

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

VITÓRIA GELLER BATISTA

**AS COLOCAÇÕES VERBO+(PREP+)NOME NO ENSINO DE ESPANHOL COMO  
LÍNGUA ESTRANGEIRA: uma análise do livro didático *Cercanía Joven***

PORTO ALEGRE

2020

VITÓRIA GELLER BATISTA

**As colocações Verbo+(Prep+)Nome no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira:  
uma análise do livro didático *Cercanía Joven***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como  
requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em  
Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleci Regina Bevilacqua

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivonne Teresa Jordan de  
Mogendorff

PORTO ALEGRE

2020

VITÓRIA GELLER BATISTA

**As colocações Verbo+(Prep+)Nome no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira:  
uma análise do livro didático *Cercanía Joven***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como  
requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em  
Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleci Regina Bevilacqua

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivonne Teresa Jordan de  
Mogendorff

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleci Regina Bevilacqua

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivonne Teresa Jordan de Mogendorff

---

Prof<sup>a</sup> M<sup>a</sup>. Jacqueline Vaccaro Teer

---

Prof<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Manuela Arcos Machado

PORTO ALEGRE

2020

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela formação gratuita e de qualidade que me proporcionou.

À minha querida orientadora, professora Cleci Regina Bevilacqua, pela orientação atenta, dedicada e paciente. Obrigada por todos os conhecimentos proporcionados.

À minha coorientadora, Ivonne Teresa Mogendorff, que além de ter sido uma inspiração para este trabalho, orientou-me de forma excelente.

À professora Mónica Nariño, por ter acreditado no meu potencial.

Ao Pibid e ao NELE, por me proporcionarem os primeiros espaços em que estive como professora.

À minha mãe, Luiza Helena, por todo seu amor, carinho e dedicação. Devo muito do que sou a ti.

Ao meu pai, Everaldo, por, no ano de 2014, ter me levado até o cursinho pré-vestibular. Este trabalho existe porque tenho tua confiança desde sempre.

À minha avó, Thereza (*In memoriam*), que me ensinou, desde meus primeiros anos de vida, que o sinônimo de mulher é força. Dedico este trabalho a ela, que tanto orgulho tinha de mim.

À minha irmã, Thais, por ser minha referência de independência, liberdade e autenticidade. Tu me ensinas desde sempre.

Ao meu irmão, Tiago, que sei que está e estará comigo em todos os momentos.

À Iohana, por me aceitar como eu sou. Há muito de ti em mim.

À Letícia, que sempre acreditou que a graduação era um caminho possível para mim. E foi.

À Bruna, que sabe tanto ou mais sobre mim.

À Caroline, que através do seu amor me impulsiona a ser melhor a cada dia. Juntas podemos revolucionar o mundo.

À Giovana, por todas as risadas e por ter me dado um ombro amigo quando precisei.

Ao Tiago Rosa, por estar presente na minha vida há tanto tempo me proporcionando bons momentos e boas risadas.

Agradeço, além disso, a todos os professores e professoras que passaram por mim. Vocês me impulsionaram a chegar até aqui, assim como me ensinaram, de diferentes formas, que a educação sempre será o caminho.

*“[...] la enseñanza de colocaciones ayudará a la memorización de unidades léxicas y a su recuperación.”*  
(Marta Higuera García)

## RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo analisar se as colocações Verbo+(Prep+)Nome são incluídas, e de que forma, nos Livros Didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Para alcançar tal objetivo, tivemos como *corpus* a Coleção de Livro Didático (CLD) *Cercanía Joven*, uma das três selecionadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018 para o ensino médio. A coleção é composta por 3 volumes, destinados ao aluno, sendo um para cada ano do ensino médio, além dos livros do professor. Para a análise, realizaram-se as seguintes etapas: coleta de dados, análise de aspecto quantitativo e análise de aspecto qualitativo. Na coleta de dados, a partir de uma leitura atenta, selecionamos quais seções de habilidade linguística, dentre as quatro, apresentaram, ao longo delas, maior ocorrência do tipo de colocação analisada neste trabalho. Desse modo, as etapas seguintes, para identificação e análise, foram restringidas às seções de habilidade linguística *Lectura e Habla*. Em seguida, a partir da análise quantitativa, que buscou identificar e quantificar o total de colocações presentes em tais seções, chegamos ao resultado de 33 colocações Verbo+(Prep+)Nome. Em um terceiro momento, os resultados quantitativos foram observados seguindo 3 aspectos qualitativos. A partir de tais aspectos, constatamos que, em apenas um momento específico, em uma das seções dedicadas à habilidade oral, foram desenvolvidos aspectos referentes a algumas das colocações identificadas. Além disso, embora o manual do professor afirme que para re(conhecer) uma palavra é preciso também saber informações suficientes sobre ela, notamos que, no livro do aluno, as atividades de ensino de vocabulário se resumem a meia página, quando poderiam ter mais espaço para desenvolver e focar sobre os aspectos combinatórios das palavras, como por exemplo, a partir daquelas colocações que se encontram presentes ao longo das seções. Tais dados sugerem que a CLD *Cercanía Joven* parece não ter a preocupação de possibilitar a conscientização aos alunos sobre as combinações de palavras do tipo colocação Verbo+(Prep+)Nome.

**Palavras-chave:** Colocações. Fraseologia. Espanhol como Língua Estrangeira. PNLD.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo principal analizar si se incluyen las colocaciones Verbo+(Prep+)Nombre, y de qué modo, en los Libros Didácticos de Español como Lengua Extranjera (ELE). Para lograr tal objetivo, tuvimos como *corpus* la Colección de Libros Didácticos (CLD) *Cercanía Joven*, una de las tres seleccionadas por el Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018 a la enseñanza media. La colección se constituye de 3 volúmenes al alumno, siendo uno a cada año de la enseñanza media, además de la guía del profesor. El análisis siguió las siguientes etapas: recogida de datos, análisis de aspecto cuantitativo y análisis de aspecto cualitativo. En la recogida de datos, desde una lectura atenta, seleccionamos cuáles secciones de habilidad lingüística, entre las cuatro, presentaron, a lo largo de ellas, mayor ocurrencia del tipo de colocación analizada en este trabajo. De esa manera, las etapas siguientes, para la identificación y análisis, se quedaron restringidas a las secciones de Lectura y Habla. Después, desde un análisis cuantitativo, que tuvo como objetivo identificar y cuantificar el total de colocaciones presentes en tales secciones, alcanzamos el resultado de 33 colocaciones Verbo(+Prep)+Nombre. En un tercer momento, los resultados cuantitativos fueron observados desde 3 aspectos cualitativos. A partir de tales aspectos, constatamos que, en apenas un momento específico, en una de las secciones dedicadas a la habilidad oral, se desarrollaron aspectos referentes a algunas de las colocaciones identificadas. Además de eso, aunque la guía del profesor afirme que para re(conocer) una palabra es necesario también saber informaciones suficientes sobre ella, percibimos que, en el libro del alumno, las actividades de enseñanza de vocabulario se resumen a media página, cuando podrían tener más espacio para desarrollar y enfocar los aspectos sobre las combinatorias de palabras, como por ejemplo, de aquellas colocaciones que están presentes a lo largo de las secciones. Tales datos sugieren que la CLD *Cercanía Joven* parece no tener la preocupación de posibilitarles a los alumnos la concientización sobre las combinaciones de palabras del tipo colocación Verbo+(Prep+)Nombre.

**Palabras clave:** Colocaciones. Fraseología. Español como Lengua Extranjera. *PNLD*.

## LISTA DE ABREVIATURAS

CLD	Coleção de Livro Didático
CC	Competência Comunicativa
CORPES XXI	<i>Corpus del Español del siglo XXI</i>
CF	Competência Fraseológica
CL	Competência Lexical
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
UFs	Unidades Fraseológicas
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>APRENDIZADO DO LÉXICO: COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E COMPETÊNCIA FRASEOLÓGICA</b> .....	15
<b>3</b>	<b>A DISCIPLINA FRASEOLOGIA: DEFINIÇÃO E CONSTITUINTES</b> .....	18
	3.1 <i>A fraseodidática</i> como didática da Fraseologia .....	24
<b>4</b>	<b>COLOCAÇÕES: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA</b> .....	27
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	33
	5.1 Descrição da CLD <i>Cercanía Joven</i> .....	33
	5.2 Etapas do processo de análise.....	42
	5.2.1 Análise quantitativa .....	43
	5.2.2 Análise qualitativa .....	45
<b>6</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	46
	6.1 Resultados quantitativos.....	46
	6.2 Resultados qualitativos.....	50
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	58
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	61

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Início das Unidades .....	36
Figura 2: Estrutura das unidades .....	37
Figura 3: Subseção "lluvia de ideas" .....	39
Figura 4: Concordâncias no <i>CORPES XXI</i> .....	45
Figura 5: Boxe “¡Ojo!” .....	51
Figura 6: Subseção "Rueda viva: comunicándose" .....	53
Figura 7: Títulos dos textos .....	55
Figura 8: "Vocabulario en contexto" .....	56

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Seções selecionadas para a identificação das colocações.....	43
Quadro 2: Etapas do processo de análise.....	43

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Dados da análise quantitativa .....	47
---	----

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a fraseologia da língua geral e trata, mais especificamente, com base na taxonomia de Tagnin (2013), das colocações Verbo+(Prep+)Nome (ex.: *prender la luz/ligar a luz*). Portanto, insere-se no âmbito dos Estudos do Léxico. O objetivo é analisar se esse tipo de colocação é tratada nos livros didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e como isso é feito. Para alcançar tal objetivo, tomamos como objeto de estudo um dos materiais de apoio disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC, Brasil) à prática educativa: o livro didático. Neste trabalho, adotamos como *corpus* a Coleção de Livro Didático (CLD) *Cercanía Joven*, uma das três adotadas<sup>1</sup> pelo Plano Nacional do Livro Didático 2018 (PNLD).

Para a fundamentação teórica, tomamos como base autores como Corpas Pastor (1997), Tagnin (2013), Alonso (2012), Leffa (2000), Higuera García (2013), entre outros. Levando em consideração tais autores, definimos colocação como sendo um caso de coocorrência léxico-sintática, que tem sua fixação na norma. Consideramos importante, ainda, abordar autores como González-Rey (2012) e Baptista *et al* (2005) que se debruçam sobre a Fraseodidática, isto é, sobre como ensinar as Unidades Fraseológicas (UFs) na aula de Língua Estrangeira (LE).

Sobre a CLD *Cercanía Joven* selecionada, após a primeira leitura para a coleta de dados, restringimos a análise às seções de habilidade linguística de leitura e fala a fim de identificar as colocações Verbo+(Prep+)Nome presentes ao longo de tais seções, além de verificar como se dá o tratamento delas pela coleção. No manual do professor, procuramos verificar se são feitas referências aos estudos fraseológicos, e, nas orientações didático-pedagógicas, se são dadas instruções sobre as formas de trabalhar com as unidades lexicais de coocorrência léxico-sintática. Sendo assim, nossa metodologia aborda aspectos tanto quantitativos quanto qualitativos de análise.

A partir da análise quantitativa, foi possível identificar 33 colocações Verbo+(Prep+)Nome ao longo das seções de leitura e fala analisadas. Quanto à análise qualitativa, foi possível constatar que a coleção *Cercanía Joven* parece não ter a preocupação de possibilitar a conscientização do aspecto combinatório das línguas, como por exemplo, o caso das colocações do tipo

---

<sup>1</sup> As outras duas coleções selecionadas são: *Sentidos en Lengua Espanhola* (1ª edição, 2016) e *Confluencia* (1ª edição, 2016).

Verbo+(Prep+)Nome, uma vez que tais colocações identificadas não são abordadas nos momentos destinados ao trabalho com o vocabulário. Apenas 6 das colocações identificadas estão inseridas a partir de uma pequena exploração sobre o aspecto combinatório das unidades lexicais, feita através de um quadro de apoio intitulado “¡Ojo!”. Além disso, ainda que no manual do professor se reconheça o papel das colocações no desenvolvimento da competência lexical, não constam orientações didáticas ao professor de como trabalhar o aspecto combinatório das unidades lexicais.

No próximo capítulo, falamos a respeito de alguns aspectos relativos ao léxico de uma LE, como os conceitos de Competência Comunicativa (CC), Competência Lexical (CL) e Competência Fraseológica (CF). No terceiro, apresentamos aspectos relativos à disciplina Fraseologia e seu objeto de estudo, as UFs, assim como justificamos a escolha da definição adotada neste trabalho. No quarto, tratamos sobre o conceito de colocação e traçamos uma linha entre seu conceito e sua prática pedagógica. No quinto capítulo, descrevemos o objeto de estudo bem como as etapas que foram seguidas para as análises quantitativa e qualitativa. No sexto, apresentamos a análise e nossa discussão acerca de seus resultados. Por fim, trazemos nossas considerações finais.

Dessa forma, pretendemos, a partir do presente trabalho, refletir e proporcionar uma visão das colocações Verbo+(Prep+)Nome em livros didáticos, principalmente daqueles adotados pelo PNLD. Além disso, esperamos que a análise e os resultados possam constituir-se como uma base para análises futuras no que se refere às UFs em CLD de ELE para o ensino público básico brasileiro.

## 2 APRENDIZADO DO LÉXICO: COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E COMPETÊNCIA FRASEOLÓGICA

Neste capítulo, abordamos brevemente aspectos relativos ao aprendizado do léxico de uma LE. Tais aspectos envolvem os conceitos de CC, e suas competências, e CF, competências essas que se relacionam diretamente à temática do nosso trabalho.

O estudo do ensino-aprendizagem de léxico de uma LE se faz necessário na medida em que, por um longo período de tempo, apenas as estruturas gramaticais da LE estudada eram vistas como prioridade para sua aprendizagem – como demonstra o método de ensino de *Tradução e Gramática*<sup>2</sup>, um dos primeiros a ser aplicado ao ensino de LEs. Assim, a metodologia aplicada, no nosso caso ao ELE, direcionava sua atenção para aspectos gramaticais e de tradução literal, considerando-os essenciais para uma construção satisfatória do domínio da LE pelo aprendiz.

É nos anos noventa, com as publicações dos trabalhos de Lewis, considerado o pai do chamado *enfoque léxico*, que o ensino de LE passa a ganhar um novo olhar, com mais presença e atenção especial às unidades léxicas. Este enfoque, ao dar maior atenção ao estudo lexical, vem a complementar o enfoque comunicativo.

A partir de estudos teóricos voltados ao ensino de LE, constatou-se que, embora se tenha o domínio da gramática de uma língua, o léxico é o elemento que permite distinguir mais facilmente uma língua da outra. Segundo Leffa (2000, p.19), podemos afirmar que língua “não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue de outras”. Por isso, tratar da fraseologia de uma língua é também tratar, e priorizar, o léxico de uma língua, pois tomar o conceito de unidade lexical, no lugar do conceito de palavra, segundo Alonso (2012, p. 30), é abranger desde as palavras simples até suas combinações, coaparições, frases feitas, etc.

Ainda que não seja nosso propósito abordar com profundidade sobre como se dá a aquisição do léxico em LE, consideramos importante apresentar alguns conceitos relativos à competência linguística de um falante (no nosso caso, de LE), já que tais conceitos se relacionam diretamente com o tipo de unidade lexical que trataremos ao longo do trabalho: as colocações.

Nesse sentido, é de conhecimento que para pôr em prática intenções sociocomunicativas é necessário desenvolver uma CC na LE, ou seja, é preciso que um aprendiz de LE tenha contato

---

<sup>2</sup> Método difundido no século 19 e início do século 20. Seu objetivo é o aprimoramento da leitura através da tradução de clássicos da literatura da língua alvo.

com metodologias e abordagens de ensino de língua que valorizem e desenvolvam as competências que compreendem a CC. Segundo Dias (2013), a CC é a capacidade que um falante possui que lhe permite comportar-se comunicativamente de forma adequada. A esta competência estão inter-relacionadas outras, como as competências linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica.

