

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DIANA ROCHA

COLOCAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA:

uma proposta de recurso educacional digital de auxílio a aprendizes e professores

Porto Alegre

2022

DIANA ROCHA

**COLOCAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA:**

uma proposta de recurso educacional digital de auxílio a aprendizes e professores

Dissertação de Mestrado em Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Dias Loguercio

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Rocha , Diana
Colocações no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira: uma proposta de recurso educacional digital de auxílio a aprendizes e professores / Diana Rocha . -- 2022.
170 f.
Orientadora: Sandra Dias Loguercio.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Colocações. 2. Ensino-aprendizagem de FLE. 3. Material didático. 4. Recurso educacional digital. I. Loguercio, Sandra Dias, orient. II. Título.

DIANA ROCHA

COLOCAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE

FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA:

uma proposta de recurso educacional digital de auxílio a aprendizes e professores

Dissertação de Mestrado em Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre. 31 de março de 2022.

Resultado: aprovada.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Cleci Regina Bevilacqua – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dra. Daniela Lindenmeyer Kunze – Universidade Federal de Pernambuco

Dra. Ivonne Teresa Jordan de Mogendorff – Colégio de Aplicação – UFRGS

À minha família, meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

A minha família, que é a base de tudo. Minha mãe Renata, meus irmãos Nancy, Thomas, Lilly e Renée, meus sobrinhos Apollo, Matheus e Fabrício e meus cunhados Patrícia e Davi. São as pessoas que me aconselham, apoiam minhas decisões quase que incondicionalmente e não medem esforços para me ajudar a realizar sonhos, conquistar vitórias pessoais e profissionais e a me manter de pé quando tudo parece estar ao ponto de desmoronar e o desânimo toma conta do meu ser. Também são, geralmente, o principal alvo do meu mau humor quando as angústias da vida – acadêmica ou não –, batem às portas. É a eles, principalmente, a quem devo eterna gratidão por ter conseguido aproveitar as oportunidades que me foram oferecidas, sobretudo no que diz respeito ao meu percurso acadêmico. Oportunidades que me proporcionaram um crescimento profissional e conseqüentemente uma melhor qualidade de vida. É por eles, especialmente, que continuo lutando e tentando, através das minhas ações e das minhas ideias, contribuir e retribuir à sociedade tudo aquilo que me foi proporcionado através dos estudos, através de uma educação pública e de qualidade. Sem eles, eu não teria chegado até aqui.

Agradeço aos meus amigos, que sendo tantos, fica difícil mencionar. Mas agradeço especialmente aos amigos Natália, Camila, Juliana, Cristian, Daniela, Gislaine, Gabriel, Marina e Tatiana que me acompanham a muitos anos e que, cada um à sua maneira, renovam as minhas forças para continuar estudando, pesquisando e lutando por um mundo que se aproxime daquele que desejamos, com uma sociedade mais humana e menos desigual.

Agradeço aos meus alunos, que são a inspiração para este trabalho e que nunca me deixam esquecer que o ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, em que trocamos conhecimento e compartilhamos experiências. Com muitos deles o vínculo vai além da relação professor-aluno, o que contribui para que eu continue tendo amor pelo que faço e me faz querer ser sempre uma profissional melhor.

Agradeço aos professores e, principalmente, às professoras que me acompanham na vida acadêmica, algumas desde o início, outras mais recentemente, mas todas demonstrando o mesmo carinho, a mesma paciência e a mesma compreensão. À professora Sandra Loguercio, orientadora querida, ao lado de quem trilho há anos esse caminho por vezes tão difícil, mas também prazeroso e gratificante. Sua orientação é, sem dúvida, uma das melhores que eu poderia ter tido tanto na graduação como agora, na pós-graduação, e sem a qual eu talvez não

tivesse tido êxito em tantos projetos e na árdua escrita desta dissertação, atropelada por uma pandemia devastadora juntamente com uma forte crise política e econômica pela qual o Brasil vem passando, principalmente, a partir de 2016, mas infinitamente mais intensificada desde o resultado da eleição presidencial de 2018, causando impactos imensuráveis nas vidas dos brasileiros e afetando significativamente a nossa saúde mental. Agradeço especialmente às professoras Cleci Bevilacqua, Daniela Kunze e Ivonne Jordan, pelos ensinamentos valiosos, pelo apoio e incentivo e pela contribuição com este trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras – UFRGS pela oportunidade e pelas experiências adquiridas nesses anos como mestranda e representante discente. Agradeço à Secretaria de Educação a Distância – SEAD-UFRGS e à colega Julia Martins Pinheiro, pela participação e excelente parceria neste projeto. E agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio fundamental, sem o qual as condições de realização desta pesquisa teriam sido inúmeras vezes mais difíceis.

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho é propor um recurso educacional digital e gratuito para a aprendizagem de colocações da língua francesa. As colocações – combinações de palavras convencionadas pelo uso e, de maneira geral, reconhecidas pela frequência de coocorrências em determinados contextos –, são de extrema relevância no desenvolvimento das competências linguísticas, incidindo, sobretudo, nas situações de expressão. Estão presentes em todos os gêneros discursivos e são de difícil aquisição por parte de aprendizes de língua estrangeira. Trata-se de uma propriedade da língua e, portanto, um saber lexical do qual precisam se apropriar ao longo da aprendizagem. O recurso tem como público-alvo aprendizes e professores de FLE em contexto brasileiro e foi pensado de forma a complementar o material didático utilizado nas aulas, com a finalidade de possibilitar a descoberta, o reconhecimento e o uso dessas combinatórias. Ao priorizar uma abordagem epilinguística em vez da metalinguística, espera-se que os aprendizes reflitam e criem hipóteses acerca das palavras e suas relações umas com as outras, tornando-se mais conscientes não apenas a respeito da língua e seu funcionamento, mas também das suas próprias competências de aprendizagem. Para alcançar o objetivo, a primeira etapa foi estabelecer os pressupostos teóricos, oriundos, principalmente, da Didática de línguas estrangeiras, da Lexicologia e da Fraseologia. Também buscamos subsídios na leitura criteriosa tanto de métodos de FLE contemporâneos quanto em dicionários (impressos e digitais) consultados comumente pelo público-alvo ou reconhecidos em nosso contexto de ensino-aprendizagem. Em um segundo momento, adotando expedientes da Linguística de Corpus, constituímos nosso próprio *corpus* textual, realizamos a coleta e análise dos dados para posterior seleção das colocações que foram utilizadas nas atividades que compõem o recurso. O recurso educacional proposto consiste em sequências de atividades distribuídas em módulos e organizadas por temáticas. As questões são autocorretivas, o que possibilita um trabalho autônomo e desobriga a presença de professores ou tutores.

Palavras-chave: Colocações. Ensino-aprendizagem de FLE. Material didático. Recurso educacional digital.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est de proposer une ressource éducative numérique et gratuite pour l'apprentissage de collocations en langue française. Les collocations (combinaisons de mots consacrées par l'usage et reconnues par leur fréquence de cooccurrences dans certains contextes) jouent un rôle essentiel dans le développement des compétences langagières, notamment en ce qui concerne celles d'expression. Présentes dans tous les genres discursifs, elles sont d'acquisition difficile chez les apprenants de langue étrangère. Il s'agit d'une propriété de la langue et d'un savoir lexical à acquérir tout au long de leur apprentissage. À destination d'apprenants et de professeurs de FLE en contexte brésilien, la ressource que nous avons élaborée a été conçue de manière à accompagner la méthode de français utilisée en classe afin de permettre la découverte, la reconnaissance et l'emploi de ces syntagmes. En mettant en valeur une approche épilinguistique et non pas métalinguistique, nous espérons que les apprenants réfléchissent et font des hypothèses à propos des mots et leurs relations les uns avec les autres, et qu'ils prennent conscience tant de la langue étudiée et de son fonctionnement que de leurs propres compétences d'apprentissage. Pour ce faire, nous avons mis en revue, dans un premier temps, les apports et principes de la didactique de langues étrangères, de la lexicologie et de la phraséologie. Nous nous sommes aussi appuyés sur la lecture méticuleuse et de méthodes de français contemporaines et de dictionnaires (en ligne et en format papier) consultés très souvent par notre public-cible et/ou réputés dans le cadre d'enseignement-apprentissage du FLE. Dans un deuxième temps, en nous servant de certains procédés de la linguistique de corpus, nous avons constitué un corpus, réalisé la récolte et l'analyse de données pour la sélection ultérieure des collocations qui ont été utilisées dans les activités composant notre ressource éducative. Celle-ci consiste en des activités réparties en modules et organisées par thèmes ; ses exercices sont corrigés automatiquement, ce qui permet un apprentissage en autonomie, faute de la présence de professeurs ou de tuteurs.

Mots-clés : Collocations. Enseignement-apprentissage du FLE. Matériel didactique. Ressource éducative numérique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Quadro para completar regras gramaticais.....	56
Figura 2 Léxico temático.....	57
Figura 3 Lembrete e exercício.....	58
Figura 4 Lembrete.....	60
Figura 5 Resumo de recursos linguísticos da unidade 1.....	62
Quadro 1 Colocações consultadas nos dicionários bilíngues.....	74
Figura 6 Verbete consultado: <i>bicicleta</i>	74
Figura 7 Verbete consultado: <i>ônibus</i>	75
Figura 8 Verbete consultado: <i>dor</i>	76
Figura 9 Verbete consultado: <i>quente</i>	77
Figura 10 Verbete consultado: <i>café</i>	78
Quadro 2 Colocações consultadas nos dicionários monolíngues.....	81
Figura 11 Verbete consultado: <i>vélo</i>	82
Figura 12 Verbete consultado: <i>bus</i>	82
Figura 13 Verbete consultado: <i>mal</i>	83
Figura 14 Verbete consultado: <i>pétit-déjeuner</i>	84
Figura 15 Verbete consultado: <i>chaud</i>	84
Figura 16 Verbete consultado: <i>ami</i>	85
Figura 17 Verbete consultado: <i>idée</i>	86
Figura 18 Verbete consultado: <i>ville</i>	87
Figura 19 Verbete consultado: <i>frère</i>	88
Figura 20 Verbete consultado: <i>vie</i>	89
Figura 21 Quadro ilustrativo do grupo lexical dos meios de transporte.....	97
Figura 22 Esquema ilustrativo do grupo lexical de veículos de tração.....	98
Figura 23 Quadro ilustrativo do grupo lexical dos deslocamentos.....	99
Figura 24 Colocados da palavra <i>question</i>	106
Figura 25 Visualização da lista de concordância de <i>pose*</i> e <i>question*</i>	107
Figura 26 Concordância da palavra <i>question</i>	108
Figura 27 Colocados da palavra <i>idée</i>	109
Figura 28 Concordância da palavra <i>idée</i>	110
Figura 29 Concordância da palavra <i>idée</i>	111

Quadro 3 Lista das colocações presentes no <i>corpus</i>	112
Figura 30 Exemplo de atividade do módulo 1.....	116
Figura 31 Exemplo de atividade do módulo 2.....	117

APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	16
2.1 O léxico no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.....	16
2.1.1 <i>Metodologia tradicional.....</i>	17
2.1.2 <i>Abordagem direta.....</i>	17
2.1.3 <i>Abordagem áudio-oral.....</i>	18
2.1.4 <i>Metodologia audiovisual.....</i>	19
2.1.5 <i>Abordagem comunicativa.....</i>	20
2.1.6 <i>Perspectiva acional.....</i>	21
2.1.7 <i>Abordagem epilinguística.....</i>	22
2.2 O aspecto lexical segundo teorias da aquisição.....	25
2.2.1 <i>Modelo conexionista.....</i>	25
2.2.2 <i>Hipótese do output.....</i>	27
2.3 Colocações: noções e princípios de identificação.....	29
2.3.1 <i>Primeiras considerações sobre o fenômeno combinatório de palavras.....</i>	31
2.3.1.1 <i>Ferdinand de Saussure.....</i>	31
2.3.1.2 <i>Charles Bally.....</i>	33
2.3.2 <i>Unidades fraseológicas: a tipologia de Gloria Corpas Pastor.....</i>	34
2.3.3 <i>Outras abordagens e definições do fenômeno colocacional.....</i>	40
2.3.3.1 <i>Alain Polguère.....</i>	40
2.3.3.2 <i>Franz Josef Hausmann e Peter Blumenthal.....</i>	41
2.3.3.3 <i>Stela Tagnin.....</i>	43
2.3.3.4 <i>Agnès Tutin.....</i>	44
2.3.4 <i>Discussão e definição de nossa abordagem.....</i>	46
3. ABORDAGEM LEXICAL EM MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DO FLE.....	50
3.1 O Quadro europeu e os métodos.....	50
3.1.1 <i>Método Alter ego+.....</i>	54
3.1.2 <i>Método Version Originale.....</i>	61
3.2 As colocações em dicionários e recursos de consulta lexical disponíveis online.....	65

3.2.1 Dicionários bilíngues e outras ferramentas de consulta online.....	66
3.2.1.1 Seleção das colocações.....	66
3.2.1.2 Seleção dos dicionários bilíngues.....	68
3.2.1.3 A apresentação dos dicionários.....	70
3.2.1.4 Análise dos dicionários e resultados.....	73
3.2.2 Dicionários monolíngues de francês.....	79
3.2.2.1 A apresentação dos dicionários.....	79
3.2.2.2 Análise dos dicionários e resultados.....	81
3.3 Discussão e síntese.....	90
4 RECURSO EDUCACIONAL DIGITAL.....	101
4.1 Identificação e seleção de colocações.....	101
4.1.1 Princípios da Linguística de Corpus e procedimentos aplicados.....	102
4.1.2 Apresentação do corpus.....	103
4.1.3 Levantamento e análise.....	105
4.2 Construção do recurso pedagógico.....	113
4.2.1 Princípios gerais.....	113
4.2.2 Atividades introdutórias ao fenômeno das colocações.....	115
4.2.3 Atividades de reconhecimento das colocações.....	116
4.2.4 Atividades de expressão.....	118
4.2.5 Apresentação do recurso digital.....	121
5 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES.....	129
REFERÊNCIAS.....	134
ANEXO A.....	138
ANEXO B.....	140
ANEXO C.....	144
ANEXO D.....	164

1 INTRODUÇÃO

Aprendiz de francês como língua estrangeira (FLE) desde 2012 e trabalhando com o ensino de FLE desde 2013, naturalmente acompanho e observo o progresso dos aprendizes e as dificuldades que podem surgir no processo de aprendizagem, as quais eu mesma enfrentei. Essas dificuldades podem estar relacionadas às competências gramaticais e/ou lexicais e podem incidir na produção textual (oral e escrita), afetando, assim, a competência comunicativa do falante. É dessa experiência pessoal e das reflexões a respeito de aspectos linguísticos que geram questionamentos por parte de aprendizes que vem a motivação para este trabalho, que trata de padrões lexicais combinatórios, ou, mais especificamente, das colocações, ou seja, como as palavras “se combinam” em francês e, além disso, como aprender a combinar as palavras. As colocações, ou melhor dizendo, a falta de domínio das colocações, pode ser a causa de bloqueios ou mal-entendidos na hora de nos expressarmos em uma língua estrangeira (LE) na condição de aprendizes ou falantes inexperientes e, como veremos mais adiante, mesmo um falante experiente pode, em determinados momentos, encontrar dificuldades relacionadas a esse aspecto. Saber como combinar as palavras não somente favorece a expressão e as trocas comunicativas como também coloca em evidência nossa competência linguística. Trata-se de um aspecto lexical e sociocultural que o aprendiz não domina conscientemente, sendo, portanto, de extrema relevância tratarmos desse assunto. Embora exista cada vez mais discussões sobre esse fenômeno linguístico dentro dos estudos linguísticos, mais particularmente da Lexicologia e da Fraseologia, ainda existe uma lacuna no que diz respeito às colocações no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas. Este trabalho visa, portanto, contribuir com as discussões para que possamos chegar mais perto de preencher essa lacuna. A partir disso, surgem algumas questões que pretendo responder, tais como, qual é o espaço dado ao léxico e, conseqüentemente, às colocações no âmbito do ensino-aprendizagem de língua estrangeira? De que forma as colocações são tratadas em obras lexicográficas e em livros didáticos da língua francesa? Como posso contribuir para uma aprendizagem sistemática das colocações?

Inicialmente, lembro que o léxico, embora esteja cada vez mais ocupando seu espaço nas discussões que versam sobre a didática de línguas, ainda não está satisfatoriamente representado nos materiais didáticos, que muitas vezes continuam a privilegiar os aspectos gramaticais e dão pouco ou nenhum espaço aos aspectos lexicais. Além disso, quando abordados os aspectos lexicais, nem sempre há um aprofundamento ou preocupação com a

forma como são trabalhados e com os fenômenos linguísticos próprios ao âmbito lexical, desconhecidos, muitas vezes, pelos próprios professores de línguas.

Partindo dessa premissa, defendo que:

- a) a apresentação do fenômeno colocacional aos aprendizes pode ser abordada desde os primeiros momentos da aprendizagem; contudo, deve se dar de forma cautelosa e de acordo com as necessidades dos aprendizes;
- b) a abordagem dos padrões colocacionais, a partir do que é oferecido nos livros didáticos, deve seguir uma gama de critérios a fim de estabelecer uma aprendizagem sistemática que permita a identificação do fenômeno e, conseqüentemente, um saber-aprender colocacional; cabe ao professor complementar o material e a própria abordagem dos manuais utilizados.

Diante disso, meu principal objetivo é propor um recurso digital de introdução ao fenômeno das colocações em língua francesa destinado tanto a aprendizes como a professores de FLE. Composto por atividades de descoberta, identificação e utilização de padrões colocacionais, o recurso educacional proposto deverá ser complementar ao material didático utilizado atualmente. De um lado, o aprendiz, fazendo uso dessa ferramenta, terá noção do fenômeno linguístico e, trabalhando de maneira autônoma, poderá desenvolver suas competências linguísticas tanto em relação ao aspecto lexical quanto a outros aspectos que permeiam as línguas, pois refletindo sobre uma LE, refletimos também sobre a nossa primeira língua (L1) e sobre todas as línguas que fazem parte do nosso repertório linguístico. Assim, vamos descobrindo as semelhanças, as diferenças e os fatores que podem contribuir para que elas mantenham as suas particularidades ao mesmo tempo em que compartilham características. De outro lado, o professor também poderá fazer uso da ferramenta inspirando-se nas atividades para integrar ao seu plano de aula a abordagem das colocações. Nesse caso, acredito que o recurso pode ser útil tanto a professores de FLE como a professores de outras LE, bastando adaptar as atividades à situação de ensino.

Para alcançar esse objetivo, segui algumas etapas que serão descritas ao longo deste trabalho. Inicialmente, no Capítulo 2, apresento um panorama dos pressupostos teóricos visando situar o lugar do léxico no ensino-aprendizagem de línguas e estabelecer sob qual ou quais perspectivas abordo o fenômeno colocacional. No Capítulo 3, faço uma breve análise de um documento de referência e de materiais didáticos adotados no contexto do FLE com a finalidade de verificar se e de que forma as colocações são contempladas nessas obras. O

Capítulo 4 é dedicado à apresentação do recurso educacional, das atividades que o compõem, bem como dos procedimentos adotados para sua construção.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O fenômeno colocacional, pela sua natureza, pode ser objeto de estudo de diversas disciplinas ou da combinação de mais de uma delas, como a Lexicologia, a Lexicografia, a Fraseologia e a Linguística de *Corpus*, por exemplo. Esta pesquisa se insere, principalmente, no âmbito da Lexicologia, e seus propósitos são especialmente de cunho didático, ou seja, de certa forma, se trata da lexicologia aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas. Diante disso, nesta seção, traço um percurso partindo da abordagem lexical nas aulas de línguas ao longo das diferentes abordagens consideradas na contemporaneidade, passando por teorias que buscam explicar como se dá o processo de aprendizagem/aquisição de uma segunda língua e terminando nas concepções teóricas da noção de colocação.

2.1 O léxico no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Sob o olhar da didática de línguas, busco situar o aspecto lexical no processo de ensino-aprendizagem a partir das metodologias adotadas ao longo da contemporaneidade. Sabe-se que o aspecto gramatical tem sido privilegiado nesse contexto, mas o léxico está cada vez mais sendo reconsiderado (GROSSMANN, 2011) e ocupando espaço com o objetivo de atender as necessidades do aprendiz de LE. As metodologias e abordagens didáticas passam constantemente por transformações e atualizações como forma de adaptação a essas necessidades e, ainda que essas mudanças não tenham ocorrido de modo linear, como sugere Martinez (2009, p. 49), e sim como uma espécie de vai e vem na busca de uma metodologia que pudesse abranger e suprir, se não todas, pelo menos a maioria das necessidades, é possível traçar um percurso de sua evolução metodológica.

Em um breve panorama, apresento essa evolução partindo da metodologia tradicional, seguida das abordagens direta e áudio-oral. Em seguida, me atenho à metodologia audiovisual, à abordagem comunicativa, à perspectiva acional e, finalmente, à abordagem epilinguística, que vem alimentar a reflexão sobre o ensino de LE.

2.1.1 Metodologia tradicional

Pautada em leituras lineares e atividades de tradução palavra por palavra, a metodologia tradicional fundamenta-se basicamente no domínio de regras gramaticais e listas de palavras. Nessa perspectiva, o papel do professor é central e os objetivos não são voltados para a competência comunicativa. Trata-se, de acordo com Martinez (2009), de uma *pedagogia do modelo*, em que todas as atividades passam pelo olhar atento do professor. Fala-se da língua pela língua, ou seja, recorre-se à metalinguagem e igualmente à primeira língua do aprendiz. O aspecto lexical entra em jogo apenas quando há explicações sobre o vocabulário dos textos utilizados, como suporte, ou seja, não é trabalhado de maneira satisfatória, nem a título de estudo contrastivo.

Esse tipo de metodologia, assim como os outros, não é descartável e pode funcionar em conjunto com outras estratégias a depender, igualmente, do grupo de aprendizes e de seus objetivos. Com o avanço das teorias que regulam ou orientam o ensino, porém, das reflexões e ainda com o surgimento de outras necessidades de quem quer aprender uma nova língua, outras metodologias foram substituindo os métodos tradicionais ou se combinando a eles. O papel e o espaço que se dá ao léxico – visto, por exemplo, tanto em recortes vocabulares quanto na maneira de se trabalhar o vocabulário do aprendiz – também vão mudando.

2.1.2 Abordagem direta

Como forma de tentar suprir as carências da metodologia tradicional, entra em cena a abordagem direta, resultante das necessidades que se apresentavam ao aprendiz de uma LE, tais como: reagir a situações, interagir, saber se comunicar através da língua estudada e não somente falar dela. Essa abordagem prioriza a oralidade, não dá muito espaço à escrita, recorre a métodos de imitação e repetição e, diferentemente da anterior, não à tradução. Por falta de um embasamento teórico mais sólido, esse método começa a ser questionado e novas concepções surgem na tentativa de mesclar e conciliar as metodologias. A origem dessas concepções é diversa, sobretudo na Europa. Na França, principalmente entre 1908 e 1969, são publicadas instruções para o ensino oficial de LE (MARTINEZ, 2009). De todo modo, é neste momento da história da didática de línguas que o aprendiz começa a ter um papel mais importante, o vocabulário volta a poder ser ensinado com o auxílio da L1, o texto e os exercícios voltam a

figurar ao lado da oralidade. Nessa mescla de concepções, o vocabulário, que era limitado e tirado de textos pré-fabricados para as situações dialogais em sala de aula, acaba por ser trabalhado em excesso nos manuais de FLE, o que pode causar uma confusão na memória dos aprendizes. Sendo assim, o léxico continua sendo trabalhado sem critérios bem definidos e de maneira não satisfatória.

2.1.3 Abordagem áudio-oral

Com origem na Linguística Aplicada, a abordagem áudio-oral, também chamada de *situational language teaching*, é também centrada na oralidade, com a diferença de que aposta sobretudo na situação de comunicação para tornar possível a atribuição de sentido às formas linguísticas. Situada entre 1930 e 1960, a abordagem áudio-oral encontra-se no mesmo período em que o inglês passa por uma expansão, devido ao contexto da Segunda Guerra Mundial e do pós-guerra. Neste momento, recorre-se a linguistas em busca de uma contribuição ao ensino de línguas e por uma abordagem diferencial, e é a partir dessa abordagem que, como afirma Martinez (2009, p. 55), “toma-se consciência de que os erros observados entre os aprendizes podem provir de diferenças entre as línguas primeira e segunda, logo, de transferências erradas tanto na codificação quanto na decodificação”.

O método áudio-oral, mais especificamente o americano, baseia-se na linguística estrutural e na psicologia comportamental. Sendo assim, segue a premissa de Saussure segundo a qual um termo só adquire valor em oposição a outros termos. E em relação à psicologia, baseia-se no modelo behaviorista e no esquema de estímulo/resposta/reforço. Aqui podemos perceber que o aspecto lexical tem uma certa relevância na medida em que os contextos situacionais são considerados, isto é, procura-se dar uma significação à forma linguística e, provavelmente, pelo fato de que a linguística saussureana prioriza bastante o estudo do léxico. Contudo, apesar de ter sido um marco na história das metodologias, a abordagem áudio-oral encontra críticas a partir do momento em que se baseava sobremaneira em exercícios que visavam tão somente aplicar o que havia sido visto, sem estabelecer qualquer relação com a realidade do aprendiz. Nessa metodologia, o vocabulário se restringia ao contexto das aulas, era controlado e restrito ao conteúdo abordado.

2.1.4 Metodologia audiovisual

Com o avanço tecnológico, que permite, por exemplo, a reprodução de imagem e som, as práticas de ensino encontram novas possibilidades de evolução e a partir disso surge a metodologia audiovisual, que se fundamenta em três eixos: situação de comunicação, diálogo e imagem. Trata-se então de uma união estreita entre esses três elementos para assim construir as atividades. Assim como a metodologia áudio-oral, o método audiovisual tem base na linguística estrutural e na psicologia behaviorista, e os conteúdos apresentam certa progressão. Na França, um elemento importante para estabelecer o método audiovisual foi o *français fondamental*¹, que consiste em “uma coletânea lexical e gramatical estabelecida com base na frequência de aparição, na divisão em um *corpus* oral gravado e na disponibilidade (a importância para um tema em particular) de formas básicas do francês.” (MARTINEZ, 2009, p. 58). O resultado dos trabalhos que foram feitos em torno do *français fondamental* foi a metodologia estruturo-global-audiovisual, que se fundamenta na linguística estrutural sob a perspectiva de Charles Bally, na teoria de aprendizagem pautada por exercícios behavioristas, na integração dos meios audiovisuais e na concepção global da comunicação.

Composta por operações sistemáticas de aprendizagem (apresentação, explicação, repetição, memorização etc.), essa metodologia incide sobre diversos aspectos da língua, inclusive o lexical. A partir desse ponto, a escrita começa a ter maior destaque, as situações de fala são mais próximas da realidade e o aprendiz começa a ter mais autonomia. Dessa forma, estamos diante de uma metodologia que preza por uma competência linguística mais voltada à competência comunicativa. Mas igualmente às outras metodologias já apresentadas, a audiovisual também é passível de críticas, pois, especialmente no que diz respeito ao aspecto lexical, paradoxalmente, com as metodologias audiovisuais o léxico cai em descrédito. Segundo Galisson (1991, p. 9), os aspectos fonológicos e gramaticais são privilegiados em detrimento do aspecto lexical.

Contudo, essa abordagem deixa também sua marca e ainda hoje podemos usar alguns de seus elementos nos programas de aula. Além disso, como dito anteriormente, se voltava à

¹ Vocabulário e gramática de iniciação ao francês como língua estrangeira [...]. [...] o francês fundamental permite que professores, autores de manuais e criadores de programas de aula reajam contra os abusos de uma inflação desordenada dos conteúdos linguísticos da aprendizagem, se aproximem sem complexos dos usos devidamente constatados, e, sobretudo, deem à comunicação falada o lugar e a importância que merece. (CUQ, 2003, p. 107). Tradução minha.

competência comunicativa que, na época, já se sabia ser uma necessidade latente, o que me leva ao próximo tópico.

2.1.5 Abordagem comunicativa

Com o objetivo de levar os aprendizes a se comunicarem efetivamente, a abordagem comunicativa é um método que enfatiza a interação entre os sujeitos da aprendizagem. No início dos anos 1970, os intercâmbios de estudantes e professores estavam em alta e a política europeia começa a desempenhar um papel importante na história do ensino de línguas. Com as necessidades crescentes de turistas, viajantes, imigrantes etc., era importante pensar em como seria a aprendizagem e como adequar seu percurso a um público heterogêneo. É nesse período que surge a noção de *ato de fala* para a didática, que, segundo os trabalhos oriundos da filosofia da linguagem (John Austin e John Searle, respectivamente), designa a unidade mínima de conversação e se constitui de trocas, transações, sequências que os aprendizes devem realizar em determinadas situações para *agir*. Chamam a atenção sobretudo para o fato de que “agimos” ao falar, portanto de que a expressão linguística não está desvinculada de ações, de comportamentos.

Se a prioridade dessa abordagem é a competência de comunicação, Martinez (2009, p. 69) afirma que “problemas surgem quando pensamos em ‘didatizar’ a noção de competência comunicativa para poder ensinar: muitas das estratégias comunicativas decorrem do individual ou do instantâneo.” Sendo assim, não é fácil formalizar ou reproduzir essas estratégias, que são da ordem do comportamental.

Já em relação aos pontos fortes, temos uma retomada da atenção dada ao sentido, atividades mais interativas e mais próximas da realidade social, o papel do aprendiz mais centralizado e um objetivo focado no *saber-fazer*². O papel do professor, embora já não seja mais o mesmo, pois descentralizado, continua sendo o de referência linguística, mas agora o aprendiz se torna agente autônomo de sua aprendizagem e as atividades remetem à aquisição das quatro habilidades: falar, escrever, ler e ouvir (compreender). Em relação ao aspecto lexical,

² A competência de realização (*saber-fazer*) está relacionada à capacidade do indivíduo de pôr em prática determinados procedimentos nos mais diversos contextos e, de acordo com o QECR, a partir do momento em que ele tem um certo domínio dessa capacidade, espera-se que se sinta mais à vontade e seguro para realizar determinadas tarefas. Nesse sentido, é possível “estabelecer paralelos com certos aspectos da aprendizagem das línguas (p. ex.: a pronúncia e alguns aspectos da gramática, como a morfologia flexional).” (QECR, 2001, p. 32).

porém, não há mudanças positivas. De acordo novamente com Galisson (1991, p. 11), o léxico mais uma vez é marginalizado, os autores de manuais não seguem princípios de seleção de vocabulário, que continua sendo visto como um “saco de palavras” sem análise semântica ou formal. O tratamento dado ao léxico não se dá de maneira satisfatória e ele segue condenado a um papel de figuração.

2.1.6 *Perspectiva acional*

A partir das orientações para o ensino de línguas lançadas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), entramos em uma nova fase da didática de LE. A perspectiva acional é orientada para a *ação* e para os agentes da ação, os *falantes*. Aqui os aprendizes passam a ser considerados como *atores sociais*, que devem cumprir tarefas. Conforme o QECR (2001, p. 29):

Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de **acções em contexto social**, as quais lhe atribuem uma significação plena. Falamos de ‘tarefas’ na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social.

Partindo desse ponto de vista, o QECR faz a seguinte descrição:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controle destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.

Como se vê, a ênfase da aprendizagem passa a ser dada às *competências* – mais abrangentes do que as habilidades –, que são um conjunto de condicionantes do sujeito que permitem a realização dessas ações, tais como seu conhecimento, suas capacidades (físicas, cognitivas) e outras características. As competências gerais são aquelas as quais recorreremos

para realizar qualquer tipo de atividade, inclusive a linguística; já a competência comunicativa é a que nos permite agir especificamente por meios linguísticos. Entre as competências comunicativas, temos as componentes linguística, sociolinguística e pragmática, e incluídas na competência linguística estão, entre outras, as competências lexicais, fonológicas e sintáticas. Essas competências são as que nos concernem mais diretamente, pois dizem respeito a condições de uso da língua e à organização do vocabulário, ou seja, incidem no aspecto lexical. Além disso, dessa perspectiva, as atividades linguísticas buscam desenvolver, ao fim e ao cabo, competências e estratégias de recepção, de produção, de interação e de mediação (tradução e interpretação), às quais está associado um valor social.

Em relação à abordagem lexical, o QEQR orienta sobre o que esperar e exigir dos aprendizes em termos de vocabulário e oferece algumas opções de abordagem acerca do aspecto lexical, como a exposição de palavras em contexto, o uso de dicionários, a seleção de textos autênticos, a explicação do funcionamento da estrutura lexical, entre outras que veremos no capítulo 3. Dessa forma, nota-se que, ainda que não aprofunde a discussão a respeito das componentes lexicais e deixe à escolha de seus utilizadores as abordagens que adotarão a partir das opções sugeridas, as orientações que o QEQR oferece representam um forte indício dessa mudança ou dessa evolução metodológica concernente à didática das línguas. Não é por acaso que muitas das sugestões que o Quadro aponta são as que vemos serem adotadas nos livros didáticos atualmente e discutidas no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas. Contudo, sabe-se que é cada professor que vai decidir – a partir de sua própria bagagem e formação – como explorar e colocar em prática os conteúdos dos livros que utiliza.

2.1.7 Abordagem epilinguística

Até o momento, a partir do breve panorama sobre a evolução das metodologias didáticas e das estratégias de ensino-aprendizagem, falei sobre algumas características bem conhecidas nesse âmbito por parte de aprendizes, mas, sobretudo, por parte dos profissionais da área. As experiências com o ensino de línguas, do ponto de vista do aprendiz, podem ser diversas, pois a prática da sala de aula depende do professor, depende da instituição, da infraestrutura etc., no entanto, uma das formas como nos ensinavam as línguas, seja a primeira língua ou uma língua estrangeira, girava em torno de regras gramaticais, listas de palavras isoladas, exercícios repetitivos, sem contexto e sem que houvesse reflexão, com o uso sobretudo da metalinguagem, transformada em fim em si mesma. Possivelmente, essa prática ainda deve existir; todavia, não

é novidade que muitos professores e/ou estudiosos da linguagem vêm ao longo dos anos buscando novos meios de aprimorar a prática do ensino de línguas e favorecer a aprendizagem. Por essa razão, apresento agora uma abordagem que vai ao encontro de algumas concepções que tenho a respeito disso: a abordagem epilinguística.

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. (FRANCHI, 2006, p. 97)

Franchi, na verdade, com o olhar voltado para o ensino de português brasileiro no Brasil, ou seja, abordando a primeira língua, procura estabelecer novas formas de se trabalhar gramática na sala de aula, mas as concepções podem ser levadas a outras dimensões do ensino-aprendizagem de línguas, pois o que o autor sugere é que seja aflorada a criatividade do aprendiz. Ele propõe atividades que sejam provocadas e estimuladas pelo professor, mas das quais o aprendiz participe, com as quais contribua, para as quais consiga elaborar críticas e fazer escolhas (FRANCHI, 2006). De acordo com o autor, não se deve “dar nome aos bois, nem aos boiadeiros”, não se trata de nomear ou classificar noções e termos linguísticos, mas sim de levar o aprendiz a diversificar os recursos expressivos de que dispõe e de operar sobre sua própria linguagem (*op cit.* p. 97).

É nesse sentido que adoto suas ideias, as quais procuro incorporar, na medida do possível – já que, no nosso caso, tratamos de LE –, na elaboração das atividades do recurso educacional proposto, pois, a partir do momento que o aprendiz toma conhecimento das colocações, a intenção é que ele comece a adotar uma postura investigativa em relação à língua e seu funcionamento. Que ele possa refletir e fazer suas escolhas sobre como e por que vai fazer uso de determinadas estruturas nas diferentes línguas que domina e/ou estuda. Falarei mais sobre as atividades no capítulo 4.

Para finalizar esta seção, faço algumas considerações a respeito das metodologias e abordagens que vimos até aqui. Nota-se que o léxico, em determinados momentos da história do ensino-aprendizagem de línguas esteve presente ao lado da gramática e até mesmo teve um

papel de destaque em algumas metodologias. No entanto, a forma como foi inserido e abordado nesses contextos não deu conta dos propósitos, nem mesmo quando tudo parecia estar a favor de uma aprendizagem que o privilegiasse e o tornasse, de fato, um elemento essencial nesse processo.

Segundo Galisson (1991), a abordagem do léxico nas aulas de FLE sofreu altos e baixos: em alguns momentos, tudo levava a crer que o vocabulário a ser tratado em aula seria limitado e assim não supriria as necessidades de uma competência comunicativa; mas o que se observou foi uma *inflação lexical*, que acabou dificultando a memorização e a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, de uma forma ou de outra, houve um empobrecimento do aspecto lexical, que nos mostra que o léxico nunca foi tratado de maneira aprofundada e satisfatória. O autor busca justificar esse fato pela ignorância do *status* e do funcionamento da língua oral, que nos leva a confundir a lição de língua estrangeira com a lição de coisas (*op cit.* p. 7), isto é, não se pode confundir o que o aprendiz vai colocar em uso na sala de aula com aquilo que ele vai usar fora dela, na vida, no mundo, nas interações sociais extraclasse.

Essa é uma preocupação que tenho e que os aprendizes também têm. Não é raro, quando da realização de uma atividade, que eles me façam perguntas voltadas para suas reais necessidades comunicativas; eles querem saber o que e como vão dizer as coisas nas situações que esperam viver a partir das suas experiências no mundo “real”, quando estiverem com seus amigos, suas famílias, seus colegas de trabalho etc. Isso é um fato curioso inclusive, pois nem sempre eles pensam nas situações de viagens de trabalho, intercâmbio, turismo, em que eles estarão realmente se comunicando com falantes de francês, mas, sim, se preocupam em saber se expressar em situações que já viveram ou esperam viver. Acredito que isso seja relevante para pensarmos ainda mais em como ensinar e aprender sem desconsiderar o conhecimento prévio do aprendiz e as suas vivências.

Voltando ao léxico especificamente, sabe-se que ele é parte fundamental no contexto do ensino-aprendizagem, é por meio das palavras que damos sentido às coisas, às emoções, às ações, e não basta conhecermos regras gramaticais e empregá-las de acordo com as normas para realizarmos atos comunicativos, bem como não basta conhecermos as palavras isoladamente, pois, além do contexto em que são empregadas, elas se acompanham e conferem sentidos umas às outras. Como afirmam Binon e Verlinde (2000, p. 123):

É necessário sempre situar o vocabulário dentro de uma perspectiva comunicativa, levando em consideração as seguintes perguntas: por que o ensino de vocabulário? qual é o público alvo? quais são os objetivos, levando em conta as restrições e os recursos de que se dispõem? o vocabulário deve servir para realizar que intenção de comunicação (expressar uma opinião, argumentar, escutar, ler, falar, escrever etc)? em que contexto, em que tipo de discurso deve ser integrado?

Nesse sentido, sabe-se que, ainda hoje, o léxico não é explorado em todo seu potencial. Muitas vezes não se sabe como explorar o aparato lexical disponível nos livros didáticos ou como elaborar atividades em torno de um campo temático, por exemplo, que propicie uma verdadeira apropriação de conteúdo por parte dos aprendizes. É nesse sentido, portanto, que visou colaborar com as reflexões feitas sobre o lugar que o léxico ocupa no ensino-aprendizagem das línguas, seja primeira, segunda ou terceira língua, e propor esse recurso educacional como forma de contribuir para esse fim.

2.2 O aspecto lexical segundo teorias da aquisição

Uma vez apresentado o panorama sobre as metodologias e abordagens no ensino-aprendizagem de línguas, julgo pertinente, para a reflexão que realizo neste trabalho, também mencionar duas teorias que versam sobre a aquisição de segunda língua: o modelo conexionista e a hipótese do *output*.

2.2.1 Modelo conexionista

Embora o termo *aquisição* seja controverso e, possivelmente, não se sobreponha ao de *aprendizagem*³, tomo emprestada a justificativa da autora Vera Menezes de Oliveira Paiva (2014), para quem o termo aquisição ainda é muito utilizado nesse contexto. Assim, especificamente neste tópico, se me refiro à aquisição, estou me referindo à aprendizagem. Dito isso, alguns aspectos das teorias da aquisição me interessam na medida em que podem contribuir com o trabalho de professores de línguas que, de maneira geral, buscam compreender

³ De acordo com Cuq, aquisição é um processo em que se desenvolvem saberes e competências linguísticas e comunicativas. Para Cuq, psicólogos e profissionais da área do ensino não fazem distinção entre aquisição e aprendizagem, e quando fazem, associam a primeira ao meio natural e a segunda ao meio institucional. Mas para o autor seria importante distinguir que na aquisição se dá um processo inconsciente e involuntário, ao contrário do processo de aprendizagem, que é consciente e voluntário. (CUQ, 2003. p.12)

melhor como se dá o processo de aprendizagem e visam aprimorar e/ou adequar as metodologias de que fazem uso.

Aparentemente, nenhuma das teorias consegue, sozinha, estabelecer, de fato, como a aprendizagem acontece. Contudo, a partir dos seus pressupostos, é possível criarmos estratégias que possam ser integradas às metodologias aplicadas nas aulas. Diante disso, as contribuições do modelo conexionista e da hipótese do *output* (ou da lingualização) me parecem especialmente relevantes.

O modelo conexionista (ver, por exemplo, MELLON, 2004; FERREIRA JÚNIOR, 2005; ELLIS, 1999; MITCHELL E MYLES, 2004) é uma teoria que conta com a contribuição de diversos estudos que pretendem explicar como acontece a aprendizagem, considerando os contextos em que ela pode ocorrer e, entre outros fatores, a diferença entre adultos e crianças. O cérebro de um adulto em relação ao de uma criança já não é mais tão *plástico*⁴ no que diz respeito à aquisição de segunda língua (ASL). Portanto, se um indivíduo começa a aprender uma língua estrangeira ou segunda língua (SL) a partir de uma certa idade, “o estado inicial da ASL não é mais um sistema plástico; é um estado que já está sintonizado e comprometido com a L1” e por essa razão, “formas de baixa saliência podem ser bloqueadas por experiência anterior da L1 e todo o *input* extra no mundo pode não ocasionar desenvolvimento” (ELLIS, 2007: 83-84, *apud* PAIVA, 2014: 88).

Esse é um aspecto importante a ser destacado no conexionismo, que vê a aprendizagem como o resultado de associações entre informações. O modelo rejeita o inatismo e a modularidade da língua e defende o *associacionismo*. A teoria procura explicar a ASL pelo cognitivismo, que se fundamenta na linguística cognitiva, em que a língua é fruto da experiência humana e se constrói pelo uso, ou seja, não é uma competência inata. Nessa perspectiva, o processamento cognitivo se assemelha a um computador, onde existem os dados de entrada (*input*), os dados ocultos, e os dados de saída (*output*)⁵. O *output* é concebido como um produto. De acordo com essa teoria, a aprendizagem se baseia nas conexões entre as unidades de *input* e *output*, sendo que os aprendizes seriam sensíveis a regularidades dos dados de entrada.

