

COLOFLE: UM RECURSO EDUCACIONAL DIGITAL SOBRE COLOCAÇÕES EM FRANCÊS PARA APRENDIZES

COLOFLE: A DIGITAL LEARNING RESOURCE ON COLLOCATIONS FOR FRENCH LANGUAGE LEARNERS

Sandra Dias Loguercio 1
Julia Martins Pinheiro 2
Diana Rocha 3

Resumo: Este trabalho se insere no âmbito de um ensino-aprendizagem de línguas que tem revisto o lugar do componente lexical a partir de novas abordagens didáticas e experiências de aprendizagem que se complementam muito mais do que se opõem. Apresentamos a proposta de um recurso educacional digital que busca introduzir a noção de colocações para o aprendiz de FLE, de modo que possa contribuir para sua competência de saber-aprender novas palavras. A partir de considerações mais amplas a respeito do léxico e de sua abordagem no ensino de línguas, definimos e situamos nosso objeto de análise e nossa proposta. Para o levantamento de colocações, nos apoiamos em uma metodologia mista, que se utiliza tanto de procedimentos da Linguística de Corpus quanto da tradução; para a elaboração da sequência didática, buscamos privilegiar uma abordagem epilinguística, ilustrada no artigo.

Palavras-chave: Colocações. Ensino-aprendizagem de FLE. Linguística de Corpus. Tradução. Recurso Educacional Digital.

Abstract: This paper takes part in a language teaching-learning context that has reviewed the place of the lexical component from new didactic approaches and learning experiences that complement rather than oppose each other. This study presents the project of a digital learning resource that seeks to introduce the notion of collocations to French as foreign language learners. As such, it aims to improve their ability to learn new words. It defines and situates the object of analysis and the project based on broader considerations about the lexicon and its approach in language teaching. The research relies on a mixed methodology, which uses both Corpus Linguistics and translation procedures to identify collocations. Finally, this work privileges an epilinguistic approach to develop the didactic sequence.

Keywords: Collocations. Teaching-learning of French as a Foreign Language. Corpus Linguistics. Translation. Digital Learning Resource.

Professora do Departamento de Línguas Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6455614754829824>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9290-5258>.
E-mail: sandra.loguercio@ufrgs.br

Bacharela em Letras (Português-Francês) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tradutora e revisora (francês-inglês-português). 2
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4039048245227028>.
E-mail: juliamartins.w17@gmail.com

Licenciada em Letras (Português-Francês) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora de FLE e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFRGS, bolsista Capes). 3
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3894108693761276>.
E-mail: professoradianarocha@gmail.com

Introdução

Falar de léxico – no âmbito dos estudos do léxico ou da didática, ou antes do vocabulário usado nesta ou naquela situação, região, por este ou aquele sujeito, escritor ou cientista, ensaísta ou rapper, criança ou adulto... – é sempre falar, no mínimo, de duas dimensões dos estudos da linguagem: a da designação do mundo (imaginado ou real) e a do sentido (da significação, do sentido atribuído histórica e pragmaticamente), ambas veiculadas por uma forma: a unidade lexical. Isso se verifica tanto na criança se socializando em uma língua quanto naquele que busca aprender uma nova língua. Perguntas como “o que é?” ou “o que quer dizer?” e “como se diz (o que quero dizer)?” são comumente remetidas à palavra, ou melhor dizendo, ao componente lexical dos sistemas linguísticos. O que se percebe também em comentários do tipo “me falta a palavra”, quando a memória insiste em não nos ajudar a formular, a dar forma ao que queremos dizer. Por isso, os lexicólogos costumam falar de palavras de “sentido pleno” (e não vazio) ou “de conteúdo” (e não gramaticais) para explicar a noção de unidade lexical, que só pode ser apreendida, por sua vez, na fala, no discurso, ou seja, na produção de linguagem.

Não são, porém, pequenos os desafios relativos ao léxico que se apresentam a quem se propõe a ensinar uma língua, que não parece prescindir de processos de letramento (em que entram em jogo diferentes comportamentos e modalidades de uso escrito da língua em práticas sociais situadas). Em primeiro lugar, que aspectos lexicais explorar: fonológico, morfológico, gramatical, discursivo? Que recortes fazer, como selecionar o vocabulário pertinente (necessário?), pergunta que leva a outras: que conteúdos privilegiar (do que falar)? Em que situações? Em que gêneros discursivos? Etc. Enfim, como sistematizar um sistema aberto e dinâmico de signos linguísticos, que mudam mais rapidamente com o tempo e de um lugar para outro? Deve o professor tratar do aspecto lexical somente quando a necessidade surge para o aluno, ou seja, de modo incidental, ou antes criar situações para abordá-lo mais direta e sistematicamente, ou seja, de modo intencional? Abordar o uso e o sentido das palavras em uma sala de aula provavelmente englobará, em momentos diferentes, todos esses aspectos e modos de abordagem, que se complementam muito mais do que se opõem¹. Exagerando um pouco, parece quase possível dizer que a problemática lexical reflete quase todos os aspectos da problemática do ensino de línguas, tanto linguísticos quanto extralinguísticos (palavras são carregadas de afeto e acompanham as relações interpessoais e o fazer em sala de aula, para ficar em um único exemplo), em razão das interfaces que estabelece com diferentes disciplinas: certamente a fonologia, a semântica e a sintaxe, mas também a linguística cognitiva, a sociolinguística, a análise do discurso, a enunciação e também outras ciências humanas e sociais.