A competência linguística diz respeito ao domínio das regras gramaticais de uma língua que são determinantes para uma boa produção de sequências enunciativas, isto é, o conhecimento da língua em seus vários níveis: morfossintático, léxico, fonético e semântico (DIAS, 2013, p. 49). A competência sociolinguística, por sua vez, refere-se ao contexto social e diz respeito à capacidade que um falante possui de adaptar a produção linguística ao contexto social em que está inserida a relação dos participantes da interação. Isso significa, por exemplo, saber diferenciar a linguagem formal da informal, e em que contexto usar uma ou outra (2013, p. 49).

Por sua vez, a competência discursiva possui relação com a habilidade de articular os discursos levando em consideração os fatores de coesão e coerência. Em outras palavras, é a habilidade de “[...] relacionar las partes de un discurso entre sí y de relacionar nuestro discurso con el discurso de otros interlocutores<sup>3</sup>” (2013, p. 49). Finalmente, a competência estratégia, para a mesma autora (2013, p. 49), refere-se ao desenvolvimento das estratégias tanto para aprender uma língua (formular hipóteses, autocorreção, etc.), quanto para usá-la de forma eficaz (saber iniciar e terminar uma conversa, pausas ao falar, etc.). Além disso, a autora comenta (2013, p. 49) que “[...] las primeras son estrategias de aprendizaje, las segundas son estrategias de comunicación<sup>4</sup>”.

Sendo assim, referir-se à CC no aprendizado de uma LE significa dizer que tal conceito compreende “[...] el conocimiento lingüístico y la habilidad para comunicarse. Los alumnos deben ser capaces de valerse de la gramática, léxico, fonética en LE de forma apropiada, de acuerdo con el contexto, para cubrir sus necesidades comunicativas” (MOGENDORFF, 2019, p. 62)<sup>5</sup>.

Além da CC, é importante para nosso trabalho, e para o ensino de LE que prioriza o ensino lexical, a CL (que faz parte da competência comunicativa) que será explicada mais adiante.

---

<sup>3</sup> [...] relacionar as partes de um discurso entre si e de relacionar nosso discurso com o discurso de outros interlocutores. (tradução nossa).

<sup>4</sup> [...] as primeiras são estratégias de aprendizagem, as segundas são estratégias de comunicação (tradução nossa).

<sup>5</sup> [...] o conhecimento linguístico e a habilidade para comunicar-se. Os alunos devem ser capazes de se valer da gramática, léxico, fonética em LE de forma apropriada, de acordo com o contexto para cobrir suas necessidades comunicativas. (tradução nossa).

Além dos aspectos referidos anteriormente, ressalta-se que falar de léxico implica falar de vocabulário. Para muitos estudos de diferentes áreas da linguística, ambos os termos possuem o mesmo sentido, sendo, portanto, sinônimos. Este é o caso de Alonso (2012, p. 30), por exemplo, para quem tanto léxico como vocabulário podem ser definidos como “[...] um conjunto de palavras (algumas isoladas, outras em grupos)”.

Leffa (2000), no entanto, diferencia léxico de vocabulário. Para o autor (2000, p. 20), léxico é “[...] a totalidade das palavras duma língua”, enquanto o vocabulário é “[...] uma parte do léxico, que representa uma determinada área do conhecimento”. Dessa forma, podemos dizer que, para o autor, o léxico compreende o conjunto de palavras de uma língua, ao passo que o vocabulário refere-se a uma parte do léxico, caracterizando-se como um saber individual que cada falante possui do léxico de sua língua materna.

Nesse sentido, assim como Leffa (2000), neste trabalho acreditamos ser necessário diferenciar léxico de vocabulário. Usamos léxico para fazer referência à totalidade das palavras de uma língua, como a da Língua Espanhola, e vocabulário para fazer menção às unidades lexicais utilizadas e aprendidas pelo estudante de LE.

Complementando as ideias anteriores, acreditamos que valer-se do léxico, levando em consideração o contexto, como afirma Mogendorff (2019), significa que o falante aciona em seu léxico mental uma rede complexa de relações lexicais, que devem ser, portanto, desenvolvidas no ensino de LE. Uma vez que a CL se encontra no léxico mental, Santamaría Pérez (2006 p. 221-222) afirma que falar de CL é falar da capacidade de relacionar formas com significados e de utilizá-los de modo adequado.

Quando se fala em armazenamento lexical, o qual facilita a recuperação e relação com os demais ítems lexicais, estamos diante do conceito de léxico mental (*léxicon mental*, em espanhol), mencionado anteriormente, e definido, por Higuera García (2006), como o “[...] almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica<sup>6</sup>”. Além disso, é nele em que se encontram as regras combinatórias, que regulam as variadas formas de conexões que há entre as unidades lexicais.

Tais unidades lexicais mencionadas anteriormente não dizem respeito apenas a palavras simples, mas também àquelas combinações de palavras que têm sentido único. Portanto, falar de unidade lexical significa falar também das fraseologias de uma língua, como, por exemplo, as

---

<sup>6</sup> [...] armazenamento inteligente de unidades léxicas no qual reside nossa competência léxica. (tradução nossa)

colocações, conceito que será aprofundado nos próximos capítulos. Por consequência, espera-se que para desenvolver uma boa CL o aluno de LE passe a desenvolver e a adquirir também CF. Sobre este conceito, Solano Rodríguez (2007) afirma que significa:

[...] conocer sus diferentes unidades fraseológicas, saber interpretarlas y utilizarlas adecuadamente, oralmente y por escrito, en función del contexto, del tipo de interlocutor, de la relación del hablante con el interlocutor, de las normas sociales que rigen en la sociedad o sociedades que hablan esa lengua, y de los propósitos comunicativos (SOLANO RODRÍGUEZ, 2007, p. 2018)<sup>7</sup>.

Nesse sentido, entendemos que, se a CL se refere, principalmente, ao conhecimento do léxico – que não se constitui apenas por palavras simples, mas também por unidades lexicais formadas por duas ou mais palavras – esta competência abrange a CF. Por isso, um ensino de LE que busca desenvolver a CL dos aprendizes deve considerar as UFs da língua estudada, pois estas fazem parte do léxico, e precisam ser estudadas para que possam se tornar, além de conhecidas, interpretadas e utilizadas de forma adequada nas práticas orais ou escritas.

A essa disciplina que estuda tais fenômenos lexicais combinatórios chamamos Fraseologia. No próximo capítulo, trataremos de aprofundar as definições acerca dessa área e de seu objeto de estudo, as fraseologias ou UFs, já que, como mencionado, as colocações – foco do nosso trabalho – são um tipo de UF.

### **3 A DISCIPLINA FRASEOLOGIA: DEFINIÇÃO E CONSTITUINTES**

Neste capítulo, apresentamos e definimos a disciplina Fraseologia, bem como seu objeto de estudo, as UFs ou fraseologias, tendo como referência autores como Corpas Pastor (1997), por seu manual clássico sobre fraseologia em LE, e Tagnin (2013), por ser uma das primeiras pesquisadoras a tratar dos estudos fraseológicos no Brasil e a organizar um livro sobre o tema.

Segundo Corpas Pastor (1997, p. 14), a formação, o funcionamento e o desenvolvimento da linguagem não acontecem apenas por meio de regras livres, mas também por estruturas já existentes – “pré-fabricadas” – que os falantes utilizam em suas produções linguísticas. Esse

---

<sup>7</sup> [...]conhecer suas diferentes unidades fraseológicas, saber interpretá-las e utilizá-las adequadamente, oralmente e por escrito, em função do contexto, do tipo de interlocutor, da relação do falante com o interlocutor, das normas sociais que regem na sociedade ou sociedades que falam essa língua, e dos propósitos comunicativos. (tradução nossa).

aspecto mais fixo da língua refere-se ao que a autora classifica como “combinaciones estables de palabras<sup>8</sup>”, que possuem importância tanto na aquisição da língua materna, quanto na da LE.

Para a autora, o aspecto da estabilidade das línguas abrange os fenômenos léxicos cujo limite vai do sintagma formado por, ao menos, duas palavras gráficas à oração composta (1997, p. 15). Tais fenômenos são objetos de estudo da disciplina denominada *Fraseologia*, que, desde o início do século XX, vem sendo considerada, além de interdisciplinar, autônoma e independente, por ter um considerável desenvolvimento próprio de aporte teórico. (CORPAS PASTOR; ORTIZ ALVAREZ, 2017) Além disso, de acordo com a mesma autora (1997), a Fraseologia é comumente definida como a área de estudo das combinações de palavras.

As combinações de palavras são denominadas, pela autora, como UFs. Ainda que existam outros termos, a autora justifica a escolha do termo da seguinte forma:

[...] este término genérico, que va ganando cada vez más adeptos en la filología española, goza de una gran aceptación en la Europa continental, la antigua URSS y demás países del Este, que son, precisamente, los lugares donde más se ha investigado sobre los sistemas fraseológicos de las lenguas. (CORPAS PASTOR, 1997, p. 18-19)<sup>9</sup>

Neste trabalho, seguimos as noções apresentadas pela autora referentes à Fraseologia e ao termo UF e à sua definição. Na sequência, apresentamos como as duas autoras de referência caracterizam e classificam as UFs.

Há muitas discussões em torno do termo UF e há uma certa dificuldade em caracterizá-lo e defini-lo. Em termos gerais, o termo UF pode ser entendido como o objeto de estudo da Fraseologia, como já mencionado. As unidades léxicas que compreendem as UFs se caracterizam, conforme Corpas Pastor (1997), por sua alta frequência de uso e de co-aparição de seus elementos integrantes; por sua institucionalização (em termos de fixação e especialização semântica); por sua idiomaticidade e variação possíveis. Na sequência, explicamos cada uma das características.

A primeira característica, que diz respeito à frequência, parece ser um dos aspectos mais destacados e refere-se a duas vertentes: a) frequência de co-aparição dos elementos integrantes e b) frequência de uso da UF em si.

---

<sup>8</sup> [...] combinações estáveis de palavras. (tradução nossa).

<sup>9</sup> [...] este termo genérico, que vai ganhando cada vez mais adeptos na filologia espanhola, goza de uma grande aceitação na Europa continental, a antiga URSS e demais países do Leste, que são, precisamente, os lugares onde mais se pesquisou sobre os sistemas fraseológicos das línguas. (tradução nossa)

Dessa forma, no primeiro tipo de frequência estão aquelas UFs cujos elementos que as constituem aparecem combinados com uma alta frequência de aparição, maior do que se esperaria para aparição individual de cada um dos elementos na língua. Já o segundo tipo refere-se à frequência de uso da UF de forma que, quanto mais se usa a combinação, maior é a probabilidade de ela passar a ser uma expressão fixa.

A segunda característica diz respeito à institucionalização, que apresenta dois aspectos essenciais: a fixação e a especialização semântica. A fixação pode ser de diversos tipos. A autora vale-se da classificação de Thun (1978) para explicar que as UFs apresentam fixação interna ou fixação externa.

A fixação interna é a fixação material: não se pode reordenar os componentes, nem elementos; prevê realização fonética fixa e restrição na escolha dos componentes.

Por sua vez, a fixação externa pode ser: i) situacional, isto é, o uso de certas combinações linguísticas em situações sociais determinadas; ii) analítica, supõe o estabelecimento de determinadas unidades linguísticas frente a outras possíveis; iii) “pasemática”, fixação que é originada no emprego de unidades linguísticas tendo em conta o papel do falante no ato comunicativo; e iv) posicional, para indicar a preferência de uso de certas unidades em determinadas posições do texto.

A segunda característica, a institucionalização é a especialização semântica, que só acontece depois que se produz a fixação, podendo ou não haver mudança semântica nas UFs. A especialização pode ser obtida quando há adição de significado, quando se passa do particular e concreto para o geral e abstrato gerando, assim, uma metáfora (exemplo: *poner el dedo en la llaga*/botar o dedo na ferida)<sup>10</sup>, ou quando há supressão de significado (exemplo: *hacer alusión – aludir*)<sup>11</sup>.

A terceira característica das UFs diz respeito à idiomaticidade, considerada um tipo de especialização semântica, porém em seu grau mais alto, pois se refere àquelas UFs que não podem ter seu significado global deduzível do significado de cada um dos elementos que as constituem (exemplo: *estar hasta la coronilla*/estar farto de algo).

---

<sup>10</sup> Exemplo da autora.

<sup>11</sup> Exemplo da autora.

A última característica refere-se à variação. Corpas Pastor, seguindo Zuluaga (1980), explica que muitas das UFs apresentam variação léxica – como, por exemplo, *alzarse/cargar con el santo y la limosna*<sup>12</sup>.

Também é uma característica o grau em que ocorrem, em cada tipo de UF, todos os aspectos explicados anteriormente. Essa característica abrange todas as UFs, pois estas apresentam fixação, variação, institucionalização e especialização semântica ou idiomática em diversos graus.

A partir de tais características, Corpas Pastor propõe uma nova classificação das UFs, pois considera algumas classificações incompletas ou muito esquemáticas. A autora propõe combinar o critério de enunciado (ato de fala) com o critério de fixação na norma, no sistema ou na fala, tendo em vista a tricotomia de Coseriu (1980)<sup>13</sup>. Desse modo, a autora define enunciado como “[...] una unidad mínima de comunicación que se refiere, generalmente, a una oración simple o compuesta, o puede ser también compuesta de un sintagma o una palabra<sup>14</sup>” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 51).

Ao combinar os dois critérios, Corpas Pastor divide as UFs em dois grupos: enunciados incompletos e enunciados completos, tendo em vista se a unidade aparece de forma completa ou não no discurso. A partir da fixação do enunciado, as UFs passam a ser classificadas em três esferas. Sendo assim, no primeiro grupo (dos enunciados incompletos), estão as esferas I e II. No segundo grupo, (dos enunciados completos), está a esfera III.

A esfera I abrange as UFs que se encontram fixadas na norma, pois têm algum grau de fixação devido ao uso, como as *colocaciones*: *tener en cuenta/levar em conta, prender la luz/ligar a luz, etc.* A esfera II abrange as UFs que possuem sua fixação no sistema, como as *locuciones*: *al pie de la letra/ao pé da letra, de pies a cabeza/dos pés a cabeça, etc.* Já na esfera III, da qual fazem parte os enunciados completos que podem vir a ser considerados atos de fala, estão os enunciados fraseológicos, como as fórmulas de rotina (*Buenos días/Bom dia, Ha sido un placer/Foi um prazer!*, etc) e as parêmsias (*el gato escaldado, del agua fría huye/gato escaldado tem medo de água fria*).

Trazemos a seguir a proposta de Tagnin, pesquisadora renomada nos estudos fraseológicos no Brasil. Essa autora denomina o objeto de estudo da Fraseologia como “unidades linguísticas

---

<sup>12</sup> Exemplo da autora.

<sup>13</sup> Na tricotomia de Coseriu (1980), a língua pode ser diferenciada em três partes: sistema, norma e fala. O sistema compreende o grupo de possibilidades que os falantes possuem para se expressar. A norma é tudo aquilo que é comum, habitual e estável entre os falantes, é o uso coletivo da língua, que terminar por consagrar determinadas formas como corretas.. A fala, por sua vez, é a forma como os falantes se expressam, sendo, pois, o uso individual da norma.

<sup>14</sup> [...] uma unidade mínima de comunicação que se refere, geralmente, a uma oração simples ou composta, ou pode ser também composta de um sintagma ou de uma palavra. (tradução nossa).

convencionais” (2013, p. 21-22). Além disso, justifica a aprendizagem de tais unidades, pois considera que são “[...] combinações/expressões que precisam ser aprendidas individualmente, uma por uma, pois não há uma regra gramatical que as juntem, nem mesmo saber todo o dicionário” (2013, p. 22).

Segundo a autora, é preciso saber quando usar a língua e como usar; por isso, faz referência ao conceito de convencionalidade definido como “[...] a forma peculiar de expressão numa língua” (TAGNIN, 2013, pág. 21), que se diferencia do conceito de idiomaticidade. A convencionalidade diz respeito a tudo aquilo que é de uso comum e frequente na língua, sendo, assim, consolidada pela prática.

