



FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Cristina Maria do Fundo Veiga

2º CICLO DE ESTUDOS EM ENSINO DO INGLÊS E DE ESPANHOL NO 3º CICLO DO ENSINO
BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

**A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DAS EXPRESSÕES
IDIOMÁTICAS NO ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: PROPOSTAS DE ATIVIDADES.**

Dezembro de 2014

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Coorientadora: Dra. Mirta dos Santos Fernández

Classificação: Ciclo de estudos:

Versão definitiva

AGRADECIMENTOS

À professora Mirta Fernández, pela disponibilidade e ensinamentos transmitidos, que permitiram a realização deste relatório.

À professora Mónica Barros, pela orientação e conselhos dados durante a realização do estágio pedagógico.

À professora Cristina Bessa, por nos ter recebido nas suas turmas e nos ter permitido desenvolver o nosso trabalho enquanto estagiárias.

À minha colega e amiga de estágio, Isabel Gonçalves por me ouvir e ajudar sempre que precisei.

À Catarina, por ter feito este caminho comigo.

À minha família, por me terem permitido chegar mais longe. Aos meus pais. Ao meu filho, Guilherme, pelo tempo que lhe roubei.

A todos os que me ajudaram a construir os saberes científicos e pedagógicos que hoje possuo.

Aos que sempre estiveram lá para me ensinar.

Aos Mestres da minha vida.

RESUMO

As expressões idiomáticas são consideradas por alguns autores uma peça fundamental para adquirir a competência comunicativa necessária para que os alunos se desenvolvam numa língua. Tendo em conta esta premissa, com o presente relatório, propomo-nos aproximar da importância da utilização das expressões idiomáticas como ferramenta didática no ensino do Espanhol como língua estrangeira. Abordaremos as principais vantagens relacionadas com o uso deste tipo de expressões em sala de aula mencionando, também, a importância que estas têm para professores e alunos dentro do contexto de ensino/aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira. Para incentivar os professores a usar as expressões idiomáticas em sala de aula, apresentamos as atividades realizadas ao longo do nosso estágio pedagógico, assim como as apreciações críticas e analíticas resultantes da aplicação das respetivas atividades.

Palavras-chave: expressões idiomáticas; competência comunicativa; Espanhol como língua estrangeira; vantagens; atividades.

RESUMEN

Las expresiones idiomáticas son consideradas, por algunos autores, piezas fundamentales en la adquisición de la competencia comunicativa necesaria para conseguir que los alumnos se desenvuelvan en una lengua. Partiendo de dicha premisa, con este trabajo de investigación en acción, nos proponemos aproximarnos a la importancia de la utilización de las expresiones idiomáticas como herramienta didáctica en la enseñanza del Español como lengua extranjera. Abordaremos las principales ventajas relacionadas con el uso de este tipo de expresiones en clase, mencionando, también, la relevancia que poseen para profesores y alumnos en el contexto de enseñanza/aprendizaje del Español como lengua extranjera. Con la intención de incentivar a los profesores a usar las expresiones idiomáticas en clase, presentamos las actividades realizadas a lo largo de nuestras prácticas pedagógicas, así como las apreciaciones críticas y analíticas resultantes de la aplicación de las respectivas actividades.

Palabras llave: expresiones idiomáticas; competencia comunicativa; Español como lengua extranjera; ventajas; actividades.

ABSTRACT

Idioms are considered truly essential for students to develop language skills so as to achieve communicative competence. Bearing the previous assumption in mind, this paper aims at highlighting the importance of using idioms as a didactic tool in teaching Spanish as a Foreign Language. We will tackle with the main advantages of using idiomatic expressions in classroom and address their importance for both teachers and students in the context of teaching/learning Spanish as a Foreign Language. In order to motivate teachers to use idioms in classroom, we present activities carried out throughout our pedagogic training, as well as reviews and critics upon the implementation of these activities.

Key words: idioms; communicative competence; Spanish as a Foreign Language; advantages; activities.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Parte I – Enquadramento teórico	14
1.A linguagem coloquial	14
1.1. Características da linguagem ou língua coloquial	16
1.2. A importância da aprendizagem do espanhol coloquial	17
2. A fraseologia	18
2.1. As unidades fraseológicas	20
2.1.1. Conceito de unidade Fraseológica	21
2.1.2. Traços distintivos das unidades fraseológicas	22
3. As expressões idiomáticas: definição e caracterização	27
4. A importância do ensino/aprendizagem das expressões idiomáticas nas aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE)	31
4.1. Considerações finais acerca da importância das expressões idiomáticas para a aprendizagem de uma língua estrangeira	37
5. As expressões idiomáticas e a sua aplicação nos diferentes níveis de ensino do espanhol.....	38
6. As expressões idiomáticas nos documentos orientadores do ensino-aprendizagem do E/LE	41
6.1. As Expressões idiomáticas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas- Aprendizagem, ensino, avaliação	42
6.2. As expressões idiomáticas no Plan Curricular del Instituto Cervantes	45
6.3. As expressões idiomáticas nos Programas de Espanhol do Ministério da Educação Português	48
6.3.1. O Programa de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico.....	49
6.3.2. O Programa de Espanhol do Ensino Secundário	50
6.3.3. Considerações finais acerca da análise dos Programas do Ministério de Educação Português	51
Parte II- Parte prática: as expressões idiomáticas em contexto de iniciação à prática profissional docente	54
1. Breve descrição da escola	54
2. Caracterização da turma.....	55

3. Análise dos questionários dos alunos sobre a importância da aprendizagem das EI em sala de aula	56
3.1. Conclusões retiradas da análise dos questionários dos alunos.....	61
4. Análise dos questionários dos professores sobre a importância do ensino das EI em sala de aula	62
4.1. Conclusões retiradas da análise dos questionários dos professores	69
5. Descrição das unidades didáticas e respectivas propostas de atividades realizadas no âmbito da implementação das EI na aula de E/LE	70
5.1. Ficha de diagnóstico de conhecimentos da unidade didática 1- “¡Somos lo que comemos!”: análise de dados e conclusões	70
5.1.1. Conclusões retiradas da análise da ficha de diagnóstico de conhecimentos	76
5.2. Descrição da unidade didática nº 1- “¡Somos lo que comemos!”: atividades, avaliação e conclusões	76
5.3. Ficha de diagnóstico de conhecimentos da unidade didática 2- “¡De Madrid al cielo!”: análise de dados e conclusões	84
5.3.1. Conclusões retiradas da análise da ficha de diagnóstico de conhecimentos nº2.....	89
5.4. Descrição da unidade didática nº 2- “¡De Madrid al cielo!”: atividades, avaliação e conclusões	90
 Conclusões/Reflexões finais	104
Referências Bibliográficas	108
Anexos	109

LISTA DE QUADROS

Quadro1: Classificação das unidades fraseológicas segundo o grau de idiomaticidade	26
Quadro 2: Estratégias/atividades mais utilizadas pelos professores para ensinar EI	66
Quadro 3: Importância atribuída ao ensino da EI por parte dos professores	68
Quadro 4: Grau de conhecimento das EI por parte dos alunos (UD nº1)	71
Quadro 5: Expressões às quais para as quais os alunos encontraram equivalente em português (UD nº1)	72
Quadro 6: Relacionamento de EI com os seus respetivos significados (UD nº1).....	73
Quadro 7: Número de alunos que conseguiu completar as frases com as EI (UD nº1)	75
Quadro 8: Comparação de resultados da ficha diagnóstica e da ficha formativa em relação ao exercício nº 1... ..	79
Quadro 9: Comparação de resultados da ficha diagnóstica e da ficha formativa em relação ao exercício nº 2	80
Quadro 10: Comparação de resultados da ficha diagnóstica e da ficha formativa em relação ao exercício nº 3	81
Quadro 11: Comparação de resultados da ficha diagnóstica e da ficha formativa em relação ao exercício nº 4... ..	82
Quadro 12: Grau de conhecimento das EI por parte dos alunos (UD nº2)	85
Quadro 13: Expressões às quais para as quais os alunos encontraram equivalente em português (UD nº2).	86
Quadro 14: Relacionamento de EI com os seus respetivos significados (UD nº2)	87
Quadro 15: Número de alunos que conseguiu completar as frases com as EI (UD nº2)	88
Quadro 16: EI mais utilizadas pelos alunos nos textos escritos	96
Quadro 17: Comparação de resultados da ficha diagnóstica e da ficha pós tratamento das EI em sala de aula, em relação ao exercício nº 1 (UD nº2)	98
Quadro 18: Comparação de resultados da ficha diagnóstica e da ficha pós tratamento das EI em sala de aula, em relação ao exercício nº 2 (UD nº2)	99
Quadro 19: Comparação de resultados da ficha diagnóstica e da ficha pós tratamento das EI em sala de aula, em relação ao exercício nº 3 (UD nº2)	100
Quadro 20: Comparação de resultados da ficha diagnóstica e da ficha pós tratamento das EI em sala de aula, em relação ao exercício nº 4 (UD nº2)	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Conhecimento e uso das EI por parte dos alunos	58
Gráfico 2: Conhecimento e utilização prévia de expressões idiomáticas na aula de espanhol ...	58
Gráfico 3: Importância da aprendizagem das EI nas línguas estrangeiras	59
Gráfico 4: Uso de EI na oralidade e na escrita	60
Gráfico 5: Reconhecimento das EI em materiais didáticos	60
Gráfico 6: Meio de aprendizagem das EI	61
Gráfico 7: Contextos de ensino das EI	63

LISTA DE SIGLAS

EI	Expressões Idiomáticas
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
ME	Ministério da Educação
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
UD	Unidade Didática
UFS	Unidades Fraseológicas

“As expressões idiomáticas são como o sangue do organismo chamado língua.”

Mário Vilela (2002:375)

INTRODUÇÃO

O estudo das expressões idiomáticas (EI) no ensino das línguas estrangeiras sempre teve um papel secundário. A existência de estudos teóricos e práticos neste campo da fraseologia é escassa e por esta razão, o tema das EI ainda não foi tratado com a devida profundidade no ensino das línguas estrangeiras.

No entanto, alguns autores ligados aos estudos da fraseologia advogam que estas expressões encerram em si fatores linguísticos e extralinguísticos que ajudam os aprendentes de uma determinada língua a desenvolver intercâmbios comunicativos mais eficazes. Pela riqueza que, na nossa opinião, estas expressões aportam ao desenvolvimento da competência comunicativa, capacitando os aprendentes para usar a língua-alvo, atuando no mundo socialmente, defendemos que as expressões idiomáticas devem ter um papel de destaque dentro do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

A escolha do tema deste trabalho, resulta, em grande parte, da nossa experiência como professores de línguas estrangeiras e da constatação verificada ao longo da nossa experiência profissional como professora de inglês e de espanhol da pouca importância que as EI têm nos manuais e nos programas oficiais de ensino das línguas vigentes em Portugal. Outra das razões para a escolha deste tema, baseia-se no facto dos alunos com quem trabalhamos sentirem necessidade de utilizar estas expressões dentro e fora do contexto de ensino-aprendizagem de uma língua. Não obstante a predisposição dos alunos para a aprendizagem destas expressões em sala de aula, verifica-se uma certa resistência por parte dos docentes em introduzir este tipo de construções frásicas nas suas planificações de aula.

A paixão que nutrimos pelo ensino formal destas expressões, que transportam consigo saberes linguísticos, culturais e sociais, foi outro dos motivos que nos levou a tratar este tema tão complexo, mas tão compensador em termos de ensino/aprendizagem de uma língua.

Face ao exposto anteriormente, com o presente relatório, pretende-se alertar todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, mais concretamente, os diretamente ligados ao ensino do Espanhol como língua estrangeira, para as vantagens da utilização das EI como mais um elemento enriquecedor no processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua. Pretende-se ainda, apresentar algumas atividades que se podem realizar nas aulas de espanhol para introduzir, praticar e memorizar o uso e significados das EI em contextos variados e, que poderão ajudar os professores a implementar as EI em sala de aula de forma mais sistemática.

Este relatório é composto de duas grandes partes. Na primeira parte trataremos das questões teóricas relacionadas com o propósito deste trabalho e na segunda parte, de índole mais prática, trataremos de analisar as opiniões e percepções dos alunos em relação à maneira como são tratadas as expressões idiomáticas em sala de aula; também apresentaremos propostas de atividades implementadas na nossa prática letiva no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário que implicaram o uso destas expressões.

Assim, na primeira parte, e num primeiro capítulo, trataremos as questões relacionadas com a linguagem coloquial e a sua importância, já que é dentro deste registo que se enquadram as EI; no segundo capítulo falaremos da fraseologia, unidades fraseológicas e conceitos; no terceiro capítulo pronunciaremos-nos sobre a definição e caracterização das EI. No quarto capítulo, mencionaremos a sua importância no contexto de ensino/aprendizagem da aula de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE); no capítulo cinco serão referidos em que níveis de ensino do E/LE se devem introduzir as EI, assim como o tipo de expressões a ensinar tendo em conta o nível de aprendizagem do E/LE em que se encontram os alunos. Terminaremos esta parte referindo a presença que estas expressões têm nos documentos orientadores do ensino das línguas estrangeiras e do E/LE, nomeadamente, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-Aprendizagem, ensino, avaliação*, no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* e nos programas de Espanhol do Ministério da Educação Português.

Na segunda parte deste relatório, abordaremos a experiência da prática de ensino supervisionada, que fundamentada na teoria apresentada na primeira parte deste documento, explora a questão prática da aplicação das expressões idiomáticas em sala de aula, no ensino de Espanhol, língua estrangeira.

Num primeiro capítulo faremos uma breve descrição da escola onde foi realizada a parte prática deste nosso estudo, assim como a caracterização da turma num segundo capítulo; no terceiro capítulo, e antes de fazer a descrição das unidades didáticas nas quais aplicamos algumas atividades que implicaram a aprendizagem das EI, quisemos verificar a pertinência e a importância que os alunos atribuíam à aprendizagem das EI em sala de aula através da análise de um questionário; no quarto capítulo analisamos os questionários aplicados aos professores tendo em vista a importância que estes atribuíam ao ensino das EI em sala de aula; o capítulo cinco deste relatório foi dedicado

à descrição das duas unidades didáticas e respectivas atividades realizadas no âmbito da implementação das EI na aula de E/LE.

Finalizaremos este relatório com as respectivas conclusões e reflexões finais.

Parte I – Enquadramento teórico

1. *A linguagem coloquial.*

Não é nossa intenção apresentar neste relatório, uma análise exaustiva sobre a linguagem coloquial. Pretendemos sim, tal como mencionado anteriormente, explorar a temática da aplicação das expressões idiomáticas (EI) na aula de E/LE. No entanto, e para tal, julgamos fundamental fazer uma breve abordagem teórica sobre este tipo de registo, já que é nele que se enquadram as expressões mencionadas anteriormente.

Deste modo, começamos por nos debruçar sobre a noção, mais geral, da palavra *coloquial* que o dicionário *online* da *Real Academia Española* descreve como: «Pertenciente o relativo a coloquio; propio de una conversación informal y distendida.» Perante esta definição, podemos concluir que a linguagem coloquial diz respeito a um tipo de linguagem utilizada preferencialmente no discurso oral, característico de uma conversa informal.

Impõe-se, conseqüentemente, fazer uma análise mais pormenorizada de algumas das definições sugeridas por autores e que, no nosso entender, constituem um marco de estudo importante sobre e para a linguagem coloquial ao nível da língua espanhola.

Começamos pela definição de Beinhauer (1978:9) que define a linguagem coloquial como sendo «(...) el habla tal como brota natural y espontánea en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas, y por tanto más cerebrales, de oradores, predicadores, abogados, conferenciantes, etc.»

Beinhauer considera coloquial a linguagem utilizada no dia-a-dia dos falantes de uma língua, num registo informal de conversação. Por sua vez Vigara Tauste (1992:8), pioneira nos estudos sobre o espanhol coloquial, antes de nos fornecer uma definição clara sobre o que é a linguagem coloquial, refere que este tipo de linguagem está aliado aos valores práticos e «pragmáticos» do uso da mesma e, conseqüentemente, ao uso da competência comunicativa. Esta autora explica este uso pragmático da linguagem «(en su necesaria relación con el ser humano que lo utiliza y con las circunstancias en que se emplea)». Vigara Tauste (1992:9) acrescenta, ainda, que a linguagem coloquial é a mais usada «(...)por los seres humanos para comunicarse (...)», daí que possamos concluir

que seja mais utilizada na linguagem oral, não sendo, contundo, característica exclusiva da linguagem oral visto que este tipo de registo também pode ser encontrado na modalidade escrita.

Posto isto, a autora supracitada refere-se ao conceito de linguagem coloquial como sendo:

(...) un *nivel de habla* (exactamente igual que lo que llamamos «lengua escrita», en cualquiera de sus modalidades específicas); es decir, una *forma concreta de realización*: la más importante, la más frecuentemente utilizada en la comunicación humana; y, como manifestación *oral*, la lengua coloquial participaría de todas las características de la *lengua hablada* y tendría definidas las suyas propias y diferenciadoras en virtud de su carácter *conversacional* (...) (Vigara Tauste, 1992: 11-12)

Através das contribuições dadas por Vigara Tauste para uma definição clara de linguagem coloquial, constatamos que o uso deste tipo de linguagem depende, sobretudo, do contexto comunicativo em que se utiliza, independentemente de ser utilizada na modalidade escrita ou oral.

Briz Gómez (1996, cit. por Briz Gómez, 2009:37) classifica a linguagem coloquial como um «(...) nivel de habla, a un uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua determinado (...)», que depende, sobretudo, do contexto de comunicação em que se encontra o falante de uma determinada língua. Contexto esse que, de acordo com este autor, nos permite fazer uso do registo coloquial oral numa conversa informal entre amigos, num café, ou de um registo coloquial escrito (numa carta informal de amigo para amigo).

Finalizamos este périplo em busca de uma definição de linguagem/língua coloquial com o parecer de Cascón Martín (2013: 14) que tenta resumir a definição de linguagem coloquial da seguinte maneira: (...) «es la lengua oral y espontánea, tal como se manifiesta en la conversación entre dos personas que tienen como propósito esencial la comunicación entre ellas y no echan mano de discursos previamente planificados.»

Em suma, concluímos, através das definições acima referidas, que chamamos *registo coloquial*, ao emprego da língua num contexto mais informal, ou mesmo familiar de carácter oral, já que a palavra *coloquio* é sinónimo da palavra *conversa*ção. Podemos ainda dizer que a linguagem coloquial é utilizada por um falante de uma determinada língua numa conversa natural, do quotidiano desse mesmo falante.

Verificamos, também, que a linguagem coloquial é própria do registo oral de uma língua, ainda que seja possível encontrar traços deste tipo de linguagem em registos escritos, tais como notícias de jornais, cartas pessoais, textos publicitários, entre outros.

Creemos, então que no ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE) é tão importante a aprendizagem da língua escrita como da língua oral, por isso, achamos bastante pertinente mencionar neste relatório as duas vertentes da língua. Realçamos, neste caso, o facto da linguagem coloquial aparecer muitas vezes em textos escritos relacionados com ensino do E/LE, nomeadamente em textos de manuais escolares, que permitem que os alunos possam estar em contacto com este tipo de registo.

1.1. Características da linguagem ou língua coloquial.

Não poderíamos terminar este capítulo sobre a linguagem coloquial sem deixar de mencionar os rasgos caracterizadores que definem este tipo de discurso, já que algumas características da linguagem coloquial são bastantes semelhantes às que caracterizam as expressões idiomáticas.

Cascón Martín (2013:17-18) menciona uma série de rasgos caracterizadores deste registo de linguagem que podem ser resumidos da seguinte maneira:

- 1- o carácter dialogal;
- 2- concretização oral da língua;
- 3- é a base de todos os usos linguísticos;
- 4- espontaneidade que rompe com todas as formas normalizadas de uma língua;
- 5- a criação de dialetos devido aos hábitos de uso de um registo coloquial pelos falantes de uma língua;
- 6- a língua/linguagem coloquial não é compartilhada por todos os falantes de uma mesma língua;
- 7- necessidade da presença de um *eu* e de um *tu*;
- 8- requer a existência de uma situação comunicativa;
- 9- tendência para a “economia linguística”;
- 10- presença de fatores para-linguísticos (entoação e mímica);
- 11- expressão compartilhada (o discurso só é conseguido através das contribuições de dois ou mais falantes).

Por tudo o que foi dito anteriormente, chegamos à conclusão que a principal característica da linguagem coloquial é o seu carácter conversacional presente no discurso oral, mas que pode ser perfeitamente empregue na modalidade escrita de uma língua.

1.2. A importância da aprendizagem do espanhol coloquial.

Depois de termos definido e caracterizado, em traços gerais, o que é a linguagem coloquial passamos agora, a analisar a importância que esta tem na aprendizagem das línguas estrangeiras, mais concretamente no ensino no espanhol como segunda língua.

No contexto atual de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, e tal como é proposto no *Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas* (QECR), os professores devem adotar uma abordagem de ensino das línguas “orientada para a ação”:

A abordagem aqui adotada é, também de um modo muito geral orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. (Conselho da Europa, 2001:29)

Sendo assim, «O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua.**» (Conselho da Europa, 2001:29). Aprender uma língua significa adquirir a competência comunicativa e cultural necessária, que permita aos aprendentes de uma determinada língua comunicar e interagir em diversos contextos como se fossem falantes nativos dessa mesma língua. Se o aluno/aprendente tem como tarefa adquirir a competência comunicativa, utilizando os meios necessários para a atingir, ao professor cabe a tarefa de fornecer esses meios através de atividades, de tarefas e, principalmente, de contextos comunicativos que permitam ao aluno/aprendente a desenvolver-se comunicativamente na língua-alvo.

Como afirma Cassany (2007: 458) «La enseñanza de la lengua tiene que ayudar a configurar en los alumnos un repertorio lingüístico rico, variado y creativo que les sirva para aumentar y diversificar sus posibilidades de interacción social.» Ora este

“repertorio lingüístico” deberá, también, incluir los diferentes registros de una lengua e de entre estes, um dos mais importantes será o registro coloquial, já que (...) « es sin duda el más usado por los seres humanos para comunicarse. » (Vigara Tauste, 1992:9)

O registro coloquial não pode ser aprendido em dicionários, enciclopédias ou manuais de língua, pois possui muitos traços que, segundo aponta Briz Gómez (2009:25), variam no tempo, no espaço, segundo as características dos falantes e a situação de comunicação. A linguagem coloquial é sobretudo um tipo de registo que vai muito além da aprendizagem das regras da gramática, da fonologia, da morfologia, da sintaxe e do léxico. Aprender a linguagem coloquial, implica, segundo Pozo (1998: 699), ser consciente dos “(...) factores socioculturales, que otorgan a las personas diferentes niveles de competencia lingüística, usos regionales y dialectales, edad, sexo, situación comunicativa concreta(...)”. Por tudo isso, é necessário que os aprendentes de uma língua estrangeira tenham acesso a todos os aspetos socioculturais que são sobreentendidos e compartilhados por todos os falantes de língua materna “(...) y de los que el extranjero debe enterarse para poder interactuar de manera adecuada en situaciones de comunicación reales.” (Del Pozo Díez, 1998:701)

Ensinar uma língua implica não só transmitir conhecimentos linguísticos, mas também melhorar a competência comunicativa dos falantes. Se «Dominar el lenguaje coloquial aumenta nuestra capacidad comunicativa.» (Escobar, 2002:15), então, esta deve ser usada como um instrumento mais, para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

2. A fraseologia.

Como pudemos constatar no capítulo 1 deste trabalho, defendemos que a linguagem coloquial pode e deve fazer parte dos programas de ensino de uma língua estrangeira, para uma melhor compreensão e atuação dos aprendentes em determinados contextos comunicativos dessa mesma língua. Dentro da esfera do que se considera linguagem coloquial existem traços linguísticos que a definem e que já foram mencionados anteriormente neste trabalho. No entanto, e como menciona Briz Gómez (1996, cit. por Garrido, 2002:366), estes traços podem ser a nível fónico, morfo sintático e lexical. Dentro do léxico podemos encontrar os chamados modismos ou

frases feitas, expressões idiomáticas, provérbios, unidades pluriverbalizadas etc. É sobre este tipo de expressões, que se incluem na chamada “fraseologia espanhola”, que nos debruçaremos a partir de agora, já que é nelas que se incluem as **expressões idiomáticas**, que são o cerne de toda a investigação deste trabalho.

Não é fácil definir o que muitos chamam de “fraseologia”. Pela palavra em si, poderíamos dizer que seria a parte da Linguística que estudaria a formação das frases de uma determinada língua. Tal como a Semântica, a Morfologia ou a Sintaxe, a “fraseologia” seria uma componente mais da Linguística. Penadés Martínez (1999:11) diz que a fraseologia é:

Concebida por unos- sobre todo por los lingüistas soviéticos- como una ciencia situada en el mismo plano que la morfología, la lexicología y la sintaxis, por otros como una subdisciplina de la lexicología y por unos terceros como un punto de síntesis o de coexistencia de otros ámbitos disciplinares de la lingüística (...).

A palavra “fraseologia” encerra em si alguma ambiguidade já que alguns autores consideram-na uma subdisciplina da Lexicologia que estuda as unidades fraseológicas. Outros porém, referem-se à fraseologia como fazendo parte de uma disciplina de carácter mais geral, a Linguística, que se dedica à pesquisa de estruturas lexicais que fazem parte de uma determinada língua, tal como afirma o autor abaixo mencionado:

O termo *fraseologia* é ambíguo. Se por um lado compreende-se por fraseologia o conjunto dos fraseologismos, o inventário de locuções fraseológicas, quer dizer o fraseoléxico de uma língua, por outro lado, fraseologia refere-se à subdisciplina linguística em questão, quer dizer à investigação fraseológica que tem por tarefa a pesquisa do fraseoléxico. (Silva, 2006:13)

Para Vilela (2002: 170) a fraseologia é «a disciplina que tem como objeto as combinações fixas (diria mesmo, congeladas) de uma dada língua, combinações que, no sistema e na frase, podem assumir a função e o significado de palavras individuais (ou lexemas)».

Outros autores dizem que a “fraseologia” se pode separar das outras componentes da linguística (Morfologia, Sintaxe e Semântica), porque se dedica ao estudo e ensino das unidades fraseológicas (UFS).

Na opinião de Castillo Carballo (1997:68) parece, no entanto, haver algum consenso no que concerne à inclusão das UFS dentro da chamada “fraseologia”. Esta autora

afirma que este termo é utilizado «(...) para nombrar la disciplina, constituida como tal en los años cuarenta por los lingüistas soviéticos, que engloba el estudio de las combinaciones de palabras con el término *fraseología*.»

Hodiernamente, e após algumas investigações neste campo, verificou-se « que la competencia fraseológica tiene una gran importancia en los intercambios comunicativos de cualquier comunidad lingüística y, en consecuencia, el componente fraseológico debe ocupar un lugar fundamental en la adquisición de una lengua extranjera.» (López Vázquez, 2010:531)

Como foi referido pela autora citada anteriormente a “fraseologia” é uma componente importante para a realização da comunicação linguística de um falante de uma determinada língua e é por este motivo que as UFS devem ser integradas de maneira sistemática no ensino das línguas estrangeiras. Mas da integração das UFS na didática das línguas, falaremos mais especificamente nos pontos seguintes.

2.1. As unidades fraseológicas.

O léxico é um dos elementos mais importantes a ter em conta quando se ensina uma língua estrangeira, visto que o domínio deste por parte de um aprendente leva a um maior ou menor grau de compreensão da língua-meta. Mas para adquirir a competência comunicativa necessária para dominar uma língua, não basta só saber e conhecer o léxico; quando e como usá-lo também se considera premissa importante para a aprendizagem de uma língua. Ensinar ou aprender palavras soltas ou isoladas, sem contexto próprio onde se possam encaixar, não será de maneira nenhuma a melhor forma de aprender uma língua. Saber combinar as palavras de maneira consciente, será, com certeza, muito mais útil para o aprendente do que conhecer palavras isoladas.

Higueras menciona que aquisição de vocabulário nas línguas estrangeiras deve ir muito além da simples aprendizagem de palavras soltas. Esta autora defende que:

(...) la enseñanza del léxico a extranjeros no debe descansar sólo en palabras, sino en unidades léxicas, un concepto más amplio que incluye tanto lo que tradicionalmente entendemos por palabras, como otras combinaciones-más o menos fijas (...) Limitarse únicamente a enseñar palabras sería comparable a restringir la enseñanza de la gramática a categorías como el nombre, el adjetivo o el verbo sin tener en cuenta unidades mayores como la oración o el texto (...) (Higueras, 1997: 35-36)

Quando Higuera (1997) se refere às unidades léxicas inclui dentro das mesmas, “palabras” e “unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas”. Estas últimas são chamadas por outros autores de unidades fraseológicas. São precisamente estas que passaremos a definir no ponto que se segue.

2.1.1. Conceito de unidade fraseológica.

São muitas as denominações e definições atribuídas ao conceito de unidade fraseológica, pelo que mencionaremos apenas algumas para que possamos perceber melhor a maneira como funcionam dentro de uma língua.

Zuluaga (1980, cit. por Dante Hernández, 2006:66), que também apelida as UFS de *expresiones fijas*, refere que se trata de «(...)combinaciones de, por lo menos, dos palabras y añade: son reproducibles en bloque, son construcciones anteriores al acto de habla que no las crea sino que las repite; en otras palabras: las expresiones fijas son producto de procesos de repetición en la diacronía de la lengua.»

Para Penadés Martínez (1999:11) as UFS são «combinaciones de palabras que muestran un alto grado de fijación en su forma y su significado». Por sua vez, Corpas Pastor (1996:20) diz que as unidades fraseológicas «son unidades léxicas formadas por más de dos palabras en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta.»

Finalmente, terminamos este caminho em busca de um conceito de unidade fraseológica com aquele que nos parece ser o mais completo. Atribuímos essa definição de unidade fraseológica a Casares (1992: 170) que entende uma unidade fraseológica como sendo «una combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo único sentido unitario consabido (familiar a la comunidad lingüística) no se justifica sin más, como una suma de significado normal de los componentes».