Se o léxico é visível quando operamos com as línguas, os saberes lexicais, aqueles formulados pela lexicologia ou pelos estudos do léxico de modo mais amplo, quase sempre são abstraídos dos aprendizes, que não costumam ignorar, porém, os conteúdos gramaticais². Para além dos problemas que tal divisão de método produz – como, por um lado, levar a não considerar a construção gramatical das unidades lexicais e, por outro, tratar os saberes gramaticais como vazios de conteúdos temáticos, ou seja, como se não fossem típicos de dados gêneros do discurso, de dadas situações de interação, em dado contexto social e culturalmente situado etc. – ocorre também o apagamento de saberes vinculados ao estudo lexical. Esses saberes ganham relevância de acordo com as diferentes situações de uso das línguas, que implicam habilidades e competências (comportamentos) muito diversas e complexas. É inegável, por exemplo, a pertinência das noções relativas às relações de sentido entre as unidades lexicais para a textualização e a compreensão de maneira geral, como sinonímia e antonímia, hiperonímia e hiponímia, partonímia e meronímia, ou de campo semântico; assim como não é possível desconsiderar o papel das escolhas lexicais para a construção dos efeitos de sentido, evidenciados pelo uso de eufemismos, de figuras de linguagem, pelos valores afetivos que as palavras vão adquirindo junto aos grupos sociais, entre outros fenômenos, como bem pontua Antunes (2012). Sabemos também que nem tudo são escolhas lexicais propriamente ditas, o que é mais

1 Para uma visão e discussão aprofundada de diferentes abordagens didáticas do aspecto lexical, ver Grossmann (2011).

2 Isso se verifica sobretudo em tradições escolares que privilegiam, no âmbito do ensino das línguas, um ensino metalinguístico, como a brasileira.

fortemente evidenciado pelos estudos de fraseologia de maneira geral ou da chamada “combinatória restrita”³: “fenômeno pelo qual certos elementos da frase são construídos transgredindo as regras de seleção dos itens lexicais ou morfológicos.”⁴ (POLGUÈRE, 2008, p. 164) ou, como explica Corpas Pastor:

Ainda que o falante vá formando suas frases livremente, há muito de automático e inconsciente nesse processo. Nem todas as combinações de palavras são inteiramente livres, uma vez que existe uma grande quantidade de blocos pré-fabricados que se usam na construção do discurso [...]. (CORPAS PASTOR, 1996, p. 15)

A propriedade combinatória das palavras ou sua colocabilidade, da qual tratamos mais particularmente neste artigo, aparece assim como um desafio para o desenvolvimento das competências de expressão (oral, escrita, multimodal). Isso ocorre porque a colocação, isto é, a coocorrência típica - esperada pelos falantes de dada língua - de pelo menos duas palavras lexicais, confunde-se com o próprio processo de sintagmatização visto na fala ou, mais precisamente, na enunciação. Logo que começa a verbalizar, o sujeito entra, na verdade, no fluxo de uma linguagem que o antecede, de modo que as escolhas que porventura opere são sustentadas por uma linguagem pré-fabricada que irrompe em meio ao processo designativo ou referencial da língua, fazendo com que funcione em contextos e cotextos linguísticos já pré-definidos. É por isso que o fenômeno colocacional ganha especial relevância em situações de aprendizagem ou, mais precisamente, de interculturalidade, em que há mudança de esfera de comunicação, por exemplo, quando passamos a nos apropriar de uma nova área de conhecimento (na escola, na universidade, no trabalho etc.) e, certamente, quando aprendemos outras línguas. Trata-se de situações em que percebemos que não basta conhecer o “nome das coisas”, mas como se combinam em dado contexto e em dada cultura.

O recurso educacional digital (ou objeto de aprendizagem) que propomos, apelidado de ColoFLE, busca introduzir o fenômeno da colocação para aprendizes brasileiros de francês de modo que adquiram consciência dessa propriedade das línguas e possam buscar a informação, em diferentes fontes, a cada vez que necessitarem. Da mesma forma que costumam assimilar outros saberes linguísticos, que passam a fazer parte de suas preocupações quando da aprendizagem de novas palavras ou de um novo conteúdo linguístico, como a regência, as marcas de número e/ou gênero, a conjugação verbal etc., no caso de línguas que assim o exigem, também podem passar a buscar as possibilidades de colocação das unidades lexicais com as quais se deparam ou que precisam empregar. Nas próximas seções, além de aprofundarmos as considerações acerca da relevância do tema no ensino de línguas, detalhamos nossos princípios teórico-metodológicos, bem como ilustramos as atividades propostas pelo recurso digital que elaboramos.

As colocações no ensino de línguas estrangeiras

Essas combinações de palavras ou, mais precisamente, as colocações passam a ser consideradas relevantes para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira quando o léxico, por muito tempo relegado a segundo plano na didática das línguas (LAUFER, 1986; BOGAARDS, 1994; PIETRARÓIA, 1997), passa a ser considerado novamente nesse âmbito em que a língua em uso é privilegiada. Porém, com uma diferença de abordagem substancial: no lugar das tradicionais listas de palavras descontextualizadas, destacam-se a “sintaxe” das palavras e, sobretudo, o fenômeno das combinações de palavras frequentes (GROSSMANN, 2011).

