

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS**

JULIA MARTINS PINHEIRO

**COLOCAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FRANCÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA:
uma proposta de recurso educacional digital com base em *corpus* e
equivalentes tradutórios**

Porto Alegre
2021

JULIA MARTINS PINHEIRO

COLOCAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FRANCÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA:
uma proposta de recurso educacional digital com base em *corpus* e equivalentes
tradutórios

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Letras – Português e Francês.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Dias Loguercio

Porto Alegre
2021

JULIA MARTINS PINHEIRO

COLOCAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FRANCÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA:
uma proposta de recurso educacional digital com base em *corpus* e equivalentes
tradutórios

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Letras – Português e Francês.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Dias Loguercio

Aprovado em 30 de abril de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Cleci Regina Bevilacqua
Instituto de Letras/UFRGS

Prof^a. Me. Clarissa Gregory Brunet
Colégio de Aplicação/UFRGS

Porto Alegre
2021

AGRADECIMENTOS

À SEAD, pelo financiamento do projeto de pesquisa que engloba este trabalho e à equipe que tornou possível sua realização.

À minha orientadora, Prof^a. Sandra Loguercio, por todos os ensinamentos, pela pesquisa construída e aquelas que ainda virão.

Às professoras Clarissa Brunet e Cleci Bevilacqua que compuseram a banca, pelas contribuições.

Às professoras que compõem o Setor de Francês, pela formação e incentivo.

Aos amigos, colegas e familiares que, de alguma forma, fizeram parte da minha formação ou contribuíram para este trabalho.

CIP - Catalogação na Publicação

Pinheiro, Julia Martins

COLOCAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FRANCÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA: uma proposta de recurso educacional
digital com base em corpus e equivalentes tradutórios
/ Julia Martins Pinheiro. -- 2021.

80 f.

Orientadora: Sandra Dias Loguercio.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Bacharelado em Letras: Tradutor Português e
Francês, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Léxico. 2. Colocações. 3. Ensino-aprendizagem de
FLE. 4. Linguística de Corpus. 5. Recurso digital
educacional. I. Loguercio, Sandra Dias, orient. II.
Título.

RESUMO

Em colaboração com o projeto de pesquisa “Aprendendo a combinar palavras em francês: padrões colocacionais no ensino-aprendizagem de FLE” (Edital EaD 27), este trabalho pretende contribuir com a didática de Francês Língua Estrangeira (FLE) no que diz respeito à assimilação do léxico no contexto de aprendizagem por parte de aprendizes brasileiros de nível básico, tendo como foco a aprendizagem autônoma de colocações verbais em francês através de recurso digital. Possui como objetivo teórico a reflexão, com ênfase na aprendizagem fraseológica em língua estrangeira, sobre o papel da língua materna no processo de aprendizagem de língua estrangeira através de uma abordagem contrastiva. Como objetivo aplicado, foi proposta uma sequência didática de exercícios *on-line* com autocorreção desenvolvidos especificamente para propiciar a assimilação do fenômeno colocacional em língua francesa. Para cumprir tal objetivo, contamos com uma abordagem contrastiva entre português como língua materna e francês como língua estrangeira e com recursos digitais do ensino remoto como mediadores para essa aprendizagem. Metodologicamente, para a extração de dados linguísticos, nosso estudo se apoia em procedimentos da Linguística de *Corpus* (com uso de *corpus* monolíngue em francês) e, também, da perspectiva funcionalista da tradução – para estabelecimento de colocações equivalentes em português. Com base nos dados e traduções obtidos, a abordagem didática para a confecção dos exercícios foi fundamentada nos estudos do léxico e psicolinguísticos voltados à didática das línguas e inspirada no modelo conexionista de aquisição de segunda língua.

Palavras-chave: colocações; estudo lexical contrastivo; ensino-aprendizagem de FLE; linguística de *corpus*; recurso digital educacional.

RÉSUMÉ

Fruit d'une collaboration avec le projet de recherche « Aprendendo a combinar palavras em francês: padrões colocacionais no ensino-aprendizagem de FLE » (édital EaD 27/UFRGS), ce mémoire vise à contribuer à la didactique du Français Langue Étrangère (FLE) en ce qui concerne l'acquis du lexique dans le contexte d'apprentissage d'apprenants brésiliens de niveau débutant, en se fondant sur l'apprentissage autonome de collocations en français à l'aide de ressources numériques. Notre objectif théorique est de réfléchir sur le rôle de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère à travers une approche contrastive, qui porte notamment sur l'aspect phraséologique en langue étrangère. Notre objectif appliqué est de proposer une séquence didactique d'exercices en ligne autocorrectifs, développée particulièrement pour favoriser l'assimilation du phénomène collocatif en langue française. Pour ce faire, nous nous appuyons sur une approche contrastive entre le portugais langue maternelle et le français langue étrangère et sur les ressources numériques de l'enseignement à distance en tant que médiateurs de cet apprentissage. Sur le plan méthodologique, notre étude s'appuie et sur les procédés de la linguistique de *corpus* (en utilisant un *corpus* monolingue en français), pour l'extraction des données lexicales, et sur l'approche fonctionnaliste de la traduction, pour la mise en équivalence des collocations en français-portugais brésilien. A partir des données et des traductions obtenues, nous avons procédé à l'élaboration des activités didactiques ; celles-ci tiennent compte des études lexicales et psycholinguistiques appliquées à la didactique des langues, ainsi que de l'approche connexionniste d'acquisition d'une langue seconde.

Mots-clés : collocations ; étude lexicale contrastive ; enseignement-apprentissage du FLE ; linguistique de *corpus* ; ressource éducative numérique.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	14
2.1 A aprendizagem de colocações em LE	14
2.1.1 Definições de colocação.....	14
2.1.2 Implicações e abordagens no ensino-aprendizagem de LE	19
2.2 O papel da LM na aprendizagem de LE com ênfase no aspecto lexical	24
2.3 A LdC e os estudos do léxico aplicados ao ensino-aprendizagem de LE	30
3 RECURSOS DIGITAIS NO ENSINO DE LE	32
3.1 Análise de propostas didáticas em formato digital	34
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	42
4.1 Pesquisa com <i>corpus</i>	43
4.1.1 <i>Corpus</i> ColoFLE: composição	43
4.1.2 Análise do <i>corpus</i>	47
4.2 Levantamento das colocações em francês	54
4.3 Extração de exemplos de colocações do <i>corpus</i>	55
4.4 Identificação dos equivalentes em português.....	59
4.4.1 Processo tradutório	61
5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	63
5.1 Proposta de sequência didática	64
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
Referências	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico gerado a partir dos resultados da Wordlist	49
Figura 2 - Captura de tela dos resultados da ferramenta Wordlist	50
Figura 3 - Aplicação de configuração de busca na ferramenta Clusters/N-Grams.....	51
Figura 4 - Aplicação da configuração de busca e resultados na ferramenta Concordance do AntConc: “poser * question”	52
Figura 5 - Busca aplicada e resultados na ferramenta Concordance: avoir besoin...	53
Figura 6 - Busca aplicada e resultados na ferramenta Concordance Plot.....	54
Figura 7 - contexto extraído do arquivo BD049.txt	56
Figura 8 - contexto extraído do arquivo BD049.txt	56
Figura 9 - Sugestões de equivalência para a colocação avoir peur	61
Figura 10 - Resultado para a colocação em contexto na ferramenta Reverso.....	62
Figura 11 - Captura de tela da apresentação do AO	65
Figura 12 - Exercício 1 do módulo 1.....	66
Figura 13 - Exercício 2 do módulo 1.....	67
Figura 14 - Exercício 3 do módulo 1.....	68
Figura 15 - Exercício 4 do módulo 1.....	68
Figura 16 - Exercício 6 do módulo 1.....	69
Figura 17 - Exercício 4 do módulo 2.....	70
Figura 18 - Exercício 5 do módulo 2.....	72
Figura 19 - Exercício 8 do módulo 2.....	73
Figura 20 - Exercício 9 do módulo 2.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tipos de colocações.....	17
Tabela 2 - Colocações selecionadas.....	55
Tabela 3 - Exemplo de contexto extraído do corpus e adaptado: regarder la télé	57
Tabela 4 - Exemplos de contextos extraídos do corpus e adaptados	58
Tabela 5 - Colocações em francês e equivalentes em português brasileiro	62

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, em colaboração com o projeto de pesquisa “Aprendendo a combinar palavras em francês: padrões colocacionais no ensino-aprendizagem de FLE” (Edital EaD 27)¹, financiado pela Secretaria de Educação à Distância (SEAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), visa contribuir com a didática de Francês Língua Estrangeira (FLE) no âmbito da assimilação lexical no contexto de aprendizagem por parte de aprendizes brasileiros de nível básico. O trabalho tem como foco, especificamente, a aprendizagem autônoma de colocações em francês a partir de uma abordagem contrastiva entre francês como língua estrangeira² e português como língua materna.

Tal tema surge a partir de reflexões quanto a convenções linguísticas suscitadas nas disciplinas de Prática de Versão para o Francês do curso de graduação de bacharelado em Letras - Tradutor Português e Francês da UFRGS. Ao verter, demo-nos conta de que as línguas possuem alto grau de combinatórias sintagmáticas (ou unidades fraseológicas), ou seja, de palavras que normalmente andam juntas, e os aprendizes dessas disciplinas dos semestres finais do curso apresentavam ainda dificuldades na produção de tais unidades em língua francesa, sobretudo quanto aos padrões colocacionais. Nas versões, traduções do português para o francês, comumente, eram produzidas traduções literais de colocações com base na LM do aprendiz.

No entanto, apesar de representarem obstáculos na expressão em LE dos aprendizes, essas mesmas estruturas não representavam dificuldades na compreensão – ao ler ou ouvir textos em francês éramos capazes de resgatar os sentidos dessas unidades e mesmo a forma mais usual de dizer em português. Por exemplo: nesse contexto, é comum que um aprendiz, falante de português, produza a construção *faire une question* (*fazer uma pergunta*, na tradução palavra por palavra) enquanto a colocação em francês, de fato, é *poser une question* (*colocar uma pergunta*, na tradução palavra por palavra); por outro lado, é comum também que ele

¹ A equipe é formada por mim, bolsista SEAD/Edital 27 (2020), Diana Rocha, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras (UFRGS) e coordenada pela Prof^a. Dr^a. Sandra Dias Loguercio.

² Sem me aprofundar no debate, justifico que optamos pelo uso de “língua estrangeira” e não “língua adicional” ou “segunda língua”, apesar da discussão quanto à suposta inadequação do termo “estrangeira”, por considerar que adicional ou segunda línguas remetem à ideia de naturalmente imersas em nosso contexto cultural. No entanto, mantivemos os outros termos quando assim citados por nossas referências. Ademais, não julgamos a palavra ofensiva e consideramos autêntica a produção do falante estrangeiro.

não tenha problemas em compreender o sentido da colocação escrita ou dita de acordo com a convenção linguística, com o “jeito de dizer”, em francês, mesmo que não corresponda imediatamente à equivalência em português.

Por conseguinte, considerando tais observações e a literatura dos estudos do léxico focados na didática das línguas, partimos do pressuposto de que as colocações constituem um desafio tanto para o ensino quanto para a aprendizagem das competências de *expressão em LE*. Desse modo, observamos a necessidade de aproximar o aprendiz de FLE do saber fraseológico e, também, aventamos a possibilidade de que uma abordagem contrastiva entre LE e LM possa favorecer o desenvolvimento da competência colocacional na língua de estudo, podendo, assim, possivelmente dar conta das diferenças de forma dos padrões colocacionais, que variam de acordo com os contextos linguístico e cultural.

Ademais, ao considerar que o ensino-aprendizagem de colocações configura um desafio, temos em mente que esse fenômeno pertence ao léxico – elemento linguístico que consiste na totalidade de palavras de uma língua. O léxico, por sua vez, assim como o vocabulário de um falante, independentemente de sua proficiência, estão se expandindo constantemente, o que torna difícil sua sistematização para o ensino formal em sala de aula. Nesse sentido, supomos também que surge a necessidade de uma estratégia para além da sala de aula que seja capaz de engajar o aprendiz para que desenvolva sua autonomia para uma aprendizagem contínua.

Assim, visando uma solução para as questões postas, os objetivos teórico e prático deste trabalho pretendem, respectivamente, *refletir sobre o papel da LM no ensino-aprendizagem de LE* com ênfase no aspecto lexical e propor uma sequência didática, em forma de objeto de aprendizagem (OA)³, que conta com artifícios pensados especificamente para possibilitar a *autoaprendizagem de colocações* verbais em francês como língua estrangeira em formato digital e com autocorreção. Para cumprir com esses objetivos, refletimos, ainda, a respeito dos recursos digitais no ensino e analisamos propostas didáticas já existentes em formato digital voltadas para o ensino-aprendizagem de FLE.

³ Objetos de aprendizagem são descritos pela Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da UFRGS no Edital UFRGS EAD 19 (2014) como “recursos digitais voltados ao uso educacional [...] produzidos na forma de módulos e apresentam-se em vários formatos (vídeos, hipertextos, animações, simulações, jogos, entre outros). Devem ter a possibilidade de serem aplicados em diferentes situações de aprendizagem e ambientes virtuais de aprendizagem”.

O presente trabalho foi dividido em três principais partes que visam cumprir com seus objetivos teórico e aplicado: pressupostos teóricos, metodologia de pesquisa e sequência didática. Primeiramente, pretendemos cumprir com o objetivo teórico do trabalho de refletir sobre e explorar, no âmbito da aprendizagem fraseológica em LE, o potencial da LM para o ensino-aprendizagem de LE com ênfase no aspecto lexical, ou, mais especificamente, sobre o potencial das atividades contrastivas nesse contexto. Assim, em um primeiro momento, definimos, a partir de referenciais teóricos, o que entendemos por colocação e, a seguir, revisamos os pressupostos teóricos acerca da aprendizagem de colocações em LE, discutindo sobre suas particularidades quanto a implicações e abordagens no ensino-aprendizagem de LE, para então abordarmos o papel da LM na aprendizagem de LE com ênfase no aspecto lexical através de estudos da didática de línguas e da psicolinguística. Além disso, abordamos também a Linguística de *Corpus*, adotada por nós como metodologia, e suas contribuições aos estudos do léxico aplicados ao ensino-aprendizagem de LE.

No terceiro capítulo, realizamos uma breve discussão quanto à realidade indiscutível dos recursos digitais no ensino, sobretudo de LEs, na qual o francês como língua estrangeira não é uma exceção, e analisamos propostas didáticas em formato digital voltadas para a assimilação lexical.

Em seguida, na segunda parte do trabalho, apresentamos o capítulo dedicado à metodologia que conta com os passos seguidos para cumprir com o objetivo aplicado da pesquisa. Apresentamos, primeiramente, a pesquisa com *corpus* monolíngue em francês, o ColoFLE, composto para o projeto que engloba este trabalho. Nesse caso, apoiamos-nos em procedimentos da LdC para a análise e o levantamento de colocações em francês, extração e seleção de exemplos de colocações em contextos significativos e didaticamente relevantes a serem aproveitados na confecção da sequência didática. Logo após, apresentamos a identificação de equivalentes funcionais em português feita a partir do processo tradutório dos contextos selecionados. As traduções foram realizadas por um grupo de tradutores sob a ótica da teoria funcionalista da tradução com o objetivo de servir como material para a confecção dos exercícios que contam com a abordagem contrastiva entre português como língua materna e francês como língua estrangeira. Posteriormente, comparamos as traduções com aquelas obtidas através de recursos digitais bilíngues, como tradutores automáticos baseados em *corpus*.

Enfim, na terceira e última parte do trabalho, abordamos nosso objetivo prático: a elaboração da proposta de sequência didática através de recurso digital composta por exercícios *on-line* com autocorreção e desenvolvidos especificamente para propiciar a assimilação de colocações em língua francesa. Nesse projeto, usufruímos da tecnologia como mediadora para complementar o ensino em sala de aula ao desenvolver a autonomia, ou seja, o *saber aprender* do aprendiz, diante do fenômeno lexical. Os exercícios propostos por nós poderão ser realizadas de forma completamente autônoma e estarão disponíveis em uma plataforma digital, uma vez que, como discutimos nos pressupostos teóricos, atualmente o apelo para recursos digitais no ensino é uma realidade indiscutível: as opções de exercícios disponíveis sobre diversos conteúdos da língua francesa em plataformas digitais são vastas e, independentemente da qualidade, há um público interessado. Assim, consideramos relevante o desenvolvimento de uma sequência didática devidamente embasada para o meio digital, visto que, aparentemente, há demanda de uma geração de aprendizes. Nossa proposta, denominada *ColoFLE: para aprender a combinar palavras em francês*, tem como público-alvo o aprendiz brasileiro de nível básico em FLE que já possui vocabulário mínimo, visto que, por mais que a apropriação das convenções linguísticas seja estimulada, comumente, apenas entre aprendizes de nível avançado, a teoria e a experiência nos mostraram que o ensino dessas convenções, incluindo das colocações, deve ser feito desde o início da aprendizagem. Nesse capítulo, comentamos os objetivos dos módulos e, especificamente, dos exercícios da sequência didática que, por sua vez, foi segmentada em três momentos: a) descoberta do fenômeno colocacional; b) reconhecimento e aprofundamento; c) aplicação do fenômeno.

Finalmente, apresentamos as considerações finais a respeito do presente trabalho que constitui a formulação de, pelo menos, duas hipóteses de pesquisa: primeira relativa à contribuição de atividades contrastivas e/ou tradutórias para a assimilação de algumas convenções linguísticas, como as colocações; segunda relativa ao próprio recurso digital que não passa, até o presente momento, de uma aposta, devendo ser testado posteriormente, junto a aprendizes de FLE, para validação. Ademais, refletimos sobre o percurso metodológico adotado, bem como apresentamos as perspectivas futuras para a pesquisa, pois esperamos seguir contribuindo com a didática de FLE.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, temos como intenção introduzir os principais conceitos que dizem respeito a este trabalho, apresentar o aporte teórico, assim como cumprir com o objetivo teórico de reflexão sobre o papel da LM no processo de aprendizagem de língua estrangeira através de uma abordagem contrastiva.

2.1 A aprendizagem de colocações em LE

O padrão colocacional, elemento do léxico sobre o qual tratamos neste trabalho e que consiste em uma unidade fraseológica, passou a ser visto como relevante para o ensino-aprendizagem de LE na reconsideração do léxico nos estudos sobre didática das línguas. Ao levar em conta não mais somente palavras independentes e descontextualizadas, mas sim contextos de uso e combinações constantes de palavras, além de novas tecnologias para processamento da linguagem, a atenção ao léxico retorna com novas abordagens que incluem as unidades fraseológicas.

A seguir, definimos a partir de referenciais teóricos o que entendemos por colocação e apresentamos implicações e abordagens específicas para colocações no ensino-aprendizagem de LE.

2.1.1 Definições de colocação

O estudo das colocações, elementos lexicais que abordamos na sequência didática proposta por este trabalho, pertence ao domínio da disciplina denominada Fraseologia que, segundo Corpas Pastor (1996), é usualmente definida como a área que se dedica ao estudo de fenômenos lexicais que consistem em estruturas pré-fabricadas da língua, ou seja, combinações frequentes de duas ou mais palavras de conteúdo estabelecidas de maneira arbitrária e natural pela tradição do uso. Isto é, a Fraseologia é a disciplina que se dedica ao estudo das unidades fraseológicas, grupo do qual fazem parte esses padrões colocacionais. Assim, nesta seção, introduzimos a seguir em maiores detalhes o que compreendemos por colocações, apresentando, em ordem cronológica, um breve panorama das principais definições desse conceito

de acordo com autores como Firth (1957), Hausmann (1984), Sinclair (1991), Berber Sardinha (1999) e Tagnin (2013). Por fim, apresentamos a proposta de classificação de colocações trazida por Tagnin (2013), à qual aderimos.

Primordialmente, o termo colocação (*collocation*) foi empregado pelo linguista inglês John R. Firth em seu artigo *Modes of Meaning*, de 1957. É nessa obra que Firth profere a célebre frase: “tu conhecerás uma palavra pela companhia que ela mantém”⁴ (FIRTH, 1957, p. 11). Segundo Firth, o termo colocação conceitua “casos de co-ocorrência léxico-sintática, ou seja, palavras que usualmente ‘andam juntas’”. (FIRTH, 1957, *apud* TAGNIN, 2013, p. 63).

Após Firth, outros diversos linguistas investiram em estudos sobre o fenômeno das colocações. Sendo assim, novas definições surgiram; definições que, apesar de distintas, ainda derivam da noção de Firth. Hausmann (1984), por exemplo, foi um linguista cuja contribuição para os estudos envolvendo os padrões colocacionais foi relevante para a descrição do fenômeno. Sobre sua definição de colocação, lemos em Orenha-Ottaiano (2012):

Segundo o autor [Hausmann], o ponto essencial das colocações reside em seu ‘status de disponibilidade mental como um todo, como um bloco só, e não como uma criação produzida *ad hoc* por um falante’. (HAUSMANN, 1984, *apud* ORENHA-OTTAIANO 2012, p. 151).

