

# Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación

Dr. Stefan Ettinger<sup>1</sup>

Universität Augsburg (Alemaña)

Este artigo trata, desde o punto de vista dun práctico da lingua e formulando dez preguntas clave, sobre o que se leva alcanzado ou non na fraseodidáctica. Neste indicanse posibilidades para continuar a mellorar o ensino e aprendizaxe de fraseoloxismos. Prégolle ao lector que desculpe as repeticións e solapamentos ocasionais que atope nesta colaboración.

Palabras clave: fraseodidáctica, mínimo/óptimo fraseolóxico, frecuencia, competencia fraseolóxica activa ou pasiva, etimoloxía, aprendizaxe autónoma/independente.

*This paper poses 10 critical questions to examine, from the vantage point of teaching practice, what has and has not been achieved in the didactics of phraseology. I will point out means of further improving the learning of phraseologisms. Due to the nature of the material presented here there may be some overlap amongst different sections within this article which I hope the reader will excuse.*

*Key words: Didactics of Phraseology, Phraseological Minimum/Optimum, Frequency, Active or Passive Phraseological Competency, Etymology, Independent Learning.*

## 1. Para que a fraseodidáctica? Son os fraseoloxismos dunha lingua realmente necesarios?

Quen acomete o estudo científico da fraseoloxía conta con infinitas posibilidades para satisfacer o seu pulo investigador.

1. Pode tentar ordenar e clasificar o obxecto da investigación, mellorar as clasificacións existentes ou, polo menos, renomealas con novos termos.
2. Pode acometer o estudo de cuestións diacrónicas ou sincrónicas no eido da fraseoloxía. Pode estudar a produción de novos fraseoloxismos, describir os cambios

---

<sup>1</sup> Tradución de Cristina Veiga Novoa.

semánticos que experimentan co paso do tempo ou indicar que fraseoloxismos xa non son de uso habitual.

3. Pode dedicarse á fraseoloxía confrontativa ou contrastiva, é dicir, a comparar fraseoloxismos da súa lingua materna con fraseoloxismos doutras linguas.
4. Máis concretamente, pode analizar fraseoloxismos que aparecen en determinadas tipoloxías textuais como, por exemplo, na linguaxe dos medios de comunicación; ou, concretando aínda máis, pode analizar en profundidade desde a perspectiva fraseolóxica as cartas ao director, os horóscopos ou a sección de opinión dos xornais.
5. Pode traballar cos fraseoloxismos empregados por determinados escritores o en obras concretas dun escritor.
6. Pode dirixir o seu interese científico cara aos fraseoloxismos que conteñen nomes de cores, animais, números, partes do corpo (chamados somatismos) ou nacionalidades.

Sería moi doado ampliar a lista anterior. Xa en 1992, Wotjak (1992: 197-217) apuntou numerosos eidos de investigación que se exploraron, desde entón, con máis ou menos intensidade e produciron resultados valiosos e frutíferos para a fraseoloxía. Os dous completos volumes sobre fraseoloxía da serie *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (Phraseologie - Phraseology. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung)*. Editado por Burger, Dobrovolskij, Kühn e Norrick. Vol. 28.1 e 28.2), publicados en 2007, reúnen os resultados da investigación neste campo dos últimos dez anos e ofrecen unha excelente visión de conxunto do seu estado na actualidade. En resumo, un fraseólogo ten 1001 boas razóns para investigar en calquera das ramas da fraseoloxía sen ter que xustificarse. Non ocorre o mesmo coa fraseodidáctica. A investigación nesta disciplina non é un fin en si mesma, senón un medio para alcanzar un fin. Os seus discursos teóricos han de someterse constantemente á proba da práctica, e a realidade pode resultar moi dura ás veces. A fraseodidáctica, unha disciplina relativamente nova, ocúpase do ensino e aprendizaxe sistemáticos e con base científica de fraseoloxismos no ensino de idiomas. A súa misión consiste en que os fraseoloxismos se recoñezan, aprendan e empreguen como unidades poliléxicas con significado propio, e que o aprendido se poida aplicar con adecuación á situación comunicativa. Unha finalidade importante da fraseodidáctica é descubrir as intencións particulares do emisor. O aprendiz debe saber por que un falante emprega fraseoloxismos e non simplemente as paráfrases destes. De cando en cando danse na fraseodidáctica analoxías e paralelismos útiles coa didáctica do léxico, pero polo xeral o ensino e aprendizaxe das expresións idiomáticas requiren unha didáctica propia. Un sinxelo exemplo permite explicar este complexo obxectivo da fraseodidáctica. O verbo castelán *burlarse de alguien* pode empregarse nunha infinidade de contextos sen limitacións canto ao suxeito ou ao obxecto. En cambio, se empregamos un fraseoloxismo do tipo *preparar/gastar una inocentada a alguien*, que se adoita parafrasear con 'burlarse de alguien' nos dicionarios monolingües, teremos que atender ás restricións respecto das persoas e da situación na que se pode usar o dito fraseoloxismo. Sevilla Muñoz e Cantera Ortiz de Urbina (2004: 231) explicaron moi ben isto cun breve comentario comparativo co francés: "Esta broma (= *poisson d'avril*) se realiza tradicionalmente el primero de abril, desde finales del siglo XVIII. En

España, se celebra el 28 de diciembre, el día de los Santos Inocentes. En Francia, se suele pegar una figura de pez a la espalda de la gente y, en España, un monigote”. Polo tanto, o fin da fraseodidáctica é indicarlle ao alumno *quen* usa este fraseoloxismo, *en que situación* e *con que intención*. O concepto de “fraseoloxismo”, que usamos como termo xenérico que abrangue todas as unidades fraseolóxicas dunha lingua, debe interpretarse neste artigo dun xeito amplo, sumándonos á coñecida taxonomía de Corpas Pastor (1996: 270-271), moi difundida no mundo hispanofalante. Como é sabido, esta autora clasifica os fraseoloxismos en tres categorías con varias subcategorías: 1. *colocaciones*, 2. *locuciones* e 3. *enunciados fraseolóxicos*, coas subcategorías *paremias* e *fórmulas rutinarias*. O noso interese céntrase, como é habitual na fraseoloxía, nas locucións, que ata o de agora foron estudadas case exclusivamente por fraseólogos e se adoitan denominar fraseolexemas ou expresións figurativas. Por motivos semánticos, preferimos excluír desta clasificación as *locuciones conjuntivas* e as *locuciones prepositivas* cuxos lexemas non dan lugar a un significado novo e propio do conxunto da locución.

Cómpre delimitar mellor o significado do termo “ensino de linguas”. Os fraseodidáticos entenden por tal tanto o ensino na lingua materna coma o ensino na lingua estranxeira, para todas as idades e en todos os ámbitos de ensino (primaria, secundaria, universidade e escolas universitarias, formación de intérpretes e tradutores, cursos de linguas de especialidade, educación para adultos etc.). Con todo, pero só con fins de descrición puramente lingüística dos fraseoloxismos, o que, como xa vimos anteriormente, non require xustificación, o fraseodidático con pensamento crítico ha de preguntarse basicamente ao inicio do seu labor se os fraseoloxismos (locucións no noso caso) son realmente tan importantes, tan representativos e tan imprescindibles no uso dunha lingua como para ensinársese e aprenderse na lingua materna ou nunha lingua estranxeira. Existen en todas as linguas tipoloxías textuais suficientes, como as das linguas de especialidade, que practicamente non requiran o emprego de fraseoloxismos (Mellado Blanco 2008: 9)? É posible, como falante dunha lingua, expresarse sen fraseoloxismos e mesmo así comunicarse estupendamente cos mais? Como fraseólogo atento e crítico, non me sorprende comprobar que algunhas persoas son quen de falar sobre un tema con moita precisión e corrección durante un tempo prolongado sen usaren nin un só fraseoloxismo. Logo, podería dicirse que os fraseoloxismos dunha lingua son algo innecesario? Jesenšek (2007: 17) alude explicitamente ás dúas posturas contraditorias existentes no ensino de linguas estranxeiras, que enfrontan a lingüistas e didáticos da fraseoloxía. Para aqueles, os fraseoloxismos son un ornamento, un luxo, o condimento dunha lingua, algo, en fin, prescindible; mentres que para estes constitúen un requisito básico para o dominio dunha lingua. Hessky (2007: 9) cita unha opinión relevante e claramente formulada de Wandruszka (1990: 73), quen tamén ten tratado este problema. Nos anos 60 do século pasado, cheguei a apreciálo como docente en Tubinga, e non deixaba de sorprenderme o acerto co que introducía fraseoloxismos no seu sempre perfecto discurso en lingua estranxeira, en canto que o seu colega Coseriu, que de seguro non dispoñía de coñecementos do idioma menos profundos, expresábase en alemán, segundo lembramos, (case) sempre sen fraseoloxismo ningún. Existen entón falantes fraseófilos e fraseófobos consonte a súa personalidade? Non deixa de sorprenderme tampouco constatar que, mesmo nos congresos de fraseólogos, os

participantes non fan un uso de fraseoloxismos superior á media nas súas conversas privadas. De feito, obsérvase neste caso un emprego diafásico das expresións idiomáticas. A mesma persoa usa tranquilamente fraseoloxismos nas súas conversas privadas, pero nas conferencias ou nos escritos para publicacións especializadas evitaos completamente. Un dos poucos estudos que coñecemos verbo das actitudes do falante perante o uso do repertorio fraseolóxico débémollos a Häcki Buhofer e Burger (1992: 11-32). Ambos os autores, no seu traballo *Gehören Redewendungen zum heutigen Deutsch?*, estudan a cuestión de se, por exemplo, os falantes do alemán coñecen e entenden un número razoable de 63 fraseoloxismos da linguaxe xornalística, se os usan e como os clasificarían canto ao estilo. Os resultados son ata certo punto abraiantes e desilusionantes para os investigadores fraseófilos. Está entón xustificado o signo de interrogación que pecha o título do importante artigo de Lüger (2004: 121-169) *Idiomatische Kompetenz- ein realistisches Lernziel?*, e podería mesmo dicirse, a xeito de *advocatus diaboli* da fraseodidáctica aplicada ao ensino de linguas estranxeiras, que o emprego de fraseoloxismos a miúdo se considera un dominio do falante nativo e que os *native speakers* o perciben como unha violación da súa esfera íntima? (Götz 1976: 70 e Lüger 2004: 31). Todo docente de lingua debe ser consciente do difícil que é transmitir o uso adecuado ao contexto de fraseoloxismos nunha lingua estranxeira. Na literatura ao respecto atópanse exemplos abondos do efecto irrisorio que produce usar fraseoloxismos de forma incorrecta noutra lingua e errar completamente no fin perseguido (cfr. con respecto ao francés Ettinger 1989: 95-115). Para obter respostas convincentes a estas preguntas, aínda é preciso levar a cabo moitos estudos exhaustivos, principalmente empíricos. Seguir a traballar de forma activa e consecuente nesta materia forma parte dos obxectivos dunha fraseodidáctica veraz, crítica e fundamentada na experiencia persoal docente. Espero que as próximas preguntas ofrezan algúns incentivos para facelo.

## **2. Que obxectivos didácticos formulou ata hoxe a fraseodidáctica e que tan realistas son?**

Por desgraza, a resposta a esta pregunta segue a ser insatisfactoria tanto desde o punto de vista cuantitativo coma cualitativo (polo menos nas publicacións das que temos coñecemento). En xeral, simplemente publícanse libros de exercicios de fraseoloxía para distintas linguas que non inclúen comentario ningún, e prométeselle abertamente ao alumno: “Con ditos para una maior elocuencia”. Kühn (2007: 881-893), no seu traballo sobre a fraseoloxía no ensino do alemán como lingua materna, expón con detalle e rigor os obxectivos didácticos habituais desta docencia, cos que non está en absoluto de acordo. Dos fraseoloxismos, especialmente as expresións idiomáticas e os refráns, abórdanse unicamente aspectos da historia lingüística e cultural, excluíndose as descrições e análises sistemáticas de tipo sincrónico, así como os aspectos pragmáticos. Alén disto, os fraseoloxismos estúdanse fóra de contexto, sen ter en conta o emprego situacional destes. Existen, por outra banda, obxectivos didácticos de carácter pedagóxico, de norma e uso da lingua e ideolóxicos, especialmente con respecto ao tratamento dos refráns. Lüger (1997: 69-120) foi un dos primeiros en desenvolver unha xerarquía sistemática de obxectivos didácticos para o ensino de linguas estranxeiras, que abrangue desde o recoñecemento dos fraseoloxismos no texto

ata a comprensión e rexistro da súa achega semántico-pragmática. A antoloxía *Phraseologie und Phraseodidaktik* (Lorenz-Bourjot e Lüger 2001), publicada baixo a dirección do dito autor, inclúe varios artigos nos que se describen auténticas unidades didácticas e se formulan obxectivos didácticos específicos, como no artigo de Henk (2001: 198): recoñecer os procesos semánticos da remotivación dun fraseoloxismo, identificar e comprender os compoñentes lúdicos ou críticos do texto ou analizar xogos de palabras. Nesta antoloxía explicamos o funcionamento dun curso universitario de fraseoloxía francesa que impartimos, definindo diversos obxectivos didácticos:

- a) Clasificar fraseoloxismos, principalmente locucións, por conceptos clave, xenéricos ou principais consonte a ordenación onomasiolóxica das unidades fraseolóxicas do libro de exercicios (Bárdosi, Ettinger e Stölting 1992/1998/2003).
- b) Determinar as restricións clasemáticas dos fraseoloxismos. Estes poden referirse a persoas, cousas ou conceptos abstractos e no seu uso han de terse en conta, ademais, as diferenzas de idade e xénero.
- c) Identificar as restricións gramaticais. Nalgúns casos os fraseoloxismos empréganse preferentemente en determinados tempos verbais e persoas gramaticais, mesmo ás veces só en forma imperativa, negativa ou interrogativa etc.
- d) Definir as condicións de uso dun fraseoloxismo a partir de exemplos en contexto. *Quen usa que fraseoloxismo en que tipos de texto? A quen se dirixe e con que intención usa o fraseoloxismo?*
- e) Adquirir, coa axuda da chamada folla de traballo, a capacidade de ampliar a competencia fraseolóxica e elaborar unha recompilación de fraseoloxismos mediante a aprendizaxe “autónoma”.