O termo *colocação*, no entanto, já tem certa idade. Foi utilizado, pela primeira vez, por Firth, em 1957, ao definir a coocorrência léxico-sintática de itens lexicais, isto é, a ocorrência de palavras que frequentemente acompanham uma a outra. A partir de Firth, diversos outros

³ Noção definida pela teoria Sentido-Texto (MEL'CUK, 1974; MEL'CUK, CLAS, POLGUÈRE, 1995), que configura “[...] o conjunto de restrições próprias a esse signo [linguístico] que limitam sua capacidade de se combinar com outros signos linguísticos e que não podem ser deduzidas nem de seu significado, nem de seu significante” (POLGUÈRE, 2008, p. 40).

⁴ As traduções apresentadas neste artigo são de responsabilidade das autoras.

teóricos se apropriaram do conceito e passaram a explorá-lo, o que foi sem dúvida favorecido pela emergência igualmente dos estudos pautados pela Linguística de Corpus (ver, entre outros, SINCLAIR, 1991; 2004; BIBER *et al.*, 1998; no Brasil, BERBER SARDINHA, 1999; 2000)

Neste trabalho, é cara para nós a definição de Tagnin (2013), visto que a autora adota uma perspectiva voltada para o aprendiz de línguas estrangeiras (LE). De acordo com a autora, colocação é “a combinação lexical consagrada de duas ou mais palavras de conteúdo” (TAGNIN, 2013, p. 54). A título de exemplo, se o consenso, em francês, é utilizar a expressão *faire attention* (literalmente “fazer atenção”) para pedir a alguém que fique atento ao que faz ou a algo, em português brasileiro, sabemos que a forma mais típica de dizer é *prestar atenção*; da mesma forma, à expressão consagrada em francês *tomber malade* (literalmente, “desmoronar ou cair doente”), equivale, para nós, a *ficar doente*. É possível perceber, por esses exemplos, que a composição de uma colocação é dada pela combinação de uma base e de um colocado. A base consiste naquela palavra que carrega o conteúdo semântico preponderante, isto é, aquela mais denominativa que remete facilmente ao sentido, por vezes podendo até vir sozinha, como em *atenção* ou *attention*; o colocado, por sua vez, seria aquela palavra menos intuitiva na composição do sentido, nesses exemplos, respectivamente, *prestar* e *faire*.

Como bem formula a autora, “o jeito que a gente diz” constitui um desafio para a assimilação de qualquer aprendiz, mesmo experiente, por ser próprio a comunidades linguísticas e culturais, revelando, em boa medida, o idiomatismo das línguas. Em outras palavras, podemos dizer que se trata daquilo que não é previsível ou dedutível para quem não se apropriou do uso, do jeito de dizer, assimilado pelos falantes, normalmente de modo inconsciente, em contextos de interação. Nesse sentido, os padrões colocacionais das palavras ou, como dissemos antes, suas combinatórias possíveis (restritas), constituem sempre saberes em processo de aquisição, de aprendizagem, como o são as próprias palavras.

Vale destacar ainda que tal desafio se coloca sobretudo para a competência de expressão, ou seja, nas situações em que o sujeito verbaliza (o que quer, sente, pensa etc.), não tanto de compreensão. Enquanto para a produção de sentidos ele se apoia em “formas” já constituídas, ditas por outro, que o remetem quase que imediatamente a um sentido quando as conhece – decodificação e interpretação realizando-se concomitantemente quando pensamos ter compreendido –, a verbalização se apoia em formas, em recursos linguísticos, ou no que os psicolinguistas chamam, metaforicamente, de “léxico mental”⁵, já assimiladas pela experiência global do sujeito falante, de modo que, para se comunicar, ele não precise pensar em cada palavra que enuncia. *Grosso modo*, podemos dizer que se o sentido se sobrepõe às formas linguísticas em situações de compreensão, as formas se sobrepõem ao sentido em situações de expressão. É por isso que, no caso do aprendiz de línguas, as formas – que não são separadas de contextos, situações de uso da língua – já automatizadas (na(s) língua(s) que predomina(m) para ele) vão se sobrepor, quando de sua enunciação e, mais particularmente, da fala espontânea, às formas linguísticas não automatizadas⁶.

Essas questões são tratadas, mais particularmente, pelos modelos conexionistas de aquisição/aprendizagem de segunda língua (ELLIS, 1999; MELLON, 2004, entre outros), que explicam a interiorização da linguagem como o resultado de conexões, associações entre informações, que vão configurando representações mentais únicas para cada sujeito. Nesse sentido, há diferenças entre a aprendizagem de primeira, segunda ou terceira língua: se a primeira vai contar com um sistema neural altamente plástico, a segunda e as demais estarão fortemente comprometidas com a primeira língua e, certamente, com as línguas que a antecedem (ELLIS, 2007, *apud* PAIVA, 2014). É por meio desse acúmulo de experiências em práticas sociais de linguagem – mediadas por outros sujeitos, mas também por artefatos culturais –, que se conectam em redes, não de forma linear, que o sujeito reconhece padrões de uso (regularidades linguísticas) e desenvolve uma intuição probabilística em relação ao uso das línguas⁷.

