

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

Vitória Geller Batista

**AS COLOCAÇÕES VERBO+NOME NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA (ELE): análise da coleção *Cercanía Joven* (2016) e proposta de  
exercícios complementares**

Porto Alegre

2023

VITÓRIA GELLER BATISTA

**AS COLOCAÇÕES VERBO+NOME NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA (ELE): análise da coleção *Cercanía Joven* (2016) e proposta de  
exercícios complementares**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Área: Estudos da Linguagem – Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleci Regina Bevilacqua.

Porto Alegre

2023

### CIP - Catalogação na Publicação

Batista , Vitória Geller  
AS COLOCAÇÕES VERBO+NOME NO ENSINO DE ESPANHOL COMO  
LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE): análise da coleção Cercanía  
Joven (2016) e proposta de exercícios complementares  
/ Vitória Geller Batista . -- 2023.  
143 f.  
Orientadora: Cleci Regina Bevilacqua.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Fraseologia. 2. Colocações . 3. Ensino de ELE.  
4. Léxico. 5. Cercanía Joven . I. Bevilacqua, Cleci  
Regina, orient. II. Título.

VITÓRIA GELLER BATISTA

**AS COLOCAÇÕES VERBO+NOME NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA (ELE): análise da coleção *Cercanía Joven* (2016) e proposta de  
exercícios complementares**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Área: Estudos da Linguagem – Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleci Regina Bevilacqua.

Porto Alegre, 06 de fevereiro de 2023.

Resultado:

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleci Regina Bevilacqua (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivonne Teresa Jordan de Mogendorff  
Colégio de Aplicação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Monica Nariño Rodríguez  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Renato Rodrigues Pereira  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul



## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde realizei toda minha formação acadêmica, pelo ensino público e de qualidade prestado. Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS pela contribuição com a minha formação. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de pesquisa que contribuiu para a realização deste estudo.

À Cleci, minha querida orientadora, por toda dedicação, disponibilidade, cuidado e paciência que teve comigo ao longo desta pesquisa. O tanto que aprendi contigo não cabe nesta dissertação. Serei eternamente grata.

À Mónica Nariño Rodríguez, por todos os ensinamentos, por ser um exemplo de força e determinação, e por ter me feito acreditar que o Mestrado era algo possível para mim. *Gracias por todo.*

À Prof. Dra. Ivonne Teresa Jordan de Mogendorff, que me acompanha desde o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e ao Prof. Dr. Renato Rodrigues Pereira, por aceitarem participar da avaliação deste trabalho e por contribuírem com suas leituras.

À minha mãe, Luiza Helena, por todo seu amor, carinho e preocupação, sem esquecer das orações para que tudo desse certo. E deu, mãe!

Ao meu pai, Everaldo, por ter apostado tudo em mim – literalmente – e por sempre me lembrar que eu sou capaz. Espero estar te orgulhando.

À minha irmã, Thais, por ser meu exemplo desde pequenininha de determinação e independência e por nunca ter soltado a minha mão. Te amo tanto!

Ao meu irmão, Tiago, que sei que está e estará comigo para sempre.

À minha esposa, Caroline, por ser minha companheira de todos os momentos e não me deixar esquecer que eu mereço ser feliz. Obrigada por ter tido coragem de aceitar compartilhar a vida comigo. Este trabalho não existiria sem teu apoio.

À minha avó, Thereza (*In memoriam*), que me ensinou, desde meus primeiros anos de vida, que sinônimo de mulher é força. Tua Vitorinha agora é mestra!

À minha melhor amiga, Iohana, por todos os anos, conselhos, segredos e vida compartilhados. A amizade é tudo!

À minha amiga, Letícia, que sempre me incentivou a seguir meus sonhos e nunca desistir apesar dos desafios. Ainda bem que a vida cruzou nossos caminhos!

A todos os meus amigos, por dividirem comigo a vida, as risadas, os choros, as lutas e as vitórias. Vocês deixam a vida mais linda de se viver.

Agradeço, por fim, à política de cotas que contribui para que eu ingressasse em uma Universidade Federal, permitindo, assim, que eu me tornasse a primeira pessoa da família a ter um diploma de Ensino Superior.

## RESUMO

Esta dissertação trata das colocações Verbo+Nome no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Portanto, insere-se no âmbito dos Estudos do Léxico, mais especificamente na área da Fraseologia, visto que as colocações são um tipo de Unidade Fraseológica (UF). Tem, como objetivo geral, analisar a CLD *Cercanía Joven* (2016), destinada ao ensino de ELE para alunos brasileiros de Ensino Médio, no que se refere à presença e à abordagem didática relacionada às colocações Verbo+Nome. Com base em nossas experiências docentes, e no que apontam algumas autoras (NARIÑO RODRÍGUEZ, 2017; MOGENDORFF, 2019), a pesquisa parte da constatação de que o ensino de léxico e, conseqüentemente, o ensino das colocações, ainda possuem papel secundário no ensino de Língua Estrangeira (LE), sobretudo no contexto de ELE. E nos materiais didáticos, ainda constam lacunas, pois as colocações não são vistas como parte integrante do ensino de vocabulário (MOGENDORFF, 2019). Tendo em vista estas constatações, nossos objetivos específicos foram: examinar os três volumes da coleção a fim de identificar e coletar colocações do tipo Verbo+Nome, bem como analisar os Manuais do Professor para observar se constam orientações, ou alguma menção, sobre seu ensino; analisar, numa perspectiva qualitativa, os três livros do aluno, como forma de identificar potencialidades e fragilidades relacionadas ao tratamento dado às colocações e elaborar, com base nos resultados alcançados, exercícios dirigidos sobre as colocações que possam ser utilizados como complementares à coleção *Cercanía Joven* (2016). No par de línguas português-espanhol, o estudante brasileiro precisa saber que, nesta língua, se diz **recibir regalos**, e não **ganar regalos**, ainda que ambos os verbos existam nas duas línguas. Assim, é necessário que as convencionalidades da língua sejam ensinadas de forma explícita e desde os níveis iniciais (TAGNIN, 2013). Para cumprir os objetivos, nossa metodologia inclui várias etapas, entre elas, a leitura atenta dos três volumes da coleção e de seus Manuais do Professor a fim de coletar combinações Verbo+Nome e verificar se há alguma orientação ou menção ao conceito de colocação; a análise dessas combinatórias no CORPES XXI para atestar seu caráter de colocação e a análise qualitativa das colocações levantadas. Como resultados, foram levantadas 61 colocações Verbo+Nome (26 no volume 1, 20 no volume 2, e 15 no volume 3) e foram elaboradas 8 propostas de exercícios com algumas das colocações identificadas. Observamos ainda que não consta nenhuma orientação sobre o ensino das colocações, nem menção ao seu conceito, tanto nos livros do aluno, como nos Manuais do Professor. Esperamos, com os resultados aqui apresentados, poder contribuir com as lacunas identificadas no ensino de ELE e, com a proposta de exercícios complementares, incentivar e oferecer ideias aos professores sobre como apresentar e incluir as colocações Verbo+Nome em suas práticas docentes.

**Palavras-chave:** Fraseologia. Colocações. Ensino de ELE. Léxico. *Cercanía Joven*.

## RESUMEN

Esta disertación trata de las colocaciones Verbo+Nombre en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). Por lo tanto, se incluye en el ámbito de los Estudios del Léxico, más específicamente en el área de la Fraseología, puesto que las colocaciones son un tipo de Unidad Fraseológica (UF). Tiene, como objetivo general, analizar a CLD *Cercanía Joven* (2016), direccionada a la enseñanza de ELE para alumnos brasileños de Enseñanza Media, en lo que se refiere a la presencia y al abordaje didáctico relacionado a las colocaciones Verbo+Nombre. Con base en nuestras experiencias docentes, y en el que dicen algunas autoras (NARIÑO RODRÍGUEZ, 2017; MOGENDORFF, 2019), la investigación parte de la constatación de que la enseñanza de léxico y, consecuentemente, la enseñanza de las colocaciones, aún poseen papel secundario en la enseñanza de Lengua Extranjera (LE), sobre todo en el contexto de ELE. Y en los materiales didácticos aún hay huecos, pues las colocaciones no son vistas como parte integrante de la enseñanza de vocabulario (MOGENDORFF, 2019). A partir de dichas constataciones, nuestros objetivos específicos fueron: analizar los tres volúmenes de la colección a fin de identificar y recoger colocaciones del tipo Verbo+Nombre, así como analizar los Manuales del Profesor para observar si hay orientaciones, o alguna citación, sobre su enseñanza; analizar, en una perspectiva cualitativa, los tres libros del alumno, como forma de identificar potencialidades y huecos relacionados al tratamiento dado a las colocaciones y elaborar, en base a los resultados logrados, ejercicios dirigidos sobre colocaciones que puedan ser utilizados como complementares a la colección *Cercanía Joven* (2016). En el par de lenguas portugués-español, el estudiante brasileño de español necesita saber que, en esta lengua, se dice **recibir** regalos, y no **ganar** regalos, aunque los dos verbos existan en las dos lenguas. Es necesario, por lo tanto, que se enseñen las convencionalidades de la lengua de forma explícita y desde los niveles iniciales (TAGNIN, 2013). Para lograr los objetivos, nuestra metodología incluye varias etapas, entre ellas, la lectura atenta de los tres volúmenes de la colección y de los Manuales del Profesor a fin de recoger combinaciones Verbo+Nombre y verificar si hay alguna orientación o mención al concepto de colocación; el análisis de estas combinatorias en el CORPES XXI para atestar su carácter de colocación y el análisis cualitativo de las colocaciones recogidas. Como resultados, se recogieron 61 colocaciones (26 en el volumen 1, 20 en el volumen 2, y 15 en el volumen 3) y se elaboraron 8 propuestas de ejercicios con algunas de las colocaciones identificadas. Observamos aún que no hay ninguna orientación sobre la enseñanza de las colocaciones, tampoco mención a su concepto, tanto en los libros del alumno, como en los Manuales. Esperamos, con los resultados obtenidos, poder contribuir con las lagunas identificadas en la enseñanza de ELE y, con la propuesta de ejercicios complementares, incentivar y ofrecer ideas a los profesores sobre cómo presentar e incluir las colocaciones Verbo+Nombre en sus prácticas docentes.

**Palavras clave:** Fraseología. Colocaciones. Enseñanza de ELE. Léxico. *Cercanía Joven*.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Colocações por unidade na sequência didática.....	55
Figura 2 – Trecho do texto da Unidade 1 – Sequência Didática .....	56
Figura 3 – Exercício prático Unidade 1 – Sequência Didática.....	56
Figura 4 – Exercícios práticos Unidade 2 – Sequência Didática.....	57
Figura 5 – Exercício de opção múltipla Unidade 3 – Sequência Didática.....	58
Figura 6 - Início da Unidade 1, vol. 1. ....	64
Figura 7 – Estruturação das unidades.....	65
Figura 8 - Subseção “lluvia de ideas” .....	68
Figura 9 – Rueda viva: comunicándose, unidade 2, volume 1 .....	69
Figura 10 - Concordâncias da colocação <i>recibir cariño</i> .....	74
Figura 11 – Concordâncias da colocação <i>ir en coche</i> .....	75
Figura 12 - Estatísticas tipológica da colocação <i>ir en coche</i> .....	76
Figura 13 – Subseção <i>Vocabulario en contexto</i> – Volume 3, capítulo 5, seção Escritura....	101
Figura 14 – Boxe de apoio ¡Ojo! – Volume 1 .....	102
Figura 15 – Exercício sobre expressões idiomáticas – Subseção <i>Vocabulario en contexto</i> – Volume 1 .....	103
Figura 16 – Subseção <i>Vocabulario en contexto</i> – Volume 3 .....	104
Figura 17 – Subseção <i>Vocabulario en contexto</i> – Volume 3 (continuação) .....	104
Figura 18 – Subseção <i>Vocabulario en contexto</i> – Volume 3 .....	105

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese dos resultados quantitativos .....	76
Tabela 2 – Total de colocações identificadas - Volume 1 - <i>Cercanía Joven</i> (2016).....	81
Tabela 3 – Total de colocações identificadas - Volume 2 - <i>Cercanía Joven</i> (2016).....	83
Tabela 4 – Total de colocações identificadas - Volume 3 - <i>Cercanía Joven</i> (2016).....	86
Tabela 5 – Síntese da distribuição de colocações por habilidade .....	91

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das propostas de caracterização e classificação das UFs. ....	36
Quadro 2 – Exercício colocações verbais.....	52
Quadro 3 – Tema por unidade da sequência didática .....	54
Quadro 4 – Temáticas de cada unidade e capítulo da CLD <i>Cercanía Joven</i> (2016).....	62
Quadro 5 - Síntese da coleta de dados do CORPES XXI .....	77
Quadro 6 – Exemplo da organização das colocações por conteúdos temático – Volume 1 ...	78
Quadro 7 - Conteúdos temáticos Volume 1 .....	93
Quadro 8 – Conteúdos temáticos Volume 2.....	95
Quadro 9 – Conteúdos temáticos Volume 3.....	97
Quadro 10 – Conteúdos temáticos identificados na CLD <i>Cercanía Joven</i> (2016) <i>versus</i> temas propostos nas OCEMs (2006).....	99
Quadro 11 – Colocações Verbo+Nome por exercício .....	108
Quadro 12 – Exercício complementar A – Volume 1.....	110
Quadro 13 – Exercício complementar B – Volume 1 .....	111
Quadro 14 – Exercício complementar C – Volume 1 .....	112
Quadro 15 – Exercício complementar D – Volume 2.....	114
Quadro 16 – Exercício complementar E – Volume 2 .....	115
Quadro 17 – Exercício complementar F – Volume 2 .....	116
Quadro 18 – Exercício complementar G – Volume 3.....	118
Quadro 19 – Exercício complementar H – Volume 3.....	120

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLD	Coleção de Livro Didático
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CORPES XXX	Corpus del Español del Siglo XXI
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
OCEMs	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
UF	Unidade Fraseológica
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul



## **APOIO DE FINANCIAMENTO CNPq**

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq).

This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico –Brasil (CNPq).

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>21</b>
2.1 AS NOÇÕES DE LÉXICO, VOCABULÁRIO E LÉXICO MENTAL E SUA INTERFACE COM O ENSINO DE LE.....	21
2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E SUAS COMPETÊNCIAS .....	26
2.3 FRASEOLOGIA E SEUS CONSTITUINTES .....	29
2.4 AS COLOCAÇÕES.....	37
2.5 A FRASEODIDÁTICA COMO DIDÁTICA DA FRASEOLOGIA.....	43
2.5.1 A tipologia de exercícios lexicológicos de Binon e Verlinde (2000) .....	49
2.5.2 A sequência didática para o ensino de colocações Verbo+Nome em ELE de Mogendorff (2019).....	53
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>61</b>
3.1 DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO <i>CERCANÍA JOVEN</i> (2016) .....	61
3.2 ETAPAS DE IDENTIFICAÇÃO DAS COLOCAÇÕES NOS TRÊS VOLUMES (LIVRO DO ALUNO).....	71
3.2.1 Levantamento quantitativo .....	71
3.2.2 Levantamento qualitativo .....	77
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>80</b>
4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA.....	80
4.2 ANÁLISE QUALITATIVA .....	91
<b>5 PROPOSTA DE EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES COM AS COLOCAÇÕES VERBO+NOME</b> .....	<b>107</b>
5.1 EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES – Volume 1 .....	109
5.1.1 Exercício complementar A .....	110
5.1.2 Exercício complementar B.....	111
5.1.3 Exercício complementar C.....	112
5.2 EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES – Volume 2.....	113
5.2.1 Exercício complementar D .....	113
5.2.2 Exercício complementar E.....	115
5.2.3 Exercício complementar F.....	116

5.3 EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES – Volume 3 .....	117
5.3.1 Exercício complementar G .....	117
5.3.2 Exercício complementar H .....	119
<b>6 CONCLUSÕES .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO A – Volume 1.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO B – Volume 2.....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO C – Volume 3.....</b>	<b>139</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata das colocações Verbo+Nome com foco no seu ensino em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Portanto, insere-se no âmbito dos Estudos do Léxico, mais especificamente, na área da Fraseologia, tendo seu desenvolvimento na linha de pesquisa Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A área em que se insere a pesquisa, a Fraseologia, foi vista, por muitos anos, como uma subárea da Lexicologia, porém, desde o início do século XX, vem sendo reconhecida como ciência, uma vez que possui objeto de estudo estabelecido, metodologia específica e fundamentação teórica (CORPAS PASTOR; ORTIZ ALVAREZ, 2017). Por meio dos estudos da área, demonstrou-se que a formação, o funcionamento e o desenvolvimento da linguagem não ocorrem apenas por regras livres, mas também a partir de estruturas pré-fabricadas já existentes nas línguas, das quais os falantes fazem uso em suas produções linguísticas (CORPAS PASTOR, 1996).

Esta característica mais fixa da língua abrange, segundo Corpas Pastor (1996), os fenômenos léxicos, cujo limite vai do sintagma formado por, ao menos, duas palavras gráficas, à oração composta. Tais fenômenos são objeto de estudo da área e podem receber diferentes denominações, a depender da perspectiva em que são estudados. Neste trabalho, com base na autora citada, referimo-nos a tais fenômenos como Unidades Fraseológicas (UFs).

As colocações, objeto de estudo deste trabalho, são um tipo de UF. Sua noção está associada à propriedade da língua pela qual os falantes tendem a produzir certas combinações de palavras entre outras possibilidades teoricamente possíveis. Baseada na tricotomia de Coseriu (1980) em relação ao conceito de língua, Corpas Pastor (1996) classifica as colocações como combinações de palavras que possuem fixação na norma, levando em conta a proposta do autor que diferencia a língua em três representações: norma, sistema e fala. Nesta perspectiva, o sistema é o grupo de possibilidades que uma determinada comunidade de falantes tem para se expressar e está sempre aberto e em constante expansão. A norma, por sua vez, é o uso coletivo da língua, aquilo que é de uso habitual e comum entre os falantes. Por último, a fala é como as pessoas se expressam, isto é, o uso individual da norma.

Nesse sentido, entende-se que as colocações estão fixadas na norma na medida em que são combinações de palavras que, dado ao seu uso recorrente pelos falantes, passam a ser consagradas pelo uso. Isto é, a comunidade de falantes de uma língua usa determinada combinação com uma frequência tal que, por consequência, essa passa a ser vista como a mais

“correta”, em detrimento de outras combinações teoricamente possíveis para o sistema da língua. Em espanhol, por exemplo, se diz *recibir regalos* e, em português, *ganhar presentes*, ainda que em ambas as línguas existam tanto o verbo **receber** quanto o verbo **ganhar**. O que acontece é que, dada a alta frequência de coocorrência de tais unidades lexicais juntas, a combinação consagra-se dessa forma. Para Tagnin (2013), no âmbito do ensino de uma Língua Estrangeira (LE), o aprendiz precisa dominar as combinatórias mais usuais das palavras da língua que está aprendendo, para saber não só quando, mas também como usar tais combinatórias e, conseqüentemente, a própria língua. É preciso, portanto, aprender a dominar as convencionalidades da língua-alvo, entendidas pela autora como a “forma peculiar de expressão numa língua” (TAGNIN, 2013, p. 21).

Quanto aos tipos de colocações, tanto Corpas Pastor (1996), quanto Tagnin (2013), reconhecem que elas podem assumir diferentes construções morfossintáticas. Entre elas, há as colocações constituídas por um Verbo+Nome, que também podem assumir a construção Verbo+(prep+)Nome. Mogendorff (2019), com base em Írsula (1994), lembra ainda que esta categoria de colocação é uma das mais representativas na língua, em termos de número e importância comunicativa. Este é o tipo de colocação que analisaremos neste trabalho.

No ensino-aprendizagem de ELE por brasileiros, as semelhanças existentes entre o português e o espanhol podem favorecer o processo de aprendizagem, já que ajudam na compreensão e expressão. Porém, assim como Mogendorff (2019), reconhecemos que certas dificuldades, como o uso de UFs, tendem a aparecer no momento da produção, oral ou escrita, justamente porque a proximidade entre as línguas pode favorecer a interferência linguística da Língua Materna (LM) dos estudantes. As colocações, nesse sentido, são, principalmente, uma questão de produção, pois, em termos de compreensão, possuem significado composicional, ou seja, podem ser compreendidas a partir dos elementos que as compõem. O desafio está em utilizá-las corretamente na escrita ou na fala. É nesse sentido que se espera que o ensino da LE oportunize aos estudantes uma conscientização sobre as preferências e/ou restrições combinatórias das palavras, a fim de que eles alcancem fluidez e naturalidade no momento de suas produções linguísticas.

No caso específico das colocações Verbo+Nome, apesar de serem facilmente compreendidas, o estudante, ao tentar produzi-las, acaba transferindo as convencionalidades da LM para a escolha tanto do verbo quanto do substantivo e, por vezes, dos dois. Por exemplo, ao tentar falar a colocação *ligar a luz* em espanhol, desconhece que, no lugar de **ligar**, seleciona-se o verbo **prender**, formando, assim, a colocação *prender la luz*. Também há casos em que os dois componentes da colocação acabam sofrendo interferência, pois diferem de uma

língua para outra, como *pegar o ônibus*, em português, e *coger/tomar el autobús*, em espanhol. Em outras situações, não há tantas dificuldades, já que o equivalente da colocação na LE seleciona as mesmas unidades lexicais, como em *ter a certeza / tener la certeza*.

Apesar de reconhecermos estes aspectos, as colocações no aprendizado de uma LE, sobretudo em ELE, ainda não são totalmente vistas como parte integrante do ensino e aprendizagem do vocabulário, dado que o ensino de léxico costuma ter papel secundário no ensino de línguas, tendo em vista a tradição do estudo gramatical em primazia do lexical (NARIÑO RODRÍGUEZ, 2017). Quando se trata do ensino das UFs, como as colocações, estas quase não aparecem, ainda que muitos autores na área dos estudos fraseológicos reconheçam seu papel de destaque no desenvolvimento da competência fraseológica (SOLANO RODRÍGUEZ, 2007) e, por conseguinte, comunicativa (TEER, 2017; MOGENDORFF, 2019).

Tendo em vista este cenário, uma de nossas autoras de referência, Mogendorff (2019), apresenta, a partir da conclusão da sua pesquisa de doutorado, duas propostas de sequência didática (física e *on-line*) para o ensino de colocações Verbo+Nome em ELE. Após identificar as lacunas anteriormente citadas, suas propostas buscam destacar o papel que as colocações possuem no ensino do léxico em uma LE e oferecer suporte aos professores de ELE. A autora, além disso, chama a atenção para a questão de que muitos materiais didáticos não abordam as colocações, mas salienta que seria importante uma análise mais aprofundada sobre o tema.

Assim como Mogendorff (2019), e os demais autores, em nossas experiências docentes, também observamos que o ensino de léxico aparece em segundo plano e as colocações não são um objetivo de estudo. A presente pesquisa, portanto, tem como ponto de partida tais constatações e o interesse pela temática que iniciou em 2020 com a minha participação no projeto de pesquisa *Estudos do Léxico e práticas de ensino-aprendizagem de línguas*, que reuniu professores e estudantes de espanhol e de francês do Instituto de Letras e do Colégio de Aplicação da UFRGS. A partir do projeto, tive contato com trabalhos de pesquisa sobre o ensino de Léxico e das UFs, realizados no âmbito do PPG-Letras da UFRGS, incluindo o trabalho de Mogendorff (2019), que me despertaram o interesse em pesquisar sobre a temática e contribuir com as lacunas que já vinham sendo observadas, sobretudo no âmbito do ensino de ELE.

Ainda em 2020, no meu Trabalho de Conclusão de Curso (BATISTA, 2020), decidi pesquisar sobre a temática e trabalhar, mais especificamente, com as colocações Verbo+Nome, dando continuidade ao trabalho iniciado por Mogendorff. O trabalho intitulado *As colocações Verbo+(prep+)Nome no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: uma análise do livro didático Cercanía Joven* teve como objetivo analisar as colocações Verbo+Nome em uma das

coleções selecionadas pelo Plano Nacional do Livro Didático<sup>1</sup> (PNLD) de 2018, a coleção *Cercanía Joven* (2016). Para o TCC, consideramos na análise apenas o volume 1 da coleção, correspondente ao primeiro ano do Ensino Médio, por se tratar de uma pesquisa menor. Como resultados, coletamos 33 colocações Verbo+Nome, e observamos ainda que nenhum dos exercícios de vocabulário do volume contemplou as colocações, assim como não identificamos nenhuma menção ao conceito no Manual do Professor referente ao volume analisado.

Considerando os resultados obtidos no TCC e as constatações referidas até aqui, a presente pesquisa procura aprofundar os estudos anteriores, ampliando os dados ao analisar os três volumes da Coleção de Livro Didático (CLD) *Cercanía Joven* (2016). Objetivamos ainda propor exercícios complementares à coleção com foco no ensino das colocações Verbo+Nome.

Convém explicar que a escolha e o interesse pela CLD *Cercanía Joven* (2016) como objeto de análise se dá a partir de alguns fatos político-sociais que refletiram no ensino de ELE, sobretudo no contexto público de ensino. Como é de conhecimento geral, a Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu um novo formato à estrutura do EM, exclui o ensino de ELE do currículo escolar, passando a não ser mais obrigatória a sua oferta nas escolas públicas de Ensino Médio. A implementação dessa reforma exclui, por completo, a Lei nº 11.161/2005 que dispôs, pela primeira vez, que o ensino de ELE deveria ser de oferta obrigatória e matrícula facultativa pelos alunos<sup>2</sup>. Sendo assim, o edital de 2018 do PNLD destinado ao Ensino Médio – do qual a CLD *Cercanía Joven* faz parte – foi o último que contemplou, como parte do componente curricular de Língua Estrangeira Moderna, a Língua Espanhola.

Tendo em vista este contexto, entendemos que analisar a CLD *Cercanía Joven* (2016) torna a pesquisa, de certa forma, simbólica e significativa, na medida em que, além de ser nosso objeto de análise, ela é também uma das materializações (dentre outras, como as demais coleções adotadas nos editais a partir de 2012 que incluem a Língua Espanhola) da “lei do espanhol” de 2005.

---

<sup>1</sup> O PNLD é uma ação voltada para a distribuição de materiais didáticos (livros, dicionários etc) destinados a professores e alunos das escolas públicas de educação básica do Brasil. Todas as CLD distribuídas passam por uma seleção previa orientada por um edital.

<sup>2</sup> Lembramos que, no Rio Grande do Sul, a partir do Movimento Fica Espanhol, foi aprovada a proposta de emenda constitucional n.º 270/2018 que introduziu a obrigatoriedade da oferta do espanhol com matrícula facultativa para os alunos do Ensino Fundamental e Médio como parágrafo terceiro do artigo 209 da constituição do Estado. O referido parágrafo estabelece que: § 3.º O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 74, de 19/12/18) Art. 210. Disponível em: [http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=9p-X\\_3esaNg%3D&tabid=3683&mid=5358](http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=9p-X_3esaNg%3D&tabid=3683&mid=5358). Acesso em: 03 jan. 2023.

Considerando o exposto anteriormente, nosso objetivo geral com a presente pesquisa foi analisar a CLD *Cercanía Joven* (2016) no que se refere à presença e à abordagem didática relacionada às colocações Verbo+Nome. Para dar conta do objetivo geral, tivemos como objetivos específicos:

- a) examinar os três volumes da coleção *Cercanía Joven* (2016) a fim de identificar e coletar colocações do tipo Verbo+Nome, bem como analisar os Manuais do Professor de cada volume para observar se constam orientações, ou alguma menção, sobre seu ensino;
- b) analisar, numa perspectiva qualitativa, os três livros do aluno, como forma de identificar potencialidades e fragilidades relacionadas ao tratamento dado às colocações;
- c) elaborar, com base nos resultados alcançados, exercícios dirigidos sobre colocações que possam ser utilizados como complementares à coleção *Cercanía Joven* (2016).

Em termos de etapas metodológicas seguidas, destacamos que, para cumprir o primeiro objetivo específico, realizamos como metodologia uma leitura atenta dos livros do aluno, como também de seus Manuais do Professor. Para o objetivo específico b, seguimos os seguintes passos: análise da frequência de ocorrência de cada combinação de palavras do tipo Verbo+Nome no CORPES XXI; busca da combinação a partir da forma truncada do verbo (ex: *gan\* el juego*); e, por fim, utilizando a ferramenta *Concordancia*, verificação da frequência mínima de 10 casos em, pelo menos, 2 documentos, segundo propõe Biderman (1984). Após estes passos, constatamos que a combinação se tratava de uma colocação Verbo+Nome, podendo formar parte, assim, do *corpus* levantado.

Finalmente, a dissertação se organiza em 6 capítulos, além da presente introdução. No capítulo 2, apresentamos os pressupostos teóricos, onde tratamos a respeito de temas como a diferença entre os conceitos de léxico e vocabulário (MARTIN PERIS, 2008; VILELA, 1994; LEFFA, 2000) e a noção de léxico mental (BASILIO, 2011) e sua interface com o ensino de LE (Scaramucci, 1995); a Fraseologia (CORPAS PASTOR, 1996) e as colocações (CORPAS PASTOR, 1996; TAGNIN, 2013); a Fraseodidática (GONZÁLEZ-REY, 2012; HIGUERAS GARCÍA, 2006 e o ensino das colocações (MOGENDORFF, 2019; BINON, VERLINDE, 2000). No terceiro capítulo, apresentamos as etapas metodológicas para a análise da coleção. No quarto capítulo, descrevemos a análise e apresentamos a discussão dos resultados encontrados. No quinto capítulo, apresentamos os exercícios complementares, no total de oito exercícios, sendo 3 para o primeiro volume, 3 para o segundo e 2 para o terceiro. Por fim, tecemos nossas conclusões a respeito da pesquisa e dos resultados alcançados.



Esperamos com a presente pesquisa poder contribuir com os estudos relativos ao ensino da fraseologia, sobretudo das colocações Verbo+Nome em ELE, e incentivar outros trabalhos para aprofundar as pesquisas sobre o tema. Esperamos ainda que a proposta de exercícios complementares incentive o ensino das colocações Verbo+Nome no Ensino Médio e propicie ideias aos professores de ELE de como apresentá-las e incluí-las em suas práticas docentes.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa. Primeiramente, trazemos definições sobre as noções de léxico, vocabulário e léxico mental. Na busca de diferenciar tais conceitos seguimos autores como Vilela (1994), Alonso Ramos (2012), Scaramucci (1995), Basílio (2011), entre outros, destacando sua interface com o ensino de LEs. Explicamos ainda os conceitos de Competência Comunicativa e as competências que a envolvem a partir do que é mencionado pelo Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QEQR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001) e da perspectiva de outros autores.

Em seguida, tratamos da disciplina Fraseologia e seus constituintes, definindo-a e apresentando propostas de classificações, seguindo, para isso, os autores Bally (1951), Corpas Pastor (1996) e Tagnin (2013). Além disso, tratamos mais especificamente do nosso objeto de estudo, as colocações, buscando defini-las e caracterizá-las.

Por fim, consideramos necessário abordar a didática do ensino das UFs, isto é, a Fraseodidática, para entender as propostas de seu ensino nas aulas de LEs, mais especificamente, de ELE.

### 2.1 AS NOÇÕES DE LÉXICO, VOCABULÁRIO E LÉXICO MENTAL E SUA INTERFACE COM O ENSINO DE LE

No campo em que este trabalho se insere, faz-se necessário que a fundamentação teórica comece revisando alguns conceitos gerais contemplados nos Estudos do Léxico, como as noções de léxico, vocabulário e léxico mental, buscando explicar sua interface com o ensino de LEs.

Leffa (2000, p. 19) lembra que língua “não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue de outras”. Já Antunes (2012) afirma que: “se é verdade que não existe língua sem gramática, mas verdade ainda é que sem léxico não há língua. As palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem” (ANTUNES, 2012, p. 25).

Em se tratando deste tema, são incontestáveis as contribuições e relevância que a área da Lexicologia traz. Conhecida como a ciência que estuda as palavras de uma determinada língua, em todos os seus aspectos (etimologia, formação de palavras, empréstimos, neologismos, morfologia, sintaxe, etc.) (VILELA, 1994), a lexicologia nos ajuda a definir tais conceitos necessários a presente pesquisa.

No entanto, será possível observar que a definição do termo léxico não é consensuada entre os estudiosos. Para alguns autores, léxico e vocabulário correspondem ao mesmo conceito, sendo, portanto, sinônimos; para outros, trata-se de conceitos diferentes. Também há autores que fazem referência ao conceito de léxico mental (ou léxico interno), o qual procuramos relacionar com o ensino-aprendizado de LE.

Martin Peris (2008) considera os termos léxico e vocabulário como sinônimos e os define como

el conjunto de unidades léxicas de una lengua. Las unidades léxicas comprenden lo que normalmente entendemos por palabras (unidades léxicas simples) y también otras unidades mayores formadas por dos o más palabras con un sentido unitario (unidades léxicas pluriverbales o complejas como *quinta columna* o *manga por hombro*).<sup>3</sup> (MARTIN PERIS, 2008, p. 601)

O autor (2008) ressalta ainda que “[...] en la didáctica de la lengua, los términos vocabulario y léxico son equivalentes, aunque en algunas disciplinas lingüísticas se establece distinción entre ambos términos”<sup>4</sup> (MARTIN PERIS, 2008, p. 601). Assim como Martin Peris (2008), Alonso (2012, p. 30) entende léxico como vocabulário, definindo-os como “[...] um conjunto de palavras (algumas isoladas, outras em grupos)”.

Por outro lado, no âmbito dos estudos do léxico, outros autores consideram tais termos como conceitos diferentes. Para Vilela (1994, p. 10), por exemplo, léxico é “a totalidade de palavras de uma língua, enquanto vocabulário é uma parte do léxico sobre determinada temática”. Em uma mesma linha de pensamento, a definição proposta por Leffa (2000) também diferencia léxico de vocabulário. De acordo com o autor, o léxico faz referência a todas as palavras existentes em uma determinada língua, enquanto o vocabulário é entendido como uma parte deste e que o falante acessa para fazer uso em um contexto comunicativo específico.

Ainda sobre o conceito de léxico, Vilela (1994) ressalta que, independentemente da perspectiva em que o conceito é abordado, trata-se sempre de um saber partilhado entre os falantes de uma língua.

O léxico é, numa perspectiva cognitivo-representativa, a codificação da realidade extralingüística. Ou, numa perspectiva comunicativa, é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade lingüística comunicam entre si. Tanto na perspectiva da cognição-representação, como na perspectiva comunicativa, trata-se sempre da codificação de um saber partilhado. (VILELA, 1994, p. 13)

<sup>3</sup> “O conjunto de unidades léxicas de uma língua. As unidades léxicas compreendem o que normalmente entendemos por palavras (unidades léxicas simples) e também outras unidades maiores formadas por duas ou mais palavras com um sentido unitário (unidades léxicas pluriverbais ou complexas como *quinta columna* [quinta coluna] ou *manga por hombro* [rebulição, desordem])”. (tradução nossa).

<sup>4</sup> “[...] Na didática da língua, os termos vocabulário e léxico são equivalentes, embora em algumas disciplinas lingüísticas se estabeleça distinção entre ambos os termos”. (tradução nossa).

Sobre este saber partilhado, ao qual normalmente se faz referência por um termo mais generalizado, *palavras*, é possível notar que, em algumas definições, como a de Martin Peris (2004), se utiliza, no lugar dele, o termo *unidades lexicais*. Este autor esclarece que a noção de unidade lexical compreende não só as unidades léxicas simples (o que se entende, no senso comum, por palavras), mas também as pluriverbais. Deste modo, entendemos que tomar o conceito de *unidade lexical* no lugar de *palavra* nos permite abranger desde as palavras simples até suas combinações, como as coaparições, as frases feitas, etc. (ALONSO, 2012). Assim, quando usamos este termo contemplamos as colocações – objeto de estudo deste trabalho.

Binon e Verlinde (2000) também destacam que, ao tratar do conceito de léxico, é importante considerar que este não consiste apenas de palavras isoladas, mas que há outras unidades lexicais que o compõem, como as colocações, as expressões idiomáticas, os provérbios, as fórmulas de rotina, ou seja, estruturas estabelecidas pelo uso corrente. Em outras palavras, falar em léxico implica falar em fraseologias, das quais as colocações fazem parte.

Cabe destacar aqui que, neste trabalho, baseado nas definições anteriores, estamos de acordo com os autores que diferenciam léxico de vocabulário (VILELA, 1994; LEFFA, 2000). Assim, utilizamos o termo léxico relacionado ao ensino de ELE, uma vez que este contempla o conjunto de vários tipos de unidades lexicais da língua utilizadas de forma mais ampla e em contextos mais gerais, como as colocações. O termo vocabulário será empregado quando seja necessário referir-se às unidades lexicais específicas de uma área ou temática. Também consideramos que para tratar do ensino-aprendizagem de colocações de uma LE, é necessário entender o conceito de léxico mental, o qual explicaremos brevemente a seguir.

Para Basílio (2011), a noção de léxico mental está na diferenciação feita entre léxico externo e léxico interno. O léxico externo é um léxico real, concreto, reconhecido pela academia e pelos dicionários. O léxico interno, por sua vez, conhecido também como léxico mental, é o conjunto de padrões que cada falante possui internalizado que permite determinar as construções, bem como as combinações lexicais possíveis e sua interpretação. É a partir do léxico mental que o falante sabe como combinar e utilizar as unidades lexicais de forma usual na língua, bem como criar novas unidades lexicais, como “descomer”, “desver”, em português (HERMONT; COSCARELLA, 2021).

Segundo Higuera García (2006), o léxico mental é “[...] un almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica”<sup>5</sup>, ou seja, é nele em que se encontram as regras combinatórias, que regulam as variadas formas de conexões que há entre

---

<sup>5</sup> “[...] um armazém inteligente de unidades léxicas no qual reside nossa competência lexical”. (tradução nossa).

as unidades lexicais de uma língua, assim como outros aspectos associativos, como o fonético e o semântico, e suas características morfológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas e discursivas.

Gómez Molina (2003) recupera os pressupostos da Teoria da Rede, proposta por Aitchison<sup>6</sup> (1987), para dar conta do conceito de léxico mental. A partir disso, o léxico mental pode ser relacionado a um complexo gráfico cujos módulos são unidades lexicais conectadas umas às outras. Dessa forma, podemos dizer que o léxico mental possui i) um sistema associativo fonético, gráfico, semântico, enciclopédico, categorial, etc.; ii) é um sistema fluido e de caráter dinâmico, posto que está constantemente apto a receber novas informações e a alterar as já existentes ou estabelecer novas relações; iii) suas associações são variáveis de acordo com cada palavra, e nem todas possuem as mesmas possibilidades; e iv) algumas dessas associações estão fixadas linguisticamente (a partir de critérios morfológicos, sintáticos, semânticos, etc.), ao passo que outras foram fixadas pelos falantes.