Concluimos, então, que uma unidade fraseológica pode ser constituída por duas ou mais palavras, (à exceção das fórmulas de saudação constituídas por uma única palavra como é o caso de *hola*), que em conjunto assumem um significado próprio que é consabido pelos membros de uma determinada comunidade e possuem uma forma fixa ou estável.

Pelas características apresentadas nos conceitos anteriores, e segundo vários autores, podemos incluir vários termos dentro das denominadas unidades fraseológicas tais como: *provérbios, ditos populares, expressões fixas, modismos, giros, idiomatismos, frases feitas, aforismos, expressões idiomáticas, colocações, frases proverbiais, expressões pluriverbais, fórmulas comunicativas etc.*

2.1.2. *Traços distintivos das unidades fraseológicas.*

Para que uma combinação de palavras possa ser considerada uma unidade fraseológica tem que cumprir alguns critérios que permitam identificá-las. Penadés Martínez (1999:15) diz que as características das unidades fraseológicas se podem resumir em duas fundamentais: «combinación de unidades y la de la fijación». Segundo esta autora o critério de fixação pode-se dividir em «fijación formal y el de la fijación semántica o idiomatidad».

No dizer de Vilela (2002) são características fundamentais das unidades fraseológicas, **a fixidez**, a **idiomaticidade**, a **tipicidade** e o **idiomatismo**. Este mesmo autor caracteriza estes traços da seguinte maneira:

(...) o da **fixidez**, que consiste na impossibilidade de dissociação de um grupo, o da **idiomaticidade** (ou **semântica composicional nova**), a construção cujo significado não resulta do significado dos morfemas (...); o da **tipicidade** sintática e semântica, pois além da opacidade semântica, as unidades como tais não entram na composição de outras unidades (...) E quando se fala de **idiomatismo** pretende-se também indicar que estamos perante uma construção própria de uma língua, sem qualquer correspondência sintática noutra língua (...) (Vilela: 2002:173)

Por sua vez, Castillo Carballo (1997-1998:70) diz que para que possamos denominar de uma unidade fraseológica a uma certa combinação de palavras é necessário que esta cumpra dois critérios fundamentais: o critério da **fijación** (fixação ou fixidez) e **idiomaticidad** (idiomaticidade). A estes critérios esta autora diz que se podem juntar outros critérios não tão importantes como os mencionados anteriormente, mas que podem ajudar a caracterizar as unidades fraseológicas, tais como a **frequência** com que aparecem, a frequência de uso de algumas combinações de palavras e a sua repetição que levam à criação das unidades fraseológicas e à sua posterior utilização

pelos falantes de uma determinada comunidade. A **intraducibilidade** e a **opacidade de significado** são outras duas características importantes mencionadas por Castillo Carballo (1997-1998:73). A primeira está diretamente relacionada com o facto de algumas unidades fraseológicas estarem ligadas a «hechos históricos o situaciones concretas» de uma determinada língua que não podem ser traduzidas para outra. A segunda (*opacidade de significado*) «como consecuencia de la idiomatidad, en la que el sentido de los elementos constituyentes se diluye en beneficio del que designa el conjunto» (Castillo Carballo, 1997-98:73).

Podemos resumir as características das unidades fraseológicas da seguinte maneira, segundo as que refere Corpas Pastor (1996:20):

- a) la alta frecuencia de uso y coaparición de sus elementos integrantes;
- b) su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica;
- c) su idiomatidad y variación potenciales;
- d) grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos.

Depois de termos estudado alguns traços caracterizadores das unidades fraseológicas referidos por vários autores, chegamos à conclusão que as características que são comuns a todos os autores acima mencionados e a outros que se dedicam ao estudo das unidades fraseológicas são: a **combinação de unidades**, a **fixação ou fixidez** e a **idiomaticidade**.

Passaremos a analisar estas características de **fixação** e de **idiomaticidade** de forma mais detalhada, pois achamos que aportam algum benefício a este trabalho.

Quando falamos em **fixação** de uma unidade fraseológica referimo-nos ao facto dos elementos que a constituem não poderem ser alterados, a chamada **fixação formal**. Esta característica «muestra la imposibilidad de alterar sus componentes y la relación sintáctica existente entre ellos.» (Penadés Martínez, 1999:15).

Alberto Zuluaga, um dos estudiosos mais importantes da fraseologia espanhola e das expressões fixas, e que mais tempo dedicou ao estudo desta característica, descreve a **fixação** como sendo «(...) la propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones hechas- tal como las estructuras prefabricadas en arquitectura.» (Zuluaga, 1975:230)

Zuluaga (1975, cit. por Castillo Carballo, 1997-1998:70) refere vários tipos de fixação e os que se encontram mais frequentemente nas unidades fraseológicas do espanhol são os que passaremos a apresentar:

- inalterabilidad del orden de los componentes (*de armas tomar/ *de tomar armas*);
- la invariabilidad de alguna categoría gramatical relacionada con el tiempo verbal, la persona, el número, el género (*arrojar la toalla/*arrojar las toallas*);
- la inmodificabilidad del inventario de los elementos integrante, tanto por supresión como por adición (*a ojo de buen cubero/*a ojo de cubero*);
- la insustituibilidad de los elementos componentes (*de cabo a rabo/* de extremo a rabo*);
- la imposibilidad de transformación (*duro de pelar/*duro de peladura*).

Como podemos constatar pela tipificação acima apresentada, a **fixação formal** de uma unidade fraseológica está, sobretudo, relacionada com a ordem dos seus elementos, com a impossibilidade de alterar a categoria gramatical e a impossibilidade de suprimir, transformar ou substituir esses mesmos elementos. Contudo, essa tipificação não é tão linear como aparenta pois o próprio Zuluaga, que apresentou esta tipificação para a **fixação**, atribuiu-lhe algumas variações, o que impede que esta se torne absoluta. Sendo assim e segundo Zuluaga (1980, cit. por Fernández Prieto, 2004:350) para que a **fixação** deixe de ser absoluta basta que às unidades fraseológicas se façam algumas alterações tais como:

1. intercalar elementos ajenos: *estoy sin blanca/estoy totalmente sin blanca*;
2. alterar el orden de sus componentes: *a tomar vientos los mandé*;
3. modificarlos lexicalmente: *tírame un beso/besito*;
4. transformarlos: *oponer resistencia/la oposición de resistencia*;
5. substituirlos: *no tengo ni pajolera/remota/puñetera idea*.

Como já havíamos mencionado anteriormente, outra das características das unidades fraseológicas é a **idiomaticidade** ou **fixação semântica**. Para alguns autores esta característica é entendida como primordial, para outros, como é o caso de Corpas Pastor (1996:27) trata-se de uma característica “potencial”, já que nem todas as unidades fraseológicas são consideradas idiomáticas.

Passemos, então, a analisar esta característica de maneira mais detalhada, para que se possa clarificar o significado da idiomaticidade para o estudo das unidades

fraseológicas. Começamos pela definição de idiomaticidade defendida por Zuluaga (1980, cit. por Penadés Martínez, 1999:17), que define esta característica «como un rasgo semántico propio de ciertas construcciones fijas, cuyo sentido no puede establecerse a partir del significado de sus elementos componentes ni de su combinación». Ou seja, esta característica permite que uma certa combinação de palavras adquira um significado diferente, independente e metafórico, que vai muito para além da junção dos significados dos elementos que a constituem e ao que Vilela (2002:173) apelida de «semântica composicional nova». Seguindo esta mesma linha de pensamento Corpas Pastor (1996: 19-32) afirma que uma unidade fraseológica adquire um significado denotativo figurativo translúcido, mas por outro lado também diz que estas mesmas unidades podem ter um significado denotativo literal. Vejamos o exemplo da expressão *recibir con los brazos abiertos*, pode ter um significado literal (alguém recebe alguém com os braços abertos) ou pode ter um significado figurativo ou metafórico (receber alguém em casa de maneira exemplar, ser um bom anfitrião).

Para outros autores a idiomaticidade adquire outro significado para além dos já mencionados. Assim, no entender de Castillo Carballo (1997-1998: 72):

La idiomaticidad ha sido entendida de dos maneras diferentes. Por un lado responde, en el sentido etimológico, a lo que es propio y peculiar de una lengua y, por otro, se puede interpretar como el rasgo semántico característico de ciertas construcciones fijas, en las que su significado no puede ser deducido a partir de los elementos que la forman, y así es como debe entenderse en el ámbito fraseológico.

Este sentido etimológico de que fala Castillo Carballo é ao que Vilela (2002:190) designa de “idiomatismo”, que podemos entender como uma característica de uma unidade fraseológica, própria de uma língua ou comunidade linguística, cujo significado só é consabido por essa comunidade e não pode ser traduzido para outras línguas.

Como podemos constatar pelas particularidades atribuídas à característica da idiomaticidade, a tarefa de chegar a uma definição clara deste termo não é fácil. Mais se acresce, que tal como acontece com a característica da fixação, a idiomaticidade não é absoluta em todas as unidades fraseológicas como afirma Wotjak (1988:537-538) «(...) los criterios de idiomaticidad y fijación fraseológica (...) no son válidos ambos a la vez ni de igual manera para la totalidad de las UF».

Para comprovarmos que nem todas as unidades fraseológicas possuem o mesmo grau de idiomaticidade expomos três exemplos, de três autores diferentes, que dividem as unidades fraseológicas segundo o grau de idiomaticidade presente nas mesmas.

González Rey (1998:58) divide as unidades fraseológicas em três categorias:

(...) por un lado, tenemos las combinaciones de palabras que no pierden el valor semántico que poseen por separado (sentido recto): son las llamadas “**colocaciones**”; por otro, las combinaciones formadas por elementos que pierden su valor recto: son las “**expresiones idiomáticas**” (EI); y por fin, aquellas combinaciones que suma [suman] sentido traslaticio, como son las **paremias** (proverbios, refranes, máximas, etc.).

García Benito (2009:13) faz a seguinte divisão das unidades fraseológicas:

(...) no debemos olvidar que lo idiomático puede estar ausente en algunas locuciones (las de significado literal) (...), pues, igual que sucede con la fijación, la idiomaticidad es una característica gradual, existiendo locuciones que son completamente **idiomáticas, opacas**, (...), otras que son **semiidiomáticas**, semitransparentes, escasamente figuradas (...), y otras, como hemos dicho, que son **sólo literales** (...).

Zuluaga (1980,cit. por Dante Hernández, 2003:71), aponta que a idiomaticidade não se manifesta da mesma maneira em todas as unidades fraseológicas e faz a distinção entre *expresiones fijas idiomáticas*, *expresiones fijas semiidiomáticas* e *expresiones fijas* segundo o maior ou menor grau de idiomaticidade presente nas mesmas.

Resumimos as diferentes classificações das unidades fraseológicas apresentadas pelos autores acima mencionados, segundo o grau de idiomaticidade, no seguinte quadro:

Autores	González Rey	García Benito	Zuluaga	Grau de idiomaticidade
Classificação das	<i>colocaciones</i>	<i>literales</i>	<i>expresiones fijas</i>	O seu grau de idiomaticidade é nulo, pois possuem um significado literal.

Unidades fraseológicas	<i>paremias</i>	<i>semiidiomáticas</i>	<i>expresiones semiidiomáticas</i>	Apesar de não possuírem um grau total de idiomaticidade, podemos considerá-las idiomáticas.
	<i>expresiones idiomáticas</i>	<i>Idiomáticas Opacas</i>	<i>expresiones fijas idiomáticas</i>	Possuem um grau total de idiomaticidade.

Quadro 1: Classificação das unidades fraseológicas segundo o grau de idiomaticidade

Pela análise do quadro anterior, verificamos que nem todas as unidades fraseológicas possuem o mesmo grau de idiomaticidade. No caso das *colocaciones/literales/expresiones fijas*, a característica da idiomaticidade não existe, devido ao facto de possuírem um significado literal. As expressões idiomáticas são aquelas que possuem o traço da idiomaticidade e é este rasgo que as distingue das outras unidades fraseológicas e que passaremos a analisar mais detalhadamente no capítulo seguinte, visto serem as expressões idiomáticas o objeto de estudo do nosso trabalho.

Após a investigação até aqui realizada, chegámos à conclusão que classificar unidades fraseológicas não é tarefa fácil, pela sua variabilidade, pela quantidade de características e denominações que lhe são atribuídas, pelos significados e formas que apresentam e pela falta de sistematização. No entanto, a fraseologia ocupa um lugar importante na aprendizagem de uma língua, pois leva ao aumento da competência semântica, sintática, morfológica, cultural e pragmática dos aprendentes, que em resumo leva à aquisição da competência comunicativa de maneira mais eficaz. Mas das vantagens do ensino-aprendizagem das unidades fraseológicas falaremos no capítulo seguinte, que diz respeito às expressões idiomáticas em particular.

3. As expressões idiomáticas: definição e caracterização.

Como pudemos verificar no capítulo anterior, as expressões idiomáticas incluem-se na terminologia das unidades fraseológicas. Para definir o que entendemos por expressões idiomáticas decidimos incluir neste trabalho as definições de autores

diferentes. A escolha destes autores recaiu no facto de cada uma destas definições contribuir com algo diferente para a definição que poderemos chamar de mais completa deste tipo de unidade fraseológica. Sendo assim, Higuera (1997:41) define as expressões idiomáticas como sendo «(...) las expresiones fijas de dos o más palabras que comparten las características de estabilidad e idiomática (determinada por la lengua y no por el conocimiento del mundo) y que deben ser completadas por otras palabras para poder formar otra oración.»

Vilela (2002:190) menciona que a definição mais comum dada a uma expressão idiomática é:

(...) a sequência que não pode ser traduzida literalmente para outra língua, isto é, não é possível a tradução palavra por palavra, sem que essa expressão não tenha qualquer restrição, nem no plano sintático nem no plano semântico (o sentido não é composicional, não é transparente, mas sim opaco). A tradição aproxima o conceito de **expressão idiomática** do conceito de **giros** a que se atribui sobretudo o valor de expressões próprias de cada língua e que têm de ser aprendidas de cor (...).

Para Zuluaga as expressões idiomáticas fazem parte do saber linguístico de uma determinada comunidade, tal como refere na sua definição do termo expressão idiomática:

Las expresiones idiomáticas son parte del saber lingüístico de la comunidad, están estandarizadas, convencionalizadas e institucionalizadas. El empleo reiterado en cierta comunidad hizo con que se han [hayan] fijado de manera arbitraria y siendo así, en el hablar se reproducen como si fueran construcciones previamente hechas. De ahí que las caracterice alguna forma de fijación, es decir en esas está suspendida alguna norma de combinación de los elementos del discurso (...) En cuanto a la forma, son estructuras cortas que poseen un sentido literal (la imagen) y otro metafórico (el idiomático o semiidiomático). Zuluaga, (1990, cit. por Baptista, 2006: s.f.¹)

A partir das definições dadas pelos autores mencionados anteriormente, podemos retirar alguns traços caracterizadores das expressões idiomáticas que passaremos a enumerar.

1- São expressões fixas, constituídas por duas ou mais palavras.

Esta característica é comum a todas as unidades fraseológicas incluindo as expressões idiomáticas.

¹ O artigo aqui citado não tem numeração de página, c.f. Livia Márcia Tiba Rádís Baptista, “Tratándose de expresiones idiomáticas, ¡no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato!”, *Revista redELE* [Na web], nº6. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_04Baptista.pdf.

2- Possuem os rasgos de estabilidade ou fixação e idiomaticidade.

As expressões idiomáticas partilham a característica da fixação ou estabilidade com outras unidades fraseológicas, mas segundo alguns autores distinguem-se destas por conterem «un elemento abstrato cuyo significado final no es producto de la suma de los significados parciales de sus componentes.» (Sevilla Muñoz, 1999, cit. por Baptista, 2006:s.f)

Vilela (2002: 189) também encara a «idiomaticidade como um traço prototípico das expressões idiomáticas», e para corroborarmos por completo a ideia de que a idiomaticidade é um traço característico das expressões idiomáticas terminamos com o contributo de González Rey (1998: 61) que afirma que «El conjunto de las expresiones idiomáticas (EI) presenta, desde el punto de vista semántico, un rasgo común y reconocido, que resulta ser la idiomatidad.»

Ainda dentro deste critério gostaríamos de realçar que, quanto maior é o grau de idiomaticidade de uma expressão idiomática, maior é o grau de fixação e sendo assim «(...) la fijación semántica va siempre acompañada de la formal.» (Fernández Prieto, 2004:349)

3- Não podem ser traduzidas para outra língua.

Neste ponto existem algumas divergências relacionadas com a possibilidade de serem ou não traduzidas para outra língua. Estas divergências estão relacionadas com o facto de, por vezes, não haver equivalência de tradução literal de uma língua para outra. Como estas expressões fazem parte da identidade cultural de uma comunidade linguística, ao serem traduzidas para outra língua perdem identidade semântica, necessária para entender essas mesmas expressões e aí reside a impossibilidade de tradução. Vilela (2002:190) explica que uma expressão idiomática «(...) não pode ser traduzida literalmente para outra língua, isto é, não é possível a tradução palavra por palavra, sem que essa expressão não tenha qualquer restrição, nem no plano sintático nem no plano semântico (o sentido não é composicional, não é transparente, mas sim opaco).»

4- Têm um sentido opaco.

Quando se fala em opacidade das expressões idiomáticas referimo-nos à falta de transparência semântica dos constituintes destas expressões. Esta falta de transparência, por vezes não facilita a compreensão das mesmas por parte dos

aprendentes de uma língua estrangeira e, conseqüentemente a sua aprendizagem. Para que se possa compreender melhor esta característica da opacidade, damos um exemplo de uma expressão espanhola, que se pode considerar totalmente opaca: *tirar la casa por la ventana*. Não podemos deduzir o significado desta expressão pelo seu conteúdo lexical ou seja, não é a junção das palavras desta expressão que nos vai permitir saber que esta expressão significa esbanjar dinheiro ou gastar em demasia, e por isso se diz que tem um sentido opaco.

5- São expressões próprias de uma língua.

Cada comunidade linguística possui as suas próprias expressões, que transmitem saberes culturais e linguísticos.

6- Fazem parte do saber linguístico de uma comunidade.

São expressões cujo significado é consabido pelos falantes de uma certa comunidade linguística.

7- Possuem um sentido literal e outro metafórico.

Os aprendentes de uma língua estrangeira não devem encontrar o sentido de uma expressão idiomática através de uma interpretação literal da mesma ou pela junção dos seus componentes já que «El sentido idiomático de la expresión no reside, pues, en la no composicionalidad de sus componentes, sino en la no interpretación literal del enunciado.» González Rey (1998:62).

Pelos traços apresentados anteriormente, torna-se difícil caracterizar as expressões idiomáticas e delimitar que tipo de expressões podem ser consideradas idiomáticas. Mas a maior dificuldade apresentada por este tipo de expressões reside no facto de que dentro destas «(...) las palabras pierden su significado original y adoptan un significado metafórico y de ahí surge la importancia mayor en conocerlas.» (Rosa, 2006:120).

Pelo citado anteriormente pela autora Rosa, será importante dar a conhecer as expressões idiomáticas aos estudantes de espanhol como língua estrangeira, já que estas transmitem um sentido metafórico que não pode ser entendido pela junção dos constituintes que fazem parte deste tipo de expressões.

4. A importância do ensino/aprendizagem das expressões idiomáticas nas aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE).

Depois de apresentadas e explicadas as características das IE passamos à importância que estas assumem no ensino do espanhol como língua estrangeira.

Como falantes da nossa própria língua- língua materna (LM) estamos familiarizados com as expressões idiomáticas, já que as podemos utilizar em conversas informais do dia-a-dia, podemos encontrá-las em textos publicitários, textos periodísticos ou até mesmo literários. As expressões são, em grande parte, conhecidas e utilizadas pelos falantes nativos de uma língua, mas no que concerne a uma língua estrangeira, torna-se bastante difícil para um falante não nativo reconhecer e aplicar as IE num determinado contexto linguístico e diríamos mesmo, num contexto comunicativo. Tal como os falantes nativos, os não nativos podem deparar-se com este tipo de expressões muito frequentemente e, por isso, torna-se imperativo ensinar/aprender as expressões idiomáticas, pois estão bem presentes em todas as línguas, nomeadamente no discurso oral de registo informal, e a falta de compreensão das mesmas por parte de quem as aprende leva a uma aprendizagem deficitária de uma língua.

A aparente dificuldade em aprender expressões idiomáticas no âmbito de uma língua estrangeira, reside no facto destas conterem:

(...) una combinación fija de palabras y, en numerosas ocasiones tener un significado que no se desprende de sus elementos constituyentes- explica el esfuerzo que debe realizar el aprendiz de español como lengua extranjera para incorporar a su competencia unidades como *armar un cristo* o *poner los puntos sobre las íes*. (Penádes Martínez, 1999:23)

Ainda no parecer de Penádes Martínez (1999) as dificuldades relacionadas com as expressões idiomáticas não são só da parte de quem as aprende, os professores também sentem dificuldades em ensinar este tipo de unidades fraseológicas devido ao seu carácter estável e idiomático, à falta de bibliografia que indique que tipo de unidades fraseológicas ensinar e em que níveis de ensino, e à falta de manuais com atividades que apoiem os professores aquando do ensino deste tipo de expressões.

Mas no nosso parecer, e como já havíamos referido anteriormente, as dificuldades são aparentes, pois ensinar ou aprender expressões idiomáticas acarreta bastantes vantagens para a aprendizagem da língua em questão. As alíneas que se seguem

traduzem algumas dessas vantagens, que a nosso ver impulsionam o processo de aquisição da língua.

a) A aprendizagem das IE como um meio para adquirir a competência comunicativa.

Segundo o QCER (2001:29), o objetivo de ensinar e aprender uma língua é o de adquirir uma competência comunicativa correta que permita que o aprendente de uma língua se desenvolva correta e fluentemente nas mais variadas situações de comunicação que possa enfrentar. Como as unidades fraseológicas/expressões idiomáticas estão presentes em quase todos os tipos de discursos, devemos reforçar o ensino das mesmas tendo em conta que os aprendentes/alunos precisam delas para se desenvolverem comunicativamente.

O domínio das expressões idiomáticas por parte de falantes não nativos leva a um domínio do uso da língua de maneira mais natural. Este uso mais natural da língua leva o aprendente a adquirir a competência comunicativa, já que segundo Orenga (1999:161) «Estas unidades, al actuar en el tiempo real de intercambio comunicativo, nos permiten automatizar los procedimientos adecuados y la capacidad de reacción ante la situación de interacción comunicativa.»

Estas expressões «contienen un alto grado de expresividad, de tal manera que muchas de ellas tienen en sí mismas y por si solas una función comunicativa completa.» (Vázquez Fernández e Buezo Fernández, 1998:727)

Para Higuera (1997:48), as expressões idiomáticas têm um papel preponderante no ensino de uma língua estrangeira e na aquisição da competência comunicativa «(...) puesto que su carácter pragmático deja clara la intención del hablante y su enseñanza sirve para agilizar las partes más rutinarias de la conversación y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.»

O carácter pragmático-comunicativo destas expressões é tão elevado que vale a pena utilizá-las em contexto de sala de aula para desenvolver a competência comunicativa.

b) As expressões idiomáticas como um meio para adquirir vocabulário.

Higueras (1997) diz que ensinar vocabulário é muito mais que ensinar palavras, visto que ensinar palavras soltas e descontextualizadas não transformam um aprendiz de uma língua estrangeira fluente nessa mesma língua. Será necessário ensinar combinações de palavras que ajudem os alunos a atuarem em situações comunicativas de uso da língua. Deste modo, também será necessário ajudar os alunos a gerir o vocabulário que possuem de forma organizada e adaptada aos contextos de uso. Higueras (1997:46) afirma que:

La principal ventaja de enseñar unidades léxicas es que, al utilizar un concepto más amplio que la unidad palabra, ayudamos al alumno a combinarlas y favorecemos de este modo el proceso de aprendizaje y recuperación y mejoramos su competencia comunicativa.

Higueras (1997) defende, ainda, que aprender vocabulário através de unidades fraseológicas ou léxicas leva à sua memorização de maneira mais eficaz e, por sua vez, à sua recuperação, já que segundo o *enfoque lexical*, mencionado por esta autora «en la memoria no se almacenan palabras aisladas, sino unidades de significado más amplias. Esta es una estrategia que ayudará después al aprendiente a recuperar más fácilmente las unidades necesarias en una situación concreta.»(Higueras, 1997:46-47)

Cervero y Pichardo (2000, cit. por Pisot García, 2003:30) defendem que as unidades fraseológicas devem incluir-se dentro do léxico aprendido pelos alunos, devido à sua presença constante no discurso oral. Seguindo esta mesma linha de pensamento, Dante Hernández (2003:78) acrescenta que estas unidades devem introduzir-se nas aulas de ELE «(...) como una parcela más de léxico, puesto que su adquisición supone el logro de una correcta competencia comunicativa y un profundo dominio de la lengua meta.»

Por tudo o que foi dito anteriormente chegamos à conclusão que o léxico é uma peça importante na aprendizagem de uma língua estrangeira. A falta de bagagem lexical leva a uma aprendizagem deficitária de uma língua, pois sem um bom domínio lexical jamais se poderá comunicar corretamente nos diversos contextos de língua. As expressões idiomáticas podem e devem ser utilizadas para a aquisição de uma língua estrangeira, já que podem significar um meio importante para aprender e memorizar conteúdos lexicais.

c) As expressões idiomáticas como meio para melhorar a compreensão e expressão oral e escrita.

As expressões idiomáticas também podem ajudar os aprendentes a melhorar a sua compreensão oral e escrita, já que, tal como é referido por Lima e Ortiz (2011) estas expressões têm em si um significado metafórico que pode prejudicar a comunicação e compreensão nos seus diversos contextos, quer orais, quer escritos. Mais se acresce, que devido à sua não composicionalidade, fixação e sentido idiomático, estas expressões não se encontram no dicionário, salvo em dicionários específicos de estudo de expressões idiomáticas, o que pode dificultar a aprendizagem por quem aprende uma língua estrangeira. Sendo assim, o contacto com estas expressões em sala de aula será crucial, pois de outra forma os alunos/aprendentes não poderão reconhecê-las ou compreendê-las cada vez que se depararem com elas quer em discursos orais, quer em discursos escritos.

O ensino formal destas expressões também se pode traduzir numa melhoria da expressão oral e escrita, porque depois de aprendidas e memorizadas, «(...) são utilizadas como um bloco linguístico, de uma forma espontânea, agilizando assim a comunicação;». Lima e Ortiz (2011:72)

Por sua vez, García Muruais (1997:364) menciona mais duas vantagens relacionadas com o ensino das expressões idiomáticas e o desenvolvimento da expressão oral:

- Facilitan la interacción, al proporcionarle la realización verbal adecuada en determinadas situaciones, con la ventaja de que, por su naturaleza convencional, no necesitan estrategias creativas.
- Proporcionan una mayor espontaneidad y fluidez al discurso oral. Que resulta no sólo más vivo, sino también más auténtico y dan cuenta de elementos socio-culturales.

Parece-nos ainda fundamental referir a opinião de Del Pozo Díez (1998) em relação ao contributo que as expressões idiomáticas trazem ao desenvolvimento da expressão e compreensão oral, pois este contributo funciona como um resumo do que foi dito anteriormente.

Es substancial que los estudiantes conozcan la forma de expresarnos oralmente, dada la relevancia de los mensajes coloquiales del habla familiar relajada, plagada de modismos y jergas; es fundamental el aprendizaje de estas fórmulas porque nos parece que el uso idiomático del español sirve para ampliar la capacidad de expresión y comprensión. (Del Pozo Díez, 1998:702)

d) A aprendizagem das expressões idiomáticas como um meio para aprender cultura.

Língua e cultura são dois termos que não se podem dissociar, visto que uma depende da outra e segundo Vilela (2002:373) «A língua é a memória de muitos dos caminhos (ou descaminhos) da vida cultural de uma coletividade. A história de um povo está gravada na memória da língua.» Como tal, as expressões estudadas à luz da cultura e da língua não podem ser deixadas de lado quando ensinamos uma língua estrangeira. Não nos podemos esquecer que este tipo de expressões trazem consigo uma bagagem cultural bastante significativa, pois fazem parte da cultura de países e de comunidades. Estão de tal maneira enraizadas na cultura dos países/povos que chegam a manifestar crenças, costumes e vivências dos mesmos para depois se tornarem universais. Quem nunca ouviu dizer que *Em Roma sê Romano* ou *Roma e Pavia não se fizeram num dia* ou ainda *Para lá do Marão, mandam os que lá estão*.

Sobre a importância que as expressões idiomáticas têm na cultura e na língua Vilela (2002) acrescenta o seguinte:

As expressões idiomáticas são como o sangue do organismo chamado “língua”. Formam-se espontaneamente, a princípio, com valor literal, para depois se libertarem da “letra” e se tornarem “metáforas”, “metonímias” lexicalizadas e gramaticalizadas. São valores universais, apontando para fundos bíblicos, valorizando símbolos, determinados números e rotinas de categorização (...). (Vilela, 2002:375)

Segundo Lima e Ortiz (2011: 73), as expressões idiomáticas podem ser usadas como «(...) um bom ponto de partida para explicar comportamentos, atitudes, formas de vida, modos de pensar e, assim, promover um aprendizado intercultural que busca o respeito pelas culturas distintas.».

O próprio QECR, que enquadra estas expressões no âmbito das *expressões de sabedoria popular* e também refere o contributo que estas aportam à componente sociocultural da seguinte maneira:

Estas fórmulas fixas, que exprimem e reforçam as atitudes correntes, contribuem significativamente para a cultura popular. São usadas frequentemente ou talvez referidas ou manipuladas com mais frequência pelos cabeçalhos dos jornais, por exemplo. O conhecimento acumulado de sabedoria popular expresso na língua, considerado como um conhecimento

generalizado, é uma componente significativa do aspecto linguístico da competência sociocultural.² (Conselho da Europa, 2001:170).

Nós corroboramos completamente o que foi mencionado pelos autores acima citados, pois utilizando, agora, uma expressão tipicamente portuguesa para ilustrar o nosso pensamento, ao inserir as expressões idiomáticas como mais um conteúdo programático para ensinar uma língua estrangeira estamos a *matar dois coelhos de uma só vez*. Usamos a língua para ensinar cultura e a cultura para ensinar a língua.

e) A curiosidade e a motivação dos alunos pelas expressões idiomáticas.