5 Trata-se de “um sistema constituído de representações lexicais locais, sendo que os elementos de tal sistema representam a soma dos conhecimentos (ortográficos, fonológicos, morfológicos, semânticos e sintáticos) que um ouvinte/leitor interiorizou acerca das palavras de sua língua” (SPINELLI; FERRAND, 2005, p. 22).

6 Vale dizer que isso se verifica tanto em relação aos signos gramaticais quanto aos signos lexicais e à própria gramática.

7 Nesse processo, evidentemente, o sujeito entra por inteiro, com sua bagagem cultural, afetiva e identitária, o

O uso de *corpus* para a seleção de unidades colocacionais

De modo a privilegiar um material que refletisse o uso da língua em situações e contextos relevantes para o aprendiz e o professor de francês que temos em mente, quais sejam, aquele que está sendo introduzido às diferentes competências comunicativas em francês como língua estrangeira (FLE) e aquele que ensina com base em métodos amplamente difundidos no Brasil⁸, optamos pelo uso de *corpus* textual para a seleção das colocações que comporão as atividades propostas pelo recurso digital. Mais precisamente, apoiamos-nos em procedimentos da Linguística de Corpus, que parte de critérios específicos para o estudo da linguagem que pretende descrever.

As pesquisas com *corpora* mostram que a linguagem é usada de modo padronizado (isto é, de modo reconhecido como ‘esperado’ ou ‘típico’ por seus usuários), com correlações entre uso e contexto – contextos diferentes são expressos de maneiras distintas, com suas próprias probabilidades de uso, muitas vezes ajustadas de modo bastante específico (*fine tuning*) ao contexto social, situacional, falante, período histórico etc. (BERBER SARDINHA, 2010, p. 304)

No nosso caso, precisávamos contemplar os seguintes critérios:

1. ilustrar uma linguagem atual, preferencialmente comum à francofonia⁹;
2. de representação oral, ou seja, que ilustrasse colocações comuns a gêneros orais e dialogais, uma vez que as fases iniciais desse tipo de abordagem didática ocorre por meio de gêneros discursivos próprios sobretudo à interação oral;
3. que contemplasse um vocabulário comum à vida cotidiana (relativa ao ambiente familiar, à escola, ao tempo, ao lazer etc.), que é visto nos próprios métodos e, portanto, além de dialogar com eles, tende a ser relativamente conhecido do aprendiz.

Esse *corpus* não existia disponível para nós. Então o compilamos a partir de textos extraídos de livros didáticos (métodos de FLE), histórias em quadrinhos e textos de literatura infanto-juvenil de acesso livre e de autoria francófona (não apenas francesa). Lembramos que esses textos voltados ao público infantil têm um cuidado com a linguagem escrita, pois se trata de um público que também está em fase de letramento, porém em língua materna ou segunda língua. De todo modo, adaptamos os textos usados na preparação das atividades, retirando as marcas da oralidade sempre que necessário, a fim de atender aos objetivos didáticos do recurso educacional. Até o momento, nosso *corpus* está composto por 223 documentos, resultando em 62.343 palavras no total e 8.104 palavras diferentes.

Após a compilação, limpeza e codificação dos textos, sua exploração foi feita com o programa AntConc 3.5.8 (2019) através, principalmente, das ferramentas *Wordlist* (*lista de palavras*) e *Concordance* (*concordanciador*). A primeira nos forneceu “palavras de busca” para as colocações, consistindo sobretudo em substantivos muito frequentes no *corpus*, tais como: *envie, télévision, peur, raison, question, idée, chaud, ville, porte, vélo*. A segunda ferramenta forneceu a lista de todas as ocorrências das palavras de busca, que constituem as *bases* de colocações, com seus cotextos. Vejamos um exemplo na figura a seguir.

que, como diz Paiva (2014), torna a explicação de toda aprendizagem linguística bastante complexa.

8 A política europeia desempenha um papel de destaque na história do ensino de línguas (MARTINEZ, 2009), tendo dado origem a algumas abordagens e metodologias didáticas, bem como a orientações para o ensino de segunda língua ou língua estrangeira, a exemplo do Quadro Europeu Comum de Referências para as línguas. Por esse motivo, e pela escassez de manuais de FLE produzidos no Brasil, ainda hoje, é comum o uso de métodos elaborados em contexto europeu.

9 Privilegiamos 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, a questão da variação em língua francesa deverá ser abordada em etapas posteriores do trabalho com a ampliação do corpus e a proposta de atividades que façam com que o usuário se debruce especificamente sobre a noção de variedades linguísticas, que também marcam as colocações.

Figura 1. Concordância da palavra *envie*

Hit	KWIC	File
1	copine que j'appelle quand j'ai envie de sortir mais à qui je ne r	LDA2001.txt
2	adeau pour ton grand-père. J'ai envie de rien ! Qu'est que je lui a	BD035.txt
3	is ses goûts mieux que moi. J'AI ENVIE DE RIEN, JE DIS ! Plus tar	BD035.txt
4	t une véritable nécessité. J'avais envie de vivre quelque temps er	LDA2011.txt
5	e de votre fille vous en a donné envie, mais moi, mon problème,	VO2002.txt
6	là... Me dis pas que t'as encore envie de manger ?! C'est pas po	BD049.txt
7	nnel et personnalisable Quand l'envie d'originalité et de nature e	LD043.txt
8	réagit toujours pas. Elle n'a pas envie de rigoler. Au contraire...	LJ005.txt
9	u ballon ? crie-t-elle. Je n'ai pas envie de sauter ni de crier ni de	LJ005.txt
10	on ménage à faire, moi. T'as pas envie de jouer à quelque chose,	BD027.txt
11	? ... Pas faim. Et au cinéma ? Pas envie... Bon ! Eh ben, on ne pour	BD035.txt
12	qu'on fait ? On joue plus ? Plus envie... Et si on jouait à un jeu ?	BD025.txt
13	dur, j'avais le blues et une seule envie : repartir ! Mélanie, étudia	LDA2011.txt
14	, c'est que je n'ai pas du tout envie d'apprendre à cuisiner par	VO2002.txt

