

AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS EM ESPANHOL A ESTUDANTES BRASILEIROS

Camila Maria Corrêa Rocha

Resumo: No ensino de línguas estrangeiras, são frequentes referências às dificuldades na aprendizagem das expressões idiomáticas. O fato delas serem unidades lexicais metafóricas e indecomponíveis justifica o esforço que o aprendiz de espanhol deve fazer para incorporá-las. Este trabalho pretende conduzir a uma reflexão sobre a necessidade de se conceder às expressões idiomáticas um papel importante nos estudos orientados ao ensino de espanhol como língua estrangeira, visto que a análise de materiais didáticos demonstrou que sua abordagem é assistemática e superficial.

Palavras-chave: Expressões idiomáticas; Espanhol; Materiais Didáticos.

Abstract: In foreign language teaching, mentions to the difficulties in learning idioms are quite common. The fact that idioms are indecomposable metaphorical lexical units explains why Spanish learners have to make such an effort to master them. This paper intends to lead a reflection upon the necessity of giving idioms an important role in oriented studies towards the teaching of Spanish as a foreign language, once the analysis of didactical materials demonstrated that its approach is nonsystematic and superficial.

Key words: Idioms; Spanish; Didactic Materials.

Introdução

O conhecimento de uma palavra é um processo muito complexo. Para Encina Alonso (1999, p.58), conhecê-la implica: a) saber pronunciá-la e escrevê-la corretamente; b) ser capaz de reconhecê-la ao ser pronunciada isoladamente ou combinada com outras; c) dominar suas particularidades gramaticais e todos os seus significados; d) saber utilizá-la de maneira correta nos diversos contextos que a exijam. Diante de todas essas condições impostas pela autora, podemos confirmar a complexidade que ensinar e aprender o léxico supõe, principalmente no contexto artificial de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Os primeiros métodos de ensino de línguas estrangeiras baseavam-se em uma visão normativa de língua, como expõe Xatara (1995, p.199), de modo que os pressupostos da Sociolingüística, da Lingüística Geral e da Psicolingüística influenciavam minimamente as abordagens tradicionais existentes, as quais priorizavam o ensino da gramática e excluía uma concepção interacional de língua. Para esses métodos, eram consideradas dificuldades

delimitar quais conteúdos deveriam ser ensinados em cada nível de estudo do idioma e como eles deveriam ser trabalhados de modo que a aprendizagem fosse satisfatória. Foi neste momento que professores e linguistas aplicados começaram a pensar no ensino das expressões idiomáticas por serem elas formas cristalizadas formal e semanticamente e por possuírem uma significação metafórica. Começou a ser levado em consideração o fato de que

para um não-nativo interpretar corretamente uma EI, não são suficientes conhecimento extralingüístico e o estabelecimento de analogias entre duas culturas. Também a especificidade cultural, enraizada na realidade autóctone, e as associações naturais sobre as quais se estabelece a originalidade dos enunciados idiomáticos são obstáculos para a compreensão. (XATARA, 1995, p.199).

Nesta perspectiva, em que a língua era abordada normativamente, como explica Leiva (1999, p.105), os conteúdos culturais e, conseqüentemente, as expressões idiomáticas, eram tratados pelos métodos de ensino como informações extras, curiosidades sobre a língua, não como componentes constitutivos e constituintes dela. Como consequência desta forma de proceder, observava-se que o aluno atingia a competência linguística, mas não a competência comunicativa, por faltar-lhe o domínio de aspectos que excedem as questões meramente linguísticas priorizadas por estes métodos.

Esta realidade é observável na maior parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado. Nos de língua espanhola, percebemos que, ou as questões culturais são tratadas como uma leitura a mais e colocadas ao final da unidade para serem trabalhadas, caso sobre tempo, ou aparecem como uma curiosidade, como, em geral, ocorre com as EIs, pois, provavelmente, elas foram referenciadas em momento anterior, seja em um texto ou em um exercício.

Ortíz Álvarez (2000, p.266) usa uma metáfora para retratar o desinteresse pelas expressões idiomáticas que perdurou por muitos anos nos estudos linguísticos:

no ensino/aprendizagem da língua materna e estrangeira nunca foi reconhecida a importância desses sintagmas cristalizados, ou seja, eles *nunca foram flor que se cheirasse*. Uma das razões poderia ser a ausência de sistematicidade do estudo da fraseologia e também a necessidade de incluí-la nas obras de referência e manuais de ensino.

A autora explica que foi a Hipótese Lexicalista de Chomsky que fez com que o léxico passasse a ser visto como um campo de regularidades; esta hipótese mostrou que seu dinamismo e flexibilidade não implicavam assistemática e desordem, como se pensava até então:

todo parece indicar que o léxico é a encruzilhada, o ponto onde se interpenetram aspectos muito diversos e se cruzam metodologias e disciplinas distintas, cujos objetivos podem divergir, mas que coincidem em não poder passar por alto a unidade lexical com seu potencial comunicativo, combinatório e sintagmático e sua integração múltipla, sistêmica e paradigmática (ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p.2)

Acreditamos que o ensino das unidades fraseológicas, em especial das EIs, consideradas por nós, uma forma de manifestação lexical, ainda é um desafio para os professores e métodos de ensino de línguas estrangeiras (LE). Silva (1999, p.20) apresenta dois problemas enfrentados pelos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem destas unidades lexicais: compreender suas particularidades constitutivas e decidir como proceder em seu ensino; esta segunda questão é, a nosso ver, mais complexa, pois envolve uma tomada de decisão sobre quais EIs devem ser ensinadas, quando e como deve-se fazê-lo.

Com base nas considerações tecidas acima sobre o ensino do léxico em língua estrangeira, especialmente das expressões idiomáticas do espanhol a aprendizes brasileiros, temos como objetivo, neste trabalho, analisar dois livros didáticos de espanhol direcionados a aprendizes brasileiros que cursam o Ensino Médio. Ressalta-se que, houve uma proliferação de materiais didáticos com este fim publicados desde a obrigatoriedade da língua espanhola no currículo do Ensino Médio das escolas brasileiras. Observaremos se estes materiais didáticos propõem expressões idiomáticas e como o fazem. Pretendemos, além averiguar a qualidade de tais obras no quesito EIs, chamar a atenção de professores e estudantes de espanhol para a necessidade da compreensão e aquisição de tais expressões desde os primeiros níveis de estudo da língua estrangeira.

As expressões idiomáticas: definições

O termo *expressões idiomáticas* (EIs) traz consigo uma multiplicidade de definições, das quais, algumas serão mencionadas aqui, de modo a corroborar na construção do nosso

conceito de EI, aquele que nos guiará ao longo deste estudo. Começamos ressaltando que qualquer definição dada às expressões idiomáticas deve considerar que, inicialmente, elas são um tipo de unidade fraseológica, juntamente com os provérbios, os modismos, as frases feitas, os clichês, para citar algumas.

