

Didáctica das expresións idiomáticas dende un *enfoque plural*: imaxes e emocións na aula de lingua estranxeira

Eva M^a Iñesta Mena¹

Universidade de Oviedo²

A LOE vincula a competencia en comunicación lingüística cos obxectivos do MCER, orientados cara ao desenvolvemento dunha competencia plurilingüe e pluricultural. Neste traballo, asúmese este novo paradigma para abordar o ensino e a aprendizaxe das expresións idiomáticas nas aulas de LE dende un enfoque plural. Preséntase unha análise de coincidencias entre linguas na configuración das imaxes, seguindo a semántica cognitiva. Destácase a utilidade de dita análise como estratexia de aprendizaxe.

Palabras clave: didáctica da lingua estranxeira, didáctica da fraseoloxía, competencia léxica e fraseolóxica, enfoques plurais, plurilingüismo, interculturalidade, expresións idiomáticas, emocións e sentimentos.

The Spanish educative law (LOE) links communicative competence with the objectives of the CEFR, a framework aimed to develop a plurilingual and pluricultural competency. In the present work, I assume this new paradigm to deal with the teaching/learning of idioms in the foreign language classroom from a "plural focus". I present an analysis of cross-linguistic coincidences in the configuration of images, as pointed out by cognitive semantics. The suitability of this analysis as a learning strategy is highlighted.

Keywords: foreign language didactics, lexical and phraseological competence, plural focuses, plurilingualism, pluriculturalism, interculturality, idioms, emotions.

Data de recepción 19/03/2010 Data de aceptación 12/05/2010

¹ Tradución de Gonzalo Camiña González, Sonia Fernández Alonso e Sara López Ratón.

² O meu agradecemento a Xesús Ferro Ruibal (Centro Ramón Piñeiro) polo seu ofrecemento dos equivalentes fraseolóxicos galegos e das correspondentes notas, así como aos tradutores do artigo.

1. Introducción

A realización persoal e a integración social son fins básicos da educación e, xa que vivimos nunha sociedade multicultural, debe abordarse no ámbito educativo o encontro coa diversidade e a construción da interculturalidade, como aproximación a outras formas de ver e de interpretar o mundo, como enriquecemento persoal e social. Neste proceso adquire sentido a perspectiva plurilingüe, novo paradigma da didáctica das linguas, que debería contar coa diversificación de linguas ensinadas e con propostas didácticas que fagan visibles nas aulas as experiencias lingüísticas dos aprendices, como motivación para o desenvolvemento da conciencia lingüística e de actitudes positivas cara á diversidade (Bernaus 2004; Cots et alii 2007).

No presente traballo asúmese que o compoñente fraseolóxico é un elemento privilexiado para estimular esa reflexión sobre a diversidade lingüística e contribuír ao desenvolvemento da competencia comunicativa plurilingüe e intercultural. Formúlase para iso unha proposta didáctica de expresións idiomáticas, relativas a sentimentos e emocións, fundamentada en investigacións realizadas no marco da fraseoloxía cognitiva (Pamies, Iñesta 1999, 2000 e Iñesta, Pamies 2001, 2002). Esta proposta implica a observación, a análise e a reflexión sobre os patróns de formación de imaxes en distintas linguas, polo que consideramos que responde aos *enfoques plurais* (Candelier 2008; Noguerol 2008).

2. Dende as expresións idiomáticas cara ao plurilingüismo e a interculturalidade

O plurilingüismo e a interculturalidade forman parte dos valores que o Consello de Europa destaca como fundamentais para a construción dunha sociedade democrática unida. De aí que dende o Departamento de Política lingüística se promova o fomento da competencia comunicativa (plurilingüe e pluricultural ou intercultural). Xorden así o *Marco común europeo de referencia para as linguas* (MCER), clave para a elaboración de programas, e o *Portfolio Europeo das Linguas* (PEL), referente para a autoavaliación e a reflexión sobre as experiencias lingüísticas e culturais. Así mesmo, no 2009 púxose en marcha a *Plataforma de recursos e de referencias para a educación plurilingüe e intercultural*, instrumento de apoio á elaboración de programas relativos ás linguas de escolarización e ao resto de linguas (dentro dun proxecto dirixido por J. C. Beacco, M. Byram, D. Coste e Fleming).