⁴ A neuroplasticidade refere-se à capacidade do sistema nervoso de alterar algumas das propriedades morfológicas e funcionais em resposta a alterações do ambiente, é a adaptação e reorganização da dinâmica do sistema nervoso frente às alterações. O grau de plasticidade neural varia com a idade do indivíduo. Durante o desenvolvimento o sistema nervoso é mais plástico. (apadev.org.br/pages/workshop/neuroplasticidade.pdf)

⁵ Os dados de entrada seriam os dados que alimentam a mente, os dados ocultos são referentes ao processamento desses dados e os dados de saída seriam o produto. No caso do aprendiz, sob essa perspectiva, ele recebe informações (*input*), processa (processamento) e ao se expressar ele produz (*output*). (PAIVA, 2014, p. 85)

Uma das críticas ao modelo, que considera a língua como fruto da experiência humana, é a limitação de evidências empíricas. Paiva, no entanto, destaca que existem evidências em narrativas de aprendizagem demonstrando “[...] que a experiência com a L2 é fundamental para que sua aprendizagem aconteça e que a sala de aula, geralmente, não fornece essas experiências, limitando o ensino a aspectos gramaticais isolados do uso da língua.” (*op cit.* p. 95). Assim, aprendizes relatam que buscaram outras formas de aumentar o *input* fora da sala, praticando a L2 o máximo possível, focando em um aspecto específico, ouvindo música, assistindo a filmes, jogando videogames, etc.

2.2.2 Hipótese do *output*

A hipótese do *output* (ver SWAIN, 2005), por sua vez, pressupõe que a situação em que o sujeito deve se expressar, verbalizar, é importante para que o aprendiz use os recursos linguísticos de que dispõe de maneira significativa. Somente o *input* compreensível não é suficiente para desenvolver a expressão, de modo que, situações em que os aprendizes recebem muitos dados, mas em que não há uma troca de informações, não há interação efetiva entre os sujeitos, não favorecem esse desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o *output* é parte fundamental da aprendizagem para quem busca interagir em LE, e não somente como um produto, mas sim como parte do processo de aquisição. Conforme destaca Paiva (*op cit.* p. 113), “o conceito de *output* nesta hipótese de aquisição está relacionado com a língua em ação e não como produto da ação.” Diante disso, pode-se depreender que o mais importante nesse processo de aprendizagem não é dizer as coisas da maneira correta (ou seja, o produto), mas a busca, a tentativa de expressão, a experiência de dizer, de se expressar.

Considero que a hipótese do *output* converge com os objetivos da minha pesquisa, pois com as atividades propostas pretende-se levar a refletir – de variadas formas (com explicações, comparações, tentativas de erro/acerto etc.) – sobre um fenômeno típico das línguas que traz dificuldades sobretudo no momento em que o sujeito precisa se expressar. Elas funcionam, nesse sentido, como um “alerta” ao aprendiz – “preste atenção também na combinação das palavras!” – e um apoio inicial para as primeiras experiências linguísticas em sala de aula.

A partir do momento em que o aprendiz toma consciência de que as palavras não vêm “isoladas”, mas são combinadas em larga medida, isto é, aparecem em “blocos”, ele

compreenderá que isso também faz parte de seu processo de aprendizagem. Como qualquer outro aspecto, na tentativa de se expressar, ele vai errar, vai ser corrigido ou vai se autocorriger, vai ter de consultar etc., até integrar determinado vocabulário. É essa consciência que lhe trará provavelmente mais autoconfiança, e conseqüentemente o desenvolvimento da aprendizagem fluirá, favorecendo as interações sociocomunicativas.

Essas duas teorias me interessam, porque acredito que, sim, as regularidades e as conexões dos dados, bem como a experiência do sujeito-aprendiz contribuem para a aprendizagem de uma língua, independentemente do *status* de primeira, segunda, terceira língua, etc. E, consoante à hipótese do *output*, também considero que a expressão é parte fundamental do processo de aprendizagem e não pode ser vista como um produto a ser avaliado.

Sendo assim, por um lado, podemos adotar os pressupostos da teoria conexionista, e, por outro, o que pressupõe a hipótese do *output*. Em suma, podemos considerar o conhecimento prévio do aprendiz, assim como suas vivências, e criar (ou desenvolver melhor) um ambiente onde ele possa cada vez mais agir e reagir na língua que está aprendendo, convergindo assim com a perspectiva acional mencionada anteriormente. Em meio às diferentes situações de ensino que o professor propõe para que ele “ensaie” como falante de uma nova língua, haverá sempre momentos para se falar mais diretamente também *sobre* a língua, de modo que a reflexão metalinguística alimente sua prática e consciência linguísticas. Quanto ao professor de línguas, por sua vez, não há dúvidas de que o aprofundamento de seu conhecimento sobre os fenômenos de linguagem e as diferentes disciplinas linguísticas subsidiam muitas de suas tarefas como formador, desde a seleção e preparação de material (análise linguística, textual e discursiva), a identificação de dificuldades de aprendizagem e as respectivas estratégias para trabalhá-las (em que ele pode se perguntar: o que é dedutível, em termos de linguagem, por parte desse aprendiz? O que devo explicitar? Etc.), até a didatização de explicações metalinguísticas e a orientação de um saber-aprender uma nova língua.

2.3 Colocações: noções e princípios de identificação

As línguas são caracterizadas por diversos aspectos, um desses aspectos diz respeito à combinação de palavras, o que, teoricamente, chamamos de *fraseologia*. Trata-se de um saber sobre as línguas talvez interessante para o aprendiz, mas certamente importante para o professor.

“A fraseologia de uma língua abrange os mais diversos tipos de combinações de palavras: colocações, expressões idiomáticas, fórmulas discursivas e de rotina, provérbios etc.” (XATARA; BEVILACQUA; HUMBLÉ, 2012, p. 81). Essas combinações, que são de ordem sintagmática, são difíceis de assimilar, pois tendem a especificidades mesmo entre línguas próximas. Dentre essas combinações, como se pode ver, estão as colocações, objeto do meu estudo, e que, às vezes, seja por falta de conhecimento, seja pela complexidade da própria natureza linguística e discursiva, podem ser confundidas com expressões idiomáticas ou outro tipo de fraseologia. Eventualmente, esses fenômenos podem até se sobrepor ou mesmo deixar de ter um determinado *status* e passar a ter outro, conforme as convenções, o uso e a evolução das línguas e, em alguns casos, pode ser difícil determinar em que categoria se classifica. Por exemplo, *falar pelos cotovelos*, dependendo da abordagem teórica, pode ser considerada expressão idiomática ou locução (o sentido das partes não se atualiza no sentido do todo, é metafórico) ou até mesmo uma colocação, em que *falar* é a parte principal da expressão e *pelos cotovelos* (falar muito) cumpre uma função adverbial.

Meu interesse pelas colocações se deve ao fato de serem, reconhecidamente, uma propriedade da língua de difícil aquisição para as pessoas que estão aprendendo uma nova língua (TAGNIN, 2013; HAUSSMANN; BLUMENTHAL, 2006) e colocarem em evidência a competência linguística do falante: através das colocações, é possível perceber o grau de familiaridade do sujeito com a forma que aquela língua adquire em determinado contexto de uso. Quando não nos apropriamos das formas esperadas, pode haver um impacto nas nossas interações sociais; os efeitos incidem sobretudo na nossa competência comunicativa nas situações em que precisamos nos expressar. Em uma troca de conversas ou na leitura de um texto, o falante que não tem um certo domínio das colocações pode não enfrentar problemas para compreender a situação, pois as colocações são semanticamente transparentes, seu sentido pode ser inferido pelo contexto e pelos demais elementos que contribuem para dar sentido ao “texto” (unidade de comunicação). No entanto, no momento de se expressar, as palavras não surgem intuitivamente e, mesmo que o locutor saiba exatamente o que quer dizer, talvez ele

não saiba *como* dizer. Não saber ou não conseguir se expressar pode afetar as nossas interações sociais e nossa participação efetiva em diversas esferas da sociedade, pois não conseguimos transmitir nossas ideias, nossos desejos, nossas necessidades, e podemos nos sentir excluídos das interações ou enfrentar dificuldades para nos fazer entender.

Grosso modo, as colocações dizem respeito à forma como combinamos as palavras em determinada língua, em dado contexto e situação de interlocução, marcando uma forma de se expressar. Trata-se, como outros aspectos linguísticos, de um idiomatismo, isto é, aquilo que é próprio de uma determinada língua, sendo, portanto, de consideração essencial no âmbito do ensino-aprendizagem de LE. Apesar disso, a ideia, a noção de colocação, ainda pode ser desconhecida para profissionais da área. É comum que aprendizes questionem a maneira como tal ideia é expressa na LE quando esta difere da maneira em que se expressa em sua L1, e nem sempre os professores têm respaldo teórico para explicar o porquê. É assim que acabamos vendo respostas do tipo “porque sim” ou “porque nesta língua é assim”, sem que haja o devido esclarecimento sobre o tema, de modo que o aprendiz sai da aula sem compreender que, devido a diferenças linguísticas, sociais, culturais, as palavras não se combinam da mesma forma nas diferentes línguas, e que isso é convencionado pelo uso dos falantes.

Um exemplo disso ocorre quando um aprendiz brasileiro, realizando uma atividade em sala de aula de francês, escreve *je te souhaite tout de bon* nos votos de aniversário, quando então lhe é sugerido que escreva algo como *je te souhaite le meilleur* ou *je te souhaite tout le bonheur du monde* [eu te desejo o melhor ou toda a felicidade do mundo]. O que o aluno escreve em primeiro lugar é baseado naquela forma que lhe ocorre imediatamente, a partir da sua realidade de falante, isto é, nas suas interações mais corriqueiras na comunidade linguística da qual faz parte, é o que normalmente se diz: *te desejo tudo de bom* ou *tudo de bom pra ti*. Em francês, por sua vez, é mais comum empregar as formas sugeridas; além disso, *tout de bon* é uma locução adverbial equivalente à *realmente*, *seriamente*, etc. e, em geral, utilizada em tom de ironia. É comum nos apoiarmos nas formas da nossa primeira língua quando não sabemos como dizer algo, quando pensamos que as formas são as mesmas na outra língua e, sobretudo, quando somos convocados a falar mais espontaneamente, sem preparação prévia, como ocorre em situações reais de interação. Por isso é importante conhecermos a noção de colocação. E não porque é errado nos apoiarmos nas formas linguísticas que nos são conhecidas – isso é, aliás, absolutamente natural e faz parte de todo e qualquer processo de aprendizagem linguística –, mas porque, quando se aprende uma nova língua, geralmente o que se espera é que nos apropriemos dela com todas as suas características.

2.3.1 Primeiras considerações sobre o fenômeno combinatório de palavras

Embora não seja uma pauta inédita nos estudos da linguagem, a falta de um consenso em relação à definição e classificação do fenômeno colocacional mostra a necessidade de eleger uma teoria, ou mais de uma, que dialogue com os meus propósitos didático-pedagógicos e de elaboração do recurso educacional. De maneira geral, a colocação pode ser definida como a coaparição frequente de palavras em um determinado contexto. Entretanto, o número de palavras que coocorrem, se duas ou mais, e a concepção de colocação, que pode se sobrepor a outro fenômeno fraseológico, como mencionei anteriormente, pode variar de autor para autor e de abordagem para abordagem. Segundo Jordan (2019, p. 39), “[...] embora haja inúmeros estudos sobre as colocações, este conceito se emprega de forma diversa e não se chegou a um acordo por uma definição unânime.”⁶

Assim, apresento a seguir uma síntese da abordagem de alguns autores: desde aqueles que estabelecem alguns aspectos que caracterizam o fenômeno da “combinação de palavras”, passando por quem distingue mais detalhadamente os tipos de combinação, ou seja, de unidades fraseológicas, e finalmente me concentro em diferentes definições de colocação. Essa revisão conceitual me ajuda, por fim, a eleger a concepção e os critérios que adoto neste trabalho.

2.3.1.1 Ferdinand de Saussure

Embora o termo tenha surgido mais tarde, Saussure, em seus escritos, já havia introduzido a noção de combinações de palavras por meio da ideia de que, em termos linguísticos, tudo se baseia em relações – relações sintagmáticas e relações associativas. Nesse sentido, eu não poderia falar de colocações sem citar o Curso de Linguística Geral e a noção de sintagma segundo a qual, no discurso (processo de fala, de expressão), os elementos se alinham um após o outro em uma relação baseada no caráter linear da língua, ou seja, na impossibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo (relações sintagmáticas). Para o autor, o sintagma é composto de duas ou mais unidades consecutivas, como em *a vida animal; se chover, eu não vou* etc. Por outro lado, fora do discurso (daquilo que não é falado, expresso), as palavras se associam na memória do indivíduo e formam grupos dentro dos quais imperam

⁶ Tradução minha. No original: [...] aunque existen numerosos estudios sobre las colocaciones, este concepto se emplea de forma diversa y no se ha concordado en una definición unánime.

relações diversas, seja em termos morfológicos, como em *ensino – ensinar – ensinamento* ou *ensinamento – desdobramento – pensamento*, seja por relação semântica (temática), como em *ensino – aprendizagem – educação* ou *ensino – sala de aula – lousa – caderno* etc. Ambos os processos, morfológicos e semânticos, constituem relações associativas. De acordo com o CLG (1988, p. 146), “Uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra”, não havendo regras para isso.

Diante disso, ao que me concerne, as relações sintagmáticas e associativas mencionadas por Saussure podem remeter às colocações na medida em que se referem a *agrupamentos* ou combinações. Embora alguns dos exemplos citados pelo autor digam respeito a outras combinações de palavras, como a locução *à quoi bon ?* [de que adianta?] e as expressões idiomáticas (*prendre la mouche* [ter pavio curto]; *forcer la main* [forçar a barra] e o autor classifique os exemplos somente como *expressões*, sem diferenciá-las, a ideia inicial do que mais tarde seria compreendido e definido como colocação já aparecia em suas reflexões, inclusive como um dos exemplos fornecidos pelo CLG, *avoir mal à (la tête)* [estar com dor (de cabeça)].

Finalmente, quando Saussure (1988, p. 149) afirma que “via de regra, não falamos por signos isolados, mas por grupos de signos, por massas organizadas, que são elas próprias signos. Na língua, tudo se reduz a diferenças, mas tudo se reduz também a agrupamentos.”, está estabelecendo princípios para o que é proposto atualmente nas metodologias de ensino-aprendizagem de línguas referente ao aspecto lexical. Não se aprende uma nova língua conhecendo palavras isoladamente, mas sim a partir de contextos em que as palavras são usadas, são necessárias, seja para a interação seja para pensar, construir ideias, dar sentido às coisas, ao mundo vivido ou imaginado; quando usadas, necessariamente se articulam e se combinam, seja em um mesmo enunciado, seja com o discurso de outrem ou com os intertextos e subentendidos da expressão. Ao se articularem e se combinarem, excluem outras, que se mantêm, todavia, na virtualidade, na mente do sujeito. Pelo exposto, é possível afirmar que Saussure estabelece um ponto de partida para o estudo das fraseologias ao se referir às noções de agrupamentos e combinações, e, desse modo, aponta para um aspecto fundamental das línguas que passa a receber a devida atenção muitos anos depois.

2.3.1.2 Charles Bally

Considerado um dos precursores da fraseologia moderna (BÁRDOSI, 2010), Charles Bally, discípulo e sucessor de Ferdinand de Saussure, foi um dos primeiros a investigar e analisar fenômenos fraseológicos. Ao falar de agrupamentos ou associações passageiros, Bally (1951) introduz termos como *locuções fraseológicas* ou *unidades fraseológicas* e *séries fraseológicas*.

As locuções/unidades fraseológicas são grupos de palavras consagrados pelo uso. Um grupo forma uma unidade quando as palavras que o compõem perdem toda autonomia e somente o conjunto forma o sentido; nesse caso, a coesão dos termos é absoluta (*à peu près* [mais ou menos]; *tout à fait* [com certeza]; *sans doute* [sem dúvida]; *sans cesse* [sem parar/incessantemente]).

Já as séries fraseológicas são aquelas em que a coesão dos itens lexicais é apenas relativa, elas se encaixam nos grupos intermediários. Para Bally (*op cit.*), as colocações fazem parte desses grupos intermediários e também podem ser chamadas de *agrupamentos usuais*, que ocorrem quando os elementos conservam sua autonomia, mas mostram uma afinidade evidente que os aproxima, como por exemplo em *gravement malade* [gravemente doente] e *grièvement blessé* [gravemente ferido]. Os dois advérbios que intensificam o substantivo têm o mesmo sentido, porém não se diz *gravement blessé* e tampouco *grièvement malade*. A combinação, como outros aspectos do uso das línguas, é convencional ou, nas palavras do autor, *usual*. Para um falante de português brasileiro, as duas colocações, *gravemente doente* e *gravemente ferido*, são usuais, mas para compreendermos melhor, podemos pensar nos exemplos *perdidamente apaixonado* e *desejar ardentemente*. A troca de um advérbio pelo outro nesses dois últimos exemplos não é comum, isto é, *ardentemente apaixonado* e *desejar perdidamente* não são combinações usuais. Esses casos Bally chama de *séries de intensidade* (*op cit.*, p. 70), em que um substantivo abstrato, um adjetivo ou um verbo têm uma existência independente, mas são habitualmente ligados a uma outra palavra que intensifica seu sentido sem alterações, senão de gradação.

Bally também fala sobre as *séries verbais*. Nesses casos, a coesão dos termos pode ser maior ou menor de acordo com a possibilidade ou impossibilidade de inserção de outros elementos, como em *ter o (bom/mau) hábito e ter costume*. A ordem dos elementos também pode variar, como em *o hábito que eu tinha naquela época*.

Para reconhecer essas séries, o autor declara que não há uma *receita infalível*, mas há indícios que podem ser seguidos, tal como a substituição de uma série por uma unidade lexical simples, que o autor chama de *termo de identificação*. Assim, em vez de dizer que fulano *veio a óbito*, pode-se dizer simplesmente que fulano *faleceu* ou *morreu*.

Outra forma de identificação, para o autor, diz respeito ao esquecimento do sentido dos elementos, mas isso se aplica mais às expressões idiomáticas ou locuções. No caso das colocações, os elementos lexicais mantêm seus sentidos (significados), pois são autônomos, e o falante não esquece esses sentidos, mesmo que não esteja pensando em cada um deles ao se expressar. Logo, poderíamos dizer que, se houver um esquecimento, é apenas em relação a um dos elementos lexicais que compõem a colocação, pois, ao dizer *vir a óbito*, não pensamos no verbo *vir* e, em seguida, em *óbito*, pois o sentido é visto em bloco.

2.3.2 Unidades fraseológicas: a tipologia de Gloria Corpas Pastor

Do ponto de vista da Linguística Geral, Saussure e Bally dão o pontapé inicial para compreender o que hoje chamamos de colocação. Corpas Pastor, de uma perspectiva mais específica dos estudos de fraseologia, define e classifica o fenômeno colocacional pensando na formação, no funcionamento e no desenvolvimento da linguagem. Além disso, a autora leva em conta a importância das fraseologias para a aquisição e o processamento das línguas, sendo, portanto, relevante a sua contribuição para este trabalho.

Em seu *Manual da Fraseologia Espanhola* (1996), na classificação das unidades fraseológicas, Corpas Pastor combina critério de enunciado e de ato de fala com o de fixação (na norma, no sistema ou na fala, conforme Coseriu⁷). Esses dois critérios servem de base para estabelecer um primeiro nível de classificação dessas unidades. Para esta autora, o enunciado é uma unidade de comunicação mínima, produto de um ato de fala, que corresponde geralmente a uma oração simples ou composta, mas que também pode constar de um sintagma (mais de uma palavra gráfica) ou de uma palavra gráfica. A partir desses conceitos, a autora estabelece dois grupos de unidades fraseológicas: as que não constituem enunciados completos e as que constituem.

⁷ Para Coseriu, o *sistema* representa a língua, enquanto a *norma*, imposta social e culturalmente, corresponde à realização coletiva do sistema e a *fala* é a concretização da atividade linguística direcionada pela norma dentro das possibilidades oferecidas pelo sistema.

As colocações estão no primeiro grupo, ou seja, para a autora, não constituem enunciados, precisam se combinar com outros signos linguísticos, e equivalem a sintagmas. Mas não se trata de um grupo homogêneo, pois, de acordo com a autora (*op cit.* p. 51),

Se misturam com entidades de índole distinta: unidades fraseológicas que constituem unidades no sistema e unidades que, do ponto de vista do sistema, são sintagmas completamente livres, gerados a partir de regras, mas que, ao mesmo tempo apresentam uma fixação determinada pelo uso.⁸

Por fixação determinada pelo uso, ou, conforme a teoria da autora, pela norma, entendem-se as combinações de palavras previamente estabelecidas, que são arbitrárias, ou seja, situação em que o falante não pode simplesmente escolher como vai dizer, pois já existe uma combinação convencionalizada. Assim, por exemplo, eu não posso simplesmente dizer que vou *fechar a televisão* quando normalmente se diz *desligar a televisão*. A autora fala então que há duas esferas: as colocações (fixadas somente na norma) e as locuções (que englobam unidades fraseológicas do sistema).

Em relação às colocações, a autora as define como unidades fraseológicas ou sintagmas completamente livres, que, ao mesmo tempo, apresentam restrições combinatórias (pelo uso). Essas unidades têm certa *fixação interna* e não constituem, necessariamente, enunciados nem atos de fala por si mesmas. A fixação interna diz respeito a uma fixação material: impossibilidade de reordenamento dos componentes, realização fonética fixa, restrição na escolha dos componentes e fixação de conteúdo (ou peculiaridade semântica). Também apresentam *fixação externa analítica*, que é a fixação que se dá como consequência do uso de determinadas unidades linguísticas para a análise já estabelecida do mundo, frente a outras unidades igualmente possíveis teoricamente, na virtualidade do sistema. Ou seja, as colocações também disputam o emprego na expressão com outras formas igualmente possíveis.

Além disso, as colocações corresponderiam à noção de *solidariedade lexical*, que pode ser definida como a determinação semântica de uma palavra por meio de outra que funciona como traço distintivo (COSERIU, 1986 [1977]: 148, *apud* CORPAS PASTOR, 1996: 64). Conforme Corpas Pastor (1996, p. 64-65), a solidariedade lexical é considerada uma “relação orientada”, em outras palavras há um elemento determinante e um elemento determinado que

⁸ Tradução minha. No original: se mezclan entidades de índole distinta: UFS que constituyen unidades en el sistema y UFS que, desde el punto de vista del sistema, son sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo, presentan una fijación determinada por el uso.

implica o determinante. Exemplo: *cavalo alazão*, em que cavalo é o determinante e alazão o determinado. No entanto, a autora difere as colocações das solidariedades lexicais pelo aspecto da frequência, que se aplica somente às colocações.

Por apresentarem estabilidade resultante da norma, não do sistema, as colocações são percebidas, de modo geral, pela alta frequência de uso e de coaparição de seus elementos integrantes, que podem variar gramaticalmente. A autora estabelece, assim, uma taxonomia a partir da categoria gramatical e da relação sintática entre os elementos, compostos por, pelo menos, uma *base* e um *colocado*, ambos constituindo palavras lexicais, ou seja, palavras que carregam conteúdo semântico, que se referem a objetos, estados ou processos e se diferem das palavras gramaticais, como artigos e preposições, que têm funções específicas no discurso. Nessa perspectiva, a base é semanticamente autônoma, determinando o colocado e lhe conferindo uma acepção especial, frequentemente de caráter abstrato ou figurativo. A partir desses elementos, a autora propõe a seguinte taxonomia:

- **Substantivo (sujeito) + verbo:** o substantivo é a base e o verbo denota uma ação característica da pessoa ou coisa designada pelo substantivo: *um boato que corre, um barco que zarpa, um avião que decola*;

- **Verbo + substantivo (objeto):** o verbo é o colocado e a extensão colocacional deste tipo é variável, podendo ser ilimitada *desempenhar (um papel, uma função, um cargo)*, fixa (*realizar um sonho*) ou intermediária (*desferir um golpe, dar um golpe*). A proliferação desse tipo de colocação pode se dar pelo fato de os substantivos apresentarem mais possibilidades de modificação (*op cit.*, p. 70);

- **Adjetivo + substantivo:** o adjetivo é o colocado e intensifica a base: *ódio mortal, erro crasso*. Aqui também podemos incluir as colocações entre dois substantivos em que um modifica o outro: *visita relâmpago*;

- **Substantivo + preposição + substantivo:** o primeiro substantivo é o colocado e o segundo é a base. O colocado está determinado semanticamente pela base: *cardume – grupo de peixes*;

- **Verbo + advérbio:** o verbo constitui a base, enquanto os advérbios de modo e de intensidade ocupam a posição de colocados: *dormir profundamente, pedir encarecidamente*.

- **Adjetivo + advérbio:** colocações de particípio em função adjetival. O adjetivo é a base, que é intensificada pelo advérbio. Os advérbios pertencem à classe vista anteriormente: *completamente enganado, estreitamente relacionado*.

A autora ainda considera os aspectos formais, em que as colocações ilustram preferências de combinação e restrições impostas pelo uso e só assim se diferenciam dos sintagmas livres e de outras unidades fraseológicas. Entre os aspectos formais destacados, estão as relações paradigmáticas, as relações sintagmáticas, os aspectos semânticos, a dimensão metafórica e a conotação.

As relações paradigmáticas dizem respeito ao eixo paradigmático (virtual), através do qual pode haver substituição de elementos. A autora cita Greenbaum (1974:79) ao declarar que a colocação é geralmente considerada um tipo de relação lexical responsável pela criação de séries lexicais no eixo paradigmático, e cita outros autores (Halliday (1966); Mitchell (1971)) que corroboram a hipótese, indicando, dessa forma, que há possibilidades de alterar a construção gramatical com base na associação de palavras. Por exemplo, é possível dizer que *ele é um mentiroso compulsivo* ou que *ele mente compulsivamente*.

No que diz respeito às relações sintagmáticas, assim como o CLG e, depois, Bally já apontavam, a autora afirma (*op cit.* p. 78) que “a noção de colocação responde a uma visão essencialmente sintagmática da língua. [...] a extensão colocacional de uma palavra determina significativamente seus padrões lexicais combinatórios”. Ela chama a atenção para o conceito de distância colocacional e cita Hausmann (1985: 127), que sugere que “a distância entre os colocados indica o grau de proximidade sintagmática entre os componentes de uma colocação”. E a partir dessas relações temos os graus de restrição das colocações (COWIE, 1981 *apud* CORPAS PASTOR, 1996: 80), que, segundo a autora, podem ser:

- **Livres:** combinações facultativas de palavras cujos elementos constitutivos mantêm seu significado constante. Exemplos: *provocar uma briga, começar uma briga, ganhar uma briga, perder uma briga etc.*

- **Restritas:** a aceção de um dos colocados vem determinada pelo outro. Exemplos: *chegar a um acordo / concordar*.

- **Estáveis:** quando as restrições limitam a extensão colocacional. Exemplo: *realizar um sonho*, colocação que não permite substituição sinonímica do verbo.

- **Categoria de ponte:** unidades que se encontram na linha divisória entre colocações e expressões idiomáticas⁹. As colocações desta categoria são formadas por um colocado com significado figurativo ou especializado como, por exemplo, *levantar uma calúnia*.

Quanto ao aspecto semântico, para a autora, as colocações só apresentam problemas na codificação, pois são transparentes na decodificação. Elas têm significado parcialmente composicional, pois as acepções atribuídas pela base ao colocado podem ser secundárias, abstratas ou figurativas; em outras palavras, geralmente o colocado apresenta uma especialização semântica, restringindo as possibilidades de troca. Assim, temos *franzir a testa* (acepção secundária); *sufocar uma revolta* (acepção abstrata) ou *dar início* (significado quase gramaticalizado, uma vez que o verbo é esvaziado de seu sentido, ou seja, é deslexicalizado).

Finalmente, as colocações também apresentam uma dimensão metafórica e aspectos conotativos (relativos a registro, gênero textual, marcas regionais, sociais etc.). Em relação à dimensão metafórica, Corpas Pastor cita Browning (1967), e sua perspectiva contrastiva, referente à tradução, que divide as colocações em “básicas” e “estendidas”. As básicas delimitam os significados centrais dos elementos; as estendidas delimitam os significados a partir de regras de interpretação, como: “de/a um lugar mais alto → de/a uma quantidade maior” e “[+lugar] → [+estado emocional]”. Essas regras têm relações evidentes com as metáforas que compõem nossa concepção de mundo e revelam, *grosso modo*, a conexão entre o vocabulário das ações, dos movimentos, dos espaços físicos, aos domínios dos estados mentais, tais como: *chegar a uma conclusão, palavras vazias, defender uma postura, debate acalorado* etc. De uma perspectiva cognitiva, há uma coerência metafórica entre a ação verbal e a ação mental. Por exemplo, colocações que ilustram o esquema cognitivo dos alimentos e sua relação com as palavras ou a dimensão visual da atividade mental, ou seja, há um conjunto de formas que caracterizam as palavras como uma categoria “alimentícia” ou como se a atividade mental pudesse ser vista, como, por exemplo, em *palavras amargas, palavras doces, palavras ácidas, ideias brilhantes, pensamentos opacos, conceitos transparentes* etc. A esse respeito, Lara (2006) afirma que as ações verbais, para serem válidas, estão condicionadas ao que a sociedade impõe, caso contrário, podem se tornar inteligíveis ou ininterpretáveis. Para concretizar uma ação verbal, é necessária uma forma socialmente definida denominada *ato verbal*. Os atos verbais adquirem sentido culturalmente e, portanto, poucos atos verbais são considerados

⁹ Fraseologias cristalizadas de sentido não composicional e semanticamente opacas, ou seja, o sentido é dado pela junção dos elementos, não pelas partes. Por não apresentarem sentido “literal”, as expressões idiomáticas são de difícil compreensão para o falante inexperiente ou pouco familiarizado com a língua.

universais. Contudo, há uma ação verbal que se encontra em todas as línguas: nomear as coisas. Ou seja, denominar objetos, acontecimentos, experiências, sensações. E o autor explica que

[...] cada ser humano elabora esquemas de conhecimento a partir de suas ações e suas experiências. Esses esquemas obtêm sua informação dos sentidos: do tato, do olfato, do paladar, da audição [...] e também da visão. O esquema de conhecimento se constrói, portanto, a partir da informação sensorial e da relevância que vão adquirindo as experiências sensoriais das coisas, para chegar a reconhecê-las como distintas umas das outras e nomeá-las.¹⁰ (LARA, 2006, p. 86)

No que se refere à conotação, considerando que, de acordo com Corpas Pastor (*op cit.*, p. 87), não são unidades do sistema da língua, mas sim da norma (uso), as colocações não têm propriamente um significado denotativo ou conotativo. Em outras palavras, não cabe distinguir significado denotativo ou conotativo no caso das colocações, uma vez que são composicionais e tal classificação dependerá de outros fatores (como o contexto, o gênero textual, a intertextualidade implicada no discurso etc.). Quanto ao gênero discursivo, a autora afirma que as colocações estão presentes em todos os gêneros e também aponta para o fato de que algumas colocações aparecem quase que exclusivamente em um determinado gênero ou temática, como é o caso das linguagens especializadas, em que as colocações passam a ser *unidades de significação especializadas*, integrando as fraseologias especializadas.

Como vemos, Corpas Pastor aprofunda a explicação e a descrição do fenômeno colocacional, abrindo possibilidades para levantamentos em diferentes contextos e com diferentes propósitos. A taxonomia proposta pela autora e alguns aspectos característicos de colocações que ela apresenta, como as relações sintagmáticas e os aspectos semânticos, auxiliam a identificar e diferenciar as colocações de outras unidades fraseológicas.

¹⁰ Tradução minha. No original: [...] cada ser humano elabora esquemas de conocimiento a partir de sus acciones y sus experiencias. Esos esquemas obtienen su información de los sentidos: del tacto, del olfato, del gusto, del oído [...], y también de la vista. El esquema de conocimiento se construye, por eso, a partir de la información sensorial y la relevancia que van adquiriendo las experiencias sensoriales de las cosas, para llegar a reconocerlas como distintas unas de otras y nombrarlas.

2.3.3 Outras abordagens e definições do fenômeno colocacional

As abordagens que veremos a seguir convergem em alguns aspectos com a abordagem de Corpas Pastor. A maioria dos autores considera especialmente a perspectiva do aprendiz de LE.

2.3.3.1 Alain Polguère

Polguère, assim como Corpas Pastor, também se apoia nas noções de sintagma, base e colocado para definir colocação. Segundo Polguère (2018, p. 65):

Uma colocação é um sintagma AB (ou BA) tal que, para construí-lo, o Locutor seleciona A livremente de acordo com seu sentido ‘A’, ao passo que ele seleciona B para exprimir junto de A um sentido ‘s’ em função de restrições impostas por A. Uma colocação é, portanto, um sintagma semifraseológico.

Assim, a base da colocação, que o locutor seleciona conforme sua intenção de fala, daquilo que pretende dizer, controla o sintagma, sendo o colocado escolhido em função da base, como nos exemplos que o autor traz: *acalentar*_[B] *um projeto*_[A] e *dormir*_[A] *profundamente*_[B] (*op cit.* p. 65). No primeiro caso, o locutor quer falar de ‘projeto [que alguém tem de fazer algo]’, da situação de vislumbrar um projeto, querer que ele se realize ou simplesmente projetar, por isso combina *projeto* com *acalentar*. No segundo caso, o locutor quer expressar o caráter intenso do estado de sono, então combina *dormir* com *profundamente*, mas ele também poderia ter dito *dormir como uma pedra*, colocação que tem uma relação de sinonímia com a anterior. Nos dois casos, porém, a base restringe a escolha de colocados: seria improvável ou menos provável dizer, por exemplo, *aconchegar** *um projeto* ou *dormir intensamente**.

Em uma colocação, todos os elementos possuem sentido, ou seja, estão plenos de um significado possível, que se combinam para participar de um sentido mais global. Portanto, as colocações são semanticamente composicionais. Por outro lado, são também identificadas como sintagmas pré-fabricados pela língua, ou seja, a composição é, de algum modo, sugerida pelo sistema linguístico no momento em que o locutor escolhe um dos elementos (a base, no caso). Por reunirem essas duas características, Polguère considera que a colocação não é uma

lexia – unidade lexical que pode ser tanto um lexema como uma locução (*op cit.*, p. 67)¹¹, mas sim uma “entidade lexical”, isto é, o encontro de, pelo menos, duas palavras, ou “formas de palavra”, segundo o autor (*op cit.*, p.70). Vale lembrar, nesse sentido, que, em sua abordagem, “forma de palavra” é a materialização do lexema, um caso típico da lexia (*op cit.*, p. 55). Além disso, o autor destaca que as colocações estão presentes em todas as línguas; são onipresentes nos textos (orais e escritos) e parecem mais ou menos arbitrárias, não podendo ser traduzidas ao pé da letra e, portanto, são de difícil aquisição na aprendizagem de uma segunda língua, corroborando o que já observamos inicialmente.

Alain Polguère e Corpas Pastor, ao descreverem as colocações definindo-as e/ou classificando-as, e considerando que suas perspectivas se inserem no âmbito da Lexicologia e da Fraseologia, já me permitem uma compreensão mais teórica do fenômeno. O que são as colocações, o que possibilita identificá-las, o que as diferencia de outras fraseologias e quais obstáculos podem trazer para a aprendizagem.

Com as noções de *base* e *colocado* e conhecendo os tipos de colocações, começo a estabelecer em que perspectiva situarei meu trabalho e quais padrões colocacionais privilegiarei. Contudo, as definições e classificações dos autores que apresento a seguir, por considerarem mais evidentemente o ponto de vista do aprendiz, me orientam no caminho que me leva mais diretamente ao ensino-aprendizagem de línguas.

2.3.3.2 Franz Josef Hausmann e Peter Blumenthal

Hausmann e Blumenthal (2006) apresentam duas acepções do termo colocações. A primeira é quantitativa e refere-se principalmente à frequência de aparecimento de duas unidades lexicais em um determinado contexto. A segunda acepção é qualitativa e pode ser definida como “coocorrência lexical restrita, tratando-se, portanto, de um saber lexical, de uma propriedade do léxico” (*op cit.*, p. 3).

¹¹ Vale lembrar a definição de lexia formulada por Pottier (1992): “*séquence de mots mémorisés comme signe individualisé : fauteuil, dans, marcheraient, antinucléaire, au milieu, faire la paire, juge de paix, par extension*” [sequência de palavras memorizada como signo individualizado: poltrona, dentro, caminhariam, antinuclear, no meio, formar uma bela dupla, juiz de paz, por extensão], incluindo ainda o que ele chama de fraseologia: “*on doit lui rendre cette justice, à des prix qui défient (défiant) toute concurrence, etc.*” [se deve fazer-lhe esta justiça, a preços que desafiam qualquer concorrência] (*op cit.*, p. 34) ou ainda “*unité mémorisée de fonctionnement*” [unidade memorizada de funcionamento] (*op cit.*, p. 38)

Trazendo igualmente a ideia de sintagma, ou mais precisamente de unidade sintagmática, Haussmann e Blumenthal descrevem a colocação como a combinação fraseológica de uma base e de um colocado. De acordo com os autores (*op cit.* p. 4):

A base é uma palavra (mais precisamente a acepção de uma palavra, chamada também “lexia”) que o locutor escolhe livremente porque se pode definir, traduzir e aprender sem o colocado. O colocado é uma palavra (ou a acepção de uma palavra) que o locutor seleciona em função da base porque não se pode definir, traduzir ou aprender sem a base.¹²

Para Haussmann e Blumenthal, a colocação é codificada na língua, logo se distingue tanto da combinação livre (a que não é convencionalizada na língua) quanto de outras unidades fraseológicas, como as locuções e os provérbios, que são aprendidas em blocos. Os autores explicam que há uma espécie de *hierarquia base-colocado*, em que o locutor parte da base para chegar ao colocado. Essa hierarquia é chamada de *orientação da colocação* e, de acordo com os autores, é uma realidade psicológica que pode ser observada no discurso. A título de exemplo, se um brasileiro aprendiz de francês quer se referir ao êxito que obteve em um exame, a base da colocação é *exame* e, em português brasileiro, ele diria que *passou em um exame*. No entanto, em francês, se utilizar os correspondentes mais imediatos – *passer* e *examen* –, estará dizendo outra coisa, apenas que “fez/realizou o exame”, e não que obteve sucesso. Para expressar o que gostaria, terá de empregar o verbo *réussir* [conseguir, vencer, ter êxito] ou, em caso contrário, o verbo *échouer* [não conseguir, fracassar], e não a negação do verbo “passar”, como dizemos no Brasil.

Sendo assim, essa diferença entre as línguas – reveladora do anisomorfismo linguístico –, referente à seleção do colocado, é um aspecto que deve ser trabalhado na aprendizagem de maneira consistente e sistemática, pois é por meio da assimilação e do uso que pode se tornar menos trabalhoso e evitar que o aprendiz incorra no risco de ser mal compreendido. Os autores também salientam que mesmo um falante experiente pode se deparar com essa dificuldade, visto que podem existir variações sinonímicas dos colocados, tais como *réussir* – *aboutir*, *échouer* – *manquer* entre outros, e nem sempre nos ocorre a melhor maneira de expressar o que queremos. Dessa forma, Haussmann e Blumenthal nos mostram que esse aspecto linguístico

¹² Tradução minha. No original: *La base est un mot (plus précisément l'acception d'un mot, appelée aussi « lexie ») que le locuteur choisit librement parce qu'il est définissable, traduisible et apprenable sans le collocatif. Le collocatif est un mot (ou l'acception d'un mot) que le locuteur sélectionne en fonction de la base parce qu'il n'est pas définissable, traduisible ou apprenable sans la base.*

pode causar impacto na utilização do léxico até mesmo nos falantes mais experientes quanto ao uso da língua.

Os argumentos dos autores os levam a concluir que a colocação é um aspecto linguístico que deve ser considerado em diversas esferas da linguística, da lexicografia e da pedagogia das línguas, fato com o qual concordo. Embora os autores falem sobretudo de uma perspectiva lexicográfica, considerando seus pressupostos e suas preocupações, que são também as minhas, sua contribuição é importante para que eu possa pensar na elaboração das atividades do recurso proposto e analisar o material didático de maneira mais centrada no que pode interessar aos aprendizes e professores de FLE.

2.3.3.3 *Stela Tagnin*

Para tratar da perspectiva da autora, antes de apresentar a definição de colocação, é preciso introduzir as noções de “convencionalidade” e de “combinabilidade”. A combinabilidade é “a faculdade que os elementos linguísticos têm de se combinar” (TAGNIN, 2013, p. 25). De acordo com Tagnin, certas palavras parecem combinar-se de forma natural e não há uma explicação concreta para isso. A convencionalidade, por sua vez, “é o aspecto que caracteriza a forma peculiar de expressão numa dada língua ou comunidade linguística” (*op cit.* p. 19) e sua ocorrência pode dar-se em diversos níveis da língua, tais como o semântico, o pragmático e o sintático. O nível sintático é o que abrange a combinabilidade bem como a ordem e a gramaticalidade dos elementos, e é no nível sintático que Tagnin inclui as colocações. Para ela, colocações são unidades linguísticas convencionais que se caracterizam pela combinabilidade dos elementos que as formam. Novamente, podemos dizer, que a ênfase é dada ao eixo sintagmático.

Mas como se dá essa combinabilidade? Como sabemos que se trata de uma combinação convencional e não de uma construção livre? A autora chama a atenção para o fato de que, por vezes, só conseguimos saber se uma combinação é uma colocação, se procurarmos em diversos dicionários e encontrarmos a mesma combinação na maioria deles.

Ela retoma então o que é mencionado por outros autores. Os elementos que formam as unidades linguísticas convencionais são chamados de base e de colocado, em que a base é o elemento principal, aquele que constitui a unidade de sentido de uma colocação, o que carrega mais conteúdo semântico. O colocado, por sua vez, é determinado em função da base e é

aprendido em conjunto com ela. No que diz respeito à classificação, Tagnin propõe os seguintes tipos de colocações:

- **colocações adjetivas:** reúnem estruturas do tipo substantivo + adjetivo (*açúcar mascavo; cinema mudo*);
- **colocações nominais:** formadas por dois substantivos (*fita isolante; praça pública*);
- **colocações verbais:** coocorrência de substantivo com determinados verbos (*tomar providências; criar problemas*) e
- **colocações adverbiais:** advérbios que se combinam com adjetivos e com verbos (*brutalmente assassinado; concordar plenamente*).

Incluindo no âmbito das colocações, a autora também cita “expressões especificadoras” de unidade e coletivos, como *barra de chocolate* e *cardume de peixes*, respectivamente.

Além disso, a autora chama a atenção para um aspecto essencial para a caracterização da unidade colocacional:

A colocação é uma combinação lexical consagrada de duas ou mais palavras de conteúdo: por exemplo, dizemos *red cabbage* em inglês, mas *repolho roxo* em português; *rocking chair* em inglês, mas *cadeira de balanço* em português e não *cadeira balançante*. (TAGNIN, 2013, p. 54).