Xatara (1998, p.149), em poucas palavras, define expressão idiomática em sua totalidade, ou seja, consegue abarcar todas as suas características constitutivas, ao concebê-la como uma “lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural” e Noble (2002, p. 173), nesta mesma linha, concebe-a como uma criação lingüística de origem popular que se vulgariza e cristaliza em um idioma.

Roncolatto (2004, p.47) enfatiza, em sua definição, o aspecto estrutural da EI ao concebê-la como uma “construção pluriverbal, estável, fruto de um processo metafórico de formação, que pode funcionar como uma parte da oração ou como uma oração completa”, assim como Rivas González (2005, p. 727), para quem ela é uma combinação de, no mínimo, dois elementos cujo significado reside no bloco lingüístico e que se tornou membro do sistema lingüístico devido ao seu uso comum no discurso.

Xatara (1995, p.195) concebe-as, do ponto de vista pragmático, como criações dos falantes, quando estes não encontram no repertório lexical de que dispõem as unidades lexicais capazes de significar, com realce e originalidade, sua mensagem. Porém, a autora destaca que, para que tais criações sejam intituladas expressões idiomáticas, elas devem cristalizar-se e expandir-se na linguagem cotidiana como um registro informal, oral ou escrito:

uma expressão idiomática é um sintagma metafórico, cristalizado em um idioma pela tradição cultural, ou seja, consagrado pelo uso, pela frequência do emprego (tendo passado do individual para o social) (XATARA, 1995, p.207).

Voltando às definições acima explicitadas, delas depreendem-se algumas características definitórias das EIs, as quais convergem para a concepção de EI que adotamos neste estudo. Assim, concebemos as expressões idiomáticas como unidades lexicais:

- a) Complexas, pluriverbais e indecomponíveis em seu significado;
- b) Construídas com base metafórica e, portanto, conotativas;
- c) Criadas pelo imaginário popular, no ambiente cotidiano, assim como cristalizadas ou excluídas por ele;

- d) Criadas da necessidade que o falante tem de comunicar uma ideia com mais expressividade que a que a linguagem denotativa oferece.

O Ensino das expressões idiomáticas

Xatara (1995, p.200) explica que, no ensino do léxico das línguas estrangeiras, há a tendência de se ensinar, em níveis iniciais, somente o que é denotativo, o que exclui o estudo das expressões idiomáticas para aprendizes neste nível. Segundo essa tendência, as formas conotativas só devem ser apresentadas nos estágios de aprendizagem mais avançados e da seguinte maneira: aquelas que têm correspondência exata na língua de chegada devem ser as primeiras a ser ensinadas, já que sua tradução é literal entre as línguas europeias. No nível intermediário, os aprendizes podem estudar as que têm uma correspondência aproximada, ao passo que no nível avançado, devem ser expostos às que não possuem correspondência em sua língua materna.

Penadés Martínez (1999, p.24) é contrária a tais postulações; para ela, os aprendizes devem conhecer as EIs desde o nível inicial de estudo da língua estrangeira, desde que sejam respeitadas as especificidades de cada nível. Forment Fernández (1998, p.2), em contrapartida, defende que eles só sejam expostos a elas no nível avançado de estudo do idioma, devido à sua fixação semântica e às suas particularidades morfológicas, as quais não condizem com o nível de conhecimento do aluno que se encontra nos estágios inicial e intermediário. Ruiz Gurillo (2000, p.3) também crê que o estudo das EIs só deve ser ministrado a aprendizes que estejam nos níveis intermediário e superior de conhecimento da língua. O autor propõe, também, que a proposição delas deve priorizar a aquisição dos aspectos culturais implícitos em sua constituição. Nesta linha, Ortíz Álvarez (2000, p.5) acredita que umas das maneiras pelas quais se consegue penetrar verdadeiramente na cultura de um país estrangeiro cuja língua se estuda é pelo domínio das expressões idiomáticas e defende um ensino de línguas com foco na cultura:

se o nosso objetivo de ensinar LE é oferecer ao aluno condições para que possa fazer uso real da nova língua, sem dúvidas, o componente cultural ganha um lugar

significativo, pois, tornar-se sensível à situação intercultural significa dominar o seu próprio código cultural até ter consciência dele, e fundar nesta consciência uma abertura ao Outro na sua diferença e na sua diversidade (ORTÍZ ÁLVAREZ, 2000, p.249).

Xatara (1995, p.200) não se posiciona a favor ou contra esta tendência, mas salienta a importância da adequação ao nível do aluno e do ensino contextualizado das EIs. Segundo ela, independente da existência de níveis e da necessidade de adequação a cada nível, importa que a apresentação das EIs seja feita de forma contextualizada no que concerne aos contextos de uso, ou seja, o aprendiz precisa saber se determinada EI é utilizada somente no registro oral, ou no oral e no escrito, se pertence a contextos informais bem como se seu uso é admitido em registros neutros. Nas palavras da autora, “[...] importa também que as EIs sejam ensinadas, em língua estrangeira ou materna, sempre no contexto linguístico, pois a contextualização é o melhor meio de ensinar a utilizá-las no discurso.” (XATARA, 1995, p.200).

A nosso ver, os alunos devem ser expostos a elas em todos os níveis de estudo da língua estrangeira, desde que sejam levadas em consideração suas particularidades, de modo que elas não se tornem um obstáculo, mas uma ferramenta a mais para a compreensão do contexto cultural ao qual remetem.

Xatara (2001, p.53) classifica as EIs do francês de acordo com seu grau de dificuldade na compreensão, e, em seguida, propõe estratégias didáticas (as quais serão aplicadas à língua espanhola) que, segundo ela, facilitam a aprendizagem. Ao grau de dificuldade 1, correspondem as expressões idiomáticas com equivalência literal no português, ou seja, as que oferecem pouca dificuldade de compreensão e são, por isso, recomendáveis para alunos de nível inicial; são exemplos, “tener los días contados” (ter os dias contados), “decir amén a todo” (dizer amém prá tudo), entre outras. As EIs com grau de dificuldade 2, ainda de acordo com a referida autora, são aquelas cuja equivalência idiomática é semelhante no português; fazem parte deste grupo “pies para que os quiero” (pernas prá quê te quero) e “borrar del mapa” (sumir do mapa). Para alunos de nível intermediário, conforme o ponto de vista de Xatara (2001, p.54), é aconselhável trabalhar as EIs com grau de dificuldade 3, aquelas cuja tradução encontra uma correspondência em português, porém esta é formada por vocábulos distintos; enquadram-se neste grupo, entre outras, “por el canto de un duro” (por um triz),

“tirar las patas por alto” (soltar os cachorros). Do último grupo, fazem parte as que a autora classifica com grau de dificuldade 4 e recomenda para estudantes de nível avançado, já que elas revelam visões de mundo diferentes, ou seja, não possuem correspondência idiomática no português (a EI “acabar em pizza”, por exemplo); no caso destas, as transferências realizadas pelos aprendizes tendem a ser, segundo Benítez Pérez (2004, p.24), negativas, porém, para as outras estruturas que são semelhantes no português e no espanhol, elas são consideradas positivas.

