

**Faculdade de Letras da Universidade do Porto**



**O LÉXICO EM AULAS DE PLE  
UM CONTRIBUTO PARA O ENSINO DE COLOCAÇÕES**

**Bárbara Sofia Nadais da Gama**

**Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua  
Estrangeira**

**PORTO**

**2009**

**Faculdade de Letras da Universidade do Porto**



**O LÉXICO EM AULAS DE PLE  
UM CONTRIBUTO PARA O ENSINO DE COLOCAÇÕES**

**Bárbara Sofia Nadais da Gama**

**Dissertação de Mestrado em  
Português Língua Segunda /Língua  
Estrangeira orientado pela Prof. Dra.  
Olívia Figueiredo**

**PORTO**

**2009**

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Olívia Figueiredo, que orientou o trabalho desenvolvido com uma atenção sabedora, agradeço especialmente os comentários impulsionadores de reflexão e aprofundamento de questões e os empréstimos bibliográficos de tanta utilidade.

À Professora Doutora Rosa Bizarro, a quem estou grata pela disponibilidade de textos e materiais didáticos imprescindíveis na construção deste trabalho.

Ao colega e amigo, Dr. André Carvalhosa, muito obrigada pelas conversas que tanto ajudaram a dispersar as minhas incertezas e dúvidas.

Aos meus amigos pelo forte incentivo e motivação, pela ternura e cumplicidade, a quem carinhosamente agradeço todos os momentos de profunda amizade e companheirismo.

À minha família, especialmente à minha mãe pelos valores de determinação e empenho que soube tão bem passar-me.

Ao Hugo, pela inspiração de todo o meu viver...

## **Resumo**

Para a apropriação de uma metodologia que privilegie o ensino-aprendizagem do sistema lexical no espaço da sala de aula de Língua Estrangeira (LE), as colocações, combinações lexicais idiossincráticas nas mais diversas línguas, representam uma grande dificuldade para alunos de uma LE.

A dificuldade em delimitar este fenómeno léxico resulta numa escassez de bibliografia para o seu ensino-aprendizagem e mais especificamente, de obras lexicográficas que abordem as estruturas que as compõem.

Apesar das dificuldades encontradas na tarefa de definir o estatuto das colocações, considero necessário proceder à sua investigação por razões didácticas sobretudo no que diz respeito ao ensino de Português para Estrangeiros. É indubitável a importância destas combinações lexicais para o ensino do Português Língua Estrangeira (PLE), dada a sua alta ocorrência na língua portuguesa.

Em termos pedagógico-didácticos e sabendo que não está estabelecida uma metodologia eficaz para o ensino das colocações, torna-se evidente a dificuldade que o professor terá ao deparar-se com o ensino das mesmas. Por outro lado, ao mesmo tempo que as colocações são unidades lexicais que correspondem a estruturas mais ou menos intuitivas para os falantes nativos de uma língua, que elegem automaticamente a colocação mais adequada a utilizar, para os estudantes estrangeiros estas representam um enorme desafio na língua que estão a aprender.

Deste modo, o ensino-aprendizagem através de uma abordagem lexical a partir do tratamento das colocações em aulas de PLE surge como uma actividade pedagógica essencial, onde o estudante estrangeiro enquanto actor social encontra os alicerces necessários para construir uma competência comunicativa linguística, contribuindo para desenvolver o seu nível de proficiência em Português Língua Estrangeira.

## Índice

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Índice .....                                                                    | 1  |
| 1. Introdução .....                                                             | 2  |
| PARTE I .....                                                                   | 5  |
| 2. As colocações: uma revisão da literatura .....                               | 5  |
| 2.1. Halliday (1961, 1966).....                                                 | 6  |
| 2.2. Sinclair (1966).....                                                       | 6  |
| 2.3. Coseriu (1967) .....                                                       | 7  |
| 2.4. Porzig (1970).....                                                         | 8  |
| 2.5. Mel’cuk (1981).....                                                        | 10 |
| 2.6. Alonso Ramos (1993).....                                                   | 11 |
| 2.7. Corpas Pastor (1996, 2003) .....                                           | 11 |
| 3. Síntese da abordagem literária.....                                          | 14 |
| PARTE II.....                                                                   | 16 |
| 4. Uma análise contrastiva: Características formais.....                        | 16 |
| 4.1. Colocações e Combinações livres .....                                      | 16 |
| 4.2. Colocações e Expressões Idiomáticas .....                                  | 17 |
| 5.O papel do léxico no ensino de uma língua estrangeira .....                   | 22 |
| 6. O ensino das colocações a alunos de LE .....                                 | 25 |
| 7. Tipologia de colocações: classificação sintáctica.....                       | 32 |
| 7.1. Benson et al. (1986).....                                                  | 32 |
| 7.2. Hausmann (1989) .....                                                      | 33 |
| 7.3. Castillo (1998).....                                                       | 33 |
| 7.4. Koike (2001).....                                                          | 34 |
| 7.4.1. Quadro com as diferentes tipologias de colocações (Koike, 2001: 46)..... | 35 |
| 7.5. Proposta de uma tipologia de colocações em português .....                 | 35 |
| 8. Elaboração do corpus de estudo .....                                         | 37 |
| 8.1.Constituição do Corpus: Propostas de actividades.....                       | 39 |
| 8.2. Propostas para o ensino das colocações em aulas de PLE .....               | 47 |
| 8.3.Tratamento lexicográfico das colocações em dicionários monolingues .....    | 51 |
| 9. CONCLUSÃO.....                                                               | 55 |
| 10. Referências Bibliográficas.....                                             | 58 |

*Com o desenvolvimento e a importância do estudo da sintaxe e as novas perspectivas didácticas do ensino de uma língua estrangeira, o léxico foi, de alguma forma, negligenciado na aprendizagem da língua, ficando frequentemente fora das preocupações didácticas. Mas é evidente que o léxico tem um lugar importante no ensino da língua. O problema fundamental reside em saber “que vocabulário ensinar/aprender?” e “como ensinar/aprender o vocabulário?”*

**Gaião, Raúl Leal “Contributo para o estudo da aquisição do léxico por aprendentes de língua chinesa” in Português Língua Estrangeira, Actas, Macau, 1991: 199.**

## **1. Introdução**

No espaço da sala de aula de Português Língua Estrangeira (PLE) ao mesmo tempo que se insiste continuamente no ensino da gramática e na aplicação prática das suas regras formais, seria pertinente começar-se a investir mais no ensino-aprendizagem do léxico com o objectivo de capacitar o estudante a adquirir e a desenvolver competências comunicativas assentes quer na dimensão cultural quer sociocultural, que lhe permitam usar a língua em todas as situações de comunicação que se lhe deparem.

Na aprendizagem do Português como Língua Estrangeira, o desenvolvimento da competência lexical deveria ser considerado sempre como um dos pilares fundamentais para o progresso da competência comunicativa dos estudantes.

A directiva adoptada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)<sup>1</sup> orienta o estudante de uma língua estrangeira para a acção, considerando-o um actor social que tem de cumprir tarefas e desenvolver um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas. O desenvolvimento da competência comunicativa em língua compreende as competências linguística, sociolinguística e pragmática.

Por sua vez, a competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintácticas. Por competência lexical o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001: 159) entende o conhecimento e a capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua compreendendo elementos lexicais e gramaticais.

---

<sup>1</sup> Conselho da Europa – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Porto, Edições Asa, 2001.

As unidades lexicais são signos linguísticos que representam fenómenos referenciais, discursivos, socioculturais e estratégicos e que actuam como instrumentos de desenvolvimento da competência comunicativa.

A planificação de uma aula sobre o léxico desenvolvida pelo professor de PLE deve reflectir-se numa proposta epistemológica que selecione unidades lexicais adequadas para o desenvolvimento de cada um dos componentes integrantes da competência lexical: palavras isoladas com vários significados (*tanque, reservatório para água ou outros líquidos; carro de assalto, blindado e armado*), expressões idiomáticas (*Foi sol de pouca dura*), colocações (*proferir um discurso*), expressões feitas (*Bom dia? Como está?*), etc. (QECR, 2001: 159).

Como tal, a metodologia seguida no ensino do léxico deve basear-se em princípios linguísticos, cognitivos e psicológicos que fundamentem a competência lexical.

Neste sentido, no processo de ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira com estudantes de nível C, nível em que realizei o meu Estágio Pedagógico, deparei-me com aspectos sobre o funcionamento da língua que, embora se tratem de estruturas simples na comunicação de falantes nativos do português, apresentam uma grande complexidade na aprendizagem por parte de estudantes estrangeiros.

Foi dentro deste escopo que selecionei as colocações lexicais como objecto de estudo deste trabalho.

Em virtude dessas constatações, os objectivos deste estudo são os seguintes: proporcionar uma maior delimitação conceptual do fenómeno lexical das chamadas colocações, destacando-as de outro tipo de expressões fixas e recorrendo a uma revisão da literatura especializada para demarcar as principais propriedades que caracterizam este fenómeno léxico; apresentar uma tipologia de colocações baseada nas várias propostas de tipologias de colocações nas mais diversas línguas; formular estratégias para o seu tratamento em aulas de PLE tendo em conta a variedade e complexidade das suas estruturas, revelando deste modo a importância do fenómeno das colocações para o desenvolvimento das capacidades orais e escritas dos estudantes de Português Língua Estrangeira. Finalmente, propor-me-ei falar, ainda, na importância da construção de um dicionário monolíngue de colocações em português que aborde as suas complexas estruturas e sirva de material didáctico a estudantes de PLE no que diz respeito à codificação como à descodificação de colocações.

A desproporção entre o ensino-aprendizagem do léxico e da gramática em aulas de PLE mostra as dificuldades e lacunas que podem advir no progresso da aprendizagem de uma nova língua. Deste modo, considero necessário proceder-se à aprendizagem a partir de elementos lexicais, em particular através do ensino de colocações, uma vez que estas combinações lexicais estão ao serviço do discurso oral e escrito para a formação de um amplo vocabulário no qual o estudante poderá desenvolver a sua competência comunicativa, o mais fiel possível à língua portuguesa de um falante nativo. “É a partir do léxico que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem”<sup>2</sup>.

A elaboração deste corpus de investigação e o tratamento de colocações em aulas de PLE advém da falta de clareza conceptual que existe à volta destas expressões fixas, da inexistência de uma metodologia que permita delimitá-las com precisão e da escassez de subsídios que possibilitem o seu ensino-aprendizagem.

---

<sup>2</sup> Figueiredo, Olívia (2004:110) *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. “O Português abre portas: a quem? E como?”. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004.

## PARTE I

### 2. As colocações: uma revisão da literatura

O termo colocação (*collocation*, em inglês) surge pela primeira vez, segundo Koike (2001: 13), em Firth (1957)<sup>3</sup> para referir-se à co-ocorrência frequente entre unidades lexicais. Segundo a sua teoria semântica, onde o contexto assume a maior importância, o significado de uma palavra depende de outras palavras com as quais se combina.

No entanto, como atesta Koike (2001: 16) este tema já teria despontado com os trabalhos de Saussure, Bally e Porzig (Corpas 1996: 54). A partir daí diversos autores escreveram sobre este tema, tal como será destacado nas linhas seguintes.

Apesar da sua importância no estudo de idiomas, este fenómeno lexical não apresenta tão pouco uma designação homogénea, facto que se reflecte na impossibilidade de aplicação de uma metodologia de análise que permita demarcar estas combinações de forma objectiva e determinante.

Começaremos, então, por definir o conceito de “colocação” segundo alguns autores.

Para Wotjak (1996: 797, 1998: 257), citado por Koike (2001: 15), o termo “colocação” em castelhano abrange múltiplas interpretações. A noção de “colocação” foi introduzida pela primeira vez em castelhano por Seco (1978: 218), sendo substituído posteriormente pelo termo *contorno*, tomado do Francês *entourage* (Rey- Debove 1971: 210), segundo Koike (2001: 15).

Koike (2001: 15) refere, ainda, que o termo colocação não tem sido muito utilizado na linguística espanhola, assim como parece não ser aceite por unanimidade entre os vários autores.

Corpas Pastor (1996: 53-54), por seu lado, assinala que o termo colocação e a noção entendida por este constituem uma aquisição relativamente recente na filologia espanhola e que somente a partir dos anos 90 é que se começa a estabilizar o emprego deste termo na bibliografia espanhola com uma concepção mais ou menos coincidente, como se constatará nos próximos parágrafos.

---

<sup>3</sup> Segundo Mitchell (1971: 35), o termo “colocação” não é original de Firth mas de H.E Palmer *apud* KOIKE, Kazumi (2001) *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico semântico*. Universidad de Alcalá/ Takushoku University.

## 2.1. Halliday (1961, 1966)

Para Halliday (1961: 276), citado por Koike (2001: 17), a colocação é uma “associação sintagmática de unidades lexicais, textualmente quantificáveis como a probabilidade de que ocorram em n intervalos (uma distância de n unidades lexicais) a partir do item x, os itens a, b, c...”<sup>4</sup>.

Halliday, no seguimento das ideias apresentadas por Firth (1957) situa as colocações no domínio do léxico, acreditando que a teoria lexical não faz parte da teoria gramatical mas, ao invés disso, complementa-a. Neste sentido, introduz novos conceitos tais como “item lexical”, “distância colocacional”, “campo lexical”. Finalmente, a probabilidade de co-ocorrência dos elementos, que permite delimitar estatisticamente uma colocação, parece também incluir combinações livres, pois como afirma Halliday (1961: 276), citado por Beneduzi (2008: 40)<sup>5</sup>, “qualquer item dado, então, entra no alcance da colocação, sendo os itens com os quais ele se coloca classificados como mais ou menos prováveis”<sup>6</sup>. Neste âmbito, surge também a crítica de Corpas Pastor (1996: 56) sobre o conceito de “colocação” adoptado por Halliday (1961), para quem “o fenómeno das colocações parece reduzir-se à mera co-aparição frequente e linear das palavras lexicais no discurso”<sup>7</sup>. Alonso Ramos (1994-95: 14), citado por Beneduzi (2008: 40), acredita que o facto de que dois lexemas co-ocorram frequentemente não é motivo para considerá-los colocações, pois isso constitui o resultado da sequência argumentativa que seguem os textos.

## 2.2. Sinclair (1966)

Por sua vez, Sinclair (1966), citado por Koike (2001: 17) define colocação como “a ocorrência de duas ou mais palavras com um curto espaço entre cada uma

---

<sup>4</sup> [“Collocation is the syntagmatic association of lexical items, quantifiable, textually, as the probability that there will occur, at n removes ( a distance of n lexical items) from an item x, the items a,b, c...”].

<sup>5</sup> Beneduzi, Renata, Dissertação de Mestrado em Terminologia e Lexicografia. *Colocações substantivo + adjetivo: Propostas para a sua identificação e tratamento lexicográfico em dicionários ativos Português-Espanhol*, Porto Alegre, 2008.

<sup>6</sup> [“any given item thus enters into a range of collocation, the items with which is collocated being ranged from more or less provable.”]

<sup>7</sup> [“el fenómeno de las colocaciones parece reducirse a la mera coaparición frecuente y lineal de las palabras léxicas en el discurso.”]

delas num texto”<sup>8</sup>. Sinclair delimita a distância entre os membros que unem uma colocação como um espaço de quatro elementos antes e depois da palavra-chave. Para isso, como atesta Corpas Pastor (1996: 57) utiliza apenas o critério da frequência das unidades lexicais, desconsiderando as relações sintáticas e semânticas estabelecidas entre elas. Nesse sentido, Bosque (2001: 15), sugere que nos estudos de Sinclair (1991) o termo “colocação” seja substituído por “co-aparição” [coaparición], uma vez que não designa um conceito propriamente linguístico, por utilizar meramente o critério de frequência, segundo Beneduzi (2008: 42).

### 2.3. Coseriu (1967)

Coseriu (1967), citado por Koike (2001: 18), define classe lexical como “uma classe de lexemas que, independentemente da estrutura do campo lexical, se relacionam por meio de um clasema, isto é, por meio de um traço distintivo comum que funciona em toda uma categoria verbal.”<sup>9</sup>

Nos seus estudos sobre as estruturas do significado léxico, Coseriu (1977 [1967]) fala de certas implicações sintagmáticas entre as palavras, denominando-as de “solidariedades lexicais”. Esse conceito, desenvolvido através dos estudos de Porzig (1970), refere-se à “determinação semântica de uma palavra por meio de uma classe”<sup>10</sup>, um arquilexema<sup>11</sup> ou um lexema<sup>12</sup>, no sentido de que uma classe determinada, um determinado arquilexema ou um determinado lexema funcionam como traço distintivo da palavra considerada”<sup>13</sup>. Para Coseriu (1977 [1967]), em toda a solidariedade léxica existe um lexema determinante, aquele cujo traço distintivo faz parte do outro lexema envolvido na solidariedade, e um lexema determinado que constitui o receptor desse traço distintivo. Quando a relação é estabelecida por uma classe, por exemplo, de seres vivos, como entre *animais/pessoas* e o verbo *morrer* ocorre uma solidariedade lexical

---

<sup>8</sup> [“la colocación es la coocurrencia de dos o más palabras que se encuentran en un corto espacio en un texto.”]

<sup>9</sup> Cf. E. Coseriu 1976: 21 in Vilela, Mário, 1979: 27.

<sup>10</sup> Uma classe representa um conjunto de elementos que possuem pelo menos um traço em comum (cf. Glück, 2000 in Beneduzi, Renata (2008: 27)).

<sup>11</sup> Um arquilexema corresponde a um lexema cujo conteúdo é idêntico ao significado total de um campo léxico (cf. Bussmann, 1990 in Beneduzi, Renata (2008:27)).

<sup>12</sup> Um lexema corresponde a uma unidade abstracta do léxico no nível da *langue* que pode ser realizada gramaticalmente por meio de diferentes palavras (*op. cit.*).

<sup>13</sup> [“determinación semântica de una palabra por medio de una clase, un archilexema o un determinado lexema funcionan como rasgo distintivo de la palabra considerada.”]

por “afinidade”. No caso de relação com um arquilexema, como a que ocorre entre pessoa e o arquilexema *estéril*, a solidariedade lexical é por selecção. Por fim, quando a relação se estabelece entre um lexema, como *fêmea da espécie (relativo ao cavalo: égua)* existe uma solidariedade lexical por implicação.<sup>14</sup>

Este autor propõe ainda dois tipos de “solidariedades lexicais”: “solidariedades unilaterais” e “solidariedades multilaterais”. As primeiras só funcionam sintagmaticamente (*morder/dentes; lambear/língua*) enquanto as multilaterais correspondem a sintagmas que constituem paradigmas (*cão-ladRAR; cavalo/relinchar*); Para Corpas Pastor (1996), as solidariedades unilaterais não constituem colocações porque os seus constituintes normalmente não co-ocorrem no discurso. Já nos casos de solidariedade lexical multilateral, a autora (1996) considera que se trata de um fenómeno idêntico ao das colocações.

No entanto, segundo Corpas Pastor (1996: 65), as colocações diferem das solidariedades no aspecto da frequência, pois para Coseriu (1977: 160), “a probabilidade estatística geral das combinações não tem praticamente nada a ver com as solidariedades e não é prova de sua existência”<sup>15</sup>.

A partir disto depreendemos que embora se descubra diferenças entre os termos “solidariedade lexical” e “colocação”, os estudos elaborados por Coseriu foram um importante contributo para a análise das colocações.

## 2.4. Porzig (1970)

Beneduzi (2008: 25) destaca que Porzig (1970 [1950]), tal como Bally (1951), situa as combinações lexicais no eixo sintagmático. Este autor crê que as palavras de uma língua encontram-se estruturadas em “campos verbais” ou “significativos”, no qual cada palavra é definida pela sua relação com as demais. Porzig introduz o conceito de “paratáticos”<sup>16</sup> para se referir aos campos verbais em que os vocábulos podem ser agrupados contígua e naturalmente. Como exemplos destes campos verbais que se

---

<sup>14</sup> Todos os exemplos são retirados de Vilela, Mário, 1979.

<sup>15</sup> [“la probabilidad estadística general de las combinaciones no tiene prácticamente nada que ver con las solidariedades y no es prueba de su existencia.”]

<sup>16</sup> Segundo Beneduzi, Renata (2008: 25) o conceito de “campos verbais paratáticos” introduzido pelo autor não apresenta relação com o conceito de “parataxe”, entendida como a justaposição de frases *apud* Dubois *et al*, 1999.

situam no eixo paradigmático temos o campo das estações do ano: *Primavera, Verão, Outono e Inverno*; das cores: *amarelo, verde, preto, branco, vermelho* etc. Ou, dentro do campo “paisagem”, as relações entre *monte, encosta, colina, montanha, vale*, etc.

Por outro lado, há ainda os campos verbais “sintácticos”, ou seja campos verbais em que a relação entre os vocábulos opera no eixo sintagmático e onde as palavras seleccionam apenas algumas palavras específicas para se combinar, constituindo um campo verbal “sintáctico”. Este campo vem ao encontro das relações estabelecidas entre os vocábulos que formam uma “colocação”, pois segundo Porzig (1970: 133), “todas as palavras têm um campo magnético ao seu redor, no qual podem penetrar somente palavras de uma classe muito específica”.<sup>17</sup>

No caso dos campos verbais que operam no eixo paradigmático, as combinações lexicais possuem traços em comum e podem ser substituídas mutuamente num determinado ponto do processo comunicativo. No que diz respeito aos campos verbais sintácticos que operam no eixo sintagmático há uma relação entre as unidades da língua, não podendo ser substituídas mutuamente, pois têm funções diferentes (por exemplo: em *céu azul* e *sol radiante*, a relação entre *céu* e *azul* e entre *sol* e *radiante*).

Assim Porzig (1970) enfatiza a restrição léxica entre os elementos, mas indica que esta pode ser variável de acordo com os vocábulos envolvidos. Como exemplos de restrição total, Porzig (1970) apresenta as relações entre o adjetivo *blond* [louro] e *Haar* [cabelo], no alemão. Contudo, Beneduzi (2008: 26) ressalva que esta relação entre os vocábulos é unilateral, uma vez que enquanto *louro* se aplica exclusivamente a *cabelo*, este pode combinar-se com um número maior de vocábulos, tais como *liso, preso, castanho, ruivo*, etc.

Por outro lado, há determinados exemplos de combinações restritas para Porzig que não funcionam na língua portuguesa, tal como o verbo *fällen* [cortar] e o substantivo *Baum* [árvore] no alemão. Em português, o verbo *cortar* poderia, por exemplo, aplicar-se com o substantivo *rente* e formar uma combinação lexical restrita. Um fenómeno que comprova a ideia de Coseriu (1980: 99), citado por Beneduzi (2008: 26), quando afirma que o significado apresenta o conteúdo de um signo apenas dentro de uma determinada língua.