A idiomaticidade, por outro lado, é uma convenção relacionada ao significado, isto é, quando o significado não pode ser depreendido das partes que compõem a combinação. Assim, pode-se dizer que toda expressão idiomática é convencional, mas nem toda expressão convencional é idiomática, pois pode ter sua convenção apenas na forma. Há, ainda, as combinações que são sociais, como o fato de dizer “Feliz Natal”, em que o falante precisa saber a forma e o contexto em que deve usar (como e quando dizer).

A partir dessas considerações, Tagnin (2013) classifica as unidades linguísticas convencionais em níveis sintático, semântico e pragmático.

No nível sintático, a convencionalidade está relacionada à combinalidade dos elementos, sua ordem e gramaticalidade. A combinalidade é a “[...] faculdade que os elementos linguísticos têm de se combinar” (2013, p. 25), pois não há uma explicação possível para a associação, apenas se sabe que foi consagrada pelo uso. A ordem em que ocorrem os elementos é também resultado da convenção. E a gramaticalidade é a convenção que desafia qualquer explicação gramatical, mas que é aceita, pois foi consagrada pelo uso.

Entre as unidades linguísticas convencionais que se caracterizam pela combinalidade estão as *coligações* e as *colocações*. Ambas as combinações são formadas por uma base, elemento mais importante, que carrega o conteúdo semântico, e um colocado, que é determinado pela base. Os dois tipos diferenciam-se, principalmente, porque a primeira é uma combinação gramatical, e a segunda, lexical. As coligações definem-se por serem uma combinação consagrada de um elemento lexical com uma categoria gramatical (*enamorarse de/apaixonar-se por*)<sup>15</sup>. Já as colocações são combinações lexicais que se combinam de forma natural, não havendo, pois, explicação nem regra

---

<sup>15</sup> Exemplo da autora.

para isso (*poner atención/prestar atenção*)<sup>16</sup>. Neste trabalho, analisamos as colocações, por isso, trataremos delas mais especificamente no capítulo 4.

Na ordem dos elementos, a autora menciona os *binômios* que não podem ter sua ordem trocada, uma vez que ela é consagrada pelo uso, ou seja, é convencionalizada. Geralmente, são formados por palavras que pertencem à mesma categoria gramatical, e que vêm unidas por uma conjunção ou preposição (exemplo, em espanhol: *poco a poco/pouco a pouco, marido y mujer/marido e mulher*). Por isso, podem ser considerados, de certa forma, como um tipo especial de colocação. No entanto, as colocações apresentam tipos variados de combinações, que não constituem, necessariamente, a mesma classe gramatical.

Ainda no nível sintático, a gramaticalidade é também um aspecto que pode ser convencionalizado, uma vez que formas consideradas agramaticais podem ser consideradas aceitas se forem convencionalizadas pelo uso. Essas formas são chamadas de *estruturas sintaticamente cristalizadas*. Tais estruturas são extremamente imprevisíveis, não havendo regras gramaticais que as expliquem. Em espanhol, podemos citar a estrutura *tampoco* (também não).

No nível semântico, a convencionalidade está na relação não motivada entre expressão e significado, pois não é possível somar o significado de seus elementos para obter o significado da expressão. Neste nível, incluem-se as expressões idiomáticas, que se caracterizam por seu significado não ser dedutível a partir dos seus elementos, ou seja, o significado é opaco e é fruto de uma convenção. Um exemplo, em espanhol, é a expressão *tener la sartén por el mango/tomar as rédeas da situação*, que significa que a pessoa tem o poder absoluto, que domina a situação.

No nível pragmático, a convencionalidade se relaciona ao uso da língua em situações de interação. Aqui, os aspectos passíveis de convenção são relativos ao social: saber “quando e como dizer” (2013, p. 21). É preciso saber que a situação exige certo comportamento social, como também qual expressão deve-se empregar nessa ocasião. Neste nível, incluem-se os *marcadores conversacionais e as fórmulas situacionais*.

Os marcadores conversacionais servem para o falante indicar sua intenção ao ouvinte no momento da conversação. Alguns exemplos são: “Eu acho que...” (em português), muito utilizado também, em espanhol, como “Yo creo que...” ou “Me parece que...”. No que se refere às fórmulas situacionais, também classificadas como fórmulas fixas, elas dependem da situação para serem consagradas. Em outras palavras, “[...] cada situação ritualizada terá seu conjunto próprio de

---

<sup>16</sup> Exemplo da autora.

fórmulas” (2013, p. 118). Em espanhol, por exemplo, *buenas tardes*/boa tarde é uma fórmula situacional de rotina, que se não for proferida, pode implicar o fim da interação social.

Tendo em vista o que foi mencionado sobre a fraseologia de uma língua e sobre as UFs, podemos agregar o conceito de “falante ingênuo” abordado por Fillmore (1979), a partir de Tagnin (2013). Um falante ingênuo é aquele que desconhece unidades linguísticas idiomáticas, combinações lexicais, ou expressões fixas, por exemplo. Isto acontece porque o aprendiz de uma LE precisa estar consciente de que, na língua, não há regras para todas as combinações, e que muitas delas devem ser aprendidas em blocos (UFs). Sem esse conhecimento, será um falante que desconhece a convencionalidade da língua estudada – ou nunca teve um estudo explícito das fraseologias.

Dentre todos os estudos e discussões acerca dos fenômenos fraseológicos, e de como nomeá-los, decidimos ser mais adequado a este trabalho e às análises posteriores, adotar a denominação de Corpas Pastor (1997) no que se refere às combinações de palavras. A autora adota a denominação UF por ser uma nomenclatura já bastante difundida nos estudos fraseológicos, e por acreditar que o termo *expressão fixa* pode gerar dúvidas quanto à característica *fixação*, pois há combinações cuja fixação é relativa (as colocações, por exemplo). Além disso, o termo é bastante abrangente e utilizado nos estudos fraseológicos, inclusive no nosso país.

Por outro, para classificar e apresentar as características das UFs, consideramos importante levar em conta ambas as autoras, uma vez que elas não se contradizem, apenas partem de critérios diferentes para classificar os diferentes tipos de combinações/expressões.

Na próxima seção, discutiremos a parte didática da disciplina Fraseologia, a Fraseodidática, posto que nosso trabalho se ocupa do ensino e aprendizado do léxico, em particular, da UF do tipo colocação, que terá maior atenção no próximo capítulo.

### **3.1 A fraseodidática como didática da Fraseologia**

Como o título afirma, o nome Fraseodidática costuma ser definido como a “didáctica de la fraseología” ou, ainda, como uma “rama aplicada de la fraseología” (GONZÁLEZ-REY, 2012, p. 1). No entanto, antes mesmo que a disciplina linguística Fraseologia se tornasse autônoma, já

existiam estudos relacionados às UFs para o ensino de LE<sup>17</sup>. Por isso, na segunda metade do século XX, com a consolidação da didática das línguas como ciência e disciplina autônoma, a introdução dos estudos fraseológicos foi ainda mais fácil, pois já estavam sendo discutidos anteriormente.

González-Rey (2012) traz um panorama dos estudos didáticos da fraseologia e explica que a didática da fraseologia começa com Charles Bally, considerado o pai da Fraseologia, pois foi o primeiro que se preocupou em aplicar ao ensino de línguas os estudos teóricos que ele mesmo havia desenvolvido. Na obra *Traité de Stylistique française II*, de 1909, Charles Bally apresenta 293 exercícios a fim de oferecer ao estudante de língua francesa como língua estrangeira um contato maior para desenvolver a competência ativa na língua.

Outro nome relacionado aos inícios desse campo e sucessor dos estudos de Bally é Vilmos Bárdosi. Este docente de língua francesa como língua estrangeira iniciou um longo estudo acerca dos manuais didáticos e dicionários que são centrados nas expressões fixas e na sua aquisição, lançado em 1983, intitulado *De fil en aiguille (1000 locutions françaises et leurs équivalents en hongrois. Recueil thématique et livre d'exercices)*.

No entanto, González-Rey salienta que é nos anos 90 que há uma verdadeira expansão dos estudos teóricos e práticos no campo da Fraseodidática, seguindo no século XXI com trabalhos que impulsionaram uma evolução na especialização didática de certas UFs, como se observa a seguir:

[...] la didáctica de ciertos tipos de unidades fraseológicas (por ejemplo, el paso de las locuciones a las colocaciones); un cambio de enfoque en la didáctica (por ejemplo, el paso de las pautas de enseñanza del docentes al proceso de adquisición del aprendiente), etc., en trabajos como los de John I. Liontas (2002), Marion Netzlaff (2005), Mojca Pecman (2005), Fanny Meunier y Silvian Granger (2008, Cristielle Cavalla (2009). (GONZÁLEZ-REY, 2012, p. 4)<sup>18</sup>

Tais trabalhos colaboraram para que se ressaltasse a importância de se integrar estudos teóricos e práticos ao ensino-aprendizagem de LE, além de se reconhecer a dimensão idiomática nessas práticas.

---

<sup>17</sup> A primeira tentativa de introduzir na didática das línguas a fraseologia parece datar dos anos 1900, das mãos de Alfred Martin e Francis Leray, com um pequeno manual de conversação alemã, com modismos e paremias, direcionado a estudantes franceses. (GONZÁLEZ-REY, 2012, p.2)

<sup>18</sup> [...] a didática de certos tipos de unidades fraseológicas (por exemplo, das locuções às colocações); uma mudança de enfoque na didática (por exemplo, do movimento das pautas de ensino de docentes para o processo de aquisição dos estudantes), etc., em trabalhos como os de John I. Liontas (2002), Marion Netzlaff (2005), Mojca Pecman (2005), Fanny Meunier e Silvian Granger (2008, Cristielle Cavalla (2009). (tradução nossa).

Como mencionado anteriormente, os estudos acerca da didática da fraseologia começaram a surgir antes mesmo dos estudos de especialistas fraseólogos. Nesse sentido, no século XXI, a autora comenta que há uma grande participação e colaboração, na Espanha, por parte dos docentes do Instituto Cervantes, no que tange à didática da fraseologia do ELE. Conforme a autora, tal participação e colaboração demonstram ser de “[...] orden lexicalista, es decir la fraseología entendida como una cuestión de léxico (colocaciones léxicas, etc.)” (2012, p. 7)<sup>19</sup>.

Considerando todo o exposto até aqui, principalmente no que diz respeito às competências - comunicativa, linguística e fraseológica, que, por sua vez, incluem a CL -, consideramos que abordar e enfatizar a importância e a necessidade dos aspectos didáticos das UF's é reforçar o papel que estas possuem no desenvolvimento das referidas competências. O léxico, nesse sentido, é parte integrante e essencial das competências para que se tenha uma boa competência linguística e discursiva na LE estudada.

Estas questões envolvem discussões acerca da língua real e daquela estudada nas aulas de ELE. Sobre esse aspecto, Baptista et al. (2005) comentam:

Notamos que hay, en gran parte de los diseños de curso y de los libros de texto, una significativa valoración del conocimiento sistémico y que, muchas veces, no se reconoce como de igual importancia el conocimiento del léxico para obtener la competencia comunicativa en la lengua meta y tampoco su relación con las demás subcompetencias. (BAPTISTA et al., 2005, p. 39)<sup>20</sup>

Uma das maneiras de se promover a aprendizagem lexical é a abordagem *intencional*. Nessa abordagem, os livros de texto deveriam apresentar o léxico de forma explícita, incluindo as colocações enquanto unidades lexicais que não estão no sistema, mas sim na norma, ou seja, são consagradas no e pelo uso. Leffa (2000) nos lembra de que aprender o léxico de forma *incidental*, no lugar de *intencional*, gera algumas limitações em determinados aspectos, como é o caso das UF's, mais especificamente das expressões idiomáticas e das colocações. No entanto, o autor não descarta uma forma pela outra, apenas esclarece que em ambas as formas haverá limitações.

Diferentes investigações (ex.: Bahns e Eldaw, 1993; Arnaud e Savignon, 1997), têm demonstrado que falantes não-nativos de inglês, mesmo possuindo um excelente domínio

---

<sup>19</sup> [...] orden lexicalista, ou seja, a fraseologia entendida como uma questão de léxico (colocações léxicas, etc.) (tradução nossa).

<sup>20</sup> Notamos que há, em grande parte das planificações de curso e dos livros de texto, uma significativa valorização do conhecimento sistémico e que, muitas vezes, não se reconhece com igual importância o conhecimento do léxico para obter a competência comunicativa na língua meta, nem sua relação com as demais subcompetências. (tradução nossa).

da língua inglesa, deixam a desejar no que se refere às expressões idiomáticas. O desenvolvimento pleno das expressões próprias de uma língua parece estar vinculado ao ensino explícito e direto. (LEFFA, 2000, p. 36)

Como se pode ver, autores como Baptista *et al* (2005) e Leffa (2000) abordam em seus estudos sobre ensino e aprendizagem lexical não só a aprendizagem de palavras simples, mas também de unidades lexicais que possuem características combinatórias e idiomáticas. Por isso, estamos de acordo com estes dois autores, uma vez que, ao citá-los, podemos salientar a importância de se estudar UFs nas aulas de LE, ou seja, estamos abordando, também, a didática das unidades fraseológicas: a Fraseodidática.

No próximo capítulo, trataremos das colocações. Procuramos defini-las, além de mencionar, brevemente, a importância de torná-las objeto de estudo e aprendizagem nas aulas de ELE.

#### **4 COLOCAÇÕES: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA**

Neste capítulo, apresentamos algumas definições do fenômeno lexical denominado *colocações*. Além disso, explicitamos de forma breve como elas se inserem no ensino de ELE, desde uma perspectiva que valoriza o ensino de léxico nas aulas de LE.

Quando falamos em ensino-aprendizagem de ELE, vemos que o papel que se dá ao léxico é escasso e pobre no que se refere à produção de material didático. Isto se deve ao fato de que a preocupação pelo estudo das unidades lexicais da língua alvo é discussão recente, se comparada à gramática. No que tange aos estudos sobre o léxico, sobretudo às colocações, estes apresentam um grande “[...] vacío sobre la importancia de las colocaciones en la enseñanza del léxico de una lengua”. (ALONSO RAMOS, 2003, p. 552)<sup>21</sup>

O termo colocação foi introduzido por primeira vez por Firth (1957), que definiu o termo como “[...] casos de co-ocorrência léxico-sintática”, segundo apresenta Tagnin (2013). De acordo com Corpas Pastor, as colocações – UFs pertencentes à esfera I –, podem ser definidas como:

[...] unidades fraseológicas que, desde el punto de vista del sistema de la lengua, son sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo,

---

<sup>21</sup> [...] vazio sobre a importância das colocações no ensino do léxico de uma língua. (tradução nossa).

presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso (cierta fijación interna). (CORPAS PASTOR, 1997, p. 53)<sup>22</sup>

A noção de colocação está associada à propriedade da língua pela qual os falantes tendem a produzir certas combinações de palavras entre outras possibilidades de combinações teoricamente possíveis. (CORPAS PASTOR, 1997, p. 66) Esta propriedade refere-se a uma das características das UFs, a fixação externa analítica, apresentada no capítulo anterior. No entanto, é importante ressaltar que, segundo a autora, a característica da fixação interna é a que melhor caracteriza as colocações, pois diferencia estas das combinações livres de palavras. Como são combinações pertencentes à norma, apresentam preferências de combinação e de associação léxica, que implicam restrições combinatória, impostas pelo uso.

Desse modo, as colocações se diferenciam das combinações livres primordialmente pelo aspecto referente à restrição combinatória. Por isso, em casos como o de *comprar el piano/comprar o piano* podemos afirmar que se trata de combinação livre, pois podemos substituir o nome “piano” por uma infinidade de nomes: *comprar el piano, el libro, la casa*, etc, ao passo que, em se tratando da combinação *tocar el piano*, em que uns dos componentes também é o substantivo “piano”, trata-se de uma colocação. Neste último caso, as substituições não são facilmente permitidas, devido à norma, que implica restrição combinatória, isto é, ainda que outra palavra tenha um significado igual ou similar, neste caso o verbo “tocar” não pode ser substituído por outros, uma vez que somente o nome “piano” admite substituição por outros, mas apenas quando estes compartilham o mesmo campo semântico (dos instrumentos musicais).