Além de classificá-las por nível, Xatara (2001, p.55) também propõe estratégias que o professor pode usar para amenizar as dificuldades inerentes ao estudo delas. Segundo ela, o professor deve associá-las aos seus correspondentes no português, fazer com que os alunos compreendam seu significado por meio de desenhos ou figuras que a representem, partir de explicações em LE para se chegar ao seu sentido, propor expressões sinônimas e inseri-las em textos curtos para que elas sejam compreendidas através do contexto.

Um recurso que sempre foi muito utilizado na didática do vocabulário são as listas, os inventários de vocábulos para serem memorizados. Segundo Forment Fernández (1998, p.2), ainda que as teorias metodológicas mais atuais condenem essa prática, a autora acredita que se houver algumas modificações nessas listas, elas podem ser de grande utilidade para os aprendizes; ela propõe que as EIs sejam apresentadas em função de situações comunicativas e que a cada uma sejam acrescentadas informações relativas a questões gramaticais e léxicas. A autora ainda propõe que elas sejam agrupadas e trabalhadas a partir da sua palavra-chave, em campos semânticos; assim, todas as que contêm a palavra boca, por exemplo, serão abordadas juntas (ex. andar una cosa / alguien de boca en boca, callar la boca, cerrar la boca de alguien, darse punto en boca, etc...).

Penadés Martínez (1999, p.42) aponta aspectos que devem ser levados em conta pelo professor ao ensinar as EIs visando a facilitar sua aprendizagem: a memorização, a sinonímia, a hiponímia e a antonímia. No que se refere à memorização, desde o âmbito da Lingüística Teórica à Psicolingüística, ficou comprovado que os signos linguísticos podem se associar um ao outro pelo fato de estarem ligados por graus de semelhança que estão entre a equivalência dos sinônimos e o núcleo comum dos antônimos. Neste sentido, foram estabelecidas regras de associação de palavras, mas que podem ser estendidas às expressões idiomáticas, e, dentre

elas, a do contraste mínimo, no qual um estímulo (uma EI dada) sempre sugerirá seu antônimo, ou seja, os antônimos sempre serão a resposta mais frequente ao estímulo dado; para Forment Fernández (1998), a memorização ajuda no domínio das EIs a partir da repetição, mas ressalta, por outro lado, que, inicialmente, não existia para tal processo um critério que o respaldasse, o que fez com que este procedimento de ensino deixasse de ser adequado na aquisição delas.

Quanto à sinonímia de unidades fraseológicas, partindo do princípio de que a identidade ou quase identidade de significado de duas ou mais EIs determina sua consideração como sinônimas ou quase sinônimas, para Penadés Martínez (1999, p.43), é possível estabelecer unidades que compartilhem essa relação de sinonímia; no entanto, deve-se atentar para o fato de que algumas EIs, apesar de terem o mesmo significado, não são consideradas sinônimas e sim variantes de uma mesma EI, como por exemplo, ocorre em “dormir como un leño” e “dormir como un lirón”, onde há apenas uma modificação no léxico mantendo-se a identidade do significado.

De acordo com Penadés Martínez (1999, p.46), o termo hiponímia é utilizado para designar a relação de significado entre unidades léxicas subordinadas a uma outra mais genérica, sendo esta última o hiperônimo das unidades lexicais subordinadas, chamadas hipônimos. Com respeito às EIs, a relação hiperonímia-hiponímia é importante para a práxis lexicográfica, por serem frequentes definições baseadas nesta relação; são exemplos, as unidades fraseológicas “dormir a pierna suelta”, “dormir como un bendito” e “dormir como un santo”, entre outras, nas quais o verbo dormir é o hiperônimo das EIs, que são os hipônimos, além de ser o componente principal delas e permitir que elas sejam classificadas como locuções verbais (PENADÉS MARTÍNEZ, 1999, p.47).

Por fim, podem aparecer EIs nas quais a antonímia aparece explícita em seus elementos, como por exemplo, em “coger a la izquierda” e “coger a la derecha”, como também duas unidades podem constituir uma relação de antonímia sem que haja lexemas que marquem tal relação, como é o caso de “tener leche” e “tener la negra”, que significam, respectivamente, ‘estar com sorte’ e ‘estar com azar’.

Todas as questões levantadas neste tópico serão a base da nossa investigação; procuraremos observar em que medida os livros didáticos levaram em consideração estas ideias propostas pelos autores ao abordarem a didática das expressões idiomáticas.

Analisando os livros didáticos

Para a realização desta pesquisa, foram selecionados dois materiais didáticos destinados ao Ensino Médio, os quais chamaremos de A e B, ambos direcionados a estudantes brasileiros.

O livro que chamamos de A apresenta-se em um único volume e divide-se em três partes, as quais se destinam aos três anos do Ensino Médio; cada parte está composta de cinco unidades. Na apresentação do material, diz-se que são priorizadas, ao longo do material, as quatro destrezas linguísticas (compreensão e produção oral e escrita), que a gramática é estudada em função da situação comunicativa e que são propostas, ao longo do material, amostras das línguas falada e escrita, o que, para nós, pressupõe a presença das EIs- registros coloquiais da língua falada.

Constatamos, entretanto, que, na segunda parte do livro, que é destinada à segunda série do ensino médio, a ausência de expressões idiomáticas, ao passo que, na primeira e terceira partes do livro, destinadas, respectivamente, à primeira e terceira séries do ensino médio, elas apareceram uma única vez em cada uma, o que demonstra incoerência com a proposta do material de priorizar o contato dos alunos com amostras da língua falada, da qual fazem parte as EIs.

Na primeira parte do livro, é apresentado um quadro com alguns provérbios e EIs relacionados ao corpo humano (chamadas pelo livro de “dichos populares”) sob o título “El cuerpo humano en refranes y dichos españoles” (anexo 1.1); percebe-se, neste quadro, que o autor, por um lado, reconhece as diferenças entre provérbios e expressões idiomáticas e tem consciência das particularidades de cada uma dessas unidades fraseológicas. Por outro lado, sabemos que expressão idiomática não é o mesmo que dito popular, como propõe o material, ambos são tipos de unidade fraseológica, juntamente com os clichês, os provérbios, as frase feitas, para citar algumas. Observa-se, portanto, uma falta de unanimidade entre os estudiosos e autores de livros didáticos na conceituação e diferenciação dos tipos de unidade

fraseológica. Também faltaram explicações sobre seu significado, contexto de uso, assim como exercícios. Acreditamos que a inclusão de tais EIs foi pertinente, já que o tema da unidade era o corpo humano, porém, se se considera que na proposta do livro a aprendizagem é vista como um passaporte para uma nova cultura, seria imprescindível que elas aparecessem com mais frequência, já que elas podem auxiliar na compreensão de certas atitudes dos falantes da LE, conforme Durão (1999, p.148) e fossem melhor exploradas como um conteúdo léxico e, ao mesmo tempo, cultural. Confirma-se aqui uma realidade observável na maior parte dos materiais didáticos de língua espanhola disponíveis no mercado: o descaso com as questões culturais, as quais são, muitas vezes, tratadas como uma curiosidade apresentada no final da unidade e não como um conteúdo léxico e cultural. Prova disso é que outras EIs que remetem às partes do corpo humano são apresentadas abaixo, no anexo 1, como um vocabulário de apoio.

