativa. Linguisticamente, não é a mesma coisa dizer “repentinamente” e “da noite pro dia”. Ambas as expressões linguísticas revelam traços semânticos semelhantes, porém, trazem à luz formas linguísticas de produzir sentido muito diferentes entre si, como bem afirmou Casares (1950) ao comparar o uso de locuções adverbiais que correspondem ao sentido de certas Els do espanhol. Assim, podemos afirmar que o aprendiz caminha entre elementos semânticos de sua língua materna e elementos próprios do *input* pertencente à língua alvo, ao qual foi exposto, para estabelecer a compreensão.

Já as suas escolhas lexicais em português revelam uma consciência interlinguística idiomática, pois acrescenta uma informação na 1ª reformulação (uma El bastante usual do PB) reforçando a ideia de algo que acontece inesperadamente, a qual se completa e se concretiza na locução adverbial “de repente”.

Um dos aspectos emergentes nas reformulações dos aprendizes foi justamente esse transitar entre os sentidos relativos à noção de um curto espaço de tempo, expresso nos advérbios e sintagmas adverbiais como “rapidamente” (A07- P3NI- 14F), “*en un instante*” (A13- P3NI- 17F), “*muy rápido*” (A14- P1NII- 16F) por exemplo, e à noção de algo que acontece sem se esperar, o que nos leva a supor que há elementos importantes desencadeadores de tais escolhas. Um deles, nesse caso, são os elementos do próprio enunciado em espanhol, e, diríamos, mais objetivamente, que se trata da própria situação vivenciada pelo enunciadador.

Dessa forma, apresentaremos a seguir com mais detalhes reformulações concernentes aos conceitos RAPIDEZ e SURPRESA, as quais dividimos em advérbios, sintagmas adverbiais e paráfrases.

a. Advérbios

Encontramos alguns casos de reformulações em forma de advérbios por parte de alguns aprendizes dos três estágios participantes de nossa pesquisa. No 3º estágio do nível I, apareceram dois casos, porém, **nas reformulações em português**, como podemos observar a seguir:

A03- P3NI- 13 F - Inesperadamente

A13- P3NI- 17F - Inesperadamente

Já no 1º estágio do nível II, temos os seguintes casos:

A05- P1NII- 14F - reform. esp. Prontamente

reform. port. Prontamente Imediatamente

A07- P1NII- 14M - reform. esp. Repentinamente Rapidamente

reform. port. Rapidamente

A14- P1NII- 16F - reform. esp. Prontamente (repete-se nas reformulações em português)

A20- P1NII- 17F - reform. esp. Rapidamente

reform. port. Rapidamente Prontamente

E no 3º estágio do nível II, dois advérbios que se repetem em reformulações de vários aprendizes, a saber: *“imediatamente”*⁴⁸ e *“rapidamente”* (esta aparece somente uma vez nas reformulações em português, como pode-se observar por meio das respostas na íntegra na seção *Anexos*).

A nosso ver, é importante observar os significados (e, diríamos, também, sentidos que se escondem por detrás das formas das EIs, os quais nem sempre são tão explícitos se levarmos em conta as imagens que deram origem às EIs) ativados pelos aprendizes ao empregarem tais unidades linguísticas em suas reformulações tanto em espanhol quanto em português. Os dois aprendizes do 3º estágio do nível I, citados anteriormente, ativaram um sentido existente no PB (algo que não se espera ou “inesperadamente”) e também em algumas variedades do espanhol, como comprovamos por meio dos testes aplicados aos informantes nativos. Nesse caso, nos encontramos no plano linguístico semântico, o que não quer dizer que tais aprendizes não tenham acessado outras esferas, tais como a sintática e a pragmático-discursiva, como podemos observar por meio das reformulações, citadas acima, da aprendiz A13- P3NI- 17F.

Outro aspecto que nos chamou a atenção é o fato de os advérbios empregados pelos aprendizes do **1º estágio do nível II** revelarem o sentido com ideia de imediato, aquele que se refere a não admitir perda de tempo e, não,

⁴⁸ Enfatizamos que não fizemos nenhum tipo de correção formal em relação às reformulações. Logo, estas aparecem no texto tal e qual foram escritas pelos aprendizes.

especificamente, o de rapidez ou de algo que aconteça em um curto espaço de tempo. Nesse caso, temos um *continuum* de sentidos. Que algo aconteça rapidamente não quer dizer que aconteça imediatamente, significado este ao qual nos remete o advérbio “prontamente”, empregado pelos aprendizes A05- P1NII- 14F, A14- P1NII- 16F e A20- P1NII- 17F. Podemos perceber que a diferença de sentidos por parte dos aprendizes ainda não é totalmente clara, tampouco condiz com o sentido da EI em questão.

Além disso, é notável o percurso que alguns aprendizes como o A07- P1NII- 14M fazem para chegar a reformulações semanticamente correspondentes à EI em questão. A 1ª reformulação em espanhol do aprendiz mencionado (“*repentinamente*”) nos leva a supor que a cena da enunciação do enunciado da língua meta é um fator responsável pela ativação de aspectos semânticos provindos possivelmente, em um primeiro momento, do conhecimento da língua materna do mesmo (situações do cotidiano que o remetem a determinadas unidades linguísticas). No entanto, o aprendiz não se detém nesta escolha lexical e opta na 2ª reformulação pela forma “*rapidamente*”. O que aconteceu nesse momento? Com base em suas reformulações e em comparação com os dados levantados dos testes dos demais aprendizes, inferimos que a partir do momento que aquele entrou em contato com o enunciado em espanhol, ao processar as informações deste, aspectos semânticos da língua materna dão lugar a aspectos semânticos extraídos do enunciado como um todo (2ª reformulação), o que possivelmente pode ter acontecido com outros aprendizes até como primeira e/ou única opção (veja-se os dois últimos casos citados acima).

b. Sintagmas adverbiais

Além de advérbios que nos remetem à ideia de imediato e de rapidez, encontramos casos nos quais os aprendizes reformulam a EI do enunciado em espanhol em forma de **sintagmas adverbiais**, como podemos observar abaixo:

A02- P3NI- 12M - reform. esp. *Em um instante*
 reform. port. Em um instante

A13- P3NII- 17F - reform. esp.	<i>En un instante</i>	<i>En poco tiempo</i>
	reform. port. De repente	
A03- P1NII- 14F - reform. esp.	<i>muy rápido</i>	
A05- P1NII- 14F - reform. esp.	<i>De inmediato</i>	<i>Muy rápido</i>
	reform. port. Imediatamente	Muito rápido
A08- P1NII- 14F - reform. esp.	<i>De repente</i>	
A12- P1NII- 15M - reform. esp.	<i>El día siguiente</i>	
	reform. port. No dia seguinte	
A14- P1NII- 16F - reform. port.	Há pouco tempo	Quase imediatamente
A18- P1NII- reform. port.	Em um breve instante	
A20- P1NII- 17F - reform. esp.	<i>muy rápido</i>	<i>De inmediato</i>
	reform. port. Há pouco tempo	
A21- P1NII- 17F - reform. esp.	<i>de la nada</i>	<i>de pronto</i>
	reform. port. derrepente	
A01- P3NII- 14F - reform. esp.	<i>De pronto</i>	
	reform. port. De repente	