Nesse sentido, é importante deixar claro que colocação implica a combinação de duas palavras lexicais, ou de conteúdo, como diz a autora, e que uma combinação lexical consagrada é uma convenção, portanto aquilo que é aceito tacitamente por uma determinada comunidade linguística. Como bem salienta Tagnin em sua obra, isso tem repercussões consideráveis para o ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que não é possível deduzir de uma língua para outra a combinação usual.

2.3.3.4 Agnès Tutin

Tutin (2013), que também aborda a questão do ponto de vista do aprendiz de línguas estrangeiras, define as colocações como “associações lexicais privilegiadas e semanticamente composicionais” (*op cit.* p. 47). A autora as classifica como não fixas no plano sintático e as caracteriza pela frequência, pela especialização do sentido em contexto e pela restrição

combinatória. Essas propriedades conferem às colocações um caráter pré-fabricado e pronto para o uso. Assim, quando estamos falando de um sofrimento de perdas, conforme os exemplos da autora, falamos de *tristesse infinie* [tristeza infinita], *pertes abyssales* [perdas irreparáveis]; quando falamos da função que determinada pessoa tem em dado contexto, dizemos *jouer un rôle* [desempenhar um papel] etc. Por isso, a autora considera que as colocações podem ser mais facilmente compreendidas, ou seja, decodificadas, mas trazem dificuldades no momento de codificação em língua estrangeira. Podemos dizer que o aprendiz as compreende quando inseridas em contexto, mas não sabe reproduzi-las no momento de se expressar.

Tutin chama a atenção ainda para o caráter binário das colocações na maioria dos casos, tendo uma base estável e um colocado que funciona como um *satélite da base*, mas aponta para as possibilidades de a unidade colocacional ultrapassar essa estrutura binária. Nesse sentido, são possíveis duas formas de colocações. Em um primeiro caso, a *junção de colocações*, em que uma expressão pode ser decomposta naturalmente em duas colocações autônomas, como em *avoir une peur bleue* [ter um medo muito grande], em que *avoir peur* [ter medo] é uma colocação e *peur bleue* [medo grande] é outra. A junção se encontra no fato de que a base das duas colocações é a palavra *peur*. O segundo caso diz respeito às *colocações recursivas*, em que o colocado ou a base podem ser eles mesmos colocações. Seria o caso de *tomber dans l'oubli* [cair no esquecimento], em que o colocado *tomber* [cair], que é um verbo suporte inceptivo (que indica o começo de uma ação ou um processo), se encontra na colocação *dans l'oubli* [no esquecimento], que tem como colocado a palavra *dans* [dentro, no interior de, em], que denota uma espécie de estado nos casos das construções verbais em francês.

Para concluir, diferentemente das demais abordagens que vimos anteriormente, na concepção de Tutin, as colocações são organizadas em torno de uma estrutura predicado-argumento. Os predicados, na maioria dos casos verbais e adjetivais, não são autônomos e especializam seus sentidos em função dos argumentos, sobretudo quando o sentido a ser expresso remete a um sentido de intensidade ou de causa. Por exemplo, *bleu* [azul] ganha um sentido de intensidade quando em coocorrência com *peur* [medo], mas não com *crainte* [temer] ou *frayeur* [pavor], que são possíveis sinônimos de *peur*; o verbo *faire* [fazer] é causativo de *peur* > *faire peur* [dar medo/assustar], enquanto que o verbo *donner* [dar] é causativo de *faim* [fome] > *donner faim* [dar fome]. Assim, devido a essas propriedades diversas, seria ilusório propor um protótipo. Porém, seria possível isolar as colocações das expressões realmente fixas

– como, por exemplo, *piéd noir*¹³ [pé negro] –, pois a binaridade pode estar presente em outras combinações lexicais, ao passo que a estrutura predicado-argumento é específica da colocação.

2.3.4 Discussão e definição de nossa abordagem

As noções apresentadas neste tópico são básicas para o estudo das colocações, embora não exaustivas e definitivas das teorias. Para mim, são o ponto de partida para definir sob qual ou quais perspectiva(s) tratarei desse fenômeno.

Os autores apresentam formulações com certos pontos de confluência, como a noção de sintagma, de base e de colocado e determinadas características, tais como a convencionalidade (vista pela frequência de uso) e a coocorrência de duas unidades lexicais em que uma delas contém uma carga semântica significativa que orienta o elemento que a acompanha de modo a atribuir-lhe um sentido específico naquele contexto em que está sendo utilizado.

Há ainda diferentes tipologias para classificar as colocações. As que se apoiam na descrição sintática sobretudo (CORPAS PASTOR, TAGNIN), mas também aquelas que levam fortemente em conta o aspecto semântico (POLGUÈRE, HAUSSMANN; BLUMENTHAL, TUTIN). Nesta pesquisa, privilegiarei as colocações verbais e adjetivas e será considerado também seu papel semântico, que permite, por exemplo, identificar variações colocacionais, ou seja, formas sinonímicas que se apresentam como alternativas na língua (*se mettre d'accord* e *s'accorder* [estar de acordo e concordar]), mas também distinguir aquelas formas que parecem se aproximar, mas na verdade apresentam sentidos diferentes, tais como *faire une question* e *poser une question* [fazer uma pergunta e colocar uma pergunta]. Em francês, a colocação com o verbo *faire* assume um sentido diferente, mais na direção da *elaboração* de uma pergunta, como quando um professor elabora as questões de uma prova, por exemplo, ao passo que *poser une question* é no sentido de *perguntar*. O aspecto semântico também deve orientar no que concerne o agrupamento das colocações nas atividades didáticas propostas no recurso educacional.

Como foi possível perceber, não há um modo fácil nem infalível para determinarmos se tal combinação é uma colocação ou não, sua identificação sendo muitas vezes um verdadeiro

¹³ Termo que faz referência a cidadãos europeus que regressaram a França após a independência da Argélia. É diferente de *piéd grec* [pé grego], em que o adjetivo é referente a uma característica do pé. Contrariamente a *piéd grec*, *piéd noir* tem sentido não composicional.

desafio, exigindo o uso de mais de um critério. Bally nos apresenta ideias para identificar as colocações, como a substituição de uma série por uma unidade lexical simples (cometer um erro/errar) ou a autonomia semântica dos elementos lexicais que compõem a colocação. No caso de uma locução ou de uma expressão idiomática, por exemplo, há o esquecimento do sentido literal, se eu digo que *Maria bateu as botas*, eu não estou pensando que Maria pegou um par de botas nas mãos e bateu um pé contra o outro, eu esqueço do sentido desses elementos separadamente e só penso no fato de que *Maria morreu*. No entanto, se eu digo que estou com *dor de cabeça*, é porque a minha cabeça está realmente doendo, nesse caso, podemos fazer um contraste com o francês. Anteriormente, vimos que para se referir ao fato de estar com dor de cabeça em francês, dizemos *avoir mal à la tête*, e se fôssemos fazer uma tradução literal seria “ter dor na cabeça”, mas, em português brasileiro, é mais comum usarmos o verbo estar e não o verbo ter, e, nesse caso, trata-se de uma colocação, pois não houve o esquecimento dos sentidos.

Vimos também, em Corpas Pastor, Tagnin e Tutin, que um dos critérios que classificam as colocações é a frequência de aparecimento, isto é, de uso, sendo onipresentes em nossa expressão, como menciona Polguère, por isso, é importante que um professor de língua submeta os alunos a um contato direto e contínuo com essas estruturas, para que eles possam observar, perceber, refletir e, finalmente, compreender e apreender esse aspecto linguístico. É preciso lembrar, porém, que as palavras andam juntas e não devem ser aprendidas isoladamente, e isso também é válido para as colocações. Não é apresentando uma lista de colocações aos aprendizes que eles vão se apropriar delas, mas sim, trabalhando com textos e contextos que, de preferência, façam sentido e se aproximem da realidade de uso da língua do público-alvo. A partir dessa ideia, é interessante escolher contextos que sejam representativos de uma linguagem geral, comum, e de situações cotidianas, sobretudo se pensarmos em introduzir essa noção desde os níveis iniciais de aprendizagem, a partir do momento em que se tenha um vocabulário mínimo.

É com base nessas considerações que pensei na seleção das colocações que compõem o recurso educacional, inclusive quanto ao fato de privilegiar as colocações verbais e adjetivas. Primeiramente, por serem úteis nessas situações e contextos citados acima e, em segundo lugar, porque são as mais abundantes no *corpus*, sobretudo as verbais, e, dessa forma, se mostram mais produtivas, isto é, são colocações que, provavelmente, serão empregadas com bastante frequência e por isso precisam ser conhecidas e estar disponíveis, integradas, no repertório lexical do aprendiz ou falante ainda inexperiente.

Nesse sentido, a partir do exposto até agora, entendemos que as colocações são parte essencial do processo de aprendizagem, o que corrobora a relevância deste projeto. Saber combinar as palavras é uma habilidade que o falante, na sua língua materna, domina de maneira inconsciente, mesmo que possa fazer combinações inadequadas em determinados momentos. O aprendiz de LE, por sua vez, precisa se apropriar desse fenômeno através da exposição, do uso e da repetição dessas estruturas (GIL, 2016), pois é assim que ele vai conseguir assimilá-las de modo, inclusive, a “esquecê-las”, podendo se expressar, finalmente, de maneira mais espontânea.

Sendo assim, retomo, de maneira sucinta aqui, a definição de colocação para este trabalho: a combinação frequente de duas palavras lexicais, independentemente da existência ou inserção de palavras gramaticais (*prendre le bus, poser une question, poser des questions, faire trop chaud, ami d'enfance* etc.), convencionada pelo uso da língua por parte dos falantes de determinada comunidade linguística. Essa combinação pode ser compreendida pelo contexto, mas não ocorre instintivamente, de modo que o aprendiz precisa se apropriar desse saber linguístico a fim de poder se expressar com fluidez e clareza sem a necessidade de estar *constantemente* consultando o professor ou ferramentas de aprendizagem. Saliento o termo *constantemente* para evitar incongruências, pois, evidentemente, se proponho um recurso educacional que também pretende ser uma fonte de consulta, não condeno a referida prática e sei que é necessária no processo de aprendizagem. Além disso, o processo de aprendizagem é contínuo, não se finda (SIMARD, 1994), visto que os recursos linguísticos tampouco são finitos, portanto, a consulta, seja em relação aos aspectos lexicais seja em relação aos aspectos gramaticais, acontecerá sempre, com menos ou mais frequência. O mais importante é que o aprendiz tenha consciência de que o aspecto combinatório também merece sua atenção.

No que se refere às diferenças entre o francês e o português brasileiro, como mencionado anteriormente, há também semelhanças. Contudo, mesmo quando há semelhanças, alguns aprendizes tendem a ficar receosos quanto à colocação mais apropriada no momento em que desejam se expressar. Isso demonstra que, mesmo não conhecendo a noção de colocação, já existe, para alguns deles, essa preocupação com o modo de dizer determinadas coisas na LE. Considero essa preocupação um aspecto positivo no que diz respeito à postura do aprendiz em relação a sua aprendizagem, mas acredito também que isso é mais um fator que mostra a relevância de conhecer o fenômeno. Se, em determinado momento, o aprendiz sentir muita confiança no fato de que existem semelhanças e não souber que existem também muitas diferenças, ele pode acabar sempre se apoiando nas formas linguísticas da L1 e incorrer

eternamente no uso de “traduções” ou decalques de uma língua para outra, o que, em geral, não é o que ele espera ao aprender uma LE.

3. ABORDAGEM LEXICAL EM MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DO FLE

Neste capítulo apresento uma breve análise do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas e dos dois primeiros volumes dos métodos de francês *Alter ego + e Version Originale* com o propósito de verificar quais são as orientações do QECR e qual a abordagem adotada por esses métodos no que diz respeito ao aspecto lexical. A escolha pelos dois primeiros volumes se deve ao fato de que, como mencionei anteriormente, considero importante explorar os aspectos lexicais, sobretudo as colocações, desde os primeiros níveis de aprendizagem.

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

Além disso, analiso brevemente dicionários e outras ferramentas de consulta lexicográfica bilíngues e monolíngues a fim de verificar a contemplação das colocações nesse material, a saber, o dicionário Larousse versão impressa, o dicionário Michaelis versão online e o portal Reverso para a análise bilíngue português/francês. Para a análise monolíngue, o *Dictionnaire d'apprentissage du français* e o *Dictionnaire des combinaisons de mots* ambos em versão impressa e em língua francesa.

3.1 O Quadro europeu e os métodos

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) fornece orientações para a elaboração de programas de ensino de línguas, currículos, exames, métodos etc., para a educação em âmbito europeu. Pela escassez de métodos de FLE fabricados no Brasil, é comum que professores, principalmente em cursos livres, ainda utilizem livros didáticos feitos na Europa e baseados no QECR quanto à abordagem utilizada, às indicações dos níveis de aprendizagem, às temáticas entre outros elementos que compõem esses materiais.

As orientações que constam no QECR versam sobre a abordagem de ensino adotada, que é voltada para a ação,

Na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. (QECR, 2001, p. 29)

sobre os níveis de proficiência; sobre o uso da língua e o utilizador/aprendiz; sobre as aprendizagens de línguas, ou seja, o que e como os aprendizes aprendem ou podem aprender; sobre as tarefas realizadas na sala de aula; sobre diversidade linguística; e, finalmente sobre competências do aprendiz e avaliação. Quanto às competências, o QECR as divide entre competências gerais e competências comunicativas em língua, sendo que estas últimas englobam as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. É no âmbito das competências linguísticas que o QECR insere as competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.

A competência lexical, que nos interessa particularmente aqui, de acordo com o QECR (2001, p. 159)¹⁴, “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais”. Em relação às colocações, o QECR não as nomeia assim, mas compreende-se que ele trata do fenómeno quando se refere a *combinatórias fixas* e as define como “constituídas por palavras que frequentemente se usam juntas, p. ex. *fazer/proferir um discurso/cometer um erro.*” (*op cit.* p. 159). Como podemos ver, por mais mérito que tenha, tal documento de referência não aprofunda propriamente os conteúdos de que trata. Primeiro, ao dividir “competências linguísticas” de competências da ordem do discurso, como as ditas “sociolinguísticas” e “pragmáticas”, opera uma cisão já conhecida nos estudos linguísticos, que trata da língua e de seus objetos como se separada fosse do uso que dela fazem os falantes e seus contextos de uso¹⁵, o que tem repercussões, entre tantas outras, para a maneira de se abordar o vocabulário; segundo, embora fale de “combinatórias fixas”, está longe de fornecer um conteúdo consistente e suficiente para orientar professores e formadores a respeito do tema, reduzindo bastante o assunto e incorrendo, inclusive, em inadequação conceitual (as combinatórias não são necessariamente fixas). O que o documento faz é tão simplesmente apontar para um tipo de fenómeno fraseológico.

Além disso, o QECR tampouco orienta a forma de se trabalhar com as colocações ou qualquer outro conteúdo específico. O texto apenas diz que, para “interações comunicativas

¹⁴ Há uma versão atualizada do QECR, de 2020, porém, ainda não realizei um estudo sobre ela. Analiso aqui versão de 2001, pois os manuais que também analiso são baseados nessa versão.

¹⁵ Me refiro ao recorte metodológico visto no Curso de Linguística Geral (1988) entre *langue e parole*, baseado nas aulas de Ferdinand de Saussure, que funda os estudos linguísticos estruturalistas.

eficazes”, os aprendizes devem aprender ou adquirir, entre outras coisas, as competências que ele discrimina. A forma de se trabalhar, ou seja, a metodologia didática, cabe aos elaboradores dos métodos, e outros idealizadores de material para ensino-aprendizagem de línguas que usam o Quadro como referência, e aos professores que farão uso desses materiais.

Em relação à abordagem lexical, o QECR orienta sobre o que esperar e exigir dos aprendizes em termos de vocabulário e indica, por exemplo, uma série de expedientes que podem ser adotados e/ou o que se espera quanto à aprendizagem vocabular, tais como:

- que palavras e expressões fixas presentes em textos autênticos sejam expostos aos aprendizes; que utilizem dicionários (monolíngues e bilíngues);
- que as palavras sejam apresentadas em contexto e/ou acompanhadas por imagens, gestos, mímicas, objetos;
- paradoxalmente, que os aprendizes memorizem listas de palavras;
- que campos semânticos sejam explorados e que sejam feitos a “explicação do funcionamento da estrutura lexical e consequente aplicação (p. ex.: derivação, composição, sinonímia, antonímia, palavras compostas, combinatórias, expressões idiomáticas, etc.)”;
- e que seja feito “um estudo mais ou menos sistemático da distribuição dos elementos lexicais em L1 e L2 (semântica contrastiva).” (*op cit.*, p. 209).

Ainda a esse respeito, mas em termos de quantidade, do âmbito e do controle do vocabulário, o Quadro também fornece uma série de pequenas orientações:

- que os utilizadores explicitem aos aprendizes a quantidade, a extensão, o tipo de controle sobre o vocabulário (se é para reconhecer ou compreender ou para memorizar e produzir), entre outras coisas;
- em relação à seleção lexical, a orientação dada a autores de exames e de materiais pedagógicos é a de que são “obrigados a escolher as palavras a incluir” e que essa escolha pode abranger “palavras-chave e expressões nas áreas temáticas exigidas para realizar as tarefas comunicativas relevantes para as necessidades dos aprendentes”;

- palavras e expressões “que concretizam a diferença cultural e/ou as crenças e os valores significativos partilhados pelo grupo ou grupos sociais e cuja língua está a ser estudada”;
- a escolha de palavras com maior frequência num *corpus* ou em temáticas reduzidas;
- a seleção de textos autênticos, deixando como opção “não planejar o desenvolvimento do vocabulário, mas permitir que se desenvolva organicamente como resposta ao pedido do aprendente, quando este realiza as tarefas comunicativas”. (*op cit.*, p. 210)

Como se pode ver, o QEER deixa à escolha de seus utilizadores a forma como decidirão trabalhar, apenas listando as muitas opções de abordagem lexical, algumas até conflitantes entre si em certa medida. De maneira geral, sendo o Quadro de fato uma referência, é essa diversidade, nem sempre justificada ou embasada com clareza, que vemos refletida em muitos livros didáticos atualmente e discutidas no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas.

Por outro lado, é importante mencionar que o QEER enfatiza a competência de aprendizagem ou *saber-aprender*, o que converge com o que abordo neste trabalho e com um dos propósitos do recurso educacional proposto, que não deixa de ser um instrumento para “ensinar” a aprender vocabulário. O *saber-aprender* consiste na observação e na participação em novas experiências, de modo que o aprendiz possa ser capaz de modificar o que for necessário em relação a seus conhecimentos anteriores a fim de incorporar tudo aquilo que for novo para ele. Para isso, entram em jogo as *capacidades de observar* e de *participar*, que possibilitam que o aprendiz lide melhor com os desafios que surgem no processo de aprendizagem de uma língua, e essas também devem ser desenvolvidas ao longo desse processo. Essas capacidades se relacionam, de modo geral, com outras que compõem a capacidade de aprendizagem de línguas que, de acordo com o QEER (p. 154), tem várias componentes: a consciência da língua e da comunicação; as capacidades fonéticas; as capacidades de estudo; as capacidades heurísticas.” Identificar os tipos de postura e de capacidades a serem desenvolvidas nos aprendizes para que desenvolvam a competência de aprendizagem também é tarefa do professor.

É interessante ressaltar, entre essas componentes, principalmente, a *consciência da língua* e as *capacidades de estudo*. A primeira, porque refletir sobre a língua é percebê-la para além da ideia de que é apenas um “instrumento” de comunicação sem considerar todos os outros elementos que fazem parte de uma comunidade linguística – sempre plural e diversa – e que

não podem ser dissociados dela, falo sobretudo de valores e estruturas simbólicas, culturais e sociais que moldam os comportamentos e as interações entre os sujeitos, e que se refletem nas línguas. E a segunda, pois o saber-aprender está associado à autoconsciência da(s) maneira(s) como aprendo melhor os conteúdos e isso pode tornar o processo de aprendizagem mais proveitoso e prazeroso.

3.1.1 Método *Alter ego*+

Alter ego + é uma coleção de métodos de FLE sob a responsabilidade de Annie Berthet, Emmanuelle Daill, Catherine Hugot, Véronique M. Kizirian e Monique Waendendries (em sua maioria professoras da Aliança Francesa da região de Paris – França), e que segue as orientações do QECR. A coleção, de quatro volumes, é composta, basicamente, do livro do aluno, do guia pedagógico (para o professor) e de um livro de exercícios que, a partir da minha experiência, quase nunca é exigido que o aluno adquira para as aulas, mas, evidentemente, ele pode adquirir para complementar seus estudos em casa.

O método estabelece em sua apresentação a abordagem adotada, isto é, uma perspectiva acional voltada para a interação, para o *saber fazer* e o *saber ser*, em que cada unidade didática leva à realização de uma tarefa final, chamada de *projet*, que visa a utilização das competências descritas no QECR. Também apresenta os objetivos de cada lição, pragmáticos e sociolinguísticos. Entre os sociolinguísticos estão os objetivos linguísticos compostos pelos objetivos gramaticais (adjetivos, verbos, artigos, preposições etc.), lexicais (unidades lexicais que nomeiam as coisas no mundo, nomes de lugares, termos e estruturas ligados a campos temáticos, formas de expressar gostos, sentimentos...) e relativos à oralização e produção oral (como os elementos da fonética, relacionada à pronúncia, elisão e outros, e da prosódia, relacionada à entonação, ao ritmo, à ênfase etc.).

A coleção *Alter ego* + não deixa a desejar na medida em que procura abordar diversos aspectos linguísticos e estimular a prática de diferentes competências nas unidades didáticas (gramática, léxico, fonética, compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita etc.). Todavia, não é raro que o aspecto gramatical (as regras de gramática) tenha prioridade tanto nas lições quanto nos exercícios.

Ao longo das unidades didáticas, existem quadros com conteúdos gramaticais e lexicais que complementam as atividades e servem para os aprendizes completarem de acordo com o que está sendo pedido, e isso os levaria a uma conceitualização a partir do que o método

denomina *abordagem indutiva*. Por exemplo, se for um quadro que trata somente das propriedades gramaticais, e me refiro aqui aos aspectos formais, o aprendiz, a partir da observação de frases extraídas dos textos de apoio da lição, ou mesmo voltando ao texto na íntegra, deve completar a(s) regra(s). Se for um quadro que aborda mais os aspectos lexicais, o aprendiz deve, por exemplo, associar elementos ou assinalar a opção correta nas questões que aparecem nesse quadro. Há ainda os quadros com alguns exemplos retirados dos textos e que servem para serem consultados quando necessário, na realização dos exercícios. Alguns exercícios tratam especificamente de colocações ou de outras fraseologias, mas percebe-se, quantitativamente, que os exercícios voltados para estruturas gramaticais se sobressaem na maior parte das unidades didáticas. Na parte final dos livros, algumas páginas são reservadas para uma retomada de conteúdos e há também algumas páginas consagradas a um “léxico temático”, que consiste em *listas de itens lexicais* relacionados à temática de cada unidade didática. Os componentes das listas não fazem parte, necessariamente, do vocabulário visto nas lições, funcionando apenas como sugestões para a realização de exercícios. No entanto, como vimos, conhecer o uso de uma palavra nova implica conhecer elementos que vão além de sua menção isolada e de seu aspecto designativo. Vejamos as figuras abaixo.

Figura 1 – Quadro para completar regras gramaticais.

POINT Langue → p. 183

Les temps du passé pour raconter un fait divers

Complétez la règle avec les termes suivants : *l'imparfait, le passé composé, le plus-que-parfait*. Justifiez vos réponses avec des exemples tirés des deux articles.

Quand on raconte dans le passé :

- on utilise ... pour rapporter l'évènement principal : les faits, dans l'ordre chronologique.

Exemples : ...

- on utilise le ... pour parler du contexte, des circonstances. *Exemple : ...*
- on utilise le ... pour expliquer / préciser avec des faits antérieurs. *Exemple : ...*
- on utilise le ... ou le présent pour indiquer les conséquences ou suites. *Exemple : ...*

→ S'exercer n° 11 | p. 85

Fonte: *Alter ego +2 méthode de français*.

Na figura 1, temos o exemplo de um quadro em que os alunos devem completar a regra de tempos verbais do passado e justificar a resposta com exemplos retirados do texto de apoio da lição.

Figura 2 – Léxico temático.

Leçon 1	
<p>> Le temps et les horaires un horaire d'ouverture ↑ de fermeture une heure une journée un magasin ouvert ↑ fermé un moment un rythme de vie une soirée avoir du temps tôt ↑ tard en avance ↑ en retard</p> <p>> La succession des actions d'abord puis ensuite après finalement</p> <p>> Les médias et Internet la radio la télévision un clip (musical) un dessin animé un documentaire un écran une émission (de télévision) un feuilleton le journal = les informations = les actualités un film un match (de football/tennis) une série allumer/regarder la télé(vision) choisir un film rester devant la télé</p>	<p>Internet un(e) internaute aller sur Internet faire un achat en ligne jouer en ligne regarder ses mails regarder une vidéo rester devant son ordinateur s'informer se connecter surfer (sur Internet)</p> <p>> Les activités quotidiennes se réveiller se lever préparer/prendre le petit déjeuner se brosser les dents se boucher se laver se préparer s'habiller se coiffer se raser se maquiller rentrer (à la maison) se reposer faire ses devoirs s'amuser se coucher s'endormir</p> <p>> Exprimer une obligation devoir falloir (<i>il faut</i>)</p> <p>> Les écrits un panneau</p>

Fonte: *Alter ego +1 méthode de français*

Na figura 2, podemos ver o léxico temático relacionado ao tempo, às horas, à sucessão de ações, às mídias e Internet e às atividades cotidianas. Em meio à listagem, é possível identificar colocações, como *ligar/assistir televisão*; *preparar/tomar o café da manhã*, *escovar os dentes*, *consultar/olhar a internet*, *fazer uma compra online*, *jogar na internet*, *ver/conferir e-mails* e *ver um vídeo*, em destaque na figura.

Figura 3 – Lembrete e exercício.

AIDE-MÉMOIRE

Parler d'un pays et de ses habitants

- les habitants – les gens – les citoyens
- faire preuve de civisme / de nonchalance
- bénéficier d'un bon système de santé / de bonnes conditions de vie
- avoir droit à cinq semaines de congé

Leçon 1

> Parler d'un pays et de ses habitants

1. Associez les éléments des deux colonnes pour reconstituer les phrases.

1. En France, les lycéens bénéficient de / d'	4 a. des réductions sur les articles.
2. En France, on a droit à	2 b. un jour de congé si on déménage.
3. Dans cette émission, les journalistes font toujours preuve de / d'	6 c. manque de politesse avec les clients.
4. Dans ce magasin, les employés ont droit à	3 d. objectivité.
5. Les Français bénéficient de / d'	1 e. deux mois de congés en été.
6. En France, les serveurs font parfois preuve de / d'	5 f. une bonne protection sociale quand ils sont malades.

> Les pronoms relatifs où et dont

2. Transformez comme dans l'exemple.

Fonte: *Alter ego +2 méthode de français.*

Já na figura 3, observa-se um pequeno quadro chamado de *aide-mémoire* [lembrete] que retoma colocações que aparecem no texto de apoio da lição e abaixo o único exercício (que solicita a associação de elementos) sobre o tema, que trata de estereótipos e de como falar de um país e de seus habitantes. Em suma, o vocabulário é pouco explorado no material, bem como não há uma orientação para realizar esse “manejo” com as palavras novas, que devem ser reutilizadas com frequência, em suas estruturas de uso, para que de fato haja assimilação.

Nesse sentido, não se pode dizer que o método não aborda as colocações, ainda que não as nomeie. No entanto, não é uma abordagem consistente nem suficiente, cabendo ao professor aprofundar e explorar melhor os aspectos relativos ao acesso e ao uso do vocabulário. Por exemplo, o que um professor pode fazer com aquele léxico temático que o livro disponibiliza? Como introduzir colocações que não foram vistas nas lições de forma que os aprendizes consigam assimilar e aplicar essas estruturas em uma situação de expressão? Ele pode pensar em seguir uma das orientações do QECR e pedir ou sugerir aos aprendizes que consultem as listas e as memorizem; todavia, por si só, sabemos que a memorização de listas não incide na assimilação efetiva de vocabulário, não vai estimular sua aprendizagem, uma vez que,

possivelmente, o sujeito não vai saber como aplicar essas informações simplesmente porque memorizou as formas. Como afirma Jordan, (2019, p. 74) “[...] combinações lexicais não podem ser memorizadas e utilizadas de forma mecânica, mas devem ser praticadas para que possam ser incorporadas ao léxico.”¹⁶

Portanto, é interessante acrescentar exercícios ou atividades complementares às lições e que possam contribuir para a apropriação do fenômeno colocacional, a exemplo do recurso educacional proposto neste trabalho. O livro de exercícios que consta na coleção também tem esse propósito de complementar o que é abordado no livro do aluno. Porém, além do fato óbvio de que o livro de exercícios não é voltado especificamente para o estudo das colocações, alguns cursos não exigem que o aluno o adquira, como mencionei anteriormente, e, mesmo que o professor recomende, a maioria dos alunos não adquire, seja pelo valor (são livros importados), seja pelo fato de que os exercícios não serão abordados nem corrigidos durante as aulas, ou seja, o aluno vai trabalhar de forma autônoma e nem sempre ele estará disposto a isso, por motivos pessoais e/ou porque, provavelmente, ele não terá um retorno desse trabalho.

Em relação ao guia pedagógico, é um documento importante que orienta o professor a como trabalhar com o livro a partir de uma introdução, onde explicita a abordagem e os objetivos, sempre de acordo com QECR, e a partir de um acompanhamento por unidade didática, ou seja, procura explicar os objetivos de cada atividade e sugerir como o professor pode realizar as atividades. No entanto, são aproximadamente 200 páginas para cada volume que nem sempre o professor terá disponibilidade de ler a fundo e, mesmo que o faça, talvez não foque nos detalhes que concernem especificamente os aspectos lexicais. A esse respeito, não pretendo de forma alguma responsabilizar os elaboradores dos manuais ou mesmo os professores, apenas abordo a questão de modo mais realista, ou seja, na maioria das vezes o professor nem adquire ou não tem acesso ao guia pedagógico, de forma que, principalmente nessa situação, ele vai trabalhar os conteúdos do livro como lhe parecer melhor.

Além disso, a respeito das sugestões que o guia dá, em relação ao quadro *aide-mémoire* da figura 3, por exemplo, há apenas uma frase, no final da página, que pode simplesmente passar despercebida e que indica somente que “*L’aide-mémoire reprend et permet de fixer le lexique utilisé pour parler d’un pays et de ses habitants.*” [O lembrete retoma e permite fixar o

¹⁶ Tradução minha. No original: [...] estas combinaciones léxicas no se pueden memorizar y usar de forma mecánica, sino que deben practicarse para poder incorporarlas al léxico.

léxico utilizado para falar de um país e de seus habitantes] (Guia pedagógico *Alter ego +2*, p. 56). Em outra lição, o guia indica que o lembrete retoma e permite fixar fórmulas utilizadas para informar sobre um evento e que o professor deve chamar a atenção dos aprendizes sobre a construção das expressões dadas (*op cit.* p. 78), novamente, sem sugestão de como fazer isso. No mesmo volume consultado, contudo, em uma outra lição, o guia sugere uma atividade de associação de elementos para explorar o léxico que consta no quadro *aide-mémoire* e indica que o objetivo é tornar o aprendiz mais ativo na aprendizagem dessas “fórmulas”, como ilustra a figura 4.

Figura 4 – Lembrete.

→ **L'aide-mémoire** reprend et permet de fixer les formulations utilisées pour évoquer des différences culturelles / des usages.

Variante : pour rendre les apprenants plus actifs face à l'apprentissage de ces formulations, proposer une activité en vue de conceptualiser leur construction et leur sens. Par exemple :

Associez les éléments suivants (plusieurs possibilités) :

1. Il est d'usage	•	• de partager l'addition (dans un restaurant).
Il est poli ≠ impoli	•	• d'offrir un bouquet, de se tenir à droite.
Il est normal	•	• d'arriver (10 ou 15 minutes) en retard (à un dîner).
2. Arriver en retard	•	• est mal considéré / mal vu.
Dévisager quelqu'un	•	• est toléré.
Un retard de cinq minutes	•	• est considéré comme impoli.
Trouvez l'expression équivalente :		
Connaître / respecter un usage	•	• Commettre un impair
Faire une gaffe	•	• Observer une règle (de savoir-vivre)

Fonte: *Alter ego +2 - Guide pédagogique.*

Observações a respeito dos aspectos que compõem a competência lexical e da importância que têm para o desenvolvimento das competências comunicativas são feitas na introdução do guia, onde também são explicados os desdobramentos e objetivos do método. Entretanto, a obra não aprofunda a discussão sobre nenhum aspecto específico, tampouco propõe uma abordagem sistematizada dos fenômenos lexicais, se atendo, de modo geral, ao que o QECR aponta. Dessa forma, não estabelece qual ou quais critérios segue para que, em determinadas lições, chame a atenção para as construções e os sentidos de padrões combinatórios (que chama de *expressões*), o que deve ocorrer provavelmente pelo fato de não serem tão corriqueiros e porque um dos objetivos do método é preparar o aprendiz para um exame de proficiência. Nesse sentido, lembrando que na maioria das vezes o professor não conhece a noção teórica de colocação e talvez de nenhuma outra fraseologia, é bem possível que não considere dar atenção a essa propriedade linguística.

3.1.2 Método *Version Originale*

Assim como o método de francês *Alter ego +*, o *Version Originale*, elaborado por Monique Denyer, Agustin Garmendia, Corinne Royer e Marie-Laure Lions-Olivieri (entre outras ocupações, são, em sua maioria, professores de línguas) e com revisão pedagógica de Christian Puren e Neus Sans (referências na área do ensino de línguas estrangeiras), baseia-se nas orientações do QECR e preconiza a abordagem acional, ressaltando a relevância do lugar dos aprendizes na aula de FLE em torno da ideia de serem *atores sociais*. Quer dizer, se antes a abordagem comunicativa privilegiava a unidade de comunicação e o indivíduo, agora, na perspectiva acional, é a unidade de ação e o grupo de indivíduos que estão em destaque. Aqui, entende-se a ação como uma *tarefa*, o que corresponde a *projeto* no método *Alter ego +*.

Na apresentação dos conteúdos do livro, encontramos informações sobre os tipos de textos que serão utilizados nas lições (publicidade, artigos de imprensa, anúncios, biografias etc.), as ações comunicativas (o que se espera que os aprendizes serão capazes de dizer), os recursos gramaticais e lexicais, fonética e competências interculturais. O método também tem como propósito preparar para exame de proficiência. A respeito dos recursos gramaticais e lexicais, igualmente ao outro método, são apresentados quadros para completar regras gramaticais e quadros com conteúdo útil para situações de expressão. Apesar de não fornecer um léxico temático ao final do livro, o *Version Originale*, a meu ver, faz uma retomada mais cuidadosa do que é trabalhado nas lições na medida em que procura, na maior parte das vezes, fornecer exemplos, como se pode ver na figura 5, nos quadros à direita da página.

Figura 5 – Resumo de recursos linguísticos da unidade 1.

Outils | 1

LES PRONOMS

PRONOMS SUJETS	PRONOMS TONIQUES	PRONOMS COI
je	moi	me
tu	toi	te
il	lui	lui
elle	elle	lui
nous	nous	nous
vous	vous	vous
ils	eux	leur
elles	elles	leur

Les pronoms compléments d'objet indirect remplacent un COI connu des interlocuteurs.

- Dans quelle langue **Corinne** parle-t-elle à ses enfants ?
- Elle **leur** parle en français, mais le cadet **lui** répond en italien.

Je **lui** apprend le japonais, comme ça, elle peut lire des mangas.

Moi, je **lui** apprend le français, comme ça, elle peut voir des films anglais en v.o.

PARLER DES ÉMOTIONS ET DES DIFFICULTÉS

Avoir du mal à + INFINITIF

- J'**ai du mal à** lire à voix basse.

Ne pas arriver à + INFINITIF

- Je **n'arrive pas à** improviser des dialogues.

bien / mal

Se sentir + **à l'aise / mal à l'aise**

ADJECTIF (**triste, ridicule...**)

- Je **me sens** ridicule quand je chante en français.

Avoir peur de + INFINITIF

- J'**ai peur de** faire des erreurs.

Ne pas oser + INFINITIF

- Je **n'ose pas** prendre la parole en public.

DONNER SON AVIS

C'est + ADJECTIF MASCULIN SINGULIER + **(de + INFINITIF)**

- La grammaire, **c'est** intéressant !
- C'est** utile **de** travailler en groupe.

trouver + NOM + ADJECTIF

- Je **trouve** l'orthographe française difficile.

trouver que + PHRASE

- Je **trouve que** la grammaire française est assez facile.

EXPRIMER UNE MOTIVATION

pour + INFINITIF / NOM

- J'étudie le français **pour** voyager.
- J'étudie le français **pour** le plaisir.

parce que + PHRASE

- J'étudie le français **parce que** mon fiancé est français.

PARLER DE FAITS PASSÉS

LE PASSÉ COMPOSÉ

AVOIR OU ÊTRE AU PRÉSENT + PARTICIPE PASSÉ

j'	ai	je	suis	
tu	as	tu	es	parti(e)
il / elle	a	il / elle	est	
nous	avons	nous	sommes	
vous	avez	vous	êtes	parti(e)(s)
ils / elles	ont	ils / elles	sont	

Tous les verbes au passé composé se forment avec avoir, sauf :

- les verbes pronominaux,
- les 15 verbes suivants :

aller	monter	tomber	mourir
arriver	retourner	venir	descendre
entrer	rester	partir	revenir
naître	apparaître	sortir	devenir

NE + AUXILIAIRE + **PAS/JAMAIS...** + PARTICIPE PASSÉ

Je **ne suis jamais** allé à Paris.

dix-neuf | 19

Fonte: Version Originale 2

Consultando os quadros da figura 5, o aprendiz tem acesso, entre outras coisas, a algumas colocações úteis para falar das emoções e das dificuldades que pode enfrentar, como por exemplo, *j'ai du mal à lire à voix basse* [tenho dificuldade de ler em voz baixa] ou *je n'arrive pas à improviser des dialogues* [eu não consigo improvisar diálogos]. O aprendiz mais atento vai perceber, inclusive, que o verbo *arriver* [chegar] pode adquirir outros sentidos além do sentido básico que ele provavelmente conhece, que é o de *deslocamento* com a intenção de *chegar a algum lugar*. Além disso, observam-se outras informações (lexicais e gramaticais) que, como mencionei, vêm acompanhadas de exemplos em frases curtas possibilitando uma melhor visualização e possível assimilação do uso dessas construções.

O *Version Originale* também contém um guia pedagógico, porém, infelizmente, nunca tive acesso a esse material nos cursos onde trabalhei, somente ao livro do aluno. De qualquer forma, a problemática seria a mesma, o professor deveria estudar a fundo o guia para, talvez, conseguir tirar mais proveito dessas informações em torno do aspecto lexical. A esse respeito, vale dizer que é comum que os professores não tenham, por parte de muitas instituições, o suporte material necessário, bem como a oportunidade para realizar “coformação” entre pares, com reuniões pedagógicas que proporcionem leituras e discussões acerca das abordagens e dos materiais utilizados. Lembrando, novamente, que falo a partir de experiências pessoais, e que o fato de muitas vezes eu ser a única professora de francês em determinados cursos livres de idiomas não impediria que houvesse reuniões pedagógicas com os professores de outras línguas para tratar assuntos que concernem as aulas de línguas em geral. Sendo assim, apesar da falta do guia pedagógico da coleção *Version Originale*, mantive a escolha de utilizar o método neste trabalho, não somente como uma das fontes para a compilação do *corpus*, mas também nesta seção, para que pudesse também levantar essa questão da falta de discussões pedagógicas e de diálogo entre professores, que é comum sobretudo na esfera dos cursos livres¹⁷. A troca de experiências entre os colegas de profissão pode promover o avanço nos debates referentes às questões que podem aperfeiçoar as práticas de ensino. Um tema como o das colocações, por exemplo, se fosse incluído nessas discussões, poderia chegar a um maior número de professores que desconhecem a noção.

Ambos os métodos deixam claro que seguem as orientações do QECR e que tais orientações surgiram para revolucionar as estratégias de ensino de línguas. A fim de estabelecer uma espécie de contrato com o aprendiz, explicitam nas páginas iniciais os aspectos a serem trabalhados (gramaticais, lexicais, pragmáticos...) e o que o aprendiz deverá ser capaz de fazer ao final das unidades didáticas (cumprimentar, se apresentar, descrever alguém, falar sobre seus

¹⁷ As atividades realizadas no âmbito das associações, como a Associação de Professores de Francês do Rio Grande do Sul, são espaços valiosos para a formação continuada de professores de língua; no entanto, não respondem a necessidades específicas que encontramos em nosso dia a dia docente em um contexto preciso, com grupos concretos de alunos. Além disso, é preciso reconhecer que, um ambiente propício para tais discussões, ou o que chamamos de “coformação”, exige que se desenvolvam, antes, laços de confiança e cumplicidade, o que, por sua vez, dependem de convivência e objetivos ou um projeto comum.

gostos...). Expõem também os seus propósitos, que refletem, basicamente, o que preconiza o QEER, como lemos nas páginas iniciais.

“*Alter ego* [...] visa a aquisição das competências descritas [...] do Quadro europeu comum de referências para as línguas [...]”¹⁸ (*ALTER EGO* +1, 2014, p. 3)

“Os didáticos de línguas-culturas puderam, de fato, desde a publicação do Quadro europeu, pensar melhor nas implicações concretas da passagem da perspectiva do agir comunicacional à nova perspectiva do agir social.”¹⁹ (*VERSION ORIGINALE 2*, 2013, p. 4)

Partindo de situações e textos que chamam de autênticos, ou seja, que não são produzidos especificamente para fins de sala de aula, procuram contextualizar as lições e, às vezes, interligá-las a partir dos personagens apresentados, que vão se tornando conhecidos dos aprendizes à medida que avançam, tornando-os mais concretos, o que pode ajudar a criar elos (de interesse, de afinidade) e contar para a memorização dos conteúdos. Os quadros a serem completados visam a autonomia do aprendiz, para que, partindo das situações apresentadas nas lições, ele consiga estabelecer as regras de funcionamento da língua.

De modo geral, considerando as abordagens adotadas – sob a perspectiva acional –, ambos os métodos têm seus méritos e são bem recomendados em nosso contexto de ensino de FLE. As críticas são mais pontuais, relativas a alguns aspectos específicos, como buscamos pontuar. Embora gramática e léxico não estejam dissociados como costumava ser, a primeira continua tendo prioridade e muitas vezes o uso da metalinguagem, sobretudo no *Alter ego*, dificulta bastante o entendimento e execução autônoma de algumas atividades. Outro ponto é que, como os métodos pretendem preparar o aprendiz para a realização de exames de proficiência em língua francesa (que muitas vezes, em contexto europeu, são exames que possibilitam a obtenção de visto ou outro documento para imigrantes), às vezes o foco é direcionado a isso e pode-se ver em algumas observações que determinado conteúdo servirá para esse fim específico, o que, por si só, já pode ser visto como uma distorção de aprendizagem (afinal, a ideia é estudar a língua para “agir socialmente”...). O último ponto que destaco diz respeito ao conteúdo complementar: as já mencionadas listas do léxico temático, que, novamente, ficam a cargo do professor serem exploradas de maneira eficiente para que possam

¹⁸ Tradução minha. No original: “*Alter ego* [...] vise l’acquisition des compétences décrites [...] du Cadre européen commun de référence pour les langues [...]”