Quanto à restrição variável, Porzig (1970: 132) refere como exemplo a relação entre *Schnee* [neve] e os adjektivos *weiß* [branca] e *schmutzig* [suja]. A possibilidade de

---

<sup>17</sup> [“tienen todas las palabras un campo magnético en torno a ellas, donde sólo pueden penetrar palabras de muy determinada clase.”]

o substantivo *neve* poder qualificar-se de diferentes formas reafirma a ideia de variabilidade deste substantivo, podendo dessa forma exprimir vários significados.

Corpas Pastor (1996: 55) destaca que Porzig (1970), ao tratar dos “campos verbais”, mistura dois fenómenos diferentes sob a mesma designação. Por um lado, encontram-se exemplos directamente relacionados com o problema das colocações. Porém, por outro lado, são apresentadas combinações entre unidades como por exemplo *beiBen* [morder] e *Zähne* [dentes], “que não costumam aparecer no discurso e cuja relação semântica é de inclusão”<sup>18</sup> (em português, o verbo *ranger* poderia formar uma combinação lexical com o substantivo *dentes*, na expressão *ranger os dentes uns contra os outros* exprimindo uma situação de raiva ou de dor).

## 2.5. Mel’cuk (1981)

Mel’cuk (1981), citado por Corpas Pastor (2003: 133), inclui as colocações como um de três tipos de frasesmas semânticos, juntamente com os de tipo pragmático, que constituem objecto de estudo da fraseologia:

- a) Frasesmas pragmáticos ou pragmatemas, de significado transparente mas fixos em relação a uma determinada situação: *A tu salud*.
- b) Frasesmas semânticos completos ou expressões idiomáticas, isto é, completamente fixos e cujo significado unitário não contém o significado individual de algum elemento: *coger el toro por los cuernos*.
- c) Semi-frasesmas semânticos ou colocações, em que são formados por dois constituintes parcialmente fixos e onde se conserva o significado primário de um deles: *prestar ayuda*.
- d) Quase-frasesmas ou expressões quase idiomáticas e bastante fixas, cujo significado unitário contém o significado individual dos seus membros integrantes além de um sentido adicional imprevisível: *poner las cosas claras (a alguien), to start a family*.

Mel’cuk (1981) introduz o conceito de “funções lexicais” para identificar as relações sintagmáticas como a sinonímia, antonímia, hiperonímia, empregadas para a identificação de colocações (cf. Koike 2001: 19). A este respeito como atesta Alonso Ramos (1993: 159), citado por Koike (2001: 19), uma grande parte das funções léxicas

---

<sup>18</sup> [“que no suelen coaparecer en el discurso, y cuya relación semântica es de inclusión.”]

sintagmáticas introduzidas por Mel’cuk proporciona colocações. Deste modo segundo a referência de Beneduzi (2008: 32), Alonso Ramos (2001: 11) explica que as funções lexicais representam a relação estabelecida entre a base e o colocado, onde a base - elemento autónomo - pode ser seleccionada livremente mas condicionar léxica e semanticamente a escolha do colocado. Em virtude desse facto, as funções léxicas propostas por Mel’cuk foram amplamente empregadas para a identificação de colocações, em obras como o DICE (Diccionario de colocaciones), o Dafles (*Dictionnaire d’apprentissage du français des affaires*) e o *Lexique de cooccurrents: Bourse – conjoncture économique*, entre outros.

No entanto, um dos grandes problemas da teoria de Mel’cuk consiste no facto de algumas destas funções lexicais produzirem combinações livres, tal como afirma Benson (1985a: 62) e como se pode constatar no DICE (2004) organizado por Alonso Ramos, segundo Beneduzi (2008: 32).

## **2.6. Alonso Ramos (1993)**

Tal como salienta Koike (2001: 15), para Alonso Ramos (1993) são vários os sentidos que o termo pode conter; umas vezes refere-se a combinações prováveis ou usuais entre duas palavras, outras vezes a combinações restritivas onde um lexema exige a presença de outro. Há ainda situações em que se emprega o termo “colocação” como equivalente a sintagma, tal como se pode ler em Koike (2001: 15) quando se refere a exemplos de Lyons (1980: 227) como “o velho senhor”<sup>19</sup>.

## **2.7. Corpas Pastor (1996, 2003)**

Para concluir este leque de autores investigadores, citados por Koike (2001) no âmbito das colocações e da lexicografia em geral, menciono Gloria Corpas Pastor (1996) a quem se deve um dos estudos mais recentes sobre as colocações na língua castelhana. Finalmente, esta autora define o tema como “unidades de fraseologia formadas por duas unidades lexicais em relação sintáctica, que não constituem, por si só, actos de fala nem enunciados, e que, devido à sua fixação na norma, apresentam restrições de combinação estabelecidas pelo uso, geralmente de base semântica: o

---

<sup>19</sup> [“el viejo señor”]

elemento autónomo semanticamente (a base) não apenas determina a escolha do colocado, mas, além disso, selecciona nele uma acepção especial, frequentemente de carácter abstracto ou figurado ” (Corpas, 1996: 53)<sup>20</sup>. A partir disso, a autora apresenta uma sistematização dos diversos aspectos que caracterizam as combinações lexicais, os quais aplica directamente às colocações, justificando a inclusão destas no estudo das fraseologias. Propõe, então, como características destas combinações lexicais:

- a) Frequência - os elementos integrantes de uma colocação podem aparecer juntos com relativa frequência no discurso. Para além disso, Corpas Pastor refere-se também à frequência do uso da expressão, isto é, das unidades representadas nas colocações.
- b) Institucionalização - esta característica refere-se à institucionalização que marca as colocações como unidades frásicas. Entende-se como a fixação inserida na norma em função da reprodutibilidade destas unidades no discurso. As combinações são reconhecidas como familiares pelos falantes e são entendidas e utilizadas como fragmentos pré-fabricados.
- c) Estabilidade - traduz-se na restrição combinatória e na especialização semântica. A primeira pode ser variável incluindo casos como *paliza* [surra], que se combina com *pegar* [dar] e um reduzido número de sinónimos parciais em espanhol (*dar*, *meter*, *propinar*, *arrear*). Já a especialização semântica corresponde à supressão ou à adição de significado a um dos elementos. No primeiro caso, as combinações estabelecem-se com um verbo deslexicalizado ou suporte como *prestar* [prestar] nas combinações com *ayuda* [ajuda], *atención* [atenção], *auxilio* [auxílio], *juramento* [juramento], entre outras, em que o verbo perde a sua acepção original de “dar [algo] a [alguém] com a ideia de que lhe seja devolvido” que corresponde a *emprestar* em Português, adquirindo um significado “geral e gramaticalizado, funcional e auxiliar” (Corpas Pastor, 2003: 70). Por outro lado, nos casos de adição de significado, “ocorre uma evolução semântica de clara base metafórica” (Corpas Pastor, 2003: 71),

---

<sup>20</sup> [“unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semanticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial frecuentemente de carácter abstracto o figurativo.”]

como em *levantar* [suspender], ao se combinar com *castigo* [castigo], *sanción* [sanção], *prohibición* [proibição], cujo significado compreende “*suspender o dejar algo sin efecto*”.

- d) Idiomaticidade - corresponde à propriedade semântica das combinações em que o significado global não é obtido pela soma das suas partes, sendo aplicado somente às expressões idiomáticas. No entanto, segundo Corpas Pastor (2003: 71), além desse “significado denotativo figurado”, pode ainda adquirir um significado denotativo literal. Como exemplo, Corpas Pastor apresenta a combinação *meter un gol* [meter um golo] que pode significar por um lado “marcar um golo na baliza (numa partida de futebol)” e por outro lado “engañar” [enganar]. Como exemplos temos: “Dio un chupinazo tan fuerte que *metió un gol* desde fuera del área; No leí bien el contrato y me *metieron un gol*”. Para a autora, no primeiro caso, que apresenta um “significado denotativo literal”, estamos diante de uma colocação; já no segundo, quando ocorre um “significado denotativo figurado”, o que existe é uma locução. O segundo exemplo em português compreende a expressão “passar a perna a alguém”, sendo esta a forma mais aceite e usada na língua.
- e) Variação - corresponde tanto a variantes diatópicas, diafásicas e diastráticas como a modificações particulares do falante para obter determinado efeito estilístico. Como exemplo de variantes diatópicas, Corpas Pastor (2003: 72), a partir de Koike (2001: 200), apresenta as colocações *dar una opinión*, de uso na Espanha, e *entregar una opinión*, variedade utilizada no Chile, ambas com o significado de “dar uma opinião”. Ainda que tal divergência seja questionável, os exemplos evidenciam a preferência da base por dois colocados diferentes, conforme o país em que se utilize a combinação.
- f) Gradação - no sentido em que para a autora existe uma sequência em escala na apresentação das características referidas anteriormente entre os diferentes tipos de combinações. Corpas Pastor, por representar um

enfoque mais actual nos estudos das colocações, conjuga diferentes aspectos tratados pelos diversos autores sobre este tema. No entanto, tal como temos observado neste capítulo ao mencionar determinadas lacunas nas teorias de alguns autores, também as características propostas por Corpas Pastor não funcionam sempre em todas as combinações. Para a autora, a frequência inclui não só a co-aparição dos elementos como a frequência no uso das combinações. Contudo, somente a primeira parece ser relevante para o estudo das colocações, pois no caso de combinações em exemplos da própria autora como *levantar una sanción* [suspender uma sanção] ou *levantar una interdicción* [suspender uma interdição], cujas ocorrências são restritas a contextos específicos, a frequência de uso não será significativa nem determinante para a identificação das colocações.

### 3. Síntese da abordagem literária

A principal característica apresentada sobre as colocações é a frequência de co-aparição dos elementos que as compõem. Esta característica espelha-se sobretudo nos estudos de Halliday (1961) e Sinclair (1966), (autores citados por Koike, 2001), para quem o uso da frequência de co-aparição é o principal indício para a identificação das colocações. Porém, esta particularidade é questionada por diversos autores como Alonso Ramos (1993), Bosque (2001) ou Corpas Pastor (1996), (autores igualmente citados por Koike, 2001), que acreditam que o simples facto de dois lexemas co-ocorrerem frequentemente não é motivo para considerá-los colocações.

A visão das colocações como construções pré-fabricadas, ou seja, como vocábulos fixos na norma de uma língua (cf. Bally, 1951; Porzig, 1970; Corpas Pastor, 1996) corresponde, na percepção de Mel’cuk (1981), citado por Corpas Pastor (1996), ao uso frequente destas na língua dos falantes.

No que diz respeito aos elementos que compõem cada combinação, segundo Beneduzi (2008: 37), Bally (1951) ressalta a autonomia semântica desses elementos. Enquanto para Mel’cuk (1981) e Corpas Pastor (1996), porém somente a base apresenta autonomia, ideia inspirada em Coseriu (1977), para quem os traços de um lexema são essenciais para determinar a co-ocorrência de outro.

Quanto às relações estabelecidas pelos elementos numa colocação, estas são classificadas de solidariedades léxicas por “afinidade”, “selecção” ou “implicação” para Coseriu (1977), as quais apresentam uma aplicabilidade universal e aparecem, posteriormente, formalizadas a partir das funções lexicais propostas por Mel’cuk (1981).<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Breña Pazos, 2008: 38 in Beneduzi, Renata, Dissertação de Mestrado em Terminologia e Lexicografia. *Colocações substantivo + adjetivo: Propostas para a sua identificação e tratamento lexicográfico em dicionários ativos Português-Espanhol*, Porto Alegre, 2008: 29.

## PARTE II

### 4. Uma análise contrastiva: Características formais

#### 4.1. Colocações e Combinações livres

Para diferentes autores (Aisenstadt 1981<sup>22</sup>, Mendívil 1991; Aguilar Amat 1993a; Nicolas 1995; Corpas 1996; Wotjak 1998: 258) e segundo Koike (2001: 29) existe uma categoria de palavras que se encontra entre as combinações livres e as locuções, e que, na maioria das vezes, é denominada por colocações. Mendívil (1991), citado por Koike (2001: 21-22), considera que as colocações ou “*preferencias usuales*”, como prefere designar, são combinações de palavras situadas entre as locuções e as solidariedades lexicais de Coseriu (1967). Como tal, destaca determinadas estruturas verbais: *apagar la sed* (matar a sede); *declarar la guerra* (declarar guerra), *refrescar la memoria* (refrescar a memória) que se transformam em expressões fixas, ditas colocações também na língua portuguesa.

Sabendo que não é certamente nítida a fronteira entre colocações e combinações livres, nem o limite exacto que demarca as colocações das locuções e que, por essa razão, há efectivamente aspectos que devem ser delimitados entre estas e aquelas, Koike (2001) destaca um conjunto de critérios que as distingue e que nos ajuda a estabelecer a fronteira que as qualifica.

Começaremos por analisar as diferenças que há entre colocações e combinações livres. Em primeiro lugar, estas não se produzem com a frequência estável de co-ocorrência das colocações, pois a sua co-ocorrência está sujeita à arbitrariedade do falante. Apresentam uma menor flexibilidade combinatória, morfológica e sintáctica, ao passo que as colocações são mais flexíveis quando comparadas com locuções.

Como atesta Corpas Pastor (1996) há um certo grau de restrição combinatória determinada pelo uso das colocações e esse é um elemento essencial que as distingue das combinações livres. Assim, outra das características a ter em conta entre colocações e combinações livres é o menor grau de restrição combinatória que estas apresentam em relação às aquelas.

---

<sup>22</sup> Parafraseando Koike (2001), Aisenstadt (1981: 53-54) divide as combinações entre as palavras em colocações não idiomáticas (non-idiomatic collocations) e locuções (idioms) e subdivide as primeiras em colocações livres (free collocations), as quais correspondem efectivamente a colocações livres e colocações restritas que equivalem a colocações.

No caso das relações estabelecidas entre colocações de verbo e substantivo, a marca da sua tipicidade separa-as das combinações livres, uma vez que estas não possuem nenhuma relação típica.

Em forma de conclusão, Bahns (1993: 57), citado por Koike (2001: 30), assinala que as colocações são “fáceis de memorizar e psicologicamente destacadas contrariamente às combinações livres”.

## 4.2. Colocações e Expressões Idiomáticas

Por outro lado, segundo Alonso Ramos (1993: 165), citado por Koike (2001: 31), existe uma grande confusão bibliográfica entre colocações e expressões idiomáticas (locuções). As expressões idiomáticas caracterizam-se por expressar o seu sentido idiomático em relação a uma estrutura fixa, ao qual Koike (2001) conclui ser nessa fixação estrutural que se baseiam todos os comportamentos das locuções.

Como mencionado anteriormente, a colocação apresenta maior flexibilidade formal que a expressão idiomática. Aguilar-Amat (1994: 329), citado por Koike (2001: 31) assinala que as *locuciones*<sup>23</sup> (idiomatismos, segundo a sua terminologia) “são estruturas rígidas que não permitem, no geral, transformações sintáticas como a nominalização, a modificação por meio de uma subordinada relativa, a transformação para a passiva, etc”, enquanto que, por sua vez, “as colocações, contrariamente, possuem uma certa flexibilidade”<sup>24</sup>

Para Koike (2001)<sup>25</sup> algumas diferenças formais que separam a colocação da locução vão ao encontro dos critérios nomeados por Aguilar-Amat (1994).

Tendo em conta esse facto e dada a composicionalidade formal das colocações, estas toleram modificações adjectivais, enquanto as expressões idiomáticas não as admitem por não apresentarem semelhante característica:

1. *Fazer uma aterragem/ fazer uma aterragem forçada*<sup>26</sup> [colocação]
2. *Tomar, herdar uma terra /\* tomar uma terra forçosa*<sup>27</sup> [expressão idiomática]

---

<sup>23</sup> *Locuciones* é a terminologia utilizada pelos autores espanhóis para se referirem às “expressões idiomáticas”.

<sup>24</sup> Aguilar-Amat, A. (1994), “Colocaciones en un corpus: detección y aplicaciones” in Koike (2001)

<sup>25</sup> Os exemplos respectivamente traduzidos em nota de rodapé foram retirados de Koike (2001).

<sup>26</sup> [hacer una aterrizage/ hacer una aterrizage forzoso]

<sup>27</sup> [tomar tierra/ \* tomar una tierra forzosa]

Através dos exemplos anteriores constatamos que a possibilidade de modificação adjectival por parte das colocações é de facto uma característica importante que as afasta da noção de expressão idiomática.

À semelhança dos exemplos já citados, os substantivos *perigo* [*peligro*] e *paseio* [*paseo*] em colocações como “correr perigo” [*correr peligro*] e “dar um passeio” [*dar un paseo*] podem ser modificados por um adjectivo:

1. *Corrimos grave peligro al circular sin cadenas por una carretera helada*
2. *Se levantó y dio un corto paseo por la galería ante los ojos atónitos de la monja*

A marca de fixação estrutural que caracteriza as locuções verbais impede geralmente que o substantivo, que forma parte de uma locução verbal, apareça modificado por um adjectivo: *Queimava as pestanas (\*longas) estudando à noite sob a escassa luz de um candeeiro*.<sup>28</sup> No entanto, há locuções que toleram certas modificações. A classe de modificação pode ser expressa através de quantificadores ou intensificadores. O exemplo em Português “há que bater muito com a cabeça na parede” dá conta da sua aceitabilidade na língua.

A pronominalização do substantivo em função do complemento directo é outra característica a ter em conta na separação entre uma colocação e uma expressão idiomática, sendo que esta última não aceita geralmente tal transformação. Assim, os substantivos *cargo* e *discurso* de etimologia idêntica em português estão reproduzidos pelos seus respectivos pronomes nos exemplos seguintes de colocações:

1. *Assumi o cargo de Prefeito, mas a sua repentina doença impediu-o de desempenhar.* [*desempenhar um cargo*]<sup>29</sup>.
2. *Este discurso é igual ao que pronunciou o ano passado.* [*pronunciar um discurso*]<sup>30</sup>

Por outro lado, existem casos de expressões idiomáticas que também chegam a admitir a pronominalização. Bosque (1982) assinala exemplos em castelhano como *tomar el pelo* (*tomárselo*) e *empinar el codo* (*empinarlo*). Em português, por exemplo, a expressão idiomática “tomar o pulso” deixa dúvidas quanto à sua pronominalização (*tomá-lo*).

---

<sup>28</sup> [Se quemaba las pestañas (\*largas) estudiando por la noche a la escasa luz del candil.]

<sup>29</sup> [Asumió el cargo de alcalde, pero su repentina enfermedad le impidió desempeñarlo] [*desempeñar un cargo.*]

<sup>30</sup> [Este discurso es igual que el que pronuncio el año pasado] [*pronunciar el discurso.*]

No que diz respeito à relativização, isto é, à modificação por uma subordinada relativa, no caso das colocações substantivo-verbo analisadas por Koike (2001), o substantivo pode transformar-se no antecedente da respectiva proposição, o qual não ocorre no substantivo que integra a expressão idiomática verbal:

*Este livro leva à risca o que devem seguir os seus partidários.* [colocação: seguir à risca]<sup>31</sup>.

*\*O olho que acabo de deitar ao vestido...* [locução: deitar o olho] ”<sup>32</sup>

No caso da transformação para a passiva, a colocação pode admitir a transformação enquanto a expressão idiomática não pode tolerá-la:

*O órgão foi transplantado.* [colocação: transplantar um órgão]<sup>33</sup>

*\*O pernil foi esticado.* [locução: esticar o pernil]

Por sua vez, o critério formal da nominalização destacado por Koike (2001) trata de uma operação bastante comum nas colocações, porém nas expressões idiomáticas isso já não se verifica:

1. *Transplantar um órgão; o transplante do órgão*<sup>34</sup>

2. *Pedir a mão, \*o pedido da mão*

Devido à composicionalidade sintáctica apresentada pelas colocações, um dos seus componentes pode ser extraído e funcionar na frase autonomamente. Por sua vez a expressão idiomática não permite tal possibilidade.

1. *O sentido de humor dos Portugueses não tem graça nenhuma. Nunca é só para fazer rir. Visa sempre um objectivo. É apenas uma maneira diferente de dizer uma coisa. Quando uma palavra tem graça sem ser teológica, diz-se. À falta de palavra própria, que é nonsense, como se as piadas tivessem de ter sentido. O “sentido de humor” não é “significado” – o sentido de sentir, participio passado, sentido na pele, no coração...*<sup>35</sup> [colocação: sentido de humor].

2.?? *Desde que casou a Joana tem sido traída pelo marido. Alguém tem de lhe abrir os olhos, esses olhos grandes que tem...* [locução: abrir os olhos a alguém]

<sup>31</sup> [Este libro marca la línea que deben seguir sus partidarios] [colocación: seguir la línea]

<sup>32</sup> [\*El ojo que acabo de echar a ese vestido... [locução: echar el ojo a algo]

<sup>33</sup> [El órgano fue transplantedo [colocación: transplantar un órgano]

<sup>34</sup> [Trasplantar un órgano » el trasplante del órgano] [colocação]

<sup>35</sup> [Miguel Esteves Cardoso – Explicações de Português, Lisboa: Assírio e Alvim, 2001: 154]

Para além das transformações e operações mencionadas, a flexibilidade morfológica e morfossintáctica da colocação permite ainda as seguintes transformações:

1. *Desempenhar um cargo» desempenhar cargos» cargo desempenhado*

O que não acontece com a expressão idiomática:

2. *Apertar o bacalhau» apertar os \*bacalhaus» \*o bacalhau apertado*

Considero ainda necessário esclarecer que devido à rigidez formal da expressão idiomática que se opõe ao carácter variável espelhado pela colocação, a co-ocorrência dos seus constituintes é imprescindível na constituição de uma expressão idiomática (Mendívil 1991:717)<sup>36</sup>. Assim, no caso do Português, uma expressão idiomática como “meter a pata na poça” não admite a ocorrência de outras combinações (\*pôr a pata; \*meter a perna), enquanto que a colocação “matar a sede” mantém o mesmo sentido quando se substitui o verbo “matar” por outros como “extinguir”, “saciar” ou “satisfazer”.

A acrescentar às diferenças semânticas que separam a colocação da expressão idiomática, Koike (2001) dá conta do número de lexemas implicados em cada uma das expressões fixas, pois ao contrário da expressão idiomática, na qual podem aparecer mais de dois lexemas na sua formação, a colocação apenas admite o vínculo entre dois lexemas. Por outro lado, importa verificar que, no caso das expressões idiomáticas, de tipo verbal, Mendívil (1991: 728), citado por Koike (2001: 35), constatou que, normalmente, apresentam dois sentidos, um literal e um idiomático, ainda que o primeiro não seja, na maioria das vezes, estritamente necessário. Quanto às colocações, estas comumente reflectem apenas um significado.

Como temos vindo a notar, são vários os critérios invocados para distinguirmos uma colocação de uma expressão idiomática, desde a fixação estrutural característica de todas as expressões idiomáticas (pois como atesta Koike (2001) uma expressão idiomática obtém o seu sentido idiomático dentro de uma determinada fixação estrutural) ao critério de número de lexemas, à co-ocorrência dos componentes e à relação típica estabelecida somente pelas colocações. Porém, ainda assim, é

---

<sup>36</sup> Mendívil, J.L (1991) “Consideraciones sobre el carácter no discreto de las expresiones idiomáticas”, in Martín Vide (ed.) (1991), 711-736 (citado por Koike, 2001).

verdadeiramente controverso definir a linha ténue entre colocações e expressões idiomáticas.