(Os seguintes aprendizes do 3º estágio do nível II também empregaram as unidades linguísticas anteriores: A02- 15M, A03- 16F, A05- 17M)

Ao observamos as reformulações supracitadas, percebemos que os aprendizes, em sua maioria, ativaram o sentido de brevidade, de algo que acontece em um curto espaço de tempo, por meio de expressões como “*en un instante*” e “*muy rápido*”, por exemplo, presentes no 3º estágio do nível I e no 1º estágio do nível II. Tal fato, como já afirmamos anteriormente, deve-se à compreensão do enunciado como um todo, levando-se em conta a cena da enunciação, o contexto a que se refere (uma jovem adolescente que se torna uma atriz famosa sem esperar e em tão pouco tempo), além de aspectos linguísticos pertencentes às duas línguas em questão, ou seja, em alguns momentos do processamento dos dados da língua alvo, os aprendizes ora se baseiam no enunciado como um todo, ora apresentam resultados que, em nossa opinião, passam pela influência da língua materna.

Os estudantes, no momento em que se baseiam no enunciado em espanhol, também ativam a ideia de imediatez, presente nos advérbios já discutidos

anteriormente, talvez ligada, ao seu ver, ao conceito RAPIDEZ, apesar de em alguns dicionários a ideia de rapidez esta associada à ideia de imediato como sinônimo. Portanto, estamos diante de um processo realmente bastante complexo, dinâmico e imprevisível na medida em que não podemos controlar as escolhas lexicais dos aprendizes, embora compartilhem sentidos e unidades linguísticas que os unificam e os identificam como falantes de uma determinada língua. O sintagma adverbial “*El día siguiente*” (No dia seguinte) expressa a ideia de imediatez, reforçada pelo advérbio *siguiente* (seguinte). No entanto, o sintagma não corresponde ao sentido da EI em questão.

Um outro emprego interessante, que confirma o que expomos anteriormente, é a reformulação da aprendiz A14- P1NII- 16F, a saber, “quase imediatamente”. A estudante minimiza a ideia de imediatez pelo uso do advérbio “quase”, denotando que o processo de transformação na vida da atriz adolescente não foi tão abrupto como poderia parecer se utilizasse somente o advérbio “imediatamente”.

c. Paráfrases

Também foi possível encontrar paráfrases que mantêm o sentido da EI em questão no 3º estágio do nível I. Observamos tal fato nos seguintes casos:

A04- P3NI- 13F - reform. esp. *De una manera inesperada*

A12- P3NI- 16F - reform. esp. *De una manera inesperada*

A14- P3NI- 18M - reform. esp. *De la manera inesperada*

Os aprendizes ativaram o conceito SURPRESA, acessando o sentido de algo que acontece sem se esperar, ou seja, se aproximaram do sentido que a EI em espanhol possui com elementos da língua materna e da língua estrangeira, inclusive, por meio do esquema fraseológico ao qual foram expostos, como podemos notar pelas partes destacadas no último caso. Vejamos:

EI do espanhol: ***De la noche a la mañana***

A14- P3NI- 18M - reform. esp. ***De la manera inesperada***

Como é possível perceber, há aspectos morfológicos da língua meta que são levados em conta pelo aprendiz no momento da produção, embora, muitas vezes, sejam da ordem do fluxo mental, como afirma, Bruno (2006), com base em Vygotsky (2009), e com a qual estamos de acordo quanto a este aspecto do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

3.2.3 Reformulações que não mantêm o sentido da EI em espanhol

Ao observarmos as reformulações dos aprendizes mais atentamente, notamos que há alguns casos que apresentam uma certa dificuldade em chegar ao sentido da EI em questão, tanto nas produções em espanhol como em português. Vejamos os seguintes casos:

A05- P3NI- 13F *reform. em esp.* toda la noche la noche toda la noche entera
reform. em port. a madrugada a noite toda a noite enteira

A01- P1NII- 13F *reform. em esp.* por todo un dia por todo el dia de la 00:00 a 00:00
reform. em port. Por todo um dia Durante um dia No periodo de um dia

A02- P1NII- 14F *reform. em esp.* el dia entero la noche y la mañana entera de la noche a amanecer
reform. em port. do entardecer ao amanhecer da noite pro dia O dia todo

A06- P1NII- 14F *reform. em esp.* El dia y la noche...
reform. em port. De noite e de manha...

A13- P1NII- 15M *reform. em esp.* Al amanecer Al clarear De la oscuridad al día

reform. em port. Da noite à manhã Ao amanhecer Ao clarear

A17- P1NII- 16M reform. em esp. actriz de 15 años que cuenta como es su vida
Ella deve contar que vibir no mundo de su
suenhos

reform. em port. Uma atriz de 15 anos que conta como é sua vida de que viro
famosa uma menina (sic) que tem tudo o que quer

A19- P1NII- 17F reform. em esp. Por la noche hasta la mañana De la
mañana hasta la noche Lo día inteiro

reform. em port. De noite até de manhã De manhã até de noite O dia todo

A04- P3NII- 16F reform. em esp. “De la mañana a la noche” “Rutina de una
actriz del 15 años”

reform. em port. “De manhã até a noite” “A rotina de uma atriz mirim”

A08- P3NII- 19M reform. em esp. De contra A las avesas

reform. em port. Ao contrario Ao avesso

Ao observamos as reformulações dos aprendizes, é importante destacar que, em geral, nesse caso, trabalharam com estruturas menores (morfemas), como com as preposições, artigos, manipulando, desconstruindo certas unidades gramaticais (contrações, por exemplo), substituindo outras, enfim, pudemos ter acesso a várias estratégias dos aprendizes ao não compreenderem a EI em questão e processos cognitivos que estão por detrás disso (**A13- P1NII- 15M**). Nesse processo, surgem imagens e sentidos ativados principalmente pelos vocábulos *noche* e *día*, os quais não correspondem ao sentido possuído pela EI em questão (**A13- P1NII- 15M; A02- P1NII- 14F**).

Por outro lado, algumas reformulações parecem ser fruto da reflexão do aprendiz acerca daquela, quase como um “pensar alto”, uma tentativa de encontrar um sentido e de dar sentido, como podemos observar a seguir:

A06- P1NII- 14F *reform. em esp.* El día y la noche...
reform. em port. De noite e de manha...