Assim, para Hausmann, colocações são itens lexicais que se combinam entre si formando uma unidade na qual as palavras que a compõem se acompanham, isto é, faz parte do conhecimento dos falantes da língua que esses blocos de palavras não devem ser ditos de outra maneira. Por exemplo: sabemos que em português deve ser dito *causar um problema* e não *fazer* ou *colocar* um problema, ou seja, sabemos que, no contexto em que precisamos expressar que algo resulta em um problema, as palavras *causar* e *problema* andam juntas formando um bloco. Já um francófono sabe que para produzir esse sentido em francês deve dizer *poser un problème* (literalmente, *colocar um problema*) porque, nesse contexto, as palavras *poser* e *problème* andam juntas.

Sinclair (1991), por sua vez, define posteriormente as colocações como ocorrências de duas ou mais palavras num curto intervalo de texto. Tal intervalo seria determinado pela distância entre os colocados (palavra que co-ocorre com o nódulo)

⁴ Tradução minha do original em inglês: “*you shall know a word by the company it keeps*”

e o nódulo (palavra que está, em primeiro plano, sendo investigada). Ou seja, o autor chama a atenção para o fato de que um dos itens lexicais tem predominância sobre os outros, sendo a base para a expressão em torno da qual se agregam outras palavras.

Já de acordo com a breve definição apresentada por Berber Sardinha (1999), a colocação consiste na:

[...] associação entre itens lexicais, ou entre o léxico e campos semânticos. Por exemplo, em termos lexicais, **'stark'** se associa a **'contrast'**, e **'sheer'** a **'scale'**, **'number'**, e **'force'** (Partington, 1998); em termos de campos semânticos, 'jam' se relaciona com itens do campo de 'alimentos': **'tarts'**, **'butty'**, **'doughnuts'** (Moon, 1999 *apud* BERBER SARDINHA 1999, p. 2).

Como já mencionado anteriormente, o fenômeno colocacional continuou a ser estudado e sua definição, ainda baseada na concepção dos primeiros estudos acerca do fenômeno, continuou a receber contribuições. Segundo Tagnin (2013), na obra dedicada a explorar as convenções linguísticas consagradas pelo uso – *O jeito que a gente diz* –, o que caracteriza a colocação é “a combinação lexical consagrada de duas ou mais palavras de conteúdo” (TAGNIN, 2013, p. 54). Por exemplo, em francês, temos como consenso a expressão *poser une question* (na tradução palavra por palavra, *colocar uma pergunta*), já em português temos como equivalente *fazer uma pergunta*. Em francês, temos *faire du vélo* (*fazer bicicleta*), e em português, *andar de bicicleta*.

Nos exemplos mencionados no parágrafo acima, podemos identificar a composição de padrões colocacionais verbais de acordo com a perspectiva na qual foi baseada o presente trabalho. Tanto em *fazer uma pergunta* quanto em *andar de bicicleta* temos uma combinação composta por duas palavras de conteúdo semântico (no caso, *fazer e pergunta; andar e bicicleta*), ou seja, palavras que pertencem às classes dos substantivos, adjetivos, verbos ou advérbios – classes gramaticais que compõem o sistema aberto da língua. Isto é, as colocações são compostas por palavras carregadas de conteúdo semântico que pertencem ao sistema de palavras da língua que se encontra em constante produção. Além disso, um padrão colocacional é, também, essencialmente uma combinação de *base e colocado*, noções explicadas por Tagnin como segue:

A base é a palavra que conhecemos, a que carrega mais conteúdo semântico, a que determina a ocorrência da outra, pois há uma hierarquia

entre os elementos. O colocado é a palavra que não conhecemos ou que não nos ocorre; é aquela que é determinada pela base e que precisamos aprender em conjunto com ela. Por exemplo, em cabelo grisalho, cabelo é a base e grisalho, o colocado. (TAGNIN, 2013, p. 53)

Importante ressaltar que a perspectiva adotada por Tagnin (2013), em sua definição, é aquela do aprendiz, aquela de quem está aprendendo uma língua, o que responde aos objetivos deste trabalho igualmente. São aprendidas mais facilmente aquelas palavras que são de natureza “denominativa” (substantivos e verbos), em conexão mais direta com o “mundo” visto ou imaginado, e, a partir dessas palavras, as demais.

Quanto à taxonomia das colocações (Tagnin, 2013), podem ser consideradas: as adjetivas (Adj + S/ S + Adj); as nominais (S + S/ S+ Prep + S/ S + Prep + (Art) S); as verbais (V + S/ V + Prep + S/ V + Adj); e as adverbiais (Adv + Adj/ V + Adv), como ilustradas na tabela abaixo.

Tabela 1 - Tipos de colocações

Tipo de colocação	Composição	Exemplos (Português/ Francês)
Colocação adjetiva	Adjetivo + Substantivo OU Substantivo + Adjetivo	Cidade grande – <i>Grande ville</i> ; Boa ideia – <i>Bonne idée</i> .
Colocação nominal	Substantivo + Substantivo OU Substantivo + Preposição + Substantivo OU Substantivo + Preposição + (Artigo) Substantivo	Física de materiais – <i>Physique des matières</i> ; Cartão de crédito – <i>Carte de crédit</i> .
Colocação verbal	Verbo + Substantivo OU Verbo + Preposição + Substantivo OU Verbo + Adjetivo	Prestar atenção – <i>Faire attention</i> ; Ficar doente – <i>Tomber malade</i> .
Colocação adverbial	Advérbio + Adjetivo OU Verbo + Advérbio	Gravemente ferido – <i>Gravement blessé</i> ; Chorar copiosamente – <i>Pleurer abondamment</i> .

Fonte: Inspirado em Tagnin (2013, p. 65-71)

As colocações consistem em combinações muito frequentes de determinada língua, no entanto, nem todas as combinações frequentes consistem em colocações, mas também em combinações livres. Para diferenciar os padrões colocacionais de combinações livres, analisamos se há restrição combinatória na expressão, visto que nas livres a substituição é muito intercambiável. Ou seja, podemos variar todos os elementos de uma combinação livre enquanto as colocações apresentam restrição. Por exemplo: em *faire la fête* (festejar, celebrar ou simplesmente se encontrar com amigos para se divertir) temos uma combinação restrita porque para fazer referência a essa ação é necessário o verbo *faire* combinado à *fête*, mas o verbo *faire* não será, necessariamente, produtivo nesse sentido com outros substantivos (como em *faire une soirée*, por exemplo); entretanto, em *aller à la fête* (ir à festa) temos uma combinação livre, tanto o elemento *aller* quanto *fête* são intercambiáveis: o verbo *aller*, nesse caso, serviria a diversos outros locais, como em *aller au cinéma* (ir ao cinema), bem como poderíamos dizer, sem grande alteração de sentido, *se rendre à la fête* (comparecer à festa).

Outra distinção importante de destacar acerca das colocações é que, apesar das semelhanças e de consistirem, de fato, em convenções linguísticas, elas não são aquilo que compreendemos por *expressões idiomáticas*. Segundo Tagnin (2013, p. 22), “pode-se concluir que toda expressão idiomática é também convencional, mas nem toda expressão convencional é idiomática.” Os padrões colocacionais são, em certa medida, convenções linguísticas de significado pouco intuitivo para aprendizes, como as expressões idiomáticas; entretanto, o que os difere do fenômeno das expressões idiomáticas é, sobretudo, o grau de metaforização envolvido. Uma expressão idiomática pode ser definida quando “o significado da expressão toda não corresponde à somatória do significado de cada um dos seus elementos” (2013, p. 22). Assim, pode-se dizer que as expressões idiomáticas possuem sentidos não composicionais, já que não é possível deduzir seus significados a partir da análise de cada um dos elementos que a compõem, pois já sofreram, convencionalmente, grande deslizamento de sentido. Já uma colocação não possui um caráter tão opaco quanto ao sentido, uma vez que sua base é uma palavra semanticamente independente que ocorre ao falante, ou seja, que carrega um conteúdo semântico autônomo não (totalmente) metaforizado. A colocação implica uma composição de sentidos, ou seja, quando dizemos em francês *faire du vélo*, à palavra *vélo* (*bicicleta*) não é atribuído um significado de natureza opaca. A questão é que o falante não

escolhe ao acaso o verbo *faire* (*fazer*) para se referir ao ato de andar de bicicleta, ele simplesmente sabe, intuitivamente, que deve utilizar essa composição de palavras.

Ademais, a colocação diferencia-se também da *coligação*, fenômeno que consiste na “combinação consagrada de um elemento lexical com uma categoria ou padrão gramatical” (Tagnin, 2013, p. 53). Diferentemente das colocações, que são essencialmente compostas por duas ou mais palavras de conteúdo semântico, as coligações dizem respeito a regências e construções que geralmente acompanham a palavra de base. A título de exemplo, em português, dizemos *falar para [alguém]*, já em francês, *parler à [quelqu’un]*. Ou seja, em português o verbo *falar* pede a regência da preposição *para* enquanto em francês o verbo *parler* pede a regência de *à*. Na coligação, diferentemente da colocação, não há a combinação consagrada de duas ou mais palavras do sistema aberto da língua. Na verdade, nesse caso, trata-se mais de um fenômeno de “construção” gramatical do léxico, de como ele se organiza e se liga dentro de enunciados, do que propriamente denotativo, referencial, como vemos nas colocações.

2.1.2 Implicações e abordagens no ensino-aprendizagem de LE

No âmbito do ensino-aprendizagem de LE, quando as abordagens comunicativas entraram em ascensão, “segundo alguns autores (Galisson, 1983, 1991 e outros; Laufer, 1986; Bogaards, 1994; Pietrarória, 1997), a didática das línguas estrangeiras perdeu, por muito tempo, o interesse pelo aspecto lexical, que se tornou o primo pobre do ensino.”⁵ (LOGUERCIO, 2013, p. 67).

No entanto, com o passar do tempo, inclusive no que diz respeito à comunicação, a ausência de atenção aos aspectos lexicais foi percebida, como ilustra a célebre frase de um autor que, desde os anos 1970, levantava discussões sobre a problemática do léxico no ensino-aprendizagem de línguas, Galisson (1983, p. 14): “até que provem o contrário, as palavras permanecem muito úteis para a comunicação”⁶. Nessas circunstâncias, os fenômenos lexicais voltam a receber

⁵ Tradução minha do original em francês: « *Comme le signalent certains auteurs (Galisson, 1983, 1991 et autres ; Laufer, 1986 ; Bogaards, 1994 ; Pietrarória, 1997), la didactique des LE s’est désintéressée pendant assez longtemps de l’aspect lexical, celui-ci étant devenu le parent pauvre de l’enseignement.* »

⁶ Tradução minha do original em francês: « *jusqu’à preuve du contraire, les mots restent bien utiles pour communiquer.* »

atenção no âmbito da didática de LE, porém com novas abordagens que passam a levar em conta não somente palavras independentes, mas contextos de empregos de palavras, além de combinações frequentes na língua, como aponta Grossmann:

Uma das principais contribuições dessas novas abordagens da didática do léxico tem sido ajudar a descompartmentar a palavra, levando em conta, de forma muito mais sistemática, os "blocos fraseológicos" e outras associações lexicais (colocações).⁷ (GROSSMANN, 2011, p. 176)

Por conseguinte, os fenômenos colocacionais passaram a ser reconhecidos como elementos do léxico relevantes para a didática de LE e, assim, no início dos anos 1990, essas combinações consagradas de palavras passam, de fato, a protagonizar estudos da área. Em 1993, Michael Lewis publica a obra *The Lexical Approach*, na qual apresenta a sua abordagem homônima. Em conformidade com a proposta de Galisson, Lewis (1993) amplia a discussão da didática de LE que tem como foco o léxico e passa a abordar as combinações de palavras que co-ocorrem de forma recorrente e fixa em contextos autênticos da língua em uso. Além disso, sua abordagem se relaciona diretamente com a ascensão da LdC que acaba impulsionando tais estudos que levam em conta as combinações de palavras. Isso ocorre uma vez que os procedimentos metodológicos da LdC contam com ferramentas computacionais que possibilitam o processamento automático e a análise de textos através de programas que permitem com facilidade a identificação de blocos lexicais, ou seja, de colocações entre outras convenções linguísticas.

O fenômeno colocacional em questão faz parte do que denominamos convenções linguísticas, ou seja, "os 'jeitos' aceitos pela comunidade que fala determinada língua" (TAGNIN, 2013 p. 19), e os estudos sugerem a relevância da assimilação dessas combinações consagradas para o desenvolvimento da competência de expressão comunicativa do aprendiz de LE, uma vez que "a 'naturalidade' e a percepção da 'fluência' na produção do falante nativo se devem em boa medida ao emprego de um grande número de expressões pré-fabricadas, e à união destas em sequências maiores" (BERBER SARDINHA, 1999, p. 51). A assimilação e a apropriação das convenções linguísticas na LE apresentam-se como

⁷ Tradução minha do original em francês: « *Un des apports principaux de ces nouvelles approches pour la didactique du lexique a été de contribuer au décloisonnement du mot, de manière à prendre en compte, de manière beaucoup plus systématique, les « blocs phraséologiques » et autres associations lexicales (collocations).* »

uma dificuldade recorrente, independentemente do contexto do aprendiz, como as línguas que conhece e estuda ou o tempo de estudo. Trata-se, de fato, de um desafio no processo de ensino-aprendizagem, já que diz respeito à *forma* que a língua adquire na comunicação, e o que captamos, quando em contexto comunicativo (ouvindo, lendo, etc.), é muito mais o sentido do que as formas. Isso pode ser observado no que sugerem os estudos psicolinguísticos, sobretudo de Bogaards (1994), ao abordar o vocabulário na aprendizagem de LE. Segundo o autor, nosso conhecimento em LE é armazenado na “memória de longo prazo” ou “memória semântica” sob a forma de conceitos, de unidades de sentidos, que formam as redes semânticas através das quais estabelecemos conexões que favorecem o processo de aprendizagem. Sendo assim, Bogaards (1994, p. 191) indica que sejam promovidos exercícios que visem a memorização da forma das estruturas em LE, especialmente no início da aprendizagem. Além do mais, no âmbito dos estudos lexicais voltados para a didática de LE, a expressão é reconhecida como uma habilidade mais complexa, mais lenta, de desenvolver do que a compreensão; assim, mesmo quando trabalhadas simultaneamente, ela é desenvolvida sempre depois.

A abordagem das colocações no ensino-aprendizagem de LE, por sua vez, contribui sobretudo para o desenvolvimento da habilidade de expressão, com atenção a uma dificuldade objetiva identificada nos aprendizes, tendo por objetivo formar falantes conscientes sobre suas construções em LE ao invés de “falantes ingênuos” (TAGNIN, 2013, p. 17) – termo usado pelo linguista Charles J. Fillmore para descrever o falante que, entre outros aspectos, não domina combinações lexicais sem relações tão transparentes de significado. De fato, é muito provável que o aprendiz não tenha dificuldade em compreender o sentido de colocações quando já conhece parte do vocabulário em questão, o gênero textual e a situação de comunicação de maneira geral, uma vez que boa parte do que lemos ou ouvimos é deduzida, interpretada através do todo, isto é, de um quadro mais amplo da comunicação; entretanto, não significa que esse mesmo aprendiz vá saber empregar adequadamente as “formas de dizer”, as colocações, no momento em que tiver de se expressar.

Mas como as abordagens didáticas no âmbito da LE passaram a tratar o aspecto lexical? Esse continua sendo um desafio. Porém, algumas questões são bem aceitas, como a sugestão de que o ensino de “palavras” fora de contextos significativos não consiste no mais eficiente dos métodos. Além disso, algumas propostas anteriores a essas mudanças de perspectiva permanecem com certas

adaptações: no contexto de ensino-aprendizagem de LE, as palavras consideradas frequentes no uso da língua sempre foram priorizadas de alguma forma, mas nem sempre com atenção ao fato sugerido por pesquisas de que as palavras mais frequentes são também as mais produtivas diante do fenômeno colocacional. Desse modo, é dada agora maior importância à identificação dos itens lexicais frequentes da língua para o ensino-aprendizagem de LE e, também, à contextualização desse vocabulário. Em tais circunstâncias, como já sugerido por Galisson nos anos 1970, a LdC, combinada a uma abordagem pedagógica, surge nas pesquisas da área como uma metodologia capaz de dar conta dos contextos significativos e autênticos para o levantamento de padrões colocacionais importantes para determinado objetivo no âmbito do ensino-aprendizagem. Assim, nesta pesquisa, que visa contribuir com o aspecto lexical na didática de LE, e em diversos recentes trabalhos com objetivo semelhante, busca-se, antes de tudo, levantar padrões colocacionais frequentes e relevantes para a aprendizagem básica de FLE a partir de contextos de uso da língua com relevância semântica e didática.

Além disso, para favorecer a aquisição lexical com uma abordagem apropriada, é essencial conhecer também os fatores que auxiliam sua assimilação. Assim, mencionamos o modelo conexionista para aquisição de segunda língua (ASL), que considera elementos relevantes para essa discussão, como as representações em redes associativas. Esse modelo consiste em uma abordagem que tem por objetivo “explicar a ASL pelo viés da cognição” (PAIVA, 2014, p. 85). Assim, a sequência didática, objetivo aplicado do presente trabalho, foi produzida com base nos estudos do léxico dedicados à didática das LEs e inspirada no modelo conexionista de ASL. Os adeptos dessa teoria se apoiam em princípios da linguística cognitiva, “que vê a língua como fruto da experiência humana”, pois, segundo eles, “a língua se constrói pelo uso e não por princípios inatos (PAIVA, 2014, p. 85)”. Para esse modelo, o conhecimento é retido através do reconhecimento de padrões de *input* ou dados de entrada. Em Paiva (2014), sobre a teoria conexionista, lemos:

O conexionismo estuda a mente por uma perspectiva computacional, isto é, tenta descrever o processamento cognitivo à semelhança de um computador -- os dados que alimentam a mente [input ou dados de entrada], seu processamento [dados ocultos] e o produto ou output [dados de saída]. (PAIVA, 2014, p. 85)

Isto é, de acordo com a teoria conexionista, aprendemos outra língua ao envolver em conexões o conhecimento adquirido. Nesse sentido, quanto melhor a qualidade da informação, *input*, recebida, mais favorecidas serão as conexões e, conseqüentemente, a aquisição. Ao encontro do conexionismo, mas pensando especificamente sobre o léxico, temos a organização semântica apresentada por Trévillle e Duquette (1996, p. 27 *apud.* Binon; Verlinde, 2000, p. 129). Sobre a apresentação de vocabulário em redes semânticas para favorecer a memorização através de associações, os autores argumentam:

A apresentação das palavras em redes semânticas parece essencial para a aprendizagem de uma língua: de um ponto de vista lingüístico, por pegar o sentido de uma unidade, por delimitar as zonas de recuperação com as palavras vizinhas e por lançar mão das regras de emprego desta unidade; de um ponto de vista psicolingüístico, por favorecer a compreensão e a retenção das palavras no interior de reagrupamentos organizados que correspondem a um sistema lógico de representação de conhecimentos e espera-se que coincidam com a estrutura de nosso léxico mental (TRÉVILLE; DUQUETTE, 1996, p. 27 *apud.* BINON; VERLINDE, 2000, p. 129)

Ainda visando favorecer a memorização de itens lexicais pelo aprendiz, Binon e Verlinde (2000, p. 129) ressaltam que:

Não é realmente o número de vezes que se encontra uma determinada unidade lexical que é importante, mas os contextos mais ou menos esclarecedores, significativos e diferentes nos quais aquela unidade nos é apresentada. A referida palavra é retida mais facilmente se for pronunciada, escrita, lida e entendida do que se for simplesmente repetida dez vezes seguidas. (BINON; VERLINDE, 2000, p. 129)

Ou seja, para os teóricos, assim como para os adeptos da teoria conexionista, importa para a assimilação dos itens lexicais em LE, a qualidade da informação recebida pelo aprendiz e a variedade e riqueza contextuais.

Conseqüentemente, conforme os estudos que sugerem uma combinação de variadas estratégias para a assimilação de vocabulário em vez das tradicionais listas de palavras descontextualizadas, surge a ideia de desenvolver o *saber aprender* do aprendiz levando o ensino-aprendizagem de léxico para além da sala de aula, ou seja, surge a ideia de “ajudar o estudante a aprender a aprender o vocabulário oferecendo-lhe as estratégias apropriadas” (BINON; VERLINDE, 2000, p. 130). Além do mais, há também o fato de que os aspectos lexicais não são facilmente sistematizados pelo ensino formal em sala de aula – como se faz mais facilmente com conteúdos

gramaticais – por conta de seu caráter de infinitude, ou seja, de constante expansão no vocabulário de um falante. Tais concepções implicam uma abordagem que altera o papel tradicional do professor, que passa a agir, no que diz respeito ao aspecto lexical na didática das línguas, como um facilitador de acesso a saberes sobre o léxico. Além dos momentos em sala de aula, cabe a ele, desse modo, também apresentar recursos aos aprendizes, que, por sua vez, tornam-se mais independentes no que diz respeito à aquisição lexical.