¹⁹ Tradução minha. No original: “*Les didacticiens de langues-cultures ont pu, en effet, depuis la publication du Cadre européen, mieux penser les implications concrètes du passage de la perspective de l’agir communicationnel à la nouvelle perspective de l’agir social.*”

auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem e na assimilação das colocações, que é o que nos concerne.

Eu tampouco tenho a solução de como mudar essa situação, mas acredito que o recurso educacional que proponho vem para auxiliar nesse processo, lembrando que o objetivo é propor uma fonte de aprendizagem que seja complementar ao material utilizado em aula. O primeiro passo é ter conhecimento da noção de colocação, isso é o professor quem deve ter, para que então possa preparar algumas aulas que se concentrem nessa propriedade do léxico. A ferramenta, além de ser um material de suporte, complementar ao livro, também servirá como fonte de inspiração para a elaboração de outras atividades que abordem o léxico mais especificamente. Como mencionado anteriormente, nem todos os profissionais da área conhecem a noção de colocação e isso pode se estender a outras fraseologias ou outros aspectos linguísticos que normalmente não são abordados em aula. Sendo assim, a partir do momento que surge o interesse em trabalhar com as colocações, pode surgir também o interesse em trabalhar outros fenômenos, e, talvez, o recurso educacional sirva como uma alavanca para isso.

3.2 As colocações em dicionários e recursos de consulta lexical disponíveis *online*

Nesta seção, faço uma análise não exaustiva de fontes de consulta lexical, tais como dicionários impressos bilíngues (português-francês), monolíngues (francês) e outras ferramentas disponíveis *online* a fim de verificar se é possível encontrar colocações nessas obras e se elas cumprem os propósitos que apresentam de acordo com o público-alvo que especificam. Além disso, busco verificar o quanto são úteis para o público-alvo que tenho em mente, isto é, aprendizes de FLE, falantes de português brasileiro e com conhecimentos básicos da língua francesa.

O questionamento que me guia é “como o aluno descobre como dizer tal coisa em francês?”. Dessa forma, além de seguir as premissas básicas sobre as colocações (por onde devo começar a busca, por exemplo), me baseio na minha própria experiência como aprendiz de FLE e também tento me colocar no lugar dos meus alunos quando precisam encontrar formas de se expressar. Essa abordagem leva em conta um dos princípios básicos da lexicografia pedagógica

voltada à situação de aprendizagem²⁰, como lemos nas palavras de Tarp (2006, p. 300), que se volta para aprendizes de LE:

Um dicionário de aprendizagem é um dicionário cujo objetivo primeiro é o de responder às necessidades de informação lexicograficamente importantes que os aprendizes têm em uma série de situações extraléxicográficas durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Desse modo, a análise que empreendo a seguir considera particularmente a situação de consulta dicionarística de meus aprendizes no que diz respeito às colocações, a partir do conhecimento linguístico que eles têm – ainda incipiente em francês – e de suas necessidades de expressão em contexto de sala de aula.

3.2.1 Dicionários bilíngues e outras ferramentas de consulta online

Com o objetivo de verificar, de modo preliminar e segundo a perspectiva do aprendiz de FLE, se colocações da língua francesa são contempladas por dicionários bilíngues e outras ferramentas de consulta *online*, bem como de que maneira são encontradas nas fontes de consulta, de forma que possam auxiliar o consulente sobretudo em situações de expressão (codificação), realizei uma pequena análise dicionarística. Os princípios adotados, a seleção do material e da amostragem das colocações, assim como os resultados são apresentados a seguir.

3.2.1.1 Seleção das colocações

A partir do *corpus* – cuja composição é norteadada pelas necessidades de meu público-alvo de aprendizes –, escolhi colocações que são empregadas frequentemente em nosso contexto de ensino-aprendizagem. Trata-se de unidades comuns em situações cotidianas e/ou muito comumente solicitadas aos alunos em atividades dialogais de aula, como falar de atividades de lazer, hábitos diários, meteorologia ou como estão se sentindo, por exemplo. Do ponto de vista de quem ainda não as assimilou, apresento tais unidades abaixo partindo da forma

²⁰ Para uma discussão aprofundada e um apanhado exaustivo dos estudos em Lexicografia Pedagógica, ver WELKER (2008).

equivalente do português, que simula, de alguma forma, a “mente” de um aprendiz novato que busca se expressar:

- Andar de bicicleta → *Faire du vélo*;
- Pegar o ônibus → *Prendre le bus*;
- Estar com dor → *Avoir mal à*;
- Tomar o café da manhã → *Prendre le petit déjeuner*;
- Estar quente (clima/tempo) → *Faire chaud*;

A escolha dessas colocações também se deve ao fato de que esses verbos, que são extremamente produtivos em ambas as línguas, podem ter sentidos bem diferentes de acordo com a base que acompanham. Nota-se que o verbo *prendre* pode significar *pegar* ou *tomar*. O verbo *avoir* significa *ter*, mas remete a colocações do português brasileiro que são compostas pelo verbo *estar*. É mais comum dizermos *estou com dor de cabeça* do que *tenho dor de cabeça*, até porque o verbo *ter*, nesse contexto, parece denotar uma dor crônica e não é o que estou querendo mostrar. O verbo *faire* significa *fazer*, mas em inúmeras colocações ele assume um sentido diferente: assim, *faire du vélo* não significa *fazer bicicleta*, mas sim *andar de bicicleta*. Se o aprendiz não tiver conhecimento dessas diferenças no jeito de dizer as coisas, é possível que ele busque no dicionário o verbo *andar* e encontre então o verbo *marcher*. No entanto, *marcher à vélo** é uma colocação inexistente em francês. Nesse sentido, reforça-se tanto a importância de trabalhar a noção de colocações no ensino-aprendizagem de línguas quanto de avaliar os materiais de apoio nesse processo.

Além das colocações verbais, selecionei algumas colocações adjetivas (de acordo com a definição de Tagnin (2013) que, apesar de não serem muito abundantes no *corpus*, são colocações que aparecem nas unidades didáticas dos livros que utilizo e são úteis para que os aprendizes se expressem ao falar deles mesmos ou de pessoas próximas. O caso das colocações adjetivas é particular, principalmente devido ao tamanho do *corpus*, que é pequeno, sendo assim, elas ocorrem em uma quantidade muito menor do que as colocações verbais (falo sobre a compilação do *corpus* no capítulo 4).

Além disso, não foi possível estabelecer uma ordem fixa dos elementos, de forma que, algumas são formadas por substantivo + adjetivo e outras por adjetivo + substantivo. Optei por manter as colocações adjetivas neste trabalho por julgá-las importante ao propósito de auxiliar na expressão do aprendiz, visto que algumas delas são, frequentemente, objeto de

questionamento por parte dos alunos e serão igualmente úteis aos possíveis consulentes do recurso educacional proposto. As colocações são as seguintes:

- Amigo + adjetivo ou adjetivo + amigo → *Ami intime, ami d'enfance, meilleur ami...*
- Adjetivo + ideia → *Bonne idée, petite idée, meilleure idée*
- Cidade grande → *Grande ville*
- Irmão (mais velho) → *Grand frère*
- Vida + adjetivo → *Vie moderne, vie familiale, vie paysanne, vie privée, vie commune, vie professionnelle, vie urbaine, vie tranquille, vraie vie*

As colocações adjetivas foram as mais difíceis de encontrar, pois os exemplos selecionados se limitam ao *corpus* e, também, porque esse tipo de colocação tem um grau combinatório livre, dependendo muito da natureza do referente designado pelo substantivo (temperatura, tamanho, cor, grau de aproximação afetiva), por exemplo, posso querer dizer que tenho um *amigo íntimo*, um *amigo próximo*, um *amigo distante* ou um *melhor amigo* e, evidentemente, um dicionário mais genérico, pouco voltado às necessidades de expressão dos aprendizes, como a maioria de nossos bilíngues, dificilmente trará todos esses exemplos.

3.2.1.2 Seleção dos dicionários bilíngues

O dicionário bilíngue é um tipo de dicionário que traz informações lexicográficas referentes a um par específico de línguas. Esse tipo de dicionário pode ser classificado como *ativo* ou *passivo*. O dicionário ativo, segundo Selistre (2019 p. 136), “destina-se às tarefas de tradução de textos da língua materna do usuário (L1) para uma outra língua (L2) e de produção de textos originais na L2”. Quanto ao dicionário passivo, destina-se às funções de tradução da língua estrangeira para a língua materna, sendo usado muitas vezes para a compreensão de textos na língua estrangeira²¹.

Para fins deste trabalho, utilizarei a parte ativa dos dicionários (PB > FR), pois a intenção é analisar se esses dicionários servem para o consulente (falante de português

²¹ Apesar de compreender a utilização dos termos na teoria lexicográfica, não se pode considerar que as ações de traduzir ou compreender textos sejam “passivas”, ambas exigindo elaboração e interpretação por parte do sujeito. Não, por acaso, são consideradas competências comunicativas pelo próprio QECR.

brasileiro como língua materna) que pretende fazer uso da ferramenta com a finalidade de produzir textos orais ou escritos em francês.

Foram selecionados três dicionários bilíngues (ou com a modalidade bilíngue port. > francês): dicionário Larousse (versão impressa) e os dicionários *online* Michaelis e Reverso. Os três dicionários, apesar de serem em formatos diferentes, seguem as características básicas fundamentadas pela Lexicografia²² no que diz respeito às macro, médio e microestrutura. Todavia, os formatos digitais permitem ir além em alguns aspectos, pois não têm as limitações de espaço como um dicionário impresso, de forma que muitas vezes apresentam mais verbetes, ou seja, uma macroestrutura maior e uma microestrutura mais densa. Além disso, favorecem a circulação entre os verbetes através de hiperlinks por exemplo; também é possível, em alguns casos, ouvir a pronúncia ao clicar na palavra e ter acesso a exemplos e traduções em diversas línguas. Os dicionários foram escolhidos aqui em função de sua popularidade e fácil aquisição ou acesso.

O dicionário Larousse na versão impressa é um dos dicionários mais empregados pelos aprendizes de FLE. São encontrados com facilidade nas livrarias (lojas físicas e/ou virtuais), são também dos mais acessíveis economicamente e a editora é reconhecida, oferecendo credibilidade. Assim, é comum que os alunos adquiram esse dicionário e recomendem aos colegas²³.

Os dicionários *online*, de acesso livre, por sua vez, vêm substituindo as obras impressas para os consulentes. Como o perfil dos meus alunos é muito heterogêneo, entre eles ainda existem os que preferem as versões impressas, sobretudo os mais velhos, que têm o hábito de carregar consigo o dicionário físico e, às vezes, não têm familiaridade nem interesse pelas ferramentas *online*. Contudo, já há alguns anos, muitos aprendizes têm preferido essas versões. De acordo com Loguercio (2017, p. 418):

A recente difusão em massa de pequenos aparelhos portáteis, como o smartphone e o tablet, permitindo acesso à Internet em qualquer tempo e lugar, bem como a extensa gama de obras de referência disponibilizadas gratuitamente na Web para consulta, mudaram radicalmente hábitos de leitura e de consulta a informações linguísticas, como fazemos com, entre outros instrumentos, os dicionários.

²² Para saber mais, consultar em: Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia/Herbert Andreas Welker. – 2. ed. Revista e ampliada – Brasília: Thesaurus, 2004. 299p. e Manual de (meta)lexicografia [livro eletrônico / Organizadores Félix Valentín Bugueño Miranda e Laura Campos de Borba. – 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019. 157 p.; ePUB

²³ Os exemplos ou situações expostas têm relação com a realidade da autora e com suas experiências no ensino de francês língua estrangeira sobretudo no contexto dos cursos livres de idiomas e aulas particulares.

Nesse sentido, tenho um grande interesse em conhecer as ferramentas *online* e aprofundar sua análise, ainda pouco exaustiva, sobretudo quanto ao uso e aos efeitos do uso para o consulente. Para mim, mais precisamente, essa breve análise ajuda a sustentar os argumentos e fundamentar meu trabalho de proposta do recurso digital de aprendizagem.

3.2.1.3 A apresentação dos dicionários

Larousse

Na própria apresentação do dicionário Larousse Francês-Português/Português-Francês (mini) encontram-se as seguintes informações:

O Dicionário Larousse Francês-Português/Português-Francês Mini é a referência ideal para os estudantes brasileiros nos primeiros anos do aprendizado da língua francesa. É uma obra prática que apresenta soluções rápidas e precisas para as dúvidas do dia-a-dia. Com mais de 40.000 palavras e expressões e mais de 55.000 traduções – incluindo siglas, abreviações e nomes próprios de uso frequente –, o Dicionário Larousse Mini ajuda a compreender e desfrutar de vários tipos de textos, pois as palavras sempre são apresentadas em seu contexto. Este livro ainda ajuda a desenvolver a habilidade de escrever em francês com fluência, graças ao tratamento claro e detalhado dado ao vocabulário básico e às indicações do sentido das palavras, que auxiliam no momento de optar pela tradução mais adequada.

O Dicionário Larousse Mini traz ainda um suplemento prático e fácil de ser consultado que apresenta uma visão geral do cotidiano na França, com informações atualizadas sobre geografia, educação, comunicação e lazer. Além disso, uma tabela com 60 verbos conjugados em diversos tempos ajuda o estudante a falar ou escrever corretamente o francês.

O Dicionário Larousse Francês-Português/Português-Francês Mini é, enfim, um dicionário completo, prático e fácil de ser usado. É uma ferramenta fundamental para quem estuda e usa o francês, idioma indispensável à formação de qualquer cidadão. (Dicionário Larousse francês/português, português/francês: mini/[coordenação editorial José A. Gálvez]. – 2. ed. – São Paulo: Larousse do Brasil, 2008)

Tais informações são mais publicitárias do que informativas, como se sabe, e, por isso, vende-se como o dicionário ideal para estudantes brasileiros nos primeiros níveis de aprendizagem do FLE. Embora seja um bom dicionário, essas informações não podem ser levadas a cabo, pois nem sempre ele suprirá as necessidades a que se propõe.

Assim como a maioria dos dicionários desse tipo, o Larousse tem orientação semasiológica²⁴ e em ordem alfabética, traz os verbetes em negrito seguidos da transcrição

²⁴ Um dicionário semasiológico é um dicionário decodificador, ou seja, um dicionário que parte do significante (o item lexical de busca) para o significado (as acepções); em outras palavras, é quando o consulente procura por

fonética e da classe gramatical. A transcrição fonética é extremamente importante no caso de línguas como o francês, em que escrita e pronúncia são muito diferentes. Eventualmente, o dicionário indica entre colchetes o contexto de utilização do termo (*lanterna* [de mão] [de veículo]) e/ou o registro e também indica quando é uma variação diatópica (geográfica; regional). O contexto de utilização é especialmente relevante, pois pode ajudar o consulente a decidir se a informação encontrada serve para o que ele quer expressar.

Em casos em que não há exatamente um termo equivalente, o dicionário traz uma breve explicação, como em “*pot-au-feu – cozido à base de carne de boi, cenoura, rabanete, alho-poró, cebola e aipo*”.

Finalmente, para os casos polissêmicos, as entradas são separadas e enumeradas (1, 2, 3...). Não há especificação dos critérios adotados para a elaboração do dicionário no que diz respeito à seleção dos verbetes. Há verbetes que se encontram na parte ativa, normalmente mais desenvolvida, mas não na passiva e vice-versa.

Michaelis

A versão *online* do dicionário Michaelis é basicamente como a versão impressa. Se apresenta como seguindo “rigorosas normas de lexicografia que padronizam a estrutura dos verbetes a fim de facilitar a leitura e dar acesso imediato à informação”. Uma das diferenças dessa versão para a versão impressa é que o consulente pode escolher entre vários pares de línguas no mesmo *site*. O dicionário contém mais 28.000 verbetes com divisão silábica, transcrição fonética, classe gramatical, área de conhecimento, diversas acepções e expressões atuais. Segundo a apresentação do próprio dicionário, ele conta,

em sua elaboração, com uma equipe especializada de dicionaristas, professores de francês e de português, foneticistas e revisores, entre outros profissionais. Com a publicação desta obra, a Melhoramentos oferece aos estudantes um valioso instrumento para aperfeiçoar os conhecimentos da língua francesa. (michaelis.uol.com.br)

definições(s), e não o contrário, que seria o caso de um dicionário onomasiológico (codificador), em que se parte da ideia/noção para a expressão lexical.

Novamente, justifico a escolha desse dicionário por ser reconhecido entre os aprendizes e utilizado sobretudo em sua versão impressa. Procurei conhecer a versão *online* para ver se oferecia mais informações, fato que não se verificou, sendo esta última uma transposição, para o meio digital, da versão impressa. De imediato, já se conclui, portanto, que esse dicionário não tira muito proveito das potencialidades – em termos de oferta de informação – dos recursos digitais.

Reverso

O Reverso é um portal de ferramentas linguísticas que inclui diversas opções de consulta: tradução, dicionário bilíngue ou monolíngue, verificador ortográfico, conjugação, gramática, recurso de pronúncia (basta clicar em uma palavra ou uma seleção de palavras ou no ícone de voz) etc. Desenvolvido pela empresa Reverso Softissimo, o recurso conta com uma equipe formada por especialistas em linguística e em informática, além de uma parceria com a editora Collins, referência em dicionários de inglês (LOGUERCIO, 2013). Além das acepções em diversas línguas além do português e do francês (árabe, polonês, coreano, turco...), a ferramenta fornece exemplos em contexto por meio de frases breves e exemplos de fraseologias que denomina de *expressão* (exp.) ou *outro*. Sendo assim, não denomina nenhuma fraseologia como colocação, igualmente aos outros dicionários consultados, que também não fazem uso do termo.

A novidade do Reverso é que, além de ser uma ferramenta multifuncional, segue a dinâmica *colaborativa*, de modo que os usuários podem adicionar palavras e frases, dar retorno sobre traduções, além de verificar e validar entradas feitas por outros membros. Diferentemente de dicionários *online* que apenas reproduzem suas versões impressas, como acontece com o Michaelis e outros, esse é um instrumento de consulta que de fato foi concebido a partir da integração das características da Web 2.0, que conta com interatividade e colaboração coletiva.

3.2.1.4 Análise dos dicionários e resultados

Em um primeiro momento, realizei as consultas nos dicionários partindo da base da colocação, pois é a ideia principal daquilo que se quer dizer, dessa forma, busquei pelo substantivo. Em um segundo momento, por não ter encontrado todas as colocações desejadas, decidi buscar pelo colocado para ver o que poderia encontrar e encontrei algumas, porém, não exatamente da forma que esperava. Sendo assim, realizei mais uma etapa fazendo as buscas de diversas formas: partindo do verbo, partindo do adjetivo ou, quando possível, das próprias combinações, como em *café da manhã*; *estou com dor de cabeça*; *eu ando de bicicleta*, *eu pego o ônibus*; *melhor amigo*; *vida profissional*; *cidade grande*, etc.

Essa última etapa só foi possível no dicionário Reverso, que permite a busca por fraseologias, o que não significa que ele fornece equivalentes em todos os casos. A título de exemplo, busquei a colocação *estar quente* relativa ao clima – como em *Hoje está quente!* (está fazendo calor) – e o exemplo dado foi em relação à comida, a um *prato quente*, e não ao clima. Fazendo um paralelo com a consulta a entradas de um dicionário padrão, isto é, a palavras lematizadas, podemos dizer que tal acepção (aquela que se refere a condições meteorológicas, que associa *calor* a *quente*) não consta no verbete consultado. Assim como qualquer obra de consulta lexical, a ferramenta Reverso também não contempla todas as possibilidades de uso da língua. Em relação ao dicionário Michaelis, apesar de ser uma versão *online*, não possibilita fazer buscas por fraseologias, sendo, então, mais limitado que o Reverso e, considerando as buscas que realizei, é também mais limitado que a versão impressa do Larousse.

Saliento que essa última etapa foi feita somente para os fins da análise, pois a intenção é que o consulente consiga criar uma boa situação de aprendizagem, que ele faça consultas atenciosas e possa refletir sobre as informações encontradas e, a partir disso, aprenda e descubra novos fatos sobre a língua. Ora, se o aprendiz quiser encontrar as combinações prontas, provavelmente ele usará a ferramenta do *Google* tradutor, que oferece esse serviço, ainda que nem sempre seja confiável. Apesar de não ser totalmente eficaz, sobretudo para outras línguas além do inglês – língua mais descrita na atualidade e para a qual mais paralelos se faz com outras línguas –, o *Google* tradutor pode ajudar a solucionar um problema imediato de comunicação, mas, provavelmente o aprendiz não vai se apropriar da informação e, dessa forma, não vai gerar aprendizado e não conseguirá reutilizar essas formas em outras situações de uso.

Os resultados das buscas das colocações verbais podem ser conferidos no quadro 1, nos comentários explicativos e nas imagens abaixo. Os asteriscos indicam que há alguma ressalva. Quanto às colocações adjetivas, os resultados podem ser conferidos no anexo A, visto que foram encontradas apenas duas colocações no dicionário Michaelis. No dicionário Reverso foi possível encontrar algumas colocações adjetivas somente nos exemplos que ele disponibiliza, mas na maioria dos casos não eram os adjetivos selecionados a partir do *corpus*.

Quadro 1 – Colocações consultadas nos dicionários bilíngues.

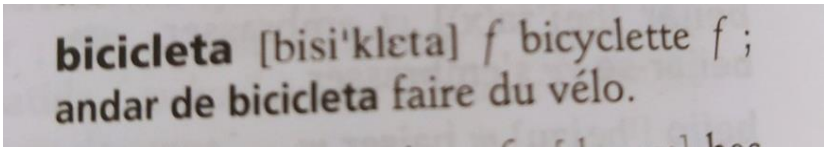

Palavra de busca	LAROUSSE		MICHAELIS		REVERSO	
	base	colocado	base	colocado	base	colocado
Andar de bicicleta	✓	✓			✓	
Pegar o ônibus	✓	✓*				
Estar com dor	✓**				✓**	
Tomar o café [da manhã]		✓			✓****	✓
Estar quente (clima/tempo)		✓***	✓	✓		

Fonte: a autora.

A base da colocação está indicada em negrito no quadro acima.

A colocação *andar de bicicleta* foi encontrada nos dicionários Larousse tanto pela base quanto pelo colocado; no dicionário Reverso, apenas pela base, e no Michaelis não consta, conforme indicam as ilustrações abaixo.

Figura 6 – Verbetes consultados: *bicicleta*.

Larousse	 <p>bicicleta [bisi'kleta] f bicyclette f ; andar de bicicleta faire du vélo.</p>
Reverso	 <p>bicicleta nom (f) veículo de duas rodas bicyclette andar de bicicleta faire du vélo → bicicleta todo-o-terreno</p> <hr/> <p>bicicleta todo-o-terreno phrase bicicleta adaptada a todos os terrenos vélo tout terrain → bicicleta</p>

Michaelis

bicicleta

bi.ci.cle.ta

[bisikl'etə]

sf

bicyclette.

A colocação *pegar o ônibus* foi encontrada somente no dicionário Larousse e foi encontrada tanto pela base quanto pelo colocado. O asterisco indica, porém, que a colocação encontrada a partir do colocado não fala especificamente sobre pegar o ônibus, mas indica o uso do verbo para transporte público.

Figura 7 – Verbetes consultados: *ônibus*.

Larousse

ônibus ['onibus] *m inv* autobus *m* ;
pegar o ônibus prendre le bus/le car.

Reverso

ônibus <ð> nm.
bus <ð>

[BR]

- Comentários adicionais: _____

Dicionário Colaborativo Português-Francês

ônibus espacial	nm. navette	[BR]
ônibus espacial	nm. navette spatiale	[BR]
ônibus de viagem	nm. car	[BR]
ônibus do aeroporto	nm. navette de l'aéroport	[BR]

Michaelis

ônibus

ô.ni.bus

['onibus]

sm sing+pl

autobus

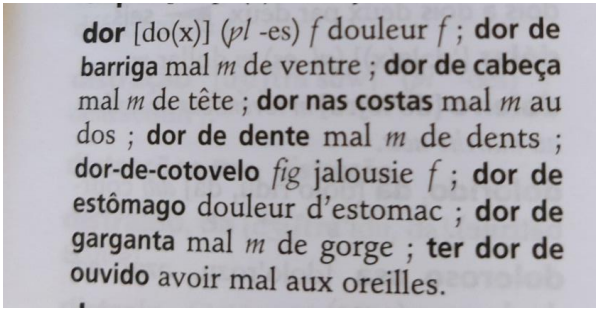

EXPRESSÕES

ônibus elétrico trolleybus.

A colocação *estar com dor* foi encontrada, pela base, nos dicionários Larousse e Reverso igualmente.

Os dois asteriscos indicam que a colocação presente nos dicionários é *avoir mal à/de*, mas partindo de uma colocação em português com o verbo *ter* e não com o verbo *estar*, como em *estou com dor de cabeça*. Como mencionado anteriormente, há uma diferença entre dizer *estou com dor de cabeça* e *tenho dor de cabeça*. No português brasileiro, o verbo *ter* pode indicar um problema crônico e não um estado temporário de dor. Nesse caso, temos uma inadequação no estabelecimento das equivalências.

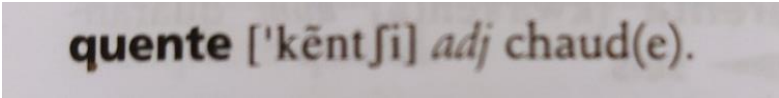

Figura 8 – Verbetes consultados: *dor*.

Larousse	 <p>dor [do(x)] (pl -es) f douleur f ; dor de barriga mal m de ventre ; dor de cabeça mal m de tête ; dor nas costas mal m au dos ; dor de dente mal m de dents ; dor-de-cotovelo fig jalousie f ; dor de estômago douleur d'estomac ; dor de garganta mal m de gorge ; ter dor de ouvido avoir mal aux oreilles.</p>
Reverso	<p>dor</p> <p>nom (f)</p> <p>☞ sensação penosa, sofrimento</p> <p>douleur</p> <p>ter dor de dentes avoir mal aux dents</p> <p>ter dor de barriga avoir mal au ventre</p> <p>ter uma dor súbita avoir une douleur subite</p> <p>☞ sofrimento moral</p> <p>douleur</p> <p>sentir uma dor profunda sentir une douleur profonde</p> <p>→ dor de cotovelo</p>
Michaelis	 <p>dor</p> <p>dor</p> <p>[d'or]</p> <p>sf</p> <p>douleur</p> <p>EXPRESSIONES</p> <p>dor de barriga mal au ventre.</p> <p>dor de cabeça mal à la tête.</p> <p>dor de estômago mal à l'estomac.</p> <p>dor de garganta mal à la gorge.</p>

Na entrada referente ao adjetivo *quente* não consta colocação no dicionário Larousse, somente no Michaelis.

Os três asteriscos indicam que a colocação encontrada no verbete *estar* equivale a *estar calor*, ao passo que na entrada referente a *calor*, a colocação indicada sinaliza que a pessoa *está com calor* e não que o clima *está quente*.

Figura 9 – Verbetes consultados: *quente*.

<p>Larousse</p> 
<p>Reverso</p> <p>quente adjectif (mf) 🔊 que tem uma temperatura elevada chaud/chaude um prato quente un plat chaud um chá quente un thé chaud 🔊 que dá calor ao corpo chaud/chaude uma camisola quente un pull chaud → cor quente</p>
<p>Michaelis</p> 

Tampouco a colocação seguinte foi encontrada pela base *café* nos dicionários.

Os quatro asteriscos indicam que o dicionário Reverso possibilitou a busca pelo sintagma *café da manhã* e somente assim encontramos a colocação. Na busca feita somente por *café*, apenas o Larousse fornece a colocação e somente pelo colocado, não pela base.

mais completa e não fazerem uso do expediente da tradução. Vejamos, na próxima seção, como se comportam em relação à oferta de informação sobre colocações.

3.2.2 Dicionários monolíngues de francês

Para esta seção, selecionei dois dicionários monolíngues de francês em versão impressa, com o objetivo de verificar se contemplam colocações. De maneira geral, não são dicionários acessíveis, economicamente falando, ao meu público-alvo, mas são relevantes para os propósitos de nossa análise. Ambos são dicionários elaborados por renomados lexicógrafos franceses, publicados pela editora *Le Robert*²⁵, a mais conhecida editora de dicionários de língua francesa: um deles é voltado especificamente para aprendizes de FLE, o *Dictionnaire du français*, concebido e coordenado por Josette Rey-Debove; o outro é o *Dictionnaire de combinaisons de mots*, de responsabilidade de Dominique Le Fur, que aborda, de maneira exaustiva, exatamente o fenômeno das colocações, objeto de nossa análise. Visando manter um parâmetro, selecionei as mesmas colocações da seção anterior.

3.2.2.1 A apresentação dos dicionários

Dictionnaire des combinaisons de mots

O dicionário das combinações de palavras (DCP), um tipo de dicionário considerado especial (WELKER, 2008), como o nome indica, é um dicionário que se propõe a ajudar os falantes a se expressarem, oralmente ou por escrito, fornecendo associações lexicais da língua francesa. O objetivo é ajudar a construir o discurso, variar e enriquecer os recursos de expressão. De acordo com o prefácio, algumas combinações são mais prováveis e naturais que outras e, para se expressar, não basta conhecer regras gramaticais, pois, no momento da expressão, pode haver um bloqueio da palavra que denota melhor o sentido daquilo que se quer dizer. Ou seja, estamos diante de um dicionário de colocações, mas não somente, pois ele também fornece algumas expressões idiomáticas.

²⁵ Para ser mais precisa, o *Dictionnaire du français* é fruto de uma parceria entre as editoras Le Robert e CLE International, esta última renomada editora de métodos de FLE.

A elaboração foi feita a partir de um conjunto de textos jornalísticos e literários, representando um francês contemporâneo e, mais de 162.000 combinações são descritas. O critério utilizado na escolha das combinações foi a frequência, sendo que o texto de apresentação explica que algumas associações muito pontuais ou sem interesse foram descartadas. Todavia, não especifica a quem não interessam essas associações.

As entradas são dispostas em ordem alfabética e são somente substantivos. Há indicadores de registro, informações gramaticais, exemplos ilustrativos, referências a textos literários (abonações) e alertas sobre combinações inadequadas (dificuldades idiomáticas). As entradas também são separadas de acordo com as classes de palavras: substantivo + verbo; verbo + substantivo; substantivo + adjetivo etc. Palavras de mesma forma, mas sentidos diferentes, são organizadas em entradas diferentes e numeradas, ou seja, privilegia-se o critério da homonímia em detrimento da polissemia. O público-alvo são falantes experientes de francês, não necessariamente alófonos, o que explica, de certa forma, a ausência de metade das colocações que busquei, como veremos adiante.

Dictionnaire du français

O dicionário do francês (DF) é um dicionário de aprendizagem destinado a adolescentes e adultos que não tem o francês como primeira língua e, como o texto introdutório sugere, são falantes que não possuem nenhum dos automatismos dos francófonos que, desde muito cedo, já assimilaram especificidades do francês.

Com aproximadamente 22.000 entradas, o dicionário dispõe de unidades que chama de *palavras do léxico*, *formas de discurso (na frase)* e *nomes próprios*. Quanto às palavras do léxico, trata-se de palavras de uso corrente nos diálogos e na imprensa. Foram descartados os termos técnicos e científicos.

O dicionário se apoia em diversos critérios para a seleção de sua macroestrutura e das informações microestruturais: frequência, categoria gramatical, pronúncia, variantes gráficas (as mais atuais), expressões e locuções, concordância de gênero, sintaxe, o sentido das palavras, entre outros. É um dicionário rico em informações e exemplos. É organizado em ordem alfabética, fornece a transcrição fonética, a classe gramatical, exemplos de uso e comentários explicativos, inclusive a respeito de falsos cognatos. Os verbetes privilegiam a polissemia, enumerando as acepções na mesma entrada.

3.2.2.2 Análise dos dicionários e resultados

Da mesma forma que fiz com os dicionários bilíngues, a busca pelas colocações nos dicionários monolíngues foi feita a partir da base, tanto nas colocações verbais quanto nas adjetivas. Como dito anteriormente, o DCP é composto apenas por substantivos, portanto, não busquei pelo colocado para verificar se encontraria as colocações que não encontrei a partir da base. No DF, tampouco foi preciso buscar pelo colocado, pois encontrei todas as colocações selecionadas, porém, nem sempre na mesma forma que desejava, o que aconteceu também com as colocações encontradas no DCP. Contudo, considero um bom resultado sobretudo a respeito do dicionário do francês, que oferece diversos exemplos, alguns condizendo com o que eu procurava. E, novamente, sabe-se que seria difícil encontrar exatamente os adjetivos que aparecem no *corpus*.

Como na análise anterior, os resultados podem ser observados no quadro 2, nos comentários e imagens abaixo.

Quadro 2 – Colocações consultadas nos dicionários monolíngues.

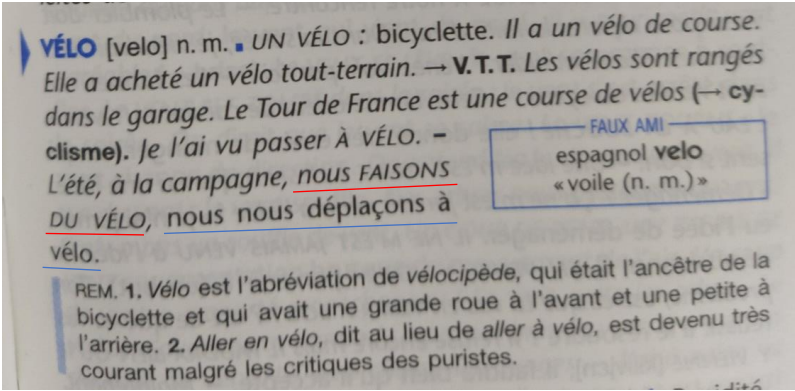
Palavra de busca	DCP		DF	
	base	colocado	base	colocado
<i>Faire du vélo</i>	✓		✓	
<i>Prendre le bus</i>			✓	
<i>Avoir mal à</i>			✓	
<i>Prendre le petit-déjeuner</i>			✓	
<i>Faire chaud</i>			✓	
<i>Ami</i> + adjetivo ou adjetivo + <i>ami</i>	✓		✓	
<i>Idée</i> + adjetivo ou adjetivo + <i>idée</i>	✓		✓	
<i>Ville</i> + adjetivo ou adjetivo + <i>ville</i>	✓		✓	
<i>Frère</i> + adjetivo ou adjetivo + <i>frère</i>			✓	
<i>Vie</i> + adjetivo ou adjetivo + <i>vie</i>	✓		✓	

Fonte: a autora.

A colocação procurada com a palavra *vélo* > *andar de bicicleta* foi encontrada pela base nos dois dicionários. No DF aparece como exemplo, em destaque, dentro de uma frase: *nous faisons du vélo* [nós andamos de bicicleta], seguida de uma definição breve (*nous nous déplaçons à vélo*) que ajuda a compreender o sentido da colocação. No DCP encontrei o verbo *faire* [fazer], entre outros verbos, seguido de um exemplo: *elle fait du vélo depuis toujours* [ela anda de bicicleta desde sempre ou ela sempre andou de bicicleta].

Figura 11 – Verbetes consultados: *vélo*.

Dicionário do francês

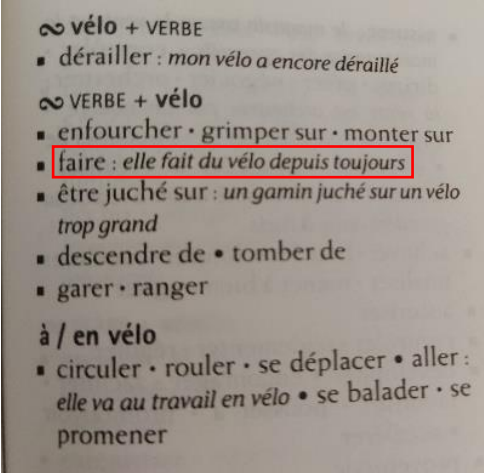


VÉLO [velo] n. m. • **UN VÉLO** : bicyclette. *Il a un vélo de course. Elle a acheté un vélo tout-terrain. → V.T.T. Les vélos sont rangés dans le garage. Le Tour de France est une course de vélos (→ cyclisme). Je l'ai vu passer à VÉLO. – L'été, à la campagne, nous FAISONS DU VÉLO, nous nous déplaçons à vélo.*

FAUX AMI
espagnol **velo**
« voile (n. m.) »

REM. 1. Vélo est l'abréviation de vélocipède, qui était l'ancêtre de la bicyclette et qui avait une grande roue à l'avant et une petite à l'arrière. 2. *Aller en vélo*, dit au lieu de *aller à vélo*, est devenu très courant malgré les critiques des puristes.

Dicionário das combinações de palavras



∞ **vélo + VERBE**

- dérailler : *mon vélo a encore déraillé*

∞ **VERBE + vélo**

- enfourcher • grimper sur • monter sur
- **faire** : *elle fait du vélo depuis toujours*
- être juché sur : *un gamin juché sur un vélo trop grand*
- descendre de • tomber de
- garer • ranger

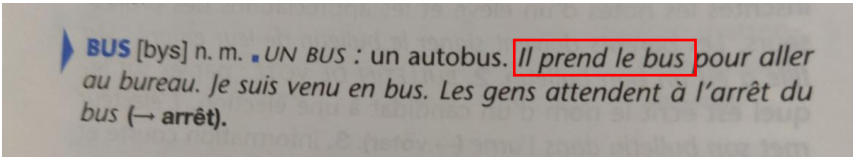
à / **en vélo**

- circuler • rouler • se déplacer • aller : *elle va au travail en vélo* • se balader • se promener

Já no caso de *bus* > *pegar o ônibus*, a colocação só foi encontrada no DF e, mais uma vez, como exemplo em uma frase: *Il prend le bus pour aller au bureau* [ele pega o ônibus para ir ao trabalho ou ele vai de ônibus para o trabalho].

Figura 12 – Verbetes consultado: *bus*.

Dicionário do francês



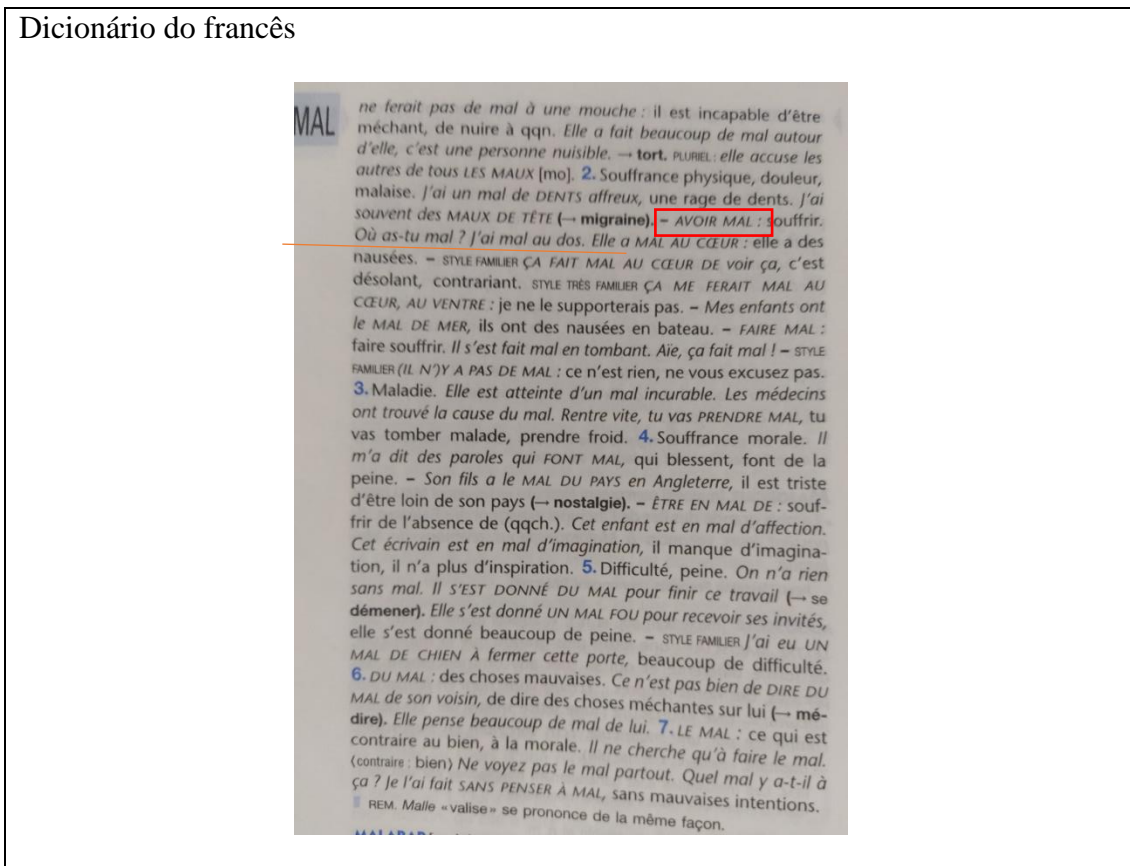
BUS [bys] n. m. • **UN BUS** : un autobus. *Il prend le bus pour aller au bureau. Je suis venu en bus. Les gens attendent à l'arrêt du bus (→ arrêt).*

No caso de *mal* > *estar com dor (de cabeça)*, a colocação, mais uma vez, só foi encontrada no DF. Como se verá na próxima figura, há diversas acepções para o verbete *mal*, a

que eu procurava se encontra no item número 2, que indica sofrimento físico, dor, e um dos exemplos é: *Où as-tu mal ? J'ai mal au dos* [Onde você está sentindo dor? Estou com dor nas costas]. O fato de estar presente logo na segunda acepção aponta para a frequência de uso de tal expressão, confirmando a elaboração criteriosa do dicionário pensado para aprendizes.

No dicionário de combinações foram encontrados outros verbos que coocorrem com o substantivo *mal*, mas não o verbo *avoir*, que era o que eu buscava.

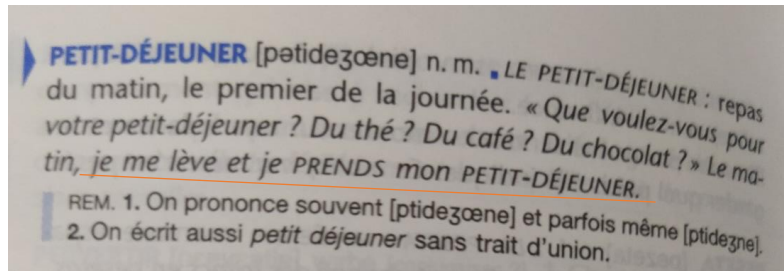
Figura 13 – Verbetes consultado: *mal*.