Além disso, dentre as características propostas por Corpas Pastor para as UFs, destacamos, para as colocações, a *frequência*. Assim, tais unidades tornam-se colocações pela frequência que possuem, seja de co-aparição de seus elementos integrantes, seja no uso como unidade. Por isso, não podem ser estudadas como combinações livres, que são aquelas que se combinam livremente, sem restrições de fixação na forma e/ou no significado. Pelo contrário, devem ser vistas e apresentadas como combinações que, dado às características mencionadas anteriormente, tornam-se institucionalizadas – outra característica já apresentada e que segue também Corpas Pastor.

Para os estudos teóricos das colocações, Hausmann (1979) é um nome importante e relevante. Este autor foi o primeiro a distinguir dois componentes neste tipo de combinação:

---

<sup>22</sup> [...] unidades fraseológicas que, do ponto de vista do sistema da língua, são sintagmas completamente livres, gerados a partir de regras, mas que, ao mesmo tempo, apresentam certo grau de restrição combinatória determinada pelo uso (certa fixação interna). (tradução nossa).

aqueles que são a base e aqueles que são o colocado. Sendo assim, a base é a palavra que determina com que palavra pode vir a se combinar; o colocado, por outro lado, é o elemento determinado pela base, e está a serviço dela, sobretudo para determinar a sua característica semântica. Os substantivos, geralmente, são a base, como nas colocações verbais (Verbo + Substantivo; por exemplo, *rellenar los huecos/completar os espaços*). No entanto, nas colocações adverbiais (Verbo + Advérbio; Advérbio + Adjetivo; por exemplo, *pedir encarecidamente/pedir encarecidamente, demasiado louco/extremamente louco*), o verbo é a base, ou o adjetivo, respectivamente.

Sobre essa divisão entre base e colocado, a partir de Ferrando (2017), podemos complementar as ideias anteriores:

[...] la colocación es una combinación generalmente binaria. Cabe advertir que ambos elementos no tienen el mismo estatus, en el sentido de que uno de los elementos selecciona al otro. El elemento seleccionador es la base y el elemento seleccionado, el colocativo. La base es semánticamente autónoma, mientras que el colocativo añade una caracterización que no modifica la identidad del caracterizado. La base es el elemento caracterizado, y el colocativo, el elemento caracterizador, el cual solo realiza plenamente su identidad semántica en la colocación; esto es, conjuntamente con la base. (FERRANDO, 2017, p. 96-97)<sup>23</sup>

Retomando Tagnin (2013), a autora, de forma muito didática, explica que os casos de co-ocorrência léxico-sintática (referidos por Firth) significam, de forma mais geral, “palavras que usualmente “andam juntas”” (2013, p. 63). Além disso, traz a noção, já mencionada anteriormente quando nos referimos às características das UFs, sobre a combinabilidade dos elementos e a fixação da ordem das colocações, que se encontram a nível sintático. Isto é, na Língua Espanhola, por exemplo, para se referir a um amigo próximo, foi convencionalizada pelo uso a combinação “amigo íntimo”, e não “amigo próximo” ou “íntimo amigo”.

Além das características das coocorrências léxico-sintáticas, as colocações apresentam categorias. Para apresentá-las, seguimos Tagnin (2013), que elenca quatro tipos distintos de colocações:

---

<sup>23</sup> [...] a colocação é uma combinação geralmente binária. Cabe advertir que ambos os elementos não têm o mesmo *status*, no sentido que um dos elementos seleciona o outro. O elemento selecionador é a base e o elemento selecionado, o colocado. A base é semanticamente autônoma, enquanto que o colocado adiciona uma caracterização que não modifica a identidade do caracterizado. A base é o elemento caracterizado, e o colocado o elemento caracterizador, o qual só realiza plenamente sua identidade semântica na colocação; isto é, conjuntamente com a base. (tradução nossa).

- 1) Colocações adjetivas: compostas por Adjetivo + Substantivo, nas quais tanto o adjetivo quanto o substantivo podem ser convencionados. Por exemplo, em espanhol, a combinação *mala suerte*/má sorte;
- 2) Colocações nominais: compostas por dois substantivos, dos quais pelo menos um, o colocado, é convencionado, por vezes os dois. Em espanhol, os dois substantivos costumam aparecer entre preposição, como a colocação *tarjeta de crédito*/cartão de crédito;
- 3) Colocações verbais: compostas por Verbo+(Prep+)Nome. Por exemplo, a combinação *prender la luz*/ligar ou acender a luz e *ir en coche*/ir de carro;
- 4) Colocações adverbiais: compostas por Advérbio+Adjetivo, em que o advérbio modifica o adjetivo, ou por Advérbio+Verbo, em que o advérbio modifica o verbo. Por exemplo, *expresamente prohibido*/expressamente proibido.

Neste trabalho, para analisar como as colocações estão incluídas nos livros didáticos de ensino de espanhol usados no Ensino Médio brasileiro, restringimo-nos à categoria três apresentada por Tagnin (2013), ou seja, às colocações verbais.

Nesse sentido, assim como Mogendorff (2019) que comenta que as colocações verbais costumam apresentar dificuldades durante o ensino-aprendizagem de espanhol por estudantes brasileiros, entendemos que elas devem ser enfocadas com maior atenção pelos livros didáticos. Além disso, por este tipo de colocação estar formada por verbos que apresentam produtividade, esta categoria de colocação apresenta maior dificuldade durante a recuperação da estrutura colocacional para as produções em LE. Por isso, no processo de aprendizagem de ELE, os alunos brasileiros podem ter certa dificuldade em suas produções (escrita ou oral), transferindo muitas colocações da língua materna. Sendo assim, neste trabalho a análise se debruçará sobre colocações do tipo Verbo+(Prep+)Nome.

Segundo Higuera García (2006), as co-aparições lexicais fazem parte da rede de associação da competência léxica. Para a autora (2006), as colocações são entendidas como “[...] un tipo de unidades léxicas que el profesor tiene que resaltar para que el alumno aprenda las combinaciones frecuentes de las palabras en una lengua extranjera y que se facilite la creación de redes de significados que permitan memorizarlas en el léxico” (HIGUERAS GARCÍA, 2006, p. 38)<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> [...] um tipo de unidade lexical que o professor tem que ressaltar para que o aluno aprenda as combinações frequentes de palavras em uma língua estrangeira e que se facilite a criação de redes de significado que permitam memorizá-las no léxico mental.

Dias (2013) lembra que podemos nos comunicar de forma imprecisa, usando as palavras em uma ordem inadequada, mas que a comunicação pode “[...] fracassar si no usamos la palabra correcta para referirnos a algo” (2013, p.109)<sup>25</sup>. Conforme já indicamos no capítulo 2, podemos ampliar o conceito de palavra para unidade lexical, e incluir, assim, as colocações, bem como outras UFs. Raramente formamos enunciados apenas com palavras soltas, na maioria das vezes é necessário acessar a rede de relações pertencente ao léxico e à nossa CL para utilizar e combinar aquelas unidades lexicais que foram memorizadas em blocos ou segundo as suas possibilidades e restrições combinatórias.

Outra discussão bastante difundida, quando se fala de ensino de léxico em LE, é o fator “esquecimento”. É comum ouvir estudantes que reclamam da dificuldade em memorizar as palavras novas e, por consequência, de recuperá-las no discurso. Às colocações, no entanto, pode-se atribuir o papel de ajudar a evitar o esquecimento. Sobre esse aspecto, Higuera García (2006) afirma que “[...] la enseñanza de colocaciones ayudará a la memorización de unidades léxicas y a su recuperación.”<sup>26</sup> (2006, p. 15). Portanto, pensamos que é importante que o ensino-aprendizagem do léxico não seja visto apenas como uma forma de oferecer palavras novas aos aprendizes. Pelo contrário, as palavras conhecidas devem também ser vistas e estudadas em novas combinações (ALONSO RAMOS, 2003).

Podemos relacionar as ideias de Leffa (2000) com as de Higuera García (2006) e Alonso Ramos (2003), uma vez que este autor salienta que uma variável importante no processamento da aprendizagem lexical é a *profundidade*. Conforme o autor, o processamento acaba sendo cada vez mais profundo na medida em que o aprendiz é exposto a um maior número de experiências envolvendo a palavra em questão (2000, p. 36). Além disso, uma palavra que é lida ou ouvida e não é “[...] afetiva e cognitivamente remexida, processada e manipulada” (LEFFA, 2000, p. 37) terá uma probabilidade maior de ser esquecida.

Em relação ao processamento das colocações, podemos citar Baptista *et al.* (2005, p. 46) que mencionam a proposta de exercícios de Penadés Martínez (1999) para as UFs. Tal proposta apresenta quatro passos: apresentação, prática, utilização das unidades e, por último, práticas de memorização. No último passo, a autora sugere que o professor solicite ao aluno que busque, a partir de uma UF presente em um texto, outras similares; que ofereça aos alunos expressões ou

---

<sup>25</sup> [...] fracassar se não usamos a palavra correta para nos referir a algo. (tradução nossa).

<sup>26</sup> [...] o ensino de colocações ajudará a memorização de unidades léxicas e a sua recuperação. (tradução nossa).

combinações somente com a primeira parte a fim de que completem; que peça aos alunos que reconstruam as formas originais das UFs já conhecidas a partir de sua junção; que diga aos alunos para apontar, dentre algumas UFs, quais se confundem a respeito de seus elementos constituintes.

De acordo com Baptista *et al.* (2005, p. 45), as sugestões mencionadas anteriormente fazem parte de uma proposta didática das UFs com a finalidade de orientar o ensino das UF para alunos brasileiros de ELE, muitas vezes esquecido ou não valorizado. Sobre esse ponto, Baptista *et al.* comentam:

Probablemente eso se deba al hecho de que se consideran sofisticadas esas cuestiones para el aprendiz de la lengua extranjera. Sin embargo, el profesor no puede ignorarlas en la lengua en uso o dejar de considerarlas como fundamentales para que los aprendices alcancen la competencia comunicativa en la lengua meta [...] (BAPTISTA *et al.*, 2005, p. 45)<sup>27</sup>

As UFs, e pensamos, em consequência, que também as colocações, segundo notaram Baptista *et al.* (2005), só aparecem nos manuais de língua no nível avançado ou superior. Nesse sentido, as autoras salientam a importância de se mencionar autores que estejam preocupados com a didática das UFs, como Penadés Martínez (1999).

Diante do exposto até aqui no que concerne às colocações, compreendemos que tratar de léxico, em particular, das colocações, vai muito além de apenas abordar a importância de se estudar léxico nas aulas de LE. Os estudos vêm demonstrando tal importância, mas ainda são escassos os trabalhos que abordam as combinatórias léxicas de uma língua, principalmente na perspectiva da didática. Por isso, entendemos que abordar as colocações como um tipo de UF que se insere, por sua vez, na Fraseologia e, portanto, nos estudos fraseodidáticos, contribui para o aumento e aprofundamento dos estudos nesse campo.

Nesse sentido, na análise que segue, buscamos identificar se os livros didáticos de ELE, adotados no Brasil pelo PNLD (2018), se preocupam, e em que medida, com os estudos fraseológicos, em particular, das colocações Verbo+(Prep+)Nome enquanto UFs. Em outras palavras, analisaremos se há uma preocupação em desenvolver a competência lexical dos estudantes de língua espanhola do ensino médio regular público, e as colocações, como vimos, possuem importante papel nesse desenvolvimento.

---

<sup>27</sup> Provavelmente isso se deva ao fato de que se consideram essas questões sofisticadas para o aluno de língua estrangeira. No entanto, o professor não pode ignorá-las na língua em uso ou deixá-las como fundamentais para que os aprendizes alcancem a competência comunicativa na língua meta. (tradução nossa).

## 5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos e descrevemos, de forma breve e geral, a estrutura composicional do nosso objeto de estudo: a CLD de espanhol *Cercanía Joven* (PNLD 2018), bem como as etapas de identificação e análise referentes às colocações Verbo+(Prep+)Nome.

### 5.1. Descrição da CLD *Cercanía Joven*

Com a Lei nº 13.415/2017, que estabelece uma mudança na estrutura do Ensino Médio com completa implementação até 2022, a língua estrangeira espanhola sai do currículo escolar, não sendo mais obrigatória sua oferta nas escolas de ensino básico brasileiras. Sendo assim, o edital de 2018 do PNLD destinado ao ensino médio é o último que ainda traz como parte do componente curricular de Língua Estrangeira Moderna a Língua Espanhola.

A implementação da reforma do ensino médio exclui, por completo, a Lei nº 11.161/2005 que dispôs, pela primeira vez, que o ensino de espanhol nesse nível de ensino deveria ser de oferta obrigatória e matrícula facultativa pelos alunos. Nesse sentido, a análise da coleção *Cercanía Joven* – uma das três adotadas pelo PNLD 2018<sup>28</sup> – torna-se, de certa forma, simbólica e significativa, uma vez que enquanto objeto de análise é uma das materializações (dentre outras, como as demais coleções adotadas nos editais a partir de 2012 que incluem também a Língua Espanhola) da “lei do espanhol” de 2005.

No subcapítulo 3.1.2 do anexo III do edital (BRASIL, 2018) que trata dos princípios e objetivos gerais do componente LE, é dito que o livro didático de Língua Estrangeira Moderna deve ter compromisso com um ensino de línguas que transcenda a visão tecnicista, a fim de que não seja limitado a explicações gramaticais e repetições descontextualizadas. Além disso, é considerado, como critério de seleção, que o manual do professor seja organizado de forma que explicithe quais são os objetivos pretendidos e a orientação teórico-metodológica assumida para a organização e proposta didático-pedagógica da coleção.

Sobre os pressupostos teórico-metodológicos, a coleção *Cercanía Joven*, tendo em vista o que é dito no Guia de Livros Didáticos do ensino médio (Espanhol) (BRASIL, 2018), assume uma

---

<sup>28</sup> Demais coleções adotadas: *Sentidos en lengua española* (RICHMOND, 2016, 1ª ed); *Confluencia* (MODERNA, 2016, 1ª ed).

abordagem sociointeracionista, ou seja, que considera que os sujeitos são seres sociais e que a linguagem deve considerar as relações sociais interpessoais, com foco nas quatro habilidades linguísticas. Dessa forma, a coleção, além de apresentar atividades que estimulam a interação como ponto de partida para o desenvolvimento sociolinguístico do estudante, também é estruturada a fim de que as quatro habilidades sejam trabalhadas de forma integrada. Para tanto, em cada capítulo, de cada volume da coleção, há sempre uma seção de habilidade de compreensão e outra de produção, escrita ou oral.

Quanto à composição geral, a coleção *Cercanía Joven* é composta de 3 volumes, destinados a cada um dos três anos do ensino médio, e de 3 livros do professor, 1 para cada volume. Neste trabalho, restringimos nossa análise apenas ao primeiro volume da coleção, destinado ao 1º ano do ensino médio, por constar de uma pesquisa curta que necessita de um *corpus* de análise menor. Pretendemos, para pesquisas futuras, aprofundar o assunto, tendo como base os demais volumes que compõem a coleção.

A apresentação da obra está situada no manual do professor e é a partir dela que temos conhecimento de suas propostas e objetivos didático-pedagógicos, dentre os quais, destacamos que “[...] está fundamentalmente pensada para enseñar la lengua española en contexto y en uso” (COIMBRA, *et al.*, 2016, p. 181)<sup>29</sup>. Além de evidenciar, como exige o anexo III do edital supracitado, que a partir da abordagem sociointeracionista a obra valoriza os conhecimentos prévios e de vivência dos alunos para, assim, colocá-los em um novo panorama não só de conhecimentos linguísticos, mas também socioculturais.

O manual do professor também salienta um aspecto relevante e que neste trabalho também é levantado: o professor de línguas precisa aprimorar as competências linguísticas para que, dessa forma, tenha condições de desenvolvê-las também em seus estudantes de ELE. De acordo com o manual, além de adquirir as competências linguísticas, também é importante que o professor de línguas saiba “[...] crear puentes entre la lengua-cultura materna de los alumnos y la lengua-cultura rica en variedades de los diversos países hispanohablantes.” (COIMBRA, *et al.*, 2016, p 181)<sup>30</sup>.