En España, a Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio de Educación (LOE) recolle estas directrices vinculando a competencia en comunicación lingüística co MCER, polo tanto co reto do plurilingüismo e a interculturalidade. Isto supón novas posibilidades para o tratamento da fraseoloxía grazas á importancia que lle outorga tal documento ao compoñente fraseolóxico, como ben salienta González Rey (2006; 2007:21-24). Agora ben, a cuestión é ir creando propostas didácticas que permitan materializar en actividades concretas estes principios recollidos nos currículos. No ámbito da didáctica da fraseoloxía xa hai moito camiño percorrido, pero a vía debe seguir aberta a novas exploracións, como sinalan Ettinger (2008), ou Granger e Meunier (2008:251), no seguinte parágrafo:

Phraseology is a key factor in improving learners' reading and listening comprehension, alongside fluency and accuracy in production. However, its role in language learning largely remains to be explored and substantiated and it should therefore not be presented as the be-all and end-all of language teaching.

No presente traballo intentamos contribuír a esta acción amosando unha posibilidade de abordar as expresións idiomáticas na aula de lingua estranxeira mediante tarefas que desenvolvan a conciencia lingüística, como base da competencia plurilingüe e intercultural. Explicamos a continuación os fundamentos deste planeamento.

3. As expresións idiomáticas dende a lingüística cognitiva

O feito de que dende a lingüística cognitiva se explique a capacidade da linguaxe pola nosa maneira de percibir e conceptualizar a experiencia do mundo (a través de capacidades como a percepción, a atención, a memoria ou a categorización), xustifica o interese desta corrente por cuestións como a motivación, a creatividade na linguaxe, os símbolos en distintas linguas e culturas, modelos culturais, imaxes mentais..., todo o que converxe no compoñente fraseolóxico (Luque, Pamies 2005 e Omazic 2008). Unha das categorías máis estudadas, e que aquí tomamos como referencia para unha proposta didáctica, foi a expresión de emocións e/ou sentimentos, cuxa estruturación pode explicarse por medio de imaxes: metonimias (expresar un sentimento segundo os seus efectos fisiolóxicos) ou metáforas (basearse en categorías concretas para expresar o sentimento). De aí que a metáfora, especialmente tras o pulo que supuxo a obra de Lakoff e Johnson (1980), pasara a considerarse ademais dunha figura de estilo (polas súas propiedades retóricas: explicar, persuadir, impresionar...), un mecanismo cognitivo que nos axuda a entender e categorizar o mundo, dándose por iso grandes coincidencias semánticas entre linguas. Neste sentido, como ben se sabe, as unidades fraseolóxicas son fiestras abertas a distintos sistemas de valores culturais, aínda que o grao de coincidencia entre linguas e culturas pode ser moi variable. Este último aspecto constitúe todo un ámbito de investigación, cun claro interese para a didáctica da fraseoloxía (Dobrovols'kij; Piirainen 2000, 2005, Piirainen 2008a, 2008b e Sabban 2008).

O traballo que presentamos conecta con investigacións anteriores nas que estudamos a metáfora como punto de converxencia entre a fraseoloxía, a semántica cognitiva e a tipoloxía léxico-semántica (Pamies; Iñesta 1999, 2000 e Iñesta; Pamies 2001, 2002). Estas investigacións baséanse na análise dun corpus multilingüe de expresións idiomáticas³. Un modelo conceptual creado para a análise confirmaba a existencia de sistematicidade na creatividade fraseolóxica, de xeito que certos dominios léxicos semellan especialmente idóneos para ser punto de partida de expresións idiomáticas en distintas linguas. Efectivamente, hai moitas coincidencias que se explican polo núcleo conceptual que serve de fonte, de base biolóxica e cognitiva. Agora ben, nas mesmas

³ Unha mostra de 25 linguas, de familias diferentes, sobre todo indoeuropeas, cunhas 2000 unidades relativas a 10 nocións: *medo, ira, comida, fame, delgadeza, afastamento, rapidez, traballo, pobreza*.

investigacións mostrábase que hai unidades con referentes culturais que non responden á mesma coherencia.

Presentamos en anexo, como ilustración, unha selección de expresións relativas a sentimentos e a análise correspondente. Tomamos *a ira* como mostra, pero o procedemento pode desenvolverse con outras nocións. Este modelo permite explicar cada expresión idiomática mediante unha serie de descritores básicos (que foron elixidos entre os universais léxicos de Wierzbicka, 1996). A combinación de descritores constitúe o que chamamos “modelos icónicos” e a súa clasificación serían as “arquimetáforas”. Nos exemplos do anexo móstrase como o “dominio meta” IRA, pode explicarse segundo “dominios fonte” relativos a: *corpo, espazo, tempo, movemento, mente, sensación, calor, existencia, conflito, posesión...*; que combinados entre si en “modelo icónicos”, do tipo [CORPO] + [COLOR]... etc., forman distintas “arquimetáforas”, como por exemplo, “a ira é un cambio de cor”.