Agora tamén é posible descargar este traballo (Ettinger 2001: 87-104) da Internet: <http://www.sz.uni-augsburg.de/franzphil/downloads/lehrbucheigenstudium.pdf> ou <http://www.sz.uni-augsburg.de/franzphil/downloads/lehrbucheigenstudium.doc>). No seu artigo, Lüger (2004: 121-169) retoma algúns destes requisitos de Ettinger, profundando neles e precisándoos. Cómpre salientar a súa tese 7 (“Para determinar o alcance da aprendizaxe é imprescindible realizar seleccións acertadas de entre o repertorio fraseolóxico”), na que propón unha posible orde para aprender os fraseoloxismos na clase de lingua estranxeira. De acordo co criterio de urxencia comunicativa, deberían ensinársese primeiro as fórmulas rutineiras e só despois os fraseoloxemas, ou locucións na terminoloxía de Corpas Pastor. Así mesmo, parécenos importante a súa tese 9, na que reivindicada, co realismo propio da didáctica de linguas estranxeiras, que “os fraseoloxismos deben dominarse primeiro de xeito pasivo”. Este obxectivo didáctico está directamente relacionado coa súa tese 10 (“O emprego de fraseoloxismos tamén se pode entender como un sinal de maior aproximación cultural”), na que, como fraseodidáctico experimentado do alemán como lingua estranxeira e do francés, introduce as súas propias observacións. Este aspecto merecería un estudo máis detido precisamente en Europa, onde residen millóns de inmigrantes que desexan e deben integrarse lingüisticamente. Ata onde pode chegar a integración comunicativa no eido da fraseoloxía e ata que punto é razoable? Ou podería ter un

efecto contraproducente? Que fórmulas rutineiras son imprescindibles para un falante non nativo? Que expresións idiomáticas pode usar un falante non nativo na súa comunicación con falantes nativos sen chamar a atención canto ao idioma? En que medida se deberían ensinar refráns e ditos que, por exemplo, son pouco habituais nunha conversa coloquial en alemán e máis ben aparecen modificados na publicidade? A este respecto tamén cómpre acometer moitos estudos máis.

### **3. No ensino de linguas debe desenvolverse a competencia fraseolóxica activa ou pasiva?**

Aínda que esta é unha pregunta esencial na fraseodidáctica, que debería contestarse no prólogo de todo libro de fraseoloxía orientado á práctica, non atopamos referencias específicas a este respecto nas recompilacións fraseolóxicas con fins didácticos de distintas linguas estudadas por nós. Lamentablemente, a fraseodidáctica encóntrase aínda nunha fase de desenvolvemento totalmente irreflexivo e, literalmente, “saltan aos ollos” paralelismos co obsoleto ensino da gramática de tempos pasados. Así, era completamente normal no ensino do francés en Alemaña, no meu período académico primeiro pasivo e despois activo, aprender sen distinción ningunha o *passé simple* e o *passé composé* como tempos do pasado xunto ao *imparfait*. Os profesores máis esixentes e “agudos” mesmo preferían o *passé simple* para os exercicios pola súa desconcertante variedade formal. Pero daquela nunca se formulou a pregunta de cal dos dous tempos do pasado (*passé simple* ou *passé composé*) era necesario para o coñecemento activo ou pasivo da lingua. Co paso do tempo, este capítulo da gramática examinouse a fondo, e os programas de estudo e libros de texto actuais distinguen claramente entre o coñecemento pasivo respecto do *passé simple* e o coñecemento activo no caso do *passé composé*. Algúns libros de texto con enfoques reformistas radicais e obxectivos didácticos menos estritos van máis alá, chegando a non tratar en absoluto o *passé simple*. Con todo, ben pode dicirse neste caso que *El remedio es peor que la enfermedad*. Volvamos á fraseoloxía. Sexa como for, atópanse ocasionalmente comentarios realmente cheos de lucidez acerca de que cómpre ser un pouco máis precavido no uso activo das locucións (Vigner 1981: 2): “Aussi importe-t-il de bien connaître ces locutions, afin d’abord de pouvoir les comprendre, éventuellement, dans un second temps, de pouvoir les utiliser, en prenant soin cependant d’être très attentif dans leur usage”. Resulta moi divertido ver a celada na que caen a miúdo autores e casas editoriais. Para impulsar as vendas loan un libro de texto afirmando que é imprescindible para falar con fluidez na lingua da que se trate, pero máis adiante (coma se fose en letra pequena) recúan, advertindo contra o uso activo dos fraseoloxismos (Ettinger 2006: 29). Abraíounos e segue a abraíarnos o feito de que Galisson, a principios dos anos 80 do século pasado, introduciuse a distinción fundamental entre a ordenación semasiolóxica e onomasiolóxica dos fraseoloxismos na investigación fraseolóxica, mesmo publicando un dicionario de comprensión e de produción para o ensino do francés como lingua estranxeira (Galisson 1984a), sen reflexionar en absoluto sobre se e como debería empregar na produción estes fraseoloxismos un estranxeiro que está a aprender francés. Posto que non dispoñemos de estudos científicos sobre esta complexa cuestión, senón apenas de peticións, recomendacións ou teorías duns poucos fraseodidácticos, informaremos ao respecto unicamente desde a

nosa experiencia subxectiva como formandos e formadores neste eido. Cando estabamos a estudar en París e Santander nos anos 60 do século pasado, ás veces espertabamos admiración e, en moitos casos, ata hilaridade nos nativos co noso uso activo de locucións; máis tarde volvémonos máis cautos e tanto a admiración como a hilaridade diminuíron. A nosa dilatada experiencia como docentes de francés tennos demostrado constantemente que os estudantes, por motivos comprensibles, procuran empregar os fraseoloxismos aprendidos con esforzo ao falar ou escribir redaccións e, no intento, “levan un chasco” estrepitoso. As colegas francófonas do meu departamento queixábanse de que ensinaba cousas innecesarias e de que os estudantes protestaban porque non podían usar os “meus” fraseoloxismos. Como consecuencia destas queixas, radicalizouse a miña postura sobre o emprego de fraseoloxismos nunha lingua estranxeira e distinguín con total claridade entre o coñecemento activo e pasivo destes: os fraseoloxismos dunha lingua estranxeira han de aprenderse en primeiro lugar para adquirir unha competencia fraseolóxica pasiva, polo que a limitación ao número habitual de 1.000 unidades fraseolóxicas incluídas nas listas para a aula non abondaría para adquirir unha competencia lingüística máis elevada. Por outra banda, desaconsellouse en xeral o uso fraseoloxismos na lingua que se está a aprender. Esta paulatina materialización das ideas no ensino reflíctese tamén nas nosas publicacións dos últimos 25 anos. Os libros de texto de fraseoloxía do francés (Bárdosi, Ettinger e Stöltzing 1992/1998/2003), así como de alemán para estranxeiros (Hessky e Ettinger 1997), continúan a obviar de todo este problema. Con todo, o artigo *Techniques d'apprentissage des expressions idiomatiques* (Ettinger 1992: 98-109), a nosa colaboración *Einige Überlegungen zur Phraseodidaktik* (Ettinger 1998: 201-217) e a descrición do curso (Ettinger 2001: 101-102) xa trasladan algunhas recomendacións concretas ao respecto. No noso artigo para o manual *Phraseologie* esbozamos o programa dun libro de texto destinado á adquisición da competencia fraseolóxica produtiva (Ettinger 2007: 904-905) e detallamos as nosas reflexións no prólogo do libríño de fraseoloxía portuguesa (Ettinger 2006: 29-32). Despois desta colorida retrospectiva persoal, estamos en posición de facer un balance provisional e de tentar contestar a pregunta formulada ao principio.

3.1. No **ensino da lingua materna** non ha de haber restricións canto á competencia fraseolóxica de comprensión ou produción. É importante analizar os usos concretos dos fraseoloxismos segundo o receptor e a situación, a súa función en distintas categorías textuais (linguaxe literaria, dos medios de comunicación, da publicidade, dos deportes etc.) e as súas posibilidades de modificación. O falante nativo pode entón empregar os fraseoloxismos ou non seguindo a súa intuición lingüística. A experiencia indica que, en xeral, enténdense máis fraseoloxismos dos que se usan.

3.2. No **ensino de linguas estranxeiras**, en cambio, debe facerse unha clara distinción entre competencia activa e pasiva, e non simplemente xeneralizando. Deben estudarse con detalle partes concretas do inventario fraseolóxico en relación coa súa posible utilidade.

3.2.1. Con referencia á **competencia fraseolóxica pasiva**, en teoría pode non haber un límite. En todo caso, as limitacións derívanse da duración da aula e dos obxectivos didácticos. Contar con coñecementos fraseolóxicos profundos nunha lingua estranxeira

facilita a comprensión lectora, dá pistas sobre as intencións do falante, fai as alusións contidas nos textos máis transparentes, permite entender xogos de palabras, sobre todo na publicidade etc. Estes coñecementos son necesarios para o auténtico dominio dunha lingua, tanto como contar cun amplo vocabulario (Iglesias Iglesias 2007: 70-83).

3.2.2. Canto ao **emprego activo**, as *fórmulas rutineiras* deberían aprenderse desde o inicio da adquisición da lingua estranxeira, xunto coas *fórmulas discursivas* e as *fórmulas psicosociais*. O mesmo aplícase ás colocacións (Hausmann 2007). Pola contra, no que respecta ás locucións e aos fraseoloxismos oracionais (refrás, lugares comúns, frases feitas, slogans etc.), recoméndase a máxima cautela. Nesta materia faltan estudos preliminares acerca de que expresións idiomáticas se consideran ou non suxestivas, ou cales máis ben neutrais. Botando man dalgúns exemplos representativos e profusamente explicados a través de usos en contexto, poderían discutirse as complexas regras de uso e alertar sobre os perigos do emprego activo de fraseoloxismos. Pero para isto requírese un bo coñecemento da lingua estranxeira. Tras este debate, o alumno debería buscar por si mesmo documentos nos que apareza determinado fraseoloxismo, preferiblemente na Internet, e podería entón empregalo por propia iniciativa en contextos semellantes. De todos os xeitos, tras unha preparación tan intensiva, pode un atreverse, como falante non nativo, a empregar fraseoloxismos noutra lingua.

#### **4. Merece a pena buscar o mínimo ou óptimo fraseolóxico? Reflexións verbo da frecuencia e coñecemento dos fraseoloxismos**

Pasado o longo tempo en que o normal era considerar os fraseoloxismos, tanto na lingua materna coma en linguas estranxeiras, unicamente como unidades léxicas máis complexas, polo que se adquirían principalmente para ampliar o vocabulario, era inevitable que xurdisen paralelismos coa adquisición do léxico no relativo á limitación cuantitativa das unidades que aprender. Tomando como base os compendios de vocabulario elemental e complementario que tanto éxito teñen en todas as linguas, aspirouse a elaborar un mínimo fraseolóxico para a fraseodidáctica. Unha delimitación razoable e facilitadora da aprendizaxe coma esta debería, en principio, ser algo plausible para calquera fraseodidáctico. Con todo, han de establecerse certas distincións e restricións importantes xa ao inicio deste capítulo.

4.1. Para comezar, debemos abordar dun xeito máis preciso e crítico os supostos paralelismos entre as unidades léxicas e fraseolóxicas. Tal comparación non se sostén. A adquisición do léxico é esencial e indispensable tanto na lingua materna coma en linguas estranxeiras. Aínda que soe a tópico, no se pode falar ningunha lingua sen coñecer o seu vocabulario, pero, como vimos anteriormente, si se pode falar bastante ben unha lingua sen usar refrás, fraseoloxismos oracionais ou locucións. Dado que aprender o léxico é un requisito fundamental para adquirir unha lingua, a selección e redución do vocabulario poden facilitar a aprendizaxe e posibilitar unha progresión razoable. Por non falar da incrivelmente motivadora idea, aínda aceptada cegamente nos anos 60 do século pasado, de que con 2.000 palabras do vocabulario elemental era posible entender o 85% dun texto normal, e que as 2.500 palabras do vocabulario complementario incrementaban noutro 10% a comprensión escrita (Nickolaus 1963:



11). Grandes áreas do inventario fraseolóxico, como os xa mencionados refráns, fraseoloxismos oracionais ou locucións, non son necesarias para a comunicación neutra, xa que expresan intencións particulares do falante con respecto a determinadas situacións. Daquela, debería resultar difícil reunir un repertorio mínimo de algo que non é imprescindible ou necesario. Pode que un exemplo concreto aclare isto. Verbos como, por exemplo, *täuschen* en alemán, *tromper* en francés ou *engañar* en castelán forman parte do vocabulario básico das respectivas linguas; pero non ocorre o mesmo coas locucións que se poden empregar en lugar destes verbos e que se inclúen nos dicionarios onomasiolóxicos (cfr. Hessky e Ettinger 1997: 117-119; Bárdosi, Ettinger e Stölting 1992/1998/2003: 70-71; Sevilla Muñoz e Cantera Ortiz de Urbina 2004: 228-230). Facendo unha comparación coa nutrición, o vocabulario elemental e complementario serían os alimentos básicos, polo que non debería ser complicado facer unha cesta. As locucións, fraseoloxismos oracionais ou refráns serían, en cambio, alimentos de luxo con padais moi distintos: ostras, caviar, champaña, ovos de paspallás, carne de tenreira de Kobe etc. Neste caso sería moi complicado chegar a un consenso.

