INÊS DA CONCEIÇÃO DOS ANJOS LOURO

ENXERGANDO AS COLOCAÇÕES:
PARA AJUDAR A VENCER O MEDO DE UM TEXTO AUTÊNTICO

Tese apresentada ao Departamento de Letras
Modernas da Faculdade de Filosofia Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo para obtenção do grau de Doutora em
Língua Inglesa

Orientadora: **Profa. Dra. Stella Esther
Ortweiler Tagnin**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2001

Agradecimentos

à Profa. Dra. Stella E. O. Tagnin pelo apoio e pelo profissionalismo

aos meus pais

Armando Domingues Louro e Alzira dos Anjos Cheganças

a meu marido Mário C. G. Segura

Resumo

Por percebermos que os alunos demonstram certo *medo* ao enfrentarem um texto autêntico, levantamos a hipótese de que a conscientização sobre a existência de um léxico composto por unidades maiores do que uma palavra poderia ser um instrumento para minimizar esse *medo*. Para testar essa hipótese, foi realizado um experimento em uma sala de aula de ensino de língua inglesa para brasileiros. O experimento consistiu, principalmente, da leitura de vários textos autênticos com colocações referenciais – um tipo de unidade lexical maior do que uma palavra – e da produção de textos, escritos também em língua inglesa, expressando a idéia principal num período curto de tempo - aproximadamente dez minutos. O experimento, realizado como um processo num período de 16 semanas, mostrou que a conscientização acerca dessas unidades lexicais pode melhorar a habilidade de leitura dos alunos e, conseqüentemente, minimizar o *medo* ao lidar com um texto autêntico.

Abstract

In view of the fear observed in students when they have to face an authentic text, it was hypothesized that raising their awareness to the existence of multi-word units might be instrumental in overcoming this fear. To test this hypothesis an awareness-raising experiment was carried out in an English teaching classroom for Brazilian students, which consisted mainly of having students read in class a number of *authentic* English texts with referential collocations – one type of multi-word lexical items - and produce written texts expressing the main ideas in a very short period of time, approximately ten minutes. The experiment, carried out as a process over a period of 16 weeks, has shown that the proposed awareness can improve students' reading ability and, as a consequence, help reduce their fear of dealing with an authentic text.

ÍNDICE

Introdução	5
1. Léxico e comunicação	12
1.1 uma abordagem lexical.....	16
1.1.2 A Abordagem Lexical.....	17
1.1.2 As palavras.....	20
1.1.3 As expressões	22
1.1.4 As colocações.....	23
2. Substantivos compostos ou colocações?	32
2.1 Os Compostos Nominais em Português.....	32
2.1.1 Quanto à forma.....	33
2.1.2 Quanto à estrutura	35
2.1.3 Quanto ao significado: convencionalidade e idiomaticidade.....	37
2.2 Os Compostos Nominais em Inglês: <i>Noun Compounds</i>	40
2.3 Cunhando um 'novo' nome: Colocação.....	48
2.4 Uma Classificação Semântica/Funcional e Algumas Considerações Morfo-Sintáticas ...	62
3. As Colocações Denominadoras no Ensino: Um Experimento.....	82
3.1 O Medo de Ler um Texto Autêntico	82
3.2 Tipos de Atividades	88
3.2.1 Atividades de Conscientização e Preparação.....	89
3.2.2 Atividades de leitura de textos autênticos	98
3.3 Consideração finais sobre o experimento.....	135
Conclusão	144
Bibliografia	149

Introdução

Este trabalho é resultado de uma inquietação ao longo da minha experiência como professora de língua inglesa para brasileiros. Tenho percebido que ler um texto retirado de uma revista como **TIME** e **NEWSWEEK** muitas vezes *apavora* o aluno. Esse *medo* frente ao texto dito *autêntico*, assim chamado por não ser retirado de um livro didático, parece refletir uma insegurança do aluno frente ao vocabulário.

Averiguar as causas desse *medo* não é, no entanto, nosso objeto. Ainda assim, parece pertinente lembrar que há fatores psicológicos que afetam o processo de aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira.

Ellis (1992:100), por exemplo, fala de fatores pessoais e fatores gerais, os quais, por sua vez, têm aspectos sociais, cognitivos e afetivos. Os fatores pessoais abarcam as características peculiares de cada indivíduo para aprender uma segunda língua, enquanto os fatores gerais são características presentes em todos os aprendizes, havendo os fatores gerais modificáveis (como a motivação) e os não modificáveis (como a aptidão).

