

As expressões idiomáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira

Tatiana Helena Carvalho Rios
Universidade Estadual Paulista

Resumo: Neste trabalho consideramos alguns aspectos da teoria fraseológica e da Lingüística Aplicada para observar como as expressões idiomáticas são apresentadas no ensino de espanhol como língua estrangeira. Retomamos as competências propostas por Almeida Filho (1998) e Navarro (2005) e propomos ainda a competência idiomática, que seria o conhecimento das conotações lexicalizadas de uma língua estrangeira. Concluímos que, apesar dos avanços inquestionáveis das duas áreas e de suas contribuições para a integração dos idiomatismos e de outros tipos de unidades fraseológicas nos materiais didáticos e nas aulas de línguas estrangeiras, os estudos sobre esse tema ainda podem avançar e a questão tende a ser tratada de forma cada vez mais adequada.

Palavras-chave: competência; expressão idiomática; fraseologia.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho observamos os idiomatismos ou expressões idiomáticas (EIs) em quatro contextos: uma atividade realizada por alunos do 1º ao 4º anos do curso de Letras de uma faculdade privada do interior do estado de São Paulo, dois livros usados para o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE), textos teóricos da Fraseologia e textos específicos sobre a didática fraseológica. Nosso objetivo é verificar como as EIs se apresentam nos textos teóricos e materiais para o ensino de ELE observados, considerando alguns aspectos da Fraseologia e da Lingüística Aplicada (LA).

Para tanto, mencionamos inicialmente aspectos teóricos da LA e da Fraseologia. Em seguida, discutimos alguns dados obtidos por meio de uma atividade com EIs realizada pelos alunos referidos. Apresentamos também observações sobre atividades com EIs propostas nos dois livros para ensino de ELE mencionados anteriormente. Para concluir, comentamos uma entrevista com um professor de ELE e tecemos algumas considerações finais.

Esclarecemos, ainda, que esta é uma pesquisa qualitativa; portanto, não visa nenhum tipo de generalização. Procuramos apenas contribuir para uma reflexão e nossas afirmações são válidas no âmbito restrito dos contextos e materiais analisados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pelos estudos fraseológicos (Zuluaga, 1980; Carneado, 1985; Tagnin, 1987, 1989; Tristá, 1988; Xatara, 1994, 1998; entre outros), foi possível chegar a uma melhor compreensão do comportamento das *lexias* complexas (LCs).

O termo “*lexia*” foi escolhido por Pottier (apud Greimas; Courtés, 1979) para indicar unidades de conteúdo de dimensões variáveis, numa tentativa de substituir o termo “*palavra*”. Assim, uma LC caracteriza-se como um conjunto de palavras que constitui uma combinação fixa e forma uma unidade de sentido. E dentre todos os tipos de LCs, destacamos as EIs.

Em Fraseologia, as LCs são chamadas unidades fraseológicas (UFs) ou fraseologismos e podem ser definidas como “combinações de palavras convencionais de uma língua: memorizadas como um todo, estáveis (portanto, fixas ou com um certo grau de fixação) e recorrentes” (Rios, 2003, p.24). A EI, por sua vez, é um tipo de fraseologismo definido por Xatara (1998, p.17) como “uma *lexia* complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”. Ao se observarem textos autênticos à luz da Fraseologia, notou-se que as EIs estão muito presentes na linguagem cotidiana.

A presença de UFs não pode ser ignorada no ensino das línguas estrangeiras (LEs). Conseqüentemente, o professor encontra-se diante do desafio de explicar esse fenômeno, a fim de que seus alunos adquiram a competência em LE esperada.

De acordo com Borba (2003, p.22),

ninguém ignora como é crucial captar, apreender, entender e usar uma LC em língua estrangeira. É pela habilidade no manejo dessas construções que se avalia como alguém domina uma língua, uma vez que não basta conhecer o léxico e a gramática: mais que isso, é preciso apreender os traços culturais em jogo para se perceber a situação fechada em que se emprega uma LC.

Para a interpretação correta, em LE, de uma LC (ou UF) é necessário considerar a especificidade cultural e as associações naturais sobre as quais se estabelecem os enunciados. Isso pode fazer com que as EIs se tornem obstáculos para a compreensão.

Assim, a questão dos idiomatismos é fundamental quando se buscam os meios mais adequados para que os aprendizes interiorizem as restrições semântico-sintáticas e pragmáticas do léxico de uma língua. Borba (*ib.*) sustenta que, embora o conhecimento das EIs contribua significativamente para o desenvolvimento da fluência em LE, geralmente seu estudo sistemático ainda é desprezado.

O que um aluno deve aprender para tornar-se fluente vai além da gramática e do léxico da LE. É necessário conhecer formas cristalizadas, seus significados metafóricos e os contextos adequados onde elas podem ser empregadas. Portanto, este trabalho se justifica pelo interesse das EIs no ensino de LEs.

Segundo Xatara (2001), é necessário despender um bom tempo para a aprendizagem de EIs. Para a autora, é fundamental que a Fraseologia esteja presente na sala de aula, uma vez que são muito utilizadas no cotidiano, por fazerem parte da sabedoria popular, expressando sutilezas de pensamentos e sentimentos dos falantes nativos. Navarro (2005) corrobora essa afirmação ao propor que as UFs devem ser integradas à programação geral de um curso de LE e tratadas como um aspecto importante no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz.

Baseando-nos no esquema proposto por Almeida Filho (1998, p.9), vemos que a competência comunicativa é composta pelos graus de acesso (habilidades: falar, ouvir, ler e escrever) e pelas seguintes competências:

- a) lingüística: conhecimento do código lingüístico, ou seja, do que é possível ser dito, no âmbito gramatical;
- b) sociocultural: conhecimentos socioculturais e estéticos;
- c) meta: conhecimentos metalingüísticos e metacomunicativos, isto é, do suscetível de ser dito no âmbito da comunicação, considerando o que normalmente as pessoas dizem;
- d) estratégica: conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação, em outras palavras, do que é adequado dizer no contexto comunicativo em questão.

Quanto ao desenvolvimento dessa última competência, Borba (*ibid*) aponta que se continua tropeçando num dogmatismo doutrinário, que deixa muitas lacunas no ensino do léxico, principalmente em LEs.