Na terceira parte do livro, em “Una mirada sobre locuciones” (anexo 1.2), as EIs, denominadas pelo livro “locuciones”, são conceituadas como expressões ou frases feitas muito usadas na fala hispânica, o que, mais uma vez, comprova uma ausência de critérios definidores de cada tipo de unidade fraseológica; a seguir, são apresentadas algumas delas seguidas de explicações quanto ao seu significado e frases que exemplificam seu contexto de uso. Para praticá-las, pede-se que o aluno escreva três frases que sugiram três das EIs vistas e mostre a um amigo para que ele tente inferir, pelo contexto dado pela frase, a quais delas tais frases estariam fazendo menção (Ex. Estuve en el club practicando baloncesto toda la mañana, a EI para este contexto seria “estoy hecho de polvo”). Neste apartado, observa-se um cuidado um pouco maior com as EIs e suas especificidades como unidades lexicais complexas e indecomponíveis; houve uma certa preocupação de contextualizá-las com a proposição de exemplos, o que Xatara (1995, p.200) considera a melhor forma de ensiná-las. O fato delas estarem agrupadas por campo semântico, no caso, o do corpo humano, é, para Forment Fernández (1998, p.2) uma forma eficaz de abordá-las em sala de aula. Também merece destaque o fato de que, conscientemente ou não, só foram propostas EIs opacas, ou seja, pertencentes ao grau de dificuldade 3 estabelecido por Xatara (2001, p.54) as quais são adequadas para os aprendizes eu estão cursando o último ano do Ensino Médio.

Pôde-se concluir pelos resultados da análise, que as EIs foram propostas, em geral, de forma assistemática, já que elas só apareceram duas vezes ao longo de todo o material. Não pudemos constatar, ao certo, se a abordagem metodológica utilizada pelo material está de acordo com a maneira como os conteúdos são conduzidos, já que ela não foi mencionada.

O livro denominado B também é composto por um único volume e compõe-se de 24 unidades onde são encontrados, conforme consta na apresentação do material, textos de diversos gêneros textuais, conteúdos gramaticais, lexicais, expressões e aspectos da cultura hispânica. No índice, vê-se que em todas as unidades aparece uma unidade lexical complexa que o autor chama de expressão idiomática, objetivando, com isso, fazer com que o aluno compreenda-a e saiba empregá-la em contextos diversos, no entanto, segundo a concepção de EI adotada por nós neste estudo- uma unidade lexical conotativa, complexa, indecomponível e cristalizada pela tradição cultural, há unidades lexicais presentes no índice que não compartilham destas características, não sendo, portanto, EIs, a nosso ver.

Na unidade 4 (anexo 1.3) aparece a primeira EI “estar hasta la coronilla”, inserida em um diálogo ilustrado. Porém, não há explicações sobre seu significado, assim como também não são propostos exercícios. As outras EIs aparecem da mesma forma e nas seguintes unidades do material: na unidade 5 (anexo 1.4- “estar de juerga), na unidade 7 (anexo 1.5- “dar la lata”), na unidade 9 (anexo 1.6- “ponerse morado”), na unidade 10 (anexo 1.7- “ser una lata”), na unidade 11 (anexo 1.8- “no pegar ojo”), na unidade 15 (anexo 1.9- “perder la corriente”), na unidade 17 (anexo 1.10- “meter la pata”), na unidade 20 (anexo 1.11- “no quedar más remédio que...”), na unidade 21 (anexo 1.12- “tener mala pata”), na unidade 22 (anexo 1.13- “poner los nervios de punta”) e na unidade 23 (anexo 1.14- “írsele a alguien el santo al cielo”).

Ainda que no guia didático seja dito que o objetivo do material, ao propor as EIs, é que o aluno compreenda-as e saiba empregá-las, não são propostas atividades nas quais ele tenha que usá-las, o que acreditamos ser a melhor maneira de se atingir o objetivo proposto. Por outra parte, é importante ressaltar que, dos dois materiais didáticos analisados, este, que denominamos B, é o único onde elas aparecem de forma sistemática e frequente, o que demonstra que os autores têm consciência da importância de o aluno ser exposto a elas no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como LE. Soma-se a isso o fato de o material

oferecer, além de um contexto para o emprego delas, imagens que visam a ilustrar a ideia que cada uma remete; para Xatara (2001, p.55), a utilização de desenhos e imagens pode ser considerada uma estratégia a ser utilizada para minimizar as dificuldades que seu sentido opaco impõe.

Quanto à metodologia, diz-se que o material não se baseia, exclusivamente, na abordagem comunicativa, mas aproveita, de forma eclética, diferentes abordagens metodológicas destinadas à aprendizagem de línguas estrangeiras. Por fim, ressalta-se que o autor parece compartilhar da posição de Penadés Martínez (1999, p.24) para quem os alunos devem ser expostos a elas desde o nível inicial de estudo do idioma, posto que elas apareceram ao longo do material.

Considerações finais

Com este trabalho, pretendemos refletir sobre a necessidade de se conceder às expressões idiomáticas um papel importante nos estudos orientados ao ensino de espanhol como língua estrangeira.

Segundo Penadés Martínez (1999, p.23), no ensino de segundas línguas, são frequentes referências às dificuldades que supõe aprender as EIs. O fato de consistirem em uma combinação fixa de palavras e de terem, geralmente, um significado diferente do que têm seus elementos se analisados isoladamente, justifica o esforço que o aprendiz de espanhol como língua estrangeira deve fazer para incorporá-las. Para o professor, também se torna difícil ensiná-las, pois há uma carência de pesquisas que direcionem suas decisões sobre quais unidades ensinar em cada nível e de materiais didáticos dedicados a elas, o que reflete em uma abordagem assistemática e superficial das mesmas, como pôde-se constatar pela análise dos livros didáticos.

Entretanto, Labov (apud Xatara, 2001, p.50), em 1975, anunciava como marco zero para o estudo da língua, a fala cotidiana dos falantes reais, e atribuía ao ensino, a tarefa de facilitar aos alunos a aquisição da competência lexical e de habilitá-los a usar palavras e expressões que revelam os sentimentos e as sutilezas de pensamento dos falantes das línguas, as expressões idiomáticas. Para Leiva (1999, p.107), elas são um dos aspectos da língua que

mais refletem a cultura e por isso não devem ser marginalizadas no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Por estas razões, consideramos que o aluno de espanhol seja exposto a elas no contexto escolar desde os níveis iniciais de estudo da língua.

Referências bibliográficas

BENÍTEZ PÉREZ, Pedro. Investigaciones en Linguística contrastiva em el ámbito portugués-español. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (org). **Linguística Contrastiva: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004. p 24- 34

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de línguas estrangeiras. **Signun: estudos da linguagem**, Londrina, n.2, 1999. p 139-154.