Outra implicação a respeito dos padrões colocacionais no ensino-aprendizagem de LE consiste em um equívoco sobre a aquisição de convenções linguísticas, nas quais se incluem as colocações: o de que elas devem ser estimuladas apenas em aprendizes que já apresentam um vasto vocabulário na LE. Por conseguinte, a aprendizagem de tais elementos por aprendizes iniciantes permanece um tema pouco explorado tanto pela lexicologia quanto pela didática. Entretanto, Binon e Verlinde, que são de opinião contrária, argumentam que:

Seria errôneo acreditar que é preciso iniciar o ensino com a apresentação de palavras isoladas para passar em seguida às possíveis combinações de palavras. Certas colocações (coocorrência privilegiada de duas unidades lexicais num mesmo enunciado) e expressões muito correntes merecem ser introduzidas desde o início. (BINON; VERLINDE, 2000, p. 131)

Assim, a sequência didática produzida a partir do nosso projeto possui como público-alvo o aprendiz de nível básico em FLE, que, apesar de não ter consciência do fenômeno colocacional, possui vocabulário mínimo para lidar com as colocações com as quais se depara nas atividades ou que serão usadas pelo próprio professor. Cabe fazer com que o aprendiz fique alerta ao fenômeno, com que se interesse por conhecer, além dos significados e das convenções gramaticais (marca de gênero, número, regências etc.), as combinações fraseológicas frequentes quando aprende uma nova palavra.

2.2 O papel da LM na aprendizagem de LE com ênfase no aspecto lexical

Retomando o ponto sobre estabelecimento de associações para o favorecimento da assimilação lexical em LE, podemos, ainda, mencionar a LM do aprendiz. No entanto, por muito tempo, as manifestações em LM nas aulas de LE

foram reprimidas e, em alguns contextos, permanecem assim, seja pela proibição do exercício tradutório, do uso do dicionário bilíngue ou da expressão na língua dominante do aprendiz. Atualmente, entretanto, estudos neuro e psicolinguísticos sugerem que as interferências da LM no processo de aquisição de LE são, presumivelmente, inevitáveis, como menciona Loguercio (2013):

[...] a aquisição de língua possivelmente ocorre através de uma espécie de hierarquia e efeitos cumulativos, em que a primeira língua (ou a mais predominante) desempenha um papel mediador, inicialmente, entre uma segunda língua e um significado, e outras línguas adquiridas podem mais tarde desempenhar o mesmo papel.⁸ (LOGUERCIO, 2013, p. 407)

Isso ocorreria porque, segundo um dos modelos mais bem aceitos de “memória bilíngue”,

[...] enquanto a forma em LM evoca imediatamente o sentido (o conceito), a forma em LE evoca primeiramente a forma em LM. Em outras palavras, há uma associação verbal entre a língua a ser adquirida e a primeira língua, com a primeira desempenhando um papel de mediação conceitual entre a LE e o sentido.⁹ (KROLL E SHOLL, 1992, *apud*. LOGUERCIO, 2013, p. 65)

Castellotti (2001, p. 365), por sua vez, ao considerar a presença da LM no processo de aprendizagem de LE, formula uma orientação para a formação de professores de língua e cultura estrangeira que consiste na “explicitação das relações entre a(s) língua(s) estrangeira(s) e a(s) língua(s) materna(s), bem como as suas implicações didáticas”¹⁰. Nesse sentido, ao acolher no ensino diferentes línguas sobre as quais os aprendizes possuem conhecimento, sobretudo a materna, a autora visa transformar as interferências inevitáveis em ferramentas produtivas para o ensino-aprendizagem da LE. Assim, ocorre a necessidade de abordagens consistentes que levem em conta o contraste entre as línguas.

Assim, embora ainda hoje ideias preconcebidas acerca da LM e do exercício contrastivo em aula de LE sejam um tema polêmico, acreditamos, com base no que

⁸ Tradução minha do original em francês: « [...] l'acquisition des langues se fait sans doute par une sorte de hiérarchie et par des effets cumulatifs, où la langue première (ou la plus prégnante) joue un rôle de médiation d'abord entre une langue seconde et le sens, d'autres langues acquises pouvant plus tard jouer également ce même rôle. »

⁹ Tradução minha do original em francês: « [...] alors que la forme en LM évoque tout de suite le sens (le concept), la forme en langue étrangère évoque d'abord la forme en LM. Autrement dit, il y a une association verbale entre la langue à acquérir et la langue première, celle-ci jouant un rôle de médiation conceptuelle entre la LE et le sens. »

¹⁰ Tradução minha do original em francês: « explicitation des relations entre la (les) langue(s) étrangère(s) et la (les) langue(s) maternelle(s), ainsi que de leurs implications didactiques. »

nos revelam estudos neuro e psicolinguísticos, que a tradução possa ser usada a favor da aprendizagem de línguas. É preciso, para tanto, saber administrar essa interferência da LM fazendo com que ela se torne uma contribuição para a evolução do aprendiz. Assim, o contraste entre as línguas faria com que o aprendiz fosse capaz de estabelecer conexões entre elas, tornando-o consciente tanto de suas similaridades quanto de suas diferenças. Afinal, não apenas as línguas se alimentam mútua e constantemente, como também há um *continuum* entre, sobretudo, línguas de mesma família, fazendo com que comparações e aproximações sejam absolutamente naturais.

Além disso, observamos na análise de propostas atuais sobre o léxico na didática de LE (ver seção 3.1) que a abordagem contrastiva entre LM e LE é cada vez mais presente, pelo menos nas plataformas de ensino digital com autocorreção, e o principal recurso empregado nos exercícios dessas abordagens é a atividade tradutória. Muitas das abordagens analisadas envolvendo tradução, porém, mostraram inconsistências. Assim, acreditamos ser ainda mais relevante estudar a melhor maneira de articular o processo tradutório nas propostas didáticas, uma vez que tal estratégia parece promissora, já é amplamente empregada e, aparentemente, bem aceita pelo público.

Ademais, no contexto deste trabalho, podemos ainda considerar a abordagem contrastiva através da tradução uma ferramenta útil tanto como uma solução para o reconhecimento de colocações por parte do professor e/ou pesquisador, visto que o contraste com uma outra língua pode ajudar a identificar o quão própria de uma cultura é determinada combinação de palavras, quanto para controlar a assimilação dessas unidades fraseológicas por parte de aprendizes que, em geral, transferem as colocações de sua LM para a LE através de traduções literais.

Em outras palavras, podemos dizer que aprendemos línguas a partir de nossa bagagem prévia de conhecimentos linguísticos, de nosso repertório linguístico. Como Loguercio (2013), acreditamos que as contribuições da LM na fase inicial de aprendizagem são relevantes para que, na evolução do processo de ensino-aprendizagem, o aprendiz passe a ser capaz de criar e fortalecer as redes lexicais em LE e mesmo se emancipar da necessidade de passar pelas relações com a LM.

Ao valorizar a bagagem prévia de conhecimentos linguísticos do aprendiz e, além disso, de contextos relevantes, apoiamo-nos ainda na *atividade epilinguística*,

terminologia proposta por Franchi (2006) e também retomada por Bagno (2020) para o pressuposto de que, basicamente:

[...] somente se aprende a gramática quando relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida. (FRANCHI, 2006, p. 75)

Segundo Bagno (2020, p. 214), entendemos que epilinguísticas são as “atividades de reflexão” intuitivas e espontâneas realizadas pelos falantes de determinada língua para refletir sobre o sentido de palavras e expressões em diferentes contextos. No ensino, Bagno conclui que tais atividades são proveitosas, entre outras razões, porque levam os aprendizes a “tomar consciência de sua já enorme competência linguístico-comunicativa, tirando o máximo de proveito do conhecimento intuitivo que eles já têm do funcionamento de sua língua materna” e ensinam a “*língua como discurso*”, isto é, “*a língua em uso*” (BAGNO, 2020, p. 232). No caso de aprendizes de LE, podemos considerar que, se eles não têm a experiência de uso propriamente da língua que estão aprendendo, a própria experiência de sua língua primeira ou predominante – e de outras que façam parte de seu repertório linguístico – conta para sua aprendizagem, contribui de diversas maneiras e, evidentemente, de acordo com a proximidade entre as línguas, em maior ou menor escala, o que não pode ser ignorado ou menosprezado no ensino. No fundo, pela competência comunicativa e linguística que carrega, um aprendiz de LE nunca começa do zero, sem qualquer conhecimento, e é a partir desse conhecimento que ele é capaz de fazer hipóteses sobre os usos e os sentidos da língua que está aprendendo.

O modelo conexionista para ASL já mencionado parece apontar também na mesma direção. Segundo essa perspectiva, lemos em Paiva (2014), com base em Elman (1999) e Mellon (2004), que “a linguagem é vista como um comportamento novo que emerge da interação sinérgica entre elementos biológicos e elementos da experiência.” Em seu trabalho (PAIVA, 2014, p. 87), lemos que:

[...] no caso da segunda língua, ‘as unidades linguísticas e suas restrições emergiriam gradualmente em resposta a estruturas recorrentes encontradas no *input*, em uma forma que é afetada pelas estruturas, significados e restrições da primeira língua’ (MELLON, 2004, *apud.* PAIVA, 2014, p. 87).

Em outras palavras, o processo de ASL é influenciado pela primeira língua, uma vez que, segundo a teoria, adquirimos a linguagem, em geral, principalmente com base na experiência, ou seja, na bagagem adquirida com o que já foi vivido e no que estamos vivendo. Podemos mencionar ainda que esse modelo parte do “pressuposto de que os aprendizes individuais podem ter representações únicas, dependendo da natureza do *input* recebido e de sua primeira língua” (MELLON, 2004, *apud*. PAIVA, 2014, p. 87). Isto é, para a abordagem conexionista, importa o estabelecimento de conexões, inevitavelmente influenciadas pela natureza da informação recebida e pela LM. Ao levar em conta a LM do falante no processo de aquisição de LE, esse modelo contribui com a reflexão teórica deste trabalho a respeito do papel de atividades contrastivas e tradutórias para o ensino-aprendizagem da LE.

Assim, propomos como objetivo aplicado uma sequência didática de abordagem contrastiva entre as línguas portuguesa (LM) e francesa (LE) por considerarmos que as interferências da LM na aquisição de LE podem se tornar contribuições no processo de aprendizagem de colocações em francês. Sobre o assunto, argumentam os autores Binon e Verlinde:

[...] é necessário levar em conta [...] as dificuldades devidas à interferência da língua materna e também dar atenção aos problemas contrastivos. Os recursos da língua materna não devem, de nenhuma forma, ser evitados. (BINON; VERLINDE, 2000, p. 159)

As atividades contrastivas e tradutórias entre as línguas materna e estrangeira surgem nesse contexto de reconhecimento da LM como contribuição para a didática das LEs com o objetivo de que, por um lado, o aprendiz adquira consciência das diferenças entre essas línguas e, por outro, estabeleça conexões consistentes entre elas. Mais precisamente, podemos dizer que:

[...] a maneira como o aprendiz processa informações se passa dentro e fora dele, trata-se de um processo intrapsíquico e interativo ao mesmo tempo, [...]. O uso da primeira língua sem dúvida ajuda o aprendiz a estruturar seus dois sistemas e é provável que dê origem a hipóteses sobre a L2. (MARTINEZ, 2014, p. 24)¹¹

¹¹ Tradução minha do original em francês: « *le mode de traitement des données par l'apprenant est une affaire qui se joue à la fois en lui et hors de lui, un processus intrapsychique et interactionnel à la fois, [...]. Le recours à la langue première aide sans doute l'apprenant à structurer ses deux systèmes et se révèle de nature à faire naître des hypothèses sur la L2.* »

Sendo assim, para a realização da atividade tradutória que faz parte da metodologia deste trabalho com o objetivo de ilustrar o uso das colocações na LM dos aprendizes assim como na LE, apoiamo-nos na perspectiva teórica funcionalista da tradução. Com base em tal perspectiva, o tradutor busca respeitar a intenção do texto de partida (TP), a função comunicativa do texto traduzido e o efeito produzido nos contextos de partida e chegada. Nessa perspectiva, a tradução está intrinsecamente ligada a diferentes contextos culturais e linguísticos e precisa ser adequada a diferentes públicos-alvo ao levar em conta intenção, função e efeito. Nas palavras de Nord (2016), que aprofunda aspectos dessa teoria:

Segundo uma concepção funcional, tradução ou translação é a produção de um texto na língua de chegada (LC) que considera a função textual relacionada a um TP existente, sendo que essa relação é especificada de modo diferente, de acordo com o escopo da tradução (a função do TC pretendida ou exigida). A translação possibilita uma ação comunicativa que, em razão das barreiras culturais e linguísticas existentes, não poderia acontecer sem ela (cf. Nord, [1988] 2009 p. 30). (NORD, 2016, p. 14)

Para auxiliar a cumprir com os objetivos deste trabalho, julgamos a perspectiva funcional da tradução a mais adequada. Com a tradução de exemplos extraídos do *corpus* – procedimento metodológico que será explicado posteriormente –, buscamos conservar o sentido do TP respeitando os contextos culturais e linguísticos de partida e chegada. Nossa principal intenção quanto aos padrões colocacionais consiste em encontrar no português equivalentes que produzem o mesmo efeito na cultura de chegada que é identificado na cultura de partida, ou seja, equivalentes funcionais. De acordo com Nord (1997) que retoma Reiss (1989, p. 166):

Na Teoria de Skopos, equivalência significa adequação a um Skopos que requer que o texto alvo "cumpra a mesma função ou funções comunicativas que o texto fonte" [...] Ou seja, o conceito de equivalência é reduzido a "equivalência funcional" no nível de texto do que Reiss se refere como "tradução comunicativa". (NORD, 1997, p. 36)¹²

Ademais, uma característica das convenções linguísticas, isto é, inclusive das colocações, como já mencionamos, é o fato de que parte da sua dificuldade de assimilação por parte dos aprendizes é refletida na tradução literal do que é dito na

¹² Tradução minha do original em inglês: "In Skopostheorie, equivalence means adequacy to a Skopos that requires that the target text 'achieve the same communicative function or functions as the source text' [...] That is, the concept of equivalence is reduced to 'functional equivalence' on the text level of what Reiss refers to as 'communicative translation'."

sua LM, causando, assim, estranhamento ou incompreensão diante dos falantes proficientes da língua em questão; entretanto, a tradução mais acessível ao aprendiz, aquela diretamente influenciada pelos seus conhecimentos prévios em LM, nem sempre é a mais adequada. Por essas razões, acreditamos que a perspectiva funcional seja apropriada para suprir a necessidade de desvendar os diferentes “jeitos” de dizer nas diferentes culturas falantes de determinadas línguas.

2.3 A LdC e os estudos do léxico aplicados ao ensino-aprendizagem de LE

Nesta pesquisa, como já mencionamos anteriormente, apoiamo-nos metodologicamente em princípios e procedimentos da Linguística de Corpus para a composição da sequência didática. Ao possibilitar análises sistemáticas simultâneas e demonstráveis de um grande volume de dados com processamento automatizado, através do emprego de ferramentas computacionais, a LdC tem se revelado, ao longo dos anos, uma metodologia muito produtiva para o avanço de áreas relacionadas a este trabalho, tais como a lexicologia, a didática de LE e a tradução.

Os estudos do léxico aplicados ao ensino-aprendizagem de línguas que se apoiam em pressupostos da LdC visam a aprendizagem baseada em dados ao invés da aprendizagem baseada na mera transmissão de regras prescritas. Isto é, baseamo-nos no estudo empírico com base em dados representativos do uso da língua e não no estudo que tem como base a intuição e o saber do falante nativo. Apoiamo-nos, metodologicamente, na pesquisa com *corpus*, entre outras razões, por proporcionar ao estudo uma análise que não se limita às “inexatas”, segundo Berber Sardinha (2002, p. 16), intuição humana e experiência própria.

Além disso, convém ao nosso objetivo específico de lidar com padrões colocacionais o pressuposto da LdC de que a linguagem consiste em um sistema de probabilidades (Pagano e Figueredo, 2010, p. 296 *apud*. Halliday, 1992; Berber Sardinha, 2004) e não de possibilidades. Isto é, as coocorrências e frequências são essenciais para esse princípio que leva em conta as construções frequentes da língua. Sobre esses conceitos, explica Viana:

Em outras palavras, o objetivo de suas pesquisas [as de LdC] não é a descrição das combinações possíveis de serem realizadas – por exemplo, o uso de adjetivo antes de substantivo em posição atributiva em língua inglesa. Em vez disso, seriam enfocados, de forma mais pontual, quais adjetivos são mais recorrentemente empregados para qualificar determinado substantivo.

Isso significa que à Linguística de Corpus interessam as combinações ou padrões mais prováveis de ocorrerem. (VIANA, 2010, p. 36)

Ademais, outro aspecto essencial para a questão do léxico no ensino-aprendizagem de LE que é privilegiado pela LdC é o contexto significativo e baseado em situações autênticas nos quais os itens lexicais estão inseridos. Os *corpora* são essencialmente compostos por textos representativos do uso autêntico da língua, produzidos por falantes competentes e, através das ferramentas em que são processados, os contextos podem ser facilmente localizados.

A LdC como metodologia ocupa-se da compilação e do processamento automático de *corpora* fundamentalmente computadorizados através do uso de programas desenvolvidos para esse propósito. Um *corpus*, por sua vez, pode ser descrito, de acordo com a perspectiva da LdC, pela definição de autoria do linguista Sinclair, o pioneiro no campo de estudo do léxico:

Um corpus é uma coleção de textos em formato eletrônico, selecionados de acordo com critérios externos para representar, na medida do possível, uma língua ou variedade de uma língua como fonte de dados para pesquisa linguística.¹³ (SINCLAIR, 2005 *apud*. ALUÍSIO; ALMEIDA, 2007, p. 157)

Quanto aos critérios fundamentais que caracterizam um *corpus* para pesquisa na sua concepção moderna, foram descritos por McEnery e Wilson (1996) e retratados por Aluísio e Almeida (2007):

- a) *amostragem e representatividade (sampling and representativeness)*: um *corpus* deve ter uma amostragem suficiente da língua ou variedade de língua que se quer analisar para obter-se o máximo de representatividade desta mesma língua ou variedade de língua;
- b) *tamanho finito (finite size)*: com exceção de corpus-monitor, todo *corpus* tem um tamanho finito [...];
- c) *formato eletrônico (machine-readable form)*: segundo McEnery e Wilson (1996), atualmente o emprego do termo *corpus* significa admitir necessariamente que os textos estejam no formato eletrônico, [...] o formato possui vantagens consideráveis: i) os *corpora* podem ser pesquisados e manipulados de forma mais rápida; ii) os *corpora* podem ser mais facilmente enriquecidos com informação extra;
- d) *referência padrão (standard reference)*: ainda de acordo com McEnery e Wilson (1996), existe um entendimento tácito de que um *corpus* constitui uma referência padrão para a variedade de língua que ele representa, pressupondo que o *corpus* esteja disponível para outros pesquisadores, em outras palavras, é o que se tem chamado de *reuso* do *corpus*. (ALUÍSIO; ALMEIDA, 2007, p. 157)

¹³ Tradução minha do original em inglês: “A corpus is a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research.”

3 RECURSOS DIGITAIS NO ENSINO DE LE

Nos dias de hoje, o apelo para recursos digitais no ensino é uma realidade indiscutível. Desde simples atividades com autocorreção em sites pouco elaborados até plataformas digitais amplamente difundidas que contam com uma interface gráfica atrativa e gamificada: dificilmente não haverá uma sequência didática voltada à LE, que um aprendiz possa encontrar rapidamente, para ser utilizada de maneira autônoma; pelo menos, no que diz respeito a, principalmente, línguas hegemônicas, é essa a realidade¹⁴. Em relação ao FLE, encontramos facilmente tais recursos.

Atualmente, a Internet conta com diversas plataformas digitais, pagas ou gratuitas, que oferecem exercícios a serem realizados de maneira completamente autônoma por quem deseja aprender uma língua nova ou fazer a manutenção do seu conhecimento. Na seção seguinte, mostramos que com o FLE não é diferente, visto que, com buscas na Internet, deparamo-nos com diversas plataformas amplamente difundidas que oferecem exercícios de francês para falantes de português brasileiro. No entanto, apesar do apelo para recursos digitais com ênfase no ensino de LEs consistir em uma realidade tão representativa das práticas de uma nova geração de aprendizes, a maioria das propostas didáticas analisadas, como veremos, não são consistentes diante dos seus supostos objetivos pedagógicos, sobretudo aquelas presentes nas plataformas mais difundidas.

Com o advento da Internet, muitos recursos digitais com objetivos pedagógicos para o ensino de língua se tornaram consideravelmente populares. Um dos exemplos mais representativos dessa realidade é a plataforma *Duolingo* que já conta com mais de 300.000 milhões de usuários cadastrados¹⁵. E há, ainda, a plataforma *Babbel* que, em plena pandemia, alcançou a marca de 10 milhões de assinaturas vendidas¹⁶. Isto é, tais números sugerem um crescente interesse pelo ensino de línguas através de recursos em formato digital. Segundo o que sugere Prensky (2001), isso deve ocorrer devido às mudanças dos comportamentos e, conseqüentemente, da maneira de

¹⁴ Ainda que uma das plataformas analisadas, Duolingo, ofereça cursos de língua indígenas, como navajo e guarani, mediados pelo espanhol e pelo inglês.