Estas á súa vez dan conta de múltiples expresións idiomáticas, similares entre linguas diferentes, por ex.: esp. *Ponerse negro de cólera...*; fr. *Voir rouge; avoir une colère blanche...*; prt. *Ficar vermelho de raiva...*; ita. *Essere giallo di collera...*; ing. *To be black in the face...*; al. *Schwarz vor Ärger werden* etc.

En galego existen *póirse máis vermello cá doa das silvardas* ou *virarse vermello* pero non expresan tanto ira coma rubor, vergoña, desconcerto. Para a ira, quizais só exista unha que faga referencia á cor: *poñerse un de mil cores*.

4. Didáctica das exposicións idiomáticas dende enfoques plurais

Unha vez que dende a semántica cognitiva se salientou a primacía da *motivación* das imaxes sobre a *arbitrariedade*, a existencia de esquemas regulares de formación e o seu papel na conceptualización correspóndelle á didáctica sacarlle o máximo rendemento para o ensino e aprendizaxe. Podemos destacar, dende esta orientación cognitiva, os traballos de Boers et alii (2004) que abordan a conciencia metafórica como estratexia de aprendizaxe, demostrando a utilidade de presentar as unidades organizadas en función do ámbito temático que as motiva e recorrendo á súa etimoloxía como estratexia de aprendizaxe.

Para a nosa proposta, consideramos de interese o *enfoque plural* de Candelier (2008:68). Este subliña as vantaxes de actividades que impliquen variedades lingüísticas e culturais, fronte a un *enfoque singular* que só se centraría nunha lingua ou cultura particular. Trátase dun concepto que cobre a confluencia do enfoque intercultural, da didáctica integrada das linguas ensinadas (LM, LE, ben sexa como lingua obxecto de estudo ou como lingua na que se imparten outras materias), da intercomprensión entre linguas emparentadas, ou propostas de conciencia lingüística e cultural (que motivaron os proxectos europeos dirixidos polo propio Candelier, *Evlang: Éveil aux langues-Espertar ás linguas*, e *Ja-Ling: Janua-Linguorum-A porta das linguas*).

Daquela, un *enfoque plural* aplicado ao ensino das expresións idiomáticas trataría tanto as similitudes como as diferenzas entre linguas. Isto reverte nunha aprendizaxe

significativa se se parte das linguas coñecidas ou máis achegadas para despois descubrir outras (linguas do currículo, presentes na aula ou coñecidas por membros do grupo). Aquí é onde entraría en xogo a nosa análise, pois cremos que ademais de proporcionar un marco conceptual, pode inspirar actividades ancoradas na experiencia lingüística dos aprendices. A comparación entre linguas axudará a descubrir tanto coincidencias, de base cognitiva, coma diferenzas, que probablemente se deban a referentes culturais. Unha vez comprendido o principio da análise, este podería retomarse con flexibilidade, de maneira intuitiva incluso, para crear actividades diversas (recorrendo aos descritores ou nocións, aos *modelos icónicos* e ás *arquimetáforas*). Máis alá do grao de exactitude da comparación (que estea máis ou menos xustificada), destacamos aquí o seu valor para traballar a conciencia lingüística e cultural, e polo tanto como estratexia que optimizará a aprendizaxe. No seguinte apartado ilustramos a nosa proposta.

4.1. Ideas para a aula

Expoñemos como exemplo de aplicación didáctica unha serie de actividades arredor das expresións idiomáticas (EI) de emocións e sentimentos cuxo obxectivo central é propiciar a indagación sobre as representacións, a expresión, as motivacións lingüísticas ou culturais destas unidades. Isto dende o punto de vista dos aprendices, como falantes xa doutra lingua, e polo tanto, con certa conciencia lingüística e cultural. A expresión dos sentimentos forma parte dos contidos habituais en distintos niveis de ensino, pero serían idóneas para clases de LE de ensinanza secundaria ou para adultos. Aínda que a formulación é multilingüe, habería que darlle máis peso a unha lingua en concreto (a lingua obxecto de estudo, loxicamente). Son actividades lúdicas de estruturas e regras moi coñecidas, o cal simplifica o desenvolvemento e compensa a posible complexidade conceptual, pois a atención céntrase nos elementos lingüísticos ou culturais, explotando así unha das moitas vantaxes do xogo, a de tender pontes entre culturas (Haydée 2008:26). Estas actividades poderían formularse como facilitadoras das tarefas de interacción que tiveran máis implicación “emocional”, (como reflexións dirixidas, ou debates, tras a visión dalgunha película, logo dalgunha lectura, ou da observacións de imaxes...), e son compatibles con exercicios estruturais para reforzar a adquisición, como os propostos para ELE en Iñesta (2008).