A nosso ver, tal desestabilização presente no processamento destes aprendizes pode estar ligada não só a aspectos linguísticos e de ordem extralinguística (como a própria relação afetiva do aluno com a língua alvo), mas também, à própria inversão apresentada pela imagem presente na EI em espanhol, como podemos conferir no caso seguinte:

A08- P3NII- 19M *reform. em esp.* De contra A las avesas
reform. em port. Ao contrario Ao avesso

Ainda, poderíamos elencar alguns outros casos que, aparentemente, seriam considerados casos de compreensão nula se levarmos em conta o que um nativo produziria em espanhol e de maneira isolada. Observemos:

A10- P1NII- 15M *reform. em esp.* De la noche hasta_la mañana De una hora para otra

A11- P1NII- 16F *reform. em esp.* De un día para o otro De la noche para o día
 Do día para noche

A12- P1NII- 16F *reform. em esp.* De la noche a el día De un día para otro
 De una maneira inesperada

A14- P1NII- 18M *reform. em port.* Das 18 horas até às 7 horas Do jantar até o café da manhã

Ao lermos tais reformulações e cotejá-las com outros dados igualmente relevantes, tais como, as demais reformulações realizadas pelos aprendizes, seus conhecimentos prévios e hipóteses, discordamos da ideia de que se trate de casos

de incompreensão do sentido, mas sim, de acordo com o modelo de Bruno (2006), de tentativas de aproximação e, ainda, de construção do sentido compreendido pelo aprendiz baseado em suas experiências de vida, em seu conhecimento da língua materna e de conhecimentos prévios em relação à língua alvo, entre outros fatores de ordem afetiva, emocional, isto é, extralinguística.

Ademais, é possível observar o percurso interpretativo traçado pelo aprendiz em direção ao sentido apresentado na língua meta e ter acesso a processos cognitivos que nascem do concreto até chegarem ao aspecto abstrato (representado por processos profundamente complexos) que requer o uso da EI em questão e sua própria produção em todas as línguas naturais.

CAPÍTULO IV

Resultados da Pesquisa e Considerações Finais

A presente pesquisa, em primeiro lugar, a nosso ver, reafirma a importância de se estudar os fenômenos da aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira

no tocante ao ensino de Els não só como um todo, destacando as suas propriedades, mas também, respeitando e observando mais atentamente a escolha, a compreensão e a produção de **cada** aprendiz, valorizando, dessa forma, o seu conhecimento prévio acerca das línguas em questão, as suas hipóteses que, muitas vezes, revelam crenças e representações acerca da língua meta que circulam há muito tempo nos meios de comunicação, nos livros didáticos, entre outros (GONZÁLEZ; KULIKOWSKI, 1999, p. 2).

Ao tratar-se do processo de compreensão, não nos encontramos em um terreno seguro e simétrico, cheio de certezas. Ao contrário, os dados apresentados anteriormente (as reformulações) mostram que a compreensão, neste caso, de enunciados pertencentes à modalidade escrita que se aproximam da oralidade, pode acontecer efetivamente ou não.

Os dados e as análises expostas no capítulo anterior responderam as nossas indagações iniciais, abrindo caminho para outras que poderiam ser estudadas mais profundamente, como o próprio papel da imagem original presente na materialidade linguística das Els.

A primeira delas (os aprendizes compreendem as Els de um enunciado da modalidade escrita?) nos revelou alguns aspectos interessantes acerca do processamento dos alunos em relação a esse tipo de unidade linguística. Um deles é o fator de caráter propriamente linguístico (tipo de EI, categorias gramaticais, aspectos semânticos e pragmático-discursivos) que os faz em alguns momentos do processamento ativar unidades de sua língua materna, no caso das reformulações em português, com sentidos semelhantes e correspondentes aos sentidos empregados pelo falante nativo. Além disso, é difícil afirmar que os aprendizes se baseiam **somente** em um subsistema linguístico (só semântico ou só pragmático-discursivo, por exemplo). Com base nos dados desta pesquisa e, especificamente, no modelo interpretativo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras de Bruno (2006), chegamos à conclusão de que os vários subsistemas existentes na memória lexical do aluno são ativados e desativados conforme o foco do aprendiz, independente, inclusive, deste ter aprendido/adquirido ou não as Els em questão, ou seja, de ter passado por um ensino sistematizado de tais unidades fraseológicas.

Um dos pontos a serem discutidos é: os alunos compreendem o sentido de uma EI empregada em um determinado enunciado, pertencente a um determinado contexto? É possível afirmar que, em alguns momentos do processo de aquisição/aprendizagem de espanhol, os aprendizes a compreendem e chegam exatamente ao sentido da EI na língua meta, assim como podem chegar a uma compreensão parcial deste. Sendo assim, o que “determinaria” tal sucesso?

Enfatizamos que a própria estrutura das EIs em questão pode ser um ponto positivo ou desestabilizador, como pudemos observar a partir da leitura da análise dos dados coletados no Teste B. Vimos que os aprendizes apresentaram mais “facilidade” quanto ao sentido da EI verbal *no dar ni la hora* (Teste A), apesar de a imagem responsável por processos cognitivos que levam à formação do sentido idiomático, nem sempre parecer tão clara, podendo levar o aluno a uma interpretação literal do significado. Ademais, a situação enunciativa descrita no enunciado e o próprio verbo *dar* mais a partícula negativa *no* possibilitaram que os aprendizes ativassem esquemas também presentes, existentes e utilizados em sua língua materna. Isso significa dizer que os conhecimentos prévios acerca da língua materna colaboram para o processamento das EIs do espanhol. Pelo menos, ao analisarmos os dados dos dois testes, foi possível perceber esse movimento interpretativo por parte dos aprendizes, condizendo, assim, com as afirmações de Bruno (2006, p. 160) quanto ao fato de que, durante o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, do espanhol, os aprendizes têm “uma compreensão do sentido dos enunciados ouvidos ou lidos em LE, mas, ao mesmo tempo, depende de maior tempo de exposição à LE e de sua prática, (...)”.

Também pode ocorrer que uma determinada EI, como *de la noche a la mañana*, possa desestabilizar o processamento por um momento até que o aprendiz encontre a forma (a unidade linguística) e o(s) sentido(s) adequados ao contexto em questão, como podemos observar abaixo:

A15- P1NII- 16F reform. em port. Da noite pro dia... Do dia pra noite....
Da manhã para noite....