Como tal, existem combinações que podem significar, por um lado, colocações e, por outro, expressões idiomáticas dependendo do contexto. Nestes casos, Koike (2001) considera que estas são alvo de um processo de metaforização dos vínculos estabelecidos entre as respectivas colocações.

Na teoria de Wotjak (1998: 258), citado por Koike (2001: 37), é lógico que uma colocação se converta numa expressão idiomática, porque para o autor a colocação não é uma combinação única no discurso, encontra-se, aliás, em vias de lexicalização.

Através de alguns exemplos ilustrativos, Koike (2001) dá conta de determinadas combinações em castelhano que se empregam, respectivamente, como colocação e como expressão idiomática. Neste sentido, procurarei verificar se os mesmos modelos sucedem na língua Portuguesa.

a) *Me ha tocado la lotería este año [colocación]» Cuando te conocí me toco la lotería. [locución]*

*Saiu-me a sorte grande este ano [colocação]» Quando te conheci saiu-me a sorte grande [expressão idiomática].*

b) *El médico le tomó el pulso. [colocación]» Toma el pulso al pueblo y verás qué poco interés despierta este tema. [locución]*

*O médico tomou-lhe o pulso. [colocação]» Toma o pulso ao povo e verás que pouco interesse despertará este tema [expressão idiomática].*

Para concluir, devo sublinhar que a necessidade de inserir os exemplos, anteriormente referidos, através da recorrência ao discurso serviu para aquilatar se, efectivamente, estamos perante uma colocação ou uma expressão idiomática.

## 5.O papel do léxico no ensino de uma língua estrangeira

A lexicologia é um ramo da semântica que tem por objecto o estudo das unidades lexicais. O léxico, por sua vez, representa o conjunto de palavras de uma língua. Cada palavra configura um dado objecto, ser ou noção (referente) reenviando para o mundo extralinguístico. Os lexemas ou morfemas lexicais são os elementos mínimos do léxico portadores de sentido.

Segundo Mário Vilela (1979: 10), o léxico corresponde, numa perspectiva cognitivo-representativa, à codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de uma dada comunidade linguística. Ou, numa perspectiva comunicativa, é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si. Tanto na perspectiva da cognição-representação como na perspectiva comunicativa, trata-se sempre da codificação de um saber partilhado. Na sua obra *Léxico e Gramática* (1995: 13), Vilela distingue as noções de vocabulário e léxico, considerando que não se trata tanto de uma diferenciação entre “parte” e “todo”, mas que por léxico entende-se o conjunto das palavras fundamentais, das palavras e ideias de uma língua, já o vocabulário é o conjunto dos vocábulos realmente existentes num determinado lugar e num determinado tempo, ambos ocupados por uma comunidade linguística. Neste sentido, o léxico compreende o geral, o social e o essencial enquanto o vocabulário é o particular, o individual e o acessório.

Hoje quando se fala em ensinar uma língua estrangeira, surge uma nova abordagem, o ensino através do léxico. Ensinar através desta abordagem torna o ensino mais natural e próximo aos nativos da língua estudada.

Parafraseando Willis (1990), a noção de léxico é um acervo de palavras que uma determinada língua possui, isto é, todo o conjunto de palavras que as pessoas de uma determinada língua têm à sua disposição para expressar-se oralmente ou por escrito.

O léxico apresenta uma característica básica: a mutabilidade pois está em constante actualização em relação ao mundo circundante, criam-se novas palavras (neologismos), esquecem-se outras, ultrapassadas ou fora de uso (arcaísmos). Ou ainda, quando outras são incorporadas em uma língua e o seu sentido/significado muda. Todas estas alterações e mudanças do léxico ocorrem gradualmente e de forma imperceptível. É importante ressaltar que o sistema léxico de uma língua traduz a experiência cultural acumulada por uma sociedade através do tempo. O léxico pode ser considerado como o património vocabular de uma comunidade linguística através de sua história que é

transmitida de geração em geração. O léxico é utilizado pelo usuário da língua para a formação do seu vocabulário, para a sua própria expressão no momento da fala e para a realização do processo comunicativo. Assim, o vocabulário de um indivíduo caracteriza-se pela selecção e pelos empregos pessoais que ele faz do léxico, tornando-se um inventário aberto de palavras disponíveis no seu idioma. Quanto maior for o vocabulário do usuário, maior a possibilidade de escolha da palavra mais adequada ao seu objectivo expressivo.

Segundo Dellar e Walkley (2008), os corpora<sup>37</sup> electrónicos revelam-nos dois grandes pontos importantes que vêm contribuir para a abordagem do ensino de uma língua estrangeira através do léxico. Primeiramente, revela que as línguas orais e escritas são frequentemente distintas, fazem uso de diferentes estruturas e de diferentes vocabulários. E em segundo, que 80% da língua falada é constituída somente por 3000 palavras, mas estas são combinadas em dezenas de milhares de colocações que são usadas muitas e muitas vezes novamente.

Walkley (2008) resume que o ensino através do léxico significa: utilizar colocações, expressões fixas/semi-fixas e exemplos típicos de gramática como foco principal no ensinar e aprender uma língua estrangeira, mais do que somente ensinar e aprender regras gramaticais e os seus usos. Para além disso, será necessário observar como a língua e as suas colocações são utilizadas nos textos e no dia-a-dia de um falante nativo e explicitar esta situação aos alunos de uma língua estrangeira. Deve aliás ter-se em conta a observação do uso da língua em qualquer situação.

Finalmente, se uma pergunta sobre uma palavra ou estrutura for feita por um estudante, o professor deve utilizar exemplos mais prováveis em termos de uso de língua, mais do que somente dar exemplos meramente para ilustrar uma regra. O professor precisa pensar quando, porque e para quem dizer uma expressão.

Ensinar através do léxico é uma forma de como devemos pensar sobre o ensino de uma língua estrangeira. Vale mais trabalhar a língua na sua estrutura actual, do que meramente fornecer exemplos para ilustrar a regra. Por meio desta abordagem, podemos desenvolver uma perspectiva para a relação entre gramática e vocabulários, utilizando formas inovadoras de ensinar uma língua estrangeira, de lidar com as capacidades orais e escritas e com a correcção dos alunos, através de exemplos

---

<sup>37</sup> Os Corpora electrónicos são bancos de dados de textos. Ou seja, colecções de textos que são reunidos e catalogados de acordo com algum critério, armazenados de forma electrónica, e que podem ser anexados ou apresentados de forma organizada ao usuário, conforme critérios que o usuário define cf. Abdulkader, Inacio, *Os corpora como ferramentas de (des) trincar a língua*, 2005.

concretos de como trabalhar a forma lexical e de como usá-la no discurso. A distância entre o cultural e a prática que se encontra numa aula de língua estrangeira pode ser colmatada através de uma didáctica assente no ensino do léxico, como o ensino de colocações, uma área de estudo que poderá servir de instrumento pedagógico, criando menores obstáculos ao entendimento entre culturas e possibilitando o desenvolvimento da competência comunicativa entre estudantes que têm como objectivo a proficiência numa língua estrangeira.

Deste modo, dever-se-á privilegiar o trabalho de conteúdos lexicais como o fenómeno das colocações, vinculados a conteúdos socioculturais para que, neste sentido, a língua seja perspectivada num contexto onde funcione esta vinculação. A necessidade de desenvolver a competência lexical para o consequente desenvolvimento da competência comunicativa exigirá que o ensino do PLE seja também centrado no ensino do léxico e que se estabeleçam metas para que tal competência se alcance.

## 6. O ensino das colocações a alunos de LE

Em primeiro lugar, o uso adequado das colocações por parte dos estudantes de uma língua estrangeira deve nascer do trabalho do professor. Uma vez que parece não existir material adequado ao ensino das colocações, o professor tem de ter formação nesta área de forma a ser capaz de recolher e seleccionar textos onde estas combinações lexicais possam ser exploradas assim como proceder à preparação de exercícios exequíveis para trabalhar em sala de aula, de acordo com o nível de proficiência do aluno. Esta ausência de estudos sentida por parte de professores de língua estrangeira vai ao encontro do mesmo problema acerca das colocações na língua castelhana: “es evidente que nos enfrentamos ante un aspecto poco estudiado en nuestra lengua: el estudio de las colocaciones está prácticamente naciendo. Esto justifica que no haya sido tratado adecuadamente hasta al momento.” (Raffo, M<sup>a</sup> Regla, 2004: 226). Entretanto, actualmente parece começar-se a tomar consciência da importância do fenómeno das colocações e daí verificar-se a existência de uns quantos estudos científicos e pertinentes neste âmbito.

Segundo Nation (1990)<sup>38</sup>, antes de mais, o estudante para ser capaz de utilizar uma unidade lexical de forma adequada deve dispor de informações e conteúdos ao nível da semântica da palavra, isto é, conseguir identificar o seu valor conotativo e denotativo assim como as possíveis associações que uma palavra pode adquirir em função de outros usos mais figurativos. Deve saber, além disso, reconhecer e pronunciar a forma fonológica e ortográfica da unidade lexical tal como escrevê-la e decifrá-la.

Quanto às suas estruturas linguísticas, o falante deve empregar apropriadamente a palavra num contexto e conhecer as suas particularidades morfológicas e as regras que determinam o seu uso. É ainda necessário que o aprendente seja capaz de utilizar as unidades lexicais numa situação comunicativa, levando em conta a intenção do falante e a interpretação do interlocutor. Por fim, ressalva-se então o valor ‘*colocacional*’ da unidade lexical onde emerge a sua significativa importância nomeadamente na relação de uma determinada unidade lexical com outras com que normalmente se relaciona.

Segundo o mesmo autor, só assim se tornará possível adquirir uma capacidade elevada de conhecimento léxico por parte do aluno estrangeiro, tanto no que se refere

---

<sup>38</sup> Nation, I.S.P (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Victoria University of Wellington: English Language Institute.

aos componentes linguísticos como extralinguísticos, pois tal aluno poderá produzir e receber uma unidade lexical em diferentes contextos, com diferentes registos de língua quer no modo oral quer no modo escrito.

Ao mesmo tempo que nos familiarizamos com o termo “competência comunicativa”, Hill (2000), citado por Cavanillas e Beltrán (2003), considera que alguns autores preferem falar de competência no uso e reconhecimento das colocações<sup>39</sup>. Segundo Hill (2000), o desconhecimento das colocações leva a que os estudantes cometam erros de tipo gramatical e à formação de orações mais extensas do que o necessário, quando através do conhecimento apropriado das colocações poderiam expressar-se com precisão, de forma rápida e económica, facilitando o intercâmbio conversacional (voltarei a este assunto no capítulo 8, p. 44). Por exemplo, ao invés de dizerem “tentar que alguém se recorde de algo esquecido” [*intentar que alguien recuerde una cosa olvidada*], um estudante de PLE poderia utilizar a colocação “Refrescar-lhe a memória” [*Refrescarle la memoria*] (Koike, 2001: 280)<sup>40</sup>.

Assim, para Hill (2000), citado por Cavanillas y Beltrán (2003: 244), em consequência, os professores normalmente centram-se na correcção de erros gramaticais sem se darem conta que o problema subjacente tem que ver com o total desconhecimento das colocações mais apropriadas. Deste modo, a inclusão das colocações nos materiais didácticos seleccionados pelo professor, assim como o seu devido tratamento pedagógico, favoreceria o desenvolvimento das destrezas comunicativas dos alunos, tanto no que diz respeito às suas comunicações receptivas como produtivas.

Para um estudante de Língua Estrangeira eleger uma colocação adequada supõe produzir um texto muito mais natural, muito mais fluído, muito mais próximo ao que um nativo de língua portuguesa produziria. Por sua vez, quando se trata de compreender um texto, “terão de se ter em conta as colocações das palavras para captar as suas subtilidades semânticas” (Corpas Pastor, 2003: 171)<sup>41</sup>.

Neste sentido, é urgente a adopção de uma metodologia adequada no ensino das colocações nas aulas de LE desde os níveis iniciais: A1 e A2 de aprendizagem. Ainda que os alunos no nível B1 e B2 já conheçam uma grande quantidade de unidades

---

<sup>39</sup> “collocational competence”, retirado de Hill, J. 2000. “Revising priorities: from grammatical failure to collocational success” in Lewis, Michael (ed.) 2000. *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*. Hove:LTP.

<sup>40</sup> Os exemplos em espanhol são retirados de Koike (2001).

<sup>41</sup> [“Cuando se trata de comprender un texto, se han de tener en cuenta las colocaciones de las palabras para captar sus sutilezas semánticas.”]

lexicais da língua-alvo, por vezes ainda carecem da competência lexical<sup>42</sup> necessária para usar essas mesmas unidades lexicais com as suas correspondentes colocações, aglutinadas de conhecimento léxico e gramatical.

Morgan Lewis (2000)<sup>43</sup>, citado por Cavanillas e Beltrán (2003: 244), considera que a maioria dos estudantes de nível intermédio melhoraria consideravelmente o seu nível de competência linguística se empregasse menos tempo tentando aperfeiçoar a sua gramática e ao invés disso dedicasse os seus esforços a aprender como usar as palavras que já conhecem em combinações novas, isto é, em colocações. Por outro lado, Koike (2001: 208) afirma que a aquisição de colocações, que não pertencem ao nível gramatical mas sim lexical, tem uma enorme importância para os alunos que já adquiriram conhecimentos gramaticais básicos, referindo-se, portanto, aos níveis intermédios (B1,B2) e superiores (C1,C2) <sup>44</sup>, o que considero evidente, pois estes estudantes têm como meta a proficiência em língua estrangeira. No entanto, esta afirmação não significa que seja esse o momento mais apropriado para estudar as colocações ao nível do léxico, uma vez que considero necessário que elas sejam introduzidas a partir do nível A1 de forma a sensibilizar desde cedo os alunos para a importância das suas complexas estruturas tão enriquecedoras na aprendizagem de uma língua estrangeira.

A competência lexical, de acordo com o QECR (2001: 159), distingue dois tipos de elementos: lexicais e gramaticais. Os elementos lexicais incluem expressões fixas, entre as quais se destacam: expressões que incluem saudações do tipo “Como está(s)?”, provérbios como: “a bom entendedor meia palavra basta”; expressões idiomáticas: “Pôr/não pôr as mãos no fogo”, “Chover a potes”; estruturas fixas: “Com licença...”, “Seria possível...”; expressões fixas verbais: “interessar-se por” e locuções preposicionais: “a respeito de”, “em frente de”; combinatórias fixas: “dar erros” e por fim palavras isoladas, cuja polissemia devemos ter sempre em consideração e que compreendem palavras das classes abertas (nome, adjetivo, verbo, advérbio) e conjuntos lexicais fechados (dias da semana, meses do ano).

De acordo com o QECR, no nível C1 (nível de ensino em que se vai centrar este corpus de investigação) quanto ao domínio do vocabulário, os estudantes de língua

---

<sup>42</sup> Segundo o QECR (2001: 159) a competência lexical é definida como “o conhecimento e a capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreender elementos lexicais e gramaticais”.

<sup>43</sup> Lewis, Morgan. 2000 “There is nothing as practical as a good theory” in Lewis, Michael (ed.) 2000.

<sup>44</sup> [“La adquisición de las colocaciones, que no pertenecen al nivel gramatical, sino al léxico, tiene una enorme importancia para los alumnos que han adquirido los conocimientos gramaticales básicos, es decir, para los alumnos de los niveles intermedio y superior”] in Koike, Kazumi (2001).

estrangeira geralmente “dominam um repertório alargado que lhes permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunloquções; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação; possuem normalmente bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos; cometem pequenas falhas ocasionais, mas sem erros vocabulares significativos” (QECR, 2001: 160-161). Ora, aqui está uma possível escala ilustrativa para a amplitude de conhecimento vocabular e para a capacidade de o estudante de LE controlar esse mesmo conhecimento lexical.

Centrando-nos nesses mesmos estudantes enquadrados no nível C1, considera-se de extrema utilidade que nesta fase já tenham descoberto como organizar o vocabulário de modo a favorecer a construção de relações ou novas conexões com as unidades lexicais já presentes no léxico mental<sup>45</sup>. Sabemos que as novas unidades lexicais não se armazenam no léxico mental do estudante isoladamente, elas formam parte de um complexo sistema de relações já inerente. Deste modo, as novas unidades lexicais podem estabelecer associações fonéticas/fonológicas, gráficas, sintáticas, afectivas e sobretudo semânticas (relações de sinonímia, homonímia, hiponímia, colocações, etc) com as unidades lexicais já existentes. Tal como assinalam Lahuerta Galán y Pujol Vila<sup>46</sup>, “uma das metas para o ensino do léxico é favorecer a construção de relações semânticas, uma vez que estas representam um dos instrumentos mais poderosos na recuperação de palavras”<sup>47</sup>. No entanto, para haver recuperação de palavras é primordial cuidar do *input* léxico que transmitimos aos alunos de Língua Estrangeira, elaborando um corpus de unidades lexicais significativas destacadas de um contexto, excluindo assim a hipótese de apresentá-las isoladamente. Por este motivo, se torna tão importante o ensino das colocações, uma vez que através delas concebemos a criação de novas associações e conexões nas diversas redes<sup>48</sup> de léxico mental.

Neste âmbito, o papel do professor deve ser preponderante na medida em que pode centrar-se em antecipar e identificar que tipo de léxico/vocabulário é realmente útil para os seus aprendentes e a partir daí encontrar vias para o seu ensino e aprendizagem.

---

<sup>45</sup> José Cavanillas e Rubén Beltrán definem léxico mental “como el conjunto de unidades léxicas que posee un hablante y puede reconocer y/ou utilizar en la comunicación. Se trata de un sistema fluido y dinámico en el que las unidades léxicas están organizadas y estructuradas en redes interconectadas que van creciendo al incorporar unidades léxicas nuevas o al adquirir las ya existentes otras asociaciones.” in “Estudios de lingüística inglesa aplicada, *ELIA* 4, 2003: 245.

<sup>46</sup> Lahuerta, J y Pujol, M (1996), “El lexicon mental y la enseñanza del vocabulário” in Lobato y Gargallo (2004).

<sup>47</sup> [“una de las metas de la enseñanza del léxico es favorecer la construcción de relaciones semánticas ya que es uno de los instrumentos más poderosos de la recuperación de palabras.”]

<sup>48</sup> Para Aitchison (1987) a teoria de rede supõe que o léxico mental é como um complexo gráfico cujos nódulos são unidades lexicais conectadas umas com as outras.

Por outro lado, tendo em conta o elevado número de colocações que um falante nativo utiliza, é facilmente perceptível depreender que para um falante de língua estrangeira trata-se de uma tarefa quase impossível aprender a totalidade de colocações existentes numa língua estrangeira, num período de tempo limitado. Para isso, há que ter presente uma série de problemas e factores que dificultam o estudo das colocações. Koike (2001: 209-212) denomina alguns desses obstáculos: influência da língua materna na aprendizagem de colocações, a não correspondência de colocações em ambas as línguas, isto é, o que é colocação na língua materna pode não o ser na língua estrangeira, ou vice-versa, e, por fim, refere-se aos problemas de compreensão de sentido expressos pelas colocações.

Para Koike (2001: 209) o conhecimento geral de vocabulário que os aprendentes possuem nem sempre corresponde ao conhecimento que têm da produção e compreensão de colocações. “Puede decirse que no está establecida todavía una metodología eficaz para la enseñanza del vocabulário. El intentar memorizar el mayor numero posible de palabras no dará resultados deseados, porque con ese método no se aprendería la coocurrencia de las unidades léxicas” (Koike, 2001: 208).

Os erros ‘*colocacionais*’ são, para a maioria dos autores, atribuídos à influência da língua materna na maior parte dos casos. Para evitar este tipo de erros, Koike (2001: 209) considera imprescindível que os alunos estrangeiros apreendam colocações e não apenas palavras soltas. A este respeito, Bahns (1993: 61), citado por Koike (2001: 209), considera que para o ensino e aprendizagem, as colocações lhe parecem ser mais importantes do que os idiomatismos<sup>49</sup>.

Dado que as colocações são designadas combinações fixas pela tradição linguística, cabe esperar que as distintas línguas apresentem diferenças na selecção de colocados no que diz respeito a um vocábulo sinónimo. O que acontece é que há casos em que a tradução literal de algumas colocações de uma língua para outra cria combinações pouco usuais e por vezes incompreensíveis, tal como refere Koike (2001)<sup>50</sup> para quem este fenómeno da impossibilidade de traduzir certas colocações, ou seja, de não se fazerem corresponder da língua estrangeira para a língua materna ou vice-versa é um obstáculo que cria algumas dificuldades para os estudantes no processo de aprendizagem de determinadas colocações.

---

<sup>49</sup> [“las colocaciones parecen ser más importantes que las expresiones fijas (idioms)”.]

<sup>50</sup> Ver Koike, 2001: 209-212.

A opinião dominante no ensino de colocações em línguas estrangeiras acredita que, dada a transparência semântica, as colocações apresentam mais problemas no processo de codificação do que no de descodificação.

Calderón Campos (1994: 74) limita as dificuldades das colocações apenas a problemas de codificação, pois afirma que “as colocações constituem um problema de produção, mas nunca de compreensão, visto que se o estudante estrangeiro conhece o significado de cada um dos membros, não terá nenhum problema em compreender o significado completo do conjunto” (Beneduzi, 2008: 111). Por outro lado, Koike (2001: 209) ao verificar que a transparência semântica das colocações nem sempre é total, acredita que essas combinações representam uma dificuldade tanto na produção quanto na compreensão de textos. Nesse sentido, Castillo Carballo (1998: 51-52), citada por Beneduzi (2008: 111), afirma que “existem colocações em que é necessário um conhecimento mais profundo da língua para compreender o sentido exacto da combinação”.

Adopto a opinião de Koike (2001: 209) quando afirma que a transparência semântica da colocação não é sempre clara (ver colocação: *engolir a seco*, p. 40). Creio que as colocações apresentam problemas tanto na codificação como na descodificação. No primeiro caso, os problemas surgem cada vez que os aprendentes estrangeiros não sabem expressar-se devidamente na língua que desejam aprender. Enquanto nas combinações livres os estudantes conseguem formar combinações adequadas se tiverem um determinado conhecimento léxico, nas colocações isso já não acontece.

De facto, o problema da codificação em colocações surge geralmente cada vez que um falante não nativo não é capaz de prever quando um ‘colocado’<sup>51</sup> não coincide com o seu equivalente na língua materna. Por exemplo, no Francês, a seguinte colocação “vin rouge” deve ser convertida na língua portuguesa pela colocação “vinho tinto”, em vez de se transformar, como seria esperado para um estudante de LE com fracos conhecimentos de língua, no colocado equivalente “vinho *vermelho*”. Terá, portanto, de se distinguir entre a base, a palavra que determina e com que palavra pode combinar-se e o ‘colocado’, o elemento determinado.