Em outras palavras, trata-se do conhecimento interiorizado que cada falante possui em relação ao léxico. Diante disso, torna-se possível reconhecer o valor que cada unidade lexical tem e as relações que ela estabelece com outras unidades, bem como reconhecê-las e utilizá-las em variados contextos comunicativos. O aprendiz de uma LE, portanto, precisa ter sua competência lexical na língua-alvo desenvolvida para que, conseqüentemente, possa mobilizar o léxico e utilizá-lo adequadamente a cada situação comunicativa, além de ampliar a rede em que reside as informações lexicais.

Gil (2016) reconhece que o ensino de vocabulário em LE foi, por muito tempo, reduzido apenas ao princípio da equivalência lexical, fruto do método de ensino *Tradução e Gramática*, o qual estabelece uma visão estruturalista da linguagem. No entanto, embora tenham surgido outros métodos e aumentado os estudos na área, o léxico ainda possui papel secundário no ensino de LEs (GIL, 2016).

É nos anos noventa que a visão sobre a importância do léxico no ensino de línguas começa a mudar. A partir das publicações dos trabalhos de Lewis, considerado o pai do chamado enfoque léxico, passa-se a direcionar um novo olhar ao ensino de LEs, com mais presença e atenção especial às unidades léxicas. Este enfoque, ao destacar a importância do estudo do léxico, vem a complementar o enfoque comunicativo.

Scaramucci, em 2007, obtém conclusões importantes quando se trata da questão do ensino-aprendizagem de léxico por aprendizes de uma LE. Sua pesquisa realizada com

---

<sup>6</sup> AITCHISON, J. *Words in the Mind: an introduction to the Mental Lexicon*, Oxford: Blackwell, 1987.

estudantes universitários de língua inglesa revelou que sua competência lexical normalmente mostra-se superficial, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, pois além de conhecerem poucas palavras, eles não as conhecem por completo, não sabendo quando e como usá-las e como combiná-las de forma recorrente na língua-alvo.

Em trabalhos anteriores (1995), esta mesma estudiosa já havia discorrido sobre estratégias voltadas para o ensino de léxico no aprendizado de LEs. Segundo a autora (1995), um ensino de léxico que visa o desenvolvimento da competência lexical dos aprendizes de LE deve ser realizado levando em conta duas perspectivas de ensino: explícito (ou direto) e implícito (ou indireto). O ensino explícito foca no vocabulário a ser aprendido e, para isso, são propostas atividades como lista de palavras, palavras-chave, inferência de palavras, reconhecimento das relações de sentido, entre outras. O ensino implícito, por sua vez, foca no assunto ou tema do texto que se está trabalhando, e envolve, portanto, a aprendizagem das palavras em contextos específicos.

Cabe destacar que Scaramucci (1995) não considera as duas abordagens excludentes, pelo contrário, sugere que sejam complementares. Assim, em etapas iniciais, o ensino explícito pode ser o mais adequado, tendo em vista o pouco conhecimento da língua que o estudante tende a apresentar, e, em etapas mais avançadas, o ensino indireto pode se dar com mais facilidade.

Leffa (2000) também considera que, ao tratar do ensino de léxico, é importante estabelecer estratégias. Assim, o autor propõe duas formas de ensino, intencional e incidental, as quais pensamos que se relacionam com as abordagens sugeridas por Scaramucci (1995). A forma intencional, conforme o nome sugere, se aproxima do ensino explícito, uma vez que propõe o estudo do vocabulário a partir de atividades diretas, como as listas de palavras, enquanto a forma incidental parte do contexto dos textos, escritos ou orais, para tratar do ensino das unidades lexicais, proporcionando que os alunos infiram os usos, significados, sentido, etc.

No entanto, o autor (2000) lembra que aprender léxico de forma incidental, no lugar de intencional, gera algumas limitações em determinados aspectos, como é o caso das UFs, mais especificamente das expressões idiomáticas e das colocações. No entanto, não descarta uma forma pela outra, apenas esclarece que em ambas haverá limitações.

Diferentes investigações (ex.: Bahns e Eldaw, 1993; Arnaud e Savignon, 1997), têm demonstrado que falantes não-nativos de inglês, mesmo possuindo um excelente domínio da língua inglesa, deixam a desejar no que se refere às expressões idiomáticas. O desenvolvimento pleno das expressões próprias de uma língua parece estar vinculado ao ensino explícito e direto. (LEFFA, 2000, p. 36)

De acordo com Mogendorff (2019), estudiosa sobre o tema do ensino de colocações em ELE, o ensino de unidades lexicais, como as colocações, deve visar a conscientização dos estudantes a respeito das fraseologias da língua. Isto é, o professor de LE deve apresentá-las e abordá-las de forma que o aluno tome consciência das relações que elas possuem entre si e de suas possibilidades ou restrições combinatórias. Da mesma forma, Leffa (2000) destaca que a aquisição de fraseologias, tais como as expressões idiomáticas, parece estar relacionada ao ensino explícito e direto, posto que é necessário que o falante não nativo desenvolva consciência, ao longo da aprendizagem, sobre as expressões e relações lexicais que foram estabelecidas de modo idiossincrático na LE que está sendo estudada.

Neste trabalho, estamos de acordo com as propostas de tais autores para o ensino do léxico (SCARAMUCCI, 1995; LEFFA, 2000) e, por consequência, das colocações no ensino-aprendizagem de uma LE. Na próxima seção, discorreremos acerca do conceito de competência comunicativa e das respectivas competências que a conformam.

## 2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E SUAS COMPETÊNCIAS

Nesta seção, definimos brevemente o conceito de competência comunicativa e de suas competências, bem como de competência fraseológica, pois entendemos que elas se relacionam diretamente com a temática geral do nosso trabalho: o ensino de colocações Verbo+Nome na sala de aula de ELE do Ensino Médio.

Segundo Dias (2013), a competência comunicativa é a capacidade que um falante possui que lhe permite comportar-se adequadamente em diferentes contextos comunicativos. De acordo com o QECR (2001), a esta competência estão inter-relacionadas outras, como a competência linguística, sociolinguística e pragmática. A seguir, explicamos todas elas.

Para Dias (2013), a competência linguística está relacionada ao domínio das regras gramaticais de uma língua, as quais são determinantes para uma boa produção de sequências enunciativas, isto é, trata-se do conhecimento da língua em seus vários níveis: morfossintático, léxico, fonético e semântico (DIAS, 2013). O QECR (2001) entende que a competência linguística está composta por outras seis subcompetências: lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. Tendo em vista a temática deste trabalho, dos níveis propostos, explicamos mais detalhadamente a competência lexical e semântica.

Este mesmo documento (QECR, 2001) define a competência lexical como o conhecimento e a capacidade que o falante possui de usar o vocabulário de uma língua, sendo

composta por elementos lexicais e elementos gramaticais. Os elementos lexicais compreendem tanto as unidades lexicais simples, quanto as pluriverbais, formadas por duas ou mais palavras, como as colocações, fórmulas fixas, expressões idiomáticas etc., e a polissemia das palavras, isto é, o conhecimento dos vários significados que uma palavra pode ter. Os elementos gramaticais são grupos fechados de palavras, como os pronomes, artigos e preposições.

Chamamos a atenção aqui para a referência que o QECR faz às unidades lexicais fraseológicas, destacando o fato de que seu conhecimento é um fator importante no desenvolvimento da competência comunicativa de um falante. Inferimos, portanto, que a competência colocacional é integrante da competência lexical e assume papel de relevância. Para Mogendorff (2019, p. 69), o papel da competência colocacional no ensino-aprendizagem de uma LE está no fato de que

Los alumnos precisan tomar conciencia de que algunas unidades léxicas se presentan en bloques y no como palabras sueltas y, en base a esto, es necesario enseñarles cómo combinar las palabras de forma pragmática para rentabilizar el vocabulario aprendido. Para lograr tal objetivo, se debe procurar que el estudiante domine las preferencias colocacionales e incorpore estas combinaciones a su léxico activo para facilitar, de esta forma, su capacitación comunicativa.<sup>7</sup>

Já a competência semântica é a capacidade que o falante possui de ter consciência e controlar a organização dos significados que são disponibilizados. Divide-se em competência semântica lexical, gramatical e pragmática. A semântica lexical diz respeito ao significado das palavras, tanto em termos de sua relação com o contexto geral, como é o caso da referência e da conotação, quanto de sua relação com outras palavras, entendido como sinonímia/antonímia, e hiponímia/hiperonímia.

A segunda competência que integra a competência comunicativa é a sociolinguística, a qual, segundo o QECR (2001), corresponde ao conhecimento das destrezas necessárias para compreender a dimensão social das práticas linguísticas, ou seja, de uso da língua. Possuir esta capacidade inclui reconhecer diversos aspectos socioculturais que estão envolvidos no uso da língua, como os marcadores linguísticos de relações sociais (cumprimentos, uso de interjeições, formas de tratamento, etc.), as formas de cortesia (pedir desculpas, agradecer, mostrar interesse pelo outro – variando de uma cultura para outra), as expressões de sabedoria popular

---

<sup>7</sup> “Os alunos precisam tomar consciência de que algumas unidades lexicais são apresentadas em blocos e não como palavras soltas e, por essa razão, é necessário ensiná-los a combinar as palavras de forma pragmática para rentabilizar o vocabulário aprendido. Para atingir tal objetivo, deve-se procurar que o estudante domine as preferências colocacionais e incorpore estas combinações em seu léxico ativo para facilitar, assim, sua capacidade comunicativa”. (tradução nossa)



(modismos, formas coloquiais, refrões), as diferenças de registro (formal, informal, familiar, solene, etc.), e os dialetos e sotaques (as variações na forma de falar a depender da região, classe social, grupo profissional, etc.).

Finalmente, a terceira competência é a pragmática. Seguindo ainda o que diz o QEER (2001), a competência pragmática corresponde ao conhecimento de outras três subcompetências, necessárias para que se compreenda corretamente e com facilidade os enunciados. São elas: discursiva, funcional e organizativa. A competência discursiva indica que o falante sabe como se organiza e se estrutura o discurso, enquanto a funcional indica que ele sabe usar o discurso, tanto falado quanto escrito, para fins específicos e concretos. Já a organizativa diz respeito ao conhecimento sobre como as mensagens são organizadas, isto é, quais sequências seguem na interação.

Na seção anterior, ao explicar o conceito de léxico mental, destacamos o fato de que é nele em que reside a competência lexical de um falante, ou seja, o conhecimento que se possui a respeito das unidades lexicais de uma língua. Leffa (2000) lembra que, em se tratando de aprendizes de LE, é essencial que se priorize, ao longo do ensino-aprendizagem, o desenvolvimento pleno da competência lexical do estudante na LE estudada. Isto supõe priorizar o ensino do léxico a fim de que, conhecimentos como esses, que o falante já possui de sua LM, sejam ativados em um contexto de ensino de LE para auxiliar em sua aprendizagem.

Destacamos também que o léxico de uma língua não é constituído apenas por palavras simples, mas também por unidades complexas. Por essa razão, entendemos que, para um pleno desenvolvimento da competência lexical em LE, deve-se passar a desenvolver e a adquirir também a competência fraseológica. Solano Rodríguez (2007, p. 2018) considera que este conceito implica:

[...] conocer sus diferentes unidades fraseológicas, saber interpretarlas y utilizarlas adecuadamente, oralmente y por escrito, en función del contexto, del tipo de interlocutor, de la relación del hablante con el interlocutor, de las normas sociales que rigen en la sociedad o sociedades que hablan esa lengua, y de los propósitos comunicativos.<sup>8</sup>

Desse modo, o estudante que adquira e domine as diferentes fraseologias da LE estudada não só desenvolverá a competência lexical, como também a comunicativa, uma vez que esta última é a habilidade maior de domínio de uma língua, posto que engloba todas as

---

<sup>8</sup> “[...] conhecer suas diferentes unidades fraseológicas, saber interpretá-las e utilizá-las adequadamente, oralmente e por escrito, em função do contexto, do tipo de interlocutor, da relação do falante com o interlocutor, das normas sociais que regem na sociedade ou sociedades que falam essa língua, e dos propósitos comunicativos”. (tradução nossa).

outras competências (linguística, sociolinguística e pragmática). Nas próximas seções, tratamos da Fraseologia e seus constituintes, com especial atenção às colocações, e da Fraseodidática.

### 2.3 FRASEOLOGIA E SEUS CONSTITUINTES

Nesta seção, apresentamos e definimos a disciplina Fraseologia, bem como seu objeto de estudo, as UFs, tendo como referência autoras como Corpas Pastor (1996), por seu manual clássico sobre fraseologia, e Tagnin (2013), por ser uma das primeiras pesquisadoras a tratar dos estudos fraseológicos no Brasil e a organizar um livro sobre o tema em nosso país.

Em primeiro lugar, consideramos necessário diferenciar Fraseologia, com F maiúsculo, de fraseologia, com f minúsculo. Segundo Corpas Pastor (1996, p. 15), define-se Fraseologia como uma subdisciplina da Lexicologia que estuda os fenômenos léxicos, cujo limite vai do sintagma formado por, pelo menos duas palavras gráficas, à oração composta. Porém, desde o início do século XXI, tem sido reconhecida como ciência, dado sua autonomia em termos de objeto de estudo, metodologia específica e fundamentação teórica (CORPAS PASTOR; ORTIZ ALVAREZ, 2017). Além disso, de acordo com as autoras (2017), a Fraseologia é comumente definida como a área de estudo das combinações estáveis de palavras. O termo fraseologia, por sua vez, faz referência a estas combinações, ou seja, corresponde ao objeto de estudo da disciplina, sendo sinônimo do termo UF.

Ainda que existam outros termos usados para denominar as combinações estáveis de palavras, nossa autora de referência, Corpas Pastor (1996, p. 18-19), as denomina UFs. A autora justifica a escolha do termo da seguinte forma:

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

Neste trabalho, seguimos as noções apresentadas pela autora referentes à Fraseologia e à escolha pelo termo UF. Na sequência, apresentamos como os diferentes tipos de UFs são caracterizados e classificados.

---

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

Em meados do século XX, Eugenio Coseriu (1967) faz uso do termo fraseologia para se referir ao que chamou de *discurso repetido* em oposição à técnica livre do discurso. Assim, o autor chama à atenção para o fato de que as unidades que pertencem ao discurso repetido (como as UFs), além de serem reproduzidas em blocos (como as demais unidades lexicais), não são suscetíveis a mudanças, como a reorganização dos elementos ou substituição. Ainda que Coseriu não tenha se dedicado à caracterização e classificação destas unidades, a perspectiva da linguagem apresentada por ele encabeça estudos de diferentes perspectivas na área dos estudos fraseológicos. Para Corpas Pastor (1996), por exemplo, a formação, o funcionamento e o desenvolvimento da linguagem não acontecem apenas por meio de regras livres, mas também por estruturas já existentes – “pré-fabricadas” – que os falantes utilizam em suas produções linguísticas.

Charles Bally, por sua vez, é considerado por muitos como o pai da Fraseologia moderna. Linguísta suíço, em seu livro *Traité de Stylistique Française* (1951), propõe diferentes tipos de UFs e índices para caracterizá-las. Para o autor, as palavras apresentam combinações estáveis, as quais, no uso, aparecem comumente juntas e com certa frequência, estabelecendo-se como um todo.

Para sugerir uma tipologia destas combinações estáveis, Bally (1951) as divide conforme seu grau de fixação. São elas: séries de intensidade; perífrases verbais; e unidades fraseológicas. O primeiro tipo possui grau de fixação menor, uma vez que os elementos são relativamente livres, embora se reconheça a atração que os aproxima (ex.: *amar loucamente*). O segundo, as perífrases verbais, são unidades que parafraseiam verbos, em que o substantivo que as compõem pertence à família desses verbos (ex.: *fazer uma revisão*= revisar). O terceiro grupo, das unidades fraseológicas, corresponde a um alto grau de fixação, visto que o sentido de cada palavra que as compõem se perde para dar lugar apenas ao sentido único da unidade (ex.: *dar bola*).

Quanto aos índices que caracterizam este último grupo, o autor divide-os em exteriores e interiores. Os índices exteriores dizem respeito à forma das unidades, indicando a ordem invariável que possuem e a impossibilidade de permuta de seus elementos por outros. As unidades, nesse sentido, devem apresentar polilexicalidade e fixação. Já os índices interiores referem-se aos aspectos que indicam que o significado da unidade é apenas um e independente dos significados individuais de cada um de seus componentes. O autor complementa esse aspecto com outros, tais como: a presença de arcaísmos (*à guisa de*, em *usar o laço à guisa de gravata*), de incorreções sintáticas (*Maria é que nem a mãe dela*); de elipse (*receber um prêmio*

– pela vitória em um jogo, corrida, etc.), de pleonasmos (*ser o único e mesmo homem*) e de clichês (*astro da noite = lua*).

Em relação à proposta de definição e classificação de Bally (1951) para as combinações estáveis de palavras, convém esclarecer que a concepção adotada por ele não coincide com a nossa, pois entendemos que este termo abrange outras unidades, como as colocações, e não somente aquelas em que o sentido é construído pelo todo da expressão, como é sugerido por ele. Além disso, veremos que, para outras tipologias apresentadas (CORPAS PASTOR, 1996; TAGNIN, 2013), o exemplo localizado no grupo de séries de intensidade é classificado como uma colocação.

No âmbito dos estudos fraseológicos em língua espanhola, Corpas Pastor é um nome de referência. A autora, em 1996, apresenta sua proposta de caracterização e classificação das UFs ao publicar o livro *Manual de Fraseología Española*. Nessa obra, além propor a classificação de tais unidades, apresenta um completo panorama sobre a disciplina de Fraseologia, percorrendo os principais autores da área e de diferentes perspectivas, tais como Bally (1951), mencionado anteriormente. Por essa razão, trata-se de uma de nossas principais referências para apresentar a descrição das UFs e sua tipologia.

Primeiramente, Corpas Pastor (1996) esclarece que as UFs, de uma forma geral, além de serem formadas por mais de um elemento (polilexicalidade), apresentam outras características que podem ocorrer em graus diferentes. São elas: frequência de uso e de coocorrência de seus elementos integrantes; institucionalização (em termos de fixação e especialização semântica); idiomaticidade e variação. Na sequência, explicamos cada uma delas.

A primeira característica refere-se à frequência e parece ser um dos aspectos mais destacados, tendendo a estar relacionado à frequência de coocorrência dos elementos integrantes e à frequência de uso da UF em si. Dessa forma, o primeiro tipo de frequência corresponde ao fato de que os elementos que constituem a UF possuem uma alta frequência de coocorrência, maior do que se esperaria para a coocorrência individual de cada um deles na língua. Já o segundo tipo, o da frequência de uso, refere-se ao uso da unidade pelos falantes, isto é, quanto mais a combinação é usada, maior é a probabilidade de ela passar a ser uma UF.

A segunda característica geral é a institucionalização, que apresenta duas vertentes essenciais: a fixação e a especialização semântica. A fixação pode ser de diversos tipos. Para explicá-la, Corpas Pastor (1996) vale-se da classificação de Thun (1978), que entende que a fixação pode ser interna ou externa. A fixação interna é a fixação material: a reordenação dos

componentes da unidade não é permitida, prevendo, assim, realização fonética fixa e restrição combinatória. Já a externa pode ser:

- i) situacional: refere-se ao uso de certas combinações linguísticas em situações sociais determinadas;
- ii) analítica: supõe o estabelecimento de determinadas unidades linguísticas frente a outras possíveis;
- iii) “pasemática”: fixação originada no emprego de unidades linguísticas tendo em conta o papel do falante no ato comunicativo; e
- iv) posicional: indica a preferência de uso de certas unidades em determinadas posições do texto.

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

Por sua vez, a terceira característica diz respeito à idiomaticidade, considerada um tipo de especialização semântica, porém em seu grau mais alto, ou seja, não é possível deduzir o significado global a partir do significado individual de cada um dos elementos que constituem a UF. Por exemplo: *estar hasta la coronilla* / estar farto de algo.

Por fim, a última característica refere-se à variação. A autora (1996), seguindo Zuluaga Ospina (1980), explica que muitas das UFs apresentam variação léxica – como, por exemplo, *alzarse/cargar con el santo y la limosna* / querer o que é seu e o dos outros, em que, no espanhol, pode-se alternar entre *alzarse* ou *cargar*.

Estabelecidas as características, Corpas Pastor (1996) apresenta um panorama sobre uma série de propostas de classificação das UFs. Porém, compreende que algumas são incompletas ou muito esquemáticas. Por isso, um de seus objetivos é defender uma nova classificação. Para tanto, propõe que se combinem o critério de enunciado (ato de fala) ao critério de fixação (na norma, no sistema ou na fala), levando em conta a tricotomia de Coseriu (1980).

Vale lembrar que, na tricotomia de Coseriu (1980), a língua pode ser diferenciada em três partes: sistema, norma e fala. O sistema compreende o grupo de possibilidades que os falantes possuem para se expressar. A norma é tudo aquilo que é comum, habitual e estável entre os falantes, é o uso coletivo da língua, que termina por consagrar determinadas formas

como corretas. A fala, por sua vez, é a forma como os falantes se expressam, sendo, pois, o uso individual da norma.

Além disso, a autora segue Zuluaga Ospina (1980) para a definição do conceito de enunciado: “[...] una unidad mínima de comunicación que se refiere, generalmente, a una oración simple o compuesta, o puede ser también compuesta de un sintagma o una palabra”<sup>10</sup> (ZULUAGA OSPINA, 1980 *apud* CORPAS PASTOR, 1996, p. 51).

Sendo assim, ao combinar os dois critérios, a autora divide as UF em dois grandes grupos: enunciados incompletos e enunciados completos, tendo em vista se a unidade aparece de forma completa, ou seja, constitui ato de fala, ou não, no discurso. A partir dessa divisão baseada no enunciado, as UFs passam a ser classificadas em três esferas. No primeiro grupo, o dos enunciados incompletos, encontram-se as esferas I e II. No segundo grupo, o dos enunciados completos, a esfera III.

A esfera I abrange as UFs que se encontram fixadas na norma, pois têm algum grau de fixação devido ao uso, como as colocações: *tener en cuenta* / levar em conta, *prender la luz* / ligar a luz, etc. A esfera II abrange as UFs que possuem fixação no sistema, como as locuções: *al pie de la letra* / ao pé da letra, *de pies a cabeza* / da cabeça aos pés, etc. A esfera III abrange os enunciados completos, os quais possuem fixação na fala, uma vez que são considerados partes do acervo sociocultural da comunidade linguística. Denominados enunciados fraseológicos, podem ser fórmulas de rotina (*Buenos días* / Bom dia, *Ha sido un placer* / Foi um prazer!) ou parêmsias (*el gato escaldado, del agua fría huye* / gato escaldado tem medo de água fria).

No âmbito dos estudos fraseológicos em língua portuguesa, Stella Tagnin é uma das pesquisadoras mais renomadas. Em 2005, publica o livro *O jeito que a gente diz*, que ganha nova edição em 2013. De forma muito didática, a autora apresenta o aspecto fraseológico da língua e classifica as UFs, as quais chama de “unidades linguísticas convencionais” (ULC) (TAGNIN, 2013, p. 21-22). Destacamos sua justificativa para a aprendizagem de tais unidades: “[...] são combinações/expressões que precisam ser aprendidas individualmente, uma por uma, pois não há uma regra gramatical que as juntem, nem mesmo saber todo o dicionário” (TAGNIN, 2013, p. 22).

A autora lembra ainda que, além de não existir regras que expliquem as UFs, é preciso que o falante, sobretudo o aprendiz de LE, tenha conhecimento suficiente para saber não só

---

<sup>10</sup> “[...] una unidad mínima de comunicación que se refiere, generalmente, a una oración simples ou composta, ou pode ser também composta de um sintagma ou uma palavra”. (tradução nossa).

quando, mas também como usar a língua (TAGNIN, 2013). Diante desses fatos, a autora propõe que elas sejam descritas e classificadas considerando o aspecto da convencionalidade das línguas, assim como a idiomatidade.

De acordo com a autora, a convencionalidade é “[...] a forma peculiar de expressão numa língua” (TAGNIN, 2013, p. 21), diferenciando-se do conceito de idiomatidade. A convencionalidade, portanto, diz respeito a tudo aquilo que é de uso comum e frequente na língua, sendo, assim, consolidado pela prática.

A idiomatidade, por outro lado, é uma convenção relacionada ao significado, isto é, quando o significado não pode ser depreendido das partes que compõem a combinação. Assim, pode-se dizer que toda expressão idiomática é convencional, mas nem toda expressão convencional é idiomática, pois pode ter sua convenção apenas na forma. Há, ainda, as combinações que são sociais, como o fato de dizer *Feliz navidad* / Feliz Natal, em que o falante precisa saber não só a forma adequada, mas também o contexto em que deve usá-la.

Assim sendo, Tagnin classifica em três os níveis relacionados à convenção: sintático, semântico e pragmático. Na sequência, explicamos tal proposta de classificação.

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

Entre as ULC que se caracterizam pela combinalidade estão as coligações e as colocações. Ambas as combinações são formadas por uma base, elemento mais importante, que carrega o conteúdo semântico, e um colocado, que é determinado pela base. Os dois tipos diferenciam-se, principalmente, porque a primeira é uma combinação gramatical, e a segunda, lexical. As coligações definem-se por ser uma combinação consagrada de um elemento lexical com uma categoria gramatical, como por exemplo, *enamorarse de* / apaixonar-se por. Já as colocações são combinações lexicais que se combinam de forma natural, não havendo, pois, explicação nem regra para isso, como por exemplo, *poner atención* / prestar atenção.

Em relação à ordem dos elementos, a autora menciona os binômios que não podem ter sua ordem trocada, uma vez que ela foi cristalizada pelo uso. Na maioria das vezes, são formados por palavras que pertencem à mesma categoria gramatical, sendo unidas por uma conjunção ou preposição. Em língua espanhola, por exemplo: *poco a poco* / pouco a pouco, *marido y mujer* / marido e mulher. Por isso, a autora entende que podem ser considerados, de

certa forma, como um tipo especial de colocação. Na seção 2.4 veremos que as colocações nem sempre se constituem a partir da mesma classe gramatical, pelo contrário, há vários tipos de combinações.

Em termos de gramaticalidade, vemos que ela também é um aspecto que pode ser convencionalizado, uma vez que formas consideradas agramaticais podem ser consideradas aceitas se forem convencionalizadas pelo uso. Tais formas são chamadas de estruturas sintaticamente cristalizadas. Essas estruturas são extremamente imprevisíveis, não havendo regras gramaticais que as expliquem. Como exemplo, a autora cita *que nem*, na Língua Portuguesa, e, na Língua Espanhola, a estrutura *tampoco* / também não.

Ainda no nível sintático, existem estruturas que possuem uma construção um pouco mais longa, mas que ainda não são as ditas expressões idiomáticas. Estas construções são denominadas expressões convencionais, pois seu significado é literal ou transparente e pode ser compreendido pelo significado das partes que as compõem, razão pela qual não fazem parte das expressões idiomáticas, pois estas possuem significado não transparente. Em português, temos como exemplo da autora *estar aberto para discussão, para seu próprio bem, adequado para consumo*, etc. Vemos que, para quem as conhece, seu significado é facilmente compreendido. Apesar disso, no ensino de LEs, elas devem ser aprendidas uma a uma, já que o “desafio” está em buscar seus equivalentes e saber exatamente “como se diz” na língua-alvo.

No nível semântico, a convencionalidade está na relação não motivada entre expressão e significado, posto que não é possível somar o significado de seus elementos para obter o significado da expressão, ou seja, trata-se de um significado opaco – ou não composicional – e fruto de uma convenção. Neste nível, incluem-se as expressões idiomáticas. Em espanhol, por exemplo, a expressão *tener la sartén por el mango* / tomar as rédeas da situação, não significa que a pessoa está literalmente com uma frigideira na mão, mas sim que ela possui poder absoluto, ou que está no domínio de uma situação.

No nível pragmático, a convencionalidade refere-se ao uso da língua em situações de interação. Neste caso, os aspectos sujeitos à convenção são relacionados ao social, isto é, é preciso saber que uma determinada situação exige certo comportamento social, bem como qual expressão deve ser empregada. Neste nível, encontram-se os marcadores conversacionais e as fórmulas situacionais.

Os marcadores conversacionais servem para o falante indicar sua intenção ao ouvinte no momento da conversação, por exemplo: *Yo creo que....* ou *me parece que...* / Eu acho que / Eu acredito que. Já as fórmulas situacionais, também classificadas como fórmulas fixas, dependem da situação para serem consagradas. Isso significa que há certas situações que



assumem teor ritualizado, contando com seu conjunto próprio de fórmulas (TAGNIN, 2013). Por exemplo, *Buenos días* / Bom dia são fórmulas de rotina que, se não forem proferidas, podem acabar gerando o fim da interação social.

Levando em conta a exposição feita acerca da Fraseologia e de seu objeto de estudo, as UFs, apresentamos um quadro em que sintetizamos e comparamos as características das classificações propostas pelos autores citados. Em seguida, esclarecemos nosso posicionamento em relação ao conceito.

Quadro 1 – Síntese das propostas de caracterização e classificação das UFs.

<b>Autor</b>	<b>Principais características</b>	<b>Classificação</b>	<b>Tipos</b>
Charles Bally (1951)	- São polilexicais; - Possuem fixação; - Apresentam não composicionalidade do significado.	- Divisão de acordo com o seu grau de fixação (das menos fixas – maior composicionalidade – às mais fixas – não composicionais).	- Séries de intensidade ( <i>amar loucamente</i> ); - Perífrases verbais ( <i>fazer uma revisão</i> ); - Unidades Fraseológicas ( <i>mais ou menos</i> ).
Gloria Corpas Pastor (1996)	- São polilexicais; - Apresentam frequência de uso e de coocorrência de seus elementos integrantes; - Institucionalização; - Especialização semântica/idiomaticidade.	- Combinação do conceito de enunciado com o de fixação (na norma, no sistema e na fala) de acordo com a tricotomia de Coseriu. - Dois grupos (enunciados completos e incompletos) resultando em três esferas.	- Esfera I: colocações ( <i>tener en cuenta</i> ) - Esfera II: locuções ( <i>al pie de la letra</i> ); - Esfera III: enunciados fraseológicos: parêmsias ( <i>el gato escaldado del agua fría huye</i> ); fórmulas de rotina ( <i>buenos días</i> ).
Stella Tagnin (2013)	- São polilexicais; - Apresentam convencionalidade/idiomaticidade.	- Três níveis de classificação segundo a convenção (sintático, semântico e pragmático).	Nível sintático: - Colocação ( <i>prestar atenção</i> ); - Coligação ( <i>apaixonar-se por</i> ); - Binôminos ( <i>marido e mulher</i> ); - Estruturas agramaticais consagradas ( <i>que nem</i> ); - Expressões convencionais ( <i>próprio para consumo humano</i> ); Nível semântico: - Expressões idiomáticas ( <i>tomar as rédeas da situação</i> ); Nível pragmático: - Marcadores conversacionais ( <i>Eu acho que...</i> ); - Fórmulas situacionais ( <i>Sinto muito</i> ).

Fonte: Elaboração própria (2022).

Considerando a síntese que apresenta proposta de caracterização e classificação das UFs, esclarecemos que, neste trabalho, pensamos ser importante levar em conta os três autores

no que se refere à caracterização de tais unidades, posto que se trata de um ponto de partida, como no caso de Bally (1951), e de uma progressão dos estudos, como no caso de Corpas Pastor (1996) e Tagnin (2013). Para a classificação das UFs, por outro lado, estamos de acordo com as duas últimas autoras, uma vez que, apesar de partirem de perspectivas diferentes para classificar as UFs, entendemos que ambas as tipologias se complementam.

Na próxima seção, explicamos com maiores detalhes o nosso objeto de estudo, as colocações, buscando salientar suas principais características e possibilidades combinatórias.

## 2.4 AS COLOCAÇÕES

Nesta seção, buscamos descrever o conceito de colocação, destacando suas principais características e tipologia. Para tanto, baseamo-nos nos seguintes autores: Sinclair (1991), Hausmann (1998), Corpas Pastor (1996), Tagnin (2013), Mogendorff (2019), entre outros.

Atualmente, o conceito de colocação é compreendido linguisticamente de formas diferentes, dependendo da perspectiva em que é abordado. Apesar disso, é de conhecimento que o termo colocação (*collocation*) foi usado pela primeira vez no âmbito dos estudos de língua inglesa, na obra *Papers in Linguistics*, de Firth. Desta forma, Firth, em 1957, é um dos primeiros autores a chamar à atenção para o fenômeno colocacional, para o fato de que certas palavras coocorrem com certa frequência e que seu significado, muitas vezes, pode passar a depender mais desta combinação de palavras do que do próprio contexto.

Ainda no âmbito dos estudos de língua inglesa, Sinclair (1991) é um dos nomes precursores do conceito de colocação. Para o autor, a linguagem pode ser descrita a partir do ponto de vista lexical, e o conceito de colocação possui papel de destaque nisso. Assim, compreende que as colocações são formadas por um núcleo, chamado de *node* (núcleo), e um *collocate* (colocado), que é a palavra, ou palavras, que aparece(m) em seu entorno. Para esta perspectiva de estudo, qualquer palavra pode ser o núcleo ou o colocado, porém nunca os dois ao mesmo tempo. Uma vez que sua análise é de base estatística, o autor faz uso da linguística de *corpus*, tornando possível projetar quais combinações lexicais são mais frequentes e usadas em uma determinada língua. Além disso, é possível analisar não só a frequência da colocação, isto é, a coocorrência léxico-sintática das palavras, como também de cada uma das partes individualmente.

Para Sinclair (1991), portanto, colocação são combinações formadas por dois itens lexicais cuja frequência de coocorrência é mais representativa do que se poderia prever da frequência individual de seus constituintes. Segundo o autor, na condição de um tipo de unidade

lexical pré-fabricada, as colocações salientam que a separação entre léxico e sintaxe é uma questão de conveniência analítica.

Nos estudos em linguística de *corpus* no Brasil, Berber Sardinha (1999, p. 2) define o termo como a

[...] associação entre itens lexicais, ou entre o léxico e campos semânticos. Por exemplo, em termos lexicais, ‘stark’ se associa a ‘contrast’, e ‘sheer’ a ‘scale’, ‘number’, e ‘force’ (Partington, 1998); em termos de campos semânticos, ‘jam’ se relaciona com itens do campo de ‘alimentos’: ‘tarts’, ‘butty’, ‘doughnuts’.

Sendo assim, das duas definições anteriores, cujas abordagens são de caráter mais estatístico, depreendemos que o conceito de colocação parece estar intrinsecamente relacionado ao critério de frequência, seja de uso ou de coocorrência dos elementos integrantes. Característica esta que, como explicado na seção anterior, é também uma das mais destacadas nas UFs em geral.

Outro autor de relevância no que diz respeito às colocações é Hausmann (1979; 1998). Ele buscou explicar que uma colocação é constituída de dois componentes diferentes, chamados de base e colocado. A base é a palavra que determina com que palavra pode vir a se combinar; o colocado, por outro lado, é o elemento determinado pela base e está a serviço dela, sobretudo para determinar a sua característica semântica. De acordo com o autor (1979), os substantivos, geralmente, são a base, como nas colocações compostas por um verbo e um substantivo (*rellenar los huecos* / preencher os espaços). No entanto, nas colocações em que há um advérbio, por exemplo, *pedir encarecidamente* / pedir encarecidamente, o verbo é a base.

Para descrever este tipo de unidades, ele divide, primeiramente, o vocabulário de uma língua em dois grandes blocos: palavras autossuficientes (autossemânticas) e palavras não autossuficientes (sinsemânticas). O primeiro bloco abrange as palavras que podem ser definidas independentemente de um contexto sintagmático, correspondendo, em sua grande maioria, a substantivos, concretos ou abstratos, como *cachorro* e *admiração*. Já o segundo bloco abrange as palavras que dependem de um algum contexto semântico, são sintagmaticamente dependentes e correspondem, na maioria das vezes, a verbos e a adjetivos, como *dar*, *receber*, *feliz*, *principal*. A combinação desse tipo de palavras gera as colocações. Nas palavras do autor,

A combinación dunha palabra autosemántica cunha sinsemántica axeitada é unha colocación. A colocación pertence á lingua (á lingua como norma = normalidade). É unha unidade multiléxica da lingua en tanto que norma. É transparente para o receptor

que coñece as palabras empregadas, pero para a codificación dun texto está dispoñible en bloque. O estranxeiro debe aprendela como unidade, se quere utilizala<sup>11</sup> (HAUSMANN, 1998, p. 66).

Além disso, o autor explica que as palabras sinssemânticas están a serviço das autossemânticas, facendo-as funcionar ou descrevendo-as, não sendo possível citá-las sem as primeiras, podendo apresentar combinações diferentes em outras línguas. Outro aspecto sobressaliente refere-se à restrição combinatória, já que, quando se combina uma palavra autossemântica com uma sinssemântica, esta última não pode ser escolhida livremente, pois apresenta restrição combinatória. Portanto, percebe-se que a abordagem sugerida por Hausmann para o tratamento das colocações se distancia das dos autores anteriormente citados, visto que o aspecto semântico também está em jogo.

Ainda sobre a diferença entre base e colocado, a partir de Ferrando (2017, p. 96-97), complementamos as ideias anteriores:

[...] la colocación es una combinación generalmente binaria. Cabe advertir que ambos elementos no tienen el mismo estatus, en el sentido de que uno de los elementos selecciona al otro. El elemento seleccionador es la base y el elemento seleccionado, el colocativo. La base es semánticamente autónoma, mientras que el colocativo añade una caracterización que no modifica la identidad del caracterizado. La base es el elemento caracterizado, y el colocativo, el elemento caracterizador, el cual solo realiza plenamente su identidad semántica en la colocación; esto es, conjuntamente con la base.<sup>12</sup>

Nesse sentido, destaca-se o aspecto de que as colocações são constituídas, necessariamente, por uma base e um colocado, e que estes não apresentam o mesmo status. Apesar de a base ser o elemento que seleciona com que palavra, ou palavras, pode se combinar, é o colocado que a caracteriza e do qual é dependente para que seu significado se realize.

