



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Helena Maria Alves Carriço

**2º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e de Espanhol
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário**

**O ensino-aprendizagem de léxico-as colocações
2012**

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

Versão definitiva



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Helena Maria Alves Carriço

**2º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e de Espanhol
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário**

**O ensino-aprendizagem de léxico-as colocações
2012**

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

Versão definitiva

Resumo

Este trabalho tem como objetivo demonstrar que o ensino-aprendizagem de uma língua, deve incluir o ensino de léxico, não apenas ao nível de unidades lexicais, mas sobretudo ao nível das combinações possíveis que normalmente se usam com essas mesmas unidades, ou seja *colocações*.

Acredito ser imprescindível que o professor investigue, estude e prepare este tema das colocações o melhor possível, para que possa ir ao encontro às necessidades dos alunos e contribua, assim, de forma eficaz para o seu sucesso.

As colocações, além de outras especificidades, têm um carácter idiosincrático e são diferentes de língua para língua. Os falantes nativos de uma língua elegem intuitivamente a colocação mais adequada a utilizar, já para os alunos de uma língua estrangeira, esta é uma grande dificuldade, que só poderá ser superada com uma abordagem lexical a partir do tratamento das colocações em aula de língua estrangeira como uma atividade pedagógica essencial.

Abstract

This work aims to show that learning a foreign language has to include the teaching of lexis, but not only lexical units, but most of all the words usually used with other words – *collocations*.

I believe that it's essential that a teacher studies, researches and prepares himself carefully, so that he can better fulfill students' needs and consequently help them to succeed.

Collocations are idiosyncratic and different from language to language, this way native speakers choose collocations by instinct, whereas foreign language students feel great difficult in doing so.

Students can only overcome this difficulty by being taught collocations as an essential pedagogical classroom activity.

Agradecimentos

Gostaria de aproveitar esta oportunidade para endereçar dois tipos de agradecimentos, uns de cariz institucional e outros pessoais.

Em primeiro lugar, queria agradecer ao corpo docente deste mestrado, em especial ao meu orientador, o Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo, pelo seu apoio e disponibilidade.

Queria também agradecer à minha orientadora de estágio, a Dr.^a Nancy Barreto Moreira, pelos seus conselhos e ajuda preciosa durante o trabalho de estágio.

Às minhas colegas de trabalho e à Andrea Rocha pelo seu apoio e companheirismo.

Finalmente, à minha família, fundamental e o suporte ao longo deste percurso.

Sumário

Resumo.....	4
Agradecimentos.....	5
Sumário... ..	6
Introdução.....	8
Parte I – Fundamentos teóricos	10
1. Conceito de colocação.....	10
2. Caraterísticas das colocações	12
3. Colocações, combinações livres e locuções	18
3.1 Colocações e locuções.....	19
3.2 Colocações e combinações livres.....	22
4. Tipos de colocações	24
4.1 Segundo Koike	24
4.1.1 Colocações simples	24
4.1.2 Colocações complexas	28
4.2 Segundo Corpas Pastor.....	31
4.3 Segundo Lewis	32
5. O ensino de colocações	32
5.1 A importância do ensino das colocações	32
6. A aquisição de léxico	37
7. O contributo do enfoque através de léxico.....	39
8. Proposta metodológica para o ensino de léxico - colocações	41
9. Que colocações ensinar	46
Parte II – Apresentação de casos práticos	49
1. Perfil da Escola E B 2,3 de Lousada:	49
2. Perfil das turmas.....	50
3. Descrição geral do trabalho.....	50
4. Propostas didáticas realizadas	51
4.1 Primeira proposta de trabalho: "¿Quién soy yo?"	51

4.1.1 Primeira aula	52
4.1.2 Breves reflexões	53
4.2 Segunda proposta de trabalho: Unidade “El mundo del trabajo”	54
4.2.1 Segunda aula	54
4.2.2 Breves reflexões	55
4.3 Terceira proposta de trabalho: Unidade “La salud”	56
4.3.1 Primeira aula	57
4.3.2 Segunda aula	58
4.3.3 Terceira aula	59
4.3.4 Breves reflexões	60
4.4 Quarta proposta de trabalho: Unidade “Viajar es aprender”	60
4.4.1 Primeira aula	61
4.4.2 Segunda aula	62
4.4.3 Terceira aula	63
4.4.4 Breves reflexões	64
4.5 Breves considerações	65
5. Fichas de trabalho usadas como trabalho de casa	65
5.1 Ficha “Vamos de compras”-tipo substantivo+de+substantivo	65
5.2 Ficha “Adverbios, adverbios” – tipo verbo + advérbio.....	66
5.3 Ficha “Salir de dudas” – tipo verbo + preposição + substantivo	66
5.4 Breves reflexões	67
6. Inquéritos realizados	67
Conclusão	70
Referências Bibliográficas	72
Anexos.....	77

Introdução

A dificuldade demonstrada pelos alunos de Língua Estrangeira no que respeita sobretudo à expressão oral e expressão escrita, levou-me a questionar e a interessar-me pelas possíveis causas para este facto.

Como professora de Inglês, já há algum tempo que discutia com colegas o facto de os alunos serem tão fracos nestas duas atividades comunicativas, mas sem nunca conseguir chegar a uma única causa para tal motivo.

Foi já como estudante de língua espanhola, que “senti na pele” também essa dificuldade e percebi que dominava a gramática “toda”, mas tinha uma grande dificuldade ao nível do léxico. Claro, que outros fatores intervêm num bom desempenho de um aluno, mas decididamente este não era um problema só sentido por mim, mas sim por muitos alunos, que se bem orientados conseguiriam melhorar o seu desempenho, como alunos de língua estrangeira.

Por isso, essa experiência pessoal foi decisiva na escolha do tema *ensino-aprendizagem de léxico* e nomeadamente no ensino das colocações. Porém, este interesse pelo ensino-aprendizagem de léxico não é sentido apenas por mim e tem vindo em acréscimo ao longo dos anos, nomeadamente o interesse pelo ensino de colocações (unidades lexicais formadas, geralmente, por duas palavras, que frequentemente aparecem juntas).

Em virtude destas constatações, procurei durante o estágio realizado no ano letivo de 2011-2012, na Escola E.B 2,3 de Lousada, em Lousada, no distrito do Porto, ir além do ensino de unidades lexicais e planificar atividades de ensino-aprendizagem de colocações. Os alunos alvo foram sobretudo alunos do nono A (apenas foi lecionada uma aula a uma turma de oitavo).

Deste modo, ao longo das páginas seguintes apresentarei uma primeira parte teórica sobre o ensino-aprendizagem das colocações, na qual incluirei, resumidamente, o que até agora se estudou desde o ponto de vista semântico e formal sobre “colocações”. Após esta primeira parte, dedicada à fundamentação teórica deste tema, irei apresentar as propostas práticas desenvolvidas neste ano de estágio. Ao longo desse ano letivo, foram desenvolvidas quatro propostas de trabalho, uma para o oitavo ano e as restantes três para o 9ºano. Também

apresentarei, nesta segunda parte, as conclusões dos inquéritos realizados aos alunos no final do ano letivo, para saber até que ponto estes consideraram o ensino de colocações útil como alunos de uma língua estrangeira. Finalmente, apresento e faço alguns comentários à prestação dos alunos sobre algumas fichas selecionadas como trabalho autónomo em casa.

Parte I

Fundamentos teóricos

1. Conceito de colocação

Segundo Margarita Alonso Ramos (1995:9) o conceito de colocação não é um termo aceite unanimemente por todos aqueles que se têm dedicado ao estudo das colocações. Alonso Ramos (1995:9) refere ainda que o termo *colocación* se usa com sentidos diferentes: “Unas veces, refiere a combinaciones probables o usales de dos palabras; otras a combinaciones restringidas en donde un lexema exige la presencia de outro. Incluso, en ocasiones, se emplea *colocación* como equivalente a sintagma(...)”.

De acordo com o *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las Lenguas*, uma terminologia diferente é usada, referindo-se a verbos com regime preposicional, como por exemplo: “convencerse de”, “atreverse a” e por outro lado de combinações de regime semântico: expressões constituídas de palavras que habitualmente se utilizam juntas: “cometer un crimen”, “ser culpable de (algo malo)”.

Contudo, e como refere Marta Higuera (2006b:37), não só os verbos têm um regime preposicional e o termo “regime semântico” pode parecer atrativo, mas é difícil de aplicar a casos em que uma palavra forma colocações com uma série de nomes, uma vez que normalmente o regime preposicional não permite este tipo de variações.

No entanto, e seguindo os termos usados por Corpas Pastor e Kazumi Koike, neste trabalho vou usar o termo colocação. Veja-se, então, o que alguns autores entendem por colocação.

Segundo Alonso Ramos (1995:9) a primeira pessoa a utilizar o termo “collocation” foi o linguista J.R.Firth, no ano de 1957, na obra “Papers of Linguistics”. No entanto, e de acordo com Corpas Pastor, este termo só foi depois clarificado pelos seguidores da escola sistemática britânica, nomeadamente por Halliday, que define o termo colocação como uma associação sintagmática de unidades lexicais, textualmente quantificável com a probabilidade de que

ocorram em “n” intervalos (uma distância de “n” unidades lexicais) desde uma unidade “x”, as unidades a, b, c. (Halliday 1961:276 in Koike, 2001:17).

Já de acordo com Corpas Pastor (1996:66), uma colocação pode definir-se do seguinte modo:

La colocación es una combinación de dos componentes, que pueden ser bien simples (así se trata de la colocación simple) bien complejos (se trata de la colocación compleja). Uno de estos componentes se llama base, que presenta autonomía semántica, determina la elección del colocativo y selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo.

Pode, pois, concluir-se que “colocação” é uma combinação de dois elementos (ou mais), que não constituindo orações, costumam aparecer juntos, sendo um desses elementos a base, que tem autonomia semântica e que seleciona o outro elemento, o colocativo.

Geralmente o substantivo é a base, exceto nas colocações formadas por verbos e advérbios, ou por advérbio e adjetivos, onde os verbos e os adjetivos o são respectivamente (Corpas Pastor 1996:59). Na colocação “contraer una deuda”, a base será “deuda” e o colocativo “contraer”. O raio colocacional será constituído pelos verbos que podem combinar-se com este substantivo (*tener, reembolsar, pagar, saldar, liquidar, etc.*) e o campo colocacional está composto pelos vocábulos, geralmente sinónimos, que possuem um potencial colocacional similar, como “*crédito, adeudo, debe, débito, deficit*”, etc. (Koike 2001:63).

No entanto, não se trata apenas de uma combinação de dois elementos, uma vez que estas combinações de palavras têm carácter idiossincrático e o que as une não se justifica só nas regras gramaticais ou semânticas, mas também é cultural, literário, histórico, resultado da sua repetição no tempo, pelo que se estabeleceram na memória coletiva como unidades (Higueras García 2004:16).

Corpas Pastor (2001:91) caracteriza ainda as colocações como unidades fraseológicas de pleno direito, considerando-as poléxicais ou pluriverbais, uma vez que são formadas por pelo menos duas palavras, como por exemplo “soltero empedernido” e “lluvia torrencial”. Já outras colocações são compostas por duas palavras lexicais e por uma palavra gramatical, do tipo “poner en funcionamiento” e “racimo de uvas”. Também as colocações complexas constam de

mais de duas palavras, como “dinero contante y sonante” ou “llorar a moco tendido”, formandas por uma locução e o seu colocado.

Já para Mel’čuk (2006:13) “una colocación es un frasema, es decir, un sintagma no libre (...) un sintagma de la lengua es libre si, sólo si, puede construirse a partir de un contenido informativo dado, de manera 1)regular y 2) no restringida” (Mel’cuk, 2006:13 em Avilés Ibáñez 2010:20).

No seu texto “En torno al concepto de colocación”, Gloria Corpas Pastor oferece outras duas definições, que creio serem pertinentes neste momento e que tentam definir o termo “colocação”: a de Írsula Peña (1994:50): “Las colocaciones de una lengua son combinaciones perfectamente gramaticales, típicas, relevantes, específicas, usuales, estables y, por ello, reproducibles, que designan los correspondientes estados, objetos y fenómeno típico de la realidad circundante”.

E a de Haensch, (1982:251): “De las nociones fundamentales que cubre el término colocación, entendemos por colocación aquella propiedad de las lenguas por las que los hablantes tienden a producir ciertas combinaciones de palabras de entre gran cantidad de combinaciones teóricamente posibles”.

2. Caraterísticas das colocações

Koike (2001:25-29) salienta as seis caraterísticas mais importantes das colocações:

Formais:

- a) A coocorrência frequente de duas unidades lexicais
- b) As restrições combinatórias impostas pelo uso tradicional
- c) A composicionalidade formal

Semânticas:

- a) O vínculo entre dois lexemas

- b) A relação típica entre os seus componentes
- c) A precisão semântica da combinação

a) coocorrência frequente

Trata-se da aparição de duas ou mais unidades lexicais de um modo frequente. Koike (2001:27) refere que se a percentagem desta co-aparição for superior a 20%, pode falar-se de coesão lexical ou sintática (Koike 2001:27).

Esta não é, porém, uma característica exclusiva das colocações, já que o simples facto de que dois lexemas co-aparecerem frequentemente não os torna numa colocação: o que quer dizer que nem todas as combinações que co-aparecem frequentemente possam ser consideradas colocações. Por exemplo, os verbos transitivos como “ver”, “querer” e “saber” não formam colocações em combinações tão frequentes como “ver la tele”, “querer agua” ou “saberse la lección” (Aurora Navajas Algaba 2006:11).

No que diz respeito a esta característica, é importante referir que o facto de existir co-aparição, não significa que os dois membros da colocação tenham de aparecer necessariamente um seguido ao outro, visto que pode aparecer uma ou duas palavras, ou mais, entre eles. Este fenómeno é designado de “collocational span”. Porém, Corpas Pastor (1996:78) refere que a teoria colocacional não especifica a distância à qual as duas unidades podem ser considerados membros de uma mesma colocação. Koike (2001:146) menciona a este respeito que pode acontecer que duas palavras formem uma colocação e apareçam separadas por mais de cinco unidades, tal como se pode ver no exemplo seguinte retirado deste autor: “Mientras los **rumores** sobre las nuevas contrataciones de Universidad de Chile **corren** de aquí para allá, los jugadores que ya firmaron siguen trabajando duro para comenzar de buena forma la copa Chile [...] (*La Época*, 11/02/98:20).