Esta proposta podería arrequentarse con técnicas humanistas e de atención ás intelixencias múltiples, como as descritas para outros compoñentes por Arnold, Puchta e Rinvolucrí (2007). Coincidimos plenamente con estes autores cando destacan as vantaxes de interconectar na aula de LE experiencias, emocións, imaxes e linguaxe, lembrando, pola nosa parte, que a cultura vai unida a todo iso, configurando e configurándose. O compoñente fraseolóxico implicaría todo iso:

The connection of words with experience and with emotional responses to experience gives words their meaning. In our classrooms, language learners will first understand and then remember better if they make more connections among all the elements involved: experience-emotions-images-language. (Arnold, Puchta, Rinvolucrí 2007:11)

As actividades que seguen (brevemente descritas) son na súa maioría adaptacións de xogos coñecidos, como dicíamos, e poden aplicarse ao tratamento de distintos sentimentos. Hai que ter presente que aínda que se tome unha lingua de referencia, ofrecendo máis exemplos dela, apúntase cara ao desenvolvemento da conciencia lingüística e cultural (ademais de cara á aprendizaxe de certas EI e a adquisición de saberes culturais).

1. **Sabes como se di “estar moi enfadado” en...?** Relacionar EI e idiomas. Distribuír por equipos nun xogo de tarxetas coas mesmas EI en distintas linguas (dar ou non o listado de linguas). Se as EI responden a un mesmo “modelo icónico” e incluso “arquimetáfora” pode facilitarse a comparación. (Véxase o Anexo de EI da *ira*). Podería permitirse unha busca en Internet. Unha vez resolto, compáranse solucións e cada grupo explica a estratexia seguida para descubrir a lingua.

2. **Que din cando din...?** retomar o xogo anterior coa EI de nocións diversas e intentar descubrir o significado. Poderían propoñerse tamén fotos, debuxos, música para relacionar coas EI.

Se houber estudantes de orixes diversas, habería que pedirilles que confeccionasen outra listaxe para os compañeiros, fóra da clase, implicando as familias. Deste xeito, prepárase unha interacción sobre o sentimento e a súa expresión en distintas culturas, buscando diferenzas, semellanzas, propoñendo contextos: *Quen che deu os exemplos da EI?, son usuais?, cando as empregas?, cal te sorprende máis, por que?, cal é máis divertida, esaxerada, clara...? haberá falsos amigos?, e algún aspecto cultural implicado?...*

Esta interacción podería aproveitarse para indagar sobre equivalencias interlingüísticas, ver se se trata sempre de EI ou se se recorre a outro tipo de unidades fraseolóxicas e, sobre todo, tratar aspectos culturais e pragmáticos (obxectivos centrais da materia de LE).

3. **Séntelo, pénsalo ou dílo?, e en que orde?** Reflexionar sobre a configuración das imaxes. Elixir unha lingua (LM, 2L/LE) e un sentimento (ou varios para cotexar). Distribuír un listado de EI (p. ex. as do anexo, da *ira*) e facer hipóteses sobre a motivación.

Descubrir a fonte das imaxes, mediante formulación de hipóteses:

4. Para os “artistas”: os xogos clásicos de adiviñar sen soltar palabra, interpretando un debuxo ou mímica: **–Imaxínalo... como para debuxalo? Ou escenificalo? –elixe unha opción, segundo as túas habilidades.**

5. Para “detectives”, por exemplo:

Dásme a clave? Distribuír tarxetas cos descritores (CORPO, TEMPERATURA, ESPAZO...) para relacionar as EI propostas cunha combinación determinada (os “modelos icónicos”). Tentar explicar un número de EI en certo tempo, por equipos.

E un contrasinal? Talvez consigan a “arquimetáfora” con algo de axuda e imaxinación (ademais das pistas doutras actividades).

6. **As familias:** adaptar o coñecido xogo de cartas de “formar familias”, agrupando EI baixo arquimetáforas que lles darán nome ás familias. Comezar coa listaxe correspondente á vista, ata aprenderen as cartas.