4.2. O seguinte paso consiste en decidir que categoría do inventario fraseolóxico dunha lingua queremos rexistrar seguindo criterios de frecuencia: colocacións, locucións ou enunciados fraseolóxicos coas súas subcategorías (paremias e fórmulas rutineiras). Sorprendentemente, as investigacións científicas sobre a frecuencia comezan no ámbito dos refráns/paremias, probablemente porque en todas as linguas xa existían recompilacións extensas que facilitaron o traballo con corpus (Durco 2001: 99-106, con outras referencias bibliográficas: Mieder 1994; Chlosta, Grzybek e Roos 1994; Baur e Grzybek 1996). Seguramente o soado mínimo paremiolóxico de Permjakov (1971), ben coñecido non só en círculos eslavísticos, tamén contribuíu. Así e todo, de non incluír os refráns no eido elemental do repertorio fraseolóxico dunha lingua (e hai bos motivos para facelo), pódese ter a impresión de estar a “poñer o carro diante dos bois” (= *mettre la charrue devant/avant les boeufs*; *empezar la casa por el tejado*; *das Pferd von Schwanz aufzäumen*). Por outra banda, xa se atopan os primeiros traballos de investigación sobre a frecuencia das locucións, cuxo rexistro lexicográfico tamén progresou moito. Pero aínda non existen estudos sobre a frecuencia das fórmulas rutineiras, particularmente importantes para o ensino de linguas.

4.3. Un enfoque moito máis prometedor da investigación sobre a frecuencia dos fraseoloxismos débemosllo a Koller (1977). Nos inicios da fraseoloxía, este autor desenvolveu un traballo manual minucioso (daquela non había corpus electrónicos nin a posibilidade de buscar na Internet) avaliando un corpus xornalístico de aprox. 700 artigos, que leu persoalmente, e atopando unhas 450 expresións idiomáticas nun total de 900 documentos. A significativa contribución de Koller consistiu en que non só investigou a linguaxe xornalística en xeral, senón que investigou por distintas tipoloxías textuais como, por exemplo, a información sobre política, as noticias sobre sucesos delituosos e informes xudiciais, os anuncios clasificados, as cartas ao director e as seccións de economía, deportes e cultura. Todos sabemos que os reformadores do mundo empregan nas cartas ao director fraseoloxismos distintos aos que empregan os estrategos publicitarios ou os que escriben os horóscopos. Pasados 30 anos, e coas

posibilidades técnicas facilitadoras do traballo que existen na actualidade, o enfoque de Koller debería retomarse e desenvolverse para poder obter mínimos fraseolóxicos de determinadas tipoloxías textuais en distintas linguas. Estes mínimos fraseolóxicos especializados serían unha grande axuda na adquisición da competencia fraseolóxica pasiva ou de recepción. Como complemento ás investigacións sobre frecuencia a partir dun corpus, Koller (1977) realizou tests de recoñecemento e cualificación de fraseoloxismos con informantes xermanófonos. Máis adiante veremos que é conveniente relacionar o coñecemento ou familiarización cun fraseoloxismo cos datos sobre a súa frecuencia (Hallsteinsdóttir, Šajánková e Quasthoff 2006). Tamén prometen moito os traballos máis recentes, nos que xa non se aplica o método dedutivo na análise de corpus (buscar o fraseoloxismo X nos documentos), senón que se tentan obter indutivamente os polilexemas con base na súa frecuencia. Facendo uso do chamado “método baseado en corpus” pódense atopar fraseoloxismos que aínda non constan nos dicionarios tradicionais (Bubenhofner 2008: 53-72).

Ettinger esboza outras posibilidades da fraseoloxía orientada á frecuencia (2007: 902-903).

4.4. Podemos pasar por alto as pouco serias e sempre irritantes notas introdutorias de moitas compilacións fraseolóxicas destinadas ao ensino de diversas linguas nas que se afirma recorrentemente que a compilación en cuestión inclúe os fraseoloxismos principais, máis usuais ou máis frecuentes para a adquisición da lingua, a comunicación cotiá ou a comprensión lectora. Desde Ettinger (1989: 100), denunciámos publicamente este engano consciente dos usuarios, aínda que sen éxito polo de agora. A publicidade destinada a promover as vendas segue a avantaxar o rigor científico, e seica os consumidores son demasiado inxenuos para defendérense!

4.5. Malia a situación bastante improdutivo da investigación, referida anteriormente, non debería cesar precipitadamente a busca da “flor azul”<sup>2</sup> do mínimo fraseolóxico. Talvez os investigadores máis novos se deixen entusiasmar polo *Marco común europeo de referencia para as linguas* e poñan ao dispor dos seus usuarios un completo material ilustrativo correspondente aos obxectivos dos niveis C1 e C2 en cada unha das linguas (véxase a este respecto González Rey 2006: 123-145). Así mesmo, é posible que a reforma dos plans de estudos europeos tradicionais no transcurso do Proceso de Boloña permita elaborar un módulo de fraseoloxía. Non sería de estrañar que baixo a presión da reforma política se publicasen axiña traballos sobre a limitación cuantitativa dos fraseoloxismos. Xa existen enfoques serios que apuntan a isto dunha metalexicógrafa moi coñecida no círculo romanístico alemán, quen desexa que se inclúa nos programas do francés para centros de ensino obrigatorio e superior un mínimo fraseolóxico obtido a partir do filtrado de dicionarios, así como que se faga un seguimento e avaliación deste en distintos exames do sistema educativo público de Alemaña (exame de acceso aos estudos universitarios, exame intermedio tras a finalización do primeiro ciclo

---

<sup>2</sup> Símbolo romántico inmortalizado polo poeta alemán Friedrich von Hardenberg (1772-1801), máis coñecido polo pseudónimo Novalis, e que representa o obxectivo arelado e nunca alcanzado, encarnado na poesía e no amor.

destes estudos, exame de máster e exame de Estado para obter a licenciatura) (Hausmann 2005: 34):

*Es muss möglich sein, dem Lerner des Französischen zu sagen, wie viele Wörter er zu lernen hat und welche, um sich als kompetenter Rezipient der französischen Sprache fühlen zu dürfen. Denn Aussagen des Typs „Du musst ein Leben lang lernen!“ sind didaktisch unbefriedigend und kaum geeignet, ihn zum energischen und konzentrierten Lernen zu motivieren. Es ist möglich, dem Lerner entsprechend den Prinzipien der Chrestolexikographie (Hausmann 2002) eine in drei Lernstufen aufgeteilte Liste von insgesamt 8500 opaken lernnützlichen Einheiten auszuhändigen und, erweitert um eine Liste von annähernd 1500 opaken Idiomen für die Meisterprüfung (Magister-, Master, Staatsexamensprüfung) zum realistischen Mindestkriterium zu erklären<sup>3</sup>.*

Para o segundo ciclo dos estudos superiores engadiríase, a modo complementario, unha lista de 1.850 locucións (Hausmann 2005: 38). Con todo, as cifras que indica Hausmann (2005) son moi elevadas para o dominio léxico de recepción ou pasivo da lingua e difíciles de alcanzar se os plans de estudos non o esixen. De darse o caso, habería que falar dunha “obriga fraseolóxica”!

Despois de expoñer os resultados relativamente limitados da investigación fraseolóxica baseada na frecuencia, debemos e queremos sinalar o que afortunadamente xa se conseguiu. Teoricamente, a investigación ideal da frecuencia dos fraseoloxismos dunha lingua podería consistir en reducir, de cara a unha investigación lingüística de corpus, o repertorio existente máis extenso en función de determinados criterios como, por exemplo, o grao de coñecemento (descoñecido ou coñecido) e a forma de uso (“Eu non empregaría o fraseoloxismo” ou “Eu empregaría o fraseoloxismo”) dos mesmos nun número considerable de informantes lingüísticos de diversos grupos de idade, preferentemente persoas maiores, e con distintos niveis de estudos. A seguir, analízase a frecuencia das unidades fraseolóxicas obtidas coma se se filtrasen nun corpus o máis amplo e representativo posible, debendo considerar, por exemplo, para as locucións verbais, ademais da forma infinitiva, tamén distintas formas conxugadas de uso preferente. Mesmo neste procedemento ideal obsérvanse de inmediato dous puntos débiles: a) que tan grande debe e pode ser o número de informantes e como se seleccionan? e b) de cantas unidades se debe dispoñer unha vez feita a redución? Se o diñeiro e o tempo non fosen factores que ter en conta, podería partirse de categorías máis xenerosas. O proxecto, lamentablemente inconcluso, da DFG (Fundación Alemá para a Investigación Científica) relativo á investigación da frecuencia dos refráns alemáns debería motivar os interesados nesta investigación a realizar un planeamento máis cauteloso (véxase ao respecto Durco 2001: 99-106, con referencias bibliográficas

---

<sup>3</sup> Tradución: “Debe ser posible dicirlle ao alumno de francés cantas palabras ten que aprender para poder sentirse como un receptor competente desta lingua. Afirmacións como ‘Hai que estar a aprender toda a vida!’ son didacticamente insatisfactorias e inapropiadas para motivalo a aprender de forma activa e concentrada. Pódese entregar ao alumno, seguindo os principios da ‘crestolexicografía’ (Hausmann 2002), unha lista dividida en tres niveis de aprendizaxe cun total de 8.500 unidades fraseolóxicas opacas útiles, ampliada con preto de 1.500 expresións opacas para o exame de máster (exame de maxisterio, máster e de Estado), co fin de explicar de xeito realista o criterio do mínimo”.

relevantes e orientativas). En vista destas limitacións financeiras e temporais, tres lingüistas de Alemaña, Islandia e Eslovaquia optaron por outra estratexia máis realista para o alemán como lingua estranxeira. Nun primeiro termo, levaron a cabo dúas investigacións independentes, dando lugar deste xeito ao estudo da frecuencia das locucións do alemán máis extenso e fiable levado a cabo ata hoxe. Este estudo está dispoñible na Internet e pode consultarse e descargarse en [http://www.linguistik-online.de/27\\_06/hallsteinsdottir\\_et\\_al.html](http://www.linguistik-online.de/27_06/hallsteinsdottir_et_al.html) (unha breve referencia ao cambio terminolóxico de mínimo a óptimo neste caso: o termo “mínimo” implica un resultado puramente orientado á frecuencia e ten connotacións máis ben negativas, mentres que no termo “óptimo”, empregado por primeira vez por Hessky, tamén se ten en conta o grao de coñecemento e podería mesmo considerarse o uso activo dos fraseoloxismos).

Hallsteinsdóttir extraeu para o mencionado estudo da frecuencia todas as locucións rexistradas en dous dos dicionarios para o ensino de alemán como lingua estranxeira máis coñecidos e empregados no ámbito lingüístico xermano [*Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache* de Gruyter-Verlag (Kempcke 2000) e *Langenscheidts Wörterbuch für Deutsch als Fremdsprache* (Götz et al. 1997)], e complementounas con unidades fraseolóxicas tiradas de libros de texto de fraseoloxía (Hessky e Ettinger 1997; Griesbach e Schulz 2000) e cunha lista de expresións idiomáticas alemás correntes e intersubxectivas de Dobrovolskij (1997). As 5.000 unidades obtidas deste xeito estudáronse en Leipzig canto á súa frecuencia absoluta coa axuda do corpus *Deutscher Wortschatz*, dividíndolas en tres categorías: locucións de alta frecuencia (máis de 500 documentos), locucións de frecuencia media (entre 100 e 500 documentos) e locucións de baixa frecuencia (menos de 100 documentos). Con independencia do anterior, Šajánková (2005), na súa disertación sobre varios libros de texto de fraseoloxía do alemán moi coñecidos (Hessky e Ettinger 1997; Wołjak e Richter 1993; Griesbach e Uhlich 1993; Herzog 1993; Dobrovolskij 1997b; Buscha 1979), reuniu os fraseoloxismos que aparecían con maior frecuencia en todas as recompilacións existentes (1179 en total) e puxo a proba estas unidades servíndose de cuestionarios (máis de cen en total) sobre a familiarización con estes, é dicir, o grao de coñecemento que teñen dos mesmos os falantes xermanófonos. Para chegar a resultados máis precisos, combináronse os datos de frecuencia do corpus co grao de coñecemento ou familiarización, é dicir, co uso activo dos fraseoloxismos por parte de falantes nativos. Por primeira vez no eido da investigación da frecuencia, están a obterse resultados comprensibles, abarcables numericamente e representativos, susceptibles de aplicación posterior na fraseodidáctica do alemán. (Hallsteinsdóttir et al. 2006: 12): “Zum Kernbereich eines phraseologischen Optimums für Deutsch als Fremdsprache gehören 143 Phraseologismen mit hoher Frequenz (über 500 Belege) und hoher Geläufigkeit (76-101). Diese Phraseologismen sollten im Grundwortschatz enthalten sein”<sup>4</sup>. No anexo do seu artigo, os autores inclúen esta lista de 143 unidades, polo que calquera falante nativo do alemán pode comprobar que efectivamente se trata de fraseoloxismos frecuentes e coñecidos. Só queda esperar que este traballo revolucionario sexa

<sup>4</sup> Tradución: “O núcleo do óptimo fraseolóxico para o alemán como lingua estranxeira consta de 143 fraseoloxismos de alta frecuencia (máis de 500 documentos) e grao de coñecemento (76-101), que deberían formar parte do vocabulario elemental”.

emprendido pronto noutras linguas e que nun futuro próximo se publiquen libros de texto para o alemán con base neste material.