Também é importante mencionar que na maioria das colocações AB observa-se uma preferência lexical do lexema A para aparecer com o lexema B, mas o B não apresenta essa mesma preferência para posicionar-se com o A. Por exemplo, na colocação “tener hambre”, o substantivo “hambre” costuma colocar-se com o verbo “tener”, mas o verbo tener não costuma colocar-se com o substantivo hambre. (Pavlina Skolníková 2010:22)

b) Restrições combinatórias

Esta é a característica principal que distingue as colocações dos sintagmas livres. O uso tradicional impõe restrições na colocabilidade das unidades lexicais e faz com que um dos elementos da colocação apresente uma maior restrição que o outro. A propósito disto Írsula Peña refere que as restrições combinatórias impostas pelo uso fazem com que a seleção de um substantivo “x” requeira a presença de um determinado verbo, embora desde o ponto de vista sintático-semântico pudesse realizar-se outra seleção. (Írsula Peña 1994a:277 in Koike 2001:27).

Nos exemplos “coger la gripe“, o substantivo “la gripe“ coloca-se principalmente com o verbo “coger“ e os seus sinónimos. Mas por outro lado, o verbo “coger“ combina-se com um número enorme de substantivos. (Pavlina Skolníková 2010:20)

c) composicionalidade formal

Segundo Koike (2001:152) esta característica permite que as colocações apresentem características próximas às dos sintagmas livres, mas no caso das colocações há a possibilidade de modificação. Segundo Mendivil (1991:717-718 in Koike 2001:27), as colocações caracterizam-se por ser composicionais e variáveis combinatória e morfológicamente, o que quer dizer que as colocações têm certa flexibilidade, tanto morfológica como sintática, na hora de sofrer modificações, o que lhes permite uma série de transformações como as seguintes: **a nominalização**: “repicar la campana”>“repique de campanas”; **transformação em passiva**: “derogar las leyes” > “han sido derogadas las leyes”; **morfológicas**, substituição de uma componente: “violar” > “transgredir” > “vulnerar las normas”; **modificação adjetival**: “daba una explicación satisfatória.” (Koike 2001:146).

d) o vínculo de dois lexemas

Koike (2001:28) refere que as colocações apresentam uma série de características semânticas importantes a ter em conta, como o vínculo que contraem entre si dois lexemas, a tipicidade das relações que existe entre ditos lexemas e a precisão semântica representada por eles.

Esta característica estabelece-se entre os significados lexicais das colocações, e por isso, pode explicar-se a variação gramatical que podem sofrer estas unidades, como por exemplo “luchar encarnizadamente” → “lucha encarnizada” (Koike 2001:28). Segundo Aurora Navajas Algaba (2010:14) esta característica pode observar-se, por exemplo, em numerosas colocações formadas por um verbo e um advérbio terminado em “mente”, que se correspondem com colocações substantivo-adjetivo. Isto é devido ao facto de que os advérbios terminados em “mente” derivam dos seus correspondentes adjetivos (Aurora Navajas Algaba, 2006:14)

Aurora Navajas Algaba, (2006:14) apresenta o seguinte exemplo para melhor entendermos esta variação:

- ❖ *fracasar estrepidosamente – fracaso estrepitoso*
- ❖ El equipo *fracasó estrepidosamente* en el partido de ayer ↔ El equipo sufrió un *fracasso estrepitoso* en el partido de ayer.

e) a relação típica entre as suas componentes.

A relação típica entre elementos de uma colocação é outra característica semântica das colocações. A este respeito, Gloria Corpas Pastor (2001:103) refere que:

...los miembros de las colocaciones reflejan la relación típica, y, por tanto, verdadera que mantienen los colocados en el mundo real. Por ejemplo, “cargar una pistola” sería colocación, pero “lavar” o “olvidar una pistola” solo podría establecer una relación típica en calidad de arma de fuego.

A relação típica dos elementos das colocações implica, que a base selecione uma aceção sempre em combinação com os seus possíveis colocativos. A relação entre os dois elementos da colocação passa, pois, a ser necessária nessa construção colocacional.

Segundo Koike (2001:28), são colocações “tocar la guitarra“ e “rasguear la guitarra“, mas não são “limpiar la guitarra” e “guardar la guitarra“, uma vez que “limpiar“ e “guardar“ não estabelecem uma relação típica com um instrumento musical.

f) Precisão semántica

Esta é a última caraterística que Koike nos apresenta e que está totalmente ligada com a caraterística anterior (a relação típica entre os seus elementos).

A este respeito, Corpas Pastor esclarece que as colocações expressam um conceito inequívoco para os falantes nativos e estes fazem-no de forma rápida e económica, facilitando o intercâmbio conversacional. Assim, em vez de dizerem “intentar que alguien recuerde una cosa olvidada”, um nativo usaria a colocação “refrescarle la memoria” (Koike, 2000:280 in Corpas Pastor 2001:103)

Já Corpas Pastor (2001:91), de todas as caraterísticas das colocações, salienta as seguintes: polilexicalidade, alta frequência de aparição e co-aparição, institucionalização, estabilidade (fixação e especialização semântica), idiomaticidade e variações potenciais (Corpas Pastor, 1998a):167). No que respeita à institucionalização que as colocações apresentam, Corpas Pastor refere o seguinte: “dicho rasgo debe entenderse como la fijación en función de la reproducibilidad de estas unidades en el discurso. Esto quiere decir que a fuerza de reproducir una combinación, los hablantes la reconocen como familiar y la emplean como si se tratara de un fragmento prefabricado”. (Corpas Pastor 2001: 89-108)

Segundo Eva María Muñoz Álvarez (2002), as caraterísticas das colocações são três:

- a) são unidades formalmente regulares e constroem-se de acordo com as regras morfosintáticas gerais e particulares da língua.
- b) são unidades semanticamente regulares, isto é, composicionais. Muñoz Álvarez explica que “una expresión es composicional o semánticamente regular si el significado de

dicha unidad es deducible del significado aislado de cada uno de los elementos constituyentes de dicha unidad”

- c) as colocações substantivo-verbo são combinações que apresentam uma seleção lexical orientada, isto quer dizer que o substantivo escolhe um determinado verbo para a expressão do processo. (Muñiz Álvarez 2002: 265 in Avilés Ibáñez 2010:24)

Carolina Travalía (2006) acrescenta um elemento novo nesta caracterização das colocações. Segundo esta autora existe uma nova classe de colocações, além das lexicais explícitas, existe a classe de colocações implícitas. Na sua opinião as colocações explícitas dividem-se em lexicais e gramaticais. As lexicais são compostas por dois elementos lexicais e as segundas por um elemento lexical e outro gramatical. (Travalía 2006:321 in Avilés Ibáñez 2010:25).

Para esta autora as colocações lexicais caracterizam-se por:

- a) um vínculo lexical, tal como Koike sugere, entre a base e o colocativo, que é o resultado de uma combinação linguística arbitrária e por isso se explica que digamos “blanco y negro”, “mantequilla y mermelada”, ou “sol y sombra” e que discriminemos “negro y blanco”, “mermelada y mantequilla” e “sombra y sol”;
- b) uma hierarquia entre elementos: a orientação unidireccional dos seus componentes impera assim como a seleção de uma determinada aceção;
- c) haver diferenças entre línguas: tal como refere Travalía “está claro que al tener cierto grado de fijación y una designación pactada inconscientemente por los miembros de la comunidad se torna difícil mantener el correlato de significado en otra lengua.”

No seu estudo, Travalía (2006 in Avilés Ibáñez 2010:25) introduz assim as colocações implícitas, que segundo a autora são compostas por duas unidades lexicais, acrescentando que:

... pero a diferencia de las colocaciones explicitas, el vinculo léxico que opera entre ellas dos es el nombre de un grupo o campo léxico, o que es lo mismo, el hiperónimo y los dos elementos de colocación nunca aparecen juntos en el discurso. Es pues el hipónimo o el cohipónimo de este el que aparece en el discurso.

A título de exemplo Travalía (2006:325 in Avilés Ibáñez 2010:25) diz o seguinte: o verbo “alcanzar” não aparece de forma frequente com a palavra “hora”: “Alcanzamos una hora”, no

entanto, co-aparece habitualmente com as manifestações concretas do nome “hora”: “Alcanzamos las ocho de la tarde”.

3. Colocações, combinações livres e locuções

Distinguir colocações, combinações livres e locuções é uma tarefa difícil, uma vez que até alguns autores sentem dificuldade em fazê-lo, chegando mesmo a utilizar outros termos que não o de “colocações”.

Corpas Pastor (1994:52) sintetiza no quadro abaixo as unidades fraseológicas evidenciando as características que permitem distingui-las:

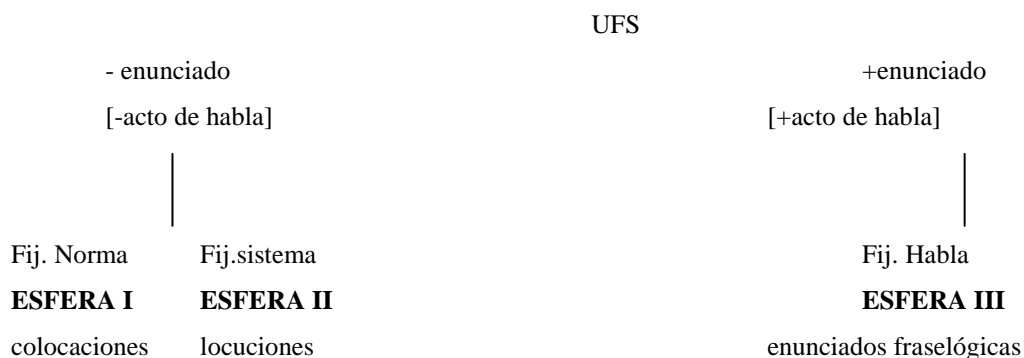


Figura 1 (Corpas Pastor 1994:52 in Alvilés Ibañez 2010:27)

Segundo esta autora, as colocações pertencem à categoria da norma e as locuções ao do sistema, o que lhes permite ter uma fixação menor, permitindo-lhe também uma série de modificações, sem que haja qualquer alteração de significado.

Já para Koike locuções, colocações e combinações livres apresentam um grau de fixação estrutural diferente. A colocação encontrar-se-á a meio caminho entre a locução, que não tem mobilidade, e a combinação livre, que, tal como o seu próprio nome indica, depende mais do arbítrio do falante do que da convenção da comunidade linguística.

3.1 Colocações e locuções

Corpas Pastor (1996:88) afirma que as locuções são “unidades fraseológicas del sistema de la lengua con los siguientes rasgos distintivos: fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática. Estas unidades no constituyen enunciados completos, y, generalmente, funcionan como elementos oracionales”.

Koike (2001:31) seguindo Corpas Pastor, refere que as locuções se caracterizam por expressar o seu sentido idiomático no marco de uma estrutura fixa.

No que respeita às colocações, locuções e combinações livres, Koike (2001:31-39) estabelece uma distinção clara, usando para isso os seguintes critérios, que são os mais representativos para estabelecer esta distinção:

- **a rigidez sintática**: se se considerar uma colocação frente a uma locução, conclui-se que a primeira aceita alterações, como por exemplo:

a) **modificação adjetival**

- ❖ hacer un favor > hacer un gran favor
- ❖ hacer un aterrizaje > hacer un aterrizaje forzoso
- * (errado): tomar tierra [locución] > tomar una tierra forzosa [locución]

b) **Pronominalização**

- ❖ Asumió el cargo de alcalde, pero su repentina enfermedad le impidió desempeñarlo.
[Colocação: desempeñar un cargo]
- * [errado] Le pidió que echara un ojo al niño mientras no estaba, pero él se negó a echarlo. [locução: echar un ojo a algo]

c) **relativização do substantivo em função do complemento direto**

- ❖ Este libro marca la línea que deben seguir sus partidários [colocação: seguir la línea]
- * echar el ojo a algo [locução] > el ojo que acabo de echar a ese vestido [errado]

d) transformação em passiva

❖ el órgano fue trasplantado [colocação: trasplantar un órgano]

* escurrir el bulto [locução] > el bulto escurrido [errado]

e) nominalização

❖ trasplantar un órgano > el trasplante de órgano

* escurrir el bulto [locução] > el escurrimiento del bulto [errado]

f) extração de um componente

❖ Llebava allí una hora. Había intentado anudar una conversación que el cubano esquivaba por timidez. Quería, sin embargo retenerle, como si su presencia diese brillo a la taberna, un brillo del que nadie era testigo.

g) outras

Existe na colocação uma flexibilidade morfológica ou morfosintática que não se encontra na locução.

❖ trabar amistad > muchas amistades, amistad trabada [colocação]

No entanto, apesar do anteriormente exposto, existem algumas locuções que toleram a pronominalização, a nominalização e certas modificações, como se pode verificar nos seguintes exemplos de Bosque (1982:121 e 126 in Koike 2001:32):

❖ empinar el codo [locução] > empinarlo

❖ tomar el pelo [locução] tomadura de pelo

- o número de significados:

A colocação, salvo algumas exceções, costuma ter só um significado. As locuções normalmente têm um sentido literal e outro idiomático:

❖ *arrimar el hombro, escurrir el bulto, arrojar la toalla*, por exemplo podem interpretar-se literalmente apesar do seu significado ser quase sempre figurado.

A este propósito, Koike (2001:31) diz o seguinte: "... el significado de una colocación refleja los significados de sus partes constituyentes mientras que la locución constituye un

solo significado idiomático”. Ou seja, enquanto que a locução tem como uma das suas características a idiomaticidade, a colocação carece dela. Deste modo, o significado da locução “comerse la cabeza” não se pode explicar através da soma dos significados do verbo “comer” e do substantivo “cabeza” e tal como refere Koike (2001:35) a locução é semanticamente menos transparente que a colocação.

- a obrigatoriedade de coocorrência:

Embora haja algumas exceções, as locuções normalmente impedem a mudança dos seus elementos por outros. Não se pode “resbalar el bulto” ou * “escapar el bulto”, por exemplo, mas pode-se “otorgar” ou “conceder un favor”. Ao contrário das colocações, onde a coocorrência é frequente, as locuções exigem a coocorrência dos elementos que as formam, embora haja exceções. Deste modo, a locução “ hinchársele las narices (a alguien)” perde o seu sentido idiomático, se se mudar algum dos seus componentes (*hinchársele la nariz, crecerle las narices*), enquanto que a colocação “apagar la sed” não perde o seu significado mesmo quando substituímos o verbo “apagar” por outros como “matar”, “saciar” ou “satisfacer” (Koike 2001:34).

Porém, algumas locuções toleram a substituição de alguns dos seus constituintes, como é o caso de “estar en las nubes / en una nube, vivir en las nubes, estar/vivir en la luna” sem perder a idiomaticidade, já que só se trata de variantes lexicais de uma mesma locução.

- o vínculo entre dois lexemas

Hausmann (1979:191, n.9 in Medrano 2007:10) fala do vínculo de dois lexemas (*roots* ou *raíces*) isto explica a possibilidade que muitas colocações têm de mudar a categoria gramatical: *discutir acaloradamente* > *discusión acalorada*; já com as locuções não se passa isto.