Ainda na apresentação, pelo livro do professor, conhecemos sobre a organização de cada um dos volumes da coleção, mais especificamente de cada uma das unidades didáticas. Sendo

---

<sup>29</sup> [...] está fundamentalmente pensada para ensinar a língua espanhola em contexto e em uso. (tradução nossa).

<sup>30</sup> [...] criar pontes entre a língua-cultura materna dos alunos e a língua-cultura rica em variedades dos diversos países hispanofalantes. (tradução nossa).

assim, com base no que é dito pelo manual, passamos a descrição da estrutura organizacional dos livros 1, 2 e 3.

Cada um dos livros do aluno é dividido em 3 unidades, com 2 capítulos cada, tendo, ao todo, 6 capítulos por livro.

Cada uma das unidades é iniciada por duas páginas “Inicio de Unidad” nas quais há um resumo do que será estudado pelos estudantes ao longo da unidade. Além disso, introduz, a partir da relação que deve ser feita entre título e imagens (por exemplo, uma imagem do mapa mundi para tratar da temática do mundo hispanofalante), a discussão da temática que será tratada. Cada *Inicio de Unidad* traz os seguintes pontos e discussões:

- “En esta unidad...” permite ao aluno saber antes de começar os capítulos o que irá aprender;
- “Transversalidad” relaciona o título da unidade com outras temáticas: saúde, meio ambiente, ética, etc;
- “Interdisciplinaridad” relaciona a temática estudada na unidade com outras disciplinas do currículo escolar: História, Geografia, Física, etc;
- “Para empezar” propõe que os alunos comecem a reflexão relacionando o título com mapas, fotografia, pinturas, além de algumas perguntas norteadoras.

Figura 1: Início das Unidades

# 1 EL MUNDO HISPANOHABLANTE: ¡VIVA LA PLURALIDAD!

**UNIDAD**

EL ESPAÑOL COMO LENGUA OFICIAL EN EL MUNDO

AMÉRICA DEL NORTE

AMÉRICA CENTRAL

AMÉRICA DEL SUR

EUROPA

ÁFRICA

ASIA

OCEANO ATLÁNTICO

OCEANO PACÍFICO

OCEANO INDICO

Trópico de Cáncer

Ecuador

Trópico de Capricornio

Meridiano de Greenwich

Países donde se habla español como lengua oficial

**EN ESTA UNIDAD**

Conocerás los países hispanohablantes y reflexionarás sobre sus culturas;  
Escucharás las canciones "300 Kilos", "Guantanamera" y "Visa para un sueño";  
Verás fotos e imágenes de ciudades hispanohablantes;  
Aprenderás a usar el presente de indicativo (regular e Irregular) en español, los numerales y los pronombres interrogativos;  
Usarás el vocabulario de nombres, apellidos y apodos y también de medios de transporte y tipos de alojamiento; aprenderás el nombre de las letras y algunos sonidos del español;  
Producirás folletos turísticos tras leer algunos cuentos del libro *Historias de cronopios y de famas*, de Julio Cortázar.

Transversalidad:  
Pluralidad cultural  
Interdisciplinariedad:  
Geografía

**¡Para empezar!**

- Échale un vistazo al mapa y observa los países donde se habla español como lengua oficial. Contesta oralmente:
  - ¿En qué continentes se ubican estos países?
  - ¿Qué países hispanohablantes pertenecen a:
    - América del Sur?
    - América Central?
    - Europa?
    - África?
    - América del Norte?
- El español, por diversas razones, ha ganado espacio. ¿Cuáles son tus intereses en el estudio del español? ¿Por qué es importante para ti aprenderlo? Coméntalo oralmente con tus compañeros.
  - Hablar con hispanohablantes y hacer nuevos amigos.
  - Leer periódicos, páginas web, poesía, cómics y otros textos en español.
  - Viajar por los países donde el español es el único idioma oficial o uno de ellos.
  - Escuchar canciones y comprenderlas.
  - Ver películas sin subtítulos.
  - Conocer y reflexionar sobre otras culturas.
  - Acercarse a las costumbres y a los paisajes de los países vecinos.
  - Comunicarse con hispanohablantes por teléfono, correo electrónico, chat o personalmente.

Fuente: Atlas geográfico escolar. 6. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. p. 181-185.

Fonte: COIMBRA et al., 2016, p. 10-11

Como mencionado, cada unidade apresenta dois capítulos que são organizados a partir do enfoque e desenvolvimento de duas das quatro habilidades linguísticas, de modo que cada unidade trabalhe com as quatro, de forma alternada. Cabe destacar que cada habilidade constitui uma seção dentro da unidade. Como vemos pelo índice:

**Figura 2: Estrutura das unidades**

<b>CAPÍTULO 1 CULTURA LATINA: ¡HACIA LA DIVERSIDAD!</b>	<b>12</b>	<b>CAPÍTULO 2 TURISMO HISPÁNICO: ¡CONVIVAMOS CON LAS DIFERENCIAS!</b>	<b>24</b>
▪ <b>Escucha</b> – Género: Letra de canción/ Tema: El mundo latino .....	12	▪ <b>Lectura</b> – Género: Cédula de identidad, pasaporte y visa/Tema: Los viajes de paseo y de inmigración .....	24
▪ <b>¿Qué voy a escuchar?</b> – “300 Kilos”, Los Coyotes .....	12	▪ <b>Almacén de ideas</b> – Preparación para la lectura de los documentos oficiales .....	24
▪ <b>Escuchando la diversidad de voces</b> – Objetivo: identificar los países hispanohablantes .....	12	▪ <b>Red (con)textual</b> – Objetivo: identificar los datos personales en los documentos .....	25
▪ <b>Comprendiendo la voz del otro</b> – Actividades pos escucha ...	14	▪ <b>Tejiendo la comprensión</b> – Actividades de lectura .....	26
▪ <b>Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes</b> – El alfabeto .....	15	▪ <b>Después de leer</b> – Actividades poslectura .....	28
▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Países y nacionalidades .....	16	▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Estado civil; nombres, apellidos y apodos; meses del año .....	29
▪ <b>Gramática en uso</b> – Verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> y presente de indicativo	16	▪ <b>Gramática en uso</b> – Los numerales; presente de indicativo ..	31
▪ <b>Escritura</b> – Género: Postal/Tema: Viaje .....	18	▪ <b>Habla</b> – Género: Entrevista/Tema: Viajes de estudio ..	34
▪ <b>Conociendo el género</b> – ¿Qué caracteriza una postal? .....	18	▪ <b>Lluvia de ideas</b> – Preparación para el habla .....	34
▪ <b>Planeando las ideas</b> – Modelos de postales (Honduras, Nicaragua, Colombia y España) .....	19	▪ <b>Gramática en uso</b> – Pronombres interrogativos .....	35
▪ <b>Taller de escritura</b> – Objetivo: mandar noticias y comentar un viaje .....	20	▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Tipos de alojamiento, medios de transporte .....	36
▪ <b>Revisión y reescritura</b> – Actividades y orientaciones para revisar la postal .....	20	▪ <b>Rueda viva: comunicándose</b> – Objetivo: hacer un curso de español en España .....	37
▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Saludos y despedidas; abreviaciones .....	20	▪ <b>¡A concluir!</b> – Reflexión de cierre .....	37
▪ <b>Gramática en uso</b> – Verbos <i>haber</i> , <i>estar</i> y <i>tener</i> .....	21	▪ <b>CULTURAS EN DIÁLOGO: AQUÍ Y ALLÁ, TODOS EN EL MUNDO</b> Canción cubana “Guantanamera”, de Joseíto Fernández, y canción brasileña “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso ...	38
		▪ <b>¿LO SÉ TODO?</b> – Cuadro de autoevaluación del aprendizaje .....	41
		▪ <b>¡PARA AMPLIAR: VER, LEER, ESCUCHAR Y NAVEGAR!</b> .....	41
		▪ <b>PROFESIONES EN ACCIÓN</b> .....	42

**Fonte:** COIMBRA et al, 2016, p. 8

Além disso, cada uma das habilidades é organizada, apresentada e trabalhada da seguinte forma:

1- Habilidade *Lectura*:

- A. “Almacén de ideas” informa o aluno acerca do gênero textual (reportagem, propaganda, crônica, etc.) que será trabalhado, bem como da temática do texto a partir de perguntas e discussões antes da leitura;
- B. “Red (con)textual” informa o objetivo da leitura, o porque de ler o texto;
- C. “Tejiendo la comprensión” explora o texto desde sua forma composicional até seu contexto de circulação, assim como desenvolve diversas habilidades de leitura (interpretação global, inferência, comparações de informações);

- D. “Después de leer” se propõe explorar a temática para além do texto, trazendo discussões e opiniões “de modo a reflexionar criticamente sobre lo leído”. (COIMBRA *et al*, 2016, p. 200)<sup>31</sup>

Na nossa análise posterior, a seção *Lectura* será uma das analisadas referente às colocações Verbo+(Prep+)Nome.

2- Habilidade *Escritura*:

- A. “Conociendo el género” apresenta um exemplo do gênero a ser trabalhado para explorar conhecimentos prévios que podem vir a moldar as características principais do gênero em foco;
- B. “Planeando ideas” orienta o aluno sobre o tema do texto que produzirá;
- C. “Taller de escritura” em que são elaborados os textos a partir de enunciados que definem o gênero e o tema já trabalhados;
- D. “Revisión y reescritura” aborda atividades de “vocabulario en contexto” e de “gramática en uso” que orientam os alunos para revisar a primeira versão.

3- Habilidade *Escucha*:

- A. “¿Qué voy a escuchar?” fomenta perguntas para ativar os conhecimentos prévios e de mundo dos alunos sobre o assunto do texto em áudio e sobre o gênero oral;
- B. “Escuchando la diversidad de voces” traz variadas atividades com diversos tipos de textos orais, bem como exercícios de compreensão global e restrita do áudio;
- C. “Comprendiendo la voz del otro” aborda perguntas de compreensão do texto oral e de opinião dos alunos;
- D. “Oído perspicaz: El español suena de maneras diferentes” trabalha a pronúncia das letras do alfabeto, e suas respectivas variações.

4- Habilidade *Habla*:

- A. “Lluvia de ideas” ativa, a partir de atividades, a temática que vai ser desenvolvida no momento da prática oral;

---

<sup>31</sup> [...] de modo a refletir criticamente sobre o que foi lido. (tradução nossa).

O livro do aluno, por outro lado, afirma que, nessa parte, o estudante conhecerá, além da temática e do contexto de fala, palavras e estruturas que vão ajudar no momento da comunicação. (COIMBRA *et al*, 2016, p. 6) Portanto, entende-se que, neste momento, também serão apresentadas discussões ou atividades que buscam ensinar aos alunos informações e conhecimentos sobre as palavras (unidades lexicais), como por exemplo, como se combinam com outras (seus colocados). Abaixo temos um exemplo do que é apresentado no livro do aluno. Salientamos que a seção *Habla* será uma das analisadas no próximo capítulo destinado à análise e discussão dos resultados.

**Figura 3: Subseção "lluvia de ideas"**

**HABLA**

**LLUVIA DE IDEAS**

1. Lee en voz alta este famoso texto de Bertolt Brecht, un gran escritor y director teatral:



El peor analfabeto es el analfabeto político. No oye, no habla, no participa de los acontecimientos políticos. No sabe que el costo de la vida, el precio del poroto, del pan, de la harina, del vestido, del zapato y de los remedios, dependen de decisiones políticas. El analfabeto político es tan burro que se enorgullece y ensancha el pecho diciendo que odia la política. No sabe que de su ignorancia política nace la prostituta, el menor abandonado y el peor de todos los bandidos que es el político corrupto, mequetrefe y lacayo de las empresas nacionales y multinacionales.

Bertolt Brecht

Disponible en: <www.drygen.com.ar/2011/08/analfabeto-politico-brecht/>. Acceso el 30 de noviembre de 2015.

**Bertolt Brecht (1898-1956)** fue un dramaturgo y poeta alemán, uno de los más influyentes del siglo XX. Como activista político, criticó la forma de vida de la burguesía. Sus obras más conocidas por su propósito socialista son *La tana de medidas*, *La excepción y la regla* y *Él dice que sí y él dice que no*.



Ahora, en tu cuaderno, contesta las preguntas:

- ¿Cuál es la crítica que hace Bertolt Brecht?
- Según Brecht, ¿quiénes son los analfabetos políticos?
- ¿Por qué a muchas personas no les interesa la política? ¿Crees que eso es bueno para la sociedad?

- Género discursivo: Debate
- Objetivo de habla: Debatir las diferencias entre los regímenes electorales
- Tema: Voto obligatorio x voto voluntario
- Tipo de producción: En grupos
- Oyentes: Ciudadanos

**A QUIEN NO LO SEPA**

Brasil tiene uno de los más antiguos sistemas de votación electrónica del mundo, que data de 1996. La urna electrónica tiene una lista de candidatos junto a sus imágenes y los números asociados a ellos. Los votantes utilizan un teclado para introducir el número del candidato al que quieren votar. Cada urna tiene dos tarjetas de memoria, que almacenan un registro digital del número de votos, que se envían electrónicamente cuando termina la votación. Así el resultado de las elecciones sale muy rápido.

Non escreva no livro.

UNIDAD 3 - EL MUNDO ES POLÍTICO: ¿QUE TAMBIÉN ES EL ÉTICO?

119

**Fonte:** COIMBRA *et al.*, 2016, p. 119.

- B. “Rueda vida: comunicándose” propõe atividades a partir de gêneros orais, tendo como objetivo desenvolver estratégias verbais e não verbais de comunicação, além de propiciar o uso de funções comunicativas;
- C. “¡A concluir! avalia o que foi produzido oralmente entre os interlocutores a partir de atividades de reflexão da fala.

Nas seções destinadas às quatro habilidades linguísticas, além dos pontos descritos acima que compõem cada uma delas, há também atividades de vocabulário em contexto e gramática em uso, tanto no estudo dos textos escritos, como nos orais.

Segundo o manual, a obra procura trabalhar o vocabulário a partir de vários aspectos uma vez que aprender vocabulário é “[...] un proceso complejo, apropiarse de una palabra y usarla efectivamente implica no solo reconocerla y saber escribirla, sino también conocer su composición, su uso denotativo y connotativo”. (COIMBRA *et al*, 2016, p. 196)<sup>32</sup> Sendo assim, a coleção indica que devem ser trabalhados desde aspectos morfológicos, semânticos, sintáticos e de uso das unidades lexicais, o que se relaciona tanto com a CL quando com a CC.

Nesse sentido, espera-se que o léxico seja trabalhado de forma a desenvolver a competência lexical no aluno, considerando atividades que priorizem as relações tanto de uso como de combinatória das unidades léxicas. Desse modo, uma vez que aprendemos as unidades lexicais novas ao associá-las com outras já conhecidas, como afirma o próprio manual quando diz que é um processo complexo que vai além de apenas reconhecê-las, consideramos que um estudo de “vocabulário em contexto” não deve ser só paradigmático (pela substituição de palavras, como no processo de sinonímia das colocações) mas também sintagmático<sup>33</sup>, pois visará o trabalho com o léxico que compreende que a competência lexical também é desenvolvida a partir das relações entre as palavras.

As atividades intituladas “Gramática en contexto”, por sua vez, também são apresentadas dentro de cada seção destinada às quatro habilidades linguísticas. De acordo com o manual do professor, o estudo gramatical não deve ter lugar de destaque, mas sim servir de base para o uso comunicativo e discursivo. No entanto, ainda que o manual afirme isso, o livro do aluno traz, se comparado ao estudo lexical, o dobro de atividades gramaticais, em todas as seções. Na unidade 5,

---

<sup>32</sup> [...] un proceso complejo, apropiarse de una palabra e usá-la efetivamente implica não só reconhecê-la e saber escrevê-la, mas também conhecer sua composição, seu uso denotativo e conotativo. (tradução nossa).