Além das competências referidas, propostas por Almeida Filho, Navarro (2005) se refere à competência metafórica que deveria fazer parte dos programas didáticos de ensino de línguas. O aprendiz pode desenvolver conscientemente na LE a habilidade necessária para construir significados possíveis e compreender anomalias semânticas, auxiliado pelo professor, uma vez que já possui essa habilidade em sua língua materna (LM). Assim, cabe ao professor preocupar-se com o desenvolvimento da competência metafórica do aprendiz.

Mais adequado que competência metafórica, entretanto, seria falarmos em competência conotativa, tendo em vista que, além das metáforas, encontramos nas EIs outros tipos de figuras de linguagem, como por exemplo a metonímia e a comparação. Outra questão a se considerar é que nem toda lexia com significado conotativo faria parte dessa competência, mas apenas as que contivessem uma conotação lexicalizada, recorrente no discurso. Portanto, sugerimos o termo competência idiomática, definido como o conhecimento das EIs de uma língua. Dessa maneira, a competência comunicativa requer uma competência idiomática, para que os aprendizes consigam comunicar-se com eficácia, compreendendo a variada gama de conotações presentes na linguagem cotidiana.

Se tomarmos por base os aspectos envolvidos nas competências mencionadas, podemos pensar que a competência idiomática enquanto conhecimento lexical faz parte da competência lingüística, sociocultural, meta ou estratégica. No entanto, ao aprofundarmos essa reflexão, notamos que as UFs extrapolam estas competências. De fato, o conhecimento requerido para a compreensão das EIs não é puramente lingüístico, sociocultural, meta ou estratégico. Para decodificar um idiomatismo parece ser necessário estar consciente do fato de existirem, na língua, combinações fixas, conotativas e recorrentes, que não se comportam como outros tipos de combinações de palavras.

Em seu trabalho, Xatara (2001) defende que deveria haver um espaço, nas aulas de LE, reservado ao ensino das EIs. Nesse sentido, Navarro (2005) aborda a necessidade de não se tratar o ensino das UFs como marginal em ELE, dada a dificuldade que apresenta esse tipo particular de lexia e sua alta frequência na linguagem cotidiana.

Ambas as autoras defendem que é possível ensinar os idiomatismos já em níveis iniciais e não concordam com propostas metodológicas, como a de Ruiz Gurillo (2000), que sustentam que estes devam ser apresentados apenas a aprendizes de nível intermediário ou avançado. No entanto, Xatara faz uma ressalva: é possível ensinar idiomatismos em níveis iniciais, desde que se observe seu grau de dificuldade.

De acordo com Navarro (op. cit.), o enfoque comunicativo havia deixado de lado a aquisição do vocabulário em geral, devido à crença generalizada de que o léxico é um domínio cheio de irregularidades, ilimitado e impossível de sistematizar. Entretanto, há algum tempo é possível notar um interesse renovado pelos estudos sobre o léxico e sua aquisição, devido aos avanços da lingüística cognitiva, da análise do discurso e da lexicologia, que permitiram a compreensão dos processos de gramaticalização, do relacionamento do homem com o vocabulário e do próprio funcionamento e estruturação do léxico. Com relação à lexicologia, por exemplo, os estudos de antonímia, homonímia, parassinonímia, sinonímia, campos semânticos e lexicais, graus de equivalência, redes de significações, entre outros, podem auxiliar os professores no ensino do léxico, evidenciando as relações entre as lexias, em prol de uma armazenagem lexical que torne o aprendiz mais competente (Xatara, op. cit.).

Apesar desse interesse, não podemos considerar que já se tenha dado conta das inúmeras questões vinculadas ao ensino e à aprendizagem das EIs. Muitos trabalhos que tratam desse tema em ELE são frutos de experiências de professores que se vêem diante da impossibilidade de explicá-lo baseados em regras gramaticais convencionais, sobretudo quando os idiomatismos apresentam anomalias estruturais, como é o caso de *mais dia menos dia*. Ainda hoje falta um trabalho que descreva exaustivamente as EIs e que estude a frequência de seu uso no discurso, da perspectiva contrastiva português-espanhol. Dessa maneira, muitas vezes o professor que decide abordar esse tema em suas aulas se vê desorientado com relação a que e como trabalhar.

Especificamente quanto ao ensino de fraseologismos, dentre os quais destacamos as EIs, Ruiz Gurillo afirma que em geral, sem considerar as contribuições em livros didáticos estruturados do ponto de vista nocional-funcional e comunicativo, o tema ainda não foi tratado com a devida profundidade no ensino de LEs.

Com relação aos alunos, Navarro sustenta que estes compreendem facilmente a maioria das EIs e por isso não lhes dão a devida atenção. Por outro lado, apesar de encontrarem dificuldade na decodificação de alguns idiomatismos cujo significado não é possível intuírem facilmente, desde o nível perceptivo, costumam notar as características dessas combinações e ficam mais interessados por elas que por outros tipos de fraseologismos. Em ambos os casos, dificilmente os aprendizes incorporam este tipo de lexia em seu conhecimento ativo, não chegando a utilizá-los em LE, na expressão oral ou escrita.

Para Navarro (2005), o aprendiz de ELE deve adquirir e armazenar as UFs em seu léxico mental como qualquer outra lexia simples, pois, mesmo sendo lexias compostas pré-fabricadas, elas se comportam como elementos léxicos globais e por isso podem ser tratadas em parte como simples.

Devido à presença constante das metáforas lexicalizadas como recurso lingüístico em praticamente todos os idiomas, e por terem funções referenciais, discursivas e pragmáticas, sua aprendizagem é imprescindível. Como afirmam Fernández et al. (2004), a falta de conhecimento do léxico e de suas regras de uso, considerando sentidos, situações, contextos e estratégias, pode gerar rupturas na comunicação, causando mal-entendidos, constrangimentos e inclusive irritação.

Xatara (2001) e Navarro (2005) apontam para o ensino de EIs de modo gradual desde o início da aprendizagem de uma LE. Quanto aos critérios apresentados pelas autoras para a seleção dos idiomatismos a serem apresentados, observamos que embora sejam diferentes, eles se complementam. Xatara propõe que se considerem: o conceito de EI, sua identificação em textos de LE e sua seleção segundo níveis de aprendizagem, baseada em seu grau de transparência de sentido, na perspectiva bilíngüe. Navarro, por sua vez, postula que é necessário adotar critérios como frequência de uso, estrutura sintática, capacidade semântica e capacidade pragmática.