Cremos que o motivo principal, que leva um professor de língua estrangeira a ensinar expressões idiomáticas nas suas aulas é a curiosidade que os alunos sentem pela aprendizagem deste tipo de expressões. Pela experiência que possuímos enquanto professores de língua, podemos referir, com toda a convicção que, devido ao seu carácter coloquial, as expressões idiomáticas são um dos conteúdos que chamam mais a atenção dos alunos.

Os alunos sentem necessidade de utilizar e saber mais sobre este tipo de expressões cada vez que escrevem um texto ou cada vez que querem simular uma conversa entre amigos dentro da sala de aula. Procuram saber o seu significado cada vez que as encontram, num manual, num texto, num filme, numa canção ou até mesmo na televisão. Muitas das vezes procuram expressões equivalentes na sua própria língua, o que as torna ainda muito mais motivadoras desde o ponto de vista linguístico e cultural.

Com o ensino formal destas expressões evitamos «(...)muitos erros de transferência e interferência da língua materna (LM), posto que ao querer usá-las em língua espanhola, o mais provável é que os alunos as traduzam literalmente, da LM para E/LE.» (Lima e Ortiz Álvarez 2011:73).

Tendo em conta que os alunos se sentem motivados para a aprendizagem deste tipo de expressões, julgamos que será do interesse do professor de língua, em geral e de E/LE, em particular, utilizá-las como meio para ensinar a língua, já que todas as “desculpas” são válidas para colocar os alunos em contacto com a língua.

² O trecho citado segue as regras ortográficas então vigentes em Portugal.

f) As expressões idiomáticas como meio e fim para aprender uma língua.

Como já havíamos mencionado no ponto anterior, as expressões podem ser utilizadas como um meio para aprender uma língua, mas também podem ser utilizadas como um fim, ou seja, para que os alunos as aprendam, conheçam e as reconheçam cada vez que se deparem com elas em contexto de aprendizagem. Rosa (2006:123) explica como se podem utilizar estas expressões na aprendizagem do E/LE como um meio e como fim, da seguinte maneira: «(...) como medio para aprender y fijar contenidos gramaticales, léxicos, funciones comunicativas, comprensión, expresión y producción oral, etc., y como un fin, en sí misma, esto es, conocer unidades fraseológicas utilizadas a diario por los hablantes nativos de español.»

Esta mesma autora refere que o professor deve completar os conteúdos programáticos dos manuais, que costumam dividir-se em unidades didáticas e que abordam determinados temas, com o ensino de expressões idiomáticas. Assim, ao mesmo tempo que ensina os conteúdos lexicais, gramaticais, culturais, ortográficos ou comunicativos pode, também, trabalhar as expressões idiomáticas.

4.1. Considerações finais acerca da importância das expressões idiomáticas para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Como pudemos constatar, são inúmeras as vantagens de ensinar expressões idiomáticas numa aula de E/LE. Poderíamos acrescentar outras mais, mas pensamos que pela enumeração feita anteriormente não há razão nenhuma para que estas unidades fraseológicas fiquem de fora do currículo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Terminamos este ponto do nosso relatório, com o parecer de Rosa (2006:127) em relação ao ensino das IE, que conclui o seguinte:

Enseñar IE en clase es una de las formas de hacer que se amplíe el vocabulario de los alumnos de ELE, también ponerlos en contacto con otra realidad, otra forma de ver el mundo, otras formas de decir lo que se piensa y expresa [expresan] sus sentimientos. El resultado de ese trabajo en clase es una mejora considerable, no sólo en el aprendizaje de la lengua, sino también en el modo de concebir su propio mundo.

Sendo assim, torna-se necessário utilizar as expressões idiomáticas nas nossas aulas de E/LE, pois estas expressões trazem consigo funções pragmáticas, discursivas,

referenciais e comunicativas que tornam o aluno mais capaz de comunicar numa língua estrangeira.

5. As expressões idiomáticas e a sua aplicação nos diferentes níveis de ensino do espanhol.

Depois de termos argumentado a importância que as expressões idiomáticas representam no ensino do E/LE, consideramos que é de carácter obrigatório mencionar em que níveis de ensino se devem introduzir este tipo de expressões. O assunto que envolve este ponto do nosso trabalho é bastante polémico, pois ainda não está bem definido pelos autores que trataram esta matéria nem pelos documentos orientadores do ensino-aprendizagem de línguas, em que níveis de ensino se devem introduzir as EI como conteúdo de ensino de uma língua estrangeira. Os documentos orientadores do ensino-aprendizagem serão tratados no capítulo seguinte, por enquanto referiremos apenas, alguns autores e daremos a nossa própria opinião acerca deste assunto.

A polémica reside no facto de alguns autores defenderem que, devido ao seu carácter demasiado idiomático, estas expressões são difíceis de serem compreendidas por aprendentes de línguas estrangeiras de níveis mais baixos. Ruiz Gurillo (2000, cit. por Pisot García, 2003:32) justifica a não introdução das IE em níveis mais baixos da seguinte maneira:

La fraseología como tal no puede ofrecerse a alumnos/as que no posean un nivel medio o avanzado de español, puesto que las dificultades que entraña la comprensión de unidades idiomáticas como “a rajatabla” o “llevar la corriente” exigen un conocimiento abundante del español (...). Por otro lado, su aprendizaje supone la adquisición de esquemas culturales a veces todavía no aprendidos, referentes a la historia.

Penadés Martínez (1999), ao contrário do autor acima mencionado, defende que não se deve pôr em causa a introdução destas expressões em níveis mais baixos, pela falta de investigação sobre que tipo de unidades fraseológicas a ensinar em cada nível de ensino. Esta autora acrescenta ainda o seguinte parecer sobre este assunto:

(...) pues aunque muchas de estas unidades son características de registros particulares como el coloquial, resulta innegable, por una parte, que en todos se usan y, por otra, que el alumno extranjero tiene que aprenderlas desde el primer momento en que entra en contacto con la lengua española. (...) La cuestión no estriba, pues, en si se tienen que enseñar o no las unidades fraseológicas, sino en saber cuáles hay que presentar a los alumnos en función de su nivel. (Penadés Martínez, 1999:24).

A autora acima citada afirma que não tem dúvidas em relação à introdução destas expressões em níveis mais baixos. No entanto, manifesta algumas incertezas em relação a quais expressões se devem ensinar nos diferentes níveis, por falta de estudos sólidos sobre esta matéria, dentro da fraseologia espanhola.

Vázquez Fernández e Bueso Fernández (1998) também são de opinião de que estas expressões devem ser introduzidas desde os primeiros níveis de ensino de uma língua como fazendo parte dos conteúdos lexicais. Estas autora acrescentam, ainda, que estas expressões podem ser introduzidas depois de se trabalharem «(...) los exponentes gramático-funcionales, una vez que el alumno ya se ha familiarizado con la función que se trabaja en clase. Éste quizás sea el momento adecuado para introducir en niveles más bajos estos segmentos de lengua.» (Vázquez Fernández e Bueso Fernández, 1998: 732).

Gómez Molina (2000, cit. por Pisot García 2003: 32-33) não só é da opinião que as expressões idiomáticas devem ser introduzidas em níveis iniciais, como fornece uma série de diretrizes de como introduzi-las na planificação de maneira gradual:

- Planificar la enseñanza de estas unidades léxicas, es tarea muy compleja; por nuestra parte, el criterio de planificación adoptado para los distintos niveles de ELE lo fundamentamos en la frecuencia (intuitiva) de uso combinada con el criterio de eficacia (capacidad semántica y dimensión pragmática).
- La gradación establecida para los niveles inicial e intermedio consiste en presentar, de forma gradual, aquellas locuciones adjetivas, verbales, etc., que cuentan con una estructura sintáctica estable y que desde la perspectiva semántico-pragmática gradúan la expresividad (...). Posteriormente, en los niveles superiores, profundizamos en las peculiaridades funcionales, semánticas y pragmáticas según los géneros y tipos de textos programados para cada nivel, realizando una valoración de dichas unidades fraseológicas a través del comentario de sus características semánticas (*idiomaticidad*), sintácticas (*fijación*) y pragmáticas (*frecuencia de aparición y uso, contextos sociolingüístico*).

De facto, não existem referências claras acerca de que tipos de expressões idiomáticas se devem ensinar nos diferentes níveis de ensino de E/LE. Os próprios manuais de ensino do espanhol, como são um dos instrumentos de contacto com uma língua estrangeira, deveriam ser os primeiros a abordar este tipo de expressões. No entanto, poucos são os que o fazem, e quando tal acontece, estas expressões são introduzidas através de grandes listas e de maneira descontextualizada. Convém referir que estes manuais servem muitas vezes de base à elaboração das aulas do professor e se os docentes não possuem qualquer tipo de referência sobre quais as expressões idiomáticas que devem introduzir nos diferentes níveis, torna-se mais difícil colocá-las em prática em sala de aula.

Nos documentos reguladores de ensino aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente o *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC) e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, embora se faça referência à utilização de unidades fraseológicas em níveis mais baixos, só nos níveis mais altos é que as expressões idiomáticas adquirem uma expressão mais significativa. No entanto, como estes documentos são só reguladores das práticas de ensino e por essa razão dão total liberdade ao professor para que este organize a sua prática letiva de maneira a que os alunos aprendam uma língua da melhor maneira possível, com o intuito de desenvolver a sua competência comunicativa.

Dito o anterior, somos da opinião que os professores de E/LE devem introduzir as expressões idiomáticas em níveis iniciais, e tal como referia Penadés Martínez (1999:24) «(...) desde el primer momento en que entra en contacto con la lengua española.». Estas expressões podem ser introduzidas de forma gradual, de acordo com o nível de dificuldade das mesmas e as características dos alunos que as estudam. Podemos começar por introduzir expressões cujo significado seja claro/transparente para os alunos e pelo que não necessitem de um grande grau de abstração para as entenderem. Ensinar expressões que tenham as suas equivalentes na sua língua materna, será um bom começo para que os alunos se familiarizem com este tipo de unidades fraseológicas. O professor também poderá ter em conta as necessidades comunicativas dos alunos e os contextos em que as poderão utilizar, introduzindo estas expressões por campos semânticos ou por temas. O valor histórico e cultural que estas expressões contêm em si também poderão significar uma fonte de motivação para alunos a iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Xatara (2001, cit. por Baptista, 2006) divide as expressões idiomáticas em quatro níveis de dificuldade de aprendizagem. Esta proposta de divisão foi adaptada por Baptista (2006) tendo em conta estudantes de E/LE cuja língua materna é o português. Mencionamos aqui as propostas desta autora, mas citaremos só as relacionadas com as expressões de nível 1 e 2, pois são estas que se adaptam aos estádios iniciais de ensino de E/LE e poderão ajudar os professores a selecionar o género de expressões a serem lecionadas em níveis mais baixos de ensino de uma língua.

1. Expresiones de grado o nivel 1: se incluyen en ese nivel aquellas expresiones idiomáticas que tienen tanto equivalencia literal como idiomática en lengua portuguesa. En español y en portugués son construcciones con correspondencia exacta, es decir, con estructura idéntica o de

fácil comprensión y debido a esas características suponen un menor grado de dificultad en términos de enseñanza y de aprendizaje. Por ejemplo: *abrir puertas/abrir portas*.

2. Expresiones de grado nivel 2: presentan equivalencia semejante en portugués, sin embargo no poseen equivalencia lexical total o literal en esa lengua, sino aproximada. Además de eso, no sufren cambio en la estructura, en el nivel de lenguaje, en el valor o en el efecto comunicativo presentes en español. Por ejemplo: *hacer la vista gorda/fazer vista grossa*.» (Xatara, 2001 cit. por Baptista, 2006:s.f.).

De acordo com Baptista (2006:s.f), os níveis mencionados anteriormente, « (...) permiten definir y/o establecer un corpus de expresiones idiomáticas del español. Es decir, se puede seleccionar algunas expresiones idiomáticas a partir de los grados o niveles de dificultad que esas representen en términos de comprensión para los aprendices.»

Concluimos este capítulo do nosso trabalho, sublinhando as vantagens de integrar estas expressões desde os níveis iniciais de aprendizagem da língua espanhola, pois quanto mais precoce for o contacto com as EI, mais depressa os alunos aprendem a reconhecer-las e a utilizá-las. Cabe no entanto, ao professor a difícil tarefa de seleccionar o corpus de expressões a serem utilizadas em contexto de aprendizagem do espanhol e transformá-las em bens formativos, que ajudem os alunos a serem aprendentes mais conscientes da língua que estão a adquirir. Salientamos, também, que tendo em conta o contexto de ensino do E/LE em Portugal, estas expressões têm vindo a adquirir uma presença mais assídua nos *Exames Nacionais* de Espanhol do ensino secundário, quer em provas de exame de nível de iniciação do espanhol, quer em níveis de continuação.

Torna-se, pois, imperativo que os professores utilizem estas expressões como um meio de aprendizagem da língua espanhola nos primeiros níveis, « (...) con el fin de que este [alumno] pueda abordar con éxito las situaciones comunicativas en las que se ve envuelto.» (Ruiz Martínez, 2005:569).

6. As expressões idiomáticas nos documentos orientadores do ensino-aprendizagem de E/LE.

Neste capítulo daremos ênfase à importância que as expressões idiomáticas têm nos documentos orientadores do ensino aprendizagem do E/LE, nomeadamente, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-Aprendizagem, ensino, avaliação*, (QECR), no *Plan curricular del Instituto Cervantes*, (PCIC) e nos programas

oficiais do ensino do espanhol em Portugal, (*Programa De Espanhol- Ministério da Educação*) em níveis iniciais e níveis de continuação. A análise destes documentos, não só nos permitirá verificar a representatividade que as IE têm dentro dos mesmos, como servirá de instrumento de reflexão acerca de como são tratadas nos diferentes níveis de ensino.

6.1. As Expressões idiomáticas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-Aprendizagem, ensino, avaliação.

Julgamos importante começar a análise dos documentos que regulam a aprendizagem das línguas estrangeiras pelo QECR, pois é este documento que regula todos os outros, ou seja, é este que «(...) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa.» (Conselho da Europa, 2001:19).

O objetivo deste documento é descrever «(...) exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm que aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação.»³ (Conselho da Europa, 2001:19).

No 2º capítulo deste documento é mencionado o tipo de abordagem adotado para o ensino-aprendizagem das línguas; ora, dita abordagem encontra-se orientada para a ação, «(...) na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico.» (Conselho da Europa, 2001:29). Esta perspetiva virada para a ação implica a aquisição da competência comunicativa, que por sua vez implica a aquisição das competências linguística, sociolinguística e pragmática. Sendo assim, e como já foi referido anteriormente, noutros capítulos deste relatório, ao introduzir as expressões idiomáticas dentro de um programa de E/LE, estaremos a trabalhar todas as competências acima mencionadas dentro da competência comunicativa.

³ O trecho citado segue as regras ortográficas então vigentes em Portugal.

Como constatamos no parágrafo anterior, o maior objetivo do QECR é a aquisição da competência comunicativa por parte dos aprendentes de uma língua. A aquisição desta competência envolve a passagem dos aprendentes por diferentes níveis de aprendizagem de uma determinada língua. O QECR (2001) chama a estes níveis, *Níveis Comuns de Referência* que, como o nome indica, servem de referência à organização da aprendizagem das línguas dentro do Espaço Europeu. Estes níveis dividem-se, segundo o QECR (2001), em seis níveis diferentes: o **nível A**, que corresponde a um grau de conhecimento correspondente ao de um **utilizador Elementar**, que por sua vez se subdivide em **A1-Iniciação** e **A2-Elementar**; o **nível B** que corresponde a um nível de **utilizador Independente**, que por sua vez se subdivide em **B1-Limiar** e **B2-Vantagem**; o **nível C** que corresponde a um nível de **utilizador Proficiente**, que por sua vez se subdivide em **C1-Autonomia** e **C2-Mestria**.

Determinados os níveis de aprendizagem apresentados pelo QECR, importa agora mencionar de que maneira são trabalhadas e distribuídas as EI pelos mesmos, tendo em conta um banco de “descritores exemplificativos” dos vários graus de proficiência definidos no mesmo documento.

A primeira referência às IE aparece na grelha de autoavaliação- **Falar-interação** oral, no nível C2: «Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais.» (Conselho da Europa, 2001:54).

A nível da *Compreensão do oral*, a primeira referência às expressões idiomáticas aparece no nível C2: «*tem um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos e a consciência dos significados conotativos,*» (Conselho da Europa, 2001:65).

No capítulo 4 do QECR faz-se uma análise do que se espera «que os aprendentes sejam capazes de fazer com a língua e aquilo que tenham que saber para conseguirem agir.» (Conselho da Europa, 2001:74).

O capítulo 5 é dedicado às competências do utilizador/aprendente independente. Neste capítulo menciona-se as competências necessárias para que os aprendentes possam desempenhar as tarefas e as atividades para lidar com as situações

comunicativas. Dentro deste capítulo, uma das competências a adquirir é a competência lexical. Segundo o QECR, os elementos lexicais incluem:

a) *expressões fixas*, constituídas por várias palavras, usadas e aprendidas como conjuntos. As expressões fixas incluem:

- *Expressões idiomáticas*, com frequência: - metáforas cristalizadas e semanticamente opacas (...). (Conselho da Europa, 2001:159).

Para controlar o conhecimento de vocabulário dos aprendentes, foram desenvolvidas escalas ilustrativas de medição da amplitude vocabular, mas só nos níveis mais elevados é que a amplitude do vocabulário inclui (no nível C2): «um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado.» (Conselho da Europa, 2001:160).

No nível C1, o aprendente de língua deve dominar «um repertório alargado que lhes permita ultrapassar dificuldades/lacunas com circunloquções; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos.» (Conselho da Europa, 2001:160). Mais adiante, no QECR é mencionada a maneira como se espera que os aprendentes desenvolvam o seu vocabulário. Uma dessas formas envolve a «explicação do funcionamento da estrutura lexical e consequente aplicação (p. ex.: derivação, composição, sinonímia, antonímia, palavras compostas, combinatórias, expressões idiomáticas, etc.)» (Conselho da Europa, 2001:209). Neste parâmetro não é mencionado em que nível de aprendizagem de uma língua devem ser introduzidas as EI, mas tal como é referido na citação referenciada, se estas formas forem introduzidas como um elemento mais de léxico e se o seu funcionamento for explicado e aplicado de maneira progressiva, cremos que este tipo de expressões poderá ser uma mais-valia para os aprendentes de níveis mais baixos.

Abordando agora, a competência sociolinguística, que inclui o estudo de expressões de sabedoria popular que, como é evidente, abrange, também, o estudo das EI no que diz respeito ao nível C2, o utilizador deve possuir «um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos com consciência dos níveis conotativos.» (Conselho da Europa, 2001:173). E no nível C1 o aprendente «É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos.» (Conselho da Europa, 2001:173).

Pela análise do QECR, constatamos, que as EI adquirem maior importância nos níveis mais altos de aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente nos níveis C1 e C2, já que não se verificou qualquer alusão a este tipo de expressões nos níveis A1,A2, B1 e B2. No entanto, este documento pretende apenas servir de guia a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, do que se espera e pretende que os alunos venham a fazer com a língua. Segundo o QECR, cabe aos professores decidirem como, quando e o que ensinar aos aprendentes:

O QECR pretende ser abrangente mas não exaustivo. Os organizadores de cursos, os autores de manuais, os professores e os examinadores terão que tomar decisões muito concretas sobre o conteúdo dos textos, os exercícios, as atividades, os testes, etc. Este processo não pode nunca ser reduzido a uma simples escolha a partir de um menu predeterminado. Este nível de decisão está e deve estar nas mãos dos professores e demais responsáveis envolvidos, que para tal utilizarão o seu juízo crítico e a sua criatividade. (Conselho da Europa, 2001:74)

Se é ao professor que cabe a decisão da escolha dos conteúdos a lecionar (de uma forma sensata), somos a favor que este inclua, de maneira crítica e de forma gradual as EI em todos os níveis de ensino de uma língua, mas tendo em conta as características dos alunos aos quais leciona uma língua estrangeira

6.2. *As expressões idiomáticas no Plan curricular del Instituto Cervantes.*

O *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC) é um documento de referencia para todos aqueles que queiram ensinar ou aprender Espanhol como língua estrangeira. Este documento indica « los niveles de referencia para el español según las directrices emanadas del Consejo de Europa para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.» (Instituto Cervantes, I, 2007:7). Inclui em si os descritores necessários para alcançar os seis níveis de referência propostos no QECR (A1-A2, B1-B2, C1-C2). Este documento está dividido em três volumes e cada volume aborda dois níveis diferentes. Começaremos por analisar o primeiro volume, que diz respeito aos níveis A1-A2.

Nestes estádios de ensino não há menção explícita relacionada com a possibilidade de utilização das expressões idiomáticas. O PCIC justifica a falta de presença deste tipo de expressões nos níveis mais baixos pela falta de conhecimentos linguísticos por parte dos aprendentes nestes estádios de ensino. No entanto, o PCIC, na

introdução do inventário destinado à abordagem das “Funciones”, admite a presença de *exponentes fijos* nos níveis iniciais de aprendizagem de uma língua estrangeira:

No es infrecuente la presencia en los niveles A1 y A2 de *exponentes fijos*, que el alumno aprende tal cual, dado que en estos niveles iniciales no dispone todavía de los conocimientos necesarios para analizar esa concreta «pieza de lengua», que aprende, pues, de forma holística, sintética. Posteriormente, en los niveles subsiguientes, se presenta el exponente generativo correspondiente. (Instituto Cervantes, I, 2007:209).

Passando, agora, a analisar os níveis B1 e B2, começamos por mencionar que os aprendentes nestes estádios já têm:

(...) - suficientes recursos lingüísticos como para desenvolverse y comportarse adecuadamente en las situaciones sociales en las que participan;
-disponen de suficiente vocabulario, estructuras, fórmulas aprendidas, así como de una gran variedad de funciones lingüísticas que les permiten abordar temas cotidianos como la familia, el trabajo, aficiones e intereses, viajes y hechos de actualidad;» (Instituto Cervantes, II, 2007:21).

Pela descrição geral de nível citada anteriormente, podemos constatar que a partir do nível B1, os aprendentes de E/LE já possuem um grau de conhecimento linguístico que lhes permite utilizar fórmulas e estruturas vocabulares, incluindo as EI, de maneira mais desenvolvida.

No capítulo 5, dedicado às *Funciones* especifica-se o que o aprendente de E/LE «puede hacer mediante el uso de la lengua» (Instituto Cervantes, II, 2007:173). No nível B2 já se apresentam marcas de registro coloquial para ajudar o aluno a desenvolver-se em diversos contextos comunicativos. Mais se acresce, que a partir no nível B2, «(...) se inicia la presentación de exponentes que incluyen expresiones idiomáticas y frases hechas.» (Instituto Cervantes, II, 2007:176). Embora se mencione, explicitamente, que a apresentação das expressões idiomáticas deve ser feita neste nível de ensino (B2), pela análise que fizemos do inventário de funções para o nível em questão, verificámos que não se apresentam exemplos específicos de que tipos de EI se devem ensinar no referido nível. De facto, o PCIC procura regular e orientar o ensino do espanhol língua estrangeira, mas há que ter em conta que as suas orientações devem ser adequadas ao contexto cultural, social e linguístico do país no qual esta língua se leciona. Assim, a seleção das EI deve levar em consideração a LM dos seus aprendentes no qual se ensina o E/LE.

Em relação aos níveis C1 e C2, espera-se que o aluno nesta etapa seja capaz de atingir um nível superior de língua. Contudo, é só no nível C2 que as EI adquirem maior relevância. Se analisarmos o quadro de *Descripción general de nivel*, tendo em conta a dimensão 1. *El alumno como agente social* e dentro desta dimensão o objetivo 1.1. *Llevar a cabo transacciones de todo tipo, aunque sean delicadas y complejas*, para o nível C1, os alunos de E/LE «utilizan el registro adecuado a cada tipo de situación y se desenvuelven de forma coherente y consistente en distintos registros (familiar, neutro, formal, solemne, etc.);» (Instituto Cervantes, III, 2007:20). Mas no nível C2 já « se desenvuelven sin problemas en distintos registros y tienen un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales; » (Instituto Cervantes ,III, 2007:20). Tendo em conta o objetivo 1.2 *Participar y tomar la iniciativa en interacciones sociales dentro de la comunidad o de las comunidades sociales, académicas o profesionales en las que se integre*, os alunos no nível C1 « son capaces de adaptarse con precisión al contexto, a las intenciones y a los interlocutores. Reconocen registros; son capaces de captar el sentido implícito de lo que oyen o leen, puesto que comprenden la carga connotativa de modismos, frases hechas y expresiones coloquiales (...)». (Instituto Cervantes, III, 2007:21). No entanto, só no nível C2 é que os alunos adquirem « un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y saben apreciar los niveles connotativos del significado;» (Instituto Cervantes, III, 2007:21).

A primeira referência explícita às EI no nível C1 aparece no objetivo geral 1.3, que está relacionado com o modo como os aprendentes de E/LE se desenvolvem com textos orais ou escritos. Na descrição geral deste nível é mencionado que os alunos são capazes de « reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales y de apreciar cambios de registro, lo cual les permite asistir a conversaciones de terceras personas y comprender películas y obras de teatro, identificando pormenores, sutilezas, actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes;» (Conselho da Europa, III, 2007:23). Se tivermos em conta o que é referido no anteriormente citado, no nível C1, os alunos só tomam contato com as IE em atividades de receção oral.

No capítulo 8. *Nociones generales* do 3º volume do PCIC «(...) centrado en las especificaciones de contenidos que tienen que ver, en sentido amplio, con el significado.» (Instituto Cervantes, III, 2007:385), as EI adquirem um lugar de relevo tanto no nível C1 como no C2 dentro da componente nocional, já que:

(...) el enfoque nocional se basa en un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías de carácter semántico-gramatical, concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas. Así tomando como referencia criterios relacionados tanto con fines didácticos como fraseológicos y lexicográficos, se incluyen en los inventarios del componente nocional toda una serie de unidades léxicas pluriverbales, como colocaciones y expresiones idiomáticas (sobre todo locuciones). Este enfoque se sitúa en una línea de investigación que parte de la base de que un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar.» (Instituto Cervantes, III, 2007:385).

O PCIC atribui, assim, bastante importância ao uso de combinações de palavras por parte de um aprendente de E/LE, já que o estudo de unidades fraseológicas é visto como a maneira mais eficaz para aprender uma língua.

Pelo que foi dito anteriormente, podemos afirmar que no parecer do PCIC, as EI só adquirem maior relevância a partir do nível C1. No entanto, há menção ao uso de fórmulas, expressões fixas e fraseologismos desde o nível A1 até ao B2. O principal motivo desta ausência deve-se ao facto de, segundo este documento, os aprendentes/alunos de E/LE não possuírem conhecimentos linguísticos suficientes para poderem compreender este tipo de expressões. Contudo, podemos argumentar que o PCIC é só um documento orientador do ensino do espanhol como língua estrangeira e que os descritores de níveis de língua que apresenta servem só de modelo à abordagem de outros descritores que poderão, naturalmente, incluir o estudo de EI em níveis mais baixos de aprendizagem de uma língua.

6.3. *As expressões idiomáticas nos Programas de Espanhol do Ministério da Educação Português.*

Como é óbvio, não poderíamos terminar esta nossa incursão pelos documentos orientadores do ensino do E/LE sem referirmos os programas que orientam o ensino desta língua em Portugal e de que maneira as expressões idiomáticas estão presentes nestes documentos reguladores. Por razões de lógica e de tempo, não nos é possível fazer uma análise dos programas que abarcam todos os níveis de ensino do E/LE em Portugal. No entanto, consideramos que será relevante verificar a importância que EI assumem dentro dos programas nos níveis iniciais e nos níveis mais avançados.

6.3.1. *O Programa de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico.*

Começamos por analisar o Programa de Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico, que engloba três níveis distintos de ensino de E/LE- 7º, 8º e 9º ano, que correspondem aos níveis A1, A2 e B1 do QERC. Segundo este programa, os objetivos gerais são os mesmos para os três níveis, assim como os conteúdos relativos aos procedimentos e às atitudes. Em relação aos «(...) conteúdos gramaticais e nocio-funcionais, relativos aos conceitos, foram estabelecidos para cada um dos anos, com o fim de adequar ao nível de dificuldade e de abstração aos diferentes graus de desenvolvimento do aluno.» (Ministério da Educação, 1997:11).

Em relação à abordagem que este programa faz das EI, podemos dizer que é praticamente nula, visto que não há qualquer referência explícita ao uso deste tipo de expressões ou a fraseologismos nestes níveis iniciais de ensino. Porém, no capítulo dedicado aos *Objetivos gerais*, o Ministério da Educação (ME) apresenta um objetivo que consiste em: «Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza **idiomática** e cultural.» (Ministério da Educação, 1997:9). Pela análise deste objetivo podemos inferir que o conhecimento e a aprendizagem da língua espanhola implicam o conhecimento dos aspetos idiomáticos da língua e, conseqüentemente, no nosso entender, das expressões idiomáticas.

É de referir também, que logo na introdução deste programa é mencionado que este é só um documento orientador e que permite a abertura a novas aprendizagens e a novos conteúdos, dando a possibilidade aos docentes de flexibilizar conteúdos que correspondam as necessidades e interesses dos alunos:

(...) o programa de Espanhol não se apresenta apenas como um conjunto de conteúdos a aprender, mas antes pretende ser instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica.» (Ministério da Educação, 1997:6)

De acordo com este programa, as necessidades comunicativas dos alunos são colocadas em primeiro lugar. Sendo assim, se em contexto de comunicação e de uso de língua, os alunos necessitarem das EI para se expressarem, terão essa possibilidade, caso o professor queira adicioná-las como um reforço ao programa acima mencionado.

6.3.2. *O Programa de Espanhol do Ensino Secundário.*

O programa de Espanhol para o Ensino Secundário está dividido em dois níveis diferentes de aprendizagem segundo o seguimento da língua que iniciaram no 3º ciclo do Ensino Básico: o nível de iniciação e o nível de continuação. Assim, e de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação português, o sistema de aprendizagem do Espanhol no Ensino Secundário divide-se em 10º, 11º e 12º de Espanhol de iniciação e 10º, 11º e 12º de continuação.