¹⁵ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Duolingo>. Consultado em 08/12/2020

¹⁶ Disponível em: <https://techcrunch.com/2020/09/21/language-learning-service-babbel-says-it-has-now-sold-over-10m-subscriptions>. Consultado em 08/12/2020

aprender das gerações dos chamados “nativos digitais” que preferem cada vez mais aprender com representações gráficas do que através de textos, com acesso aleatório ao conteúdo, em detrimento de abordagens mais sistematizadas ou lineares, e, ainda, realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo em vez de seguir etapas. Ademais, a essas questões pode ser atribuído, principalmente, o sucesso das plataformas interativas e gamificadas com uma interface gráfica de design atrativo.

Sendo assim, por conta desse cenário no qual há um interesse e uma demanda de suporte ao aprendiz em formato digital, acreditamos que deveria haver um interesse maior em tornar tais propostas para plataformas digitais de ensino verdadeiramente *produtivas*, com conteúdo qualificado, e não somente atrativas ao público. Nesse sentido, consideramos relevante o desenvolvimento de sequências didáticas devidamente embasadas para o meio digital, uma vez que boa parte das analisadas neste trabalho (ver seção 3.1), mesmo com ampla adesão de usuários, apresentam inconsistências. E além disso, apesar da popularidade das plataformas digitais de ensino de línguas para uso autônomo, ressaltamos que ainda é um desafio encontrar referências para a produção de boas atividades visto que a literatura da área é focada apenas nas atividades presenciais mediadas por um professor. Assim, acreditamos que há todo um campo de investigação ainda a ser explorado.

Nesse contexto de recursos digitais no ensino, pensando especificamente no léxico no âmbito do ensino-aprendizagem de LEs, reforçamos, além da adaptação aos hábitos de uma nova geração de aprendizes, as dificuldades que envolvem levar esse elemento da língua para o ensino formal em sala de aula. O caráter de infinitude do léxico, isto é, o fato de que a totalidade de palavras de uma língua está em constante expansão assim como a totalidade de palavras conhecidas por um falante, seu vocabulário, torna a sistematização do léxico para o ensino formal em sala de aula complexa. A tecnologia como mediadora no ensino, no que diz respeito à assimilação lexical, surge neste projeto também na busca por estratégias para desenvolver a autonomia do aprendiz, tão necessária para o desenvolvimento do seu repertório lexical que não deve cessar.

A seguir, relatamos a busca realizada por propostas didáticas em formato digital com ênfase na assimilação lexical e com abordagem contrastiva entre LM e LE, ou seja, propostas com objetivo semelhante à sequência didática que resulta deste trabalho.

3.1 Análise de propostas didáticas em formato digital

Afinal, existem já propostas didáticas em formato digital para o ensino-aprendizagem de FLE com foco na assimilação lexical e abordagem contrastiva entre LM e LE? E, caso existam, como são essas plataformas? A seguir, expomos um compilado do que encontramos. Para tal, seguimos um plano de análise no qual, primeiramente, apresentamos de forma breve a plataforma no que diz respeito, sobretudo, à sua organização e interface gráfica. Em seguida, comentamos se há ou não uma proposta explícita e intencionalmente focada na assimilação lexical – ou, pelo menos, se fomos capazes de encontrar em artigos científicos ou outros meios oficiais uma justificativa para esse foco. Logo após, analisamos os exercícios com ênfase na abordagem contrastiva e na questão lexical. Ao longo da análise, buscamos incluir o que encontramos sobre o embasamento teórico para a realização das propostas didáticas entre outras informações que julgamos relevantes sobre cada uma das plataformas analisadas, sendo elas *Duolingo*, *Babbel*, *Mosalingua*, *Memrise* e o site *Agir en Français*. Chegamos a tais plataformas em buscas através de mecanismos como Google e Portal de Periódicos CAPES, sobretudo a partir de menção em trabalhos acadêmicos a respeito de ensino de línguas, léxico e plataformas digitais.

Em primeiro lugar, abordamos a plataforma *Duolingo*¹⁷ promovida como uma proposta voltada ao ensino de idiomas que oferece, atualmente, cursos de seis línguas para falantes de português brasileiro. O Duolingo destaca-se entre os usuários pela interface gráfica bastante lúdica e interativa que incorpora aspectos de redes sociais – como a opção de seguir e interagir com outros usuários – e, principalmente, de jogos *on-line* – como a imposição de desafios, de um sistema de pontuação, de “vidas” (que podem se tornar ilimitadas com a aquisição da versão paga do aplicativo) e de uma moeda própria do universo do aplicativo. Leffa (2014, p. 2), diante dessa proposta de ensino gamificada, repleta de apelos visuais e interativos, sugere que “é possível até que agrade mais quem deseja apenas se divertir do que alguém mais interessado em aprender o idioma”.

¹⁷ Disponível em <https://www.duolingo.com/>

Apesar de não ter no seu foco, explicitamente, uma proposta didática voltada para o ensino-aprendizagem de léxico com base em uma abordagem contrastiva, as pesquisas publicadas por membros da equipe Duolingo e a análise dos exercícios demonstram que há, de fato, uma maior atenção à aquisição lexical. As lições de francês para usuários falantes de português da plataforma não são uma exceção: demonstram uma ênfase nas atividades contrastivas de tradução entre a língua-alvo e a língua escolhida pelo usuário para mediar sua experiência na plataforma, provavelmente, sua LM.

Em Settles e Meeder (2016, p. 1848), sendo o primeiro cientista de dados do Duolingo, é apresentado o modelo estatístico chamado *half-life regression* (HLR), “um novo modelo para a prática da repetição espaçada com aplicações para aquisição de segunda língua”¹⁸, desenvolvido para aplicação na plataforma. Segundo os autores, tal modelo “combina teoria psicolinguística com técnicas modernas de aprendizado de máquina, estimando indiretamente a ‘meia-vida’ de uma palavra ou conceito na memória de longo prazo de um aprendiz”¹⁹. Ou seja, quanto a uma suposta metodologia para ensino-aprendizagem de LE, a plataforma se apropria de um método que utiliza a repetição espaçada como artifício mnemônico: com base em dados fornecidos pelo modelo estatístico que determina a curva de cada palavra, é indicado através do recurso gráfico de barras de força, que o usuário deve praticar a repetição daquele vocabulário para retê-lo na memória. Observamos aqui que é reforçada apenas a repetição, sem a abordagem da frequência de uso em contextos significantes, essencial para a assimilação por parte de um aprendiz.

Os exercícios da plataforma, por sua vez, são divididos em unidades temáticas como animais, comidas, cores, etc., e contam com recursos de áudio, texto e imagem, partindo sempre de frases curtas ou, sobretudo nos módulos iniciais, palavras avulsas fora de contexto significativo. No entanto, apesar da presença de exercícios de escuta e fala, a ênfase, como já mencionado antes, está nas lições contrastivas entre uma língua dominada pelo usuário e a língua-alvo que consistem em realizar traduções ou versões de palavras e frases curtas descontextualizadas, fora de uma situação

¹⁸ Tradução minha do original em inglês: “a novel model for spaced repetition practice with applications to second language acquisition”.

¹⁹ Tradução minha do original em inglês: “HLR combines psycholinguistic theory with modern machine learning techniques, indirectly estimating the “half-life” of a word or concept in a student’s long-term memory.”

significativa – no formato de múltipla escolha ou respostas por extenso. Além disso, a correção é geralmente tolerante a variações linguísticas e erros ortográficos (nesse caso, mostrando a resposta correta), e os exercícios contam com um fórum para discussões entre usuários.

Na plataforma em questão, temos o emprego da tradução como principal recurso para o ensino combinado a recursos da ciência de dados. Contudo, o possível pretexto para tal cenário pode soar controverso. Segundo Leffa (2014, p. 3), conforme a conferência *Massive-scale online collaboration* para a plataforma TED, de Luis von Ahn (2011), CEO e cofundador da empresa, “o objetivo do Duolingo não é ensinar línguas, mas traduzir a Web”. A plataforma, na verdade, atua como fonte para a coleta de traduções a serem utilizadas na constituição de um *corpus* que tem como finalidade a tradução da Web e, para tal, são levadas em conta as sugestões de tradução dadas pelos usuários de nível avançado na plataforma. Sendo assim, conclui Leffa (2014, p. 4) que a “visão de língua e de aprendizagem não está baseada em objetivos pedagógicos, mas no objetivo principal do Duolingo, que não é ensinar línguas, mas traduzir a Web”.

A plataforma, evidentemente, está sujeita a críticas envolvendo uma provável falta de atenção a critérios pedagógicos como demonstra a superficialidade dos artigos encontrados, a descontextualização presente nos exercícios através de frases curtas ou até mesmo palavras soltas, que retornam aos métodos das listas de palavras, ou ainda da desconfiança de que o ensino de línguas esteja, de fato, em segundo plano, apenas servindo como um meio para o alcance de outro objetivo. Apesar disso, ressaltamos dois pontos positivos observados: os recursos envolvendo áudio para compreensão e produção oral e o fórum de discussão entre os usuários. Os exercícios que envolvem áudio contam compreensão da fala de diferentes falantes de francês, assim como produção oral do usuário através do reconhecimento de voz. Já os fóruns permitem a troca de conhecimentos entre usuários que pretendem aprender a língua e mediadores que já a dominam.

Em segundo lugar, abordamos a *Babbel*²⁰, uma plataforma de ensino de idiomas por assinatura que, com uma interface gráfica também atrativa, oferta gratuitamente somente o primeiro conjunto de lições de cada curso de língua francesa.

²⁰ Disponível em: <https://pt.babbel.com/>

Os cursos são divididos em 4 níveis: Primeiros passos, Básico I e Básico II, Pré-Intermediário, Intermediário e Avançado. Apesar de oferecer cursos em 13 línguas para falantes de português brasileiro, as observações feitas aqui levam em conta especificamente os cursos para ensino de língua francesa.

Assim como na plataforma Duolingo, o foco da Babbel também não consiste, explicitamente, no ensino-aprendizagem voltado para aquisição lexical e nem em uma abordagem contrastiva. Entretanto, suas lições são bastante atentas ao vocabulário e contam com exercícios contrastivos de tradução entre a língua escolhida pelo usuário para mediar sua experiência na plataforma, muito provavelmente sua LM, e a língua-alvo. Todos os cursos, com exceção do avançado, são mediados pela língua dominada pelo usuário – tanto para explicações quanto para as traduções.

Os exercícios dos cursos ofertados pela plataforma Babbel são divididos em conjuntos de lições temáticas, por exemplo: no curso 1 do nível denominado *Primeiros Passos*, temos a Lição 1 *Bienvenue !*, que tem como foco o vocabulário voltado para primeiros contatos. Os exercícios contam com recursos de áudio, texto e, com menos relevância, de imagem. Diferente da plataforma Duolingo, o ensino é de base comunicativa: os exercícios, que fazem parte de unidades temáticas, contam com um contexto, geralmente em formato de diálogo, relacionado ao tema da unidade. Do nível Primeiros Passos ao Básico II é evidente a ênfase na aquisição lexical com os exercícios que, em sua maioria, tratam de tradução de palavras ou expressões – de múltipla escolha ou respostas por extenso, além de exercícios de escuta e fala, que fazem com que o usuário repita palavras do vocabulário já apresentado em diferentes contextos. A repetição de palavras presente nos exercícios sugere um artifício mnemônico semelhante ao utilizado pela plataforma analisada anteriormente: as palavras e expressões do vocabulário abordado na lição temática aparecem repetidas vezes em diferentes exercícios; no entanto, dessa vez, contextualizadas.

O foco parece deixar de ser apenas vocabulário a partir do nível denominado Pré-Intermediário, quando os exercícios passam a englobar conjugação verbal, preservando as palavras apresentadas em níveis anteriores, e ocorre a introdução a diferentes gêneros além do diálogo. Destacamos essa dedicação à sintaxe e a diferentes gêneros como um ponto positivo, uma vez que a plataforma não tem como proposta apenas explorar o léxico. Ademais, destacamos igualmente como pontos positivos a base comunicativa, na qual não só palavras avulsas mas também

expressões são apresentadas em contextos do cotidiano através de diálogos, e ainda a atenção demonstrada à compreensão e produção oral, assim como o Duolingo.

A terceira plataforma que abordamos é chamada *Mosalingua*. Tratamos aqui, mais precisamente, de seu “aplicativo para aprender francês”, descrito em seu próprio site como “um aplicativo mobile para aprender as frases e palavras do vocabulário francês que vão ajudar você rapidamente a se comunicar”²¹. Assim como a plataforma Babbel, Mosalingua também sugere em sua apresentação uma perspectiva comunicativa. No entanto, no início da experiência no aplicativo, o usuário deve selecionar o objetivo pelo qual deseja aprender a língua e tem a possibilidade de realizar um teste de nivelamento. Assim, é de acordo com a meta e o nível do usuário que o plano do curso é organizado. Quanto à interface gráfica, a plataforma Mosalingua, por sua vez, diferentemente das demais, não é visualmente apelativa e nem gamificada. Por outro lado, a equipe do aplicativo sugere ao usuário que otimize sua aprendizagem utilizando outras ferramentas para o ensino-aprendizagem de língua, enquanto algumas plataformas, sobretudo a Duolingo, são promovidas com publicidades que sugerem uma completa eficácia.

Assim como as plataformas já apresentadas Duolingo e Babbel, há uma evidente ênfase no aspecto lexical da língua. Através do foco nas palavras e frases consideradas pela equipe como sendo as mais utilizadas, a plataforma busca fazer com que seus usuários se familiarizem com interações do cotidiano através de diálogos que reproduzem essas situações. Entretanto, não foram encontradas informações quanto ao método utilizado para determinar quais seriam essas palavras e frases mais frequentes. Os exercícios da plataforma são divididos em níveis e conjuntos de lições temáticas relativas à comunicação – tal como a Babbel –, contam com recursos de escrita e áudio e estão organizados no formato de múltipla escolha ou respostas por extenso. Ressaltamos que todos os exercícios analisados são mediados pelo português e envolvem a tradução.

De acordo com o vídeo²² disponível no canal da plataforma no Youtube, é utilizado como abordagem para o ensino o método de repetição espaçada por ter se mostrado relevante em pesquisas sobre aquisição de vocabulário. A estratégia se

²¹ Disponível em: <https://www.mosalingua.com/pt/nossos-apps/mosalingua-frances/>

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B6mESIZWSuA>

aproxima daquelas já apresentadas quando abordamos as outras plataformas. Basicamente, espera-se que a informação apareça repetidamente em diferentes situações até que seja armazenada na memória de longo prazo do aprendiz.

A plataforma Mosalingua demonstrou, segundo nossa análise, coerência com a perspectiva comunicativa, ao trazer nos exercícios situações comunicativas em um plano personalizado de acordo com os objetivos do usuário. Além disso, destacamos o fato de que a plataforma não sugere, na sua publicidade, que ensina uma nova língua de “forma plena”; pelo contrário, incentiva o usuário a buscar outros recursos para a aprendizagem.

A quarta plataforma analisada é *Memrise: aprenda idiomas*²³, que oferece gratuitamente cursos de 12 línguas para falantes de português brasileiro. Analisamos aqui o curso de francês oferecido pela plataforma que tem como foco explícita e especificamente o aspecto lexical, ou seja, a aquisição de vocabulário. Assim como a plataforma Duolingo, Memrise também conta com uma interface gráfica lúdica e interativa, além de ser gamificada, contando com um sistema de pontuação e também um *ranking* público. Ademais, são oferecidos ainda recursos pagos com a proposta de otimizar a experiência de aprendizagem do usuário.

Os exercícios de FLE são agrupados por níveis e temáticas e começam pelo vocabulário básico apresentado de maneira descontextualizada, abordando temas como primeiros contatos, sentimentos e comidas. A plataforma conta com exercícios no formato de múltipla escolha ou respostas por extenso e apresenta vídeos – um recurso até então inédito nesta análise – e áudios de francófonos para testar a compreensão oral. Porém, tais recursos de áudio e audiovisuais podem ser desativados. Como as plataformas comentadas anteriormente, todos os exercícios analisados contavam com a mediação do português e da tradução. Um aspecto peculiar da abordagem contrastiva aqui é a apresentação da tradução palavra por palavra além do equivalente funcional da expressão sem motivação justificada. Por exemplo, para *à bientôt*, temos como tradução *a breve*, além da equivalência funcional *até mais*, e para *s’il vous plaît*, além de *por favor* temos *se ele você agrada*. Apesar de acreditarmos que o contraste da tradução literal com a equivalência funcional possa ser produtivo para a assimilação de fraseologia, nesse caso, isso não é feito de

²³ Disponível em: <https://www.memrise.com/pt-br/>

maneira controlada, isto é, não há no enunciado a informação de que o usuário deva se atentar aos “jeitos” de dizer em francês e português. O foco do exercício não é tal contraste e não há uma explicação do motivo pelo qual temos a tradução de palavra por palavra. Acreditamos que sem uma motivação explícita, tal recurso possa, inclusive, confundir um usuário sem algum conhecimento prévio da língua ou de nível básico.

Quanto à assimilação lexical, a plataforma se apropria do mesmo sistema de repetição espaçada já mencionado algumas vezes anteriormente. Além disso, o usuário é estimulado a decorar itens lexicais através do estabelecimento de conexões com o que já conhece por meio da visualização de situações significativas e da imaginação. Para cumprir com esse objetivo, os exercícios são repetitivos e há também a possibilidade de criar um “mem”, uma espécie de ficha de auxílio à memorização na qual é possível descrever uma situação além de carregar uma imagem relacionada a uma palavra ou expressão. Para a manutenção do vocabulário na memória, há uma estimativa de quantas palavras estão retidas na memória a longo prazo e em quanto tempo será necessário revisá-las. No entanto, não encontramos estudos que revelem os parâmetros utilizados para determinar tal estimativa.

Além das grandes plataformas digitais que pretendem ensinar línguas e apresentam certa atenção aos aspectos lexicais, deparamo-nos igualmente com o site *Agir en Français* que hospeda, entre outros conteúdos, exercícios monolíngues específicos sobre colocações²⁴. O site e os exercícios nele disponíveis são de autoria de uma professora francesa de FLE com vasta experiência e formação acadêmica na área de didática de LE. A seguir, analisamos os exercícios em questão.

Primeiramente, na página em que está a única sequência didática especificamente a respeito de padrões colocacionais que encontramos, há uma breve explicação sobre o conceito de colocações com exemplos de diferentes contextos em língua francesa. Ou seja, é demonstrado como algumas palavras, quando combinadas, assumem significados não intuitivos para um aprendiz. São apresentados exemplos de colocações frequentes formadas por verbos considerados pela professora produtivos diante do fenômeno colocacional tais como *tomber*, *courir*

²⁴ Disponível em: <https://www.agirenfrancais.com/fle/collocations-les-plus-frequentes-en-francais/>

e *prendre*. Quanto ao levantamento feito para determinar tais verbos, não encontramos informações.

No início da sequência, os exercícios sobre colocações estão divididos em seções de acordo com o verbo considerado frequente e produtivo na língua. São apresentadas diversas possibilidades de colocações com o verbo em questão e explicações com recursos de imagem. Os exercícios consistem principalmente em relacionar as colocações do francês à descrição do seu sentido e completar frases com a colocação adequada. Ao analisar essa sequência didática que aborda o fenômeno colocacional, observamos que diferentemente das outras plataformas, essa privilegia exercícios monolíngues, ou seja, sem qualquer mediação pela língua do aprendiz, em conformidade com as abordagens didáticas ditas comunicativas no ensino de línguas. Mais do que se oporem, tais estratégias, pensadas para um estudo autônomo, provavelmente se complementem, o que deve ser testado ainda na prática.

Após esse breve levantamento de propostas didáticas, observamos que os esforços para o engajamento do usuário através do entretenimento se sobressaem entre a maioria das propostas analisadas, mesmo entre aquelas didaticamente inconsistentes. A interface gráfica atrativa e a gamificação pareceram fatores decisivos para a difusão dessas plataformas, muito mais do que a aplicação de uma metodologia consistente para o desenvolvimento de uma proposta didática eficaz. Apesar do sucesso das plataformas mencionadas, visto pelo número de usuários que as utilizam, foram encontrados problemas tanto metodológicos, como, por exemplo, lacunas informacionais sobre a fonte e a seleção lexical, quanto relativos às propostas didáticas. Nesse caso, podemos mencionar a descontextualização dos itens lexicais (observada nas plataformas Duolingo, e Memrise), na mesma direção a apresentação do vocabulário por “etapas” – palavra, frases curtas, frases longas... – (observada também nas plataformas Duolingo e Memrise), não condizente com a experiência efetiva de comunicação, que não prescinde de contextos significativos de uso da língua, sobretudo em propostas que pretendem desenvolver a capacidade do usuário de memorizar “palavras”. Soma-se a isso um discurso autopromocional de que a aprendizagem de língua pode ser feita de maneira plena através dos aplicativos, a despeito da pouca ou nenhuma atenção que se dá a outros aspectos da competência linguístico-comunicativa, como a gramática, o sentido (semântica e pragmática), a variação, sem contar aqueles atrelados às competências de compreensão e

expressão orais (fonéticos, prosódicos etc.). Por outro lado, cabe ressaltar elementos implementados pelas plataformas que parecem, de fato, produtivos e podem ser bem explorados, tais como o fórum de discussão, as associações através de recursos audiovisuais, o “mem” e o design atrativo e, por vezes, gamificado.