7. Xa “familiarizados” coas EI, de novo **ás adiviñas**, en parellas ou en grupos, con outro clásico das clases de idiomas, o **SI/NON**: un pensa unha EI que terá que adiviñar o compañeiro (ou grupo) a base de preguntas ás que só se pode responder *si* ou *non*. As preguntas deber ir acoutando, do máis xenérico (significado, arquimetáfora), ao máis concreto (descritores) –téndoo á man.

8. Para recapitular (memorizar), outro xogo coñecido: anotar ou dicir o máximo de EI nun tempo determinado (por parellas ou grupos): **Un, dous, tres... EI relativas a...**

9. **Concursos de contos:** Escritura creativa (en grupos), partir dos elementos manexados, as EI, os seus compoñentes, as situacións, referentes..., negociar os elementos que hai que empregar e escribir un texto (conto, relato...). Elixir un gañador entre todos.

10. **Unha tarefa final (ou proxecto):** elaboración dalgún “repertorio” ou “álbum” da clase, para recoller as EI traballadas, debuxos propostos, contos... E por suposto, en distintos idiomas, seguindo o modelo do *Portfolio europeo das linguas* (PEL).

Moitos centros teñen intercambios ou proxectos con outros países, podería ser interesante formular unha tarefa común deste tipo.

5. Conclusión

Abriamos este traballo lembrando a necesidade de formular unha ensinanza de linguas estranxeiras orientada á consecución dunha competencia comunicativa (plurilingüe e intercultural) como instrumento de desenvolvemento persoal e integración social, segundo sinalan o MCER e a LOE. Por iso, pretendemos destacar o papel que o compoñente fraseolóxico pode desempeñar na realización deste ambicioso obxectivo. Un parágrafo coma o seguinte, tomado do currículo de secundaria⁴, pode ser moi significativo para o ensino do compoñente fraseolóxico, coa atención posta tanto nas competencias comunicativas lingüísticas (lingüísticas, sociolingüísticas ou pragmáticas) coma nas xerais (os distintos saberes culturais, valores, actitudes...) seguindo a terminoloxía do MCER:

(...) a aprendizaxe dunha lingua estranxeira transcende o marco das aprendizaxes lingüísticas, vai máis alá de aprender a utilizala en contextos de comunicación. O seu coñecemento contribúe á formación do alumnado dende unha perspectiva integral mentres que favorece o respecto, o interese e a comunicación con falantes doutras linguas; desenvolve, á súa vez, a conciencia intercultural, que constitúe un vehículo para a comprensión de temas e problemas globais e é, tamén, un medio para a adquisición de estratexias de aprendizaxe diversas e para o desenvolvemento do pensamento. O proceso de

⁴ RD 1631/2006 de 29 de decembro, polo que se establecen as Ensinanzas mínimas correspondentes á Educación Secundaria Obligatoria, BOE nº 5 de 5 de xaneiro de 2007, p. 742.

ensino e aprendizaxe dunha lingua estranxeira nesta etapa educativa leva un claro compoñente de actitude, na medida en que contribúe a desenvolver actitudes positivas e receptivas cara a outras linguas e culturas e, ó mesmo tempo, a comprender e valorar a lingua ou linguas propias.

A proposta didáctica aquí presentada persegue este achegamento entre linguas e culturas dentro dun grupo clase. Para iso tómase como marco un “enfoque plural”, e unha análise semántica, cognitiva, de expresións idiomáticas relativas a sentimentos (imaxes, patróns de formación, “arquimetáforas”, connotacións culturais...) (Iñesta; Pamies 2002). Mediante as actividades sinaladas preténdese favorecer a atención á diversidade partindo da semellanza, tendendo pontes entre linguas e culturas grazas a expresións idiomáticas e animando á procura do específico (aprendizaxe significativa, empatía...). Cremos que o interese desta aproximación ao compoñente fraseolóxico está en que permite vincular aspectos sociais, culturais, cognitivos e afectivos no proceso de aprendizaxe das linguas (cuxa importancia se destaca, entre outros, en Arnold 2000). Así mesmo, mobilízanse estratexias de aprendizaxe cognitivas e socio-afectivas (Cyr 1996:39): as primeiras, pola manipulación ou tratamento do obxecto de estudo, as expresións (analízanse, clasifícan, comparan entre idiomas...) e as segundas, as socio-afectivas, porque se abordan sentimentos e emocións mediante distintos procedementos, fundamentalmente en interaccións arredor das EI, a través do seu significado, da motivación, de connotacións culturais...