Na primeira reformulação em português, notamos que a aprendiz se apóia nos dados linguísticos da língua alvo (*de la **noche** a la mañana*), pelo fato de trabalhar com o vocábulo “noite” a princípio da EI selecionada e, posteriormente, apresentá-lo ao final, talvez, confirmando a maneira como ela a empregaria em sua língua materna. A terceira reformulação reproduz, possivelmente, uma interpretação ainda muito ligada ao esquema linguístico da EI do espanhol, com o intuito de explicar-nos as escolhas anteriores. No entanto, o que é importante destacar é uma pequena desestabilização promovida pelos dados manipulados da língua meta e pelo conhecimento prévio da língua materna da aprendiz. O que queremos dizer com isso, baseados na Complexidade, que a aprendiz ativou conhecimentos linguísticos pertencentes aos subsistemas gramatical, semântico e pragmático-discursivo no tocante ao léxico, embora a última reformulação não pareça coerente, para nós, ela compreendeu o sentido da EI, porém, no final (última reformulação), não conseguiu se expressar adequadamente.

Além disso, baseados nos dados analisados, percebemos que a cena de enunciação (situação enunciativa) é um fator de igual importância no processo de compreensão do sentido de uma EI. Nesse tocante, tratar de compreender o sentido de uma EI do espanhol por parte de um aprendiz brasileiro adolescente não deve ser considerado um processo “fácil”, ao contrário, muitas vezes, mostra-se muito mais complexo e profundo do que imaginamos. O aprendiz tem de manipular dados linguísticos da língua meta, levando em conta todo o seu conhecimento prévio da própria língua materna, de suas lembranças, de imagens de situações semelhantes que lhe passaram ou aconteceram com outras pessoas, o tempo que tem para acessar determinadas unidades linguísticas, o gênero discursivo, dentre outros fatores, como afirma Bruno (2006, p. 160). Isto é, não estamos diante de uma tarefa superficial e automática.

Por outro lado, foi possível averiguar que há certos processos cognitivos presentes que levam o aprendiz a chegar ao sentido da EI em questão ou não. O processo de se chegar ao abstrato (e, nesse caso, poderíamos dizer, ao sentido idiomático) pode ser feito também via imagem, como comprovamos pelo percurso interpretativo da aprendiz A05- P3NI- 14F retomado abaixo:

Percurso interpretativo a partir da materialidade linguística da LE (Aprendiz de 3º Estágio-Nível I)

El em espanhol: (...) No me daba ni la hora

Reform. em esp. No informar el horário (imagem: sent. den. **no dar la hora**) [implica] > **no hablar con ella** [que significa] **no se importaba** [que se pode construir também como] > **no dava atención** (sent. met.)

O fato de se chegar ao sentido idiomático, até onde pudemos constatar com base nos dados coletados, não parece estar relacionado com a variável “faixa etária”, pois encontramos casos nos quais tanto alunos de 12/13 como de 16/18 anos conseguiram captar o sentido empregado nos enunciados em espanhol, assim como para os casos de compreensão parcial ou nula. Por outro lado, como já mencionamos, a variável “tempo de exposição à língua estrangeira” é um fator importante, em especial, no tocante à produção, não menosprezando a compreensão, obviamente, pois vimos que os aprendizes do último nível do curso de espanhol já dominam um pouco mais o léxico da língua alvo, apresentando formas e sentidos adequados ao contexto determinado e utilizados pelos nativos.

Outro aspecto a ser destacado é que a não sistematização formal do ensino de Els não é um impedimento para a compreensão do sentido destas. Talvez no que diz respeito à produção delas, sim, seja necessário que se enfatizem as características destas unidades fraseológicas em um contexto formal de ensino, especialmente, a idiomaticidade e a fixação e uso (aspecto pragmático) destas unidades em bloco.

Sendo assim, concluímos que o modelo interpretativo de aquisição/aprendizagem pode ser aplicado no estudo do processo de compreensão dos sentidos das Els por parte de adolescentes brasileiros de E/LE, e é condizente com a realidade em que vive o ensino de LEs, e que a prática da reformulação é muito profícua no sentido de que, por meio dela, tivemos acesso não somente às escolhas lexicais dos aprendizes, mas também, a processos cognitivos mais profundos ligados à língua. Esperamos que as análises e as descobertas aqui feitas venham a motivar a existência de mais pesquisas a serem realizadas no tocante ao

processo de compreensão dos sentidos das Els. Dessa forma, buscamos contribuir para o desenvolvimento de outras áreas como a Fraseodidática.

V. Referências Bibliográficas

ANDRADE, Joyce Villela. *As expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol da Argentina: recurso complementar para a construção de uma argumentação irônica, implicações e usos*. (Dissertação de Mestrado). Inédito. São Paulo: Universidade de São Paulo, 134f, 2011.

BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral. *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Paulo: Claraluz, 2005.

_____. *Lo que uno/a comprende, lo que uno/a dice - Compreensão e produção do espanhol como língua estrangeira por adultos brasileiros em situação de ensino e aprendizagem*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2006.

_____. Interpretando a aula à luz do Pensamento Complexo. Em: SCARPATO, M. T.; CARLINI, A. L. (Orgs.). *Ensino Superior: questões sobre a formação do professor*. Coleção Didática na Prática. São Paulo: Ed. Avercamp. (artigo cedido pela autora), 2008.

CASARES, Julio. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas de la *Revista de Filología Española*, Anejo LII, 1950.

CASTILHO, Ataliba T. de. (2009): Análise multissistêmica da sentença matriz. Em: PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e; NASCIMENTO, Milton do. (Orgs.): *Sistemas Adaptativos Complexos: Língua(gem) e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

CORPAS PASTOR, Gloria (2001). Corrientes actuales de la investigación fraseológica en Europa. Em: *EUSKERA*, XLVI, 2001, (1).

_____. *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos, 1996.

Di TULLIO, Ángela (2011): Enunciados ecoicos focalizados en el español rioplatense. Em: GONZÁLEZ, María José; PIPPOLO, Cristina. *Español al Sur*. Montevideo: Departamento de Español de ANEP, 2011, p. 23-33.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel. E (Coord.). *Expresiones idiomáticas: valores y usos*. São Paulo, Ática, 2004.

FANJUL, Adrián. *Deslocando a proximidade: Discursividade no contato português-espanhol*. Tese de Doutorado. Araraquara: UNESP. 214f., 2002.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia; KULIKOWSKI, María Zulma Moriondo. (1999): Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. Em: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 9. Brasília: Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación y Ciencia, 1999, p. 11-19. (artigo original cedido pela nossa orientadora; por isso, apresenta paginação diferente nesta dissertação)

GONZÁLEZ, Neide T. M. *Cadê o pronome? – O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. FFLCH/USP. Tese de doutorado, DL, FFLCH/USP, Inédita, 1994.

GURILLO, Leonor R. *Las locuciones en español actual*. Madrid, Arco/Libros, 2001.