<sup>33</sup> Eixo sintagmático e paradigmático, e suas relações, de acordo com Saussure na obra *Curso de Linguística Geral*.

na seção *lectura*, o estudo do vocabulário em contexto se restringe a meia página, ao passo que o gramatical a quatro páginas, por exemplo.

Embora tal discordância entre o que é dito no manual e o que de fato é apresentado seja um ponto de destaque, não podemos deixar de salientar que o estudo gramatical é realizado “em contexto”. Todos os exercícios são realizados levando em consideração o texto, seja oral ou escrito, trabalhado ou produzido na seção. Portanto, não percebemos um estudo sistêmico da gramática, como é feito muitas vezes apenas por tabelas explicativas. No manual do professor, inclusive, afirma-se que “[...] se critican las actividades de gramática que se realizan desvinculadas de las de comprensión y expresión escrita y oral, como si la gramática fuera algo que existiese lejos de la comunicación”. (COIMBRA *et al*, 2016, p. 195)<sup>34</sup>

O livro do aluno apresenta também cinco “boxes de apoio”. Tais quadros são:

- I. “Vocabulario de apoyo” que aparece nos textos escritos (*Lectura*) e orais (*Escucha*) e apresenta o significado em português de determinadas palavras;

Não há informações, tanto no livro do aluno quanto do professor, sobre os critérios de seleção dessas palavras para estarem como apoio à compreensão do texto.

- II. “El español alrededor del mundo” que tem como objetivo levar informação acerca do mundo hispânico e da diversidade linguística;
- III. “A quien no lo sepa” que propõe ampliar o conteúdo abordado através de informações extras relativas à cultura hispanofalante;
- IV. “¡Ojo!” que “[...] llama la atención sobre informaciones gramaticales a la hora de hablar o escribir” (COIMBRA *et al*, 2016, 201)<sup>35</sup>;

Este quadro de apoio será um dos pontos enfocados pela análise qualitativa, pois não apresenta apenas informações caracterizadas como “gramaticais”, mas também lexicais, ou, em muitos contextos, poderia ser aproveitado para mencionar conteúdos relacionados ao léxico.

- V. “Condiciones de producción” que, ao início de cada seção, informa sobre o gênero, objetivo e temática.

Além desses itens, os volumes do livro do aluno contam com um “cierre cultural temático” que abrange a cultura hispânica em diálogo com a brasileira. Há também uma autoavaliação no final de cada unidade; seção destinada a informações extras; estudo de profissões relacionadas à

<sup>34</sup> [...] criticam-se as atividades de gramática que se realizam desvinculadas das de compreensão e expressão escrita e oral, como se a gramática fosse algo que existisse longe da comunicação. (tradução nossa)

<sup>35</sup> [...] chama a atenção sobre informações gramaticais para o momento de falar ou escrever.

temática da unidade; estudo relativo à leitura no ENEM e vestibulares; atividades extras sobre cada conteúdo gramatical estudado nas unidades; e dicas de *sites* para os momentos de estudo e pesquisa.

Há, ainda, um glossário ao final do livro do aluno. Embora ele seja considerado um apoio ao aprendizado lexical, neste trabalho, não o analisaremos, pois não identificamos nenhuma colocação Verbo+(Prep+)Nome, portanto, não fez parte da nossa análise quantitativa.

Na próxima seção apresentamos a síntese das seções selecionadas para a identificação e análise das colocações, bem como a justificativa para a seleção.

## 5.2. Etapas do processo de análise

Como a investigação restringe-se ao *Volume 1* da coleção, o método de coleta de dados foi feito em duas etapas. Em um primeiro momento, analisou-se o livro de forma geral, com a finalidade de reconhecer a estrutura organizacional, tanto do livro como um todo, quanto dos textos e atividades apresentados.

Durante a primeira leitura, buscou-se perceber em quais seções destinadas ao trabalho com as quatro habilidades linguísticas poderia haver uma maior recorrência de colocações do tipo Verbo+(Prep+)Nome. Esta primeira leitura foi guiada tendo como base a hipótese de que elas poderiam ser identificadas em maior número nas seções destinadas às habilidades de leitura e fala. Essa hipótese se sustenta no fato de que, durante o momento das atividades de leitura, em que a compreensão se caracteriza como uma atividade de recepção da língua espanhola, os alunos tendem a compreender mais facilmente as UFs. Ao contrário, nas práticas orais, isto é, nas atividades de produção, as estruturas pré-fabricadas (como as colocações) costumam representar uma dificuldade maior aos alunos, pois eles precisam recuperá-las em blocos, o que torna o momento da interação mais complexo. Tal hipótese foi confirmada, como será apresentado na *tabela 1* (p. 46), uma vez que foi possível perceber que ao longo das seções havia não só ocorrências frequentes do tipo de colocação que se analisa neste trabalho, como também relação com a temática trabalhada pela seção.

Dessa forma, sintetizamos, a seguir, a quais seções, dentre as quatro habilidades linguísticas, restringe-se a identificação e análise das colocações.

**Quadro 1: Seções selecionadas para a identificação das colocações**

Seções			Justificativa
Habilidade linguística	<i>Lectura</i>	2	Na coleta de dados foram identificadas ocorrências frequentes das colocações Verbo+(Prep+)Nome.
	<i>Habla</i>	3	Na coleta de dados foram identificadas ocorrências frequentes das colocações Verbo+(Prep+)Nome.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Em um segundo momento, foi feita outra leitura, minuciosa, para coletar todas as colocações presentes ao longo de tais seções. Essa busca visou à criação da *tabela 1*, apresentada no item 6.1. Além disso, para que fosse possível chegar ao resultado final do nosso objetivo, a pesquisa seguiu uma análise que abrange aspectos quantitativos e qualitativos, conforme sintetizamos no quadro 2.

**Quadro 2: Etapas do processo de análise**

<b>1</b>	<i>Coleta de dados</i>	Leitura minuciosa do livro didático a fim de reconhecer a quais seções relativas às habilidades linguísticas se restringiriam a identificação e análise das colocações.
<b>2</b>	<i>Análise quantitativa</i>	Análise das seções de habilidade linguística selecionadas (3 de <i>habla</i> y 2 de <i>lectura</i> ) para identificar e quantificar o número total de colocações presentes ao longo de tais seções, a fim de obter um panorama das colocações presentes – tanto das já trabalhadas, como das que poderiam ser.
<b>3</b>	<i>Análise qualitativa</i>	Análise das colocações identificadas a partir de aspectos interpretativos sobre o tratamento, ou não tratamento, delas no livro didático.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

### 5.2.1 Análise quantitativa

A análise quantitativa buscou identificar e quantificar, em tabela, o número total de colocações presentes ao longo das 5 seções selecionadas para a identificação.

Enquanto era feita a leitura, a cada colocação Verbo+(Prep+)Nome encontrada, esta era registrada, em sua forma infinitiva, levando em conta a seção em que consta. Dessa forma, foi

possível perceber, em números, qual habilidade linguística disponibilizou, em termos de léxico, um maior número de combinações de palavras Verbo+(Prep+)Nome, como por exemplo, na seção leitura, do capítulo 3, na qual foram identificadas 15 colocações.

Ao todo, 33 colocações Verbo+(Prep+)Nome foram identificadas e quantificadas: 6 na unidade 1, 19 na unidade 2 e 8 na unidade 3.

Percebemos que, em determinadas seções, como na de leitura do capítulo 3, há mais ocorrências, se comparada com as seções destinadas à oralidade, visto que trabalha com dois textos (gênero entrevista). Isto significa que, ainda que das cinco seções analisadas 3 sejam de fala, é nas seções de leitura que se encontra o maior número de colocações e de oportunidade de propor atividades ou algum tipo de trabalho com elas. Por isso, a necessidade de observar, na análise de aspecto qualitativo, além das atividades destinadas ao vocabulário, os boxes de apoio, uma vez que são postos tanto para as seções de *lectura*, quanto para as de *habla*, como o boxe ¡Ojo!, mencionado anteriormente.

Para a análise quantitativa, utilizou-se o *Corpus del Español del siglo XXI (CORPES XXI)* para verificar se, de fato, as combinações de palavras identificadas durante a leitura são recorrentes no uso e podem ser consideradas como colocações Verbo+(Prep+)Nome. A escolha pelo CORPES XXI deu-se, primeiro, porque compila um conjunto de textos em língua espanhola considerável, com mais de 300.000 documentos que somam mais de 312 milhões de formas ortográficas, procedentes de textos escritos e de transcrições orais. E segundo, porque permite a busca de expressões a partir das concordâncias. Ressaltamos que a verificação das colocações no *corpus* ocorreu entre o período de agosto-setembro de 2020. Desse modo, os valores encontrados e registrados referem-se a esse período, passíveis de variação, dependendo de quando as buscas ocorram. Abaixo trazemos um exemplo.

**Figura 4: Concordâncias no CORPES XXI**



The screenshot shows the interface of the CORPES XXI search engine. At the top, there is the logo of the Real Academia Española and the text 'Corpus d'. Below this is a navigation bar with tabs: 'Concordancias', 'Coapariciones', 'Configuración', 'Ayuda', 'Estadística', 'Modo de cita', and 'Sug'. The search bar contains the query 'Lema' and 'Forma firm\* autógrafos'. There are buttons for '+', '-', 'Concordancia', 'Estadística', and 'Nueva consulta'. Below the search bar, it indicates '180 casos en 170 documentos.' and a table of results.

REF. (Clasificación, país)	CONCOR
1 2001 Méx.	los críticos lo aclaman y quieren conocerlo en persona". Oh, si algún día
2 2001 Perú	aquel que duerme en una especie de minibar para ser por siempre un joven
3 2001 Méx.	y directivos del club. Todo era festejo y los jugadores disfrutaron cada n
4 2001 Méx.	cerca de 45 minutos con ellos a quienes les obsequió y rifó artículos dej
5 2001 Arg.	hicieron por 10 minutos. El final fue a puro aplauso y el brasileño dos de
6 2001 Ec.	ecuatoriano, en absoluto silencio. A su lado Nicolás Lapentti, quien tenía gafas c
7 2001 Méx.	cenar con un amigo, todavía más tranquilo, aunque el público no lo estaba
8 2001 Pan.	Bill Clinton. Y que les llamó la atención la extrema sencillez de su conduct
9 2001 Arg.	CON CARIÑO. F
10 2001 Arg.	en la fuente que está en la entrada del Crandon Park. Sonríe Andre Agassi
11 2001 Esp.	de francófonos al grito de "¡Zizou, Zizou...!". Ayer, Zidane empleó media
12 2001 Esp.	se resiste a las modas pero resulta que esa juventud del ánimo no vende c
13 2001 Esp.	llegada fue como muy familiar. Los jugadores se detuvieron con absoluta tranq
14 2001 Esp.	inmersión. Asimismo, Marc Gené, piloto de Fórmula 1 y aficionado al submarinismo
15 2002 Ur.	Nacional estuvieron solícitos a todo requerimiento. En el hotel se sacaro
16 2002 Par.	Ricardo Tavecilli y Roque Santa Cruz, quienes participaron de diversos j

**Fonte:** CORPES XXI: [ww.rae.es](http://ww.rae.es)

Quanto às buscas, estas foram feitas a partir da forma truncada dos verbos, uma vez que o aluno aprenderá, além da forma infinitiva, suas possíveis conjugações verbais. Por exemplo, recib\* cariño, que permite identificar a forma infinitiva e as formas flexionadas do verbo (recibir, recibió, recibimos, etc.). Além disso, observamos a distribuição da colocação nos textos. Por exemplo, a colocação *ir a pie*, ocorre 75 vezes em 72 textos, o que indica que seu uso é diversificado. Essa informação também está apresentada na tabela 1 (ver 6.1).

### 5.2.2 Análise qualitativa

Para a análise qualitativa seguimos três aspectos de análise elaborados e fundamentados a partir do quadro teórico estabelecido para este trabalho. Por conseguinte, buscamos obter resultados mais detalhados e explicativos tanto do objeto de estudo, quanto do tema de análise.

Os três aspectos são:

1- Averiguação tanto no manual do professor quanto no livro do aluno sobre referências aos estudos fraseológicos e às colocações.

2- Análise do “vocabulário em contexto” e do quadro de apoio “¡Ojo!” presentes nas seções analisadas de *lectura e habla* a fim de relacioná-los com os dados quantitativos identificados na primeira análise.

3- Análise do papel de um dos boxes de apoio: “¡Ojo!”.

No próximo capítulo, apresentamos nossos resultados bem como comentários acerca deles.

## **6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da análise quantitativa e qualitativa, que visou responder ao nosso questionamento em relação às colocações Verbo+(Prep+)Nome e seu tratamento - ou não tratamento - na CLD *Cercanía Joven*. Esperamos, além disso, que a apresentação dos resultados possa contribuir para análises futuras acerca das colocações ou outras UFs em coleções de livros didáticos de LE.

### **6.1 Resultados quantitativos**

Como mencionado no capítulo anterior, na primeira leitura do volume 1, identificamos uma maior ocorrência de colocações do tipo Verbo+(Prep+)Nome nas seções de habilidade linguística, entre as quatro, de leitura e fala. Por conseguinte, a identificação das colocações, a fim de quantificá-las, restringiu-se a tais seções, buscando identificar e explicitar o número total de ocorrências de colocações Verbo+(Prep+)Nome que se encontram presentes ao longo do desenvolvimento de tais seções. Além disso, apresentamos, em números, para a próxima etapa da análise, quantas colocações são - ou poderiam vir a ser - aproveitadas, pelo livro, durante o estudo de vocabulário, ou mencionadas com maior enfoque.

A partir da análise chegamos ao resultado de 33 colocações, conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1: Dados da análise quantitativa

Unidade	Capítulo	Seções (total: 5)	Colocações	Número de casos no CORPES XXI
<i>1 El mundo hispano hablante: ¡Viva la pluralidad!</i>	2 Turismo hispánico: ¡Convivamos con las diferencias!	<i>Habla</i>	Ir a pie	75 em 76
			Ir a caballo	13 em 13
			Ir en autobús	10 em 9
			Ir en avión	21 em 20
			Ir en bici	33 em 29
			Ir en coche	27 em 26
		<b>Total de colocações: 6</b>		
<i>2 El arte de los deportes: ¡Salud en acción!</i>	3 Vivir bien: ¡Sí al deporte, no a las drogas!	<i>Lectura</i>	Firmar autógrafos	180 em 170
			Ganar el juego	122 em 70
			Perder el juego	40 em 47
			Recibir cariño	18 em 18
			Recibir apoyo	349 em 316
			Proclamarse campeón del mundo	55 em 46
			Conquistar la copa del mundo	32 em 31
			Perseguir el sueño	10 em 11
			Colgarse una medalla	30 em 31
			Practicar una disciplina	10 em 10

			Hacerse con becas	10 em 10
			Enganchar patrocinios	8 em 10
			Formar una familia	282 em 230
			Llevar a gala	50 em 40
			Llevar el nombre (de algo)	57 em 57
		<b>Total de colocações: 15</b>		
	<b>4</b> Mundo futbolero: ¡Fanáticos desde la cuna!	<i>Habla</i>	Rechazar la invitación	62 em 60
			Aceptar la invitación	374 em 343
			Asistir a un evento	41 em 40
			Invitar a alguien	45 em 40
		<b>Total de colocações: 4</b>		
<b>3</b> El mundo es político: ¡Que	<b>5</b> Discurso: ¡Con mis palabras entraré en la	<i>Lectura</i>	Tener la certeza	741 em 602
			Tener la obligación	582 em 543
			Respetar la constitución	87 em 79

<i>también sea ético!</i>	<i>historia!</i>		Custodiar los bienes	4 em 4	
			Reivindicar derechos	13 em 12	
		<b>TOTAL: 5</b>			
	6 Movimientos populares: ¡Participemos en la política!	<i>Habla</i>		Defender un punto de vista	15 em 13
				Imponer un punto de vista	10 em 13
				Suscitar controversias	15 em 14
		<b>TOTAL: 3</b>			

**Fonte:** Autora.

Confirmamos, por meio dos resultados, que, durante a coleta de dados em que percebemos uma recorrência de colocações nessas seções, havia, portanto, um número considerável de colocações disponíveis.