En conclusión, consideramos que abordar as expresións idiomáticas dende un enfoque plural posibilita unha aprendizaxe significativa, activa a conciencia lingüística e cultural, e fomenta actitudes positivas na clase de idiomas. Dese modo contribúese ao desenvolvemento dunha competencia comunicativa plurilingüe e intercultural ancorada na vida da aula.

ANEXO: Exemplo de análise cognitiva e interlingüística de expresións idiomáticas relativas á IRA (tradución literal sinalada por *) (adaptado de Iñesta e Pamies 2001)

| | |
|----------------|---|
| DOMINIO META | IRA |
| DOMINIOS FONTE | CORPO/ANATOMÍA, TEMPERATURA, ESPAZO, MOVEMENTO, COR, DESEXO, ANIMAL, CONFLITO, POSESIÓN |

| | |
|----------------------------|--|
| MODELOS ICÓNICOS | ARQUIMETÁFORAS |
| 1. [corpo] + [temperatura] | 1.1. A ira como quecemento interior 1.2. A ira como explosión, incendio, tormenta |
| 2. [espazo] | 2.1. A ira como lugar para a persoa |
| 3. [espazo] + | 3.1. A ira como movemento cara a fóra |

| | |
|---|---|
| [movemento] | 3.2. A ira como movemento cara a dentro |
| 4. [espazo] +[corpo] +[movemento] | 4.1. A ira como desprazamento parcial do corpo cara a riba 4.2. A ira como desprazamento total do corpo cara a riba 4.3. A ira como desprazamento cara a fóra |
| 5. [corpo] + [cor] | 5.1. A ira como cambio de cor |
| 6. [movemento] + [desexo] | 6.1. A ira como movemento non desexado |
| 7. [animal] | 7.1. A persoa irada é un animal |
| 8. [conflito] | 8.1. A ira como agresión cara a outros (metonimia entre causa e efecto) 8.2. A ira como autoagresión |
| 9. [posesión] | 9.1. A ira é posuída polo home |

| | |
|-------------------|----------------------------------|
| MODELOS CULTURAIS | Mitoloxía, relixión, historia... |
|-------------------|----------------------------------|

Exemplos de expresións idiomáticas correspondentes a distintos modelos icónicos e arquimetáforas

(Abreviaturas de linguas: esp.: español; fr.: francés; gal.: galego; prt.: portugués; itl.: italiano; rum.: romanés; ing.: inglés; al.: alemán; rs.: ruso; ucr.: ucraíno; pol.: polaco; hng.: húngaro)

MODELO ICÓNICO: 1. [CORPO] + [TEMPERATURA]

1.1. A ira como quecemento interior

| | | |
|------|---------------------------------------|--------------------------------|
| Esp. | <i>bullirle la sangre</i> [a alguien] | *bulirlle o sangue [a alguén] |
| | <i>hervirle la sangre</i> [a alguien] | *ferverlle o sangue [a alguén] |
| Fr. | <i>s'échauffer la bile</i> | *quecer a bile |
| | <i>s'échauffer les oreilles</i> | *queceren as orellas |
| | <i>bouillir de colère</i> | *ferver de cólera |

| | | |
|------|--|-------------------------------|
| Gal. | <i>estar como unha brasa; ferver o sangue [a alguén] (no corpo / nas veas / no peito)</i> ⁵ | |
| Prt. | <i>ferver de raiva</i> | *ferver de rabia |
| Al. | <i>das Blut gerät in Wallung</i> | *o sangue entra en ebulición |
| Rs. | <i>доїти до белого каления</i> | *ir ata branca incandescencia |
| Ucr. | <i>доходити до білого жару</i> | *chegar ata branco lume |
| Pol. | <i>krew się gotuje w żyłach</i> | *sangue cócese en veas |
| Hng. | <i>nagyon pipás lenni</i> | *moi pipa estar |