Logo no início do programa de 10º ano de iniciação são assinalados:

(...) para cada ano, a correspondência com os níveis definidos pelo Conselho de Europa no citado *Quadro Europeu Comum de Referência*: A-utilizador elementar (A1 introdutório, A2 médio), B-utilizador- Utilizador independente (B1 inicial, B2 avançado), C- Utilizador experimentado (C1, C2). Cada um destes níveis, de acordo com as diferentes realidades, pode exigir uma subdivisão maior. Atendendo às características próprias da aprendizagem do Espanhol por lusofalantes no Ensino Secundário, considerámos conveniente subdividir os níveis inicial, médio e avançado, da seguinte forma: A1, A2.1, A2.2; B1.1, B1.2, B2.1, B2.2; C1 e C2. (Ministério da Educação, 2001:4-5)

Ainda de acordo com este programa e, «Dependendo das competências de produção ou de receção, no 10º ano de iniciação, os alunos deverão conseguir os níveis A1 e A2.1; no 11º ano, os A2.1 e A2.2 e, para o final do ciclo, prevê-se que se atinjam os níveis A2.2 e B1.1.»⁴ (Ministério da Educação, 2001:5)

Pela análise dos programas de iniciação de Espanhol do Ensino Secundário (10º, 11º e 12º), podemos constatar que é dada maior importância à aquisição das competências recetivas do que às competências produtivas. O ensino das EI não está contemplado em nenhuma das competências mencionadas anteriormente, talvez devido ao facto, e como já foi dito anteriormente neste relatório, de os alunos não possuírem conhecimentos suficientemente sólidos em língua espanhola para adquirirem este tipo de expressões entre os níveis A1 e B1.1.

Quanto aos níveis de continuação, é de salientar que também não encontramos qualquer referência ao ensino destas expressões, o que é de estranhar e lamentar, pois na nossa opinião os alunos nestes níveis de ensino já possuem um conhecimento razoável da língua que lhes permite inserir dentro do seu repertório linguístico este tipo de expressões. É mesmo referido no programa de Espanhol (2002) do 11º ano de nível de continuação, dentro do objetivo de aprendizagem de compreensão de mensagens orais,

⁴ O trecho citado segue as regras ortográficas então vigentes em Portugal.

que os alunos serão capazes de: «Extrair uma grande parte da informação daquilo que é dito, desde que essa informação seja proferida de forma clara e que não se utilize uma linguagem demasiado idiomática.» (Ministério da Educação, 2002a:3). Este objetivo leva-nos a pensar que mesmo neste nível de ensino, os alunos ainda não conseguem compreender enunciados orais que contenham em si uma linguagem que envolva o uso de expressões idiomáticas.

Contudo, ao debruçarmo-nos mais detalhadamente sobre o programa de Espanhol de 10º de nível de continuação, onde são mencionados todos conteúdos linguísticos e competências para todos os níveis de continuação, podemos verificar que tanto no 10º como no 11º ou 12º ano dá-se especial relevo, dentro da competência pragmática à «Distinção progressiva das diferentes variedades diatópicas e registos de Espanhol.» (Ministério da Educação, 2002b:20) Ora, cremos que dentro dos registos do Espanhol está incluído o conhecimento das expressões idiomáticas, visto que o conhecimento destas expressões ajuda a interpretar melhor as diferenças dos distintos registos do Espanhol. Se tivermos em conta a sub-competência sociolinguística, o Ministério da Educação (2002b:21) acrescenta que o falante de E/LE deverá ter acesso ao «conhecimento de convenções da língua, dos registos adequados, dos dialectos e da capacidade de interpretar referências culturais.». O conhecimento das EI fazem parte das convenções linguísticas, dos vários registos de língua que o aluno não poderá entender nem interpretar se não lhe for dada a oportunidade de entrar em contato com as mesmas.

6.3.3. *Considerações finais acerca da análise dos Programas do Ministério de Educação Português.*

Constatamos que as EI não são contempladas nos conteúdos de ensino mencionados nos programas de E/LE do Ministério da Educação Português. No entanto, e como é mencionado nos próprios programas, o Espanhol é uma língua com muitas semelhanças com o Português e, por isso, torna-se mais próxima dos falantes lusofalantes pelo que, consequentemente, torna-se imperativo trabalhar as diferenças e as que podem prejudicar a aquisição do E/LE por estudantes portugueses. Segundo o programa de Espanhol de 10º ano de continuação:

(...) trata-se de um factor de facilitação que estimula a motivação e o sucesso, não só pelas características das duas línguas (português e espanhol), como pela proximidade geográfica, que permite contínuos contactos socioculturais, tão importantes na aquisição de uma língua. No entanto, esta facilidade converte-se em dificuldade quando o aluno não se apercebe das diferenças, subtis e constantes. É necessário trabalhar e refletir sobre as diferenças e semelhanças, assim como fomentar estratégias pessoais de aprendizagem que favoreçam a superação das inevitáveis interferências, especialmente na produção.⁵ (Ministério da Educação, 2002b:5).

As EI podem provocar interferências na aprendizagem do E/L pelas semelhanças que possuem com o português. Será então necessário que as mesmas sejam introduzidas como objeto de estudo do E/LE para que se possam contrastar e comparar com as EI em LM, evitando assim, transferências incorretas de uma língua para a outra.

É pertinente referir também que muitos dos alunos no Ensino Secundário chegam a ter uma carga horária de Espanhol de sete horas semanais, principalmente no *Curso Geral de Línguas e Literaturas*, o que permite ao professor abordar conteúdos que vão muito além dos programas instituídos pelo Ministério da Educação.

Voltamos a alertar o público leitor deste relatório, para o facto de que, apesar das EI não constarem dos programas oficiais do ensino/aprendizagem do E/LE em Portugal, estas têm vindo a adquirir uma presença mais assídua nos exames nacionais do Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (GAVE), não só nos níveis de continuação, mas também nos níveis de iniciação, como podemos verificar pelo exemplo de exercício retirado da prova escrita de Espanhol 10º e 11º anos de escolaridade de iniciação-bienal do ano de 2013.

6. En el lenguaje coloquial, se usan muy a menudo nombres de distintos animales para describir el carácter y la conducta de las personas.

Complete las siguientes frases con el nombre del animal que corresponde y que se indica en el recuadro de abajo.

Escriba en su hoja de examen las letras y las palabras correspondientes.

Utilice cada letra y cada palabra solamente una vez.

Cuando se dice de alguien que...

- a) es un _____, queremos decir que es astuto y sagaz.
- b) duerme como un _____, queremos decir que duerme mucho.
- c) es una _____, queremos decir que es malvado.
- d) es un _____, queremos decir que es muy listo, muy inteligente e ingenioso.
- e) es un _____, queremos decir que se aprovecha de los demás.

lirón	tejón	víbora	águila
gineta	lince	buitre	conejo

⁵ O trecho citado segue as regras ortográficas então vigentes em Portugal.

Posto isto, é de referir que existe um certo desfasamento entre os conteúdos dos programas que regulam o ensino do E/LE em Portugal e os conteúdos das provas elaboradas pelo Gave, o que nos leva a pensar que os programas deveriam ser alterados de maneira a contemplarem as EI como tema a ser tratado no ensino do E/LE.

Terminamos esta parte do nosso trabalho, uma vez mais, salientando que os programas são um documento guia para os professores e não pretendem, de maneira nenhuma, restringir a prática dos mesmos a conteúdos impostos. Tal como é referido no programa de Espanhol do 10º de continuação:

(...) o programa de Espanhol não se apresenta apenas como um conjunto de conteúdos a aprender, mas antes pretende ser um instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica. (Ministério da Educação, 2002b:5).

Na segunda parte deste relatório, abordaremos as questões práticas relacionadas com aplicação das expressões idiomáticas em contexto de sala de aula.

Parte II- Parte prática: as expressões idiomáticas em contexto de iniciação à prática profissional docente.

Esta parte do nosso relatório é toda ela dedicada à avaliação das opções metodológicas no que diz respeito ao tratamento das EI no âmbito da prática supervisionada do Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Debruçar-nos-emos sobre os instrumentos da recolha de dados, os sujeitos envolvidos, as atividades e as estratégias levadas a cabo para a aquisição das EI por parte dos alunos.

Não se pretende de maneira nenhuma fazer um estudo exaustivo sobre como os alunos aprendem ou poderão aprender as EI, pois tal feito, levaria muito mais tempo do que aquele que dispusemos para a realização deste projeto. Mais do que mesurar dados, pretendemos interpretar, compreender e apontar algumas propostas para que o estudo das EI seja realizado de maneira mais sistemática dentro da sala de aula por parte de professores e alunos.

Temos consciência que realizar qualquer tipo de estudo em educação é tarefa demasiado complexa para que se possa chegar a conclusões concretas, sobretudo quando se trata de projetos de investigação-ação, que se debruçam sobre problemas concretos a pequena escala. Assim, com este relatório, queremos acima de tudo deixar o nosso contributo pessoal para que as EI tenham o seu lugar dentro do ensino das línguas estrangeiras.

1. Breve descrição da escola.

Este relatório teve por base as aulas implementadas ao longo do ano letivo de 2013/2014, no âmbito da disciplina de iniciação à prática profissional de docente do Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. O estágio profissionalizante teve lugar na escola Secundária Rocha Peixoto, na Póvoa de Varzim. Esta escola situa-se na praça Luís de Camões, a norte da cidade da Póvoa de Varzim, distrito do Porto e é frequentada, maioritariamente, por alunos provenientes da cidade e das freguesias rurais do concelho da Póvoa de Varzim, muito

embora acolha, também, alunos oriundos dos concelhos limítrofes, nomeadamente Vila do Conde, Esposende e Maia. Esta escola tem 190 professores, dos quais 25% são contratados, 55 funcionários e 1 psicóloga que têm por função apoiar 1461 alunos, repartidos por 8 turmas do 3º ciclo do ensino básico diurno, 51 turmas do ensino secundário diurno (22 das quais de cursos profissionais) e 21 turmas do ensino noturno (6 dos cursos científico-humanísticos, 8 dos cursos tecnológicos e 7 dos Cursos de Educação e Formação de Adultos).

Quanto ao grupo de Espanhol é constituído por quatro professores, dois do quadro e dois professores contratados.

O núcleo de estágio de espanhol, no qual nos inserimos, era constituído por três elementos do qual faziam parte as professoras estagiárias Isabel Gonçalves, Maria Elizabete Cunha e eu, Cristina Veiga. Este núcleo era orientado pela professora Cristina Bessa, professora contratada da escola Rocha Peixoto e a supervisão ficou ao cargo de Mónica Barros Lorenzo, docente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

2. Caracterização da turma.

Para a realização da prática profissional foram-nos atribuídas duas turmas de espanhol de níveis diferentes. Uma turma de 7º ano, de nível A1, e uma turma de 10º ano, nível de continuação – B1. Tendo em conta a especificidade da temática por nós abordada, revelou-se pertinente desenvolver a nossa prática de ensino na turma do 10º ano – nível continuação –, uma vez que a carga horária correspondia a 7 horas semanais, distribuídas por 3 blocos de 90 minutos e 1 de 45 minutos. Acreditamos, pois, que desta forma, dado que a carga horária era muito superior à da turma de 7º ano, possibilitava uma exploração didática das EI de maneira a que fossem respeitadas as fases de entrada, armazenamento e recuperação (propostas por Pisot García (2003:38)) por parte dos alunos. É de salientar, também, que ao contar com tempo suficiente para implementar exercícios relacionados com a sua prática, pudemos assim verificar a evolução dos alunos desde o primeiro contacto com este tipo de expressões até ao momento em que a assimilação deste tipo de estruturas linguísticas permitiu a sua aplicação e uso de forma autónoma e consciente.

Como já foi mencionado anteriormente, o grupo/turma que nos foi atribuído para lecionar as aulas de estágio foi uma turma de 10^o ano do curso de Línguas e Humanidades. Esta turma era constituída por 23 alunos de três turmas diferentes (F/G/I), 14 raparigas e 9 rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, que se encontravam em plena adolescência e por isso manifestavam todas as características típicas da idade, a saber: falta de concentração e atenção, inquietude, curiosidade só para o que lhes interessava, desmotivação generalizada, falta de interesse e grande falta de método de trabalho. Este grupo deveria situar-se num nível 4 (B2) de aprendizagem do espanhol, já que estes alunos estão a aprender espanhol desde o 7º ano de escolaridade. No entanto, pelas dificuldades que apresentavam, grande parte devido à falta de interesse e de trabalho, diria que estes alunos se situavam entre um nível A2 ou B1 de aprendizagem.

Em relação às aulas lecionadas por nós, no âmbito do estágio pedagógico de espanhol, foram lecionadas dez no total, repartidas por duas unidades diferentes e em distintos momentos ao longo do ano letivo. A primeira unidade didática foi dedicada ao tema da comida, tendo sido lecionados 4 blocos de 90 minutos mais um bloco de 45 minutos, que perfaz um total de 5 aulas lecionadas nesta primeira unidade. A segunda unidade, cujo tema foi dedicado às viagens, repartida por 4 blocos de 90 minutos mais um bloco de 45 minutos, perfazendo um total de 5 aulas dedicadas a esta unidade.

3. Análise dos questionários dos alunos sobre a importância da aprendizagem das EI em sala de aula.

Logo no início do ano letivo, e antes de lecionar as aulas de estágio, foram aplicados questionários (**anexo 1**) sobre a importância das EI nas aulas de E/LE. Partindo deste questionário pretendia-se averiguar se os alunos sabiam o que era uma expressão idiomática e se costumavam aprender e utilizar estas expressões nas aulas de Espanhol e em LM.

O inquérito em questão é constituído por sete perguntas de resposta aberta e fechada. Para as questões de resposta aberta, apresentaremos alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos. Para as perguntas de resposta fechada apresentaremos os dados em gráficos, para facilitar a compreensão da informação retirada dos questionários.

Num universo de 23 alunos, responderam a este inquérito 18. Passamos agora a analisá-lo pergunta a pergunta para facilitar a recolha e análise de dados de maneira mais pormenorizada.

Pergunta 1

Hablar por los codos.

Com base no exemplo de expressão idiomática referida no item acima, diz o que entendes por expressão idiomática.

Exemplos de respostas dos alunos:

1. «São expressões idiomáticas que são usadas diariamente para representar algo.»
2. «São expressões que se usam no dia-a-dia.»
3. «Penso que as expressões idiomáticas são expressões que se dizem num só país.»
4. «É uma expressão que tem um sentido que não é literal, é uma expressão muitas vezes metafórica.»
5. «São expressões características de cada região.»
6. «Quer dizer falar muito.»

Referimos que as respostas aqui apresentadas são aquelas que de certa maneira vão ao encontro das características das EI apresentadas na parte teórica deste relatório. A maior parte dos alunos não conseguiu responder a esta pergunta e outros, representados aqui pelo exemplo de resposta nº 6, responderam, mas de maneira incorreta, já que referiram o significado da expressão idiomática do item que servia de exemplo.

Pergunta 2-Costumas aprender expressões idiomáticas na aula de Espanhol?
Conheces alguma expressão idiomática em Espanhol?

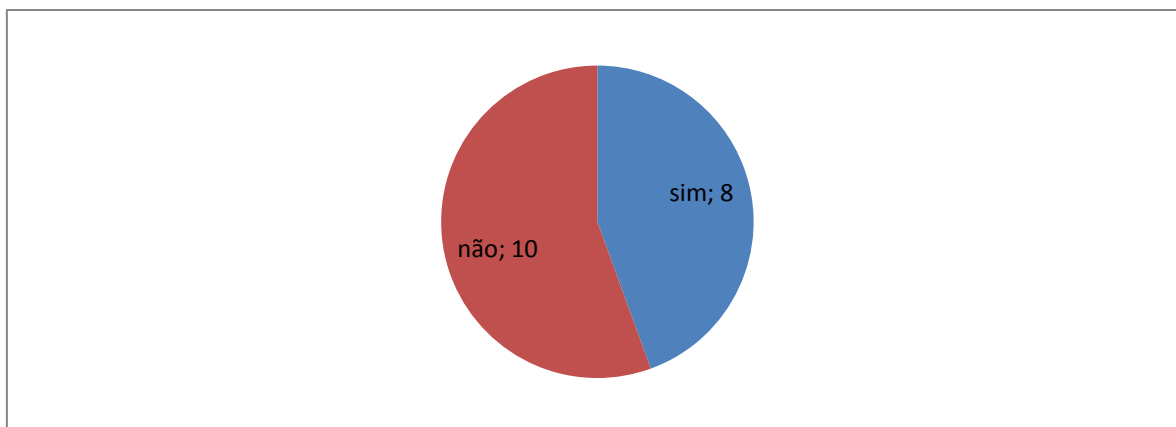


Gráfico 1: Conhecimento e uso das EI por parte dos alunos

Dez alunos responderam que nunca tinham aprendido expressões idiomáticas em Espanhol e oito responderam que sim, sete dos quais responderam que não se lembravam quais tinham aprendido e um aluno referiu as expressões “hablar por los codos” e “ir de tapas”.

Pergunta 3-Costumas aprender expressões idiomáticas na tua língua Materna?

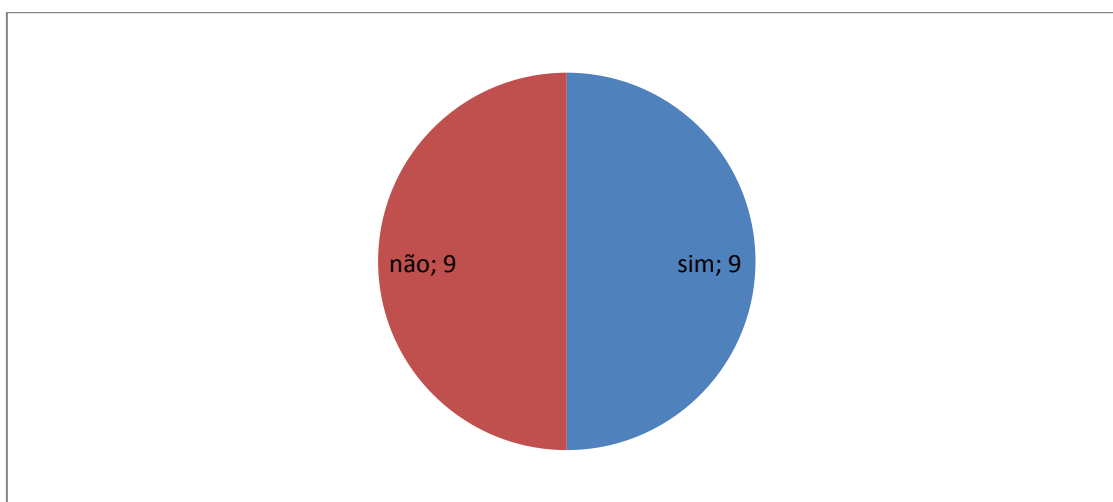


Gráfico 2: Conhecimento de expressões idiomáticas em língua materna

Nove, dos dezoito alunos, responderam que nunca utilizaram expressões idiomáticas na sua língua materna. Outros nove responderam que sim, seis desses alunos responderam que utilizam este tipo de expressões quando estão a conversar com amigos ou familiares, dois desses alunos não se lembram em que contexto as utilizam e um aluno diz que utiliza estas expressões quando quer dar um conselho ou aviso a alguém.

Pergunta 4-Consideras importante aprender este tipo de expressões ao estudar uma língua estrangeira. Porquê/Para quê?

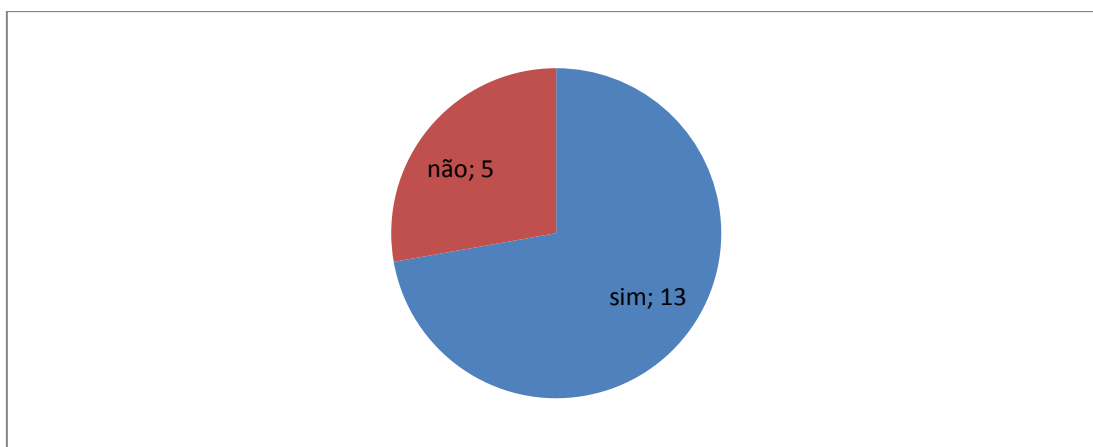


Gráfico 3: Importância da aprendizagem das EI nas línguas estrangeiras.

Cinco alunos não consideram importante aprender expressões idiomáticas. Treze alunos responderam afirmativamente a esta questão e as justificações dadas são muito variadas e bastante válidas, já que se enquadram com as justificações dadas no capítulo 4 sobre *A importância do ensino/aprendizagem das expressões idiomáticas nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE)*. Vejamos alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos:

- «Se formos a um país temos que saber as suas expressões para nos expressarmos e integramo-nos melhor.»
- «Para falar com pessoas de outro país que as utilizam.»
- «Para comunicar melhor.»
- «Para adquirirmos mais vocabulário.»
- «Para compreender os nativos dessa língua.»
- «Para aprendermos melhor a cultura de cada região.»
- «Para relacionarmo-nos melhor com a língua no seu sentido popular.»

Pelas respostas dadas pelos alunos podemos constatar que a importância dada às expressões idiomáticas tem, sobretudo, a ver com a necessidade de comunicar com os outros, para adquirir vocabulário novo e aprender a cultura de um determinado país.

Pergunta 5- Utilizas expressões idiomáticas quando escreves ou falas em Espanhol?

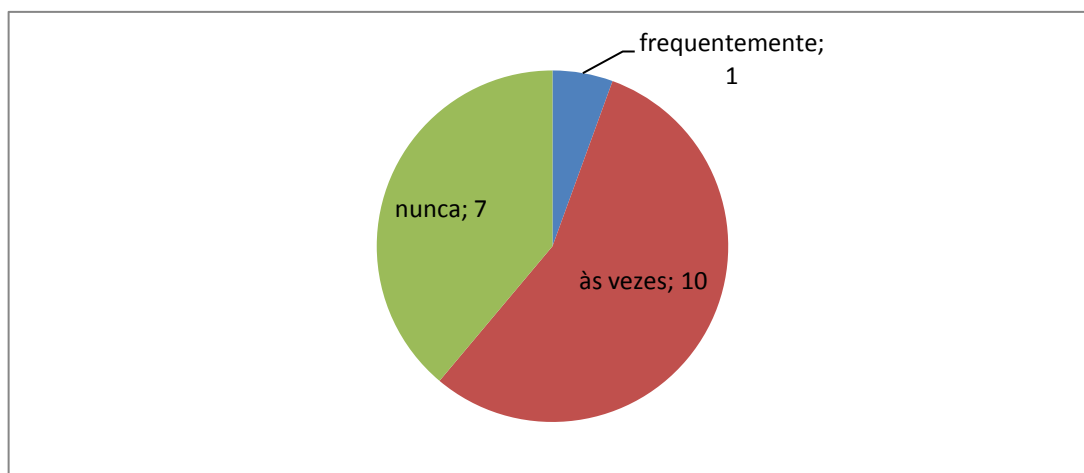


Gráfico 4: Uso de EI na oralidade e na escrita

A maior parte dos alunos (dez) respondeu que por vezes recorriam ao uso das EI. Sete alunos responderam que nunca as utilizavam e apenas um aluno respondeu que as usava frequentemente. Podemos daqui inferir, que uma vez que os alunos não estão familiarizados com tais estruturas, como havíamos constatado na questão anterior, logo não se sentirão totalmente confiantes para utilizá-las em contexto oral e escrito.

Pergunta 6: Consegues identificar este tipo de expressões quando apresentadas em qualquer tipo de material em sala de aula.

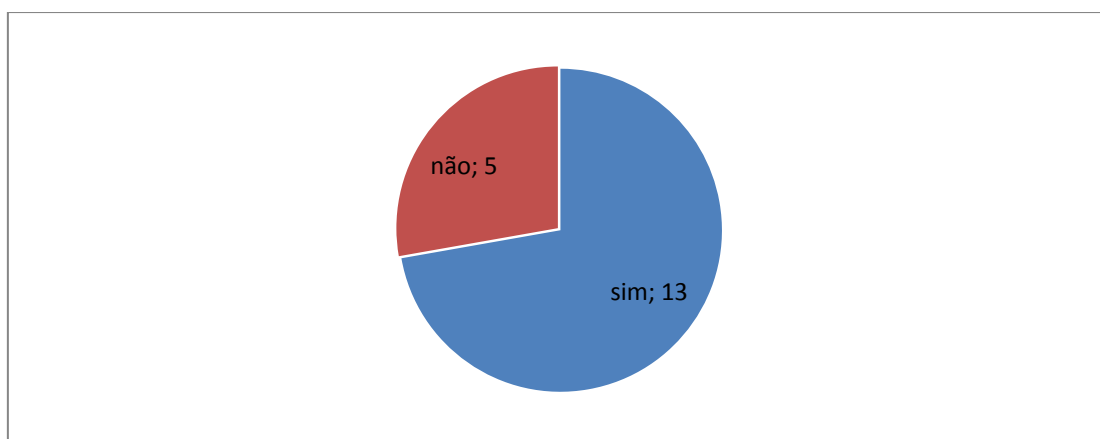


Gráfico 5: Reconhecimento das EI em materiais didáticos

No gráfico acima representado podemos verificar que, embora não usando as estruturas idiomáticas com frequência, a maior parte dos alunos é capaz de identificar as mesmas em qualquer tipo de material didático. Estes dados podem ser compreendidos pelo facto de se tratar de construções frásicas fora do comum, o que, a nosso entender, facilita a identificação das mesmas em qualquer tipo de material didático.

Pergunta 7 - Como costumam aprender este tipo de expressões?

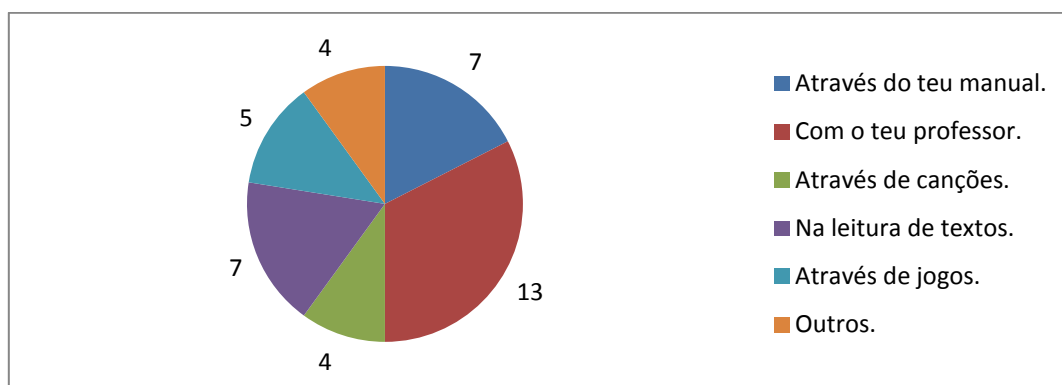


Gráfico 6: Meios de aprendizagem das EI

Podemos verificar que os alunos aprendem as EI das mais diversas maneiras, mas a maior parte (13 alunos) respondeu que era o professor que lhe fornecia o *input* necessário para aprenderem este tipo de expressões. É de realçar, também, que uma parte significativa dos alunos (7) respondeu que as aprende através da leitura de textos e através do manual. Cinco alunos responderam que as aprendiam através de jogos e canções. Quatro alunos responderam que aprendiam as EI através de outros meios que passamos agora a explicitar: dois deles aprendiam-nas com familiares que residiam em Espanha e outros dois através da televisão, em séries espanholas direcionadas ao público jovem.

3.1. Conclusões retiradas da análise dos questionários dos alunos.

Pela análise efetuada aos questionários dos alunos sobre a importância da aprendizagem das EI em sala de aula, concluímos que, de uma maneira geral, os alunos sabem identificar estas expressões e sabem defini-las. Segundo a opinião de grande parte dos alunos, as EI podem ser definidas como um tipo de expressões que se usam no dia-a-dia, são características de um país e não possuem sentido literal. Os alunos referiram que não costumam aprender este tipo de expressões nas aulas de Espanhol, no entanto, consideram-nas importantes, já que servem para aprender vocabulário, entender a cultura de um país e são ferramenta indispensável para comunicar com os outros.

Estes alunos consideram que o professor é o principal impulsionador da aprendizagem das EI em sala de aula.

4. *Análise dos questionários dos professores sobre a importância do ensino das EI em sala de aula.*

Tal como apresentamos questionários sobre a importância da aprendizagem das EI em sala de aula aos alunos, também achamos pertinente aplicar questionários aos professores (**anexo 2**) sobre a importância do ensino das mesmas, já que os professores são os principais “veículos” de divulgação das EI em sala de aula.

Este questionário é constituído por seis perguntas bastante semelhantes, no seu conteúdo, às aplicadas aos alunos. Quisemos, desta maneira, saber, em que medida as respostas dos professores se assemelhavam às dos alunos para poder verificar se o ensino/aprendizagem das EI é encarado da mesma maneira entre professores e alunos.

Foram aplicados questionários a dezoito professores que lecionam E/LE no ensino básico e secundário. A maior parte destes professores também já lecionou outra língua estrangeira nestes mesmos níveis de ensino.

Pergunta 1

O que entende por expressão idiomática?