Com sua proposta, Xatara tem por objetivo estimular a compreensão e aquisição dos idiomatismos e levar os alunos a sua utilização como recurso discursivo. Para tanto, propõe primeiramente que os aprendizes sejam conduzidos a reconhecer as EIs em enunciados e, com o auxílio de um professor ou dicionário, se dêem conta da conotação que os envolve.

Para Navarro, o objetivo de qualquer proposta deve ser proporcionar ao aprendiz o domínio passivo e ativo dos fraseologismos, por meio de atividades programadas com base em suas características intrínsecas, como a coesão morfossintática, semântica e pragmática. Exemplificando, do ponto de vista pragmático, é necessário contemplar a atualização e contextualização dos fraseologismos em diferentes registros, pois não é o mesmo dizer: *bater as botas* e *passar desta para a melhor*. Do ponto de vista cognitivo, a aquisição ocorre por meio de um processo construtivo que envolve todas as competências: gramatical (lingüística), sociolingüística (sociocultural), discursiva (meta) e estratégica, a fim de que o aprendiz tenha chance de participar ativa e conscientemente de sua aprendizagem, pois o domínio do léxico se dá nessas quatro dimensões da competência comunicativa.

Geralmente a aquisição das EIs depende do esforço do aprendiz em estar atento à sua ocorrência e, depois de ouvi-las várias vezes, ter a competência lingüística para utilizá-las adequadamente (Xatara, 2001). O estudo sistemático desse tipo de lexia pode contribuir para a fluência do aprendiz de ELE, uma vez que o espanhol, como outras línguas, tem um grande repertório de formas cristalizadas, com significado conotativo, usadas naturalmente pelos nativos.

Nos materiais analisados por Navarro, é possível distinguir três tendências, das quais destacamos duas: a cognitiva e a pragmática.

A primeira associa a linguagem a outras capacidades cognitivas humanas e apesar de admitir que haja diferenças entre o sistema léxico e o subsistema fraseológico, tenta adaptar algumas das propostas para o tratamento de lexias convencionais para o tratamento dos fraseologismos. Nesta tendência, por exemplo, se apresentam listas de idiomatismos reunidos por campos léxicos, ou associação de significantes: *CABEÇA* – *perder a cabeça*, *martelar na cabeça*, *não ter cabeça*. Os tipos mais comuns de atividades são: substituir combinações livres por EIs, localizar EIs equivocadas e substituí-las por EIs adequadas etc.

Ruiz Gurillo (2001) critica essa inclusão de EIs baseada em um de seus componentes, uma vez que estas são combinações de unidades simples que não se reproduzem segmentadas, mas como unidades na fala. Outra questão é que o sentido global de um

Idiomatismo não pode ser deduzido do significado de seus componentes tomados isoladamente. Para ela, este procedimento poderia confundir os aprendizes, uma vez que apresenta uma idéia equivocada da realidade. As combinações fixas, como blocos unitários, não podem ser tratadas como as combinações livres de palavras, tendo em vista a mutação semântica sofrida por seus componentes.

A segunda tendência analisada por Navarro (pragmática) defende a necessidade de ensinar fraseologismos que facilitem a interação social e que tenham sido cunhados para satisfazer as exigências da interação. Nesta proposta se apresentam atividades destinadas à criação, em sala de aula, de situações comunicativas concretas que requeiram a recepção e a produção de algum tipo de UF. Essas situações, por sua vez, permitiriam ao aluno que comprovasse a adequação de suas aquisições. Uma atividade habitual consiste em dar ao aprendiz uma lista de fraseologismos que ele terá que utilizar na situação proposta pelo professor. O principal problema desta perspectiva é a artificialidade da sala de aula. Diante dessa dificuldade, a autora sugere que se utilizem situações criadas em textos literários, por dramaturgos e escritores. Alguns dos benefícios enumerados por ela são: um texto divertido e interessante tem função mnemotécnica, além de desenvolver a competência sociolingüística, já que a literatura recria situações comunicativas em vários registros, que facilitam explicações posteriores sobre o uso; muitas obras nos oferecem bons exemplos da linguagem coloquial e muitos textos literários em espanhol apresentam forte relação com a oralidade. No entanto, também é preciso lembrar que as EIs não são exclusivas da língua oral e que também são muito freqüentes na língua escrita; o uso de textos desta natureza permite analisar as freqüentes alterações sofridas por estas unidades no momento de sua contextualização, fenômeno este que possibilita a percepção de seu potencial múltiplo de referência.

Para qualquer proposta metodológica, é necessário considerar os diferentes tipos e gêneros textuais que normalmente são trabalhados nas aulas de LE. Uma proposta que tente melhorar o ensino e a aprendizagem de EIs na sala de aula, contribuindo para superar o caráter marginal que este fenômeno lingüístico

representou na didática do ELE, também pode integrar relações associativas, funcionais, conceptuais e contrastivas.

Xatara (2001) propõe que o conceito de EI seja apresentado aos aprendizes, a fim de que eles reconheçam que seus componentes não se dissociam ou estão sujeitos a pequenas variações, ou seja, tais lexias são indecomponíveis. Os componentes dos idiomatismos sofrem uma mutação semântica e por isso, em conjunto, passam a ter outro significado. Além disso, a combinação de seus componentes, a ordem de sua ocorrência e seu significado como um todo são convencionais. De fato, é importante que o aprendiz esteja consciente de que:

o idiomatismo, estável em sua significação, cristaliza-se em uma língua e é transmitido assistematicamente, já em situações reais de comunicação, por n gerações, geralmente com alto grau de codificabilidade. [Assim, seu êxito] na interpretação correta da expressão só virá [...] se ele acionar uma estratégia metacognitiva que corresponda a um processo de recuperação dos traços semânticos da expressão, ou seja, de uma elaboração de significado idiomático fundamentada em uma análise lexical literal. (Xatara, 2001, p.52).

O fato de existirem EIs na LM do aprendiz não impede que ele encontre dificuldade para interpretá-las no discurso em LE, atualizando a convencionalidade que trazem em si. Assim, pode ser produtivo, tanto para o professor quanto para o aluno, prestar atenção nos contrastes entre as línguas envolvidas, por exemplo, por meio de traduções e versões. Pela análise de textos traduzidos é possível fazer associações a partir do conceito de equivalência, relacionando-o com os conceitos de divergência e de convergência, relativos à imagem e ao significado. Tais exercícios seriam úteis principalmente para os professores que trabalham em um país estrangeiro. Este tipo de associação que o aprendiz realiza autonomamente com sua própria língua lhe dá a possibilidade de estabelecer diversos graus de equivalência (Navarro, 2005).