Nos estudos de língua espanhola, Corpas Pastor (1996, p. 53) define as colocações – UFs pertencentes à esfera I –, como

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

<sup>11</sup> “A combinação de uma palavra autossemântica com uma semântica idônea é uma colocação. A colocação pertence à língua (a língua como norma = normalidade). É uma unidade multiléxica da língua enquanto norma. É transparente para o receptor que conhece as palavras empregadas, mas para a codificação de um texto está disponível em bloco. O estranxeiro deve aprendê-la como unidade se quer utilizá-la”. (tradução nossa).

<sup>12</sup> “[...] A colocação é uma combinação geralmente binária. Cabe advertir que ambos os elementos não possuem o mesmo status, no sentido de que um dos elementos seleciona o outro. O elemento selecionador é a base e o elemento selecionado, o colocado. A base é semanticamente autônoma, enquanto o colocado adiciona uma caracterização que não modifica a identidade do caracterizado. A base é o elemento caracterizado, e o colocado, o elemento caracterizador, o qual só realiza plenamente sua identidade semântica na colocação, isto é, conjuntamente com a base”. (tradução nossa).

tiempo, presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso (cierta fijación interna).<sup>13</sup>

Desse modo, entende-se que a noção de colocação está associada à propriedade da língua pela qual os falantes tendem a produzir certas combinações de palavras entre outras alternativas de combinações teoricamente possíveis (CORPAS PASTOR, 1996). Esta propriedade refere-se a uma das características das UFs, a fixação externa analítica. No entanto, é importante destacar que, segundo a autora, em termos de fixação, a interna é a que melhor caracteriza as colocações, isto é, elas apresentam preferências de combinação e de associação léxica, o que implica restrição combinatória, fator que as diferencia das combinações livres de palavras.

Cabe destacar que tal diferença entre as colocações e as combinações livres de palavras corresponde à norma, enquanto normalidade (FARACO, 2007), aquilo que é de uso comum e recorrente pelos falantes. Em outras palavras, as restrições combinatórias que uma colocação apresenta são impostas pelo uso, já que, assim como afirma Corpas Pastor (1996), do ponto de vista da língua, enquanto sistema, elas são vistas como sintagmas livres, gerados a partir de regras. A norma, portanto, diz respeito ao uso habitual e recorrente da combinatória, de tal forma que esta passa a ser consagrada pelo uso, tornando-se uma colocação pela norma, e não pelas regras do sistema da língua.

Por essa razão, dizemos que combinações lexicais como *comprar el piano* / comprar o piano são combinações livres de palavras, já que o termo *piano* é passível de substituição por outras infinidades de nomes: *comprar el piano, el libro, la casa* / comprar o piano, o livro, a casa, etc. Por outro lado, a combinação *tocar el piano* / tocar o piano, em que um dos componentes também é o substantivo *piano*, trata-se de uma colocação, pois as substituições não são facilmente permitidas, já que há restrição combinatória. Assim, ainda que outra unidade lexical tenha um significado igual ou similar ao verbo *tocar*, não se pode substituí-lo, apenas o substantivo *piano* pode ser trocado e por unidades lexicais que compartilham o mesmo campo semântico, o dos instrumentos musicais. Em suma, a fixação das colocações é arbitrária e baseada no uso repetido da combinação pelos falantes, razão pela qual um estudante de LE precisa passar a conhecer essas particularidades fixadas na norma da língua que está sendo aprendida.

---

<sup>13</sup> “[...] unidades fraseológicas que, do ponto de vista do sistema da língua, são sintagmas completamente livres, gerados a partir de regras, mas que, ao mesmo tempo, apresentam certo grau de restrição combinatória determinada pelo uso (certa fixação interna)”. (tradução nossa).

No Brasil, Tagnin (2013), de forma muito didática, refere-se às colocações como “palavras que usualmente ‘andam juntas’ (2013, p. 63). Além disso, traz a noção, já mencionada anteriormente quando nos referimos às características das UFs, sobre a combinabilidade dos elementos e a fixação da ordem das colocações, que se encontram no nível sintático. Tagnin (2013) explica que, em língua portuguesa, por exemplo, para se referir a um amigo próximo, convencionalizou-se utilizar a combinação *amigo íntimo*, em lugar das também possíveis combinações *amigo próximo* ou *íntimo amigo*.

Além de todos estes aspectos mencionados acerca do conceito de colocação, é possível ainda prever uma tipologia, tendo em vista que elas não apresentam sempre a mesma constituição morfossintática. Para tal classificação, baseamo-nos nos trabalhos de Corpas Pastor (1996) e Tagnin (2013), pois há proximidade em suas propostas tipológicas para as colocações. Assim sendo, temos os seguintes tipos:

- i. **colocações adjetivas:** compostas por Adjetivo+Substantivo, nas quais tanto o adjetivo quanto o substantivo podem ser convencionalizados. Por exemplo, em espanhol, a combinação *mala suerte* / má sorte;
- ii. **colocações nominais:** compostas por dois substantivos, dos quais pelo menos um, o colocado, é convencionalizado e, por vezes, os dois o são. Em espanhol, os dois substantivos costumam aparecer com uma preposição, como a colocação *tarjeta de crédito* / cartão de crédito;
- iii. **colocações verbais:** compostas por Verbo+Nome(objeto), podendo apresentar preposição, Verbo+(prep+)Nome(objeto). Por exemplo, *prender la luz* / ligar ou acender a luz e *ir en coche* / ir de carro, respectivamente. Pode ser, ainda, Nome(sujeito)+Verbo, por exemplo, *el rumor corre* / corre o rumor.
- iv. **colocações adverbiais:** compostas por Advérbio+Adjetivo, em que o advérbio modifica o adjetivo, ou por Advérbio+Verbo, em que o advérbio modifica o verbo. Por exemplo, *expresamente prohibido* / expressamente proibido e *llorar copiosamente* / chorar copiosamente.

Neste trabalho, restringimo-nos à terceira classe de colocações, especialmente às formadas por um Verbo+Nome(objeto), ou ainda, Verbo+(prep+)Nome(objeto). O terceiro tipo, formado por Nome(sujeito)+Verbo será considerado em trabalhos futuros, em que o *corpus* de análise seja mais extenso. Aqui, optamos pelas colocações verbais, pois, de acordo com Írsula (1994, p. 281), “las colocaciones substantivo+verbo representan el grupo más

numeroso y que mayor influencia tiene en la comunicación lingüística”<sup>14</sup>. Cabe destacar ainda que, conforme é possível observar, existe uma divergência na nomenclatura ao mencionar a estrutura desta classe de colocações. Aqui, utilizamos Verbo+Nome tendo em vista Tagnin (2013), porém nossa outra autora de referência, Corpas Pastor (1996), no que se refere à tipologia das colocações utiliza Verbo+Substantivo. Explicamos a seguir, com mais detalhes, os dois tipos de colocações verbais que analisamos com base no trabalho de Mogendorff (2019):

### 1) Verbo+Nome(objeto):

No discurso, a estrutura completa se apresenta como Sujeito+Verbo+Nome, este último em função de objeto direto do verbo. O verbo, por sua vez, costuma ser transitivo direto, pois os intransitivos não estão aptos para formar este tipo de colocação. Alguns verbos que formam colocações deste tipo possuem combinalidade colocacional extensa, isto é, são altamente polissêmicos e seu significado lexical é menor, como por exemplo, *tomar* (*tomar una decisión* / tomar uma decisão), *hacer* (*hacer alusión* / fazer alusão), *tener* (*tener en cuenta* / levar em conta) e *poner* (*poner en práctica* / colocar em prática). Outros verbos, no entanto, ficam restringidos à base, isto é, ao nome, pois este último apresenta certas restrições combinatórias, como por exemplo, *recibir regalos* em lugar de “*ganar*”*regalos*.

### 2) Verbo+(prep+)Nome(objeto):

No discurso, a estrutura completa se apresenta como Sujeito+Verbo+(prep+)Nome, este último em função de objeto direto ou indireto do verbo. Assim sendo, neste tipo de colocação os verbos podem ser transitivos (direto e/ou indireto), intransitivos ou pronominais. Em língua espanhola, por exemplo, temos *llenar (a alguien) de esperanza* / encher alguém de esperança, em que o verbo é transitivo direto e indireto; *caer en desuso* / cair em desuso, em que o verbo é intransitivo; *proclamarse campeón del mundo* / proclamar-se campeão do mundo, em que o verbo é pronominal.

Finalmente, como forma de sintetizar o conceito de colocação, resumimos as suas principais características formais e semânticas, levando em conta os autores mencionados anteriormente. Desse modo, sobre elas, podemos afirmar que:

---

<sup>14</sup> “[...] as colocações substantivo+verbo representam o grupo mais numeroso e que maior influência tem na comunicação linguística”. (tradução nossa).

- constituem-se por duas unidades léxicas (base e colocado);
- apresentam coocorrência léxico-sintática dos elementos integrantes;
- possuem certa fixação interna;
- são convencionalizadas pelo uso;
- apresentam restrição combinatória estabelecida pelo uso frequente da combinação;
- são composicionais, portanto, possuem significado transparente depreendido pela soma do significado de seus constituintes;
- pelas características anteriores, precisam ser apresentadas aos aprendizes de LEs e aprendidas por eles para que alcancem um bom desempenho nas competências linguísticas e comunicativas.

## 2.5 A FRASEODIDÁTICA COMO DIDÁTICA DA FRASEOLOGIA

Nesta seção, discutiremos brevemente sobre a área que se dedica a pensar sobre o ensino das UFs tanto em LM como em LEs: a Fraseodidática, segundo autores como Higuera García (2006), Solano Rodríguez (2007), González-Rey (2012) e Mogendorff (2019), entre outros.

Conforme indica o título desta seção, o termo Fraseodidática costuma ser definido como a “didáctica de la fraseología”<sup>15</sup> ou, ainda, como uma “rama aplicada de la fraseología”<sup>16</sup> (GONZÁLEZ-REY, 2012, p. 1). No entanto, a autora esclarece que, antes mesmo que a disciplina Fraseologia se tornasse autônoma, já existiam estudos relacionados às UFs com foco no seu ensino em LEs. Por isso, na segunda metade do século XX, com a consolidação da didática das línguas como ciência e disciplina autônoma, a introdução dos estudos fraseológicos foi ainda mais fácil, dado que já estavam sendo discutidos anteriormente.

Em se tratando do ensino-aprendizagem de LEs, mais especificamente de ELE, observaremos que o papel que se dá ao léxico é escasso e pobre, sobretudo no que se refere à produção de material didático (NARIÑO RODRÍGUEZ, 2017; TEER, 2017; BATISTA, 2020). Tanto baseados em nossa experiência docente, quanto no que foi discutido e revisado até então, vemos que isto parece ocorrer pelo fato de que a preocupação com o estudo das

<sup>15</sup> “[...] didáctica da fraseologia” (tradução nossa).

<sup>16</sup> “[...] perspectiva aplicada da fraseologia” (tradução nossa).



unidades lexicais da língua estudada é discussão recente, se comparada à gramática. Quanto ao estudo das colocações, Alonso Ramos (2003, p. 552) observa que há ainda um “[...] vacío sobre la importancia de las colocaciones en la enseñanza del léxico de una lengua”<sup>17</sup>, sobretudo no contexto de ensino de ELE. Embora a autora tenha apontado este fato em 2003, pensamos que ainda seja algo que persiste, pelo próprio resultado do levantamento feito para esta pesquisa.

Se no estudo de uma LE não se dá atenção às colocações – e às demais UFs –, ao longo da aprendizagem da língua-alvo o estudante pode se tornar um “falante ingênuo”, termo proposto por Fillmore (1979). Segundo o autor, um falante ingênuo é aquele que desconhece unidades linguísticas idiomáticas, combinações lexicais estabelecidas pelo uso, como as colocações e as expressões idiomáticas. Isto acontece porque o aprendiz de uma LE precisa estar consciente de que, na língua, não há regras para todas as combinações de palavras e que muitas delas devem ser aprendidas em blocos, como uma estrutura pré-fabricada, conforme já afirmamos anteriormente. Sem esse conhecimento, será um falante que desconhece as convencionalidades da língua estudada, ou seja, o fenômeno da fraseologia.

A partir de novas abordagens de ensino, como o enfoque comunicativo e por tarefas, e de estudos na área, começa-se a estudar a gramática e o léxico de forma associada, ainda que a passos lentos. Por consequência, surgem discussões a respeito do ensino de léxico, isto é, de que este não está constituído apenas de unidades lexicais simples, mas também por estruturas complexas e pré-fabricadas. É no âmbito da Fraseodidática, portanto, que o ensino das UFs passa a ser estudado com maior enfoque. A partir dela, pensa-se em formas e caminhos para que o ensino de línguas passe a reconhecer a importância de se incorporar o aspecto fraseológico em sua didática, isto é, quando, como e quais UFs ensinar em LE, buscando favorecer o desenvolvimento da competência lexical e, por conseguinte, comunicativa do aprendiz.

Para Solano Rodríguez (2007), o processo de aquisição de uma LE passa, necessariamente, pela aquisição da competência fraseológica – ver também seção 2.2. A autora sugere que é possível começar a desenvolver competência fraseológica em uma LE a partir da conscientização fraseológica da própria LM do aprendiz. Para tanto, propõe que o ensino das UFs mantenha um paralelismo com a LM, ou seja, que o começo do reconhecimento das fraseologias da língua-alvo ocorra a partir do reconhecimento do aspecto fraseológico em sua primeira língua. Com esta base, é possível que as UFs da LE passem a integrar os estudos dos demais aspectos da língua.

---

<sup>17</sup> “[...] lacuna sobre a importância das colocações no ensino do léxico de uma língua” (tradução nossa).

Ainda que, em sua LM, o aprendiz não saiba referir-se explicitamente às UFs, ele reconhece facilmente o aspecto fraseológico. Uma das formas de se ativar este conhecimento e torná-lo consciente é a partir da desautomação, o que supõe a proposição de exercícios práticos com UFs em que seus elementos estejam fora de sua ordem convencionalizada (SOLANO RODRÍGUEZ, 2007). Rapidamente, o estudante reconhecerá que algo não está como o “previsto” e passará a ordenar os elementos de forma que as UFs voltem para a sua fixação recorrente. Em se tratando das colocações em língua portuguesa, por exemplo, é possível solicitar ao aprendiz que observe atentamente combinações de palavras como *arremessar no lixo e colher o lixo* e identifique o que há de “estranho”. Certamente, todos irão dizer que “não se diz” *arremessar* nem *colher* junto com a palavra *lixo*, mas sim *jogar no lixo* e *recolher o lixo*. Em outros termos, irão reconhecer, ainda que não se mencionem nomenclaturas específicas, que se trata de um caso de restrição combinatória e de algo típico estabelecido na língua pelo uso. Após incentivar este tipo de reflexões, os alunos reterão mais facilmente a apresentação das UFs da língua-alvo, pois já terão iniciado o processo de conscientização fraseológica a partir de sua própria língua, o que facilita o processo de sua aprendizagem em uma LE.

Para selecionar quais UFs apresentar ao aluno, Solano Rodríguez (2007) propõe que sejam das mais frequentes às menos frequentes no uso e das menos complexas às mais complexas em termos de polissemia, idiomaticidade, fixação, etc.. Além disso, o professor deve introduzi-las em suas aulas de forma que haja progressividade, bem como relação entre as unidades, de forma que sejam agrupadas a partir das relações semânticas estabelecidas entre elas, seja em termos de seus significantes, seja em termos de seus significados.

Lugo Mirón (2007) também defende que as especificidades do aspecto fraseológico da LE estudada sejam apresentadas a partir da conscientização das estruturas da LM. Após isso, tal como Solano Rodríguez (2007), compreende que as UFs da LE sejam introduzidas a partir das que sejam de nível semântico e estrutural mais simples e, na medida em que se avance nos estudos, sejam apresentadas as mais complexas semanticamente e estruturalmente.

Por fim, Solano Rodríguez (2007) argumenta que, além do critério da frequência, outros devem ser levados em conta para a seleção das UFs a serem apresentadas e trabalhadas em sala de aula: a dificuldade semântico-pragmática e as relações entre seus significantes e significados.

Tendo em vista que nosso objeto de estudo são as colocações, entendemos que o critério da frequência seja um dos mais relevantes para nós, uma vez que as colocações são UFs que possuem sentido composicional, sendo facilmente decodificadas nos textos. Acreditamos que

o “problema” das colocações para os estudantes de LE não está na compreensão do sentido, mas no fato de que elas não podem ser combinadas literalmente a partir da tradução da LM para a LE, dado seu caráter convencionalizado e idiomático, e precisam ser aprendidas para serem utilizadas adequadamente nas diferentes situações comunicativas.

Para Higuera García (2006) o desconhecimento deste tipo de combinatória lexical, em que se precisa reconhecer as relações, bem como as restrições combinatórias que as unidades lexicais apresentam na LE, é o que normalmente distingue o falante nativo do aprendiz da língua. Trata-se, portanto, de reconhecer a convencionalidade da língua em seu nível sintático, conforme observado por Tagnin (2013). Além disso, Alonso Ramos (2003) já havia destacado que as colocações, no ensino de uma LE, representam uma questão mais de codificação do que de decodificação. No entanto, lembra que primeiro contato com este tipo de fraseologia parte dos textos reais e autênticos, ou seja, por meio da sua decodificação.

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

Nesse sentido, as colocações contribuem para a profundidade da aprendizagem lexical, visto que, quanto mais o aluno as identifica nos textos, maior será sua habilidade de reconhecimento das relações entre as palavras, o que contribui para o processamento profundo e sólido da aprendizagem lexical, evitando esquecimentos.

Em relação a este processamento, sobretudo das colocações, podemos citar Baptista *et al.* (2005) que mencionam a proposta de exercícios de Penadés Martínez (1999) para o ensino de UFs, com foco nas expressões idiomáticas. Embora se trate de etapas propostas para o ensino de expressões idiomáticas em LE, pensamos que podem ser adaptadas ao ensino das colocações. Esta proposta apresenta quatro passos: apresentação, prática, utilização das unidades e práticas de memorização, as quais detalhamos a seguir, adaptando-as ao ensino das colocações:

- a) apresentação: deve-se, primeiramente, encontrar a melhor forma de apresentar as colocações, considerando as especificidades dos estudantes. É necessário, além

disso, procurar um gênero em que elas sejam produtivas e estabelecer um campo semântico que evidencie algum tipo de relação entre elas.

- b) prática: nesta etapa, sugere-se que sejam feitos exercícios que estimulem a prática, focando no reconhecimento tanto da forma como do significado da colocação.
- c) utilização: foca-se na produção, oral ou escrita, na qual os alunos devem colocar em prática o que foi aprendido até o momento. Para isso, podem produzir textos com determinadas temáticas, ou preencher lacunas de textos já propostos. Em níveis mais avançados, propostas orais que estimulem a comunicação e o aparecimento das colocações oralmente.
- d) memorização: trata-se da revisão das colocações por meio de exercícios diversos.

Neste último passo, a autora sugere que o professor solicite ao aluno que busque, a partir de uma UF – no nosso caso seria a colocação – presente em um texto, outras similares; que ofereça aos alunos sugestões de expressões ou combinações somente com a primeira parte a fim de que a completem e que reconstruam suas formas originais e, finalmente, que solicite aos alunos para apontar, dentre algumas UFs – colocações para nós –, quais se confundem a respeito de seus elementos constituintes.

Em se tratando mais especificamente das colocações, Mogendorff (2019) reconhece que há três aspectos metodológicos que implicam significativamente o desenvolvimento do aspecto colocacional dos estudantes e que devem ser consideradas na produção de material didático e na abordagem em sala de aula. São eles: o número de colocações apresentado, a quantidade de exposições do estudante à colocação e a definição de estratégias para o desenvolvimento da consciência fraseológica dos aprendizes. Para desenvolver esta ideia, Mogendorff (2019) recupera alguns autores como Higuera García (2006), que, a respeito do número de colocações a serem apresentadas, recomenda que se trabalhem um máximo de doze colocações por aula para que o estudo seja rentável. Já Gómez Molina (2004) recomenda um número limitado e que se priorize as colocações vinculadas ao léxico da aula, assim como, em um primeiro momento, as que são mais fáceis por conta da semelhança formal e de significado com a LM do estudante.

Em relação ao número de exposições, Mogendorff (2019) explica que, caso o aluno tenha contato apenas uma vez com o léxico novo, ou no máximo duas, as chances de não reter a unidade são grandes. É necessário, portanto, que o estudante seja exposto reiteradamente ao léxico novo, como por exemplo, às colocações, possibilitando oportunidades de utilizá-las em práticas efetivas. No entanto, Binon e Verlinde (2000) salientam a importância de levar em

conta o contexto de ensino e as características dos aprendizes neste aspecto metodológico, tendo em vista que, para estes autores, a exposição e a reativação do vocabulário aprendido é de ordem qualitativa e não quantitativa, isto é, o professor deve decidir o número de vezes que será necessário expor os estudantes a uma unidade lexical, seja ela simples ou complexa, como as colocações.

Finalmente, sobre as estratégias para desenvolver a consciência colocacional, Mogendorff (2019) cita a necessidade de mostrar ao estudante que as palavras não podem ser traduzidas uma a uma, visto que elas se apresentam em blocos, conforme propôs Lewis (1993) a partir do termo *Chunks* (blocos de palavras). Para a autora, uma das formas de alcançar esta consciência é valer-se da LM do estudante como um recurso a mais no aprendizado das colocações. Segundo outros autores, tais como Izquierdo Gil (2005) e Solano Rodríguez (2007), o contraste entre as línguas desperta conhecimentos implícitos na LM, os quais o estudante relacionará à LE que está sendo aprendida. Trata-se, portanto, de o aluno perceber as diferenças entre as colocações de sua LM e da LE, no nosso caso, da língua espanhola, ainda que este recurso, quando necessário, seja a tradução da colocação, pois esta salientará as diferenças idiossincráticas entre as línguas.

Nesse sentido, Mogendorff (2019) sugere que se apresente um quadro com algumas colocações em espanhol de um lado e, do outro, que se peça ao estudante que escreva como ele imagina que elas são ditas em português. Este processo pode, ainda, ser feito ao contrário, com as colocações em português, de um lado, e, do outro, o estudante tem a tarefa de indicar como seriam em espanhol. Neste segundo caso, o estudante precisa já ter tido contato com as colocações em espanhol anteriormente, sendo uma atividade de reativação e não de percepção, como é a primeira.

Higueras García (2006) elenca ainda cinco princípios que, segundo a autora, são fundamentais para o ensino-aprendizagem das colocações:

- a) combinar o ensino explícito, a partir de atividades que incentivem a consciência do fenômeno, e implícito por meio de variados *inputs* para ampliar a consciência colocacional;
- b) selecionar o léxico levando em conta campos semânticos e as colocações, tendo em vista funções linguísticas;
- c) propor atividades de qualquer tipo que ajude os estudantes a memorizar e revisar as colocações;
- d) destacar e praticar o aspecto linguístico a partir de atividades que envolvam textos escritos e orais, bem como estimular a expressão, compreensão e interação;

- e) relacionar o componente léxico com outros conteúdos.

Na próxima subseção, apresentamos dois autores que se preocupam com o ensino do léxico e, por sua vez, das UFs, e, para tanto, propuseram uma tipologia de exercícios lexicológicos.

### 2.5.1 A tipologia de exercícios lexicológicos de Binon e Verlinde (2000)

Os autores da primeira proposta tipológica, Binon e Verlinde (2000), são professores de Francês como LE e lexicógrafos. Em 1999, publicam o dicionário *Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires* (DAFA, 1999), cujos verbetes servem de base para os exercícios propostos. Antes da apresentação da tipologia lexicológica, salientam que é importante que todos os exercícios sejam adaptados ao nível dos aprendizes e visem a ser mais comunicativos (BINON; VERLINDE, 2000). Anteriormente, vimos que estes princípios também são ressaltados por outros autores. Sendo assim, estes e os demais princípios, bem como os exercícios lexicológicos, são alguns dos parâmetros no quais nos apoiamos para alcançar um de nossos objetivos específicos: propor exercícios complementares à CLD *Cercanía Joven* (2016) com foco no ensino das colocações Verbo+Nome.

Cabe ressaltar que, a respeito da tipologia de Binon e Verlinde (2000), apresentaremos apenas os exercícios que julgamos ser os que melhor contribuirão com a elaboração da nossa proposta, uma vez que estimulam o ensino de colocações e do aspecto combinatório das unidades lexicais em nível sintagmático.

Antes de apresentar as propostas de exercícios lexicológicos, trazemos as três fases que os autores aconselham para o ensino de vocabulário, de forma geral, e, por consequência, das colocações, no ensino de LEs:

- a) apresentação de uma unidade lexical a partir de diversas técnicas (contextualização, definição, sinonímia, paráfrase, exemplos e tradução);
- b) memorização ao realizar exercícios lexicológicos;
- c) reativação ao reutilizar a unidade lexical nova em outros contextos, como em produções de comunicação.

Abaixo passamos à apresentação dos exercícios.

#### 2.5.1.1 Exercícios de associação

- a) **livre:** ativar a criatividade linguística, permitindo a reativação e a integração das unidades lexicais no léxico mental. Também é possível utilizar este tipo de exercício como diagnóstico.

**Ex.:** Que palavras você relaciona espontaneamente aos termos seguintes?

1. *Chômage* 2. *Justice* 3. *Malade*<sup>18</sup>

Pensamos que este tipo de exercício se relaciona com o ensino de colocações Verbo+Nome na medida em que é possível apresentar alguns verbos e solicitar ao estudante que os relacione livremente a substantivos, ou vice-versa. Desta forma, as relações combinatórias das palavras são acionadas em nível sintagmático.

- b) **funcional:** desenvolver a modalidade associativa a partir de um campo semântico. Em seguida, apresentar um contexto significativo que exemplifique a funcionalidade.

**Ex.:** Relacionar colunas. Temática: Os esportes.

1. un cavalier a. une raquette

2. un joueur de tennis b. une monture<sup>19</sup>

É possível pensar em campos semânticos e propor este tipo de exercício para o ensino de colocações Verbo+Nome. Por exemplo, em uma das colunas, apresentam-se colocações *andar en bici, mezclar los ingredientes, cepillarse los dientes*; em outra, campos semânticos como *deporte, alimentación, acciones rutinarias*, etc.

### 2.5.1.2 Exercícios de definição

- a) **correspondência:** apresentar unidades lexicais e propostas de definições para que sejam relacionadas a elas.

**Ex.:**

1. l'équitation

2. le football

a. un sport d'équipe qui oppose deux équipes de onze joueurs qui doivent essayer de (...) et qui se pratique sur un terrain de (...)

b. l'art de monter à cheval, etc<sup>20</sup>

<sup>18</sup> Exemplos dos autores: "1. Desemprego 2. Justiça 3. Doença" (tradução nossa).

<sup>19</sup> "1. um cavaleiro a. uma raquete 2. um jogador de tênis b. uma montaria" (tradução nossa).

<sup>20</sup> "1. Equitação 2. Futebol"

Apesar de as colocações Verbo+Nome possuírem sentido composicional, isto é, seu significado é depreendido pela soma dos significados de seus constituintes, é possível solicitar este tipo de correspondência, justamente para evidenciar que esta é uma característica que as difere de outras UFs, como as expressões idiomáticas. Por exemplo, de um lado há as colocações 1. *Recibir apoyo*; 2. *Recibir regalos*, do outro, as definições para serem relacionadas a elas a. *Tener ayuda de diferentes formas y en diferentes situaciones a depender de la necesidad*; b. *Recibir algún objeto deseado o no como forma de cariño o conmemoración especial*. Deste modo, o exercício também evidencia ao aluno que as palavras “andam juntas” na medida em que estarão diante de definições de combinatórias lexicais e não de palavras isoladas, como é o mais comum.

b) **produção:** apresentar unidades lexicais e solicitar definições ou paráfrases.

- Ex.: 1. *acheter* (action):.....  
 2. *un aiguilleur du ciel* (profession): .....  
 3. *une grippe* (maladie): .....  
 4. *la santé n’a pás de prix* (diction)<sup>21</sup> .....

Assim como no exercício anterior, também este pode ser aplicado para o caso das colocações Verbo+Nome. Assim, se solicitaria este tipo de exercício após o anterior, já que é tarefa do estudante apresentar a definição, quando precisará de um exemplo de como fazê-lo. Exemplo de colocações que os alunos poderiam definir ou parafrasear: *ahorrar dinero*; *ahorrar energía*; *plantear cuestiones*, etc.

### 2.5.1.3 Exercícios sobre as colocações (eixo sintagmático)

Neste tipo, os autores citam exercícios para as colocações adjetivas, nominais e verbais. Citamos as verbais por se tratar do nosso objeto de estudo.

---

a. Um esporte de equipe que opõe duas equipes de onze jogadores que devem tentar (...) e que se pratica em um campo de (...), etc. b. arte de montar em um cavalo, etc” (tradução nossa).

<sup>21</sup> “1. comprar (ação)

2. um controlador de tráfego aéreo (profissão)

3. uma gripe (doença)

4. a saúde não tem preço (provérbio)” (tradução nossa).



- a) **verbais:** ativar e desenvolver a consciência combinatória das palavras, por meio de ações diversas vinculadas sempre a um campo semântico.

Ex.: quais são as atividades de uma empresa?

Quadro 2 – Exercício colocações verbais<sup>22</sup>

Entreprise Etablissement	Type Sect.	Activité	Produit de base	Produit fini Service	Clientèle ciblée Consommation Interm/finale
RENAULT  INTERBREW  CARDIN IBM HOLIDAY INN UNE BOULANGERIE Etc.		assembler des voitures brasser de la bière			

Fonte: Binon e Verlinde (2000, p. 146).

Poderia ainda ser apresentado um quadro de colocações relacionadas a uma empresa e pedir que os estudantes coloquem em ordem.

De acordo com Binon e Verlinde (2000), os exercícios para o ensino de colocações buscam ressaltar o plano produtivo das combinações lexicais, ou seja, buscam verificar a competência colocacional dos estudantes, quando estes possuem um nível mais avançado. Em níveis iniciais, também é sugerido que as colocações sejam exploradas, porém compreendem que é necessário adaptá-las e, para isso, os exercícios anteriormente mencionados (de associação livre e funcional, definição, etc.) podem ser utilizados. Além disso, segundo os autores, o ensino de colocações, sobretudo as verbais, recupera a dimensão pragmática, já que é necessário que o estudante compreenda não só como combinar as palavras de forma natural para explicar uma ação, mas também quem pode utilizá-la, quando e onde.

#### 2.5.1.4 Exercícios sobre as correlações (eixo paradigmático)

<sup>22</sup> Estabelecimento comercial (Renault, Interbrew, Cardin, IBM, Holiday Inn, Une Boulangerie etc)

Tipo de setor;

Atividade (montar carros, preparar cervejas);

Produtos de base;

Produto final;

Cliente alvo, Consumo, Intermediário final. (tradução nossa).

As atividades sobre o eixo paradigmático são as que evidenciam a relação de uma palavra com outras concorrentes. Alguns fenômenos correspondentes ao eixo paradigmático são: sinonímia, parassinonímia, antonímia, paronímia, falsos cognatos, homônimos, hiperônimos e hipônimos. Na tipologia apresentada pelos autores são apresentados exemplos de atividades para cada um dos fenômenos. Porém, trata-se de exercícios com foco nas unidades lexicais simples. Como as colocações são fenômenos fraseológicos, acreditamos que os fenômenos da sinonímia e antonímia sejam os que melhor se relacionam para o estudo das colocações Verbo+Nome.

Tendo em vista o que é dito pelos autores, e o que foi apresentado na seção anterior dedicada à fraseodidática, pensamos que, no caso da sinonímia, é possível dar um texto ao estudante com algumas colocações em negrito e solicitar que as substituam por outra colocação que se encontra em um boxe à parte, sem que o sentido se perca (ex.: *formar parte / hacer parte*). Já no caso da antonímia, é possível aproveitar as mesmas colocações utilizadas para o exercício de sinonímia, porém solicitando aos aprendizes que identifiquem os antônimos das combinatórias constantes em outro boxe (ex.: *aceptar la invitación / rechazar la invitación*).

Na próxima subseção, descrevemos brevemente uma proposta de trabalho com as colocações Verbo+Nome no ensino de ELE elaborada por Mogendorff (2019) em sua tese de doutorado.

### 2.5.2 A sequência didática para o ensino de colocações Verbo+Nome em ELE de Mogendorff (2019)

Em sua tese de doutorado, Mogendorff (2019) elaborou duas propostas de sequência didática – uma física e outra digital – para o ensino de colocações Verbo+Nome divergentes entre português e espanhol em ELE nível A2. Seu foco, portanto, foram as colocações em que um dos seus componentes, por vezes os dois, diverge entre o par de línguas português-espanhol, como por exemplo, *recibir regalos* (ganhar presentes) e *cumplir años* (fazer aniversário). Apesar de haver uma proposta digital, descreveremos algumas partes e aspectos apenas da proposta física, tendo em vista que nossos exercícios também serão propostos neste formato.

Tendo como base a constatação de que não existem materiais didáticos voltados ao ensino das colocações divergentes entre espanhol e português, a autora propõe uma novidade no âmbito dos estudos sobre o ensino de ELE, bem como comprova a importância deste tipo de unidade lexical estar inserido nas aulas. Seu trabalho é inspirador e relevante na área da Fraseodidática, tanto para o ensino de espanhol, como também para outras línguas que desejam

inserir as colocações em sua didática, pois, segundo a própria autora, um de seus objetivos ao produzir o material didático é preencher a lacuna identificada, para que as colocações passem a estar inseridas nas aulas de espanhol. Como consequência, espera-se também colaborar com o desenvolvimento da consciência fraseológica dos estudantes a respeito do fenômeno colocacional.

Quanto aos princípios que guiam a primeira sequência didática (em papel), Mogendorff (2019) teve como base as concepções de Higuera García (1996) que indicam que cada unidade didática deve começar com uma apresentação, a partir de um tema que gere interesse ao estudante, prosseguindo com a prática, por meio de exercícios variados que ativam a atenção do aprendiz e trabalhem as colocações, terminando com a produção, em que o aprendiz possui uma tarefa final na qual usa a língua-alvo e as colocações que foram aprendidas anteriormente.

Para elaborar a sequência didática, a autora precisou estabelecer uma metodologia de levantamento de dados para coletar as colocações Verbo+Nome divergentes entre o português e o espanhol que fariam parte dos exercícios das unidades. Vale destacar que, além das sequências didáticas, também consta em sua proposta um guia para o professor com informações de teor teórico-prático para ajudar os docentes no processo de consciência fraseológica e didática sobre as colocações. No material didático do aluno também constam informações, como o objetivo de cada unidade didática, os materiais necessários, o tempo de aplicação (45 minutos), entre outras questões.

Após a coleta de dados, a autora explica que 50 colocações foram mantidas e fazem parte das unidades que compõem as sequências. A sequência didática que analisamos, por sua vez, é composta de cinco unidades de temáticas diferentes, como vemos no Quadro 3:

Quadro 3 – Tema por unidade da sequência didática

<b>Unidad</b>	<b>Tema</b>
1. Viajar em avião por primera vez: passo a passo	Instrucciones para viajar en avión
2. Chillie y Pepe	Amistad
3. Karma	Decisiones y consecuencias
4. Qué actividades realizan los adolescentes brasileños en su tiempo libre?	Actividades de los adolescentes en general
5. Te quiero conocer!	Actividades diárias del alumno

Fonte: Mogendorff (2019, p. 135-136).

É dito ainda que os temas escolhidos são uma tentativa de aproximação à realidade dos estudantes de nível A2, que tendem a ter de 12 a 16 anos, para tornar o ensino mais atrativo. Outro ponto interessante da organização é a distribuição das 50 colocações pelas unidades.

Deste modo, cada unidade é composta por um número máximo de onze colocações, exceto a unidade 5, que apresenta apenas seis, pois a tarefa final englobará todas as outras colocações estudadas. Como forma de ilustrar a organização das colocações por unidade, a autora traz um quadro no qual constam o nome da unidade, quantas colocações foram usadas e quais são estas colocações. Reproduzimos abaixo uma parte deste quadro a modo de exemplo.

Figura 1 – Colocações por unidade na sequência didática

<p>1. Viajar en avión por primera vez: paso a paso</p> <p>Número de colocaciones: 11</p>	<p>abrocharse el cinturón  apagar el celular, la computadora, la luz  bajar del avión  despachar las valijas  esperar el turno  hacer la cola  mirar películas  rellenar el formulario  recoger el equipaje  tener ganas  tomar un avión</p>
<p>2. Chillie y Pepe</p> <p>Número de colocaciones: 11</p>	<p>aclarar un lío  arreglar el problema  dar envidia  doblar la esquina  guiñar un ojo  hacer una tontería  hacerse realidad  recibir un regalo  sacar conclusiones  saludar con cariño  sentir nostalgia</p>
<p>3. Karma</p> <p>Número de colocaciones: 11</p>	<p>arrancar el coche  buscar ayuda  contestar una pregunta  dar una mirada  escuchar una canción  hacer burla  llamar por teléfono  manejar el coche  sacarse la camiseta  tener éxito  tomar la merienda  <b>Atención:</b> apagarse el celular, el coche  (ya se trabajó en la Actividad 1 - apagar el celular)</p>

Fonte: Mogendorff (2019, p. 136-137).

Após demonstrar a organização das unidades didáticas e das colocações inseridas em cada uma delas, passa-se à sequência didática, com a descrição de cada uma de suas partes (apresentação, prática e produção). A seguir, apresentamos cada uma delas de forma breve, destacando e ilustrando alguns aspectos e atividades.

## 2.5.2.1 Unidade 1: Viajar en avión por primera vez: paso a paso

A autora inicia a primeira unidade didática da sequência com um texto motivador sobre o tema *viajar de avión pela primeira vez*, no qual algumas colocações Verbo+Nome são destacadas, conforme mostra a Figura 2, a fim de que o estudante comece a tomar consciência sobre elas.

Figura 2 – Trecho do texto da Unidade 1 – Sequência Didática

<p><b>VIAJAR EN AVIÓN POR PRIMERA VEZ: PASO A PASO</b></p> <p>Adaptado de: <a href="http://www.turismocasual.com/articulos/1-viajar-en-avion-por-primera-vez-paso-a-paso">http://www.turismocasual.com/articulos/1-viajar-en-avion-por-primera-vez-paso-a-paso</a></p> <p>¿Has viajado ya en avión? ¿Sabes cómo debes proceder?</p> <p>a) <i>Lee el siguiente texto:</i></p> <p>Cuando <b>tomas un avión</b> por primera vez es siempre motivo de nervios y estrés, el solo hecho de entrar a un aeropuerto da miedo después de <b>mirar películas</b> donde la gente corre apurada por los pasillos del aeropuerto para no perder su vuelo.</p> <p><b>1. Ir al aeropuerto con anticipación de al menos 3 horas</b></p>
---

Fonte: Mogendorff (2019, p. 138-139).