ENCINA, Alonso. Enseñar vocabulario. In:_____ **¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?** Madrid: Edelsa, 1999. p.57-68

FORMENT FERNÁNDEZ, María del Mar. **La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas**. In: Especulo, nº 10. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1998. Disponível em >[http:// www.ucm.es/info/especulo/numero10/did_fras.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/did_fras.html)> Acesso em 04 de Outubro de 2005.

LEIVA, Myriam J. Serey. Expresiones idiomáticas: una marca cultural. In: **La enseñanza del Español a Lusohablantes: dificultades y estrategias- VII seminario**, 1999.

NOBLE, Glades Dilelio. Comparación de las expresiones idiomáticas del portugués al español. In: **Cadernos do IL**, nº21/22. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2002.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. **Expressões Idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira**. 2000. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

PALACIOS, Mónica; CATINO; Georgina. **Espanhol para o ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2004.

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

RIVAS GONZÁLEZ, Manuel. Tratamiento de las expresiones fraseológicas en los principales diccionarios de español: propuesta para el aprendizaje de español como lengua extranjera. In: **Actas del Congreso Internacional de Asele**. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2005.

ROMANOS & JACIRA. **Espanhol Expansión**: ensino médio. São Paulo: FTD, 2004.

RONCOLATTO, E. Critérios para a organização de dicionários fraseológicos. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.46, n.1, p.43-52, 2004.

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

SILVA, Maria Eugênia Olimpo de Oliveira. Propuesta para la Elaboración de un Diccionario de Unidades Fraseológicas Español- Portugués. In: MARTÍNEZ, Inmaculada Penadés. et al. **Lingüística Contrastiva y Análisis de Errores (español- portugués y portugués- español)**. Madrid: Edinumen, 1999, p. 21- 53.

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

XATARA, Cláudia Maria. O campo minado das expressões idiomáticas. In: **Alfa: Revista de Lingüística**, São Paulo, v.42, nº esp., 1998. p. 147-159.

XATARA, Cláudia Maria. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, nº 37, 2001. p. 49-59.

Anexos

Anexo 1.1

na mirada sobre

Profesoria: Utiliza los refranes y dichos a continuación para destacar, en forma numerística, la importancia del cuerpo por medio de expresiones célebres. Puedes comenzar aclarando dudas de vocabulario para que los alumnos capten el verdadero sentido de cada uno y a continuación, como en un escenario, los alumnos representarían las diferentes expresiones.

El cuerpo en refranes y dichos españoles

El refranero español es una fuente importante para poder conocer mejor la cultura y tradiciones del pueblo hispano.

Refranes	Dichos populares
Dos cabezas piensan mejor que una.	Andar con pie de plomo.
La mejor memoria es la del corazón.	Entrar con el pie derecho.
Manos frías, amor de un día.	Estar hasta el cuello.
No hay peor sordo que el que no quiere oír.	Luchar a brazo partido.
Ojos que no ven, corazón que no siente.	Meter la pata.
Si te he visto, no me acuerdo.	Sentado, mano con mano.
Una mano lava la otra.	Tomarle el pelo a alguien.

Vocabulario de apoyo

a brazo partido: sem descanso, com todas as forças	meter la pata: cometer uma indiscrição, um erro
andar con pie de plomo: tomar cuidado, andar com cautela	sordo: surdo.
entrar con el pie derecho: ter sorte	tomarle el pelo a alguien: zombar de alguém
estar hasta el cuello: estar cheio de uma situação	

Español para o Ensino Médio, unidade 5, pg 106.

Anexo 1.2

Una mirada sobre

Locuciones

Son expresiones o frases hechas muy usadas en el habla hispánica.

1. "Ponerse morado": hartarse, disfrutar mucho.
Comimos hasta ponernos morados.
2. "Eso es pan comido": es muy fácil.
La lección de Geografía de esta semana es pan comido.
3. "Hecho sopa": completamente empapado.
La lluvia lo pilló sin paraguas a la salida del metro, llegó hecho sopa.
4. "Negro": molesto, enfadado o furioso.
Fue irritándome más y más. Me dejó negro.
5. "Estar hecho polvo": estar muy cansado.
Llegaron de la fiesta a las 7:00 hechos polvo.
6. "Estar al día": estar bien informado en algo.
Esteban está al día con los estrenos cinematográficos.
7. "No pegar un ojo": no poder dormir.
En este hotel hay tanto barullo que no he pegado un ojo en toda la noche.
8. "Vivir al día": no tener reservas de dinero.
Mi tío Enrique no ahorra ni un peso de lo que gana, vive al día.
9. "Quedarse en los huesos": estar muy delgado.
Está trabajando sin medida. Terminará en los huesos.

Escribe tres frases sin concluir imaginando momentos vividos esta semana donde se puedan colocar algunas de las expresiones vistas. Muéstraselas a tu compañero(a) para que él (ella) las complete con la expresión adecuada. Luego tú haces lo mismo con las que él escribe.

Estuve en el club practicando baloncesto toda la mañana... ▶ **Estoy hecho polvo.**

a)

b)

c)

Español para o Ensino Médio, unidade 17, pg 414.

Anexo 1.3

Expresiones

¡Estar hasta la coronilla!

- Lola, ¿sabes de dónde viene este ruido terrible?
- Creo que es del vecino sordo, que pone la música muy alta, ya sabes.
- ¡Pero a esta hora! Ya pasan de las once de la noche.
- Pues parece que ahora está todavía más alta.
- Eso es un exagero. Así no puedo dormir, ni descansar, ni concentrarme... ¡Estoy hasta la coronilla de tanto ruido!
- Pero, Luisa, tienes que ver que el tipo es sordo...
- Sí, ya lo sé. Él es sordo, pero yo no.



Expansión, unidade 4, pg 55.

Anexo 1.4

Expresiones

Estar de juerga

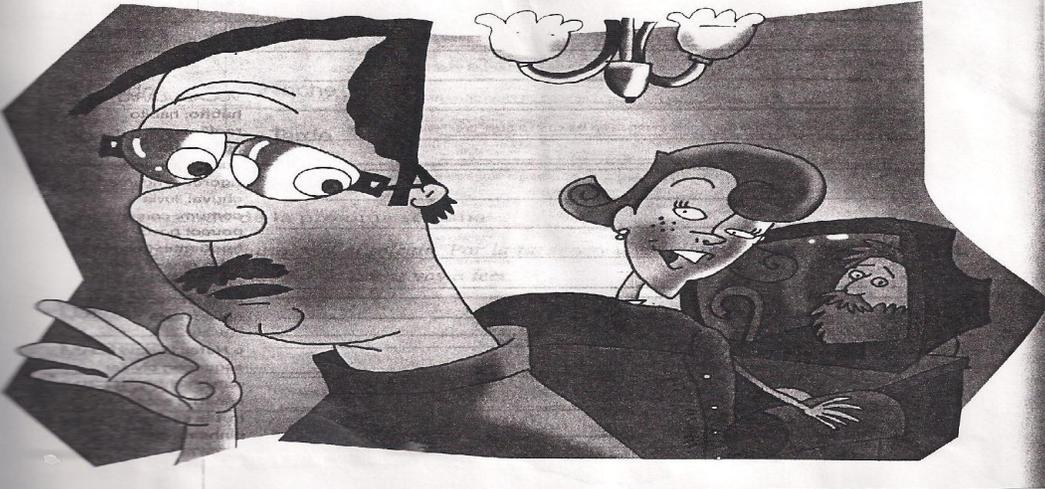
— Ana, pasan ya de las doce de la noche y Ricardo todavía no ha llegado.