Exemplos de respostas dadas pelos professores:

1. «A utilização de léxico numa acepção convencional não literal.»
2. « Es un lenguaje coloquial, más popular. A veces puede ser “jerga juvenil”, normalmente más utilizada por los jóvenes. Lenguaje de la “calle”.»
3. «Algo que tem um sentido metafórico e que faz parte da cultura de um país.»
4. «Conjunto de palavras com significado próprio, tendo em conta a história e a cultura de uma sociedade.»
5. «Conjunto de elementos léxicos: um verbo e uma ou mais palavras.»
6. «Trata-se de uma expressão característica de um determinado idioma que se prende com a cultura de um país.»
7. «Frase feita com sentido metafórico que transmite preferências não só comunicativas, mas também culturais.»

8. «Expressão idiomática é uma expressão (conjunto de palavras) que tem significado próprio e que não se pode separar, nem alterar, já que perderia o seu significado original.»

Esta amostra, significativa das respostas dadas pelos professores, reúne todas as características indispensáveis a uma definição completa de EI e as ditas respostas vão ao encontro das dadas pelos alunos e das definições dadas pelos vários autores na parte teórica deste relatório. Se reunirmos as respostas dadas pelos professores numa só chegamos à conclusão que para estes a definição de EI se resume da seguinte maneira: EI é um conjunto de palavras que adquire um significado próprio, metafórico que faz parte de uma língua/país e representa a cultura e a história desse mesmo país.

Pergunta 2

Costuma ensinar expressões idiomáticas nas suas aulas? Sim ____ Não _____. Se respondeu sim. Em que situações? Assinale com um x. Pode escolher mais do que uma opção.

Quinze, dos dezoito professores questionados, responderam afirmativamente a esta pergunta e apenas três afirmaram que não costumavam utilizar este tipo de expressões como ferramenta de ensino do E/LE em sala de aula.

Vejamos, agora, em que contextos de ensino são introduzidas as EI nas aulas de E/LE pelos professores através do gráfico abaixo mencionado.

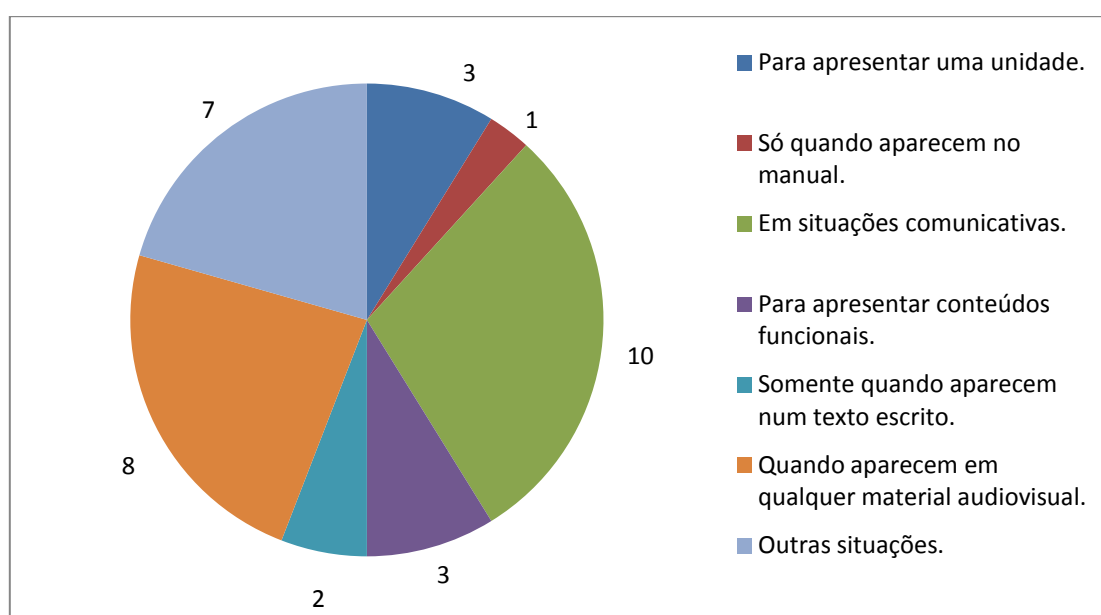


Gráfico 7: Contextos de ensino das EI

A maior parte dos professores (10) respondeu que utiliza as EI em situações em que os alunos as usem comunicativamente, ou seja, em contexto de comunicação, o que está de acordo com as diretrizes veiculadas pelo QECR e pelos programas reguladores do ensino do Espanhol em Portugal, que referem que o objetivo a atingir por um aluno ao aprender uma língua estrangeira é adquirir a competência comunicativa. De acordo com estes professores as EI são utilizadas como um meio para atingir a referenciada competência.

É de referir também, que os professores também utilizam os meios audiovisuais (8) para introduzir este tipo de expressões, visto que são materiais autênticos de *input* linguístico que podem fornecer um tipo de linguagem que reflete a realidade de falantes nativos. Três professores referiram que utilizavam estas expressões para apresentar uma unidade didática ou para apresentar conteúdos funcionais. Apenas dois referiram que as introduziam quando apareciam em textos escritos e um professor referiu só quando apareciam no manual.

Finalmente, passamos a especificar em que outras situações utilizam os professores as EI, transcrevendo literalmente as justificações dadas por estes.

- «A didatização das expressões idiomáticas não está circunscrita a conteúdos ou a recursos didáticos específicos. Elas surgem integradas numa unidade tal como o restante léxico em função da sua pertinência e oportunidade.»
- «No dedico una clase en particular a esto. Cada vez que aparecen las explico y los alumnos toman nota, para después utilizarlas en contexto. Pero, sin duda, las valoro en situaciones comunicativas, a partir de un *input*, que muchas veces es un audiovisual, en la tarea final de la unidad que suele ser comunicativa (regla general) tienen que utilizarlas.»
- «Sempre que aparecem num material ou que surjam num momento da aula (responder a um aluno).»
- «Sempre que aparecem integradas num conteúdo ou quando este o permite.»
- «Quando aparecem em textos literários e quando introduzo vocabulário relacionado com determinado campo semântico.»
- «Quando num contexto comunicativo oral espontâneo se revela oportuno.»

- «Utilizadas em materiais inseridos no contexto.»

Mais uma vez, os professores referiram que utilizam as EI inseridas em contextos comunicativos, o que prova que são consideradas bastante importantes para que os alunos se desenvolvam comunicativamente.

Pergunta 3

Os seus alunos utilizam expressões idiomáticas quando escrevem ou falam em Espanhol em sala de aula? Sim_____ Não_____. Se respondeu não, refira qual o principal motivo da não utilização de expressões idiomáticas por parte dos alunos em sala de aula.

Quatro professores responderam que os seus alunos utilizam as EI quando escrevem ou falam em Espanhol. Catorze professores referiram que os seus alunos não utilizavam as EI em sala de aula pelo facto de não as conhecerem ou por possuírem um conhecimento da língua reduzido que não lhes permite utilizar este tipo de expressões em situações comunicativas concretas.

Pergunta 4

Os seus alunos costumam identificar este tipo de expressões quando apresentadas em qualquer tipo de material em sala de aula? Sim_____Não_____

Doze professores responderam afirmativamente a esta pergunta e seis responderam que não. É importante referir que fizemos a mesma pergunta aos alunos, aquando da aplicação do questionário dirigido aos mesmos e a maioria dos alunos respondeu que era capaz de identificar estas expressões em qualquer tipo de material apresentado em sala de aula. Concluímos pois, que professores e alunos estão de acordo em relação a esta questão.

Pergunta 5

Que estratégias/atividades costuma utilizar para ensinar EI?

Foram apresentadas aos professores seis propostas de estratégias/atividades que são normalmente utilizadas pelos professores de E/LE em sala de aula para ensinar as EI. Elaboramos um quadro com as ditas propostas para verificar a frequência com que os professores questionados as utilizavam. Para além das atividades propostas, demos a possibilidade aos professores de mencionarem outras atividades/estratégias que costumam utilizar em sala de aula para ensinar as EI.

Vejamos quantos professores utilizam as atividades propostas, através do quadro abaixo apresentado.

Atividades/Estratégias.	Número de professores que as utilizam.
Exercícios para completar espaços.	6
Apresentando pequenas amostras de conversação/diálogos.	9
Atividades para relacionar significados com expressões idiomáticas.	13
Utilização de textos onde aparecem este tipo de expressões.	11
Dramatizações, role-play.	3
Uso de atividades lúdicas.	6
Outras.	3

Quadro 2: Estratégias/atividades mais utilizadas pelos professores para ensinar EI

Concluimos, através da análise deste quadro, que as atividades/estratégias que os professores (13) utilizam mais para ensinar as EI são as de relacionar significados com as respetivas EI, talvez devido ao facto de estes exercícios serem os de utilização mais

comum por parte dos professores que lecionam línguas estrangeiras; também são as que aparecem mais nos manuais e fichas de exercícios relacionados com este conteúdo. Os professores (9), também utilizam textos onde apareçam este tipo de expressões para depois as poderem trabalhar em sala de aula com os alunos. Seguem-se as atividades que incluem pequenas amostras de textos de conversação/diálogos, orais ou escritos. Seis professores escolheram os exercícios para completar espaços e uso de atividades lúdicas para ensinar EI. As atividades que incluíam o uso de dramatizações e *role-play* são as menos utilizadas pelos professores, já que pela análise do quadro somente três professores as utilizam em sala de aula.

Três professores apresentaram propostas diferentes de abordagem das EI que passamos a apresentar:

Proposta 1: «Levar “tarjetas” com a expressão (onde falta uma palavra) e apresentar várias palavras possíveis para completar o espaço. No fim tinham que explicar a expressão.»

Proposta 2: «Procuro, além do proposto pelo manual adoptado, complementar este conteúdo com outras estratégias pertinentes integrando-as, sempre que possível no tema da unidade.»

Proposta 3: «Interculturalidade: encontrar equivalentes noutras línguas (materna e estrangeiras).»

Todas as propostas apresentadas por estes três professores são válidas e possíveis de serem colocadas em prática. O importante será que os professores utilizem todos os tipos de abordagem possíveis para ensinar as EI.

Pergunta 6

Dê a sua opinião em relação à importância do ensino de expressões idiomáticas numa aula de Espanhol.

A resposta a esta pergunta era de carácter pessoal, por isso, não quisemos estabelecer nenhuma escala de valorização das EI que fosse imposta aos professores que responderam a este questionário. No entanto, os próprios professores estabeleceram uma

escala de importância atribuída ao ensino das EI em sala de aula segundo os parâmetros que se seguem: *importante*, *muito importante* e *tão importante como os outros conteúdos linguísticos*. Assim, com base nas respostas dos professores, achamos pertinente elaborar um quadro que especificasse a importância que estes atribuem ao ensino destas expressões e os respetivos motivos da atribuição de tal importância.

Escala de categorização	Nº de Professores	Motivos
Tão importante como os outros conteúdos linguísticos.	1	*«(...) não são mais nem menos importantes que outros conteúdos, mas não serão os prioritários para assegurar um desempenho linguístico básico»;
Importante.	9	* «fazem parte da comunicação do dia-a-dia»;
Muito importante.	7	* «fazem parte da riqueza da língua»; * «contribui para a melhoria da competência comunicativa dos alunos»; * «porque alia conteúdos gramaticais ao conhecimento cultural de uma determinada língua»; * «ajuda a enriquecer o léxico dos alunos»; * «porque os espanhóis as utilizam muito e por isso é importante que os alunos as conheçam para que, quando se virem confrontados com alguma, saibam o seu significado e não tenham de traduzi-las literalmente»; * «ajudam a confrontar realidades culturais de diferentes países»; * «porque é um conteúdo bastante interessante e motivador para os alunos»; * «a aproximação ao falante nativo faz-se pelo uso destas expressões»;

		* «o uso pragmático destas expressões torna o aluno mais conhecedor do léxico e da cultura»; *«são amostras de língua e de cultura necessárias para que um indivíduo se torne linguisticamente competente»; *«ajudam à construção da consciência linguística do aluno, pois ajudam a criar um conhecimento mais significativo da língua».
--	--	--

Quadro 3: Importância atribuída ao ensino das EI por parte dos professores.

4.1. Conclusões retiradas da análise dos questionários dos professores.

Como já foi dito anteriormente, as definições das EI dadas pelos professores coadunam-se com as que foram estabelecidas na parte teórica deste estudo. A maioria dos professores inquiridos costuma ensinar as EI em vários contextos, mas utilizam-nas, sobre tudo, como elemento facilitador da aquisição da competência comunicativa.

Referiram, ainda, que a maior parte dos alunos utilizavam frequentemente estas expressões em sala de aula e os que não as utilizavam tinham poucos conhecimentos linguísticos. Também ficou demonstrado que os professores utilizam várias estratégias para introduzir as EI em sala de aula o que prova a importância que estas adquirem no contexto de ensino de uma língua estrangeira.

As razões pelas quais as EI devem ser introduzidas numa aula de E/LE ficaram bem vinculadas através das declarações prestadas pelos professores, como pudemos verificar pelo quadro acima apresentado. Uma vez mais, as EI provaram ser uma ferramenta bastante útil para o professor, já que aportam consigo saberes linguísticos, culturais e pragmáticos que não se podem menosprezar se queremos que os nossos alunos se tornem mais conscientes e mais proficientes na língua que estão a aprender.

5. Descrição das unidades didáticas e respectivas propostas de atividades realizadas no âmbito da implementação das EI na aula de E/LE.

O presente estudo foi implementado ao longo de duas unidades diferentes durante o ano letivo de 2013-2014 e abrangeu dois períodos diferentes (2º e 3º períodos escolares). De todas as atividades realizadas, durante os períodos de lecionação das duas unidades, iremos apenas especificar aquelas que estão relacionadas como as EI.

Para saber qual o conhecimento e a percepção que os alunos tinham sobre as EI que iriam ser implementadas em cada unidade didática, decidimos aplicar uma ficha de diagnóstico de conhecimentos das EI (**anexo 3**). No final de cada unidade foi, novamente, aplicada a mesma ficha para averiguar se os alunos tinham entendido e aprendido as EI relativas à unidade didática estudada. Analisaremos os resultados obtidos pelos alunos nas fichas de diagnóstico antes e depois do ensino das EI em sala de aula e indicaremos as respectivas conclusões.

No atinente a outros pontos relacionados com a metodologia deste estudo, falaremos ao longo deste capítulo, sempre que se julgue pertinente.

5.1. Ficha de diagnóstico de conhecimentos da unidade didática 1- “*¡Somos lo que comemos!*”: análise de dados e conclusões.

Antes de começarmos com a descrição das atividades realizadas nesta unidade didática, analisaremos os dados obtidos a partir da aplicação de uma ficha de diagnóstico de conhecimentos sobre as EI referentes ao tema *¡Somos lo que comemos!*. A implementação desta ficha teve como objetivo obter informação sobre os conhecimentos que os alunos tinham à partida acerca de onze expressões idiomáticas relacionadas com o tema da alimentação; foi aplicado no início do segundo período, no dia oito de janeiro de 2014. Este questionário foi aplicado à turma do 10º ano – nível de continuação – constituída por 23 alunos. O questionário em questão é constituído por quatro exercícios de estrutura diferente. Analisaremos os resultados exercício a exercício, de maneira a tirar conclusões que nos permitam compreender o grau de conhecimento das EI por parte dos alunos.

Para classificar as respostas dos alunos por graus de ocorrência, optamos por elaborar quadros que nos permitirão tirar conclusões de maneira mais rápida e objetiva.

Exercício 1

Lee esta lista de expresiones y señala las que conoces o aquellas cuyo significado puedes intuir.

Expresión:	¿La conoces?	
	Alunos que responderam sim.	Alunos que responderam não.
a. <i>Dar calabazas.</i>	1	22
b. <i>Dar las uvas.</i>	0	23
c. <i>Estar como un flan.</i>	1	22
d. <i>Tener mala leche.</i>	3	20
e. <i>Ponerse como un tomate.</i>	19	4
f. <i>Ser del año de la pera.</i>	3	20
g. <i>Ser la media naranja (de alguien).</i>	8	15
h. <i>Ser pan comido.</i>	3	20
i. <i>Estar para mojar el pan.</i>	0	23
j. <i>Ponerse morado.</i>	0	23
k. <i>Estar de rechupete.</i>	1	22

Quadro 4: Grau de conhecimento das EI por parte dos alunos (UD nº1)

Pelos resultados obtidos através do quadro acima apresentado, concluímos que as EI que os alunos mais conhecem são as expressões ***Ponerse como un tomate*** e ***Ser la media naranja de alguien***. O conhecimento específico destas EI por grande parte dos alunos deve-se ao facto de existirem expressões equivalentes na sua LM (português), que podemos traduzir quase literalmente por: ***Estar vermelho que nem um tomate*** e ***Ser a metade da laranja*** ou ***Ser a cara-metade***.

Exercício 2

¿Conoces en tu lengua alguna expresión igual o similar? Escríbela al lado.

Alguns alunos, não muitos, conseguiram encontrar expressões equivalentes em LM para algumas das expressões assinaladas na tabela acima apresentada. Assim, passamos a apresentar o quadro com as respetivas expressões que obtiveram equivalência ou tradução em LM.

Expressão:	Número de alunos que conseguiu encontrar equivalente ou tradução em LM.	Expressão equivalente em LM (referidas pelos alunos).
<i>Dar calabazas.</i>	0	-----
<i>Dar las uvas.</i>	0	-----
<i>Estar como un flan.</i>	0	-----
<i>Tener mala leche.</i>	3	“Ter mau feitio.”
<i>Ponerse como un tomate.</i>	13	“Parecer um tomate.”
<i>Ser del año de la pera.</i>	2	“Ser da idade da pedra.”
<i>Ser la media naranja (de alguien).</i>	8	“Ser a cara metade.”
<i>Ser pan comido.</i>	3	“Ser fácil.”
<i>Estar para mojar el pan.</i>	0	-----
<i>Ponerse morado.</i>	0	-----
<i>Estar de rechupete.</i>	0	-----

Quadro 5: Expressões para as quais os alunos encontraram equivalente em português (UD nº1)

Pela análise do quadro acima apresentado verificamos, mais uma vez, que as EI para as quais os alunos conseguiram encontrar equivalentes em LM foram as expressões *Ponerse como un tomate* e *Ser la media naranja (de alguien)*. Como já havíamos mencionado anteriormente, a semelhança entre as estas expressões espanholas e as portuguesas é bastante grande, daí que os alunos consigam encontrar as expressões equivalentes.

Em relação às outras expressões, somos da opinião de que os alunos conseguiram encontrar as suas equivalentes em LM por intuição, ou porque depois de terem feito o exercício nº 3 (que se segue na ficha- anexo 3) conseguiram intuir as semelhanças de significado entre as EI espanholas e as portuguesas, mas sobre este assunto falaremos aquando da análise da pergunta seguinte.

Quanto às expressões que os alunos não conseguiram encontrar equivalente em língua materna, parece-nos que a conclusão é óbvia: os alunos não conseguem traduzir ou encontrar equivalentes na sua LM porque não as conhecem e não sabem o seu significado em espanhol.

Exercício nº 3

¿A cuál de las expresiones anteriores corresponden las siguientes definiciones?

Mais uma vez, utilizaremos um quadro para demonstrar a frequência com que os alunos conseguiram relacionar as EI com os seus respetivos significados.

Expressão:	Definição/significado	Número de alunos que conseguiu relacionar a expressão com o seu significado.
<i>a.Dar calabazas.</i>	Rechazar a alguien en sus pretensiones amorosas.	2
<i>b.Dar las uvas.</i>	Hacerse tarde.	0
<i>c.Estar como un flan.</i>	Estar nervioso.	1
<i>d.Tener mala leche.</i>	Tener pésimo carácter.	11
<i>e.Ponerse como un tomate.</i>	Ponerse rojo de vergüenza.	17
<i>f.Ser del año de la pera.</i>	Ser muy antiguo.	14

<i>g.Ser la media naranja</i>	Ser la pareja perfecta.	16
<i>h.Ser pan comido.</i>	Ser fácil.	17
<i>i.Estar para mojar el pan.</i>	Estar muy bueno/ser atractivo.	1
<i>j.Ponerse morado.</i>	Comer mucho.	2
<i>k.Estar de rechupete.</i>	Estar muy bueno.	5

Quadro 6: Relacionamento de EI com os seus respetivos significados (UD nº1)

Constatamos, novamente, que os alunos conseguiram associar os significados com as expressões que lhes são mais próximas do português (*Ser la media naranja* e *ponerse como un tomate*). Em relação à expressão ***Ser pan comido***, cujo significado foi auferido por 17 alunos, podemos justificar esta ocorrência pela proximidade que esta expressão tem com a EI portuguesa ***É como tirar o pão a meninos***. Julgamos que os alunos conseguiram deduzir o significado desta expressão pela palavra *pan*, já que também aparece na expressão portuguesa, *pão*, acima indicada.

Quanto à EI ***Ser del año de la pera***, deduzimos que os alunos conseguiram associar a palavra ***año*** com a palavra ***antíguo***, que se encontrava num dos significados do exercício- ***Ser muy antiguo***. O mesmo sucedeu com a EI ***Tener mala leche*** e o seu respetivo significado, ***Tener pésimo carácter***. Os alunos conseguiram chegar ao significado desta expressão pelo sentido da palavra ***mala***, que se pode associar à palavra ***pésimo***.

Os alunos, embora em menor número, que acertaram no significado das outras expressões, julgamos que o conseguiram fazer por tentativa ou por exclusão de partes.

Exercício 4

Completa ahora las frases con las expresiones del ejercicio número 1.

Este exercício revelou ser tarefa mais difícil para os alunos, já que os que não sabiam o significado das EI apresentadas nos exercícios anteriores, não poderiam aplicá-las em exercícios de completar frases. Não sabendo o significado das EI

apresentadas anteriormente, torna-se mais difícil para os alunos conseguir realizar um exercício com estas características.

No quadro abaixo apresentado mostramos as frases que os alunos tinham de completar, as respetivas EI para preencher os espaços e o número de alunos que conseguiu completar o espaço corretamente.

Frases para completar	Correção	Nº de alunos que completou as frases corretamente.
<i>a.La comida que comimos ayer estaba...</i>	<i>...de rechupete.</i>	5
<i>b.El examen de ayer fue...</i>	<i>...pan comido.</i>	7
<i>c.Jaime le ha.....a María porque ya no le gustaba</i>	<i>...dado calabazas.</i>	2
<i>d.Tenemos que darnos prisa porque nos van a...</i>	<i>...dar las uvas.</i>	0
<i>e.El vestido que llevaba Ana era...</i>	<i>...del año de la pera.</i>	5
<i>f.El día de las pruebas de inglés estaba como...</i>	<i>...un flan.</i>	2
<i>g.Miguel, el novio de Yoli, es muy guapo. Está...</i>	<i>...para mojar el pan.</i>	2
<i>h.Mi jefe tiene muy...</i>	<i>...mala leche.</i>	7
<i>i.Hoy me voy a poner.....de tanto comer.</i>	<i>...morado.</i>	3
<i>j.Mi hermano cada vez que ve a Mari se pone...</i>	<i>...como un tomate.</i>	10
<i>k.José quiere mucho a Concha, ella es su...</i>	<i>...media naranja.</i>	11

Quadro 7: Número de alunos que conseguiu completar as frases com as EI (UD nº1)

5.1.1. Conclusões retiradas da análise da ficha de diagnóstico de conhecimentos.

Depois de analisados os dados acima referidos, chegamos à conclusão que os alunos tinham poucos conhecimentos sobre as expressões apresentadas na ficha de diagnóstico, pois os exercícios que obtiveram o maior número de respostas corretas foram aqueles cujas expressões eram equivalentes às da sua LM.

Estes dados levaram-nos a aplicar estratégias e a implementar atividades que levassem os alunos a adquirir as EI. Assim, na primeira unidade didática, optamos por realizar uma série de atividades variadas de maneira a que os alunos construíssem o seu saber linguístico à volta das EI. No ponto seguinte falaremos destas atividades e da maneira como foram implementadas.

5.2. Descrição da unidade didática nº 1- *¡Somos lo que comemos!:* atividades, avaliação e conclusões.

A primeira unidade didática (UD) decorreu nos dias 15,16, 17 e 22 de janeiro e teve como tema a alimentação. Ao contar com tempo suficiente (4 aulas de 90 minutos mais uma de 45) pudemos planificar atividades e exercícios, que tratassem de proporcionar contextos comunicativos com os quais os alunos aprendessem fazendo e acima de tudo, facilitassem o contato, o mais possível, com as EI. Por questões óbvias de tempo e de espaço, mencionaremos, neste relatório, somente as atividades, exercícios e estratégias diretamente ligadas as EI.

Nesta UD optamos por introduzir as EI seguindo um enfoque temático, ou seja, como esta foi dedicada ao tema da alimentação, decidimos inserir dentro deste tema as EI que estivessem relacionadas com alimentos, ou com o tema da alimentação em geral, já que acreditamos que se as EI estiverem relacionadas com determinado tema, o seu armazenamento e posterior recuperação e utilização por parte dos alunos é mais eficaz.

Optamos, também, por introduzir estas expressões respeitando as ditas fases propostas por Pisot García (2003:38), de **entrada, armazenamento e recuperação**.

Das cinco aulas planificadas para esta unidade, só a segunda foi toda ela dedicada ao estudo das EI, visto que a primeira aula foi dedicada ao *input* lexical relacionado com o tema da unidade. Para que os alunos possam aprender as EI será

necessário que, em primeiro lugar, os alunos tomem contato com o vocabulário que vai ser tratado na unidade e só depois serão “apresentados” às EI.

Como já havíamos mencionado anteriormente, a segunda aula foi dedicada às EI e para apresentar este tipo de expressões (fase de **entrada**) aos alunos, optamos por introduzir uma canção que falava do amor que um rapaz sentia por uma rapariga. Depois de feita a interpretação da canção, dissemos aos alunos que o rapaz da canção estava apaixonado pela rapariga, mas esta *le había dado calabazas* e que ela não era *su media naranja*. A partir deste contexto, perguntamos aos alunos se sabiam o que significavam as expressões acima mencionadas e passamos a explicar o significado de expressão idiomática. Partimos, assim, dos conhecimentos que os alunos tinham da língua e do mundo, para depois introduzir outras expressões relacionadas com o tema da alimentação.

Seguidamente, e como foi dito anteriormente, passámos a apresentar mais EI aos alunos e a maneira mais motivadora para o fazer, sem querer introduzir listas extensas destas mesmas expressões, foi através de um jogo/concurso (**anexo 4**), em *powerpoint* que consistia em mostrar uma EI e logo de seguida mostrar as opções de significado da mesma. Das opções A,B e C os alunos tinham que escolher aquela cujo significado correspondia à EI em questão. Aliado a este questionário colocamos imagens junto de cada item para ajudar os alunos a encontrar o significado para cada EI.

Depois desta fase de entrada e primeiro contato com as EI, seguiu-se a fase de **armazenamento** através da realização de uma ficha de exercícios (**anexo 5**), de dificuldade crescente, para que os alunos pudessem aplicar as expressões que haviam aprendido anteriormente em contextos diversificados e, conseqüentemente, as pudessem memorizar para posterior recuperação.

Para terminar esta aula, distribuámos uns cartões (**anexo 6**), pelos alunos, com as EI ensinadas anteriormente e projetamos umas imagens (**anexo 7**) que representavam ditas expressões. Quando uma imagem era projetada, o aluno que tivesse o cartão com a expressão representada nessa imagem, tinha que dizer essa expressão em voz alta. A imagem associada ao ensino/aprendizagem de qualquer conteúdo programático ajuda à memorização do mesmo. Verificou-se que as imagens ajudaram os alunos a memorizar as EI de maneira mais eficaz.

Para voltar a recuperar as EI aprendidas na aula anterior, fizemos uma pequena revisão oral sobre as mesmas no início da terceira aula, onde pudemos constatar que estas tinham sido adquiridas pela grande maioria dos alunos.

Na quarta aula desta UD, e devido à sua curta duração (45 minutos), optamos por fazer uma revisão de todos os conteúdos programáticos lecionados anteriormente. A maneira mais eficaz para o fazer foi através do jogo *Pasapalabra* (**anexo 8**). Neste jogo também foram incluídas perguntas sobre as EI, como se pode constatar no anexo anteriormente citado. Mais uma vez, se verificou que a aprendizagem destas expressões por parte dos alunos foi bem-sucedida.

Embora na terceira e quarta aula desta UD já se tenha feito uma recuperação das EI, só na quinta e última aula se considera concluída a última fase de aprendizagem das EI, a fase de **recuperação**. Nesta aula, considerámos importante apresentar aos alunos uma espécie de ficha de avaliação formativa da UD (**anexo 9**). Incluímos nesta ficha as EI lecionadas durante esta UD e os mesmos exercícios da ficha de diagnóstico de conhecimentos (**anexo 3**) aplicada antes do início desta unidade.

Os resultados obtidos pelos alunos nesta ficha de avaliação formativa foram bastante positivos, incluindo a parte dos exercícios relacionados com a aplicação das EI. Os alunos demonstraram que conheciam perfeitamente todas as expressões aprendidas nesta UD e, acima de tudo, sabiam aplicá-las nos vários contextos de utilização que lhes foram apresentados.

Podemos observar a progressão dos alunos desde o início da UD até ao final da mesma em relação às aprendizagens dos alunos no que refere as EI. Para simplificar a tarefa de comparação de resultados do antes e do após aprendizagem das EI em sala de aula, apresentaremos tabelas com os respetivos resultados do antes, através da aplicação da ficha de diagnóstico de conhecimentos, e do após, através da ficha de avaliação formativa, para assim podermos verificar o percurso de aquisição por parte dos alunos.

Exercício 1

Lee esta lista de expresiones y señala las que conoces o aquellas cuyo significado puedes intuir.

Expresión:	Ficha de diagnóstico.	Ficha de avaliação formativa.	Variação.
a. Dar calabazas.	1	22	21
b. Dar las uvas.	0	16	16
c. Estar como un flan.	1	21	20
d. Tener mala leche.	3	19	16
e. Ponerse como un tomate.	19	22	3
f. Ser del año de la pera.	3	22	19
g. Ser la media naranja (de alguien).	8	22	14
h. Ser pan comido.	3	18	15
i. Estar para mojar el pan.	0	19	19
j. Ponerse morado.	0	20	20
k. Estar de rechupete.	1	16	15

Quadro 8: Comparação de resultados da ficha diagnóstica e da ficha formativa em relação ao exercício nº 1 (UD nº1)

Exercício 2

¿Conoces en tu lengua alguna expresión igual o similar? Escríbela al lado.