Fonte: Corpus ColoFLE (as autoras)

A partir dessas listas de cotextos, analisamos os padrões colocacionais verbais e adjetivais – as coocorrências de substantivo e verbos e substantivos e adjetivos – que deveriam ter frequência mínima de duas ocorrências e estar distribuídas também em, pelo menos, dois documentos do *corpus*. *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* são alguns exemplos de colocações muito frequentes em nosso *corpus*.

Devemos observar, também, que a opção por trabalhar somente com colocações verbais e adjetivas respondeu a um critério de pertinência aos nossos propósitos. Essas formas são as mais presentes nos gêneros discursivos abordados e, provavelmente, nas situações cotidianas em que falamos da nossa rotina, das nossas ações, dos nossos gostos etc., relacionando-se com os conteúdos abordados por grande parte dos livros didáticos.

Os aportes metodológicos da Linguística de Corpus foram, sem dúvida, fundamentais para a confecção dos exercícios que compuseram a sequência didática ao permitir 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. Desse modo, será necessário ampliar o *corpus* ColoFLE para pesquisas futuras e o enriquecimento do recurso educacional proposto.

O uso da tradução colaborativa como auxílio à comparação entre as línguas

Um segundo expediente metodológico adotado neste trabalho foi o uso de equivalentes interlinguísticos nas atividades iniciais do recurso proposto. Embora atividades tradutórias tenham sido reprimidas por muito tempo em contextos de aprendizagem de LE, podemos sugerir, conforme estudos da neuro e da psicolinguística, que as interferências das línguas que o aprendiz já conhece, sobretudo da primeira língua, são, na verdade, inevitáveis no processo de assimilação de novas línguas, como comentamos anteriormente. Nesse contexto, acreditamos que tais interferências podem se tornar contribuições.

Segundo Kroll e Sholl (1992 *apud* Loguercio, 2013, p. 65), se a forma em língua mater-

na (LM) remete ao sentido, ou seja, ao conceito, a forma em LE, em um primeiro momento, remete à forma em LM. Assim, cria-se uma associação verbal entre as línguas com a LM, que media de algum modo a representação conceitual em LE. Além disso, da perspectiva didática, Castellotti (2001) chama a atenção para a importância de considerar línguas que já compõem o repertório linguístico de um aprendiz ao orientar a formação de professores de línguas. Para a autora, há implicações didáticas na relação entre as línguas que podem e devem ser aproveitadas como estratégias para tornar mais produtivo seu ensino-aprendizagem.

Essa posição não deixa de ir ao encontro do modelo conexionista para aquisição de segunda língua (PAIVA, 2014) que abordamos. Se a experiência - com outros sujeitos e, de maneira geral, com o mundo - é o principal meio pelo qual adquirimos a linguagem, não seria diferente em relação ao repertório linguístico, à(s) língua(s) que nos constituem como sujeitos de linguagem.

Diante desses pressupostos, buscamos também utilizar a atividade tradutória para administrar as interferências da LM, tornando-as contribuições para a assimilação de colocações na LE. Acreditamos que, sobretudo para a competência lexical, pode ser produtivo evidenciar as similaridades e as diferenças entre as línguas através da explicitação de equivalências funcionais, aquelas que sustentamos pragmaticamente quando aproximamos as situações de uso em cada cultura.

Ademais, Pinheiro (2021, p. 26) observa que “a abordagem contrastiva entre LM e LE é cada vez mais presente nas plataformas de ensino digital com autocorreção, e o principal recurso empregado nos exercícios dessas abordagens é a atividade tradutória”. Tais plataformas, mesmo quando inconsistentes teórica e metodologicamente, mostravam-se amplamente aceitas pelo público. A título de exemplo, podemos ilustrar essas inconsistências com a presença de traduções para o português realizadas palavra por palavra e a partir da forma das palavras. Por exemplo: para *s’il vous plaît*, encontramos como tradução, além de *por favor, se ele você agrada*; para *à bientôt*, *a breve*, além da equivalência funcional *até mais*. Embora acreditemos na importância do contraste entre as línguas, tais traduções a partir da forma das fraseologias não são apresentadas de forma controlada, e não há qualquer explicação a esse respeito. Nesse contexto, o uso do contraste ou da associação interlinguística ainda carece de estudos mais aprofundados para que possam contribuir com propostas didáticas, sobretudo no que diz respeito às fraseologias.