— No te preocupes, papá. Es que como su amigo Carlos se va a estudiar al Canadá la próxima semana, me parece que habían decidido salir a divertirse él, Carlos y otros dos amigos.

— ¿Quieres decirme que Ricardo **está de juerga** esta noche y no va a volver muy temprano? A mí no me parece nada tranquilizadora tu información. La ciudad está muy violenta, hay robos, asesinatos...

— Pero, papá, Ricardo es joven, debes comprenderlo.

— Ricardo es joven y yo soy su padre. ¿Será que me comprende él a mí?



Expansión, unidade 5, pg 72

Anexo 1.5

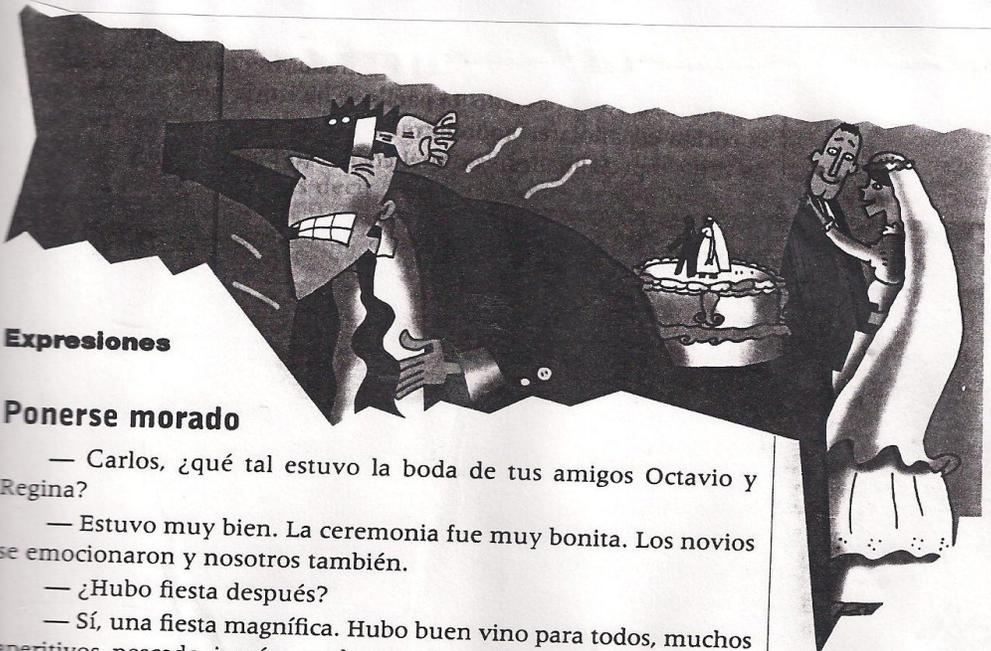


Expresiones

Dar la lata

- Teresa, mira, ahí viene nuestro vecino pesado.
- ¿Por qué pesado, Lola?
- Porque siempre que nos ve nos **da la lata** contándonos todos los detalles de su vida personal y no nos deja en paz hasta que, cansados, nos retiramos con una excusa cualquiera.
- Tienes razón.

Expansión, unidade 7, pg 102.



Expresiones

Ponerse morado

— Carlos, ¿qué tal estuvo la boda de tus amigos Octavio y Regina?

— Estuvo muy bien. La ceremonia fue muy bonita. Los novios se emocionaron y nosotros también.

— ¿Hubo fiesta después?

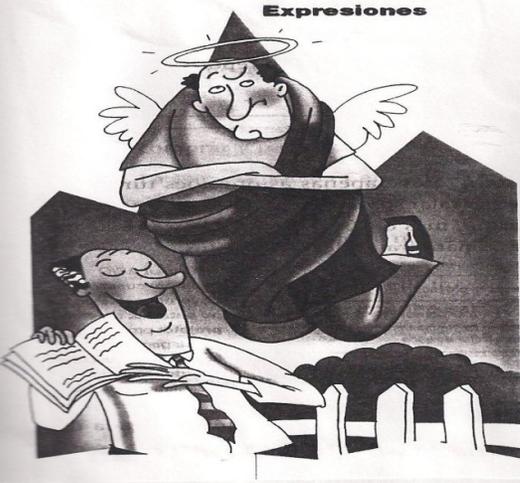
— Sí, una fiesta magnífica. Hubo buen vino para todos, muchos aperitivos, pescado, jamón, cordero asado... Mira, Carmen, la verdad es que estaba todo tan bueno que comí hasta **ponerme morado**.

— Ya me lo figuro. Desde que te conozco, tú siempre exageras en comer.

— ¿Tú crees?

Expansión, unidade 9, pg 145.

Expresiones



Ser una lata

— Alberto, ¿qué tanto hablas con tu vecino todos los días?

— Oye, Carlos, la verdad es que no soy yo el que lo busca para hablar: él me busca a mí todos los días.

— ¿Y de qué tanto habláis?

— Él pertenece a una secta religiosa y me quiere convencer de que debo convertirme. Yo ya le he dicho que no me interesa, que soy cristiano, católico, pero él no me deja en paz.

— Oye, pues ¡qué paciencia de santo tienes!

— Te digo una cosa, Carlos, lo escucho más bien por cumplir, pero reconozco que **es una lata** tener un vecino así.

— Y también **es una lata** no saber dar freno a la intromisión ajena, ¿no te parece?

Expansión, unidade 10, pg 162.