Segundo a autora, primeiramente, ele memorizará com mais facilidade os idiomatismos em que se dá equivalência total, ou seja, a mesma EI existe nas duas línguas com convergência sintático-semântica, comunicativo-pragmática e funcional, por exemplo: caído do céu: caído del cielo; nas barbas de: en las barbas de. A

proposta de Xatara (2001) ratifica essa afirmação, uma vez que as EIs que coincidem totalmente em LM e LE devem ser ensinadas aos aprendizes iniciantes (nível 1).

Em segundo lugar, Navarro aborda as expressões cuja imagem coincide parcialmente de um ponto de vista comunicativo, funcional e pragmático. Este tipo de associação permite que o aprendiz focalize o(s) elemento(s) assimétrico(s), como em: matar dois coelhos de uma cajadada só; matar dos pájaros con un tiro. Xatara propõe que as EIs que coincidem parcialmente do ponto de vista formal e cuja função comunicativa e pragmática seja equivalente sejam ensinadas aos falsos iniciantes, no nível 2.

Navarro aborda ainda EIs com convergência pragmático-funcional, cuja imagem em português e espanhol não corresponde, como engolir a língua: callarse como un muerto. Para Xatara, este tipo de EI deve ser ensinado em nível 3 (intermediário), uma vez que apresentam estrutura sintática e/ou leixias diferentes.

Em nível 4 (avançado) seriam tratadas as EIs em LE que não tivessem equivalentes em português e que devessem ser traduzidas por explicações, como boca de chupar ovo: labios que forman un círculo abultado. De fato, a equivalência pode ser só parcial, mínima ou zero, devido a divergências sintático-semânticas ou comunicativo-pragmáticas que comportam conotações ou usos diferentes, segundo o contexto.

Há ainda a possibilidade de que as duas línguas codifiquem a mesma imagem com significados diferentes, como em: ser o cabeça: hacer cabeza; fazer a cabeça [de alguém]: ganar la voluntad [de alguien]. Acreditamos que estas EIs também podem ser tratadas em nível avançado.

Navarro afirma que um enfoque contrastivo aplicado ao domínio fraseológico, sem com isso abandonar outros tipos de associações, ajuda o aprendiz a descobrir as semelhanças e diferenças entre a LM e a LE, além de favorecer a comparação interlingüística e superar as dificuldades implicadas na contextualização dessas combinações pluriverbais, caracterizadas por suas múltiplas funções discursivas e conotativas. Podemos afirmar que ao propor a seleção de EIs segundo níveis de aprendizagem, Xatara está em consonância com esta afirmação.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho, de caráter qualitativo, visa contribuir para uma reflexão sobre o tratamento das EIs no ensino de ELE. Para a fundamentação teórica, baseamo-nos em um texto da LA (Almeida Filho, 1998), três textos específicos da didática fraseológica (Ruiz Gurillo, 2000; Xatara, 2001; Navarro, 2005) e dois textos da Fraseologia (Xatara, 1998; Rios, 2003).

Com relação aos materiais analisados, tendo em vista o caráter deste trabalho, escolhemos apenas dois: Conexión 2 (Esteban; Díaz-Valero; Campos, 2002) e Expresiones idiomáticas: valores y usos (Fernández et al., 2004).

Para a coleta de dados, utilizamos dois instrumentos: uma atividade com EIs realizada pelos alunos do 1º ao 4º anos do curso de Letras de uma faculdade privada do interior de São Paulo (Anexo A) e uma entrevista sobre o tema com um professor de ELE (Anexo B).

É importante explicitar que o professor entrevistado trabalha em suas aulas de nível avançado com o Conexión 2. Na entrevista, referimo-nos às atividades da página 29 desse livro. Em nossa análise, procuramos colocar lado a lado teoria e prática: o que os teóricos postulam, o que os materiais didáticos apresentam e o que efetivamente o professor realiza.

No que concerne aos alunos, esclarecemos que nenhum deles recebeu explicação teórica prévia com relação às EIs. A atividade realizada consistia em ler o texto proposto, tentar localizar as EIs e descrever seu significado baseado no contexto e em seu conhecimento lingüístico. Com isso, objetivamos observar se o conhecimento lingüístico do aluno e o contexto em que as EIs em LE estão inseridas auxiliou na compreensão das EIs em LE, mesmo que ele não tivesse nenhum contato sistematizado com o conhecimento teórico sobre a Fraseologia. Para essa análise tomaremos por base a seleção de EIs segundo graus de equivalência, conforme a proposta de Xatara (2001), referida anteriormente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta sessão, tratamos primeiramente da atividade realizada pelos alunos do curso de Letras e em seguida dos materiais para ensino de ELE.

Quanto aos alunos, por meio da análise dos resultados obtidos na atividade proposta, tentamos ver em que medida seu conhecimento lingüístico e o contexto em que estão inseridas as EIs podem auxiliar na compreensão dos idiomatismos em LE, ainda que não tenham tido contato prévio com teoria fraseológica.

No que concerne aos materiais para ensino de ELE, procuramos cotejar o que encontramos em textos científicos sobre o ensino de EIs em LE, o que examinamos nos materiais didáticos observados e o que notamos, por meio da entrevista com o professor, que foi possível ser feito na sala de aula, quando os idiomatismos estavam presentes no material trabalhado.

Com relação aos resultados da atividade realizada, alistamos na tabela 1 as EIs, seus significados, sua classificação por níveis, um equivalente em português e o número de acertos. Ao todo, quatorze alunos realizaram a atividade.