Quanto à busca por *petit-déjeuner* > *tomar café da manhã*, a colocação foi encontrada somente no DF por meio do exemplo: *Le matin, je me lève et je prends mon petit-déjeuner* [De manhã, eu me levanto e tomo o café da manhã]. Pode-se ver que o verbo e o substantivo estão destacados no exemplo, chamando a atenção para a colocação.

Figura 14 – Verbetes consultado: *petit-déjeuner*.

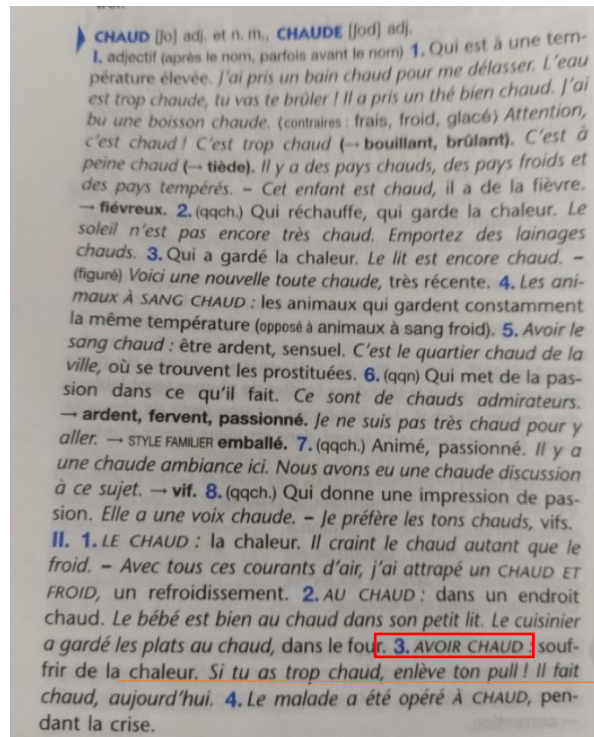
Dicionário do francês



Novamente, em *chaud* > *estar quente/calor*, a colocação foi encontrada somente no DF, porém, exigindo um pouco mais de destreza para consultar o verbete, uma vez que não é feita separação homonímica, e essa acepção é encontrada no segundo grupo de acepções da entrada, como substantivo (no item II), que é antecedido pelas acepções relativas à forma adjetival. Pode-se ver o exemplo assinalado na figura, no item 3 *avoir chaud*, seguido de um exemplo bastante elucidativo, pois remete à situação de quem está sentindo calor: *Si tu as trop chaud, enlève ton pull ! Il fait chaud, aujourd'hui* [Se você está com calor, tire o blusão! Está calor/quente hoje].

Figura 15 – Verbetes consultado: *chaud*.

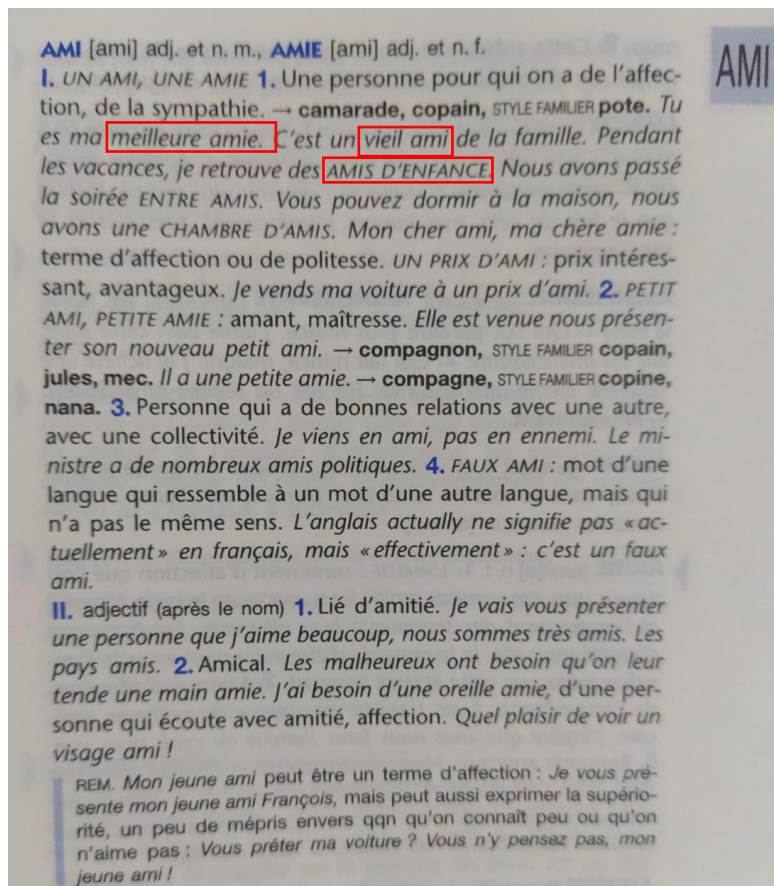
Dicionário do francês



Já para o substantivo *ami*, foram encontradas várias colocações nos dois dicionários: *meilleure amie* [melhor amiga] (curiosamente flexionada no feminino, e não na forma lematizada), *vieil ami* [velho amigo], *grand ami* [grande amigo], *ami fidèle* [amigo fiel] e *ami intime* [amigo íntimo]. Esta última foi encontrada no DCP, que traz uma seleção ainda mais exaustiva, e é uma das colocações que consta no *corpus*.

Figura 16 – Verbetes consultado: *ami*.

Dicionário do francês



Dicionário das combinações de palavras

ami *nom masc.*

∞ **ami** + ADJECTIF

- de cœur · politique
- commun : *ils ont fait connaissance chez des amis communs*
- de fraîche date · nouveau + *nom* : *je me suis fait de nouveaux amis*
- bon + *nom* · cher · excellent · grand + *nom* · intime · proche · dévoué · fidèle · sincère · véritable : « *Qu'un ami véritable est une douce chose. / Il cherche vos besoins au fond de votre cœur [...]* » (La Fontaine, *Fables*, VIII, 811, « Deux Amis ») · vrai + *nom* · à la vie, à la mort · inconditionnel · indéfectible · pour la vie · inséparables (plur.)
- ancien + *nom* : *j'ai retrouvé d'anciens amis* · de longue / vieille date · d'enfance · de toujours · vieil + *nom* : *c'est un vieil ami de la famille*
- prétendu + *nom*
- étroite : *il entretenait une amitié étroite le compositeur* · fervente · fidèle · franche · grande + *nom* · intense · passionnée · prof rare · sans réserve · véritable · vive + *nom* · vraie + *nom* · à la v mort · indéfectible · indestructible · indissoluble · inébranlable · faille · solide · exclusive · ex · mutuelle · partagée · réci · ancienne · de longue / vieill historique · longue · tradition · vieille + *nom* · constante · du éternelle · immortelle
- belle + *nom* · complice · dél douce · précieuse · sincère · t touchante · innocente · pure
- ambiguë · étrange · particu improbable : *c'est l'histoire d'une improbable entre un policier et un tr*
- aveugle · fanatique · étouff

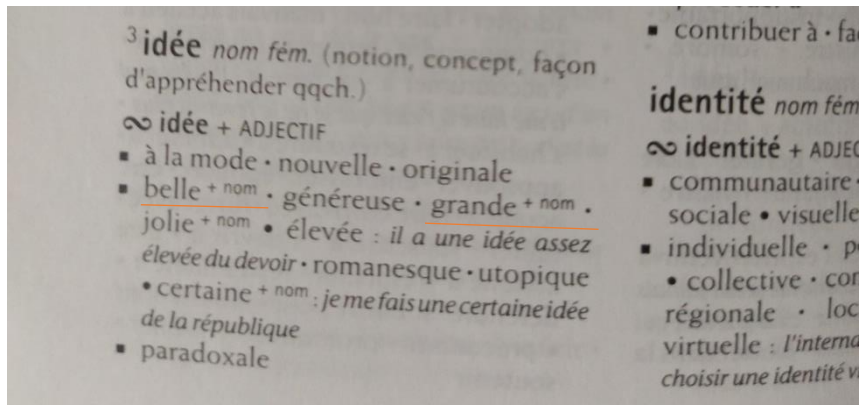
Para *idée*, foram encontrados exemplos de colocações nos dois dicionários. Como se trata de verbetes bastante extensos, é preciso saber percorrê-los. No DF, como exemplo: *Quelle bonne idée !* [Que boa ideia!]. No DCP: *belle idée, grande idée* [bela ideia, grande ideia]. E também outros exemplos com o adjetivo após o nome: *idée originale, idée utopique* [ideia original, ideia utópica] etc.

Figura 17 – Verboete consultado: *idée*.

Dicionário do francês

E *une idée de la maison. → aperçu. As-tu une idée du prix ? Je n'en ai pas la moindre idée. On n'a pas idée d'agir ainsi ! on ne peut même pas imaginer une chose pareille ! 3. Rêve créé par l'imagination. C'est peut-être une idée, mais j'ai l'impression qu'il fait moins froid. → illusion. Tu TE FAIS DES IDÉES : tu imagines des choses fausses. 4. Ce que l'intelligence élabore. Quelle bonne idée ! Qui a eu cette idée ? → initiative. Ça y est, j'ai une idée ! Il a une idée derrière la tête. → projet. Un inventeur a eu l'IDÉE DE cette machine. Il a changé d'idée au dernier moment. 5. Façon de juger. → opinion. Ils n'ont pas les mêmes idées politiques. Il faut défendre vos idées. J'ai mon idée sur la question. → avis. 6. L'esprit. J'ai DANS L'IDÉE qu'il ne viendra pas : je pense qu'il ne viendra pas. Ça ne m'est même pas venu À L'IDÉE, je n'y ai même pas pensé. On ne m'ôtera pas de l'idée que tout était prévu, on ne me fera pas penser autrement.*

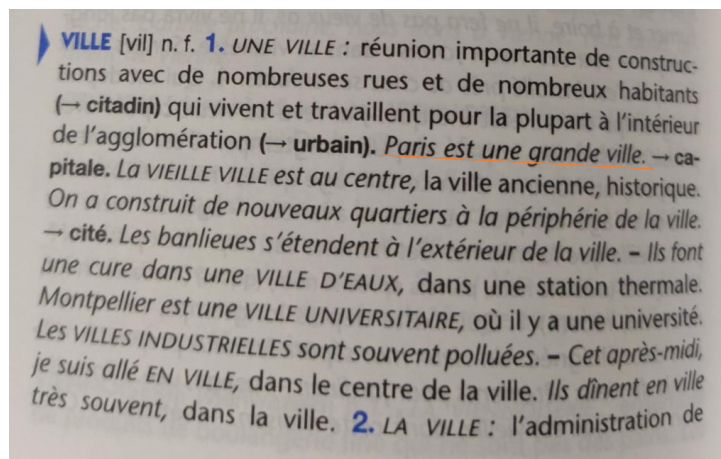
Dicionário das combinações de palavras



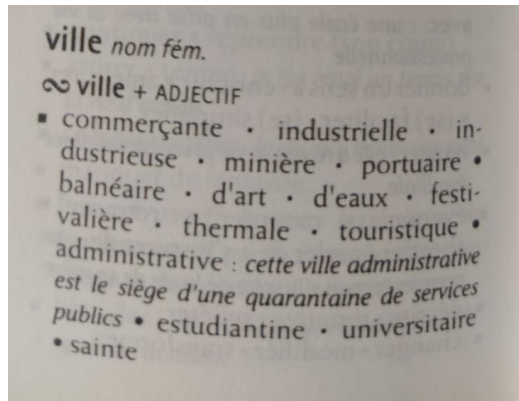
Com *ville*, foram encontradas colocações nos dois dicionários. No entanto, no DCP, elas aparecem apenas na ordem substantivo + adjetivo, talvez por serem menos comuns, menos banais, e portanto mais pertinentes para os propósitos da obra. No DF, encontrei dos dois tipos e um exemplo com o adjetivo constante no *corpus*. *Paris est une grande ville* [Paris é uma cidade grande].

Figura 18 – Verbetes consultado: *ville*.

Dicionário do francês



Dicionário das combinações de palavras

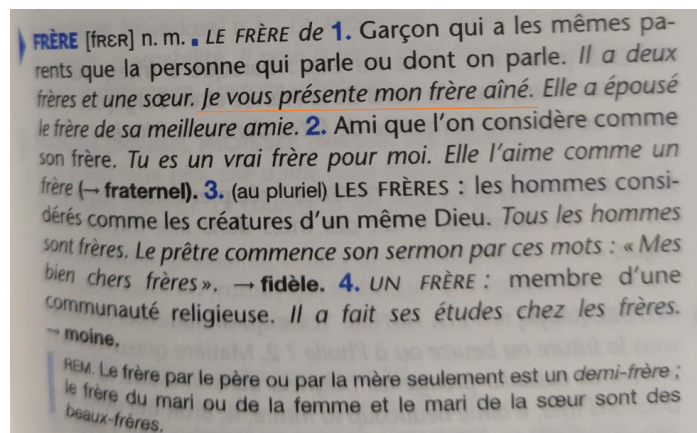


Quanto ao substantivo *frère* > *irmão mais velho*, foi encontrada somente uma colocação no DF. No DCP, nem mesmo consta o substantivo *frère* [irmão], certamente por ser considerado não pertinente para o público visado.

O exemplo encontrado no DF é com o adjetivo *ainé*, que não é o mesmo do *corpus*, mas é um sinônimo: *Je vous présente mon frère ainé.* [Apresento a vocês meu irmão mais velho].

Figura 19 – Verbetes consultado: *frère*.

Dicionário do francês



Finalmente, com o substantivo *vie*, foram encontradas colocações nos dois dicionários, sobretudo na ordem substantivo + adjetivo. Como na maior parte das colocações adjetivas, esses são verbetes bastante extensos, exigindo paciência e atenção na leitura. Alguns exemplos são

compatíveis com os adjetivos presentes no *corpus*, como *vie professionnelle* [vida profissional], *vie privée* [vida privada], *vie urbaine* [vida urbana], *vie moderne* [vida moderna].

Figura 20 – Verbetes consultado: *vie*.

Dicionário do francês

perpetue. – J'ai rencontré la femme de ma vie, celle que j'aimerai toujours. 6. Ensemble des occupations et des événements qui remplissent pour chacun cet espace de temps. Elle m'a raconté sa vie. – Je lis une vie du général de Gaulle. → **biographie**. 7. Manière de vivre (d'une personne, d'un groupe de personnes). → **mœurs**. Nous avons un **MODE DE VIE** très simple. Elle voudrait **CHANGER DE VIE**, avoir une autre façon de vivre, d'autres habitudes. Il a eu une **vie mouvementée dans sa jeunesse**. Elle mène une **VIE DE CHIEN**, une vie pénible. Ce n'est pas une vie ! c'est insupportable. Mon fils me **MÈNE LA VIE DURE**, il me donne du souci. Il a décidé de **VIVRE SA VIE**, de vivre comme il veut, de faire ce qu'il lui plaît. Elle voudrait **REFAIRE SA VIE**, se remarier (après son veuvage ou son divorce). 8. **Partie des activités de ce que l'on fait**. Il ne mélange pas sa **VIE PRIVÉE** et sa **VIE PROFESSIONNELLE**. La vie conjugale ne lui convient pas. La vie politique de son pays l'intéresse beaucoup, tout ce qui se passe en politique dans son pays. 9. Moyens matériels (nourriture, argent) qui permettent d'assurer la subsistance d'un être vivant. Il gagne bien sa vie. Le **NIVEAU DE VIE** augmente. → **niveau, standing**. Le gouvernement lutte contre la vie chère, contre les prix élevés. 10. Le cours des choses humaines, le monde réel. Il faut prendre la vie du bon côté, voir les choses de manière positive. Que veux-tu, c'est la vie ! c'est ainsi. II. **LA VIE** 1. Existence de choses soumises à une évolution dans le temps. L'astronome s'intéresse à la vie des étoiles. Il participe activement à la vie de son pays. 2. **STYLE FAMILIER AVOIR LA VIE DURE** : durer longtemps, résister. Certains préjugés ont la vie dure. III. **UNE VIE (HUMAINE)** : personne vivante. L'association a sauvé des milliers de vies humaines. Il refuse l'avortement pour préserver des vies.

Dicionário das combinações de palavras

³ **vie** nom fém. (activités, façon de vivre)

∞ **vie** + ADJECTIF

- affective • amoureuse • intime • sentimentale • sexuelle • conjugale • maritale • de famille • familiale
- mondaine • sociale • publique • associative • communautaire • en communauté • active ◊ • professionnelle
- intérieure • psychique • spirituelle
- civile • étudiante • militaire • monastique • religieuse • carcérale
- artistique • culturelle • intellectuelle • littéraire • musicale • politique • etc.
- citadine • **urbaine** • campagnarde • champêtre • rurale
- courante : c'est assez rare dans la vie courante • de tous les jours • quotidienne
- **moderne**
- domestique : les objets de la vie domestique • pratique : une émission consacrée aux problèmes de la vie pratique
- normale • ordinaire • stable • sédentaire

De maneira geral, vemos que as obras lexicográficas monolíngues, quando comparadas com obras bilíngues para aprendizes, mesmo quando olhamos apenas para um dos aspectos – como foi feito aqui com as colocações – tendem a fornecer um conteúdo informativo e explicativo mais abundante e consistente. Quando essa obra é projetada para aprendizes de LE, como no caso do DF, que acabei de analisar, há sem dúvida um valor acrescido à qualidade das informações, uma vez que essas são selecionadas levando-se em conta as necessidades linguísticas de aprendizagem do público-alvo. Por outro lado, fica claro também que outros aspectos relativos ao perfil do consulente de hoje devem ser considerados na atualidade, como, por exemplo, o próprio hábito de consulta e de leitura de dicionários. Os aprendizes de hoje consultam facilmente material de referência impresso? São motivados a consultá-los? São instruídos para isso? E, acima de tudo, têm disposição para esse tipo de consulta? Essas também são questões relevantes quando se leva em conta o perfil de nosso alunado.

3.3 Discussão e síntese

O ensino-aprendizagem de LE, como visto anteriormente, fundamenta-se em diversas metodologias e abordagens didático-pedagógicas e faz uso de diferentes suportes para a prática em sala de aula. Além de livros didáticos, gramáticas e outras fontes de estudo, o dicionário faz (ou deveria fazer) parte desse conjunto que integra os materiais utilizados por professores e alunos.

Assim, seria ideal que o dicionário estivesse presente nas mais diversas tarefas e atividades de ensino-aprendizagem como ferramenta de consulta e pesquisa, uma vez que sua utilidade é incontestável, pois, conforme Krieger (2006 p. 236), ajuda no desenvolvimento da leitura, da escrita e da expressão, além de oferecer informações sistematizadas sobre o léxico, seus usos e sentidos. Aqui vale ressaltar que, para além do dicionário impresso, como é conhecido mais tradicionalmente, nos referimos sobretudo à *informação lexicográfica* – com indicações gramaticais, definições, exemplos e contextos de uso, marcas de registro, acompanhadas ou não de ilustrações, entre outras informações – quando dizemos que sua utilidade é incontestável, pois essa continua sendo consultada, mesmo por aqueles que nunca abriram ou não abrem dicionários impressos, essa está disponível nos mais diversos recursos digitais e de acesso livre na *Web* em boa medida. Cabe, evidentemente, saber avaliar a qualidade

da informação que é oferecida e para qual situação utilizá-la efetivamente de maneira produtiva e, no caso de aprendizes, com efeito para a aprendizagem²⁶.

No entanto, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente da língua francesa, lembrando, novamente, que falo a partir das minhas experiências, portanto de um contexto limitado, o que se percebe na maioria das vezes é que o dicionário – ou a informação lexicográfica – não recebe a merecida atenção nem a importância que lhe cabe. Nas poucas vezes em que se recorre ao seu uso, resume-se a uma consulta rápida a respeito da grafia ou da pronúncia de uma determinada palavra, ou ainda, busca-se uma tradução literal ou um sinônimo, sem considerar a situação, o contexto em que se insere.

Dessa forma, o dicionário não é explorado de maneira eficiente e acaba por não poder cumprir um dos papéis ao qual se propõe, que é o de oferecer meios para que o consulente, em situação de aprendizagem de línguas, além de fazer consultas pontuais que o auxiliem na escrita ou na pronúncia, se comporte como um “detetive da língua”. Em outras palavras, que o aprendiz assumira uma postura de investigador, que ele observe o funcionamento da língua e, a partir disso, possa fazer escolhas mais adequadas no momento de se expressar, não apenas traduzindo palavras que podem não ter o mesmo sentido que ele deseja transmitir dependendo da situação.

A respeito disso, não se pode conceber o dicionário apenas como um livro que contém uma lista de palavras e seus significados, pois, como sugere Antunes (2012, p. 136):

as informações a que podemos ter acesso em um dicionário ultrapassam o limite de sua configuração linguística para abranger o domínio das representações culturais ou da ‘memória social’ que a língua naturalmente registra. Essa diferença já nos leva a perceber as palavras para além de sua natureza estritamente linguística.

Considerando o público que escolhe estudar a língua francesa, isto é, em sua maioria um público de cursos livres ou de aulas particulares, juntamente com as facilidades tecnológicas atuais, que permitem fazer buscas e traduções muito rapidamente com as pontas dos dedos, observa-se que o uso de dicionário como recurso didático é esporádico nas aulas de francês. Outro ponto a destacar é que o aprendiz que costuma adquirir um dicionário, nem sempre busca informações a respeito, adquirindo assim o mais acessível economicamente e não o mais

²⁶ Quemada (1987: 235) propõe que se distinga “lexicografia” e “dicionarística”: enquanto a segunda tem por objeto, em todos os seus aspectos, o gênero dicionário, a primeira, modificada radicalmente pela era da informática, praticada desde os anos de 1960, se volta para “a extração e a análise das formas e dos significados das unidades lexicais, observados em seus contextos de uso e considerados em suas mais amplas implicações.”

adequado para si, de forma que considero importante que haja uma discussão mais aprofundada sobre essa questão entre os profissionais do ensino de línguas e estudantes de licenciatura.

A respeito disso, não busco responsabilizar o aprendiz, visto que, muitas vezes, o próprio professor desconhece as questões que envolvem a lexicografia e suas especificidades. Sendo assim, um problema que corresponde à formação de professores e aos conteúdos que são abordados em um curso de licenciatura em Letras, que em muitos casos não trata disso durante a graduação, de maneira que o futuro professor só vai tomar conhecimento dessa área em cursos de pós-graduação, e ainda assim, apenas se tiver interesse no assunto, como foi o meu caso.

A propósito, o uso do dicionário em sala de aula não se dá indiscriminadamente, de forma que existem obras compiladas especificamente para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas de acordo com um ramo da lexicografia denominado lexicografia pedagógica. Assim como existem estudos que exploram o uso e o efeito do uso de dicionários – ou melhor dizendo, da consulta a informações lexicográficas – que alimentam e aperfeiçoam as obras dicionarísticas e os recursos para pesquisa lexical disponíveis²⁷.

A lexicografia pedagógica pode ser definida como o conjunto de obras lexicográficas destinadas ao ensino-aprendizagem das línguas, mas é preciso seguir alguns critérios para que constituam tal categoria, tais como estabelecer o público-alvo e traçar um perfil do usuário. Segundo Miranda e Borba (2019, p. 140):

O perfil de usuário se define a partir de três critérios: as necessidades do mesmo, as exigências de um programa de ensino-aprendizagem (língua materna ou língua estrangeira) ao qual o usuário está submetido e as suas possíveis habilidades para consultar e interpretar informações lexicográficas.

Loguercio (2013 p. 117-118)²⁸, que faz uma análise exaustiva de dicionários bilíngues francês-português quanto à sua potencialidade pedagógica, vai ainda mais longe:

²⁷ Welker (2006) destinou uma obra inteira à compilação e discussão de pesquisas sobre o uso de dicionários e obras afins.

²⁸ No original: ce n'est pas le fait qu'un dictionnaire facilite l'activité d'expression en LE, [...], qui le promeut à la catégorie « d'apprentissage » ou « pédagogique ». Mais c'est la cohérence entre les particularités d'un public-cible et le projet pédagogique sous-jacent à un enseignement ou entre le public d'apprenants et leur situation de consultation. Ainsi, dans un cadre institutionnel, l'un des caractères des DP est de pouvoir dialoguer à la fois avec l'apprenant et avec l'enseignant, car de fait c'est celui-ci qui réalise la médiation entre ses élèves et les savoirs, de même qu'entre ceux-ci et les outils d'apprentissage.

Não é o fato de um dicionário facilitar a atividade de expressão em LE, [...], que o promove à categoria “de aprendizagem” ou “pedagógico”. Mas é a coerência entre as particularidades de um público-alvo e o projeto pedagógico subjacente a um ensino ou entre o público de aprendizes e sua situação de consulta. Assim, em um contexto institucional, uma das características dos dicionários pedagógicos é poder dialogar ao mesmo tempo com o aprendiz e com o professor, pois de fato é este que realiza a mediação entre seus alunos e os saberes, assim como entre estes últimos e os instrumentos de aprendizagem.

Sendo assim, é a partir desses critérios que se estabelece se um dicionário é adequado ou não a um grupo de aprendizes de línguas. No entanto, é também a partir desses critérios que se encontram dificuldades em levar o dicionário para as aulas de FLE, sobretudo quando se trata de colocações. Em primeiro lugar, porque existe pouco material voltado especificamente para a aprendizagem de padrões colocacionais; em segundo lugar, porque o material existente não é acessível à maior parte do meu público-alvo.

Partindo dessas premissas é que me propus a verificar até que ponto esses dicionários analisados contemplam as colocações. A escolha dos dicionários bilíngues, como já foi mencionado, se deu por questões de acessibilidade e de reconhecimento das obras entre os aprendizes. Se, em muitos casos, os professores não gostam da ideia de utilizar um dicionário bilíngue a partir de um nível básico de aprendizagem, sabe-se que muitos aprendizes se sentem receosos e pouco capazes de consultar um dicionário monolíngue mesmo que já tenham, em teoria, os conhecimentos necessários para isso. Desse modo, considero ainda mais necessário que o uso do dicionário se faça mais presente nas aulas desde o início, mas que esse uso seja guiado, motivado, que se dê as condições necessárias para que o consulente saiba de fato como utilizar um dicionário e que, com o passar do tempo, possa fazer a transição do bilíngue ao monolíngue ou utilizar ambos, além de outros formatos, conforme a avaliação consciente que fará do melhor instrumento a consultar.

Quanto aos dicionários monolíngues, saliento que meu interesse pelo *Dictionnaire des combinaisons de mots* foi pelo fato de tratar especificamente de associações lexicais e com isso eu pretendia, em primeiro lugar, analisar até que ponto ele poderia ser adequado ao meu contexto e, em segundo, tomá-lo como exemplo na elaboração do produto final da minha pesquisa.

Por ter a particularidade de abordar associações lexicais, sendo completamente diferente dos dicionários que se costuma encontrar em salas de aula, o DCP pode despertar a curiosidade

do consulente, levando-o a pesquisar outras entradas de outros verbetes, conhecer outras combinações e assim ir refletindo sobre a língua e observando seu funcionamento. O consulente poderia assumir então aquela postura de investigador que mencionei anteriormente, postura essa que pode levar o aprendiz a ter mais independência e autonomia no seu processo de aprendizagem.

Em relação ao público-alvo, como se destina aos que têm o francês como primeira língua, não é adequado para aprendizes de FLE em qualquer nível de aprendizagem, sendo mais indicado para aqueles mais experientes, com um conhecimento da língua um pouco mais avançado, pois as definições, exemplos e observações podem ser de difícil compreensão e assimilação para aqueles que estão recém começando a entrar no mundo da francofonia²⁹.

Dessa forma, ao utilizar um dicionário como esse em uma aula de FLE, o professor deve considerar esse aspecto, assim como deve ter objetivos bem claros e estar atento ao preparar atividades em que eles terão de consultar o dicionário, ponderando as necessidades dos aprendizes e lembrando sempre da máxima “me diz quem tu és e qual é a tarefa que tu queres resolver que eu te direi que dicionário tu precisas” (MIRANDA; BORBA, 2019, p. 9). Do contrário, corre o risco de tornar a atividade irrelevante e frustrante para o grupo.

Partindo da observação dessas características, considero que o DCP é de grande utilidade no que diz respeito ao meu projeto. Por um lado, ele foi útil para minha própria aprendizagem no âmbito dos estudos da linguagem e me deu suporte para assimilar os conceitos de que necessito para aperfeiçoar minha prática docente e, conseqüentemente, meus conhecimentos em língua francesa. Por outro lado, é uma fonte rica em exemplos para a elaboração de outras atividades que venham a compor o recurso educacional proposto.

Para favorecer a expressão mais natural dos aprendizes, considero que o DCP é uma ferramenta extremamente útil e que pode ser uma aliada nas aulas dos aprendizes de nível B1 em diante, isto é, aqueles que estão classificados em um nível de utilizador independente³⁰. É preciso lembrar sempre, mesmo em níveis mais avançados, que o dicionário é uma entre outras fontes de pesquisa, é dessa perspectiva que sua consulta pode ser proveitosa, a fim de auxiliar

²⁹ A francofonia refere-se a todas as comunidades que partilham da língua francesa e suas representações culturais. Saiba mais em: LOGUERCIO, S. D.; SAJACZKOWSKY, H.. Pelo descobrimento da francofonia. In: Costella, R. Z. et al.. (Org.). Iniciação à Docência PIBID UFRGS. Reflexões Interdisciplinares. 1ed. São Leopoldo: Oikos, 2015, v.. p. 195-208.

³⁰ Níveis estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas.

os aprendizes na expressão e na criação dos sentidos partindo das reflexões feitas por eles mesmos.

O *Dictionnaire du français*, por sua vez, se mostrou também uma excelente ferramenta de aprendizagem. Infelizmente, é uma obra mais difícil de adquirir – nem vem sendo mais editada há algum tempo³¹ – e, possivelmente, um aprendiz que não tem muitas pretensões com a aprendizagem do FLE, ou seja, que não vai trabalhar com a língua e não vai utilizá-la além de situações específicas, não faria um investimento desse tipo e tampouco dedicaria muito tempo se aprofundando nas consultas que não fossem provocadas pelo professor ou pelas necessidades pontuais da sala de aula.

Dito isso, é inegável a sua utilidade no que diz respeito às colocações. A obra fornece diversas informações além dos significados, apresentando inclusive falsos cognatos em diversas línguas (português, espanhol, inglês, dinamarquês...) – favorecendo associações com outras línguas de que o consulente tenha conhecimento –, exemplos de uso com formas não lematizadas, entre outras. Certamente, se considerar o nível de conhecimento da língua dos aprendizes, um professor consegue tirar muito proveito da obra ao elaborar atividades que a utilizem como suporte. Como foi possível ver, todas as colocações foram encontradas nesse dicionário, mesmo que nem sempre da forma como estava no *corpus*, mas as razões para isso também já foram explicadas.

Devo salientar, contudo, que o êxito das consultas dependerá muito do consulente. É um dicionário denso, e, se por um lado a quantidade de informações representa um aspecto positivo, por outro, pode também criar dificuldades. Em algumas entradas, é preciso fazer uma leitura minuciosa até encontrar o que se deseja, o que não é um aspecto ruim em si, visto que são informações necessárias e que esse tipo de consulta pode gerar aprendizado. Mas é importante considerarmos isso ao pensar em utilizá-lo como suporte nas aulas, sabendo, repito, que a utilidade de um dicionário depende do perfil e das necessidades do consulente.

A partir dos resultados, verifica-se que a observação das colocações nos dicionários, com exceção das obras monolíngues, não acontece de forma a possibilitar a aprendizagem e a reutilização dessas estruturas. Embora tenham sido encontradas algumas formas, não há um tratamento adequado nem criterioso. O que determina que tais colocações devem estar presentes em uma obra dicionarística e outras não? As colocações selecionadas são bastante frequentes e

³¹ Esse é um dos problemas das obras impressas. Até onde sabemos, ainda não foi feita uma versão digital dessa obra.

comuns, aparecendo em muitas lições dos livros didáticos e mostrando-se produtivas para situações de expressão em que os aprendizes se encontram; portanto, esperava-se encontrá-las, ainda que esses dicionários não tenham sido concebidos especificamente para esse fim.

Essa análise, embora breve, corrobora a relevância do recurso educacional que proponho, até mesmo porque não encontrei recursos semelhantes e vimos que um material que seja complementar aos livros didáticos e voltado para a aprendizagem das colocações se faz necessário.

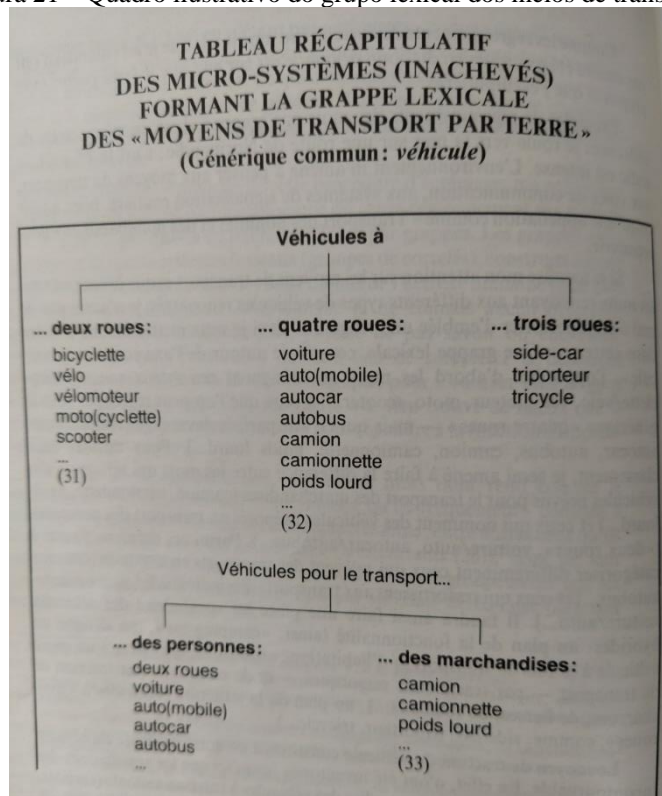
Considerando o que foi exposto até aqui, retomo ainda algumas considerações de Galisson (1991), lexicólogo e didático, que dedicou sua obra a pensar em formas de transposição didática para os estudos do léxico, afinal “até que provem o contrário, as palavras continuam sendo muito úteis para se comunicar”³² (GALISSON, 1983: 14, *apud* LOGUERCIO, 2013: 68). Um dicionário, para fazer parte do material didático como complemento nas atividades de expressão, precisa ser atrativo e contemplar não mais do que o necessário para aprendizes de FLE, que não podem ter suas necessidades comparadas a um falante experiente da língua. Galisson, como um *didático*³³ de línguas, se preocupava também com a utilização do dicionário para fins de aprendizagem e não somente de consulta para decodificações.

O autor propôs, anos atrás, a elaboração de um dicionário com uma microestrutura diferente da maioria, que fosse organizada considerando o comportamento das palavras em relação umas às outras, sobretudo em relação aos correlatos, ou seja, palavras que têm uma relação semântica principalmente no eixo paradigmático. Dessa forma, Galisson propunha relacionar as palavras, por exemplo, que fizessem parte do repertório dos meios de transporte e que esses reagrupamentos se dividissem em outros pequenos grupos, como meios de transporte de duas rodas, de quatro rodas e assim por diante. Além disso, que essa organização se desse por diferentes classes gramaticais, primeiro os substantivos, depois os verbos, as locuções verbais etc., como exemplificado nas figuras abaixo.

³² No original: « jusqu'à preuve du contraire, les mots restent bien utiles pour communiquer ».

³³ O termo em francês é *didacticien*. Embora não seja um termo usado no nosso contexto e tampouco conste nos dicionários franceses, é um termo que remete a um especialista da didática de línguas e empregado pelos francófonos, inclusive pelo próprio Robert Galisson.

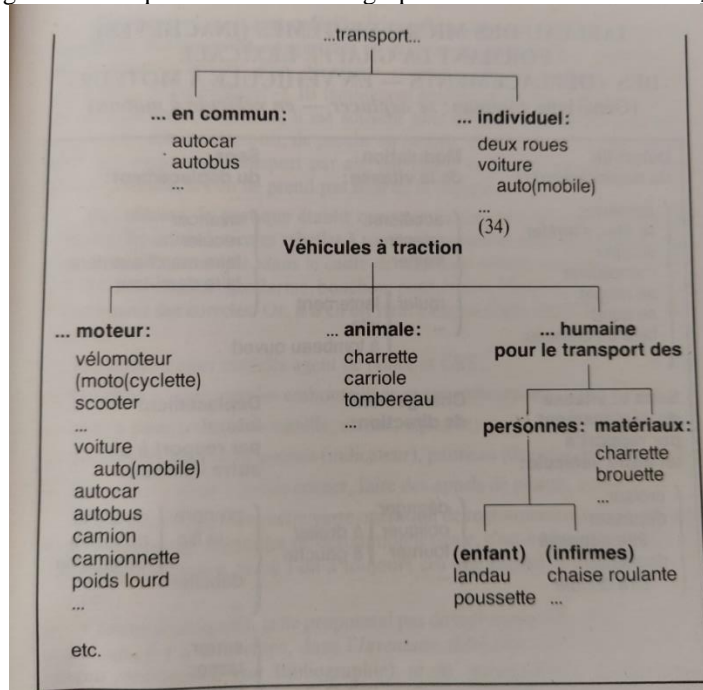
Figura 21 – Quadro ilustrativo do grupo lexical dos meios de transporte.



Fonte: *De la langue à la culture par les mots*, Galisson, 1991.

Na figura 21, temos um “Quadro recapitulativo dos micro-sistemas (inacabados) que formam o grupo lexical dos meios de transporte terrestres interligados ao substantivo “veículo”. Dessa forma, temos os veículos de duas rodas (bicicleta, motocicleta, *scooter*...), de quatro rodas (carro, automóvel, caminhão, camionete...), de três rodas (*side-car*, triciclo...). Veículos para o transporte de pessoas (duas rodas, carro, automóvel, ônibus...) e de mercadorias (caminhão, camionete, transporte de carga pesada).

Figura 22 – Esquema ilustrativo do grupo lexical de veículos de tração.



Fonte: *De la langue à la culture par les mots*, Galisson, 1991.

Já na figura 22, vemos os tipos de transporte em comum (ônibus) e individual (carro, duas rodas, automóvel) e os veículos de tração (motora, animal, humana). Os veículos de tração humana incluem veículos para o transporte de pessoas (crianças – carrinho, enfermos – cadeira de rodas) e para o transporte de materiais (carrinho de mão).

Figura 23 – Quadro ilustrativo do grupo lexical dos deslocamentos.

**TABLEAU DES MICRO-SYSTÈMES (INACHEVÉS)
FORMANT LA GRAPPE LEXICALE
DES « DÉPLACEMENTS — EN VÉHICULE À MOTEUR »
(Générique commun : *se déplacer — en véhicule à moteur*)**

Début/fin du déplacement :	Modulation de la vitesse :	Sens du déplacement :
<ul style="list-style-type: none"> démarrer arrêter, s'arrêter stopper manœuvrer se ranger se garer faire un créneau ... 	<ul style="list-style-type: none"> accélérer ralentir freiner ... rouler lentement ... vite ... à tombeau ouvert 	<ul style="list-style-type: none"> avancer reculer faire marche-arrière faire demi-tour ...
Sens et vitesse du déplacement par rapport à un autre véhicule :	Changement de direction :	Déplacement latéral par rapport à un autre véhicule :
<ul style="list-style-type: none"> croiser dépasser/ être dépassé doubler/ être doublé 	<ul style="list-style-type: none"> dégager obliquer à droite/ tourner à gauche ... 	<ul style="list-style-type: none"> prendre de droite la file du milieu déboîter de gauche ...

Fonte: *De la langue à la culture par les mots*, Galisson, 1991.

E, finalmente, a figura 23, mostra o grupo lexical dos deslocamentos em veículo a motor interligados ao verbo deslocar-se (*se déplacer*). As colunas separam-se em início/fim do deslocamento com verbos *ligar, parar, manobrar, estacionar*, por exemplo; verbos relacionados ao controle de velocidade, tais como *acelerar, reduzir, frear*; e verbos referentes ao sentido (direção) do deslocamento, como *avançar, dar [marcha à ré]*. Também podemos ver verbos que indicam o sentido e a velocidade em relação a um outro veículo (*ultrapassar, ser ultrapassado*); mudança de direção (*virar, dobrar à direita/esquerda*) e deslocamento lateral em relação a um outro veículo (*pegar a pista [da direita, do meio, da esquerda], sair da pista*).

Para o autor, ao consultar um dicionário desse tipo, o consulente aprende mais do que o sentido da palavra que busca, aprende também sobre as relações que essa palavra tem com as outras, pois as informações se encontram sistematicamente integradas e não isoladas.

Com o recurso educacional que proponho, não tenho a pretensão de elaborar um material como o que Galisson idealizava. Todavia, como ele, acredito que a aprendizagem será favorecida com a utilização da ferramenta que foi organizada de modo que as atividades se

concentram em torno de temáticas. Assim as colocações não são apresentadas isoladamente e todo o material será complementar aos livros didáticos já utilizados.

Para encerrar esta seção, reforço a ideia de que é preciso fomentar o debate em torno da lexicografia no âmbito dos cursos de formação de professores de línguas. Tanto o profissional quanto o aprendiz devem ampliar seus conhecimentos sobre dicionários. Como escolher ou indicar o(s) dicionário(s) mais adequado(s)? Como se servir de um dicionário? O que pode parecer óbvio para alguns, não é para todos, há muitas pessoas que não sabem como consultar um dicionário, assim como também existem profissionais da área do ensino de línguas que não têm conhecimentos básicos de metalexicografia.

E, finalmente, espero que, em um futuro próximo, possa encontrar mais obras destinadas à aprendizagem de padrões colocacionais, que apesar de estarem presentes nos dicionários, ainda que timidamente, não são sequer nomeadas como se deve, e visto que são um aspecto linguístico tão relevante, deveriam ter mais espaço não só nos dicionários, mas também nos currículos dos cursos de graduação em Letras.

4 RECURSO EDUCACIONAL DIGITAL

Neste capítulo apresento o recurso educacional digital, bem como os procedimentos e princípios adotados desde a identificação das colocações até a elaboração das atividades.