	Número de alunos que conseguiu encontrar equivalente ou tradução em LM.			Expressão equivalente em LM (referidas pelos alunos).	
Expressão:	Ficha de diagnóstico.	Ficha de avaliação formativa.	Variação	Ficha de diagnóstico.	Ficha de avaliação formativa.
Dar calabazas.	0	20	20	-----	“Dar com os pés.”

Dar las uvas.	0	15	15	-----	“Fazer-se tarde.”
Estar como un flan.	0	16	16	-----	“Estar muito nervoso.”
Tener mala leche.	3	17	14	“Ter mau feitio.”	“Ter mau feitio.”
Ponerse como un tomate.	13	20	7	“Parecer um tomate.”	“Ser envergonhado.”
Ser del año de la pera.	2	18	16	“Ser da idade da pedra.”	“Ser da idade da pedra.”
Ser la media naranja (de alguien).	8	22	14	“Ser a cara metade.”	"Ser a cara metade."
Ser pan comido.	3	17	14	“Ser fácil.”	"Ser fácil."
Estar para mojar el pan.	0	18	18	-----	"Estar bom como o milho."
Ponerse morado.	0	15	15	-----	"Comer demasiado."
Estar de rechupete.	0	13	13	-----	"Estar para chupar os dedos."

Quadro 9: Comparação de resultados da ficha diagnóstica e da ficha formativa em relação ao exercício nº 2 (UD nº1)

Exercício nº 3

¿A cuál de las expresiones anteriores corresponden las siguientes definiciones?

	Definição/significado	Número de alunos que conseguiram associar a expressão com o seu significado.		
Expressão:		Ficha de diagnóstico.	Ficha de avaliação formativa	Variação
a.Dar calabazas.	Rechazar a alguien en sus pretensiones amorosas.	2	19	17
b.Dar las uvas.	Hacerse tarde.	0	16	16
c.Estar como un flan.	Estar nervioso.	1	21	20
d.Tener mala leche.	Tener pésimo carácter.	11	20	9
e.Ponerse como un tomate.	Ponerse rojo de vergüenza.	17	21	4
f.Ser del año de la pera.	Ser muy antiguo.	14	22	8
g.Ser la media naranja	Ser la pareja perfecta.	16	20	4
h.Ser pan comido.	Ser fácil.	17	18	1
i.Estar para mojar el pan.	Estar muy bueno/ser atractivo.	1	16	15
j.Ponerse morado.	Comer mucho.	2	16	14
k.Estar de rechupete.	Estar muy bueno.	5	19	14

Quadro 10: Comparação de resultados da ficha diagnóstica e da ficha formativa em relação ao exercício nº 3 (UD nº1)

Exercício 4

Completa ahora las frases con las expresiones del ejercicio número 1.

		Nº de alunos que completou as frases corretamente.		
Frases para completar	Correção	Ficha de diagnóstico.	Ficha de avaliação formativa	Variação
a. La comida que comimos ayer estaba...	... <i>de rechupete.</i>	5	17	12
b. El examen de ayer fue...	... <i>pan comido.</i>	7	17	10
c. Jaime le ha.....a María porque ya no le gustaba	... <i>dado calabazas.</i>	2	18	16
d. Tenemos que darnos prisa porque nos van a...	... <i>dar las uvas.</i>	0	16	16
e. El vestido que llevaba Ana era...	... <i>del año de la pera.</i>	5	16	11
f. El día de las pruebas de inglés estaba como...	... <i>un flan.</i>	2	17	15
g. Miguel, el novio de Yoli, es muy guapo. Está...	... <i>para mojar el pan.</i>	2	16	14
h. mi jefe tiene muy...	... <i>mala leche.</i>	7	18	11
i. Hoy me voy a poner.....de tanto comer.	... <i>morado.</i>	3	19	16
j. Mi hermano cada vez que ve a Mari se pone...	... <i>como un tomate.</i>	10	19	9

<i>K. José quiere mucho a Concha, ella es su...</i>	<i>...media naranja.</i>	11	20	9
---	--------------------------	----	----	---

Quadro 11: Comparação de resultados da ficha diagnóstica e da ficha formativa em relação ao exercício nº 4 (UD nº1)

Após observação dos quadros acima apresentados, e não sentindo necessidade de fazer uma análise mais profunda para cada alínea dos exercícios propostos, tanto na ficha de diagnóstico de conhecimentos, como na ficha de avaliação formativa, chegamos à conclusão que houve uma melhoria significativa em todas as alíneas de todos os exercícios da ficha de avaliação formativa. No entanto, gostaríamos de referir que as EI que obtiveram a maior parte das respostas corretas por parte dos alunos foram aquelas que tinham algumas semelhanças com as da LM dos mesmos. Outro ponto que gostaríamos de referir, tem a ver com o facto de no exercício nº 2, os alunos terem de encontrar expressões equivalentes na sua LM. Tal não aconteceu, e em alternativa os alunos colocaram os significados das expressões em português, o que por um lado revela que os alunos sabiam perfeitamente o significado das expressões em espanhol e em português, mas por outro lado não tinham grandes conhecimentos das expressões na sua própria língua. Ou seja, será difícil para os alunos resolver um exercício desta natureza se os alunos não possuem grandes conhecimentos das EI na sua própria língua.

Para concluir esta parte do nosso relatório, podemos dizer que as EI relacionadas com a alimentação foram adquiridas com sucesso pelos alunos. As atividades propostas para a aquisição das mesmas resultaram ser eficazes e o mais importante é que os alunos acharam este tipo de expressões bastante úteis para a aquisição de uma língua estrangeira, como podemos constatar pelas opiniões dadas na ficha de autoavaliação 1 (**anexo 10**), realizada no final desta UD.

Apresentamos aqui algumas das opiniões dadas pelos alunos sobre as questões 8 e 9 da ficha de autoavaliação relacionada com a UD “!Somos lo que comemos!”. Assim, para a questão 8 *¿Te ha gustado aprender expresiones idiomáticas en español? ¿Crees que es importante saber estas expresiones para aprender el español? ¿Por qué?*” obtivemos as seguintes respostas:

Sim, é importante saber porque senão para
saber um pouco mais sobre Espanha.

Sim gostei porque muitas das expressões têm uma
história.

Sim porque são muito interessantes.

Si, Siempre es importante saber expresiones @ si un día
voy a España @ @ @ @ @ voy a utilizar

Sim é importante e gostei porque pode ser útil para o futuro.

Em relação à pergunta 9 *¿Te gustaría aprender más expresiones relacionadas con otros temas*, a maior parte dos estudantes respondeu que sim.

Nesta UD optamos por introduzir as EI em sala de aula através de exercícios estruturados de preenchimento de frases ou espaços que resultaram ser eficazes à aquisição destas expressões por parte dos alunos. Na unidade seguinte optámos por um método de trabalho diferente e veremos se resultou mais ou menos eficaz para a aquisição das EI por parte dos alunos.

5.3. *Ficha de diagnóstico de conhecimentos da unidade didáctica 2- “¿De Madrid al cielo!”: análise de dados e conclusões.*

Mais uma vez, e antes de passarmos à lecionação da UD nº 2, decidimos aplicar uma ficha de diagnóstico de conhecimentos sobre as expressões que iríamos introduzir nesta UD (**anexo 11**). Optámos por aplicar uma ficha com as mesmas características da apresentada na primeira UD por ser um instrumento eficaz de recolha de dados para este relatório. Como já havíamos mencionado anteriormente, esta ficha tem como intuito auferir os conhecimentos prévios dos alunos acerca das nove EI que iriam ser introduzidas nesta UD. Esta ficha foi aplicada no dia dois de maio de 2014. Os sujeitos

envolvidos na aplicação deste questionário são os mesmos que os da UD aplicada anteriormente - 23 alunos de uma turma de 10º ano de nível de continuação.

Para classificar as respostas dos alunos por número de ocorrência, decidimos manter o mesmo método utilizado na recolha de dados realizada anteriormente quando efetuamos a análise da ficha de diagnóstico de conhecimentos da primeira UD, através de tabelas.

Vejamos, então, que conhecimentos prévios tinham os alunos sobre estas EI.

Exercício 1

Lee esta lista de expresiones y señala las que conoces o aquellas cuyo significado puedes intuir.

Expresión:	¿La conoces?	
	Alunos que responderam sim.	Alunos que responderam não.
<i>a. Estar sin blanca.</i>	2	21
<i>b. Costar un riñon.</i>	3	20
<i>c. Tener mucho morro.</i>	1	22
<i>d. Tirar la casa por la ventana.</i>	1	22
<i>e. Ser del año de Maricastaña.</i>	8	15
<i>f. Venir de perlas.</i>	1	22
<i>g. Estar para chuparse los dedos.</i>	11	11
<i>h. De Madrid al cielo.</i>	2	21
<i>i. De película.</i>	3	20

Quadro 12: Grau de conhecimento das EI por parte dos alunos (UD nº2)

Observando este quadro, podemos verificar que grande parte dos alunos demonstrou não conhecer as EI apresentadas nesta ficha, pois nunca tinham tido contato com as mesmas. Segundo este quadro as EI mais conhecidas pelos alunos foram as expressões *Ser del año de Maricastaña* e *Estar para chuparse los dedos*. Pensamos que tal ocorrência se deve ao facto destas duas expressões serem semelhantes às já

aprendidas na unidade anterior- *Ser del año de la pera* e *Estar de rechupete*, pois possuem o mesmo significado que as anteriores.

A razão pela qual introduzimos nesta unidade algumas expressões como o mesmo significado/sinónimas das que já haviam sido trabalhadas na UD anterior, deve-se ao facto de querermos averiguar se os alunos ainda recordavam as EI aprendidas na 1ª UD e se conseguiam estabelecer uma relação de significado como as expostas na nova UD.

Exercício 2

¿Conoces en tu lengua alguna expresión igual o similar? Escríbela al lado.

Expressão:	Número de alunos que conseguiu encontrar equivalente ou tradução em LM.	Expressão equivalente em LM (referidas pelos alunos).
<i>a.Estar sin blanca.</i>	1	“Estar sem massa.”
<i>b.Costar un riñon.</i>	1	“Costar os olhos da cara.”
<i>c.Tener mucho morro.</i>	0	-----
<i>d.Tirar la casa por la ventana.</i>	0	-----
<i>e.Ser del año de Maricastaña.</i>	4	“Ser da idade da pedra.”
<i>f.Venir de perlas.</i>	0	-----
<i>g.Estar para chuparse los dedos.</i>	0	-----
<i>h.De Madrid al cielo.</i>	0	-----
<i>i.De película.</i>	0	-----

Quadro 13: Expressões às quais para as quais os alunos encontraram equivalente em português (UD nº2)

Pela análise do quadro acima apresentado concluímos que, para a maior parte das expressões, os alunos não conseguiram encontrar equivalente na sua LM. De facto, algumas destas expressões não têm a sua equivalente em português, como é o caso da

expressão *De Madrid al cielo*, já que é característica da região de Madrid. Somente três expressões obtiveram equivalente em português por parte dos alunos. No entanto, o número de discentes que o conseguiu fazer não foi muito significativo, pois apenas um aluno conseguiu encontrar equivalente para a expressão *Estar sin blanca* e o mesmo sucedeu com a expressão *Costar un riñon*. Só quatro alunos é que conseguiram encontrar uma expressão equivalente para *Ser del año de Maricastaña*.

Podemos concluir que, embora não seja imperativo saber encontrar EI equivalentes em LM, pensamos que o não domínio destas na sua própria língua leva à não utilização destas em E/LE.

Exercício nº 3

¿A cuál de las expresiones anteriores corresponden las siguientes definiciones?

Expressão:	Definição/significado	Número de alunos que conseguiram associar a expressão com o seu significado.
<i>a.Estar sin blanca.</i>	Estar sin dinero.	8
<i>b.Costar un riñon.</i>	Costar mucho dinero.	5
<i>c.Tener mucho morro.</i>	Ser atrevido/sinvergüenza.	4
<i>d.Tirar la casa por la ventana.</i>	Gastar más de lo necesario.	1
<i>e.Ser del año de Maricastaña.</i>	Se muy antiguo.	10
<i>f.Venir de perlas.</i>	Venir oportunamente.	3
<i>g.Estar para chuparse los dedos.</i>	Estar muy bueno.	10
<i>j.¿De película!</i>	Que es fuera de lo común./que está muy bien.	3

Quadro 14: Relacionamento de EI com os seus respetivos significados (UD nº2)

Podemos verificar que, se os alunos não conhecem as EI, também não poderão saber o seu significado. O número de alunos que conseguiu associar as EI com os seus respetivos significados foi pouco significativo, já que num universo de 23 alunos, o número máximo de alunos que o conseguiu fazer foi de 10 alunos.

Exercício 4
Completa ahora las frases con las expresiones del ejercicio número 1.

Mais uma vez, este exercício foi de difícil resolução para os alunos, pelas mesmas razões apresentadas no ponto anterior. A falta de compreensão de significado das EI apresentadas levou a que a maior parte dos alunos não conseguisse completar as frases corretamente.

No quadro abaixo apresentado, mostramos as frases que os alunos tinham de completar, as respetivas EI para preencher os espaços e o número de alunos que conseguiu completar o espaço corretamente.

Frases para completar	Correção	Nº de alunos que completou as frases corretamente.
<i>a. La comida que hace tu madre está...</i>	<i>para chuparse los dedos.</i>	11
<i>b. No voy al cine porque estoy...</i>	<i>sin blanca.</i>	9
<i>c. Pasar la noche en ese hotel ...</i>	<i>cuesta un riñon.</i>	2
<i>d. Ese peinado que traes hoy es...</i>	<i>del año de Maricastaña.</i>	3
<i>e. Este año no vamos a viajar porque el año pasado...</i>	<i>tiramos la casa por la ventana.</i>	1
<i>f. María tiene...</i>	<i>mucho morro.</i>	2
<i>g. Este trabajo me...</i>	<i>viene de perlas.</i>	2
<i>i. José se ha comprado una casa de...</i>	<i>de película.</i>	1

Quadro 15: Número de alunos que conseguiu completar as frases com as EI (UD nº2)

As alíneas que obtiveram maior número de respostas corretas por parte dos alunos foram as **a) *para chuparse los dedos.*** e **b) *sin blanca.*** Era de prever que os alunos conseguissem responder corretamente à questão **a)**, pois como já havíamos mencionado anteriormente esta é muito semelhante à EI aprendida na UD anterior. Em relação aos outros itens, verificamos que o número de respostas corretas varia entre 1 e 3 e a justificação para que tal tenha acontecido é evidente: os alunos não estão familiarizados com estas expressões, não sabem o seu significado e nunca tiveram contato com elas em aulas anteriores. Salientamos, também, que por exemplo, as expressões *Tirar la casa por la ventana*, *Tener mucho morro* e *De película* são expressões cujo grau de idiomaticidade é bastante elevado, daí a dificuldade dos alunos em conseguir responder corretamente a este tipo de exercícios.

5.3.1. Conclusões retiradas da análise da ficha de diagnóstico de conhecimentos nº 2.

As conclusões retiradas da análise desta ficha de diagnóstico de conhecimentos não são muito diferentes das da ficha de avaliação de diagnóstico nº 1, aplicada na primeira UD. As EI que possuem semelhanças ou equivalentes em português, são as expressões que os alunos conseguem usar mais facilmente em contexto de aplicação. As expressões que contêm um grau de idiomaticidade mais elevado ou seja, o sentido de ditas expressões não pode ser retirado através da soma das palavras que as constituem (não possuem sentido literal), são aquelas que são de entendimento mais difícil para os alunos. Por estes motivos, sublinhamos mais uma vez, a importância que o ensino formal destas expressões constitui num contexto de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

5.4. *Descrição da unidade didática nº 2- “¿De Madrid al cielo!”: atividades, avaliação e conclusões.*

A implementação desta UD decorreu no 3º período, entre os dias 14, 15 16 e 21 de maio de 2014, tendo sido lecionadas um total de cinco aulas, quatro de noventa minutos e uma de quarenta e cinco minutos.

Antes de entrarmos no tema desta unidade em si, gostaríamos de especificar que a apresentação das EI nesta UD foi realizada de maneira diferente. Ou seja, em vez de introduzirmos as EI associadas a um tema específico ou a um campo semântico comum, optamos por introduzi-las a partir de determinado contexto ou situação comunicativa, pois julgamos ser importante apresentar as EI em contextos e como parte integrante de diferentes géneros textuais. Mas para melhor compreensão da maneira como foram tratadas as EI nesta unidade passamos a descrever as atividades que estiveram diretamente ligadas com o ensino/aprendizagem destas expressões.

O tema desta unidade estava relacionado com as viagens e como tal, a primeira aula foi dedicada à introdução de vocabulário relacionado com este tema, objetos, tipos de viagens e preferências dos alunos em relação a destinos de viagem.

Na segunda aula optamos por escolher um destino de viagem relacionado com uma cidade espanhola: Madrid. A escolha desta cidade deveu-se ao facto desta ser a capital de Espanha e os alunos sabem muito pouco sobre a mesma. Assim, quisemos dar a conhecer alguns aspetos culturais sobre esta cidade e ao mesmo tempo introduzir as EI, visto que estas também podem ser utilizadas para ensinar cultura. Para dar a conhecer alguns monumentos e lugares emblemáticos de Madrid decidimos projetar alguns slides com imagens e descrições de ditos monumentos (**anexo 12**). Começamos por apresentar Madrid com a expressão “ De Madrid al cielo...” e perguntámos aos alunos se sabiam o que queria dizer esta expressão. Os alunos deram inúmeras respostas; em todo o caso não se pretendia que os alunos chegassem ao significado correto sobre o que significaria esta expressão, mas que tomassem contato com esta expressão típica da região de Madrid e que especulassem sobre o seu significado. Depois de discutidas algumas conjecturas dos alunos, decidimos explicitar o significado desta expressão remetendo para a sua raiz cultural. Nesta apresentação powerpoint, também foram apresentadas mais expressões, *Estar sin blanca*, *De película* e *Para chuparse los dedos*.

Depois do powerpoint sobre Madrid, quisemos que os alunos conhecessem um dos mercados mais famosos de Espanha, que se situa precisamente em Madrid: *El rastro*. Para dar a conhecer este mercado foi distribuída uma ficha de trabalho (**anexo 13**) que continha um texto para leitura e um questionário sobre o mesmo. Este texto continha seis EI que não estavam relacionadas como o tema do texto ou da unidade, mas sim com o contexto em que se encontravam. Para poder abordar estas expressões pedimos a alguns alunos que lessem o texto em voz alta para que tivessem um primeiro contato com estas expressões. Tendo como ponto de partida o texto sobre o *Rastro* madrilenho, desenhamos uma série de exercícios/atividades relacionadas com as EI que se encontravam neste texto, tendo em conta as três fases de aquisição já mencionadas aquando da descrição da UD nº 1: entrada, armazenamento e recuperação. Em primeiro lugar, quisemos que os alunos encontrassem as expressões presentes no texto através dos significados que lhes foram fornecidos no seguinte exercício (**fase de entrada**):

2. Encuentra en el texto las expresiones que significan:

- a) *No tener dinero. (1er párrafo)*
- b) *Venir oportunamente. (1er párrafo)*
- c) *Ser muy antiguo. (2º párrafo)*
- d) *Ser excesivamente caro. (4º párrafo)*
- e) *Ser atrevido/no tener vergüenza. (9º párrafo)*
- f) *Hacer gastos extraordinarios. (último párrafo)*

Depois de descobertos os significados pelo contexto do texto, pedimos aos alunos que utilizassem as expressões encontradas no exercício anterior na atividade seguinte, que consistia em preencher os espaços com as respetivas expressões corretas da seguinte maneira (**fase de armazenamento**):

3. Completa las frases con las expresiones del ejercicio anterior.

- a) *Concha tiene_____ siempre está pidiendo dinero prestado a sus amigos.*
- b) *Este año no puedo ir de vacaciones porque estoy_____.*
- c) *Los apuntes que me prestó María para el examen de español_____.*

d) *La casa que me compraron Ana y Luís es muy grande. Seguro que les*

e) *¿Qué llevas puesto? ¡Ese vestido es del_____!*

f) *Paco se compró un coche y una casa. ¡Ese tío se está _____!*

Na **fase de recuperação** decidimos verificar a capacidade dos alunos para utilizarem as expressões aprendidas e consolidadas nos exercícios anteriores, através de uma atividade em que tinham de inventar uma situação comunicativa, utilizando as EI e as pautas dadas pela professora, tal como é descrito no exercício seguinte:

4. Observa las imágenes. En parejas, escribid una frase que contenga una expresión aprendida anteriormente (estar para chuparse los dedos, tener mucho morro, tirar la casa por la ventana, costar un riñón, estar sin blanca, del tiempo de Maricastaña). Tened en cuenta **las pautas dadas por la profesora para cada situación.**

Ejemplo

Situación 1 :Te regalan un masaje en un balneario. ¡Después de un día de trabajo un masaje te viene de maravilla!

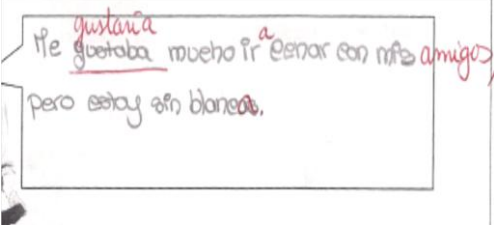
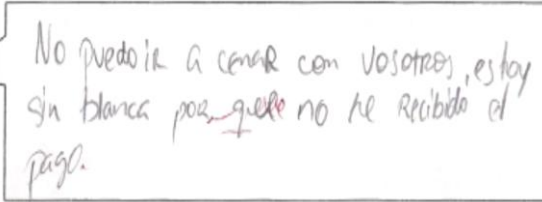
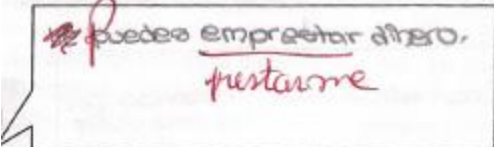
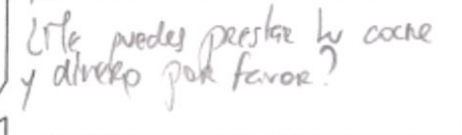
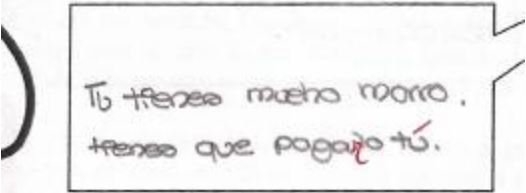
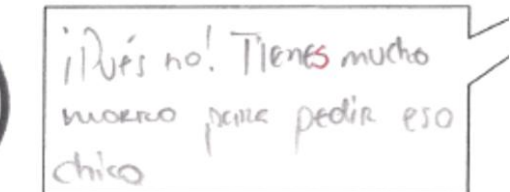
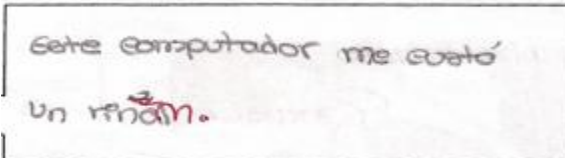
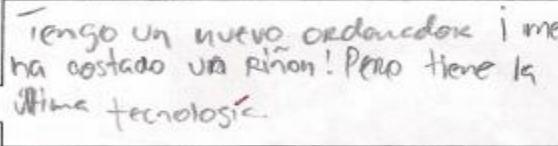
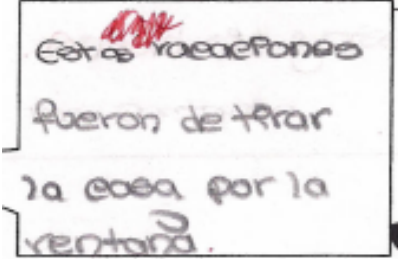
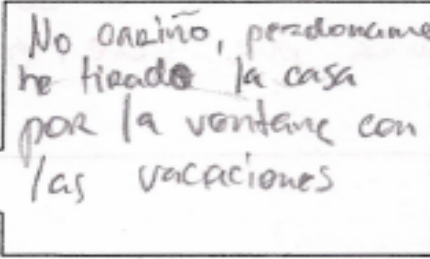


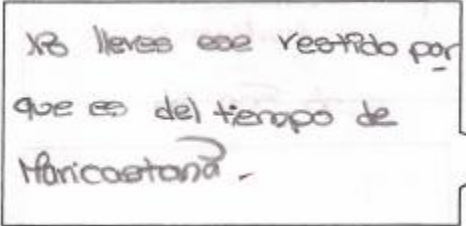
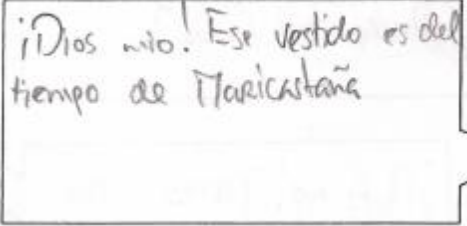
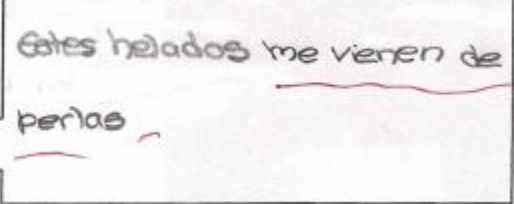
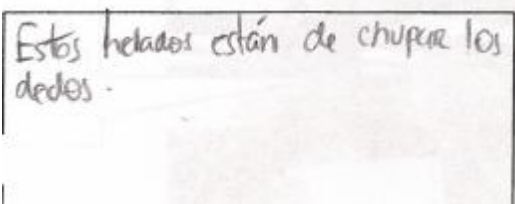
¡Uff! ¡Estoy agotada!

¡Este masaje que me regaló mi marido me vino de perlas!

Grande parte dos alunos não conseguiu terminar esta tarefa em sala de aula e por este motivo, não conseguimos ter acesso ao trabalho final de cada par envolvido na mesma. No entanto, os alunos que finalizaram esta tarefa conseguiram aplicar as EI de

forma correcta e de acordo com a situação comunicativa que lhes era pedida. Apresentamos aqui alguns exemplos de situações inventadas pelos alunos.

Aluno 1	Aluno 2
Situación 2: Todavía no has recibido el pago. No puedes ir a cenar con tus amigos.	
 Me gustaba mucho ir a cenar con mis amigos, pero estoy sin blanca.	 No puedo ir a cenar con vosotros, estoy sin blanca por que no he recibido el pago.
Situación 3: Tu mejor amigo te pide el coche y dinero prestado. Es muy atrevido.	
 ¿Puedes emprestar dinero, prestarme?	 ¿Te puedes prestar el coche y dinero por favor?
 Tú tienes mucho dinero, tienes que pagarme tú.	 ¡Díes no! Tienes mucho dinero para pedir eso chico
Situación 4: Te has comprado un ordenador de tecnología de punta. Te ha costado muy caro.	
 Este computador me costó un riñón.	 Tengo un nuevo ordenador i me ha costado un riñón! Pero tiene la última tecnología.
Situación 5: Te has gastado mucho dinero en las vacaciones.	
 Estas vacaciones fueron de tirar la cosa por la ventana.	 No oñño, perdoname he tirado la casa por la ventana con las vacaciones
Situación 6: Te vas a casar y quieres llevar el vestido de tu madre. ¿Qué dice tu madrina?	

	
Situación 7: Os gustan los helados. Están muy buenos.	
	

Esta atividade não demonstrou ser de difícil resolução para os alunos, pois foi um tipo de atividade de aprendizagem, mais ou menos controlada, em que tiveram que seguir um modelo e as diretrizes fornecidas pela professora para poderem realizar a tarefa com sucesso. Contudo, este tipo de exercício não só nos permitiu verificar se os alunos eram capazes de identificar/reconhecer que expressão utilizar em determinada situação, mas também se eram capazes de reconhecer o sentido que cada EI fornecia a cada contexto.

Na quinta e última aula desta unidade decidimos implementar um jogo ao qual apelidamos de *Trivial Pursuit*, (**anexo 14**) que serviu para rever todos os conteúdos lecionados nesta UD. Este jogo consistiu em fazer uns cartões com perguntas relacionadas com os conteúdos culturais e linguísticos lecionados ao longo da UD nº 2, incluindo também as EI. Neste jogo quisemos, novamente, recuperar as EI que foram introduzidas nesta UD e saber se os alunos as tinham adquirido e as sabiam utilizar. Esta atividade permitiu testar os conhecimentos sobre as EI de forma lúdica e resultou ser uma ferramenta bastante motivadora para os alunos. Esta é mais uma forma de abordar estas expressões em sala de aula, que neste caso permitiu sistematizar conteúdos e serviu de motor de arranque para a atividade seguinte que passamos a descrever.

A última atividade da aula cinco, que foi, também, a última da unidade, foi dedicada à realização da tarefa final, a produção de um exercício de interação/expressão

escrita, que consistiu na escrita de um correio eletrónico (**anexo 15**), para convidar um amigo a fazer uma viagem a Madrid. Tencionávamos que os alunos aplicassem todos os conhecimentos linguísticos, gramaticais, culturais aprendidos ao longo da UD na escrita deste texto e propusemos aos alunos que incluíssem pelo menos duas EI no seu correio eletrónico. Embora tivessem de seguir as diretrizes por nós propostas, esta atividade foi de carácter mais livre para os alunos, muito mais orientada à comunicação. Assim, estes puderam, de certa maneira controlar a produção dos seus textos, sendo mais espontâneos e criativos, pois esta atividade assim o permitia. Já havíamos aplicado algumas atividades de prática mais controlada ao longo desta UD, para que os alunos fossem adquirindo conhecimentos que lhes permitissem armazenar as EI e mais tarde as recuperassem e utilizassem de maneira espontânea. Esta atividade permite a prática mais livre das EI, já que possibilita que estes escolham as expressões que querem usar no seu texto. Há que ter em conta que se queremos que os alunos utilizem as EI num texto escrito, devemos facilitar-lhes um contexto que permita o uso de uma linguagem mais coloquial, como é o caso de uma carta pessoal ou neste caso concreto, a escrita de um correio eletrónico a um amigo.