A atividade contrastiva entre português brasileiro e francês que aplicamos foi baseada na teoria funcionalista da tradução (NORD, 2016) para o estabelecimento de equivalências entre as colocações. Essa teoria leva em conta os contextos linguísticos e culturais que envolvem a tradução, ou seja, a tradução deve contemplar a intenção ou, mais particularmente a função pragmático-comunicativa, do texto de partida na cultura de chegada. Ao ter em mente que o fenômeno colocacional tem como uma de suas principais características a idiomatidade, ou seja, o jeito típico de dizer de uma dada comunidade de falantes, em sintonia com sua cultura, julgamos essa teoria a mais adequada para tratar da questão das equivalências.

A seleção dos equivalentes em português às colocações em francês que já havíamos selecionado previamente seguiu, porém, um procedimento diferenciado. A partir de pequenos excertos textuais retirados do *corpus* em francês, que davam conta de uma situação comunicativa precisa, foram propostos equivalentes tradutórios para as colocações, destacadas por nós, por um grupo de tradutores ou estudantes do último ano do curso de Bacharelado em Letras - Tradução Português e Francês da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As diferentes soluções tradutórias foram, então, comparadas igualmente a equivalentes encontrados em recursos digitais que oferecem a consulta ao par linguístico que contemplamos, tais como Linguee e Reverso, ambos baseados em *corpus*. Esse procedimento possibilitou “uma amostragem das possibilidades de equivalência interlinguística sem que [...] ficassemos limitados a opções individuais e [...] dependêssemos da construção de *corpora* paralelos e/ou comparáveis” (PINHEIRO, 2021, p. 55).

As colocações em francês e suas equivalências identificadas em português brasileiro serviram como material para a confecção dos exercícios da proposta didática. A fim de ilustrá-las, trazemos alguns exemplos na tabela abaixo.

Quadro 1. Exemplos de equivalentes colocacionais em português e francês

Colocação	Equivalente	Colocação	Equivalente
Avoir besoin	Precisar; Necessitar.	Poser un/le problème	Causar um/o problema
Avoir envie	Ter vontade de; Estar a fim de.	Prendre le [transport collectif] bus/métro...	Pegar o [transporte público] ônibus/metrô...
Faire [météo] chaud/froid...	Fazer/estar quente/frio...	Rendre visite	Visitar
Faire peur	Assustar	Suivre un/le cours	Fazer um/o curso; Fazer uma/a aula.

Fonte: PINHEIRO (2021)

Apresentação do recurso educacional digital

Como dissemos inicialmente, o recurso educacional digital que propomos tem como principal objetivo tornar os aprendizes brasileiros de francês conscientes do fenômeno das colocações, de modo que, 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. Além do público de aprendizes, também vislumbramos o público de professores de francês, que poderá se inspirar tanto nos exemplos de colocações fornecidos quanto nas próprias atividades, que poderão facilmente se integrar a qualquer abordagem didática prevista, já que não se sobrepõem a elas. Nesse sentido, vale salientar que tal proposta busca complementar a introdução a um tipo de saber, um saber lexicológico – relativo ao uso do léxico –, não introduzir conteúdo temático e tampouco desenvolver competências comunicativas, que são muito mais complexas e dependem, *grosso modo*, de práticas interativas sociais.

Para a elaboração dos exercícios, priorizamos uma abordagem epilinguística (FRANCHI, 2006) em vez da metalinguística. Tal abordagem visa estimular o indivíduo a refletir sobre a linguagem, comparar, analisar contextos, bem como a própria construção lexical, testar formas possíveis de dizer etc., em suma, fazer com que opere com a linguagem. Desse modo, levamos em conta a competência linguística que o aprendiz de LE já carrega, ao considerar a LM, e utilizamos contextos significativos – provenientes do *corpus* de pesquisa – para favorecer a associação lexical e a assimilação de colocações muito frequentes em situações que, normalmente, já são bem conhecidas por ele. É assim que pretendemos sensibilizá-lo em relação a esse fenômeno fraseológico.

Ao acessar o ColoFLE, o consulente encontrará uma apresentação do projeto, da equipe e do funcionamento da base de atividades, como um guia de uso. Assim, poderá compreender 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.

As atividades em si estão organizadas em módulos, que constituem uma sequência de exercícios. O primeiro módulo, *Descoberta do fenômeno colocacional*, visa, principalmente, “tornar o aprendiz consciente a respeito do conceito de padrão colocacional, além de noções importantes para a compreensão do fenômeno” (PINHEIRO, p. 60, 2021), utilizando-se de uma metalinguagem básica, suficientemente pertinente para a compreensão do fenômeno. Para tal, 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. São apresentadas também situações ilustrativas que incorporam o fenômeno,

como pequenos textos autênticos. O módulo é composto por oito exercícios segmentados em três grupos, que constituem, por sua vez, unidades temáticas. Esse procedimento se apoia na dimensão didática do vocabulário que é apresentado em contexto, para o fortalecimento da assimilação, e na progressão do grau de dificuldade.

Para ilustrar o que foi elaborado nesse módulo, trazemos o primeiro exercício. Nele, contamos com um texto de apoio que traz uma breve definição de colocação sem ter a metalinguagem como foco. O fenômeno é apresentado de um modo que julgamos acessível e as alternativas, que não exigem conhecimento prévio, podem ser compreendidas a partir do texto. Com esse primeiro exercício, esperamos que o aprendiz explore o conceito de colocação e perceba que o contraste entre as línguas pode ajudá-lo a perceber suas especificidades.

Figura 2. 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 !

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".

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.