4.1 Identificação e seleção de colocações

Como vimos no capítulo 2, identificar colocações não é uma tarefa simples. Uma mesma unidade pode ser considerada colocação para uma abordagem e não, necessariamente, para outra, como vimos no exemplo *falar pelos cotovelos*. Desse modo, a teoria deve ser conciliada com outros critérios, como os didáticos, aqueles que ajudarão a responder a nossos propósitos, que não visam uma descrição ou um levantamento exaustivo de colocações, mas a seleção de colocações ordinárias, úteis para o início da aprendizagem formal e que possam dialogar, de alguma forma, com o repertório vocabular e temático das primeiras unidades de um método de FLE. Assim, a partir dos pressupostos teóricos, comecei a buscar exemplos nos livros didáticos que utilizo a fim de tentar estabelecer quais formulações eram colocações de acordo com as características e definições apresentadas anteriormente, ou seja, sintagmas pré-fabricados e consagrados pelo uso, que se diferem dos sintagmas completamente livres não só pelos aspectos da frequência e da convencionalidade, mas também por não permitirem, via de regra, a substituição de elementos sem que acarrete mudança de sentido. Após esse primeiro passo, era preciso verificar se de fato eram colocações usuais da língua francesa conforme a frequência de uso. Para isso, foi preciso coletar dados além daqueles que constavam nos livros e, dessa forma, adotei procedimentos baseados na Linguística de Corpus (LC). Para evitar mal-entendidos, saliento que este trabalho não se inscreve nos preceitos da LC, visto que o material não atende a todos os critérios estabelecidos pela área; apenas me servi de alguns de seus expedientes que satisfaziam nossas necessidades, como a verificação do uso, com base em uma coleção de textos, em sua maioria autênticos, e a coleta facilitada por ferramentas de processamento automático da linguagem.

A Linguística de Corpus, uma vez que busca estudar a língua conforme critérios que envolvem a compilação e exploração de conjuntos de textos e que possibilita fazer levantamentos e analisar dados que representam padrões linguísticos ou mesmo variações linguísticas, isto é, que possibilita observar o funcionamento da língua como ela é, falada e/ou

escrita por seus falantes, teve um papel fundamental na construção do recurso educacional. E é por ela que iniciamos o relato da confecção desse recurso digital.

4.1.1 Princípios da Linguística de Corpus e procedimentos aplicados

A Linguística de Corpus, de acordo com Berber Sardinha (2004, p. 3):

Ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, ou conjuntos de dados lingüísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador.

Assim, apliquei alguns procedimentos baseados na LC para iniciar o processo da construção do recurso educacional, o primeiro deles foi a constituição de um *corpus*. Para a LC, *corpus* é um conjunto de dados autênticos digitalizados; esse conjunto pode ser oral ou escrito e é coletado criteriosamente, de acordo com os objetivos da pesquisa previamente definidos. Nas palavras de Tagnin (2010, p. 345), *corpus* é uma “coletânea de textos entendidos num sentido amplo, em formato eletrônico, compilados segundo critérios específicos para o estudo a que se propõem.”

Após a compilação, os textos foram salvos em formato txt, foi feita a limpeza e sua codificação (o que permite saber imediatamente de que tipo de texto se trata, além de outras funções na leitura do *corpus*), para que o programa consiga ler todos os caracteres do texto. Para a exploração do *corpus*, foi utilizado o programa AntConc 3.5.8 (2019) através, principalmente, das ferramentas *Wordlist* (*lista de palavras*), *Collocates* (*colocados*) e *Concordance* (*concordanciador*), que serão ilustrados mais adiante. A *lista de palavras* forneceu “palavras de busca” para as colocações, que consistem, sobretudo, em substantivos muito frequentes no *corpus*, tais como: *envie, télévision, peur, raison, question, idée, chaud, ville, porte, vélo* etc. A ferramenta *colocados* era verificada para se ter uma primeira indicação de possíveis estruturas colocacionais, ajudando a selecionar candidatos a colocações ou descartar vocábulos que não se mostravam produtivos. O *concordanciador*, por sua vez, forneceu a lista (linhas de concordância) de todas as ocorrências das palavras de busca, que constituem as *bases* de colocações, com seus cotextos (contexto sintagmático, próximo), como veremos mais adiante.

Como dito anteriormente, a opção por trabalhar apenas com colocações verbais e adjetivas respondeu ao critério de pertinência aos meus propósitos, pois nos gêneros discursivos

abordados, são as formas mais presentes e, provavelmente, nas situações cotidianas em que se fala da nossa rotina, das nossas ações, dos nossos gostos etc., relacionando-se com os conteúdos abordados por grande parte dos livros didáticos.

Por meio dos aportes metodológicos da Linguística de Corpus foi possível, então, confeccionar os exercícios que compuseram a sequência didática, pois permitiram a extração de colocações muito frequentes. No entanto, a coleta de textos para a composição do *corpus* se mostrou um desafio, devido aos critérios já mencionados neste trabalho e que detalho a seguir.

4.1.2 Apresentação do corpus

Com o propósito de privilegiar um material que refletisse o uso da língua em situações e contextos relevantes para o meu público-alvo, optou-se por um *corpus* composto de textos escritos, de fácil compilação, que atendessem aos seguintes critérios:

- Ilustrar uma linguagem atual, preferencialmente comum à francofonia³⁴;
- Representar a interação oral, ilustrando colocações comuns a gêneros orais e dialogais;
- Contemplar um vocabulário comum à vida cotidiana (relativa ao ambiente familiar, à escola, ao tempo, ao lazer etc.), de modo a dialogar com conteúdos e repertórios vistos nos livros didáticos.

Para a compilação do *corpus* foram selecionados textos de apoio das lições dos livros *Alter ego + e Version Originale* (os únicos textos que não atendem ao critério de autenticidade no *corpus*, já que são formulados *ad hoc* para representar um determinado conteúdo lexicogramatical definido pelos métodos), histórias em quadrinhos e textos de literatura infanto-juvenil de acesso livre e de autoria francófona (não apenas francesa). Se os primeiros são totalmente pensados para um público de aprendizes, os demais são textos voltados ao público infantil, cuja pertinência aqui é também o cuidado com a linguagem escrita, pois é um público que também está em fase de letramento, mas em primeira ou segunda língua. Ressalto que, ainda assim, esses textos foram adaptados para a preparação das atividades, ou seja, foram

³⁴ Foram privilegiadas as formas mais comuns às comunidades de falantes de francês, não contemplando a variação nos primeiros módulos do recurso digital para não sobrecarregar o aprendiz que está começando a se apropriar da língua. Contudo, pretende-se abordar a questão da variação em língua francesa em possíveis etapas posteriores do trabalho.

retiradas as marcas da oralidade quando necessário, com a finalidade de atender aos objetivos didáticos do recurso educacional.

A compilação do *corpus* foi um trabalho em equipe e que durou alguns meses. Os textos dos livros didáticos foram digitados e salvos em formato txt, para que fosse possível lidar com eles em formato eletrônico, atendendo assim a um dos critérios que definem um *corpus* para a LC. Além disso, foram feitas muitas buscas para encontrar os textos das histórias em quadrinhos e da literatura infanto-juvenil que fossem de acesso livre e contivessem as características pertinentes ao estudo. A propósito, será necessário ampliar o *corpus* ColoFLE para pesquisas futuras e o enriquecimento do recurso educacional, por esse motivo salientei acima que o *corpus* não atende a todos os critérios da LC, sobretudo no que se refere à extensão.

Composto, até o momento, por 226 documentos, o *corpus* resulta em 63.174 palavras no total (*tokens*) e 8.183 palavras diferentes (*types*), dos quais, 70 textos são extraídos do método *Alter ego +*, 50 do método *Version Originale*, 51 das histórias em quadrinhos e 55 textos de literatura infanto-juvenil. As fontes dos textos das histórias em quadrinhos e de literatura infanto-juvenil podem ser consultadas no Anexo D.

A respeito da equipe, uma vez tendo sido contempladas pelo edital número 27 da Secretaria de Educação a Distância (SEAD/UFRGS), por meio do qual foi proposto o recurso educacional, formamos uma equipe composta por mim, pela profa. Dra. Sandra Loguercio e pela então graduanda do bacharelado em Letras-Francês, Julia Martins Pinheiro, que foi a bolsista selecionada para fazer parte do projeto. A contribuição da bolsista foi fundamental nesse processo e seu trabalho de conclusão de curso também aborda esse recurso educacional, porém, sob uma perspectiva diferente, mais voltada para a tradução³⁵. Após a elaboração das atividades, contamos com o apoio essencial da equipe técnica do Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação a Distância (NAPEAD), sob a coordenação de Marlise Bock, Gabriela Perry e Leonardo Chaves e com a participação de Douglas Anderson e Thales Nunes (Desenvolvimento Web).

³⁵ O trabalho pode ser consultado em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/230682>

4.1.3 Levantamento e análise

Por meio do programa AntConc 3.5.8 (2019), foi gerada então uma lista de palavras e, partindo dessa lista, os substantivos foram analisados para determinar quais palavras os acompanhavam. Primeiramente, verificava-se se havia ocorrência de colocados para um determinado substantivo, caso contrário, esse substantivo se tornava fraco ou era descartado. No caso de haver recorrências, o substantivo se tornava um candidato forte e era analisado com mais cuidado, que implicava olhar para um contexto maior. Assim, o substantivo era selecionado para que os exemplos pudessem ser vistos, ou seja, as linhas de concordância. A partir desse momento, era verificada a frequência no *corpus*. A frequência mínima estabelecida foi de duas ocorrências distribuídas em, pelo menos, dois documentos do *corpus*. Alguns exemplos de colocações frequentes no *corpus* são: *avoir envie*, *allumer/regarder la télévision*, *poser une question*, *avoir peur*, *prendre le bus*, *faire mal*, *faire chaud*, *faire froid*, *bonne idée*, *petite idée*, *meilleur ami* e *grande ville* [ter vontade, ligar/assistir televisão, fazer uma pergunta, ter medo, pegar o ônibus, machucar, fazer calor, fazer frio, boa ideia, pequena ideia, melhor amigo e cidade grande].

Para que essas colocações fossem encontradas, foram realizadas algumas etapas de busca, pois foi preciso testar de várias formas, visto que o colocado nem sempre está imediatamente à esquerda ou à direita da base. Além das flexões que alteram a forma das palavras, pode haver vocábulos (advérbios, por exemplo) ou estruturas oracionais intercaladas entre a base e o colocado. Logo, foram feitos testes selecionando números diferentes de níveis a cada lado. Uma, duas, três palavras à esquerda e à direita, até que as colocações aparecessem. Dessa forma, enquanto a ferramenta *colocados* nos dava pistas sobre possíveis candidatos a construções colocacionais, a ferramenta *concordanciador* confirmava esse primeiro dado e fornecia normalmente ainda mais elementos. Importante frisar que, por lidarmos com construções verbais sobretudo e com textos dialogais e de caráter bastante variável, esse tipo de busca se torna mais difícil do que em outros *corpora* (de estilo mais padronizado, mais monitorados) ou mesmo do que a busca de outras unidades, como as terminológicas, por exemplo, que tendem a se repetir nos textos. Para ilustrar, temos as figuras abaixo.

Figura 24 – Colocados da palavra *question*.

AntConc 3.5.8 (Windows) 2019

File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files

BD001.txt
BD002.txt
BD003.txt
BD004.txt
BD005.txt
BD006.txt
BD007.txt
BD008.txt
BD009.txt
BD010.txt
BD011.txt
BD012.txt
BD013.txt
BD014.txt
BD015.txt
BD016.txt
BD017.txt
BD018.txt
BD019.txt
BD020.txt
BD021.txt
BD022_.txt
BD023.txt
BD024.txt
BD025.txt

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Total No. of Collocate Types: 10 Total No. of Collocate Tokens: 31

Rank	Freq	Freq(L)	Freq(R)	Stat	Collocate
1	3	3	0	11.74725	pose
2	4	4	0	5.98487	des
3	3	3	0	5.65979	une
4	3	3	0	5.43437	pas
5	2	2	0	4.94312	en
6	3	3	0	4.79742	est
7	5	5	0	4.64895	de
8	3	3	0	4.64659	la
9	2	2	0	4.59814	les
10	3	3	0	4.58109	le

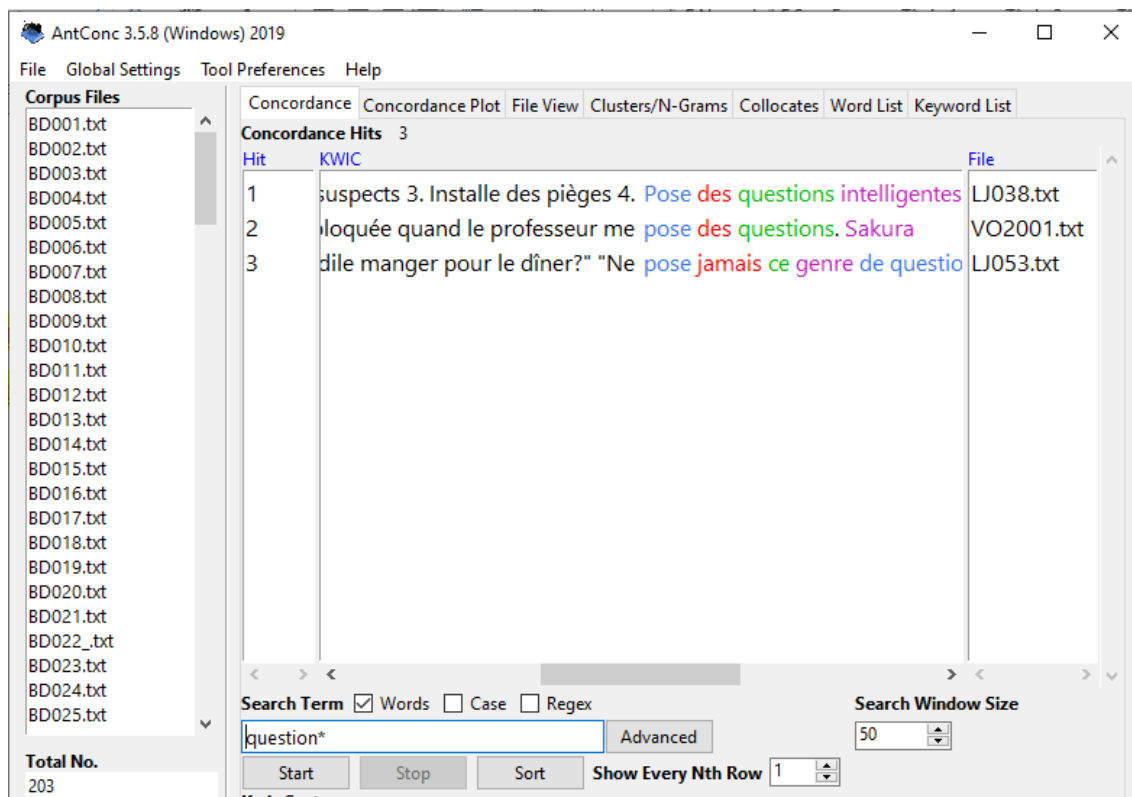
Search Term Words Case Regex Window Span Same

question* Advanced From... 5L To... 0

Start Stop Sort Min. Collocate Frequency

Fonte: Corpus ColoFLE (a autora).

Nesta figura, encontramos até 5 itens lexicais à esquerda da palavra de busca, o verbo *poser*, com 3 ocorrências apenas, mas fornecendo uma primeira pista. Ao clicar sobre ele, temos a confirmação, através da lista de concordância, de que se trata de um forte candidato colocacional, como podemos observar na próxima figura, uma vez que as três ocorrências guardam o mesmo sentido e aparecem em 3 documentos diferentes.

Figura 25 – Visualização da lista de concordância de *pose** e *question**.

Fonte: Corpus ColoFLE (a autora).

Com essas informações, buscávamos pelo substantivo em foco na ferramenta concordanciador para verificar outras possíveis ocorrências, como ilustra a figura abaixo.

Figura 26 – Concordância da palavra *question*.

The screenshot shows the AntConc 3.5.8 (Windows) 2019 interface. The 'Corpus Files' list on the left contains 25 files (BD001.txt to BD025.txt). The main window displays 'Concordance Hits 21' for the search term 'question*'. The results are shown in a table with columns 'Hit', 'KWIC', and 'File'. The search term is 'question*' and the search window size is 50. The 'Kwic Sort' options are checked for Level 1 (3L), Level 2 (0), and Level 3 (0). The 'Show Every Nth Row' is set to 1. The 'Clone Results' button is visible at the bottom right.

Hit	KWIC	File
8	rire?" demanda grand-mère. Sa question me fit réaliser que je sc	LJ016.txt
9	éléphant très curieux. Il avait une question pour chaque animal. Il	LJ053.txt
10	Et surtout créatif ! Mais hors de question de pratiquer ce pratiqu	BD044.txt
11	and le professeur me pose des questions. Sakura	VO2001.txt
12	voies ! Elle ne s'est pas posé de questions non plus, elle ! Eh ! ol	BD001.txt
13	. Installe des pièges 4. Pose des questions intelligentes 5. Note t	LJ038.txt
14	Notre article fait le point sur la question. Rappel des faits 22 ma	VO2025.txt
15	Un moineau lui posa alors une question: Préfères-tu des vers c	LJ055.txt
16	ssion qu'ils se posent moins de questions et qu'ils agissent. 8. L'	LDA2023.txt
17	Avant de partir, posez-vous des questions quelles sont vos mot	LD029.txt
18	our savoir quelle information la question vous demande de trou	VO002.txt
19	squ'un internaute répond à une question que vous avez posée. -	VO2020.txt
20	À notre chère Safran ! Grrr ! Pas question de faire moins bien qu	BD042.txt
21	ance vous manque-t-elle ? Cette question peut avoir deux répons	LDA2023.txt

Fonte: Corpus ColoFLE (a autora).

É possível verificar um aumento do número de ocorrências encontradas anteriormente, nas linhas 15, 16 e 17, bem como outras construções que não se configuram como nossa unidade de estudo, como *hors de question* e *pas question* (locações oracionais), por exemplo, e outras ocorrências composicionais. A figura ilustra ainda a variedade de construções a que nos referíamos antes, o que torna mais complexa a busca por fraseologias desse tipo.

O mesmo procedimento é ilustrado com a seleção de uma de nossas colocações adjetivas.

Figura 27 – Colocados da palavra *idée*.

AntConc 3.5.8 (Windows) 2019

File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Total No. of Collocate Types: 21 Total No. of Collocate Tokens: 81

Rank	Freq	Freq(L)	Freq(R)	Stat	Collocate
1	2	2	0	12.84036	eut
2	2	2	0	12.42532	aucune
3	2	2	0	11.61797	excellente
4	2	2	0	11.61797	chouette
5	12	12	0	11.42532	bonne
6	3	3	0	9.76236	petite
7	2	2	0	8.96589	autres
8	22	22	0	8.79729	une
9	6	6	0	7.79596	ai
10	2	2	0	7.67043	ma
11	3	3	0	7.59243	très
12	2	2	0	7.21587	bellina
13	2	2	0	6.57983	avec
14	2	2	0	6.11698	on

Search Term Words Case Regex Window Span Same

idée* Advanced From... 3L To... 0

Start Stop Sort Min. Collocate Frequency

Fonte: Corpus ColoFLE (a autora).

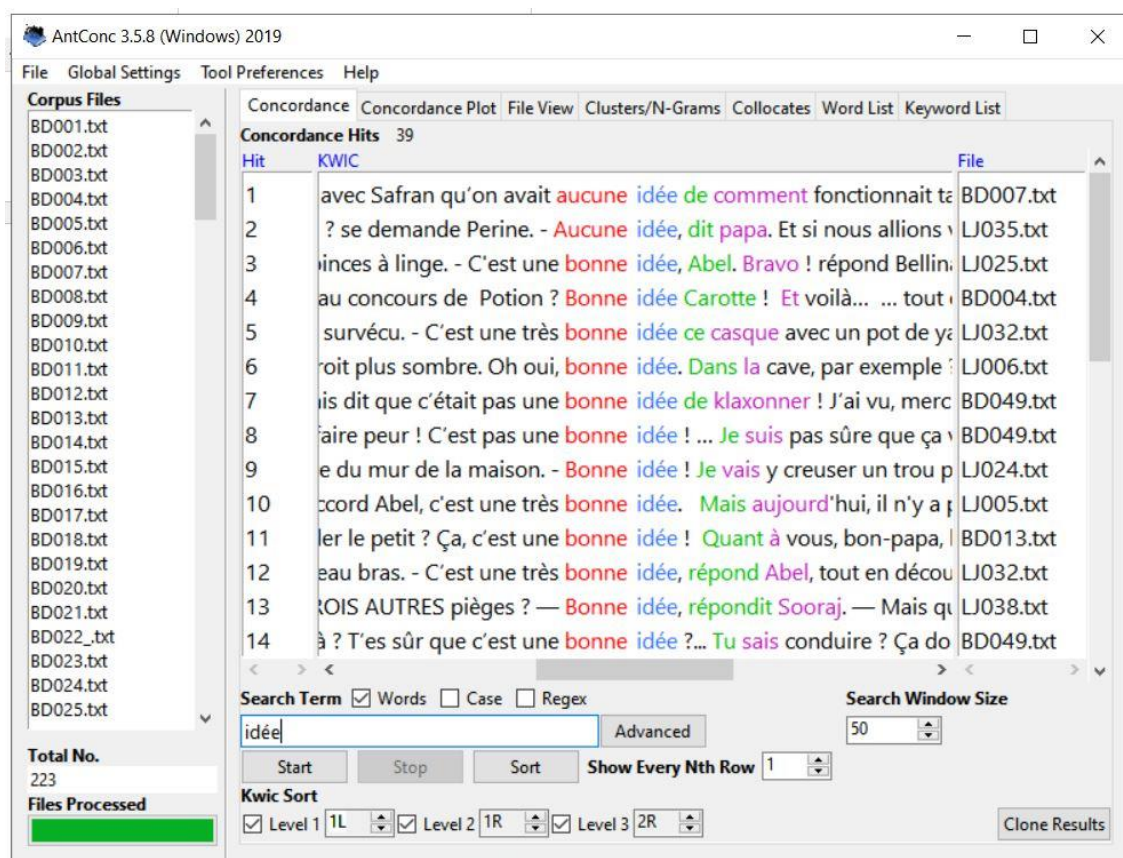
Nesse caso, encontramos 4 possíveis colocados para a palavra de busca: os três primeiros mantendo uma relação de gradação de intensidade – de *bonne* [boa] a *excellente* [excelente] ou *chouette* [legal] – e de variação de registro entre as duas últimas; já o terceiro caso (*petite* [pequena]), parece constituir uma leve mudança de sentido, apontando para a ideia de “hipótese”. Na próxima figura, observamos a confirmação pelo concordanciador, além da presença de outros elementos.

Figura 28 – Concordância da palavra *idée*.

The screenshot displays the AntConc 3.5.8 (Windows) 2019 interface. The main window shows a list of concordance hits for the search term "idée". The interface includes a menu bar (File, Global Settings, Tool Preferences, Help), a toolbar with tabs (Concordance, Concordance Plot, File View, Clusters/N-Grams, Collocates, Word List, Keyword List), and a main display area with columns for Hit, KWIC, and File. The search term "idée" is entered in the Search Term field, and the search window size is set to 50. The Kwic Sort options are checked for Level 1 (3L), Level 2 (1R), and Level 3 (2R). The total number of hits is 39, and the total number of files processed is 223.

Hit	KWIC	File
1	que c'est moi ? Bien sûr ! A-t-on idée d'aller mettre des idées aus	BD001.txt
2	nous. En tout cas j'ai une petite idée de ce que l'on va pouvoir fa	BD017.txt
3	ons-nous faire ? - J'ai une super idée, dit Abel, attends-moi ici, je	LJ025.txt
4	âteau ? Oh !... J'ai une meilleure idée ! En les attendant, on pouri	BD049.txt
5	pon ! ATTENDS !!! J'ai ma petite idée pour exploiter ce bug. Dans	BD046.txt
6	n fait... Dis, tu viens ? J'ai eu une idée pour nettoyer la vaisselle tr	BD050.txt
7	TOIS AUTRES pièges ? — Bonne idée, répondit Sooraj. — Mais qu	LJ038.txt
8	tra de l'école avec une nouvelle idée en tête. — Papa, je sais corr	LJ051.txt
9	ne à la moto rouge ») C'est une idée simple, mais il fallait y pens	LDA2004.txt
10	au concours de Potion ? Bonne idée Carotte ! Et voilà... ... tout	BD004.txt
11	? se demande Perine. - Aucune idée, dit papa. Et si nous allions \	LJ035.txt
12	et moi ! ... et j'ai déjà ma petite idée pour ton nom ! Alors, alors	BD039.txt
13	plus qu'elles glissent. Chouette idée, hein ! - Abel, réfléchis un p	LJ025.txt
14	enthousiasme Bellina, excellente idée ! Nous allons fabriquer un e	LJ004.txt

Fonte: Corpus ColoFLE (a autora).

Figura 29 – Concordância da palavra *idée*.

Fonte: Corpus ColoFLE (a autora).

Podemos, então, observar exemplos de colocados da palavra *idée*: *petite*, *super*, *meilleure*, *excellente*, *chouette*... [pequena, super, melhor, excelente, legal] e também o lugar do adjetivo na frase, que nem sempre é como no português brasileiro. Em geral, não dizemos *tive uma melhor ideia*, mas sim *tive uma ideia melhor* (linha 4, figura 28); assim como, se é comum dizermos a alguém *Que grande ideia!*, em francês não há uma única ocorrência de *grande idée*. Já na figura 29, temos todas as colocações com o colocado *bonne* [boa], a colocação mais frequente no *corpus*, indicando o quanto é produtiva.

Destaco, por fim, ainda sobre a metodologia da seleção das unidades, que a observação por meio do concordanciador foi facilitada em razão de o *corpus* não ser volumoso, ou seja, não são tantas linhas de contexto a serem analisadas. Da mesma forma, a opção pelo uso da *stoplist* ou *stopwords* – ferramenta em que registramos palavras não relevantes para a busca – não se mostrou necessária em um *corpus* cujos contextos tendem a ser curtos, feitos de trechos de diálogos, em que as palavras não pertinentes à nossa busca, como, por exemplo, nomes próprios, não chegam a atrapalhar a análise.

No quadro abaixo, apresento a lista das colocações identificadas no *corpus* e, como sugestão para a elaboração de atividades, indico possíveis temáticas nas quais algumas dessas colocações podem ser frequentes. Consciente de que são em número ainda muito reduzido, sobretudo para situações de consulta, em razão do tamanho do *corpus* que nos foi possível montar para o referido projeto, saliento que as colocações elencadas foram suficientes para a montagem do recurso digital e os propósitos deste trabalho.

Quadro 3 – Lista das colocações presentes no *corpus*.

Colocação	Possíveis campos temáticos
Allumer la (télé)vision/Rallumer la télévision	Atividades cotidianas
Éteindre la (télé)vision	Atividades cotidianas
Regarder la (télé)vision	Atividades cotidianas
Voir un film	Atividades cotidianas/lazer
Fermer la porte	Ações cotidianas
Frapper à la porte	Ações cotidianas
Ouvrir la porte	Ações cotidianas
Rentrer à la maison	Ações cotidianas
Avoir de la chance	Ideias, necessidades, sentimentos, emoções
Avoir besoin	Ideias, necessidades, sentimentos, emoções
Avoir envie	Ideias, necessidades, sentimentos, emoções
Avoir l'air	Ideias, necessidades, sentimentos, emoções
Avoir peur	Ideias, necessidades, sentimentos, emoções
Avoir raison	Ideias, necessidades, sentimentos, emoções
Faire la tête	Ideias, necessidades, sentimentos, emoções
Faire mal	Ideias, necessidades, sentimentos, emoções
Faire peur	Ideias, necessidades, sentimentos, emoções
Prendre une décision	Ideias, necessidades, sentimentos, emoções
Faire des études	Escola/estudos
Poser une/des question(s)	Escola/estudos
Suivre un/des cours	Escola/estudos
Prendre le bus	Transporte
Prendre le métro	Transporte
Faire chaud	Meteorologia
Faire froid	Meteorologia
Faire la fête	Lazer
Rendre visite	Lazer
Être en vacances	Férias/lazer
Faire du vélo	Esportes/lazer
Poser (toujours/aucun) problème	
Grande ville	
Bonne idée	
Excellente idée	
Petite idée	
Meilleur ami	

4.2 Construção do recurso pedagógico

Apresento a seguir os princípios que nortearam a elaboração do recurso digital, bem como as atividades propriamente ditas. Finalmente, apresento um panorama geral da ferramenta com os paratextos (de apresentação e orientação) e as seções previstas.

4.2.1 Princípios gerais

O principal objetivo do recurso educacional digital é tornar os aprendizes de francês, que têm o português brasileiro como primeira língua, conscientes do fenômeno das colocações, para que assim, gradualmente, possam incorporá-lo às suas práticas de aprendizagem ou ao saber-aprender uma nova língua. “O aprendiz deve ser capaz de buscar informações a respeito de novas palavras que aprende, tornar-se curioso acerca de seu uso, que inclui, entre outros aspectos, os padrões colocacionais” (LOGUERCIO; PINHEIRO; ROCHA, 2021, em edição). Além do público de aprendizes, como já mencionado, professores de francês poderão se inspirar tanto nos exemplos de colocações fornecidos quanto nas próprias atividades, que podem ser integradas a qualquer abordagem didática prevista, pois não se sobrepõem a elas.

Para a elaboração dos exercícios, foi levada em conta a competência linguística que o aprendiz de LE já carrega, ao considerar a L1, além dos contextos significativos – provenientes do *corpus* – a fim de favorecer a associação lexical e a assimilação das colocações. Bogaards (1994) sugere que, ao utilizar frases inteiras ou contextos maiores, o exercício pode se tornar mais pertinente e motivante e que recorrer à tradução quando se trata de colocações pode ser prático, pois ela “reforça a atenção que os aprendizes devem prestar às particularidades da L2”.

Além disso, foi priorizada uma abordagem epilinguística (cf. capítulo 2) em vez da metalinguística, visando estimular o sujeito a refletir sobre a linguagem, comparar, analisar os usos e contextos, bem como a própria construção lexical, testar formas possíveis de dizer etc., em suma, fazer com que ele opere com a linguagem, como mencionei anteriormente. “Trata-se de levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que falam e escrevem e a operar sobre sua própria linguagem [...]” (FRANCHI, 2006).

No que diz respeito a recursos educacionais digitais, foi priorizada a sistematização das atividades com base nos objetivos pedagógicos de uma proposta didática que seja efetivamente eficaz para a aprendizagem. Isto é, embora composta essencialmente por textos escritos e com

uma interface simples, sem os aparatos que chamam mais a atenção de aprendizes que têm o perfil diferente daquele de décadas passadas, com o qual o professor provavelmente está mais acostumado, a ferramenta contará com atividades que visam promover a aprendizagem sem serem exaustivas e, sem deixar de mencionar, em uma plataforma digital gratuita, acessível pelo computador, mas também por *tablets* e *smartphones*³⁶.

A esse respeito do perfil do usuário, conforme Prensky (2001), a nova geração de possíveis aprendizes se encaixa no que ele chama de *nativo digital*, ou seja, pessoas que nasceram e/ou cresceram na era digital e apresentam um comportamento diferente das outras gerações em diversos aspectos (comportamentais, sociais), inclusive na forma de aprender. Por essa razão, seria necessário que profissionais da área da educação e ensino atualizassem a forma de ensinar e os materiais usados para isso.

De acordo com o autor, esse novo perfil, por obter informações muito rapidamente na era tecnológica, prefere fazer uso de ferramentas com interface gráfica, prefere aprender por meio de jogos em vez de textos etc. Apesar de essa característica não ser bem aceita por alguns professores, que acreditam, por exemplo, que diversão e aprendizagem não combinam, não é um fator que representa problema para mim. Embora o recurso não contenha jogos, imagens e outros elementos que seduzem esse novo tipo de aprendiz, já conta com a vantagem de ser em um formato mais atraente a essa nova geração, além de ser acessível também para um público de gerações passadas, pois é de fácil utilização.

Além disso, futuramente, é possível que sejam feitas adaptações no recurso no sentido de adicionar atividades mais lúdicas e recorrendo a imagens, por exemplo. Essa era uma das intenções; contudo, os recursos técnicos ainda são limitados. E, lembrando que mesmo que fossem elaboradas atividades que chamassem mais a atenção de um público específico, as metodologias e os pressupostos didaticopedagógicos não seriam, de forma alguma, descartados. O propósito é oferecer um objeto de aprendizagem focado no aspecto lexical e fundamentado por teorias e metodologias relacionadas, direta ou indiretamente, ao ensino de LE, diferentemente de algumas ferramentas já existentes que não apresentam critérios de desenvolvimento e priorizam uma apresentação que visa abranger o maior número possível de

³⁶ A equipe de informáticos responsável por criar a base informatizada para nós teve o cuidado de verificar todos os aspectos das atividades para que pudessem ser bem visualizadas de qualquer um desses aparelhos sem prejuízo por parte do usuário, o que implicou várias testagens e, por outro lado, limitações na formulação dos exercícios.

usuários em detrimento da eficácia no que diz respeito à aprendizagem de línguas, conforme aponta Pinheiro (2021).

4.2.2 Atividades introdutórias ao fenômeno das colocações

O primeiro módulo, denominado *Descoberta do fenômeno colocacional*, visa conscientizar o aprendiz acerca do conceito de padrão colocacional. Neste momento foi utilizada uma metalinguagem básica, suficiente para a compreensão do fenômeno. O módulo conta com introduções ao conceito de colocação e noções correlatas, além de colocações contrastivas em português brasileiro e francês muito frequentes no vocabulário do cotidiano. Também são apresentadas situações ilustrativas que incorporam o fenômeno, como pequenos textos autênticos. Oito exercícios segmentados em três grupos compõem o módulo, e esses exercícios constituem, por sua vez, unidades temáticas.

Na figura 30 apresento a primeira atividade do módulo 1 (composto por oito exercícios), onde há um texto de apoio com uma definição breve de colocação sem ter como foco a metalinguagem. Essa forma de apresentação é acessível e as alternativas não exigem conhecimento prévio, podendo ser compreendidas a partir do texto. Com esse primeiro exercício, espera-se que o aprendiz explore o conceito de colocação e perceba que o contraste entre as línguas pode ajudá-lo a perceber suas especificidades.

Figura 30 – Exemplo de atividade do módulo 1

ColoFLE - Módulo 1: descoberta do fenômeno colocacional

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

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

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

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: ColoFLE (a autora).

Outros exercícios deste módulo levam o aprendiz a refletir sobre a natureza de algumas palavras, cujo significado pode ser mais ou menos dependente do enunciado, como a distinção – básica para os estudos do léxico e importante para a compreensão do conceito de colocação – entre palavras lexicais e palavras gramaticais. Os demais consistem em encontrar os melhores equivalentes colocacionais em português brasileiro para as colocações em francês que aparecem nos textos, fazendo com que o usuário compare as formas de dizer entre as línguas.

4.2.3 Atividades de reconhecimento das colocações

No segundo módulo, *Reconhecimento de colocações*, espera-se que o aprendiz consiga reconhecer as colocações e aprofundar o que foi abordado no módulo anterior. Novas colocações são apresentadas em contextos em francês para que o aprendiz identifique equivalências em português. Os exercícios (num total de nove) contam, sobretudo, com a atividade tradutória e a comparação entre as línguas, porém, visando uma progressão do grau

de dificuldade. Assim, além de exercícios contrastivos, foram introduzidos exercícios monolíngues em francês, de modo que, aos poucos, o usuário possa dissociar as formas das duas línguas. Os enunciados de orientação dos exercícios (a ordem do exercício), contudo, continuam em português neste módulo.

Dessa forma, o exercício dois do segundo módulo, por exemplo, aborda um vocabulário referente à meteorologia, temática recorrente nas primeiras unidades dos métodos de FLE. O aprendiz deve associar as formas lematizadas das colocações em português (coluna da esquerda) às colocações que aparecem em contextos em francês (coluna da direita) como se vê na figura 31.

Figura 31 – Exemplo de atividade do módulo 2.

Fonte:

ColoFLE - Módulo 2: reconhecimento de colocações

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

1. estar quente/ fazer calor
2. fazer frio
3. estar fresco

() En hiver : En décembre, janvier et février, il fait très froid au Québec, avec de superbes journées ensoleillées. C'est la saison du ski, des randonnées à motoneige ou des courses en raquettes.

() Au printemps : En mai, il fait souvent chaud pendant la journée, mais les nuits restent fraîches. La nature s'éveille et s'habille de toutes les couleurs.

() En automne : En septembre, les journées sont chaudes mais les nuits fraîches. Début octobre, il fait frais ou très frais. La nature offre une magnifique palette de couleurs, du jaune vif au rouge foncé. En novembre, les températures sont assez froides ; il commence à geler.

() En été : En juin, il commence à faire chaud. En juillet et jusqu'à la mi-août, il fait très chaud. Le temps commence à se rafraîchir vers le 15 août. Pendant l'été, les climatiseurs sont nécessaires.

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

ColoFLE (a autora).

Nota-se que, na coluna da direita, temos quatro textos e na coluna da esquerda três alternativas, pois há colocações que se repetem. A resposta correta para as associações é: 2 – 1

– 3 – 1³⁷. Importante notar que as colocações em contexto aparecem com modificadores, como, por exemplo, os advérbios *très* e *souvent* [muito, frequentemente/quase sempre] que adicionam à colocação um caráter de intensidade e frequência, respectivamente, alertando o usuário para essas construções e o lugar sintático dos advérbios. Essa característica também serve para preparar o aprendiz para o módulo 3, onde aparecerão outras colocações com modificadores e assim o aprendiz poderá perceber que nem sempre as colocações se apresentam na sua forma básica, lado a lado.

4.2.4 Atividades de expressão

O terceiro módulo, denominado *Uso de colocações em francês I*, busca proporcionar a apropriação do fenômeno colocacional a partir da reutilização e do uso monitorado de colocações. Esse módulo apresenta grupos de exercícios com contextos reunidos, essencialmente, pela unidade temática, ou seja, os grupos apresentam situações que envolvem falar de sentimentos, de lazer, do clima, do transporte etc. Por conta da progressão do grau de dificuldade, os exercícios desse módulo contam com mais elementos modificadores e gramaticais (variação no uso dos tempos verbais, por exemplo). Assim, na colocação *faire peur* [assustar, dar medo], podemos ter *il nous a bien fait peur* [ele nos assustou bastante/ele nos deu um grande susto], e quanto à colocação *se sentir à l'aise* [se sentir à vontade], *on se sent tout de suite à l'aise* [a gente logo se sente à vontade/a pessoa se sente imediatamente à vontade]. Esse tipo de exercício evidencia também, por meio dos contextos, a construção linguística das colocações, como o sujeito sintático possível e os complementos esperados e, com isso, as modificações que sofrem as palavras quando postas em discurso. O módulo conta com nove exercícios.

Apresento abaixo a sequência dos três primeiros exercícios a fim de mostrar a progressão que foi pensada e como o usuário pode ir retomando as colocações em situações diferentes. Inicia-se com pequenos textos (contextos) em que parte da colocação deve ser completada – o colocado verbal –, exigindo o reconhecimento das construções colocacionais; em seguida, as mesmas colocações são retomadas em sua forma lematizada em um exercício que se apoia em definições oracionais ou explicações do significado na LE a partir de orações

³⁷ O recurso ainda não está disponível aos usuários, pois, além das testagens que serão necessárias para verificar sua funcionalidade, também serão necessários ajustes. Vemos, por exemplo, que as colocações não estão em destaque na coluna da direita como indica o enunciado.

ilustrativas³⁸, a fim de reforçar o sentido de cada uma; e, finalmente, é solicitado ao usuário a reutilização das colocações em novos contextos, em que sentido e construções sintáticas mais complexas (uso de advérbios, tempos verbais e pronomes diferentes) entram em jogo, exigindo atenção tanto aos elementos semânticos e pragmáticos quanto aos sintáticos.

Exercícios 1, 2 e 3 do módulo 3 – Uso de colocações em francês 1

1. Observe os contextos e preencha as lacunas completando as colocações verbais com as formas sugeridas.

Ai / sens / a / fait / fais

- Je suis très timide et j'**ai** peur de parler devant la classe. Je me **sens** mal à l'aise quand le professeur m'envoie au tableau. Par contre, j'aime bien travailler en petit groupe.
- JOB INTERNET À DOMICILE
Votre enfant trouve les mathématiques trop difficiles ? Il **a** du mal à faire ses devoirs de sciences ? Je peux l'aider. Ancien professeur de l'Éducation nationale aujourd'hui spécialisé dans le soutien scolaire, je propose des cours de mathématiques et de sciences naturelles de la 4^e à la terminale.
- – On appelle ça des caries, papa.
- C'est ça, des caries... Des trous, quoi.
- Et ça **fait** mal ?
- Elle agite Bob énergiquement et avance menaçante vers Abel.
- Tu ne me **fais** pas peur Bob, répond Abel en reculant. Nous sommes deux et tu es tout seul. Ce combat, nous allons le gagner, c'est sûr.

2. Associe as colunas para distinguir o sentido das colocações.

- (1) avoir peur
- (2) faire peur
- (3) avoir du mal à
- (4) faire mal
- (5) se sentir à l'aise

³⁸ Esse tipo de definição foi muito bem explorada pelos trabalhos de Binon e Verlinde – *Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère et seconde* (DAFLES) e *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires* (DAFA) – e são descritas e discutidas em Welker (2008), na seção intitulada *Dictionários (de LE) com definições em LM*.

- (3) Quand j'ai du mal à faire quelque chose, je demande de l'aide à quelqu'un.
- (2) Quand quelque chose ou quelqu'un me fait peur, je m'écarte, je m'enfuis ou j'essaie de me calmer.
- (1) J'ai peur quand je suis tout seul ou quand quelque chose ou quelqu'un me menace.
- (5) Je me sens à l'aise quand je suis entre amis ; je me sens mal à l'aise quand je suis entre des personnes inconnues.
- (4) Quand quelque chose fait mal, on souffre, on pleure.

3. Leia os textos abaixo e preencha as lacunas com as colocações verbais sugeridas.

N'ayez pas peur / a bien fait peur / fait bien trop mal /

se sent tout de suite à l'aise / ne fait pas mal du tout / ai du mal à

1. Le voyage, ce sont les rencontres, la découverte et les surprises (bonnes ou mauvaises), ce n'est pas un marathon. Faites-vous plaisir, soyez curieux et **n'ayez pas peur** d'aller vers les autres.
2. — Au secours ! il y a quelque chose qui remue là-bas : deux yeux qui brillent et qui bugent. Hiii ! Ça se rapproche.
Ce n'était pas un monstre, c'était un minou.
Les enfants éclatent de rire : il nous **a bien fait peur**.
3. – J'ai trop peur, ça **fait bien trop mal**.
- Allons, Monsieur le Loup, dit le petit garçon, je te croyais plus courageux.
- Couper les ongles, ça **ne fait pas mal du tout** Maman me les coupe toutes les semaines et je ne pleure pas.
4. – Je trouve la prononciation assez difficile, mais j'adore écouter parler les Français.
- Moi, j'**ai du mal à** prononcer les voyelles nasales. C'est très difficile !
5. – Merci de nous accueillir chez toi, Coriandre !
- J'espère que vous n'êtes pas trop impressionnées par mon personnel.
- Non, ne t'inquiète pas ; ils sont super accueillants, on **se sent tout de suite à l'aise**.

Há outras sequências como essa, porém com outras temáticas. A repetição é importante nesse tipo de recurso para que o usuário não precise, a cada exercício, descobrir a lógica da atividade, concentrando-se apenas no conteúdo linguístico, que vai se tornando mais complexo.