Tabela 1: EIs da atividade realizada pelos alunos

EI	SIGNIFICADO	EQUIVALENTE EM PORTUGUÊS	NÍVEL	TOTAL ACERTOS
1. <i>quedarse en blanco</i>	sem entender nem lembrar nada	dar branco	1	7
2. <i>ponerse colorada</i>	ter vergonha	ficar vermelha	2	2
3. <i>príncipe azul</i>	suposto homem ideal de uma mulher	príncipe encantado	2	7
4. <i>pasar las noches en blanco</i>	não dormir nada	passar a noite em claro	2	10

5. <i>de punta en blanco</i>	vestido elegantemente	nos trinques	3	1
6. <i>ponerse morada</i>	comer muito	encher o bucho	3	0
7. <i>poner verde a alguien</i>	falar mal de alguém ou algo	descer a língua em alguém	3	2
8. <i>ponerse negro</i>	irritar-se com algo	ficar uma fera	3	2
9. <i>estar sin blanca</i>	estar sem dinheiro	estar duro	3	9
10. <i>ver las cosas de color de rosa</i>	ser otimista	ser pra cima	3	6
11. <i>viejo verde</i>	velho safado	-	4	0
12. <i>verlo todo negro</i>	ser pessimista	-	4	3

De acordo com Navarro (2005), os alunos compreendem facilmente a maioria das EIs e por esse motivo não lhe dão a atenção devida. No entanto, não é isso que verificamos na tabela 1, uma vez que, por exemplo, para a expressão de nível 1, que seria a mais fácil de ser compreendida, apenas 50% dos alunos acertaram. Observemos também a expressão *ponerse colorada*, de nível 2, que apresenta apenas 15% de acertos e que, portanto, contraria o pressuposto anteriormente.

Outro aspecto aludido pela autora é o fato de que dificilmente os aprendizes incorporam as EIs em seu conhecimento ativo. Para comprovar essa afirmação em dados concretos, seria necessário outro tipo de pesquisa, talvez com o uso de um corpus de redações de aprendizes. Além disso, concordamos com a estudiosa quando

opina que o aprendiz de ELE deve adquirir e armazenar as UFs em seu léxico mental como qualquer outra lexia simples, mesmo que se trate de lexias compostas pré-fabricadas, uma vez que as UFs se comportam como elementos léxicos globais.

Pela análise da Tabela 1 não é possível estabelecer uma relação direta entre o grau de dificuldade da EI e o número de acertos dos alunos. O que notamos, ao menos em nível perceptivo, é que o aluno pode compreender uma EI contextualizada, independentemente de seu grau de dificuldade. Assim, temos nove acertos para a EI *sin blanca*, de nível 3.

As estratégias cognitivas envolvidas na leitura são muito complexas, principalmente se considerarmos os idiomatismos de uma língua, que trazem em si conotações lexicalizadas. Justamente por esse motivo reafirmamos a necessidade de um tratamento sistematizado para esse tipo de lexia, tanto nos materiais didáticos, quanto nas aulas de LE, em que se considerem, entre outros aspectos, seu conceito e sua seleção em níveis.

Passamos agora a comentar a obra de Fernández et al. (2004). Em primeiro lugar atentamos para o fato de que haver um material de apoio específico sobre o tema pode ser, ao mesmo tempo, um indicador de que há avanços no tratamento das EIs em ELE e de que essas lexias ainda não estão completamente inseridas e adequadamente tratadas nos livros didáticos. Quanto a seus aspectos teóricos, é importante notar que as autoras adotam, como critério de organização da obra, a seleção de EIs segundo níveis de aprendizagem, baseada em seu grau de transparência de sentido na perspectiva bilíngüe, conforme proposto por Xatara (2001).

Assim, apresentam uma introdução, com a definição e as características dos idiomatismos, seu tratamento em sala de aula e a organização da obra. Ao abordar as EIs em sala de aula, propõem algumas etapas que não podem ser puladas no ensino de idiomatismos: apresentação da EI, explicação de seu significado e uso, exercício para que o aprendiz utilize-as adequadamente e uma atividade que lhes possibilite apropriar-se efetivamente da EI e reutilizá-la em outros contextos. Em seguida, as autoras detalham as etapas sugerindo atividades para que se atinjam os objetivos de cada uma delas. Posteriormente, se explicitam os critérios de organização das EIs na obra, com base na proposta de Xatara. Finalmente, para cada nível são arroladas quinze EIs, seguidas de

sua apresentação em contextos autênticos, de suas respectivas equivalências, traduções ou explicações em português (no nível 4), significados e exemplos de uso elaborados pelas autoras. Exemplificando, a EI lavar los trapos sucios é apresentada da seguinte maneira:

LAVAR LOS TRAJOS SUCIOS

PRESENTACIÓN: “Cuando le pidieron su opinión sobre la nueva relación de su ex esposo [Tom Cruise], [Nicole] Kidman no quiso *lavar los trapos sucios* en público.”

SIGNIFICADO: sacar a relucir los problemas particulares o personales de alguien.

EQUIVALENCIA EN PORTUGUÉS: *lavar a roupa suja*

EJEMPLO: Teníamos muchos problemas con los vecinos y nunca quisimos decir nada, pero al fin tuvimos que reunirnos y lavar los trapos sucios.

Depois dos 60 idiomatismos organizados em quatro grupos, as autoras apresentam várias atividades que permitem a prática efetiva e contextualizada de cada EI, com suas respectivas respostas ao final do volume, além de três glossários: um alfabético, um temático e um inverso (português-espanhol).

O glossário alfabético arrola pouco mais de 500 idiomatismos, incluindo os 60 apresentados anteriormente, com seus respectivos equivalentes ou explicações em português. É interessante observar que nesse glossário, as explicações em português não são assinaladas. Assim, a um usuário desavisado não fica claro o que em português é ou não uma EI. Poderíamos pensar que seria possível diferenciá-los pelo fato de encontrarmos, entre parênteses, a indicação de nível 4 (caso em que não há EI equivalente em português). No entanto, para as EIs que não estão arroladas na seção “expressões idiomáticas nível 4”, isso não é válido. A título de exemplo, temos quatro EIs extraídas do glossário alfabético. As duas primeiras apareceram na seção “expressões idiomáticas de nível 4”, as duas últimas, não:

EXPRESIÓN IDIOMÁTICA

EQUIVALENCIA EN PORTUGUÉS

A cal y canto (Nivel 4)

Fechar totalmente

Hablar (en) cristiano (Nível 4)	Falar com clareza
¿Qué pasa en Cádiz?	O que está havendo?
Alargar la mano	Roubar

Com relação ao livro Conexión 2 (Esteban, Díaz-Valero, Campos, 2002), que analisamos página por página, incluindo a transcrição das atividades de compreensão auditiva, repertoriamos pouco mais de 110 EIs ao longo de todas as unidades. Em aproximadamente 40 páginas, encontramos EIs, ainda que nem sempre o objetivo fosse trabalhá-las do ponto de vista do ensino do léxico. Considerando que esse livro está destinado a alunos intermediários, se nos basearmos na proposta de ensino dos idiomatismos por níveis de aprendizagem, talvez o mais adequado fosse propor atividades que trabalhassem apenas EIs de nível 3, ou seja, com equivalentes idiomáticos em português cujas estruturas sintáticas ou componentes lexicais sejam diferentes (Xatara, 2001). No entanto, como se observa na Tabela 2, há EIs dos quatro níveis nas atividades analisadas.