- o número de lexemas implicados:

Corpas Pastor (1996:52) refere que as colocações são unidades fraseológicas formadas por duas unidades lexicais, enquanto que nas locuções geralmente intervêm mais de dois lexemas. Ou seja, a colocação consiste na união de dois lexemas, na locução pode haver mais de dois:

❖ *echar leña al fuego, caer en saco roto.*

Para concluir este assunto sobre colocações e locuções, é importante referir que existem combinações que funcionam como colocações e locuções, dependendo do contexto, e tal como assinala Koike (2001:36): “en estos casos las locuciones suelen ser los resultados de una metaforización de sus vínculos colocacionales correspondientes”. Por exemplo “tocar la lotería” funciona como colocação se se fala da loteria como tal, mas “me ha tocado la lotería este año”, considera-se uma locução, se se falar de uma coisa favorável/vantajosa:”Cuando te conocí, me tocó la lotería”, Koike (2001:37).

Na verdade, grande parte das locuções que existem em Espanhol surgiram do significado idiomático atribuído ao significado literal da colocação. Exemplifico com mais ejemplos retirados de Koike (2001:37):

- ❖ Dio un chupinazo tan fuerte que **metió un gol** desde fuera de área. [colocação]
- ❖ No leí bien el contrato y **me metieron un gol.** (engañar a alguien) [locução]
- ❖ Al caer se **abrió una brecha** [abertura] en la ceja. [colocação]
- ❖ Mis ruegos y súplicas **abrieron brecha** en su corazón. (persuadir, impresionar) [locução]

3.2 Colocações e combinações livres

Segundo Corpas Pastor (1996:76) as diferenças existentes entre colocações e combinações livres não afetam o sistema da língua, uma vez que é só ao nível da norma onde se diferenciam. As colocações ilustram preferências de combinação e restrições impostas pelo uso, ao contrário das combinações livres de palavras, que não apresentam essas preferências.

Os elementos das combinações livres não coocorrem tão frequentemente como os que formam uma colocação, por isso, os sintagmas livres são menos estáveis e a seleção de duas componentes depende plenamente do livre arbítrio do falante.

Ao nível da norma, a primeira diferença faz alusão a este aspecto da frequência da co-aparição das unidades lexicais que as compõem. A frequência de uso está relacionada com a frequência de co-aparição, implicando o seguinte: “desde el momento en que una combinación libre de palabras, constituida libremente a partir de reglas del sistema lingüístico, se emplea en alguna ocasión particular, está disponible para ser usada en el discurso por el mismo hablante o por otro(s) como una combinación ya hecha” (Corpas Pastor 1996:21).

Para além do referido, (as colocações, que como já mencionado, expressam uma relação típica entre os seus componentes), as combinações livres não expressam nenhuma relação típica entre os seus elementos. Segundo Koike (2001:28), tal como já referido, os sintagmas “limpiar la guitarra” e “guardar la guitarra” são combinações livres, porque entre “limpiar” ou “guardar” e “guitarra” não existe nenhuma relação típica, ao contrário do que acontece com as colocações “tocar la guitarra” ou “rasgear la guitarra”.

Outra diferença tem a ver com o grau de restrição combinatória imposto pelo uso, sendo que é muito menor nas combinações livres do que nas colocações, que por outro lado não possuem o grau de fixação interna das locuções. E tal como nos explica Corpas Pastor (1996:52), “el rasgo esencial que distingue las colocaciones de las combinaciones libres de palabras es que las colocaciones presentan cierto grado de restricción combinatória determinada por el uso (cierta fijación interna)”.

Koike (2001:30) assinala, ainda, que as combinações livres apresentam maior flexibilidade combinatória, morfológica e sintática do que as colocações, que por outro lado, são mais flexíveis que as locuções.

4. Tipos de colocações

4.1 Segundo o ponto de vista de Koike:

Koike (2001:44) distingue dois tipos de colocações: as colocações simples, formadas por duas unidades lexicais simples como por exemplo “fruncir el ceño”, e as colocações complexas, formadas por uma unidade lexical e outra unidade fraselógica (ex.: “dormir como un tronco”).

4.1.1 Colocações simples

Estas colocações são formadas por uma combinação de duas unidades lexicais simples, isto é, combinações entre substantivos, adjetivos, advérbios e verbos.

Nem todos os autores concordam com a classificação das colocações simples, existindo estudos onde se verificam vários tipos e subtipos de colocações, variando o número de colocações dependendo do autor.

A referência deste trabalho é a classificação elaborada por Koike (2001), no entanto, também farei referência à proposta de Corpas Pastor (1996) e de Lewis (1997).

Segundo Koike (2001:46-55) estas colocações classificam-se da seguinte forma:

a) Substantivo + verbo

Conjuntamente com as colocações substantivo + adjetivo estas são as mais abundantes em Espanhol. Este tipo forma sintagmas verbais e dentro deles podem-se distinguir-se 3 tipos diferentes:

- ❖ Verbo + substantivo (sujeito): aqui estão incluídos os verbos que descrevem fenómenos meteorológicos (*despuntar el alba; soplar el viento; subir/bajar la marea; levantarse niebla ...*); sons de animais (*aullar el lobo, balar de oveja, barritar el elefante...*); entre outros (*el rumor circula/corre; el corazón late / palpita, el barco zarpa...*)

- ❖ Verbo + substantivo (complemento direto): são o grupo mais numerosos dentro das colocações do tipo substantivo-verbo. Aqui encontram-se os verbos colocacionais – “dar”, “tener”, “hacer” entre outros: (*cometer homicídio, adquirir hábito, contraer matrimónio*)
- ❖ Verbo + preposição + substantivo:
 - com verbos transitivos: *poner en duda; sacar de dudas*
 - com verbos intransitivos: *llegar a la conclusión, caer en desuso, salir de la crisis*
 - com verbos pronominais: *dejarse de rodeos, dejarse de ceremonias*

b) substantivo + adjetivo

Formam sintagmas nominais constituídos por um substantivo que atua de base e um adjetivo, que actua como colocativo, que modifica aquele:

- ❖ lluvia torrencial
- ❖ amor ciego
- ❖ ódio mortal
- ❖ enemigo acérrimo
- ❖ importancia capital

c) substantivo + de + substantivo

Tal como o grupo anterior, este também constitui sintagmas nominais, o primeiro substantivo é o colocativo e o segundo a base. Neste tipo de colocações, o primeiro substantivo indica um conjunto ou porção designada pelo segundo:

- ❖ banco de peces
 - ❖ enjambre de abejas
- } conjunto

- ❖ rebaño de ovejas
 - ❖ rebanada de pan
 - ❖ terror de azúcar
 - ❖ Copo de nieve
- } porção

A este grupo de colocações pertencem também as que se formam a partir de um grupo amplo de substantivos de medida:

- ❖ botella de vino
- ❖ lata de sardinas

Koike inclui aqui ainda as colocações formadas com substantivos que demonstram um impulso violento ou um sentimento repentino ou ainda uma manifestação abrupta de uma doença:

- ❖ arrebató de cólera/locura
- ❖ arranque de generosidad
- ❖ ataque de celos/risa/nervios

c) **verbo + advérbio**

Estas colocações são formadas por um verbo que atua como base e um advérbio que é o colocativo.

- com advérbios de intensidade:

- ❖ felicitar efusivamente
- ❖ desear fervientemente
- ❖ rogar encarecidamente
- ❖ proibir terminantemente
- ❖ afirmar tajantemente

- com advérbios de modo:

- ❖ cerrar hermeticamente

- ❖ hablar elocuentemente
- ❖ citar textualmente
- ❖ intervenir quirúrgicamente

Estes advérbios costumam terminar em “mente”, embora haja exceções:

- ❖ jugar sucio
- ❖ hablar claro
- ❖ pisar firme
- ❖ trabajar duro (Koike 2001:52)

Koike inclui ainda neste grupo as colocações formadas por verbos como “ir, marcharse” ou “salir” junto de gerúndios com valor adverbial:

- ❖ ir/salir/marcharse zumbando
- ❖ salir pitando

e) Advérbio + adjetivo/particípio adjetival

Neste caso o advérbio atua como colocativo e alguns exemplos são os seguintes:

- ❖ locamente enamorado
- ❖ profundamente dormido
- ❖ firmemente convencido
- ❖ visiblemente afectado
- ❖ altamente fiable
- ❖ rematadamente loco

f) verbo + adjetivo

Este grupo não é muito numeroso e é Koike o primeiro a incluir este grupo dentro das colocações (Medrano 2007:14):

- ❖ resultar ileso/indemne

- ❖ salir ileso/airoso/triunfante/malparado
- ❖ andar ajetreado
- ❖ caer simpático

4.1.2 Colocações complexas

As colocações complexas caracterizam-se por serem formadas por uma unidade lexical superior a uma palavra, ou seja, uma locução e uma unidade lexical simples. Koike (2001:55) denomina a este tipo de coocorrência lexical “colocação complexa”, porque um dos seus elementos não é uma palavra, mas sim uma unidade lexical composta por mais de uma palavra (locução).

Koike (2001:55-60), distingue cinco tipos de colocações de unidades complexas:

a) verbo + locução nominal:

- ❖ dar santo y seña
- ❖ dar un golpe de estado
- ❖ aguantar carros y carretos
- ❖ levantar castillos en el aire
- ❖ sopesar los pros y los contra

Este tipo de colocações complexas, têm a sua equivalência funcional nas locuções simples do tipo verbo + substantivo

b) locução verbal + substantivo

Segundo Koike (2001:57), trata-se do caso contrário do anterior. Nestas combinações “la locución verbal es la que presenta restricción colocacional con respecto al substantivo con el que se combina”. Observem-se os seguintes exemplos retirados de Koike:

- ❖ echar en saco roto → un consejo
- ❖ dar lugar a → sospechas
- ❖ hacer frente a → una dificultad/un peligro

❖ hacer uso de → la fuerza /la palabra

❖ llevar a cabo → un proyecto un plan

Este grupo equivale funcionalmente a uma locução simples verbo+substantivo.

c) Substantivo + locução adjetival

Este grupo tem equivalência funcional com as colocações simples substantivo+adjetivo e tal como assinala Koike (2001:57), neste caso é a locução adjetival a que escolhe o substantivo ao qual se aplica:

❖ dinero ← cantante y sonante

❖ verdad ← lisa y llana

❖ bandera ← a media asta

d) verbo + locução adverbial

Este grupo é o mais numeroso dentro das colocações complexas e corresponde funcionalmente às colocações simples verbo +advérbio.

Neste caso Koike (2001:58) refere que é a locução que mostra preferência por um verbo, que mantém o seu significado literal:

❖ caminar ← a paso de tortuga

❖ cerrar (la puerta) ← a cal y canto

❖ abrir (la puerta /la ventana) ← de par en par

❖ llorar ← a moco tendido

❖ llover ← a cántaros

❖ reírse ← a carcajadas

Também fazem parte deste grupo as comparações estereotipadas com “como” quando se colocam com determinados verbos e que funcionam como intensificadores:

❖ beber como un cosaco

❖ comer como una lima

❖ fumar como un carretero

- ❖ trabajar como un burro

Pertencem aqui também os sintagmas com a partícula “con” que carecem de valor idiomático:

- ❖ vivir con holgura
- ❖ esperar con ansiedad

e) locução adverbial + adjetivo

Neste tipo de colocações, a locução adverbial modifica o adjetivo, uma vez que o intensifica. Segundo o exemplo que Koike (2001:60) proporciona “loco de remate”, a locução “de remate” intensifica o adjetivo “loco”.

Também pertencem a este grupo muitas das colocações comparativas estereotipadas com “como”, que se combinam com adjetivos. Koike refere alguns exemplos, nomeadamente os seguintes:

- ❖ pálido como la cera
- ❖ bruto como un arado
- ❖ claro como el agua
- ❖ fuerte como un roble
- ❖ limpio como una patena
- ❖ listo como una ardilla
- ❖ orgulloso como un pavo
- ❖ sano como una manzana
- ❖ sordo como una tapia
- ❖ tieso como una escoba

Têm equivalência funcional nas colocações simples advérbio + adjetivo.

4.2 Segundo o ponto de vista de Corpas Pastor:

Esta autora (1994:66) faz uma classificação mais simples que koike e propõe a seguinte tipologia, que também se aplica ao caso da língua Inglesa e Alemã:

Classificação:

a) substantivo (sujeito) + verbo:

- ❖ estallar una guerra

b) verbo + substantivo (complemento):

- ❖ Colocações cujo colocativo e base pertencem ao mesmo campo semântico:
- ❖ desempeñar un papel
- ❖ Colocações cujas bases apresentam um padrão combinatório muito limitado:
- ❖ conciliar el sueño
- ❖ Colocações formadas por um verbo deslexicalizado, quase gramaticalizado e um substantivo que carrega a carga semântica fundamental:
- ❖ tomar una decisión

c) Adjetivo + substantivo

- ❖ fuente fidedigna

d) Substantivo + preposição + substantivo

- ❖ Colocações que ilustram uma função lexical singular:
- ❖ pastilla de jabón
- ❖ Colocações que ilustram um conjunto:
- ❖ enjambre de abejas

e) Verbo + advérbio

- ❖ negar rotundamente

f) adjetivo + advérbio:

- ❖ diametralmente opuesto

4.3 Segundo o ponto de vista de Lewis:

Lewis (1997) opta por um conjunto de categorias discretas, distinguindo colocações únicas (*unique collocations*) como por exemplo “foot the bill”, colocações fortes (*strong collocations*) como por exemplo “rancid butter”, colocações débeis (*weak collocations*), palavras que se podem combinar com “short, long, cheap” ou “expensive” e colocações de força intermédia (*medium-strength collocations*), como por exemplo “hold a conversation”, “make a mistake”, sendo o grupo mais numeroso e ao qual deve ser dada uma maior atenção por parte do professor.

5. O ensino de colocações

5.1 A importância do ensino de colocações

Ao longo de muitos anos, o ensino de léxico foi descurado e um pouco negligenciado, talvez porque a sua aquisição é um processo mais lento, (do que por exemplo a aquisição de gramática), que se estende ao longo de vários anos, que se esquece se não se utiliza e que nunca acaba. Álvarez Cavanillas (2008:40) considera que o facto de as colocações serem “transparentes” (o seu significado pode ser deduzido através da soma dos significados das

suas componentes), fez com que não se lhes atribuisse a importância devida. A este respeito Richards (1985:177), citado por Lahuerta Galán e Pujol Vila (1993:117), diz o seguinte:

El hablante no nativo puede tener un dominio considerable de la sintaxis mientras el conocimiento/dominio del léxico sigue creciendo, como sucede en el caso de los hablantes nativos, que en edad adulta siguen aumentando su vocabulario pese al suficiente desarrollo de la sintaxis.

Basta, pois, pensarmos em nós como falantes de uma língua nativa e percebemos o sentido da afirmação de Richards (1985).