No trecho acima vemos que duas colocações foram destacadas pela autora, *tomas un avión* e *mirar películas*, algo feito ao longo do texto com as demais colocações nele inseridas. No exercício que segue o texto, estas colocações encontram-se listadas, e seu objetivo é fazer com que o aluno tente reconhecer como elas são ditas em português.

Figura 3 – Exercício prático Unidade 1 – Sequência Didática

<p>c) <i>Observa las expresiones en negrito del texto. Aquí tienes una lista.</i></p> <p><i>¿Sabes cómo se dicen en portugués?</i></p> <p><i>¿Hay algo que te llama la atención?</i></p>	
ESPAÑOL	PORTUGUÉS
<b>tomar un avión</b>	
<b>mirar películas</b>	
<b>despachar las valijas</b>	
<b>hacer la cola</b>	
<b>esperar el turno</b>	
<b>tener ganas</b>	
<b>abrocharse el cinturón</b>	
<b>apagar la luz, apagar el celular, apagar la computadora</b>	

Fonte: Mogendorff (2019, p. 140).

Este é um exemplo de exercício que estimula a consciência fraseológica e, por sua vez, colocacional dos estudantes, tendo como ponto de contraste a LM (o português). Conforme exposto anteriormente, Mogendorff (2019) sustenta, tomando como base as ideias de Izquierdo Gil (2005) e Solano Rodríguez (2007), que o contraste entre as línguas (materna e estrangeira)


é um ponto positivo na aprendizagem das colocações, sobretudo nos primeiros contatos do aluno com este tipo de unidade lexical. Desta forma, desperta-se conhecimentos implícitos sobre o fenômeno fraseológico e colocacional da LM para que eles passem a tornar-se conscientes no estudo da LE.

### 2.5.2.2 Unidade 2: Chillie y Pepe

A segunda unidade tem como tema motivador a amizade e o destino de um objeto/personagem obsoleto e se inicia com um vídeo de curta-metragem sobre o tema. Após assistir ao vídeo, os alunos recebem os exercícios focados na fase de percepção e prática.

Figura 4 – Exercícios práticos Unidade 2 – Sequência Didática

d) ¿Te acuerdas?  
Las expresiones en negrita de la actividad anterior se llaman **COLOCACIONES**



**Una COLOCACIÓN es una combinación de palabras que aparecen juntas con más frecuencia que otras palabras. Por ejemplo: "andar en monopatín".**

e) Escribe, en cada colocación, la letra que corresponde a su significado:

1. <b>sacar conclusiones</b> ____	a) cerrar un ojo momentáneamente
2. <b>aclarar el lío</b> ____	b) explicar una confusión
3. <b>dar envidia</b> ____	c) deducir
4. <b>hacerse realidad</b> ____	d) algo insensato sin pensar las consecuencias
5. <b>sentir nostalgia</b> ____	e) sentir el deseo de "algo" que no se tiene
6. <b>hacer una tontería</b> ____	f) convertir algo en verdadero
7. <b>saludar con cariño</b> ____	g) resolver el inconveniente
8. <b>arreglar el problema</b> ____	h) aceptar algo, sin dar nada a cambio
9. <b>guiñar un ojo</b> ____	i) realizar la acción (que implica buenos modales) de forma afectuosa
10. <b>doblar la esquina</b> ____	j) girar y cambiar la dirección
11. <b>recibir un regalo</b> ____	k) sentir la falta de alguien o algo

f) Y si buscamos estas colocaciones en portugués, ¿cómo quedan?  
aclarar el lío, arreglar el problema, dar envidia, doblar la esquina, guiñar un ojo, hacer una tontería, hacerse realidad, recibir un regalo, sacar sus conclusiones, saludar con cariño, sentir nostalgia.

Fonte: Mogendorff (2019, p. 143).

Os exercícios acima, segundo a autora, objetivam revisar o conceito de colocação (letra *d*) e estimular a retenção a partir da prática (exercícios *e* e *f*), nos quais os alunos devem relacionar colocação e significado e, por fim, buscar equivalentes em língua portuguesa. Vale

lembrar que, na tipologia de Binon e Verlinde (2000), destacamos que um dos tipos de exercícios propostos trata, justamente, do aspecto da definição e que, apesar de ser pensado para o trabalho com as unidades lexicais simples, argumentamos que também é possível considerá-lo para o ensino-aprendizagem das colocações, assim como Mogendorff propôs nos exercícios anteriores (Figura 4).

Quanto à produção final desta unidade, os alunos devem pensar em uma alternativa de narrativa para o vídeo assistido, utilizando pelo menos 6 das colocações destacadas. Na sequência, os alunos devem assistir ao vídeo com o volume desligado e um grupo por vez lê sua narrativa. Deste modo, a tarefa final da unidade propõe uma produção oral em que as colocações aprendidas serão reutilizadas em um contexto significativo.

### 2.5.2.3 Unidade 3: KARMA

Nesta unidade, o tema são as ações ou atitudes que podem gerar conflitos inesperados, algo muito presente no cotidiano dos alunos adolescentes, e que, portanto, estimula o debate entre eles. Aqui a proposta para o ensino das colocações também parte de um vídeo motivador sobre o tema. Após a visualização do vídeo, a autora sugere um exercício de vocabulário de múltipla escolha, o qual ilustramos com um trecho.

Figura 5 – Exercício de opção múltipla Unidade 3 – Sequência Didática

a) Lee el texto y **circula la palabra** que mejor completa la colocación:

Como la clase ya terminó, es hora de **tomar el lunch/la merienda/el aperitivo** y Javier va hasta la máquina de golosinas. Su compañera Mariana se acerca y dice:

—¿Te importa llevarme a casa hoy?

Javier **contesta/explica/expresa la pregunta**:

—Sí me importa, y Mariana se va enojada.

Cuando Fede está saliendo con el paquete de maníes en la mano, una chica, corriendo, lo empuja y los maníes se desparraman por el piso.

Fonte: Mogendorff (2019, p. 144).

No exercício, o aluno precisa escolher o substantivo ou o verbo que melhor completa a colocação entre as opções ofertadas. Deste modo, ativa-se novamente a consciência sobre o aspecto combinatório das palavras em termos do que é convencional ou não na língua-alvo, pois, neste momento, espera-se que os alunos já tenham começado a perceber que certas palavras se combinam com uma maior frequência do que outras possibilidades gramaticalmente possíveis, conseguindo reconhecer que entre as opções *merienda* é a palavra

que costuma acompanhar o verbo *tomar* e que *contestar* é o verbo utilizado com o substantivo *pregunta*.

#### 2.5.2.4 Unidade 4: ¿Qué actividades realizan los adolescentes brasileños en su tiempo libre?

Conforme indica o título, o tema desta unidade visa promover a expressão dos estudantes a partir do ingresso à sua realidade. Para apresentar o tema e promover o debate, o professor entrega aos alunos uma lista de colocações que indicam atividades que os adolescentes costumam realizar. A partir de tais colocações, o estudante deve sinalizar quais atividades são mais ou menos frequentes na sua rotina. Também é solicitado que o aluno debata com os colegas a fim de observar quais são as três atividades mais realizadas entre eles e quais são as três menos frequentes. Ao todo, trabalham-se 22 colocações Verbo+Nome, divergentes e não divergentes. As colocações divergentes entre o português e o espanhol, objetivo do trabalho da autora, são destacadas para chamar à atenção do aluno. Propõe-se ainda uma leitura sobre o tema a fim de fomentar um debate em que os estudantes se sintam à vontade, permitindo que a prática oral das colocações ocorra naturalmente.

#### 2.5.2.5 Unidade 5: ¡Te quiero conocer!

Na última unidade da sequência didática aborda-se um tema que gira em torno da rotina individual dos alunos. Nela, trabalham-se seis colocações novas e seis colocações que já foram vistas anteriormente. Para apresentar as colocações, há um texto sobre a temática, com algumas colocações que correspondem a ações rotineiras destacadas. Após a leitura, há um quadro com as colocações listadas, no qual o aluno deve marcar as atividades do texto que ele também realiza e quais são diferentes da sua rotina.

Por fim, realiza-se a tarefa final que contempla todas as colocações trabalhadas ao longo da sequência didática. Para esta tarefa, o aluno deve criar um vídeo pensando no formato do *Youtube* e utilizar vinte das colocações estudadas ao longo da sequência didática (na proposta, todas as colocações trabalhadas são recuperadas e listadas). Deste modo, o aluno revisa as colocações aprendidas na sequência didática com a finalidade de consolidá-las por meio da produção escrita e oral.

Concluída a revisão teórica, reforçamos que tanto os conceitos apresentados e definidos nas seções iniciais deste capítulo e os relativos à Fraseodidática, bem como as tipologias de exercícios de Binon e Verlinde (2000) e Mogendorff (2019) foram considerados na elaboração



da nossa proposta de complementação ao ensino de vocabulário da coleção *Cercanía Joven* (2016). No próximo capítulo, apresentamos as etapas metodológicas seguidas ao longo da pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia seguida para a análise da CLD *Cercanía Joven* (2016). Para tanto, dividimos este capítulo em três seções: 1) descrição da CLD *Cercanía Joven*; 2) identificação das colocações nos três volumes (livro do aluno) que traz dados para a análise quantitativa e 3) explicação da análise qualitativa das colocações identificadas. Ressaltamos que a análise possibilitou que alcançássemos nosso objetivo principal: analisar a coleção no que se refere à presença e ao ensino-aprendizagem das colocações Verbo+Nome.

#### 3.1 DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO *CERCANÍA JOVEN* (2016)

Começamos a descrição ressaltando alguns aspectos referentes ao edital de 2018 do PNLD. No subcapítulo 3.1.2 do anexo III (BRASIL, 2016), que trata dos princípios e objetivos gerais do componente LE, afirma-se que o livro didático de Língua Estrangeira Moderna deve ter compromisso com um ensino de línguas que transcenda a visão tecnicista, a fim de que este não seja limitado a explicações gramaticais e repetições descontextualizadas. Além disso, é considerado como critério de seleção a organização explícita das informações no manual do professor de forma a mostrar os objetivos pretendidos e a orientação teórico-metodológica assumida para a organização da coleção. Outro critério diz respeito à proposta didático-pedagógica oferecida.

Sobre os pressupostos teórico-metodológicos da coleção, consideramos o que é dito no “Guia de Livros Didáticos Ensino Médio (Espanhol)” (BRASIL, 2016). Segundo este documento, a coleção assume uma abordagem sociointeracionista, ou seja, entende que os sujeitos são seres sociais, e a linguagem deve considerar as relações sociais interpessoais, com foco nas quatro habilidades linguísticas (leitura, fala, escrita e audição). Dessa forma, afirma-se que a coleção, além de apresentar atividades que estimulam a interação como ponto de partida para o desenvolvimento sociolinguístico do estudante, também é estruturada de tal forma que as quatro habilidades sejam trabalhadas de modo integrado. Para tanto, em cada capítulo de cada volume da coleção, há sempre uma seção de habilidade de compreensão (leitura e escuta) e outra de produção (escrita ou oral).

Quanto à composição geral, a coleção *Cercanía Joven* (2016) é constituída de 3 volumes, destinados a cada um dos três anos do EM, e de 3 livros do professor, sendo 1 para cada volume. Neste trabalho, para alcançar nossos objetivos, analisamos os três volumes. Em trabalhos anteriores (BATISTA, 2020), analisou-se apenas o primeiro volume, por ter se tratado de uma pesquisa mais curta e que necessitava de um *corpus* de análise menor. No presente

trabalho, nos propomos a aumentar o escopo, e, por consequência, os dados, obtendo, assim, um panorama mais completo sobre a temática aqui em análise.

A apresentação da obra está situada na parte introdutória dos manuais do professor (algo que é igual para os três volumes) e é a partir dela que temos conhecimento de quais são as propostas e objetivos didático-pedagógicos da coleção. Entre eles, destacamos o seguinte: “[...] está fundamentalmente pensada para enseñar la lengua española en contexto y en uso”<sup>23</sup> (COIMBRA *et al.*, 2016, p. 181). Assim, evidencia, como exige o anexo III do edital supracitado, que a partir da abordagem sociointeracionista a obra valoriza os conhecimentos prévios e de vivência dos alunos, algo que os coloca em uma nova perspectiva, situando-os em um novo lugar não só em termos de conhecimentos linguísticos, mas também socioculturais.

Ainda na parte introdutória dos manuais, salienta-se um aspecto relevante e que neste trabalho também é levantado: o professor de línguas precisa aprimorar as competências linguísticas para que, dessa forma, tenha condições de desenvolvê-las também em seus estudantes de ELE. De acordo com o manual, além de adquirir as competências linguísticas, também é importante que o professor de línguas saiba “[...] crear puentes entre la lengua-cultura materna de los alumnos y la lengua-cultura rica en variedades de los diversos países hispanohablantes”<sup>24</sup> (COIMBRA *et al.*, 2016, p. 181).

Nesta mesma parte introdutória, tomamos conhecimento da organização de cada um dos volumes da coleção, com maior atenção a como são organizadas cada uma das unidades didáticas que os compõem. Sendo assim, com base no que é dito no manual, passamos à descrição da estrutura organizacional dos volumes 1, 2 e 3.

Primeiramente, em relação às temáticas tratadas nas unidades e em seus capítulos, apresentamos a síntese a partir do Quadro 4:

Quadro 4 – Temáticas de cada unidade e capítulo da CLD *Cercanía Joven* (2016)

VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
<b>Unidad 1: El mundo hispanohablante: ¡Viva la pluralidad!</b>	<b>Unidad 1: Mosaico hispánico: ¿qué colocares hay en la diversidad?</b>	<b>Unidad 1: Conéctate con la innovación: a reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos</b>
<i>Capítulo 1:</i> Cultura latina: ¡hacia la diversidad!	<i>Capítulo 1:</i> Lenguas del mundo: ¿qué idiomas conoces?	<i>Capítulo 1:</i> Tecnologías: a usarlas conscientemente
<i>Capítulo 2:</i> Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!	<i>Capítulo 2:</i> Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?	<i>Capítulo 2:</i> Información y comunicación: la tecnología también es diversión

<sup>23</sup> Está fundamentalmente pensada para ensinar a língua espanhola em contexto e em uso (tradução nossa).

<sup>24</sup> “[...] criar pontes entre a língua-cultura materna dos alunos e a rica língua-cultura em variedades dos diversos países hispanofalantes” (tradução nossa).

<b>Unidad 2: El arte de los deportes: ¡salud en acción!</b>	<b>Unidad 2: Consumo consciente: ¿te sientes persuadido a comprar?</b>	<b>Unidad 2: Mundo laboral: mercados, voluntariado, prejuicios y desafíos.</b>
<i>Capítulo 3: Vivir bien: ¡sí al deporte, no a las drogas!</i>	<i>Capítulo 3: Publicidad en foco: ¿qué estrategias se pueden usar?</i>	<i>Capítulo 3: Las profesiones: el mercado y el voluntariado</i>
<i>Capítulo 4: Mundo futbolero: ¡fanáticos desde la cuna!</i>	<i>Capítulo 4: Patrones de belleza: ¿hay uno ideal?</i>	<i>Capítulo 4: Mercado laboral: en contra de los prejuicios</i>
<b>Unidad 3: El mundo político: ¡que también sea ético!</b>	<b>Unidad 3: Sabores y olores: ¿comes bien?</b>	<b>Unidad 3: Sexualidad en discusión: diálogo y (auto)conocimiento</b>
<i>Capítulo 5: Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!</i>	<i>Capítulo 5: Alimentos transgénicos, fast food, comida sana: ¿sí o no?</i>	<i>Capítulo 5: Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia</i>
<i>Capítulo 6: Movimientos populares: ¡participemos en la política!</i>	<i>Capítulo 6: Tienditas y supermercados: ¿dónde comprar?</i>	<i>Capítulo 6: Información para todos y todas: cuánto más sepamos, mejor</i>

Fonte: Elaboração própria com base em Coimbra *et al.* (2016).

Já em relação à estruturação, ressaltamos que cada um dos volumes do aluno é dividido em 3 unidades, com 2 capítulos cada, possuindo, assim, 6 capítulos. Em cada início de unidade, por exemplo, há duas páginas intituladas *Inicio de Unidad*, nas quais se oferece um resumo do que será abordado e desenvolvido ao longo dela. Além disso, cada unidade didática possui uma temática geral. Para introduzi-la, procura-se relacionar o título a algumas imagens a fim de introduzir a discussão da temática tratada. Por exemplo, uma imagem do mapa *mundi* para tratar da temática do mundo hispanofalante. Deste modo, cada *Inicio de Unidad* apresenta os seguintes pontos e discussões:

- “en esta unidad...”: permite ao aluno saber o que irá aprender antes de começar os capítulos;
- “transversalidad”: relaciona o título da unidade com outras temáticas: saúde, meio ambiente, ética, etc.;
- “interdisciplinaridad”: relaciona a temática estudada na unidade com outras disciplinas do currículo escolar como História, Geografia, Física, etc.;
- “para empezar”: propõe que os alunos comecem a reflexão relacionando o título com mapas, fotografia, pinturas, além de algumas perguntas norteadoras, buscando, assim, uma integração entre o texto verbal e não verbal (como por exemplo, imagens) para incentivar o multiletramento.

Para ilustrar, trazemos a página inicial da unidade 1 do volume 1 (Figura 6).

Figura 6 - Início da Unidade 1, v. 1.

# UNIDAD 1 EL MUNDO HISPANOHABLANTE: ¡VIVA LA PLURALIDAD!

**EN ESTA UNIDAD**

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

**Transversalidad:**  
 Pluralidad cultural  
 Interculturalidad  
 Geografía

EL ESPAÑOL COMO LENGUA OFICIAL EN EL MUNDO

## ¡Para empezar!

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

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

Fonte: Coimbra *et al.* (2016, p. 10-11, v. 1).

Como mencionado, para cada unidade há dois capítulos. Cada capítulo, por sua vez, enfoca e desenvolve duas habilidades linguísticas, de modo que a unidade didática trabalhe com as quatro habilidades de forma alternada. A Figura 7, referente ao índice do volume 1, permite observar tal organização.

Figura 7 – Estruturação das unidades

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

Fonte: Coimbra *et al.* (2016, p. 8, v. 1).

Vemos, na figura, que o capítulo 1 contempla a compreensão auditiva (*Escucha*) e a produção escrita (*Escritura*), enquanto o capítulo 2 inclui a compreensão leitora (*Lectura*) e a produção oral (*Habla*). Vemos, portanto, que há alternância entre as habilidades de produção e compreensão, dado que não aparecem juntas duas habilidades dedicadas à produção ou à compreensão no mesmo capítulo. Além disso, em todas as habilidades são apresentados, e trabalhados, aspectos relativos ao léxico (*Vocabulário en contexto*) e à gramática (*Gramática en uso*). No final da unidade, explora-se com maior enfoque aspectos culturais (*Culturas en diálogo*), disponibiliza-se uma autoavaliação (*¿Lo sé todo?*) e amplia-se o conteúdo visto (*Para ampliar*). Por fim, há uma reflexão sobre profissões relacionadas à temática da unidade (*Profesiones en acción*).

Além desses itens, os volumes do livro do aluno contam ainda com estudo relativo à leitura no ENEM e vestibulares, atividades extras sobre cada conteúdo gramatical estudado nas unidades e dicas de *sites* para os momentos de estudo e pesquisa.

Quanto à organização para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, partimos da parte inicial do manual do professor para observar o que é dito para cada uma delas e descrever a respeito de sua organização e apresentação, buscando confirmar no livro do aluno todos os

pontos. Caso haja alguma inconsistência entre o que é dito pelo manual e o que está apresentado no livro do aluno, fazemos um destaque sobre essa discrepância. Apresentamos, a seguir, o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas em cada unidade.

### **1 – Escucha:**

- a) *¿qué voy a escuchar?:* fomenta perguntas para ativar os conhecimentos prévios e de mundo dos alunos sobre o assunto do texto em áudio e sobre o gênero oral;
- b) *escuchando la diversidad de voces:* traz variadas atividades com diversos tipos de textos orais, bem como exercícios de compreensão global e restrita do áudio;
- c) *comprendiendo la voz del otro:* aborda perguntas de compreensão do texto oral e de opinião dos alunos;
- d) *oído perspicaz: El español suena de maneras:* trabalha a pronúncia das letras do alfabeto e suas respectivas variações.

### **2 – Escritura:**

- a) *conociendo el género:* apresenta um exemplo do gênero a ser trabalhado para explorar conhecimentos prévios que podem vir a moldar as características principais do gênero em foco;
- b) *planeando ideas:* orienta o aluno sobre o tema do texto que produzirá;
- c) *taller de escritura:* propõe a elaboração de textos a partir de enunciados que definem o gênero e o tema já trabalhados;
- d) *revisión y reescritura:* aborda atividades de “vocabulário em contexto” e de “gramática em uso” que orientam os alunos para revisar a primeira versão dos textos produzidos anteriormente.

### **3 – Lectura:**

- a) *almacén de ideas:* informa o aluno acerca do gênero textual (reportagem, propaganda, crônica, etc.) que será trabalhado, bem como da temática do texto a partir de perguntas e discussões anteriores à leitura;
- b) *red (con)textual:* informa o objetivo da leitura e o porquê de ler o texto;
- c) *tejiendo la comprensión:* explora o texto desde sua forma composicional até seu contexto de circulação, assim como desenvolve diversas habilidades de leitura (interpretação global, inferência, comparações de informações);

- d) *después de leer*: propõe explorar a temática para além do texto, trazendo discussões e opiniões “de modo a reflexionar criticamente sobre lo leído”<sup>25</sup> (COIMBRA *et al.*, 2016, p. 200).

#### **4 – Habla:**

- a) *lluvia de ideas*: ativa, a partir de atividades que incentivam a reflexão, a temática que será desenvolvida no momento da proposta de prática oral.

Por outro lado, neste ponto, observamos que, no livro do aluno, são fornecidas outras informações a respeito dessa habilidade. De acordo com o volume 1, por exemplo, afirma-se que o estudante refletirá sobre a temática e o contexto de fala, assim como conhecerá palavras e estruturas que vão ajudar no momento da comunicação (COIMBRA *et al.*, 2016). No entanto, verificando ao longo das unidades, não identificamos nenhuma seção destinada à oralidade, já que, no item *Lluvia de ideas*, apresenta-se palavras e estruturas que auxiliem as práticas orais. A partir da Figura 8 exemplificamos o que, de fato, é apresentado ao aluno.

---

<sup>25</sup> “[...] de forma a refletir criticamente sobre o que foi lido” (tradução nossa).



Figura 8 - Subseção “lluvia de ideas”

**HABLA**

**LLUVIA DE IDEAS**

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



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

Bertolt Brecht

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

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



Ahora, en tu cuaderno, contesta las preguntas:

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

**A QUIEN NO LO SEPA**

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

Não escreva no livro.

UNIDAD 3 – EL MUNDO DE LOS POLÍTICOS: ¿QUE TAMBIÉN SE LE ENCIENDE?

119

Fonte: Coimbra *et al.* (2016, p. 119, v. 1).

Na figura, vemos que não há nenhuma contribuição em termos de palavras ou estruturas gramaticais para a proposta de prática oral. O que vemos é a reflexão inicial para ativar a temática da seção, tal como é dito pelo manual do professor. Sendo assim, o livro do aluno acaba adicionando aspectos que não são contemplados em todas as seções que enfocam a habilidade oral.

b) “rueda vida: comunicándose”: propõe atividades práticas a partir de gêneros orais, tendo como objetivo desenvolver a comunicação a partir do estímulo de estratégias verbais e não verbais, além de propiciar o uso de funções comunicativas.

Em alguns capítulos, esta subseção, antes de propor a situação comunicativa para que os alunos possam praticar oralmente a língua-alvo, apresenta textos ou chama atenção para algum aspecto linguístico, como forma de orientar a prática oral proposta, conforme se pode ver na Figura 9, retirada da unidade 2, do volume 1.

Figura 9 – Rueda viva: comunicándose, unidade 2, volume 1

**RUEDA VIVA: COMUNICÁNDOSE**

Ahora sí. Organícense en parejas. Uno va a invitar al otro a asistir a un evento deportivo.

¿Qué deporte van a ver? ¿Cuándo? ¿A qué hora? A continuación hay algunas sugerencias de cómo hacer la invitación:

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

Fonte: Coimbra *et al.* (2016, p. 77, v. 1).

Vemos, por exemplo, que são apresentadas orientações para que o aluno consiga, no momento da prática oral, convidar uma pessoa para ir a um evento, neste caso, esportivo, além de receber indicações dos diferentes momentos da interlocução.

c) *¡a concluir!*: avalia o que foi produzido oralmente entre os interlocutores a partir de atividades de reflexão da fala.

Vale lembrar ainda que, em todas estas seções destinadas às quatro habilidades linguísticas, constam subseções de atividades para o desenvolvimento do ensino de vocabulário (*Vocabulario en contexto*) e de aspectos gramaticais (*Gramática en uso*), conforme já mencionado.

Deste modo, sobre o estudo de vocabulário, segundo a introdução do manual do professor, a obra procura trabalhar o vocabulário a partir de vários aspectos uma vez que aprender vocabulário é “[...] un proceso complejo, apropiarse de una palabra y usarla efectivamente implica no solo reconocerla y saber escribirla, sino también conocer su composición, su uso denotativo y connotativo”<sup>26</sup> (COIMBRA *et al.*, 2016, p. 196). Além disso,

<sup>26</sup> “[...] um processo complexo, apropriar-se de uma palavra e usá-la efetivamente implica não somente reconhecê-la e saber escrevê-la, mas também conhecer sua composição, seu uso denotativo e conotativo” (tradução nossa).

a coleção indica que devem ser trabalhados desde os aspectos morfológicos, semânticos e sintáticos até os de uso das unidades lexicais.

Assim, parece-nos ser possível esperar que o léxico seja trabalhado de forma a desenvolver a competência lexical do aluno, considerando atividades que priorizem o uso e, conseqüentemente, as combinatórias das palavras, uma vez que aprendemos mais facilmente unidades lexicais novas ao associá-las com outras já conhecidas, como afirma o próprio manual quando diz que é um processo complexo que vai além de apenas reconhecê-las e saber escrevê-las. Consideramos, portanto, que um estudo de *Vocabulario en contexto*, tal como é proposto, deve focar também o nível sintagmático, como é o caso do estudo das colocações. Desse modo, a perspectiva de abordagem do léxico compreenderia que a competência lexical também é desenvolvida a partir das relações entre as palavras.

Em relação à subseção *Gramática en uso*, conforme o manual do professor, o estudo gramatical não deve ter lugar de destaque, mas sim servir de base para o uso comunicativo e discursivo. No entanto, percebemos que, embora o manual tenha esta posição, o livro do aluno traz, comparado ao estudo lexical, o dobro de atividades gramaticais, em todas as seções. Por exemplo, na unidade 5, em uma das seções de *lectura*, o estudo do vocabulário em contexto se restringe à meia página, ao passo que o gramatical ocupa quatro páginas. Sobre esses aspectos, refletiremos com mais profundidade no capítulo 4, destinado à análise e discussão dos resultados.

Embora tal discordância entre o que é dito no manual e o que é apresentado seja um ponto de destaque, não podemos deixar de reconhecer que o estudo gramatical é realizado “em contexto”. Todos os exercícios são propostos levando em consideração o texto, seja ele oral ou escrito, explorado ou produzido na seção. Portanto, não percebemos um estudo sistêmico da gramática, feito, geralmente, apenas pela apresentação de tabelas explicativas. No manual do professor, inclusive, afirma-se que “[...] se critican las actividades de gramática que se realizan desvinculadas de las de comprensión y expresión escrita y oral, como si la gramática fuera algo que existiese lejos de la comunicación”<sup>27</sup> (COIMBRA *et al.*, 2016, p. 195).

O livro do aluno apresenta ainda cinco *boxes de apoyo*, referidos a seguir:

- *Vocabulario de apoyo*: inclui o vocabulário que aparece nos textos escritos (*Lectura*) e orais (*Escucha*) e apresenta o significado em português de determinadas palavras; no entanto,

---

<sup>27</sup> “[...] são criticadas as atividades de gramática realizadas de forma desvinculada das atividades de compreensão e expressão escrita e oral, como se a gramática fosse algo que existisse fora da comunicação” (tradução nossa).

não há informações, no livro do aluno ou no manual do professor, sobre os critérios de seleção dessas palavras para estarem como apoio à compreensão do texto;

- *el español alrededor del mundo*: tem como objetivo levar informação acerca do mundo hispânico e da diversidade linguística;

- *a quien no lo sepa*: propõe ampliar o conteúdo abordado através de informações extras relativas à cultura hispanofalante;

- *ojo!*: tem como objetivo chamar a atenção do estudante para aspectos gramaticais da língua.

- *condiciones de producción*: informa, no início de cada seção, sobre o gênero, objetivo e temática a serem tratados.

No final do livro, como é de costume nos materiais didáticos selecionados pelo PNLD, há um glossário. Embora ele seja considerado um apoio ao aprendizado lexical, neste trabalho, não o analisamos. No entanto, convém destacar que a parte do manual do professor que explica sobre cada seção afirma que, no glossário, é possível encontrar palavras simples, bem como expressões idiomáticas que fazem parte dos textos dos capítulos, sem citar outras combinações lexicais, como as colocações. Logo, pensamos não ser necessário considerá-lo no momento do levantamento dos dados.

Na próxima seção, apresentamos e descrevemos as etapas metodológicas seguidas para a coleta e análise dos dados, para que seja possível alcançar os objetivos desta pesquisa.

### 3.2 ETAPAS DE IDENTIFICAÇÃO DAS COLOCAÇÕES NOS TRÊS VOLUMES (LIVRO DO ALUNO)

Nesta seção, descrevemos as etapas e procedimentos para o levantamento qualitativo e quantitativo das colocações na coleção analisada.

#### 3.2.1 Levantamento quantitativo

Conforme comentado na Introdução, a presente pesquisa toma como ponto de partida a constatação de que os materiais didáticos, tais como a coleção aqui analisada, não enfocam as colocações como um dos objetivos do ensino de vocabulário, mesmo que existam possibilidades de trabalhar com tais unidades ao longo dos livros.

Deste modo, o levantamento quantitativo procurou analisar os três volumes da coleção considerando o livro do aluno, para identificar e coletar colocações do tipo Verbo+Nome ao

longo das unidades. A partir desta coleta, identificamos quais e quantas colocações Verbo+Nome estão presentes nas unidades. Além disso, as colocações coletadas também foram utilizadas na elaboração das atividades didáticas complementares apresentadas no próximo capítulo.

Para a identificação e coleta das colocações Verbo+Nome foi necessário realizar uma leitura atenta dos três volumes do aluno. Como forma de orientar a leitura, estabelecemos os seguintes passos:

- 1) leitura dos textos das seções que desenvolvem o estudo das quatro habilidades (*escucha, lectura, escritura e habla*) para identificar as colocações verbais nas estruturas Verbo+Nome ou Verbo+preposição+Nome;
- 2) análise dos boxes de apoio *¡Ojo!* e *Vocabulario de apoyo* em busca de colocações, uma vez que, conforme descrito pela parte introdutória dos manuais do professor, eles estão dispostos ao longo das seções como forma de dar suporte ao estudo dos aspectos gramaticais e lexicais da língua espanhola;
- 3) verificação das colocações identificadas em *corpus eletrônico*, a fim de garantir que as unidades identificadas eram combinatórias lexicais recorrentes e, por isso, poderiam ser consideradas colocações.

Para este último passo, utilizamos o *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES XXI) da *Real Academia Española* (RAE), o qual é disponibilizado gratuitamente para utilização desde o ano de 2013.<sup>28</sup> A escolha pelo CORPES XXI deu-se, primeiramente, pelo fato de que este compila um conjunto considerável de textos em Língua Espanhola, com mais de 327.000 documentos, que somam cerca de 350 milhões de formas ortográficas, procedentes de textos de registro escrito e oral. Tais textos, produzidos entre os anos de 2001 a 2021, são classificados como de origem espanhola e americana (incluindo, neste bloco, Estados Unidos), além de Guiné Equatorial e Filipinas, sendo a distribuição de 30% para textos produzidos na Espanha e 70% para os produzidos na América.

Para realizar as buscas no *corpus*, estabelecemos, primeiramente, que cada uma das combinatórias lexicais identificadas deveria apresentar, como resultado, uma frequência de uso considerável. Para a análise da frequência, baseamo-nos em Biderman (1984) para obter parâmetros confiáveis do que seria uma frequência de uso considerável no que se refere ao ensino de LE. Segundo a autora, é permitido a um dicionário escolar (direcionado a falantes

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>. Acesso em: 07 jan. 2023.

nativos) incluir palavras com frequência de 10 a 20 ocorrências em um *corpus*. Ainda que nosso público-alvo não seja de falantes nativos, mas sim de aprendizes de ELE, nos valeremos deste critério, sobretudo porque as colocações são unidades lexicais complexas, e, por isso, sua frequência pode não ser tão alta quanto a das palavras simples.

Assim, todas as colocações que identificamos no primeiro passo deveriam apresentar na análise no CORPES XXI frequência mínima de 10 casos em, pelo menos, 2 documentos. Este critério relativo a 2 documentos é necessário para que asseguremos que não se trata de uma combinação própria de um único contexto, ou seja, de um autor.

Resumimos os critérios de verificação aplicados na análise das combinatórias lexicais no *corpus* da seguinte forma:

- 1) busca das combinatórias a partir da forma truncada dos verbos. Exemplo: *recib\* cariño*. Ou, em casos de combinatórias com os verbos *dar* e *ir*, a partir da forma infinitiva. Exemplo: *ir en coche*. Explicamos mais abaixo essas formas de busca;
- 2) análise das linhas de concordância, por meio da ferramenta *Concordancia* disponibilizada pelo CORPES XXI, para a verificação do número de ocorrências, isto é, da frequência de uso das combinatórias lexicais.

Para a realização da pesquisa no *corpus*, optamos por fazer as buscas a partir da forma truncada do verbo da colocação, uma vez que o aluno aprenderá, além da colocação com a forma infinitiva, outras com o verbo flexionado. Por exemplo, para a colocação *recibir cariño* – colocação identificada e coletada no volume 1 –, buscamos por *recib\* cariño* que trouxe como resultados, além da forma infinitiva, as formas flexionadas: *recibió cariño*, *recibimos cariño*, etc. A Figura 10 demonstra as concordâncias resultantes dessa busca.

Figura 10 - Concordâncias da colocação *recibir cariño*

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Corpus del Español del Siglo XXI  
(CORPES)

Concordancias | Coapariciones | Configuración | Ayuda | Estadística | Modo de cita | Sugerencias | Preguntas frecuentes

Lema:  Forma: recib\* cariño Clase de palabra:   Grafía original

22 casos en 22 documentos.

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por: Año ascende
<input type="checkbox"/> 1 2001 Col.	Los hombres que buscan a las prostitutas son bruscos y toscos. Uno no va a recibir cariño de ellos. Porque para los hombr	
<input type="checkbox"/> 2 2002 Ur.	Nos han tomado mucho cariño, nos tocan bocina, nos gritan, nos sienten sus ídolos. Recibimos cariño más allá de lo artístico, ya sea p	
<input type="checkbox"/> 3 2003 Perú	Cuando le pregunté si había recibido cariño en el convento, gruesas lágrimas	
<input type="checkbox"/> 4 2003 Esp.	aquí, porque, como dice Maribel Adrián, la propietaria, se encuentran a gusto y reciben cariño y comida). Sus 7,5 hectáreas, ju	
<input type="checkbox"/> 5 2004 Chile	desde una edad en que aún puede moldearse a una nueva familia y está más abierto a recibir cariño.	
<input type="checkbox"/> 6 2005 Col.	«Pedro me mostró lo que es el afecto, Yonbairon -le dije-. Él me acostumbró a recibir cariño... Él me reveló el amor... Con Pe	
<input type="checkbox"/> 7 2006 Chile	material. Para el logro de este desarrollo la persona durante su niñez necesita recibir cariño y atención especial, ser sostenid	
<input type="checkbox"/> 8 2006 Méx.	Los animales reciben cariño y caricias y "no se cobra por est	
<input type="checkbox"/> 9 2006 R.Dom.	andar a cualquier horas pidiendo por las calles y poco estudiar, expresaron que no reciben cariño, que sus padres solo piensan en	
<input type="checkbox"/> 10 2006 P.Rico.	tradicón o ley determina actualmente qué apellido debe escribirse primero) sólo reciben cariño y aceptación de parte de los feliç	
<input type="checkbox"/> 11 2007 Chile	Hilda no opinaba; lo más que me dijo una vez fue que Celia no estaba acostumbrada a recibir cariño, pero que con el tiempo agachar	
<input type="checkbox"/> 12 2007 Méx.	Roberto la busca; para demostrarle, contra lo que diga su padre, que es digna de recibir cariño; para estudiar antes de los exám	
<input type="checkbox"/> 13 2007 El Salv.	ya su madre no vivía, que no tenía quien lo esperara ni a quien darle ni de quien recibir cariño, y que Toñita no le pertenecía to	
<input type="checkbox"/> 14 2007 Par.	Olitte fue una atracción más y con su calidez humana, su bonachona figura daba y recibía cariño y simpatía repartiendo afecto y a	
<input type="checkbox"/> 15 2008 Esp.	manipulación de títeres. Todo ello para dar cuenta de lo importante que es para un niño recibir cariño y armonía en su entorno y de los	
<input type="checkbox"/> 16 2009 Méx.	somos seres humanos normales, con errores y defectos, es posible que se aprenda a recibir cariño, amor y cuidados, los cuales tarr	
<input type="checkbox"/> 17 2010 Nic.	momento la aciaga fecha de todos sus muertos del terremoto. Solo estaba lista para recibir cariño y regalos.	
<input type="checkbox"/> 18 2011 Guat.	orgullosos; expresó su agradecimiento porque desde su llegada hace más de 40 años recibió cariño y aprecio.	
<input type="checkbox"/> 19 2012 Perú	niños se representan disfrutando de sus derechos, siendo llamados por su nombre, recibiendo cariño, cuidado y atención por parte del	
<input type="checkbox"/> 20 2014 Chile	le pidiera nada, que no le exigiera nada. Estaba cansado de demandas, solo quería recibir cariño sin condiciones de ninguna clase	

1 - 20     1 de 2 Ir a página:

Fonte: CORPES XXI, RAE (2022).

No entanto, em nossas buscas, observamos uma exceção para este tipo de busca, quando se trata de uma colocação composta por verbos irregulares como *dar* e *ir*. Nestes casos, foi necessário realizar a busca da colocação no *corpus* somente pela forma infinitiva, conforme exemplificamos com a Figura 11 para a colocação *ir en coche*.