_____. (1994): *Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la Fraseología del español como lengua extranjera*. Em: ASELE. Actas IV. Centro Virtual Cervantes, 1994.

HERMOSO, Alfredo González; DUEÑAS, Carlos Romero. *Curso de Puesta a Punto en español*. Madrid: Edelsa, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D. (1997): Chaos/ complexity science and second language acquisition. Em: *Applied Linguistics*, Oxford, 18, 2: 141-165, 1997.

LICERAS, Juana. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis, 2009.

LODOVICI, Flaminia Manzano Moreira. *O idiomatismo como lugar de reflexão sobre o funcionamento da língua*. Tese de Doutorado. Inédita. Campinas: Universidade de Campinas, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Os termos-chave da Análise do Discurso*. Trad. Maria Adelaide P. P. Coelho da Silva. Lisboa: Gradiva, 1997.

MATTE BON, Francisco. *Gramática Comunicativa del Español. De la lengua a la idea*. Tomo I. Madrid: Editorial Difusión, 1992.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. *O Método 2; a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

ORTIZ ALVAREZ, María Luisa. *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: Estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, 2000, 344p.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e; NASCIMENTO, Milton do. (Orgs.). *Sistemas Adaptativos Complexos: Língua(gem) e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. (2012): Didáctica de la Fraseología y de la Paremiología. Em: ORTÍZ ÁLVAREZ, María Luisa. (Org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em Fraseologia e Paremiologia - Anais*. Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco/Libros, 1999.

REYES, Graciela. *La Pragmática Lingüística: el estudio del uso del lenguaje*. 2 ed. Barcelona: Montesinos, 1994.

RIOS, Tatiana Helena Carvalho. *A descrição de idiomatismos nominais: proposta fraseográfica português-espanhol*. Tese de Doutorado. Inédita. São José do Rio Preto: UNESP. 243f., 2010.

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

RIVA, Huéinton Cassiano. *Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas usuais na língua portuguesa do Brasil*. (Tese de Doutorado). São José do Rio Preto: UNESP. 311f, 2009.

RONCOLATTO, Eliane. *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol da Colômbia: análise, classificação e equivalências*. (Tese de Doutorado). Assis: UNESP. 149f., 2001.

SANTANA, Solange Ivone. *Reflexões em torno do processo de compreensão das expressões idiomáticas por parte de aprendizes adolescentes brasileiros de espanhol como língua estrangeira: uma contribuição à Fraseodidática*. Comunicação

Individual apresentada no CINELE (Congresso Internacional Estudos do Léxico e suas Interfaces). UNESP: Araraquara, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2000.

ULLMANN, Stephen. *Semántica: Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar, 1965.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

YOKOTA, Rosa. (2005): Aquisição/Aprendizagem de línguas estrangeiras - aspectos teóricos. Em: BRUNO, Fátima A. T. C. (Org.) Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática. São Paulo: Claraluz, 2005.

XATARA, Claudia M. (2001): O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. Em: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas. n. 37, p. 49-59, jan./jun. 2001.

ZULUAGA, Alberto. *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt: Verlag Peter D. Lang, 1980.

Dicionários Consultados

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1986): *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

LARA, Luis Fernando e colaboradores. *Diccionario del Español de México*. Versão Eletrônica.

UNIVERSIDAD ALCALÁ DE HENARES. (2000): *SEÑAS: Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños*. Trad. Eduardo Brandão; Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.

VARELA, F. KUBARTH, H. (1994): *Diccionario fraseológico del español moderno (DFEM)*. Madrid: Gredos.

RAE. (2001): *Diccionario de la Real Academia Española*. 22a ed. Versão Eletrônica. (Disp. em <http://lema.rae.es/drae/>)

Revistas argentinas

Pop Star, agosto, 2012.

TKM, septiembre, 2011, n. 71, p. 12.

VI. ANEXOS

1. Respostas dos Nativos para o sentido das Els dos testes A e B.

Expressões Idiomáticas	FN ⁴⁹ 1: Uruguaio, 30 anos, músico
a) “ <i>no me daba ni la hora</i> ”	“Es cuando alguien no te da atención. Se utiliza cuando, por ejemplo, solicitas la atención de alguien y esta persona te ignora. Me parece informal. Otros ejemplos: no me dio bola/bolilla.”
b) “ <i>De la noche a la mañana</i> ”	“Es cuando algo pasa de repente. Me parece formal. Otro ejemplo: De un día para el otro.”

Expressões Idiomáticas	FN2: Argentina, 33 anos, musicista
a) “ <i>no me daba ni la hora</i> ”	“Significa que no me presta atención, no me da nada, ni siquiera la hora, mucho menos su atención! Es totalmente informal. Se puede usar la expresión ‘no me da bola’, ‘no me da ni cinco de bola’, en el mismo contexto sin que se pierda el sentido.”
b) “ <i>De la noche a la mañana</i> ”	“De la noche a la mañana” significa de repente, de un momento a otro. Es informal pero se puede usar en contextos más formales. Otra

⁴⁹ A sigla FN é utilizada aqui para **Falante Nativo**.

	forma de decir lo mismo sería 'de un día para el otro'.
--	---

Expressões Idiomáticas	FN3: uruguaio, 61 anos, pedreiro
<i>"no me daba ni la hora"</i>	no me daba ni la hora quiere decir, algo así que la ignoraba, que no era tenida en cuenta por el joven. Hay variadas formas de expresiones de estilo coloquial utilizadas para referirse a esa expresión (no me daba corte), no me daba bolilla, me borraba, entre otras.
<i>"De la noche a la mañana"</i>	Não respondeu o que foi solicitado. Interpretou outra parte do enunciado.

Teste A: Respostas dos aprendizes

Tabela 1. Reformulações dos aprendizes do 3º Estágio do Nível I em Espanhol⁵⁰

Aprendizes-Idade-Sexo	JB-1 2-F	JDR-13-F	TDM-13-F	JADJ-14-F	RDM-14-F	RMO-15-F	AK-16-F	LSR-16-F	RSD-16-F	VAD-16-F	ACM-17-F	MCM-19-M
Reformulação -1ª opção	No me daba atención	No se importaba conmigo	No me daba ni buenos días	No me daba atención	No informar el horario, No hablar con ella	(...) que antes no me miraba	No me daba atención.	(...) que no gustaba de mí	(...) que no me daba atención.	(...) que antes no me daba atención	(...) que antes no me daba ni la pelota.	No me daba ni pelota
Reformulação -2ª opção	No se importaba conmigo	No me daba atención	No me daba ni atención	No me daba bola	No se importaba	(...) que antes no gustaba de	No me daba la pelota.	(...) que no me daba atención	(...) que no me daba ni la hora.	(...) que antes no me daba la	(...) que antes no me daba atención	No quedaba ni mirando