Não cabe aqui arrolar todas as EIs encontradas, portanto nos centramos na página 29, que contém quatro atividades sobre o tema. Na Tabela 2, apresentamos os idiomatismos encontrados nos exercícios, para os quais propomos um equivalente em português e uma classificação segundo os níveis. Das 17 EIs encontradas, apenas 5 se classificariam no nível 3.

Tabela 2: EIs da página 29

EI	SIGNIFICADO	EQUIVALENTE EM PORTUGUÊS	NÍVEL
<i>andarse con pies de plomo</i>	agir com muito cuidado	preparar o terreno	3
<i>quedarse con la boca abierta</i>	ficar admirado	ficar de boca aberta	1
<i>tener los dedos largos</i>	roubar	ter as mãos cheias de dedos	2
<i>dormir a pierna suelta</i>	dormir bem, profundamente	dormir a sono solto	2

<i>echar un ojo / un vistazo</i>	examinar algo rapidamente	dar uma olhada	2
<i>empezar con buen pie</i>	começar acertando, com sorte	começar com o pé direito	2
<i>hacer oídos sordos</i>	Não se importar com algo	fazer ouvidos de mercador	2
<i>trabajar hombro con hombro, trabajar mano a mano</i>	trabalhar em colaboração	-	4
<i>repartir a manos llenas</i>	ser generoso	ter o coração do tamanho do mundo	3
<i>no tener ni dos dedos de frente</i>	ter pouca inteligência; não pensar nas conseqüências de algo	não enxergar um palmo diante do nariz; ser (burro como) uma porta	3
<i>ojo por ojo, diente por diente</i>	devolver uma ofensa com outra ofensa similar	olho por olho, dente por dente	1
<i>ojos que no ven, corazón que no siente</i>	não querer saber o que acontece para não sofrer	olhos que não vêem, coração que não sente	1
<i>ponérsele a al guien la piel de gallina</i>	arrepiair-se por frio, medo ou emoção	ficar de cabelo em pé	3
<i>tener sangre caliente</i>	ser apaixonado	-	4
<i>ser la mano derecha de alguien</i>	colaborador muito útil para alguém	ser o braço direito	2

<i>tener mano izquierda</i>	ter habilidade para resolver situações difíceis	ter jogo de cintura	3
<i>ser todo oídos</i>	escutar com atenção	ser todo ouvidos	1

No que concerne aos exercícios propostos na página em questão, detivemo-nos nos exercícios 21, 24, 25 e 26, que tratam especificamente do tema:

a) no exercício 21 é solicitado ao aluno que relacione as EIs apresentadas a imagens que exploram seu significado denotativo. Por exemplo, à imagem de uma mulher sorrindo o aluno relacionaria boca abierta;

b) no exercício 24 há algumas EIs que o aprendiz deve relacionar a seus respectivos significados, depois de ter escutado diálogos em que essas lexias estão contextualizadas;

c) no exercício 25 é necessário que, em grupos, os alunos criem um diálogo usando algumas expressões da atividade anterior;

d) no exercício 26 os aprendizes devem recorrer a um dicionário para buscar outras EIs relacionadas a uma parte do corpo humano, com seus respectivos significados.

Relacionamos as atividades 21, 24 e 26 à tendência cognitiva, mencionada por Navarro (2005), que associa a linguagem a outras capacidades cognitivas humanas (21) e apresenta listas de UFs agrupadas por campos léxicos (21, 24 e 26). A atividade 25, por sua vez, enquadrar-se-ia na tendência pragmática que, segundo a autora, propõe que se criem, em sala de aula, situações concretas em que se empreguem as EIs, para que os alunos possam comprovar a adequação de suas aquisições. Lembremo-nos do problema da artificialidade da sala de aula, pois, apesar do esforço por se criarem situações concretas, os diálogos inventados pelos alunos são hipotéticos.

Consideramos adequadas as atividades propostas, mas faríamos uma ressalva no que concerne à seleção das EIs a serem trabalhadas, pois estamos de acordo com Ruiz Gurillo (2001), que critica a abordagem dos idiomatismos fundamentada em um de seus componentes, tendo em vista o caráter global de seus significados. É fundamental considerar que não se tratam de

unidades simples e que não podem ser interpretadas pela soma dos significados de seus elementos constituintes. Uma proposta alternativa seria, por exemplo, selecionar as EIs por seu conceito nocional, como por exemplo, EIs usadas para referir-se ao aspecto físico, uma vez que as atividades estão inseridas em uma unidade cujo tema é corpo humano.

Outra ressalva a esse conjunto de atividades diz respeito à seqüência proposta, já que entre as atividades mencionadas há um exercício sobre pronúncia (22) e outro sobre o léxico do corpo humano (23), que desviam a atenção do aluno para outros aspectos da língua que não estão relacionados aos idiomatismos em si. Sugeriríamos que esses exercícios estivessem antes ou depois das atividades sobre EIs.

Por fim, consideramos bastante positivo o fato de a atividade 26 remeter os alunos a um dicionário, tendo em vista que nesse momento poderá despertá-los para a quantidade de EIs existentes com o nome da parte do corpo humano escolhida. Aliás, há de se observar ainda que existem expressões que contêm unidades lexicais representando partes do corpo humano, cujo sentido não se refere absolutamente a qualquer aspecto desse tema, ao passo que muitas outras expressões que de fato fazem essa referência podem não conter nenhum nome de partes do corpo. Empezar con buen pie, por exemplo, e seu equivalente em português “começar com o pé direito” apresentam a palavra “pie / pé” como unidade lexical constituinte, mas relacionam-se à questão de ter sorte. Por outro lado, gigante em tierra de enanos, em espanhol, ou “pintor de rodapé”, em português, referem-se à aparência física, especificamente à baixa estatura, sem utilizar qualquer parte do corpo humano.