Muitas vezes nós, professores, ensinamos léxico apenas fornecendo uma lista de palavras e o importante é perceber, que é fundamental proporcionar aos nossos alunos as combinações frequentes e possíveis de segmentos de língua ou “chunks”. (Já Miller (1956) se referia a “bits of information” e “chunks of information”). As colocações são um tipo de “chunks” e por isso importantes de serem ensinadas. Morante Vallejo (2005:32 in Álvarez Cavanillas 2008:20) sobre este assunto refere o seguinte: “ un elemento clave en la enseñanza será ayudar al alumno a que tome conciencia de la presencia de los *chunks* y a que desarrolle la capacidad de producirlos”.

Quando um aluno amplia o seu léxico, ao aprender o significado de uma palavra nova, não podemos limitar-nos a ensinar como se escreve, como se pronuncia ou o que significa, tem de lhe ser dado a conhecer as palavras que se combinam com ela, ou seja, o seu raio colocacional.

Tal como propõe Michael Lewis (1993), o importante é que os professores dirijam a atenção do aluno, não em direção à palavra, mas sim em direção a unidades lexicais complexas, com o objetivo de que se anotem as palavras que costumam co-aparecer numa frase (colocações e expressões idiomáticas) ou que costumam estar associadas a um contexto determinado (expressões institucionalizadas). (Michael Lewis 1993 in Álvarez Cavanillas, 2008).

Neste sentido, pode dizer-se que a segmentação em blocos permite melhorar a fluidez, na medida em que ajuda os alunos a captar mais rápido as ideias globais de um texto oral ou

escrito e assim professor e aluno poderão conceder mais tempo e a atenção a outros aspectos. (Marta Higuera García, 2006b:75).

Segundo M.Jesus Cervero y Francisca Pichardo Castro (2000:45) conhecer as possibilidades combinatórias das palavras é fundamental na aprendizagem e ensino de léxico, visto que este tipo de combinações e relações tem um papel decisivo na organização e estruturação do léxico no cérebro e faz parte da competência linguística de todo o falante nativo.

De facto, as colocações são um tipo de unidade lexical que os professores de língua estrangeira devem ter muito presente no momento do ensino de léxico e assim o refere Marta Higuera García (2004:15):

No cabe duda de que la enseñanza de estos bloques [colocações] es beneficiosa para la enseñanza del léxico, puesto que agiliza su recuperación y mejora la fluidez y corrección del alumno, que no tiene que ir combinando palabra a palabra para crear su discurso, sino bloque a bloque y, por consiguiente, podrá hacerlo con mayor rapidez y cometiendo un número menor de errores.

Marta Higuera García (2004:11) menciona ainda que:

Cuando el profesor introduce o quiere repasar una palabra como “trabajo”, aunque sea de nivel inicial, se pueden explicar también sus colocaciones, es decir, los verbos con los que suele coaparecer: “encontrar, buscar, pueden, tener, estar en el, ir al, volver del...”, así como los adjetivos que pueden calificar a este nombre:”intelectual, físico, interesante, mecánico, etc”.

Considero também que desta forma é mais fácil quer ensinar, quer aprender, uma vez que os alunos vêm o seu léxico alargado em blocos de palavras, combinações e não só a palavras soltas, que depois, quer na oralidade, quer na escrita, têm mais dificuldade em combinar com a palavra adequada. É por esse motivo, e tal como também refere Marta Higuera García, que o ensino das colocações deve ocorrer desde o nível inicial.

Morgan Lewis (Lewis 2000:16) também salienta a importância do ensino de colocações referindo o seguinte:

If you don't teach collocations[...] the fewer collocations students are able to use, the more they have to use longer expressions with much more grammaticalisation to communicate something which a native speaker would express with a precise phrase and correspondly little grammar.

Para além disso, o desconhecimento das restrições combinatórias das palavras produz erros de precisão, quando os alunos tentam parafrasear para explicar algum conceito, para o qual não tem a palavra adequada. (Lewis 2000:16).

Pode, pois, afirmar-se que o ensino das colocações melhora a fluidez, já que os alunos conseguem expressar-se melhor, mas também melhorar a leitura e a audição de enunciados, uma vez que reconhecem e produzem o vocabulário em blocos e com a entoação adequada e não palavra por palavra (Hill 2000).

Segundo Aitchinson (1987:74-85) as colocações são um princípio poderoso para armazenar e recuperar o léxico, já que o ensino delas favorece a criação de redes de léxico (léxicon) e ajuda à sua memorização e à sua recuperação (Aitchinson (1987:74-85 in Higuera García 2006a:14).

Segundo Hill (2000:53-62) é possível que até 70% do que ouvimos, dizemos, lemos ou escrevemos forme parte, em maior ou menor medida, de uma expressão fixa. Assim, não basta ter um léxico vasto, é preciso ter uma competência colocacional grande, o que se consegue relacionando palavras já conhecidas:

A student with a vocabulary of 2,000 words will only be able to function in a fairly limited way. A different student with 2,000 words, but collocationally competent with those words, will also be far more communicatively competent. Many native speakers function perfectly using a limited vocabulary with which they are collocationally competent. (Hill, 2000:62).

Tal como refere Nation (1990/2001), o ensino de léxico, não é só aprender palavras novas, mas sim aprofundar o conhecimento das palavras conhecidas e o seu significado colocacional é um dos elementos que integra o conhecimento que temos de uma palavra. Só se enriquece, quando ao aprender uma palavra nova, se toma consciência daquelas unidades lexicais com as quais habitualmente co-aparece. A este respeito Álvarez Cavanillas (2008:51) dá o exemplo do verbo “hablar”. Conhecer o verbo “hablar” será conhecer as possíveis combinações: “hablar inglés, hablar por hablar, hablar sin pelos en la lengua, hablar claro,” etc.

Outro aspeto relevante que justifica a importância do ensino das colocações é a ajuda que o seu conhecimento pode proporcionar no momento de entender metáforas, que estão

presentes na linguagem do dia-a-dia. Por exemplo, alguns atos mentais e os atos de fala são tratados como viagens através do espaço “llegar a una conclusión, alcanzar un acuerdo”, as ideias ou palavras são alimentos “palabras agrídulces / dulces/amargas, tragarse una mentira, digerir la información” (Álvarez Cavanillas 2008:52-53). Segundo Corpas Pastor (1997:84), a equivalência existente entre as colocações metafóricas em vários idiomas deve-se à existência de imagens concetuais partilhadas pelas línguas, porém, por vezes, não encontram equivalência, porque a realização lexical da metáfora pode ser exclusiva de uma língua. Para além disso, muitas colocações são difíceis de traduzir de uma língua para outra, uma vez que a tradução palavra a palavra pode resultar numa colocação inexistente, insuficiente ou incorreta.

Lewis (1997:33-34) é da opinião de que centrar-se nas unidades lexicais como as colocações é mais eficaz, que ensinar separadamente palavras, para que depois os alunos aprendam a combiná-las:

“Firstly, words are not normally used alone and it makes sense to learn them in a strong, frequent, or otherwise typical pattern of actual use. Secondly, it is more efficient to learn the whole and break it into parts, than to learn the parts and have to learn the whole as an extra arbitrary item”.

Talvez por estas e outras razões, Morgan Lewis (Lewis 2000:17) considera o ensino de colocações vital referindo o seguinte:

What can we do for advanced students after the third conditional? (...) Advanced students become frustrated when they are unable to talk or write about ideas which they can comfortably talk or write about in their mother tongue (...) The language which helps learners to communicate more complicated ideas is not convoluted grammar structures like these, but different kinds of multi-word phrases, particularly densely-packed noun phrases ...

Também Gomez Molina (2003:4-8) refere o seguinte a este respeito:

...su conocimiento y práctica es fundamental en el proceso de adquisición de una segunda lengua, no solo desde el punto de vista sintáctico como defiende Lewis, sino también porque la especialización semántica de uno de los elementos de la colocación -la base o el colocado principal- representa cierto grado de dificultad a los hablantes no nativos para la elección del otro elemento- el colocativo, lo que deriva en la producción de frecuentes errores (*problema flaco, hacer una discusión.)

Também Koike (2001:208-9) salienta a importância do ensino das colocações e visto que considera que as colocações não pertencem ao nível gramatical, mas sim ao léxico, é da opinião de que só se devem ensinar a níveis intermédio e superior.

Está, pois, claro que é crucial para um aluno de língua estrangeira que o seu professor seja capaz de planificar as suas atividades de ensino-aprendizagem de léxico, incluindo atividades de ensino de colocações e não de palavras “soltas”.

6. A aquisição de léxico

Neste ponto é importante, e segundo Marta Higuera García (2006b:14), incidir em três aspetos básicos – o léxicon, as unidades lexicais e o esquecimento. Esta autora afirma que segundo estudos psicolinguísticos feitos, a aquisição de léxico não é uma soma de palavras que o aluno vai memorizando e armazenando paulatinamente, mas sim um processo qualitativo gradual, multidimensional, processual e dinâmico no qual o aprendente tece uma rede de relações fonéticas, gráficas, semânticas, morfológicas, sintáticas, enciclopédicas ou pessoais entre unidades lexicais, que associa e fixa a informação nova já conhecida. É neste “armazém” inteligente que reside a nossa competência lexical e é o que se denomina de léxicon. (Marta Higuera García 2006b:14). Marta Higuera García (2006b):15) refere, ainda, que é possível afirmar que as palavras se armazenam no “lexicón” não como num dicionário, mas formando redes, com relações de distintos tipos que se vão ampliando ao longo dos tempos, graças à exposição de input.

Marta Higuera García (2006b):16), e seguindo autores como Gómez Molina (2004a):495), Lahuerta e Pujol (1996) e Baralo (1997;2001), menciona que os professores deveriam apresentar e praticar as palavras e unidades lexicais mediante técnicas e contextos que permitissem relacioná-las umas com as outras, tal como parece que se armazenam no léxicon mental. Tal como afirma Marta Higuera García (2006b):18) o objetivo da aprendizagem de léxico é conseguir que a informação lexical passe da memória a curto prazo (MCP) para a memória a longo prazo (MLP) e por isso é fundamental que os alunos relacionem as unidades lexicais novas com as já conhecidas, criando assim redes entre elas,

estabelecendo elos de ligação entre elas, como por exemplo a mesma letra pela qual começa o significado, a mesma categoria gramatical, etc.

Também Thornbury (2002:93-100 in Marta Higuera García 2006b):16) exemplifica diferentes tipos de atividades que permitem ao aluno integrar as palavras novas com as conhecidas, através de uma escala que vai desde as mais simples, às mais complicadas cognitivamente. Primeiro, sugere que se comece por atividades de identificação, passando para atividades, cujo objetivo será selecionar, de seguida classificar e por fim ordenar segundo algum critério (“ranking activities”).

Thornbury (2002:24 in Marta Higuera García 2006b):18) também propõe algumas técnicas para ajudar os alunos a recordar as unidades lexicais aprendidas e assim evitar o esquecimento: repetir atividades, utilizar regras mnemotécnicas, proporcionar o reencontro com essas palavras noutros contextos e proporcionar oportunidades para que se usem as palavras e para que haja um processamento cognitivo profundo.

É, pois, crucial que os professores motivem os seus alunos para a realização de atividades de revisão/consolidação, com certa periodicidade fora da sala de aula, porém o próprio professor precisa planificar, também, atividades de revisão ciclicamente, por forma a rever o que foi aprendido, uma vez que é necessário vários contatos com uma unidade lexical para que esta possa formar parte do nosso léxico ativo.

O ponto de partida será sempre as necessidades dos alunos, para além disso há outros fatores importantes, que os professores devem ter em consideração no momento de planificar as suas aulas: atenção a todas as atividades comunicativas da língua, a incorporação da componente lúdica na aprendizagem e a necessidade de relacionar os conteúdos lexicais com outros conteúdos que integram a competência comunicativa, mas fundamentalmente ter presente o progresso da competência comunicativa do aluno (Marta Higuera García 2006b):20).

Apesar de concordar com tudo o que até aqui Marta Higuera García refere, pois também sou da opinião de que a finalidade da aprendizagem de uma língua será a comunicação, tal como preconiza o enfoque comunicativo, há que ter em atenção alguns aspetos novos que o enfoque através do léxico aponta para o ensino, nomeadamente no ensino das colocações.

7. O contributo do enfoque através do léxico

A proposta do enfoque através do léxico baseia-se na crença de que as línguas se adquirem primeiro através do léxico, entendendo como tal, combinações de palavras, que só posteriormente se analisam em unidades menores a partir das quais se podem formar novas combinações. O enfoque através do léxico propõe uma aprendizagem do tipo “top-down” (de cima para baixo), que na realidade está inspirado na forma na qual um falante nativo adquire a sua própria língua materna: uma criança ouve cadeias de sons que associa a situações, mas não as analisa, o que não as impede de as utilizar.” (Nattinger > Decarrico (1992:4 – 29 in Medrano 2007:29)

Este enfoque acentua a importância de explorar dentro da sala de aula a capacidade que a língua tem para criar combinações de palavras, que se exigem em sequências prefabricadas de língua (chunks). Aprender uma língua é saber segmentar o léxico em unidades complexas (pedagogical chunking) tal como Lewis (1993,1997,2000) sugere. Quando o aluno aprende a dar “consejos”, segundo o enfoque através do léxico estará já em condições, ainda que tenha um nível inicial, de dar conselhos em língua meta usando estruturas como “si yo fuera, yo en tu lugar o yo que tú”, se estas se apresentarem como um todo não analisado, ou seja, apenas como unidades lexicais. Posteriormente, em momento oportuno, estará em condições de perceber que se trata da estrutura do condicional.

De acordo com a teoria de Lewis (1993:51) a linguagem consiste num léxico gramaticalizado mais do que em gramática lexicalizada. Quer dizer que a língua não é um conjunto de estruturas que se preenchem com léxico (crença estruturalista), mas um conjunto de palavras que contêm gramática. Para Lewis (1993) insistir na gramática não é a direção mais acertada, pois o que realmente distingue os estudantes de nível avançado, e os distingue de os de nível intermédio, é a quantidade de vocabulário armazenado na memória e disponível para ser usado. Mas por outro lado, o que também realmente os distingue é a fluidez, isto é, a capacidade de usar um leque amplo de “chunks” de uma maneira adequada ao contexto. Segundo Lewis (2000) o ponto de partida não deveria ser a gramática, mas sim as unidades lexicais e as relações que se estabelecem entre elas.

Para se conhecer uma palavra, têm que conhecer-se as estruturas com as quais pode aparecer, por isso é fundamental proporcionar esta informação ao aluno. Hunston (2001:39 in Álvarez Cavanillas 2008:22) dá o exemplo do verbo stop em Inglês, podendo fazer parte do seguinte: stop someone; stop doing something; stop to do something; stop someone from doing something; etc. Tal como refere Hunston (2001:39) as partes sublinhadas fazem parte da gramática, neste caso, do verbo “stop”.