Diante do exposto, esclarecemos que, de forma alguma, a proposta de sequência didática do presente trabalho pretende substituir o professor e o trabalho feito em sala de aula, em que os processos de interação podem se dar em toda sua plenitude e nos quais o aspecto lexical é apenas um dos elementos. A sequência didática produzida terá como finalidade auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, complementando-o para além da sala de aula, uma vez que essa competência está em constante expansão e, por isso, é dificilmente sistematizada por um ensino formal e exige do próprio aluno ferramentas para desenvolvê-la de maneira autônoma. Além disso, destacamos também a necessária ancoragem desses recursos em situações concretas de ensino-aprendizagem, associada a algum método que reflita, de algum modo, o perfil do aprendiz e suas necessidades.

Entendemos também após a análise que, apesar do fato de que nem todas as plataformas tenham sido projetadas visando especificamente o trabalho com o léxico no ensino-aprendizagem, é essa a competência que se sobressai. A análise nos leva ao entendimento de que não há, pelo menos com fácil acesso através de busca nas ferramentas de pesquisa que utilizamos, plataformas de exercícios, com exceção da última mencionada, pensados especificamente para fraseologias no ensino-aprendizagem de FLE. Por fim, concluímos, então, que nenhuma das plataformas encontradas apresenta todos os elementos a serem aplicados neste projeto: uma sequência didática em plataforma digital para o ensino-aprendizagem de FLE com ênfase na assimilação de colocações a partir de uma abordagem contrastiva entre LM e LE para aprendizes brasileiros.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para cumprir com o objetivo geral da pesquisa de produzir a sequência didática, este estudo conta com uma metodologia composta por três principais etapas: pesquisa com *corpus*, levantamento de colocações e seleção de exemplos em

contexto e, por fim, identificação de equivalentes em português. Na primeira etapa, com uso de *corpus* monolíngue em francês, tratamos sobre a composição do *corpus*, ferramentas de análise e critérios para a seleção de colocações. Na segunda etapa, a partir do levantamento das colocações, apresentamos contextos significativos extraídos do *corpus* e critérios para adaptação visando a relevância semântica e didática. Na terceira e última etapa, visamos a identificação de equivalentes das colocações em português através da tradução dos contextos selecionados com o auxílio dos princípios da abordagem tradutória funcionalista e de obras de referência bilíngues baseadas em *corpora* disponíveis *on-line*.

4.1 Pesquisa com *corpus*

A seguir, descrevemos a primeira etapa da metodologia deste trabalho, na qual nos apropriamos de procedimentos metodológicos da LdC para composição do *corpus*, análise, levantamento e extração de colocações em contexto.

4.1.1 *Corpus* ColoFLE: composição

Como já mencionado anteriormente, o *corpus* ColoFLE foi composto, primordialmente, com o propósito de servir ao projeto de pesquisa do qual faz parte o presente trabalho: “Aprendendo a combinar palavras em francês: padrões colocacionais no ensino-aprendizagem de FLE”. Nesta seção, veremos em detalhes o processo de composição do *corpus*.

A pesquisa, nessa etapa, foi baseada em procedimentos metodológicos e ferramentas da LdC. Assim, o *corpus* monolíngue em francês ColoFLE teve como objetivo principal fornecer dados linguísticos que sirvam de base para a elaboração de uma sequência didática voltada para o auxílio do desenvolvimento da aquisição lexical com ênfase na expressão por parte de aprendizes brasileiros de nível básico em francês como LE. A seguir, apresentamos o que foi feito para cumprir com os critérios fundamentais para a constituição de um *corpus* linguístico de acordo com os princípios dessa perspectiva:

- a) *amostragem e representatividade*: o *corpus* foi composto com o objetivo de representar interações cotidianas e autênticas em língua francesa. Por conta do foco no desenvolvimento da habilidade de expressão do aprendiz, foram selecionados três gêneros textuais compostos majoritariamente por diálogos de situações cotidianas: histórias em quadrinhos, literatura infantil e diálogos de métodos contemporâneos de FLE²⁵.
- b) *tamanho finito*: o *corpus* possui tamanho finito determinado pela quantidade de textos capaz de demonstrar uma variedade lexical satisfatória através da relação entre *types* e *tokens* (ver seção 4.1.2). Quanto a esse critério, visando a construção de um *corpus* representativo da variedade linguística em análise, foi priorizada a objetividade, visto que um *corpus* adequado à sua finalidade é mais produtivo do que um *corpus* extenso mas pouco direcionado. Nesse sentido, é preciso salientar o desafio de coletar textos para construir um *corpus* representativo da linguagem do cotidiano que seja relevante para um aprendiz de FLE em etapa inicial de aprendizagem, em que se privilegiam interações breves, normalmente orais, de contextos como a casa/a família, os estudos/o trabalho, situações de lazer, entre outras.
- c) *formato eletrônico*: evidentemente, o *corpus* encontra-se em formato eletrônico.
- d) *referência padrão*: o *corpus* estará disponível para trabalhos de outros pesquisadores cumprindo com tal critério.

Ainda segundo tais princípios, destacamos o aspecto essencial da representatividade para a constituição de um *corpus*, isto é, da sua capacidade de representar o aspecto da língua a ser analisado. Nas palavras de Aluísio e Almeida (2007, p. 158), sobre a representatividade de um *corpus*, lemos:

O *corpus* deve ter *representatividade*, isto é, ser representativo da língua ou de uma variedade de língua que se deseja pesquisar. Idealmente, um *corpus* deve ser elaborado de forma a representar determinadas características lingüísticas da comunidade cuja língua está sob análise (Sinclair, 2005). Daí a importância de se fazerem escolhas adequadas, de modo que o *corpus* possa de fato espelhar comportamentos lingüísticos.

²⁵ Esses métodos, baseados nas orientações do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas e em obras de referência para cada nível do Quadro e para cada língua, já partem de um levantamento lexical prévio (ver, por exemplo, BEACCO et al. 2006).

Sendo assim, tendo em vista a elaboração da sequência didática para o ensino-aprendizagem de colocações em FLE que visa o desenvolvimento da expressão (sobretudo em contextos de interação do dia-a-dia) e o público-alvo que consiste em aprendizes de nível básico, selecionamos para compor o *corpus* textos produtivos para a investigação de colocações relevantes em contextos comunicativos do cotidiano. Segundo Pagano e Figueredo (2010), o linguista Michael K. Halliday, que foi aluno e entusiasta das ideias propostas por Firth:

[...] destaca o papel da linguagem humana como reveladora, em sua gramática, de uma 'teoria da experiência humana', que se desenvolve nas interações do cotidiano. O autor também enfatiza a necessidade de se estudar a gramática do cotidiano, a qual geralmente passa despercebida ou recebe pouca atenção por parte do analista, diferentemente de outros usos aos quais se atribui maior valor e prestígio, como é a linguagem da ciência e da tecnologia. Essa gramática do cotidiano aceita, e inclusive, como Halliday (2002, p. 402) aponta, 'celebra' a indeterminação, a variação e a mudança. Ela constitui nosso recurso para transformar a experiência em significado. Seu estudo significa não apenas observar quais recursos léxico-gramaticais são empregados, mas também que formas de experiência podem ser construídas na língua. (HALLIDAY *apud* PAGANO; FIGUEIREDO, 2019, p. 291)

Assim, demos prioridade para gêneros textuais que tipicamente apresentam uma grande quantidade de diálogos triviais característicos do dia a dia que, portanto, manifestam um vocabulário proveitoso para o início da aquisição lexical em LE. Visando a representatividade da variedade linguística em análise, no total foram coletados 206 textos proporcionalmente divididos entre quatro gêneros textuais: histórias em quadrinhos, literatura infantil e diálogos presentes em métodos contemporâneos de FLE. O tamanho do *corpus* foi definido no momento em que a riqueza lexical demonstrada através da relação *type* e *token*²⁶ (ou *type-token ratio*) demonstrou ser suficientemente satisfatória. Isto é, quando o resultado dessa razão – divisão do número total de *types* pelo número total de *tokens*, sendo 1 a variedade igual a 100% – indicou que o *corpus*, para os parâmetros do projeto, era suficientemente rico em termos lexicais por conta do alto índice de palavras diferentes (*types*) em relação ao total de palavras (*tokens*). Comentaremos sobre esse aspecto com mais profundidade na seção a seguir.

²⁶ Os *tokens* consistem nas ocorrências individuais de uma palavra, ou seja, o número total de elementos. Já os *types* correspondem a cada item, a repetição de elementos não é contabilizada. Assim, o número de *tokens* nos indica o volume e o número de *types* a riqueza lexical de um *corpus*.

Outro motivo pelo qual selecionamos para o *corpus* textos de gêneros majoritariamente compostos por diálogos sobre situações cotidianas é o fato de que, para a elaboração da sequência didática, privilegiamos o desenvolvimento das habilidades de expressão do aprendiz. Vale lembrar, nesse sentido, que o fenômeno colocacional aparece como um desafio de aquisição sobretudo para as competências de expressão, menos para a compreensão. Tais textos possuem, assim, diálogos repletos de elementos fundamentais para a expressão em língua francesa e, no entanto, como foram escritos, em sua maioria, originalmente para crianças francófonas em fase de aquisição da escrita, apresentam um grande controle sobre os aspectos formais da gramática normativa. Ou seja, o *corpus* apresenta na sua composição textos majoritariamente constituídos por diálogos e produzidos por falantes competentes em língua francesa representando situações comunicativas autênticas da língua, porém, com um grande controle sobre as regras prescritas para a língua escrita, sem tantas marcas exclusivas da oralidade, que poderiam confundir a aprendizagem inicial em razão da sobrecarga de informações. Ressaltamos que, de qualquer forma, os contextos a serem utilizados na sequência didática foram, por vezes, adaptados para servir de maneira mais adequada ao objetivo didático do projeto. Além do mais, no processo de composição do *corpus*, dispensamos a inclusão de textos de interações, de fato, autênticas, como aqueles presentes em fóruns ou em comentários e publicações de redes sociais. Tais textos apresentavam uma linguagem própria a esses meios, isto é, menos monitorada, normalmente com erros de digitação, abreviações, gírias, entre outras marcas, que prejudicariam a análise, além de não representarem uma linguagem produtiva para o nosso público-alvo, que está sendo introduzido à aprendizagem da língua e que deve ter um contato gradual com a realidade discursiva da LE. Assim, os gêneros textuais escolhidos para constituir o *corpus* do projeto aproximam-se da expressão oral, sem apresentar tantas barreiras para o aprendiz, tornando, assim, a análise dos dados mais prática e também adequada para a situação de aprendizagem.

Dos textos coletados para o *corpus*, aqueles de literatura infantil provêm do acervo *on-line Littérature Jeunesse Libre*²⁷, composto por diversos projetos de literatura infantil em livre acesso, tais como *StoryWeaver*, *African Storybook* e *Le petit monde libre d'Odysseus*. Já os quadrinhos, voltados para o público infantil e infanto-

²⁷ Disponível em: <https://litterature-jeunesse-libre.fr/>. Consultado em: 14/11/2020

juvenil, são compostos, majoritariamente, pelo projeto *Pepper&Carrot*²⁸, também disponível *on-line* em acesso aberto e pela série belga *Cédric*, clássica da literatura francófona infanto-juvenil. Os diálogos dos métodos contemporâneos de FLE provêm de acervo pessoal e edições disponíveis em livre acesso, todos possuindo um vocabulário previamente selecionado de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCERL). Apesar da presença de diversas variantes da língua francesa, adiantamos que, na análise, não nos deparamos com variações entre as colocações.

Os textos selecionados para compor o *corpus* foram transferidos da fonte para um documento de formato *.docx* através do procedimento de copiar e colar e, no caso das histórias em quadrinhos e dos livros de métodos didáticos não digitalizados, os textos foram digitados. A catalogação desses textos foi feita com códigos que representam o gênero textual e a numeração do texto, como BD001, LJ001, LD001 – em que BD quer dizer *bande dessinée* (*história em quadrinhos*), LJ *littérature jeunesse* (*literatura infantil*) e LD livro didático. Além disso, há igualmente uma tabela e um cabeçalho no próprio texto que apresentam título, autor, ano, gênero, fonte e, em alguns casos, tradutor. Esses dados catalográficos não são processados pelo *software* AntConc 3.5.8 pois encontram-se entre *<tags>*, o que permite configurar o programa de tal forma que não processe essas informações como dados linguísticos. Após a seleção e a catalogação, os textos foram convertidos para o formato *.txt* (texto sem formatação) para permitir o processamento pelo AntConc.

O *corpus*, enfim, foi composto e analisado a partir dos pressupostos da LdC com ênfase no aspecto lexical da língua. Nosso objetivo foi observar, sobretudo, os padrões colocacionais, visando, assim, a elaboração de uma sequência didática de francês como LE em formato digital sobre esse elemento do léxico.

4.1.2 Análise do *corpus*

Uma vez composto o *corpus* ColoFLE, sua análise foi realizada com as ferramentas do *software* gratuito AntConc 3.5.8 (Anthony, 2019) de processamento automatizado da linguagem. A seguir, estão descritos os procedimentos realizados

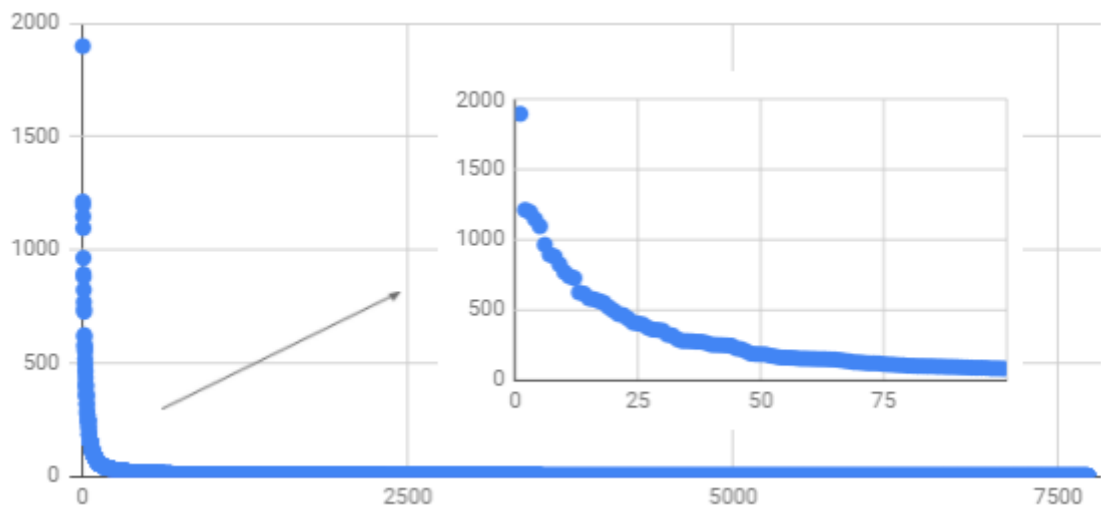
²⁸ Disponível em: <https://www.peppercarrot.com/> . Consultado em: 14/11/2020

para a extração dos dados linguísticos que serviram de base para a pesquisa e as atividades didáticas.

Ferramenta *Wordlist*

Primeiramente, aplicamos a ferramenta *Wordlist* para gerar a lista de palavras do *corpus* e, por conseguinte, obter o número de *tokens* e *types* para verificar se contamos com um *corpus* de riqueza lexical satisfatória para a realização da análise, uma vez que a relação entre *type* e *token* indica a variedade lexical de um *corpus*. Tal taxa é calculada com a divisão do número total de *types* pelo número total de *tokens*, e, quanto maior a relação entre esses elementos – isto é, quanto mais próximo de 1, sendo 1 a variedade igual a 100% – maior é a variedade lexical do *corpus*. No momento da análise, o *corpus* ColoFLE apresentava 7730 *types* e 58986 *tokens*. Obtivemos, então, o valor igual a 0,13 que se mostrou o suficiente apenas para as análises que subsidiariam a elaboração da sequência didática deste trabalho e não do projeto como um todo, motivando, assim, a futura extensão do *corpus* para a continuação das análises. A relação descrita é representada na figura a seguir que consiste no gráfico gerado a partir dos resultados da ferramenta *Wordlist* acompanhado de uma representação reduzida em escala logarítmica para melhor visualização dos dados.

Figura 1 - Gráfico gerado a partir dos resultados da Wordlist

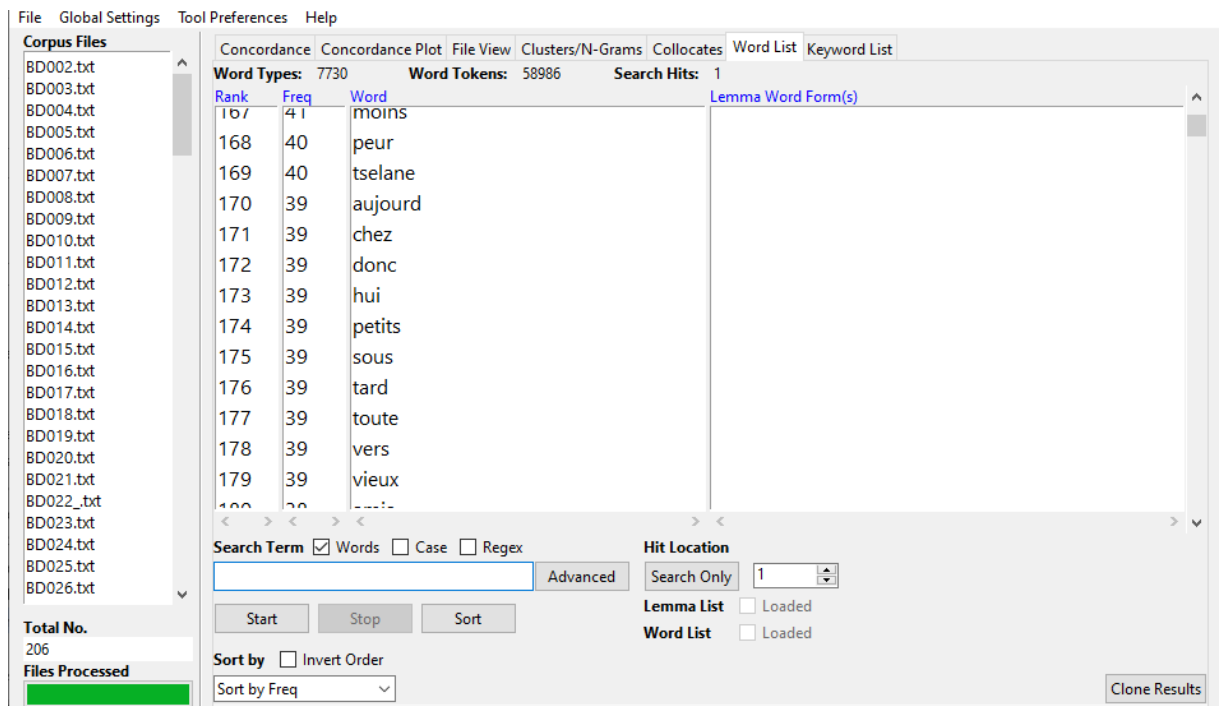


Fonte: a autora

Além disso, os resultados gerados pela lista de palavras do *corpus* nos fornecem também informações básicas sobre a língua: conforme a frequência, as primeiras posições da lista são ocupadas por palavras que possuem significado gramatical, isto é, palavras do chamado sistema fechado da língua, aquelas que compõem as classes gramaticais fechadas desse sistema, como preposições, conjunções, pronomes etc. Logo após, temos as palavras representativas do *corpus* que compõem o sistema aberto, ilimitado, da língua: primeiramente, temos aquelas palavras que anunciam o tema dos textos, como nomes de personagens e palavras referentes a temas recorrentes nas narrativas; em seguida, temos aquelas que representam o recorte da língua em análise e que nos interessam, os vocábulos característicos dos gêneros textuais analisados.

Nesta pesquisa, a busca por padrões colocacionais partiu de substantivos relevantes no *corpus*, ou seja, de palavras do sistema aberto da língua que representam o uso retratado pelos textos selecionados. Em síntese, verificamos os *tokens* mais frequentes depois das palavras gramaticais e daquelas que demonstram o conteúdo dos textos, uma vez que as palavras mais representativas do registro da língua que estudamos são, provavelmente, também as mais produtivas na produção de colocações. Na figura a seguir, observamos uma ilustração do resultado da *Wordlist* a partir de tal grupo de palavras produtivas.