Quando finaliza um módulo, o usuário tem acesso ao balanço geral dos exercícios. É possível ver o número de erros e de acertos e quais exercícios não foram finalizados. Assim, ele pode voltar aos exercícios incompletos e finalizá-los, além de consultar terceiros sobre suas dúvidas, a própria equipe do projeto (através de e-mail), seu professor de francês, colegas etc.

O acesso à plataforma não precisa necessariamente ser feito na ordem proposta, sendo possível acessar qualquer um dos módulos a qualquer tempo, bem como “pular” exercícios dentro de cada módulo. Ao fazê-lo, porém, o usuário não seguirá a progressão proposta, o que não nos parece recomendável para quem está sendo iniciado ao assunto ou mesmo encontra-se em etapa inicial de aprendizagem do FLE; por outro lado, é possível pensar as atividades, se tomadas na ordem invertida, como uma espécie de “teste”, em que, primeiro, o usuário verifica seu conhecimento acerca do tema – começando, por exemplo, pelo terceiro módulo – e, depois, caso tenha dúvidas, consulte o primeiro módulo, que é mais explicativo. De qualquer modo, diferentes usos da plataforma certamente poderão ser previstos conforme os contextos de aprendizagem e a própria avaliação do professor que buscar integrá-la, em algum momento, a suas aulas ou planejamento de ensino.

4.2.5 Apresentação do recurso digital

O recurso educacional digital estará disponível gratuitamente através de uma plataforma de nossa universidade criada para hospedar este e outros recursos, ainda a ser desenvolvida. Ao acessar a plataforma e selecionar o recurso ColoFLE, o usuário encontrará uma apresentação do projeto, da equipe e do funcionamento da base de atividades. Assim, poderá compreender melhor para que serve o recurso digital, como as atividades foram organizadas e o que se espera em termos de aprendizagem. Serão apresentadas também obras de referência básicas que podem ser úteis sobretudo para o professor que acessa a plataforma e busca se aprofundar sobre o tema das colocações e/ou, mais amplamente, da fraseologia. Todas as informações referentes ao projeto, à equipe e ao funcionamento do recurso, bem como todas as atividades propostas, podem ser visualizadas no Anexo C.

Além dos três módulos apresentados aqui, pretende-se disponibilizar um quarto módulo somente com atividades monolíngues, incluindo os enunciados. Esse módulo é voltado para um usuário que, mesmo em níveis iniciantes, tenha um pouco mais de experiência na língua francesa e que, possivelmente, mesmo sem conhecer a noção de colocação, já esteja mais

familiarizado com esse tipo de construção. Ele pode ir diretamente ao módulo 4 e, além disso, se as atividades forem realizadas em aula, podem ser mais exploradas pelo professor. As atividades vêm para complementar os conhecimentos do aprendiz, ajudá-lo a fixar, a internalizar o uso de colocações e mostrar que é um fenômeno da linguagem e das línguas, nas quais nem tudo são escolhas do locutor. Dessa forma, espera-se que esse aprendiz esteja mais atento futuramente em relação às formas de se expressar, para quando se deparar com situações com as quais não está acostumado, possa, ao menos, perceber que precisa tomar cuidado para encontrar as colocações mais adequadas. Diferentemente dos exercícios anteriores, neste módulo nos apoiamos num repertório ampliado de colocações do que aquele fornecido estritamente por nosso *corpus*, mas procurando manter, como critério primeiro, a regularidade do uso e a relação com as temáticas já descritas.

Abaixo apresento todas as atividades previstas para o módulo 4.

Módulo 4 – *Usos de colocações 2*

1. Inspiré des images, dites ce qu'on fait le matin.



IMAGE 1 - Après m'être réveillé, je fais la toilette, je me lave et me ... les dents. [brosse]

IMAGE 2 - Avec les enfants, on ... notre petit-déjeuner vers 8h. [prend]

IMAGE 3 – À 8h30, les enfants ... le bus pour aller à l'école. [prennent]

1.1 Que fait-on pendant la journée ? Complétez la liste d'actions.

1. Je me brosse les dents et ... [les cheveux]

2. Vers 8h on prend notre petit-déjeuner ; vers 8h30 les enfants prennent ... et moi, je prends ... pour aller au bureau. [le bus – le métro]

3. Avant de rentrer, je fais les courses ; le soir, c'est l'un des enfants qui fait ... ; le week-end tout le monde aide à faire ... [la vaisselle – le ménage]

4. Avant de se coucher, on regarde un peu ... [la télé]

Com essa primeira sequência, supondo que o usuário já tenha um certo conhecimento da língua, espera-se que ele, mesmo sem conhecer a noção de colocação, se lembre desses elementos que precisa para completar as lacunas, pois é um vocabulário trabalhado nos primeiros níveis de aprendizagem. O exercício trata de ações rotineiras e as imagens servem também para ativar seu léxico mental e as situações de uso, explorando associações por meio da multimodalidade.

No exercício 1, ele vai completar com os verbos que compõem as colocações. No exercício 1.1, ele fará o inverso, tendo que completar com os substantivos, ou seja, a base da colocação. Este segundo exercício pode apresentar um pouco mais de dificuldade, uma vez que pode haver mais de uma possibilidade de resposta, mas os elementos dados em cada alternativa já conduzem o usuário à resposta mais adequada ao contexto. Além disso, ele tem a oportunidade de observar que um mesmo verbo serve de colocado para colocações semanticamente distintas (como é o caso do verbo *faire*, linha 3) ou distintas do português (como é o caso do verbo (*se*) *brosser*, linha 1). Dessa forma, além de colocar em prática o saber lexical, ele também vai trabalhar outras competências ao avaliar o contexto e observar as demais informações em cada alternativa, corroborando a relevância de trabalhar com campos temáticos.

2. Que faites-vous pendant vos vacances ? Complétez les actions suggérées par les images. Faites les modifications nécessaires.

acheter – faire – partir

<p>1.</p> 	<p>2.</p> 	<p>3.</p> 
---	--	---

IMAGE 1 – On ... un billet. [achète]

IMAGE 2 – On ... ses valises. [fait]

IMAGE 3 – On ... en voyage. [part]

2.1 Vous préparez votre voyage en avion. De quoi avez-vous besoin ?

Je dois...

- m'acheter un billet
- faire mes valises
- prendre un médicament
- faire le ménage
- obtenir un passeport
- partir à l'étranger

A exemplo do primeiro exercício, aqui também foram utilizadas imagens para que o usuário já possa identificar o tema, que trata de viagens. Novamente, ele vai se utilizar de um conhecimento prévio relativo aos verbos com os quais já teve contato nas lições dos livros. No exercício 2, o usuário precisa compreender o enunciado, que indica que ele deve modificar o que for necessário, ou seja, é preciso conjugar os verbos que foram fornecidos, lembrando que, mesmo quando o aprendiz já tem um conhecimento básico, não é raro que em algumas situações ele esqueça ou não perceba que precisa mudar a forma da palavra, isto é, conjugar o verbo.

O exercício 2.1 reforça o que foi apresentado no exercício 2 e espera-se que o usuário perceba que está utilizando uma estrutura sintática diferente, os verbos que fazem parte das colocações estão na forma infinitiva, pois o enunciado está introduzido por um outro verbo modal, que indica uma obrigação ou necessidade de fazer algo. Além disso, espera-se que o usuário perceba que, além das alternativas que não estão relacionadas ao campo temático, há ainda uma última alternativa incorreta (ainda que pertença ao mesmo campo temático) *partir à l'étranger* [viajar para o exterior], porque a instrução do exercício se refere a coisas que ele deve fazer ao *preparer* uma viagem.

3. Comment dit-on en français ? Classez les formules dans les deux collones.

	En français on dit	En français on ne dit pas
J'ai faim	J'ai faim	Je sens la soif
J'ai sommeil	J'ai sommeil	Je suis faim
Je sens la soif	J'ai chaud	Je suis avec sommeil
Je suis faim	J'ai peur	Il est avec douleur dans le bras
J'ai chaud	J'ai soif	Je fais un examen
J'ai peur	Il me fait peur	Je suis avec faim
Je suis avec sommeil	Je passe un examen	Je suis avec froid
Il est avec douleur dans le bras	Il a mal au bras	Il me laisse avec peur
Je fais un examen		
J'ai soif		
Il me fait peur		
Je suis avec faim		
Je passe un examen		
Je suis avec froid		
Il a mal au bras		
Il me laisse avec peur		

3.1 De quoi parle-t-on ? Classez les expressions par thématique

1. Avoir froid – avoir chaud – faire peur – avoir peur – avoir sommeil – avoir faim – faire mal – avoir mal
 2. Passer un examen – écouter l'enregistrement – regarder l'image – poser une/des questions
 3. Faire du vélo – jouer au foot – faire de la randonnée – faire de l'escalade – faire du foot – jouer au tennis
- (2) École
- (1) Sensations, émotions et sentiments
- (3) Sports

A sequência de exercícios visa estabelecer o reconhecimento de colocações que também já foram vistas nos livros e levar à reflexão. Aqui é esperado que o usuário reflita que há formas diferentes de dizer as coisas em cada língua. Essa sequência é voltada ao tema das sensações, emoções e sentimentos, e mesmo se tratando de estruturas com as quais os aprendizes têm contato desde muito cedo, se não forem retomadas por meio de atividades complementares, é natural que esqueçam e se apoiem na L1 ou mesmo em outra língua do seu repertório linguístico no momento em que precisam se expressar. Por exemplo, em inglês, ao falar da idade que temos, não usamos o verbo *ter*, como em português brasileiro, mas sim o verbo *ser/estar*: *I'm*

30 years old [Eu tenho 30 anos]. Sendo assim, seja porque o aprendiz estuda ou fala inglês, seja porque ele acredita que, assim como no inglês, o francês também emprega uma forma diferente do português, é comum que ele diga *Je suis* 30 ans* em vez de *J'ai 30 ans*, que seria a forma adequada.

O exercício 3 inicia com uma seleção de colocações corriqueiras, em que combinações idiomáticas aparecem misturadas a colocações oriundas de decalques do português brasileiro. São colocações equivalentes a *estou com fome*, *estou com sono*, *estou com calor* e nenhuma delas é formada com o verbo *être* [estar] em francês, mas, sim, com o verbo *avoir* [ter]. Por isso, o enunciado do exercício é nada mais que a pergunta *Como se diz em francês?* Logo, o usuário deve deslocar cada colocação para a coluna adequada (*Em francês se diz – Em francês não se diz*). No exercício 3.1 o aprendiz, novamente retomando conteúdos já trabalhados, deve ser capaz de classificar as colocações de acordo com os campos temáticos *escola*, *sensações*, *emoções e sentimentos* e *esportes*.

4. Comment dit-on en français ? Associez les éléments avec le groupe de mots qui convient.

Nous pouvons... 1. prendre 2. avoir 3. faire 4. rendre 5. poser	(3) attention connaissance la vaisselle une gaffe du piano
	(5) une question un problème des conditions
	(1) le bus le petit-déjeuner une décision un risque la parole une douche
	(4) hommage visite fou honneur un travail
	(2) peur envie raison l'air mal

No exercício 4, ao associar os elementos (os colocados às bases), espera-se que o aprendiz perceba as diferenças semânticas que as colocações formadas por um mesmo verbo (um mesmo colocado) podem ter. Trata-se de uma espécie de “revisão”, em que ele tem uma ideia geral da produtividade lexical das formas verbais sobretudo. Cabe ao usuário deduzir os contextos e os sentidos possíveis que os verbos adquirem quando combinados com as diferentes bases, que variam quanto à sua natureza semântica. Evidentemente, espera-se também que ele amplie o raciocínio e compreenda que isso não acontece somente com verbos.

5. Comment dit-on en français ? Cochez la bonne option.

1. La description physique...

() Max est un homme haut, il mesure 1,90cm.

(x) Max est un homme grand, il mesure 1,90cm.

2. La famille...

(x) Mon grand frère s'appelle Thomas.

() Mon frère plus âgé s'appelle Thomas.

3. La météo...

() Il fait bon temps.

(x) Il fait beau temps.

4. Les sports...

() J'aime bien les sports radicaux.

(x) J'aime bien les sports extrêmes.

Finalmente, no exercício 5, assim, como no exercício 3, a questão é *Como se diz em francês?* A diferença é que se trata de colocações adjetivas com as quais os aprendizes, possivelmente, estão menos familiarizados, pois não são tão numerosas e produtivas nas interações comunicativas quanto as verbais. Desse modo, o campo temático é informado em cada item para dirimir dúvidas.

No item 1, os adjetivos *haut* e *grand* são equivalentes a [alto] em português brasileiro, mas quando se fala de pessoas, usa-se o adjetivo *grand*, que em outros contextos pode significar [grande]. No item 2, é empregado o adjetivo *grand*, para se referir ao irmão mais velho, enquanto a forma *plus âgé* é empregada em outras situações, por exemplo, quando se faz uma comparação *mon frère Thomas est plus âgé que moi* [meu irmão Thomas é mais velho que eu]. No item 3, temos os adjetivos *beau* [belo, bonito] e *bon* [bom] e *il fait beau temps* [está um dia lindo/está um tempo bom] é referente à meteorologia, ao passo que *bon temps* refere-se à diversão, *prendre du bon temps* [se divertir]. No item 4, a colocação usada em francês é diferente da construção do português brasileiro e a opção incorreta, que lembra a colocação mais usual para nós, pode incentivar ainda mais tanto a reflexão sobre os diferentes jeitos de dizer, quanto a comparação dos sentidos que esperamos que o aprendiz faça com esse tipo de exercício.

5 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo geral deste trabalho foi a proposta de um recurso educacional digital que tem como propósitos auxiliar não somente na identificação e reconhecimento de colocações da língua francesa, mas também possibilitar a apropriação desse fenômeno linguístico por parte dos aprendizes dessa língua. Além disso, ao realizar as atividades, espera-se que o aprendiz tome consciência da língua e de seu funcionamento, desenvolvendo, assim, suas competências de aprendizagem. O recurso tem um caráter complementar ao material didático utilizado nas aulas de FLE em contexto brasileiro e tem como principal público-alvo aprendizes e professores de FLE. As colocações – combinações frequentes de palavras e convencionadas pelo uso dos falantes –, refletem o modo como dizemos as coisas, são de difícil aquisição por parte de aprendizes de LE e incidem, sobretudo, na competência de expressão. Para alcançar esse objetivo, segui algumas etapas buscando responder às questões mencionadas no início deste trabalho, quais sejam: qual é o espaço dado ao léxico e às colocações no âmbito do ensino-aprendizagem de LE? De que forma as colocações são tratadas em obras lexicográficas e em livros didáticos da língua francesa? E como posso contribuir para uma aprendizagem sistemática das colocações?

Sendo assim, primeiramente, apresentei um panorama das metodologias e abordagens didáticas a fim de situar o lugar do léxico no ensino-aprendizagem de LE. Em seguida, apresentei o ponto de vista de duas teorias de aquisição de segunda língua que buscam explicar como se dá o processo de aprendizagem e, por conseguinte, a aquisição lexical, e assim contribuir para um melhor desenvolvimento das competências e habilidades que se almeja nesse processo. Por fim, fiz uma revisão conceitual de diferentes abordagens teóricas que se ocupam de fenômenos fraseológicos e mais especificamente das colocações. A partir dessa revisão, estabeleci que seriam privilegiadas as colocações verbais e adjetivas neste trabalho, levando em conta a frequência de uso, mas também sua construção sintática e seu valor semântico.

Em segundo lugar, procurei mostrar como é feita a abordagem lexical em materiais didáticos no contexto do FLE e se há um espaço dado às colocações, iniciando pelo QEQR e dois métodos de FLE, seguidos de uma breve análise de obras de consulta lexicográfica. No capítulo seguinte, apresentei o recurso educacional e os procedimentos adotados na sua construção, que se apoiam, metodologicamente, na Linguística de *Corpus*. A partir disso, faço as últimas considerações.

Principalmente a partir da perspectiva acional, as abordagens didáticas adotadas têm se voltado para uma aprendizagem global dos diversos aspectos relativos ao uso das línguas e que contribuem com o objetivo de atender, em grande parte, as necessidades dos aprendizes. Diante disso, essas abordagens têm chamado a atenção, no que diz respeito aos saberes estritamente linguísticos, para a importância de se concentrar em uma prática que permita desenvolver tanto as competências lexicais quanto as gramaticais. No entanto, ainda há lacunas que podem ser preenchidas no que diz respeito ao léxico e às colocações especificamente.

Primeiro, porque, apesar de identificar que as colocações figuram entre as orientações do QECR e dos métodos consultados neste trabalho, vimos que esses materiais não as nomeiam e não as distinguem de outros fenômenos fraseológicos, de modo que não aprofundam a discussão, apontando somente para fenômenos fraseológicos de maneira geral.

Segundo, porque essas lacunas são percebidas empiricamente, lembrando que a experiência prática foi a principal motivação deste trabalho. Por um lado, é notável a dificuldade de expressão dos aprendizes em situações mais espontâneas de comunicação, ou seja, quando não estão amparados por atividades pré-concebidas e um controle de léxico e gramática, como vemos em sala de aula; assim como chama a atenção o fato de, muitas vezes, ouvi-los dizer que sabem ou conhecem as palavras, e testemunhar sua pouca habilidade para construir enunciados ou sua interrupção para perguntarem “como dizer isso ou aquilo”, referindo-se à combinação dessas palavras. Por outro lado, acredito que, assim como eu, muitos professores já testemunharam diálogos entre outros professores (ou até mesmo protagonizaram esses diálogos) sobre o fato de seus alunos questionarem por que se diz determinada coisa de um jeito na LE que estão aprendendo, se em português brasileiro se diz de outro, e o professor simplesmente responder “porque é assim”/“porque nesta língua é assim”, pois não tem embasamento teórico para ir um pouco mais adiante no que se refere à convencionalidade como fenômeno comum ao comportamento linguístico.

Nesse sentido, saliento que a complexidade do fenômeno das colocações não se dá apenas do ponto de vista da aprendizagem de LE, mas também do ponto de vista teórico, desde a definição até a sua identificação e distinção de outros fenômenos fraseológicos, pois, como vimos, trata-se de combinatórias que não são necessariamente fixas nem totalmente livres. Pela relevância que têm no conjunto dos aspectos de uma língua, uma vez que estão presentes em todos os gêneros discursivos, são representativas do modo de expressão e incidem diretamente nas competências linguísticas, deveriam ser abordadas de maneira efetiva e explícita tanto no

âmbito do ensino-aprendizagem de línguas quanto nos cursos de formação de professores de línguas.

Não pretendo, dessa forma, insinuar que as colocações sejam mais importantes que qualquer outro aspecto linguístico; porém, é necessário que os aprendizes sejam capazes de reconhecer o fenômeno, isto é, tomem consciência dessa propriedade das línguas, para que possam se apropriar de sua aprendizagem mais efetivamente, e que os professores tenham embasamento teórico tanto para compreender e explicar o fenômeno quanto para que possam pensar em abordagens que venham favorecer sua assimilação. Estando eu tanto na posição de professora quanto na posição de aprendiz de FLE, pois, como vimos, a aprendizagem não é um processo finito, não hesito em afirmar que a minha experiência teria sido ainda mais positiva se tivesse tido um conhecimento básico da noção de colocação ainda nos primeiros anos de contato com a língua. Vimos aqui a importância de ter consciência e de se apropriar desse fenômeno sob a perspectiva do aprendiz e, de fato, essa apropriação não vai ocorrer de maneira inconsciente. Pessoalmente, tendo certo conhecimento em outras línguas além da minha primeira língua e, por vezes, mesmo tendo a percepção de que as formas de se expressar diferem de uma língua para outra, eu nunca soube exatamente por que não conseguia compreender o que estava faltando para que eu conseguisse desenvolver melhor minhas habilidades; eu não sabia exatamente onde ou em que aspecto eu precisava me concentrar e dar maior atenção, de forma que, quando comecei a aprender sobre os fenômenos fraseológicos e “descobri” as colocações, foi como se tudo começasse a fazer sentido para mim. A partir daquele momento, passei a ter ainda mais cuidado, a observar mais, a pesquisar mais, prestar mais atenção nos diálogos etc., para que eu pudesse cada vez mais me expressar da forma mais próxima àquela consagrada pelo uso (e isso em relação a todas as línguas que fazem parte do meu repertório linguístico). Enfatizo que não é que eu já não fizesse isso antes, mas saber o porquê e em que prestar atenção quando estou conhecendo uma situação e, portanto, um vocabulário novo, fez toda a diferença.

Já do ponto de vista do professor, considero ainda mais importante. Se somos um referencial linguístico e uma de nossas funções é guiar os aprendizes por caminhos menos tortuosos, é muito problemático o fato de muitos de nós não termos respaldo teórico para explicar um aspecto tão relevante nesse contexto. Esse conhecimento teórico, ainda que básico, poderia ter dado mais consistência às minhas aulas. Ao ser questionada pelos alunos, nessas situações que já mencionei anteriormente, mesmo que eu tentasse elaborar um pouco a resposta,

que tentasse atribuir outros elementos (diferenças culturais, por exemplo) à explicação, era perceptível que tanto eu quanto os aprendizes não ficávamos satisfeitos.

Nesse sentido, a minha contribuição para a aprendizagem de colocações se dá de duas formas. Primeiro, ao me inserir nesse contexto dos estudos do léxico e me posicionar ao lado de pesquisadoras e pesquisadores que se dedicam a esses estudos e procuram chamar atenção para esses aspectos linguísticos que, na maioria das vezes, não tiveram a visibilidade que merecem no contexto do ensino-aprendizagem de línguas. Segundo, ao propor o recurso, juntamente com uma equipe maior de trabalho, pois foi o modo concreto que encontramos de colaborar para uma aprendizagem efetiva de padrões lexicais que não podem ser deixados em segundo plano, considerando tudo que foi exposto até agora nesta dissertação.

No que concerne às obras lexicográficas, verificou-se que ainda não temos à nossa disposição (me refiro ao contexto delimitado neste trabalho) ferramentas que deem conta de suprir, significativamente, essa necessidade referente aos padrões colocacionais. Embora existam recursos interessantes e de grande relevância e utilidade para a aprendizagem de colocações, eles não estão disponíveis para o nosso público. E os recursos que estão facilmente disponíveis, como as ferramentas *online* citadas neste trabalho, não dão conta, necessariamente, de proporcionar uma aprendizagem eficaz, que possibilite a apropriação e a aplicação futura das fórmulas que venham a ser consultadas pelos aprendizes. Ademais, resta ainda realizar um estudo, junto a professores e alunos, de como integrar essas ferramentas a suas práticas de consulta e de ensino-aprendizagem, lembrando que uma obra ou recurso só pode ser bem avaliado quando se leva em conta o uso que é feito em um contexto preciso.

Nesse sentido, já em relação à proposta deste trabalho especificamente, antes de disponibilizar o recurso educacional ao grande público, pretende-se submetê-lo a uma testagem a fim de analisar alguns aspectos, tais como a funcionalidade da ferramenta e a eficácia das atividades. Assim, será possível projetar resultados e, se for o caso, fazer as alterações necessárias. Para isso, a colaboração tanto de aprendizes quanto de professores se faz necessária, pois permitirá uma avaliação sob as duas perspectivas, visando apresentar um produto de boa qualidade no que concerne à metodologia didática adotada e às necessidades do aprendiz.

Como vimos, os métodos de FLE analisados também propõem atividades complementares através do livro de exercícios e do léxico temático, porém as palavras e as combinatórias aparecem quase sempre descontextualizadas e sem exemplos de uso, portanto,

as listas por si só não são proveitosas e seria função do professor explorar esse léxico temático e preparar atividades a partir disso. Quanto ao livro de exercícios, vimos que há uma baixa adesão e essa baixa adesão pode acontecer igualmente com o recurso educacional proposto, daí o fato de termos antecipado alguns aspectos, a fim de criar algumas vantagens.

A primeira delas se deve ao fato de ser em formato digital, de acesso gratuito, de fácil utilização e compatível com diversos aparelhos, adequando-se assim à realidade atual (em que há um novo perfil de aprendizes e que, na maioria das vezes, o telefone celular domina o cenário entre os aparelhos eletrônicos) sem deixar de fora um público que pertence a gerações anteriores (que podem ou não dominar o uso de ferramentas digitais e que, muitas vezes, preferem utilizar computadores para os estudos). Outra vantagem do recurso é que pode ser explorado com total autonomia. O professor, se assim desejar, pode integrar a ferramenta ao seu programa de aula e recomendá-la aos aprendizes no momento oportuno sem a necessidade de acompanhar a realização das atividades, pois as questões são autocorretivas. Mas o uso da ferramenta também pode ser feito em contexto escolar (nas instituições que têm laboratório de informática ou mesmo através do celular de cada um), logo após uma lição, como forma de reforçar o conteúdo trabalhado.

Considerando o que foi exposto até aqui e levando em conta a evolução tecnológica e sua influência no nosso comportamento, nos nossos hábitos, nas nossas ações, é inegável a utilidade das ferramentas digitais também no contexto do ensino-aprendizagem. Portanto, a proposta desse recurso vai ao encontro dessas mudanças que temos vivenciado na sociedade e se mostra relevante para a área tanto pelo conteúdo que aborda quanto pelo formato em que se apresenta.

Finalmente, é preciso dizer que não é um trabalho que se encerra aqui, pelo contrário. Pode-se dizer que o recurso dá seus primeiros passos e ainda tem um longo caminho pela frente, podendo – e devendo – ser aprimorado. Sem esquecer da dificuldade que enfrentamos na montagem do *corpus* para essa finalidade, voltado a uma linguagem cotidiana, mais corriqueira, de acesso livre etc., devo salientar que é essencial que se faça a ampliação do *corpus*. A partir disso, será possível aprofundar os estudos, encontrar mais colocações, elaborar e diversificar as atividades e assim melhorar o recurso quantitativa e qualitativamente. Encerro, portanto, com esse próximo desafio que está lançado e, na expectativa de superá-lo, espero que possa contribuir mais significativamente nas questões que envolvem o léxico e o ensino-aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

ALTER EGO +1, *méthode de français. Livre de l'élève*. Hachette Livre, Paris, 2015. 224p

ALTER EGO +2, *méthode de français. Livre de l'élève*. Hachette Livre, Paris, 2012. 224p

ALTER EGO +2, *méthode de français. Guide pédagogique*. Hachette Livre, Paris, 2012.

ANTHONY, L. **AntConc** (Versão 3.5.8) Windows. Tokyo, Japan: Waseda University. 2019. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software>

ANTUNES, Irlandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. Parábola, 2012.

BALLY, Charles. *Traité de stylistique française*. Paris: Klincksieck, v. 1, 1951, p. 66-87. Disponível em: <https://archive.org/stream/traitdestylist01ball#page/66/mode/2up>. Acesso em: 25 de jan. 2021.

BÁRDOSI, Vilmos. Michel Bréal e Charles Bally, *dous precursors da fraseoloxía moderna*. **Cadernos de fraseoloxía galega**, Santiago de Compostela, 12, 2010, p. 29-39. Disponível em: <www.cirp.es/pub/docs/cfg/cfg12_02.pdf>. Acesso em: 30 de jan de 2021.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

BINON, J.; VERLINDE, S.. Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda? In: LEFFA, Vilson J. (org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2000. p.

BOGAARDS, Paul. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Didier, 1994.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

CORPAS PASTOR, Goria. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996, p. 11-52.

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*/Jean-Pierre Cuq. CLE International, 2003.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (org.). **Mas o que é mesmo 'gramática'?** São Paulo: Parábola, 2006.

GALISSON, Robert. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International, 1991.

GIL, Beatriz Daruj. **Ensino de vocabulário e competência lexical**. Gragoatá, Niterói, n. 40, 2016, p. 445-464. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33392>. Acesso em: 10 out. 2021.

GROSSMANN, Francis. *Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations*. In : *Pratiques*, n. 149/150, 2011, p. 163-183.

HAUSMANN, Franz Josef ; BLUMENTHAL, Peter. *Présentation : collocations, corpus, dictionnaires*. *Langue française* 2006/2 (n° 150), p. 3-13.

JORDAN, Ivonne. *Colocaciones divergentes de verbo+sustantivo entre el portugués y el español: propuesta de enseñanza para estudiantes de E/LE nivel A2*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202457>>. Acesso em 22 out. 2020.

KRIEGER, Maria da Graça. Políticas públicas e dicionários para escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 235-252, abr. 2006. ISSN 2175-7968. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6950>>. Acesso em: 29 fev. 2021. doi: <https://doi.org/10.5007/%x>.

LARA, Luis Fernando. *Curso de Lexicología*. México, D.F.: El Colegio de México, 2006.

LAROUSSE Dicionário francês/português, português/francês: mini. [Coordenação editorial José A. Gálvez]. 2. ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2008.

LE ROBERT. *Dictionnaire des combinaisons de mots*. Paris, 2007.

LE ROBERT & CLE INTERNATIONAL. *Dictionnaire du français*. Paris, 1999.

LOGUERCIO, S.D.; PINHEIRO, J. M.; ROCHA, D. COLOFLE: um recurso educacional digital sobre colocações em francês para aprendizes. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas: Unitins, 2021 (em edição).

LOGUERCIO, S. D. Dicionários e outras ferramentas online para a leitura-compreensão em francês como língua estrangeira em contexto de aprendizagem. In: **Calidoscópico** Vol. 15, n. 3, p. 417-432, set/dez 2017.

LOGUERCIO, S. D.; SAJACZKOWSKY, H.. Pelo descobrimento da francofonia. In: Costella, R. Z. et al.. (Org.). **Iniciação à Docência PIBID UFRGS. Reflexões Interdisciplinares**. 1ed. São Leopoldo: Oikos, 2015, v.. p. 195-208.

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

MANUAL DE (META)LEXICOGRAFIA. [livro eletrônico / Organizadores Félix Valentín Bugueño Miranda e Laura Campos de Borba. – 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019. 157 p.; ePUB

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Tradução de Marco Marcionilo.

MICHAELIS Dicionário. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br>>.

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

PINHEIRO, J. M. **Colocações no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira**: uma proposta de recurso educacional digital com base em corpus e equivalentes tradutórios. 2021. 80 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Departamento de Línguas Modernas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

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

POLGUÈRE, A. ([2016]). **Lexicologia e Semântica Lexical**: noções fundamentais. Tradução Sabrina Pereira de Abreu. São Paulo: Contexto, 2018.

QUEMADA Bernard (1987). *Notes sur lexicographie et dictionnaire*. In : **Cahiers de lexicologie**, n° 51(2), pp. 229-242.

REVERSO Dicionário. Disponível em: <<https://dicionario.reverso.net>>.

SAUSSURE, F. Curso de Lingüística Geral. São Paulo: Cultrix, 14a. ed., 1988, p. 142-155.

SELISTRE, Isabel Cristina Tedesco. O dicionário bilíngue. In: BUGUEÑO MIRANDA, Félix; BORBA, Laura Campos de. **Manual de (meta)lexicografia** [livro eletrônico] – 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019. p. 136-139.

SIMARD, C. (1994). *Pour un enseignement plus systématique du lexique*. Québec français, (92), 28–33.

TAGNIN, Stela. **O jeito que a gente diz**. São Paulo: Disal, 2013.

TARP, Sven. *Lexicografía de aprendizaje*. In: **Cadernos de Tradução**, v. 2, n. 18, Florianópolis, 2006, p. 295-317.

TUTIN, Agnès. *Les collocations lexicales : une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat-argument*. **Langages** 1/2013 (n° 189), p. 47-63. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-langages-2013-1-page-47.htm>>. Acesso em: 28 de jan. 2021.

VERSION ORIGINALE 1, *méthode de français. Livre de l'élève*. Maison des langues, Paris, 2010. 158p

VERSION ORIGINALE 2, *méthode de français. Livre de l'élève*. Maison des langues, Paris, 2013. 158p

VIANA, V. Linguística de Corpus: conceitos, técnicas e análises. In: Tagnin, S.; Viana, V. (org.) **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, p. 345-352, 2010.

WELKER, Herbert Andreas. **Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

_____. **O uso de dicionários**. Brasília: Thesaurus, 2006.

_____. **Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia**/Herbert Andreas Welker. – 2. ed. Revista e ampliada – Brasília: Thesaurus, 2004. 299p

XATARA, C., BEVILACQUA C. R., HUMBLÉ Philippe R. M. **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo, Parábola, 2011, p. 79-90.

apadev.org.br/pages/workshop/neuroplasticidade; <http://pt.shvoong.com/medicine-and-health/neurology/1990892-neuroplasticidadecerebral/#ixzz1KXGdQLiR>

ANEXO A

Resultados de busca de colocações adjetivas nos dicionários bilíngues.

A busca foi feita pelo substantivo em português, alguns resultados aparecem na direção francês-português apenas porque é dessa forma que o dicionário fornece mais exemplos.

Reverso colocações adjetivas	
un ami infidèle	exp. um amigo infiel
un ami proche	exp. um amigo chegado
un ami formidable	exp. um amigo formidável
un ami irremplaçable	exp. um amigo insubstituível
un pays ami	exp. um país amigo
avoir pour ami	exp. ter por amigo
un vieil ami	exp. um velho amigo
<hr/>	
une idée creuse	exp. uma ideia vã
une idée douteuse	exp. uma ideia dúbia
une idée folle	exp. uma ideia louca
une idée géniale	exp. uma ideia genial
une idée simple	exp. uma ideia simples
une idée séduisante	exp. uma ideia sedutora
avoir une idée	exp. ter uma ideia
une bonne idée	exp. uma boa ideia
exposer une idée	exp. expor uma ideia
soutenir une idée	exp. defender uma ideia
<hr/>	
<small>... "cidade grande": exemplos e traduções em contexto</small>	
L.A. é uma cidade grande .	Comment as-tu su où me trouver ? L.A. est une grande ville .
Não fique perdido numa cidade grande .	Ne fous le camp dans une grande ville .
Nova York a cidade grande , a mais segura do mundo.	New York... la plus sûre des grandes villes mondiales.
Como em qualquer outra cidade grande , Nova York oferece serviço de táxi.	Tout comme les autres grandes villes , New York dispose d'un service de taxi.
Construção no centro da cidade grande .	Construction dans le centre de la grande ville .
Estou tão animada por estar numa cidade grande .	Je suis si excitée d'être dans LA grande ville .
<small>Veja como "cidade grande" se traduz de Português a Francês com mais exemplos em contexto</small>	

irmão foi encontrado em traduções do dicionário Francês-Português

frères et sœurs	nmp	irmão [irmã]	
		l.	
le frère de Sophie	o.	o irmão de Sofia	
C'est mon frère.	o.	É o meu irmão .	
Voici mon frère.	o.	Eis o meu irmão .	
Elle conseille son frère.	o.	Ela aconselha o irmão .	
Tu me rappelles ton frère.	o.	Recordas-me o teu irmão .	[PT]
C'est son grand frère.	o.	É o irmão mais velho.	
Je connais très bien son frère.	o.	Conheço bem o irmão dele.	
Il rejette la faute sur son frère.	exp.	Ele imputou o erro ao irmão .	
se bagarrer avec son frère	o.	brigar com o irmão	

vida útil	nf.	durée de vie	
vida real	nf.	réalité	
vida social	nf.	vie sociale	
vida noturna	nf.	vie nocturne	[BR]
vida nocturna	nf.	vie nocturne	[PT]
uma vida fácil	exp.	une vie facile	
meio de vida	nm.	subsistance	
nível de vida	nm.	niveau de vie	
ganhar a vida	v.	gagner sa vie	
ciclo da vida	nm.	cycle de vie	
custo de vida	nm.	coût de la vie	
errar na vida	exp.	se tromper dans la vie	
estilo de vida	adj.	d'art de vivre	
seguro de vida	nm.	assurance vie	
padrão de vida	nm.	niveau de vie	
estilo de vida	nm.	mode de vie	
leite longa vida	nm.	lait UHT	[BR]
condições de vida	exp.	conditions de vie	
expectativa de vida	nf.	espérance de vie	

ANEXO B

Resultados de busca de colocações verbais nos dicionários bilíngues.

Larousse	
<p>andar [ã'n'da(x)] (pl -es) < m [de edificio] étage m ; [maneira de caminhar] démarche f. < vi [caminhar] marcher ; [estar] être. < vt [caminhar] parcourir ; ele hoje anda triste il est triste aujourd'hui ; ele anda por aí il est quelque part par là ; andar de avião voyager en avion ; andar de bicicleta faire du vélo ; andar a cavalo faire du cheval ; andar a pé marcher ; o andar de baixo l'étage du dessous ; o andar de cima l'étage du dessus.</p>	<p>pegar [pe'ga(x)] < vt [hábito, mania, doença] prendre (une habitude), attraper (une maladie) ; [apanhar, objeto] ramasser ; [transporte público] prendre. < vi [motor] démarrer ; [ideia] saisir ; [moda] suivre ; [planta] croître ; o carro não quer pegar la voiture ne marche pas ; pegar algo attraper qqch ; pegar fogo em algo mettre le feu à qqch ; pegar no sono s'endormir. < < < pegar-se vp se coller, s'attacher.</p>
<p>estar [i'ʃ'ta(x)] vi 1. [ger] être ; [em casa] être là ; ele estará lá à hora certa il sera là à l'heure ; estarei no emprego às dez je serai au bureau à dix heures ; o João não está João n'est pas là ; não estou para ninguém je n'y suis pour personne ; está avariado il est en panne ; estar bem/mal de saúde être en bonne/mauvaise santé ; está muito calor/frio il fait très chaud/froid ; como está? comment vas-tu? ; estou com fome/medo/febre j'ai faim/peur/de la fièvre ; ele estará de férias por duas semanas il sera en vacances pendant deux semaines ; estive em casa toda a tarde je suis resté chez moi tout l'après-midi ; estive à espera uma hora j'ai attendu pendant une heure - 2. [em locuções] : está certo! c'est ça ! ; está bem! d'accord ! < < < estar a v + prep : a gasolina está a 1 euro o litro l'essence est à 1 euro le litre ; estou trabalhando je travaille. < < < estar de v + prep : estar de licença/férias être en congé de maladie/en vacances ; estar de barriga être enceinte ; estar de calças être en pantalon ; estar de vigia monter la garde. < < < estar para v + prep être</p>	<p>tomar [to'ma(x)] vt prendre ; tome! tiens ! ; vamos tomar um café! allons prendre un café ! ; vamos tomar um copo! allons prendre un verre ! ; tomar ar prendre l'air ; tomar o café-da-manhã prendre le petit déjeuner ; tomar posse entrer en fonction. < < < torcer [tox'se(x)] [pé, tomazelo] ; essorer. < < < torcer por < < < torcicolo [tox]</p>
<p>calor [ka'lo(x)] m chaleur f ; estar com calor avoir chaud.</p>	

Michaelis

andar

an.dar

[ãd'ar]

sm

étage.

vi

marcher

EXPRESSIONS

andar às cegas marcher à l'aveuglette.

andar térreo rez-de-chaussée.

O verbo **andar** é muito utilizado como auxiliar em português. Em geral, é seguido pelo gerúndio do verbo principal: *andando trabalhando muito ultimamente / je travaille beaucoup en ce moment*. Veja outra nota em **rez-de-chaussée**.

pegar

pe.gar

[peg'ar]

vt

prendre, saisir; réussir

EXPRESSIONS

pega ladrão! au voleur!

estar

es.tar

[est'ar]

vlig+vi irreg

être

EXPRESSIONS

está frio il fait froid.

está quente il fait chaud.

estar a favor de algo être pour quelque chose.

tomar

to.mar

[tom'ar]

vt+vpr

1 prendre.

vt

2 avaler, manger, boire.

3 ravir, voler

EXPRESSIONS

tomar ar prendre l'air.

tomar banho prendre un bain.

tomar consciência prendre conscience.

tomar conta de surveiller, se charger de.

tomar contato prendre contact.

tomar emprestado emprunter.

tomar posição prendre position.

tomar posse prendre possession.

tomar remédios prendre des médicaments.

tomar uma pessoa por outra prendre une personne pour une autre.

tomar uma refeição prendre un repas.

tomar um chá prendre un thé.

ter

ter

[t'er]

vaux+vt

avoir, posséder: *quantos anos você tem?* / quel âge avez-vous? *você tem horas?* / avez-vous l'heure

EXPRESSIONS

ter de ou que avoir à, devoir.

ter falta de manquer de.

ter febre avoir la fièvre.

ter fome avoir faim.

ter necessidade avoir besoin.

ter por bem agréer, daigner.

ter razão avoir raison.

ter sede avoir soif.

ter sono avoir sommeil.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Veja nota em **à** (francês).

Reverso

andar

- ▮ **verbe (intransitif)**
- 🔍 deslocar-se a pé, caminhar
- marcher**
- Ela anda quilómetros todos os dias. Elle marche des kilomètres tous les jours.
- 🔍 frequentar, seguir um curso
- aller**
- Ele anda na universidade. Il va à l'université.
- 🔍 estar, sentir-se
- être**
- Ela não anda bem de saúde. Il n'est pas en bonne santé.
- 🔍 funcionar
- marcher**
- O carro anda bem. La voiture marche bien.
- 🔍 namorar
- sortir ensemble**
- Eles andam juntos há três anos. Ils sortent ensemble depuis trois ans.
- 🔍 **nom (m)** modo como se caminha
- démarche**
- Ela tem um andar muito rápido. Elle a une marche rapide.
- 🔍 **nom (m)**
- 🔍 piso de um edifício
- étage**
- Eu moro no 5º andar. J'habite au 5e étage.
- 🔍 apartamento
- appartement**
- Ele comprou um andar em Lisboa. Il a acheté un appartement à Lisbonne.

pegar

- ▮ **verbe (transitif)** agarrar
- prendre**
- pegar na mão de alguém prendre la main de qqn
- 🔍 **verbe (intransitif)**
- 🔍 começar a funcionar
- démarrer**
- O carro pegou. La voiture a démarré.
- 🔍 generalizar-se
- prendre**
- A moda pegou. La mode a pris.
- pegar uma doença a alguém
- pegar fogo a algo

Eu pego o ônibus e encontro os caras lá.	Je prendrai le bus et je retrouverai les autres sur place.
Eu pego o ônibus em Prim e encontro você em Barstow.	Je vais attraper le bus de Prim et te retrouver à Barstow.
Eu pego o ônibus pra ir ao trabalho	Je prendrais le bus jusqu'au travail.
Onde eu pego o ônibus?	C'est où le bus?
Ele gosta de te pegar no carro, então pego o ônibus.	Il aime les voitures, alors je prends le bus.

café

- nom (m)**
- 🔍 semente a partir da qual se faz bebida
- café**
- uma planta de café un caféier
- 🔍 bebida preparada com essa semente
- café**
- beber café com leite boire du café au lait
- 🔍 local onde se servem bebidas e comidas leves
- café**
- ir ao café aller au café

tomar

- verbe (transitif)**
- 🔍 ingerir (alimento, bebida)
- prendre**
- tomar um café /chá prendre un café /thé
- tomar o pequeno-almoço prendre le petit déjeuner
- 🔍 considerar, julgar
- prendre**
- tomar alguém por parvo prendre qqn pour un idiot
- 🔍 conquistar
- prendre**
- tomar o poder prendre le pouvoir
- tomar o castelo de assalto prendre le château d'assaut
- 🔍 fazer
- prendre**
- tomar a palavra prendre la parole
- tomar medidas prendre des mesures

calor

- (calores) **nom (m)** temperatura elevada
- chaleur**
- No Verão o calor é grande. La chaleur est grande en été.

estar morto desede/ fome/ calor / frio / cansaço/ medo / sono
phrase être mort de soif/ faim / chaleur / froid/ fatigue / peur / sommeil

Está muito calor	exp. Il fait très chaud	Tempo
------------------	-------------------------	-------

está quente Português Francês

Português-Inglês Português-Espanhol Português-Alemão Português-Italiano

Procurar também em: Site Notícias Enciclopédia Imagens Context NEW

A comida está quente demais exp.