Em português se diz "fazer uma pergunta", no entanto, em francês, se diz "poser une question".

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: As autoras

O segundo módulo, *Reconhecimento e aprofundamento*, tem como principal objetivo fazer com que o aprendiz seja capaz de reconhecer colocações, ao mesmo tempo em que reforça e aprofunda o que foi abordado no módulo anterior. Assim, são apresentados novos padrões colocacionais em contextos em francês para que o aprendiz identifique equivalências em português. Os exercícios contam, principalmente, com a atividade tradutória e a comparação entre as línguas. Como visamos uma progressão do grau de dificuldade, além de exercícios contrastivos, são introduzidos exercícios monolíngues em francês, de modo que, aos poucos, o usuário possa dissociar as formas das duas línguas. O módulo tem nove exercícios segmentados em cinco grupos.

O exercício três do segundo módulo retoma colocações de uma unidade temática já brevemente explorada em exercícios anteriores, referente ao transporte público. 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).

Figura 3. Exemplo de atividade do módulo 2

ColoFLE - Módulo 2: reconhecimento de colocações

3. Como diríamos em português brasileiro? Associe as passagens em destaque da coluna da direita às colocações em português 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. ✓

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: As autoras

O terceiro módulo, por sua vez, denominado *Uso de colocações em francês*, pretende fazer com que o aprendiz se aproprie 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 elementos modificadores para que o aprendiz perceba que nem sempre as colocações se apresentam na sua forma básica, lado a lado. Por exemplo, quanto à colocação *faire peur*, podemos ter, por exemplo, *il nous a bien fait peur*, e quanto à colocação *se sentir à l'aise*, *on se sent tout de suite à l'aise*. 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.

A fim de ilustrá-lo, a Figura 4 abaixo apresenta o terceiro exercício do terceiro módulo. O exercício é monolíngue, com exceção do enunciado, e tem como unidade temática a expressão de sentimentos. Nesse exercício, o aprendiz deve reutilizar, em novos contextos, em que o acréscimo de elementos gramaticais complexifica as formulações, colocações já apresentadas anteriormente na sequência didática.

Figura 4. Exemplo de atividade do módulo 3

ColoFLE - Módulo 3: uso de colocações em francês

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

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

1. — 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 ✓ .
2. — 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.
3. — 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. — 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. 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.

< [Questão Anterior](#)

[Verificar Resposta](#)

[Próxima Questão >](#)

Fonte: As autoras

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.

Últimas considerações e perspectivas

As reflexões que nos levaram a elaborar esse recurso de aprendizagem baseiam-se em experiências com o ensino-aprendizagem da língua francesa, bem como com a atividade tradutória e o lugar que o léxico ocupa nesse contexto. Diante disso, é importante frisar que esse processo de aprendizagem não se encerra quando o aprendiz finaliza a realização das atividades. Considerando que o recurso que apresentamos é um material que visa introduzir a noção de colocação, cabe apontar para o uso de ferramentas *on-line* de consulta lexical aberta disponíveis aos aprendizes e que possam ser úteis na busca por padrões colocacionais, de modo que a aprendizagem possa ser continuada, não se limitando às atividades que propomos. Os materiais impressos voltados para a consulta de padrões colocacionais, de maneira geral, não contemplam o aprendiz de língua estrangeira, sobretudo em etapas iniciais de aprendizagem. Além disso, não são tão acessíveis quanto as ferramentas *on-line* atualmente, que transforma-

ram os hábitos de pesquisa à informação linguística, entre outras.

Dessa forma, uma breve consulta em ferramentas *on-line*, a fim de fazer uma análise preliminar das informações fornecidas acerca de colocações e de suas equivalências, por exemplo, já possibilita ter uma ideia do que o consulente encontrará. Antes, porém, é preciso identificar quais ferramentas apresentam esse tipo de informação linguística. São normalmente aquelas que apresentam “traduções”, como as da Microsoft Bing e do Google, o “*corpus* paralelo” Linguee e o portal Reverso, que reúne uma gama de recursos em um mesmo ambiente de consulta, como tradução, dicionário, verificador ortográfico, conjugação, gramática e recurso de pronúncia. Essas plataformas são bastante populares e rapidamente acessadas pelos aprendizes, podendo ser úteis de muitas maneiras e, provavelmente, mais ou menos adequadas aos diferentes públicos. No caso da consulta a colocações muito frequentes e que compõem temáticas abordadas nos métodos de FLE, como aquelas que buscamos contemplar, verificamos que o Google tradutor e o portal Reverso forneceram como resultado equivalências adequadas para colocações muito corriqueiras, presentes sobretudo em situações do cotidiano. No entanto, somente as ferramentas baseadas em *corpus* como Linguee e Reverso permitiram, além de um resultado pontual, a consulta do padrão colocacional buscado em contextos de tradução. Trata-se de um recurso essencial, mas pouco evidente para aprendizes habituados a tradutores automáticos. Desse modo, é mais provável que tais ferramentas atendam às necessidades dos aprendizes que visamos, mas é preciso que os ensinemos a utilizá-las.