Quanto ao processo de descodificação de colocações, os problemas podem ocorrer quando os estudantes estrangeiros não entendem correctamente o sentido

---

<sup>51</sup> Para Helmara Real de Moraes “uma colocação é formada por uma base (ponto de referência) e um colocado (categoria gramatical que irá determinar o seu tipo” in *Um estudo contrastivo de colocações adverbiais (inglês - português) sob o enfoque da linguística de corpus*, Universidade de São Paulo, Maio 2005.

inferido por uma combinação de unidades lexicais, trata-se particularmente de problemas de compreensão. Para Koike (2001), as colocações que apresentam maior problema na sua compreensão são as colocações em que há diferença na tradução entre os colocados, como vimos anteriormente e ainda as combinações que não são consideradas colocações em língua materna.

## 7. Tipologia de colocações: classificação sintáctica

Do ponto de vista dos componentes que constituem uma colocação, Koike (2001: 44) distingue dois tipos de colocações: as colocações simples (objecto de estudo deste trabalho) formadas por duas unidades lexicais simples (verbo + substantivo: *prestar atenção*) e as colocações complexas formadas por uma unidade lexical e outra unidade fraseológica (verbo + locución nominal: *dar + un golpe de Estado*).

No caso das colocações formadas por unidades lexicais simples, os estudos dedicados ao tema não coincidem quanto ao número que constitui cada tipo de colocação. Neste capítulo apresentarei as propostas de vários autores, citados por Koike (2001: 44-46): Benson *et al* (1986), Hausmann (1989), Castillo (1998) e Írsula (1994) sobre uma tipologia de colocações baseada na categoria gramatical dos elementos que as constituem, na relação sintáctica existente entre estes e na relação semântica entre a base e o colocado.

### 7.1. Benson *et al.* (1986)

De acordo com estes critérios, Benson *et al.* (1986), citado por Koike (2001: 44), são os primeiros a estabelecer uma classificação das colocações lexicais baseando-se nas suas estruturas e distinguem, sob os códigos de L1, L2, L3, etc., sete tipos de colocações lexicais no inglês<sup>52</sup>:

L1: verbo (geralmente transitivo) + nome/pronome (ou frase preposicional): *come to an agreement* (chegar a um acordo).

L2: verbo + nome: *reject an appeal* (rejeitar um recurso).

L3: adjetivo/nome + nome: *strong tea* (chá forte), *land reform* (reforma agrária).

L4: nome + verbo: *bees buzz* (o zumbir das abelhas).

L5: nome + *of* + nome2: *a colony (swarm of bees)* (enxame de abelhas).

L6: advérbio + adjetivo: *deeply absorbed* (profundamente absorvido).

L7: verbo + advérbio: *affect deeply* (afectar profundamente).

---

<sup>52</sup> Embora tenha procedido à tradução dos exemplos neste capítulo, estes nem sempre conseguem reflectir o fenómeno das colocações nas suas línguas originais, uma vez que nem todos os exemplos fornecem uma transparência semântica no processo de tradução.

## 7.2. Hausmann (1989)

Por sua vez, Hausmann (1989), citado por Koike (2001: 44), propõe seis estruturas para classificar as colocações em francês:

- a) Substantivo + adjetivo: *célibataire endurci* (solteiro endurecido).
- b) Substantivo + verbo: *la colère s'apaise* (atenuar a raiva).
- c) Verbo + substantivo: *retirer de l'argent* (levantar dinheiro).
- d) Verbo + advérbio: *il pleut à verse* (chover torrencialmente).
- e) Adjetivo + advérbio: *grièvement blessé* (gravemente ferido).
- f) Substantivo + (prep.) + substantivo: *une bouffée de colère* (uma explosão de raiva).

## 7.3. Castillo (1998)

Castillo (1998: 53-54), citado por Koike (2001: 45), coincide com Corpas (1996: 66-76)<sup>53</sup> na sua proposta para uma tipologia de colocações, distinguindo seis tipos de colocações depois de contrastar com as classificações estabelecidas por Benson *et al.* (1986), Hausmann (1989), e Corpas (1996):

Tipo 1: substantivo *sujeito* + verbo: *desatarse una polémica* (levantar-se uma polémica).

Tipo 2: verbo + substantivo (objecto) (também verbo + prep. + substantivo): *poner en cuestión* (pôr em questão).

Tipo 3: substantivo + adjetivo/substantivo<sup>54</sup>: *ruido infernal* (ruído infernal), *conducta intachable* (conduta inaceitável).

Tipo 4: substantivo + preposição + substantivo: *ciclo de conferencias* (ciclo de conferências).

Tipo 5: verbo + advérbio: *llorar amargamente* (chorar amarguradamente).

Tipo 6: advérbio + adjetivo: *visiblemente afectado* (visivelmente afectado).

---

<sup>53</sup> Corpas (1996) difere de Castillo (1998) apenas na ordem da classificação sintáctica de Tipo 6: adjetivo + advérbio (Corpas) / advérbio + adjetivo (Castillo). Para Koike as duas classificações sintáticas são possíveis, excepto em alguns casos: *propriadamente dicho* / \* *dicho propriamente*, *hermeticamente cerrado* / *cerrado hermeticamente* in Kazumi, Koike (2001: 45).

<sup>54</sup> Corpas (1998) modificou estas duas classificações sintáticas. Em Corpas (1996:71) surge este tipo de colocação com a ordem de adjetivo + substantivo in Kazumi, Koike (2001: 45).

Írsula (1994a: 281) apenas reconhece quatro tipos de colocações: verbo-substantivo; adjectivo-substantivo, verbo-advérbio e advérbio-adjectivo.

Segundo Koike (2001:45), as classificações de Corpas (1996) e Castillo (1998) dividem a colocação verbo + substantivo proposta por Írsula (1994) em dois subgrupos atendendo à função sintáctica do substantivo e acrescentam nas suas classificações a combinação substantivo + preposição + substantivo (Tipo 4), seguindo as propostas de Benson *et al.* e Hausmann.

Koike (2001) para estabelecer a tipologia de colocações lexicais em espanhol teve em conta a combinação de categorias gramaticais descritas anteriormente. Reduziu a cinco os seis tipos de colocações propostas por Corpas e Castillo, agrupando os dois primeiros grupos (substantivo + verbo; verbo + substantivo) juntamente com a tipologia verbo + preposição + substantivo num só grupo (substantivo-verbo).

Por outro lado, aos grupos já mencionados acrescentou um outro tipo de colocação que ainda não tinha sido referida, a de verbo+adjectivo.

#### 7.4. Koike (2001)

Desta forma, a classificação proposta por koike (2001) compreende seis tipos de grupos de colocações em espanhol:

A) substantivo + verbo

A1) substantivo *sujeito* + verbo: *rumiar* (ruminar) {*vaca*}.

A2) verbo + substantivo *CD*: *cometer homicídio* (cometer homicídio).

A3) verbo+ preposição + substantivo: *poner (algo) en práctica* (pôr [algo] em prática).

B) substantivo + adjectivo: *lluvia torrencial* (chuva torrencial), *amor ciego* (amor cego), *odio mortal* (ódio mortal), *pan reciente* (pão fresco), *ruído infernal* (ruído infernal), *conducta intachable* (conduta inaceitável).

C) substantivo + de + substantivo: *onza de chocolate* (pedaço de chocolate).

D) verbo + advérbio: *comer opiparamente* (comer opiparamente), *llover torrencialmente* (chover torrencialmente), *desear fervientemente* (desejar fervorosamente).

E) advérbio + adjectivo/particípio: *perdidamente enamorado* (perdidamente apaixonado).

F) verbo + adjetivo: *resultar ileso* (sair ileso).

O quadro seguinte demonstra as diferentes tipologias apresentadas pelos autores mencionados.

#### 7.4.1. Quadro com as diferentes tipologias de colocações (Koike, 2001: 46).

| Kazumi, Koike         | Benson et al. | Hausmann | Corpas/Castillo | Írsula  |
|-----------------------|---------------|----------|-----------------|---------|
| <b>A1: NSujeito+V</b> | L4            | b)       | Tipo 1          | V + N   |
| <b>A2:V+N</b>         | L1/L2         | c)       | Tipo 2          | V + N   |
| <b>A3:V+PREP.+N</b>   | L1            | —        | Tipo 2          | V + N   |
| <b>B:N+A</b>          | L3            | a)       | Tipo 3          | A + N   |
| <b>C:N+PREP.+N</b>    | L5            | f)       | Tipo 4          | —       |
| <b>D:V+ADV.</b>       | L7            | d)       | Tipo 5          | V + Adv |
| <b>E:ADV+A</b>        | L6            | e)       | Tipo 6          | Adv + A |
| <b>F:V+A</b>          | —             | —        | —               | —       |

Quadro 1- Diferentes tipologias de colocações

#### 7.5. Proposta de uma tipologia de colocações em português

Em Português, tal como referido no início deste estudo, a bibliografia sobre expressões fixas está ainda longe de ser consensual existindo actualmente na literatura vários termos para as designar.

Nas gramáticas do português (Cunha e Cintra, 1984; Mateus *et alii.*, 1994), os termos usados para designar as categorias constituídas por sequências coesas de elementos lexicais, parecem depender mais da parte do discurso a que dizem respeito do que do diferente comportamento linguístico dessas sequências.<sup>55</sup>

Assim, em Cunha e Cintra (1984: 540-541, 552 e 586, respectivamente) e Mateus *et alii* (1994: 206-207) são referidas como locuções, os advérbios, as preposições e as conjunções. Segundo a mesma terminologia, para designar os substantivos e adjetivos, opta-se pelo termo ‘composto’ (Cunha e Cintra, 1984: 187-189 e 252-253; Mateus *et alii.*, 1994: 185 e 203).

<sup>55</sup> Ranchhod, Elisabete Marques. O lugar das expressões ‘fixas’ na gramática do português, 1999.

Em Mateus *et alii.* (1994: 285), refere-se em nota, a propósito da ‘Complementação nominal’, que as completivas infinitivas surgem integradas «em determinadas lexias ou locuções verbo-nominais». São exemplo dessas locuções, entre outros: «ter a alegria (de), ter conhecimento (de), ter (a) coragem (de / para), ter em conta...».

As colocações representadas por Nome + de + nome (*efeito de estufa, fibra de vidro*) e de nome + adjetivo (*cordão umbilical, fibra óptica, via verde*) são agrupadas na classificação de nomes compostos ainda que a tradição linguística e lexicográfica considere que os compostos devam ser ortografados com hífen como em *café-concerto, cara-metade* ou *bem-me-quer*, por exemplo.

Por outro lado, os autores de dicionários específicos (cf. Nogueira Santos, 1990) utilizam a designação “expressão idiomática” nos títulos das suas obras, embora se verifique que incluam diversos tipos de expressões linguísticas tais como interjeições, colocações, provérbios, etc., sob o mesmo domínio linguístico.

As divergências terminológicas e a inexistência de critérios de análise apropriados conduziram a que as expressões fixas tenham sido consideradas como elementos linguísticos excepcionais, não integráveis na gramática das línguas, por não poderem ser objecto de regras gerais.

Como tal, para uma análise clara e objectiva, apresentarei o corpus de estudo das colocações em aulas de PLE à luz da tipologia apresentada pelos diferentes autores que analisaram as colocações no espanhol.

Neste corpus teve-se em conta a seguinte classificação:

1. verbo + substantivo: *fazer a barba*
2. verbo + preposição + substantivo: *estar em crise*
3. substantivo + adjetivo: *lucro fácil*
4. substantivo + preposição + substantivo: *caixa de correio*

## 8. Elaboração do corpus de estudo

Tal como tem sido referido, na aprendizagem de uma língua estrangeira é essencial adquirir léxico e, para isso, há que criar contextos de aprendizagem diversificados e alternados de modo a que se possa apreender léxico variado em aulas de LE.

Considerando que não é suficiente ensinar aspectos meramente linguísticos para facilitar o domínio do PLE, privilegiei o estudo e análise das colocações em sala de aula como um aspecto primordial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências de comunicação nomeadamente ao nível do sistema lexical da língua.

A selecção de materiais didácticos para uma aula sobre esta unidade lexical deve ser preparada de forma criteriosa para que possam corresponder às expectativas de aprendizagem de todos e uma vez que nem sempre os respectivos manuais existentes no mercado se adaptam às necessidades concretas da turma deverá proceder-se à elaboração de novos materiais didácticos cada vez que a situação o exija.

A necessidade de isolar o fenómeno léxico das colocações para uma identificação mais precisa na delimitação da vagueza conceptual que as caracteriza aliada à inexistência de materiais adequados ao seu tratamento constituíram aspectos essenciais para a formulação de instrumentos pedagógicos que apurassem a detecção de colocações lexicais em aulas de PLE.

Neste sentido, duas vertentes foram privilegiadas com os alunos de nível C do curso de PLE de 2º semestre, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A primeira consistiu em desenvolver competências lexicais ao nível das expressões fixas ao sensibilizar os alunos para a existência e importância de colocações lexicais através do material didáctico seleccionado para a sala de aula, já a segunda vertente consistiu em verificar como os materiais didácticos resultaram em aula quer a nível funcional quer a nível de proveito retirado por parte dos alunos.

As especificidades linguísticas mais notáveis destas unidades fixas da língua são, como apresentei no primeiro capítulo, o facto de serem constituídas por duas palavras, estarem institucionalizadas através do uso, da repetição e da frequência, apresentarem uma certa fixidez sintáctica ou semântica e, ainda, permitirem a variação dos seus elementos integrantes, quer como variantes lexicalizadas na língua, quer como modificações ocasionais no contexto (Corpas Pastor, 1996).

Na sala de aula em que se proporcionou esta experiência, os estudantes inscritos no curso de PLE do 2º semestre do ano corrente, apresentavam algumas capacidades para se exprimirem de modo fluente e espontâneo, quase sem esforço.

O objectivo destes estudantes visava atingir o último nível comum de referência (C2).

Segundo o QECR, os estudantes para atingirem este nível e tornarem-se utilizadores proficientes em língua estrangeira, neste caso, em PLE, “devem ser capazes de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouvem ou lêem. Serem capazes de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. Serem capazes de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capazes de distinguir finas variações de significado em situações complexas”. (QECR: 49).

O leque de estudantes que constituiu esta turma de PLE eram indivíduos adultos, culturalmente diversificados, abrangendo várias nacionalidades com um objectivo em comum, atingir um elevado nível de proficiência na língua.

Esta marca de interculturalidade permite que os alunos desenvolvam uma capacidade de relacionamento entre as diversas línguas e culturas que circundam o espaço da sala de aula. No entanto, esta característica reflecte ao mesmo tempo o desafio pela qual uma metodologia a partir de uma abordagem lexical através do ensino das colocações pode constituir, uma vez que cada língua apresenta colocações próprias e idiossincráticas.

Cada uma das palavras de uma língua determina e apresenta uma colocação específica. Por exemplo, as palavras “confiança” e “conhecimento” apenas coincidem em parte: ambas se usam com o verbo “ter”, mas apenas a primeira se pode usar com o verbo “depositar” (*Sou capaz de depositar confiança no Manuel se ele souber comportar-se com amizade e honestidade*).<sup>56</sup>

Paralelamente, segundo Corpas Pastor (2003: 186), no castelhano as palavras “conferencia” (conferência) e “ponencia” (palestra) são ambas possíveis de se combinarem com o verbo “dar” (dar), porém apenas a palavra “conferencia” (conferência) funciona com o verbo “pronunciar” (pronunciar) (*\*pronunciar una ponencia/ pronunciar uma palestra*).

---

<sup>56</sup> Ver anexo B, exercício 2.

Por outro lado, de acordo com Corpas Pastor (2003: 187), isto significa que numa análise contrastiva das colocações em duas línguas, obtêm-se como resultado distintas colocações para expressar um mesmo conceito. Como exemplo, Corpas Pastor (2003: 187) relembra que a expressão “tráfico” se combina com “denso” em castelhano, enquanto em inglês se combina com “heavy” (*heavy traffic*). Por sua vez, em português, o mesmo conceito apresenta também uma colocação distinta: *tráfico intenso*.

## **8.1. Constituição do Corpus: Propostas de actividades**

Na elaboração dos exercícios que constituem os anexos (B, C, D) considerei o perfil da turma e as estratégias de aprendizagem de cada estudante na aprendizagem do PLE, dois elementos fundamentais para a constituição do presente corpus de estudo sobre colocações lexicais.

Para traçar o perfil da turma tive em conta factores como o grau de consciência no processo de aprendizagem, a fase de aprendizagem, as exigências que apresentavam as tarefas para cada estudante, as expectativas colocadas no professor, a idade, o sexo, a nacionalidade, o estilo geral de aprendizagem, os traços de personalidade, o background e a finalidade que a aprendizagem do PLE apresentava para os estudantes.

É fundamental ter em conta que os estudantes que pretendem aprender o PLE com o objectivo da comunicação interpessoal usem estratégias diferentes em relação às estratégias utilizadas pelos estudantes que têm meramente como objectivo aprender o português no sentido de cumprir exigências de escolarização. Deste modo, a motivação dos estudantes no primeiro caso será, a meu ver, mais elevada do que na segunda situação.

Neste sentido, a motivação dos estudantes de PLE foi dos factores mais importantes a ter em conta uma vez que se reflecte na realização das tarefas de aprendizagem.

Rod Ellis (1994) nos seus estudos sobre as estratégias dos aprendentes na aquisição de uma segunda língua considera a idade como um dos factores que afecta decisivamente a forma como as estratégias são utilizadas. Há uma distinção de estratégias entre os estudantes mais novos e os estudantes mais velhos. No caso da turma de C2, os estudantes adultos parecem fazer uso de estratégias generalizadas mais assentes numa maior flexibilidade. Ou seja, no primeiro exercício proposto verifiquei

que estes alunos utilizaram uma diversidade de estratégias: a repetição (da expressão ‘colocacional’), a análise das colocações que aplicavam (tentando encontrar, ainda que na maioria das vezes sem sucesso, a correspondência dessas colocações nas suas línguas maternas), a utilização de sinónimos em relação ao significado das colocações ou, por vezes, a formulação de suposições em relação ao significado das colocações menos transparentes.

A escolha dos contextos de comunicação tem a máxima importância para a aprendizagem de uma língua estrangeira. No caso das colocações, a selecção deve ser rigorosa, pois só interessa seleccionar textos dinâmicos, extraídos do uso coloquial entre falantes nativos, que trabalhem a língua no discurso e que atravessem um repertório vasto de expressões fixas.

Corpas Pastor (1996: 86-87) afirma que determinadas colocações têm preferências por determinados tipos de texto ou registos de língua e que há colocações que aparecem quase exclusivamente num determinado registo. No caso do último exercício (ver anexo D), as colocações apresentadas (à excepção de *caixa do correio*) verificam-se apenas num registo mais jurídico da língua portuguesa, não se verificando a ocorrência frequente destas mesmas colocações em outros contextos.

A selecção do material didáctico inserido neste corpus de estudo caracterizado por um registo de língua jurídico, assente num tema actual como a economia e aspectos envolventes, deveu-se ao facto de se verificar a existência de um repertório bastante alargado na utilização de colocações lexicais, tanto no discurso oral como no discurso escrito. Como um dos aspectos mais relevantes para a identificação de colocações lexicais manifesta-se pela sua ocorrência frequente no discurso (ver capítulo 1), urge a necessidade de transportar para a sala de aula um tema onde isso efectivamente se verifique.

Para além disso, o facto de a turma ser constituída em grande parte por adultos na casa dos trinta anos com estatutos profissionais diversificados é também um dos motivos para despertar-se o interesse pela informação sobre esta unidade temática (o desemprego e o estado actual da economia).

Os alunos deste curso encaixam num perfil que projecta motivação e interesse quer na interacção com os colegas e professor em aula quer na recepção e trabalho dos materiais didácticos que se lhes apresentam.

A crónica, sendo o tipo de texto seleccionado para o estudo das colocações, surge como um dos géneros discursivos mais adequados para introduzir a unidade

lexical das colocações, uma vez que através deste género se levantam discussões sobre a importância do trabalho na vida das pessoas e para isso são utilizadas expressões fixas próprias deste tipo de registo de língua, tais como: *mercado de trabalho, trabalho temporário, tempo livre, identidade social, fazer de conta* (ver anexo A).

Num primeiro momento, este texto serviu como suporte de observação e constatação do uso das colocações num determinado texto constituindo, assim, uma estratégia necessária que aborda exemplos típicos de como aprender léxico em Português Língua Estrangeira.

Tal como referido (ver capítulo 6, p. 25 do presente trabalho), a inexistência de material pedagógico adequado ao estudo das colocações deve conduzir o professor à recolha e selecção de textos para que estas combinações fixas possam ser exploradas em aula. Contudo, na constituição deste corpus procedi à criação de exercícios com as colocações que pretendi abordar tendo como objectivo agrupar a tipologia de expressões fixas *verbo + substantivo* num só exercício de modo a destacá-las para uma melhor compreensão das suas estruturas combinatórias.

O primeiro exercício proposto, constituído com catorze enunciados, tinha por objectivo que os alunos de PLE que constituem este corpus detectassem o verbo mais apropriado para a formulação de expressões fixas. Na realização dos três exercícios consolidados em aula, este foi o exercício que gerou mais dificuldades entre os estudantes devido, sobretudo, ao desconhecimento de determinadas colocações e consequente incompreensão de significado dessas mesmas expressões fixas.

A lista de colocações deste exercício integra as seguintes expressões: 1. *Fazer a barba*; 2. *Ter confiança*; 3. *Perder a cabeça*; 4. *Puxar as orelhas*; 5. *Pedir a mão*; 6. *Tirar partido*; 7. *Refrescar a memória*; 8. *Deitar o olho*; 9. *Ganhar uma fortuna*; 10. *Engolir a seco*; 11. *Solucionar o problema*; 12. *Encolher os ombros*; 13. *Dar alta*; 14. *Achar graça*; (ver anexo B).

Na generalidade as expressões 4, 5, 6, 8, 10, 12 e 13 (*puxar as orelhas, pedir a mão, tirar partido, deitar o olho, engolir a seco, encolher os ombros e dar alta*, respectivamente) foram as expressões que acarretaram maior dificuldade na sua detecção como expressões ‘colocacionais’, quer pelo desconhecimento do significado integral da expressão fixa quer por algumas destas expressões não apresentarem uma correspondência exacta nas línguas maternas dos estudantes<sup>57</sup>. Este fenómeno vai ao

---

<sup>57</sup> As nacionalidades dos alunos eram: húngara, ucraniana, sérvia, inglesa, francesa, moldava, italiana.

encontro da afirmação de Koike (2001)<sup>58</sup> quando refere que a impossibilidade de traduzir certas colocações cria algumas dificuldades no processo de aprendizagem das mesmas. Ainda que os estudantes verificassem que algumas colocações correspondiam a determinadas expressões nas suas línguas maternas (por exemplo, *tener confianza* e *refrescarle la memoria*, no espanhol), eles tinham o cuidado de não as traduzirem literalmente, uma vez que estavam consciencializados de que esse processo poderia criar combinações pouco usuais no português.