Figura 11 – Concordâncias da colocação *ir en coche*

Corpus del Español del Siglo XXI  
(CORPES)

Versión beta (0.9)

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Concordancias | Coapariciones | Configuración | Ayuda | Estadística | Modo de cita | Sugerencias | Preguntas frecuentes

Lema: Forma: ir en coche Clase de palabra:  Grafía original  Subcorpus  Proximidad

28 casos en 27 documentos.

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por: Año ascendente
<input type="checkbox"/> 1 2002 Méx.	Debía ser optimista. Compraría dos asientos de primera, aunque también podrían ir en coche. No, pensó, mejor el avión. Haría una reservación para una suite. Todo	
<input type="checkbox"/> 2 2002 Esp.	SILVESTRE.- Para ir a los sitios. Ella siempre va a unos sitios a dónde hay que ir en coche.	
<input type="checkbox"/> 3 2003 Esp.	como una doble lectura / si tú / no haces aparcamientos en el centro // nadie va a ir en coche con lo cual solo pueden ir andando // o en transporte público con lo	
<input type="checkbox"/> 4 2004 Esp.	Hay que ir en coche.	
<input type="checkbox"/> 5 2005 Esp.	concretas donde no se camina, es decir, para sentarse en una mesa, para cenar o para ir en coche directamente a un sitio determinado pero no para llevarlos a lo largo	
<input type="checkbox"/> 6 2006 Esp.	sostenibles: "Permiten usar el transporte público, no como el cochecito, que te obliga a ir en coche", dice Rosa. "Hay que tener en cuenta que cada niño gasta 10 árboles:	
<input type="checkbox"/> 7 2007 Esp.	día es mu / es muy fácil eeh / eeh coger un avión de bajo coste / no sé qué o o ir en coche a no sé dónde o tal / en aquel momento no / los cursos eran / si tú eras	
<input type="checkbox"/> 8 2007 Esp.	sitio que se llama / el Torrent de París / que es como mm / es / eeh vas / puedes ir en coche / pero ff son unas carreteras / mmm de acojonarte / y yo lo que fui /	
<input type="checkbox"/> 9 2008 Esp.	salón-comedor, cocina, baño, dormitorio y entrada individual. Desde la posada se puede ir en coche, o hacer paseos a pie, en bicicleta o a caballo, hasta el parque natural	
<input type="checkbox"/> 10 2008 Esp.	vetusto, hay que conocer Oviedo desde lo alto. Para hacer esta ruta lo mejor es ir en coche porque hay que subir a lo más elevado del monte Naranco, el que protege	
<input type="checkbox"/> 11 2009 Esp.	precioso y tranquilo pero muy duro y complicado. Muchos se pierden. Lo mejor es ir en coche por la carretera o disfrutar las intrincadas sendas sólo sobre el papel	
<input type="checkbox"/> 12 2009 Esp.	Lugo / o sea es el centro / es está muy cerquita // pero de aquella / había que ir en coche // ibas a Lugo // o sea estabas	
<input type="checkbox"/> 13 2010 Esp.	Estas son actividades ideales si tenéis que ir en coche. No necesitáis material: sólo un poco de atención y algo de memoria.	
<input type="checkbox"/> 14 2010 Esp.	te gusta hmm muy bien // ¿y viajar? / ¿o se te quitaron las ganas después de ir en coche?	
<input type="checkbox"/> 15 2010 Esp.	¿sabes? y vas a Madrid / que te cuesta un velo veinte euros / ¿sabes? yo voy a ir en coche porque hay que llevar / bueno / lo que haya que hacer / y un avión veinte	
<input type="checkbox"/> 16 2011 Esp.	-Pero se puede ir en coche y en tren. No está el Atlántico por medio, como en América, no hay que	
<input type="checkbox"/> 17 2011 Esp.	-¿Y vamos a ir en coche hasta África? -prosiguió Nico.	
<input type="checkbox"/> 18 2014 Esp.	habitación me dirige unas miradas tan aterradoras que preferiría tirarme en parapente o ir en coche con Ortega Cano antes que volver a soportarlas!	
<input type="checkbox"/> 19 2014 Esp.	quería desayunar, no quería cargar la mochila, no quería ir caminando, no quería ir en coche, no quería que su hermana le hablase, no quería que ella le hablase, no	
<input type="checkbox"/> 20 2015 Esp.	Halloween en concreto, nos pareció superbuena idea ponernos pasamontañas y dedicarnos a ir en coche tirando huevos, sembrando de verdadero terror —no la flojería del truco	

1 - 20 |     1 de 2 | Ir a página:  |

Fonte: CORPES XXI, RAE (2022).

Aproveitamos as duas imagens anteriores, referentes à pesquisa das colocações *recibir cariño* e *ir en coche*, para ressaltar alguns dos recursos oferecidos pelo *corpus*, os quais julgamos úteis aos professores de LE. Primeiramente, para obter as telas acima, é necessário escrever a colocação no campo *Forma* e clicar em *Concordancia*. A partir disso, gera-se os resultados referentes ao número de ocorrência (casos), isto é, a frequência de uso (22 e 28, respectivamente), e o número de sua distribuição em diferentes documentos (22 e 27, respectivamente), indicados na margem esquerda superior da tela.

É possível perceber que o verbo da colocação aparece destacado em azul no centro da página. Ao clicar-se nele, visualiza-se o contexto completo em que se encontra a forma pesquisada, ou seja, seu contexto de uso. Este recurso nos parece interessante para que o professor possa, com mais facilidade e rapidez, encontrar exemplos reais de uso da unidade lexical que será apresentada em aula.

Há ainda informações relacionadas ao ano e à região geográfica de publicação dos textos (margem esquerda da figura). Ao se passar o *mouse* sobre o ano de publicação, obtém-se a referência completa do texto. Outro recurso interessante é a ferramenta *Estadística*, que indica a distribuição por período de publicação, país e zona geográfica e, o mais interessante para nós, a distribuição tipológica, ou seja, em quais tipos (gêneros textuais) a palavra, ou colocação, tem maior ocorrência. Por exemplo, a partir dessa ferramenta é possível saber que



a colocação *ir en coche* ocorre mais frequentemente em gêneros como ficção e entrevista. Demonstramos a tela deste último recurso na Figura 12 a partir da busca de tal colocação.

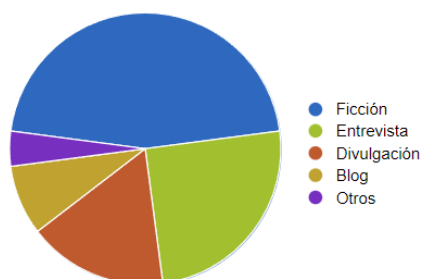
Figura 12 - Estatísticas tipológica da colocação *ir en coche*

#### Distribución Tipología

Tipología	Freq	Fnorm.
Ficción	11	0,11
Entrevista	6	0,84
Divulgación	4	0,12
Blog	2	0,40
Otros	1	0,21

1 - 5 de 5 página: 1

#### Distribución Tipología



Fonte: CORPES XXI, RAE (2022).

Tendo em vista que a análise no *corpus* é a última etapa da análise quantitativa, após ela estar finalizada e combinada às etapas anteriores, obtivemos um grupo de 61 colocações identificadas na CLD *Cercanía Joven* (2016). Cabe lembrar que analisamos as colocações no *corpus* entre janeiro e maio de 2022. Deste modo, os dados encontrados e aqui registrados referem-se a esse período, sendo passíveis de variação, dado que o *corpus* continuou sendo alimentado após nossas pesquisas. Sintetizamos os dados obtidos nesta primeira etapa de análise na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 - Síntese dos resultados quantitativos

Número de colocações Verbo+Nome identificadas por unidade	Volume 1	Volume 2	Volume 3
	26	20	15
<b>TOTAL: 61</b>			

Fonte: Elaboração própria (2022).

Além disso, salientamos que o resultado da análise quantitativa foi organizado em tabelas, uma para cada livro, contendo a descrição da unidade, capítulo, seção (*escritura, habla, escucha e lectura*) em que cada colocação foi identificada durante a coleta, bem como a frequência apresentada no *corpus*. Esta organização é exemplificada no Quadro 5 e descrita de forma detalhada no próximo capítulo, que trata da análise e discussão dos resultados.

Quadro 5 - Síntese da coleta de dados do CORPES XXI

Unidade	Capítulo	Seções	Colocação	Número de casos no CORPES XXI
<i>1 El mundo hispano hablante: ¡Viva la pluralidad!</i>	2 Turismo hispánico: ¡Convivamos con las diferencias!	<i>Habla</i>	Ir a pie	80 em 77
			Ir en bici	38 em 33
			Ir en coche	28 em 27
			Ir en autobús	11 em 10
			TOTAL: 4 colocações	

Fonte: Elaboração própria (2022).

Na seção seguinte, explicamos como se deu a análise qualitativa destes dados.

### 3.2.2 Levantamento qualitativo

Esta etapa metodológica tratou de analisar com maior profundidade os dados levantados na etapa anterior. Dessa forma, seguimos os seguintes passos:

- 1) leitura dos manuais do professor com a finalidade de verificar se havia algum tipo de menção ao componente fraseológico e, especificamente, às colocações;
- 2) análise das orientações didáticas apresentadas nos três manuais do professor para cada capítulo, a fim de verificar se algumas das colocações coletadas eram mencionadas e, caso isso ocorresse, de que forma o faziam;
- 3) identificação das temáticas trabalhadas na CLD *Cercanía Joven* (2016), em cada volume, a partir do que é apresentado nos capítulos/unidades e das colocações coletadas para, então, organizá-las de acordo com os conteúdos temáticos identificados.
- 4) análise da subseção de ensino de vocabulário, intitulada *Vocabulario en contexto*, como forma de verificar se os exercícios lexicais consideravam ou não as colocações como parte do ensino de vocabulário, conforme afirmamos desde o início do trabalho.

Para dar início à análise qualitativa dos dados coletados, realizamos uma leitura atenta, e geral, da apresentação da coleção presente nos três manuais do professor. Nesta primeira leitura, o foco de análise foram os aspectos teóricos relacionados ao nosso objeto de estudo: a

busca de informações que orientam o professor sobre a noção de fraseologia e os fenômenos relacionados a ela. Conforme veremos no próximo capítulo, não identificamos nenhuma menção ao conceito de colocação, somente, em alguns momentos, fala-se em “expressões idiomáticas”, mas sem que estas sejam definidas. Quando isto ocorre, somente são citadas algumas expressões idiomáticas a fim de exemplificação.

Na etapa seguinte, a análise seguiu nos manuais do professor. A leitura, neste segundo momento, ficou restrita à parte dos manuais que guia o professor a respeito das orientações didáticas para cada uma das unidades. Durante a leitura, verificamos se algumas das colocações coletadas apareciam nos manuais, embora não se chamasse a atenção sobre elas ou sobre o conceito de colocação. Esperávamos, portanto, que esta seção do manual ressaltasse para o professor o aspecto combinatório das palavras.

Em seguida, foi necessário buscar e sistematizar os conteúdos temáticos trabalhados na coleção e estabelecer sua relação com as colocações coletadas. Para isso, consideramos um volume por vez. Por exemplo, a unidade 2, do volume 1, possui como tema a relação entre o esporte e a saúde, e os capítulos 3 e 4 que compõem esta unidade tratam desses temas. O título do capítulo 4, por exemplo, parece indicar um foco dentro da temática: o mundo do futebol, já que seu título é *Mundo futbolero: ¡Fanáticos desde la cuna!*. No entanto, as colocações que nós identificamos neste capítulo (*sacar ventajas, sufrir sanciones e formar parte*) não parecem ficar restritas somente ao mundo do futebol, sendo possível organizá-las como pertencentes a um campo maior: o das ações e costumes relacionados à prática esportiva em geral. No entanto, entendemos que, de uma forma geral, quase todas as colocações possuem uso diversificado, podendo transitar em vários contextos. Portanto, tratamos de identificar temáticas mais específicas sem excluir esta característica. O Quadro 6 exemplifica a organização dos dados relativos a essa etapa de análise.

Quadro 6 – Exemplo da organização das colocações por conteúdos temático – Volume 1

Conteúdos temáticos	Colocações
<b>Turismo e/ou ações rotineiras</b>	Ir a pie
	Ir en bici
	Ir en coche
	Ir en autobús

Fonte: Elaboração própria (2022).

A etapa de identificação das temáticas nos serviu para que pudéssemos estabelecer a inter-relação entre os aspectos linguísticos, no caso as colocações, com os temas e contextos em que podem ser utilizados, ampliando e aprofundando o escopo da análise para obter informações mais completas. Tais resultados auxiliaram na elaboração das propostas de atividades complementares, na medida em que nos permitiram relacionar as colocações coletadas a campos semânticos presentes na coleção.

Por fim, esclarecemos que a última etapa da análise qualitativa foi a análise dos exercícios lexicais apresentados nas subseções *Vocabulario en contexto*. Nesta etapa, consideramos somente aqueles exercícios que estão localizados nas seções (*escritura, habla, escucha e lectura*) em que identificamos e coletamos colocações Verbo+Nome. No próximo capítulo, apresentamos detalhadamente os resultados obtidos a partir das etapas metodológicas aqui descritas.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise quantitativa e qualitativa dos dados levantados. Primeiramente, apresentamos quantas e quais colocações foram coletadas, procurando destacar alguns aspectos referentes aos resultados obtidos. Em seguida, na análise qualitativa, analisamos a coleção, manuais do professor e os três volumes do aluno, no que diz respeito aos aspectos relacionados ao ensino de colocações, seguindo as etapas estabelecidas na descrição da metodologia. O resultado de ambas as análises nos permitiu elaborar propostas de atividades didáticas sobre o ensino de colocações direcionadas ao professor de ELE do EM.

### 4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

Conforme já mencionado no capítulo de metodologia, a partir da análise quantitativa buscamos identificar e coletar colocações com a estrutura Verbo+Nome, ou Verbo+(prep+)Nome, nos três volumes do aluno da coleção em análise, destinados ao 1º, 2º e 3º ano do EM.

Após isso, verificamos, no CORPES XXI, a frequência de ocorrência. Para a seleção, seguimos o parâmetro de frequência estabelecido de 10 casos em no mínimo 2 documentos diferentes. Dessa forma, selecionamos as colocações que atendiam aos parâmetros estabelecidos. Na sequência, passamos à apresentação e análise dos dados coletados.

No primeiro volume, identificamos 26 colocações. Para destacar e apresentar de forma organizada as colocações identificadas, apresentamos os dados em tabela, tal como a Tabela 2, na qual mencionamos a unidade, o capítulo e a seção de habilidade linguística em que foi possível identificá-las e selecioná-las.

Vale lembrar que, na Tabela, em cada seção de habilidade linguística, as colocações estão organizadas de forma decrescente a partir dos dados do CORPES XXI pois, além dos valores nos indicarem que a combinatória lexical analisada pode ser tomada como uma colocação, conforme já explicado, eles também indicam que algumas delas são mais frequentes no uso. Apesar disso, e tendo em vista que as colocações apresentadas a seguir estão inseridas em um material didático para o ensino de ELE, acreditamos que, independentemente de ter maior ou menor frequência de uso, todas elas possuem relevância no ensino de vocabulário, já que o papel que assumem é, entre outros, fomentar a consciência do aspecto combinatório das palavras e desenvolver, por consequência, competência lexical na LE, tal como afirmam Binon e Verlinde (2000). Tal organização, portanto, não determina qual colocação deve ser priorizada

no momento do ensino, apenas evidencia os dados que são obtidos por meio da análise em *corpus*.

Tabela 2 – Total de colocações identificadas - Volume 1 - Cercanía Joven (2016)

<b>Unidade</b>	<b>Capítulo</b>	<b>Seções</b>	<b>Colocação</b>	<b>Número de casos no CORPES XXI</b>
<i>1 El mundo hispano hablante: ¡Viva la pluralidad!</i>	<b>2 Turismo hispánico: ¡Convivamos con las diferencias!</b>	<i>Habla</i>	Ir a pie	80 em 77
			Ir en bici	38 em 33
			Ir en coche	28 em 27
			Ir en autobús	11 em 10
			TOTAL: 4 colocações	
<i>2 El arte de los deportes: ¡Salud en acción!</i>	<b>3 Vivir bien: ¡Sí al deporte, no a las drogas!</b>	<i>Lectura</i>	Llevar el nombre (de algo)	1.044 em 959
			Recibir apoyo	470 em 417
			Formar una familia	462 em 369
			Proclamarse campeón del mundo	431 em 365
			Firmar autógrafos	189 em 179
			Ganar el juego	130 em 80
			Perder el juego	54 em 53
			Conquistar la copa del mundo	41 em 40
			Colgarse una medalla	37 em 37
			Enganchar patrocinios	10 em 8
			TOTAL: 10	
			Formar parte	30.005 em 19.740

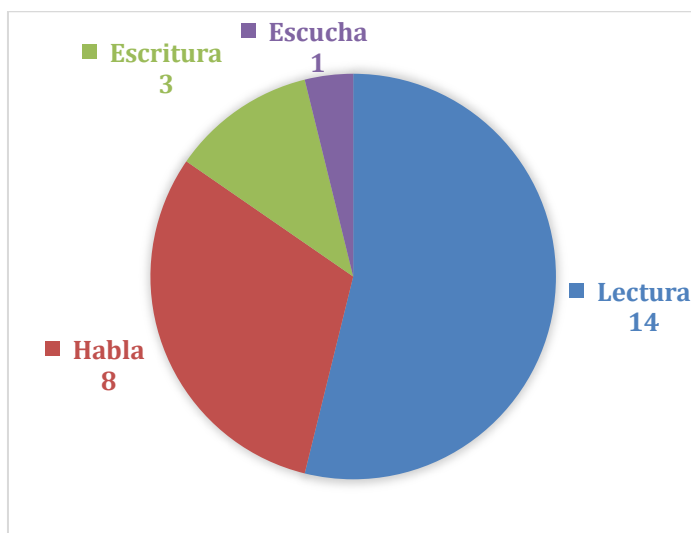
		<i>Escritura</i>	Sacar ventajas	73 em 69
			Sufrir sanciones	14 em 13
			TOTAL: 3	
	4 Mundo futbolero: ¡Fanáticos desde la cuna!	<i>Escucha</i>	Romper el molde	57 em 49
			TOTAL: 1	
		<i>Habla</i>	Rechazar la invitación	84 em 81
			Aceptar la invitación	488 em 439
			Asistir a un evento	49 em 48
			Invitar a alguien	55 em 50
		TOTAL: 4		
3 El mundo es político: ¡Que también sea ético!	<i>Lectura</i>	Tener la certeza	845 em 688	
		Tener la obligación	657 em 616	
		Respetar la constitución	98 em 88	
		Reivindicar derechos	45 em 41	
		TOTAL: 4		
<b>TOTAL GERAL DE COLOCAÇÕES: 26</b>				

Fonte: Elaboração própria (2022).

Tendo em vista que o primeiro livro do aluno é destinado ao 1º ano do EM, acreditamos que o número de colocações Verbo+Nome levantadas é satisfatório, dado que este volume tende a apresentar uma complexidade menor, ou seja, textos mais curtos e de temáticas não tão aprofundadas, como a leitura e interpretação de documentos de identificação, cartões postais, entrevistas etc. Assim, o resultado de 26 colocações nos indica que haveria a possibilidade de elas serem apresentadas e trabalhadas já no primeiro ano do EM.

Outro dado que convém destacar refere-se às seções de habilidade linguística nas quais as colocações foram identificadas. Para visualizar esses dados, organizamos o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição das colocações por seções de habilidade linguística – Volume 1



Fonte: Elaboração própria (2022).

Pelos dados do Gráfico 1, podemos ver que identificamos a maioria das colocações em uma seção destinada à recepção da língua, a de *Lectura* (14 colocações), bem como em uma destinada à produção, a seção *Habla* (8 colocações). Nas seções de *Escritura* temos apenas 3 e na de *Escucha* somente 1. Nessas duas seções, vemos que o número de colocações é baixo, embora sejam importantes para o desenvolvimento das habilidades de produção escrita e recepção auditiva. Assim, apesar de não haver uma distribuição igualitária entre as habilidades, não houve uma concentração grande de colocações em seções que tratam somente do desenvolvimento de uma habilidade linguística, seja de recepção ou de produção.

No segundo volume do livro do aluno, destinado ao 2º ano do EM, coletamos 20 colocações Verbo+Nome. Um resultado menor se comparado ao do primeiro volume. Assim como realizado anteriormente, detalhamos os dados na Tabela 3.

Tabela 3 – Total de colocações identificadas - Volume 2 - *Cercanía Joven* (2016)

Unidade	Capítulo	Seção	Colocação	Número de aparições no CORPES XXI
<i>I Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?</i>	1 Lenguas del mundo: ¿qué idiomas conoces?	<i>Lectura</i>	Invitar a los turistas	14 em 14
			Señalar la hora (de algo)	21 em 19
			Renunciar a la idea	47 em 43



			Inventar una forma (de hacer algo)	20 em 20	
			TOTAL: 4		
<i>2 Consumo consciente: ¿te sientes persuadido a comprar?</i>	<b>3</b> Publicidad en foco: ¿qué estrategias se pueden usar?	<i>Escritura</i>	Ahorrar energía	308 em 246	
			Cuidar la naturaleza	31 em 29	
			TOTAL: 2		
	<b>4</b> Patrones de belleza: ¿hay uno ideal?	<i>Habla</i>	Hacer parte	2742 em 1935	
			Ahorrar dinero	274 em 250	
			Ocupar espacios	122 em 115	
			Generar sentimientos	68 em 63	
			TOTAL: 4		
	<i>3 Sabores y olores: ¿comes bien?</i>	<b>5</b> Alimentos transgénicos, <i>fast food</i> , comida sana: ¿sí o no?	<i>Lectura</i>	Cultivar transgénicos	152 em 82
				Cultivar alimentos	13 em 12
TOTAL: 2					
<i>Escritura</i>			Plantear cuestiones	110 em 101	
			Ejercer la libertad	52 em 50	
			TOTAL: 2		
<b>6</b> Tienditas y supermercados: ¿dónde comprar?		<i>Escucha</i>	Establecer una relación	817 em 725	
			TOTAL: 1		
	<i>Habla</i>	Retirar del fuego	629 em 180		
Mezclar los ingredientes		124 em 65			

			Apartar del fuego	42 em 23
			Retirar el plato	40 em 29
			Refrigerar el plato	32 em 24
			TOTAL: 5	

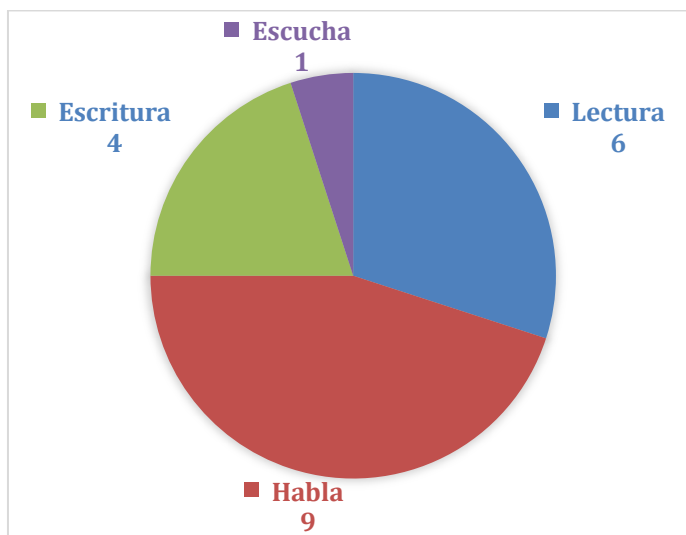
**TOTAL GERAL DE COLOCAÇÕES: 20**

Fonte: Elaboração própria (2022).

Conforme comentado, podemos comparar o resultado de colocações Verbo+Nome coletadas no segundo volume ao do primeiro e perceber que o número é relativamente menor, mais especificamente 6 colocações a menos. Este resultado nos surpreende na medida em que esperávamos identificar um número maior, o que indicaria uma progressão na inserção de novas colocações, conforme sugerido pelos autores revisados na seção relativa à Fraseodidática. Apesar disso, pensamos que o número de colocações levantadas demonstra que há a possibilidade de focar este tipo de combinatória em sala de aula a partir do trabalho realizado com o volume 2.

Além desse aspecto, observamos também a distribuição das colocações em termos de seção de habilidade linguística, ilustrada no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição das colocações por seções de habilidade linguística – Volume 2



Fonte: Elaboração própria (2022).

A partir do Gráfico 2, visualizamos que o maior número de colocações foi coletado em seções destinadas à oralidade, a *Habla*, com 9 colocações, seguindo da seção *Lectura*, com 6. Nesse sentido, diferentemente do primeiro volume, aqui a maioria das colocações foi identificada nas seções *Habla*, referentes à produção oral. Por outro lado, também ocorrem 4 colocações na seção *Escritura* e apenas uma colocação na seção *Escucha*, como no volume 1. Igualmente, não há concentração de colocação em apenas um tipo de habilidade.

Por fim, a coleta de dados no volume 3 resultou 15 colocações Verbo+Nome. O número novamente é menor do que no volume anterior (5 colocações a menos). Se comparado ao primeiro volume, por sua vez, o resultado chama ainda mais atenção, pois são 11 colocações a menos. A Tabela 4 apresenta os dados coletados no volume.

Tabela 4 – Total de colocações identificadas - Volume 3 - *Cercanía Joven* (2016)

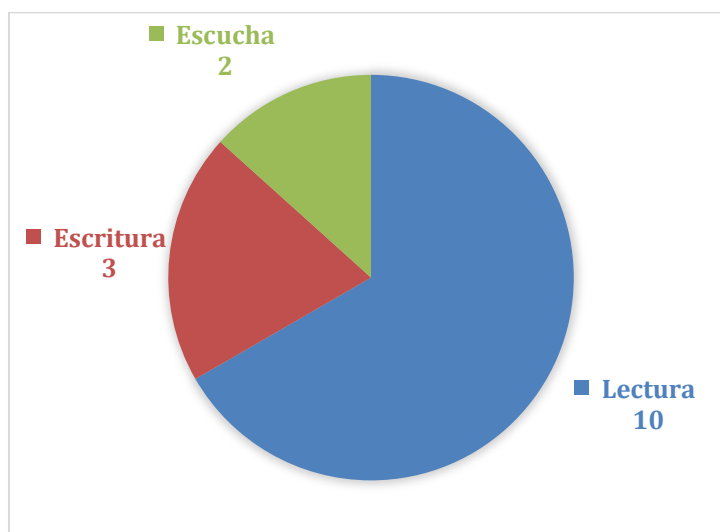
Unidade	Capítulo	Habilidadde	Colocação	Número de aparições no CORPES XXI
<i>1 Conéctate con la información: a reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos</i>	<b>2</b> Información y comunicación: la tecnología también es diversión	<i>Lectura</i>	Arruinar la vida	219 em 182
			Incorporar la tecnología	64 em 60
			Producir adicción	30 em 19
			Fomentar la violencia	22 em 21
			TOTAL: 4	
<i>2 Mundo laboral: mercados, voluntariado, prejuicios y desafíos</i>	<b>4</b> Mercado laboral: en contra de los prejuicios	<i>Lectura</i>	Dar oportunidades	4.767 em 3.239
			Pagar impuestos	957 em 701
			Generar empleo	573 em 515
			Generar conflictos	185 em 170
			Fomentar la diversidad	17 em 16
			TOTAL: 5	

<b>3</b> <i>Sexualidad en discusión: diálogo y (auto) conocimiento</i>	<b>5</b> Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia	<i>Lectura</i>	Conducir coches	26 em 23
			TOTAL: 1	
		<i>Escritura</i>	Causar daños	846 em 732
			Causar dolor	261 em 233
	Causar sufrimiento		38 em 37	
	TOTAL: 3			
	<b>6</b> Información para todos y todas: cuanto más sepamos, mejor	<i>Escucha</i>	Correr peligro	895 em 762
			Salir embarazada	101 em 68
			TOTAL: 2	

Fonte: Elaboração própria (2022).

Neste volume, nos chama a atenção o número de colocações identificadas, bem como a distribuição das colocações entre as seções (Gráfico 3). Esperávamos, conforme já informado, que houvesse progressividade entre os volumes, isto é, que o último volume, destinado ao 3º ano do EM, tivesse um número maior de colocações Verbo+Nome e não menor que os volumes anteriores. Destacamos ainda a distribuição das colocações por habilidade linguística.

Gráfico 3 – Distribuição das colocações por seções de habilidade linguística – Volume 3



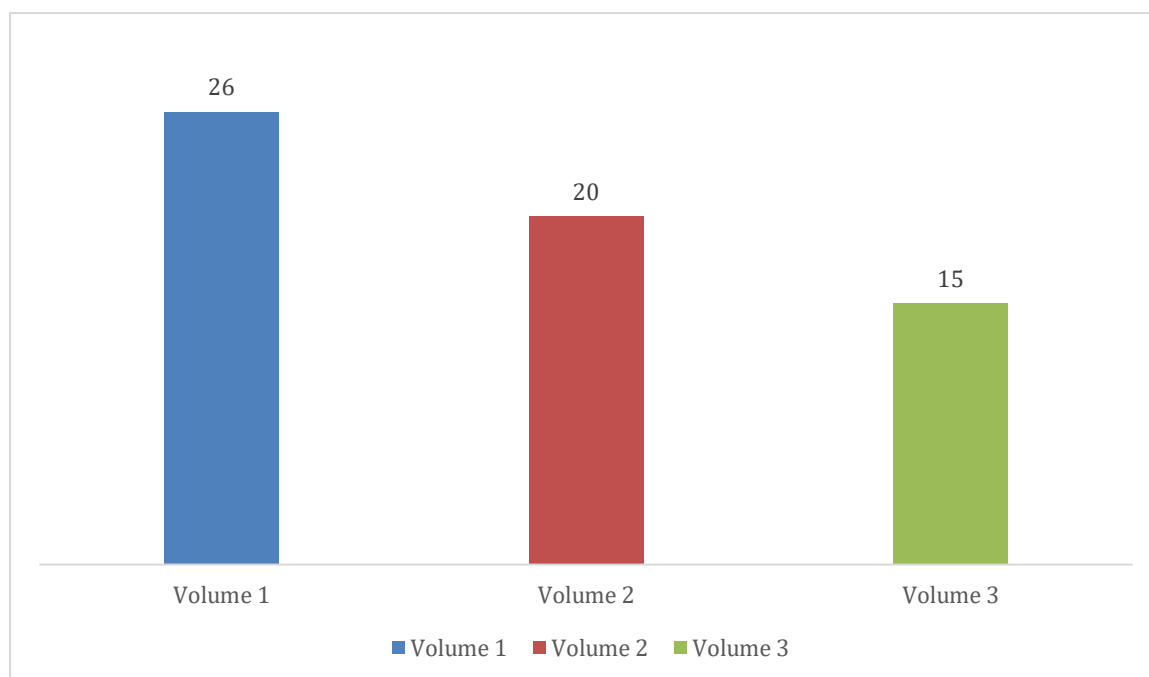
Fonte: Elaboração própria (2022).

De acordo com o Gráfico 3, observamos que, das 15 colocações, 10 foram identificadas e coletadas na seção de *Lectura*; 3 na seção de *Escritura* e 2 na de *Escucha*. Já nas seções *Habla*, não identificamos nenhuma colocação. Vemos, então, que as colocações ficam concentradas nas seções que desenvolvem a compreensão leitora, ou seja, a habilidade receptiva da língua-alvo. Este fato nos chama a atenção porque esperávamos que ocorresse uma distribuição mais igualitária das colocações entre as diferentes habilidades, pois se supõe que os alunos também já possuem um contato e um conhecimento maior da língua e poderiam, por exemplo, produzir textos orais e escritos, ainda que menos complexos.

Após observar e analisar os dados de cada um dos volumes relativos à distribuição das colocações por seção de habilidade linguística, sintetizamos tais informações em um só gráfico a fim de destacar as diferenças de sua presença em cada volume.

Em primeiro lugar, apresentamos uma síntese do número total de colocações identificado em cada volume.<sup>29</sup> O Gráfico 4 sintetiza os dados gerais para cada um deles.

Gráfico 4 – Distribuição das colocações por volume - *Cercanía Joven* (2016)



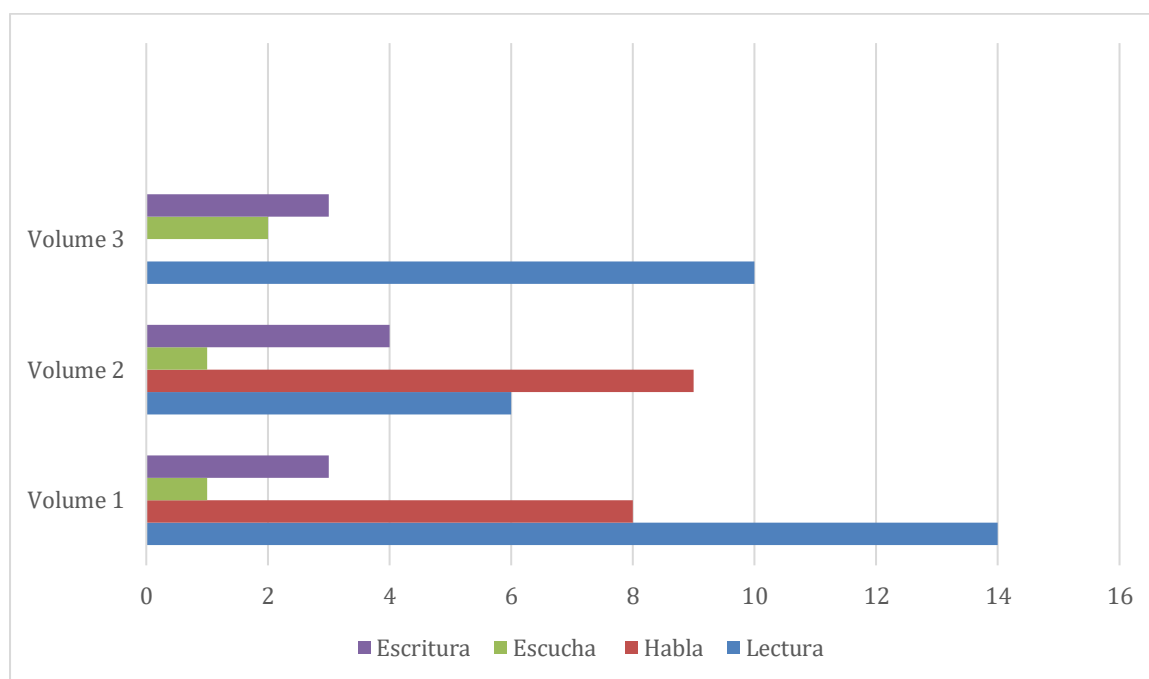
Fonte: Elaboração própria (2022).

<sup>29</sup> Vale lembrar que é possível identificar colocações Verbo+Nome de outras formas, como por exemplo, em dicionários e em *corpora* paralelos. Dicionários: na parte dos exemplos dados na definição dos substantivos (nome) observar suas combinações com verbos, pois pode se tratar de uma colocação. *Corpora* paralelos: sugerimos o *Linguee* (<https://www.linguee.com/portugues-espanhol>), on-line e gratuito, para a busca de combinações Verbo+Nome, tanto no sentido português-espanhol como no espanhol-português.

Por meio deste gráfico fica evidente que não houve progressão no número de colocações *Vebo+Nome* identificadas nos três volumes analisados, conforme já havíamos apontado anteriormente. Assim, das 61 colocações coletadas a maioria foi identificada no primeiro volume, correspondente ao primeiro ano do EM. Este fato nos chama à atenção, pois esperávamos que o último volume, destinado ao terceiro ano do EM, fosse o que mais apresentasse colocações, tendo em vista a complexidade maior dos textos e atividades que são apresentados, bem como o conhecimento maior dos alunos em relação ao espanhol. Desse modo, podemos indicar que a coleção não segue uma das premissas propostas pelos autores revisados, qual seja, a de que haja uma inserção de novas colocações ao longo da formação dos alunos de ELE.

Também sintetizamos os dados relativos à distribuição das colocações por habilidade linguística, conforme se pode ver no gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição das colocações por habilidade linguística nos três volumes



Fonte: Elaboração própria (2022).

Conforme é possível observar, a seção *Lectura* possui maior destaque, pois é nela que, nos três volumes, identificamos o maior número de colocações – 14, 6 e 10, respectivamente, totalizando 30. A seção *Habla* está em segundo lugar com um total de 17 colocações (8 no volume 1 e 9 no volume 2). No entanto, destacamos que, no volume 3, nenhuma colocação foi identificada para essa habilidade, conforme demonstra o gráfico. Já na seção *Escritura* há um

total de 10 colocações (3, 4 e 3, respectivamente). Finalmente, na seção *Escucha* ocorrem apenas 4 colocações (1, 1 e 2, respectivamente). A tabela 5 sintetiza os dados aqui apresentados.

Tabela 5 – Síntese da distribuição de colocações por habilidade

<b>Lectura</b>	<b>Habla</b>	<b>Escritura</b>	<b>Escucha</b>	<b>Total</b>
30	17	10	4	61

Fonte: Elaboração própria (2022).

Portanto, pelos dados gerais podemos concluir que as colocações aparecem mais em textos escritos e que visam a compreensão leitora, o que estaria em conformidade com várias diretrizes que orientavam a elaboração de livros didáticos no âmbito do PNLD, e sugere que há condições favoráveis de aprendizagem e uso deste tipo de combinatória lexical a partir da prática de leitura. No entanto, se somarmos as ocorrências nas seções de *Habla* e *Escritura*, observamos que há certa tendência a enfocá-las também nas habilidades de produção. Em relação à *Escucha*, embora relacionada à compreensão, nem sempre é uma habilidade fácil de ser desenvolvida e praticada, principalmente se pensarmos em salas de aula com muitos alunos. Talvez este fato justifique o baixo número de colocações identificadas. Porém, seria interessante que as colocações fossem abordadas também por meio desta habilidade.

Para além desses resultados mais globais, ressaltamos ainda a ocorrência irregular das colocações entre as habilidades e entre os diferentes volumes. Estes dados corroboram o que alguns estudiosos já apontaram e que havíamos constatado em Batista (2020), o fato de que a fraseologia em geral e, nesse campo, as colocações não fazem parte dos conteúdos trabalhados no ensino e aprendizagem de línguas e, se o fazem, não são abordadas de forma sistemática e consistente.