A esse respeito, é importante destacar que, de maneira geral, o consulente não é ensinado a tirar um bom proveito das fontes de consulta ao seu dispor, o que acarreta um uso bastante precário dessas ferramentas. A orientação sobre o uso de dicionários e outras fontes de consulta lexical é necessária, assim como é necessário considerar as características do consulente: trata-se de um aprendiz de primeira ou segunda língua? Se é um aprendiz de língua estrangeira/adicional, em que nível de proficiência ele se encontra? Quais são suas necessidades relativas ao uso da linguagem? etc. Somente respondendo a essas perguntas, o professor será capaz de avaliar os recursos e as obras disponíveis para seus alunos e orientá-los, certificando-se de que cumprirão seus propósitos (TARP, 2011). Nesse sentido, observa-se também que a consulta é feita ao material ou recurso que está prontamente acessível, sem considerar os aspectos citados anteriormente, realizando-se de maneira superficial. Assim, o consulente toma como “correto” o primeiro resultado encontrado, seja em materiais impressos, seja em ferramentas digitais, perdendo a oportunidade de explorar efetivamente os usos do léxico e as informações linguísticas que sustentam esses usos.

Quanto ao recurso digital proposto, outros aspectos ainda não abordados poderão integrá-lo mais adiante com o aumento do *corpus*, como a reflexão sobre a variação linguística das colocações e a exploração mais aprofundada da construção sintática das colocações (a natureza dos actantes, por exemplo). Antes disso, porém, deverá ser testado por aprendizes, mas também por professores de FLE para poder ser disponibilizado na plataforma. É somente a observação de seu uso em situações concretas de aprendizagem que poderá validar a proposta e aperfeiçoá-la. Acreditamos, de todo modo, que esse tipo de material complementar a outros, sejam métodos de ensino importados, sejam preparados *ad hoc* pelo professor ou pelo grupo de aprendizes, funciona como uma instrumentalização para o aprendiz, somando-se a metodologias ativas de ensino, tais como a sala de aula invertida, a aprendizagem cooperativa e a pedagogia baseada em projetos. O estímulo de uma postura investigativa e reflexiva por parte do aprendiz, bem como a troca de conhecimentos e descobertas entre pares e a discussão sobre a linguagem, propiciados por essas metodologias, devem vir, afinal, acompanhados por bons recursos educacionais e fontes de consulta.

Referências

ANTUNES, I. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BERBER SARDINHA, T. Como usar a Linguística de Corpus no ensino de língua estrangeira: por uma linguística de corpus educacional brasileira. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. (org.) **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: HUB, 2010. p. 301-356.

BERBER SARDINHA, T. Computador, corpus e concordância no ensino da léxico-gramática de língua estrangeira. In: LEFFA, Wilson J. (org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2000. p. 45-72.

BERBER SARDINHA, T. **Padrões lexicais e colocações do português**. In: Simpósio Processamento Computacional do Português, 9º InPLA, PUCSP, 1999.

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. **Corpus linguistics: investigating language structure and use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BOGAARDS, P. **Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères**. Paris: Didier, 1994.

CASTELLOTTI, V. **Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ?** Éla. Études de linguistique appliquée, n. 123-124, p. 365-372, 2001.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

ELLIS, N. Cognitive Approaches to SLA. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 19, p. 22-42, 1999.

FIRTH, J. R. Modes of Meaning. In: FIRTH, J. R. (Ed.). **Papers in Linguistics: 1934-1951**. Oxford: Oxford University Press, 1957.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (Org). **Mas o que é mesmo 'gramática'?** São Paulo: Parábola, p. 34-101, 2006.

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

LAUFER, B. Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research. **IRAL**, n. 24, p. 69-75, 1986.

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

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

MELLON, D. Connectionism, HPSG Signs and SLA Representations: Specifying Principles of Mapping between Form and Function. **Second Language Research**, v. 20, n. 2, p. 131-165, 2004.

MEL'CUK, I. Esquisse d'un modèle linguistique du type 'Sens - Texte'. **Problèmes actuels en psycholinguistique**, Colloques inter. du CNRS, n. 206, Paris: CNRS, 1974, p. 291-317.

MEL'CUK, I.; CLAS A. ; POLGUÈRE A. **Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire**. Louvain-la-Neuve: Duculot, 1995.

NORD, C. Lealdade em vez de fidelidade: proposta de uma tipologia funcional da tradução.

Cadernos de Tradução, Porto Alegre, Número Especial, p. 9-24, 2016. Tradução de Cristiane Krause Kilian.

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

PIETRARÓIA, C. **Percursos de leitura**. São Paulo: Annablume, 1997.

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.

POLGUÈRE, A. **Lexicologie et sémantique lexicale**. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal, 2008.

SINCLAIR, J. Collocation. In: SINCLAIR, J. **Corpus, Concordance, Collocation**. Oxford/New York: Oxford University Press, 1991, p. 109-121.

SINCLAIR, J. Corpus and Text - Basic Principles. In: WYNNE, M. (Org.). **Developing linguistic corpora: a guide to good practice. ahds literature, languages and linguistics**, 2005. Disponível em: <https://users.ox.ac.uk/~martinw/dlc/index.htm>. Acesso em: 22 set. 2021.

SPINELLI, E.; FERRAND, L. **Psychologie du langage : l'écrit et le parlé, du signal à la signification**. Paris: Armand Colin, 2005.

TARP, S. Pedagogical Lexicography: Towards a new and strict typology corresponding to the present state-of-the-art. **Lexikos**, 21, p. 217-232, 2011.

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

Recebido em 15 de setembro de 2021.

Aceito em 08 de novembro de 2021.