O facto de os estudantes disporem de informações e conteúdos ao nível da semântica das palavras conduziu-os à identificação de associações que uma palavra pode adquirir em função de outras unidades lexicais com que se combina. No caso, da colocação *fazer a barba*, alguns dos estudantes inicialmente associaram o colocado *cortar* em vez de *fazer* (ver anexo B, exercício 1: 2, 3, 4), sendo posteriormente corrigida, pois no segundo caso verifica-se uma maior ocorrência e frequência no discurso oral e escrito dos falantes nativos.

Por outro lado, a selecção de um único colocado na formação de expressões ‘colocacionais’ restritas nomeadamente na colocação, *perder a cabeça* (ver 2.4. Porzig), reflectiu-se num exercício que proporcionou e permitiu o desenvolvimento da competência lexical e ‘colocacional’ dos estudantes porque, a partir do conhecimento lexical que possuem, cada estudante tentou eleger a palavra adequada para esta colocação. O desconhecimento da existência desta colocação levou a que alguns estudantes formassem combinações inadequadas neste exercício, tais como: *\*vai-te matar a cabeça* (ver anexo B: 5) e *tirar a cabeça* (ver anexo B: 6).

Em contraste, a possibilidade de escolher mais que um colocado para formar colocações permite que os estudantes possuam um maior poder de resolução do exercício conduzindo a que entendam o significado da colocação através de palavras sinónimas (*resolver/ solucionar o problema; ter/depositar confiança*)<sup>59</sup>.

Nomeadamente as expressões ‘colocacionais’ “encolher os ombros”, e “tirar partido” levaram à formulação de uma pluralidade de combinações por parte dos estudantes: *virar os ombros, mover os ombros, levantar os ombros* (ver anexo B: 2, 4, 5) / *tomar partido, dar partido* (ver anexo B: 2, 6). Embora estas combinações não

---

<sup>58</sup> Ver capítulo 6, p. 29 do presente trabalho.

<sup>59</sup> No exercício com a colocação “ter confiança”, houve apenas dois exemplos de combinações inadequadas: *pôr confiança* e *descarregar confiança* (anexo B: 6 e 9), devido ao total desconhecimento, por parte dos dois estudantes, sobre o verbo apropriado para a formação da colocação em questão (*ter confiança*).

fossem adequadas para o contexto dos exercícios, a ocorrência destas palavras originou exemplos concretos de forma a poder verificar-se em que contextos estas expressões poderiam ser utilizadas.

Nestes casos em que os estudantes de PLE erram na resolução dos exercícios formando expressões que não são aceites na língua como colocações, deturpam o sentido do contexto alterando-lhe o sentido, como em: *Soube que o António vai dar a mão à tua tia Susana. Vão casar no próximo mês!*” (ver anexo B, exercício 5: 4, 5, 6, 7, 9).

Em termos semânticos *Deitar o olho*, *Engolir a seco* e *Dar alta* constituíram parte integrante das colocações que apresentaram maior dificuldade na apreensão do significado (ver anexo B, exercício 8, 10 e 13). Nestes casos, será necessário atentar para a compreensão do sentido de uma colocação pela soma dos dois elementos léxicos que a integram porque só através das unidades lexicais que a constituem se consegue retirar o sentido global de uma colocação<sup>60</sup>. A partir da colocação “dar alta” (que no contexto médico em que é apresentada significa que *o doente tem ordem do médico para sair do hospital porque está convalescente ou restabelecido*) relacionou-se também a existência da expressão antónima “dar baixa”, demonstrando-se que o significado desta era utilizado em diversas áreas, com significados afins: *tornar sem efeito, cancelar, dispensar do serviço militar ou de um emprego*, etc. Quanto à expressão “deitar o olho” esta foi desmistificada a partir do contexto, explicando-se que poderia significar particularmente neste exemplo: *tomar conta, ter a preocupação de ver se o bebé está bem*.

Ainda relativamente ao processo de descodificação das colocações, o problema mais grave surgiu com a expressão *Engolir a seco* uma vez que esta poderia compreender dois sentidos. Por um lado, possuir o significado de *Calar o que se estava prestes a dizer/ Aceitar sem poder dizer nada* e por outro lado apresentar um sentido literal de *Engolir algo comestível em seco*, isto é, *Sem bebida a acompanhar*. Em exemplos como este, o contexto do enunciado ajudará a decifrar o sentido da expressão.

A expressão “puxar as orelhas” para além de trazer dificuldades quanto à detecção do verbo apropriado para formar esta colocação (facto que originou a

---

<sup>60</sup> No caso da colocação *deitar o olho*, antes da correcção do exercício houve apenas uma proposta de resolução, com o verbo: *guardar* (\**guardar* o olho, anexo B: 6). Já relativamente à expressão *dar alta*, juntamente com a inexistência de respostas por parte dos estudantes aliou-se apenas uma proposta através da combinação \**fazer alta*. Quanto ao verbo apropriado para formar a colocação *engolir a seco*, até ao momento da correcção nenhum dos estudantes conhecia a combinação em causa.

expressão: \*‘‘tirar as orelhas’’, ver anexo B: exercício 4: 2), acarretou também algumas dificuldades de apreensão do significado, tendo sido objecto de reflexão por parte dos alunos. Finalmente, as expressões ‘‘refrescar a memória’’ e ‘‘achar graça’’ foram de, certa forma, de entendimento acessível para todos, embora inicialmente, no primeiro caso, tivesse surgido alguma dificuldade em encontrar o verbo apropriado para a combinação lexical (\*solicitar a memória; \*recordar a memória, ver anexo B, exercício 7: 2, 5). Já no segundo caso, a expressão ‘‘achar graça’’ foi confundida pela expressão ‘‘ter graça’’ (ver anexo B, exercício 14: 4) o que levou a reflectir-se sobre os variados verbos que poderiam combinar-se com o substantivo ‘‘graça’’ e as respectivas acepções que as expressões poderiam tomar (*ter, dar, achar, fazer* graça).

O segundo exercício (ver anexo C), dividido em duas partes, procurava destacar a selecção de um substantivo, de acordo com o contexto, que se articulasse com o respectivo verbo ‘‘cometer’’, sendo necessário fazer as devidas alterações no tempo verbal. A segunda parte deste exercício, semelhante à primeira, difere apenas na alteração do verbo ‘‘cometer’’ pelo verbo ‘‘estar’’.

A importância da execução de um exercício deste tipo surge no sentido de se comprovar a possibilidade do mesmo verbo poder colocar-se com unidades lexicais diferentes, formando, portanto, diferentes colocações com distintos significados.

O fraco conhecimento na compreensão e produção de colocações por parte dos estudantes originou que, nesta segunda parte do exercício em particular, formassem expressões gramaticalmente aceites na língua mas que não funcionavam propriamente como expressões fixas (ver anexo C). A possibilidade de criar várias expressões com ambos os verbos apresentados pode, efectivamente, levar a que os estudantes formem expressões com significados semelhantes ao que transmitiria uma colocação, formando, porém, uma oração mais extensa. No caso da primeira parte deste exercício, os estudantes tiveram algumas dificuldades com as colocações que continham artigos indefinidos (*um/uma*). Assim sendo, na primeira colocação (*cometer um crime*) alguns estudantes omitiram o artigo, referindo no entanto a colocação adequada a preencher o exercício (ver anexo C, exercício 1: 11, 12, 16). No geral, à excepção do exemplo da combinação ‘‘cometer uma infracção’’ (ver anexo C, exercício 1: 15), o primeiro enunciado não apresentou dificuldades na detecção da colocação apropriada. No segundo enunciado, em vez da colocação ‘‘cometeram uma injustiça’’, registam-se dois exemplos em que os estudantes optaram pela expressão ‘‘cometeram um erro’’ (ver anexo C, exercício 2: 10, 15). No entanto, o contexto desta expressão foi devidamente

destacado (*alguém que foi preso sem motivos, pois terá sido confundido com outro indivíduo*), para que se pudesse precisar que se tratava de uma injustiça e que a colocação que abarca este termo seria a mais apropriada ao enunciado em questão. O exercício em que se pedia que seleccionassem a expressão “cometer um pecado” também não suscitou grandes dificuldades, embora se conste exemplos de respostas como *crime cometido* e *pecar* (ver anexo B, exercício 3: 12, 14).

No exercício 4, apesar de não ter ocorrido qualquer problema quanto à descodificação do sentido da colocação “cometido um erro”, surgiram apenas pequenos problemas na construção correcta da colocação, aparecendo inicialmente para este enunciado, as expressões: *cometido uma falha*, *cometido erros*, *esquecido*, *cometido alguns \*erros* (anexo C, exercício 4: 12, 13, 14, 16).

Na segunda parte deste exercício, as combinações lexicais com o verbo *estar* revelaram maiores obstáculos entre os estudantes. Não creio que tenham surgido complicações em termos de apreensão do significado da expressão (*estar em crise*), mas pude verificar que os estudantes hesitaram na selecção das palavras mais apropriadas para combinar com o verbo “*estar*”, as quais pareciam ser seleccionadas apenas pelo contexto (*está numa situação crítica*, *está a lutar*, *estará em dificuldades*, ver anexo B, exercício 1: 10, 14, 15). A segunda situação (*estar em desvantagem*) levou a que ainda se originassem mais expressões do que o enunciado anterior, entre as quais: *está marginalizada*, *\*está desvantagem*, *está a crescer*, *está desfavorecida*, *está com dificuldades* e *\*está discriminada* (ver anexo B, exercício 2: 10, 11, 12, 14, 15, 16).

Com a expressão “*estar em perigo*” denotou-se alguns problemas em relação ao emprego da preposição (*\*esteve perigo*, ver anexo B, exercício 3: 10). Para além disso, o emprego correcto do verbo “*estar*” no pretérito perfeito do modo Indicativo (*esteve*) também suscitou algumas dúvidas (*está em perigo*, ver anexo B, exercício 3: 13).

Finalmente a colocação “*estar de baixa*” desencadeou algumas dúvidas, uma vez que alguns estudantes, embora compreendessem o significado desta, não detectaram à partida o substantivo que combinava com o verbo “*estar*” neste contexto (*que estava ausente*, ver anexo B, exercício 4: 14).

Finalmente, na exequibilidade do terceiro exercício foi apresentada uma lista de expressões fixas para que os estudantes seleccionassem a expressão mais adequada para cada enunciado (ver anexo D). Neste exercício, contrariamente aos anteriores, os estudantes tiveram acesso inteiramente à expressão fixa, por isso apenas foi necessário que compreendessem o contexto em que esta na maioria das vezes é aplicada. O facto

de se poder relacionar esta unidade temática com uma lista extensa de colocações possibilitou a viabilidade da formulação de um exercício com estas características.

Para uma melhor apropriação de um domínio mais eficaz das colocações penso ser mais exequível a resolução deste exercício num primeiro momento da aula de PLE para que os estudantes se familiarizem com a diversidade de expressões ‘colocacionais’ existentes. Apesar de poderem não saber identificá-las como tal, sabem onde encaixá-las devido ao encadeamento do contexto e, nesse sentido, será primordial criar-se exercícios com colocações para depois de activada a competência ‘colocacional’, o aluno sentir-se capaz de formular colocações a partir de diferentes contextos. Convirá, portanto, criar exercícios acessíveis com um grau de dificuldade que deverá aumentar gradualmente.

Para além dos exercícios aqui apresentados, no tratamento adequado das colocações, considero fundamental a criação de uma tarefa que aglomere outro tipo de actividade. Para isso, as tiras de banda desenhada sobre temas tão actuais quanto o primeiro, serviram de base para a construção da última actividade realizada em aula (ver anexo E). Deverá privilegiar-se a necessidade de demonstrar que diferentes materiais didácticos podem servir de recurso ao emprego de colocações. Sem divergir da unidade temática que se está a trabalhar, a banda desenhada pode estar ao serviço das colocações fazendo corresponder-se com determinadas legendas sobre o que os estudantes vêem e compreendem das figuras.

Este tipo de exercício surge também de forma a poder verificar-se que a utilização de colocações não desponta somente num registo formal de língua mas entende também contextos de comunicação corrente e, muitas vezes, popular.

Por outro lado, a indispensabilidade de se destacar o estudo das colocações relativamente a outras unidades fixas devido ao limite de fronteiras entre estas e aquelas poderá servir de base para se formular outro tipo de exercícios em que seja possível distinguir aspectos essenciais das colocações para a sua delimitação e estudo em aula de PLE.

Deste modo, o estudo e análise de textos que abordem estruturas fixas da língua como expressões idiomáticas, colocações, provérbios, expressões feitas etc., seleccionando-os como fontes essenciais para o espaço de aula de PLE, poderá também surgir como uma fonte de material para trabalhar-se e consolidar-se a noção de colocação com estudantes estrangeiros. Através das características das várias expressões fixas retiradas do texto, o estudante poderá isolar e reconhecer uma colocação,

interpretando o seu significado através do domínio das suas competências em PLE. Em 8.2 estaborecerei algumas considerações sobre o assunto.

Por outro lado, para aumentar o conhecimento lexical dos estudantes de PLE, a consulta de dicionários monolíngues é um importante recurso na construção de uma competência ‘colocacional’ e no domínio de um repertório lexical abrangente. Uma boa utilização do dicionário irá permitir ao aluno uma maior autonomia no domínio da língua, uma vez que através deste, poderá deparar-se com listas de sinónimos correspondentes a uma só palavra, mas que trazem, cada um, uma comunicação diversa. Deste modo, os alunos de PLE compreenderão que a selecção da palavra mais apropriada só poderá ser estabelecida em função do contexto em que ela se encontra. Para além disso, através do uso do dicionário poderão encontrar algumas relações entre as palavras, permitindo-lhes conhecer e formular um leque de colocações idiossincráticas na língua portuguesa e aperfeiçoar a competência linguístico-discursiva. Neste sentido, a criação de um dicionário de colocações organizado de forma adequada e exhaustiva justificaria a necessidade de se produzir e compreender correctamente colocações em língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem de estudantes de PLE. Este instrumento eficaz de trabalho poderia dotar o estudante de PLE de autonomia na produção de textos orais e escritos, pois através de um dicionário especializado encontrar-se-iam as colocações lexicais mais frequentes do português (retomarei este assunto em 8.3).

## **8.2. Propostas para o ensino das colocações em aulas de PLE**

As Expressões Fixas (EF) são reflexo da riqueza do património cultural de uma língua, no caso o Português, transmitindo por isso ao discurso oral e escrito uma expressividade que outros enunciados não têm.

Segundo a definição de Cop (1991), citado por Beneduzi (2008: 15), as colocações são caracterizadas como combinações lexicais situadas entre a combinatória livre e as expressões idiomáticas.

Como tal, um dos obstáculos com que o estudante de PLE poderá deparar-se é, precisamente, a ambiguidade e opacidade que caracteriza o fenómeno das colocações. Para isso, há que criar contextos de comunicação que favoreçam o ensino-aprendizagem

do PLE, desencadeando as melhores estratégias para tornar o estudante autónomo na identificação de colocações.

O professor pode e deve evitar que o aluno associe erroneamente as colocações com combinações livres ou com expressões idiomáticas. Um dos caminhos para desmistificar essa problemática verificar-se-á através da constatação de exemplos como referido no capítulo 6, p. 24. Tal como Haussmann (1989) refere, citado por Beneduzi (2008: 15), as colocações destacam-se pelo seu carácter transparente (em oposição à opacidade semântica das expressões idiomáticas) e pela sua combinação restrita (em oposição às combinações livres regidas unicamente pelos princípios de gramaticalidade, seja ela formal e/ou semântica e da aceitabilidade).

Ainda que os critérios já estabelecidos não permitam por si só uma delimitação precisa sobre este tipo de combinações, a proposta de uma metodologia que aborde estas três estruturas (colocações, expressões idiomáticas e combinações livres) em aulas de PLE poderia surgir como um ponto de partida para familiarizar os estudantes com a complexidade do universo que abrange tais estruturas.

O professor de PLE deve estar apto a utilizar uma metodologia que aposte em textos que reflectam a língua no discurso, numa perspectiva ligada com o saber fazer processual na medida em que o estudante possa activar a sua competência comunicativa e ampliar o seu conhecimento lexical com o objectivo de se aproximar do nível de mestria que um falante nativo de português possui.

Na incumbência de tratar as colocações de forma apropriada com estudantes de nível avançado, observei que emerge a necessidade de o professor ser capaz de produzir os seus próprios métodos, tendo em conta a situação autêntica de aprendizagem em que os estudantes estão inseridos. Note-se que “a abordagem comunicativa, na medida em que é concebida em função das necessidades e das motivações dos alunos, exige, consequentemente, uma nova reflexão em matéria de formação” (cf. Dalgalian *et al.*, 1981: 88, citado por Andrade e Sá (1992: 28)). Reflexão esta, que segundo Ana Isabel Andrade e Maria Helena Sá (1992: 28), “deve ter em conta uma necessária articulação teoria/prática apontando para uma formação liberta de modelos, desligada de instrumentos pedagógico-didácticos particulares já elaborados e prontos a serem aplicados, referindo-se a um professor apto a produzir a sua própria metodologia, de acordo com o *hic et nunc* da situação real de aprendizagem”.

No caso da aprendizagem de colocações poder-se-á perguntar se um falante de nível de proficiência elementar (A1 /A2) é capaz de perceber o sentido de uma

expressão fixa. Certamente que, quando muito, apenas a compreenderá na globalidade e não no seu sentido absoluto. Em todas as línguas há expressões fixas que são idiossincráticas e permitem ao falante estabelecer familiaridade com essas expressões no seu próprio discurso em pleno acto de comunicação com outros falantes. Um falante de nível elementar consegue atribuir um sentido a uma sequência que ouve com regularidade e relacioná-la com determinado contexto, mesmo que não a saiba explicar, percebe em que contexto a pode utilizar. No entanto, em situação de sala de aula de LE o professor deve concentrar-se em propor exercícios a partir de diversificados contextos que possibilitem a compreensão e a aquisição do significado de uma colocação por parte do estudante. Quando se trata de produzir colocações, num nível de proficiência como o nível avançado, o estudante deverá atingir um conhecimento lexical com a ajuda do professor-mediador que contextualiza competências e saberes ao nível da identificação e produção de colocações.

A capacidade de um estudante de PLE ampliar o seu vocabulário, aliada aos recursos gramaticais da língua, levá-lo-á a desenvolver uma capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas com colocações.

Somente a prática de uma metodologia abrangente que apresente as colocações de modo explícito e transparente contribuirá para o sucesso e eficácia na recepção e apreensão deste item gramatical pelos estudantes de PLE.

Como atesta o QECR (2001: 199): “a maioria aprende, reactivamente, seguindo instruções e realizando as actividades pensadas pelos professores e pelos manuais. Todavia, logo que acabe o ensino, a aprendizagem que se segue tem que ser autónoma.” No caso de um Professor de Português Língua Estrangeira, este tem pela frente em casos como o experienciado por mim, turmas formadas, no geral, por indivíduos adultos de faixas etárias diferentes, com experiências de aprendizagem distintas e proveniências de culturas diversas.

Será necessário, portanto, que o professor dê conta, em particular, das características individuais dos estudantes, procurando dessa forma motivá-los para a aprendizagem da língua, objecto de estudo. O importante será entender a sala de PLE como um espaço para o desenvolvimento de novas habilidades que capacitem os estudantes no relacionamento com o outro, preparando-os, ao fim ao cabo, para viver em sociedades complexas e multiculturais, ao mesmo tempo que são encorajados para

uma aprendizagem autónoma através do processo ‘aprender a aprender’ que lhes permita consciencializar do modo como aprendem o Português Língua Estrangeira.

No que ao ensino-aprendizagem do léxico diz respeito, cabe ao professor saber mobilizar conhecimentos em função das situações de aprendizagem que surjam como um problema na progressão dos estudantes e nas quais o professor deverá intervir oferecendo respostas imediatas e contextualizadas.

A proposta de análise de uma crónica de José Eduardo Agualusa<sup>61</sup> (incluída no anexo F) não chegou a constituir material didáctico das aulas de PLE do nível avançado. Todavia, poder-se-á dizer que este texto foi seleccionado em função de questões específicas. Por um lado, a pausa de carácter reflexivo a que me propus sobre a prática de ensino no decorrer do estágio pedagógico em PLE determinou que colocasse em relevo este tipo de material numa actividade pedagógica em que o principal objectivo será promover a capacidade lexical dos estudantes com o ensino de expressões fixas, nomeadamente, as colocações. Por outro lado, a existência de uma linha ténue entre expressões idiomáticas, combinações livres e colocações a par da complexidade que tais estruturas apresentam quanto às suas características formais gerou a causa necessária para a selecção de um texto como o que está aqui em questão.

Parafraseando Hutchins e Sommers<sup>62</sup>, citado por Vilela (2002: 170), “ se ha abusado del empleo de “expresión idiomática” para todo: desde expresiones fijas... hasta aquellas vagamente metafóricas como “pay attention” (prestar atenção) ”.

É neste sentido que aos frasemas semânticos de Mel’cuk (1981) designados na terminologia linguística por expressões idiomáticas deve dar-se mais atenção. Na medida em que se pretende evidenciar as colocações como objecto de estudo, será necessário, em primeiro lugar, delimitar-se o campo de expressões idiomáticas e combinações livres. Deste modo, o texto de Agualusa (2000) surge na tentativa de se criar uma abordagem que permita trabalhar com os alunos a definição e o emprego de expressões idiomáticas ao mesmo tempo que se estudam as colocações. A capacidade de se utilizar o vocabulário de uma língua compreende vários elementos lexicais e gramaticais e é nesse sentido que, para activar a competência lexical dos estudantes de PLE, será necessário tratar de elementos lexicais que incluam não só as colocações (tema a que me circunscrevo) como outros elementos lexicais, neste caso as expressões

---

<sup>61</sup> O título da crónica é *Quem tem boca vai a Roma* in Agualusa, José Eduardo, *A substancia do amor*, 2ª edição, Março, 2000. Publicações Dom Quixote, Lisboa: 149-151.

<sup>62</sup> Hutchins, W. J. / Sommers, H.L – *Introducción a la traducción automatic*, Madrid: Visor, 1995: 158 in Vilela (1979).

idiomáticas e as combinações livres, pois poderiam ser alvo de uma frutuosa comparação.

Relevando como critérios na identificação de expressões idiomáticas, a fixidez (que consiste na impossibilidade de dissociação de um grupo), a idiomaticidade (a construção cujo significado não resulta do significado dos morfemas) e a tipicidade sintáctica e semântica<sup>63</sup>, o professor através deste texto poderá levar a cabo a função de desconstruir cada expressão idiomática (nomeadamente de expressões como *Quem tem boca vai a Roma* ou *Dar o braço a torcer*), despertando a atenção dos estudantes de PLE para uma construção própria da língua sem qualquer correspondência sintáctica noutra língua tal e qual a noção de colocações. Por outro lado, poder-se-ia destacar as diferenças entre estas e aquelas, vislumbrando no mesmo texto a existência tanto de expressões idiomáticas como de colocações (*valer a pena, ter confiança, encolher os ombros, dar uma indicação, espírito de aventura*). A confrontação com textos que apresentem uma variedade de elementos lexicais a serem potencialmente explorados no espaço da sala de aula certificará a progressão de competências lexicais e o domínio de um vasto repertório lexical levando estes estudantes a consolidarem a sua competência comunicativa enquanto falantes do PLE.