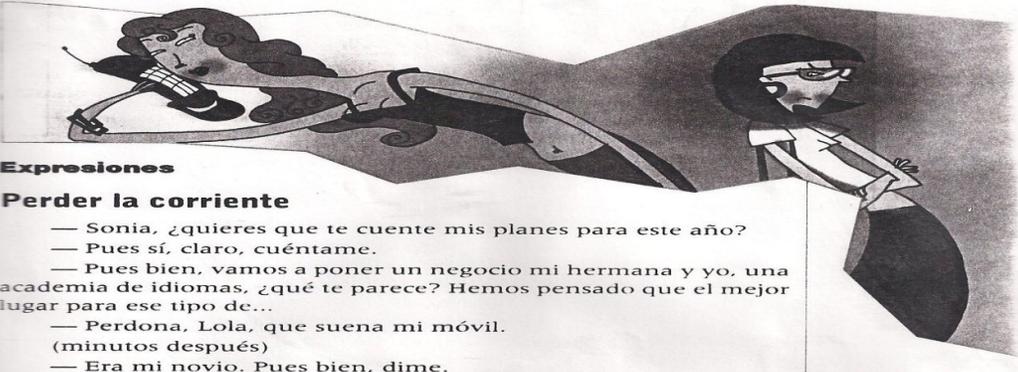
Expresiones

No pegar ojo

- Roberta, ¿por qué estás tan cansada?
- ¡Hombre! Pues ¿te puedes imaginar lo que es tener a un hijo pequeño con fiebre y faringitis, todo el tiempo solicitando la ayuda de los padres?
- Bueno, como sabes, no tengo hijos, pero me figuro que esos momentos no deben de ser nada fáciles.
- No, Agustín, no son nada fáciles. Mi pequeño Fernando se despertaba a cada quince minutos, lloraba, pedía atención. Y yo y su padre despiertos, sin **pegar ojo** toda la noche, dándole cariño, llamando al pediatra por teléfono, preparándole un té...
- Bueno, pero ¿está ya mejor?
- Sí, ha mejorado bastante.
- ¡Menos mal!



Expansión, unidade 11, pg 180.



Expresiones

Perder la corriente

— Sonia, ¿quieres que te cuente mis planes para este año?

— Pues sí, claro, cuéntame.

— Pues bien, vamos a poner un negocio mi hermana y yo, una academia de idiomas, ¿qué te parece? Hemos pensado que el mejor lugar para ese tipo de...

— Perdona, Lola, que suena mi móvil.
(minutos después)

— Era mi novio. Pues bien, dime.

— Bueno, pues como te decía, pensamos que el mejor lugar para este tipo de negocio es el centro de la ciudad, cerca de los hoteles, porque...

— Perdona, Lola, otra vez suena mi móvil.
(minutos después)

— Era mi novio otra vez, quería saber con quién yo estaba. A ver, cuéntame...

— Pues, Sonia, te digo que **he perdido la corriente**. Ya no sé exactamente qué te decía.

Expansión, unidade 15, pg 259.

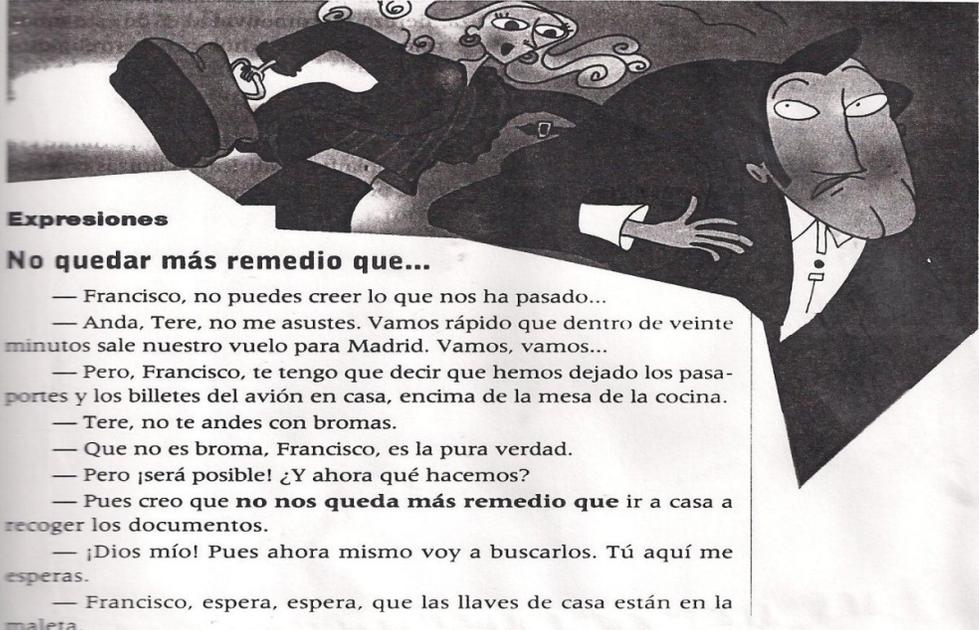
Expresiones

Meter la pata

- Hola, Gerardo, ¡cuánto hace que no nos vemos!
- Sí, Eduardo, hace mucho. Creo que dos años o más. Pero fíjate cómo son las coincidencias. Esta tarde me encontré a tu mujer en la Plaza Mayor. Hacía también mucho que no la veía.
- ¿De veras? ¡ Hombre! ¡ Qué casualidad!
- Casualidad sí, pero, sabes, Eduardo, creo que hice una tontería. Bueno, claro, no lo hice adrede, pero es que...
- Anda, dime, ¿qué hiciste?
- Pues le pregunté por ti, me dijo que estabas de reportero en el *Diario de la Rioja* y...
- ¿Y qué?
- Pues me acordé de Dori, tu antigua novia, que también trabaja allí, y acabé **metiendo la pata**: le dije que tú debías de estar muy contento por trabajar cerca de Dori, y noté que tu mujer se puso celosa, enfadada y...
- Oye, Gerardo, ¡cómo has podido **meter la pata** de esa manera?! Con lo celosa que es mi mujer, ahora no voy a poder trabajar en paz. Eso no lo esperaba yo de un amigo...
- ¡ Hombre!, pero es que...
- Anda, anda, déjame.
- Eduardo, Eduardo...



Expansión, unidade 17, pg 304.