Dos vinte e três alunos desta turma, apenas treze realizaram esta tarefa final e é sobre os resultados destes que nos iremos pronunciar.

Como já havíamos mencionado anteriormente, esta atividade de escrita exigia que os alunos utilizassem pelo menos duas das EI aprendidas ao longo desta UD. Dos treze alunos que escreveram o correio eletrónico, doze conseguiram utilizar as EI, quatro alunos utilizaram apenas uma expressão, seis alunos utilizaram as duas exigidas nesta tarefa e apenas um aluno utilizou três EI.

Depois de uma leitura atenta dos textos produzidos pelos alunos, verificámos que quase todos utilizaram as EI de maneira correta, mas também constatámos que grande parte destes alunos utilizou as mesmas expressões. Apresentamos um quadro com as EI utilizadas e o número de alunos que as utilizaram.

Expressão Idiomática	Número de alunos que as utilizaram
<i>Venir de perlas.</i>	2
<i>Tirar la casa por la ventana.</i>	1
<i>Estar sin blanca.</i>	8
<i>Ser del año Maricastaña.</i>	3
<i>Para chuparse los dedos.</i>	4
<i>De película</i>	1
<i>Costar un riñon.</i>	2

Quadro 16: EI mais utilizadas pelos alunos

Comprovámos que quase todas as expressões que foram ensinadas nesta UD foram utilizadas pelos alunos, à exceção das expressões *De Madrid al Cielo* e *Tener mucho morro*. Não temos nenhuma explicação concreta para o facto de estas EI não terem sido utilizadas pelos alunos, mas julgamos que terá sido devido à dificuldade de aplicação neste contexto em concreto. Também temos que ter em conta que a EI *De Madrid al cielo* é uma expressão demasiado idiomática e só aplicada em contextos muito específicos. A EI que foi mais utilizada pelos alunos foi *Estar sin blanca* e podemos perfeitamente justificar esta ocorrência pelo simples facto de se aplicar à realidade da faixa etária dos alunos em questão, já que são jovens e nunca têm dinheiro, daí a transposição da realidade a que se enfrentam como jovens para um texto no qual há uma simulação bastante verosímil de escrita de um possível correio eletrónico a um amigo. Salientamos ainda, que alguns alunos utilizaram também as expressões que foram aprendidas na unidade didática nº1, o que demonstra a capacidade dos alunos para adquirirem estas estruturas de forma eficaz.

Importa salientar que quase todos os alunos cumpriram a tarefa de utilizar as duas expressões exigidas para a realização desta atividade, o que nos leva a concluir que os alunos são capazes de utilizar as EI em textos escritos, tendo em conta contextos de comunicação específicos. Para melhor compreensão da maneira como os alunos aplicaram as EI nos seus textos escritos, damos dois exemplos que representam uma boa amostra do que os alunos são capazes de fazer quando confrontados com uma tarefa desta natureza.

Exemplo 1:

¡Hola!

(Como estoy sin blanca) me regalaron un viaje a Madrid pero no quiero ir solo.

¿Quieres venir conmigo? Me quedaré doce días a visitar el centro cultural de la ciudad, me gustaría visitar la Fuente Cibeles, el Santiago Bernabéu y el Museo del Prado.

No puedo ir a la Catedral de Almudena por que si fuera, no tendría tiempo para visitar los monumentos que me gustan.

Me gustaría probar churros con chocolate y el cocido madrileño, ¡eso viviría de perlas!

Me gustaría también ir de compras a La Centro Comercial para hacer unas compras.

Un beso,

Exemplo 2:

¡Hola Ricardo!

Como te he dicho, mi madre me ha regalado un viaje a Madrid y te estoy invitando para que vengas conmigo.

Me voy a quedar cinco días en el mejor hotel, aquel de cinco estrellas que vimos ayer.

Si fueras conmigo, sería muy divertido. Me gustaría mucho ir al Museo del ^{Prado} ~~Prado~~, la Fuente Cibeles, el oso y el madrileño y también el Palacio Real. Podríamos ir a descansar al café del Real Madrid y por la noche ir a Gran Vía o al El Corte Inglés. ¡Unas comperitas vivirían de perlas!

Si ~~estuviéramos~~ estuviéramos en la Plaza Mayor podríamos sacar una foto juntos, creo que iría estar muy bonita.

Cuando salgamos para ir a un baño discreto (no podemos tirar la casa por la ventana) porque después nos quedamos sin blanca y no podríamos comprar regalos para nuestros amigos.

Una cosa que tenemos que probar son los churros con chocolate caliente y el cocido madrileño. ¡Deben ser riquísimos!

Me gustaría mucho que vinieras conmigo porque podría ser un viaje romántico una vez que tenemos muy poco tiempo libre en Portugal. ¡Te quiero mucho cariño!

Un beso, ~~ammi~~

Após realizar as atividades acima descritas, aplicámos novamente a ficha de verificação de conhecimentos que foi implementada no início desta UD, tal como o fizemos para UD nº1. Partindo das respostas dadas pelos alunos, foi-nos possível comparar, mais uma vez, a progressão destes em relação à aquisição das EI ao longo da UD nº2. Tal como fizemos para a UD nº1, apresentamos aqui os quadros que resumem os dados resultantes da aplicação das duas fichas.

Exercício 1

Lee esta lista de expresiones y señala las que conoces o aquellas cuyo significado puedes intuir.

Expresión:	Ficha de diagnóstico.	Ficha após abordagem das EI em sala de aula.	Variação.
<i>a. Estar sin blanca.</i>	2	18	16
<i>b. Costar un riñon.</i>	3	19	16
<i>c. Tener mucho morro.</i>	1	13	12
<i>d. Tirar la casa por la ventana.</i>	1	13	12
<i>e. Ser del año de Maricastaña.</i>	8	18	10
<i>f. Venir de perlas.</i>	1	9	8
<i>g. Estar para chuparse los dedos.</i>	11	18	7
<i>h. De Madrid al cielo.</i>	2	5	3
<i>i. De película.</i>	3	9	6

Quadro 17: Comparação de resultados da ficha diagnóstica e da ficha pós tratamento das EI em sala de aula, em relação ao exercício nº 1 (UD nº2)

Exercício 2

¿Conoces en tu lengua alguna expresión igual o similar? Escríbela al lado.

	Número de alunos que conseguiu encontrar equivalente ou tradução em LM.			Expressão equivalente em LM (referidas pelos alunos).	
Expressão:	Ficha de diagnóstico.	Ficha após tratamento das EI em sala de aula.	Variação	Ficha de diagnóstico.	Ficha de avaliação formativa.
a. <i>Estar sin blanca.</i>	1	20	19	“Estar sem pasta.”	“Estar sem pasta.”
b. <i>Costar un riñon.</i>	1	21	20	“Custar os olhos da cara.”	“Custar os olhos da cara.”
c. <i>Tener mucho morro.</i>	0	20	20	-----	“Ter lata.”
d. <i>Tirar la casa por la ventana.</i>	0	14	14	-----	“Gastar à grande e à francesa.”
e. <i>Ser del año de Maricastaña.</i>	4	22	18	“ Ser da idade da pedra.”	“Ser da idade da pedra.”
f. <i>Venir de perlas.</i>	0	18	18	-----	“Vem mesmo a calhar.”
g. <i>Estar para chuparse los dedos.</i>	0	22	22	-----	“ De comer e chorar por mais.”
h. <i>De Madrid al cielo.</i>	0	0	0	-----	-----
i. <i>De película.</i>	0	12	12	-----	-----

Quadro 18: Comparação de resultados da ficha diagnóstica e da ficha pós tratamento das EI em sala de aula, em relação ao exercício nº 2 (UD nº2)

Exercício nº 3

¿A cuál de las expresiones anteriores corresponden las siguientes definiciones?

Expressão:	Definição/significado	Número de alunos que conseguiram associar a expressão com o seu significado.		
		Ficha de diagnóstico.	Ficha de após tratamento das EI em sala de aula.	Variação.
a.Estar sin blanca.	Estar sin dinero.	3	17	4
b.Costar un riñon.	Costar mucho dinero.	10	16	6
c.Tener mucho morro.	Ser atrevido/sin vergüenza.	10	12	2
d.Tirar la casa por la ventana.	Gastar más de lo necesario.	4	13	9
e.Ser del año de Maricastaña.	Ser muy antiguo.	1	17	16
f. Venir de perlas.	Venir oportunamente.	8	14	6
g.Estar para chuparse los dedos.	Estar muy bueno.	3	15	12
i. De película.	Que está muy bien. Que es fuera de lo	5	11	6

	común.			
--	--------	--	--	--

Quadro 19: Comparação de resultados da ficha diagnóstica e da ficha pós tratamento das EI em sala de aula, em relação ao exercício nº 3 (UD nº2)

Exercício 4

Completa ahora las frases con las expresiones del ejercicio número 1.

		Nº de alunos que completou as frases corretamente.		
Frases para completar	Correção	Ficha de diagnóstico.	Ficha após abordagem das EI.	Variação
a.La comida que hace tu madre está para ...	<i>...chuparse los dedos .</i>	11	17	6
b.No voy al cine porque estoy ...	<i>...sin blanca.</i>	9	16	7
c.Pasar la noche en ese hotel...	<i>...cuesta un riñon.</i>	2	15	13
d.Ese peinado que traes hoy es...	<i>...del año de maricastaña .</i>	3	12	9
e.Este año no vamos a viajar porque el año pasado...	<i>...tiramos la casa por la ventana.</i>	1	9	8
f.María tiene...	<i>...mucho morro siempre está pidiendo dinero.</i>	2	11	9
g.Este trabajo me...	<i>...viene de perlas.</i>	2	11	9
h.José se ha comprado una casa de...	<i>...película.</i>	1	9	8

Quadro 20: Comparação de resultados da ficha diagnóstica e da ficha pós tratamento das EI em sala de aula, em relação ao exercício nº 4 (UD nº2)

Fazendo uma análise global dos resultados obtidos pelos alunos depois da aplicação desta ficha, chegámos à conclusão que os resultados obtidos nesta ficha foram ligeiramente inferiores em relação à mesma ficha aplicada aquando da verificação de conhecimentos da UD nº1. Não queremos com isto dizer que os resultados nesta UD foram maus, mas verificou-se uma ligeira descida dos resultados em relação à UD nº1. Uma das razões para que tal tenha acontecido, prende-se com facto de algumas das EI aplicadas nesta UD serem de difícil compreensão para os alunos. Ou seja, o grau de idiomaticidade destas EI foi superior ao das expressões aprendidas ao longo da primeira unidade. Outro aspeto que gostaríamos de referir aqui, está relacionado com a abordagem utilizada para trabalhar estas expressões com os alunos. Recordamos os leitores deste relatório que as EI introduzidas na primeira UD estavam relacionadas com o tema dessa mesma UD, o que poderá contribuir para uma aquisição mais eficaz destas expressões. Na segunda unidade as EI foram introduzidas através de um contexto que não estava relacionado com o tema, mas com uma situação comunicativa e pragmática que permitia aos alunos auferir o significado das EI através do contexto em que se inseriam. Mas para verificar se os resultados dos alunos nesta UD estavam diretamente relacionados com as razões acima apontadas necessitaríamos aplicar esta mesma metodologia em outras unidades.

Comparando agora, os resultados obtidos nas fichas de diagnóstico e de verificação de conhecimentos da UD 2, verificamos que a maior parte das expressões foram adquiridas pelos alunos. As expressões que resultaram ser mais difíceis para os alunos foram: *de película* e *de Madrid al cielo*. Pela experiência que tivemos durante a abordagem das expressões mencionadas anteriormente em sala de aula, constatamos que os alunos não entenderam muito bem em que contexto se poderia utilizar a EI *de película*, o que levou a uma aprendizagem deficitária por parte dos mesmos. Em relação EI *de Madrid al cielo*, voltamos a referir que esta expressão tem um significado pouco transparente para os alunos e é aplicável em contextos muito específicos de utilização, o que nos leva a pensar se deveríamos ter introduzido/apresentado esta expressão aos alunos. Também verificamos que, surpreendentemente, os alunos conseguiram encontrar expressões equivalentes na sua LM para sete das nove EI que lhes foram apresentadas nesta unidade.

Finalizamos este capítulo, referindo que as atividades apresentadas nesta UD são apenas exemplos do que se pode fazer com as EI quando queremos utilizá-las em

contexto e como componente importante de diferentes géneros textuais. Importa salientar que se os alunos trabalharem as expressões como parte de um texto escrito, ou oral, e tentarem descobrir o seu significado pelo contexto em que se inserem, a aprendizagem destas expressões resultará muito mais enriquecedora para eles. A riqueza vocabular e estilística que estas expressões oferecem a qualquer tipo de discurso vai muito mais além da aprendizagem de expressões soltas, pois ajudam o aluno a usar a língua para atuar socialmente.

Independentemente da abordagem ou método utilizado para introduzir as EI em sala de aula, grande parte dos alunos conseguiu aplicar as EI de forma correta nos vários contextos que lhes foram apresentados. Será necessário que se continue a trabalhar as expressões em sala de aula através de várias perspetivas metodológicas que nos permitam verificar qual o processo que possibilita a aquisição mais eficaz destas construções frásicas por parte dos alunos.

CONCLUSÕES/REFLEXÕES FINAIS

O propósito deste trabalho não foi, de maneira nenhuma, quantificar variáveis que provassem a eficácia da inserção das EI no processo de ensino/aprendizagem do E/LE. Pretendeu-se, sobretudo, alertar os profissionais de educação para a importância de utilizar estas expressões em sala de aula, tendo em conta que com a aprendizagem formal destas estruturas vocabulares, os alunos tornam-se aprendentes mais conscientes da língua alvo, já que a forma como estes as utilizam demonstra, em nosso entender, se os alunos são competentes linguisticamente. Procurou-se fornecer aos professores algumas atividades que potenciam o trabalho com EI em sala de aula, mas estamos cientes de que cabe a cada professor, em particular, encontrar e/ou adaptar contextos de ensino que permitam a introdução destas expressões sem ser de maneira forçada ou despropositada.

A primeira ilação que retiramos deste estudo realizado no âmbito do ensino das EI, e que para nós será uma das mais importantes, é que tanto professores como alunos estão de acordo em relação à importância que o ensino das EI tem na aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente porque facilitam o desenvolvimento da competência comunicativa. Os alunos precisam destas expressões para poderem comunicar de forma natural e competente numa língua estrangeira, nomeadamente em registo coloquial ou informal. Porém, a maior parte dos professores não ensina estas expressões em sala de aula, como pudemos constatar pelas respostas dadas pelos alunos, aos questionários aplicados, demonstrando não conhecer a maior parte das expressões abordadas na nossa prática de ensino. Não deverá ser o professor o principal “veículo” de introdução destas expressões em sala de aula? De que outra maneira poderão os alunos entrar em contacto com estas expressões? Os manuais que abordam estas questões são escassos e os alunos não têm maturidade suficiente para as estudarem por si sós. Na nossa opinião, cabe ao professor proporcionar atividades que facilitem a aprendizagem destas estruturas vocabulares, utilizando, por exemplo, materiais autênticos nas suas aulas. Este tipo de materiais são uma boa ferramenta didática para proporcionar um contacto mais autêntico como as EI. Filmes, séries, banda desenhada e canções são alguns exemplos de materiais autênticos que podem conter em si amostras significativas de EI da mais variada natureza.

A segunda conclusão a que chegamos após a realização deste estudo é que os alunos memorizam mais depressa as EI que se assemelham ou possuem equivalentes na sua LM. No entanto, apesar de não existirem em português, neste caso específico, algumas expressões equivalentes em língua espanhola, verificámos que tal não foi impedimento para que os alunos conseguissem perceber o significado das expressões introduzidas ao longo das duas UD que lhes foram apresentadas. Contudo, alertamos os leitores deste relatório, que caso não haja uma abordagem formal das EI em sala de aula, podem levar os alunos à tradução literal das EI, o que não corresponde em determinados casos ao seu verdadeiro significado. Ou seja, os alunos compreendem o significado isolado de cada palavra pertencente à EI, mas não compreendem o significado global da mesma.

Uma terceira conclusão tem a ver com o facto de serem necessárias três etapas de abordagem para que os alunos possam adquirir as EI: a etapa de entrada, a de armazenamento e a de recuperação referidas por (Pisot García 2003:38). Estas três fases levam a uma memorização e consolidação mais eficaz das EI por parte dos alunos. A utilização das EI em exercícios variados, tais como exercícios de preenchimento de espaços, de relação de significados, de jogos, escrita de frases ou de textos, também ajudam à aquisição das EI por parte dos aprendentes de uma língua. É de referir que os exercícios relacionados com as EI devem seguir um crescendo de dificuldade, ou seja, será necessário começar por realizar atividades ou exercícios de dificuldade mais baixa (ex.: exercícios de relacionamento de pares) para depois prosseguir com exercícios de maior grau de dificuldade, que impliquem que os alunos as utilizem numa tarefa de escrita ou numa simulação de uma conversa informal entre amigos.

Um quarto aspeto conclusivo advém da constatação de que independentemente da abordagem utilizada pelos professores para introduzir as EI como objeto de estudo do E/LE, os resultados são sempre positivos, os alunos adquirem estas expressões estando elas ligadas a campos semânticos ou a situações comunicativas.

Concluímos também que, apesar dos alunos com os quais trabalhamos ao longo da nossa prática de ensino supervisionada, frequentarem um nível B1-B2 de aprendizagem de uma língua estrangeira, não haviam até ao momento tido um contato formal com expressões deste carácter, o que demonstra pouca importância dada pelos professores à exploração das EI em sala de aula.

Ao realizar um estudo desta natureza, deparámo-nos com algumas dificuldades que passamos a especificar. Começamos por referir que a duração da nossa prática de ensino supervisionada não foi suficiente para averiguar se os alunos seriam capazes de aplicar as EI abordadas nas duas UD, por nós implementadas, de forma efetiva noutros contextos da aprendizagem do E/LE. Somos conscientes que os alunos necessitariam de continuar a trabalhar as EI em sala de aula, para que futuramente as viessem a utilizar de forma mais natural, sistemática e em qualquer tipo de discurso.

Em segundo lugar, estamos cientes das limitações do professor que queira planificar aulas que impliquem o ensino das EI, uma vez que a maioria destes profissionais não está preparada para ensinar estas expressões. Uns porque não as conhecem, outros porque não se sentem confortáveis com seu ensino. Ensinar EI por campos semânticos ou por temas, e até mesmo por níveis de ensino, implica estudo e pesquisa, que significa tempo que os professores de língua estrangeira, na atual conjuntura de ensino, não têm. Não esqueçamos também que ensinar uma EI significa ensinar toda uma bagagem cultural que pode implicar tempo e afastamento em relação ao programa curricular do Ministério da Educação.

Em terceiro lugar, a não existência de documentos, de material de investigação ou até mesmo de manuais que demarquem que EI devem ser ensinadas nos diferentes níveis de ensino, também dificultou a nossa atuação como professora estagiária, podendo condicionar o trabalho docente no que respeita as EI. Referimos que todos os materiais e atividades relacionadas como as EI aqui apresentados neste relatório foram de elaboração própria.

Acreditamos, porém, que todas as dificuldades apresentadas anteriormente não são razões suficientes para que as EI deixem de ser objeto de ensino na língua no processo de aquisição da língua espanhola. Consideramos ter dado o nosso contributo para que tal não aconteça e que o nosso objetivo inicial tenha sido conseguido: incitar ao uso e exploração das EI como forma de desenvolver a competência linguística e comunicativa dos alunos. Não procurámos obter resultados quantitativos com a abordagem temática deste relatório; procurámos sim, implementar atividades que permitissem que os alunos contactassem com EI, explorando o seu significado e carga cultural, apelando à sua utilização oral e escrita, como forma de melhorar a sua competência linguística e comunicativa. Demandámos de igual forma incentivar os

professores a utilizar atividades e estratégias de ensino de EI. Constatámos que se tratou de uma experiência muito gratificante, pois os alunos mostraram-se motivados para a aprendizagem destas expressões. Estamos certos de que a questão das expressões idiomáticas ainda tem muito para ser explorado e esperamos que este trabalho seja motivação suficiente para que outros professores possam utilizar as EI como mais um contributo para a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

Gostaríamos de no futuro poder transpor esta abordagem temática para níveis de ensino inferiores, numa tentativa de avaliar se a aplicação e exploração de EI se justifica e se representa uma mais-valia nestes estádios de aprendizagem do E/LE, conscientes de que estes conteúdos exigem aos alunos maturidade linguística e conhecimento cultural para as compreender e utilizar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis (2006). “Tratándose de expresiones idiomáticas, ¡no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato!”, *Revista redELE*, 6, Retirado em 26/11/2013, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_04Baptista.pdf
- BEINHAUER, Werner (1978). *El español coloquial*. Madrid: Gredos.
- BRIZ Gómez, Antonio (2009). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de Pragmática*, Barcelona: Ariel.
- CASCÓN Martín, Eugenio (2013). *Español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*. Madrid: Edinumen.
- CASARES, Julio (1992). *Introducción a la lexicología moderna*. Madrid: CSIC.
- CASSANY Daniel, Marta Luna e Gloria Sanz (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASTILHO Carballo, M^a Auxiliadora (1998). «El concepto de unidad fraseológica», *Revista de lexicografía*, (IV), 67-79.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum De Referência Para As Línguas- Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa Editores.
- CORPAS Pastor, Gloria (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- DANTE Hernández, Ana Belén (2003). «El componente fraseológico en la enseñanza de ELE» :*Léxico Fraseología y Falsos Amigos. Forma*, (6), 65-92.
- DEL POZO Díez, Mercedes (1998). «Dime cómo hablas y te diré si te comprendo: de la importancia de la enseñanza de expresiones coloquiales, modismos, argot...». *In Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática: actas del IX Congreso Internacional ASELE*, Santiago de Compostela, 1998 (699-705).
- ESCOBAR Hernández, José Carlos (2002). *Manual de español coloquial: El lenguaje que hablamos todos los días*. México: Trillas.
- FERNÁNDEZ Prieto, María Jesús (2004). «La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos e propuestas didácticas». *In Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad: Actas del 15º Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, 2004 (349-356).
- GARCIA Benito, Ana Belén (2009). «Locuciones con clítico de objeto directo en portugués», *Limite*, (3), 7-25.
- GARCIA Muruais, María Teresa (1997). «Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE». *In La enseñanza del español como lengua extranjera:*

del pasado al futuro: *actas del 8º Congreso Internacional ASELE*, Alcalá de Henares, 1997 (363-369).

GARCIA Rosa, Mirian Cristiany (2004). Ampliación del léxico a través de las expresiones idiomáticas en clases de ELE: una actividad muy placentera. In *Estatégias para el aprendizaje de léxico en ELE: actas del 14º Seminario de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, 2004 (117-131).

GARRIDO Rodríguez, Mª del Camino (2000). “¿Qué español coloquial enseñar en las clases de E/LE?”. In *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros: actas del 11º Congreso ASELE*, Zaragoza, 2000 (365-373).

GONZÁLEZ Rey, Maribel (1998). “Estudio de la idiomatidad en las unidades fraseológicas”. In Gerd Wortjak (ed), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, (57-73). Madrid: Iberoamericana.

HIGUERAS Garcia, Marta (1997). “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros.”, *Reale*, 8, 1997, 35-49.

INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan Curricular del instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.

LIMA, Lucilema Mendonça e Maria Luisa Ortiz Álvarez (2011). «O ensino das expressões idiomáticas em língua espanhola e as suas equivalências em língua portuguesa». In *Horizontes de Linguística Aplicada*, 10 (1) , 69-89.

LÓPEZ Vázquez, Lucía (2010). “La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior”. In *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza –aprendizaje del español L2-LE: actas del 11º Congreso Internacional ASELE*, Salamanca, 2010 (531-532).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa Espanhol. Programa e Organização. Ensino Básico 3º ciclo*, Imprensa-nacional da Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002 a). *Programa de Espanhol, Nível de Continuação, 11º ano, Departamento do Ensino Secundário, Formação Específica-Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*, Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002 b). *Programa de Espanhol, Nível de Continuação, 10º ano, Departamento do Ensino Secundário, Formação Específica-Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*, Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º ano, Departamento do Ensino Secundário, Formação Específica-Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*, Ministério da Educação.

ORENGA, Ana (1999). “Enseñanza del español idiomático en E/LE”. In *El español a las puertas del siglo XXI: actas del 34º Congreso AEPE*, Zaragoza (161-169).

PENADÉS Martínez, Inmaculada (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco Libros.

PISOT García, Rafael Elías (2003). “Fraseología en el aula de español. Aplicación didáctica de un glosario”. *Forma, Formación de Formadores, Léxico Fraseología y falsos amigos*, 6, 29-64.

SILVA DA Batista, Moisés (2006). «Uma palavra só não basta: um estudo teórico sobre unidades fraseológicas», *Revista de Letras*, 1-2 (28), 11-20.

ROSA García, Miriam Cristiany (2006). « Ampliación del léxico a través de las expresiones idiomáticas en clases de ELE: una actividad muy placentera». In *Actas del Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São paulo 2006, 117-130.

RUIZ Martínez, Ana Maria (2005). «Las unidades fraseológicas vinculadas con las funciones pragmáticas del nivel Plataforma y del nivel Umbral en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.». In *La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del 16º Congreso Internacional ASELE*, Oviedo, 2005 (569-579).

VÁZQUEZ Fernández, Ruth e Buezo Fernández, Isabel (1998). «¿Cómo, cuándo y dónde enseñar las “expresiones fijas”? Práctica en el aula». In *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática: actas del 9º Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, 1998 (727-734).

VIGARA Tauste, Ana Maria (1992). *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, Madrid: Gredos.

VILELA, Mário (2002). *Metáforas do Nosso Tempo*, Coimbra: Livraria Almedina.

WORTJAK, Gerd (1988). “Uso y abuso de unidades fraseológicas”. In *Homenaje a Alonso Zamora Vicente*, 1. Acedido em 25/5/ 2014, em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2660>

ZULUAGA, Alberto (1975). “La fijación fraseológica”, *Thesaurus*, 30º (2), 225-248.

Dicionários:

Diccionario online de Real Academia Española.

Acedido em 18/03/2014: <http://lema.rae.es/drae/?val=coloquial>

Anexos

Anexo 1

Questionário aos alunos

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a aprendizagem de *expressões idiomáticas em sala de aula*, no âmbito de um estudo para a obtenção do grau de Mestre pela Faculdade de Letras do Porto.

Responde com sinceridade às questões apresentadas, pois este questionário é anónimo e confidencial.

Exemplo de expressão idiomática: “*hablar por los codos*”.

- 1- Com base no exemplo de expressão idiomática referida no item acima, diz o que entendes por expressão idiomática?

- 2- Costumas aprender expressões idiomáticas na aula de Espanhol? Conheces alguma expressão idiomática em espanhol?

Não. _____ Sim. _____ Qual/quais?

- 3- Costumas utilizar expressões coloquiais/idiomáticas na tua língua materna?

Não. _____ Sim. _____ Em que contextos/ situação de comunicação?

4- Consideras importante aprender este tipo de expressões ao estudar uma língua estrangeira?

Não._____ **Sim.** _____ **Porquê/Para quê?**

5- Utilizas expressões idiomáticas quando escreves ou falas em espanhol?

Frequentemente._____ **Às vezes.**_____ **Nunca.** _____

6- Consegues identificar este tipo de expressões quando apresentadas em qualquer tipo de material em sala de aula.

Sim_____ **Não**_____

7- Como costumavas aprender este tipo de expressões? Assinala um X nas respostas que te interessarem.

a) Através do teu manual._____

b) Com o teu professor._____

c) Através de canções._____

d) Na leitura de textos._____

e) Através jogos._____

f) Outros.

Quais?_____

Obrigada pela colaboração!

Questionário aos professores

Este questionário destina-se a recolher informações sobre o ensino de *expressões idiomáticas em sala de aula*, no âmbito de um estudo para a obtenção do grau de Mestre pela Faculdade de Letras do Porto.

Responda com sinceridade às questões apresentadas, pois este questionário é anónimo e confidencial.

1- O que entende por expressão idiomática?

2- Costuma ensinar expressões idiomáticas nas suas aulas?

Sim____Não____

Se respondeu sim. Em que situações? Assinale com um X. Pode escolher mais do que uma opção.

- a) Para apresentar uma unidade?_____
- b) Só quando aparecem no manual?_____
- c) Em situações comunicativas?_____
- d) Para apresentar conteúdos funcionais?_____
- e) Somente quando aparecem num texto escrito?_____
- f) Quando aparecem em qualquer material audiovisual?_____
- g) Outras situações. Quais?_____

3- Os seus alunos utilizam expressões idiomáticas quando escrevem ou falam em Espanhol em sala de aula?

Sim_____

Não_____

Se respondeu não, refira qual o principal motivo da não utilização de expressões idiomáticas por parte dos alunos em sala de aula.

4- Os seus alunos costumam identificar este tipo de expressões quando apresentadas em qualquer tipo de material em sala de aula?

Sim_____ **Não**_____

5- Que estratégias/atividades costuma utilizar para ensinar expressões idiomáticas?

a) Exercícios de completar espaços._____

b) Apresentando pequenas amostras de conversação/diálogos._____

c) Atividades para relacionar significados com as expressões idiomáticas.____

d) Utilização de textos onde aparecem este tipo de expressões._____

e) Dramatizações, role-play.

f) Uso de atividades lúdicas (jogos com imagens, crucigramas, sopas de letras, etc.)

g) Outras._____

6- Dê a sua opinião em relação à importância do ensino de expressões idiomáticas numa aula de Espanhol.

Obrigada pela sua colaboração!



Escola Secundária de Rocha Peixoto

Español- 10º Curso- Ficha de diagnóstico de conocimientos 1

El objetivo de los ejercicios que te presentamos es obtener información sobre lo que sabes acerca de las siguientes expresiones idiomáticas.

1. Lee esta lista de expresiones y señala las que conoces o aquellas cuyo significado puedes intuir.
2. ¿Conoces en tu lengua alguna expresión igual o similar? Escríbela al lado.