1.2. A ira como explosión, incendio, tormenta

| | | |
|------|---|--------------------------------------|
| Esp. | <i>ponerse a cien</i> | *pórse a cen |
| | <i>estar que arde [alguen]</i> | *estar que arde [alguén] |
| | <i>echa rayos y centellas</i> | *botar raios e chispas |
| Fr. | <i>laisser exploser sa colère</i> | deixar explotar a súa cólera |
| | <i>avoir une bouffée de colère</i> | ter una bafarada de cólera |
| | <i>avoir une éruption de colère</i> | *ter una erupción de cólera |
| Gal. | <i>botar chispas; botar lume polos ollos; dar lume cos dentes; lostregarlle os ollos a un; ferverlle o sangue nas veas [a alguén]</i> | |
| Prt. | <i>ficar esquentado</i> | *quedar quente |
| | <i>deitar fogo pelos olhos</i> | *deitar lume polos ollos |
| Itl. | <i>far fuoco e fiamme</i> | *facer lume e chamas |
| Ing. | <i>to blow a fuse</i> | *explotar un fusible |
| | <i>to blow a gasket</i> | *explotar unha xunta de culata |
| Rs. | <i>nap uz yueŭ nouět [y koro]</i> | *vapor de orellas saíulle [a alguén] |

⁵ En galego esta locución, en tódalas súas variantes, non significa exclusivamente “sentir ira”, senón “sentir certa excitación interior causada por calquera evento”; podendo ser mesmo unha sensación de agradable impaciencia, coma nesta cantiga popular: *Cando vou polo camiño, / camiñiño de Padrón, / fêrveme o sangue nas venas / e bríncame o corazón.*

Exemplos de modelos culturais (mitoloxía, relixión, historia...)

| | | |
|------|--|--------------------------|
| Esp. | <i>ponerse como una furia</i> | *pórse coma unha furia |
| | <i>ponerse como un basilisco</i> | *pórse coma un basilisco |
| | <i>armar la de San Quintín</i> | *armar a de San Quintín |
| Gal. | <i>ter un xenio levado do Demo, estar levado da breca⁶, estar feito unha furia, colle-lo burro⁷, levantarse coma o mar dun baixo⁸, porse coma o mar do Orzán⁹.</i> | ser persoa irascible |
| Itl. | <i>avere un diavolo per capello</i> | *ter un diaño por cabelo |
| Rum. | <i>a se face Dunăre turbată</i> | *facerse Danubio revoltó |

En Iñesta e Pamies (2001) recóllense máis exemplos relativos á *ira*; en Iñesta e Pamies (2002) analízanse outras nocións (*medo, ira, comida, fame, delgadeza, distancia, rapidez, traballo, pobreza*). Ao mesmo tempo, en Pamies e Iñesta (2000) abórdanse expresións relativas ao *medo*.

6. Referencias bibliográficas

- ARNOLD, Jane. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- ARNOLD, Jane; PUCHTA, Herbet; RINVOLUCRI, Mario (2007): *Imagine that! Mental imagery in the EFL classroom*. Cambridge: C.U.P.
- BEACCO, Jean Claude; BYRAM, Michael; COSTE, Daniel; FLEMING, Michael (eds.) (2009): *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe: Division des Politiques linguistiques.
- BERNAUS, Mercé (2004): "Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas", en *Glosas Didácticas: Revista Electrónica internacional* 11.
- BOERS, Frank; DEMECHELEER, Murielle; EYCKMANS, June (2004): "Etymological elaboration as a strategy for learning idioms", en BOGAARDS, Paul; LAUFER. Batia (eds.): *Vocabulary in a Second Language*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins P.C, 53-78.
- CANDELIER, Michel (2006): "Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle: quelles didactiques?", en *Les langues Modernes* 4 , 35-45.

⁶ A *breca* é un dos nomes populares do demo na punta sudoccidental de Galicia.

⁷ *Como lle dixen que non saíse, colleu o burro e non falou máis en todo o día.*

⁸ "Incomodarse de repente": é expresiva metáfora mariñeira.

⁹ Metáfora extraída da constante furia do mar nesa zona da cidade da Coruña.