Como podemos observar, nas seções de leitura há um maior número de colocações (20); mas, ainda assim, há um número considerável de colocações para o desenvolvimento da habilidade oral (13). Tais números sugerem que, assim como prevíamos na nossa análise, a seção *lectura*, que trabalha com a habilidade de compreensão, é justamente a que mais apresenta colocações Verbo+(Prep+)Nome, uma vez que são mais facilmente entendidas nesse momento. No entanto, assim como indicamos anteriormente em nossa hipótese, no momento da produção oral, os alunos apresentam dificuldades em recuperá-las, por isso, a necessidade de ser ter, nas seções de *habla*, um maior enfoque sobre as colocações. Acreditamos que tais resultados refletem, em certa medida, o que acontece na prática no processo de aprendizagem de línguas.

Os dados apresentados nos permitem confirmar que as seções de habilidade de *lectura e habla* analisadas trazem, em sua estrutura e desenvolvimento, colocações, sobretudo do tipo Verbo+(Prep+)Nome. Podemos, assim, afirmar que, em se tratando do primeiro volume, existem possibilidades e condições para que seja desenvolvido um estudo lexical que venha a considerar as UFs – no nosso caso, as colocações – parte do estudo de vocabulário, assim como sendo essenciais

ao desenvolvimento da competência lexical pelo aluno. Sobre isso, Álvarez Cavanillas (2017, p. 59), a respeito de manuais de ELE a partir de um enfoque lexical, comenta: “[...] no se trata de sustituir la enseñanza de la gramática por la del léxico, sino de dedicarle más tiempo al léxico y a sus posibilidades de combinatorio en el eje horizontal, es decir, enseñar gramática a partir del léxico”<sup>36</sup>.

Nesse sentido, pensamos que não se trata de ensinar aos alunos as trinta e três colocações identificadas, mas sim de abordar, a partir delas, os aspectos combinatórios e de convencionalidade da língua, isto é, possibilitar uma conscientização nos alunos sobre esses aspectos. Conforme Álvarez Cavanillas (2017, p.59), um enfoque lexical no ensino de língua estrangeira não resulta na substituição, ou exclusão, do ensino gramatical, apenas na inclusão do léxico no estudo horizontal. Sendo assim, o volume 1, entre as seções de leitura e fala, disponibiliza, para o estudo lexical, as colocações listadas na tabela. A próxima análise, que envolve aspectos qualitativos, apresenta como se dá o tratamento – ou não – de tais colocações.

## 6.2 Resultados qualitativos

Após a análise quantitativa, buscamos verificar, primeiramente, se, ao longo de todo manual do professor, há referências aos estudos fraseológicos ou às colocações. Encontramos apenas uma citação da autora Higuera (2000) inserida como aporte teórico ao conceito de ensino de vocabulário adotado pela coleção. Tal citação aponta sobre a importância de estarem incluídas as combinatórias das palavras no ensino de vocabulário. Não consta, no entanto, de uma indicação explícita aos estudos fraseológicos, tampouco de uma recomendação ao professor sobre estudos referentes à área para que ele possa, se não conhece, vir a estudar mais a respeito das UFs e de como abordá-las no ensino-aprendizagem de ELE. O livro do aluno, por sua vez, menciona apenas que se estudam as expressões idiomáticas como um tipo de vocabulário.

Quanto às cinco seções analisadas, a seção *habla*, da unidade 1, capítulo 2, é uma das três destinadas à habilidade oral, e conta, ao longo dela, com 6 colocações, segundo mostra a análise quantitativa anterior. Tendo em vista o que é apresentado no “Inicio de unidad”, nesta unidade o estudante entrará em contato, e usará, no que se refere ao vocabulário, “[...] nombres, apellidos,

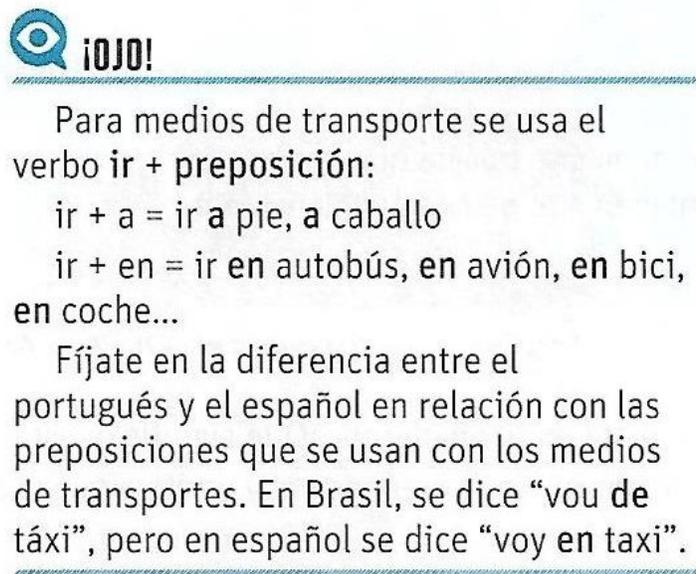
---

<sup>36</sup> [...] não se trata de substituir o ensino de gramático pelo de léxico, mas sim de dedicar mais tempo ao léxico e às suas possibilidades de combinação no eixo horizontal, isto é, ensinar gramática a partir do léxico. (tradução nossa).

apodos y también medios de transporte y alojamientos [...]” (COIMBRA *et al.*, 2016, p.11)<sup>37</sup>, além disso, aprenderá o gênero discursivo *Identidad/Pasaporte/Visa*, a partir da temática de viagens de passeio e de imigração.

Nessa seção do capítulo 1, ao mesmo tempo em que o quadro de apoio é o exemplo da única abordagem com maior enfoque das relações combinatórias lexicais, também é onde estão inseridas as 6 colocações que foram identificadas, nessa seção, durante a primeira análise. Essa forma de inclusão é um dos casos que justifica nossa escolha de analisar também os quadros de apoio, pois, diferentemente do que diz o manual, não abrangem apenas aspectos gramaticais, conforme vemos a seguir:

**Figura 5: Boxe “¡Ojo!”**



**¡OJO!**

Para medios de transporte se usa el verbo **ir** + **preposición**:

ir + a = ir **a** pie, **a** caballo

ir + en = ir **en** autobús, **en** avión, **en** bici, **en** coche...

Fíjate en la diferencia entre el portugués y el español en relación con las preposiciones que se usan con los medios de transportes. En Brasil, se dice “vou **de** táxi”, pero en español se dice “voy **en** taxi”.

**Fonte:** COIMBRA, *et al.*, 2016, p. 37.

Ainda que o quadro trate, também, de um aspecto tradicionalmente conhecido como uma categoria gramatical – como é o caso das preposições, e as relações de regência -, o que observamos aqui, principalmente pela oposição entre a língua materna e a língua espanhola, é que a apresentação e o estudo do vocabulário (meios de transportes) tratam das relações combinatórias de uma unidade lexical. Como o boxe de apoio encontra-se na atividade lexical relacionada aos meios de transporte, relacionar o verbo *ir* - que representa movimento, direção - à temática do

<sup>37</sup> [...] nomes, sobrenomes, apelidos, e também meios de transportes e alojamentos. (tradução nossa).

vocabulário indica ao aluno que as palavras se combinam, segundo uma convencionalidade – como ocorre nesse caso com os meios de transportes, que selecionam o verbo *ir* mais a preposição *en* (e não *ir*, mais a preposição *de*, como os alunos conhecem no português).

Na seção *habla* do capítulo 4, por outro lado, percebemos uma abordagem distinta para o quadro de apoio. O capítulo em questão trata do mundo “futebolero”, e tem como propósito o trabalho com o gênero discursivo “Invitación” a partir da temática dos esportes. No entanto, percebemos, logo no início da seção, que o livro não segue o padrão previsto para as seções de *habla* como é indicado na descrição da estrutura da obra pelo manual do professor, tal como ocorre nas demais seções.

Primeiramente, o estudo deveria começar com uma “lluvia de ideas”, conforme é indicado no índice. Tal subseção, como foi descrito no capítulo anterior, tem como propósito ativar os conhecimentos do aluno acerca da temática trabalhada, além de oferecer palavras e estruturas para facilitar o momento da prática oral. No entanto, o que o aluno encontra é a atividade de vocabulário em contexto, no momento da “lluvia de ideas”. Com isso, o estudo da habilidade começa sem uma reflexão, assim como sem o aporte que serviria para o momento da comunicação.

Uma vez que o objetivo da unidade é produzir um contexto de “convite para ver uma partida”, os alunos são expostos a uma série de nomes de esportes (que devem ser identificados e completados em espanhol, sem uma menção a como, ou onde, fazer tal identificação), além de um estudo gramatical sobre a estrutura das horas. No trabalho com a subseção “rueda viva: comunicándose”, um aluno deve convidar o outro para um evento esportivo, de modo a pôr em prática a proposta do gênero discursivo.

Para o momento da prática oral, são oferecidos alguns exemplos de estruturas frasais de pergunta para ajudar a guiar a comunicação. Além disso, também há um quadro de apoio “¡Ojo!” que, diferentemente do exemplo analisado anteriormente, aparece desconexo tanto com a temática do vocabulário em contexto, quanto com o momento gramatical, embora sua proposta, segundo o manual, seria esta: chamar a atenção para informações gramaticais.

**Figura 6: Subseção "Rueda viva: comunicándose"**

**RUEDA VIVA: COMUNICÁNDOSE**

Ahora sí. Organicense en parejas. Uno va a invitar al otro a asistir a un evento deportivo.  
¿Qué deporte van a ver? ¿Cuándo? ¿A qué hora? A continuación hay algunas sugerencias de cómo hacer la invitación:

- Para invitar a alguien, antes se puede hacer un sondeo con las siguientes preguntas: ¿qué vas a hacer el viernes? / ¿Qué planes tienes para el domingo?
- Para invitar a alguien a ir a un partido: ¿te gustaría ver el partido de balonvolea? / Te invito a ver un partido de baloncesto el sábado por la noche. ¿Quieres?
- Para rechazar la invitación y proponer otro día: eres muy amable, pero el sábado no puedo. ¿Qué tal el domingo? / Lo siento. Es que ese día ya tengo un compromiso. ¿Por qué no vamos el lunes?
- Para aceptar la invitación: de acuerdo, es una buena idea. / Por supuesto. ¡Me encantan las carreras de valla!

**¡OJO!**

- ¿Qué tipo de lenguaje usarás? ¿Formal o informal? Para definirlo, es importante preguntarse **con quién voy a hablar**: ¿con un amigo, con alguien que conozco o con un desconocido?
- Los días de la semana en español (domingo, lunes, martes, miércoles, jueves, viernes y sábado) son masculinos, por lo que se usan los artículos **el** y **los** antes de ellos en las frases.  
¿Qué vas a hacer el sábado? / Yo viajo todos **los** domingos.
- No usamos la preposición **en** cuando nos referimos a los días de la semana o del mes.  
¿Qué vas a hacer el lunes? / ¿Qué vas a hacer **el** día 25?
- Antes del día del mes solo usamos la preposición **a** para formular las preguntas “¿A cuánto estamos?” o “¿A qué día estamos?” y para contestarlas: — **A** diecinueve.

**¡A CONCLUIR!**

Ahora que todos ya hicieron las invitaciones, se puede hacer una encuesta. ¿Cuál es el deporte que más le interesa al grupo? ¿Dónde quedaron las parejas? ¿Qué deporte olímpico van a ver? ¿Cuándo? ¿A qué hora?

Não escreva no livro.

UNIDAD 2 — EL ARTE DE LOS DEPORTES: ¡SALUD EN ACCIÓN!

**77**

**Fonte:** COIMBRA *et al.*, 2016.

Quanto às estruturas frasais de pergunta fornecidas para o momento da prática oral, observamos que, neste caso, duas das colocações Verbo+(Prep+)Nome identificadas na análise anterior, *rechazar la invitación*/recusar o convite e *aceptar la invitación*/aceitar o convite, se encontram em meio a estas frases que são como um guia para a produção oral. Desse modo, uma vez que a temática e o objetivo da habilidade é “invitar a alguien a un partido”, se esperaria que, nesse momento, fosse destacado, de alguma forma, o aspecto das relações combinatórias das palavras, como por exemplo, “invitación” que seleciona, como colocado, “rechazar/aceptar”, dentro do campo semântico abordado.

Nesse caso do capítulo 4, a unidade lexical “invitación” poderia ser abordada com maior atenção, por exemplo, através do quadro de apoio *¡Ojo!*. Dessa forma, seria possível explicitar as relações combinatórias que constam na unidade lexical. Reconhecer que uma unidade lexical não é apenas a união de forma e significado ensina que o léxico não é formado apenas por palavras

isoladas, mas que há coocorrências lexicais – que implicam, por vezes, restrições combinatórias – consagradas pelo uso.

No entanto, o que consta, apenas, em meio às frases, é o verbo “rechazar” destacado em roxo. Tal fato ocorre porque, ao longo do livro, encontramos uma série de palavras destacadas por essa cor com a finalidade de direcionar o aluno ao glossário ao final do livro. Conforme já foi mencionado, tanto o manual do professor, quanto o livro do aluno não fazem menção aos critérios seguidos para a escolha das palavras que compõem o glossário. Nesse sentido, não é possível identificar por qual motivo a palavra “rechazar” foi destacada nesse contexto, apenas sabemos que é pelo fato de constar no glossário. Além disso, no manual do professor, na parte destinada ao “Desarrollo de las unidades y sugerencias de actividades”, também não é possível encontrar orientações didático-pedagógicas para tal palavra estar em destaque.

Nesse sentido, o quadro de apoio ¡*Ojo!*, nesta seção, parece não ter um devido aproveitamento no que diz respeito ao termo “apoio”, uma vez que aparenta apenas dar continuidade às perguntas fornecidas para o momento da comunicação. Além disso, não é visualmente atrativo, pois o aluno acabará encontrando uma série de informações novas, como por exemplo, os dias da semana, que em espanhol não se pode usar a preposição *en* em determinado contexto, etc., quando poderia estar desenvolvendo e aprofundando, através do quadro, as relações léxico-sintáticas entre as palavras no momento da prática oral, no lugar de somente estar destacado o verbo “rechazar”. Desse modo, se proporcionariam informações que abrangem não só as relações paradigmáticas, como também as sintagmáticas de um item lexical, e, por conseguinte, poderia se contribuir para a formação de redes lexicais. (CALDERÓN; RUFAT, 2019, p. 144)

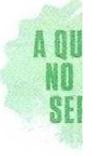
Nas seções referentes à habilidade de leitura, observamos um maior número de colocações, por abordar mais gêneros textuais, além de mais extensos. Na seção *lectura*, do capítulo 3, por exemplo, identificamos 15 colocações. Tal capítulo aborda o gênero entrevista a partir da temática dos esportes e diz ter como objetivo de leitura a identificação do título da entrevista, ou seja, deve-se realizar a leitura de duas entrevistas dadas pela esportista espanhola de windsurfe Bianca Manchón e identificar, entre três opções de título, qual é o correto para cada um dos textos.

**Figura 7: Títulos dos textos**

**RED (CON)TEXTUAL**

Vas a leer dos entrevistas a esta deportista. Intenta descubrir cuál de estos títulos pertenece a cada una de ellas. Fíjate que hay un título intruso que no pertenece a ninguna.

“Sé ganar y también perder, hay vida después de los Juegos”  
 “Solo he ido a Matalascañas de bebé”  
 “Sevilla tiene mucho arte y eso se lleva en la sangre al competir”



**Fonte:** COIMBRA, *et al.*, 2016, p. 57.

Entre os títulos podemos perceber as colocações “ganar los juegos” e “perder los juegos”, além das palavras “ganar” e “juegos” que se encontram destacadas pela cor roxa, pois fazem parte do glossário. Sendo assim, identificamos, logo no título de uma das entrevistas (pois o primeiro título é o que os alunos devem selecionar como correto para o segundo texto), que existem subsídios para um estudo lexical posterior, na atividade de “vocabulario en contexto”, que trate a respeito das combinações de palavras, além do fato de haver outras 13 colocações ao longo desta seção.