Expresión:	¿La conoces?	Expresión en tu lengua:
a. Dar calabazas.		
b. Dar las uvas.		
c. Estar como un flan.		
d. Tener mala leche.		
e. Ponerse como un tomate.		
f. Ser del año de la pera.		
g. Ser la media naranja (de alguien).		
h. Ser pan comido.		
i. Estar para mojar el pan.		
j. Ponerse morado.		

k.Estar de rechupete.		
-----------------------	--	--

3. ¿A cuál de las expresiones anteriores corresponden las siguientes definiciones?

- a. Ser fácil._____
- b. Comer mucho._____
- c. Rechazar a alguien en sus pretensiones amorosas _____
- d. Hacerse tarde._____
- e. Ser muy antiguo. _____
- f. Ser la pareja perfecta._____
- g. Estar muy bueno / ser atractivo._____
- h. Estar nervioso._____
- i. Estar muy bueno._____
- j. Tener pésimo carácter._____
- k. Ponerse rojo de vergüenza. _____

4. Completa ahora las frases con las expresiones del ejercicio número 1.

- a. La comida que comimos ayer estaba _____.
- b. El examen de ayer fue _____.
- c. Jaime le ha_____ a María porque ya no le gustaba.

- d. Tenemos que darnos prisa porque nos van a _____.
- e. El vestido que llevaba Ana era _____.
- f. El día de las pruebas de inglés estaba como _____.
- g. Miguel, el novio de Yoli, es muy guapo. Está _____.
- h. Mi jefe tiene muy _____.
- i. Hoy me voy a poner _____
de tanto comer.
- j. Mi hermano cada vez que ve a Mari se pone _____.
- k. José quiere mucho a Concha, ella es su _____.

¡Gracias!

La profesora en prácticas:

Cristina Veiga

SER DEL AÑO DE LA PERA
SIGNIFICA:

- A. ser muy antiguo.
- B. ser moderno.
- C. ser muy feo.



!Por un lado es del año de la pera!

SER DEL AÑO DE LA PERA
SIGNIFICA:

- A. ser ~~muy antiguo.~~
- B. ser moderno.
- C. ser muy feo.



SER PAN COMIDO
SIGNIFICA:

- A. ser muy bueno.
- B. ser muy fácil.
- C. ser muy difícil.



El español es pan comido para los portugueses!

SER PAN COMIDO
SIGNIFICA:

- A. ser muy bueno.
- B. ser ~~muy fácil.~~
- C. ser muy difícil.



PONERSE COMO UN TOMATE
SIGNIFICA:

- A. ponerse enfermo.
- B. ponerse guapo.
- C. ponerse rojo de vergüenza.



Quando vi a Manu me puse como un tomate!

PONERSE COMO UN TOMATE
SIGNIFICA:

- A. ponerse enfermo.
- B. ponerse guapo.
- C. ponerse rojo de vergüenza.



DAR LAS UVAS
SIGNIFICA:

- A. hacerse muy tarde.
- B. dar un premio.
- C. saludar.



DAR LAS UVAS
SIGNIFICA:

- A. hacerse muy tarde.
- B. dar un premio.
- C. saludar.

TENER MALA LECHE
SIGNIFICA:

- A. tener cara de enfermo.
- B. tener buen humor.
- C. tener pésimo carácter.



Mi perro tiene muy mala leche!

TENER MALA LECHE
SIGNIFICA:

- A. tener cara de enfermo.
- B. tener buen humor.
- C. tener pésimo carácter.

ESTAR PARA MOJAR PAN
SIGNIFICA:

- A. ser muy feo.
- B. estar alegre.
- C. ser muy atractivo.



ESTAR PARA MOJAR PAN
SIGNIFICA:

- A. ser muy feo.
- B. estar alegre.
- C. ser muy atractivo.

PONERSE MORADO
SIGNIFICA:

- A. comer mucho.
- B. comer poco.
- C. sentir vergüenza.



PONERSE MORADO
SIGNIFICA:

- A. ~~comer mucho.~~
- B. comer poco.
- C. sentir vergüenza.

AHORA QUE YA SABEMOS TODAS LA
EXPRESIONES...

¡Estamos más felices
que unas castañuelas!





Escola Secundária de Rocha Peixoto

Ficha de trabalho-2

10º Curso

Fecha: _____

Nombre: _____

Expresiones con términos relacionados con alimentos.

1-Relaciona el principio y el final de cada expresión.

a) Ponerse como un...._____	comido
b) Ser la media..._____	naranja
c) Tener mala..._____	tomate
d) Dar las ..._____	pan
e) Estar como un..._____	pera
f) Ser pan..._____	calabazas
g) Ponerse..._____	leche
h) Dar..._____	flan
i) Estar para mojar ..._____	morado
j) Ser del año de la..._____	uvas

2-Sustituye la parte subrayada de la frase por una de las expresiones usadas en el ejercicio anterior.

a. Mi novio me ha regalado un abrigo, pero no me gusta nada. ¡Es muy antiguo!

Mi novio me ha regalado un abrigo, pero no me gusta nada. _____

b. Estoy muy nerviosa. Mañana tengo el examen de español y todavía no he estudiado nada.

¡Estoy _____! Mañana tengo el examen de español y todavía no he estudiado nada.

c. Cuando me preguntaron delante de todo el mundo cuántos años tenía, me puse muy roja.

Cuando me preguntaron delante de todo el mundo cuántos años tenía, me _____.

d. ¡El examen de conducir fue muy fácil!

El examen de conducir fue _____.

e. ¡Date prisa que vamos a llegar tarde!

¡Date prisa que _____!

f. Ayer mi madre hizo una cena maravillosa. Comí mucho y hoy estoy a régimen.

Ayer mi madre hizo una cena maravillosa. _____ y hoy estoy a régimen.

g. Siempre que invito a Ana a salir conmigo siempre me dice que no.

Siempre que invito a Ana a salir conmigo siempre me _____.

h. Mi jefe tiene muy mal carácter.

Mi jefe tiene _____.

i. ¡Clara está cada vez más quapa!

¡Clara está _____!

1- Repaso final.

Escribe el significado de las expresiones que has aprendido hoy.

a. *Ponerse como un tomate.*_____

b. *Dar las uvas.*_____

c. *Tener mala leche.*_____

d. *Ser pan comido.*_____

e. *Ser del año de la pera.*_____

f. *Dar calabazas.*_____

g. *Estar como un flan.*_____

h. *Ser la media naranja de alguien*_____

i. *Estar para mojar el pan.*_____

j. *Ponerse morado.*_____



Tarjetas- expresiones

<i>Ponerse como un tomate.</i>	Rojo de vergüenza.
<i>Tener mala leche.</i>	Tener pésimo carácter.
<i>Ser pan comido.</i>	Ser fácil.
<i>Ponerse morado.</i>	Comer mucho.
<i>Dar calabazas.</i>	Rechazar a alguien en sus pretensiones amorosas.
<i>Dar las uvas.</i>	Hacerse tarde.
<i>Ser del año de la pera.</i>	Ser muy antiguo.
<i>Ser la media naranja.</i>	Ser la pareja perfecta.
<i>Estar para mojar el pan.</i>	Estar muy bueno/ser atractivo.
<i>Estar como un flan.</i>	Estar nervioso.



¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?



¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?

Ponerse como un tomate.

Significa: Ponerse rojo de vergüenza.

¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?



¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?

Ser pan comido.

Significa: Ser muy fácil.

¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?



¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?

Estar como un flan.

Significa: Estar muy nerviosa.

¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?



¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?

Ser del año de la pera.

Significa: Ser muy antiguo.

¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?



¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?

Dar calabazas a alguien.

Significa: Rechazar a alguien.

¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?



¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?

Ponerse morado.

Significa: Comer mucho.

¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?



¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?

Dar las uvas.

Significa: Hacerse tarde.

¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?



¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?

Tener mala leche.

Significa: Tener pésimo carácter.

¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?



¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?

Ser la media naranja.

Significa: Ser la pareja perfecta.

¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?



¿QUÉ EXPRESIÓN TE SUGIERE ESTA IMAGEN?

Estar para mojar el pan.

Significa: Ser muy atractivo./Estar muy bueno(a).

Pasapalabra- Comidas y bebidas.

Preguntas equipo 1

- a. Bulbo de color blanco que tiene un sabor muy fuerte; se emplea principalmente como condimento.
- b. Plato típico del País vasco.
- c. Guiso de carne, tocino, hortalizas y garbanzos cocidos, muy típico de Madrid.
- ch. Embutido de carne de cerdo picada y adobada con pimentón y otras especias, y curada al humo.
- d. Pez marino comestible de color gris. Es muy bueno a la plancha.
- e. Plato preparado a base de hortalizas crudas (generalmente lechugas), troceadas y aderezadas con sal, aceite y vinagre.
- f. Tipo de fruto casi redondo y de color rojo habitual en primavera.
- g. El cocido es un plato típico español compuesto por carne, tocino y...
- h. Uno de los principales ingredientes de la tortilla española.
- i. **(contiene la i)** Fruto de color amarillo, de sabor ácido y muy aromático.
- j. Carne de la pata trasera del cerdo salada en crudo y curada al natural.
- k. Fruto de piel marrón rugosa y peluda cuya carne es verde.
- l. Bebida blanca que viene de la vaca.
- ll. **(contiene la ll)** Molusco de concha negra y carne anaranjada. Se suele tomar al vapor o en la paella.
- m. Animales marinos invertebrados, en especial los crustáceos y los moluscos comestibles. Uno de los ingredientes de la paella valenciana.
- n. **(contiene la n)** Expresión idiomática que significa ser la pareja perfecta.
- ñ. **(contiene la ñ)** Fruto de tamaño grande, con corteza rugosa y áspera. Sirve también para hacer zumo.
- o. Planta herbácea aromática que se suele emplear como condimento. Se usa para condimentar pizzas.
- p. Plato típico de Galicia.
- q. Se puede hacer con leche de vaca, de oveja o de cabra.
- r. **(contiene la r)** Expresión idiomática que significa estar muy bueno.
- s. Plato compuesto de caldo e ingredientes cocidos en este caldo.
- t. Dulce típico de Navidad consistente en una pasta hecha de almendras, avellanas u otros frutos secos, tostada y mezclada con miel y azúcar.
- u. Fruto de la vid; en España durante la Nochevieja es típico comer doce a medianoche.

- v. El tinto, el rosado, el blanco y el moscatel son tipos de...
- w. Bebida típica de Irlanda y Escocia.
- x. Jamón en gallego.
- y. Porción central del huevo de las aves.
- z. Líquido que se extrae de las frutas o vegetales.

Preguntas equipo 2

- a. Fruto seco comestible, de forma ovalada, muy usado en los dulces de Navidad.
- b. Trozo de pan partido en dos mitades, entre las que se coloca otro alimento, generalmente frío. Puede ser de queso, de jamón, de mermelada...
- c. Bulbo subterráneo, formado por capas esféricas, que tiene un olor fuerte y un sabor picante.
- ch. Pasta de color marrón hecha de cacao azúcar y leche y generalmente muy dulce.
- d. La primera comida del día.
- e. Tripa, principalmente de cerdo, rellena con carne picada. Muy utilizado en los cocidos.
- f. **(contiene la f)** Expresión idiomática que significa estar nervioso.
- g. Sopa fría que se hace principalmente con tomates, cebolla, pimiento, ajo, aceite, vinagre, sal y pan. Muy típica de Andalucía.
- h. Postre que se hace con leche, huevos, azúcar, frutas...
- i. Tipo de jamón procedente del cerdo de raza ibérica, originaria de España.
- j. Planta leguminosa que se cultiva en las huertas.
- k. Fruto de piel marrón rugosa y peluda cuya carne es verde.
- l. Bebida compuesta de agua, azúcar y zumo de limón.
- ll. **(contiene la ll)** Plato típico de Valencia a base de arroz, marisco y/o carne.
- m. Fruto de color verde amarillo o rojo. Se usa para hacer la cidra.
- n. Fruto de piel arrugada con mucho zumo.
- ñ. **(contiene la ñ)** Simiente del pino.
- o. Fruto del olivo, de color verde o negro, del que se extrae el aceite.
- p. **(contiene la p)** Expresión idiomática que significa ser muy antiguo.
- q. Se puede hacer con leche de vaca, de oveja o de cabra.
- r. **(contiene la r)** Uno de los principales ingredientes de la paella. Es blanco y lo comen mucho los chinos.
- s. Embutido consistente en una tripa larga y delgada rellena de carne de cerdo picada y sazonada.
- t. Uno de los principales ingredientes del gazpacho.

- u. (**contiene la u**) Expresión idiomática que significa hacerse tarde.
- v. Hortalizas en general, y especialmente las de hojas verdes.
- w. Bebida típica de Irlanda y Escocia.
- x. (**contiene la X**) Calidad, sabor o gusto extraordinario.
- y. Producto preparado a base de leche fermentado.
- z. Tubérculo de color naranja que se come cruda o cocida o en ensaladas.



Escola Secundária de Rocha Peix

Ficha de Evaluación Formativa- Unidad *¡Somos lo que comemos!*

Fecha: _____

Nombre: _____ nº: _____

A-Léxico

1- ¿Recuerdas las secciones del supermercado que has aprendido? Completa la tabla escribiendo 5 alimentos en cada sección, según corresponda.

Frutería	verdulería	lácteos	charcutería

pescadería	carnicería	ultramarinos	panadería

--	--	--	--

B-Cultura/Gastronomía española

Elige la respuesta correcta.

1- En España antes de empezar a comer se suele decir:

- a) ¡Que aproveche!
- b) ¡Buen apetito!
- c) ¡Buen proveito!

2- El desayuno típico español se compone de:

- a) tortilla de patatas.
- b) churros con chocolate.
- c) huevos y panceta.

3- La comida del mediodía es la principal para los españoles, por eso se toman...

- a) un primer y un segundo plato, seguidos de un café.
- b) un solo plato seguido de un café.
- c) un primer plato, un segundo plato y postre, seguidos de un café.

4- La hora más habitual de cenar en España es:

- a) entre las 19 y 20:00.
- b) entre las 20 y 21:00.
- c) entre las 21 y 22:30.

5- Los españoles hacen 4 comidas al día:

- a) pequeño almuerzo, almuerzo, merienda y cena.
- b) desayuno, comida, merienda y cena.
- c) desayuno, almuerzo, merienda y jantar.

6- El pulpo es un plato típico de:

- a) Galicia.
- b) Madrid.
- c) Andalucía.

7- ¿Cuál de los siguientes platos es típico del País Vasco?

- a) Paella.
- b) Bacalao al Pil Pil.
- c) Pisto Manchego.

8- ¿Cuáles son los ingredientes del Gazpacho?

- a) Tomates, ajo, pimientos, aceite, pan y pepinos.
- b) Aceitunas, ajo, vinagre y pimientos.
- c) Pepinos, garbanzos, pescado, tomates y pimientos.

C- Expresiones

Expresión:	¿La conoces?	Expresión correspondiente en portugués:
a. Dar calabazas.		
b.Dar las uvas.		
c.Estar como un flan.		
d.Tener mala leche.		
e. Ponerse como un tomate.		
f.Ser del año de la pera.		
g.Ser la media naranja (de alguien).		
h.Ser pan comido.		
i.Estar para mojar el pan.		

j.Ponerse morado.		
k.Estar de rechupete.		

5. Lee esta lista de expresiones y señala aquellas cuyo significado recuerdes. Escribe al lado la expresión correspondiente en portugués.

6. ¿A cuál de las expresiones anteriores corresponden las siguientes definiciones?

- a. Ser fácil. _____
- b. Comer mucho. _____
- c. Rechazar a alguien en sus pretensiones amorosas. _____
- d. Hacerse tarde. _____
- e. Ser muy antiguo. _____
- f. Ser la pareja perfecta. _____
- g. Estar muy bueno / ser atractivo. _____
- h. Estar nervioso. _____
- i. Estar muy bueno. _____
- j. Tener pésimo carácter. _____
- k. Ponerse rojo de vergüenza. _____

7. Completa ahora las frases con las expresiones del ejercicio número 1.

- a. La comida que comimos ayer estaba _____.
- b. El examen de ayer fue _____.
- c. Jaime le ha _____ a María porque ya no le gustaba.
- d. Tenemos que darnos prisa porque nos van a _____.
- e. El vestido que llevaba Ana era _____.
- f. El día de las pruebas de inglés estaba como _____.
- g. Miguel, el novio de Yoli, es muy guapo. Está _____.
- h. Mi jefe tiene muy _____.
- i. Hoy me voy a poner _____ de tanto comer.
- j. Mi hermano cada vez que ve a Mari se pone _____.
- k. José quiere mucho a Concha, ella es su _____.

D- Escritura

Escribe una pequeña receta (de que te acuerdes) No te olvides de la estructura de este tipo de texto (ingredientes y modo de preparación) y utiliza el imperativo.

¡Que te vaya bien

 Curso de 2013/2014	Unidad Didáctica: ¡Somos lo que comemos! <u>Ficha de Autoevaluación</u>
	Nombre: _____ Nº: _____ Curso: _____

¡Te será útil reflexionar sobre tu aprendizaje!

Al final de esta unidad didáctica soy capaz de...	Sí	Sí, pero todavía necesito mejorarlo.	No
1- Ver y escuchar vídeos para localizar información específica.			
2- Conjuguar verbos en imperativo para da instrucciones.			
3- Emplear léxico relacionado con alimentos, recetas y gastronomía.			
4- Identificar platos de la gastronomía española			
5- Leer un texto para localizar información.			
6- Escribir una receta de cocina.			
7- Identificar expresiones idiomáticas con términos de la comida.			
8- Expresar mis opiniones de forma comprensible.			
9- Participo de forma empeñada en las actividades de la clase.			
10- Estoy atento(a) y me comporto de forma adecuada.			
11- He intentado hablar siempre en español.			
12- He trabajado bien solo.			
13- He trabajado bien con mi pareja.			
14- He respetado mis compañeros, la profe y todas las reglas de la clase.			

Contesta de forma sincera a las preguntas a continuación.

1. Te han gustado las clases dedicadas a la unidad de la comida? ¿Sí, no...? ¿Por qué?

2. ¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado? ¿Por qué?

3. ¿Cuál ha sido la actividad que menos te ha gustado? ¿Por qué?

4. ¿Te has aburrido en algún momento? ¿Sí, no; por qué?

5. ¿Crees que las y las imágenes, videos, canción, juegos, etc. que ha dado la profesora te han ayudado a aprender o han sido sólo un entretenimiento? Explica tu respuesta.

6. ¿Te ha sido útil hacer actividades en parejas y en grupo?

7. ¿La profesora ha hecho lo posible por explicarlos todo bien?

8. ¿Te ha gustado aprender expresiones idiomáticas en español? ¿Crees que es importante saber estas expresiones para aprender el español? ¿Por qué?

9. ¿Te gustaría aprender más expresiones relacionadas con otros temas?

10. ¿Has logrado realizar la tarea final? (escribir una receta de cocina)

11. ¿Qué dificultades has tenido a lo largo de esta unidad?

12. En resumen, ¿qué ha sido lo más importante que has aprendido en las últimas clases?

☐ ¿Qué áreas te interesarían trabajar más en clase?:

la comprensión lectora ☐	la expresión escrita ☐	la interacción oral ☐	el vocabulario ☐
la comprensión auditiva ☐	la expresión oral ☐	la cultura ☐	la gramática ☐

¡Gracias!





Escola Secundária de Rocha Peixoto

Español- 10º Curso- Ficha de diagnóstico de conocimientos- Unidade 2

Fecha: _____

Nombre: _____

El objetivo de los ejercicios que te presentamos es obtener información sobre lo que sabes acerca de las siguientes expresiones idiomáticas.

1. Lee esta lista de expresiones y señala las que conoces o aquellas cuyo significado puedes intuir.
2. ¿Conoces en tu lengua alguna expresión igual o similar? Escríbela al lado.

Expresión:	¿La conoces?	Expresión similar o igual en tu lengua.
a. Estar sin blanca.		
b. Costar un riñón.		
c. Tener mucho morro.		
d. Tirar la casa por la ventana.		
e. Ser del año de Maricastaña.		
f. Venir de perlas.		
g. Estar para chuparse los dedos		
h. De Madrid al cielo.		
i. De película.		

3. ¿A cuál de las expresiones anteriores corresponden las siguientes definiciones?

- a. Venir oportunamente. _____
- b. Que es fuera de lo común. _____
- c. Gastar más de lo necesario. _____
- d. Ser muy antiguo. _____
- e. Ser atrevido/desevergonzado. _____
- f. Estar muy bueno. _____
- g. Costar mucho dinero. _____
- h. Estar sin dinero. _____

4. Completa ahora las frases con las expresiones del ejercicio número 1.

- a. La comida que hace tu madre está para _____.
- b. No voy al cine porque estoy _____ aun no he cobrado este mes.
- c. Pasar la noche en ese hotel _____.
- d. Ese peinado que traes hoy es _____.
- e. Este año no vamos a viajar porque el año pasado _____ y a ahora nos toca ahorrar.
- f. María tiene _____ siempre me está pidiendo dinero.
- g. Este trabajo me _____. Hace ya tres años que estoy en paro.
- h. José se ha comprado una casa de _____.

¡Gracias!

La profesora en prácticas:
Cristina Veiga

Powerpoint- Madrid



...y desde el cielo, un agujerito
para verlo.



Como estábamos “sin blanca”...

Comimos la merienda en el parque.



!Estaba riquísima!

A la cena subimos hasta el último piso del Corte Inglés de Callao.

La comida...
Para chuparse los dedos.
Y las vistas...
¡De película!

De cara a la Gran Vía.

Aquí se puede ir de
compras.
Ir al cine.
Al teatro.
Al museo.
Hay de todo.
Es conocida por la
Broadway madrileña.



		
Escola Secundária de Rocha Peixoto		
Ficha de trabajo-2	10º Curso	Fecha: _____
TEMA: ¡De Madrid al cielo!		

Lee el texto:

El rastro de Madrid: el mercado al aire libre más importante de España.

Si estás en Madrid, es domingo por la mañana y estás sin blanca, el rastro de Madrid te viene de perlas para comprar los recuerdos de última hora.

El mercado al aire libre más importante de España se extiende por una inmensa cuesta abajo llena de tenderetes a cada lado de la calle Ribera de Curtidores. Desde Cascorro a Puerta de Toledo, un multicolor y bullicioso mercado te ofrece desde el asa de una olla a presión, barritas de sándalo de los hippies, tuercas imposibles con su grasa incluida, muebles art deco de finísimo acabado, comics, pajaritos, un zapato sin pareja y hasta coloristas y locuelos vestidos del tiempo de Maricastaña.

Comenzando nuestro periplo desde la Plaza de Cascorro encontramos mayoritariamente tenderetes de ropa alternativa, camisetas con mensajes divertidos y toda una suerte de productos manufacturados en cuero, desde sandalias a pulseras trenzadas.

Tiendas de ropa militar, de aventura, hamacas, muebles de pino, persianas, vendedores de refrescos, nos llevan con ligeros empujones hasta la calle de San Cayetano, también conocida como la de los pintores. Algunos acuarelistas son muy buenos, y te puedes llevar alguna obra con motivos madrileños, como recuerdo, sin que te cueste un riñón.

Volvemos de nuevo a la calle Ribera de Curtidores, donde al gentío ruidoso que deambula de tienda en tienda se le suman los puestos de venta de música. Músicas del mundo y de aquí. Flamenquito a raudales y temas del momento, aderezado de bisutería casera.

La calle Fray Ceferino González es conocida por la de los Pájaros, ya que antiguamente se vendían y cambiaban toda suerte de animales de compañía. Loros, tucanes, gatitos, cachorros, peces, tortugas, palomas, gallinas, y todo un elenco más propio del Arca de Noé, que de una calle castiza. Hoy en día la venta de animales es menor, aunque sigue existiendo.

En la calle de Carlos Arniches y el Carnero abundan las librerías de viejo y de ocasión. Multiplicidad de ediciones antiguas y curiosidades de todo tipo, desde postales antiguas a libros serios. Salpican todas estas calles anexas a la principal, una serie de tiendas de decoración y antigüedades.

Mira el Sol, es la calle de los aficionados al cine. La calle de Rodas y las Plazas de General Vara del Rey y de Campillo del Mundo Nuevo son las dedicadas a la compra y venta de comics, fascículos atrasados, revistas de todo género, vinilos para coleccionistas y cromos.

Si tienes mucho morro para regatear, la mejor hora para hacerlo es por la mañana antes de la gran avalancha de personal, que a partir de las 11 inundan todas las calles de la zona. Aunque a última hora, también puedes encontrar precios más ajustados, al grito de: ¡que me voy, todo rebajado que estamos cerrando!

No existe mejor espejo de un pueblo que sus mercados, y las operaciones que en él se manejan. Al fin y al cabo, ya se sabe, todo el mundo tiene algo que comprar y que vender. En el rastro de Madrid puedes comprar los regalos más curiosos de toda la ciudad sin tirar la casa por la ventana.



1. Relaciona cada palabra subrayada del texto con la respectiva definición.

- a. Viaje de largo recorrido con regreso al punto de partida: _____
- b. Que tiene la gracia propia de su región: _____
- c. Ruidoso a causa de la actividad de mucha gente: _____
- d. Que va de un lado a otro sin rumbo fijo: _____
- e. Aglomeración de gente: _____
- f. En gran cantidad: _____

2. Encuentra las expresiones en el texto que significan:

- a. No tener dinero. (1er párrafo) _____
- b. Venir oportunamente. (1er párrafo) _____
- c. Ser muy antiguo. (2º párrafo) _____
- d. Ser excesivamente caro. (4º párrafo) _____
- e. Ser atrevido/no tener vergüenza (9º párrafo) _____
- f. Hacer gastos extraordinarios. (último párrafo) _____

3. Completa las frases con las expresiones del ejercicio anterior.

- a) Concha tiene _____ siempre está pidiendo dinero prestado a sus amigos.
- b) Este año no puedo ir de vacaciones porque estoy _____.
- c) Los apuntes que me prestó María para el examen de español me _____.
- d) La casa que se compraron Ana y Luis es muy grande. Seguro que les _____.
- e) ¿Qué llevas puesto? ¡Ese vestido es del _____!
- f) Paco compró un coche y una casa. ¡Ese tío se está _____!

4. Observa las imágenes. Trabajando en parejas, escribid una frase que contenga una expresión aprendida anteriormente (*estar para chuparse los dedos, tener mucho morro, tirar la casa por la ventana, costar un riñón, estar sin blanca, del tiempo de Maricastaña*) y que las pautas dadas por la profesora para cada situación.

Ejemplo

Situación 1 :Te regalan un masaje en un balneario. ¡Después de un día de trabajo un masaje te viene de maravilla!



¡Uff! ¡Estoy agotada!

¡Este masaje que me regaló mi marido me vino de perlas!

Situación 2: Todavía no has recibido el pago. No puedes ir a cenar con tus amigos.

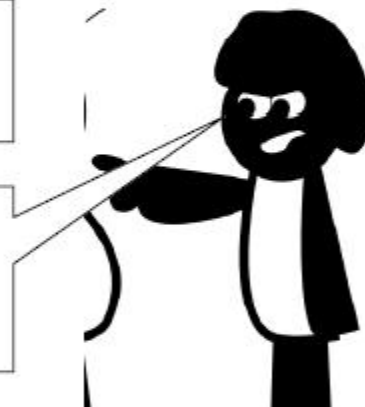


Situación 3: Tu mejor amigo te pide el coche y dinero prestado. Es muy atrevido.



Empty rectangular box for dialogue.

Empty rectangular box for dialogue.



Situación 4: Te has comprado un ordenador y tiene la última tecnología. Te ha costado muy caro.



Empty rectangular box for dialogue.

Situación 5: Te has gastado mucho dinero con las vacaciones.

A large, empty rectangular box intended for a written response.

Situación 6: Te vas a casar y quieres llevar el vestido de tu madre. ¿Qué te dice tu madrina?

A large, empty rectangular box intended for a written response.

Situación 7: Os gustan los helados. Están muy buenos.

A large, empty rectangular box intended for a written response.

Ficha de elaboración propia

Anexo 14

   Larga vía que pasa por el centro de Madrid. 	  Nombre del estadio del Real Madrid.  
   ¿Qué significa la expresión “de película”? 	  ¿Qué significa la expresión “venir de perlas”?  
  Expresión que significa estar  sin dinero. 	  Dí una frase en que utilices la expresión  “tirar la casa por la ventana”. 
  Cuando decimos que una cosa nos  “cuesta un riñón”, queremos decir... 	  Termina la expresión  “De Madrid al cielo...” 

--	--

    Cuando decimos que algo está para chuparse los dedos. Decimos...	    Di una frase en la que utilices la expresión "tirar la casa por la ventana."
--	--

    Ser del año de Maricastaña significa...	    Si alguien tiene mucho morro es porque no tiene...
---	--

    Di una frase en la que utilices la expresión "venir de perlas."	    Sustituye la expresión estar "sin un duro" por otra expresión Con el mismo sentido.
---	---



Di una frase en la que utilices la
expresión “de película.”



Di una frase en que utilices
la expresión
“para chuparse los dedos



Escola Secundária de Rocha Peixoto

Ficha de trabajo-1

10º Curso

Fecha:

Nombre:

TAREA FINAL

Imagina que te regalan un viaje a Madrid pero no quieres ir solo(a). Escribe un correo electrónico a un(a) amigo(a) e intenta convencerlo(a) para que viaje contigo. Dile el tiempo que pretendes quedarte, lo que te gustaría visitar, aquello que te gustaría probar, lo que harías para divertirlos, entre otros aspectos que consideres relevantes.

Escribe un texto de 150 a 180 palabras.

En tu texto debes incluir, obligatoriamente, los siguientes aspectos:

- saludar;
- utilizar el vocabulario aprendido en clase;
- mencionar algunos monumentos de Madrid;
- por lo menos 2 frases con la estructura si+ imperfecto de subjuntivo +condicional simple;
- por lo menos 2 expresiones idiomáticas que hayas aprendido en la unidad;
- despedirte.

Planifica tu texto en estas líneas.

[illegible]

Escribe aquí tu correo

Redacción: (sin asunto)

Archivo Editar Ver Insertar Formato Opciones Herramientas Ayuda

Enviar Contactos Ortografía Adjuntar Seguridad Guardar

Para: concursa@by.es

Asunto:

Título 1 Arial