## **5. Seguen a ser suficientes aínda hoxe “Os tres pasos fraseodidácticos”? Acerca da metodoloxía de aprendizaxe e uso de fraseoloxismos**

Na investigación fraseolóxica do alemán temos que agradecerlle ao pioneiro fraseodidáctico Peter Kühn non só títulos doados de reter, con alusións a contos alemáns moi populares, de traballos como *Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf* (Kühn 1987: 62-79). Este xermanista de Trier tamén desenvolveu un método propio para recoñecer, descifrar e empregar fraseoloxismos, aplicable tanto no ensino de lingua materna coma no de linguas estranxeiras (Kühn 1992/1994/1996). O dito método, bautizado por Kühn co sinxelo nome de “Os tres pasos fraseodidácticos”, xeneralizouse na fraseodidáctica e é aplicado en todas partes con moito éxito e satisfacción por profesores no seu labor docente. Para facilitar a comprensión, presentamos en síntese o método exclusivamente orientado ao texto de Kühn. Nun primeiro paso, o alumno ten que identificar o fraseoloxismo (el entende por tal unicamente as locucións figurativas) nun texto auténtico, sendo de axuda para o efecto, por unha parte, as posibles anomalías morfosintácticas ou o emprego de elementos singulares, así como, por outra parte, as incompatibilidades semánticas, que tamén facilitan o seu recoñecemento (Kühn 1992: 178-179). O seguinte paso ten que ver coa comprensión ou descifrado do fraseoloxismo. Debe levarse o alumno, formulando preguntas concretas, a deducir por si mesmo do contexto o significado completo do fraseoloxismo, fronte ás paráfrases simplistas dos dicionarios. O exemplo de Kühn trata sobre unha fuga tras un accidente de tráfico. Un condutor *macht sich aus dem Staube*, é dicir, marcha sen máis. No canto de expresar a idea cun simple ‘marchar’, o fraseoloxismo expresa ademais que se fixo algo prohibido ou ilegal e que o condutor se inculpou ao fuxir. No terceiro paso, o alumno debe usar a unidade fraseolóxica que acaba de aprender nun contexto similar. Con estes tres pasos fraseodidácticos trabállase a competencia fraseolóxica produtiva na lingua materna, aínda que tamén na lingua estranxeira. Debe levarse o alumno da recepción de fraseoloxismos á produción de fraseoloxismos. Pode que algúns postulados de Kühn parezan triviais á luz da fraseodidáctica actual, pero hai 20 anos, cando existían case exclusivamente exercicios de fraseoloxía simples e con mecánica mnemotécnica, estes tres pasos supuxeron un grande avance e trouxeron “aire fresco” ao ensino. Con todo, co paso dos anos apareceron algunhas propostas de mellora derivadas da experiencia docente. Lüger (1997: 102) quería engadir entre a fase de “descifrado” e a de “emprego” unha fase de fixación, é dicir, práctica dos fraseoloxismos e, ademais, aplicar a competencia fraseolóxica activa só a unha parte das “existencias expresivas fraseolóxicas”, ou sexa, do repertorio de fraseoloxismos. Ettinger (2007: 897) móstrase crítico cos elaborados “procedementos de descubrimento”. Estes complexos métodos de recoñecemento de distintas clases de fraseoloxismos no texto trasladan criterios lingüísticos da fraseoloxía á aprendizaxe de linguas. Pero a práctica tennos demostrado que o alumno realmente non precisa destes procedementos de descubrimento,

abondándolle con saber que non entende unha unidade poliléxica en contexto, que non é quen de explicar o significado da mesma a partir dos lexemas que a compoñen e que a seguir debe dar outros pasos, como usar os dicionarios ou preguntarles a informantes. Grazas á nosa experiencia docente universitaria no ensino de francés como lingua estranxeira a estudantes alemáns, modificamos estes tres pasos nos últimos anos para adaptalos a un curso impartido periodicamente (Ettinger 2001: 87-104, ou na Internet en <http://www.sz.uni-augsburg.de/franzphil/downloads/lehrbucheigenstudiumpdf.pdf> ou <http://www.sz.uni-augsburg.de/franzphil/downloads/lehrbucheigenstudium.doc>).

Nun principio definimos cun pouco máis de precisión os obxectivos didácticos do noso curso. O obxectivo prioritario era a adquisición dunha ampla competencia fraseolóxica de recepción ou pasiva en francés para facilitar a comprensión oral, a comprensión escrita e a tradución de textos franceses reais. A competencia fraseolóxica activa debía practicarse unicamente cun número moi abarcable de fraseoloxismos. Ao igual que Kühn, tiñamos que limitarnos ás locucións figurativas xa que aínda non existían compilacións útiles das demais unidades fraseolóxicas, como as fórmulas rutineiras ou os fraseoloxismos oracionais. O resultado foi o seguinte procedemento por pasos:

a) Nun *primeiro paso* comentábanse, a modo ilustrativo, certos fraseoloxismos seleccionados en contexto. Explicábanse as diversas posibilidades de uso dos mesmos canto ao destinatario e á situación. Indicábanse as restricións gramaticais e clasemáticas, dábase información sobre o rexistro e tentábase atopar un concepto clave para cada fraseoloxismo a partir dun esquema onomasiolóxico. É moi importante que o alumno adquira a noción básica de que os fraseoloxismos non se poden explicar simplemente parafraseándoos posto que, na maioría dos casos, engaden un trazo ou valor semántico e están limitados no seu uso por cuestións pragmáticas e situacionais. Tense comprobado que, para dar este primeiro paso, ao estudante resúltalle moi útil comezar con unidades da lingua materna e logo pasar á lingua estranxeira. O primeiro paso equivale, *grosso modo*, á fase de descifrado de Kühn, na que se sensibiliza os alumnos sobre a función do fraseoloxismo no texto baixo a dirección do docente.

b) Nun *segundo paso* trabállanse unhas 500 locucións empregando un libro de texto. Os estudantes tiñan que estudar na casa un par de leccións con 50 unidades cada unha dunha semana para a seguinte, explicando entón na clase o profesor os fraseoloxismos máis difíciles.

c) Con exercicios mnemotécnicos do libro de texto, profundábase e comprobábase a aprendizaxe dos fraseoloxismos nun *terceiro paso*. Esta fase práctica pode ser máis ou menos prolongada en función do nivel do curso e dos alumnos (véxase ao respecto o punto 8 do noso artigo). Resultan especialmente determinantes e útiles as explicacións sobre a delimitación semántica dos fraseoloxismos dun concepto clave como /*SANTÉ*/, /*MALADIE*/ ou /*FAIM*/, posto que permiten descubrir máis matices diferenciadores. Dado que nesta fase o alumno ha de aprender o maior número posible de fraseoloxismos, prescínlese conscientemente de traballar con textos reais que consuman moito tempo. Pero o docente, grazas á súa experiencia, pode e debe comentar con detalle fraseoloxismos máis interesantes, máis difíciles e máis complexos

mesmo servíndose de textos máis curtos ou, na terminoloxía de Kühn, descifralos e así definilos con maior precisión desde o punto de vista fraseográfico.

d) A *cuarta fase* ou *cuarto paso* consiste en observar o uso dos fraseoloxismos aprendidos en textos auténticos. O alumno ten que buscar de forma autónoma os contextos correspondentes a cada fraseoloxismo. Os buscadores dispoñibles na Internet en todas as linguas, como é *Google*, devólvenlle ao interesado nuns poucos segundos numerosos documentos que lle permiten describir o fraseoloxismo con maior precisión que calquera dicionario monolingüe ou bilingüe. O aprendiz autónomo adoita avantaxar os “rexistros tardíos da norma oral” que son os dicionarios (Coseriu). Facendo uso da unidade fraseolóxica francesa *avoir maille à partir avec qn.* (= ‘ter un desacordo/diferenzas con alguén’), fixemos unha demostración completa deste procedemento de traballo (Ettinger 2007: 901-902). Partindo dos referidos textos, un estudante autónomo resolto podería empregar despois activamente este fraseoloxismo en contextos semellantes. Así mesmo, este método autodidacta permite obter variantes semánticas non codificadas dunha unidade fraseolóxica. Moito antes de que dicionarios monolingües e bilingües documentasen a extensión semántica do fraseoloxismo francés *qn. a pignon sur rue* a *qc. a pignon sur rue*, xa se atopaban documentos que evidenciaban este cambio (Ettinger 1989: 97). Hausmann (2007: 116-117) trata a extensión semántica da locución francesa *mettre les pieds dans le plat*, rexistrada por primeira vez en 1891 no *Petit Larousse*, así como a que se produciu en *tirer les marrons du feu*. Exemplificamos a seguir o noso método de ensino e aprendizaxe cunha locución figurativa do castelán:

a) Familiarízase primeiro o alumno cos principais problemas fraseolóxicos existentes en castelán mediante a aprendizaxe ilustrativa, e despois este comeza a memorizar determinadas unidades fraseolóxicas.

b) Atopa para a locución castelá *cortar/partir el bacalao* a explicación “Se utiliza para definir a la persona más importante o que más manda en algún lugar”, acompañada do exemplo “En esta oficina, como el jefe no está nunca, es su hijo quien corta el bacalao” (Buitrago 2000: 74). Mediante a correspondente aclaración etimolóxica, este fraseoloxismo é relativamente fácil de comprender para calquera estranxeiro que estea a aprender castelán. Pero un único exemplo non abonda para desenvolver a intuición lingüística.

c) Na fase de aprendizaxe sería moi conveniente delimitar este fraseoloxismo fronte a outras estruturas semánticas similares. Sevilla Muñoz e Cantera Ortiz de Urbina mencionan como variantes no concepto clave /INFLUENCIA/ ou /PODER/ *llevar la voz cantante en algo; llevar la batuta en algo; ser el que hace y deshace en algo; tener la sartén por el mango; ser el amo del cotarro; ser el mandamás; llevar el timón; manjar los hilos; dirigir el cotarro*. Unha vez coñecidos os problemas principais da fraseoloxía, un estranxeiro que está a aprender castelán comprende de inmediato que as locucións anteriores non son intercambiáveis entre si nin polas paráfrases neutras ‘tener mucha influencia, mucho poder’, ‘ser el único que decide’ ou ‘mandar, dirigir en un negocio’. Lamentablemente carecemos dos materiais didácticos relevantes do castelán para profundar aínda máis neste aspecto.

d) Coa axuda da Internet atópanse facilmente exemplos de uso do fraseoloxismo *cortar/partir el bacalao*, o que lle permite ao aprendiz de castelán buscar por si mesmo contextos que lle parezan importantes e útiles. Pode marcalos, gardalos nun ficheiro e/ou imprimilos. Deste xeito dáse unha idea da súa frecuencia e pode facer rapidamente unha lista dos posible suxeitos do fraseoloxismo. O 7 de marzo de 2008 atopábanse en total 4.990 documentos con *cortar el bacalao* en <http://www.google.es>, pero eran 9.620 os documentos coa locución na forma de terceira persoa de singular do presente *corta el bacalao*. A variante *partir el bacalao* está representada en 1.001 documentos de *Google*, e da forma en terceira persoa de singular do presente *parte el bacalao* atopábanse 10.900 documentos, nos que obviamente se inclúe o uso concreto. A forma de terceira persoa de singular do presente, cun uso maioritariamente figurativo, aparece en 6.490 documentos no caso de *cortar el bacalao*, e en 2.950 no caso de *partir el bacalao*. Que conclusións se poden tirar entón de todos os exemplos? En función de suxeito do fraseoloxema atópase non só o “xefe de persoal”, o preferido polos dicionarios, senón que o ámbito de influencia dos “cortadores de bacalao” se estende a eidos maiores. Como persoas con poder de decisión atopamos tamén *el juez Merlaska, un historiador, el auténtico cacique del barrio, Chávez en Venezuela* etc., alén de mulleres (*en la cocina y en la compra*), fumadores (*los fumadores en España*) ou familias influentes (*Los que cortan el bacalao. Las grandes familias aún dominan la economía por medio des sus “delfines”*). Atopáronse, ademais, grupos de persoas (*los partidos*), familias criminais de Sicilia (*Nuestro objetivo será demostrarles a esta banda que son los Corleone quienes parten el bacalao en Nueva York*), grupos de presión (*Otros lobbies que parten el bacalao en Bruselas son la Organización Mundial del Comercio*), empresas (*la compañía británica; el que parte el bacalao en internet es Google*), provincias, cidades, países e os seus respectivos habitantes (*los americanos; los galeses parten el bacalao por tercera vez consecutiva en el Torneo de Seis Naciones de rugby*) etc. Entre unha e dúas ducias de exemplos ben seleccionados deberían ser suficientes para a comprensión pasiva do fraseoloxismo, de xeito que a súa imaxe tamén quede gravada na mente dun alumno non nativo. Con todo, no noso método cómpre ser prudente canto a se e cando este alumno estranxeiro pode e debe empregar activamente o fraseoloxismo como seguinte paso. En que medida se expresa con este fraseoloxismo unha crítica ou, se cadra, admiración polas persoas con poder de decisión de que se trate? Como reaccionan as feministas militantes cando se usa este fraseoloxismo con suxeitos femininos? Os exemplos de uso atopados na Internet cobren as necesidades comunicativas particulares dun estranxeiro que está a aprender castelán?