## 4.2 ANÁLISE QUALITATIVA

Para iniciar a análise qualitativa, realizamos uma leitura minuciosa dos manuais do professor com a intenção de analisar se consta alguma menção ao componente fraseológico e, mais especificamente, às colocações. Ao longo desta primeira leitura, que ficou restringida à parte dos manuais que apresenta e introduz a CLD, não encontramos nenhuma informação explícita sobre o conceito de fraseologia, apenas se mencionam as expressões idiomáticas como parte integrante do estudo do componente lexical: “Se estudia el vocabulario a partir del contexto textual y también se lo amplía temáticamente. Se trabajan la sinonímia, la antonímia, las expresiones idiomáticas y la inferencia del vocabulario [...]”<sup>30</sup> (COIMBRA *et al.*, 2016, p.

<sup>30</sup> “[...] o vocabulário é estudado a partir de seu contexto textual e é ampliado tematicamente. São estudadas a sinonímia, a antonímia, as expressões idiomáticas e a inferência do vocabulário” (tradução nossa).



201). Apesar de essas expressões serem citadas, o manual não explica seu conceito e dá alguns poucos exemplos ao professor, algo que julgamos que seria necessário, pois nem todos os docentes estão familiarizados com este termo e os tipos de unidades que inclui. Vale destacar novamente que esta parte mais geral dos manuais é igual para todos os três volumes.

Na segunda etapa qualitativa, continuamos a leitura dos manuais, com foco nas orientações sobre a forma de trabalhar com cada unidade didática constante nos livros do aluno. Neste caso, foi necessário ler todos os três volumes, pois as informações variam. Além disso, o objetivo da leitura foi verificar se alguma das colocações coletadas na análise quantitativa era apresentada e, caso fosse referida, de que forma isso era feito, ainda que seu conceito não estivesse explicitado.

Assim, conforme já esperávamos, nenhuma colocação é mencionada ao longo das orientações didáticas. Em Batista (2020), já havíamos constatado este fato ao analisar as orientações didática referentes ao volume 1 da coleção. Mogendorff (2019) também destaca que os manuais didáticos para o ensino de ELE não costumam contemplar as colocações ao longo de sua proposta. Além disso, novamente constatamos que apenas as expressões idiomáticas são referidas, tal como indicamos acima.

Quanto ao ensino destas expressões, observamos que somente no Manual do Professor correspondente ao volume 1 chama-se à atenção para seu ensino (*llevar en la sangre, cien por cien, echar de menos*) as quais encontram-se presentes em um texto escrito que faz parte de uma das seções de *Lectura* deste capítulo (unidade 2, capítulo 3) e que podem vir a ser enfocadas durante as aulas – ver Figura 15 para ilustração deste exercício. Por essa informação, vemos que seria possível tratar das colocações presentes nos textos da mesma forma que é feito com as expressões idiomáticas – algo que objetivamos disponibilizar por meio dos exercícios complementares que propomos.

Para facilitar a elaboração dessas atividades, percebemos que um dos passos necessários seria identificar as temáticas centrais de cada um dos três volumes. Para isso, observamos os títulos gerais das unidades e capítulos, levando em consideração ainda as colocações Verbo+Nome coletadas em cada unidade e capítulo, uma vez que elas poderiam estar relacionadas a alguma temática específica. Em seguida, elaboramos os Quadros 7, 8 e 9, nos quais indicamos os conteúdos temáticos e organizamos as colocações a partir deles, buscando mantê-las relacionadas à temática central correspondente à unidade e capítulo em que a colocação foi levantada. Entretanto, conforme informado na descrição das etapas metodológicas, nem todas as colocações se relacionam unicamente às temáticas centrais. Em alguns casos, elas indicam ações cotidianas diversas. Por essa razão, o quadro apresenta um

conteúdo central combinado à possibilidade de ser uma “ação do cotidiano”. No Quadro 7 apresentamos os conteúdos temáticos e as colocações relacionadas a eles referentes ao volume 1 da CLD *Cercanía Joven* (2016).

Quadro 7 - Conteúdos temáticos Volume 1

Conteúdos temáticos	Colocações
<b>Turismo e/ou ações do cotidiano</b>	Ir a pie
	Ir en bici
	Ir en coche
	Ir en autobús
<b>Esportes e/ou ações do cotidiano</b>	Firmar autógrafos
	Ganar el juego
	Perder el juego
	Recibir apoyo
	Proclamarse campeón del mundo
	Conquistar la copa del mundo
	Perseguir el sueño
	Colgarse una medalla
	Enganchar patrocinios
	Formar parte
	Sacar ventajas
	Sufrir sanciones
	Formar parte
	Romper el molde
	Aceptar la invitación
	Rechazar la invitación

	Invitar a alguien
	Asistir a un evento
<b>Política e movimentos sociais e/ou ações do cotidiano</b>	Tener la certeza
	Tener la obligación
	Respetar la constitución
	Romper el molde

Fonte: Elaboração própria (2022).

A partir do quadro vemos que, apesar de os livros do aluno serem organizados em unidades e estarem divididos em capítulos, é possível observar temáticas centrais. A respeito disso, para o primeiro volume, identificamos as seguintes: *Turismo, Esportes e Política e Movimentos Sociais*. Em relação às colocações Verbo+Nome anteriormente levantadas, percebemos que elas, em sua maioria, estabelecem relação com a segunda temática, a de *Esportes*. No entanto, conforme já destacado, algumas delas relacionam-se a campos semânticos mais gerais, pois podem ser usadas em contextos cotidianos diversos. Comentamos e destacamos estes e outros casos a seguir:

- no primeiro bloco, referente à temática central *Turismo e/ou ações do cotidiano*, as colocações costumam ser usadas em contextos turísticos, mas também é notável que, no cotidiano, necessitamos utilizá-las com frequência em variados contextos, principalmente aqueles que requerem deslocamento;
- no segundo bloco, o de *Esportes e/ou ações cotidianas*, encontram-se a maioria das colocações levantadas no volume 1. Observamos com clareza a temática dos esportes em muitas delas, como, por exemplo, em *Ganar el juego, Perder el juego, Conquistar la copa del mundo, Colgarse una medalla*, etc. Em outras colocações, por outro lado, observamos que, apesar de poderem estar relacionadas a esse contexto, como *Enganchar patrocínios, Firmar autógrafos, Perseguir el sueño*, tendem a ser relacionadas a campos semânticos mais gerais. Por exemplo, a colocação *Firmar autógrafos* pode ser usada em relação ao “mundo” das celebridades, e não apenas no dos esportes. Já colocações como *Sacar Ventajas, Sufrir sanciones, Formar una familia, Llevar el nombre*, entre outras, também são exemplos desse uso diversificado, ainda que estabeleçam relação com o contexto dos esportes;

- cabe destacar que a colocação *Formar parte*, apesar de estar no segundo bloco, poderia estar em qualquer outro, inclusive em outros volumes, pois é possível usá-la em qualquer contexto/temática que implica a participação em algum grupo ou coletivo;
- em relação ao terceiro bloco de conteúdo temático, *Política e movimientos sociales e/ou ações do cotidiano*, as colocações *Tener la certeza* e *Tener la obligación* também podem ser usadas em variados contextos/conteúdos temáticos. Por exemplo, em contextos acadêmicos, escolares e nos quais se estabelecem relações interpessoais, ambas podem ser utilizadas.

Além desses aspectos, verificamos no Quadro 7 que há casos de antonimia: *Aceptar la invitación / Rechazar la invitación* e *Ganar el juego / Perder el juego*. Há ainda casos em que as colocações são formadas pelos mesmos verbos e possuem um significado próximo, porém suas bases (substantivos) são diferentes, como por exemplo, *Tener la certeza* e *Tener la obligación*. Na revisão teórica que trata sobre o ensino das UFs em LE, vimos que Binon e Verlinde (2000) propõem que os exercícios para o ensino de vocabulário destaquem o aspecto da sinonímia e da antonímia, bem como as relações entre as palavras em seu eixo sintagmático. Assim, vemos que colocações como estas são exemplos de unidades lexicais que podem ser utilizadas na elaboração de exercícios como os sugeridos pelos referidos autores.

Para o segundo volume, temos os resultados disponibilizados no Quadro 8.

Quadro 8 – Conteúdos temáticos Volume 2

Conteúdos temáticos	Colocações
<b>Línguas e sociedade e/ou ações do cotidiano</b>	Renunciar a la idea
	Señalar la hora (de algo)
	Inventar una forma (de hacer algo)
	Invitar a los turistas
<b>Publicidade e/ou ações do cotidiano</b>	Ahorrar energía
	Cuidar la naturaleza
	Hacer parte
	Ahorrar dinero

	Ocupar espacios
	Generar sentimientos
	Plantear cuestiones
	Ejercer la libertad
	Establecer una relación
<b>Comidas e alimentação e/ou ações do cotidiano</b>	Cultivar transgênicos
	Cultivar alimentos
	Retirar del fuego
	Mezclar los ingredientes
	Apartar del fuego
	Retirar el plato
	Refrigerar el plato

Fonte: Elaboração própria (2022).

No segundo volume, os conteúdos temáticos centrais identificados foram *Língua e sociedade*, *Publicidade e Comidas e alimentação*. Assim como ocorreu para o volume 1, certas colocações do volume 2 possuem uso diversificado, indicando ações do cotidiano, ainda que também estejam relacionadas às temáticas centrais. Comentamos e descrevemos estes e outros casos:

- no primeiro bloco, em que o conteúdo temático central é *Língua e sociedade e/ou ações do cotidiano*, vemos que nenhuma das colocações identificadas carrega um conteúdo semântico estritamente ligado à temática. Pensamos que este aspecto se deva ao fato de a temática possuir certo teor subjetivo, bem como os textos a ela relacionados, uma vez que aborda questões vinculadas às características identitárias e culturais de pessoas e sociedades;
- a colocação *Hacer parte*, inserida no primeiro bloco, é sinônima de *Formar parte*, que está no Quadro 7, correspondente ao volume 1. Logo, possuem as mesmas características, mencionadas anteriormente: é possível usá-las em qualquer contexto/temática que implica a participação em algum grupo ou coletivo. É necessário,

portanto, que estes aspectos estejam destacados ao estudante. Também são exemplos que podem ser utilizados em atividades que tratem da sinonímia;

- as colocações presentes no bloco dois, em que a temática central é *Publicidade e/ou ações do cotidiano*, parecem sugerir temas que, com frequência, estão nas publicidades ou que necessitam dela, como por exemplo, *Ahorrar dinero*, *Ahorrar energía*, *Ocupar espacios*, *Cuidar la naturaleza*, *Plantear cuestiones*.

Além disso, assim como para o volume 1, vemos que há casos de colocações constituídas pelo mesmo verbo e de conteúdo semântico próximo, mas que possuem bases diferentes, como é o caso de *Ahorrar dinero* e *Ahorrar energía* (segundo bloco); *Retirar del fuego* e *Retirar el plato* (segundo bloco); e *Cultivar transgénicos* e *Cultivar alimentos* (terceiro bloco). Vemos ainda que há colocações constituídas por uma mesma base, mas que selecionam verbos diferentes: *Retirar del fuego* e *Apartar el fuego* e *Refrigerar el plato* e *Retirar el plato*.

Para o terceiro volume, estabelecemos outros três conteúdos temáticos, conforme ilustra o quadro 9.

Quadro 9 – Conteúdos temáticos Volume 3

Conteúdos temáticos	Colocações
<b>Tecnologia e informação e/ou ações do cotidiano</b>	Producir adición
	Fomentar la violencia
	Incorporar la tecnología
	Arruinar la vida
<b>Profissões e mundo laboral e/ou ações do cotidiano</b>	Generar conflictos
	Pagar impuestos
	Generar empleo
	Dar oportunidades
	Fomentar la diversidad
	Conducir coches
<b>Gênero e sexualidade e/ou ações do cotidiano</b>	Causar daños
	Causar dolor

	Causar sufrimiento
	Correr peligro
	Salir embarazada

Fonte: Elaboração própria (2022).

Na análise do terceiro volume, identificamos as temáticas *Tecnología e información*, *Profissões e mundo laboral* e *Gênero e sexualidade*. A partir do Quadro 9, vemos que, das colocações coletadas, apenas quatro relacionam-se à primeira temática. Assim como fizemos para os outros dois volumes, destacamos alguns aspectos da coleta e organização por temáticas:

- diferentemente dos demais volumes, podemos perceber com clareza o conteúdo temático de cada bloco na maioria das colocações a ele relacionadas. Por exemplo, percebemos que as colocações *Salir embarazada*, *Evitar las infecciones*, *Concienciar a los ciudadanos*, *Correr peligro*, presentes no terceiro bloco, transmitem o conteúdo semântico de discussões que costumam estar intrinsecamente ligadas à temática central do terceiro bloco. O mesmo ocorre com as colocações inseridas no primeiro e no segundo bloco;
- destacamos ainda as colocações *Causar daños*, *Causar dolor*, *Causar sufrimiento* (terceiro bloco de conteúdo temático), pois são exemplos de colocações constituídas por bases (substantivos) diferentes, mas que selecionam o mesmo colocado: o verbo *causar*. Isso pode se dar pelo fato de serem substantivos relacionados a algo negativo dano, dor e sofrimento.

Como forma de resumir a discussão feita sobre os resultados desta terceira etapa qualitativa, sintetizamos os conteúdos temáticos estabelecidos e procuramos identificar se estes se relacionam com os temas previstos para o EM propostos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs) – Conhecimentos de Espanhol (BRASIL, 2006). A fim de organização e comparação, trazemos o Quadro 10, no qual, de um lado, encontra-se a síntese dos conteúdos temáticos por nós observados e, do outro, os temas propostos nas OCEMs.

Quadro 10 – Conteúdos temáticos identificados na CLD *Cercanía Joven* (2016) versus temas propostos nas OCEMs (2006)

<i>Cercanía Joven</i> (2016)	OCEMs (2016)
<b>Turismo</b>	<b>Lazer:</b> opções em função de fatores econômicos, educacionais e sociais.
<b>Esportes</b>	<b>Esportes:</b> valorização e prestígio social, fins da sua prática (profissional, econômico, prazer, saúde...), locais de realização, custos etc.
<b>Política e movimentos sociais</b>	<b>Educação:</b> sistema educativo, estrutura educacional, inclusão/exclusão (social e étnica), função política e social da educação etc.
<b>Línguas e sociedade</b>	<b>Sociais:</b> habitação, escalas e representações sociais, saúde, segurança, transportes etc.
<b>Publicidade</b>	<b>Políticas:</b> formas de governo, estruturas governamentais, relações de poder e de soberania, direito a voto, representações partidárias etc.
<b>Comidas e alimentação</b>	<b>Lazer:</b> opções em função de fatores econômicos, educacionais e sociais.
<b>Tecnologia e informação</b>	<b>Informação:</b> papel da imprensa, confiabilidade, acesso à informação, meios de divulgação da informação (jornais, revistas, rádio, televisão, Internet) etc.
<b>Profissões e mundo laboral</b>	<b>Economias:</b> poder aquisitivo, orçamento – público, privado e pessoal –, estratégias de publicidade e consumo, recursos agrícolas e industriais, mercado de trabalho etc.
<b>Gênero e sexualidade</b>	<b>Línguas e linguagens:</b> questões relativas a políticas linguísticas, à diversidade de línguas presentes nos diversos países, às línguas indígenas, ao seu reconhecimento e preservação, ao papel da língua estudada na formação do estudante, na história e na sociedade contemporânea (questões locais e globais), no processo de globalização; aos efeitos da globalização sobre as línguas e linguagens etc.

Fonte: Elaboração própria (2022).

De acordo com as OCMs, o objetivo maior do ensino de ELE no EM é a formação do indivíduo. Assim, os temas propostos, e apresentados no quadro acima, são pensados de forma



que se relacionem direta ou indiretamente com o objetivo do ensino. Se observamos o quadro e comparamos os conteúdos temáticos com os temas previstos nas OCMs, vemos que todos eles estão de acordo com o que é esperado e orientado pelo documento. Alguns dos conteúdos temáticos que estabelecemos estão mais diretamente ligados ao tema central proposto pelo documento, já outros se relacionam de alguma forma, especialmente às reflexões que são geradas a partir do tema central, como por exemplo, Turismo e Lazer, Gênero e sexualidade e Línguas e linguagem, Publicidade e Políticas, etc. Portanto, os conteúdos temáticos estão de acordo com o que é esperado pelas orientações dadas ao ensino de ELE nas escolas de EM.

Na quarta e última etapa analisamos, em cada um dos três livros do aluno, a subseção dedicada ao desenvolvimento do componente lexical, ou seja, os exercícios lexicais intitulados *Vocabulario en contexto*. A partir da análise destes exercícios, buscamos verificar se as colocações, de um modo geral, e em especial as do tipo Verbo+Nome, são ou não abordadas pelos exercícios. Ressaltamos que, nesta etapa, analisamos não só os exercícios lexicais presentes nas seções em que coletamos as colocações Verbo+Nome, mas também aqueles exercícios que estão inseridos em seções em que não foi possível coletar nenhuma colocação deste tipo, visto que outro tipo poderia ter sido apresentado e trabalhado pelo exercício, como as colocações adjetivas, nominais ou adverbiais.

Após a análise de todas as seções de *Vocabulario en Contexto*, não identificamos nenhum exercício que tivesse entre seus objetivos explorar o conceito de colocação, sejam as verbais (Verbo+Nome) ou as de outro tipo. Vale lembrar que, no início deste trabalho, já havíamos comentado sobre esta possível constatação, uma vez que, nos autores revisados e em nossas experiências docentes, observamos que o ensino das combinatórias lexicais em ELE não é explorado e incentivado, apesar dos estudos na área salientarem sua importância, conforme revisado nos capítulos teóricos. Além desse aspecto, a primeira etapa da análise qualitativa demonstrou que, nas orientações didáticas da CLD, não constam informações sobre a inclusão do aspecto fraseológico da língua para complementar o ensino de vocabulário para além do que é proposto pelos exercícios das subseções de *Vocabulario en contexto*.

Vale explicar que uma das colocações que compõe o *corpus* que levantamos na análise quantitativa, a colocação *Causar dolor*, foi identificada em uma subseção de ensino de vocabulário do volume 3 (unidade 3, capítulo 5, seção *Escritura*). A Figura 13 ilustra tal exercício.

Figura 13 – Subseção *Vocabulario en contexto* – Volume 3, capítulo 5, seção Escritura

**VOCABULARIO EN CONTEXTO**


**Lenguaje**

a) Hay muchos verbos y expresiones que están en el campo de significados de violencia. Observa el siguiente recuadro:

pegar – maltratar – gritar – silenciar – callar – ignorar – decir palabrotas – insultar – golpear – herir – hacer sufrir – matar – asesinar – molestar – acorralar – intimidar – acobardar – causar dolor – dañar – abusar – importunar – machacar – deformar – aniquilar – rendir – atemorizar – infundir miedo – destruir – luchar – guerrear – ejecutar – torturar – omitir – hacer llorar – violar – tratar con indiferencia

En el folleto que el grupo produjo, ¿se usaron esos verbos y/o expresiones? ¿Cuál(es)? ¿Quieres añadir alguna palabra nueva? ¿Quieres cambiar alguna expresión?

b) Observa la siguiente viñeta y contesta en tu cuaderno: ¿de qué estrategia se hace uso con los verbos para enumerar las cosas que las mujeres no desean sufrir? ¿Quieres hacer uso de esas expresiones en el folleto que has producido? ¡Este es el momento de revisión!



Disponible en: <http://www.forges.com>. Acceso el 15 de abril de 2016.

Fonte: Coimbra *et al.* (2016, p. 118, v. 3).

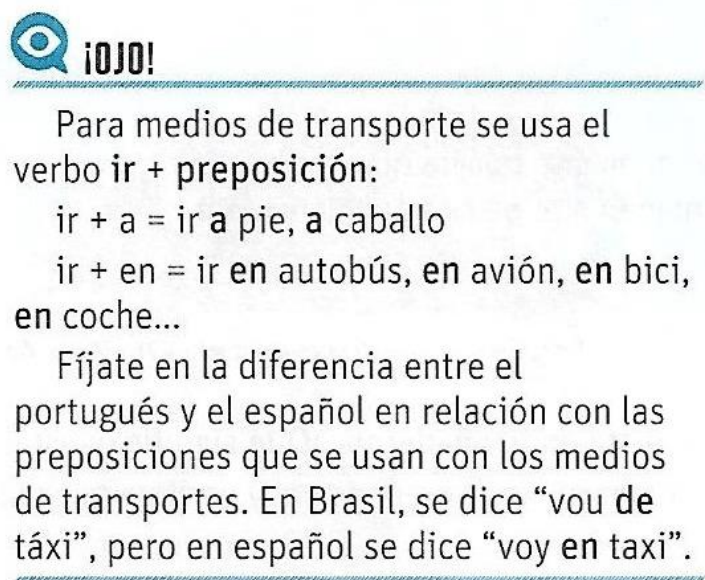
Esta subseção está inserida na última etapa da seção *Escritura*, intitulada *Revisión y Reescritura*. Sua finalidade é chamar a atenção do aluno para uma série de verbos e expressões do campo da violência e, assim, contribuir com o processo de reescrita dos alunos. Se observamos com atenção, vemos que a atividade dá continuidade a uma série de orientações anteriores relacionadas ao processo de reescrita, como se a cor azul (cor da subseção *Vocabulario en contexto*) fosse colocada apenas para transformar a orientação relacionada à linguagem em um exercício de vocabulário e, desta forma, cumprir com a obrigatoriedade de haver uma seção de *Vocabulario en contexto* em cada seção de habilidade linguística.

Quanto à colocação *causar dolor*, vemos que, apesar de a termos coletado e constatado que se trata de uma colocação, a atividade não leva em consideração este fato, já que, como vimos, o conceito de colocação, tanto no livro do aluno como no manual do professor, não é

explorado. Também é possível observar que o exercício não examina os outros verbos e expressões presentes no quadro verde, já que as perguntas que o seguem não aprofundam nem incentivam a reflexão sobre os diversos aspectos das unidades lexicais, como por exemplo, suas possibilidades e/ou restrições combinatórias.

Além desse caso, destacamos que quatro das colocações que coletamos no volume 1 (*ir a pie, ir en bici, ir en coche, ir en autobús*) foram identificadas em um box de apoio, o qual tem como objetivo chamar a atenção do aluno sobre aspectos linguísticos.

Figura 14 – Box de apoio ¡Ojo! – Volume 1



**¡OJO!**

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

ir + a = ir a pie, a caballo

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

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

Fonte: Coimbra *et al.* (2016, p. 37, v. 1).

Este box de apoio está inserido dentro de uma atividade de ensino de vocabulário (unidade 1, capítulo 2, seção *Habla*) que tem como temática os meios de transporte. Pensamos que a coleção, neste caso, aproveita o box de apoio para tratar das relações combinatórias das palavras ainda que o objetivo pareça ser a questão do uso da preposição *en* com os meios de transportes. Isto é, apesar de elas não serem tratadas como colocações, o fato de o box destacar que há diferenças no seu uso entre a LM e a LE, sobretudo quando há a combinação *ir + preposição + unidade lexical de meios de transportes*, contribui para que o estudante perceba que as palavras “andam juntas” e que cada língua estabelece certas combinações como sendo as mais usuais. Apesar de a forma como as informações foram apresentadas pelo box ser interessante para nós, ressaltamos que nenhum dos outros boxes de apoio contém informações que destaquem a combinação de palavras da língua, assim como não é possível encontrar um tratamento explícito do conceito de colocação.

Nesse sentido, entendemos que a CLD não aporta meios necessários para um efetivo desenvolvimento da competência lexical do estudante, uma vez que as combinatórias lexicais, tais como as colocações, que são fenômenos fraseológicos, não fazem parte dos objetivos do ensino de vocabulário. Consequentemente, não se explora as convencionalidades da língua em nível sintático, isto é, as possibilidades e/ou restrições combinatórias das unidades lexicais estabelecidas pelo uso.

Quanto às UFs, de um modo geral, identificamos dois exercícios que tratam deste aspecto, enfocando, nesse caso, as expressões idiomáticas. Reproduzimos o primeiro exercício, inserido no primeiro volume.

Figura 15 – Exercício sobre expressões idiomáticas – Subseção *Vocabulario en contexto* – Volume 1

**VOCABULARIO EN CONTEXTO**

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

I. ¿Suele firmar autógrafos?  
¡Qué va!

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

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

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

Escribe la expresión correspondiente en tu cuaderno:

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

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

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

Fonte: Coimbra *et al.* (2016, p. 61, v. 1).

Neste exercício, inserido na primeira unidade do volume 1 (capítulo 4), há o estudo de quatro expressões idiomáticas (*¡Qué va!*, *Llevar en la sangre*, *Cien por cien* e *Echar de menos*) que estão inseridas no texto (gênero entrevista) da seção *Lectura*. Trata-se de UFs que estão em contexto e que, ao longo dos exercícios de vocabulário da seção, são tratadas com maior enfoque, de forma consciente. Já o segundo exercício sobre expressões idiomáticas encontra-se no terceiro volume do aluno, unidade 2, capítulo 3.



Figura 16 – Subseção *Vocabulario en contexto* – Volume 3

## VOCABULARIO EN CONTEXTO

Has aprendido que la expresión “echar una mano” significa ayudar a alguien, así como “tender la mano” o “dar la mano”. En lengua española, hay otras expresiones semejantes que surgieron en contextos específicos. Observa las siguientes imágenes y en tu cuaderno asócialas a la expresión y al significado al que corresponden:

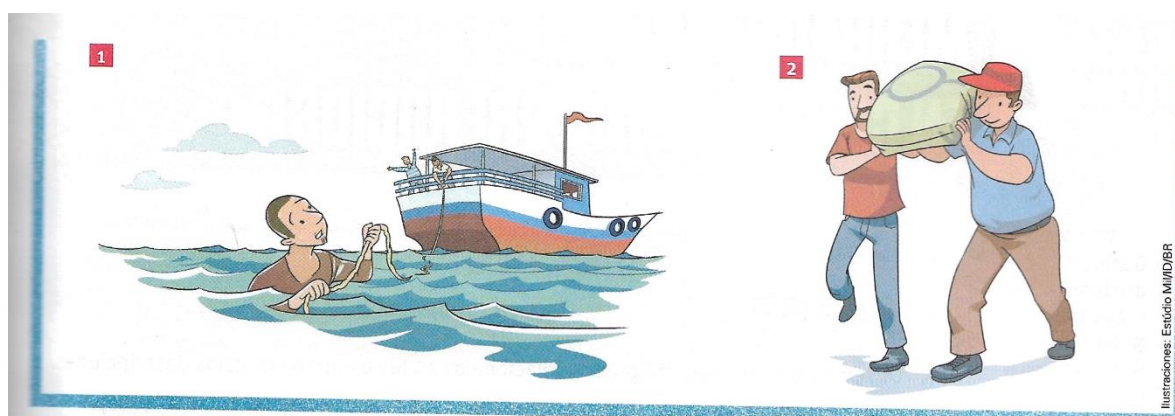
A. **Arrimar el hombro:** de forma coloquial, colaborar unos con otros en un trabajo o actividad, sin escatimar esfuerzo.

B. **Echar un cable:** expresión que se refiere al cable marino. Se lo arroja a quienes caen al mar para que se agarren a él y así se pueda rescatarlos.

66

Não escreva no livro.

Fonte: Coimbra *et al.*, 2016, p. 66, v.3.

Figura 17 – Subseção *Vocabulario en contexto* – Volume 3 (continuação)

Fonte: Coimbra *et al.* (2016, p. 67, v. 3).

Vemos que o objetivo do exercício é chamar à atenção do aluno para outras duas expressões idiomáticas (*Arrimar el hombro* e *Echar um cable*). Além disso, procura-se relacionar as novas expressões com as anteriormente aprendidas no volume 1 (*Llevar en la sangre*, *Cien por cien*, *Echar de menos*), o que julgamos adequado e relevante ao aluno. No entanto, notamos que no volume 2 não há tratamento de nenhuma expressão idiomática ao longo do estudo de vocabulário. Embora isso aconteça, se comparamos com a inclusão das colocações, o resultado para as expressões idiomáticas ainda é positivo, posto que, embora sejam poucas, aparecem nas unidades. Este fato corrobora, uma vez mais, a necessidade de inclusão de exercícios ou quadros que chamem a atenção dos professores e alunos para as colocações, inclusive aquelas que estão em textos, tal como confirmamos na análise quantitativa.

Quanto aos exercícios lexicais, de uma forma geral, além de não abordarem o aspecto combinatório das palavras, como as colocações, acreditamos que são pouco explorados, como vemos no exercício reproduzido na Figura 18.

Figura 18 – Subseção *Vocabulario en contexto* – Volume 3

**VOCABULARIO EN CONTEXTO**

Has visto que en el anuncio se usó la imagen de una prenda de vestir (la campera) para vender su producto (el seguro). ¿Qué otras prendas de vestir también serían adecuadas como imagen para el anuncio?

abrigo                      capa de lluvia                      chaleco

**EL ESPAÑOL ALREDEDOR DEL MUNDO**

En Paraguay, Bolivia, Chile, Argentina y Uruguay se usa la voz **campera** para designar a la chaqueta de uso informal o deportivo. En España, se suele usar la voz **chaqueta**.

Fonte: Coimbra *et al.* (2016, p. 68).

Pela figura, é possível ver que a atividade é breve, sendo apresentada em menos de meia página. Em relação ao seu conteúdo, percebe-se que o objetivo é tratar do léxico das roupas de inverno e ampliar este campo lexical. Entretanto, a partir de nossa experiência docente, entendemos que a atividade proposta não apresenta nenhum nível de complexidade ao aluno, já que a unidade lexical *abrigo*, que precisa ser identificada pelo estudante, não está contextualizada. O exercício, portanto, trata da identificação de imagens, em que o estudante não precisa olhar as palavras e entendê-las, mas apenas os desenhos, algo que, como visto na revisão teórica, não faz com que ele retenha a palavra, nem saiba como e quando usá-la.

Nesse sentido, pensamos que, como forma de complementar a atividade, o aspecto da sinonímia combinado à variação diatópica deveria ser mais explorado e contextualizado, pois, abaixo do exercício, no boxe *El español alrededor del mundo*, menciona-se este aspecto: o uso da palavra *campera* nos países Paraguai, Bolívia, Chile, Argentina e Uruguai, e *chaqueta*, na Espanha. Para tanto, poderiam ser apresentados textos curtos em que as unidades lexicais são utilizadas para que, desta maneira, o estudante pudesse reconhecer as variantes e seus contextos de uso. Consequentemente, também reconheceria que *el abrigo* é o mais indicado para substituir a imagem da *campera* do anúncio previamente estudado.

Em relação às colocações Verbo+Nome, pensamos que o professor poderia ser orientado a acrescentar o aspecto combinatório das palavras, em especial, das colocações

verbais, tendo em vista a conscientização dos estudantes sobre a ocorrência frequente de certos verbos quando o substantivo é uma peça de roupa: *vestirse/quitarse la ropa, el abrigo*, etc.

Lembramos que os resultados descritos corroboram nossa constatação anterior (BATISTA, 2020), bem como de outros autores (MOGENDORFF, 2019), de que as colocações não são tratadas como um componente lexical a ser explorado e desenvolvido no ensino de léxico, uma vez que nenhum dos exercícios lexicais analisados abordou as colocações como uma unidade lexical que deve ser trabalhada de forma consciente e constante ao longo da formação dos alunos. Deste modo, acreditamos que este resultado nos ajuda a traçar um panorama mais amplo sobre o tratamento dado ao ensino do léxico pela coleção, pois verificamos que as colocações – e também outras UFs – não são enfocadas na coleção, conforme afirmávamos.

Por concluir, sintetizamos os resultados da análise qualitativa da seguinte forma:

- a) no manual do professor, não há menções a respeito da Fraseologia e de seus constituintes na parte dedicada a apresentar a coleção ao professor;
- b) nas orientações didáticas que visam direcionar o trabalho do professor com cada unidade de cada volume, também não há referência ao aspecto fraseológico da língua, apenas se menciona, uma única vez, que existem algumas expressões idiomáticas em contexto e que estas podem ser destacadas pelo professor. As colocações, por sua vez, não são mencionadas;
- c) a partir da análise, identificamos nove temáticas centrais (Turismo, Esporte, Política e movimentos sociais, Línguas e sociedade, Publicidade, Comidas e alimentação, Tecnologia e informação, Profissões e mundo laboral, Gênero e sexualidade), de acordo com as quais relacionamos e incluímos as colocações Verbo+Nome coletadas.
- d) os exercícios lexicais apresentados pelos livros do aluno não desenvolvem o estudo de nenhuma das colocações que identificamos;
- e) as colocações não são entendidas como elementos textuais que ajudam na constituição da língua, o que pode ser uma das razões para que não sejam enfocadas de uma forma mais específica. Isso também pode estar em consonância com um ensino de espanhol mais voltado para a gramática e menos para o funcionamento e constituição dos textos, sejam eles escritos ou orais;
- f) em consequência disso, as colocações não são exploradas para desenvolver as habilidades de compreensão leitora e auditiva nem para as de produção escrita e oral;
- g) Observamos, ainda, que o estudo de vocabulário é pouco explorado pela coleção e parece ficar em segundo plano.

## 5 PROPOSTA DE EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES COM AS COLOCAÇÕES VERBO+NOME

Neste capítulo, trazemos exercícios de vocabulário complementares à proposta da CLD *Cercanía Joven* (2016) na medida em que exploram o ensino das colocações Verbo+Nome. Tais exercícios foram baseados nas lacunas identificadas ao longo da análise da coleção, bem como nos resultados da análise quantitativa que resultou em um *corpus* de 61 colocações Verbo+Nome. Convém repassar que a partir das análises corroboramos nossa constatação de que a CLD *Cercanía Joven* (2016) não possui, entre seus objetivos de ensino de vocabulário, o tratamento das colocações Verbo+Nome, visto que, nas seções e nos exercícios analisados ao longo do material, não explora esse tipo de unidade. Portanto, a partir de tais resultados, e levando em consideração nossa experiência docente e os princípios advindos do referencial teórico, elaboramos 8 exercícios complementares com foco no ensino-aprendizagem das colocações Verbo+Nome.

Entre os princípios teórico-práticos que fundamentaram sua elaboração, retomamos os apresentados por Higuera García (2006) para o ensino-aprendizagem das colocações:

- a) combinar o ensino explícito, a partir de atividades que incentivem a consciência do fenômeno, e implícito, por meio de variados *inputs* para ampliar a consciência colocacional;
- b) selecionar o léxico levando em conta campos semânticos e as colocações tendo em vista funções linguísticas;
- c) propor atividades de qualquer tipo que ajudem os estudantes a memorizar e revisar as colocações;
- d) destacar e praticar o aspecto linguístico a partir de atividades que envolvam textos escritos e orais, bem como que estimulem a expressão, compreensão e interação.

Quanto aos tipos de exercícios que foram utilizados para elaborar as atividades, retomamos que nos baseamos na tipologia de exercícios lexicológicos de Binon e Verlinde (2000) e na proposta de sequência didática para o ensino de colocações Verbo+Nome em ELE de Mogendorff (2019), ambos descritos no capítulo 2 referente à revisão teórica.

Pensamos ainda em exercícios que, ao passo que complementam o ensino de vocabulário da coleção, dão suporte aos professores para que eles tenham exemplos sobre como desenvolver a competência lexical dos estudantes em ELE a partir do ensino das colocações. Como vimos, seu ensino contribui com o desenvolvimento da competência colocacional dado que o aluno passa a ter consciência de que, tanto na sua LM como na LE, as palavras não se



combinam livremente, mas sim possuem certas preferências combinatórias estabelecidas pelo uso. Trata-se, portanto, de exercícios que buscam estimular a consciência fraseológica dos estudantes e, por consequência, colocacional, buscando o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Para tanto, partimos do princípio de que a LM é uma importante aliada no início da conscientização, tal como apresentamos no referencial teórico a partir do que é realizado por Morgendorff (2019), no âmbito do ensino de ELE, e proposto por outros autores, como Izquierdo Gil (2005) e Solano Rodríguez (2007).

Por fim, cabe esclarecer que nem todas as 61 colocações Verbo+Nome coletadas compõem os exercícios, pois as selecionamos de acordo com a necessidade e a lacuna identificada. No entanto, reforçamos que este resultado demonstra que é possível inseri-las como parte do ensino de léxico, já que o próprio número de colocações identificadas em contexto comprova este fato. Em alguns exercícios, contudo, foi necessário incluir outras colocações para compor a proposta. Todas as colocações que utilizamos fora do *corpus* levantado foram pensadas por nós com base na temática do exercício complementar e passaram pelas mesmas etapas que as demais identificadas na coleção: análise no CORPES XXI para verificar a frequência mínima exigida de 10 casos em, pelo menos, 2 ou mais documentos.

No Quadro 11 indicamos quais colocações foram utilizadas em cada um dos exercícios – quando a colocação é de fora do nosso *corpus*, destacamos com um asterisco.

Quadro 11 – Colocações Verbo+Nome por exercício

	EXERCÍCIOS	COLOCAÇÕES
<b>VOLUME 1</b>	A	Firmar autógrafos Conquistar la copa Formar una familia Colgarse una medalla Proclamarse campeón del mundo Enganchar patrocinios Perder el juego Perseguir el sueño Llevar el nombre
	B	Ganar el juego Ganar la copa* Ganar el mundial* Recibir apoyo Recibir ayuda* Recibir regalos*

	C	Rechazar la invitación Aceptar la invitación
<b>VOLUME 2</b>	D	Ahorrar energía Cuidar la naturaleza
	E	Cultivar transgénicos Cultivar alimentos
	F	Mezclar los ingredientes Retirar del fuego Apartar del fuego Refrigerar el plato Retirar el platô
<b>VOLUME 3</b>	G	Generar conflictos Pagar impuestos Generar empleo Dar oportunidades Fomentar la diversidad
	H	Causar daños Causar dolor Causar sufrimiento Correr peligro Salir embarazada

Fonte: Elaboração própria (2022).

A seguir, apresentamos cada um dos exercícios complementares: três para o primeiro volume, três para o segundo, e dois para o terceiro, contemplando, assim, os três anos do EM. Para cada um deles, explicamos seu objetivo e a que parte da coleção correspondem no que se refere à complementação do ensino de vocabulário por meio do estudo das colocações Verbo+Nome. Por esse motivo, alguns exercícios não iniciam pelo número 1, já que podem estar complementando uma seção do livro em que já existem outras atividades. Por exemplo, o exercício complementar A inicia com o número 3, pois complementa a subseção *Vocabulario en contexto* do volume 1 (p. 61) composta já por duas atividades anteriores a ele.