⁵⁰ As respostas dos aprendizes foram reproduzidas sem correções de nossa parte. Os testes apresentados anteriormente foram aplicados no dia 29/11/2012.

						mí.				míni ma.	ión.	
Refor mula ção – 3ª opçã o	No me daba nem buen os dias	-	No se impo rtaba conm igo	-	No dava atenc ión	(...) que no me vía	-	(...) que no impo rtava un pimie nto	(...) que ni me daba atenc ión.	(...) que antes no se impo rtava con yo.	-	No ablab a com yo.
Conh ecim entos Prévi os nos quais se apoio u	Líng ua mate rna	Que los dos tinen lo mism o senti do	Yo asisti a la tele y la mues tra todo eso ento nces yo me lemb re y escri bi	Lem bran ças, acon tecim entos	En situa cione s pare cidas	En algun as expr esion es que apre ndi en la vida y algun as palab ras que apre ndi en espa ñol	Me base nos cono cimie ntos previ os de la língu a espa ñola	Cono cime nto previ os de portu guês e espa ñol	Algu mas palav ras pare cidas com as mes mas em portu guês, as que apre ndi nas aulas de espa ñol, o conju nto em si. (...) ⁵¹	O fato de ajuda r meus amig os com seus amor es, a asso ciaçã o de palav ras e seus sinôn imos	Tant o por caus a das expr essõ es usad as no dia-a -dia, quan to palav ras apre ndida s na aula de espa ñol.	Biem es mas cono cime nto de la lengu a espa ñhola .
Variá vel: Imag em	Un chico por que	Que la chica queri	Una pers ona que	(...) No dava atenc	Me viene en la ment	Una chica que mira	Que la pers ona	“No me daba atenc	O garot o ignor	Uma pess oa quer	Pens o em algué m	Una pers ona que

⁵¹ A parte posterior não mencionada trata-se da versão da própria aprendiz do seu texto em português para o espanhol, o qual reproduzimos aqui por questões de espaço: “Algunas palabras parecidas con las mismas en português, las que yo aprendi en las clases de español, el conjunto.”

	m la chica es apaix onad o, pero ello no le daba bola.	a habla r com el, y el no ojava para ella.	no ligav a para la outra que desp rezav a ella.	ión, nunc a nin hablo . Era cómo se ella pasa se y él nin oye.	e de una pers ona que no se impo rtava con otra.	lo chico de longe , pero ello nunc a mira la chica . Ello só a mira con la amig a piert o pero ella no desis tió.	no da atenc ión, hace poco caso.	ión”	ando a meni na como se ela não existi sse. ⁵²	endo atenç ão de que m ama, mas essa pess oa não se impo rta em repar ar, nela ou em seus esfor ços para ajuda r e agra dar.	ignor ando , não dand o atenç ão a outra pess oa.	no qued ava mira ndo la otas pers ona, o sea que no le gusta ba.
--	--	---	---	---	---	---	--	------	--	---	--	---

Tabela 2. Reformulações dos aprendizes do 3º Estágio do Nível I em Português.

Apre ndize s-Ida de- Sexo	JB-1 2-F	JDR- 13-F	TDM- 13-F	JADJ -14-F	RDM -14-F	RMO -15-F	AK-1 6-F	LSR- 16-F	RSD S-16- F	VAD S-16- F	ACM G-17 -F	MCM DS-1 9-M
Refor mula ção -1ª opçã o	(...) um meni no que nem me	(...) um meni no que antes não	Não me dava nem bom dia	(...) que não me daba bola	(...) de um garot o que não	(...) de um meni no que não	(...) de um meni no que antes	(...) de um garot o que não	(...) de um garot o que nem	(...) de um garot o que antes	(...) que antes nem ligav a para	(...) que antes não me dava nem

⁵² A aprendiz realiza o mesmo procedimento nesta questão: “Lo chico ignorando la chica cómo se ella no existese.”

	da bola	me dava atenç ão.			me dava bola.	liga pra mim.	não me dava atenç ão.	me queri a	me dava bola	não me dava atenç ão	mim.	bola
Refor mula ção -2ª opçã o	(...) um meni no que nem me olha	(...) de um garot o que não se impo rtava comi go.	Não me dava atenç ão	(...) que não me dava atenç ão	(...) que me inter esso por um garot o que antes não me dava atenç ão.	(...) um meni no que não me vê.	(...) um meni no que antes não me dava bola.	(...) de um garot o que não ligav a pra mim	(...) de um meni no que não dava atenç ão	(...) que não me dava a míni ma.	(...) que antes nem me dava impo rtânci a	-
Refor mula ção – 3ª opçã o	-	-	Não se impo rtava comi go	-	-	(...) de um meni no que não se impo rtava	-	(...) que não se impo rtava comi go	(...) de um meni no que nem me dava atenç ão.	-	(...) que antes nem me dava bola.	-

Tabela 3. **TESTE A:** Reformulações dos aprendizes do **2º estágio do Nível II** em **ESPAÑHOL**

Aprendiz-Idade-Sexo	ACOB-14-F	EMDS-14-F	GBDC-14-F	JHRDS-16-M	MR-17-F	NM-17-F	NMMF-17-F	CSB-18-F	LCD-19-M
Reformulação- 1ª opção	No me daba atención	(...) no me daba atención	(...) "no sabía ni que yo existía"	No me daba la pelota	(...) antes no me mirava.	(...) antes no me daba mucha atención.	No me daba pelota	Yo era invisible a él	(...) que antes no me correspondía
Reformulação- 2ª opção	Ni sabía que yo existía	(...) me gusta un chico que antes no me gustava	-	No me via	(...) antes no me notava.	(...) que antes no hacia cuestion de me conocer.	No me gustava	No me daba la pelota	(...) que antes no me gustava
Reformulação- 3ª opção	-	-	-	-	-	-	No se enterava por yo	-	(...) que antes no me mirava
Conhecimentos Prévios nos quais o aprendiz se baseou	Seguir el contexto, siempre esto. Hacer algo que	No enuncia do em espanho l eu pensei em sinônimos para as	En mais recuerdos de revistas que yo he leído y no que yo	Simplemente la traducción	Conhecimentos prévios de la lengua española	Tanto no español cuanto ao português me baseei no	No texto, e tambien nas palabras que yo achava que era ese significa	És que algunas veces ya se sucedió conmigo	He me baseado em conocimientos maternos y en la lengua española

apoio u	haga sentido. No pensé en nada, sólo en las expresiones y la frase en general	palavras, e no enuncio do em português tentei traduzir as frases dando sentido á elas	conozco de la lingua espan hola.			sentido em que la frase daba, pois a partir de eso tenemos muchas ideas	do ahí juntee tudo e escribi		
---------	---	---	----------------------------------	--	--	---	------------------------------	--	--