## **6. Os fraseoloxismos equivalentes interlingüísticos serven de axuda fraseodidáctica no ensino de linguas estranxeiras? O problema dos verdadeiros e falsos amigos fraseolóxicos**

Quen estuda fraseoloxismos en varias das principais linguas europeas comproba moi a miúdo que non poucas locucións figurativas da súa lingua materna teñen un equivalente formal e semántico absoluto noutra lingua, e en moitos casos en varias (Ettinger 1994: 109-136 para o francés e o alemán). Piirainen (2005: 45-75), quen



investiga intensamente neste eido, falou de “expresións idiomáticas estendidas” (*widespread idioms*) tras rexeitar outros termos como “europeísmo”, “internacionalismo” ou “interfraseoloxismo”. O seu ambicioso proxecto de investigación a grande escala céntrase na equivalencia total e pretende abranguer todas as linguas europeas (Pirainen 2007: 173-193). Algún día, cando se dean a coñecer os resultados deste proxecto, os fraseodidáticos disporán dunha fantástica ferramenta para poderen ensinar facilmente unha cantidade razoable (aprox. de 100 a 300 unidades?) de locucións figurativas totalmente equivalentes formal e semanticamente nas clases de primaria e secundaria das linguas europeas máis usuais e estendidas (inglés, francés, alemán, ruso, español e italiano). Unha relación como esta podería mostrar, coa axuda do fraseólogo, a enorme riqueza cultural común do pasado europeo.

Estes fraseoloxismos estendidos por toda Europa son, principalmente, unidades procedentes da relixión xudeo-cristiá, sobre todo citas da Biblia (véxanse para francés-alemán as citas bíblicas de Ettinger 1977: 1-20). Por outra banda, a cultura grecolatina tamén deixou unha fonda pegada nas linguas europeas. Basta con pensar nas fábulas de Esopo e nas recreacións que fixo destas La Fontaine, así como nos máis de 4.000 adaxios latinos que Erasmo de Rotterdam introduciu nas linguas europeas (Doyle 2007: 1078 *Erasmus and his influence*). Diversas figuras e feitos da mitoloxía grega e latina seguen vivos en frases feitas de toda Europa. Citas de célebres personalidades da Antigüidade, da Idade Media e da Idade Moderna, así como citas de grandes escritores da literatura europea, continúan a formar parte do patrimonio cultural común do continente. Ao anterior engádenselle os neoloxismos fraseolóxicos que apareceron en Europa e se transmitiron a varias linguas, como a expresión idiomática *quinta columna*, nacida en 1936 durante a guerra civil española (Rey e Chantreau 1993: 198; [http://es.wikipedia.org/Quinta\\_columna](http://es.wikipedia.org/Quinta_columna)). O maior número de coincidencias fraseolóxicas en distintas linguas dáse no eido dos somatismos fraseolóxicos (véxase Mellado Blanco 2004 para os somatismos do castelán e do alemán). Dado que aínda non existen recompilacións plurilingües fiables malia a profusión de casos destes tipos, temos que nos conformar cos poucos casos rexistrados das linguas europeas máis coñecidas.

**Orixe bíblica** (Wiznitzer 1975: 48; Sevilla Muñoz e Cantera Ortiz de Urbina 2004: 417):

- *seine Hände in Unschuld waschen* (alemán)
- *to wash one's hands of it* (inglés)
- *s'en laver les mains* (francés)
- *lavarse las manos* (castelán)

**Orixe latina** (Ferro Ruibal *et al.* 1984: 273):

- *alea iacta est* (latín)
- *die Würfel sind gefallen* (alemán)
- *les dés en sont jetés / le dé en est jeté* (francés)
- *botouse o dado / o dado foi botado* (galego)

### Mitloxía grega:

- *den Augiasstall ausmisten* (alemán)
- *nettoyer les écuries d'Augias* (francés)

### Neoloxismos fraseolóxicos (Piirainen 2005: 65):

- *to be on the same wavelength as someone* (inglés)
- *(mit jmdm.) auf der gleichen Wellenlänge liegen* (alemán)
- *être sur la même longueur d'onde* (francés)
- *essere sulla stessa lunghezza d'onda* (italiano)
- *estar en la misma onda* (castelán)

Pero cómpre ter en conta certas restricións neste mínimo fraseolóxico paneuropeo, as cales definimos nun estudo comparativo do par francés-alemán (Ettinger 1994: 109-136). No dito estudo empregamos o termo “falso amigo fraseolóxico” e, por analoxía, o termo “verdadeiro amigo”.

1. A equivalencia formal entre determinadas linguas debe interpretarse, con todo, de forma moi restritiva para fins fraseolóxicos e, especialmente, fraseodidáticos, xa que diferenzas formais menores poden dar lugar a imaxes insólitas ou mesmo erróneas. Así, a prodigalidade pode expresarse en alemán coa locución (*sein*) *Geld zum Fenster hinauswerfen* ou en castelán con *tirar/arrojar el dinero por la ventana*, mentres que os franceses [non en van dín os portugueses *viver à grande e à francesa* (Ettinger e Nunes 2006: 90)] son máis xenerosos nesta clase de desbaratamento que nada ten que ver coa Bolsa e por iso precisan varias fiestras (*jeter l'argent par les fenêtres*). Nos libros para o profesor e o alumno poderían destacarse estas diferenzas mediante tipografías especiais ou chamar a atención sobre elas con comentarios ou notas á parte.
2. Neste tipo de fraseoloxismos paneuropeos, a equivalencia formal non implica necesariamente que exista tamén equivalencia semántica, feito que queda ben demostrado na locución *gegen Windmühlen kämpfen*. Este fraseoloxismo do Quixote de Cervantes adoita definirse en alemán como “einen sinnlosen, von vornherein aussichtslosen Kampf um etwas führen” (iniciar unha loita sen sentido e, a priori, inútil por algo. Klappenbach e Steinitz 1982: 4357). En cambio, en francés o fundamental nas explicacións deste fraseoloxismo é o perigo irreal que só existe na imaxinación de Don Quixote, ou sexa, o rival imaxinario. Rey e Chantreau (1993: 533): “se battre contre des ennemis ou des difficultés imaginaires”; Lafleur (1979: 389): “combattre des ennemis imaginaires comme Don Quijote qui, dans sa folie, prenait les moulins pour des géants”. Aínda que poida haber certas confusións ocasionais, a maioría dos exemplos de uso do fraseoloxismo en ambas as linguas correspóndense con estas definicións.
3. Finalmente, tamén se poden observar diferenzas de frecuencia e diastráticas (trazos distintos canto ao rexistro) nos fraseoloxismos máis estendidos e equivalentes formal e semanticamente. Así mesmo, atópanse diferenzas diacrónicas, como na locución francesa *faire d'une mouche un éléphant*,

marcada como “vieilli” (arcaica) nos dicionarios; en canto que o seu equivalente alemán *aus einer Mücke einen Elefanten machen*, de uso coloquial, non se pode considerar en absoluto un arcaísmo.

Se tentamos responder agora a pregunta formulada ao principio, podemos concluír que un mínimo fraseolóxico paneuropeo desenvolvido con esmero desde o punto de vista fraseográfico sería de feito unha grande axuda para a fraseodidáctica (Ferro Ruibal 2007: 305-311).

## **7. Son necesarias ou, como mínimo, útiles as explicacións etimolóxicas para a fraseodidáctica?**

Esta pregunta, intimamente relacionada co estudo fraseolóxico de tipo diacrónico, non se pode contestar cun simple “si” ou “non”. Os fraseodidáticos xermanófonos usarían neste caso un *Jein*, os falantes francófonos darían unha *réponse normande*, e no ámbito hispanofalante optaríase por *contestar a la gallega*. Como xa sinalou moi ben Burger (1996: 25-30) nun breve pero informativo artigo, as locucións figurativas son “ein Spiegel ihrer Zeit” (un espello do seu tempo), non resultando evidente e comprensible en moitos casos para un usuario de épocas posteriores esta clase de imaxe condicionada polo tempo. Pensemos, por exemplo, nos numerosos fraseoloxismos que conteñen moedas e unidades de medida doutras épocas que xa non se empregan, como acontece no refrán alemán *Wer den Pfennig nicht ehrt, ist des Thalers nicht wert* (literalmente “Quen non honra o penique, non merece o tálero”, equivalente a *A quien cuida la peseta nunca le falta un duro*). Polo tanto, cómpre que precisemos un pouco a nosa resposta.

1. De existir unha única explicación etimolóxica convincente e xeralmente aceptada dun fraseoloxismo, entón a aclaración diacrónica vénlle moi ben ao alumno como axuda didáctica, mesmo se non contribúe ao uso sincrónico. Con todo, para isto é imprescindible que os significados diacrónico e sincrónico non variasen nin se restrinxisen ou estendesen. Moitas unidades fraseolóxicas con orixe no pasado grecorromano, na Biblia e nas literaturas nacionais e historias culturais cumpren esta condición (véxase ao respecto o punto anterior). A etimoloxía indicada por Neves (1992: 123-124) para a expresión idiomática portuguesa *algo para inglês ver* (= ‘fazer algo apenas para fachada; fazer algo para causar boa impressão, sem preocupações de qualidade ou para iludir os inocentes’) parece moi verosímil e útil para a aprendizaxe:

*Expressão surgida durante o Império, quando o Brasil firmou convênios com a Inglaterra, no sentido da repressão do tráfico de escravos, sendo estabelecidos tribunais mistos de julgamento, para os navios negreiros apreendidos. Tinha o Brasil a obrigação de patrulhar as costas, as quais eram também patrulhadas pelos navios britânicos. Mas o tráfico continuava, fazendo o governo vista grossa à traficância. Dizia-se, por isso, que o nosso patrulhamento era fictício, isto é, apenas para inglês ver, como uma satisfação platônica aos acordos oficialmente firmados.*

2. De existir, en cambio, para un fraseoloxismo varias teorías etimolóxicas contraditorias, a miúdo baseadas en simples suposicións, a etimoloxía convértese nun fin en si mesma, non cumpre ningunha función fraseodidáctica e, daquela, é aconsellable excluila sen piedade dos libros de texto. Pode citarse como exemplo coñecido disto a locución francesa *repandre du poil de la bête* (= ‘recuperarse tras unha enfermidade, recuperar forzas ou enerxías’). Con autoironía forzosa, Rey e Chantreau (1993: 640-641) que, polo demais, como é habitual na fraseografía francesa, sobrevaloran a diacronía en detrimento da sincronía, escriben o seguinte sobre esta locución: “Cette locution, de par son obscurité, est une des vedettes de la phraséologie; de nombreuses explications en ont été données, dont la plus fréquente est la suivante (...)”. Séguese explicacións máis detalladas que ocupan máis unha columna enteira do dicionario! Constatase que a exclusión da etimoloxía complexa das expresións idiomáticas se dá unicamente no eido da fraseodidáctica. Moitos dos estudos etimolóxicos xenuíños presentan un aliciente criminalista, como o demostran as seguintes análises profusas en detalles: Seifert (1998: 214-218) sobre a aparición da locución alemá *in trockenen Tüchern sein*; Hausmann (1986: 91-102) sobre a aparición da locución francesa *langue de bois*, ou Bárdosi (1989: 7-16) sobre a locución francesa *un ange passe*.
3. As etimoloxías que non carecen de certo interese histórico-lingüístico e histórico-cultural ocupan unha posición intermedia no ensino de linguas estranxeiras. Neste caso o profesor debe decidir se as explicacións etimolóxicas se adecúan ao nivel e obxectivo da clase de lingua e se favorecen a aprendizaxe. Segundo a nosa experiencia docente, polo xeral as aclaracións lingüísticas de carácter histórico estimulan a aprendizaxe nos alumnos universitarios que teñen que estudar tamén ao longo da súa formación en idiomas, de mal grado pero por imposición do plan de estudos, variantes lingüísticas arcaicas. As ditas explicacións tamén se poden empregar no ensino de linguas fóra do ámbito universitario se se introducen en doses homeopáticas.

En relación con isto, é especialmente digno de mención o sorprendente feito de que a etimoloxía causa unha estraña fascinación nos traballos e referencias fraseolóxicas de xornais, revistas, programas de radio, concursos e programas infantís da televisión ou mesmo da Internet. Nestes casos o importante non é o uso que se fai dun fraseoloxismo na actualidade, senón responder a pregunta sobre a procedencia, orixe ou aparición deste.