O enfoque através do léxico defende um ensino de léxico de qualidade: não se trata de aprender palavras novas, mas sim mais sobre as palavras já conhecidas, e conhecer uma unidade lexical supõe saber escrevê-la, pronunciá-la, conhecer a frequência de seu uso, o seu registo, os usos metafóricos, etc e não apenas o seu significado. O ponto de partida deve estar na unidade lexical e depois passar aos padrões sintáticos a ela associados.

O enfoque através do léxico complementa a tradicional atenção nas limitações e nas possibilidades sintáticas das unidades lexicais, considerando-se assim o léxico como o centro da gramática. Tal como refere Lewis (2000:8), reconhecer que cada palavra tem a sua própria gramática, significa que qualquer enfoque que dê um papel central ao léxico é, em certo sentido, mais gramatical que o tradicional temário gramatical. Não se trata de substituir o ensino da gramática pelo do léxico, mas de ensinar gramática a partir de léxico. Para Lewis (2000) o ponto de partida deverá ser as unidades lexicais e as relações que se estabelecem entre elas.

E tal como já referido anteriormente, Lewis conclui, que devemos dirigir a atenção do aluno não em direção à palavra, mas sim em direção a unidades lexicais complexas, com o objetivo de que se registem juntas as palavras que costumam aparecer numa frase - as chamadas colocações.

8. Proposta Metodológica para o ensino de léxico – colocações

Tal como já foi anteriormente referido, existem vários autores que defendem o ensino de combinações de unidades lexicais em detrimento de “palavras soltas”, com o objetivo de desenvolver a competência lexical. De acordo com Álvarez Cavanillas (2008:12) “no se considera que la enseñanza de vocabulario sea un fin en sí mismo, sino que está destinada al desarrollo de la competencia comunicativa”.

Segundo Marta Higuera García (2006b:87), há poucos trabalhos experimentais que possam confirmar o fato do ensino de colocações marcar uma diferença no ensino de léxico. Marta Higuera García (2006b):88) refere alguns estudos, que se realizaram e as conclusões avançadas são sempre as mesmas: que as dificuldades evidenciadas pelos alunos se deviam à transferência da língua materna para a língua meta, ao facto de os alunos lerem pouco em língua meta, e ao trabalho excessivo de gramática das classes de línguas estrangeiras.

Segundo Biskup (1992) as colocações são fontes de erros e provocam problemas aos alunos de línguas estrangeiras na hora de produzir textos orais e escritos. (Marta Higuera García 2006b): 88).

Todos os estudos referidos por esta autora ressaltam a necessidade de ensinar colocações, porém não nos dão preferência por uma metodologia, não oferecendo assim nenhuma proposta didática (Marta Higuera García 2006b:92).

Outro facto presente nesses estudos é que o ensino de colocações não está presente como conteúdo explícito, nem nas planificações, nem nas atividades da aula da maior parte dos manuais de espanhol analisados. O ensino de colocações deve ser planificado e preparado para que, como para qualquer outro aspeto linguístico, se planifique uma sequência didática com o objetivo de que o aluno domine e interiorize o conhecimento de colocações.

A proposta de Marta Higuera García (2006b:93) é de que se opte pela sequência clássica dos três Ps: “presentation”, “practice” e “production” ou por outro tipo de sequência, como a de Woodward (2001:104-112 in Marta Higuera García 2006b:93) dividida em quatro fases:

- ❖ **Exposição:** aqui se incluem atividades onde os alunos recebem input através de várias fontes, como textos curtos, diálogos, rádio, televisão, leituras graduadas, etc.- todos servem para o ensino de colocações.
- ❖ **Percepção da forma e do significado:** neste momento prestar-se-ia atenção tanto à grafia de palavras como a sua pronúncia e significado, e no caso das colocações seria boa ideia familiarizar os alunos com o conceito de colocação e ensiná-los a descobri-las.
- ❖ **Memória ou armazenamento mental:** a frequência com que encontramos os elementos que temos de aprender, a qualidade e profundidade com que os processamos é o que nos ajuda a memorizar, por isso, devem ser planificadas várias atividades de prática, como por exemplo:
 - agrupar, ordenar, repetir oralmente ou por escrito
 - consultar obras de referência
 - praticar em série (repetição de atividades com objectivo cada vez mais difícil)
 - realizar atividades de relacionar (palavras de duas colunas)
 - jogos para descobrir o intruso
 - crucigramas
 - adivinhas
 - exercícios de preenchimento de espaços
 - produção de textos escritos
- ❖ **Uso e melhoria:** nesta fase o aluno avalia se realmente percebeu e aprendeu a forma, o significado e o uso de um elemento linguístico (colocações, neste caso).
Além de todas as atividades mencionadas anteriormente, os alunos poderão realizar ainda as seguintes:
 - reconstrução de textos
 - escrever ensaios
 - ler e escrever uma conversa
 - reescrever textos, alterando a sua finalidade ou registo
 - investigação fora da sala de aula para encontrar exemplos de colocações na vida real

- reflexão sobre os próprios erros
- (...)

Esta fase tem como objetivo recordar, generalizar e transmitir, e segundo Marta Higuera García, isto proporciona uma maior percepção e melhoria da compreensão. De acordo com esta autora, o uso está separado das outras fases, uma vez que existem muitas pessoas que utilizam a língua continuamente sem compreendê-la e sem melhorá-la.

Woodward (2001) refere que a ordem pode variar de indivíduo para indivíduo, as fases podem acontecer numa mesma aula ou em várias, mas a planificação é algo imprescindível.

Marta Higuera García (2006b:94), e de acordo com a teoria de Schmidt (1990), considera que não é suficiente ler e escutar textos, é necessário tomar consciência dos fenómenos linguísticos para que haja processamento de *input* e possa ser convertido em *intake*.

Apesar da autora considerar que esta proposta de Woodward é a mais idónea para o ensino de colocações, é sabido que não há acordo quanto à forma através da qual se produz a aquisição da aprendizagem de colocações, (Marta Higuera García 2006b:95), havendo quem defenda que se realiza de forma acidental (Krashen 1989 e Nation 2001) e outros que consideram que o ensino se deve fazer de forma específica (Lewis e Schmidt).

De acordo com Marta Higuera García (2006b:95), creio que o ideal será uma mistura das duas visões: explícita e implícita. Por um lado, é necessário consciencializar os alunos para o conceito de colocação e realizar atividades de reconhecimento, identificação de colocações em textos, procurar os verbos que formam colocação com um nome; atividades de prática controlada, como exercícios de relacionar, preencher espaços, descobrir o intruso. Mas também é importante proporcionar ao lado uma exposição abundante - “input”-para ampliar a competência colocacional.

Actividades para el aula

<p>1. Percepción de las colocaciones</p> <p>a) Enseñanza del concepto de colocación.</p> <p>b) Actividades para la percepción de colocaciones.</p> <p>c) Actividades para reflexionar sobre la forma y el significado de las colocaciones.</p> <p>d) Actividades para anotar las colocaciones y mejorar su retención.</p>	<p>1.</p> <p>a) Reflexionar sobre cómo se almacena el léxico en el lexicón</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñar el concepto de colocación a través de una actividad inductiva. - Reflexionar sobre la utilidad del aprendizaje de colocaciones. <p>b)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar colocaciones a partir de un texto. - Presentar colocaciones a partir de una palabra base, en forma de asociograma. - Descubrir las colocaciones de un texto, fijándose en las palabras que suelen acompañar a ciertos sustantivos. - Percibir las colocaciones en un texto oral. - Subrayar en un texto las colocaciones aprendidas de forma descontextualizada. <p>c)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traducir colocaciones. - Reflexionar sobre la estructura de las colocaciones. <p>d)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clasificar las colocaciones según su uso comunicativo. - Hacer asociogramas. - Traducir.
<p>2. Memorización y práctica de colocaciones.</p>	<p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subrayar en un texto las colocaciones aprendidas de

	<p>forma descontextualizada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar las colocaciones que han aparecido en actividades anteriores. - Elicitar una parte de la colocación.
3. Uso de las colocaciones	<p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emplear las colocaciones en un <i>role-play</i>. - Redactar un anuncio de oferta de trabajo y emplear las colocaciones aprendidas. - Redactar una carta de solicitud de trabajo y emplear las colocaciones aprendidas.
Sugerencias para el profesor	
4. Planificación de la enseñanza de colocaciones.	<p>Partir del material ya elaborado en una unidad didáctica y realizar un listado de colocaciones a partir del glosario, de los textos orales y escritos, de las consignas de los ejercicios y de las actividades.</p> <p>Decidir cuáles se van a trabajar en función de un criterio concreto y completar posibles omisiones.</p>
5. Técnicas para corregir errores colocacionales.	<p>Corregir colocaciones correctas, incorrectas colocaciones evitadas a través de paráfrasis en las producciones escritas y orales.</p>
6. Técnicas para evaluar la competencia colocacional.	<p>Comprobar si los alumnos han empleado o no colocaciones en sus producciones orales y escritas.</p>

Figura 2 (Marta Higuera García 2006b): 118-119)

Tal como refiere Marta Higuera García (2006b:96), é imprescindible que o professor tenha presente que o ensino de léxico tem de estar relacionado com todas as atividades comunicativas da língua e não só com a expressão escrita e seja praticado em atividades de expressão, compreensão e interação oral também.

9. Que colocações ensinar

Segundo Hill (2000:63-64) seria contraproducente ensinar cada colocação que apareça em cada aula de língua. O ensino de colocações, tal como já foi referido anteriormente, tem de ser planeado como qualquer outro conteúdo linguístico e segundo estudos realizados ao nível do ensino de léxico, não se devem ensinar mais de doze unidades lexicais por aula (Marta Higuera García 2006b:110), logo está fora de questão um ensino de colocações descontrolado ou sem qualquer preparação prévia. Isto não quer dizer, que não se possa chamar a atenção para uma colocação que acaba por surgir na aula, mas essa será a exceção e não a regra.

Luque y Manjón (1998:20 in Marta Higuera García 2006b:76) salientam a importância das colocações frequentes, usuais e culturalmente mais generalizadas, em detrimento das literárias.

Seguindo a classificação de Koike, as colocações mais numerosas em espanhol correspondem aos grupos formados por substantivo+verbo e substantivo+adjetivo e já Írsula Peña (1994:81 in Koike 2001:55) considera que só as colocações substantivo+verbo representam o grupo mais numeroso, uma vez que são as que maior influência têm na comunicação linguística. No entanto, é possível concluir que nos podemos centrar nos substantivos e para restringir o número [dos substantivos], pode especificar-se um critério para seleccionar os nomes mais relevantes e, assim, conseguir melhorar a competência colocacional dos alunos (Marta Higuera García 2006b:76). Lewis (1997:28) considera que a maioria das palavras lexicais que oferecem um grande conteúdo lexical (como *penicillin*, *cactus*, *submarine*...) não precisam de uma matização do seu significado, com um adjetivo, por exemplo, já que não acrescentaria nada de novo e tornar-se-ia redundante. Têm pouco campo colocacional, pelo que basta conhecer o seu significado para conhecê-lo.

No entanto, com substantivos de uso mais frequente como “*carácter*, *trabajo*, *tema*, *plan*” é mais provável que necessitem dessa matização, podendo formar colocações nas quais os professores e alunos se devem centrar. (Marta Higuera García 2006b:77). Visto que são palavras muito frequentes e que formam parte de muitas estruturas, convém apresentá-las em blocos.

Por exemplo, o substantivo “coche” pode acompanhar-se de algumas combinações mais frequentes como: “potente, familiar, de segunda mano, alquilar, etc. (Marta Higuera García 2006a:31).

Lewis (1997:23) a este respeito propõe o seguinte: “(...) it is a good general rule that the more meaning a word carries, the rarer it is and the fewer strong collocates it has; the converse less meaning, more common and more collocates, is also true.”

Lewis é ainda da opinião de que nem as “unique collocations” (foot the bill), nem as “strong collocations”(moved to tears), nem as “weak collocations” (cheap skirt) são o objetivo principal de ensino-aprendizagem de léxico. Considera, sim, que os professores se devem centrar nas que tenham uma força ou coesão média. Estas normalmente são formadas por palavras que os alunos conhecem, mas cujas combinações desconhecem.

Hill e Lewis (Lewis y Lewis 2000:116) sugerem a este respeito que a atenção se centre em nomes com pouco significado e verbos deslexicalizados:

General nouns, which are common and useful, which have little meaning on their own, but very wide collocational fields [...]. Learners think know these words, but they are a source of many mistakes when learners (mis) use them in speech and writing.

Por outro lado, há muitos verbos que têm uma alta colocabilidade, como “dar”, o mais usado para formar colocações com substantivo, os verbos “tener”, hacer” e “poner” ocupam o segundo, terceiro e quarto lugares respetivamente, na produtividade de colocações de Koike (2001). Como todos são verbos de baixo conteúdo lexical, seria boa ideia começar pelos substantivos que marcam o significado da colocação.

No entanto, este critério de selecionar as colocações segundo a sua frequência pode tornar-se difícil e pouco produtivo na hora de selecionar o tipo de colocações a ensinar. Por isso, Marta Higuera García (2006b):77) é da opinião que sempre que possível nos devemos centrar nas colocações que diferem de L1 e L2. Todavia, a melhor forma será centrar-se nas áreas temáticas que sejam do interesse dos alunos e trabalhar as colocações seguindo um tema específico.

No que respeita a cursos específicos, Marta Higuera García (2006a):31) considera que o ensino de colocações: ”es imprescindible en los cursos para fines específicos, ya que un

buen conocimiento de ellas, permite expresarse con mayor precisión, a pesar de que los conocimientos gramaticales no sean muy profundos”.

Em suma, o ideal será trabalhar as colocações agrupadas em campos semânticos ou incluídas dentro de alguma função comunicativa concreta, uma vez que possibilita uma melhor planificação do seu ensino. No entanto, Gómez Molina (2000:28) acrescenta que também é possível agrupar as colocações a partir de um verbo ou de um substantivo concreto e preparar as atividades necessárias.

É importante salientar, ainda que uma vez mais, que o ponto de partida deverá ser sempre as necessidades e interesses dos alunos (Marta Higuera García 2006a:31).

II. Apresentação de casos práticos

1. Perfil da Escola E B 2,3 de Lousada

A Escola E B 2,3 de Lousada situa-se na **“zona de transição, entre os concelhos de Felgueiras, Paredes, Penafiel, Santo Tirso, Paços de Ferreira e mais recentemente Vizela. Lousada é, assim, de facto e de direito o coração do Vale do Sousa, por se encontrar no seu centro geográfico”*.* (*in pré-diagnóstico social do Concelho de Lousada*)

O concelho tem uma densidade populacional de 506 habitantes por Km², sendo um concelho com uma elevada faixa de população jovem.

Lousada é um concelho industrializado, predominando a indústria têxtil, metalomecânica e calçado. A produção de vinhos verdes e laticínios é também significativa, dado o número de empresas agro-industriais.