Variável: Imagem	Alguien ignora una persona, propositivamente o no, que insiste en llamar su atención	Um menino que não dá atenção á uma menina que gostava dele.	Que no le daba "buenos días"; que no hablaba con ella y no conocí a ella muy bien.	No tenía ojos para ella	Un chico camión al lado de la chica sin mirala.	Yo creo que eres por causa de la manera en que la chica ha dicho en la "carta" que envió a TKM. A impresión que tengo es que lo chico no daba mucha atención a ella. O no terías mucho interés	Una chica que es enamorada por un chico que no liga para ella	Es que a veces el no te notaba, que ella gustaba del.	No hacer cuenta de una persona, no prestar atención en alguien.
------------------	--	---	--	-------------------------	---	--	---	---	---

						se en la conoce r, pois le gustav a de su BFF.			
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

Tabela 4. **TESTE A:** Reformulações dos aprendizes do **2º Estágio do Nível II** em **PORTUGUÊS**.

Apren diz-Id ade-S exo	ACOB -14-F	EMDS-1 4-F	GBDC- 14-F	JHRDS -16-M	MR-17- F	NM-17- F	NMMF-1 7-F	CSB-18- F	LCD-19- M
Refor mulaç ão- 1ª opção	Há muito tempo gosto de um menin o que antes não me dava bola.	Oi, TKM: Há muito tempo gostava de um menino que não me dava bola.	Faz muito tempo que eu gosto de um garoto que não me dava bola	Oi, TKM: Desde muito tempo que gosto de um garoto que antes nem me dava bola	Oi, TKM: Desde muito tempo gosto de um garoto que antes nem me notava.	A muito tempo gosto de um garoto que antes não me dava muita atençã o.	Não me dava bola	Ha muito tempo que eu gosto de um garoto que antes nem me dava bola	no me correspon dia

Refor mulaç ão- 2ª opção	Faz algum tempo gosto de um garoto que não presta va atenç ão em mim.	Olá, TKM: Desde de muito tempo eu gostava de um menino que não gostava de mim.	-	-	-	A muito tempo gosto de um garoto que antes não fazia questã o de me conhec er.	Não gostava de mim	-	no me gustava
-----------------------------------	---	---	---	---	---	--	--------------------------	---	------------------

3ª opção								atención
Conhecimentos prévios nos quais o aprendiz se baseou	Me basee em la lengua falada, típica de los jovenes	As aulas de espanhol	En las giras del día a día	Yo já tive un chico que me gustava mucho mas ello gustava de mi amiga y tambien ello no me daba atención	En las expresiones idiomáticas de las dos lenguas	Através do conhecimento da fala, pois yo acreditei en mis conocimientos	En mis propias experiencias	Nas giras que se ouve no dia a dia

Variável : Imagem	La chica preguntando el horario para el chico y el negando para ella.	Um relógio que não é dado.	De una pelota, porque me acuerd a una exprecion bien conocida en el português.	Que ella gustava mas ello no le mirava no tenia tiempo para hablar y mirar para ella y asi ella ficava asi vendo ello con los ojos en su amiga	Alguien que no habla que horas son	Yo imagino que seja una persona que não lhe dava nem bola, atenção , importância.	La imagen de un chico que yo miraba a todo momento y el no me miraba y no me daba atención.	Quando você tenta chamar a atenção de una pessoa e quando ela passa por você nem olha na sua cara
-------------------	---	----------------------------	--	--	------------------------------------	---	---	---

Tabela 6. **TESTE A:** Reformulações dos aprendizes do **3º Estágio do Nível II** em **PORTUGUÊS**.

Aprendi z-Idade- Sexo	MCD-14 -F	LC-14-M	IN-16-F	JRS-16-F	KGA-16- M	WT-16- F	CHJ-17- F	LRB-17- M
Reform ulação- 1ª opção	Faz tempo que gosto de um garoto que antes não ligava para mim.	Há bastant e tempo eu gosto de um garoto que antes antes não me dava bola	Ha muito tem eu gosto de um garoto que antes nem me dava bola.	Há muito tempo gosto de um garoto que antes antes não me dava atenção	Há muito tempo gosto de um menino que antes antes não me dava bola.	Desde muito tempo gosto de um menino que antes antes não me dava nem bola.	Há muito tempo eu gosto de um garoto que antes antes não me olhava	Não me dava bola
Reform ulação- 2ª opção	(...) que antes não me dava atenção .	-	Gosto de um garoto à muito tempo que antes nem ligava para mim.	Há muito tempo gosto de um garoto que antes antes não me olhava.	Há muito tempo gosto de um menino que antes antes não me dava atenção .	-	Há muito tempo eu gosto de um garoto que antes antes não me dava atenção .	Não me dava atenção
Reform ulação- 3ª opção	(...) que antes não me dava bola.	-	Gosto de um garoto que a muito tempo	-	-	-	-	-

			nem me dava atenção .					
--	--	--	--------------------------------	--	--	--	--	--

TESTE B: Respostas dos aprendizes

Teste B - De la noche a la mañana (3º Estágio Nível I, 11/06/2013 e 18/06/2013)

“De la noche a la mañana se convirtió en la nueva star de la tele. La actriz de 15 años nos cuenta cómo es su vida desde que es famosa, su rutina y todos sus gustos... hasta en el amor!!” (*Pop Star*, agosto, 2012)

REFORMULAÇÕES - ESPANHOL

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
BGDM 12 F	De un día para el otro	_____	_____
NSM 12 M	De un día para lo outro	Em um instante	Tan rapido
KDQC 13 F	De una hora para otra	De un día para el otro	Rapidamente

MJRQ 13 F	De un día para lo otro	De una maneira inesperada	_____
DML 13 F	toda la noche	la noche toda	la noche inteira
RMP 13 F	De la noche a el mañana	De el noche a la mañana	De la noche a mañana
AGSS 13 F	Paso quase todo lo tempo	Del madrugada	la noche inteirinha hasta la mañana
AFDA 14 F	De un día hasta el otro	De alle para hoy	_____
NMA 14 F	De un día para el otro	En un instante	Tan rapido
LGBDS 15 M	De la noche hasta la mañana	De una hora para otra	_____
NCS 16 F	De un día para o otro	De la noche para o día	Do día para noche
MGAC 16 F	De la noche a el día	De un día para otro	De una maneira inesperada
ASDL 17 F	De un momento para otro	En un instante	En poco tiempo
MDS 18 M	De un día para otro	de la manera inesperada	_____