## **8. Deben aprenderse sistematicamente fraseoloxismos no ensino de linguas? Algunhas reflexións críticas sobre os materiais de exercicios fraseolóxicos**

Desde que se incorporou a fraseoloxía ao ensino de linguas, existen moitos exercicios tanto para o ensino da lingua materna como de linguas estranxeiras cuxo común denominador consiste en relacionar un fraseoloxismo coa súa paráfrase, normalmente

moi sucinta, e profundar nesta equiparación con infinitos exercicios de tipo formal. Esta exercitación mecánica está teoricamente destinada a facilitar a aprendizaxe, a afianzar o aprendido e, por último, a avaliar a materia impartida. A ampla oferta de exercicios diríxese a todos os alumnos (principiantes ou avanzados) e céntrase principalmente nas locucións, xa que aínda non se adaptaron para a didáctica outros tipos de fraseoloxismos como as fórmulas rutineiras. Examinando superficialmente este material de exercitación fraseodidáctico en distintas linguas, non deixa de sorprenden a gran creatividade dos autores, pero cómpre preguntarse se todos estes exercicios realmente teñen sentido. Desenganados por máis de 30 anos de docencia no eido da fraseodidáctica, afirmamos no noso traballo *Phraseme im Fremdsprachenunterricht* (Ettinger 2007: 893-908) que esta clase de exercicios formais adoitan resultar tediosos, a miúdo levan moito tempo e traballo e, alén disto, só son apropiados para desenvolver a competencia fraseolóxica pasiva ou de recepción. Na clase constatábase constantemente que os alumnos novos con memoria louzá e retentiva boa ou superior á media alcanzaban o obxectivo marcado no intre e sen moita práctica, memorizando rapidamente os fraseoloxismos que habían de aprender. Quizais estes exercicios máis mecánicos estimulen o alumno medio e sirvan de reforzo. Pero sendo realistas, tamén hai que ter en conta que o tempo dedicado á fraseoloxía na aula é limitado e que non se poden facer todos estes exercicios tan xeitosos nos cursos de lingua por falta de tempo. Para evitar a monotonía dos exercicios formais e superar o atranco da falta de tempo, hoxe en día ponse a disposición material de práctica electrónico e interactivo. Cómpre salientar o proxecto Ephras “Material de aprendizaxe fraseolóxico plurilingüe” da Unión Europea (<http://www.ephras.org>). Fraseólogos das universidades de Graz (Austria), Maribor (Eslovenia), Trnava (Eslovaquia) e Pécs (Hungría) elaboraron un CD-ROM de alemán, esloveno, eslovaco e húngaro con exercicios sumamente variados, que pode adquirirse contactando coa coordinadora do proxecto. Ofrécese máis información sobre este proxecto na Internet e tamén no volume publicado por Jesenšek e Fabčič (2007). Ao noso entender, este material deseñado no marco de Ephras podería aproveitarse sen problema para outras linguas (castelán, catalán, portugués e galego). Bergerová (2008) creou un material de exercicios fraseolóxicos interesante para checos nativos que están a aprender alemán, que tamén posibilita o traballo autónomo e está destinado, cunha gradación de contidos moi natural, a estudantes de primaria, secundaria e Filoloxía Alemá (<http://frazeeologie.ujepurkyne.com>). Forment Fernández (1998) presentou unha proposta exemplar para superar os exercicios puramente mecánicos, consistente no ensino de fraseoloxismos formal e semanticamente idénticos na aula de lingua estranxeira, primeiro, e despois de fraseoloxismos con metáforas universais ([http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/did\\_fras.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/did_fras.html)).

Coidamos que merece mencionarse tamén o proxecto da Universidade de Augsburgo: <http://www.answer.uni-augsburg.de/woerterbuch/>. Cómpre renderlle unha homenaxe á totalidade da investigación levada a cabo neste campo no ámbito hispanofalante, xa que nesta se retomaron e aplicaron axiña as ideas procedentes de Francia ou Alemaña, desempeñando hoxe en día unha función destacada na elaboración de libros de texto fraseodidácticos (Mellado Blanco 1999: 81-92; González Rey 2004: 113-130; González Rey 2007).

Máis esixentes que os exercicios repetitivos de tipo formal son os exercicios que traballan as relacións onomasiolóxicas dos fraseoloxismos, é dicir, as relacións semánticas entre un concepto clave, principal ou xenérico e as palabras clave ou a paráfrase do fraseoloxismo. Aínda que Galisson xa apuntou esta posibilidade en 1983, só se atopa material destas características en Bárdosi (1983/1986) e máis tarde en Bárdosi, Ettinger e Stölting (1992/1998/2003). Estes exercicios axudan a asociar mellor os fraseoloxismos dun campo semántico, así como a comprender máis claramente as pequenas diferenzas que existen entre estes. Así, por exemplo, no castelán poderían incluírse baixo o campo semántico descrito co concepto clave, principal ou xenérico /MIEDO/ todos os fraseoloxismos máis coñecidos e habituais que significan ‘tener miedo’. Os exemplos seguintes extraéronse do dicionario semasiolóxico de Sevilla Muñoz e Cantera Ortiz de Urbina (2004: 90-92): *tener sudores fríos; tener (la) carne de gallina; ponérsele a uno la carne de gallina; tener canguelo; cagarse de miedo; estar como un flan; ponérsele los pelos de punta; tener mieditis/caguitis; tener más miedo que un caballo de su propia sombra; castañearle los dientes; dar un susto padre/un susto de muerte; dar escalofríos; temblar como una hoja (al viento)* etc. A seguir han de mencionarse as características comúns e as diferenzas entre os distintos fraseoloxismos. Obviamente, nestes exercicios de tipo cognitivo é fundamental a axuda dun docente con experiencia, que ofrezca orientación tanto no ensino da lingua materna coma de linguas estranxeiras e lles explique aos alumnos os trazos semánticos máis sutís. Para este fin, mesmo podería volver resultar útil o semanálisis, que caeu case completamente no esquecemento (Negreanu 1979). De acordo coa nosa experiencia, os alumnos estaban en xera l máis motivados durante estas horas de práctica que durante as unidades de exercicios meramente formais. Así mesmo, o establecemento de relacións onomasiolóxicas ou ideográficas, ao que non estaban afeitos, espertaba na maioría deles un grande interese, malia algúns esforzos frustrantes e infrutuosos ao principio dos cursos. Como xa demostramos en Ettinger (2007: 900), estes exercicios onomasiolóxicos ou ideográficos poden considerarse como unha etapa previa se o obxectivo didáctico perseguido na lingua materna, pero eventualmente tamén no ensino de linguas estranxeiras, é desenvolver a competencia fraseolóxica activa ou de produción (véxase a este respecto o punto 3).

## **9. Por que se promove sempre precisamente na fraseodidáctica o desenvolvemento da competencia autodidacta? Algunhas propostas para aprender fraseoloxismos de forma autónoma, sen profesor nin libro de texto**

Se lanzamos unha ollada retrospectiva aos traballos fraseodidácticos dos últimos 30 anos, comprobamos con sorpresa que, en diversos países e para distintas linguas, segue a demandarse que os fraseoloxismos, maioritariamente locucións, se adquiran a través da aprendizaxe autónoma. Baseándose no pasatempo inglés algo caprichoso do *train spotting* ([http://en.wikipedia.org/wiki/Train\\_spotting](http://en.wikipedia.org/wiki/Train_spotting)), Götz (1976: 75-82) acuñou para este método o termo *idiom-spotting*. As súas recomendacións diríxense aos estudantes xermanófonos de inglés, os cales deberían recoñecer e comprender expresións idiomáticas en contextos auténticos de cara ao seu eventual uso activo. Galisson (1983:

87-160) tense ocupado intensivamente do autoestudo dos fraseoloxismos franceses, limitado tamén ás locucións. As súas recomendacións van dirixidas a falantes nativos mozos de francés e a estudantes non francófonos desta lingua. Este autor vincula o seu postulado do autoestudo á elaboración dun dicionario fraseolóxico personalizado (“la constitution d'auto-dictionnaires personnalisés d'encodage”) cunha ordenación onomasiolóxica. Dada a súa experiencia neste eido, é consciente das dificultades que este método autodidacta pode presentar na práctica (Galisson 1983: 138):

*J'ajouterai, pour terminer, que tout auto-dictionnaire à construire présente l'avantage, sur tout dictionnaire construit, de répondre aux besoins du rédacteur/consultant et de s'inscrire dans les limites exactes de sa compétence langagière. En effet, n'entame pareille tâche que l'apprenant qui y trouve intérêt et la métlangage définitoire qu'il mobilise à cette occasion ne saurait dépasser le niveau de ses connaissances acquises. Pareil outil pédagogique a donc pour lui de satisfaire à l'essentiel. Mais son maniement exige une constance et une organisation qui risquent de dissuader les velléitaires!*

En 1992 reunimos no traballo *Techniques d'apprentissage des expressions idiomatiques* algunhas das nosas experiencias docentes no ensino do francés, formulando reivindicacións semellantes ás anteriores. No prólogo dun libro de locucións francesas para estudantes xermanófonos tratamos este importante paso (“...vers l'apprentissage autonome”) e escribimos verbo del o seguinte (Bárdosi, Ettinger e Stöltzing 1992: XXIII): “Das Erstellen eines eigenen, kleinen zitierenden Phraseologismenwörterbuch sollte man nicht von vornherein als didaktischen Utopismus belächeln - Sprachenlernen verlangt immer beträchtliche Eigenarbeit - oder als eine kaum zu bewältigende Herkulesarbeit abtun”<sup>5</sup>. En anos posteriores perfilamos o noso método autodidacta e estendémolo ao alemán e ao portugués como lingua estranxeira. Deseñamos a denominada folla de traballo para a comprensión das expresións idiomáticas a partir do contexto, probámola nas nosas clases de lingua e introducimos nela certas modificacións co paso dos anos. A dita folla de traballo permite, grazas ao seu formato eminentemente formalizado, descifrar e comprender fraseoloxismos dentro dunha situación comunicativa ou nun contexto escrito. No ano 1997 presentamos a folla de traballo para o alemán como lingua estranxeira (Hessky e Ettinger 1997: XXXVI-XLVI). En 2001 describimos un curso de fraseoloxía francesa (Ettinger 2001: 87-104), no que explicamos a aprendizaxe autónoma a través de exemplos concretos. En 2006 aplicamos este método de aprendizaxe ao portugués (Ettinger e Nunes 2006: 38-39):

*Das Arbeiten mit einem solchen Merkblatt erscheint zunächst als eine Überforderung. Der Lernende sollte sich aber von dem großen Lernaufwand nicht erschrecken lassen. Im Laufe des autonomen Weiterlernens stellt sich nämlich sehr rasch eine erfreuliche Routine ein, die ein relativ schnelles Erarbeiten einer neuen Redewendung erlaubt. Es dürfte tröstlich zu wissen*

---

<sup>5</sup> Tradución: “A creación dun pequeno dicionario propio de fraseoloxismos non debe descartarse de entrada como unha utopía didáctica (a aprendizaxe dunha lingua esixe sempre un considerable traballo persoal) nin representar un traballo herculino imposible de afrontar”.

*sein, dass derart intensiv „gelernte“ Phraseologismen wirklich zum sprachlichen Besitz werden, auf den man problemlos zurückgreifen kann. Einfaches kontextfreies Auswendiglernen von Phraseologismengleichungen erweist sich dagegen nach allen Erfahrungen als wenig ergiebig für die aktive phraseologische Kompetenz. Auch für eine unbedingt anzustrebende umfangreiche passive phraseologische Kompetenz kann ein solches Arbeitsblatt den Blick des Lernenden schärfen und zur besseren Verankerung im Gedächtnis beitragen*<sup>6</sup>.

Lüger (2004: 121-169) destaca tamén a importancia do autoestudo na aprendizaxe de fraseoloxismos. Solano Rodríguez (2007: 216) adhirese ao traballo de 1983 de Gallison e propón tamén a creación dun “diccionario fraseolóxico personalizado”:

*Para su elaboración, los aprendices abrirán un fichero, tradicional o virtual, donde cada nueva unidad fraseológica será objeto de un apartado, encabezado por el lema de la unidad fraseológica, es decir, la forma con la que podría constituir una entrada en un diccionario, su transcripción fonética, la indicación de su ámbito y frecuencia de uso, las posibles secuencias homófonas, y sus sinónimos y antónimos, si los hay. A medida que progrese el aprendizaje, el aprendiz irá completando el apartado con ejemplos recogidos en documentos auténticos que contengan la unidad fraseológica. Finalmente, se reseñará las equivalencias, léxicas o fraseológicas, en la lengua materna. Poco a poco, guiado por el docente, y a medida que avance en su aprendizaje, el aprendiz irá completando su diccionario, que tendrá una doble utilidad, como herramienta de refuerzo del aprendizaje y como instrumento de auto-evaluación. El docente deberá revisar de manera periódica la evolución del mismo, como ayuda y estímulo al trabajo personal del alumno.*

Paréceme especialmente salientable o simpático libríño *De bouche à l'oreille*, escrito polo didáctico francés Montredon no renomeado Centre de Linguistique Appliquée de Besançon coa axuda dos seus estudantes estranxeiros de francés. Pedíaselles aos estudantes que tomasen nota de expresións idiomáticas usadas na comunicación cotiá, que describisen resumidamente as situacións en que estas se empregaban e que as explicasen a partir do contexto. Nos cursos de lingua pulíase lingüisticamente esta información e o profesor adoitaba completala con comentarios ou aclaracións (en cursiva). Este método digno de imitar pode ilustrarse cun exemplo (Montredon 2005: 102-103):

---

<sup>6</sup> Tradución: “A priori, o traballo con esta ficha descritiva pode parecer excesivo. Con todo, o aprendiz non debe deixarse intimidar polo grande esforzo que ha de realizar. A medida que avanza a aprendizaxe autónoma, xorde axiña unha agradable rutina que permite adquirir rapidamente novos fraseoloxismos. Debería resultar reconfortante saber que os fraseoloxismos ‘aprendidos’ intensivamente deste xeito chegan a converterse realmente en algo propio ao que se pode recorrer sen problema. Pola contra, tense demostrado, á vista de todas as experiencias vividas, que a simple memorización fóra de contexto de ecuacións fraseolóxicas é menos produtiva para a competencia fraseolóxica activa. Esta folla de traballo tamén pode agudizar a vista do alumno e contribuír a unha mellor retentiva para o necesario desenvolvemento dunha ampla competencia fraseolóxica pasiva”.