### 5.1 EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES – Volume 1

## 5.1.1 Exercício complementar A

O exercício complementar A<sup>31</sup> explora o segundo conteúdo temático do volume 1, *Esportes e/ou ações do cotidiano*, ao passo que complementa o exercício da seção *Vocabulario en contexto* (COIMBRA *et al.*, 2006, p. 61), capítulo 3, seção *Lectura*. Para elaborá-lo, levamos em consideração a própria proposta de leitura da unidade (p. 57), na qual identificamos algumas das colocações Verbo+Nome utilizadas no exercício complementar a seguir.

Quadro 12 – Exercício complementar A – Volume 1

<b>3. En las entrevistas también hay otros tipos de expresiones, como las combinaciones de palabras que frecuentemente aparecen juntas. A continuación, hay una lista de algunas de estas combinaciones presentes en las dos entrevistas. ¿Sabes cómo decirlas en portugués? Escribe al lado de cada una de ellas la forma en portugués.</b>	
<b>ESPAÑOL</b>	<b>PORTUGUÉS</b>
Firmar autógrafos	
Conquistar la copa	
Formar una familia	
Colgarse una medalla	
Proclamarse campeón del mundo	
Enganchar patrocinios	
Perder el juego	
Perseguir el sueño	
Llevar el nombre (de algo)	

Fonte: Elaboração própria (2022).

O exercício complementar A objetiva que o estudante:

- comece a se conscientizar sobre as colocações Verbo+Nome a partir da oposição entre a LM e a LE;
- perceba as semelhanças ou as diferenças combinatórias entre ambas as línguas (verbo ou nome).

<sup>31</sup> Disponibilizamos a imagem da proposta de leitura e do exercício da coleção a que se refere nossa proposta de exercício complementar A e B no anexo A.

## 5.1.2 Exercício complementar B

O exercício complementar B (a, b e c) dá continuidade ao exercício A, uma vez que se refere à mesma proposta de leitura com a finalidade de complementar a subseção de *Vocabulario en contexto* inserida na seção *Lectura*, capítulo 3.

Quadro 13 – Exercício complementar B – Volume 1

<b>4.</b>	
<b>a) En la actividad anterior, recibiste una lista de combinaciones de palabras en español e indicaste cómo las decimos en portugués. Estas combinaciones se llaman COLOCACIONES y pueden ser de varios tipos: las de la lista están constituidas por un verbo y un sustantivo. Tú tarea ahora es formar colocaciones del mismo tipo relacionando las columnas. Ojo: algunas se dicen igual en español y portugués, pero otras son diferentes.</b>	
<i>Verbo</i>	<i>Sustantivo</i>
a. Ganar	( ) apoyo
	( ) el juego
	( ) regalos
b. Recibir	( ) la copa
	( ) el mundial
	( ) ayuda
<b>b) Tras formar las colocaciones, indica cómo son en portugués.</b>	
_____	
_____	
_____	
<b>c) Con la ayuda de un diccionario o de la internet, busca otros sustantivos que se pueden combinar con los verbos GANAR y RECIBIR en español.</b>	
_____	
_____	
_____	
<b>Sugerencia para ayudarte en la búsqueda de los sustantivos:</b>	
Para encontrar esa información en los diccionarios, puedes buscar los verbos <i>ganar</i> y <i>recibir</i> y leer las informaciones que se indican para estos verbos. Es posible que en los ejemplos de las acepciones puedas identificar otros sustantivos. Por ejemplo, en la entrada del verbo <i>ganar</i> del Diccionario de la Lengua Española,	

en la tercera acepción se encuentra el ejemplo: *ganar el ajedrez*. Por lo tanto, *ajedrez* es otro sustantivo que se combina con el verbo *ganar*.

**Este diccionario se encuentra en la página de la Real Academia Española: <https://www.rae.es/>**

Fonte: Elaboração própria (2022).

O exercício complementar B objetiva que o estudante:

- seja apresentado ao conceito de colocação por meio de uma linguagem acessível;
- passe a ter consciência de que certas palavras apresentam preferências combinatórias ao formar colocações a partir dos verbos *ganar* e *recibir*;
- de forma autônoma (exercício 4c), perceba as preferências combinatórias em espanhol ao ser estimulado a pesquisar outros substantivos que podem ser combinados com os verbos *ganar* y *recibir* a fim de formar outras colocações.

### 5.1.3 Exercício complementar C

O exercício complementar C (1 a/b e 2) segue ainda o primeiro conteúdo temático, *Esportes e/ou ações do cotidiano*, e contempla as duas colocações que foram identificadas na seção *Habla* do capítulo 4. De forma mais específica, coletamos as colocações na parte da seção que apresenta a proposta de produção oral<sup>32</sup>: convidar um colega para assistir a um evento esportivo. Para que os alunos realizem a prática comunicativa, a coleção sugere algumas formas de como fazer este convite oralmente. Entre as sugestões coletamos duas colocações. A partir delas, pensamos no exercício a seguir para complementar e contribuir com a produção oral.

Quadro 14 – Exercício complementar C – Volume 1

**1. Antes de realizar la práctica comunicativa propuesta, vamos a pensar un poco más acerca de las colocaciones (combinaciones usuales de palabras). En las sugerencias para la práctica hay dos verbales: *aceptar la invitación* y *rechazar la invitación*.**

a) Explica, en español y con tus palabras, qué significa la colocación *Aceptar la invitación*:

\_\_\_\_\_

b) Explica, en español y con tus palabras, qué significa la colocación *Rechazar la invitación*:

\_\_\_\_\_

<sup>32</sup> Disponibilizamos esta proposta de produção oral no anexo A.

<p><b>2. A continuación, en la primera columna, hay algunos contextos e invitaciones; en la otra columna, están las formas para <i>aceptar o rechazar la invitación</i> ya conjugadas en primera persona de singular (yo). Señala con A o B si aceptas o rechazas las invitaciones propuestas en la primera columna.</b></p>	
<p><b>I.</b> En casa con dolor de cabeza: ir a una fiesta agitada. ( )</p> <p><b>II.</b> Necesitas ahorrar dinero: salir a bailar sin costo alguno. ( )</p> <p><b>III.</b> Tienes miedo de películas de terror: ir al cine mirar una comedia. ( )</p> <p><b>IV.</b> No te gusta el fútbol: mirar un partido de fútbol en el estadio. ( )</p>	<p><b>A.</b> <i>Acepto la invitación</i></p> <p><b>B.</b> <i>Rechazo la invitación</i></p>

Fonte: Elaboração própria (2022).

O exercício complementar C objetiva que o estudante:

- ative os conhecimentos aprendidos anteriormente, pois revisará o conceito de colocação a partir de um exercício prático que estimula a explicitação do sentido de *rechazar/aceptar la invitación*;
- potencialize o uso das colocações ao realizar conexões lexicais entre as formas e possíveis situações cotidianas de uso;
- retenha as colocações em contexto para utilizá-las com maior facilidade na prática oral proposta pela seção da coleção.

## 5.2 EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES – Volume 2

### 5.2.1 Exercício complementar D

O exercício complementar D (a, b e c) está relacionado à segunda temática do volume 2, *Publicidade e/ou ações do cotidiano*, e complementa a seção *Escritura*, capítulo 3. A partir das duas colocações identificadas, pensamos em um exercício que pudesse complementar a subseção *Vocabulario en contexto*<sup>33</sup>, ao passo que oferecesse suporte aos alunos para a proposta de escrita da seção: em trios, vender uma ideia a partir de uma produção de campanha institucional. Antes de criar um cartaz para vender a ideia, a coleção propõe que os alunos

<sup>33</sup> Disponibilizamos a referida subseção de *Vocabulario en contexto* no anexo B.

reflitam sobre o gênero discursivo a partir de dois exemplos e algumas perguntas orientadoras. Vale lembrar que as duas colocações que coletamos (*ahorrar energía* e *cuidar la naturaleza*) fazem parte de uma das campanhas institucionais apresentadas como exemplo aos estudantes.<sup>34</sup> Em seguida, os estudantes devem realizar o exercício de vocabulário da seção: relacionar certos nomes a imagens de tipos de texto ou suporte que as campanhas recebem ou aparecem. Pensamos que se trata de um exercício limitado que poderia aproveitar o conteúdo das campanhas institucionais dos exemplos para aprofundar os conhecimentos sobre o gênero. Por essa razão, propomos o exercício complementar a seguir.

Quadro 15 – Exercício complementar D – Volume 2

<p><b>2. a) Vuelve a pensar en los ejemplos de campañas institucionales de la página anterior. ¿Observaste que, en la segunda campaña, los varios consejos sobre cómo cuidar del planeta empiezan con un verbo? Son, por lo tanto, acciones que se sugieren al lector. Dos de ellas son colocaciones: <i>ahorrar energía</i> y <i>cuidar la naturaleza</i>. En tríos, piensa un poco más sobre esos consejos con tus compañeros y expliquen de qué forma uno puede <i>ahorrar energía</i> y <i>cuidar la naturaleza</i>. Escriban 5 frases explicativas para cada colocación.</b></p>	
<p><b>- Ahorrar energía:</b></p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p>	<p><b>- Cuidar la naturaleza:</b></p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p>
<p><b>b. Averigüen entre los compañeros de clase qué frases escribieron para cada una de las colocaciones. ¿Son muy diferentes de las que tu grupo propuso?</b></p>	
<p><b>c. Imaginen la siguiente tarea: si tuvieran que producir una campaña institucional sobre una de las temáticas anteriores, <i>ahorrar energía</i> o <i>cuidar la naturaleza</i>, para presentar a la comunidad escolar, sería necesario enfocar en una de las explicaciones listadas. ¿Cuál elegirían? ¿Y por qué? Compartan las decisiones tomadas por el grupo con los compañeros y el/la profesor/a.</b></p>	

Fonte: Elaboração própria (2022).

O exercício complementar D objetiva que o estudante:

- seja apresentado a duas novas colocações de forma contextualizada;

<sup>34</sup> Disponibilizamos tais exemplos no anexo B.

- inicie o processo de reflexão sobre a construção e proposta comunicativa do gênero discursivo da seção: campanha institucional;
- se aproprie da linguagem utilizada nas campanhas institucionais a partir da prática proposta em torno das duas colocações: *ahorrar energía* e *cuidar la naturaleza*;
- pense, de forma autônoma, em outras colocações Verbo+Nome, sobretudo na atividade em que lhe é solicitada a explicação das ações cotidianas implicadas nas duas colocações.

### 5.2.2 Exercício complementar E

O exercício complementar E (1 a e b) está relacionado à terceira temática do volume 2, *Comidas e alimentação e/ou ações do cotidiano*, e complementa a seção *Lectura*, capítulo 5. Assim como no exercício D, a partir de duas colocações Verbo+Nome identificadas na seção, pensamos em um exercício que pudesse complementar, mais especificamente, a subseção *Vocabulario en contexto*<sup>35</sup>, já que esta não explora a temática do texto da seção, apenas trata sobre os reinos da biologia. Assim, a partir das colocações identificadas no texto, elaboramos um exercício complementar contextualizado, pois contempla a temática da leitura da seção.<sup>36</sup>

Quadro 16 – Exercício complementar E – Volume 2

**1. En el artículo de opinión, leíste sobre los transgénicos y la opinión de la autora sobre este tema. Observa las dos colocaciones a seguir extraídas del texto y que se relacionan a este tema.**

**CULTIVAR TRANSGÉNICOS**  
**CULTIVAR ALIMENTOS**

**a) ¿Te recuerdas de otras colocaciones que podemos formar a partir del verbo CULTIVAR? Si no consigues acordarte de ninguna, busca en diccionarios en papel o en línea. Organiza una lista con las que recuperaste de tu memoria o de los diccionarios. Ojo: En los diccionarios puedes encontrar las colocaciones en los ejemplos de las distintas acepciones.**

<sup>35</sup> Disponibilizamos a referida subseção de *Vocabulario en contexto* no anexo B.

<sup>36</sup> Disponibilizamos o texto da seção no Anexo B.



**b) ¿Qué relación estas nuevas colocaciones tienen con el tema del artículo de opinión *Los transgénicos no admiten generalizaciones*? Si necesario, investiga un poco más en la internet acerca del tema en sitios confiables que tratan del tema.**

**Sugerimos algunos sitios:**

<https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/002432.htm>

<https://comunicarciencia.bsm.upf.edu/?tag=alimentos-transgenicos>

Fonte: Elaboração própria (2022).

O exercício complementar E objetiva que o estudante:

- siga refletindo sobre o artigo de opinião anteriormente lido;
- estabeleça novas conexões léxicas ao ser estimulado a pensar em colocações relacionadas ao tema que sejam formadas com o verbo *cultivar*.
- amplie os conhecimentos sobre o tema lido no artigo de opinião por meio do estudo contextualizado das colocações nele contidas e das novas formadas na atividade 1a.

### 5.2.3 Exercício complementar F

O exercício complementar F (2<sup>a</sup>, b e c), assim como o E, também está relacionado à terceira temática do volume 2, *Comidas e alimentação e/ou ações do cotidiano*, e complementa a seção *Habla*, capítulo 6. Tal seção propõe como prática oral uma entrevista aberta entre os alunos da sala de aula cujo objetivo é saber a opinião de cada um sobre as feiras em comparação com os mercados ou grandes redes de supermercado. Convém explicar que as colocações identificadas no texto escrito introdutório da seção<sup>37</sup>, e que utilizamos na elaboração da nossa proposta, não se relacionam diretamente com a prática oral. Porém, observamos que o exercício de vocabulário proposto<sup>38</sup> também não trata especificamente do tema da seção e não explora nenhum aspecto do texto introdutório. Pensando nisso, elaboramos um exercício para complementar esta parte da seção, explorando as colocações Verbo+Nome disponíveis no texto escrito introdutório.

#### Quadro 17 – Exercício complementar F – Volume 2

**2. A lo largo de las clases, conociste el concepto de colocación y ya aprendiste algunas que se forman por un verbo y un sustantivo. En el texto *Mayonesa adelgazante*, hay otras colocaciones de este tipo. Para aprender estas nuevas unidades, haz las actividades a continuación.**

<sup>37</sup> Disponibilizamos o texto escrito da seção no anexo B.

<sup>38</sup> Disponibilizamos a seção *Vocabulario en contexto* que apresenta o exercício referido no anexo B.

<b>a) Escribe, en cada colocación, la letra que corresponde a su significado:</b>	
1. Retirar del fuego ____	a. Hacer más fría la comida presente en un plato.
2. Mezclar los ingredientes ____	b. Alejar del calor de la cocina la comida que se está preparando.
3. Apartar del fuego ____	c. Parar la cocción.
4. Retirar el plato ____	d. Incorporar los ingredientes en el preparo de una comida.
5. Refrigerar el plato ____	e. Recoger la mesa dónde se come.
<b>b) ¿Y cómo son estas colocaciones en portugués? Organiza una lista con las colocaciones en español y su correspondiente en portugués.</b>	
<b>c) Señala las semejanzas y diferencias que hay entre las colocaciones del portugués y del español. Es decir, indica si el verbo o el sustantivo son iguales o diferentes en cada una de las lenguas.</b>	

Fonte: Elaboração própria (2022).

O exercício complementar F objetiva que o estudante:

- aprenda novas colocações Verbo+Nome por meio da prática de relacioná-las com seu significado;
- desenvolva consciência colocacional ao buscar equivalentes em português para as colocações;
- reconheça as preferências ou restrições combinatórias das palavras ao ser desafiado a pensar e explicar quais partes das colocações mudam ou permanecem iguais entre o espanhol e o português.

### 5.3 EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES – Volume 3

#### 5.3.1 Exercício complementar G

O exercício complementar G está relacionado à segunda temática do volume 3, *Profissões e mundo laboral e/ou ações do cotidiano*, e complementa a seção *Lectura*, capítulo 4. Mais especificamente, complementa a subseção *Vocabulário en contexto* na medida em que inserimos uma atividade baseada nas colocações Verbo+Nome presentes na proposta de leitura

da seção. Tal seção apresenta um texto argumentativo<sup>39</sup> sobre o mercado de trabalho na Espanha, com o propósito de reflexão a respeito do preconceito que os imigrantes sofrem, sobretudo no mundo laboral.

Durante a análise, observamos que, por se tratar de um gênero discursivo argumentativo, as atividades de compreensão leitora<sup>40</sup> incentivam que o aluno, a todo momento, saia do texto e busque respostas em suas próprias opiniões e compare com o que está no texto, construindo, assim, novos pontos de vista. No entanto, este processo não segue na subseção *Vocabulario en contexto*<sup>41</sup> correspondente ao ensino de vocabulário, visto que o aluno recebe a tarefa de relacionar alguns símbolos com a sua respectiva área profissional – algo que, a nosso ver, é feito apenas para aproveitar a temática geral do mundo laboral. Como forma de complementar, propomos um exercício em que fazemos uso das colocações Verbo+Nome coletadas no texto, dando continuidade ao processo argumentativo das atividades de compreensão leitora.

Quadro 18 – Exercício complementar G – Volume 3

**2. En el texto *Manual para eliminar los prejuicios sobre la inmigración* es posible encontrar algunas colocaciones. Repasemos su concepto: COLOCACIÓN es una combinación de palabras que frecuentemente aparecen juntas y que fueron consagradas por el uso.**

**A continuación, tienes listadas colocaciones formadas por un verbo y un nombre sacadas del texto. Tú tarea es volver a leerlo, poniendo atención al contexto en que ellas aparecen. Enseguida, escribe un párrafo corto de carácter argumentativo basado en lo que has leído. Para escribir tu texto, utiliza cinco colocaciones de la lista.**

**OJO: No te olvides de exponer tu punto de vista sobre el tema.**

**Colocaciones presentes en *Manual para eliminar los prejuicios sobre la inmigración***

- **Dar oportunidades**
- **Pagar impuestos**
- **Generar empleos**
- **Generar conflictos**
- **Fomentar la diversidad**

<sup>39</sup> Disponibilizamos o texto no anexo C.

<sup>40</sup> Disponibilizamos as atividades de compreensão leitora no anexo C.

<sup>41</sup> Disponibilizamos a subseção no anexo C.

**Tu texto (un párrafo):**

O exercício complementar G objetiva que o estudante:

- aprenda cinco novas colocações Verbo+Nome de forma contextualizada;
- siga refletindo sobre o texto argumentativo da seção a partir da conscientização sobre as colocações inseridas nele;
- aproprie-se das colocações listadas ao fazer uso delas em um novo contexto, no qual ele deve expor seus pontos de vista sobre o tema lido.

### 5.3.2 Exercício complementar H

O exercício complementar H está relacionado à terceira temática do volume 3, *Gênero e sexualidade e/ou ações do cotidiano*, e complementa a seção *Escritura*, capítulo 5. Nesta seção, os alunos são motivados a produzir, em grupos, folhetos educativos sobre a violência contra a mulher e a família. O objetivo de escrita é conscientizar os cidadãos sobre a violência de gênero e a lei de proteção que ampara mulheres e famílias.

Conforme explicado nos resultados da análise qualitativa, o exercício de vocabulário da seção<sup>42</sup> insere-se na parte de reescrita dos folhetos e traz um quadro com uma série de verbos e expressões com a finalidade de contribuir com esta etapa. Dentro do quadro, identificamos a colocação Verbo+Nome *causar dolor* e, ao longo do texto motivador<sup>43</sup>, outras duas, *causar daños* e *causar sufrimiento*. No entanto, tanto a colocação inserida no exercício, como as demais, não são exploradas. Dessa forma, elaboramos o exercício a seguir que as inclui como um modo de reforçar ensino de vocabulário.

---

<sup>42</sup> Disponibilizamos o exercício no anexo C.

<sup>43</sup> Disponibilizamos o texto no anexo C.

## Quadro 19 – Exercício complementar H – Volume 3

**1. b) ¿Te acuerdas de las colocaciones? ¡A aprender un poco más sobre ellas y su uso!  
I. En el recuadro, hay una colocación formada por un verbo y un sustantivo. ¿consigues reconocerla?**

**II) Tras reconocer la colocación, vuelve a la sección, lee los cuatro artículos de la Ley nº 103 – *Ley contra la violencia a la mujer y la familia* e intenta identificar otras dos colocaciones que también se forman con el verbo CAUSAR y se refieren a las consecuencias de la violencia.**

**III) ¿De qué forma estas colocaciones pueden ayudarte en la reescritura del folleto del grupo? Puedes pensar en el verbo *causar* y los sustantivos que a él se combinan y como esto puede producir un sentido y un sentimiento en el lector. Reflexiona y comparte con tus compañeros de grupo y profesor/a.**

Fonte: Elaboração própria (2022).

O exercício complementar H objetiva que o estudante:

- revise o conceito de colocação ao ser estimulado a identificar uma colocação Verbo+Nome entre as unidades lexicais disponibilizadas pela atividade;
- reconheça, de forma autônoma, e contextualizada, outras colocações que se formam a partir do verbo causar e possuem o mesmo sentido da primeira identificada;
- reflita sobre o uso das novas colocações aprendidas e a função comunicativa que podem exprimir caso utilize no folheto educativo que produziu em grupo.

Com a proposta de exercícios complementares utilizando as colocações identificadas ao longo da coleção analisada, alcançamos nosso último objetivo para a presente dissertação. Esperamos que essa proposta seja útil para os professores e que, em um futuro próximo, possamos divulgá-la em algum espaço acessível para todos os interessados. No próximo capítulo, trazemos nossas conclusões e considerações finais.

## 6 CONCLUSÕES

Este trabalho teve como objetivo principal analisar a CLD *Cercanía Joven* (2016) no que se refere à presença das colocações Verbo+Nome e ao ensino-aprendizagem desse tipo de unidade. Com os resultados alcançados a partir dos objetivos específicos mencionados nos capítulos 4 e 5 e retomados mais adiante, consideramos ter atendido plenamente nosso objetivo geral.

A coleção escolhida como *corpus* de análise é uma das três selecionadas pelo PNLD de 2018 – último edital que contemplou o componente curricular Língua Espanhola – e se destina ao ensino de ELE para alunos brasileiros de Ensino Médio da rede pública. A pesquisa, com base em trabalhos anteriores e nos resultados alcançados em Batista (2020), partiu da constatação de que as colocações no contexto de ELE e, por consequência, nos materiais didáticos, ainda não são trabalhadas e exploradas como aspecto integrante do ensino de léxico.

Para tanto, o primeiro objetivo específico foi examinar os três volumes da coleção a fim de identificar e coletar colocações Verbo+Nome, além de analisar os Manuais do Professor com a finalidade de observar se haveria alguma menção, ou orientação, sobre o conceito de colocação e seu ensino. Já o segundo objetivo foi verificar no CORPES XXI se cada uma das combinações Verbo+Nome levantadas seria considerada uma colocação a partir da análise de sua frequência na ferramenta *Concordancia* e do parâmetro de ocorrência de 10 casos em, pelo menos, 2 documentos. Após a leitura dos volumes e das análises, chegamos ao resultado de 61 colocações Verbo+Nome coletadas (26 no volume 1, 20 no volume 2, 15 no volume 3). Além disso, não identificamos, nos Manuais do Professor, nenhuma menção sobre o ensino das colocações. Destacamos a leitura atenta e rigorosa necessária para a obtenção dos dados. Acreditamos que sem eles não teríamos informações objetivas e concretas para poder tecer as considerações que fizemos sobre o tratamento dado às colocações Verbo+Nome no âmbito do ensino de ELE, ainda que sejam informações relativas a uma coleção.

Além da análise quantitativa, procedemos uma metodologia de análise qualitativa como forma de examinar os três livros do aluno em termos de ensino de vocabulário. Com este terceiro objetivo específico buscamos identificar lacunas que poderiam ser preenchidas com as colocações Verbo+Nome identificadas nos volumes. Nesta etapa do trabalho corroboramos nossa constatação de que as colocações, tanto as do tipo Verbo+Nome, como as demais, não são contempladas no ensino de vocabulário, já que nenhum dos exercícios apresentados pela coleção trabalha esse tipo de unidade, desconsiderando-as como aspecto integrante do ensino. Também confirmamos que o ensino de léxico, de uma forma geral, ainda é posto em segundo

plano, uma vez que é, por vezes, apresentado e explorado em menos de meia página do livro, ou seja, é pouco tratado ao longo da coleção.

Como último objetivo, e levando em consideração os resultados anteriormente citados, propusemos exercícios complementares ao ensino de vocabulário da coleção. Para tanto, utilizamos as colocações Verbo+Nome levantadas e as lacunas observadas na análise qualitativa. Ao todo, propusemos oito exercícios complementares (3 para o volume 1, 3 para o volume 2, e 2 para o volume 3). Na elaboração dos exercícios, consideramos as noções trazidas pela revisão teórica, sobretudo o que dizem alguns autores sobre o ensino das UFs em LE, em especial das colocações, tais como Higuera García (2006), Binon e Verlinde (2000) e Mogendorff (2019). Destacamos que, a partir da proposta de exercícios complementares, almejamos não só complementar o ensino de vocabulário da coleção ao inserir atividades com foco nas colocações Verbo+Nome presentes nos volumes, como também oferecer exemplos aos professores de ELE de como contemplá-las nas suas atividades de sala de aula. Em outras palavras, esperamos que tenhamos apresentado algumas ideias para que, a partir delas, eles consigam, com maior facilidade, apresentar e inserir o ensino das colocações Verbo+Nome em suas práticas.

Em trabalhos futuros, acreditamos que se faz necessário analisar as demais coleções aprovadas pelo PNLD de 2018 com a intenção de obter um panorama mais completo sobre a presença das colocações Verbo+Nome nos materiais para o ensino de ELE. Do mesmo modo que foi realizado aqui, buscaríamos identificar formas de sanar as lacunas que provavelmente seriam encontradas. Visamos também que seja possível divulgar os oito exercícios complementares de forma mais acessível em algum espaço *on-line* direcionado ao ensino de ELE e a seus professores. Além disso, gostaríamos de testá-los em algum momento em nossas práticas docentes e, posteriormente, apresentar os resultados da aplicação, algo que ampliará os nossos resultados e oferecerá subsídios para melhorar as propostas feitas nesta dissertação.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO-RAMOS, M. Un vacío en la enseñanza del léxico del español como lengua extranjera: las colocaciones léxicas. In: EURALEX INTERNATIONAL CONGRESS, 10., 2002, Copenhague. *Proceedings [...]*. Copenhague: Euralex, 2002. p. 551-561.
- ALONSO, E. *Soy profesor/a: aprender a enseñar*. 1. ed. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2012.
- ANTUNES, Irandé. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BALLY, C. *Traité de stylistique française*. 3. ed. v. 1. Paris: Klincksieck, 1951.
- BAPTISTA, L. M. T. R. et al. La fraseología: entre el lenguaje real y la clase de E/LE. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 44, n. 1, p. 37-58, 2005.
- BASILIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 3. ed., 2011.
- BATISTA, Vitória Geller. *As colocações Verbo+(prep+)Nome no ensino de espanhol como língua estrangeira: uma análise do livro didático Cercanía Joven*. Porto Alegre. Trabalho de conclusão de graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2020.
- BERBER SARDINHA, T. Computador, corpus, concordância no ensino da léxico-gramática de língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (org.). *As palavras e sua companhia: O léxico na aprendizagem*. v. 1. Pelotas: Educat, 2000. p. 47-75.
- BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, p. 81-118, 1998.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. O dicionário padrão da língua. *Alfa*, São Paulo, n. 28, p. 27-43, 1984.
- BINON, J.; VERLINDE, S. *DAFA. Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires*. Paris: Didier, 1999.
- BINON, J.; VERLINDE, S. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. In: LEFFA, V. J. (org.). *As palavras e sua companhia: O léxico na aprendizagem*. v. 1. Pelotas: Educat, 2000. p. 95 - 118.
- BRASIL. *Lei Federal nº 11.161/2005*. Brasília: Presidência da República, 2005.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005. Brasília: Presidência da República, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNL D*, 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2016.



- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 87-123.
- COIMBRA, L. *et al. Cercanía Joven* (1, 2, 3). 2. ed. São Paulo: SM, 2016.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.
- CORPAS PASTOR, G.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. Fraseología y Paremiología: una entrevista con Gloria Corpas Pastor. *ReVEL*, v. 15, n. 29, 2017.
- CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.
- COSERIU, E. *Teoria del lenguaje y lingüística general*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1967.
- COSERIU, E. *Lições de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- DIAS, L. S. *Gramática y vocabulário: desde la teoría hacia la práctica en el aula de ELE*. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- FARACO, A. C. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREIA, Djane Antonucci (org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p. 21-50.
- FERRANDO, V. El papel de las colocaciones en la enseñanza y el aprendizaje del español. In: HERRERA, Francisco; SANS, Neus. *Enseñar léxico en el aula de español*. El poder de las palabras. Barcelona: Difusión, 2017. p. 95-106.
- FILLMORE, C. J. Innocence: a second idealization for linguistics. In: BERKELEY LINGUISTICS SOCIETY MEETING'S, 5., 1979, Berkeley, California. *Proceedings [...]*. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 1979. p. 63-76.
- FIRTH, J. R. *Papers in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press, 1957.
- GIL, B. D. Ensino de vocabulário e competência lexical. *Gragoatá*, Niterói, v. 21, n. 40, p. 445-464, 2016.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC). In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS, 2., 2003, Ámsterdam. *Actas [...]*. Ámsterdam: CIEFE, 2003. p. 82-102.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. Las unidades léxicas en español. *Carabela*, Madrid, n. 56, set. 2004, p. 27-50.
- GONZÁLEZ-REY, M. I. De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, n. 21, p. 67-84, 2012.

- HAUSMANN, F. J. O dicionario de colocacións. Criterios de organización. In: FERRO RUIBAL, Xesús (coord.). *COLOQUIO GALEGO DE FRASEOLOXÍA*, 1. Centro Ramón Piñeiro. *Actas [...]*. Vigo: Xunta de Galicia, 1998. p. 63-81.
- HAUSMANN, F. J. Un dictionnaire des collocations est-il possible?. *Travaux de linguistique et littérature*, v. 17, n.1, 1979, p. 187-195.
- HERMONT, A. B.; COSCARELLA, M. M. Dicionários escolares especializados: lexicografia para o ensino fundamental. *Confluência*, n. 60, p. 290-323, 2021.
- HIGUERAS GARCÍA, M. Aprender y enseñar léxico. In: MIQUEL, L.; SANS, N. (coords.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Colección Expolingua. Madrid: Fundación Actilibre, n. 3, 1996. p. 111-126.
- HIGUERAS GARCÍA, M. *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Colección Monografías, n. 9. Málaga: ASELE, 2006.
- ÍRSULA, J. Entre el verbo y el sustantivo, ¿quién rige a quién? El verbo en las colocaciones sustantivo-verbales. In: ENDRUSCHAT, A., VILELA, M.; WOTJAK, G. (eds.). *Verbo e estruturas frásicas*: Actas do IV Colóquio Internacional de Linguística Hispânica. Porto: Editora da Universidade de Porto, 1994. p. 277-286.
- IZQUIERDO GIL, M. C. *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Colección Monografías, n. 8. Málaga: ASELE, 2005.
- LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. IN: LEFFA, V. J. (org.). *As palavras e sua companhia*: O léxico na aprendizagem. v. 1. Pelotas: Educat, 2000. p. 15-44.
- LEWIS, Michael. *The lexical approach*. Londres: Language Teaching Publications, 1993.
- LUGO MIRÓN, S. Algunas consideraciones sobre enseñanza-aprendizaje de la fraseología española con estudiantes griegos. In: REY, I. G. *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Fernelmont, Belgique: EME (Editions Modulaires Européennes), 2007. p. 85-102.
- MARTIN PERIS, E. *Diccionario de términos claves de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes/SGEL, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)*. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- MOGENDORFF, Ivonne T. J. *Colocaciones divergentes de verbo+sustantivo entre el portugués y el español*: propuesta de enseñanza para estudiantes de E/LE nivel A2. 2019. 255 f. Tese (Doutorado) – Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.
- NARIÑO RODRÍGUEZ, M. *O léxico no material didático do espanhol como língua*: análise e proposta de atividades complementares. 2017. 199 f. Tese (Doutorado) – Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Corpus del español del siglo XXI (CORPES)*. Disponível em: <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>. Acesso em: 07 jan. 2023.

SCARAMUCCI, M. V. R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. 1995. 345 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SCARAMUCCI, M. V. R. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; GATTOLIN, S. R. B. *Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

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

SOLANO RODRÍGUEZ, M. Á. El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. In: REY, I. G. *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Fernelmont, Belgique: EME (Editions Modulaires Européennes), 2007. p. 201 – 221.

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

TEER, J. V. *Expressões idiomáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira: elaboração de um guia para o professor*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

VILELA, M. *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Almedina, 1994.

ZULUAGA OSPINA, A. *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Francfort: Peter D. Lang, 1980.

## ANEXO A – Volume 1

## Exercício complementar A e B - Proposta de leitura

## RED (CON)TEXTUAL

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

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

A QUIEN  
NO LO  
SEPA

Generalmente, podemos leer entrevistas en revistas y periódicos. Las que presentamos aquí se encuentran en los sitios electrónicos de dos periódicos españoles: <<http://linkte.me/rz03h>> y <<http://linkte.me/zifhm>> (accesos el 5 de noviembre de 2015).

## ENTREVISTA 1

FCO.PELAYO. 14.09.2010 - 08.12h

A principios de septiembre, la sevillana se proclamó en Dinamarca campeona del mundo de RS:X, la modalidad olímpica del windsurf, redondeando así un año perfecto, donde también conquistó la Copa del Mundo. Su próximo reto ya tiene fecha: Londres 2012.

**A sus 23 años es ya una coleccionista de títulos, ¿cómo logra mantener la motivación?**  
 Amo el deporte y desde que era pequeña siempre he querido y soñado con una medalla de oro olímpica. Ese sueño es el que me motiva cada día para entrenar y luchar contra todos los problemas.

**¿Qué significan para usted los Juegos de 2012 en Londres?**  
 Es un sueño y una realidad cada vez más cercanos.

**Proviene de una familia de deportistas, ¿qué parte de responsabilidad tienen de sus éxitos?**  
 Siempre han apoyado en los buenos momentos y en los malos. Si no fuese por ellos, no estaría donde estoy.

**¿Ha sacrificado muchas cosas para estar en la élite?**  
 Tengo la suerte de que mi familia y mi novio me acompañan a varios campeonatos al año y los veo a menudo, pero, claro, dejas atrás a tus amigos y tu casa... ¡¡¡y mis animales!!!

**Explíqueme algo, ¿por qué hay tan buenas windsurfistas en Sevilla si no hay playa?**  
 Porque Sevilla tiene mucho arte y eso también se lleva en la sangre al competir.

**El mar también es peligroso, ¿ha vivido alguna situación límite?**  
 Cuando te pasas tantas horas en el mar te vas acostumbrando, pero lo más peligroso que me ha pasado fue un día de tormenta y temporal en Cádiz que caían rayos enormes, ¡y yo con mi palo de carbono!

**¿Admira a algún deportista español?**  
 A Rafa Nadal. Me parecen impresionantes su fuerza, su carácter y su saber estar.

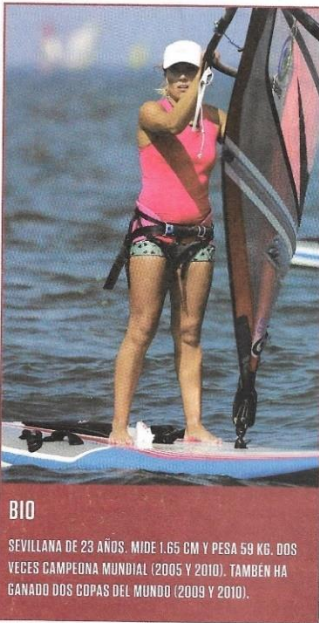
**¿Suele firmar autógrafos?**  
 ¡Qué va!

**¿A quién le pediría uno?**  
 A los protagonistas de la saga Crepúsculo.

**¿Cómo sería su día perfecto?**  
 Playa, sol, un bikini... y olitas para surfear.

**¿Cuál es su rincón favorito de Sevilla?**  
 El barrio de El Arenal, que es donde vivo en Sevilla.

**¿Qué aficiones tiene fuera del agua?**  
 Soy capaz de ir al cine tres veces a la semana, me encantan también la fotografía, la moda y los animales.



**BIO**  
 SEVILLANA DE 23 AÑOS. MIDE 1.65 CM Y PESA 59 KG. DOS VEGAS CAMPEONA MUNDIAL (2005 Y 2010). TAMBIÉN HA GANADO DOS COPAS DEL MUNDO (2009 Y 2010).

Disponible en: <[www.20minutos.es/noticia/813227/0/manchon/sevilla/sangre](http://www.20minutos.es/noticia/813227/0/manchon/sevilla/sangre)>. Acceso el 5 de noviembre de 2015.

## VOCABULARIO DE APOYO

**A menudo:** con frecuencia.

**Palo de carbono:** un palo es un trozo de madera; palo de carbono es una referencia a la tabla de surf.

**Rincón:** lugar.



## ENTREVISTA 2

Blanca Manchón • Campeona de vela y embajadora andaluza

**Se siente una "privilegiada" al poder vivir de un deporte aún minoritario como es el windsurf. No descarta participar en las Olimpiadas de Londres, aunque dependerá de lo que suceda en el Europeo de Madeira**

10 de enero 12 – Pedro Gracia. 4:00h

SEVILLA – Blanca María Manchón Domínguez (6 de marzo de 1987, Sevilla) es una de las mejores windsurfistas del mundo. Su especialidad es la clase RS:X, de hecho, ha sido campeona mundial en 2005 y 2010 y en 2011 renovaba por tercer año consecutivo su título en la Copa del Mundo para mantenerse como número 1 del ranking internacional. Tras conseguir un diploma olímpico en Atenas con solo 17 años, persigue el sueño de estar en Londres y colgarse una medalla. Pero detrás de esta deportista andaluza cien por cien hay mucho más... La palabra fracaso no va con ella.

— 2012 es un año especial para todo deportista...

— Cualquier año olímpico es importante para un deportista que practica una disciplina olímpica, sobre todo, si ve que tiene opciones de medalla o solamente acude con la suerte de vivir esa experiencia.

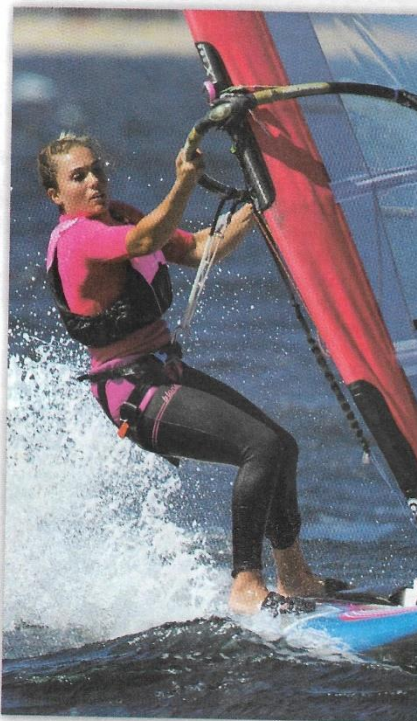
— ¿Tanto se ha complicado su presencia en Londres? ¿Qué tiene que pasar? ¿Cuál es la fecha clave?