### **8.3.Tratamento lexicográfico das colocações em dicionários monolíngues**

Ainda que muitos dicionários contemporâneos se preocupem em incluir exemplos em todas ou quase todas as acepções de cada palavra, o que revela uma preocupação em atentar às definições das palavras e quais os contextos que se podem usar, não existe porém nenhum dicionário em língua portuguesa que atente para as várias combinações que as palavras podem formar.

Neste sentido, a importância de um dicionário que englobe as combinações fixas que se descrevem neste estudo poderia surgir como uma fonte de material para os estudantes de PLE trabalharem o léxico que vão adquirindo, formando palavras que já conhecem em combinações com outras, ampliando assim o conhecimento lexical em PLE.

---

<sup>63</sup> VILELA, Mário, *Metáforas do nosso tempo*. “As expressões idiomáticas na língua”. Livraria Almedina, Coimbra, 2002: 173.

O facto de o léxico de uma língua estar preenchido em grande parte por colocações e o emprego adequado destas revelar a fluência na língua que os estudantes estão a aprender deve constituir uma tarefa prioritária na confecção de um dicionário que englobe as colocações na língua portuguesa.

Sobre este assunto, Koike (2001: 203) acredita que o tratamento lexicográfico das colocações em espanhol tem uma importância vital se se tiver em conta que uma unidade lexical não se emprega isolada num texto mas sim em combinação com outras.

Em vez da construção e utilização de um dicionário bilingue que englobe as respectivas combinações lexicais de duas línguas estrangeiras, creio ser mais adequado a consulta de um dicionário monolingue na aprendizagem do PLE por estudantes de nível C. Contrastivamente à inexistência de dicionários bilingues no português que incluam colocações, no espanhol os dicionários bilingues analisados não tratam as colocações de forma uniforme. Para além disso, não se utiliza nenhum tipo de critério e classificação específica na selecção e inclusão de colocações em dicionários bilingues (Corpas Pastor, 2003:175). Segundo Tomaszczyk (1981), citado por Corpas Pastor (2003: 175), a investigação em dicionários bilingues depende dos resultados na investigação dos dicionários monolingues.

Neste âmbito, na construção de um dicionário monolingue considero que deverá ter-se em conta a utilização de critérios objectivos na classificação e apresentação das colocações, tais como as características que as definem (especialização semântica, a estabilidade, a institucionalização, a variação ou a frequência) para uma futura confecção deste tipo de dicionários.

No inglês, alguns dicionários monolingues<sup>64</sup> dão conta da existência de colocações procedendo ao tratamento destas baseando-se em critérios variados. No entanto, segundo a análise de Corpas Pastor (2003: 179), apesar da variedade de procedimentos empregada pelos dicionários monolingues em inglês, não pode dizer-se que tenham conseguido dar conta das colocações de forma sistemática. Em forma de exemplo, refere que o tratamento das colocações recebidas pelo LDOCE não é sempre homogéneo, uma vez que no caso de uma colocação como *overwhelming majority*, esta pode aparecer em negrito por baixo da entrada correspondente a uma das duas unidades lexicais que a constituem, ao mesmo tempo que aparece simplesmente uma das unidades lexicais e o seu respectivo significado:

---

<sup>64</sup> São exemplos destes dicionários: o Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE) e o Collins COBUILD English Language Dictionary (CCELD).

**Overwhelming** *adj.* very large; too great to oppose: overwhelming generosity|

**Overwhelming majority** *voted against the proposal*

Uma outra forma de indicar as colocações em dicionários consiste em incluí-las como exemplos. No caso do *Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora (2004) no exemplo de uma expressão ‘colocacional’ como “dar à luz”, esta aparece em negrito juntamente com a expressão idiomática “dar a mão à palmatória” logo a seguir às várias definições atribuídas ao verbo “dar” (*v.tr.* 1. *Colocar (algo) na posse de alguém; oferecer; entregar; conceder; transferir.* etc.).

Esta variação de critérios, ou mesmo a inexistência deles na inclusão de colocações em obras lexicográficas, vai ao encontro da problemática que incide na definição do estatuto das colocações. A necessidade de estabelecer critérios para determinar que colocações incluir e de que forma introduzi-las para que o usuário tenha acesso a um instrumento eficaz no estudo destas deve ser prontificado a partir de um tratamento sistemático em torno do fenómeno léxico das colocações.

Como já analisado no capítulo 7, p. 31, no processo de aprendizagem de colocações os problemas de descodificação são os mais substanciais principalmente na produção de textos por parte de um falante não nativo. Segundo Alonso Ramos (2001: 12), citado por Beneduzi (2008: 110), para produzir um texto o estudante selecciona a base de uma colocação e em seguida essa base exerce uma restrição semântica e também léxica sobre a escolha do colocado. Considerando que cada língua selecciona um colocado específico, o estudante encontrará maiores dificuldades em descobrir o elemento adequado para formar uma combinação não apenas aceitável, do ponto de vista semântico e sintáctico, mas também usual na comunidade linguística de uma língua estrangeira. Assim, por exemplo, numa expressão como *fazer sombra*, “sombra” constitui a base (a palavra que determina com que palavras pode combinar-se), enquanto “fazer” é o colocativo (o elemento determinado). Esta distinção é essencial no que se refere à produção linguística, pois é a partir da base que se chega até ao colocativo, isto é, parte-se do substantivo “sombra” para se encontrar o verbo apropriado com que se combina essa mesma palavra.

Na elaboração de um dicionário bilingue este é o problema que reflecte as dificuldades com que os lexicógrafos se debatem, uma vez que a prática da tradução tem uma origem comum: cada língua apresenta colocações próprias e idiossincráticas.

Por outro lado, nem todas as colocações oferecem uma transparência semântica de modo a que se possa processar uma tradução literal de uma colocação para a língua materna de um estudante de PLE.

Assim sendo, a iminência de um dicionário apropriado à existência e abordagem de colocações baseado em critérios formais que as caracterizem sobrepõe-se, num nível de aprendizagem como o C1, à existência de dicionários bilingues ainda que estes apresentem tentativas de recursos para a correspondência de colocações entre a língua estrangeira, objecto de estudo e a língua materna dos estudantes.

A necessidade de delimitar a complexidade das estruturas das colocações em obras lexicográficas, nomeadamente em dicionários monolingues, as quais se preocupariam em fornecer uma descrição pormenorizada das suas estruturas poderia proporcionar o acesso a um material didáctico de modo a ser facilmente identificável a informação que tem para oferecer, valorizando assim o processo ensino-aprendizagem quer para professores quer para estudantes de Português Língua Estrangeira.

## 9. CONCLUSÃO

Na realização deste trabalho privilegiei o processo de ensino-aprendizagem através de uma abordagem lexical distinguindo, nesse sentido, o fenómeno léxico das colocações como uma das metas para o favorecimento e desenvolvimento de uma competência lexical em Português Língua Estrangeira.

Nessa medida, no primeiro capítulo, através de uma revisão da literatura especializada, propus-me delimitar o conceito de colocações lexicais procurando delinear o tema com clareza e precisão. Ainda que isso não tivesse sido possível devido às divergentes e escassas abordagens propostas pelos diversos autores que estudaram as colocações, reuni as principais características que as qualificam para tratar o tema com mais incidência ao longo deste estudo.

Por outro lado, através da demarcação de outro tipo de expressões fixas como as expressões idiomáticas e as combinações livres tentei isolar o fenómeno léxico das colocações a partir do contraste entre umas e outras. A opacidade semântica que caracteriza as expressões idiomáticas distingue-se do carácter transparente que geralmente caracteriza uma colocação. Por sua vez, os elementos restritos que as compõe afastam-nas das combinações livres, as quais se regem apenas por critérios de gramaticalidade e aceitabilidade na língua.

A necessidade de proceder a uma visão ampla do fenómeno léxico das colocações surge na emergência de se estabelecer uma metodologia consistente para o ensino destas em aulas de Português Língua Estrangeira com estudantes de nível de proficiência avançado.

Através da observação de aulas neste nível de aprendizagem, enquanto professora de Português Língua Estrangeira, pude constatar que as colocações correspondem a um enorme desafio para os estudantes de PLE por se tratar da complexidade que representam as suas construções sintácticas e semânticas no processo de aprendizagem de um estudante estrangeiro.

Como tal, considerando que este tema, apesar das dificuldades que acarreta, deverá ser tratado com mais incidência em aulas de PLE apresentei algumas propostas de actividades didácticas, umas já aferidas em aulas, outras não, que considero necessárias para o tratamento adequado das colocações no espaço de aula.

No processo de ensino-aprendizagem de colocações verifiquei que os estudantes de PLE do nível C apresentam sobretudo problemas de compreensão quanto ao sentido

inferido por uma combinação de unidades lexicais. Este problema verifica-se uma vez que nem todas as colocações oferecem uma transparência semântica e, por essa razão, nem sempre estas podem apresentar uma tradução literal para a língua materna dos estudantes. Convirá, então, incluir as colocações lexicais nos materiais didácticos seleccionados pelo professor desde os níveis de aprendizagem A1 e A2 e, de seguida, proceder-se ao seu devido tratamento pedagógico quer através de textos que as abordem, quer através de exercícios que permitam identificar, produzir e compreender estas unidades lexicais.

Os estudantes de Português Língua Estrangeira procuram, desde os primeiros níveis de aprendizagem, compreender o sentido das palavras a par das estruturas gramaticais que formam a língua para poderem processar estes conhecimentos na memória cognitiva e adquirir um nível de proficiência que proporcione usar a língua no discurso.

Esta concepção didáctica, a partir de textos e exercícios apropriados que propiciem competencializar o aluno no uso e emprego de colocações através de materiais didácticos que incluam elementos linguísticos discursivos capazes de o integrar nas mais diversas acções comunicativas, constituirá o alicerce para que o processo de ensino-aprendizagem se produza com êxito.

Contudo, a falta de clareza conceptual que abarca este tipo de expressões fixas e a pouca experiência de uma metodologia programada para o seu tratamento não me permite, no momento, ir mais além na proposta de uma metodologia didáctico-pedagógica que aborde esta unidade lexical mais objectivamente em aulas de PLE.

É tendo em conta esta carência didáctica no tratamento de colocações lexicais que considero que a confecção de um dicionário monolíngue, que as englobe e proceda ao seu tratamento detalhado, poderá resultar num dos meios de resposta aos problemas que este fenómeno levanta tanto para professores como estudantes de Português Língua Estrangeira quando deparados com a problemática do seu ensino-aprendizagem.

O trabalho de conteúdos lexicais como o fenómeno das colocações deverá ser privilegiado pela necessidade de se desenvolver uma competência lexical e comunicativa, onde através destas combinações lexicais as aulas de PLE sejam não só centradas no ensino da gramática, mas também no ensino do léxico. Será necessário estabelecer um elo entre o ensino do vocabulário e de gramática, pois só neste sentido os alunos de nível proficiência avançado serão capazes de utilizar a língua com o objectivo da comunicação.

A necessidade de orientar e preparar os estudantes de PLE para a elaboração dos seus próprios dicionários, onde possam descobrir modos de associar e agrupar as unidades lexicais de modo a fazer uso delas, tanto em exercícios destinados à produção, armazenamento e evocação de vocabulário como diante de uma determinada acção comunicativa específica impõe-se ao ensino e estabelecimento de regras de uma gramática normativa que não permita a estes estudantes ir mais além na aquisição e apropriação da função referencial da língua.

## 10. Referências Bibliográficas

ABDULKADER, Inacio - *Os corpora como ferramentas de (des) trincar a língua*, 2005. Disponível em: <http://www.linguateca.pt/documentos/crop10Abdu.pdf>. Consultado a 9 de Agosto de 2009.

AGUALUSA, José Eduardo - *A substância do amor*. Publicações Dom Quixote, Lisboa. 2ª Edição, Março, 2000: 149-151.

AGUILLAR-AMAT, A. (1993a), *Las colocaciones de nombre y adjetivo. Un paso hacia una teoría léxico-semántica de la traducción*, Tesis doctoral, Barcelona: Univ. Autónoma de Barcelona in Koike (2001).

AGUILLAR- AMAT, A. (1994) “Colocaciones en un corpus: detección y aplicaciones”, in Koike (ed.), 2001: 31.

AISENSTADT (1981), “Restricted Collocations in English Lexicology and Lexicography”, *ITL Review of Applied Linguistics*, 53, 53-61 in Koike (2001).

AITCHISON, J. (1987) - *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford and New York: Basil Blackwell, 2003.

ALONSO RAMOS, M. (1994-95), “Hacia una definición del concepto de colocación: de J.R.Firth a I.A Mel’cuk”, *Revista de Lexicografía*, 1, pp. 9-28 in Beneduzi, R. (2008).

ALONSO RAMOS, M. (1993), *Las funciones léxicas en el modelo lexicográfico de I. Mel’cuk*, Tesis doctoral, Madrid: UNED in Koike (2001).

ALONSO RAMOS, M - *Diccionario de colocaciones del español* (DICE). A Coruña: [s,n], 2004. Disponível em: <http://www.dicesp.com/>. Consultado a 20 de Novembro de 2008.

ANDRADE, A. I. e SÁ, M<sup>a</sup>, “Das competências e saberes do professor de línguas estrangeiras ” *in* Didáctica da Língua Estrangeira, Asa, 1992: 27-37.

AREIZAGA, Elisabet - “La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera” *in* textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, n.34, pp.27-43, Escuela Universitaria de Magistério. San Sebastián , julio 2003.

BAHNS, J. (1993) - “Lexical collocations: a contrastive view”, *ELT Journal*, 47/1, 56-63 *in* Koike, Kazumi (2001).

BENEDUZI, Renata - Dissertação de Mestrado em Terminologia e Lexicografia. *Colocações substantivo + adjetivo: Propostas para a sua identificação e tratamento lexicográfico em dicionários ativos Português-Espanhol*. Porto Alegre, 2008.

BENSON, M. *et al.* (1986), *The BBI combinatory dictionary of English: A guide to word combinations*, Ámsterdam: John Benjamins *in* Koike, Kazumi (2001).

BINON, J. *et al.* *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires. Dictionnaire de comprehension et de production de la langue des affaires*, Paris, Didier, 2000.

BOSQUE, I. - Sobre el concepto de ‘colocación’ y sus limites. *Linguística Española Actual*. Madrid, v. XXIII, n. 1 *in* Beneduzi, Renata (2008).

BUSSMANN, H. (1990) *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner *in* Beneduzi, Renata (2008).

CALDERÓN CAMPOS, M. - *Sobre la elaboración de diccionarios monolingues de producción. Las definiciones, los ejemplos y las colocaciones léxicas*. Granada: Universidad de Granada, 1994 *in* Beneduzi Renata (2008).

CARDOSO, Miguel Esteves - *Explicações de Português*, Lisboa: Assírio e Alvim, 2001: 154.

CASTILLO CARBALLO, M. A. (1998), El término ‘colocación’ en lingüística actual. *Lingüística Española Actual*. Madrid, v XX, n. 1, p. 41-54 in Beneduzi, Renata (2008).

CAVANILLAS, J. y BELTRÁN, R. “ La enseñanza de ‘colocaciones’ en español como L2: una propuesta didáctica” in *Estudios de lingüística inglesa aplicada, ELIA*, 4, 2003: 237-253.

COADY, J. y HUCKIN, T. (eds.) - *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

COHEN, B. *Lexique de cooccurrents – Bourse et conjuncture économique*, Montréal, Linguattech, 1986.

CONSELHO DA EUROPA - *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Porto, Edições Asa, 2001.

COP, M. (1991) Collocations in the Bilingual Dictionary in Beneduzi, Renata (2008).

CORPAS PASTOR, G. - *Diez años de investigación en fraseología: Análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Iberoamericana, Vervuert, 2003: 68-81, 124-154, 171-191.

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

COSERIU, E (1967), “Las solidariedades léxicas”, Madrid: Gredos, 1977 in Koike Kazumi (2001).

COSERIEU, E (1976), “Die funktionelle Betrachtung des Wortschatzes.” in Vilela, Mário (1979: 27).

DALGALIAN, G. et al. (1981), *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, CLE int. in ANDRADE, A. I. e SÁ, M<sup>a</sup> H. (1992).

DELLAR & WALKLEY (2008) - *Teaching lexically*. Thomson course online. Disponível em: [http://elt.heinle.com/portuguese/en\\_us/eltadvantage](http://elt.heinle.com/portuguese/en_us/eltadvantage). Consultado a 13 de Julho de 2009.

*Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto Editora, Porto, 2004.

DUBOIS, J. et al. - *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse, 1999 in Beneduzi, Renata (2008).

ELLIS, Rod - “Explaining individual differences in second language acquisition: learning strategies” in *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1994: 472-529.

FAJARDO, Guadalupe Ruiz - “La televisión en el aula de español como lengua extranjera” in textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, n38, pp.60-72, Centro de Lenguas Modernas. Universidad de Granada, enero 2005.

FIGUEIREDO, Olívia - *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. “O Português abre portas: a quem? E como?”. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004:110.

FONSECA, Fernanda Irene Araújo B - “Gramática e Pragmática: alguns aspectos do uso do conjuntivo perspectivados no quadro do ensino do Português como língua estrangeira” in *Português Língua Estrangeira, Actas*, Macau 1991.

FIRTH, J. R (1957) *Papers in linguistics 1934-1951*, Londres: OUP.

GAIÃO, Raúl Leal – “Contributo para o estudo da aquisição do léxico por aprendentes de língua chinesa” in *Português Língua Estrangeira, Actas*, Macau, 1991.

GARCÍA-PELAYO y GROSS, R., *et al.* (1989) *Larousse Gran Diccionario Español/Inglés/ English-Spanish* (LGDEIES). Barcelona, Larousse in Corpas Pastor (2003).

GARCÍA, Maite Hernández y VILLALBA, Félix - “El currículo de enseñanza del español como segunda lengua (L2) y la igualdad de oportunidades educativas” in textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, n.48, pp.71-82, Foro para la inmigración del CentroVirtual Cervantes (Instituto Cervantes), Abril 2008.

GLÜCK, H. (2000) *Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler in Beneduzi, Renata (2008).

HALLIDAY, M. A. K (1961), “Categories of the theory of grammar”, Word, 17, 241-292 in Koike, Kazumi (2001).

HAUSMANN, F.J. (1989) “Le dictionnaire de collocations” in Koike, Kazumi (2001).

HILL, J. “Revising priorities: from grammatical failure to collocational success” in Cavanillas e Beltrán (2003).

HUTCHINS, W. J. / SOMMERS, H.L - *Introducción a la traducción automatic*, Madrid: Visor, 1995: 158 in Vilela, Mário (1979).

KOIKE, Kazumi - *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico semântico*. Universidad de Alcalá/ Takushoku University, 2001.

KRASHEN, Stephen D. - *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California, 1981.

LAHUERTA, J y PUJOL, M (1996) - “El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario”, in Lobato y Gargallo (2004).

LEWIS, Michael (ed.) 2000. *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*. Hove: LTP in Koike, Kazumi (2001).

LEWIS, Morgan (2000) “There is nothing as practical as a good theory” in Cavanillas y Beltrán (2003).

LOBATO, Jesús Sánchez y GARGALLO, Isabel Santos - *VADÉMECUM Para la formación de profesores. Enseñar el español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Sociedad general Española de Librería, S.A, 2004.

MEL’CUK, I.A. (1981) “Meaning-Text Models: A recent trend in Soviet linguistics”. *Annual Review of Anthropology* in Koike, Kazumi (2001).

MENDÍVIL, J.L. (1991) “Consideraciones sobre el carácter no discreto de las expresiones idiomáticas” in Koike, Kazumi (2001).

MORAES, Helmara Real de, *Um estudo contrastivo de colocações adverbiais (inglês - português) sob o enfoque da linguística de corpus*, Universidade de São Paulo, Maio 2005.

NATION, I.S.P. *Teaching and learning vocabulary*. Victoria University of Wellington: English Language Institute, 1990.

NICOLAS, T. (1995), “Semantics of idioms modification” in Koike (2001).

NOGUEROL, Artur - “El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo” in *textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.47, pp.10-19, Universitat Autònoma de Barcelona, Janeiro de 2008.

ORTEGA, Jenaro - “Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera” in *textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Universidad de Granada, n.34, pp.44-56, Julho de 2003.

OXFORD, Rebecca L. - *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. The University of Alabama, 1990.

PORZIG, W. (1970) *El mundo maravilloso del language*. Madrid: Gredos, in Beneduzi, Renata (2008).

RAFFO, M<sup>a</sup> Regla Cordero - “El problema de las colocaciones en las L2” in Actas XV, Centro Virtual Cervantes, 2004: 222-226.

RANCHHOD, Elisabete Marques - *O lugar das expressões ‘fixas’ na gramática do português*, 1999.

REY-DEBOVE (1971), *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, La Haya/París: Mouton in Koike, Kazumi (2001).

RUSSEL, Eliane - *Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la « enseñanza de la cultura » in textos de Didáctica y de la Literatura*, n.22, pp. 105-113, CPR de Alcorcón, Madrid, octubre 1999.

SECO, M. (1978), “Problemas formales de la definición lexicográfica” in Koike, Kazumi (2001).

SINCLAIR, J.M (1966), “Beginning the study of lexis” in Koike, Kazumi (2001).

SINCLAIR, J. (Ed.) (1988), *Collins COBUILD English Language Dictionary*. Londres- Glasgow, Collins in Corpas Pastor (2003).

THOMPSON, I - *Memory in language learning* in A. Wenden and J.Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood, Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1987: 43-56.

TOMASZCZYK, J. (1981): “Issues and Developments in Bilingual Pedagogical Lexicography”, in Corpas Pastor (2003).

WILLIS, D. - *The Lexical Syllabus*, Collins Cobuild, 1990.

VILELA, Mário - *Estruturas léxicas do Português*. Livraria Almedina, Coimbra, 1979 : 15-23, 153-158.

VILELA, Mário “As expressões idiomáticas na língua.” in *Metáforas do nosso tempo*. Livraria Almedina, Coimbra, 2002: 173.

WOTJAK, G. (ed.) (1996) “Las colocaciones léxicas verbales: acercamiento semántico a las construcciones verbo-nominales funcionales”, Actas del X Congreso Internacional de ALFAL1, 797-805, México: UNAM in Koike, Kazumi (2001).

WOTJAK, G. (ed.) (1998), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Fráncfort/Madrid: Vervuert/Iberoamericana in Koike, Kazumi (2001).

SANTOS, António Nogueira - *Novos Dicionários de Expressões Idiomáticas*, Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1990.