O professor pode também aproveitar a oportunidade, para tratar brevemente da definição de EI e levá-los a uma consciência desse aspecto da LE. Talvez com isso, os aprendizes fiquem mais atentos à riqueza do universo fraseológico.

Há outras atividades com idiomatismos nas páginas: 38, 43, 47, 48, 91, 110, 164 e 166. Tendo em vista que não é possível analisar cada atividade, destacamos apenas a atividade 23, da página 73, que apresenta seis EIs relacionadas à genialidade de alguém. Nesse caso, optou-se pela seleção das lexis com base em seu significado,

como havíamos sugerido que fosse a seleção das EIs trabalhadas na atividades da página 29.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Ao avaliarmos a primeira resposta dada pelo professor na entrevista, deparamo-nos com uma questão paradoxal: por um lado ele considera importante falar sobre os idiomatismos em sala de aula; por outro, se um aluno lhe perguntasse o que é uma EI, apenas daria um exemplo (hablar por los codos) e o contrastaria com um provérbio (A camino largo, paso corto), sem aprofundar-se no assunto. Considerando sua segunda resposta, vemos que não se deteria muito devido ao pouco tempo de que dispõe, pois, ao refletir sobre como explicar o que é uma EI durante sua aula, menciona que não teria muito tempo. Apesar disso, quando possível aprofundaria um pouco mais e apresentaria aos alunos seu conceito. Ainda nesse sentido, deparamo-nos com a resposta a outra pergunta: “Considerando especificamente a página 29, que contém exercícios sobre EIs, você poderia contar como trabalhou com cada uma delas?”. Nela, o professor afirma que, pelo pouco tempo, fez uma atividade conforme o enunciado (21), mencionou brevemente os aspectos histórico-culturais de algumas EIs em outra (24) e deixou de fazer a última (26).

Isso nos leva a pensar que o professor, embora considere as EIs fundamentais para a comunicação efetiva entre nativos e não nativos do espanhol (questão 5), não se detém muito no tema por falta de tempo.

Como afirmam Xatara (2001) e Navarro (2005), é necessário despende um bom tempo para a aprendizagem das EIs. No entanto, na sala de aula, esta questão é um pouco mais complicada, pois ao que parece a Fraseologia ainda não está bem integrada no ensino de ELE. De acordo com o professor entrevistado, no material de análise, o tema (EIs) não é totalmente preterido, mas também não é muito tratado. Isso pode ser constatado ao analisarmos o *Conexión 2* página por página.

Em linhas gerais, apesar dos avanços no tratamento dos idiomatismos em textos teóricos sobre o ELE e nos materiais didáticos, é possível avançar ainda mais para que a questão seja tratada mais adequadamente. Assim, propomos que nos materiais

didáticos, desde os níveis básicos, se integrem mais idiomatismos, seu conceito, sua identificação e atividades, inclusive contrastivas, baseadas nos graus de dificuldade, segundo os níveis de aprendizagem, a fim de criar oportunidades para que o professor explique esse tema de maneira mais sistemática.

Não estamos, com isso, sugerindo que se introduzam aulas de Fraseologia nos materiais didáticos para ensino de ELE. Contudo, para termos uma aprendizagem cada vez mais consciente da LE, o que a torna mais efetiva, é necessário que os alunos se dêem conta de que na língua existem unidades especiais, como é o caso das UFs, e que elas são fundamentais.

Acreditamos, portanto, que a LA contribuiria de modo ainda mais substancial para o ensino de LEs e para a elaboração de materiais didáticos, se observasse com maior regularidade e sistematicidade os avanços alcançados pela Fraseologia, especialmente no que concerne às EIs.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1998.
- BORBA, Francisco da Silva. *Organização de dicionários: uma introdução à Lexicografia*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003.
- CARNEADO MORÉ, Zoila. *La fraseología en los diccionarios cubanos*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1985.
- ESTEBAN, Gemma Garrido; DÍAZ-VALERO, Javier Llano; CAMPOS, Simone Nascimento. *Conexión 2: curso de español para brasileños*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- FERNÁNDEZ, Gretel Eres et al. (Org.) *Expresiones idiomáticas: valores y usos*. São Paulo: Ática, 2004.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. Tradução de Alceu Dias Lima et. al São Paulo: Cultrix, 1979.
- GUERRERO, María Dolores Chamorro et al. *Abanico*. 4.ed. Barcelona: Difusión, 1998.
- NAVARRO, Carmen. Didáctica de las unidades fraseológicas. *Cultura e intercultura en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Disponível em <<http://www.ub.es/filhis/culturele/cnavarro.html>>. Acesso em 14/06/2005.
- RIOS, Tatiana Helena Carvalho. *Idiomatismos português-francês-espanhol com nomes de partes do corpo humano*. 2003. 186 f. Dissertação (Mestrado

em Estudos Lingüísticos: Análise Lingüística) – Instituto de Bociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.

RUIZ GURILLO, Leonor. Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. *Espéculo*. 2000. Disponível em <<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>>. Acesso em 08/08/2005.

TAGNIN, Stella Esther Ortweiler. *Levels of conventionality and the translators task*. São Paulo, 1987. 274 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1987.

_____. *Expressões idiomáticas e convencionais*. São Paulo: Ática, 1989.

TRISTÁ, María Antonia. *Fraseología y contexto*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1988.

UNIVERSIDAD ALCALÁ DE HENARES. *Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*. Tradução de Eduardo Brandão e Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

XATARA, Claudia Maria. *As expressões idiomáticas de matriz comparativa*. Araraquara, 1994. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Lingüística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1994.

_____. *A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês*. Araraquara, 1998. 253 f. Tese (Doutorado em Letras: Lingüística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1998.

_____. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, n.37, p.49-59, jan/jun. 2001.

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

Recebido em abril de 2008
e aceito em julho de 2008.

Title: *Idiomatic expressions in the teaching of Spanish as a second language*

Abstract: *In this study we considered some aspects of phraseological theory and Applied Linguistics in order to observe how idioms are presented in the teaching of Spanish as a second language. Departing from the competences proposed by Almeida Filho (1998) and Navarro (2005), we examined idiomatic competence, which would be the knowledge of lexicalized connotations in a foreign language. We concluded that, in spite of the undeniable advances of both areas and their contributions to the integration of idioms and other kinds of phraseological units in didactic materials and foreign languages classes, studies about this subject can still advance and the subject needs to be treated more adequately.*

Keywords: *competence; idioms; phraseology.*

ANEXO A
Atividade com os alunos

En el texto que vas a leer, extraído del libro Abanico (Guerrero et al., 1998), encontrarás algunas frases hechas. Describe su significado, teniendo en cuenta tu interpretación del texto.