REFORMULAÇÕES - PORTUGUÊS

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
BGDM 12 F	De um dia para o outro	_____	_____
NSM 12 M	De um dia para o outro	Em um instante	Tão rapido
KDQC 13 F	De um dia para o outro	De uma hora para outra	Inesperadamente
MJRQ 13 F	Derepente	_____	_____
DML 13 F	a madrugada	a noite toda	a noite inteira

RMP 13 F	Da noite ate a manha	De noite ate amanha	Da noite ate amanhecer
AGSS 13 F	De noite até de manhã	De madrugada	Toda à noite
AFDA 14 F	De um dia para o outro	de ontem para hoje	_____
NMA 14 F	De um dia para o outro	Em um instante	Tão rápido
LGBDS 15 M	De uma hora para outra	Derrepente	_____
NCS 16 F	De um dia pro outro	Da noite pro dia	Do dia pra noite
MGAC 16 F	Na manhã seguinte	De um dia para o outro.	Da noite para o dia.
ASDL 17 F	De um momento para outro	Inesperadamente	De repente
MDS 18 M	De um dia para o outro	Das 18 horas até às 7 horas	Do jantar até o café da manhã

TESTE B- “DE LA NOCHE A LA MAÑANA” - 1º ESTÁGIO (Nível II) - REFORMULAÇÕES

REFORMULAÇÕES - ESPANHOL

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
1. JB 13 F	por todo un día	por todo el día	de la 00:00 a 00:00
2. SMJP 14 F	el día entero	la noche y la mañana entera	de la noche a amanecer
3. JADJ 14 F	De una hora para la otra	muy rápido	en un piscar de ojos
4. TDM 14 F	De uno día para lo otro	En un piscar de ojos	_____
5. NGM 14 F	Prontamente	De inmediato	Muy rápido.
6. JDR 14 F	El día y la noche...	_____	_____
7. PMD 14 M	Repentinamente	Rapidamente	_____

8. IS 14 F	De un día para otro	De repente	_____
9. QOL 14 F	De noche hasta mañana	Lo día entero	el tiempo todo
10. VRMDS 14 F	de la mañana a la noche	del um día para o otro	de repente
11. CIS 15 F	de un dia para otro	de repenta	_____
12. EMA 15 M	De un día a otro	El día seguinte	_____
13. GH 15 M	Al amanecer	Al clarear	De la oscuridad al día
14. RMO 16 F	De inmediato	Prontamente	Muy rápido
15. RSDS 16 F	De la noche para el día...	Del día para la noche...	Del día a la noche...
16. CC 16 F	“En un pisar de ojos”	“Cómo se fuera mágica”	“En un pase de magica”
17. MF 16 M	actriz de 15 años que cuenta como es su vida	Ella deve contar que vibir no mundo de su suenhos	_____
18. SBS 16 F	Por la noche hasta la mañana...	En un pisar de ojos...	En un estallar de dedos...
19. GCF 17 F	Por la noche hasta la mañana	De la mañana hasta la noche	Lo día inteiro

20. LSR 17 F	Rapidamente	muy rápido	De inmediato
21. FM 17 F	de uno dia para otro	de la nada	de pronto.
22. HLCA 18 M	De una noche para la mañana	_____	_____
23. ACMG 18 F	De la noche hasta mañana	anoche hasta mañana	_____

REFORMULAÇÃO - PORTUGUÊS

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
1. JB 13 F	Por todo um dia	Durante um dia	No periodo de um dia
2. SMJP 14 F	do entardecer ao amanhecer	da noite pro dia	O dia todo
3. JADJ 14 F	De uma hora para a outra	muito rápido	Em um piscar de olhos
4. TDM 14 F	Do dia pra noite.	De um dia pro outro.	Em um piscar de olhos
5. NGM 14 F	Prontamente	Imediatamente	Muito rápido
6. JDR 14 F	De noite e de manha...	Da noite pro día...	_____
7. PMD 14 M	Da noite pro dia	De repente	Rapidamente
8. IS 14 F	De um dia pro outro	De repente	_____
9. QOL 14 F	De noite até de manhã	O dia inteiro	O tempo todo
10. VRMDS 14 F	do dia para a noite	_____	_____

11. CIS 15 F	de um dia para o outro	derrepente	_____
12. EMA 15 M	De um dia para o outro	No dia seguinte	_____
13. GH 15 M	Da noite à manhã	Ao amanhecer	Ao clarear
14. RMO 16 F	Prontamente	Há pouco tempo	Quase imediatamente
15. RSDS 16 F	Da noite pro dia...	Do dia para noite...	Da manhã para noite...
16. CC 16 F	“Em um piscar de olhos”	“Como se fosse mágica”	“Em um passe de mágica”
17. MF 16 M	Uma atriz de 15 anos que conta como é	sua vida de que viro famosa uma menina	(incompreensível) que tem tudo o que quer
18. SBS 16 F	Do dia pra noite	Num passe de mágica	Em um breve instante
19. GCF 17 F	De noite até de manhã	De manhã até de noite	O dia todo

20. LSR 17 F	Rapidamente	Prontamente	Há pouco tempo
21. FM 17 F	derrepente	de uma hora para outra	magicamente
22. HLCA 18 M	Da noite para o dia.	_____	_____
23. ACMG 18 F	De noite até amanha de manha	Da noite para o dia	_____

TESTE B- DE LA NOCHE A LA MAÑANA - 3º ESTÁGIO NÍVEL II - REFORMULAÇÕES

REFORMULAÇÕES - ESPANHOL

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
1. EMDS 14 F	De pronto	Imediatamente	En un piscar de ojos

2. GCQG 15 M	De pronto	Imediatamente	En un piscar de ojos
3. LG 16 F	De pronto	De inmediato	De piscar de ojos
4. VG 16 F	“De la mañana a la noche”	“Rutina de una actriz del 15 años”	_____
5. JH 17 M	De pronto	De inmediato	en el piscar de ojos
6. AD 17 F	Imediatamente	Rapidamente	_____
7. NM 18 F	Pronto	Imediatamente	En piscar de ojos
8. LCDF 19 M	De un día para el otro	De contra	A las avesas

REFORMULAÇÕES - PORTUGUÊS

Aprendizes	1ª Reformulação	2ª Reformulação	3ª Reformulação
1. EMDS 14 F	De repente	De uma hora para outra	Do nada
2. GCQG 15 M	De repente	De uma hora para outra	Do nada
3. LG 16 F	de repente	de uma hora para outra	do nada
4. VG 16 F	“De manhã até a noite”	“A rotina de uma atriz mirim”	_____
5. JH 17 M	De imediato	em um piscar de olhos	_____
6. AD 17 F	Do nada	De uma hora pra outra	_____
7. NM 18 F	Rapidamente	De uma hora para outra	Do nada
8. LCDF 19 M	De um dia para o outro	Ao contrario	Ao avesso