Figura 2 - Captura de tela dos resultados da ferramenta Wordlist

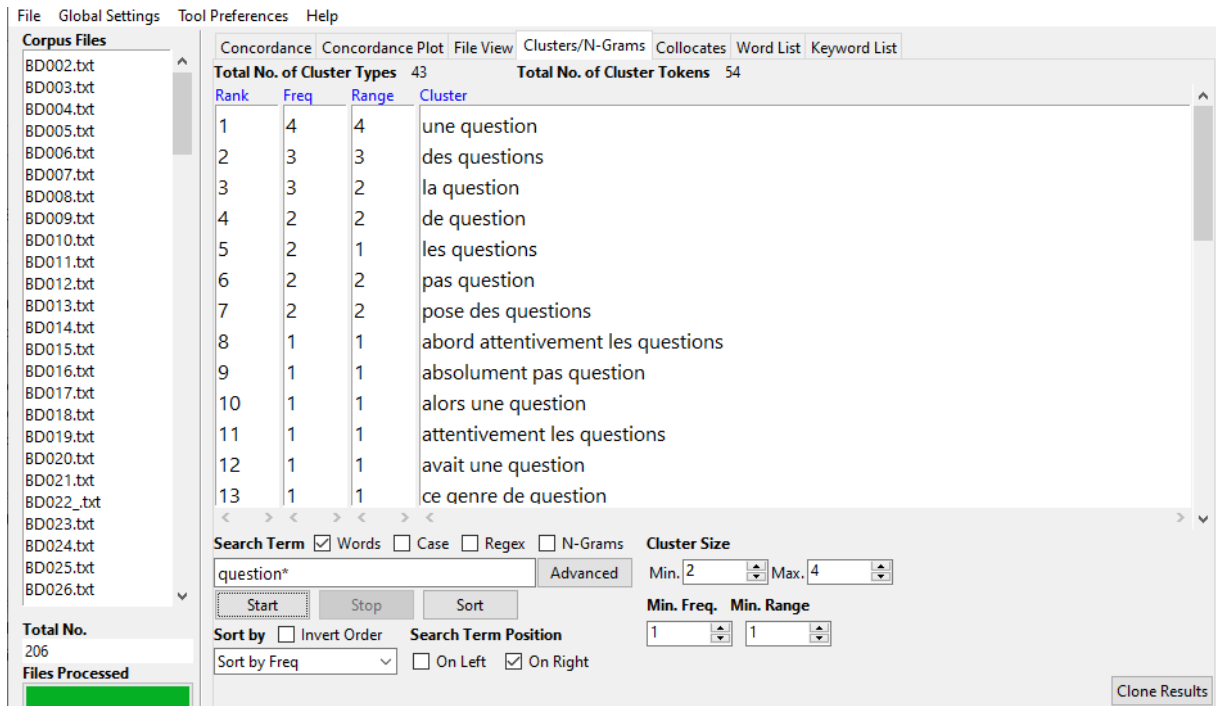


Fonte: *corpus* ColoFLE

Ferramenta *Clusters/N-Grams*

Em seguida, observamos os substantivos obtidos com a *Wordlist* na ferramenta *Clusters/N-Grams* que permite verificar quais são os itens lexicais que normalmente acompanham aquele item em análise. Aplicamos então a busca por *clusters*, blocos de palavras, de no mínimo 2 unidades e no máximo 4, com frequência mínima de 2 ocorrências com o substantivo à direita. No caso ilustrado abaixo, buscamos pelo substantivo com um asterisco para localizar tanto a forma da palavra no singular quanto no plural, como *question**. Esse recurso permite a busca pelas variações morfológicas de itens lexicais porque possui valor de igual ou maior que zero caracteres. Dessa forma, permite que todas as terminações das palavras que começam por *question* sejam incluídas na busca. Nesse caso, todas as flexões de número do substantivo.

Figura 3 - Aplicação de configuração de busca na ferramenta Clusters/N-Grams



Fonte: *corpus* ColoFLE

A ferramenta *Collocates* oferece um recurso semelhante no qual podemos visualizar as palavras que normalmente acompanham aquela que estamos analisando. No entanto, diferente da *Clusters/N-Grams*, não fornece a visualização de blocos, apenas de palavras avulsas. Assim, optamos pela ferramenta mais produtiva para o nosso objetivo.

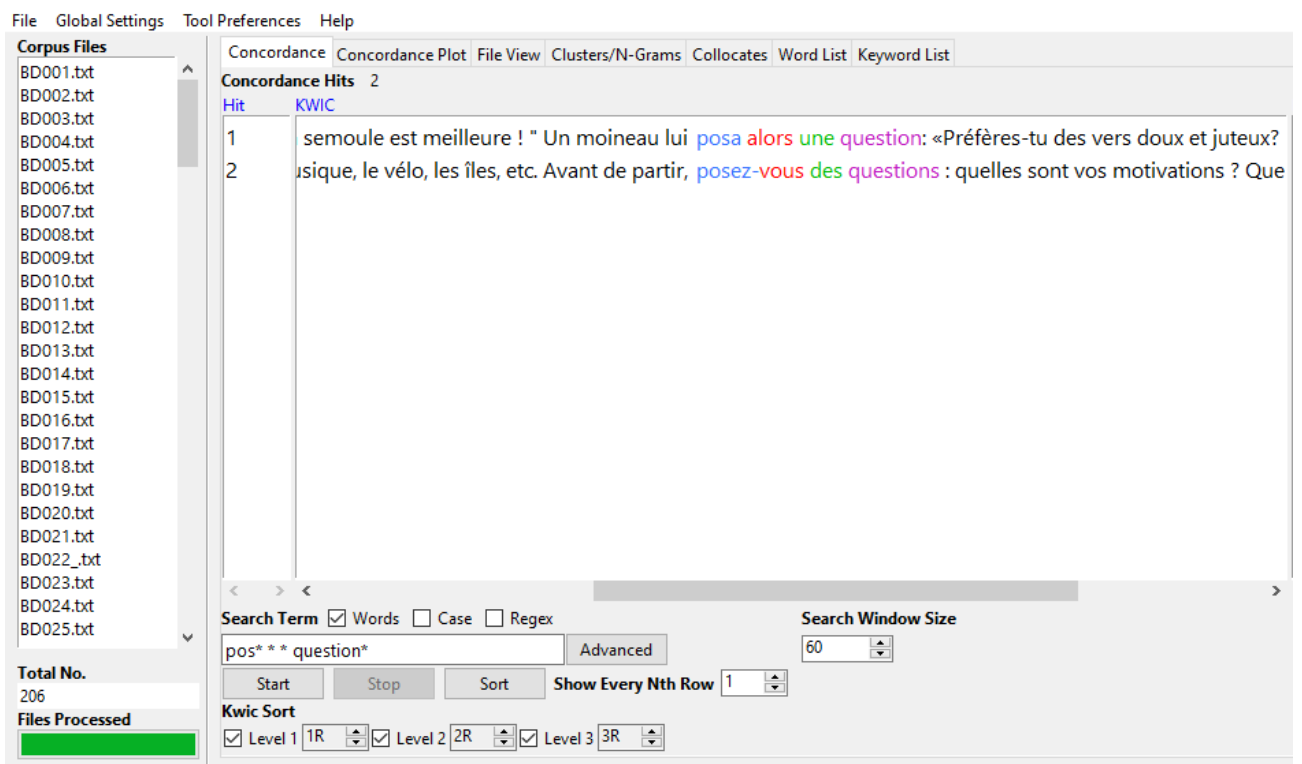
Enfim, com base nos blocos relevantes obtidos com a ferramenta *Clusters/N-Grams*, partimos para a pesquisa com o concordanciador, ferramenta *Concordance*.

Ferramenta *Concordance*

Na sequência, utilizamos a ferramenta *Concordance* (ou concordanciador), responsável por fornecer os contextos que acompanham as ocorrências do item sobre o qual está sendo feita a busca. Essa foi a ferramenta que se mostrou mais produtiva para o nosso objetivo de eleger candidatos a padrões colocacionais verbais. Para localizá-los, aplicamos a busca pelo radical do verbo acompanhado de asterisco e do substantivo também acompanhado de asterisco, como já mencionado anteriormente. Assim, localizamos todas as formas da palavra, nesse caso, todas as conjugações do

verbo além das flexões de número do substantivo. Ademais, esse recurso foi utilizado também para incluir palavras gramaticais na busca que ajudavam a resgatar construções envolvendo as colocações nas quais há negação, artigo ou advérbio, por exemplo. Abaixo, ilustramos uma busca motivada pela frequência em que o verbo *poser* acompanha o substantivo *question*, fenômeno observado a partir da análise descrita anteriormente com a ferramenta *Clusters/N-Grams*.

Figura 4 - Aplicação da configuração de busca e resultados na ferramenta Concordance do AntConc: “poser * question”



Fonte: *corpus* ColoFLE

Algumas exceções foram abertas para as combinações de palavras que envolvem verbos irregulares muito frequentes cuja forma é altamente irregular, como é o caso dos verbos *être* (*ser/estar*) e *avoir* (*ter*). Nesses casos, observamos todas as ocorrências do substantivo que acompanha o verbo. A análise menos automatizada nessa etapa foi facilitada por conta do *corpus* objetivo e não muito extenso. Abaixo, para exemplificar, ilustramos a busca feita para o candidato a padrão colocacional *avoir besoin*.

Figura 5 - Busca aplicada e resultados na ferramenta Concordance: avoir besoin

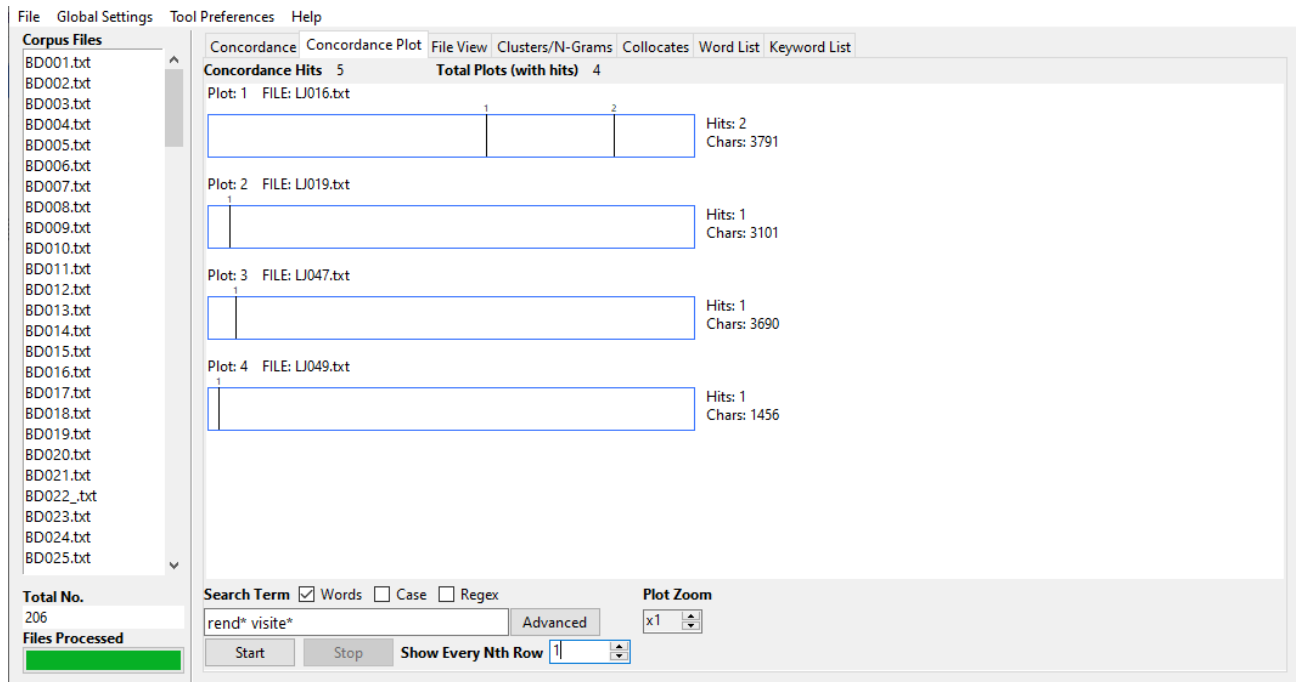
The screenshot displays the Concordance software interface. On the left, a list of corpus files (BD001.txt to BD025.txt) is shown. The main window displays search results for the term 'avoir besoin'. The results are presented in a table with columns for 'Hit' and 'KWIC'. The search term 'avoir besoin' is highlighted in the text. Below the results, there are search options: 'Search Term' (set to 'avoir besoin'), 'Search Window Size' (set to 60), and 'Kwic Sort' options (Level 1, 2, and 3). The 'Total No.' of hits is 206, and 'Files Processed' is indicated by a green bar.

Hit	KWIC
1	ous le pont. Mais soudain, Petit Vénusien a vraiment besoin d'aller au petit coin. Il atterrit dans un jardin
2	me nettoie moi-même sans eau. Je n'ai pas besoin de bain, pas comme Tommy. Chut... ne dis à p
3	va, j'ai vu des grands conduire ! J'ai pas besoin des conseils d'une fille ! ... Je viens avec toi, al
4	Safran, ne m'arrivera à la cheville ! J'ai seulement besoin de la tester... CAAAAAAAAAAAAAROTTE !!! Carc
5	l'oxygène jour et nuit. — Une feuille artificielle aura besoin d'un catalyseur capable d'utiliser l'énergie lui
6	s idées, des exemples, des définitions... J'aurais aussi besoin de témoignages pour illustrer. Je compte sur
7	, à cause du risque d'explosion. — Nous avons donc besoin d'une membrane pour séparer l'oxygène de l
8	terre à la figure ! crie Bellina. Nous en avons encore besoin après pour reboucher le trou. - Ah oui ! C'est
9	vous en dites quoi ? Vous voulez essayer ? Bah. Pas besoin. Je n'ai aucun problème psychologique. Hé, C
10	toujours sa boule dans le ventre. À table, Bellina a besoin d'expliquer à papa et maman qu'elle a le
11	re : horloge, réveil, thermomètre, chronomètre. Plus besoin de pile ni d'électricité, c'est un réveil qu'
12	Abel, quant à lui, se sent soudainement nerveux. Il a besoin de bouger et commence à bondir partout cor
13	révu de passer à Madurai le 12 avril prochain. Ils ont besoin d'un endroit où se reposer un peu. Ils devraie
14	ce type va essayer d'avoir les autres... Ils ont besoin de moi ! ... Mais je peux rien faire ! Et si Dod,

Fonte: corpus ColoFLE

Para as combinações de palavras que apresentavam menos particularidades, como a colocação verbal *rendre visite*, foi possível o uso da ferramenta *Concordance Plot*. Com ela, obtemos os números de *Concordance Hits* e de *Total Plots (with hits)*. Respectivamente, o número de ocorrências da colocação no total e o número de ocorrências da colocação em textos distintos. Além disso, a ferramenta indica também a posição no texto na qual se encontra o que buscamos.

Figura 6 - Busca aplicada e resultados na ferramenta Concordance Plot



Fonte: *corpus* ColoFLE

Quantitativamente, a frequência de combinações de palavras foi considerada relevante quando ocorrida duas ou mais vezes em textos distintos, uma vez que numerosas ocorrências em um mesmo documento devem representar o texto em si e não o recorte da língua em análise.

4.2 Levantamento das colocações em francês

O levantamento das colocações em francês foi feito a partir dos resultados da análise do *corpus* mencionada na seção anterior e conduzido em colaboração pela equipe do projeto “Aprendendo a combinar palavras em francês: padrões colocacionais no ensino-aprendizagem de FLE”. Consideramos para o projeto colocações que apresentavam pelo menos duas ocorrências em textos distintos, uma vez que tal prática nos possibilita diferenciar o que é, de fato, uma colocação e o que é próprio da escrita daquele texto e, quanto ao tipo das colocações, consideramos para o projeto como um todo as verbais e adjetivas e, para este trabalho, somente as verbais. Logo após, foi realizado o recorte desse levantamento para o presente

trabalho que leva em conta somente colocações verbais. O recorte foi feito também com base nas relevâncias semântico-pragmática (referente ao uso das colocações em determinadas situações de comunicação) e didática das colocações (que leva em conta tanto a recorrência do uso quanto o grau de dificuldade para o aprendiz, tendo em vista que não são morfossemanticamente transparentes para ele, ou transferíveis de sua língua materna). Por exemplo, com base no decalque da sua LM, supomos que o aprendiz falante de português brasileiro terá dificuldade em compreender colocações como *suivre un cours* ou *avoir du mal*, nas quais não há possibilidade de transferência imediata; no entanto, colocações como *regarder la télé* ou *voir un film*, mais transparentes, podem ser mais facilmente compreendidas e assimiladas. Ilustramos, no quadro abaixo, as 16 colocações selecionadas.

Tabela 2 - Colocações selecionadas

Colocações verbais			
Avoir l'air	Faire la fête	Poser * question	Regarder la télé/télévision
Avoir peur	Faire peur	Prendre une décision	Rendre visite
Faire du vélo	Éteindre + appareil [la télé]	Prendre le + véhicule collectif [métro/bus]	Suivre * cours
Faire + météo [chaud/froid]	Poser * problème	(R)allumer la télé	Voir * film

Fonte: a autora

4.3 Extração de exemplos de colocações do *corpus*

Nesta etapa, foi realizada a seleção de exemplos das colocações selecionadas na seção anterior em contextos significativos extraídos do *corpus*, tendo também como critério as relevâncias semântica, pragmática e didática. Sendo assim, como já explicamos anteriormente, foi necessária a adaptação de alguns contextos visto que nem sempre o contexto bruto extraído do *corpus* fornecia uma situação significativa,

com sentido independente e pleno, que pudesse ser imediatamente interpretada pelo aprendiz de nível básico. A extração dos contextos foi, primeiramente, feita com o auxílio da ferramenta *File View* do AntConc que permite a visualização na íntegra do arquivo no qual está inserida a colocação. Nas figuras a seguir, observamos dois contextos selecionados em captura de tela da ferramenta utilizada: o primeiro (Figura 5) não precisou ser editado, já o segundo (Figura 6), sim.

Figura 7 - contexto extraído do arquivo BD049.txt

C'est vrai que le ciel est bizarre, ce soir.
Et regarde les oiseaux, je ne les ai jamais vus aussi nerveux.
On dirait que quelque chose leur fait peur.

Fonte: VEHLMANN, 2006.

Figura 8 - contexto extraído do arquivo BD049.txt

Tu te paies ma tête ou quoi ? Qu'est-ce que tu fais encore devant la télé ?
Tu devrais être au lit depuis une heure au moins !
Maaaaais, euuuhhh, c'est le film !
Je ne veux rien savoir... Tu files au lit immédiatement !
C'est pas juste !! Je veux la fini !
Quand je suis chez papa, y me laisse regarder la télé ! T'es méchante !
Terry, j'ai eu une journée pénible, alors tu ne vas pas me casser les pieds...
Au lit ! Et je ne veux rien entendre !

Fonte: VEHLMANN, 2006.

Tanto na figura 5 quanto na 6, temos exemplos extraídos de história em quadrinhos para público infanto-juvenil. Entretanto, na figura 5, temos um contexto curto e suficientemente significativo, ou seja, com esse breve contexto podemos compreender e visualizar a situação representada. Além disso, a linguagem não apresenta empecilhos para a compreensão ou aprendizagem por parte do público-alvo da sequência didática – o contexto consiste no diálogo entre duas personagens ilustrando a expressão oral de acordo com a norma culta da língua escrita. Já na figura

6, que consiste também no diálogo entre duas personagens: uma mãe e seu filho, uma criança, além de ser um trecho relativamente longo, há ocorrência de características específicas da fala não admitida pela gramática normativa, como a contração do sujeito com o verbo presente em *T'es méchante !*, em vez de *Tu es méchante !*, (*Você é má!*), representação escrita da fala, como a redução de *il* para *y* em [...] *y me laisse regarder la télé !*, ([...] *ele [o pai] me deixa assistir televisão!*) e uso de expressões idiomáticas, como *se payer la tête de quelqu'un* (rir ou tirar sarro de alguém sem que a pessoa perceba) e *casser les pieds de quelqu'un* (perturbar, incomodar). Apesar de não implicarem em obstáculos na análise do *corpus*, essas particularidades, muito comuns nas histórias em quadrinhos para público infanto-juvenil, podem representar empecilhos para o processo de ensino-aprendizagem pelo aprendiz de nível básico que pode aderir à escrita da contração não admitida pela gramática normativa em contextos formais ou não ser capaz de fazer a associação necessária para compreender o sentido de *y* na fala da criança, que remete ao pronome da terceira pessoa do singular *il* e não ao pronome complemento *y*, ou ainda não compreender a expressão idiomática²⁹, outro fenômeno fraseológico. Dessa forma, adaptamos esse contexto como ilustramos na tabela abaixo.

Tabela 3 - Exemplo de contexto extraído do corpus e adaptado: regarder la télé

Colocação	Contexto adaptado
<i>Regarder la télé</i>	Situação: uma mãe fala ao seu filho: — Je ne veux rien savoir... Tu files au lit immédiatement ! — C'est pas juste ! Quand je suis chez papa, il me laisse regarder la télé ! ! Toi, tu es méchante !, lui répond-il.

Fonte: adaptado de VEHLMANN, 2006.

Outros contextos também foram adaptados como ilustramos na tabela a seguir a partir de dois exemplos prototípicos que trazem aspectos das principais discussões levantadas a respeito da adaptação.