Los colores de Rosa

Rosa Chamorro tenía los ojos negros. Estaba soltera y le gustaba vivir sola. Su vida se reducía a un montón de libros releídos y cuadros desordenados por el pasillo. Una mañana gris se levantó bastante deprimida. Lo veía todo negro. Había comprendido, en su sueño lleno de peces naranjas, que no aguantaba más la tristeza en la que se encontraba. Llevaba seis meses buscando trabajo y no lo encontraba. Una pintora como ella lo tenía muy difícil. Era joven e inquieta, pero no estaba bien relacionada, de modo que no vendía ninguna de sus obras. Vivía en un ático en un barrio antiguo de la ciudad, pues allí pagaba poco alquiler. Casi siempre estaba sin blanca y gastaba lo imprescindible, sin permitirse ningún tipo de lujo. Por eso dedicaba la mayor parte del tiempo a pintar, hasta que también se acabaron los lienzos y tuvo que empezar a pintar en las paredes. Pasaba las noches en blanco, sin poder soñar como todas las personas, y se tranquilizaba mirando su obra. Así estuvo durante dos meses y seis días, y al séptimo descansó. Entonces comprobó que en aquellas habitaciones ya no quedaba ni un centímetro sin pintar. Todo estaba ahora completamente cubierto de imágenes de peces naranjas que volaban por un mar de colores. Rosa se sentía cansada y hambrienta. No tenía fuerzas. Así que cogió las páginas amarillas y llamó por teléfono para que le mandaran un par de pizzas. Encargó las más grandes y, mientras esperaba, solo pensaba en ponerse morada después de tantos días de trabajo. Mientras llegaban, se asomó a la ventana del patio. Era una noche calurosa de verano. Se escuchaban sólo las voces del vecino de abajo que, sentado en camiseta delante del televisor, ponía verde al gobierno de la nación y a media humanidad. Era un jubilado al que no le iban muy bien las cosas con su mujer. Estaba obsesionado por la frustración de la vejez y el sexo; vamos, era lo que se dice un viejo verde. Su mujer, de punta en blanco, con tacones, y los ojos y labios pintados, buscaba a su príncipe azul entre los anuncios de colonia y yogur de una revista. A Rosa la ponía negra ese tipo de vida. Él, con la cerveza y sudando. Ella, una maruja que sólo se dedicaba a su casa. De repente sonó el timbre. "Será el de las pizzas", pensó. Abrió rápidamente la puerta y no vio a nadie. Volvió a cerrar. Volvieron a llamar. Abrió otra vez y escuchó la voz de alguien que subía la escalera gritando. Era la voz de un joven que se paró enfrente de ella agotado. Respiró un momento y le preguntó si había visto un pingüino. Rosa se puso colorada, no sabía que responder. Se quedó en blanco. Él le explicó que lo había visto subir hasta el último piso. Y entonces se oyó un ruido

de cristales y unos sonidos extraños de animal. A partir de ese momento Rosa empezó a ver las cosas de color de rosa.

Anexo B
Entrevista com o professor

1. Você considera importante falar para os alunos o que é uma EI? Como você explicaria para um aluno o que é uma EI?

Considero fundamental falar para os alunos o que é uma EI. Se um aluno me perguntasse o que é uma EI, iniciaria a explicação com um exemplo na LE (hablar por los codos); faria um contraste entre essa EI e um provérbio (de gustos no hay nada escrito) e não aprofundaria muito mais que isso.

2. Como você explicaria o que é uma EI em uma aula?

Considerando que o tempo em sala de aula é sempre muito pouco, para preparar uma breve explicação sobre o que é uma EI, inicialmente faria uma releitura de sua conceituação teórica. Em seguida, de acordo com o público, pensaria em duas possibilidades: um grupo de adultos (A) e outro de jovens (B). Para o grupo A, apresentaria o conceito pronto e ilustraria com alguns exemplos. Para o grupo B, colocaria os exemplos de cada tipo de lexia (por exemplo, expressões idiomáticas, gírias, provérbios etc.), pediria que eles diferenciassem cada um e em seguida concluiria com uma apresentação do conceito teórico de EI.

3. Como você considera as EIs no material didático que utiliza (Conexión 2)?

No material didático que utilizo (Conexión 2) notei que há mais EIs que em um método que utilizava anteriormente. Posso dizer que o número de EIs não é grande, mas que o assunto não é esquecido. Normalmente as EIs aparecem em exercícios, em especial na seção denominada CHA-CHA-CHÁ, que aparece no final das lições e tem o propósito de descontrair os alunos depois de um período de estudos.

4. Considerando especificamente a página 29, que contém exercícios sobre expressões idiomáticas, você poderia contar como já trabalhou cada um deles?

*Exercício 21 – Exercício feito conforme o enunciado, devido ao pouco tempo.
Exercício 24 – Exercício feito conforme o enunciado, devido ao pouco tempo, além de uma breve menção de aspectos histórico-culturais de algumas EIs.
Exercício 26 – Os alunos não fizeram esse exercício, também pela questão do tempo.*

5. Você considera que o estudo das EIs é importante para a comunicação efetiva entre nativos e não nativos do espanhol?

Sim, pois as EIs podem ocorrer ou não em uma situação cotidiana de comunicação entre um nativo e um não nativo. Quando elas aparecem, podem ser cruciais! O uso ou não das EIs depende de cada falante. Há estrangeiros que se policiam ao usarem as EIs e alguns que não se preocupam e utilizam-nas sem pensar no estrangeiro. Sendo assim, convém ao não nativo aprender o maior número possível de EIs.

6. Como professor, baseado em sua prática cotidiana, você teria alguma sugestão para a elaboração de um dicionário português-espanhol de EIS?

Sugiro a inclusão de exemplos porque considero que eles contribuem para desambigüizar muitas palavras que podem ser usadas em vários contextos diferentes, com significados diferentes. A meu ver, por meio da leitura e compreensão dos exemplos, os alunos poderão evitar muitos usos inadequados de EIs.