Quanto às palavras “ganar” e “juegos” que se encontram destacadas em roxo, se buscamos informações sobre elas, no manual do professor, não encontramos, novamente, nenhuma menção, nem justificativa para o fato de estarem destacadas. Uma vez que são palavras relativamente fáceis de serem interpretadas pelo aluno brasileiro, se esperaria, por exemplo, que tal destaque fosse para fazer referência a como a palavra “juego” se combina com outras, além de explicitar tal fato ao professor no capítulo do manual destinado a desenvolver e sugerir formas de trabalho com as unidades.

Por outro lado, na parte de “Vocabulario en contexto”, é desenvolvido um trabalho lexical a partir das expressões idiomáticas (por exemplo: *echar de menos/sentir saudades e llevar en la sangre/levar no sangue*) presentes nas duas entrevistas. Como o gênero entrevista caracteriza-se como sendo a transcrição de um discurso oral, os dois textos trabalhados pela seção fornecem um número relativamente grande de expressões idiomáticas. Trata-se, portanto, de uma atividade relevante e que, de certa forma, nos indica uma preocupação, por parte da coleção, de abordar, no estudo de vocabulário, as UF's da língua espanhola. Por essa razão, se esperaria que, alguma das 15 colocações presentes na seção também fossem trabalhadas por esta atividade (tal como indicamos anteriormente), já que parece estar pouco desenvolvida no que se refere à exploração dos aspectos convencionais das unidades lexicais. A seguir temos a referida atividade lexical.

**Figura 8: "Vocabulario en contexto"**

**VOCABULARIO EN CONTEXTO**

1. En las entrevistas a Blanca Manchón aparecen algunas expresiones muy usadas en lengua española.

I. ¿Suele firmar autógrafos?  
¡Qué va!

II. Porque Sevilla tiene mucho arte y eso también se lleva en la sangre al competir.

III. Pero detrás de esta deportista andaluza cien por cien hay mucho más... La palabra fracaso no va con ella.

IV. Lo que más echo de menos cuando no estoy en casa es el estilo de vida, los horarios y la comida.

Escribe la expresión correspondiente en tu cuaderno:

A. De manera burlona, significa "no": <input type="checkbox"/>	C. Sentir la falta de alguien o algo: <input type="checkbox"/>
B. Vivir intensamente algo, con pasión: <input type="checkbox"/>	D. Ser perfecto(a) en su totalidad: <input type="checkbox"/>

2. ¿Qué expresión destacada no adquiere el mismo significado de la expresión "echar de menos"? En tu cuaderno, justifica tu respuesta.

A. Hace una semana que sigo viajando y no veo a mis hijos. Los extraño mucho.
B. Siempre que me acuerdo mi niñez es con felicidad. ¡Cómo añoro ese tiempo!
C. Hacía más de cinco años que no veía a Juan y ha cambiado mucho. ¡Qué raro está!

**Fonte:** COIMBRA, *et al.*, 2016, p. 61.

Sobre o desenvolvemento do estudo de vocabulario pola subsección "vocabulario en contexto" en xeral, segundo o manual do profesor, é esclarecido que se leva en consideración que aprender vocabulario en lingua estranxeira non é só reconecer forma e significado, mas tamén saber os aspectos relativos tanto à fixación como ao uso, seja em textos ou em construcións e expresións consolidadas, que permeiam as unidades lexicais (COIMBRA *et al*, 2016). Igualmente, o manual informa que propõe actividades de vocabulario que possibilitam ao aluno conecer informacións sobre as palabras, como é o caso de saber como se combinan con outras (COIMBRA *et al*, 2016, p. 196). Essa proposta seguiria o que defende Higuera García (2006), tal como indicamos na fundamentación teórica.

Além disso, observamos que, por vezes, a coleção aparenta reconecer a importancia de se ter um enfoque lexical para o ensino de LE, quando afirma que "[...] por falta de vocabulario

muchos aprendices de lengua encuentran dificultades para interactuar en la lengua meta”.<sup>38</sup> (COIMBRA *et al*, 2016, p. 196) Destacamos ainda o termo “en contexto”, sobre o qual o manual do professor esclarece ser a forma de trabalhar o vocabulário em sua inter-relação com a situação de uso a qual se refere o gênero discursivo estudado pela unidade. Dessa forma, espera-se que o aluno possa ativar o repertório vocabular que vai necessitar para o momento de produzir um texto oral ou escrito.

No entanto, se retomamos o exemplo da atividade de vocabulário em contexto citada anteriormente, na qual se trabalham as expressões idiomáticas, percebemos que o desenvolvimento do estudo lexical é escasso se levamos em consideração que abordar e ensinar uma unidade lexical não é somente reconhecer sua forma e significado, mas sim aprender informações e conhecimentos a seu respeito para poder utilizá-las adequadamente. Percebemos, portanto, que o manual, ainda que sinalize a importância de haver um ensino e aprendizagem de vocabulário aprofundado, isto não está refletido nas atividades propostas no livro do aluno. Esse dado é corroborado pelo fato de que para a parte destinada ao estudo gramatical (“gramática em uso”), como na seção referida anteriormente, são destinadas mais de duas páginas, enquanto que para a de vocabulário, apenas meia.

Nesse sentido, poderia ser disponibilizado mais espaço ao estudo do “vocabulário em contexto”, propondo, por exemplo, atividades que desenvolvessem as informações lexicais referentes a algumas das colocações identificadas pela nossa análise. No caso da seção de leitura em que foram localizadas 15 colocações, haveria a possibilidade de contrastar colocações como “ganar el juego” e “recibir cariño” que, em alguns casos, as equivalências em português coocorrem com o verbo “ganhar” (ganhar o jogo/ganhar carinho). Assim, seria possível valer-se tanto do contexto dos textos em que se inserem quanto da temática do capítulo para desenvolver as habilidades combinatórias referentes tanto ao eixo paradigmático, como sintagmático, já que os verbos “ganar” e “recibir” são frequentes ao longo dos textos da seção. Isto é, poderia-se mostrar aos alunos que o verbo “ganar” coocorre com palavras do mesmo campo semântico de jogo, como por exemplo, “guerra” e “lucha”, enquanto o verbo “recibir”, com “regalo”, “apoyo”, “ayuda” (colocações essas que inclusive aparecem ao longo da seção).

---

<sup>38</sup> [...] por falta de vocabulário muitos estudantes de língua encontram dificuldades para interagir na língua meta. (tradução nossa).

Por fim, considerando todo o exposto até aqui sobre o quadro de apoio *¡Ojo!* presente ao longo das seções de fala e leitura, entendemos que este não tem apenas a finalidade de ressaltar aspectos gramaticais, pois identificamos a abordagem de relações combinatórias lexicais em um deles, como explicitado anteriormente. Além disso, como observado, os pontos gramaticais a que se propõe destacar, segundo o manual, não são os que já foram previamente trabalhados, mas sim novos, o que faz com que entendamos que o termo *apoyo*, muitas vezes, é deixado de lado para que mais informações gramaticais sejam expostas, além de todas já trabalhadas no momento das atividades de “gramática em uso”.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal analisar se as colocações do tipo Verbo+(Prep+)Nome são tratadas, e de que modo, pelos livros didáticos selecionados e adotados pelo PNLD (2018) para o ensino básico público brasileiro. Para alcançar tal objetivo, dentre as três coleções selecionadas, escolhemos a CLD *Cercanía Joven* e analisamos o primeiro volume da coleção.

A partir das leituras realizadas para a coleta dos dados e da análise, foi possível perceber que, dentre as quatro habilidades linguísticas, as seções *lectura* e *habla* foram as que mais apresentaram, ao longo delas, o tipo de colocação analisada neste trabalho. Por essa razão, a análise como um todo restringiu-se a essas duas seções dentre as quatro habilidades linguísticas. Pela primeira análise feita, de aspecto quantitativo, identificamos 33 colocações ao longo das seções às quais se restringiu a análise (três de *habla* e duas de *lectura*).

Na análise qualitativa, constatamos que, em apenas um momento específico, como em uma das seções dedicadas ao desenvolvimento da habilidade oral, foram desenvolvidos aspectos significativos referentes ao trabalho com as colocações identificadas. Por exemplo, na seção *habla* do capítulo 2, pelo uso contextualizado do quadro *¡Ojo!*, ao ser relacionado ao estudo de vocabulário referente aos meios de transportes. No que se refere ao objetivo do quadro, identificamos que, embora o manual do professor afirme que seu foco seja gramatical, ele poderia contribuir também para o desenvolvimento do vocabulário, conforme indicamos.

Quanto às seções de *lectura*, nelas identificamos um número maior de colocações, por apresentarem mais textos ao longo dos capítulos, como em uma delas em que havia mais de um texto, para a mesma temática. Nesse sentido, é possível afirmar que as duas seções analisadas destinadas à habilidade de leitura apresentam um número significativo de ocorrências de colocações Verbo+(Prep+)Nome que poderiam ter sido abordadas e trabalhadas, a partir de diferentes aportes, como por exemplo, pela atividade de “Vocabulario en contexto” ou pela menção no quadro de apoio “¡Ojo!”.

No que concerne ao estudo de vocabulário, observamos, em um primeiro momento, através do manual do professor, que existe uma preocupação em desenvolver um estudo lexical que não trate as unidades lexicais apenas como forma e significado, quando se afirma que (re)conhecer uma palavra é também saber informações sobre ela. No entanto, o que percebemos, no livro do aluno, são atividades destinadas ao estudo de vocabulário que se resumem a meia página, ao passo que o estudo gramatical, a mais de duas. Conforme mostramos, algumas vezes, as relações das unidades lexicais poderiam ser exploradas ainda mais, como no caso da atividade sobre expressões idiomáticas. A partir dela, afirmamos que haveria possibilidades de se explicitar e focar ainda mais os aspectos combinatórios e de convencionalidade, se as colocações incluídas nesta mesma seção fossem também trabalhadas pela atividade.

Conforme dizemos ao longo do trabalho, não se trata de substituir o estudo gramatical pelo lexical, mas sim de trazer o estudo de vocabulário considerando os eixos paradigmático e sintagmático, bem como seus contextos de uso, para que se supere a aprendizagem do vocabulário por listas de palavras isoladas e que se reconheça o aspecto combinatório e convencional das UFs e, no nosso caso, das colocações. Em outras palavras, a coleção demonstra uma certa discordância entre manual e livro do aluno, pois em todas as seções analisadas as atividades de “Vocabulario en contexto”, além de não trabalharem com as colocações presentes ao longo de tais seções, tinham uma proposta de trabalho desenvolvida em meia página.

Concluimos, a partir de todo o exposto e analisado, que a CLD *Cercanía Joven* parece não ter a preocupação de possibilitar a conscientização dos alunos sobre o aspecto da convencionalidade das línguas, como é o caso das colocações do tipo Verbo+(Prep+)Nome. Embora o manual do professor mencione as colocações como um dos aspectos informacionais importantes para o aprendizado de uma palavra em ELE, não constam orientações didáticas ao professor de como trabalhar o aspecto combinatório das unidades lexicais a partir daquelas

presentes ao longo das seções. Consequentemente, esse aspecto também não é desenvolvido no livro do aluno.

Finalmente, percebemos, a partir da análise feita neste trabalho, que, se a planificação do ensino de ELE nas escolas, muitas vezes, tem como base somente o livro didático oferecido pelo PNLD, essa é feita a partir de um enfoque ainda gramatical do ensino de línguas. Essa constatação indica que o ensino e desenvolvimento da competência lexical não são contemplados na medida em que ainda se restringem a pequenas atividades de vocabulário que, na maioria das vezes, não relacionam o vocabulário trabalhado ao seu contexto nem a sua internalização, e nem abordam os aspectos convencionais e, por consequência, de casos de coocorrência léxico-sintática da LE.

Embora tenhamos chegado a essas conclusões, acreditamos que, em trabalhos futuros, faz-se necessário realizar a análise dos demais volumes da coleção, além das outras coleções adotadas pelo PNLD (2018), a fim de que tenhamos um panorama mais completo sobre a inclusão e tratamento das colocações Verbo+(Prep+)Nome nas CLDs de ELE. Esse panorama mais completo permitirá uma reflexão mais aprofundada sobre o ensino das UFs e pensar, se for o caso, propostas para sanar as carências identificadas.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO RAMOS, Margarita. **Un vacío en la enseñanza del léxico del español como lengua extranjera: las colocaciones léxicas**. Dialnet, 2003. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4681931>> Acesso em: 02 de out. de 2020.
- ALONSO, Encina. **Soy profesor/a: aprender a enseñar**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2012, 1ªed.
- ÁLVAREZ CANAVILLAS, José L. **Un enfoque léxico en los manuales de ELE**. In: Enseñar léxico en el aula de Español: El poder de las palabras. Barcelona: Difusión, 2017.
- BAPTISTA, LÍVIA M. T. R. *et al.* **La fraseología: entre el lenguaje real y la clase de E/LE**. Campinas: Trab. Ling. Aplic., 2005.
- BRASIL. Lei Federal Nº 11.161/2005. Brasília: 2005.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005. Planalto. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/-ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22](http://www.planalto.gov.br/-ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22)>. Acesso em: 25 set. de 2020.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>>. Acesso em: 05 nov. 2020.
- CALDERÓN, Francisco J.; RUFAT, Anna. **La enseñanza de verbos frecuentes a partir de enfoques léxicos**. In: Verba M Hispanica: Nuevos retos y perspectivas en la enseñanza/aprendizaje del léxico en ELE. Ljubljana: Založila, 2019.
- COIMBRA, Ludmila *et al.* **Cercanía Joven** (1, 2, 3). 2ª Ed. São Paulo: SM, 2016.
- CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1997.
- CORPAS PASTOR, G.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Fraseología y Paremiología: una entrevista con Gloria Corpas Pastor**. ReVEL, vol. 15, n. 29, 2017.
- COSERIU, Eugenio. **Lições de Linguística Geral**. Tradução de BECHARA, Evanildo. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- COSTA, Elzimar G. M.; FREITAS, Luciana M. A. **Sentidos en lengua española** (1, 2, 3). 1ª Ed. São Paulo: RICHMOND, 2016.
- DIAS, Luzia S. **Gramática y vocabulário: desde la teoría hacia la práctica en el aula de ELE**. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- DIB, Amanda V. *et al.* **Confluencia** (1, 2, 3). 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2016.

FERRANDO, Verónica. **El papel de las colocaciones en la enseñanza y el aprendizaje del español.** In: HERRERA, Francisco; SANS, Neus. Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras. Barcelona: Difusión, 2017, p. 95-106.

GONZÁLEZ REY, María Isabel. **De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica.** Paremia, n.21, 2012.

HIGUERAS GARCÍA, Marta. **Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera.** In: Colección Monografías, nº 9. Málaga: ASELE, 2006.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos externos e internos da aquisição lexical.** IN: LEFFA, Vilson J. (org.). As palavras e sua companhia. O léxico na aprendizagem. Pelotas: Educat 2000, v. 1, p. 15-44.

LEWIS, Michael. **The lexical approach.** Londres: Language Teaching Publications, 1993.

\_\_\_\_\_. **Implementing the Lexical Approach.** Londres: Language Teaching Publications, 1997.

MAGENDORFF, Ivonne T. J. **Colocaciones divergentes de verbo+sustantivo entre el portugués y el español: propuesta de enseñanza para estudiantes de E/LE nivel A2.** 2019. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Site. PNLD. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 04 nov. de 2020.

SANTAMARÍA PÉREZ, María Isabel. **La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera.** redELE. Madrid, número 7, 2006. p. 221-223.

SAUSSURE, Ferdinand de. (1916) **Curso de lingüística geral.** 28. ed. São Paulo : Cultrix, 2006.

SOLANO RODRÍGUEZ, María Ángeles. **El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.** In: Les expressions figées en didactique des langues étrangères. E.M.E: Bélgica, 2007, p. 201 – 221.

TAGNIN, Stella Ortwiler. **O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português.** Barueri: DISAL, 2013.