A sua riqueza passa também pelo património cultural e arquitetónico, pertencendo este Concelho à “Rota do Românico”. Esta escola teve várias designações e encontra-se nestas instalações desde 1981.

As suas instalações possuem 25 salas de aula, salas de informática, biblioteca integrada na rede de Bibliotecas Escolares, laboratório de Ciências Físico-Químicas, pavilhão gimnodesportivo, sala de professores, bar de alunos. A escola não tem aquecimento, o que, na minha opinião, poderá dificultar o rendimento de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

O grupo docente desta escola, assim como todos os assistentes operacionais pertencem ao quadro da escola e da autarquia e o corpo discente é oriundo de todo o concelho.

2. Perfil das turmas

As turmas às quais lecionei foram o 8ºB e 9ºA do terceiro ciclo, pertencentes ao regime diurno do ensino regular. Após análise do projeto curricular de turma, concluiu-se que a turma do 8ºB era constituída por 26 alunos, 14 raparigas e 12 rapazes, 3 dos quais eram repetentes. A maioria dos alunos tinha entre 13 e 14 anos, havendo doze alunos com 12 anos e 3 com 16.

A turma do 9ºA era constituída por 19 alunos, havendo 3 alunos com necessidades educativas especiais. 12 alunos tinham 15 anos, 6 tinham 16 anos e apenas um tinha 17 anos. A turma era constituída por oito alunas e onze alunos.

No geral os alunos partilhavam dos mesmos interesses, sendo a televisão, ouvir música e o futebol, no caso dos rapazes, os passatempos preferidos mais referidos. No que respeita às dificuldades mencionadas, a maioria dos alunos refere as disciplinas de História e Matemática.

Relativamente às disciplinas preferidas, a grande parte dos alunos refere a disciplina de Educação Física e Língua Portuguesa.

Ambas as turmas têm pais com nível económico baixo/médio e a maioria não tem mais do que o nono ano de escolaridade.

3. Descrição geral do trabalho

A minha estratégia de ação não foi lecionar aulas apenas centrada no ensino de colocações, uma vez que aquando do início do meu estágio, as turmas tinham já uma planificação para o ano letivo definida e apesar de a orientadora não ter mostrado qualquer objeção, sabia que havia conteúdos que teria de lecionar, até para ser observada em diversas situações. No entanto, tentei incluir o ensino de colocações em quase todas as unidades didáticas das aulas assistidas/leccionadas.

Para além disso, lecionei outras aulas, não assistidas, para ter mais material para estudar/verificar no que diz respeito ao nível do domínio, por parte dos alunos, de colocações. Assim, esta parte prática está dividida em dois momentos:

- ❖ uma primeira parte onde se incluem as aulas assistidas/lecionadas e onde é feita uma abordagem ao ensino das colocações.
- ❖ uma segunda parte onde se incluem fichas utilizadas para averiguar o conhecimento dos alunos em determinados campos colocacionais, mas que foram realizadas como atividades de trabalho de casa.

A planificação das unidades didáticas para as aulas de estágio seguiram um modelo proposto pela Faculdade de Letras do Porto e foram dadas cinco unidades didáticas, contando com a unidade zero, tendo sido incluído o ensino de colocações em apenas quatro delas. A auto-avaliação por parte dos alunos foi feita sempre no final da última aula assistida, ainda que a unidade fosse constituída por mais aulas não assistidas. O esquema de trabalho proposto para o ensino das colocações segue a sequência dos 3 Ps, mas pode igualmente dizer-se que segue o esquema resumo proporcionado por Marta Higuera García (veja-se a página 35-37, figura 2 deste trabalho) com algumas adaptações.

As unidades didáticas foram definidas em função do perfil das turmas, do programa e da planificação anual. Assim, as unidades preparadas para a turma do 8ºB correspondem ao nível A2 e as do 9ºA correspondem ao nível B1.

4. Propostas didáticas realizadas

4.1 Primeira proposta de trabalho: *¿Quién soy yo?*

A primeira unidade didática foi lecionada ao 8ºB, sob o tema “¿Quién soy yo?” pretendia sobretudo rever léxico relacionado com a identificação e descrição pessoal. Para além disso, tencionava que os alunos aprendessem as colocações do verbo “ser” e “estar” e mais tarde as aplicassem num poema sobre eles mesmos. Como forma de os ajudar a atingir

esta última atividade, foi-lhes dado a conhecer um pouco a poetisa Gloria Fuertes e um dos seus poemas “Así soy yo”. O objetivo era também proporcionar aos alunos outro tipo de texto e entender a mensagem global implícita, reflectindo sobre a importância do aspeto físico das pessoas.

- Desenvolvimento da actividade: 35 minutos

4.1.1 – Primeira aula:

Atividade de motivação:

Os alunos visionam um vídeo para chegar ao tema da unidade.

Atividade de apresentação / consolidação de vocabulário:

Os alunos realizam uma ficha com vazios de informação sobre substantivos e adjetivos usados na descrição física, que tentam completar, fazendo perguntas ao seu colega de carteira (Anexos 2/3).

Atividade de pré-leitura

Comentam a frase: “Yo soy así como me estás viendo” e imaginam o que vão fazer a seguir. Breve discussão. São informados de que vão ler um poema e dão sugestões sobre o que tratará. Escutam o poema e comprovam se o que tinham antecipado é verdadeiro ou não.

Atividade de leitura:

Lêem o poema em silêncio e escutam-no uma vez mais e realizam o exercício de compreensão (verdadeiro o falso). (Anexo 4)

Atividade de pós-leitura:

Comentam alguns versos de outro poema de Gloria Fuertes, para que possam conhecer esta poetisa um pouco mais e de seguida identificam os verbos “ser” e “estar”. Relacionam alguns usos com o verbo correto e aplicam os verbos em algumas colocações usadas no exercício anterior, no exercício B da ficha nº3. (Anexo 5)

Atividade de escrita:

Completam o poema com informação sobre si mesmos e sempre que possível, usando alguma das colocações com verbo “ser” e “estar” aprendidas. (Anexo 6)

4.1.2 Breves reflexões

Na realização desta unidade didática composta por duas aulas de 90 minutos cada, só na primeira se dedicou algum tempo da aula ao ensino das colocações.

No entanto, como não voltaria a tratar deste assunto nesta turma, uma vez que iria passar a lecionar ao 9ºA, optei por não dizer explicitamente que estávamos a tratar de colocações, pois provavelmente não voltariam a ouvir falar neste assunto. Por isso, a ficha de trabalho realizado, não se limita apenas à prática de colocações relativas ao verbo “ser” e “estar”.

Creio, porém no entanto, muito vantajoso tê-lo feito, ainda que metodologicamente não possa ser considerado um trabalho específico ao nível das colocações. A maioria dos alunos conseguiu escrever o seu poema, evidenciando ter alargado / previsto o seu raio colocacional dos verbos “ser” e “estar” e também foi importante porque ao nível destes verbos há muitas interferências. Neste momento, o tema das colocações era ainda um tema que eu necessitava aprofundar e viria a necessitar ler mais alguns autores para melhor entender e tentar conseguir melhores materiais para lecionar colocações.

4.2 Segunda proposta de trabalho: Unidad 1: “El mundo del trabajo”

Nesta unidade didática pretendeu-se refletir sobre as profissões mais sonhadas “profesión de ensueño” e as profissões mais estressantes e perigosas.

Apesar de o ensino das colocações ao 9ºA se iniciar nesta unidade, só na segunda aula este tema foi tratado. Reviu-se léxico relacionado com as profissões e através de colocações do tipo verbo+substantivo, tentei que os alunos elaborassem frases simples sobre as profissões visionadas na reportagem trazida para a aula.

Tentou-se reflectir e comentar brevemente sobre o que é uma profissão de sonho e o objetivo final seria que os alunos, mediante um exemplo, se candidatassem a uma profissão de sonho, escrevendo a carta de candidatura correspondente.

Desenvolvimento da actividade: 15 minutos (especificamente no exercício de perceção/prática)

4.2.1 Segunda aula:

Atividade de pré-visionamento:

A professora projeta a seguinte pergunta: “¿Qué es una profesión de ensueño?” e com isto tenta despoletar uma curta discussão, mencionando alguns tópicos de interesse (salário, local de trabalho, tempo livre...).

Em seguida, e com o objectivo de antecipar algum do conteúdo da reportagem (<http://www.canalsuralacarta.es/television/video/y-encima-me-pagan/23641/9>), que iriam visionar, mostra-lhes o título “y encima me pagan” e pede que tentem explicar que tipo de reportagem vão ver.

Atividade de visionamento:

Os alunos visionam e tentam identificar as profissões de sonho mencionadas e de seguida recebem uma ficha com perguntas (Anexo 8). Visionam uma vez mais a reportagem e

após a correção, realizam uma atividade de compreensão escrita, já com a transcrição da reportagem (Anexo 9).

Atividade de pós-visionamento/apresentação e consolidação de colocações:

Os alunos relacionam um verbo com um substantivo. Após a correção, é-lhes explicado que são colocações e dá-se uma breve e simples explicação do que se trata. Como forma de aplicarem as colocações aprendidas, elaboram frases com essas colocações para definir/descrever as profissões de sonho mencionadas na reportagem. (Anexo 9)

Atividade de pré-escrita:

É-lhes proposto que visionem um powerpoint com algumas imagens (Anexo 10), que comentem as possíveis profissões de sonho, que aí poderiam ter e de seguida visionam o anúncio (<http://www.youtube.com/watch?v=AsNeL1w6bks>) para “El mejor trabajo del mundo”. Pede que se candidatem ao mesmo, mas antes de o fazerem, realizam um exercício para identificar as distintas partes de uma carta de apresentação.

Atividade de escrita:

Escrevem uma carta de apresentação, seguindo um modelo escrito (Anexo 11) proporcionando pela professora.

4.2.2 Breves reflexões

Nesta aula tentou-se cativar os alunos com o tipo de material usado. Optei por usar material real e um tema apelativo (profissões de sonho) para fugir aos temas depressivos e já tão explorados (desemprego, crise, etc.).

Os alunos conseguiram realizar todas as atividades sem grande dificuldade e a introdução das colocações foi de forma muito simples, já que se tratava de exercício muito básico.

Quanto à última atividade de escrita não foi concluída na aula e foi recolhida depois como trabalho de casa.

4.3 Terceira proposta de trabalho: Unidade “*La salud*”

Nesta unidade pretendeu-se refletir sobretudo sobre os (bons) hábitos de saúde, distúrbios alimentares e problemas de saúde em geral. Foram feitas várias atividades, tendo como ponto de partida material reais, pois creio que é uma das formas de melhor cativar os alunos.

Nesta unidade tentou-se não só rever algum léxico, assim como introduzir algumas colocações novas. Houve ainda oportunidade para ensinar/rever expressões para dar sugestões, ordens ou conselhos.

Foi, ainda, um objetivo levar até aos alunos outro tipo de Espanhol, já que a campanha visionada era mexicana e havia algumas particularidades ao nível de léxico.

O tema da segunda aula (distúrbios alimentares) foi do agrado dos alunos, já que se abordaram outros, para além da anorexia e bulimia.

Esta unidade didática foi composta por 3 aulas, apesar de apenas duas, de 90 minutos, terem sido assistidas.

Desenvolvimento da actividade: 20 minutos na primeira aula, 25 minutos na segunda aula e 90 minutos na terceira aula.

4.3.1 Primeira aula

Atividade de motivação:

Descobrir o tema da unidade, formando palavras através de pistas dadas sobre os elementos da turma.

Atividade de apresentação/ consolidação de léxico:

Iniciam-se as atividades de léxico, começando por trabalhar apenas unidades lexicais. Neste momento, a professora sugere que se jogue ao bingo (Anexo 13). A professora lê uma definição e os alunos têm de riscar a palavra à qual a definição se refere, no seu cartão, caso a tenham (Anexo 14). De seguida, vão relacionar algumas dessas unidades lexicais com outras, para formar colocações – jogo de cartas (Anexo 15).

Atividade de pré-audição:

Os alunos sugerem alguns hábitos para uma vida saudável e depois escutam a campanha “Cinco pasos para una vida saludable” (<http://www.youtube.com/watch?v=3-fhgKvptGk>) e confirmam se previram corretamente esses passos.

Atividade de visionamento:

Visionam duas vezes mais a campanha e realizam um exercício de verdadeiro/falso (Anexo 16), e posteriormente realizam um exercício de léxico sobre expressões que normalmente são mais usados no Espanhol mexicano.

Atividade de apresentação / comprovação do item gramatical:

Segue-se uma atividade para introdução, revisão de expressões para dar ordens, conselhos ou sugestões e o tempo correspondente que normalmente é utilizado. (Anexo 17). Como fase de uso e melhoria deste item gramatical, fazem o exercício C da ficha (Anexo 18).

5.3.2 Segunda aula

Atividade de motivação:

Análise e comparação de duas imagens (Anexo 20) de um mesmo carro, para chegar à conclusão de que o que comemos se reflete no nosso aspeto físico.

Atividade de pré-leitura:

A partir de imagens tenta levar-se os alunos à identificação de outros transtornos alimentares e à sua respetiva definição (Anexos 21/22/23/24)

Atividade de leitura:

Lêem e realizam dois exercícios de compreensão sobre o texto “Obsesión por comer sano”.(Anexo 25)

Atividade de pós-leitura:

Realizam dois exercícios de léxico. Primeiro tentam identificar a palavra, que está no texto, a partir de uma definição. Em seguida, realizam o exercício E e tratam de encontrar numa sopa de letras palavras, que juntas com uma do exercício anterior, possam formar uma colocação. (Anexo 25)

Atividade de escrita:

A partir de um modelo realizado pela professora e algumas perguntas como pontos de referência (Anexo 26), entrevistam um colega e escrevem um pequeno texto sobre os seus hábitos alimentares e o seu estilo de vida. Pedem-lhes que usem algumas das colocações aprendidas de forma a praticarem um pouco mais este léxico. (Anexo 27)

4.3.3 Terceira aula**Atividade de motivação:**

A professora mostra algumas imagens para que os alunos cheguem ao tema: "Enfermedades/problemas de salud".

Atividade de apresentação/consolidação de colocações:

Realizam uma atividade de pares, na qual têm de relacionar o verbo e o substantivo correspondente. Um aluno recebe um grupo de cartas com o verbo e o outro com o substantivo e juntos tentam formar as colocações correspondentes (Anexo 29). Após a correção, realizam um exercício no qual têm de fazer corresponder as colocações obtidas com a imagem correspondente. (Anexo 30)

De seguida, e apesar de a maioria dos problemas não serem graves, a professora comenta que por vezes é necessário ir ao médico. Aproveita para solicitar algum léxico já conhecido dos alunos. Para complementar e aprenderem novo léxico, realizam o exercício 3 da ficha de trabalho nº3 (Anexo 30).