— Todos los deportistas de élite tenemos años buenos, años peores o años en los que simplemente

no te sale nada. Creo que estos meses atrás he trabajado mucho para estar en lo más alto pero, por cosas que no se pueden controlar, los resultados no han sido lo bueno que esperábamos. Pero me considero una deportista y una mujer que sabe ganar y perder, que sabe que siempre hay momentos buenos y malos y hay que saber afrontarlos y superarlos. Prácticamente, la selección para los Juegos Olímpicos sigue abierta hasta el 1 de marzo, que es cuando terminamos el Europeo de Madeira (Portugal), así que habrá que esperar a lo que suceda allí, donde Marina Alabau parte con ventaja tras haber quedado delante de mí en las otras dos regatas selectivas.

— Resulta increíble que una campeona del mundo se pueda quedar sin beca por no estar en los Juegos Olímpicos, siendo a día de hoy de las mejores windsurfistas del circuito.

— El deporte de la vela es así, uno por país en los Juegos y punto. Pasa en muchos países en los que hay dos chicos o chicas que están en el top y son buenisimos, pero





que no van a ir a Londres. Es injusto que pueda ir una chica de Singapur que queda la cincuenta en un Mundial y yo no, pero por eso los Juegos Olímpicos en vela están muy sobrevalorados. Pero, claro, una medalla en unos Juegos es una medalla y a todas nos gustaría tener una...

— La búsqueda de patrocinios resultará fundamental y en la situación económica actual, ¿cómo los engancha? ¿A quién recurre?

— Ahora mismo me siento afortunada por tener lo que tengo, tal y como están las cosas en el país, no me quejo. Pero al deporte también le está afectando la crisis, y más a las empresas, que lo primero que recortan es en *marketing* y publicidad. Me encantaría tener un gran patrocinador fuerte que me apoyara económicamente para que me permitiera viajar por el mundo y entrenarme en los mejores sitios en las temporadas de invierno y verano, dándome también la opción de comprarme más material, etc. ¡Sería como soñar despierta!

— ¿Se puede hacer alguien rico con el *windsurf*?

— No, pero puedes permitirte trabajar en algo que te gusta y si eres la número uno, hacer de ello un negocio.

— ¿Ha practicado otros deportes? ¿Qué soñó ser?

— De pequeña hice mucha gimnasia deportiva y me enganché muchísimo. Luego fui creciendo siempre con el deporte a mi alrededor y eso me llevó a elegir mi camino. Soñaba con ser campeona del mundo...

— Aunque Blanca vive para el *windsurf*, detrás de la deportista hay más.

— Siempre he dicho que el deporte es una parte de mi vida, pero que después tengo mi vida en pareja y con mi familia. Siempre he intentado no mezclar una cosa con la otra y disfrutar de las dos partes de mí misma. Aparte, tengo mis proyectos fuera del deporte, ya que soy por ejemplo socia de una empresa familiar de turismo y sueño con formar mi propia familia.

— Zoido la nombró el pasado verano embajadora de Sevilla y lleva a gala su condición de andaluza por todo el mundo.

— Sí. La verdad es que fue un momento muy emotivo para mí. Tanto el alcalde como Sevilla se han volcado conmigo en todo momento y siempre recibo mucho cariño de las personas y apoyo cuando estoy fuera compitiendo. Llevar el nombre de mi ciudad y de Andalucía por todo el mundo es todo un orgullo y un privilegio.

— También ha hecho sus pinitos en la moda...

— Se me presentó en su día la oportunidad de hacer cositas con diferentes revistas hace tiempo y me encantó la experiencia. Estos últimos años ya me he acostumbrado a hacer sesiones de fotos para mi patrocinador Nike o para distintos medios y me encanta ese mundo de la fotografía, la moda, el maquillaje... Es importante ver que las mujeres deportistas también podemos tener nuestro lado *sexy* y femenino.

— Ha viajado por todo el mundo y pasa largas temporadas fuera de su casa. ¿Qué echa de menos y por qué lugar cambiaría Andalucía?

— Lo que más echo de menos cuando no estoy en casa es el estilo de vida, los horarios y la comida. También llevo mal el tener la ropa en la maleta tanto tiempo... ¡Me gustan los armarios!

— Cuéntenos alguno de sus proyectos.

— Por suerte tengo varias cosas en cartera que no puedo desvelar pero que son muy interesantes. Ya he colaborado en algún que otro programa solidario y en el futuro siempre estaré abierta a seguir ayudando con mi imagen en todo lo que pueda. En este sentido, a pesar de practicar un deporte minoritario, me considero una privilegiada de poder vivir de él, de sentirme reconocida mediáticamente. Todo esto me hace verlo claro: por suerte, hay vida después de los Juegos.

Disponible en: <<http://www.larazon.es/noticia/2047-blanca-manchon-se-ganar-y-tambien-perder-hay-vida-despues-de-los-juegos>>. Acceso el 6 de noviembre de 2015.

Não escreva no livro.

#### VOCABULARIO DE APOYO

**Beca:** ayuda económica.

**Enganchar:** conseguir, agarrar, coger.

**Alcalde:** persona que preside el Ayuntamiento.

**Pinito:** primeros pasos.

## Exercício complementar A e B - Seção *Vocabulario en contexto*

### VOCABULARIO EN CONTEXTO

1. En las entrevistas a Blanca Manchón aparecen algunas expresiones muy usadas en lengua española.
- ¿Suele firmar autógrafos?  
¡Qué va!
  - Porque Sevilla tiene mucho arte y eso también se lleva en la sangre al competir.
  - Pero detrás de esta deportista andaluza **cien por cien** hay mucho más... La palabra fracaso no va con ella.
  - Lo que más **echo de menos** cuando no estoy en casa es el estilo de vida, los horarios y la comida.
- Escribe la expresión correspondiente en tu cuaderno:

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

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

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

Fonte: Coimbra *et al*, 2016, p.61, v. 1.

## Exercício complementar C - Proposta de produção oral

### RUEDA VIVA: COMUNICÁNDOSE

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

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

Fonte: Coimbra *et al*, 2016, p.77, v. 1.



## ANEXO B – Volume 2

## Exercício complementar D - Campanha institucional em que identificamos as colocações



Decálogo Ambiental – Consejos para ayudar al planeta – MinAmbiente.

Disponible en: <<http://www.carder.gov.co/app/webroot/cmsnews/webShow/1574>>.

Acceso el 12 de enero de 2016.

Fonte: Coimbra *et al*, 2016, p. 71, v. 2.



## Exercício complementar D – subseção *Vocabulario en contexto*

### VOCABULARIO EN CONTEXTO

Las campañas aparecen en varios lugares y tipos de portadores de textos. Observa las siguientes imágenes y escribe en tu cuaderno el nombre del tipo de texto o soporte del que se trata.

tríptico – valla publicitaria – afiche – banderola



David Grau/Alamy/Latinstock



Sergio Pinedi/Pixart/Ascaro del fotógrafo



Muestra de Cine en femenino. F&C semine. ID:BR



CALULODSIGNIERS. Fotografía: ID:BR

### EL ESPAÑOL ALREDEDOR DEL MUNDO

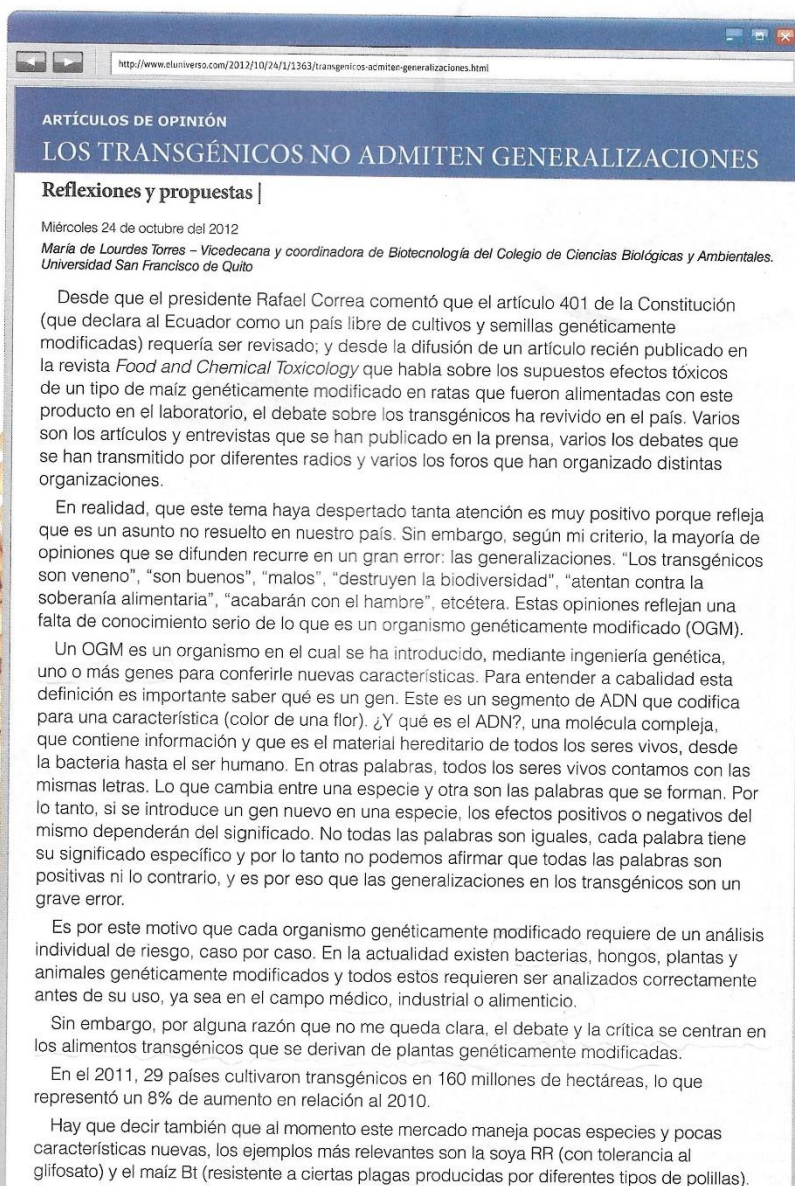
A la valla publicitaria también se le llama panel publicitario. Las hay de varios tipos: valla de ocho paños, valla inflable, valla de muro, valla de monoposte, valla biposte y valla digital.

Fonte: Coimbra *et al*, 2016, p. 72, v. 2.

## Exercício complementar E – proposta de leitura

### RED (CON)TEXTUAL

Lee el artículo de opinión de María de Lourdes Torres, columnista del periódico *El Universo*, de Quito, Ecuador. Tu objetivo de lectura es identificar si ella está a favor o en contra de los transgénicos.



ARTÍCULOS DE OPINIÓN

## LOS TRANSGÉNICOS NO ADMITEN GENERALIZACIONES

Reflexiones y propuestas |

Miércoles 24 de octubre del 2012

María de Lourdes Torres – Vicedecana y coordinadora de Biotecnología del Colegio de Ciencias Biológicas y Ambientales, Universidad San Francisco de Quito

Desde que el presidente Rafael Correa comentó que el artículo 401 de la Constitución (que declara al Ecuador como un país libre de cultivos y semillas genéticamente modificadas) requería ser revisado; y desde la difusión de un artículo recién publicado en la revista *Food and Chemical Toxicology* que habla sobre los supuestos efectos tóxicos de un tipo de maíz genéticamente modificado en ratas que fueron alimentadas con este producto en el laboratorio, el debate sobre los transgénicos ha revivido en el país. Varios son los artículos y entrevistas que se han publicado en la prensa, varios los debates que se han transmitido por diferentes radios y varios los foros que han organizado distintas organizaciones.

En realidad, que este tema haya despertado tanta atención es muy positivo porque refleja que es un asunto no resuelto en nuestro país. Sin embargo, según mi criterio, la mayoría de opiniones que se difunden recurre en un gran error: las generalizaciones. "Los transgénicos son veneno", "son buenos", "malos", "destruyen la biodiversidad", "atentan contra la soberanía alimentaria", "acabarán con el hambre", etcétera. Estas opiniones reflejan una falta de conocimiento serio de lo que es un organismo genéticamente modificado (OGM).

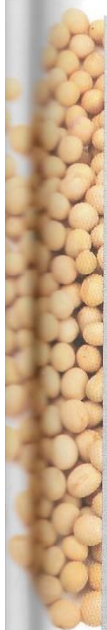
Un OGM es un organismo en el cual se ha introducido, mediante ingeniería genética, uno o más genes para conferirle nuevas características. Para entender a cabalidad esta definición es importante saber qué es un gen. Este es un segmento de ADN que codifica para una característica (color de una flor). ¿Y qué es el ADN?, una molécula compleja, que contiene información y que es el material hereditario de todos los seres vivos, desde la bacteria hasta el ser humano. En otras palabras, todos los seres vivos contamos con las mismas letras. Lo que cambia entre una especie y otra son las palabras que se forman. Por lo tanto, si se introduce un gen nuevo en una especie, los efectos positivos o negativos del mismo dependerán del significado. No todas las palabras son iguales, cada palabra tiene su significado específico y por lo tanto no podemos afirmar que todas las palabras son positivas ni lo contrario, y es por eso que las generalizaciones en los transgénicos son un grave error.

Es por este motivo que cada organismo genéticamente modificado requiere de un análisis individual de riesgo, caso por caso. En la actualidad existen bacterias, hongos, plantas y animales genéticamente modificados y todos estos requieren ser analizados correctamente antes de su uso, ya sea en el campo médico, industrial o alimenticio.

Sin embargo, por alguna razón que no me queda clara, el debate y la crítica se centran en los alimentos transgénicos que se derivan de plantas genéticamente modificadas.

En el 2011, 29 países cultivaron transgénicos en 160 millones de hectáreas, lo que representó un 8% de aumento en relación al 2010.

Hay que decir también que al momento este mercado maneja pocas especies y pocas características nuevas, los ejemplos más relevantes son la soya RR (con tolerancia al glifosato) y el maíz Bt (resistente a ciertas plagas producidas por diferentes tipos de polillas).



Pero no hay que olvidar que en muchísimos laboratorios alrededor del mundo hay desarrollos interesantísimos que van más allá de estos ejemplos y que representan iniciativas de grupos de investigación que no solo pertenecen a las grandes transnacionales.

Por citar solo uno, en pocos meses se comercializará en Brasil una variedad de fréjol genéticamente modificada, desarrollada íntegramente por una institución pública, en una variedad agrícola de interés para agricultores brasileños y con beneficios claros para el productor y el consumidor. Esta nueva variedad contribuye a la soberanía alimentaria de Brasil, no la destruye.

Entonces, no dejemos que fotografías de ratas con tumores, dibujos de plantas con modificaciones malévolas, afirmaciones alarmistas y extremistas sin sustento invadan nuestra inteligencia e imaginación.

Es hora de que el Ecuador trate este tema de forma seria, que digamos NO a la desinformación que consigue atemorizarnos, que nos liberemos de los criterios radicales y que construyamos un verdadero sistema nacional de bioseguridad. Sistema que asegure que si consumimos o utilizamos un OGM, este haya sido analizado correctamente, que no permita la entrada de OGM que no satisfagan nuestros intereses y que viabilice la investigación en este campo a nivel nacional.

Pero esto no se alcanza incorporando artículos aislados en diferentes cuerpos legales, incluyendo nuestra Constitución, sino siendo capaces de establecer un diálogo constructivo entre todos los sectores involucrados en esta temática.

No dejemos que la falta de claridad siga guiando este tema en el Ecuador. Seamos nosotros, los ciudadanos, quienes demandamos de las autoridades no seguir postergando las acciones que conduzcan al manejo informado y seguro de este tema.

Disponible en: <[www.eluniverso.com/2012/10/24/1/1363/transgenicos-admiten-generalizaciones.html](http://www.eluniverso.com/2012/10/24/1/1363/transgenicos-admiten-generalizaciones.html)>. Acceso el 2 de febrero de 2016.

### TEJIENDO LA COMPRENSIÓN

1. Según la autora, ¿por qué el debate sobre los transgénicos ha revivido en Ecuador?
2. ¿Quién es la articulista? ¿Es una persona común o una experta en biotecnología?
3. ¿Cuál es el objetivo principal del texto? Contesta en tu cuaderno.
  - I. difundir los peligros de los transgénicos ya que destruyen la biodiversidad y actúan como veneno en el organismo humano.
  - II. defender la necesidad de que un país sea libre para cultivar los transgénicos y usarlos con el fin de acabar con el hambre en el mundo.
  - III. sostener que las generalizaciones sobre los transgénicos son un gran error, puesto que estas opiniones reflejan la falta de conocimiento serio sobre el asunto.
4. ¿Qué es un organismo genéticamente modificado (OGM)?
5. En "Para entender a cabalidad esta definición es importante saber qué es un gen", ¿qué significa la expresión "a cabalidad"?
6. Según la autora, ¿por qué no se debe generalizar diciendo que los transgénicos son buenos o son malos?
7. ¿Dónde podemos encontrar organismos genéticamente modificados?

Não escreva no livro.

### VOCABULARIO DE APOYO

**Hongo:** tipo de ser vivo de reproducción generalmente asexual que suele ser parásito.

**Glifosato:** tipo de herbicida.

**Pollas:** nombre común de diversas especies de insectos lepidópteros nocturnos de pequeño tamaño.

**Fréjol:** lo mismo que judía, poroto, frijol o alubia en otras variedades del español.

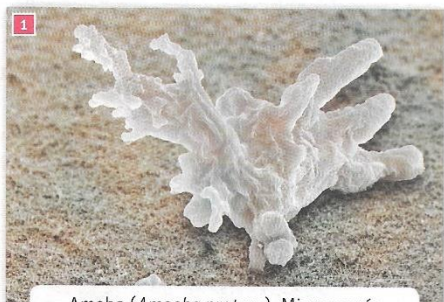


## Exercício complementar E – subseção *Vocabulário en contexto*

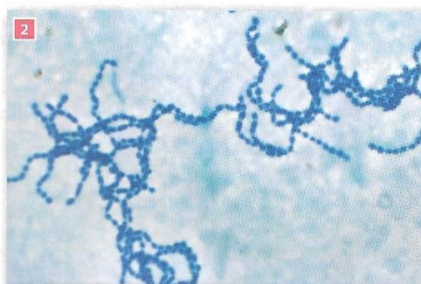
### VOCABULARIO EN CONTEXTO

#### Reinos de la Biología

1. En el artículo de opinión, se afirma que existen bacterias, hongos, plantas y animales genéticamente modificados. Esos seres vivos pertenecen a grupos o reinos biológicos distintos que comparten características semejantes. En el ámbito de la Biología, se pueden encontrar cinco reinos (Reino Monera, Reino Protocista, Reino Fungi, Reino *Plantae* y Reino Animal). ¿Los conoces? Observa las imágenes de abajo y en tu cuaderno identifica qué seres vivos son y a qué reino pertenecen. Para ayudarte dejamos uno ya hecho.



1 Ameba (*Amoeba proteus*). Microscopía electrónica de barrido. Aumento de 100 x.



2 Bacterias (*Streptococcus pyogenes*). Imagen de microscopía de luz. Aumento de 750 x.



3 Altura: de 1,5 m a 1,6 m.



4 Altura: cerca de 15 cm.



5 Reino: *Plantae*. Diámetro: cerca de 4 cm.

Não escreva no livro.

- 2 El Reino Animal está compuesto por todos los animales que pueden clasificarse en vertebrados e invertebrados. ¿Te acuerdas de tus clases de Biología? Los vertebrados se organizan en mamíferos, peces, aves, anfibios y reptiles. En tríos y con un dado de seis caras en manos, tendrán que decir a qué grupo de vertebrados pertenecen los animales de las fotos:



Imagens sem proporção de tamanho.

3. ¡A estudiar los mamíferos! En una computadora con acceso a internet, visita el sitio electrónico <<http://linkt.me/f0s9c>> (acceso el 2 de febrero de 2016) y haz las actividades.



## Exercício complementar F – texto introdutório escrito

### HABLA

#### LLUVIA DE IDEAS

Lee el siguiente texto de la escritora mexicana Laura Esquivel e identifica su opinión respecto a los mercadillos: ¿está en contra o a favor de las grandes cadenas de supermercados? ¿Por qué?

#### MAYONESA ADELGAZANTE

¡Oh Tierra del sol! Suspiro por verte... ahora que lejos me encuentro comprando en un supermercado del extranjero. Todo está tan friamente ordenadito, limpiecico, funcionalito, que me horroriza. Siempre me pregunto cuál es la razón oculta detrás de todo este sistema de compras. Tal parece que el presentar los productos alimenticios de esta manera tiene como objetivo entumirnos la voluntad y la alegría.

Al ver las zanahorias, los elotes, las lechugas y hasta el cilantro maquillados para parecer reales aunque tengan meses congelados, siento uno que todo esto es solo parte de una gran escenografía de una película gringa. Que estamos actuando dentro de una gran superproducción, adentro de la cual hacemos como que escogemos, o compramos y comemos estos alimentos, pero todo es solo un simulacro. Yo, acostumbrada en México a ir a diario al mercado, a platicar con mis marchantes, a que me dieran una probadita de fruta (de las de a de veras) en cada uno de los puestos, a encontrarme con mis vecinas y platicar con ellas entre los olores y los colores mágicos que solo ahí se dan, en fin, acostumbrada a la vida, no me hallo por estos rumbos.

Estoy perdiendo mi alegría natural. Lo único que me anima un poco es el comer todo el día donas de chocolate, pero lo malo es que me han puesto un poco gorda y como las gordas no caben dentro de las superproducciones norteamericanas, no se ven en pantalla, no existen pues, aquí me tienen comprando los ingredientes para hacerme una mayonesa adelgazante. Para hacerla se mezclan la fécula de maíz, las semillas de apio, la mostaza y la sal en una cazuela gruesa. Poco a poco se les añade la leche descremada y se pone a cocer a fuego bajo, removiendo constantemente hasta que la mezcla espese. Se deja por dos minutos más y después se retira del fuego. Ya que enfrió ligeramente, se le añaden las yemas del huevo y se pone nuevamente a cocinar durante otros tres minutos. Se aparta del fuego y, removiendo, se le añade el vinagre y el endulzante. Se refrigera antes de servir. Se obtienen 300 ml en total y 15 calorías por cucharada. ¿Se imaginan? ¡Ni más ni menos que 15 calorías por cucharada! Cuando terminé mi mayonesa y estaba lista para comérmela junto con una rica ensalada y tuve que sacar mi calculadora para sumar cuántas calorías iba a comerme ese día, se me salieron las lágrimas, retiré mi plato de la mesa y me fui a la cama con una caja de donas de chocolate bajo el brazo.

ESQUIVEL, L. "Mayonesa adelgazante". En: *Íntimas suculencias: tratado filosófico de cocina*. Madrid: Ollero & Ramos, 1998, p. 121-130.

- Género discursivo: Encuesta
- Objetivo de habla: Saber la opinión sobre las ferias
- Tema: Mercadillos × supermercados
- Tipo de producción: Interacción en tríos

#### VOCABULARIO DE APOYO

**Platicar:** conversar.

**Elote:** en México, mazorca de maíz.




**Hallarse:** encontrarse.

**Donas:** donuts, dulces en forma de rosquilla.

## Exercício complementar F – exercício de vocabulário da seção

### VOCABULARIO EN CONTEXTO

1. Según Laura Esquivel, en los mercados a que está acostumbrada a ir en México se dan olores y colores mágicos. ¿Sabías que el olor y el sabor de las frutas provienen fundamentalmente de esteres volátiles? Investiga con tu profesor de Química qué frutas tienen en su composición los elementos a continuación.

Fruta	Composición	Estructura química	Fórmula molecular
	Acetato de octilo	$\begin{array}{c} \text{H}_3\text{C}-\text{C}=\text{O} \\ \diagdown \\ \text{O}-\text{CH}_2-\text{CH}_2-\text{CH}_2-\text{CH}_2-\text{CH}_2-\text{CH}_2-\text{CH}_2-\text{CH}_3 \end{array}$	$\text{C}_{10}\text{H}_{20}\text{O}_2$
	Acetato de isoamilo	$\begin{array}{c} \text{H}_3\text{C}-\text{C}=\text{O} \\ \diagdown \\ \text{O}-\text{CH}_2-\text{CH}_2-\text{CH}-\text{CH}_3 \\   \\ \text{CH}_3 \end{array}$	$\text{C}_7\text{H}_{14}\text{O}_2$
	Butanoato de etilo	$\begin{array}{c} \text{CH}_3-\text{CH}_2-\text{CH}_2-\text{C}=\text{O} \\ \diagdown \\ \text{O}-\text{CH}_2-\text{CH}_3 \end{array}$	$\text{C}_6\text{H}_{12}\text{O}_2$

Fonte: Coimbra *et al.*, 2016, p. 129, v.2.



## ANEXO C – Volume 3

## Exercício complementar G – proposta de leitura

## RED (CON)TEXTUAL

Vas a leer cinco partes del “Manual para eliminar los prejuicios sobre la inmigración”. En cada parte, hay dos frases que faltan. En la mayoría de los casos, la primera frase expresa los prejuicios y la segunda la condición ideal. Tu objetivo es relacionar en tu cuaderno las frases de abajo con las letras que aparecen en cada texto.

I. Como toda la clase trabajadora, las personas inmigrantes también sufren una estructura de salarios poco igualitaria.

II. Las personas inmigrantes que trabajan legalmente en España cotizan a la Seguridad Social y pagan sus impuestos, como cualquier ciudadano o ciudadana.

III. La inmigración no disminuye las oportunidades laborales para la población autóctona.

IV. Todas las relaciones humanas, como las laborales, pueden generar conflicto.

V. Las personas inmigrantes no solo trabajan, sino que además crean empleo, formando nuevas empresas.

VI. Está demostrado: en un entorno de trabajo diverso y tolerante, la productividad puede ser mucho mayor.

VII. Las personas inmigrantes no se ofertan voluntariamente para reducir sus derechos laborales o cobrar menos.

VIII. La competencia se da entre las personas, independientemente de las nacionalidades y de los orígenes.

IX. Que las personas inmigrantes encuentren empleo depende de las oportunidades que las empresas les den, y de que valoren sobre todo su experiencia.

X. Las personas inmigrantes, al cotizar en Seguridad Social, tienen los mismos derechos que cualquier ciudadano.

## Texto 1

## GENERAN CONFLICTOS EN EL TRABAJO

## ¿Sabías que...?

A

Estos conflictos surgen en la empresa por diferentes motivos: recursos limitados, dependencia, carga laboral, diferencia de objetivos...

Por lo tanto, pensar que los problemas en el entorno laboral siempre son fruto de la plantilla, no se ajusta a la realidad. Y mucho menos pensar que los conflictos los generan los trabajadores y trabajadoras inmigrantes por el simple hecho de serlo.

Una vez más la solución está en las políticas de integración, en fomentar el compañerismo, la diversidad y valorar a las personas trabajadoras por su capacidad y experiencia.

## ¿Y tú qué opinas?

¿Piensas que un entorno de trabajo multicultural puede aumentar la productividad? Coméntalo con tus amigos y amigas, familiares o compañeros y compañeras de trabajo.

B

Fuente:  
Manual para eliminar los prejuicios sobre la inmigración: frente a la discriminación no te quedes sin argumentos. Cruz Roja Española, Comunidad Madrid.  
Disponible en: <<http://www.cruzrojamadrid.org/contenidos/img/File/Empleo/Argumentario/Argumentario-%20Frente%20a%20la%20discriminacion%20no%20te%20quedes%20sin%20argumentos.pdf>>.  
Acceso el 26 de febrero de 2016.



## Texto 4

**BAJAN LOS SALARIOS  
DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA**

¿Sabías que...?

G

son los empresarios los que se aprovechan, siendo a veces culpables de su condición irregular.

Su situación es similar a la de otros colectivos en situaciones precarias: mujeres, jóvenes y trabajadores y trabajadoras sin cualificación.

Los salarios más bajos se dan en hostelería, construcción, comercio, actividades inmobiliarias, servicios empresariales y servicios personales. Por lo tanto, los sectores en los que ahora se dan los salarios más bajos ya estaban en esta misma situación antes de que llegasen los flujos más intensos de inmigración.

H

Fuente:

Manual para eliminar los prejuicios sobre la inmigración: frente a la discriminación no te quedes sin argumentos. Cruz Roja Española, Comunidad Madrid. Disponible en: <<http://www.cruzrojamadrid.org/contenidos/img/File/Empleo/Argumentario/Argumentario-%20Frente%20a%20la%20discriminacion%20no%20te%20quedes%20sin%20argumentos.pdf>>. Acceso el 26 de febrero de 2016.

## Texto 5

**NO QUIEREN TRABAJAR, SON UNOS VAGOS**

¿Sabías que...?

I

Los datos son contundentes: las personas inmigrantes en activo superan en 10 puntos a la población total española. Lo que demuestra que la mayoría de las personas inmigrantes vienen con un gran interés por trabajar.

Por el contrario, la tasa de paro de las personas inmigrantes está bastante por encima de la media total. Y es que en épocas de crisis, los colectivos más desfavorecidos son los que más se ven afectados.

**Datos**

En el 2011 más de 200 000 personas inmigrantes trabajaron como autónomos en España.

Más del 67% de las personas inmigrantes son activas.

La tasa de desempleo del colectivo inmigrante en el tercer trimestre del 2011 fue del 32,7%.

J

Fuente:

Manual para eliminar los prejuicios sobre la inmigración: frente a la discriminación no te quedes sin argumentos. Cruz Roja Española, Comunidad Madrid. Disponible en: <<http://www.cruzrojamadrid.org/contenidos/img/File/Empleo/Argumentario/Argumentario-%20Frente%20a%20la%20discriminacion%20no%20te%20quedes%20sin%20argumentos.pdf>>. Acceso el 26 de febrero de 2016.

Não escreva no livro.

**VOCABULARIO  
DE APOYO**

**Afrontar:** hacer frente a una situación.

**Contrarrestar:** reducir o anular los efectos de algo.

**Plantilla:** conjunto de empleados de una empresa.

## Exercício complementar G – atividades de compreensão leitora

### TEJIENDO LA COMPRENSIÓN

1. Escribe en tu cuaderno por lo menos un argumento en cada cuestión a continuación. Por qué no se puede afirmar que:
  - a) ¿Los inmigrantes generan conflictos en el trabajo?
  - b) ¿Los inmigrantes no cotizan a la seguridad social?
  - c) ¿Los inmigrantes compiten con la mano de obra nacional?
  - d) ¿Los inmigrantes bajan los salarios de la población española?
  - e) ¿Los inmigrantes no quieren trabajar, son unos vagos?
2. ¿Qué papel cumplen los datos y las fuentes en el manual?
3. Lee el siguiente título: “Falsos conocimientos y prejuicios hacen de la inmigración un chivo expiatorio ideal”. En el contexto del texto leído, ¿qué significa la expresión “chivo expiatorio”?
4. Entre las empresas que financiaron el proyecto del manual está la Cruz Roja Española. Su símbolo es una cruz roja sobre un fondo blanco, que representa los colores de la bandera suiza a la inversa. Se hizo un homenaje a los creadores del movimiento, que eran suizos. La misión de la Cruz Roja es trabajar por la prevención y la mitigación del sufrimiento humano. ¿Por qué esa institución financió el manual?
5. En el Ministerio de Empleo y Seguridad Social del gobierno de España hay una secretaría específica que se ocupa de las cuestiones migratorias. Además, hay varias instituciones no gubernamentales que discuten esa cuestión. Tras la lectura del argumentario, contesta en tu cuaderno: ¿por qué son necesarias leyes, manuales, campañas y otros tipos de intervenciones cuyo foco son los inmigrantes?
6. A continuación, hay cinco fragmentos tomados del texto, pero a cada uno se le sacaron algunas palabras.
  - a) Relee el texto original y escribe en tu cuaderno qué palabras faltan.
    - I. “Y mucho menos pensar que los conflictos los generan los trabajadores inmigrantes por el simple hecho de serlo”.
    - II. “Coméntalo con tus amigos, familiares o compañeros de trabajo”.
    - III. “Las personas inmigrantes que trabajan legalmente en España cotizan a la Seguridad Social y pagan sus impuestos, como cualquier ciudadano”.
    - IV. “Nuestro sistema de bienestar implica y beneficia a todos, de forma equilibrada”.
    - V. “Según el Banco de España, la inmigración no ha aumentado el gasto social, sino que ha disminuido el déficit de Seguridad Social para afrontar las pensiones de los españoles”.
  - b) ¿Cuándo se usa solo el género masculino, se contempla también a las mujeres?
  - c) ¿Qué efecto de sentido se quiere alcanzar cuando se añaden al texto las palabras **trabajadoras, compañeras, ciudadana, todas y españolas**?
7. Observa la palabra destacada:

“La **competencia** se da entre las personas, independientemente de las nacionalidades y de los orígenes.”

### Exercício complementar G – subseção *Vocabulario en contexto*

#### VOCABULARIO EN CONTEXTO

Relaciona en tu cuaderno cada símbolo con su área profesional.

A.



vectorfield/Shutterstock.com/IDBR

B.



Tibaltum/Shutterstock.com/IDBR

C.



Gerrit77/istock/Getty Images

D.



Dang/Shutterstock.com/IDBR

E.



aloo\_arts/istock/Getty Images

F.

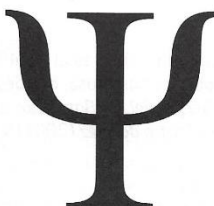


Contra Fotografía IDBR

G.

D-Luna/istock/Shutterstock.com/IDBR  
Fotomontage IDBR

H.



CFP Fotografía IDBR

I.



Monika Wieniewska/Shutterstock.com/IDBR

J.



CFCSC Fotografía IDBR

K.



antonkaforever/Shutterstock.com/IDBR

L.

Tritonenko/istock/Getty Images  
Fotomontage IDBR

I. Derecho

II. Ingeniería

III. Teatro

IV. Historia

V. Geografía

VI. Música

VII. Veterinaria

VIII. Educación Física

IX. Contabilidad

X. Psicología

XI. Medicina

XII. Turismo

Não escreva no livro.



## Exercício complementar H – exercício de vocabulário da seção

### VOCABULARIO EN CONTEXTO

#### Lenguaje

- a) Hay muchos verbos y expresiones que están en el campo de significados de violencia. Observa el siguiente recuadro:

pegar – maltratar – gritar – silenciar – callar – ignorar – decir palabrotas – insultar – golpear – herir – hacer sufrir – matar – asesinar – molestar – acorralar – intimidar – acobardar – causar dolor – dañar – abusar – importunar – machacar – deformar – aniquilar – rendir – atemorizar – infundir miedo – destruir – luchar – guerrear – ejecutar – torturar – omitir – hacer llorar – violar – tratar con indiferencia

En el folleto que el grupo produjo, ¿se usaron esos verbos y/o expresiones? ¿Cuál(es)? ¿Quieres añadir alguna palabra nueva? ¿Quieres cambiar alguna expresión?

- b) Observa la siguiente viñeta y contesta en tu cuaderno: ¿de qué estrategia se hace uso con los verbos para enumerar las cosas que las mujeres no desean sufrir? ¿Quieres hacer uso de esas expresiones en el folleto que has producido? ¡Este es el momento de revisión!



## Exercício complementar H – texto motivador

### PLANEANDO LAS IDEAS

Vas a producir un folleto educativo contra la violencia a la mujer. Pero, antes, hay que planear las ideas. Lee el título preliminar y cuatro artículos de la Ley nº 103 – *Ley contra la violencia a la mujer y la familia*, de Ecuador, e infórmate sobre qué es violencia a la mujer y cuáles son sus tipos.

#### Ecuador – Eliminación de la violencia contra la Mujer LEY CONTRA LA VIOLENCIA A LA MUJER Y LA FAMILIA LEY Nº 103

Congreso Nacional  
El Plenario de las Comisiones Legislativas  
Considerando:  
En ejercicio de sus facultades constitucionales, expide la siguiente

#### TÍTULO PRELIMINAR

##### Artículo 1. Fines de la Ley

La presente ley tiene por objeto proteger la integridad física, psíquica y la libertad sexual de la mujer y los miembros de su familia, mediante la prevención y la sanción de la violencia intrafamiliar y los demás atentados contra sus derechos y los de su familia. Sus normas deben orientar las políticas del Estado y la comunidad sobre la materia.

##### Artículo 2. Violencia intrafamiliar

Se considera violencia intrafamiliar toda acción u omisión que consista en maltrato físico, psicológico o sexual, ejecutado por un miembro de la familia en contra de la mujer o demás integrantes del núcleo familiar.

##### Artículo 3. Ámbito de Aplicación

Para los efectos de esta Ley se consideran miembros del núcleo familiar a los cónyuges, ascendientes, descendientes, hermanos y sus parientes hasta el segundo grado de afinidad. La protección de esta Ley se hará extensiva a los excónyuges, convivientes, exconvivientes, a las personas con quienes se mantenga o se haya mantenido una relación consensual de pareja, así como a quienes comparten el hogar del agresor o del agredido.

##### Artículo 4. Formas de violencia intrafamiliar

Para los efectos de esta Ley, se considera:

- a) Violencia física – Todo acto de fuerza que cause daño, dolor o sufrimiento físico en las personas agredidas cualquiera que sea el medio empleado y sus consecuencias, sin considerarse el tiempo que se requiera para su recuperación;
- b) Violencia psicológica – Constituye toda acción u omisión que cause daño, dolor, perturbación emocional, alteración psicológica o disminución de la autoestima de la mujer o el familiar agredido. Es también la intimidación o amenaza mediante la utilización del apremio moral sobre otro miembro de la familia infundiendo miedo o temor a sufrir un mal grave o inminente en su persona o en la de sus ascendientes, descendientes o afines hasta el segundo grado;
- c) Violencia sexual – Sin perjuicio de los casos de violación y otros delitos contra la libertad sexual, se considera violencia sexual todo maltrato que constituya imposición en el ejercicio de la sexualidad de una persona, y que la obligue a tener relaciones u otras prácticas sexuales con el agresor o con terceros, mediante el uso de la fuerza física, intimidación, amenazas o cualquier otro medio coercitivo.

[...]

Disponible en: <<http://pdba.georgetown.edu/Security/citizenssecurity/ecuador/leyes/leyviolenciamujer.pdf>>. Acceso el 1º de marzo de 2016.