SCHMITT, Norbert - *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press, 2000: 23-44, 68-96.

## **Índice de Anexos**

|                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 11. Anexos.....                                                                             | 1  |
| Anexo A – Crónica: “Diário de um desempregado” .....                                        | 1  |
| Anexo B – Exercícios: Selecção de verbos apropriados de modo a formar expressões fixas..... | 2  |
| Anexo C – Enunciados para completar com os verbos “cometer” e “estar” .....                 | 10 |
| Anexo D – Completar com expressões fixas.....                                               | 17 |
| Anexo E – Actividade com Cartoons.....                                                      | 23 |
| Anexo F – Crónica: “Quem tem boca vai a Roma” .....                                         | 25 |

## 11. Anexos

### Anexo A- Crónica: *Diário de um desempregado*

Objectivo: detectar as expressões fixas no texto

#### Diário de um desempregado<sup>1</sup>

Ele levanta-se da cama tarde. Diz que tem insónia e não consegue adormecer antes do amanhecer, quando fecha as janelas à primeira luz do sol que penetra através das persianas em raios de poeira doirada. Uns dizem que é preguiça, que não se levanta cedo porque se acomodou. Na verdade, a manhã parece-lhe insuportável porque não há nada para fazer nem de manhã, nem de tarde, nem de noite. Desde que está desempregado pratica uma gestão rigorosa do tempo livre porque o tempo livre é demasiado e não sabe como ocupá-lo.

Existe o problema dos comprimidos que lhe tiram o sono, os antidepressivos que lhe fazem companhia desde que está desempregado. Tentou livrar-se dos comprimidos, mas sem um emprego e um motivo sólido para começar o dia cedo, pisando a manhã como os que têm um emprego e as certezas de um emprego e um salário, foi-se deixando arrastar pelo horário da insónia e do despertar tardio.

Foram aparecendo uns biscates que o desencravavam. Com a passagem do tempo os biscates foram ficando escassos até desaparecerem. Com a crise, não há biscates, nem hipóteses, nem projectos. Resta de toda essa actividade um vago enunciado de mais um projecto falhado que, eventualmente, arranjará financiamento... etc. Nem ele mesmo já acredita nestas arquitecturas. Com um meio sorriso diz que tem que manter a cabeça com alguma coisa dentro para não dar em estúpido. Na verdade, sabe que ninguém contrata um homem da idade dele. Mais de 50 anos no mercado de trabalho é o equivalente à morte. Candidata-se a várias coisas para as quais se sente qualificado e nem lhe chegam a responder.

Alguns acusam-no de se deixar ir. Deixar-se ir é a única coisa que pode fazer. O desemprego é como um rio lento e tranquilo que arrasta tudo na passagem, detritos, margens, chuvas, aluviões. Tudo o que constitui a identidade social de uma pessoa está, no mundo em que vivemos, ligado ao seu lugar no mercado de trabalho. Quem não tem

trabalho é um pária, quem não tem trabalho há algum tempo é um apátrida. Quem não tem trabalho há muito tempo é um vagabundo.

Ele pensava que controlava o mercado do trabalho temporário, habituara-se a viver na precariedade e na incerteza. No pavor da conta por pagar, das cobranças dos impostos. Da chegada do correio. E durante uns tempos aguentou-se sem problemas, aparecia sempre qualquer coisa que o salvava à beira do abismo. Movimentava-se com elegância neste universo de faz de conta, não se queixava, quase consolava os amigos que lhe diziam tens de arranjar qualquer coisa, tens de arranjar qualquer coisa. Ninguém dizia o quê. Nem como. Com o tempo os amigos deixaram de acreditar e compraram-lhe o que puderam para o ajudar. No tempo em que se revoltava recusava-se a ficar em casa a olhar para as paredes e corria a cidade em pequenas tarefas mobilizadoras que não lhe rendiam um tostão e lhe davam a ilusão de uma rotina. Depois vieram os comprimidos, para acalmar, para tapar a angústia.

E agora, pacificado, resignado, deixa-se ficar a olhar para as paredes, concebe um projecto ou outro, vago, vago, e abomina a manhã e o movimento. Como não tem carro, desloca-se pouco. Bate a cidade como um estrangeiro dentro dela e volta para casa. O desemprego colou-se à pele. Lembro-me de o ver trabalhar, muito. Como tantos outros, desistiu.

---

<sup>1</sup> Sublinhado meu.

## Anexo B- Exercícios: Selecção de verbos apropriados de modo a formar expressões fixas

1. Nos seguintes enunciados encontre o verbo apropriado de modo a formar expressões fixas:

1. Neste novo emprego que arranji tenho de cortar a barba e vestir fato e gravata todos os dias. *apregar*

2. Sou capaz de depor confiança no Manuel se ele souber comportar-se com amizade e honestidade. *fazer*

3. A avó Margarida um dia destes vai perder a cabeça se descobrir que andas de namorico com o senhorio.

4. Os pais pediram para que fizesses os trabalhos de casa, se não os fizeres eles quando voltarem do cinema vão tirar as orelhas. *puxar*

5. Soube que o António vai pedir a mão à tua tia Susana. Vão casar no próximo mês! *casar*

6. Os alunos do 1º ano não estão a trazer partido das aulas porque são muito conversadores e passam a vida distraídos. *trazer*

7. Será necessário solicitar a memória a todos aqueles que esquecem que vivemos numa democracia e por isso temos direito à liberdade de expressão? *refrescar*

8. Quando formos jantar fora, pedirei à ama que deixe o olho ao bebé para que possamos aproveitar a noite sem preocupações. *deixar*

9. A Maria flit uma fortuna com a venda dos imobiliários e o aluguer do apartamento e da vivenda que tem no Porto. *engoliram*

10. No segundo ano da faculdade muitos estudantes inglir a seco a classificação que lhes foi atribuída na cadeira de cultura clássica. *inglir*

11. Perdi o meu B.I mas entretanto já me dirigi à loja do cidadão para que me resolvessem o problema. *resolverem*

12. É fundamental que estejamos atentos e que não se invertem os ombros como se estivéssemos perante um facto consumado ou algo que não nos interessasse. *invertem*

13. Os familiares do doente estão a aguardar os resultados do exame, apesar de o médico já ter recusado dar alta ao paciente. *dar*

14. Considero difícil entreter-me com humoristas que insistem em fazer piadas acerca da crise económica em que o país está mergulhado, embora não critique quem acha graça pois, afinal de contas, rir é o melhor remédio! *acha*

1. Nos seguintes enunciados encontre o verbo apropriado de modo a formar expressões fixas:

1. Neste novo emprego que arranjei tenho de fazer ~~cortar~~ a barba e vestir fato e gravata todos os dias. ~~desfazer~~
2. Sou capaz de depositar ~~ter~~ confiança no Manuel se ele souber comportar-se com amizade e honestidade.
3. A avó Margarida um dia destes vai perder a cabeça se descobrir que andas de namorico com o senhorio.
4. Os pais pediram para que fizesses os trabalhos de casa, se não os fizeres eles quando voltarem do cinema vão puxar-te as orelhas. ~~fazer~~
5. Soube que o António vai pedir a mão à tua tia Susana. Vão casar no próximo mês!
6. Os alunos do 1º ano não estão a tirar ~~(aproveitar)~~ partido das aulas porque são muito conversadores e passam a vida distraídos.
7. Será necessário refrescar a memória a todos aqueles que esquecem que vivemos numa democracia e por isso temos direito à liberdade de expressão?
8. Quando formos jantar fora, pedirei à ama que deitar ~~deite~~ o olho ao bebé para que possamos aproveitar a noite sem preocupações. ~~deitar~~
9. A Maria fez/ganhar uma fortuna com a venda dos imobiliários e o aluguer do apartamento e da vivenda que tem no Porto.
10. No segundo ano da faculdade muitos estudantes engoliram a seco a classificação que lhes foi atribuída na cadeira de cultura clássica.
11. Perdi o meu B.I mas entretanto já me dirigi à loja do cidadão para que me solucionassem o problema.
12. É fundamental que estejamos atentos e que não se ercolha os ombros como se estivéssemos perante um facto consumado ou algo que não nos interessasse.
13. Os familiares do doente estão a aguardar os resultados do exame, apesar de o médico já ter recusado dar alta ao paciente.
14. Considero difícil entreter-me com humoristas que insistem em fazer piadas acerca da crise económica em que o país está mergulhado, embora não critique quem acha graça pois, afinal de contas, rir é o melhor remédio!  
achar graça - fazer uma piada  
fazer fortuna - expressão fixa  
dar alta - deixar sair  
estar da cabeça (ter um problema psicológico) / estar em baixo

expressões fixas → frases feitas

1. Nos seguintes enunciados encontre o verbo apropriado de modo a formar expressões fixas:

1. Neste novo emprego que arranji tenho de fazer cortar a barba e vestir fato e gravata todos os dias.

2. Sou capaz de ter/depositar confiança no Manuel se ele souber comportar-se com amizade e honestidade.

3. A avó Margarida um dia destes vai perder a cabeça se descobrir que andas de namorico com o senhorio.

4. Os pais pediram para que fizesses os trabalhos de casa, se não os fizeres eles quando voltarem do cinema vão puxarte as orelhas.

5. Soube que o António vai dar a mão à tua tia Susana. Vão casar no próximo mês!

6. Os alunos do 1º ano não estão a tirar partido das aulas porque são muito conversadores e passam a vida distraídos.

7. Será necessário refrescar a memória a todos aqueles que esquecem que vivemos numa democracia e por isso temos direito à liberdade de expressão?

8. Quando formos jantar fora, pedirei à ama que olhe deite o olho ao bebé para que possamos aproveitar a noite sem preocupações.

9. A Maria trabalhou faz uma fortuna com a venda dos imobiliários e o aluguer do apartamento e da vivenda que tem no Porto.

10. No segundo ano da faculdade muitos estudantes lipam engolizam a seco a classificação que lhes foi atribuída na cadeira de cultura clássica. (ficar descontente)

11. Perdi o meu B.I mas entretanto já me dirigi à loja do cidadão para que me resolvessem/solucionassem resolveram o problema.

12. É fundamental que estejamos atentos e que não se encolha encolhem os ombros (mover) (mover) os ombros (mover) como se estivéssemos perante um facto consumado ou algo que não nos interessasse.

13. Os familiares do doente estão a aguardar os resultados do exame, apesar de o médico já ter recusado dar alta ao paciente.

14. Considero difícil entreter-me com humoristas que insistem em fazer piadas acerca da crise económica em que o país está mergulhado, embora não critique quem tem graça pois, afinal de contas, rir é o melhor remédio!

Acha

dar - baixa

alta

1. Nos seguintes enunciados encontre o verbo apropriado de modo a formar expressões fixas:

1. Neste novo emprego que arranjei tenho de fazer a barba e vestir fato e gravata todos os dias.

2. Sou capaz de depositar ~~ter~~ confiança no Manuel se ele souber comportar-se com amizade e honestidade.

perder 3. A avó Margarida um dia destes vai te matar a cabeça se descobrir que andas de namorico com o senhorio.

4. Os pais pediram para que fizesses os trabalhos de casa, se não os fizeres eles quando voltarem do cinema vão puxar-te as orelhas.

pedir 5. Soube que o António vai dar a mão à tua tia Susana. Vão casar no próximo mês!

6. Os alunos do 1º ano não estão a ficar partido das aulas porque são muito conversadores e passam a vida distraídos.

refrescar 7. Será necessário recordar a memória a todos aqueles que esquecem que vivemos numa democracia e por isso temos direito à liberdade de expressão?

8. Quando formos jantar fora, pedirei à ama que deite ~~deitar-se~~ o olho ao bebé para que possamos aproveitar a noite sem preocupações.

faz 9. A Maria ganha ~~faz~~ uma fortuna com a venda dos imobiliários e o aluguer do apartamento e da vivenda que tem no Porto.

engolir 10. No segundo ano da faculdade muitos estudantes engoliram a seco a classificação que lhes foi atribuída na cadeira de cultura clássica.

11. Perdi o meu B.I mas entretanto já me dirigi à loja do cidadão para que me encolha ~~solucionassem~~ resolvessem o problema.

encolher 12. É fundamental que estejamos atentos e que não se levantem os ombros como se estivéssemos perante um facto consumado ou algo que não nos interessasse.

13. Os familiares do doente estão a aguardar os resultados do exame, apesar de o dar médico já ter recusado fazer alta ao paciente.

14. Considero difícil entreter-me com humoristas que insistem em fazer piadas acerca da crise económica em que o país está mergulhado, embora não critique quem ache graça pois, afinal de contas, rir é o melhor remédio!

plait

1. Nos seguintes enunciados encontre o verbo apropriado de modo a formar expressões fixas:

1. Neste novo emprego que arranjei tenho de fazer a barba e vestir fato e gravata todos os dias.
2. Sou capaz de <sup>depositar</sup>~~per~~/~~ter~~ confiança no Manuel se ele souber comportar-se com amizade e honestidade.
3. A avó Margarida um dia destes vai <sup>perder</sup>~~chirar~~ a cabeça se descobrir que andas de namorico com o senhorio.
4. Os pais pediram para que fizesses os trabalhos de casa, se não os fizeres eles quando voltarem do cinema vão puxar-te as orelhas.
5. Soube que o António vai dar/<sup>pedir</sup> a mão à tua tia Susana. Vão casar no próximo mês!
6. Os alunos do 1º ano não estão a <sup>estão a aproveitar</sup>~~dar~~ (~~tirar~~ partido) das aulas porque são muito conversadores e passam a vida distraídos.
7. Será necessário refrescar a memória a todos aqueles que esquecem que vivemos numa democracia e por isso temos direito à liberdade de expressão?
8. Quando formos jantar fora, pedirei à ama que <sup>deite</sup>~~guardar~~ o olho ao bebé para que possamos aproveitar a noite sem preocupações.
9. A Maria <sup>fez</sup>~~receber~~ uma fortuna com a venda dos imobiliários e o aluguer do apartamento e da vivenda que tem no Porto.
10. No segundo ano da faculdade muitos estudantes engoliram a seco a classificação que lhes foi atribuída na cadeira de cultura clássica.
11. Perdi o meu B.I mas entretanto já me dirigi à loja do cidadão para que me resolvesse o problema.
12. É fundamental que estejamos atentos e que não se encolha os ombros como se estivéssemos perante um facto consumado ou algo que não nos interessasse.
13. Os familiares do doente estão a aguardar os resultados do exame, apesar de o médico já ter recusado dar alta ao paciente.
14. Considero difícil entreter-me com humoristas que insistem em fazer piadas acerca da crise económica em que o país está mergulhado, embora não critique quem <sup>ache</sup>~~dá~~ graça pois, afinal de contas, rir é o melhor remédio!

1. Nos seguintes enunciados encontre o verbo apropriado de modo a formar expressões fixas:

1. Neste novo emprego que arranjei tenho de fazer a barba e vestir fato e gravata todos os dias.
2. Sou capaz de ter / depositar confiança no Manuel se ele souber comportar-se com amizade e honestidade.
3. A avó Margarida um dia destes vai perder a cabeça se descobrir que andas de namorico com o senhorio.
4. Os pais pediram para que fizesses os trabalhos de casa, se não os fizeres eles quando voltarem do cinema vão puxar-lhe as orelhas.
5. Soube que o António vai dar / pedir a mão à tua tia Susana. Vão casar no próximo mês!
6. Os alunos do 1º ano não estão a aproveitar ~~haver~~ partido das aulas porque são muito conversadores e passam a vida distraídos.
7. Será necessário refrescar a memória a todos aqueles que esquecem que vivemos numa democracia e por isso temos direito à liberdade de expressão?
8. Quando formos jantar fora, pedirei à ama que deixe ~~feche~~ <sup>deite</sup> o olho ao bebé para que possamos aproveitar a noite sem preocupações.
9. A Maria faz / fez uma fortuna com a venda dos imobiliários e o aluguer do apartamento e da vivenda que tem no Porto.
10. No segundo ano da faculdade muitos estudantes engoliram ~~engolir~~ a seco a classificação que lhes foi atribuída na cadeira de cultura clássica.
11. Perdi o meu B.I mas entretanto já me dirigi à loja do cidadão para que me recolhassem ~~recolhessem~~ o problema.
12. É fundamental que estejamos atentos e que não se encolha os ombros como se estivéssemos perante um facto consumado ou algo que não nos interessasse.
13. Os familiares do doente estão a aguardar os resultados do exame, apesar de o médico já ter recusado dar alta ao paciente.
14. Considero difícil entreter-me com humoristas que insistem em fazer piadas acerca da crise económica em que o país está mergulhado, embora não critique quem olha ~~olha~~ graça pois, afinal de contas, rir é o melhor remédio!

*fazer a barba - manual*  
*ter confiança - Byner Euduenell*  
*perder a cabeça*  
*puxar as orelhas*

1. Nos seguintes enunciados encontre o verbo apropriado de modo a formar expressões fixas:

1. Neste novo emprego que arranjei tenho de fazer a barba e vestir fato e gravata todos os dias.
2. Sou capaz de ter/depositar confiança no Manuel se ele souber comportar-se com amizade e honestidade.
3. A avó Margarida um dia destes vai perder a cabeça se descobrir que andas de namorico com o senhorio.
4. Os pais pediram para que fizesses os trabalhos de casa, se não os fizeres eles quando voltarem do cinema vão puxar-te as orelhas.
5. Soube que o António vai pedir a mão à tua tia Susana. Vão casar no próximo mês!
6. Os alunos do 1º ano não estão a tirar partido das aulas porque são muito conversadores e passam a vida distraídos.
7. Será necessário refrescar a memória a todos aqueles que esquecem que vivemos numa democracia e por isso temos direito à liberdade de expressão?
8. Quando formos jantar fora, pedirei à ama que deitar <sup>deite</sup> o olho ao bebé para que possamos aproveitar a noite sem preocupações.
9. A Maria faz <sup>ganha</sup> uma fortuna com a venda dos imobiliários e o aluguer do apartamento e da vivenda que tem no Porto.
10. No segundo ano da faculdade muitos estudantes engoliram <sup>engoliram</sup> a seco a classificação que lhes foi atribuída na cadeira de cultura clássica.
11. Perdi o meu B.I mas entretanto já me dirigi à loja do cidadão para que me resolvessem <sup>resolvessem</sup> o problema.
12. É fundamental que estejamos atentos e que não se encolham os ombros como se estivéssemos perante um facto consumado ou algo que não nos interessasse.
13. Os familiares do doente estão a aguardar os resultados do exame, apesar de o médico já ter recusado dar alta ao paciente.
14. Considero difícil entreter-me com humoristas que insistem em fazer piadas acerca da crise económica em que o país está mergulhado, embora não critique quem acha graça pois, afinal de contas, rir é o melhor remédio!

*tirar partido - saber, aproveitar*  
*refrescar a memória*  
*fazer fortuna*  
*dar alta*  
*estar de baixa*  
*estar em baixo*

*engolir a seco -*  
*(fazer descontente)*  
*fazer alg. c. com*  
*discrição*

1. Nos seguintes enunciados encontre o verbo apropriado de modo a formar expressões fixas:

1. Neste novo emprego que arranjei tenho de FIZER a barba e vestir fato e gravata todos os dias.
2. Sou capaz de ~~DESCARREGAR~~ <sup>TER/depositar</sup> confiança no Manuel se ele souber comportar-se com amizade e honestidade.
3. A avó Margarida um dia destes vai PERDER a cabeça se descobrir que andas de namorico com o senhorio.
4. Os pais pediram para que fizesses os trabalhos de casa, se não os fizeres eles quando voltarem do cinema vão PUXAR-TE as orelhas.
5. Soube que o António vai DAR a mão à tua tia Susana. Vão casar no próximo mês!  
PEDIR
6. Os alunos do 1º ano não estão a TIRAR partido das aulas porque são muito conversadores e passam a vida distraídos.
7. Será necessário REFRESCAR a memória a todos aqueles que esquecem que vivemos numa democracia e por isso temos direito à liberdade de expressão?
8. Quando formos jantar fora, pedirei à ama <sup>com</sup> DEITE o olho ao bebé para que possamos aproveitar a noite sem preocupações.
9. A Maria FEZ ~~GANHAR~~ uma fortuna com a venda dos imobiliários e o aluguer do apartamento e da vivenda que tem no Porto.
10. No segundo ano da faculdade muitos estudantes <sup>ENGOLIRAM</sup> (INGOULIR) a seco a classificação que lhes foi atribuída na cadeira de cultura clássica.
11. Perdi o meu B.I mas entretanto já me dirigi à loja do cidadão para que me SOLUCIONASSEM o problema.
12. É fundamental que estejamos atentos e que não se ENCOLHA os ombros como se estivéssemos perante um facto consumado ou algo que não nos interessasse.
13. Os familiares do doente estão a aguardar os resultados do exame, apesar de o médico já ter recusado DAR alta ao paciente.
14. Considero difícil entreter-me com humoristas que insistem em fazer piadas acerca da crise económica em que o país está mergulhado, embora não critique quem ACHA graça pois, afinal de contas, rir é o melhor remédio!

## Anexo C- Enunciados para completar com os verbos “cometer” e “estar”

2. Para os seguintes enunciados encontre a palavra que se articula com o verbo “cometer”:

1. Ontem o Jornal de Notícias relatava o caso de um indivíduo que atropelou uma senhora em plena passadeira porque conduzia sob excesso de álcool. A polícia judiciária considerou que tinha \_\_\_\_\_ mas não o prendeu por motivos que se desconhecem. *cometido um crime*

2. Estive na esquadra a noite inteira, tudo porque me confundiram com um rapaz que faz parte de um gang de assaltantes a farmácias, \_\_\_\_\_ mas nem por isso foram capazes de se desculpar. *Cometeram um erro*  
*uma injustiça*

3. O padre da capela ao lado de minha casa disse aos meus avós que abandonar um cão nas ruas é *cometer um* \_\_\_\_\_ aos olhos de Deus, igualável ao acto monstruoso de abandonar uma criança. *pecado*

4. Quando entregou o exame de Matemática ao Professor, o João deu conta que tinha \_\_\_\_\_ pois saltou um dos problemas. *cometido um erro*

3. À semelhança do exercício anterior, selecione a expressão que mais se apropria ao verbo “estar” de acordo com o contexto.

1. Portugal *esta* \_\_\_\_\_ até tomar medidas eficazes para combater o aumento de desemprego por todo o país. *perdido numa situação crítica*  
*entrará em crise*

2. A população feminina ainda *está* \_\_\_\_\_ na comparação com os homens no mercado de trabalho. Persistem diferenças salariais e as mulheres têm menos oportunidades de tornar-se remuneradas e assalariadas comparativamente aos homens. *em desvantagem*  
*marginalizada*

3. “O poder absoluto nunca *estive em* \_\_\_\_\_ nem antes, nem depois do 25 de Abril” afirmou Alberto João Jardim. *perigo*

4. A administração de saúde do Algarve abriu um processo de *investigações* \_\_\_\_\_ na sequência de queixas de utentes que não conseguem consultas por uma médica *que está* *de baixa* \_\_\_\_\_ quase contínua há mais de seis anos.