Atividade de escrita:

Usando algumas das colocações aprendidas, tentam descrever uma consulta no médico. (Anexo 31)

4.3.4 Breves reflexões

No geral, as aulas foram motivadoras para os alunos, tendo a terceira aula sido menos “apetecível” uma vez que apenas se tratou do ensino-aprendizagem de léxico em toda a aula.

Os alunos aprenderam e reviram algum léxico, através de atividades do seu interesse, como o bingo, o jogo de cartas, a sopa de letras.

A maioria dos exercícios foram realizados sem muita dificuldade, mas o segundo exercício da terceira aula causou mais problemas. Não por não identificarem as colocações, mas sim porque muitos não conjugaram os verbos corretamente. (Anexo 31) Creio que os alunos ficaram com um raio colocacional relativo a esse tema muito mais alargado do que aquele que tinham.

4.4 Quarta proposta de trabalho: Unidade “Viajar es aprender”

Nesta unidade tentou-se comentar o facto de que quando se viaja se pode aprender várias coisas, sobre outros e sobre nós mesmos. Esta unidade de aulas assistidas era constituída por duas aulas de noventa minutos e planeei uma terceira aula de 45 minutos não assistida. Na primeira aula foi tratado um pouco da localização dos países da América Latina, cuja língua materna é o Espanhol, assim como uma das personalidades mais conhecidas e importantes da sua história: Che Guevara.

Para isso, usei dois excertos do filme “Diarios de Motocicleta” de Walter Salles. Na segunda e terceira aula, centrou-se a atenção em Espanha e em algumas das suas tradições mais importantes. Ao nível das colocações, houve uma vez mais a tentativa de trabalhar em todas as aulas para que os alunos pudessem alargar o seu léxico e praticá-lo.

Desenvolvimento da actividade: 25 minutos na primeira aula; 25 minutos na segunda aula e 45 minutos da terceira aula.

4.4.1 Primeira aula

Atividade de motivação:

Os alunos tentam realizar um puzzle de uma mota para adivinhar o tema a palavra “viajar”, para chegarem ao tema da unidade.

Atividade de pré-visionamento:

Comentam-se possíveis destinos e faz-se uma atividade de revisão sobre os países “hispanohablantes” do continente Americano, de seguida e através de uma rota, que a professora marca num mapa, fazem-se algumas perguntas, para comentar o tipo de transporte que usariam numa viagem assim, quais os países que visitariam e questiona-se se alguém já poderia ter feito uma viagem deste género.

Depois de mostrar uma imagem de Che Guevara, os alunos chegam à conclusão que Che Guevara já o tinha feito. Comentam um powerpoint para chegarem ao título do filme e visionam o trailer do mesmo: tentam identificar o tipo de filme e história que se conta. (Anexo 33)

Atividade de visionamento:

Realizam uma ficha de trabalho sobre os dois excertos seleccionados pela professora. (Anexo 34)

Atividade de pós-visionamento:

Comentam a frase “Deja que el mundo te cambie, y podrás cambiar el mundo”

Atividade de apresentação / comprovação de algumas colocações:

Após solicitar o que é necessário fazer para realizar uma viagem (para verificar algum vocabulário já adquirido pelos alunos), a professora entrega um cartão, a cada aluno e pede que procurem na sala um colega com outro cartão (Anexo 35), que juntamente com o seu, forme uma colocação. Ouvem-se as sugestões de cada par e no caso de que não estivesse correta, teriam de voltar a procurar a sua “pareja ideal”. De seguida, praticam e consolidam essas colocações realizando o exercício da ficha de trabalho nº2. (Anexo 36)

4.4.2 Segunda aula

Atividade de motivação:

Comentário de um powerpoint com o objetivo de descobrirem letras para formar a palavra de destino da viagem dessa aula: “España”. (Anexo 38)

Atividade de pré-visionamento:

Através de algumas imagens, chega-se ao tema das “fiestas y costumbres españolas” e faz-se um pequeno resumo do que são. (Anexo 39)

De seguida, realizam uma ficha de trabalho sobre outras festas. (Anexo 40)

Posteriormente, solicita-se aos alunos mais alguma informação sobre outro tipo de costumes e tradições espanholas que conheçam e de novo se comentam novas imagens sobre Espanha (Anexo 41), para que se possam preparar, para compreender o anúncio que lhes irá ser apresentado de seguida, o objetivo é obter características sobre a Andaluzia.

Atividade de visionamento:

Visionam um anúncio sobre a Andaluzia e tentam retirar alguma informação sobre Andaluzia e os Andaluzes.

De seguida, realizam um exercício de léxico sobre colocações: têm de ligar uma coluna de palavras com outra e assim obter colocações para aplicar no exercício seguinte: preenchimento do texto do anúncio, já visionado uma vez (Anexo 42). Visionam uma vez mais e corrigem o exercício.

Posteriormente, realizam o exercício de compreensão escrita do texto (exercício C da ficha nº2 Anexo 42).

Atividade de pós-visionamento:

Escrevem algumas frases sobre a sua opinião sobre os Espanhóis.

4.4.3 Terceira aula

Atividade de motivação:

Realiza-se uma chuva de ideias sobre os costumes espanhóis que conhecem e recordam da aula anterior. A professora tenta levar os alunos a identificar aquele que é uma dos mais conhecidos de todos “la siesta”. Solicita-se aos alunos que elaborem uma frase com essa tradição, dando-lhes 3 verbos (echarse/hacer/tener) para encontrar uma colocação correta (objetivo destacar o verbo “echar”)

Atividade de perceção do significado e memorização:

Realizam uma ficha de trabalho sobre o verbo “echar”, dizendo-lhes que é um verbo importante em Espanhol (Anexo 44). De seguida, tentam relacionar uma frase com uma possível definição / explicação.

Atividade de uso e melhoria:

Em grupos de quatro, jogam às cartas. Cada par tem de tentar explicar ao seu companheiro a situação que tem na sua carta e o companheiro tem de adivinhar a colocação correspondente. (Anexo 45)

4.4.4 Breves reflexões

Quanto ao ensino das colocações creio que as três aulas foram muito úteis nesse sentido. Nas duas primeiras o tempo dedicado ao ensino-aprendizagem de colocações foi menor (em comparação com a terceira), mas creio ter sido o suficiente para aprenderem o seu significado e o praticarem em contexto.

A opção por uma vez mais usar materiais reais. (o filme e o anúncio) revelou-se muito motivante para os alunos. A atividade da primeira aula “Busca tu pareja ideal” gerou um pouco de barulho e confusão na sala de aula, por isso a meio da atividade tive de reformular o procedimento e passaram a ler em voz e “a pareja ideal” respondia a esse chamado. Na segunda aula, o exercício de léxico tinha como objetivo final ser usado no exercício de visionamento. Optei por planificar o exercício de léxico antes do visionamento para que tivessem acesso às unidades lexicais, que iriam necessitar posteriormente para realizar o exercício de aplicação prática: preencher os espaços do texto do anúncio com esse léxico.

Acredito que, apesar de ter resultado bem, poderá ter sido um pouco confuso, uma vez que ouviram o anúncio uma primeira vez e depois realizaram o exercício de léxico e depois voltaram a visionar uma vez mais o anúncio.

No que respeita à terceira aula, o verbo escolhido é um verbo muito “rico” e apenas se trataram algumas das imensas possibilidades. No geral, creio que, uma vez mais, a maioria dos alunos aprendeu mais léxico do que aquele que poderia ter aprendido se apenas se lhes apresentassem “palavras soltas”.

4.5 Breves considerações

No trabalho desenvolvido com a turma, o ensino-aprendizagem de colocações focou-se sobretudo na expressão escrita em detrimento da oral. Foi uma opção, tendo em consideração que o trabalho desenvolvido foi pouco aprofundado e assim decidi concentrar-me apenas nesta atividade comunicativa, com o intuito de obter dados mais credíveis.

5. Fichas de trabalho usadas como trabalho de casa

Foram selecionadas três fichas de trabalho para o ensino-aprendizagem autónomo por parte do aluno em casa. Após a realização das fichas em casa, realizou-se a correção em contexto de sala de aula, dedicando apenas o tempo suficiente para tal (aproximadamente dez minutos para cada).

5.1 – Ficha “Vamos de compras” – substantivo + de + substantivo (Anexo 46)

O objetivo destes exercícios era proporcionar uma revisão/consolidação de determinados alimentos e as quantidades/embalagens correspondentes, que normalmente se usam com eles.

De facto pude comprovar, que a realização destes exercícios não causou grande dificuldade aos alunos. No entanto, aquando da realização do exercício de “envases y cantidades” algumas não foram aplicadas corretamente, uma vez que era as que mais se distanciavam da sua língua materna (“una ristra”, “un racimo”; “un manojo”), as quantidades “una rodaja” e “una loncha” também foram usadas inadequadamente.

Creio que os alunos apesar de não terem tido grande dificuldade em realizar os exercícios, não sabiam por si só chegar a todas as embalagens, o que prova que eles necessitam deste tipo de exercícios, ainda que se pense que é demasiado fácil. Na verdade se lhes pedisse para o fazer não sabiam e assim de forma rápida e simples conseguiram realizá-lo e aprender mais colocações.

5.2 – Ficha de trabalho “Adverbios, adverbios”: verbo + advérbio

No primeiro exercício, os alunos tinham de relacionar o verbo com o advérbio correspondente. Dos 12 alunos que entregaram o trabalho de casa, só um aluno conseguiu preencher os espaços de exercício seguinte com o verbo e o advérbio no espaço correto, ainda que tenha cometido alguns erros na conjugação do tempo verbal. (Anexo 47) Três alunos erram em apenas um preenchimento de espaços, mas todos revelaram imprecisões na conjugação do tempo verbal. Quatro alunos realizaram o segundo exercício, o de preenchimento de espaços, todo mal e dois alunos entregaram em branco. Finalmente, dois alunos erraram em dois preenchimentos de espaços relativo ao segundo exercício.

No que respeita ao primeiro exercício, que tinham de ligar o verbo com advérbio, no geral, os alunos realizaram-no corretamente, à exceção de um aluno que errou quatro respostas e um aluno entregou em branco.

5.3 – Ficha – “Salir de dudas”- verbo + preposição + substantivo (Anexo 48)

Oito alunos entregaram o trabalho de casa relativo a estas colocações. A ficha é composta por três exercícios: no primeiro exercício, escolhem o substantivo para ligar com o verbo; no segundo relacionam cada colocação com a definição correspondente e no terceiro tentam escrever uma frase para cada colocação aprendida.

Dos oito alunos que entregaram, apenas um conseguiu realizar sozinho corretamente o exercício um. No segundo exercício (diretamente relacionado com o sucesso do 1º exercício), apenas o mesmo aluno chegou a todas as definições e no último, que já exigia produção de frases, um aluno aplicou oito colocações no contexto/sentido apropriado, mas com erros de estrutura; dois aplicaram cinco colocações, mas também com impressões na sua produção; dois alunos aplicaram duas colocações dentro do sentido esperado, mas com erros estruturais; dois alunos entregaram este exercício em branco e um errou todas as frases.

5.4 Breves reflexões

Este tipo de trabalho não proporciona dados concretos no que respeita ao progresso do aluno no desenvolvimento da sua competência lexical e neste caso no domínio de colocações.

Não houve a oportunidade, após a correcção e sugestão de resolução dos exercícios, de voltar a pedir aos alunos para realizarem mais exercícios, por forma a fazer uma análise contrastiva e assim verificar se algo tinha melhorado. Esperemos que algo tenha ficado na memória a longo prazo e um dia possa vir a ser útil.

6. Inquérito aos alunos

O objetivo deste trabalho é apresentar o ensino-aprendizagem de léxico e mais especificamente de colocações, como um pilar para o desenvolvimento da competência lexical dos alunos, essencial para o seu sucesso como aprendentes de línguas estrangeiras.

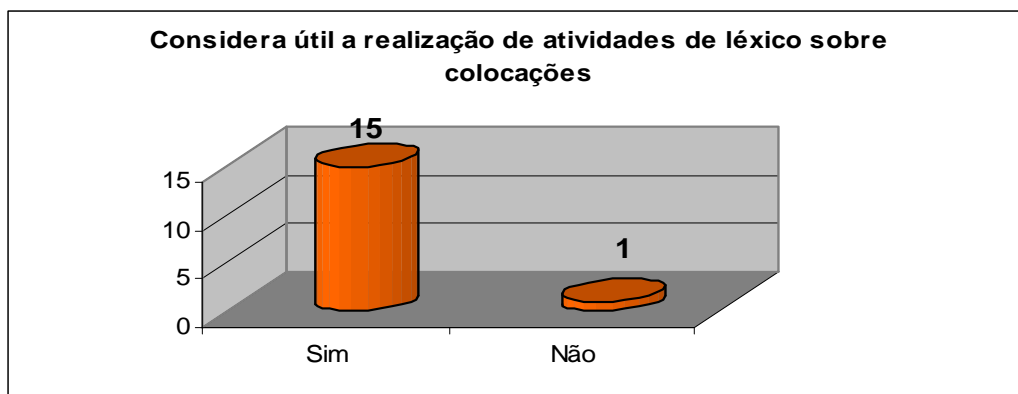
Para além disso, também se tenta definir e caracterizar as colocações, dando algumas sugestões de atividades. Mas a visão apresentada é a de especialistas sobre este tema e também a minha visão pessoal, por esse motivo considerou-se interessante apresentar a perspectiva dos alunos sobre o ensino de colocações.

Para isso, elaborou-se um inquérito (Anexo 49), o qual se distribuiu pela turma do 9ºA.

Ao inquérito reponderam 16 alunos, cujas idades variam entre os 14 e 17anos.

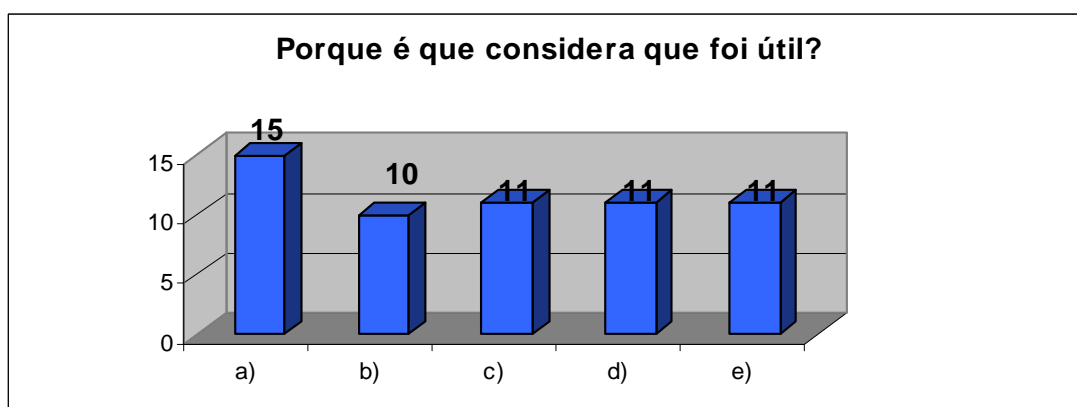
Dos 16 inquiridos 7 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino.