²⁹ Consideramos que expressões idiomáticas são fenômenos fraseológicos que constituem um obstáculo ainda maior para os aprendizes de LE e merecem um tratamento à parte devendo, inclusive, ser distinguidas das colocações.

Tabela 4 - Exemplos de contextos extraídos do corpus e adaptados

Colocação	Contexto bruto	Contexto adaptado
<i>Faire peur</i>	— Au secours ! il y a quelque chose qui remue là-bas : deux yeux qui brillent et qui bugent. Hiii ! Ça se rapproche. Abel est incapable de dire le moindre mot. Il reste figé comme une statue. Ce n'était pas un monstre, Bellina, c'était Minou. Bellina éclate de rire. Il nous a bien fait peur aussi, ajoute Abel.	— Au secours ! il y a quelque chose qui remue là-bas : deux yeux qui brillent et qui bugent. Hiii ! Ça se rapproche. Ce n'était pas un monstre, c'était un minou. Les enfants éclatent de rire : il nous a bien fait peur .
<i>Voir un/le film</i>	Salut, Tu es libre samedi ? Il y a un nouveau restaurant japonais à côté de mon appartement : il est très bon ! Pour venir, c'est simple : tu descends à l'arrêt de bus rue Serviez ; au bout de la rue, tu prends à droite la rue Maréchal Foch, tu continues et tu prends la première à droite. Au bout de la rue, tu tournes à gauche, c'est la rue Tran : le restaurant est au numéro 10, en face d'un petit jardin. Nous allons voir un film après le restaurant (séance de 22 heures) ? Appelle-moi pour me dire si tu es d'accord avec ce programme. Bisous, Sophie	Salut, Tu es libre samedi ? Tu veux voir un film après le dîner (séance de 22 heures) ? Appelle-moi pour me dire si tu es d'accord avec ce programme. Bisous, Sophie

Fonte: ODYSSEUS, 2020; BERTHET, *et al.*, p. 60, 2015.

Além da supressão de marcas da oralidade, sobre as quais já comentamos, por conta da natureza dos textos selecionados para o *corpus* e devido ao critério de relevância didática, o processo de adaptação envolveu também outros aspectos. Nos três contextos adaptados que mencionamos, por exemplo, houve o encurtamento do texto para torná-lo mais atrativo e compreensível para o aprendiz. Para isso, foi realizada a supressão de informações adicionais não importantes para o entendimento da situação ou ancoradas em contextos circunscritos ao texto (como

nomes dos personagens, por exemplo), além da indicação explícita da situação, como ilustra o primeiro exemplo adaptado.

Tais adaptações nos contextos foram realizadas levando em conta, sobretudo, a necessidade de desenvolver uma competência de expressão inicial no aprendiz que ainda não é capaz de lidar com a variação e as diferenças de registro ou de marcas do uso oral e escrito. Didaticamente, é interessante que o aprendiz não assimile formas próprias do discurso oral e as transfira imediatamente para contextos de uso escrito da língua. Seria uma sobrecarga cognitiva ter de assimilar tantos aspectos linguísticos de uma única vez. Além disso, ao realizar um exercício, é fundamental que seja possível a visualização da situação em questão sem obstáculos postos pela realidade discursiva. Em suma, o contexto interessante para o nosso público deve representar a escrita e, ao mesmo tempo, “ilustrar o uso da língua” (LOGUERCIO, 2015, p. 368), que passa, no contexto de aprendizagem que visamos, por formas encontradas comumente em diálogos do cotidiano.

Por conseguinte, para as adaptações adotamos o “critério pedagógico” descrito por Loguercio (2015) que trata da necessidade de intervir nas construções extraídas de um *corpus* com o objetivo de tornar os exemplos compreensíveis e significativos para o aprendiz em trabalhos de lexicografia pedagógica, também justificável nesta proposta de sequência didática. Nas palavras da autora:

Nem todos os enunciados tomados em sua forma original são de grande utilidade para o aprendiz visado, pois provêm de contextos muito particulares e fazem referência a uma realidade imediata que é, normalmente, afastada da sua; ou ao contrário, podem, em alguns casos, não serem suficientemente ricos em elementos referenciais para servir de base para uma representação conceitual. No entanto, esses enunciados podem inspirar a (re)formulação dos exemplos, tanto no que diz respeito à sua construção sintática quanto no que diz respeito à escolha dos coocorrentes. (LOGUERCIO, 2015, p. 370)

Ademais, além de favorecer o aprendiz, o contexto adaptado também foi relevante para a atividade tradutória realizada na sequência para a identificação de equivalentes funcionais das colocações em português.

4.4 Identificação dos equivalentes em português

A identificação de equivalentes funcionais em português foi realizada a partir de traduções de colocações em contextos significativos extraídos do *corpus* e, por

vezes, adaptados, como descrevemos na seção anterior. Assim, para a realização da atividade tradutória, apoiamo-nos, metodologicamente, na perspectiva teórica funcionalista da tradução uma vez que tal teoria leva em conta, essencialmente, a função do dito no contexto das culturas de partida e de chegada da tradução; em outras palavras, trata-se de privilegiar a dimensão pragmática na tradução. Neste trabalho, a perspectiva funcionalista (equifuncional, de acordo com a proposta de Nord, 2016) foi adotada para a metodologia por conta da natureza do projeto, que lida, sobretudo, com convenções linguísticas, ou seja, com elementos particulares da cultura falante de uma determinada língua.

As traduções, que seguiam a orientação mencionada, foram propostas por um grupo composto por seis tradutores ou estudantes de tradução do par de línguas português - francês da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em seguida, as traduções propostas pelo grupo foram comparadas com obras de referência, no caso, outras fontes bilíngues, como o *corpus* paralelo *Linguee*³⁰ e a ferramenta de tradução automática, alimentada comunitariamente e também baseada em *corpus*, *Reverso*³¹. Tal procedimento nos ajuda a ter uma amostragem das possibilidades de equivalência interlinguística sem que, por um lado, fiquemos limitados a opções individuais – o que sempre é bastante redutor em termos de representação do uso – e, por outro, dependêssemos da construção de *corpora* paralelo e/ou comparável, sem dúvida muito úteis para tal levantamento, mas inexecutáveis para esta pesquisa tanto por conta do prazo quanto pelo tipo de textos que compõem *corpus*.

De acordo com o que já foi mencionado anteriormente, apoiamo-nos metodologicamente na atividade tradutória para prover o aprendiz da possibilidade de contrastar as línguas materna e estrangeira tornando-o capaz de estabelecer conexões e perceber as diferenças entre elas. Segundo Loguercio (2015), os exemplos traduzidos propostos em contexto seja da lexicografia bilíngue, seja de estudos do léxico contrastivos:

oferecem a vantagem de explicitar as relações de coocorrência das lexias, criando uma ponte entre o abstrato da língua e o concreto do discurso, e sustentam a compreensão dos equivalentes propostos em LM. Mais do que isso, eles enriquecem as relações associativas que estruturam nosso léxico mental à maneira do que ocorre quando estamos em situação de “recepção” durante a interação verbal, além de mostrar a palavra com as modificações

³⁰ Disponível em: <https://www.linguee.fr/>

³¹ Disponível em: <https://www.reverso.net/>

morfológicas que pode sofrer quando integrada à construção sintagmática. (LOGUERCIO, 2015, p. 368)

Na seção a seguir, descrevemos e analisamos o processo tradutório que levou à identificação de equivalentes em português dos padrões colocacionais selecionados.

4.4.1 Processo tradutório

O processo tradutório para a identificação de equivalentes iniciou com a contribuição do grupo de tradutores e estudantes de tradução que, mediante convite, consentiram em participar desta pesquisa em prol da didática de FLE. Juntamente das instruções para a realização da atividade, foram enviados 30 contextos extraídos do *corpus* com as colocações a serem traduzidas em destaque. Os tradutores podiam apresentar para cada colocação até três soluções distintas. Para ilustrar essa etapa, temos abaixo uma figura que consiste na captura de tela do documento no qual foram reunidas as sugestões dadas pelos tradutores para a colocação *avoir peur*.

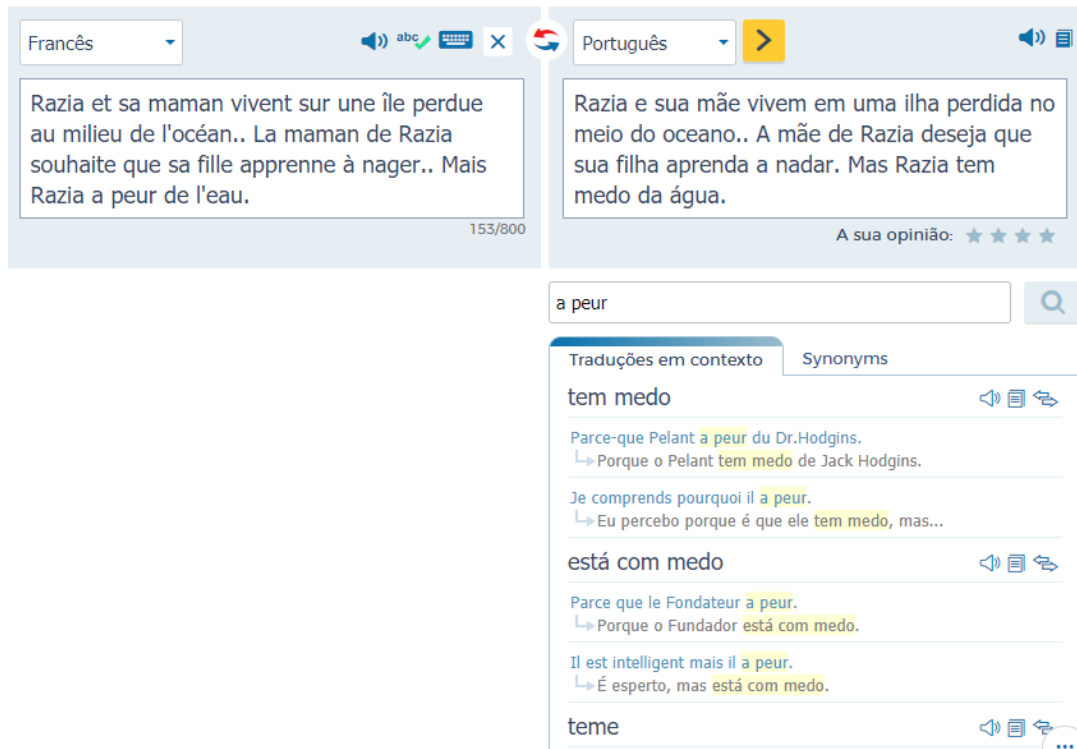
Figura 9 - Sugestões de equivalência para a colocação avoir peur

COLOCAÇÃO	CONTEXTO	SUGESTÕES EQUIVALENTES					
AVOIR PEUR	Razia et sa maman vivent sur une île perdue au milieu de l'océan. La maman de Razia souhaite que sa fille apprenne à nager. Mais Razia a peur de l'eau.	tem medo	tem medo	tem medo; se assusta com	tem medo; teme	tem medo	tem medo

Fonte: a autora

Com as mesmas colocações, comparamos tais traduções com aquelas propostas pelas obras de referência bilíngues Reverso e Linguee. A figura a seguir demonstra a consulta feita no Reverso, ferramenta de tradução automática baseada em *corpus*. Consultas semelhantes foram feitas para todas as colocações selecionadas na ferramenta Linguee, também baseada em *corpus*.

Figura 10 - Resultado para a colocação em contexto na ferramenta Reverso



Fonte: Reverso

Após feita a análise baseada nas sugestões fornecidas pelos tradutores e pelas ferramentas bilíngues automáticas, baseadas em *corpus*, concluímos quais seriam as equivalências em português brasileiro das colocações em francês. Mencionamos aqui o fato de que nem todas as colocações em francês apresentaram outra colocação como equivalente em português e, por vezes, houve mais de uma possível equivalência igualmente válida. Tal aspecto observado foi enfatizado na sequência didática. A seguir, apresentamos em tabela o resultado das equivalências consideradas em português brasileiro para as colocações em francês.

Tabela 5 - Colocações em francês e equivalentes em português brasileiro

Colocação	Equivalente	Colocação	Equivalente
<i>Avoir l'air</i>	<i>Estar com cara de quem [...]; parecer</i>	<i>Poser * problème</i>	<i>Causar * problema</i>

<i>Avoir besoin</i>	<i>Precisar; necessitar</i>	<i>Poser * question</i>	<i>Fazer * pergunta</i>
<i>Avoir envie</i>	<i>Ter vontade de; estar a fim de</i>	<i>Prendre le petit déjeuner</i>	<i>Tomar o café da manhã</i>
<i>Avoir peur</i>	<i>Ter medo; estar com medo</i>	<i>Prendre le + véhicule coléctif</i>	<i>Pegar o + transporte público</i>
<i>Éteindre la télé/télévision</i>	<i>Desligar a TV/televisão</i>	<i>(R)allumer la télé/télévision</i>	<i>Ligar a TV/ televisão</i>
<i>Faire + météo</i>	<i>Fazer/estar + clima</i>	<i>Regarder la télé/télévision</i>	<i>Assistir/Ver TV/televisão</i>
<i>Faire du vélo</i>	<i>Andar de bicicleta</i>	<i>Rendre visite</i>	<i>Visitar</i>
<i>Faire la fête</i>	<i>Festejar/ Se divertir</i>	<i>Suivre * cours</i>	<i>Fazer * curso/aula</i>
<i>Faire peur</i>	<i>Assustar</i>	<i>Voir * film</i>	<i>Assistir/Ver * filme</i>

Fonte: a autora

Tal levantamento de prováveis equivalentes serve como material de apoio para os exercícios da sequência didática que fizerem uso de contextos bilíngues ou que se basearem na associação interlinguística. Trata-se, portanto, de uma base de trabalho, não propriamente para ser disponibilizada para o consulente.

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste capítulo, retomamos alguns aspectos a respeito da sequência didática elaborada para o presente projeto e, por fim, apresentamos os exercícios que a compõem. Ademais, ressaltamos que a proposta didática denominada *ColoFLE: para aprender a combinar palavras em francês*, que engloba a sequência desenvolvida para este trabalho, não se limita à abordagem contrastiva sobre a qual refletimos e aplicamos. Sendo assim, a discussão a seguir será centrada naquilo que desenvolvemos visando esse recorte.

A sequência didática, em forma de OA, tem como objetivo desenvolver a assimilação do fenômeno colocacional em francês por parte de aprendizes brasileiros de nível básico, desenvolvendo sua autonomia no que diz respeito à competência lexical por meio de um recurso digital. Mais especificamente, refletimos sobre e

aplicamos uma abordagem contrastiva e tradutória entre português como língua materna e francês como língua estrangeira para o desenvolvimento de atividades. Assim, a proposta consiste em exercícios *on-line* com autocorreção desenvolvidos a partir de uma reflexão teórica sobre as colocações no ensino-aprendizagem de LE e, também, sobre o papel da LM nesse âmbito, além do processo metodológico recém apresentado.

Didaticamente, buscamos privilegiar na realização dos exercícios uma abordagem *epilinguística*, ou seja: “prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 2006, p. 97), com o intuito de sensibilizar o aprendiz para o fenômeno colocacional e estimular o enriquecimento de seus recursos de expressão.

Lembramos que a sequência didática originada a partir da pesquisa deste projeto foi segmentada em três momentos (módulos), sendo eles: a) descoberta do fenômeno colocacional; b) reconhecimento e aprofundamento; c) aplicação e uso de colocações, com uma variação no grau de dificuldade. Os exercícios da sequência foram desenvolvidas visando uma progressão e, assim, sugerimos que sejam realizadas na ordem apresentada, sobretudo para aqueles que desconhecem a noção de colocação. No entanto, é possível também o acesso aleatório, o consulente pode saltar, avançar e retornar.

A seguir, apresentamos os exercícios desenvolvidos como parte do objetivo prático deste trabalho.

5.1 Proposta de sequência didática

Quando acessamos a proposta denominada *ColoFLE: para aprender a combinar palavras em francês*, em um primeiro momento, é apresentada uma descrição do conteúdo dos exercícios, da organização, a modalidade autocorretiva e o funcionamento em geral. Em seguida, um texto de divulgação indicando a motivação mais ampla, princípios norteadores do trabalho e apresentando a equipe. É apresentado, ainda, o *corpus* utilizado como material para a realização dos exercícios, além de textos e obras de referência básicas.

Figura 11 - Captura de tela da apresentação do AO

ColoFLE

Aprendendo a combinar palavras em francês

Mesmo em línguas de mesma família, como o francês e o português, nem sempre usamos as mesmas palavras para expressar um determinado sentido. Por exemplo, em francês, dizemos *je fais du vélo*, literalmente "eu faço bicicleta", já em português dizemos *eu ando de bicicleta*; em francês, *on pose une question* ("colocamos uma questão"), em português, *fazemos uma pergunta*. Quando aprendemos novas palavras, assim como devemos conhecer sua flexão (em gênero e número), sua regência (nos casos em que exige o uso de preposições), seus significados e contextos de uso, para nos expressarmos, também devemos ficar atentos às suas combinações típicas, nos perguntando "que palavras as acompanham?" ou, em outras palavras, "qual é a colocação?". Quanto mais dominamos o jeito de dizer de uma dada comunidade de falantes, mais bem compreendidos somos.

Para que você compreenda melhor o que é uma colocação, organizamos este OA em **três módulos**:

1. **Atividades de descoberta** do fenômeno colocacional.
2. **Atividades de reconhecimento** de colocações e aprofundamento da noção de colocação.
3. **Atividades de uso** de colocações em francês.

Se você nunca ouviu falar de colocações, inicie pelo módulo 1 e siga a sequência sugerida; **se você já sabe do que estamos falando, mas quer relembrar a noção e verificar como está seu francês** nesse quesito, pode pular o primeiro e iniciar pelo módulo 2; **caso você queira apenas testar seu conhecimento de colocações corriqueiras em francês**, vá diretamente ao módulo 3. Todos os exercícios são autocorretivos e você pode realizá-los na ordem que desejar, pulando alguns e voltando a eles se quiser.

Fonte: Base de exercícios ColoFLE

No primeiro módulo, a) descoberta do fenômeno colocacional, temos como objetivo principal tornar o aprendiz consciente a respeito do conceito de padrão colocacional, além de noções importantes para a compreensão do fenômeno. Para cumprir com esse objetivo, incluímos também algumas colocações frequentes da língua em uso com a intenção de revelar o contraste entre português e francês e, também, das colocações e outros fenômenos fraseológicos. Nesse módulo, contamos com 8 exercícios divididos em 3 grupos.

Na exercício 1, apresentamos, inicialmente, uma definição informal, simples, de colocação para guiar a realização dos exercícios que seguem. No primeiro, contamos com alternativas que exploram o conceito previamente demonstrado, sobretudo, no que diz respeito à importância de uma equivalência funcional em vez

de uma tradução literal – geralmente, o primeiro recurso ao qual o aprendiz recorre – e também com o contraste entre as línguas e outras combinações.

Figura 12 - Exercício 1 do módulo 1

ColoFLE - Módulo 1: descoberta do fenômeno colocacional

1. Leia o texto de apoio e marque a afirmação correta.

Salut ! Você sabia que, dependendo da língua, usamos palavras diferentes para dizer uma mesma coisa? E que muitas palavras andam quase sempre juntas? Isso quer dizer que nem sempre vamos nos expressar da mesma forma em português e francês. Por exemplo, em francês, dizemos *j'aime faire du vélo*, literalmente "eu gosto de fazer bicicleta"; já em português dizemos *eu gosto de andar de bicicleta*. Em francês, se *on pose un problème* ("colocamos um problema"), em português, *causamos um problema*. Esse fenômeno, em que uma palavra parece atrair a outra, ou seja, em que elas se combinam muito frequentemente, se chama colocação e ocorre entre duas ou mais palavras de conteúdo semântico (como verbos, substantivos, adjetivos e advérbios). Nas atividades a seguir, abordaremos casos de colocações verbais (verbo + substantivo) e adjetivas (adjetivo + substantivo ou substantivo + adjetivo) em francês. Bonne découverte !

- Combinações como "gosto de", "se deitar" ou "aller à", "se promener" e "y avoir" são colocações, assim como "ter um sonho" e "grande problema" ou "faire un rêve" e "gros problème".
- Em português se diz "fazer uma pergunta", no entanto, em francês, se diz "poser une question".
- Entre línguas próximas, de mesma família, os 'jeitos de dizer' não variam. Portanto, no momento em que conhecemos as palavras de línguas parecidas com a nossa, podemos deduzir suas colocações.
- Se em português se diz "fazer uma pergunta", logo, em francês, se diz "faire une question".

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: Base de exercícios ColoFLE

Já no exercício seguinte do mesmo módulo, temos novamente conceitos relevantes para o entendimento do fenômeno, nesse caso, os de palavra lexical – pertencente ao sistema aberto da língua – e gramatical – pertencente ao sistema fechado. Nesse exercício, o aprendiz é introduzido a esses conceitos de forma intuitiva ao ser solicitado a distinguir os tipos de palavra elencados conforme seu sentido “dependente” de um contexto ou situação concreta de uso ou “independente”, como ilustramos na figura 12. Já no próximo exercício, ao refletir sobre as diferenças dos

conjuntos de palavras vistos anteriormente, o aprendiz vê de maneira explícita os conceitos de palavra gramatical e lexical.