Les plats sont trop chauds exp.

Reclamações

Tema

Questões práticas

Comentários adicionais:

[Dicionário Colaborativo](#) [Português-Francês](#)

O tempo está quente e húmido exp. Il fait lourd Tempo

quente adj. chaud

está calor

il fait beau adv.

Está calor lá fora, sabias?

Sobretudo porque está calor.



Il fait beau et il gèle pas.

Surtout vu qu'il fait beau.

ter

verbo (transitivo)

- possuir
- avoir**
ter muito dinheiro avoir beaucoup d'argent
ter uma quinta avoir une ferme
- conter
- avoir**
a casa tem três quartos la maison a trois chambres
o quintal tem muitas árvores le jardin a beaucoup d'arbres
A garrafa tem um litro de água. La bouteille contient un litre d'eau.
- gozar de
- être**
ter saúde / juízo être en bonne santé / être prudent
- sofrer
- avoir**
ter dores de cabeça / dentes avoir des maux de tête / dents
- sentir
- avoir**
ter calor / frio / sede / fome / sono / medo avoir chaud/froid / soif / faim / sommeil / peur
- utiliza-se para a idade
- avoir**
ter vinte anos avoir vingt ans
Que idade tens? - Tenho cinquenta anos. Quel âge as-tu? - J'ai cinquante ans.
- para despir

estar

verbo (intransitivo)

- encontrar-se num sítio
- être**
estar em casa être à la maison
estar em Paris être à Paris
estar no avião être dans l'avion
estar num hotel être à l'hôtel
Onde estás? Où es-tu ?
- indica um estado, condição
- être**
estar bem / mal de saúde être en bonne /mauvaise santé
estar doente être malade
estar frio /quente être froid /chaud
estar com fome /sede avoir faim /soif
estar fora de si être hors de soi
- está bem! sim, ça va !
- está lá? o que se diz ao telefone, allô?
→ **está certo**

estou com dor de cabeça

j'ai mal à la tête



Jillian, **estou com dor de cabeça.**

Jillian, **j'ai mal à la tête.**

Só **estou com dor de cabeça.**

J'ai mal à la tête, c'est tout.

ANEXO C

TÍTULO: ColoFLE

SUBTÍTULO: Aprendendo a combinar palavras em francês

BREVE DESCRIÇÃO

Este OA (objeto de aprendizagem) visa familiarizar o aprendiz brasileiro com colocações comuns em francês na linguagem do cotidiano (vista em ambiente doméstico, escolar, em situações de lazer, entre outras).

APRESENTAÇÃO

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

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

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

Se você nunca ouviu falar de colocações, inicie pelo módulo 1 e siga a sequência sugerida; **se você já sabe do que estamos falando, mas quer relembrar a noção e verificar como está seu francês** nesse quesito, pode pular o primeiro e iniciar pelo módulo 2; **caso você queira apenas testar seu conhecimento de colocações corriqueiras em francês**, vá diretamente ao

módulo 3. Todos os exercícios são autocorretivos e você pode realizá-los na ordem que desejar, pulando alguns e voltando a eles se quiser.

Tão importante quanto conhecer nosso OA serão seus **comentários, dúvidas e sugestões**. Não deixe de enviar uma mensagem para **colofle@gmail.com**, teremos prazer em receber seu retorno e responder a suas questões.

A **equipe ColoFLE** agradece e aguarda sua visita!

Diana Rocha (mestranda PPG/Letras, bolsista CAPES, UFRGS)

Julia Martins Pinheiro (bacharelanda em Letras, bolsista SEAD (edital n.27), UFRGS)

Sandra Dias Loguercio (professora-pesquisadora Letras, UFRGS)

Equipe Técnica: Coordenação NAPEAD: Marlise Bock, Gabriela Perry, Leonardo Chaves.
Desenvolvimento Web: Douglas Anderson, Thales Nunes.

SOBRE OS CORPORA

O *corpus* que serviu como base para a confecção das atividades deste OA foi denominado ColoFLE e consiste em um conjunto de textos compilados para a extração de dados linguísticos referentes a colocações relevantes para a língua em uso em situações do cotidiano, tais como aquelas observadas quando começamos a estudá-la. Assim, três gêneros discursivos, constituídos majoritariamente por diálogos do dia-a-dia, compõem o *corpus*: textos ilustrativos de **manuals didáticos** (ou métodos de FLE), **literatura infantil** e **histórias em quadrinhos** de expressão francesa.

TEXTOS E OBRAS DE REFERÊNCIA

Sugestões de leitura sobre colocação

HAUSMANN, F.J.; BLUMENTHAL, P. Présentation : collocations, corpus, dictionnaires. In: *Langue française*, 2006/2 (n° 150), p. 3-13. DOI 10.3917/lf.150.0003

ORENHA-OTTAIANO, A. Semelhanças e diferenças entre colocações e colocações especializadas. In: ORTIZ-ALVAREZ, M. L. (Org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva*

e aplicada em fraseologia e paremiologia. 1a ed. Campinas: Editora Pontes, 2012, v. 2, p. 147-163.

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

Sugestões de leitura sobre aprendizagem lexical

BINON, J.; VERLINDE, S. Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda? In: Leffa, V. (org). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 119-165.

GIL, B.D. Ensino de vocabulário e competência lexical. In: *Gragoatá*, Niterói, n. 40, p. 445-464, 1. sem. 2016.

GROSSMANN, F. Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. In: *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 17 juin 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://pratiques.revues.org/1732> ; DOI : 10.4000/pratiques.1732

Leffa, V. (org). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2000.

Sugestões de leitura sobre Linguística de Corpus e ensino-aprendizagem de línguas

SARDINHA, T.B. Computador, corpus e concordância no ensino da léxico-gramática de língua estrangeira. Leffa, V. (org). *As palavras e sua companhia: O léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT (2000): 47-75.

Tagnin, S.; Viana, V. (org.) *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, p. 22-92, 2010.

MÓDULOS

(Pode haver pequenas diferenças entre este documento e as informações que foram efetivamente cadastradas na plataforma, contudo, são apenas detalhes relacionados à numeração ou aos enunciados. Nenhuma dessas diferenças interfere nas atividades.)

Título: ColoFLE

Subtítulo: Para aprender a combinar palavras em francês

MÓDULO 1 – DESCOBERTA DO FENÔMENO COLOCACIONAL

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

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

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

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

	Sentido mais independente do enunciado (pictórico, imaginável; denominativo...)	Sentido mais dependente do enunciado ou da relação entre palavras
--	---	---

de		
la		
et		
je		
que		
pour		
ça		
avec		
moi		
bien		
faire		
mère		
grand		
peu		
alors		
maison		
temps		
monde		
jour		
aimer		
ville		
amis		
idée		
peur		

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

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

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

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

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

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

() faire la fête - aller à la fête - ir à escola

() faire peur - chorar copiosamente - s'en aller

(x) regarder la télé - assistir tevê - voir un film

() grande ville - falar para [alguém] - parler à [quelqu'un]

2. Leia o texto e observe as passagens destacadas em negrito. Como diríamos em português brasileiro? Entre as alternativas abaixo, marque a que apresenta apenas opções equivalentes.

Quels sont vos meilleurs moments de la semaine ?

Le mercredi après-midi. Je ne travaille pas et **je fais du vélo** avec mon fils.

Le vendredi soir, **je joue de la guitare**.

Le week-end. Je me lève tard et **je prends le petit déjeuner** en famille.

Le mardi à 18h30, après les cours, **je regarde ma série** préférée.

2.1 « **je fais du vélo** » : () eu faço uma bicicleta (x) eu ando de bicicleta

2.2 « **je joue de la guitare** » : (**x**) eu toco violão () eu jogo violão

2.3 « **je prends le petit déjeuner** » : (**x**) eu tomo o café da manhã () eu pego o café da manhã

2.4 « **je regarde ma série préférée** » : () eu observo minha série favorita (**x**) eu assisto à minha série favorita

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

3.1

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

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

(**x**) fotografo

() faço fotos

(**x**) tiro fotos

3.2

Pour attraper un voleur, **posez** aux suspects **des questions** intelligentes !

() ponha perguntas

() coloque perguntas

(**x**) faça perguntas

3.3

Situação: uma mãe fala ao seu filho

— Je ne veux rien savoir... Tu files au lit immédiatement !

— C'est pas juste ! Quand je suis chez papa, il me laisse **regarder la télé** ! Toi, tu es méchante !

(**x**) assistir tevê

ver tevê

observar tevê

MÓDULO 2 – RECONHECIMENTO DE COLOCAÇÕES

1. Quantas colocações encontramos no texto abaixo? Quais são?

Tout le monde sait que l'éléphant a un nez très long.

Mais il y a longtemps, le nez de l'éléphant était gros et court.

Un jour, naquit un bébé éléphant très curieux. Il avait une question pour chaque animal.

Il était curieux à propos de la girafe.

"Pourquoi as tu un long cou?" demandait-il.

Il était curieux à propos du rhinocéros.

"Pourquoi ta corne est-elle si pointue?"

Il était curieux au sujet de l'hippopotame.

"Pourquoi as tu des yeux rouges? " demandait-t-il.

Et il était curieux au sujet du crocodile.

"Que mange le crocodile ?"

"Ne pose jamais ce genre de question! " lui dit sa mère.

(BAKER, J.; TROK, L. Trad. Duston, I.; Biddau, V. *Le bébé éléphant est très curieux*, 2014)

8 colocações: nez long, y avoir longtemps, nez gros, nez court, long cou, corne pointue, yeux rouges, poser * question.

6 colocações: tout le monde, très long, très curieux, chaque animal, à propos de, au sujet de

5 colocações: nez long, nez gros, nez court, long cou, corne pointue

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

- (1) estar quente/ fazer calor
- (2) fazer frio
- (3) estar fresco

(2) En hiver

En décembre, janvier et février, **il fait** très **froid** au Québec, avec de superbes journées ensoleillées. C'est la saison du ski, des randonnées à motoneige ou des courses en raquettes.

(1) Au printemps

En mars et avril, il commence à faire plus doux. En mai, **il fait** souvent **chaud** pendant la journée, mais les nuits restent fraîches. La nature s'éveille et s'habille de toutes les couleurs.

(1) En été

En juin, **il** commence à **faire chaud**. En juillet et jusqu'à la mi-août, **il fait** très **chaud**. Le temps commence à se rafraîchir vers le 15 août. Pendant l'été, les climatiseurs sont nécessaires.

(3) En automne

En septembre, les journées sont chaudes mais les nuits fraîches. Début octobre, **il fait frais** ou très frais. La nature offre une magnifique palette de couleurs, du jaune vif au rouge foncé. En novembre, les températures sont assez froides ; il commence à geler.

2.2 Como diríamos em francês? Associe as passagens em destaque da coluna da direita às colocações em francês equivalentes da coluna da esquerda.

- (1) pegar o ônibus
- (2) pegar o metrô
- (3) pegar o bonde

(2) Amélie,

Samedi prochain, c'est l'anniversaire d'Olivier! On organise une fête surprise ! Viens à 21 heures.

On habite au 23 rue Mandar. Pour venir, c'est simple : **prends le métro** et descends à la station Hôtel de Ville, c'est tout près.

Écris ou téléphone avant mercredi pour confirmer.

Bisous

PS : Ne dis rien à Olivier, bien sûr !

(1) 14 mai, 21 heures

Vacances !

Pas de dîner à préparer, pas de mari, pas d'enfants, super ! Je n'ai pas fait le ménage, je n'ai pas couru pour **prendre le bus**, je n'ai pas fait les courses... Quel bonheur !

(3) Le Vieux Port est le port historique de la ville. Sur le quai, on peut **prendre le tramway** à la station Vieux-Port pour aller dans différents lieux de la ville.

2.3 Como diríamos em francês? Associe as passagens em destaque da coluna da direita às colocações em francês equivalentes da coluna da esquerda.

(1) ver/assistir tevê

(2) ligar a tevê

(3) ver/assistir um filme

(4) desligar a tevê

(1) — Qu'est-ce qu'il a?

— Il est encore en pleine déprime. Depuis ce matin, il n'a pas desserré les dents. Il n'a pas lu son journal, ni bu son café. Il n'a même pas **regardé la télé**. C'est grave !

(4) Les enfants ne comprennent pas ce qui se passe. Ils sont très étonnés et même effrayés par ce qu'ils voient à la télévision.

Peut-être qu'il s'est passé quelque chose de grave, dit le garçon, il vaut mieux **éteindre la télévision** et faire autre chose, décide-t-il.

(3) Salut,

Tu es libre samedi ? Tu veux **voir un film** après le dîner (séance de 22 heures) ?

Appelle-moi pour me dire si tu es d'accord avec ce programme.

Bisous,

Sophie

(2) Colette, la grand-mère, 70 ans

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

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

En mars et avril, il commence à faire plus doux. En mai, _____ souvent chaud pendant la journée, mais les nuits restent fraîches. La nature s'éveille et s'habille de toutes les couleurs.

En juin, _____ chaud. En juillet et jusqu'à la mi-août, _____ chaud. Le temps commence à se rafraîchir vers le 15 août. Pendant l'été, les climatiseurs sont nécessaires.

() il est ; il commence à être ; il est très

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

(x) il fait ; il commence à faire ; il fait très

4.1 Como costumamos nos referir às seguintes atividades e/ou ações? Associe as colunas.

1 Prendre le bus	(6) Andar a cavalo
2 Faire la vaisselle	(5) Tomar banho
3 Prendre le petit déjeuner	(4) Cozinhar
4 Faire la cuisine	(1) Pegar o ônibus
5 Prendre la douche	(3) Tomar (o) café da manhã
6 Faire du cheval	(2) Lavar louça

4.2 Compare os textos abaixo e marque a opção em que as colocações estão empregadas adequadamente.

<p>() Pendant la semaine, je me réveille à 7 heures, je me prépare et je prendre le petit déjeuner. À 8 heures, je prendre le bus pour aller au travail. Je travaille de 9 heures à 17 heures. Le soir, je mange et ensuite, faire la vaisselle. Vers 21 heures, je prendre la douche, je mets mon pyjama et je me couche, je lis un peu avant de dormir. Les week-ends, je vais à la campagne chez mes amis, je faire du cheval et je joue au tennis. Je ne pas faire la cuisine, car c'est mon ami qui aime préparer nos repas.</p>	<p>(x) Pendant la semaine, je me réveille à 7 heures, je me prépare et je prends le petit déjeuner. À 8 heures, je prends le bus pour aller au travail. Je travaille de 9 heures à 17 heures. Le soir, je mange et ensuite, je fais la vaisselle. Vers 21 heures, je prends la douche, je mets mon pyjama et je me couche, je lis un peu avant de dormir. Les week-ends, je vais à la campagne chez mes amis, je fais du cheval et je joue au tennis. Je ne fais pas la cuisine, car c'est mon ami qui aime préparer nos repas.</p>	<p>() Pendant la semaine, je me réveille à 7 heures, je me prépare et J'ai pris le petit déjeuner. À 8 heures, j'ai pris le bus pour aller au travail. Je travaille de 9 heures à 17 heures. Le soir, je mange et ensuite, j'ai fait la vaisselle. Vers 21 heures, j'ai pris la douche, je mets mon pyjama et je me couche, je lis un peu avant de dormir. Les week-ends, je vais à la campagne chez mes amis, j'ai fait du cheval et je joue au tennis. Je n'ai pas fait la cuisine, car c'est mon ami qui aime préparer nos repas.</p>
--	---	---

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

(1) prendre le risque (de)	(3) apaixonar-se por
(2) faire attention (à)	(1) correr o risco de
(3) tomber amoureux (de)	(4) ter tempo de
(4) avoir le temps (de)	(2) prestar atenção em

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

1. L'enfant court trop vite. Il perd l'équilibre et chute lourdement dans l'herbe.

- Aïe ! crie-t-il.

Sa maman n'a pas eu le temps de réagir. Elle a assisté, impuissante, à cet accident.

2. Si manger est considéré comme une corvée supplémentaire, après une longue journée de travail, le repas risque d'être de style « malbouffe », fait d'aliments trop gras et trop sucrés, vite avalé devant la télévision. Si manger est considéré comme un plaisir, le repas sera de style « slow food » avec des légumes achetés au marché bio, une viande ou un poisson grillé. La famille prendra le temps de l'apprécier et de discuter de sa journée tout en mangeant.

3. Qu'est-ce qu'il y avait, hier soir à la télé ?

Un film avec James Bond. Il était tout bronzé et toutes les filles tombaient amoureuse de lui.

4. Ils étaient au jardin. Chaque fois qu'un des deux enfants qu'elle accompagnait s'approchait d'elle, elle proférait des ordres, imposait des frontières : "Fais donc un peu attention, Camille, tu as failli bousculer Monsieur... !"

() Nos textos 1 e 2.

() Nos textos 3 e 4.

() Nos textos 1, 2 e 3.

(x) Nos textos 1, 3 e 4.

MÓDULO 3 – USO DE COLOCAÇÕES EM FRANCÊS

1. Observe os contextos e preencha as lacunas completando as colocações verbais com as formas sugeridas.

ai / sens / a / fait / fais

- Je suis très timide et j'**ai** peur de parler devant la classe. Je me **sens** mal à l'aise quand le professeur m'envoie au tableau. Par contre, j'aime bien travailler en petit groupe.
- **JOB INTERNET À DOMICILE**
 Votre enfant trouve les mathématiques trop difficiles ? Il **a** du mal à faire ses devoirs de sciences ? Je peux l'aider. Ancien professeur de l'Éducation nationale aujourd'hui spécialisé dans le soutien scolaire, je propose des cours de mathématiques et de sciences naturelles de la 4e à la terminale.
- - On appelle ça des caries, papa.
 - C'est ça, des caries... Des trous, quoi.
 - Et ça **fait** mal ?
- Elle agite Bob énergiquement et avance menaçante vers Abel.
 - Tu ne me **fais** pas peur Bob, répond Abel en reculant. Nous sommes deux et tu es tout seul. Ce combat, nous allons le gagner, c'est sûr.

2. Associe as colunas para distinguir o sentido das colocações.

(1) avoir peur

(2) faire peur

(3) avoir du mal à

(4) faire mal

(5) se sentir à l'aise

(3) Quand j'ai du mal à faire quelque chose, je demande de l'aide à quelqu'un.

(2) Quand quelque chose ou quelqu'un me fait peur, je m'écarte, je m'enfuis ou j'essaie de me calmer.

(1) J'ai peur quand je suis tout seul ou quand quelque chose ou quelqu'un me menace.

(5) Je me sens à l'aise quand je suis entre amis; je me sens mal à l'aise quand je suis entre des personnes inconnues.

(4) Quand quelque chose fait mal, on souffre, on pleure.

3. Leia os textos abaixo e preencha as lacunas com as colocações verbais sugeridas.

n'ayez pas **peur** / a bien **fait peur** / **fait** bien trop **mal** /
se sent tout de suite à l'**aise** / ne **fait** pas **mal** du tout / **ai du mal** à

6. Le voyage, ce sont les rencontres, la découverte et les surprises (bonnes ou mauvaises), ce n'est pas un marathon. Faites-vous plaisir, soyez curieux et **n'ayez pas peur** d'aller vers les autres.
7. — Au secours ! il y a quelque chose qui remue là-bas : deux yeux qui brillent et qui bugent. Hiii ! Ça se rapproche.
 Ce n'était pas un monstre, c'était un minou.
 Les enfants éclatent de rire : il nous **a bien fait peur**.
8. - J'ai trop peur, ça **fait bien trop mal**.
 - Allons, Monsieur le Loup, dit le petit garçon, je te croyais plus courageux.
 - Couper les ongles, ça **ne fait pas mal du tout** Maman me les coupe toutes les semaines et je ne pleure pas.
9. - Je trouve la prononciation assez difficile, mais j'adore écouter parler les Français.
 - Moi, j'**ai du mal** à prononcer les voyelles nasales. C'est très difficile !
10. - Merci de nous accueillir chez toi, Coriandre !
 - J'espère que vous n'êtes pas trop impressionnées par mon personnel.
 - Non, ne t'inquiète pas ; ils sont super accueillants, on **se sent tout de suite à l'aise**.

4. Leia os textos abaixo e preencha as lacunas com as colocações verbais sugeridas.

avons besoin – ai l'air – ai envie – a envie – avait l'air

1. Rose rentre de l'école avec une nouvelle idée en tête.
 — Papa, je sais comment fabriquer du compost !
 — Du quoi ? Il lui demande.
 — Je peux en faire dans le jardin ?
 — Mais c'est quoi ? Le papa lui demande à nouveau.
 — C'est ce dont se nourrissent les plantes. Cela leur permet de grandir et d'être résistantes.

Le papa de Rose **avait l'air** inquiet.

— Ne t'inquiète pas, Papa, nous n'**avons besoin** que de déchets pour fabriquer du compost.

2. — Allez, viens ! On va jouer au ballon, dit—il en se précipitant vers elle.

Elle ne réagit toujours pas. Elle n'**a pas envie** de rigoler. Au contraire...

— Non mais, franchement, est-ce que j'**ai l'air** de vouloir jouer au ballon ? crie-t-elle.

— Je n'**ai pas envie** de sauter ni de crier ni de jouer à la balle ni à rien du tout.

5. Observe os contextos e preencha as lacunas completando as colocações verbais com as formas sugeridas.

suivi / ai / fasse / prendre

- Chère Gertrude,

Je n'**ai** pas du tout envie d'apprendre à cuisiner parce que je déteste cela ! Je trouve que c'est très ennuyeux !

- Aujourd'hui, un de mes élèves qui n'ose jamais **prendre** la parole a enfin participé à un jeu de rôle et cela m'a rendue très heureuse. J'aime beaucoup quand mes élèves se lancent et osent parler, surtout quand ils n'ont pas peur de se tromper !
- J'ai **suivi** des cours pendant des mois et j'ai raté mon permis trois fois ! Le mois dernier, j'ai réessayé avec mon petit ami et... on a failli se séparer ! Quand je me trouve devant un volant, je panique, je suis bloquée...
- Points à améliorer :
 - il faut qu'il ait une tenue plus adaptée pour un entretien ;
 - il faut qu'il **fasse** attention à son vocabulaire.

6. Associe as colunas para distinguir o sentido das colocações.

(1) suivre un cours

(2) poser une question

(3) prendre la parole

(4) faire attention

- (3) Je prends la parole quand je veux défendre ce que je crois.
- (2) Quand je ne comprends pas le professeur en classe, je pose une question.
- (1) Quand je veux apprendre quelque chose, je suis un cours.
- (4) Pour comprendre ce que l'on nous enseigne en classe, nous devons faire attention.

7. Leia os textos abaixo e preencha as lacunas com as colocações verbais sugeridas.

suit un cours - pose des questions - ai du mal - prendre la parole

1. Ce projet contribue à développer les compétences professionnelles et linguistiques des demandeurs d'emploi en les faisant travailler dans des entreprises européennes. Le candidat **suit un cours** de formation générale des modules professionnels, linguistiques et culturels, des cours de langues intensifs et, à la fin, il effectue un stage dans une entreprise européenne.
2. Je suis bloquée quand le professeur me **pose des questions**.
3. J'**ai du mal** à prononcer les voyelles nasales. C'est très difficile !
4. Parfois, je n'ose pas **prendre la parole** parce que j'ai peur de me tromper. En fait, je n'aime pas être corrigée devant tout le monde.

8. Observe os contextos e preencha as lacunas completando as colocações verbais com as formas sugeridas.

faire / rendre / faisons / fait

- Elle allait **rendre** visite à ses amis et mangeait les repas délicieux qu'ils avaient préparés.
- Si vous saviez comme ça me **fait** plaisir de discuter des heures entières avec vous, et de ressasser tous les deux nos vieux souvenirs de jeunesse...
- Il y a beaucoup de raisons de **faire** le tour du monde : fin d'études, départ en retraite, congé sabbatique...
- Mademoiselle,

Nous sommes vos nouveaux voisins. **Faisons** connaissance ! Vous êtes libre samedi prochain ?

Venez à la maison pour un petit apéritif, à 19 h 30.

Laissez s'il vous plaît un petit mot sous la porte ou dans la boîte aux lettres pour dire si vous êtes d'accord.

À très bientôt.

9. Leia os textos abaixo e preencha as lacunas com as colocações verbais sugeridas.

rendre visite - faire la fête - être en vacances - font la fête

1. Père Soleil avait décidé de **rendre visite** à sa sœur, la lune. Sœur Lune habite de l'autre côté du ciel. "Je serai bientôt de retour", dit Soleil aux nuages.
2. Je suis sociable... Je sors beaucoup ! J'adore **faire la fête** avec mes copains. J'aime rencontrer des gens !
3. Chère Pooja, j'espère que tu vas bien. Mani doit **être en vacances** maintenant. Ritu a très hâte de le voir. Envoie-le nous ici, à Tumkur.
4. — T'inquiète pas, Carrot. Ça doit juste être des gens qui **font la fête**... Allez, au dodo !

OUTRAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA O MÓDULO 3, MAS QUE NÃO FORAM PARA A PLATAFORMA POR HAVER UM LIMITE DE ATIVIDADES POR MÓDULO.

1. Geralmente, quando sentimos alguma dor, dizemos **estou com dor de cabeça** ou **estou com dor de dente**, etc. Como dizemos isso em francês? Complete o texto arrastando a expressão adequada.

J'ai douleur – J'ai très mal – Je suis avec douleur

Webdocteur – votre docteur sur Internet

Cher docteur,

J'ai très mal à une dent. Que puis-je faire pour calmer la douleur ?

Merci pour votre réponse.

1.2 Geralmente, quando sentimos alguma dor, dizemos **estou com dor de cabeça** ou **estou com dor de dente**, etc. Como dizemos isso em francês? Complete o texto arrastando a expressão adequada.

Vous avez mal / Vous êtes mal / Vous avez douleur

vous avez mal / vous êtes mal / vous avez douleur

vous avez mal / vous êtes mal / vous avez douleur

PROMESSES PUBLICITAIRES

L'énergie des pierres pour se soigner

Vous avez mal à la tête ; **vous avez mal** aux jambes ; **vous avez mal** au dos ?

L'énergie des pierres pour rééquilibrer le corps !

2. DISTINGUIR COLOCAÇÕES x EXP. IDIOMÁTICAS (COM A TABELA)

Às vezes, as colocações podem ser confundidas com outras fraseologias, como locuções ou expressões idiomáticas, por exemplo. Vamos tentar diferenciá-las? Distribua as combinações da coluna da esquerda conforme remetam a colocações ou a outro fenômeno fraseológico.

	Colocação	Locução ou expressão idiomática
Faire attention	Faire attention	Vis-à-vis de
Vis-à-vis de	Gros problème	Par rapport à
Gros problème	Avoir mal aux dents	Avoir les dents qui rayent les parquets
Avoir mal aux dents	Faire peur	À l'aide de
Faire peur	Avoir besoin	Froid de loup
Par rapport à		
Avoir les dents qui rayent les parquets		
Avoir besoin		
À l'aide de		
Froid de loup		

ANEXO D

	A	B	C	D	E	F
	TITULO DO TEXTO	AUTOR	GÊNERO	ANO		FONTE
1	Júdes a de nouvelles chausures	Eric Querelle aka Odysseus	littérature jeunesse	2020	LJ001	Littérature jeunesse livre
4	Accusée, j'avez-vous !	Cyrlle Langillier	littérature jeunesse	2017	LJ002	Littérature jeunesse livre
5	Abel & Bellina : se désolent pour le Halloween	Eric Querelle aka Odysseus	littérature jeunesse	2014	LJ003	Littérature jeunesse livre
6	Abel & Bellina : jouent dans la neige	Eric Querelle aka Odysseus	littérature jeunesse	2014	LJ004	Littérature jeunesse livre
7	Abel & Bellina : ont vu de vilaines choses à la télévision	Eric Querelle aka Odysseus	littérature jeunesse	2015	LJ005	Littérature jeunesse livre
8	Abel & Bellina : dans le grenier	Eric Querelle aka Odysseus	littérature jeunesse	2020	LJ006	Littérature jeunesse livre
9	Abel & Bellina : dans le grenier	Alice Nakasango/ trad. Benjamin Laurent	littérature jeunesse	2015	LJ007	Littérature jeunesse livre
15	Ipod, le faux roi	Menaka Raman/ trad. Sak Uthala	littérature jeunesse	2019	LJ008	Littérature jeunesse livre
16	Vous prenez bien un verre ?	Aaqub Jaleel/ trad. Sak Uthala	littérature jeunesse	2019	LJ009	Littérature jeunesse livre
17	La lettre magique	Diva Pancker/ trad. Sak Uthala	littérature jeunesse	2019	LJ010	Littérature jeunesse livre
18	Comme un poisson dans l'eau !	Saill Chaturvedi/ trad. Sak Uthala	littérature jeunesse	2019	LJ011	Littérature jeunesse livre
19	C'est ainsi que j'aime la pluie	Saill Chaturvedi/ trad. Sak Uthala	littérature jeunesse	2018	LJ012	Littérature jeunesse livre
20	A fond les ballons !	Ursula Natulia/ trad. Sak Uthala	littérature jeunesse	2014	LJ013	African Storybook
36	Akai et sa natte spéciale	Cornelius Gütere/ trad. Boulangier Mirei e Translators without Borders	littérature jeunesse	2014	LJ014	African Storybook
37	Un homme très grand	Lorato Trok/ trad. Isabelle Duston et Véronique Biddau	littérature jeunesse	2014	LJ015	African Storybook
38	Tselane et le géant	Ursula Natulia/ trad. Isabelle Duston et Véronique Biddau	littérature jeunesse	2015	LJ016	African Storybook
39	Les bananes de grand-mère	Mala Kumar e Manisha Chaudhry/ trad. Sak Uthala	littérature jeunesse	2012	LJ017	Littérature jeunesse livre
40	J'adore l'hiver	Ghanaiian folkale/ trad. Anne Duranceau and Translators without Borders	littérature jeunesse	2014	LJ018	African Storybook
41	Anansi donne les histoires au monde	Ghanaiian folkale/ trad. Isabelle Barth and Translators without Borders	littérature jeunesse	2016	LJ019	African Storybook
42	Anansi la fainéante	Ursula Natulia/ trad. Isabelle Barth and Translators without Borders	littérature jeunesse	2015	LJ020	African Storybook
43	Un arc-en-ciel de passage au village	Bernard Agasi/ trad. Binck Muriel and Translators without Borders	littérature jeunesse	2014	LJ021	African Storybook
44	Le taxi-brousse de Nanu	Athieno Getrude, Owino Ogot/ trad. Chloé Martin	littérature jeunesse	2014	LJ022	African Storybook
45	La visite de Neyman en Afrique	Bernard Agasi/ trad. Binck Muriel and Translators without Borders	littérature jeunesse	2017	LJ023	Littérature jeunesse livre
46	Qui sera le prochain Roi ?	Eric Querelle aka Odysseus	littérature jeunesse	2015	LJ024	Littérature jeunesse livre
47	Abel & Bellina : plantent une jolie fleur	Eric Querelle aka Odysseus	littérature jeunesse	2015	LJ025	Littérature jeunesse livre
48	Abel & Bellina : construisent une cabane	Eric Querelle aka Odysseus	littérature jeunesse	2015	LJ025	Littérature jeunesse livre
49	Abel & Bellina : Abel est tombé	Eric Querelle aka Odysseus	littérature jeunesse	2019	LJ026	Littérature jeunesse livre
50	Pourquoi les lapins ont de longues oreilles ?	Sarana Juanga/ trad. Sak Uthala	littérature jeunesse	2014	LJ027	African Storybook
51	La fête des chats	Saura Whiers/ Group/ trad. Sak Uthala	littérature jeunesse	2014	LJ028	African Storybook
66	Abel & Bellina : Abel a perdu son doudou	Eric Querelle aka Odysseus	littérature jeunesse	2014	LJ029	Littérature jeunesse livre
67	Abel & Bellina : vont à la piscine	Eric Querelle aka Odysseus	littérature jeunesse	2016	LJ030	Littérature jeunesse livre
68	Abel & Bellina : ont fait une déesse	Eric Querelle aka Odysseus	littérature jeunesse	2017	LJ031	Littérature jeunesse livre
69	Abel & Bellina : Le jouet cassé	Eric Querelle aka Odysseus	littérature jeunesse	2018	LJ032	Littérature jeunesse livre
70	Bisou volant !	Eric Querelle aka Odysseus	littérature jeunesse	2018	LJ033	Littérature jeunesse livre
71	Petit Vénusien	Eric Querelle aka Odysseus	littérature jeunesse	2008	LJ034	Littérature jeunesse livre
72	Ne pleure pas Morsieur le loup	Eric Querelle aka Odysseus	littérature jeunesse	2012	LJ035	Littérature jeunesse livre
73	Qui est ce bébé ?	Chisanga Mukuka/ trad. Sak Uthala	littérature jeunesse	2019	LJ036	African Storybook
74	Une touche de VERT	Rya Jehna/ trad. Sak Uthala	littérature jeunesse	2019	LJ037	African Storybook
75	Mais qui a volé les petits gâteaux ?	Raivy Eipe, Vinyak Varna/ trad. Sak Uthala	littérature jeunesse	2019	LJ038	African Storybook
76	Le Cadeau de Noël de Sam	Annie Besant/ trad. Cyrlle Langillier	littérature jeunesse	2016	LJ039	African Storybook
77	Un caillou dans ma chaussure	Annie Besant/ trad. Sak Uthala	littérature jeunesse	2019	LJ040	African Storybook
78	Combien d'animaux ?	Claire Verbeek, Thembari Diadia, Zanele Buthezi/ trad. Julia Huang	littérature jeunesse	2016	LJ041	Littérature jeunesse livre
79	Ver à soie	Claire Verbeek, Thembari Diadia, Zanele Buthezi/ trad. Annela Baker	littérature jeunesse	2007	LJ042	Littérature jeunesse livre
80	Chat propre	Kanchan Banerjee/ trad. Cyrlle Langillier	littérature jeunesse	2015	LJ043	Littérature jeunesse livre
81	Où vont ces fourmis ?	Anushri Ganquy/ trad. Cyrlle Langillier	littérature jeunesse	2016	LJ044	Littérature jeunesse livre
82	L'adaptant moustique	Ursula Natulia/ trad. Mannon Samoyeau	littérature jeunesse	2015	LJ045	Littérature jeunesse livre
83	Le pou écrasé	Zimbi Diarnini/ trad. Malé Indocochéa and Translators without Borders	littérature jeunesse	2014	LJ046	Littérature jeunesse livre
84	Les yeux coq	Cissy Kwamuka Luyiga/ trad. Isabelle Barth and Translators without Borders	littérature jeunesse	2014	LJ047	Littérature jeunesse livre
85	Quelle magnifique journée !	Elena Breugn/ trad. Edie Bridge	littérature jeunesse	2014	LJ048	Littérature jeunesse livre
86	Le Jour Où Le Soleil Sen Alla	Khothoso Ranoosi and Marion Drew/ trad. Véronique Haour and Translators without Borders	littérature jeunesse	2015	LJ049	Littérature jeunesse livre
87	La carte postale de Ritu	Mala Kumar/ trad. Sak Uthala	littérature jeunesse	2014	LJ050	Littérature jeunesse livre
89	Rose et Rocky, éclos en herbe	Annie Besant/ trad. Sak Uthala	littérature jeunesse	2018	LJ051	Littérature jeunesse livre
100	Rose et Rocky déclarent la guerre aux insectes	Annie Besant/ trad. Sak Uthala	littérature jeunesse	2019	LJ052	Littérature jeunesse livre
101	Le bébé éléphant est très curieux	Judith Baker and L'orato Trok/ trad. Isabelle Duston et Véronique Biddau	littérature jeunesse	2014	LJ053	Littérature jeunesse livre
102	Perdu et trouvé	Sukhada Rahalkar/ trad. Cyrlle Langillier	littérature jeunesse	2014	LJ054	Littérature jeunesse livre
106	L'affreux repas de Samira	Bhatrial Jagamathan/ trad. Marc Cam	littérature jeunesse	2009	LJ055	Littérature jeunesse livre

BD001 Título: Carpette Spatiale Livro: Cédric 1: Premières Classes Ano: 1989 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec	BD027 Título: Mauvais perdant Livro: Cédric 15 : Avis de tempête Ano: 2001 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec
BD002 Título: Milady et la geisha Livro: Cédric 4: Papa a de la Classe Ano: 1991 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec	BD028 Título: La façon de faire Livro: Cédric 15 : Avis de tempête Ano: 2001 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec
BD003 Título: Pepper&Carrot Episode 1: Potion d'envol Ano: 2014 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/50	BD029 Título: Bronzer idiot Livro: Cédric 15 : Avis de tempête Ano: 2001 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec
BD004 Título: Pepper&Carrot Episode 8: L'anniversaire de Pepper Ano: 2015 Autor(es): David Revoy Número do autor: Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/57	BD030 Título: Dur à cuire Livro: Cédric 15 : Avis de tempête Ano: 2001 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec
BD005 Título: Pepper&Carrot Episode 13: La Soirée pyjama Ano: 2015 Autor(es): David Revoy Número do autor: Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/48	BD031 Título: Perdu de vue Livro: Cédric 15 : Avis de tempête Ano: 2001 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec
BD006 Título: Pepper&Carrot Episode 14 : La dent de dragon Ano: 2016 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/101	BD032 Título: Amour et trottinette Livro: Cédric 16 : Où sont les freins ? Ano: 2002 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec
BD007 Título: Pepper&Carrot Épisode 29 : Le destructeur de mondes Ano: 2019 Autor(es): David Revoy	BD033 Título: Fâcheux oublié Livro: Cédric 16 : Où sont les freins ? Ano: 2002 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec

Número do autor: Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/877	
BD008 Título: Il y a flocon et flocon... Livro: Cédric 4: Papa a de la Classe Ano: 1991 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec	BD034 Título: Histoire de dents Livro: Cédric 16 : Où sont les freins ? Ano: 2002 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec
BD009 Título: Un mec au parfum Livro: Cédric 4: Papa a de la Classe Ano: 1991 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec	BD035 Título: Le moral à plat Livro: Cédric 16 : Où sont les freins ? Ano: 2002 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec
BD010 Título: Une histoire qui décoiffe Livro: Cédric 4: Papa a de la Classe Ano: 1991 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec	BD036 Título: Un baiser sur la bouche Livro: Cédric 16 : Où sont les freins ? Ano: 2002 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec
BD011 Título: A chacun son style Livro: Cédric 4: Papa a de la Classe Ano: 1991 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec	BD037 Título: Pepper&Carrot Épisode 3 : Ingrédients secrets Ano: 2014 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/52
BD012 Título: Filatures en tout genre Livro: Cédric 4: Papa a de la Classe Ano: 1991 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec	BD038 Título: Pepper&Carrot Épisode 11 : Les sorcières de Chaosah Ano: 2015 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/60
BD013 Título: Un petit caillou dans la godasse... Livro: Cédric 5 : Quelle mouche le pique ? Ano: 1992 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec	BD039 Título: Pepper&Carrot Épisode 18 : La rencontre Ano: 2016 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/264
BD014 Título: Auto-Punition Livro: Cédric 10 : Gâteau-Surprise Ano: 1996 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec	BD040 Título: Pepper&Carrot Épisode 19 : Pollution Ano: 2016 Autor(es): David Revoy Língua: Francês

	<p>Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/305</p>
<p>BD015 Título: Banale méprise Livro: Cédric 10 : Gâteau-Surprise Ano: 1996 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec</p>	<p>BD041 Título: Pepper&Carrot Épisode 21 : Le concours de magie Ano: 2017 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/307</p>
<p>BD016 Título: Pepper&Carrot Episode 4 : Éclair de génie Ano: 2014 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/53</p>	<p>BD042 Título: Pepper&Carrot Épisode 22 : Le système de vote Ano: 2017 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/341</p>
<p>BD017 Título: Pepper&Carrot Episode 6 : Le concours de potion Ano: 2015 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/55</p>	<p>BD043 Título: Pepper&Carrot Épisode 23 : Saisir la chance Ano: 2017 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/340</p>
<p>BD018 Título: Pepper&Carrot Épisode 7 : Le souhait Ano: 2015 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/56</p>	<p>BD044 Título: Pepper&Carrot Épisode 24 : L'Arbre de l'Unité Ano: 2017 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/621</p>
<p>BD019 Título: Pepper&Carrot Épisode 9 : Le remède Ano: 2015 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/58</p>	<p>BD045 Título: Pepper&Carrot Épisode 26 : Les livres, c'est génial Ano: 2018 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/691</p>

<p>BD020 Título: Pepper&Carrot Épisode 12 : Rangement d'Automne Ano: 2015 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/49</p>	<p>BD046 Título: Pepper&Carrot Épisode 27 : L'invention de Coriande Ano: 2018 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/712</p>
<p>BD021 Título: Pepper&Carrot Épisode 16 : Le Sage de la montagne Ano: 2016 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/220</p>	<p>BD047 Título: Pepper&Carrot Épisode 28 : Les festivités Ano: 2019 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/715</p>
<p>BD022 Título: Pepper&Carrot Épisode 17 : Un Nouveau départ Ano: 2016 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/263</p>	<p>BD048 Título: L'horloge parlante Livro: Cédric 16 : Où sont le freins ? Ano: 2002 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec</p>
<p>BD023 Título: Réveillon tendresse Livro: Cédric 10 : Gâteau-Surprise Ano: 1996 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec</p>	<p>BD049 Livro: Seuls 1 : La disparition Ano: 2006 Autor(es): Fabien Vehlmann</p>
<p>BD024 Título: Sommeil profond Livro: Cédric 10 : Gâteau-Surprise Ano: 1996 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec</p>	<p>BD050 Livro: Seuls 2 : Le maître des couteaux Ano: 2007 Autor(es): Fabien Vehlmann</p>
<p>BD025 Título: Cirque de Pékin Livro: Cédric 15 : Avis de tempête Ano: 2001 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec</p>	<p>BD051 Título: Pepper&Carrot Épisode 33 : Le Sortilège de guerre Ano: 2020 Autor(es): David Revoy Língua: Francês Fonte: Littérature jeunesse libre - https://litterature-jeunesse-libre.fr/ Endereço: http://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/titles/1138</p>
<p>BD026 Título: Sacré tempérament Livro: Cédric 15 : Avis de tempête Ano: 2001 Autor(es): Raoul Cauvin e Laudec</p>	