2. Para os seguintes enunciados encontre a palavra que se articula com o verbo "cometer":

1. Ontem o Jornal de Notícias relatava o caso de um indivíduo que atropelou uma senhora em plena passadeira porque conduzia sob excesso de álcool. A polícia judiciária considerou que tinha cometido um crime mas não o prendeu por motivos que se desconhecem.

2. Estive na esquadra a noite inteira, tudo porque me confundiram com um rapaz que faz parte de um gang de assaltantes a farmácias, cometeram uma injustiça mas nem por isso foram capazes de se desculpar.

3. O padre da capela ao lado de minha casa disse aos meus avós que abandonar um cão nas ruas é cometer um pecado aos olhos de Deus, igualável ao acto monstruoso de abandonar uma criança.

4. Quando entregou o exame de Matemática ao Professor, o João deu conta que tinha cometido um erro pois saltou um dos problemas.

3. À semelhança do exercício anterior, selecione a expressão que mais se apropria ao verbo "estar" de acordo com o contexto.

estadaem onde  
1. Portugal \_\_\_\_\_ até tomar medidas eficazes para combater o aumento de desemprego por todo o país.

2. A população feminina ainda está desvantagem na comparação com os homens no mercado de trabalho. Persistem diferenças salariais e as mulheres têm menos oportunidades de tornar-se remuneradas e assalariadas comparativamente aos homens.

3. "O poder absoluto nunca estive em perigo nem antes, nem depois do 25 de Abril" afirmou Alberto João Jardim.

4. A administração de saúde do Algarve abriu um processo de averiguações na sequência de queixas de utentes que não conseguem consultas por uma médica que está na baixa quase contínua há mais de seis anos.  
estar de baixa

2. Para os seguintes enunciados encontre a palavra que se articula com o verbo “cometer”:

1. Ontem o Jornal de Notícias relatava o caso de um indivíduo que atropelou uma senhora em plena passeadeira porque conduzia sob excesso de álcool. A polícia judiciária considerou que tinha cometido <sup>um crime</sup> mas não o prendeu por motivos que se desconhecem.

2. Estive na esquadra a noite inteira, tudo porque me confundiram com um rapaz que faz parte de um gang de assaltantes a farmácias, roubadas mas nem por isso foram capazes de se desculpar. cometeram <sup>uma injustiça</sup> <sub>um erro</sub>

3. O padre da capela ao lado de minha casa disse aos meus avós que abandonar um cão nas ruas é decear <sup>cometer um pecado</sup> aos olhos de Deus, igualável ao acto monstruoso de abandonar uma criança.

4. Quando entregou o exame de Matemática ao Professor, o João deu conta que tinha cometido <sup>cometido uma falha</sup> <sub>acabado</sub> pois saltou um dos problemas.

3. À semelhança do exercício anterior, selecione a expressão que mais se apropria ao verbo “estar” de acordo com o contexto.

1. Portugal está <sup>estará em crise / em dificuldades / numa situação</sup> ~~a crescer~~ até tomar medidas eficazes para combater o aumento de desemprego por todo o país.

2. A população feminina ainda está <sup>em vantagem</sup> ~~a crescer~~ na comparação com os homens no mercado de trabalho. Persistem diferenças salariais e as mulheres têm menos oportunidades de tornar-se remuneradas e assalariadas comparativamente aos homens.

3. “O poder absoluto nunca esteve <sup>em perigo</sup> ~~se~~ nem antes, nem depois do 25 de Abril” afirmou Alberto João Jardim.

4. A administração de saúde do Algarve abriu um processo de averiguações na sequência de queixas de utentes que não conseguem consultas por uma médica estava <sup>de baixa</sup> quase contínua há mais de seis anos.

2. Para os seguintes enunciados encontre a palavra que se articula com o verbo "cometer":

1. Ontem o Jornal de Notícias relatava o caso de um indivíduo que atropelou uma senhora em plena passeadeira porque conduzia sob excesso de álcool. A polícia judiciária considerou que tinha cometido <sup>um crime</sup> mas não o prendeu por motivos que se desconhecem.

2. Estive na esquadra a noite inteira, tudo porque me confundiram com um rapaz que faz parte de um gang de assaltantes a farmácias. cometidos <sup>uma multa/um erro</sup> mas nem por isso foram capazes de se desculpar.

3. O padre da capela ao lado de minha casa disse aos meus avós que abandonar um cão nas ruas é cometer <sup>um pecado</sup> aos olhos de Deus, igualável ao acto monstruoso de abandonar uma criança.

4. Quando entregou o exame de Matemática ao Professor, o João deu conta que tinha cometido <sup>erros</sup> pois saltou um dos problemas.  
cometer um erro/falha

3. À semelhança do exercício anterior, seleccione a expressão que mais se apropria ao verbo "estar" de acordo com o contexto.

estará  
1. Portugal está <sup>em crise</sup> até tomar medidas eficazes para combater o aumento de desemprego por todo o país.

2. A população feminina ainda está <sup>em desvantagem</sup> na comparação com os homens no mercado de trabalho. Persistem diferenças salariais e as mulheres têm menos oportunidades de tornar-se remuneradas e assalariadas comparativamente aos homens.

esteve  
3. "O poder absoluto nunca está <sup>em perigo</sup> nem antes, nem depois do 25 de Abril" afirmou Alberto João Jardim.  
estar em perigo

4. A administração de saúde do Algarve abriu um processo de averiguações na sequência de queixas de utentes que não conseguem consultas por uma médica que está de baixa quase contínua há mais de seis anos.  
estar de baixa  
gang = grupo = quadrilha

2. Para os seguintes enunciados encontre a palavra que se articula com o verbo "cometer":

1. Ontem o Jornal de Notícias relatava o caso de um indivíduo que atropelou uma senhora em plena passadeira porque conduzia sob excesso de álcool. A polícia judiciária considerou que tinha COMETIDO UM CRIME mas não o prendeu por motivos que se desconhecem.

2. Estive na esquadra a noite inteira, tudo porque me confundiram com um rapaz que faz parte de um gang de assaltantes a farmácias. COMETI AS NA S. PASSADA mas nem por isso foram capazes de se desculpar. (COMETERAM UMA INJUSTIÇA)

3. O padre da capela ao lado de minha casa disse aos meus avós que abandonar um cão nas ruas é CRIME COMETIDO aos olhos de Deus, igualável ao acto monstruoso de abandonar uma criança. (COMETER UM PECADO)

4. Quando entregou o exame de Matemática ao Professor, o João deu conta que tinha ESQUECIDO pois saltou um dos problemas. (COMETIDO UM ERRO / FALHA)

3. À semelhança do exercício anterior, seleccione a expressão que mais se apropria ao verbo "estar" de acordo com o contexto.

1. Portugal ESTÁ A LUTAR até tomar medidas eficazes para combater o aumento de desemprego por todo o país. (ESTÁ EM CRISE)

2. A população feminina ainda ESTÁ na comparação com os homens no mercado de trabalho. Persistem diferenças salariais e as mulheres têm menos oportunidades de tornar-se remuneradas e assalariadas comparativamente aos homens. (ESTÁ EM DESVANTAGEM) DESFAVORECIDA

3. "O poder absoluto nunca ESTEVE EM PERIGO nem antes, nem depois do 25 de Abril" afirmou Alberto João Jardim.

4. A administração de saúde do Algarve abriu um processo de averiguações na sequência de queixas de utentes que não conseguem consultas por uma médica que ESTAVA ASUENTE quase continua há mais de seis anos. (ESTAR DE BAIXA)

2. Para os seguintes enunciados encontre a palavra que se articula com o verbo "cometer":

1. Ontem o Jornal de Notícias relatava o caso de um indivíduo que atropelou uma senhora em plena passadeira porque conduzia sob excesso de álcool. A polícia judiciária considerou que tinha cometido uma <sup>infração</sup> mas não o prendeu por motivos que se desconhecem.

<sup>engenharia</sup> 2. Estive na esquadra a noite inteira, tudo porque me confundiram com um rapaz que faz parte de um gang de assaltantes a farmácias, cometeram <sup>um erro</sup> mas nem por isso foram capazes de se desculpar.

3. O padre da capela ao lado de minha casa disse aos meus avós que abandonar um cão nas ruas é cometer um pecado aos olhos de Deus, igualável ao acto monstruoso de abandonar uma criança.

<sup>de lá</sup> 4. Quando entregou o exame de Matemática ao Professor, o João deu conta que tinha cometido um erro pois saltou um dos problemas.

3. À semelhança do exercício anterior, selecione a expressão que mais se apropria ao verbo "estar" de acordo com o contexto.

<sup>em uso</sup> 1. Portugal estará em dificuldade até tomar medidas eficazes para combater o aumento de desemprego por todo o país.

2. A população feminina ainda está com dificuldade <sup>em desvantagem</sup> na comparação com os homens no mercado de trabalho. Persistem diferenças salariais e as mulheres têm menos oportunidades de tornar-se remuneradas e assalariadas comparativamente aos homens.

<sup>em pânico</sup> 3. "O poder absoluto nunca estive \_\_\_\_\_ nem antes, nem depois do 25 de Abril" afirmou Alberto João Jardim.

4. A administração de saúde do Algarve abriu um processo de averiguações na sequência de queixas de utentes que não conseguem consultas por uma médica estor de breira quase contínua há mais de seis anos.

2. Para os seguintes enunciados encontre a palavra que se articula com o verbo "cometer":

1. Ontem o Jornal de Notícias relatava o caso de um indivíduo que atropelou uma senhora em plena passadeira porque conduzia sob excesso de álcool. A polícia judiciária considerou que tinha cometido ~~algum~~ crime mas não o prendeu por motivos que se desconhecem.

2. Estive na esquadra a noite inteira, tudo porque me confundiram com um rapaz que faz parte de um gang de assaltantes a farmácias. Cometera ~~uma~~ injustiça mas nem por isso foram capazes de se desculpar.

3. O padre da capela ao lado de minha casa disse aos meus avós que abandonar um cão nas ruas é cometer um pecado aos olhos de Deus, igualável ao acto monstruoso de abandonar uma criança.

4. Quando entregou o exame de Matemática ao Professor, o João deu conta que tinha cometido ~~alguns~~ erros pois saltou um dos problemas.

3. À semelhança do exercício anterior, selecione a expressão que mais se apropria ao verbo "estar" de acordo com o contexto.

1. Portugal ~~está~~ está ~~em crise~~ até tomar medidas eficazes para combater o aumento de desemprego por todo o país.

2. A população feminina ainda ~~está~~ está ~~discriminada~~ em desvantagem na comparação com os homens no mercado de trabalho. Persistem diferenças salariais e as mulheres têm menos oportunidades de tornar-se remuneradas e assalariadas comparativamente aos homens.

3. "O poder absoluto nunca ~~está~~ estava ~~em perigo~~ respeitado nem antes, nem depois do 25 de Abril" afirmou Alberto João Jardim.

4. A administração de saúde do Algarve abriu um processo de averiguações na sequência de queixas de utentes que não conseguem consultas por uma médica está ~~de mais~~ de baixa quase contínua há mais de seis anos.

## Anexo D- Completar com expressões fixas.

4. A partir da seguinte lista de expressões fixas, seleccione a expressão mais adequada para cada enunciado:

~~Casa própria; caixa de correio; lucro fácil; reduzir custos; salário mínimo;~~  
~~mercado negro; recibo verde; iniciativa privada;~~

1. Portugal tem o salário mínimo legal mais baixo da antiga União Europeia.
2. Os trabalhadores a ~~iniciativa privada~~ <sup>recibo verde</sup> vão pagar mais à Segurança Social, segundo a proposta de lei do Governo português.
3. Actualmente ~~reduzir custos~~ tornou-se uma questão de sobrevivência para qualquer empresa. <sup>reduzir custos</sup>
4. Entrar neste negócio pensando que se vai conseguir lucro fácil e rápido, é pura ilusão.
5. Quantos de nós esperamos vencer os obstáculos da burocracia e conseguir um financiamento para a compra da tão sonhada Casa própria?
6. Portugal Brands promove o design português, uma iniciativa privada que proporciona uma exposição de marcas portuguesas no circuito mundial do design.
7. Verifico a caixa de correio todas as manhãs na tentativa de conseguir uma resposta aos anúncios de emprego que tenho vindo a candidatar-me.
8. As forças policiais do Grande Porto descobriram que grande parte dos maços de tabaco roubados em cafés e outros estabelecimentos vão parar ao ~~mercado negro~~ <sup>mercado negro</sup>.

4. A partir da seguinte lista de expressões fixas, selecione a expressão mais adequada para cada enunciado:

*Casa própria; caixa de correio; lucro fácil; reduzir custos; salário mínimo; mercado negro; recibo verde; iniciativa privada;*

1. Portugal tem o salário mínimo legal mais baixo da antiga União Europeia.
2. Os trabalhadores a recibo verde vão pagar mais à Segurança Social, segundo a proposta de lei do Governo português.
3. Actualmente reduzir os custos tornou-se uma questão de sobrevivência para qualquer empresa.
4. Entrar neste negócio pensando que se vai conseguir lucro fácil e rápido, é pura ilusão.
5. Quantos de nós esperamos vencer os obstáculos da burocracia e conseguir um financiamento para a compra da tão sonhada casa própria?
6. Portugal Brands promove o design português, uma iniciativa privada que proporciona uma exposição de marcas portuguesas no circuito mundial do design.
7. Verifico a caixa de correio todas as manhãs na tentativa de conseguir uma resposta aos anúncios de emprego que tenho vindo a candidatar-me.
8. As forças policiais do Grande Porto descobriram que grande parte dos maços de tabaco roubados em cafés e outros estabelecimentos vão parar ao mercado negro.

lucro fácil = benefício

4. A partir da seguinte lista de expressões fixas, selecione a expressão mais adequada para cada enunciado:

Casa própria; caixa de correio; lucro, fácil; reduzir custos; salário mínimo; mercado negro; recibo verde; iniciativa privada;

1. Portugal tem o salário mínimo legal mais baixo da antiga União Europeia.
2. Os trabalhadores a recibo verde vão pagar mais à Segurança Social, segundo a proposta de lei do Governo português.
3. Actualmente reduzir custos tornou-se uma questão de sobrevivência para qualquer empresa.
4. Entrar neste negócio pensando que se vai conseguir lucro fácil e rápido, é pura ilusão.
5. Quantos de nós esperamos vencer os obstáculos da burocracia e conseguir um financiamento para a compra da tão sonhada casa própria?
6. Portugal Brands promove o design português, uma iniciativa privada que proporciona uma exposição de marcas portuguesas no circuito mundial do design.
7. Verifico a caixa de correio todas as manhãs na tentativa de conseguir uma resposta aos anúncios de emprego que tenho vindo a candidatar-me.
8. As forças policiais do Grande Porto descobriram que grande parte dos maços de tabaco roubados em cafés e outros estabelecimentos vão parar ao mercado negro

subir na vida  
apertar o cinto

4. A partir da seguinte lista de expressões fixas, seleccione a expressão mais adequada para cada enunciado:

*Casa própria; caixa de correio; lucro fácil; reduzir custos; salário mínimo; mercado negro; resibo verde; iniciativa privada;*

1. Portugal tem o \_\_\_\_\_ legal mais baixo da antiga União Europeia.
2. Os trabalhadores a \_\_\_\_\_ vão pagar mais à Segurança Social, segundo a proposta de lei do Governo português.
3. Actualmente \_\_\_\_\_ tornou-se uma questão de sobrevivência para qualquer empresa.
4. Entrar neste negócio pensando que se vai conseguir \_\_\_\_\_ e rápido, é pura ilusão.
5. Quantos de nós esperamos vencer os obstáculos da burocracia e conseguir um financiamento para a compra da tão sonhada \_\_\_\_\_?
6. Portugal Brands promove o design português, uma \_\_\_\_\_ que proporciona uma exposição de marcas portuguesas no circuito mundial do design.
7. Verifico a \_\_\_\_\_ todas as manhãs na tentativa de conseguir uma resposta aos anúncios de emprego que tenho vindo a candidatar-me.
8. As forças policiais do Grande Porto descobriram que grande parte dos maços de tabaco roubados em cafés e outros estabelecimentos vão parar ao \_\_\_\_\_.

3/06/09

4. A partir da seguinte lista de expressões fixas, selecione a expressão mais adequada para cada enunciado:

~~Casa própria; caixa de correio; lucro fácil; reduzir custos; salário mínimo; mercado negro; recibo verde; iniciativa privada;~~

1. Portugal tem o salário mínimo legal mais baixo da antiga União Europeia.
2. Os trabalhadores a recibo verde vão pagar mais à Segurança Social, segundo a proposta de lei do Governo português.
3. Actualmente reduzir custos tornou-se uma questão de sobrevivência para qualquer empresa.
4. Entrar neste negócio pensando que se vai conseguir lucro fácil e rápido, é pura ilusão.
5. Quantos de nós esperamos vencer os obstáculos da burocracia e conseguir um financiamento para a compra da tão sonhada casa própria?
6. Portugal Brands promove o design português, uma iniciativa privada que proporciona uma exposição de marcas portuguesas no circuito mundial do design.
7. Verifico a caixa de correio todas as manhãs na tentativa de conseguir uma resposta aos anúncios de emprego que tenho vindo a candidatar-me.
8. As forças policiais do Grande Porto descobriram que grande parte dos maços de tabaco roubados em cafés e outros estabelecimentos vão parar ao mercado negro.

4. A partir da seguinte lista de expressões fixas, seleccione a expressão mais adequada para cada enunciado:

*Casa própria; caixa de correio; lucro fácil; reduzir custos; salário mínimo; mercado negro; recibo verde; iniciativa privada;*

1. Portugal tem o SALÁRIO MÍNIMO legal mais baixo da antiga União Europeia.
2. Os trabalhadores a RECIBO VERDE vão pagar mais à Segurança Social, segundo a proposta de lei do Governo português.
3. Actualmente REDUZIR CUSTOS tornou-se uma questão de sobrevivência para qualquer empresa.
4. Entrar neste negócio pensando que se vai conseguir LUCRO FÁCIL e rápido, é pura ilusão.
5. Quantos de nós esperamos vencer os obstáculos da burocracia e conseguir um financiamento para a compra da tão sonhada CASA PRÓPRIA.
6. Portugal Brands promove o design português, uma INICIATIVA PRIVADA que proporciona uma exposição de marcas portuguesas no circuito mundial do design.
7. Verifico a CAIXA DE CORREIO todas as manhãs na tentativa de conseguir uma resposta aos anúncios de emprego que tenho vindo a candidatar-me.
8. As forças policiais do Grande Porto descobriram que grande parte dos maços de tabaco roubados em cafés e outros estabelecimentos vão parar ao MERCADO NEGRO.

## Anexo E- Actividade com cartoons



Cidadão escolhido aleatoriamente para efeitos comparativos



**Faça corresponder as legendas enumeradas a cada cartoon:**

1. Apesar da crise de que sofre o país, as entidades bancárias continuam a obter lucros muito acima da média, contrastando com o poder de compra do comum cidadão, cada vez mais endividado e com cargas fiscais altíssimas. O Povo está de tanga, e de barriga vazia!

2. Os fogos florestais arrasam a floresta portuguesa todos os anos, nos meses de verão. A maior parte é fogo posto.

3. A média de salários em Portugal teima em não subir, obrigando a um "apertar do cinto" na maioria das famílias portuguesas. Na época natalícia, cada natal é proporcional à bolsa de cada um.

4. A quantidade de deputados na Assembleia da República, pouco participativos nas questões nacionais, é assustadora.

5. Em época de crise e recessão, o estado tenta a todo o custo diminuir o défice e chegar no menor tempo possível às metas impostas pela união europeia. O estado português aumenta os impostos, encarece os serviços, o desemprego aumenta, e proclama que todos devemos pagar a crise. Mas o facto é que nem todos podem pagar por igual, embora pareça ser esse o espírito.

## Anexo F- Crónica: “Quem tem boca vai a Roma”

Objectivo: Detectar as diferentes expressões fixas no texto.

### QUEM TEM BOCA VAI A ROMA<sup>2</sup>

(QUEM NÃO TEM VAI POR TODOS OS CAMINHOS)

Entre os muitos pequenos equívocos que sempre separaram, separam, e hão de talvez separar pela eternidade fora, os homens das mulheres, existe um pecado (ou será uma virtude) masculino sobre o qual me parece interessante reflectir:

Nenhum de nós, homens, gosta de reconhecer que se perdeu.

Ela – Não achas melhor perguntar se estamos a ir bem?

Ele – Não vale a pena. Tenho quase a certeza que é por aqui.

Quase nunca é por ali. Mas, se for, o homem lançará à esposa um sorriso divertido:

- Não tens confiança em mim?

«É claro que não», pensará a esposa, «a confiança, como a virgindade, só se perde uma vez.» Pensará isto mas ficará calada. A maior parte das mulheres prefere, sabiamente, encolher os ombros. Elas sabem que poucos casamentos resistem à sinceridade.

Ela – Estamos perdidos?

Ele – Claro que não. Estamos apenas a ir por outro caminho.

Tecnicamente podemos aceitar isso como sendo verdade: todos os caminhos vão dar a Roma. O problema é que alguns são demasiado longos. Aliás, esta frase,

«Todos os caminhos vão dar a Roma», foi com certeza criada por um homem que se perdeu no caminho para a capital italiana e não quis dar o braço a torcer.

«Quem tem boca vai a Roma».

Esta outra frase foi urdida pela mulher do dito homem depois de ter conseguido perguntar o caminho a alguém, na primeira oportunidade, por exemplo, quando finalmente pararam o carro para colocar gasolina.

As duas sentenças resumem filosofias distintas, talvez menos inimigas, que, naturalmente, são entendidas de forma diversa por homens e mulheres.

---

<sup>2</sup> AGUALUSA, José Eduardo - *A substância do amor*, Publicações Dom Quixote, Lisboa 2ª edição, Março, 2000: 149-151./ Sublinhado meu.

Segundo os homens o que falta às mulheres é espírito de aventura. Todos os caminhos vão dar a Roma e os mais interessantes são precisamente aqueles que não se acham nos mapas. Se Colombo fosse uma mulher teria chegado à Índia, como era o seu objectivo, e não ficaria para a história como o descobridor da América.

Segundo as mulheres o que falta aos homens é espírito prático. Os homens, com a sua estúpida arrogância, preferem permanecer perdidos a admitir que não sabem onde estão.

Pela mesma razão é muito perigoso perguntar a um homem qual o melhor caminho. Se ele souber dará a indicação, é claro, e ficará muito feliz, por isso. Mas se não souber vai responder na mesma, como se soubesse, e talvez ainda com mais autoridade.

Eu próprio costumo proceder assim. Uma vez, em Viana do Castelo, uma espanhola parou o carro para me perguntar onde ficava a fronteira. Apontei para Sul, com toda a firmeza da minha ignorância, mas ela não se convenceu:

- Nessa direcção volto para o Porto.

Olhei-a com desdém:

- É claro! Eu não disse que era o caminho mais curto.