Figura 13 - Exercício 2 do módulo 1

ColoFLE - Módulo 1: descoberta do fenômeno colocacional

2. Observe a lista de palavras da coluna da esquerda e as distribua, conforme a maneira como “fazem sentido”, nas outras colunas.

Palavras Disponíveis	Sentido mais independente do enunciado (pictórico, imaginável; denominativo...)	Sentido mais dependente do enunciado ou da relação entre palavras
	faire	de
	mère	et
	grand	la
	peu	je
	maison	que
	temps	pour
	monde	ça
	jour	avec
	aimer	moi
	ville	alors
	amis	
	idée	
	peur	

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: Base de exercícios ColoFLE

Figura 14 - Exercício 3 do módulo 1

ColoFLE - Módulo 1: descoberta do fenômeno colocacional

3. Reflita sobre as diferenças dos conjuntos de palavras, vistas anteriormente, e marque a(s) alternativa(s) adequada(s) (mais de uma alternativa pode estar correta).

Combinações como "je suis là" (estou aqui), "peur de" (medo de), "avec mes amis" (com meus amigos), "lui et moi" (ele e eu), podem ser consideradas colocações.

Combinações como "grande ville" (cidade grande), "avoir chaud" (estar com calor), "mettre du temps" (levar tempo) ou "se porter bien/mal" (se comportar bem/mal) podem ser consideradas colocações.

As palavras cujo sentido depende do enunciado, ou que exigem uma explicação gramatical para serem compreendidas, compõem classes de palavras fechadas no sistema da língua (artigos, preposições, pronomes etc.).

As palavras cujo sentido são mais independentes do enunciado pertencem ao sistema aberto da língua, isto é, são palavras carregadas de conteúdo semântico que a comunidade de falantes produz continuamente (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios).

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: Base de exercícios ColoFLE

Por fim, com base na exploração do conceito do fenômeno colocacional, entre outros que o cercam, o exercício que encerra o primeiro grupo do módulo desafia o aprendiz a identificar colocações tanto em francês quanto em português, distinguindo-as de outras combinações consagradas de palavras.

Figura 15 - Exercício 4 do módulo 1

ColoFLE - Módulo 1: descoberta do fenômeno colocacional

4. Agora que você já sabe que colocações são formadas por palavras cujo sentido é mais independente da situação de uso – chamadas palavras lexicais –, marque a opção em que podemos identificar somente colocações.

Faire peur - Chorar copiosamente - S'en aller

Faire la fête - Aller à la fête - Ir à escola

Regarder la télé - Assistir TV - Voir un film

Grande ville - Falar para [alguém] - Parler à [quelqu'un]

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: Base de exercícios ColoFLE

No segundo grupo de exercícios ainda de descoberta do fenômeno, introduzimos o aprendiz às colocações, de fato. A partir de contextos significativos provenientes do *corpus*, o aprendiz deve ser capaz de indicar quais são os “jeitos” mais adequados de dizer em português brasileiro. O contraste entre as línguas é reforçado, mais uma vez, através da equivalência funcional e da tradução literal. Já no terceiro grupo do módulo, no qual mais de uma alternativa pode estar correta, preservamos a mesma intenção, no entanto, buscamos mostrar também que, por vezes, mais de uma equivalência pode ser adequada – e nem sempre será uma colocação.

Figura 16 - Exercício 6 do módulo 1

ColoFLE - Módulo 1: descoberta do fenômeno colocacional

6. Como diríamos em português brasileiro? Leia os enunciados em francês e escolha a(s) melhor(es) opção(ões) para as colocações em destaque (mais de uma alternativa pode estar correta).

Quand je ne travaille pas, je déteste rester en ville !

J'aime bien aller à la montagne ou à la campagne, je fais de la randonnée, du vélo. Quand c'est possible, je vais à l'étranger. Je marche des kilomètres et **je fais de la photo**.

fotografo

tiro fotos

faço fotos

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: Base de exercícios ColoFLE

No segundo módulo, b) reconhecimento e aprofundamento, temos como objetivo principal aprofundar os conhecimentos do aprendiz e torná-lo capaz de reconhecer colocações. Isto é, pretendemos nessa segunda fase promover a solidificação do saber em questão. Dessa forma, apresentamos mais contextos em francês para a identificação de equivalentes em português brasileiro e, além disso, é feita também a introdução de exercícios monolíngues – uma vez que se espera que o aprendiz deixe de depender de relações entre a LM e a LE. Nesse módulo, contamos com 9 exercícios divididos em 5 grupos. Apresentamos, a seguir, alguns dos exercícios presentes no módulo 2 a fim de ilustrar seus objetivos.

Logo no exercício 1, o aprendiz deve ser capaz de identificar colocações em um contexto monolíngue e assinalar nas alternativas quantas podem ser encontradas no texto. Já no segundo grupo de exercícios do módulo, retornamos ao reconhecimento de equivalentes das colocações a partir da abordagem contrastiva entre português e francês através de contextos significativos para o estabelecimento de associações entre as línguas de trabalho. Além disso, os exercícios foram separados por temas também a fim de reforçar a memorização a partir da significância dos contextos³².

Figura 17 - Exercício 4 do módulo 2

³² Essa questão será explorada com profundidade na dissertação, também derivada do projeto de pesquisa SEAD, da mestranda Diana Rocha.

ColoFLE - Módulo 2: reconhecimento de colocações

4. Como diríamos em português brasileiro? Associe as passagens em destaque da coluna da direita às colocações em português equivalentes da coluna da esquerda.

1. ver/assistir TV
2. ligar a TV
3. ver/assistir um filme
4. desligar a TV

(3) Salut, tu es libre samedi ? Tu veux voir un film après le dîner (séance de 22 heures) ? Appelle-moi pour me dire si tu es d'accord avec ce programme. Bisous, Sophie ✓

(4) Les enfants ne comprennent pas ce qui se passe. Ils sont très étonnés et même effrayés par ce qu'ils voient à la télévision. Peut-être qu'il s'est passé quelque chose de grave, dit le garçon, il vaut mieux éteindre la télévision et faire autre chose, décide-t-il. ✓

(1) – Qu'est-ce qu'il a? – Il est encore en pleine déprime. Depuis ce matin, il n'a pas desserré les dents. Il n'a pas lu son journal, ni bu son café. Il n'a même pas regardé la télé. C'est grave ! ✓

(2) Colette, la grand-mère, 70 ans. Je me réveille vers 6h30 et j'allume la télé. D'abord, je regarde les informations, puis il y a mon émission de cuisine préférée. Le soir, je regarde les actualités puis je choisis un bon film ou un documentaire intéressant. Mais souvent, je m'endors devant l'écran ! ✓

Fonte: Base de exercícios ColoFLE

O exercício a seguir, monolíngue, retoma um grupo de colocações já explorado anteriormente, referentes ao clima, uma vez que a repetição em diferentes situações, quando presente em contextos significativos, favorece a memorização léxico-gramatical.

Figura 18 - Exercício 5 do módulo 2

ColoFLE - Módulo 2: reconhecimento de colocações

5. Como está o tempo hoje? Está quente? Faz calor na sua cidade? Como falamos da météo em francês? Leia o texto e marque a alternativa que contém as colocações adequadas para completar as lacunas neste contexto.

En mars et avril, il commence à faire plus doux. En mai, _____ souvent chaud pendant la journée, mais les nuits restent fraîches. La nature s'éveille et s'habille de toutes les couleurs. En juin, _____ chaud. En juillet et jusqu'à la mi-août, _____ chaud. Le temps commence à se rafraîchir vers le 15 août. Pendant l'été, les climatiseurs sont nécessaires.

il fait ; il commence à faire ; il fait très

c'est ; ça commence à être ; c'est très

il est ; il commence à être ; il est très

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: Base de exercícios ColoFLE

No primeiro exercício do quarto grupo do módulo 2, retomamos a associação entre colocações em português e francês. A maior parte das colocações apresentadas já apareceu anteriormente em outros contextos ou estava relacionada a campos semânticos já trabalhados. Já no exercício 7, o aprendiz deve avaliar o uso das colocações em contextos mais longos, além de identificar a conjugação verbal, um outro aspecto que vem se somar à identificação das colocações verbais.

No primeiro exercício do quinto grupo, outro aspecto é também incluído: a regência. No exercício seguinte, são retomadas as colocações vistas anteriormente e, mais uma vez, o aprendiz deve se mostrar capaz de identificar colocações em um contexto monolíngue em francês.

Figura 19 - Exercício 8 do módulo 2

ColoFLE - Módulo 2: reconhecimento de colocações

8. Como costumamos nos referir às seguintes situações? Associe as colunas.

1. prendre le risque (de)
2. faire attention (à)
3. tomber amoureux (de)
4. avoir le temps (de)

- | | |
|--------------------------|---|
| (3) apaixonar-se por | ✓ |
| (1) correr o risco de | ✓ |
| (4) ter tempo de | ✓ |
| (2) prestar atenção em | ✓ |

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: Base de exercícios ColoFLE

Figura 20 - Exercício 9 do módulo 2

ColoFLE - Módulo 2: reconhecimento de colocações

9. Em quais textos abaixo encontramos as colocações equivalentes às formas em português apaixonar-se, correr o risco, ter tempo, prestar atenção? Marque a opção correta.

1. L'enfant court trop vite. Il perd l'équilibre et chute lourdement dans l'herbe.
- Aïe ! crie-t-il.
Sa maman n'a pas eu le temps de réagir. Elle a assisté, impuissante, à cet accident.
2. Si manger est considéré comme une corvée supplémentaire, après une longue journée de travail, le repas risque d'être de style « malbouffe », fait d'aliments trop gras et trop sucrés, vite avalé devant la télévision. Si manger est considéré comme un plaisir, le repas sera de style « slow food » avec des légumes achetés au marché bio, une viande ou un poisson grillé. La famille prendra le temps de l'apprécier et de discuter de sa journée tout en mangeant.
3. Qu'est-ce qu'il y avait, hier soir à la télé ?
Un film avec James Bond. Il était tout bronzé et toutes les filles tombaient amoureuse de lui.
4. Ils étaient au jardin. Chaque fois qu'un des deux enfants qu'elle accompagnait s'approchait d'elle, elle proférait des ordres, imposait des frontières : "Fais donc un peu attention, Camille, tu as failli bousculer Monsieur... !"

Nos textos 1, 3 e 4.

Nos textos 1 e 2.

Nos textos 1, 2 e 3.

Nos textos 3 e 4.

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: Base de exercícios ColoFLE

O terceiro e último módulo, c) aplicação do fenômeno, será comentado aqui em linhas gerais e não em detalhes porque não trata, precisamente, do domínio deste trabalho e ainda está em elaboração. O objetivo desse módulo consiste em promover a apropriação do fenômeno colocacional a partir da reutilização das colocações. Trata-se de exercícios majoritariamente monolíngues, há inclusão de mais elementos modificadores – a título de exemplo, para a colocação *faire attention* (*prestar atenção*), temos *fait donc un peu attention* (*então, preste um pouco de atenção*) – para que o aprendiz se dê conta de que as colocações aparecem de diferentes formas nos enunciados, trabalha-se mais profundamente o significado de colocações a partir de definições enunciativas, além da inclusão de outras fraseologias, como de expressões idiomáticas, que contribuem para o amadurecimento do aprendiz em relação ao saber lexical, que engloba formas complexas mais livres e menos metafóricas até formas menos livres e mais metafóricas. Nesse módulo, contamos com 9 exercícios.

Por fim, esperamos que o aprendiz que realiza tal sequência didática seja capaz de compreender o conceito de fenômeno colocacional, de reconhecer colocações e, conseqüentemente, de se tornar atento à sua expressão em francês, mas também em outras línguas de seu repertório.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a contribuir com a didática de FLE no que diz respeito à assimilação lexical no contexto de aprendizagem por aprendizes brasileiros de nível básico, tendo como foco, mais especificamente, a aprendizagem autônoma de colocações em francês através de um recurso digital educacional.

Para tal, definimos como objetivo teórico a reflexão sobre o papel da LM no processo de aprendizagem de LE a partir de uma abordagem contrastiva com ênfase nos aspectos fraseológicos e, ainda, sobre os recursos digitais no âmbito do ensino de LE. Nesse primeiro momento, entendemos que a abordagem das colocações, sobretudo no início da aprendizagem, contribui, principalmente, para o desenvolvimento da habilidade de expressão quando feita através de metodologias capazes de dar conta de construções frequentes em contextos significativos e autênticos, ao contrário de palavras avulsas e descontextualizadas. A partir do modelo conexionista para ASL, entre outros teóricos da didática e da Lexicologia, reconhecemos fatores mnemônicos que favorecem a assimilação lexical. Assim, consideramos que a LM assume na aprendizagem de LE um papel inevitável: sua interferência se faz presente nesse processo e parece, na verdade, tornar-se uma produtiva contribuição através da abordagem contrastiva e, por vezes, tradutória. Ao perceber as diferenças e semelhanças entre essas duas línguas, o aprendiz parece ser capaz de criar fortes redes de associação que o levam, aos poucos, à distinção das diferenças de forma das colocações, que variam de acordo com os contextos linguístico e cultural. Ademais, apontamos também a necessidade de desenvolver a autonomia dos aprendizes para a evolução da competência lexical, nesse caso, a partir de recursos educacionais digitais, como os OAs.

Como vimos, ao promover uma análise e discussão no capítulo 3, os recursos digitais no ensino de LE fazem parte de uma realidade inegável e apresentam tanto pontos positivos – tais como estratégias para favorecer o engajamento dos usuários – quanto negativos – tais como inconsistências pedagógicas. Concluímos, no entanto, que uma avaliação satisfatória dessas propostas seja possível apenas ao submetê-las a uma pesquisa experimental, com testagem e um público-alvo bem definido. De todo modo, pudemos observar que, dentre as propostas analisadas, nenhuma delas apresentou todos os elementos aplicados neste projeto e muitas não demonstravam o mesmo embasamento em relação aos objetivos didáticos. Nossa proposta de objeto

de aprendizagem, portanto, vem se somar a esses recursos através de objetivos bem delimitados e voltada a um saber lexical específico, o fenômeno colocacional, não abordado diretamente pelas plataformas analisadas.

Já a LdC e a tradução funcional, por conta dos dados linguísticos que nos permitiram extrair, mostraram-se neste trabalho, de fato, como aportes metodológicos fundamentais para a confecção dos exercícios que compuseram a sequência. A LdC representou também um desafio em relação à composição do *corpus* pelas dificuldades que encontramos para coletar textos que retratavam a linguagem que queríamos: aquela do cotidiano, vista sobretudo em interações orais, dialogais. Por essa razão, o *corpus* ColoFLE segue em ampliação para pesquisas futuras e enriquecimento da proposta didática. Já a estratégia de usar traduções baseadas na perspectiva funcional realizadas pelo grupo de tradutores e estudantes de Tradução ajudou, por um lado, a prescindir de um *corpus* paralelo ou comparável, mas, por outro, não prescindia da comparação com equivalentes propostos em outras ferramentas, uma vez que os sujeitos também cometem equívocos em razão de desconhecimentos ou de sua pouca vivência linguístico-cultural. Nesse sentido, a comparação com resultado de referências bilíngues baseadas em *corpus* se mostrou fundamental.

O objetivo prático, por sua vez, consistiu na produção de uma sequência didática de exercícios *on-line* com autocorreção desenvolvidos especificamente para apresentar a noção de colocação ao aprendiz, de modo a fazê-lo tomar consciência desse aspecto lexical das línguas, e também facilitar a assimilação de colocações comuns em interações do cotidiano em francês. Os exercícios, enfim, buscaram refletir, quanto a seus objetivos, a pesquisa em relação ao aporte teórico e, para isso, privilegiaram uma abordagem epilinguística, de modo a favorecer, por meio de desafios e da análise do próprio usuário, a construção da ideia de colocação, diferentemente de uma abordagem metalinguística, que muitas vezes predomina nas aulas de língua.

Futuramente, temos como perspectiva a continuidade da pesquisa, que é finalizada aqui como a construção de, pelo menos, duas hipóteses de trabalho: aquela relativa ao papel exercido pela comparação interlinguística e a prática tradutória para a assimilação lexical em LE; e aquela relativa ao próprio OA proposto. Em um primeiro momento, pretendemos realizar a testagem dos exercícios antes de irem ao ar na plataforma com aprendizes que se encaixam no público-alvo. Em seguida,

pretendemos também empreender uma pesquisa com aprendizes de FLE para observar os efeitos da sequência didática em situações concretas de ensino-aprendizagem, isto é, como um complemento às aulas. Além disso, o que vimos, sobretudo, no capítulo 3, quanto ao ensino de línguas e recursos digitais, mostra-nos a necessidade de exploração desse campo e, assim, diversas possibilidades de expansão da presente pesquisa. Dessa forma, esperamos seguir contribuindo com a didática de FLE para aprendizes brasileiros com propostas teórica e metodologicamente consistentes, específicas sobre fraseologias e desenvolvidas para o meio digital.

Referências

- ANTHONY, L. *AntConc (Versão 3.5.8) Windows*. Tokyo, Japan: Waseda University. 2019. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software>
- ALUÍSIO, S. M.; ALMEIDA, G. M. *O que é e como se constrói um corpus? Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa lingüística*. Revista Calidoscópico, Vol. 4, n. 03, p. 155-177, set/dez, 2006.
- BAGNO, M. *Preconceito Linguístico*. 56ª edição, 8a reimpressão, 2020. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BEACCO, J.-C. et al. *Référentiels et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris: Didier, 2006.
- BERBER SARDINHA, T. *Padrões lexicais e colocações do português*. 9o. InPLA, PUCSP, Brasil, 1999.
- BERBER SARDINHA, T. *Corpora eletrônicos na pesquisa em tradução*. In: Tagnin, S. (org). *Cadernos de tradução*, 2002, p. 15-59.
- BERBER SARDINHA, T. *Lingüística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.
- BERTHET A., DAILL E., HUGOT C., KIZIRIAN V. M., WAENDENDRIES M. *Alter Ego plus 1 Méthode de français*. Paris : HACHETTE FLE, 2015, p. 60.
- BINON, J.; VERLINDE, S. *Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda?* In: Leffa, V. (org). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 119-165.
- BOGAARDS, P. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Coll. CREDIF, Paris: Didier, 1994.
- CASTELLOTTI, V. *Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ?* In: *Éla. Études de linguistique appliquée* : , n° 123-124 , 2001, p. 365-372.
- CORPAS PASTOR, G., *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos, 1996.
- FIRTH, J. R. *Modes of Meaning*. In: FIRTH, J. R. (Ed.). *Papers in Linguistics: 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press, 1957.
- FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. In: POSSENTI, S. (org). *Mas o que é mesmo 'gramática'?* São Paulo: Parábola, 2006, p. 34-101.
- GALISSON, R. *Des mots pour communiquer : éléments de lexicométhodologie*. Paris: CLE, 1983.

GROSSMANN, F. Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 2011.

LEFFA, V. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: Leffa, V. (org). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 17-46.

LEFFA, V. Nem tudo o que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*. Cuiabá, n° 2, 2006, p. 15-45.

LEWIS, M. *The lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications, 1993.

LOGUERCIO, S. D. *Dictionnaires bilingues et pédagogie de la lecture : vers un dictionnaire français-portugais d'appui à la compréhension écrite et à l'apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère*, 450 p. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Université Paris III - Sorbonne Nouvelle, Paris, 2013.

LOGUERCIO, S. D. Por um dicionário bilíngue pedagógico para a leitura em língua estrangeira, *Tradterm*, São Paulo, v. 26, 2015, p. 345-375.

MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*, Paris: PUF, 7e ed., 2014.

NORD, C. Lealdade em vez de fidelidade: proposta de uma tipologia funcional da tradução. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, Número Especial, 2016, p. 9-24. Tradução de Cristiane Krause Kilian.

NORD, C. *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome, 1997.

ODYSSEUS. *Abel & Bellina: dans le grenier*. 2020. Disponível em: <http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/1105>

ORENHA-OTTAIANO, A. Semelhanças e diferenças entre colocações e colocações especializadas. In: ORTIZ-ALVAREZ, M. L. (Org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. 1a ed. Campinas: Editora Pontes, 2012, v. 2, p. 147-163.

PAGANO, A. S.; FIGUEREDO, G. P. Gramaticalização da dor em português e espanhol: uma abordagem comparada com subsídios da linguística de corpus e da linguística sistêmico-funcional. In: Tagnin, S.; Viana, V. (org.) *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, p. 261-292, 2010.

PAIVA, V. L. M. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, Lincoln, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

SINCLAIR, J. M. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

TAGNIN, S. E. O. *O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português*. Barueri: Disal, 2013.

TREVILLE, M.; DUQUETTE, L. *Enseigner le vocabulaire en classe*. Paris: Hachette, 1996.

VIANA, V. Linguística de Corpus: conceitos, técnicas e análises. In: Tagnin, S.; Viana, V. (org.) *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, p. 22-92, 2010.

VEHLMANN, F. *Seuls 1 – La Disparition*. Charleroi : Dupuis, 2006.