Relativamente à análise das respostas ao inquérito, destaca-se o facto de na pergunta: “Considera útil a realização de atividades de léxico sobre colocações?” apenas um aluno considerar que não.

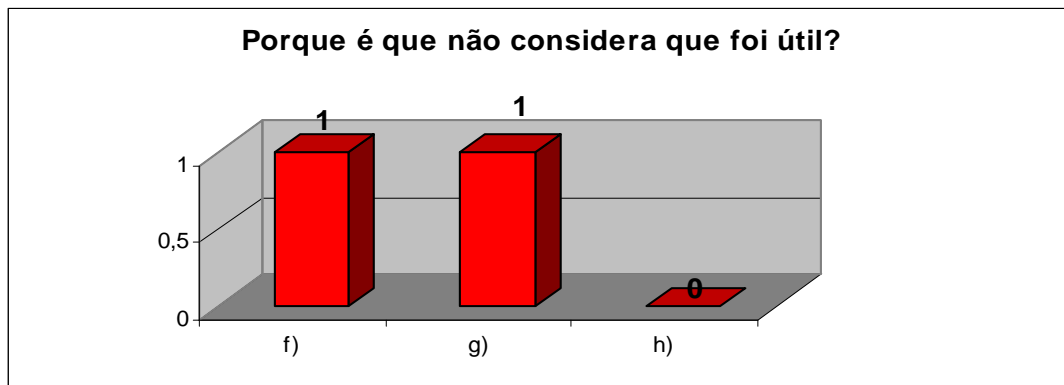


Ligada a esta questão, os alunos indicaram quais as razões que justificaram a sua resposta e tal como se pode comprovar através dos dados representados abaixo, quase a totalidade dos alunos referiram que utilizam o que aprenderam em atividades de compreensão escrita. Dez alunos consideram que as colocações os ajudam na realização de atividade de produção escrita, onze alunos são da opinião de que o trabalho ao nível das colocações também é usado em atividades de expressão e compreensão oral e facilita a memorização do significado e de como se podem utilizar em outros contextos.

No que respeita ao aluno que não considera útil o ensino-aprendizagem de colocações, este justifica a sua resposta, afirmando que é desmotivador, porque não as utiliza em nenhum outro momento, nem memoriza mais facilmente esse léxico.



- a)** utilizo o que aprendi em atividades de compreensão escrita
- b)** utilizo o que aprendi em atividades de produção escrita
- c)** utilizo o que aprendi em atividades de expressão oral
- d)** utilizo o que aprendi em atividades de compreensão oral
- e)** ajuda-me a memorizar o significado das palavras



- f)** é desmotivador, porque não utilizo o que aprendi em nenhum outro momento como aluno de língua estrangeira;
- g)** não memorizo melhor esse léxico nem as combinações que normalmente se usam com ele
- h)** Outras. Quais?

Relativamente ao exemplo de colocações que os alunos ainda recordavam, doze alunos conseguiram dar vários exemplos. No entanto, quando solicitados para dar exemplos de léxico (entenda-se unidades lexicais) apenas cinco conseguiram responder. Dos cinco alunos que responderam a esta última questão, um disse ter utilizado algum desse léxico aprendido para distinguir problemas de saúde, outro para realizar atividades na sala de aula, outro em “combinações” e finalmente o último referiu que voltaria a usar esse léxico no 10º ano.

Não sei se poderá tirar-se alguma conclusão fiável desta análise, uma vez que os dados de estudo não são, na minha opinião, muito seguros. Não obstante, atrevo-me a constatar que coincidentemente, ou não, a maioria dos alunos (12) recordava vocabulário que estaria armazenado em rede- as colocações- e tiveram dificuldade em lembra-se de palavras “soltas” novas que tenham aprendido. Claro que para ter certezas, só continuando com um estudo mais longo e aprofundado.

Conclusão

A principal conclusão que se pode tirar, quando se chega ao fim de um trabalho deste género, é que o ensino-aprendizagem de léxico, e neste caso das colocações, deve ser feito de forma meditada e programada, da mesma forma que se faz para o ensino de gramática ou de outros conteúdos de interesse.

É fundamental que o léxico seja integrado em unidades didáticas, que incluam amostras reais de língua e estejam assim incluídas a gramática, a pragmática e o léxico, nunca esquecendo que não se deve relegar para segundo plano o raio e campo colocacional das palavras, registando as possíveis colocações.

Deste trabalho não se pode tirar nenhuma conclusão nova, uma vez que apenas se pode corroborar o facto de que os alunos conseguem melhor exprimir-se, quer oralmente, quer por escrito. No entanto, o trabalho prático é insuficiente para que as conclusões possam ser consideradas infalíveis.

Contudo, creio que os dados obtidos, e que resultaram das atividades praticadas, me permitem afirmar que os alunos melhoram a sua competência lexical, devido aos momentos especificamente dedicados ao ensino-aprendizagem de colocações.

Por outro lado, continuo a salientar que o número de aulas desenvolvidas e dedicadas (ou a parte delas) ao ensino-aprendizagem de colocações me pareceram insuficientes para fornecer dados inequivocamente credíveis e irrefutáveis.

Como professora, senti que há uma carência didática no tratamento de colocações, que seria ultrapassada se tivéssemos ao dispor um dicionário, que as englobasse e procedesse ao seu tratamento detalhado. Tenho consciência que há algumas tentativas no sentido de aligeirar essa barreira: *Redes* de Bosque; *DICE* e mesmo o dicionário reverso de *Collins*, este último apesar de não ter sido pensado para o efeito, encontram muitas colocações.

Creio que há muito a melhorar, uma vez que se continua a descurar o ensino de léxico, já que raramente se proporciona ao aluno um “conjunto” de palavras que se usam com outras palavras. Muito há ainda a fazer para que este seja um tema de fácil preparação para professores e, conseqüentemente, para que o ensino-aprendizagem de léxico seja de qualidade e vá de encontro às necessidades dos alunos.

É, para mim, fundamental que na aprendizagem de uma língua estrangeira, seja dado um grande destaque ao desenvolvimento da competência lexical, por forma a que os alunos possam ser mais competentes na comunicação que estabelecem com os outros.

São também vários os estudiosos que defendem que o que distingue um aluno de nível médio/avançado de um de nível básico é a quantidade de unidades lexicais que tem ao seu dispor no léxicon mental. E tal como refere Lewis (2000:8) não reconhecer isto, é condenar os alunos a um eterno nível intermédio.

Cervero y Pichardo (2000) são da opinião de que, apesar de os alunos possuírem um domínio aceitável das estruturas gramaticais e também de muito vocabulário, em muitas situações é-lhes muito difícil exprimirem-se com precisão e fluidez, uma vez que a falta de domínio ativo de vocabulário recetivo ou produtivo costuma ocasionar mais interrupções, bloqueios ou mal-entendidos na comunicação do que o desconhecimento ou a falta de aplicação de regras gramaticais.

Referências Bibliográficas

- Aitchinson, Jean. *Words in the Mind: an introduction to the Mental lexicon*, Oxford, Basil Blackwell em Marta Higuers García *Las colocaciones y la enseñanza de ELE*. Madrid, Arco Libros, 2006a.
- Álava, Sanz Inmaculada. “El léxico en la enseñanza de ELE: una aplicación práctica para el nivel intermedio”. Em: *Actas XI del Congreso de ASELE*, (Zaragoza 13-16 septiembre de 2000)
- Algaba, Navajas A.”Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica”. Directora: Marta Higueras. Memoria de Master en Español como Lengua Extranjera, Universidad de Antonio Lebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas, 2006
- Alonso Ramos, Margarita. “Hacia una definición del concepto de colocación: de J.R. Firth a I.A. Mel’čuk”. Em: *Revista de Lexicografía*, Coruña: Universidad de la Coruña, 1994-1995. Volumen I, 9- 28.
- _____. *DICE: Diccionario de colocaciones del español*. Universidad de La Coruña, 2004.
- Biskup, Danut.” L1 Influence on learner’s renderings od English collocations”, 1992 em Marta Higueras García *Estudio de las Colocaciones Léxicas y su Enseñanza en Español como Lengua Extranjera. Estudio de las Colocaciones Léxicas y su Enseñanza en Español como Lengua Extranjera*. Málaga. ASELE. Colección Monografías Málaga. ASELE. Colección Monografías nº 9, 2006b.
- Bosque, I. *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid. SM, 2004.
- Cavanillas, José Luis Álvarez. “Algunas aplicaciones del Enfoque Léxico al aula de ELE”. Directora: Encarnación Atienza Cerezo. Memoria de máster para profesores de ELE. Universidad de Barcelona.(En prensa)

- Cervero M^a J. y Pichardo, F. *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid. Edelsa, 2000.
- Consejo de Europa, Marco común europeo de referencia para las lenguas; aprendizaje, enseñanza, evaluación, 2002, Madrid, Anaya-Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Corpas Pastor, Gloria. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.
- _____. “Apuntes para el estudio de la colocación”. Em: *LEA*, XXIII/1. Madrid: Arco Libros, 2001. 41-56.
- _____. “En Torno al concepto de colocación”. Em: *Euskera*, 46, Bilbao, Real Academia de La Lengua Vasca, 2001. 89-108.
- Fernández, Ruiz Manuel J. “La enseñanza a través del léxico”. Em: *XIV Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Leeds: Leeds University-Instituto Cervantes de Leeds, 2005.
- Ginés, Isabel e Soriano Carmen. “Ideas para trabajar el vocabulario”. Em: *I Encuentro Práctico de Profesores de ELE en Alemania*. Würzburg. Internacional House Barcelona, 2004
- Gómez Molina, J. R. ” Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE”. Em: *Mosaico II*, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 2003. 4-8.
- Haensch, Günther et al, *La lexicografía de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, 1982 em Corpas Pastor “En Torno al concepto de colocación”. Em: *Euskera*, 46, Bilbao, Real Academia de La Lengua Vasca, 2001. 89-108.

- Hausmann, Franz Josef. “ Un dictionnaire des collocations est-il possible?”, 1997 em Mónica López de Medrano. “Enseñanza del Léxico en el Aula de L2: los verbos funcionales generales”. Directora: Rosario Alonso Raya. Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Instituto Cervantes-UIMP, 2005-2007.

- Higuera García, Marta. “Aprender y enseñar léxico”. L. Miquel y N. Sans (coors.), *Didáctica del español como lengua extranjera 3*, Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, 1996. 111-126.

- _____. “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”. Em: *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE)*. Alcalá de Henares. Universidad. Servicio de Publicaciones, 1997. 35-49.

- _____. ”Favorecer el aprendizaje del léxico”. *Boletín de ASELE 23*, 2000 13-22.

- _____. “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”. Em: *Carabela 56*. Madrid. SGEL, 2004. 5-25

- _____. *Las colocaciones y la enseñanza de ELE*. Madrid, Arco Libros, 2006a.

- _____. *Estudio de las Colocaciones Léxicas y su Enseñanza en Español como Lengua Extranjera. Estudio de las Colocaciones Léxicas y su Enseñanza en Español como Lengua Extranjera*. Málaga. ASELE. Colección Monografías Málaga. ASELE. Colección Monografías nº 9, 2006b.

- _____. “Técnicas para la enseñanza del léxico”. Em: *Mosaico 20*, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 2007. 37-42

- _____. “Nuevas Técnicas para enseñar léxico”. Wützbug: Instituto Cervantes, Madrid, 2008

- Hill, J. "Revising priorities: from grammatical failure to collocational success" em M. Lewis (ed) *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres. Language Teaching Publications, 2000.
- Ibáñez, Avilés G. *Aplicaciones didácticas de las colocaciones sustantivo verbo en el aula de ELE*. Profesora responsable: Alonso Raya, Rosario. Programa de Doctorado Métodos Avanzados en Lingüística y Aprendizaje de Lenguas, Universidad de Granada, Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura, 2009-2010.
- Kalan, Sifran Marrana. "¿Cómo adquirir vocabulario y memorizarlo?". Em: *Actas XI del Congreso de ASELE*, (Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000). 903-914
- Koike, Kazumi. *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Madrid, Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku, 2001.
- Lahuerta Galán, J. Y M. Pujol Villa. "La Enseñanza del Léxico: una cuestión metodológica." L. Miquel y N. Sans (coors.), *Didáctica del español como lengua extranjera 1*, Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, 1993. 117-138.
- Lewis, M. *Implementing the Lexical Approach*. London. Language Teaching Publications, 1997.
- Lewis, M. *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. London. Language Teaching Publications, 2000.
- López de Medrano, Mónica. "Enseñanza del Léxico en el Aula de L2: los verbos funcionales generales". Directora: Rosario Alonso Raya. Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Instituto Cervantes-UIMP, 2005-2007.
- Luque, Juan de Dios y Manjón, Francisco José. "Colocaciones léxicas: cuestión lingüística o estilística", 1998 em Marta Higuera García. *Estudio de las Colocaciones Léxicas y su Enseñanza en Español como Lengua Extranjera. Estudio de las Colocaciones Léxicas y*

- su Enseñanza en Español como Lengua Extranjera*. Málaga. ASELE. Colección Monografías Málaga. ASELE. Colección Monografías nº 9, 2006b.
- Moreno, S. y Buyse, K. “Colocaciones léxicas: pistas y trampas”. Em: *Mosaico 10*, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 2003. 10-17.
 - Muñiz Álvarez, Eva María. “Las colocaciones como combinaciones léxicas libres”, 2002 em G. Avilés Ibáñez. *Aplicaciones didácticas de las colocaciones sustantivo verbo en el aula de ELE*. Profesora responsable: Alonso Raya, Rosario. Programa de Doctorado Métodos Avanzados en Lingüística y Aprendizaje de Lenguas, Universidad de Granada, Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura, 2009-2010.
 - Nation, I.S.P. *Teaching and Learning Vocabulary*. New York. Newbury House, 1990.
 - Nation, I.S. P. *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge. Cambridge University Press, 2001.
 - Raffo, Cordero Regla M. “El Problema de las colocaciones en las L2”. Em: *Actas XV del Congreso de ASELE*, (Sevilla 22-25 de septiembre de 2004). 222-229
 - Skolníková, Paulina. “Las colocaciones léxicas en el español actual”. Director: PhDr. Lubomír Bartoš, CSc. *Magisterská diplomová práce Vedoucí*. Brno 2010
 - Thornbury, Scott. *How to Teach Vocabulary*, Harlow, Longman, 2002.
 - Vallejo Morante, R. *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. (2005) em José Luis Alvarez Cavanillas. “Algunas aplicaciones del Enfoque Léxico al aula de ELE”. Directora: Encarnación Atienza Cerezo. Memoria de máster para profesores de ELE. Universidad de Barcelona. (En prensa)
 - Woodward, Tessa. *Planificación de clases y cursos*, Madrid, Cambridge University Press, 2001.