- (2008): “Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l’autre”, en *Les Cahiers de l’Acedle* 5, nº1, 65-90.
- CANDELIER, Michel; ANDRADE, Ana Isabel; BERNAUS, Mercé et alii (2004): *Janua Linguarum –La Porte des Langues– L’introduction de l’éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.
- CAVALLA, Cristelle; CROZIER, Elsa (2005): *Émotions – Sentiments: Nouvelle approche lexicale du FLE*. Grenoble: PUG.
- CONSEJO DE EUROPA (ed.) (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. París: Didier (<http://www.coe.int>) (Versión en español: Instituto Cervantes (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MEC).
- CONSEJO DE EUROPA; MEC (ed.) (2004): *Portfolio Europeo de las lenguas para la Enseñanza secundaria, PEL*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.
- COTS, Josep Maria; ARMENGOL, Lurdes; ARNÓ, Elisabet; IRÚN, Montserrat; LLURDA, Enric (2007): *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.
- CYR, Paul (1996): *Les stratégies d’apprentissage*. París: CLE International.
- DOBROVOLS’KIJ, Dmitrij; PIIRAINEN, Elisabeth (2000): “Sobre los símbolos: Aspectos cognitivos y culturales del lenguaje figurativo”, en PAMIES Antonio; LUQUE, Juan de Dios (eds.): *Trabajos de lexicografía y fraseología contrastivas*. Granada: Método, 29-53.
- (2005): *Figurative Language. Cross-Cultural and Cross-Linguistic Perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- ETTINGER, Stefan (2008): “Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación”, en *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 10, 95-127.
- GONZÁLEZ REY, Isabel (2006): “A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas”, en *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 8, 123-145.
- (2007): *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont: Proximités E.M.E.
- GRANGER, Sylviane; MEUNIER, Fanny (2008): *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- IÑESTA MENA, Eva María (2010): “¿Cómo lo ves...? Competencia fraseológica en LE: acercamiento plurilingüe y multicultural”, en HERRERA Juana et alii (coord.): *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: Diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*. Documentos congresuales 25. La Laguna: Servicio de publicaciones, Universidad de la Laguna, 377-395.
- IÑESTA MENA, Eva María; PAMIES BERTRÁN, Antonio (2001): “La conceptualización de la ira a través de las unidades fraseológicas”, en WOTJAK, Gerd (ed.): *IV Internationale Arbeitstagung zum romanisch-deutschen und interromanischen Sprachvergleich* (Leipzig 7-9 okt. 1999). Berlin: Peter Lang.

- (2002): *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. Serie Granada Lingüística. Granada: Método.
- KÖVECSESE, Zoltán (1986): *Metaphors of Anger, Pride, and Love*. Amsterdam: John Benjamins.
- LAKOFF, George, JOHNSON, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: U. P. (Ed. esp.: (1995): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra).
- LITTLE, David (2003): “Le plurilinguisme dans le Portefeuille des langues européennes”, en *Le Français dans le Monde, Recherche et Applications*, juillet 2003, 107-117.
- LUQUE DURÁN, Juan de Dios; PAMIES BERTRÁN, Antonio (eds.) (2005): *La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología*. Granada: Método.
- MURPHY-Lejeune, Elizabeth; ZARATE, Geneviève (2003): “L’acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques”, en *Le Français dans le Monde, Recherche et Applications*, juillet 2003, 32-46.
- NOGUEROL, Artur (2008): “El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo”, en *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*, 47, 10-19.
- OMAZIC, Marija (2008): “Processing of idioms and idiom modifications: A view from cognitive linguistics”, en GRANGER, Sylviane; MEUNIER, Fanny (eds.): *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 67-69.
- PAMIES BERTRÁN, Antonio; IÑESTA MENA, Eva María (2000): “El miedo en las unidades fraseológicas: enfoque interlingüístico”, en *Language Design* 3. Granada: Método, 41-75.
- (1999): “Some cross-linguistic Observations on phraseology: the expression of *injustice*”, en *Acta Lingüística* 3. Slovakia: Univerzita Mateja Bela, 23-32.
- PAMIES, Antonio; IÑESTA, Eva María; BÁLMACZ, Martina; KÁLOUSTOVA, Olga (dirs.) (1996-1997): *AUTOFRAS: Diccionario automático fraseológico multilingüe* (10 lenguas). Granada- Kiev: TEMPUS- TACIS 8542-94.
- PIIRAINEN, Elisabeth (2008a): “Figurative phraseology and culture”, en GRANGER, Sylviane; MEUNIER, Fanny (eds.): *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 207-228.
- (2008b): “Phraseology in a European framework: A cross-linguistic and cross-cultural research project on widespread idioms”, en GRANGER, Sylviane; MEUNIER, Fanny (eds.): *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 243-274.
- PORCHER, Louis (2003): “Le plurilinguisme: des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives”, en *Le Français dans le Monde, Recherche et Applications*, juillet 2003, 88-95.
- SABBAN, Annette (2008): “Critical observations on the culture-boundness of phraseology” en GRANGER, Sylviane; MEUNIER, Fanny (eds.): *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 229-241.
- SILVA, Haydée (2008): *Le jeu en classe de langue*. París: CLE International.

WIERZBICKA, Anna (1996): *Semantics: Primes and Universals*. New York: Oxford U. P.