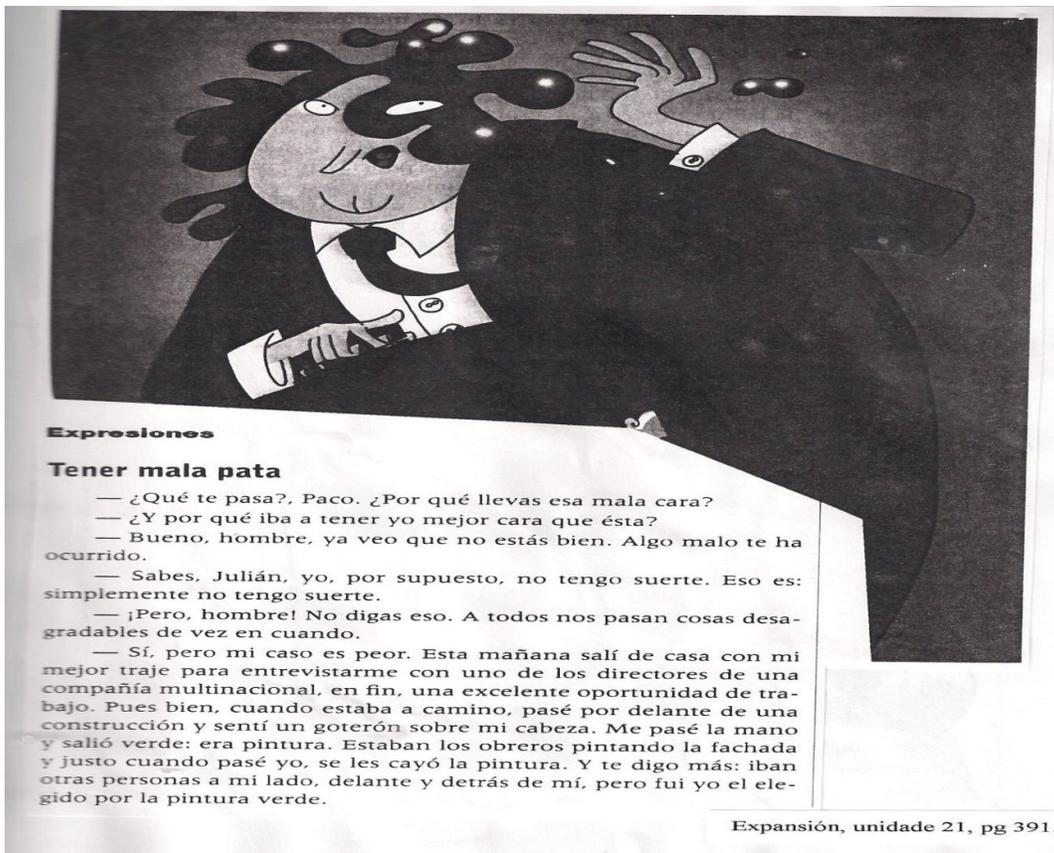


Expresiones

No quedar más remedio que...

- Francisco, no puedes creer lo que nos ha pasado...
- Anda, Tere, no me asustes. Vamos rápido que dentro de veinte minutos sale nuestro vuelo para Madrid. Vamos, vamos...
- Pero, Francisco, te tengo que decir que hemos dejado los pasaportes y los billetes del avión en casa, encima de la mesa de la cocina.
- Tere, no te andes con bromas.
- Que no es broma, Francisco, es la pura verdad.
- Pero ¡será posible! ¿Y ahora qué hacemos?
- Pues creo que **no nos queda más remedio que** ir a casa a recoger los documentos.
- ¡Dios mío! Pues ahora mismo voy a buscarlos. Tú aquí me esperas.
- Francisco, espera, espera, que las llaves de casa están en la maleta.

Expansion, unidade 20, pg 367.



Expresiones

Tener mala pata

— ¿Qué te pasa?, Paco. ¿Por qué llevas esa mala cara?

— ¿Y por qué iba a tener yo mejor cara que ésta?

— Bueno, hombre, ya veo que no estás bien. Algo malo te ha ocurrido.

— Sabes, Julián, yo, por supuesto, no tengo suerte. Eso es: simplemente no tengo suerte.

— ¡Pero, hombre! No digas eso. A todos nos pasan cosas desagradables de vez en cuando.

— Sí, pero mi caso es peor. Esta mañana salí de casa con mi mejor traje para entrevistarme con uno de los directores de una compañía multinacional, en fin, una excelente oportunidad de trabajo. Pues bien, cuando estaba a camino, pasé por delante de una construcción y sentí un goterón sobre mi cabeza. Me pasé la mano y salió verde: era pintura. Estaban los obreros pintando la fachada y justo cuando pasé yo, se les cayó la pintura. Y te digo más: iban otras personas a mi lado, delante y detrás de mí, pero fui yo el elegido por la pintura verde.

Expansión, unidade 21, pg 391.

Expresiones

Poner los nervios de punta

— ¿Por qué haces tantas cuentas, Marta?

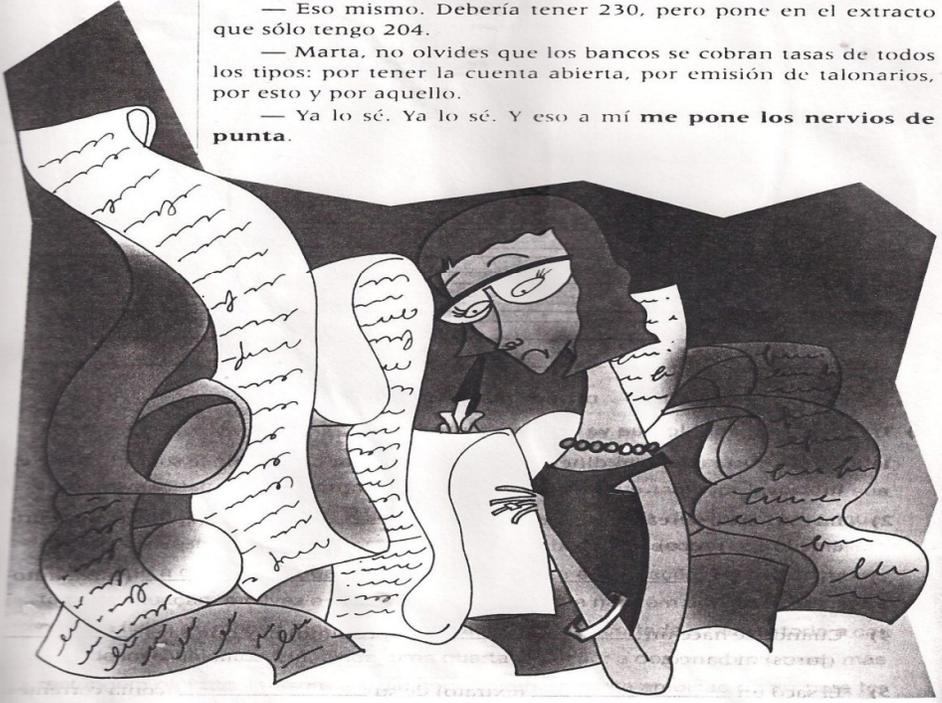
— Estoy intentando descubrir por qué no coincide el saldo que debería tener en mi cuenta corriente con el que figura en el extracto de cuenta.

— Ya veo que el saldo que te presenta el banco debe de ser inferior al que tú pensabas tener.

— Eso mismo. Debería tener 230, pero pone en el extracto que sólo tengo 204.

— Marta, no olvides que los bancos se cobran tasas de todos los tipos: por tener la cuenta abierta, por emisión de talonarios, por esto y por aquello.

— Ya lo sé. Ya lo sé. Y eso a mí **me pone los nervios de punta**.



Expansión, unidade 22, pg 412.



Expresiones

Írsele a alguien el santo al cielo

- Laura, ¿dónde estás?
- Aquí en la cocina.
- Hay tanto silencio que ni parece que estás en casa.
- Estoy comiendo. ¿No querrás que coma y haga ruido al mismo tiempo?
- No, eso no, pero la verdad es que tienes la manía de comer a escondidas...
- ¿Y qué? Cada uno come como le gusta.
- Ya veo que estás malhumorada hoy.
- Puede que sí. Ahora, dime: ¿para qué me llamabas?
- ¿Para qué te llamaba? Pues algo te iba a decir, pero no me acuerdo. **Se me fue el santo al cielo.**
- Y por lo visto pronto no volverá...