*Je parlais avec un ami qui venait de rentrer d'Allemagne. Il m'a raconté beaucoup d'histoires, mais celle que j'ai trouvée la plus intéressante évoquait le fait qu'il s'était un jour trompé de train et qu'il avait vécu à cause de ça une petite aventure. En me parlant du fait qu'il s'était trompé de train, il a utilisé l'expression: "Je me suis mis le doigt dans l'oeil!" Vu le contexte, j'ai compris que cela voulait dire qu'il s'était trompé de train.*

*Oui, "se mettre le doigt dans l'oeil" ou "se fourrer le doigt dans l'oeil" sont des expressions familières pour exprimer le fait qu'on se trompe ou qu'on s'est trompé complètement.*

Como debe interpretarse entón este entusiasmo polo autoestudo xurdido independentemente no eido dos fraseoloxismos? Coidamos que existen dúas explicacións para este feito:

1. Por unha banda, a fraseoloxía deu pasos de xigante nos últimos anos en moitos países e ámbitos fraseolóxicos, tratándose de modo exemplar e intensivamente certas cuestións. Os fraseólogos identificaron de forma competente e minuciosa a achega semántica de locucións concretas, sinalaron a importancia das condicións pragmáticas do uso das locucións e, finalmente, investigaron exhaustivamente as tipoloxías textuais que máis abundan en fraseoloxismos (horóscopos, cartas ao director, publicidade, linguaxe dos medios de comunicación etc.). A fraseografía non puido seguir os pasos desta frenética evolución, polo que non dispoñemos en ningunha lingua dun dicionario que incorpore todos os resultados da investigación. Sen recursos fraseográficos fiables (dicionarios, bases de datos) non é posible desempeñar un labor fraseodidáctico frutífero, e o aprendiz vese obrigado a encher este baleiro mediante o traballo lexicográfico autónomo.

2. O segundo motivo posible é que ata agora as compilacións de fraseoloxismos estaban fortemente suxeitas a criterios de clasificación lingüísticos como, por exemplo, locucións comparativas, locucións con elementos únicos etc., ou que tamén pretendían abranguer todos os campos posibles onomasioloxicamente, perdendo así de vista as necesidades do aprendiz. O certo é que esta clase de exercicios non son prexudiciais para a adquisición dunha competencia fraseolóxica puramente pasiva ou de recepción, pero non responden en absoluto ás necesidades do alumno. quen non cre nos horóscopos, tampouco estará encantado de ler este tipo de textos nunha lingua estranxeira! É importante para un falante non nativo aprender fraseoloxismos que aparecen con frecuencia nas cartas ao director? Sendo realistas, lerá moi a miúdo estes textos nos xornais ou escribirá el mesmo estas cartas? Por que unha estudante que está na flor da xuventude debería aprender un par de dúcias de fraseoloxismos nunha lingua estranxeira para o concepto chave, principal e xenérico onomasiolóxico /MORRER/ ou /MORTE/? Se, en cambio, ao estudante lle interesan os deportes, sobre todo o tenis, entón *soigner son service, préparer son service service* (= 'preparar o seu servizo') serían dous fraseoloxismos importantes e usuais para o francés. O mesmo aplícase aos numerosos fraseoloxismos relacionados coa cociña como, en francés, *le lait se sauve* (= 'o leite reborda'), *saisir une côtelette, une viande* (= 'asar lixeiramente a carne') etc. Só o autoestudo lle permite ao aprendiz adquirir fraseoloxismos que lle interesen e se

adecúen ás súas necesidades lingüísticas pasivas, pero tamén de ser posible ás súas necesidades de produción. Para estas unidades acuñamos a expresión *Lieblingsredewendungen* (expresións idiomáticas preferidas), xa que se recorre a elas de bo grado e habitualmente, como acontece cos chistes favoritos. A folla de traballo que empregamos como punto de partida da aprendizaxe autónoma pode descargarse na seguinte páxina web:  
[http://www.buske.de/download/Ettinger\\_Nunes/Arbeitsblatt\\_Port-RW.pdf](http://www.buske.de/download/Ettinger_Nunes/Arbeitsblatt_Port-RW.pdf). No  
apéndice do noso traballo (Ettinger 2001) está tamén a versión francesa:  
<http://www.sz.uni-augsburg.de/franzphil/downloads/lehrbucheigenstudiumpdf.pdf> ou  
<http://www.sz.uni-augsburg.de/franzphil/downloads/lehrbucheigenstudium.doc>. Para  
iniciar ou continuar o estudo autónomo han de exercitarse con moito esmero as  
primeiras entre 30 e 50 unidades fraseolóxicas. Nesta fase debe prestárselle toda a  
axuda necesaria ao falante nativo. Máis adiante debería abondar con destacar  
unicamente os puntos esenciais dos fraseoloxismos limitándose ao realmente factible.  
No transcurso dos anos demostrouse que existen catro pasos fundamentais: 1. parafrasear o fraseoloxismo na lingua estranxeira, aclarar palabras concretas, informar sobre a etimoloxía e parafrasear na lingua materna do aprendiz ou, se callar, indicar un equivalente apropiado; 2. asignar o fraseoloxismo a un concepto chave; 3. informar con detalle e precisión acerca das normas de uso; 4. de ser necesario e posible, dar indicacións sobre as restricións clasemáticas e gramaticais, sobre o rexistro e a frecuencia, así como sobre o acompañamento con xestos. As experiencias docentes de moitos anos demostran que *Todo comezo é difícil* ou, como se adoita dicir en francés, *Il n'y a que le premier pas qui coûte*. Pero pronto se desenvolve unha rutina cómoda e entón abonda con poñer a énfase nos aspectos principais de cada fraseoloxismo. Os buscadores da Internet facilitan o traballo, permitíndolle ademais hoxe a un alumno dunha lingua estranxeira adquirir moi rapidamente coñecementos sobre fraseoloxía, que mesmo poden superar a normalmente limitada competencia dialectal dun falante nativo. As unidades fraseolóxicas aprendidas deste xeito, mediante o estudo individual, permanecen máis tempo na memoria que as aprendidas de memoria cunha lista, polo que son máis fáciles de lembrar e empregar.

## **10. Que máis se pode facer no eido da fraseodidáctica? Propostas para futuros proxectos de investigación**

Para concluír as nosas reflexións sobre a fraseodidáctica, non queremos deixar escapar esta oportunidade de manifestar dous desexos canto á súa evolución. Galisson (1983: 156) escribiu hai un cuarto de século que “Les didacticiens ont bien le droit de rêver puisqu'ils ont le devoir d'espérer”.

1) O noso primeiro desexo está relacionado coa intensificación do intercambio de experiencias entre os fraseodidáticos. Ao igual que se cita recorrentemente a Bally como fundador da fraseoloxía cuxo labor investigador non foi acollido no territorio francófono senón na Unión Soviética, pasando máis tarde polos círculos xermanistas e eslavistas da ex RDA para acabar novamente en Europa Occidental, conséntase tamén a falta de continuidade na fraseodidáctica, obviamente nun ámbito bastante máis modesto. Lendo certos artigos, a miúdo tense a impresión de que se volveu inventar a

roda ou a pólvora, pero noutra familia lingüística. Basta pensar na proposta de elaboración dun dicionario fraseolóxico personalizado realizada por Galisson en 1983. Burger (2005: 39) di o seguinte ao respecto:

*Ein weniger erfreulicher Befund resultiert im Hinblick auf die Integration der geleisteten Forschung in den verschiedenen Sprachräumen. Bis vor nicht zu langer Zeit war es eine absolute Ausnahme, wenn man in einem englisch verfassten Artikel zur Phraseologie eine deutsche oder französische Publikation zitiert fand, obwohl zu genau dem behandelten Gegenstand bereits einschlägige Publikationen existierten. Umgekehrt haben die mitteleuropäischen Forscher sich von allem Anfang an bemüht, nicht nur die slawistische, sondern auch die anglistische und allgemein-linguistische Forschung in englischer Sprache zu berücksichtigen. Diese Diskrepanz hat sich seit der Gründung der “Europäischen Gesellschaft für Phraseologie” verringert, aber verschwunden ist sie immer noch nicht<sup>7</sup>.*

Por iso é de celebrar que os *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, a través do seu intenso labor de tradución, desempeñen a sumamente importante función de intermediarios entre as linguas de Europa Central, do Norte e do Leste, por unha parte, e entre as linguas da Península Ibérica (catalán, castelán, galego e portugués), por outra; promovendo así o fluxo de información no eido da fraseoloxía, cuxos efectos chegan ata Sudamérica. Por suposto, aínda mellor sería que os investigadores fraseólogos con lingua materna lusa ou castelá aprendesen idiomas tan exóticos como o alemán ou, *horribile dictu*, o ruso para poderen ler os resultados actuais da investigación en versión orixinal.

2) A segunda das nosas peticións vai dirixida aos autores de libros de texto ou exercicios fraseodidácticos. En canto a fraseoloxía “vaia vento en popa” (= ‘avoir le vent en poupe’ = ‘ir viento en popa’ = ‘sich im Aufwind befinden’), é posible vender axiña mesmo as publicacións menos logradas. Pero na lingüística un *boom* tamén pode pasar moi rápido. Pensemos só no curto tempo de vida da gramática xerativa transformacional. Sería unha verdadeira pena para a fraseoloxía e especialmente para a fraseodidáctica que non quedase publicación ningunha desta disciplina. De aí que nos pareza imprescindible que os fraseodidácticos contén cos seus propios cursos prácticos de lingua, que dean a coñecer aberta e sinceramente a experiencia e coñecementos adquiridos nos ditos cursos e que non caian en reflexións metafraseodidácticas completamente alleas á actividade docente. Unha próxima meta que alcanzar podería ser, por exemplo, lograr introducir definitivamente no ensino universitario de linguas as prácticas fraseolóxicas na forma dun módulo. Xa existen iniciativas moi prometedoras

---

<sup>7</sup> Tradución: “Unha situación menos grata é a que se deriva da integración dos resultados da investigación nos distintos territorios lingüísticos. Ata hai non moito tempo era totalmente excepcional atopar citas dunha publicación alemá ou francesa nun artigo escrito en inglés a pesar de que xa houbo publicacións relevantes sobre o tema tratado. Pola contra, os investigadores centroeuropeos esforzáronse desde o principio por ter presentes non só os traballos de investigación eslavistas, senón tamén os anglistas e de lingüística xeral publicados en lingua inglesa. Esta diferenza reduciuse desde a creación da Sociedade Europea de Fraseoloxía [EUOPHRAS], pero aínda non desapareceu de todo”.

a este respecto, como demostra o libro de texto de fraseoloxía francesa de González Rey (2007). Desde a publicación da súa tese de doutoramento (González Rey 2002), esta autora ten publicado continuamente no eido da fraseoloxía (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=819415>) e coñece a bibliografía máis relevante da fraseodidáctica. Ademais, o seu libro de texto *La didactique du français idiomatique* (González Rey 2007) está integramente escrito en francés, polo que pode empregarse no ensino desta lingua en calquera país. Este libro inclúe exercicios de distintos niveis sobre fraseoloxía no seu sentido máis amplo, é dicir, non só de locucións, como de costume, senón tamén de colocacións, fórmulas rutineiras e paremias. Finalmente, tamén cómpre mencionar a súa fundamentada e detallada introdución, que familiariza os alumnos coas cuestións principais da investigación fraseolóxica. Oxalá houbese libros como este para outras linguas. Como moi ben di o escritor alemán Erich Kästner: “Es gibt nichts Gutes, außer man tut es” (Non hai nada bo a non ser que se faga). Ao traballo! *An die Arbeit! ¡Al trabajo! Au travail!*

## 11. Referencias bibliográficas

- BABILLON, L. (2001): “Übungstypologie zur Phraseologie des Französischen”, en Lorenz-Bourjot, M. e Lüger, H. H. (eds.), pp. 105-124.
- BARRERA-VIDAL, A., KLEINEIDAM, H. e RAUPACH, M. (eds.): *Französische Sprachlehre und bon usage*. München: Hueber.
- BÁRDOSI, V. (1983): *Les locutions françaises en 150 exercices*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- (1986/1995): *De fil en aiguille. Les locutions françaises: recueil thématique et livre d'exercices*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- (1989): “Un ange passe: Contribution à l'étymologie d'une locution”, en Gréciano, G. (ed.), pp. 7-16.
- BÁRDOSI, V., ETTINGER, S. e STÖLTING, C. (1992/1998/2003): *Redewendungen Französisch-Deutsch. Thematisches Wörter- und Übungsbuch*. Tübingen: Narr.
- BUBENHOFER, N. (2008): “Es liegt in der Natur der Sache... Korpuslinguistische Untersuchungen zu Kollokationen in Argumentationsfiguren”, en Mellado Blanco, C. (ed.), pp. 53-72.
- BUITRAGO, A. (2000): *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa.
- BURGER, H. (1996): “Sprache als Spiegel ihrer Zeit. Synchronie und Diachronie in der Phraseologie”, en *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 15, pp. 25-30 (“Redewendungen und Sprichwörter”).
- (1998/2003/2007): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.
- (2005): “30 Jahre germanistische Phraseologieforschung”, en *Hermes. Journal of Linguistics* 35, pp. 17-43.
- BURGER, H.; DOBROVOL'SKIJ, D.; KÜHN, P. e NORRICK, N. R. (2007): *Phraseologie. Phraseology. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. An International Handbook of Contemporary Research* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, vol. 28.1 e 28.2). Berlin / New York: Walter de Gruyter. Índice de contidos en:

- <http://www.degruyter.de/cont/fb/sp/detail.cfm?id=IS-9783110171013-1> ou  
<http://www.degruyter.de/files/pdf/9783110171013.pdf>.
- BAUR, R. S., CHLOSTA, C. e GRZYBEK, P. (1996): “Das Projekt Sprichwörter-Minima im Deutschen und Kroatischen: What is worth doing – do it well!”, en *Muttersprache* 2, pp.162-189.
- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española* (Biblioteca Románica Hispánica, III. Manuales, 76). Madrid: Gredos.
- DOYLE, C. C. (2007): “Historical phraseology of English”, en Burger, H.; Dobrovol'skij, D.; Kühn, P. e Norrick, N. R. pp. 1078- 1092.
- DURCO, P. (2001): “Bekanntheit, Häufigkeit und lexikographische Erfassung von Sprichwörtern. Zu parömiologischen Minima für DaF”, en Häcki Buhofer, A., Burger, H. e L. Gautier (eds.), pp. 99-106.
- EISMANN, W. (ed.) (1998): *EUROPHRAS 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt* (Studien zur Phraseologie und Parömiologie, vol. 15). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer,
- ETTINGER, S. (1977): “‘Wiederholte Rede’ und Bibelsprache. Bemerkungen zur deutsch-französischen Übersetzung biblischer Zitate”, en *Linguistica Biblica* 40, pp. 1-20.
- (1982): “Formación de palabras y fraseología en la lexicografía”, en Haensch, G., Wolf, L., Ettinger, S. e Werner, R. pp. 233-258.
- (1989): “Einige Probleme der lexikographischen Darstellung idiomatischer Einheiten (Französisch-Deutsch)” en Gréciano, G. (ed.), pp. 95-115.
- (1992): “Techniques d'apprentissage des expressions idiomatiques”, en Dorion, G., Meissner, Fr.J., Riesz, J. e Wielandt, U. (eds.): *Le français aujourd'hui - une langue à comprendre - français heute. Mélanges offerts à Jürgen Olbert*. Frankfurt am Main, pp. 98-109.
- (1994): “Phraseologische faux amis des Sprachenpaares Französisch-Deutsch”, en Sandig, B. (ed.): *EUROPHRAS 92. Tendenzen der Phraseologieforschung*. Bochum, pp. 109-136.
- (1998): “Einige Überlegungen zur Phraseodidaktik”, en Eismann, W. (ed.), pp. 201-217.
- (2001): “Vom Lehrbuch zum autonomen Lernen. Skizze eines phraseologischen Grundkurses für Französisch”, en Lorenz-Bourjot, M. e Lüger, H. H. (eds.), pp. 87-104.
- (2007): “Phraseme im Fremdsprachenunterricht”, en Burger, H.; Dobrovol'skij, D.; Kühn, P. e Norrick, N. R. pp. 893-908.
- ETTINGER, S. e NUNES, M. (1994): *Portugiesische Redensarten. Quiz- und Übungsbuch*. Stuttgart : Klett.
- (2006): *Portugiesische Redewendungen*. Hamburg: Busche.
- FERRO RUIBAL, X. et al. (1984): *Latín de onte a hoxe*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- FERRO RUIBAL, X. (2007): Recensión de LURATI, O. (2002): *Per modo di dire. Storia della lingua e antropologia nelle locuzioni italiane ed europee*. Bologna: Clueb, en *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 9, pp. 305-311.

- FÖLDES, Cs. (ed.) (1992): *Deutsche Phraseologie in Sprachsystem und Sprachverwendung*. Wien: Edition Praesens.
- GALISSON, R. (1983): *Des mots pour communiquer. Eléments de lexicométhodologie*. Paris: Clé International.
- (1984a): *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*. Paris: Clé International.
- (1984b): *Les mots. Modes d'emploi. Les expressions imagées*. Paris: Clé International.
- GONZÁLEZ REY, I. (2002): *La phraséologie du français*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- (2004): "A fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada", en *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 6, pp. 113-130.
- (2006): "A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas", en *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 8, pp. 123-145.
- (2007): *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont: E.M.E.
- (2007a): *Les expressions figées en didactique des langues étrangères - Las expresiones fijas en la didáctica de las lenguas extranjeras*. Fernelmont: E.M.E.
- GÖTZ, D. (1976): *Stilistik und Idiomatik im Englischunterricht* (Linguistische Beiträge zum Fremdsprachenunterricht, Heft 2). Dortmund: Lensing.
- GÖTZ, D., HAENSCH, G. e WELLMANN, H. (1997): *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt: Berlin / München / Wien / Zürich / New York.
- GÖTZ, D. e LORENZ, G. (2002): *Englische Idioms von A - Z. Mit Erklärungen, Beispielen aus dem Sprachgebrauch und Übersetzungen*. München: Hueber.
- GRÉCIANO, G. (ed.) (1983): "Pour un apprentissage des unités phraséologiques", en *Nouveaux cahiers d'Allemand* 2, pp. 95-113.
- (1989): *EUROPHRAS 88. Phraséologie contrastive. Actes du Colloque International Klingenthal-Strasbourg 12- 16 mai 1988* (Collection Recherches Germaniques, 2). Strasbourg: Université des Sciences Humaines, Département d'Etudes Allemandes.
- HÄCKI BUHOFFER, A. e BURGER, H. (1992): "Gehören Redewendungen zum heutigen Deutsch?", en *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21, pp. 11-32.
- HÄCKI BUHOFFER, A., BURGER, H. e GAUTIER, L. (eds.) (2001): *Phraseologiae Amor. Aspekte europäischer Phraseologie. Festschrift für Gertrud Gréciano zum 60. Geburtstag*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- HAENSCH, G., WOLF, L., ETTINGER, S. e WERNER, R.: *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica* (Biblioteca Románica Hispánica, III. Manuales, 56). Madrid: Gredos.
- HAUSMANN, Fr. J. (1986): "Langue de bois: Etude sur la naissance d'un néologisme" en Barrera Vidal, A., Kleineidam, H. e Raupach, M. (eds.): *Französische Sprachlehre und bon usage*. München: Hueber, pp. 91-102.
- (2005): *Der undurchsichtige Wortschatz des Französischen. Lernwortlisten für Schule und Studium* (Wortschatz Lernen Französisch-WLF, vol. 2). Aachen: Shaker.

- (2007): *Collocations, phraséologie, lexicographie. Etudes 1977-2007 et Bibliographie éditées par Elke Haag* (Wortschatz Lernen Französisch-WLF, vol. 4). Aachen: Shaker.
- HENK, K. (2001): "Phraseologismen in literarischen Texten. Ein Unterrichtsbeispiel für Deutsch als Fremdsprache", en Lorenz-Bourjot, M. e Lüger, H. H. (eds.), pp. 179-203.
- HESSKY, R. (1992): "Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache", en *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21, pp. 159-168.
- (2007): "Perspektivwechsel in der Arbeit mit Phraseologie im DaF-Unterricht", en Jesenšek, V. e Fabčić, M., pp. 9-16.
- HESSKY, R. e ETTINGER, S. (1997): *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Tübingen: Narr.
- IGLESIAS IGLESIAS, N. M. (2007): "Vermittlung von Phraseologismen im DaF-Unterricht für Anfänger", en González Rey, I. (2007a), pp. 71-83.
- JESENŠEK, V. e FABČIĆ, M. (2007): *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung* (Zora 17). Maribor: Slavistično društvo: Filozofska fakulteta.
- KEMPCKE, G. (2000): *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin / New York: Walter de Gruyter.
- KLAPPENBACH, R. e STEINITZ, W. (1982): *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, vol. 6. Berlin: Akademie-Verlag.
- KOLLER, W. (1977): *Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalysen, Sprachspiel*. Tübingen: Niemeyer.
- KÜHN, P. (1985): "Phraseologismen und ihr semantischer Mehrwert. 'Jemandem auf die Finger gucken' in einer Bundestagsrede", en *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 16, pp. 37-46.
- (1987): "Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel", en *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 16, pp. 62-79.
- (1992): "Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF", en *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21, pp.169-189.
- (1994): "Pragmatische Phraseologie: Konsequenzen für die Phraseographie und Phraseodidaktik", en Sandig, B. (ed.), pp. 411-428.
- (1996): "Redewendungen - nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken", en *Fremdsprache Deutsch* 15,2, pp.10-16.
- (2007): "Phraseme im Muttersprachenunterricht", en Burger, H.; Dobrovolskij, D.; Kühn, P. e Norrick, N. R., pp. 881-893.
- LAFLEUR, B. (1979): *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*. Bern: Peter Lang.
- LORENZ-BOURJOT, M. e LÜGER, H. H. (eds.) (2001): *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien: Edition Praesens.

- LÜGER, H.-H. (1997): “Anregungen zur Phraseodidaktik”, en *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, pp. 69-120.
- (2004): “Idiomatische Kompetenz – ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik”, en *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Sonderheft 7, pp. 121–169.
- MELLADO BLANCO, C. (1999): “Problemas específicos en la didáctica de la fraseología alemana”, en Ubieto, C. (ed.): *Perspectivas actuales de la enseñanza del alemán como lengua extranjera en España*, pp. 81–92.
- (2004): *Fraseologismos somáticos del alemán. Un estudio exico-semántico* (= Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation, vol. 13). Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford/ Wien: Peter Lang.
- (2008) (ed.): *Beiträge zur Phraseologie aus textueller Sicht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- MONTREDON, J. (2005): *De bouche à l'oreille. Dictionnaire des étudiants étrangers de Besançon*. Besançon: Cêtre.
- NICKOLAUS, G. (1963): *Grund- und Aufbauwortschatz Französisch*. Stuttgart: Klett.
- NEGREANU, A. (1979): *Exercices sur les expressions idiomatiques françaises*. Bucuresti: Editura didactica si Pedagogica.
- NEVES, O. (1992): *Dicionário das Origens das Frases Feitas*. Porto: Lello & Irmão.
- PIIRAINEN, E. (2005): “Europeanism, internationalism or something else? Proposal for a cross-linguistic and cross-cultural research project on widespread idioms in Europe and beyond”, en *Hermes. Journal of Linguistics* 35, pp. 45-75.
- (2006): “Phraseologie und Areallinguistik”, en Hallsteinsdóttir, E. e Farø, K. (eds.): *Linguistik Online* 27, 2/06: Neue theoretische und methodische Ansätze in der Phraseologieforschung. New Theoretical and Methodological Approaches to Phraseology: ([http://www.linguistik-online.de/27\\_06/piirainen.html](http://www.linguistik-online.de/27_06/piirainen.html).)
- (2007): “Locucións espalladas por Europa e máis alá”, en *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 9, pp. 173-193.
- REY, A. e CHANTREAU, S. (1993): *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris: Robert.
- SANDIG, B. (ed.) (1994): *EUROPHRAS 92. Tendenzen der Phraseologieforschung* (Studien zur Phraseologie und Parömiologie, vol. 1). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- SOLANO RODRÍGUEZ, M., A. (2007): “El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera”, en González Rey, I. (2007a), pp. 201-221.
- SCHAFROTH, E. (2001): “Phraseologismen im Französischen zwischen Lernsituation und sprachlicher Wirklichkeit. Neue didaktische Perspektiven durch die modernen Medien?”, en *Moderne Sprachen* 45, pp. 63-86.
- SCHEMANN, H. (1989/1992): *Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten*. Stuttgart / Dresden: Klett.
- SEIFERT, J. (1998): “In trockenen Tüchern”, en *Der Sprachdienst* 42, pp. 214-218.



- SEVILLA MUNOZ, J. e CANTERA ORTIZ DE URBINA, J. (2004): *Diccionario temático de locuciones francesas con su correspondencia española* (Biblioteca Románica Hispánica, V. Diccionarios, 26). Madrid: Gredos.
- STEIN, B. (1992): “‘Avoir les locutions sur le bout de la langue?’ – Idiome in Lehrwerken des Französischen”, en *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21, pp. 140-158.
- UBIETO, C. (ed.): *Perspectivas actuales de la enseñanza del alemán como lengua extranjera en España*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- VIGNER, G. (1981): *Façons de parler* (Collections outils). Paris: Hachette.
- WANDRUSZKA, M. (1990): *Die europäische Sprachengemeinschaft. Deutsch-Französisch-Englisch-Italienisch-Spanisch im Vergleich*. Tübingen: Francke.
- WIZNITZER, M. (1975): *Bildliche Redensarten. Deutsch-Englisch-Französisch*. Stuttgart: Klett.
- WOTJAK, B. (1992): “Mehr Fragen als Antworten? Problemskizze – (nicht nur) zur konfrontativen Phraseologie”, en Földes, Cs. (ed.), pp.197-217.

### Referencias electrónicas

- BERGEROVÁ, H. (2008): <http://frazeeologie.ujepurkyne.com>. [Data de consulta: 02/03/08]
- ETTINGER, S. (2001: 87-104): <http://www.sz.uni-augsburg.de/franzphil/downloads/lehrbucheigenstudiumpdf.pdf> ou [www.sz.uni-augsburg.de/franzphil/downloads/lehrbucheigenstudium.doc](http://www.sz.uni-augsburg.de/franzphil/downloads/lehrbucheigenstudium.doc) [Data de consulta: 02/03/08]  
No anexo deste traballo (Ettinger 2001: 87-104) está dispoñible a versión en francés da folla de traballo.
- ETTINGER, S. (2006): [http://www.buske.de/download/Ettinger\\_Nunes/Arbeitsblatt\\_Port-RW.pdf](http://www.buske.de/download/Ettinger_Nunes/Arbeitsblatt_Port-RW.pdf) [Data de consulta: 02/03/08]
- FORMENT FERNÁNDEZ, M. del M. (1998): [http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/did\\_fras.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/did_fras.html) [Data de consulta: 02/03/08]
- HALLSTEINSDÓTTIR, E. *et al.* (2006): [http://www.linguistikonline.de/27\\_06/hallsteinsdottir\\_et\\_al.html](http://www.linguistikonline.de/27_06/hallsteinsdottir_et_al.html) [Data de consulta: 02/03/08]