Os aspectos sociais, segundo Ellis, são externos ao aprendiz e envolvem a relação entre ele (o aprendiz) e outros falantes. Já os aspectos cognitivos e os afetivos são internos ao aprendiz, sendo que os primeiros dizem respeito à natureza das estratégias empregadas pelo aprendiz para resolver problemas, enquanto os últimos abrangem as respostas emocionais resultantes das tentativas de aprender uma segunda língua.

Como se vê, o processo de aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira envolve várias questões psicológicas.

Sem entrar nessas questões e procurar desvendar esse *medo*, nossa preocupação é tentar reduzir esse *medo*, tornando o aluno mais confiante ao enfrentar o vocabulário de um texto dito *autêntico*.

O que temos observado é que o escopo do termo *vocabulário* parece ser maior do que *conhecer as palavras*, pois em um texto há grupos de palavras cujo significado não resulta sempre da soma dos significados das palavras que formam esses grupos. Cada grupo representa uma unidade

lexical, por exemplo, em português, *saber de cor*, *secretária eletrônica*, *prestar contas*, ou em inglês, *learn by heart*, *mother-in-law*, *pay attention*. Consequentemente, conhecer as palavras de um texto pode não ser suficiente para lê-lo, isto é, compreendê-lo em sua inteireza.

Ler o texto implicaria decompô-lo, não em palavras, mas em unidades lexicais significativas, unidades essas muitas vezes formadas por mais de uma palavra. *Enfrentar* um texto não seria, então, enfrentar o vocabulário *enxergando* palavras isoladas, mas enfrentar o vocabulário *enxergando* unidades lexicais.

Tomamos a noção *enxergar* na acepção que ela tem no provérbio *Some people cannot see the wood for the trees*, que se traduz de acordo com Steinberg (1985: 87) por *Algumas pessoas não enxergam o bosque por causa das árvores*. Em outras palavras, muitos alunos *enxergam* palavras - as árvores -, mas não *enxergam* unidades maiores, isto é, o todo - o bosque.

Com o objetivo de entender esse complexo vocabulário que os alunos parecem temer, este trabalho vai se concentrar na noção de léxico ou vocabulário que acreditamos deva permear o ensino e o aprendizado de uma língua estrangeira. Essa noção inclui, *grosso modo*, unidades lexicais, umas formadas por uma só palavra e outras pela combinação de múltiplas palavras.

Dentro dessa noção, este trabalho vai se concentrar basicamente em um tipo de combinação, que chamaremos de *colocação denominadora*. As *colocações denominadoras* configuram-se como grupos em que duas ou mais palavras co-ocorrem tendo por função dar nome a algo, função típica do substantivo:

“Substantivo é a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral” (Cunha & Cintra, 1985: 171).

Os itens lexicais abaixo exemplificam o que chamaremos de colocação denominadora, em inglês e em português:

bank account

conta bancária

<i>current account</i>	<i>conta corrente</i>
<i>savings account</i>	<i>conta poupança</i>
<i>stock exchange</i>	<i>bolsa de valores</i>
<i>driver's license</i>	<i>carteira de motorista</i>
<i>driving license</i>	<i>carteira de habilitação</i>
<i>seat belt</i>	<i>cinto de segurança</i>
<i>red wine</i>	<i>vinho tinto</i>
<i>Good Friday</i>	<i>Sexta Feira Santa</i>
<i>mother-in-law</i>	<i>sogra</i>
<i>mechanical pencil</i>	<i>lapiseira</i>

Nos três primeiros exemplos, em inglês, observa-se que a palavra *account* co-ocorre - ocorre juntamente - com as palavras *bank*, *current* e *savings*, e em português, coincidentemente, a palavra *conta* co-ocorre com as palavras *bancária*, *corrente* e *poupança*.

No segundo bloco de exemplos, as colocações em inglês traduzem-se para o português também como colocações, porém não de forma literal.

Os dois últimos exemplos ilustram a possibilidade de uma colocação nominal corresponder na outra língua a uma única palavra, demonstrando que uma colocação nem sempre se traduz por outra colocação.

Cada uma dessas co-ocorrências - combinações de palavras - forma uma unidade lexical que, como veremos ao longo deste trabalho, deve ser percebida e, eventualmente, aprendida ou adquirida pelo aluno como um todo para que ele a recupere como tal de sua memória quando se deparar com ela ou quando precisar mencionar o referente em questão.

Os termos *aprendida* e *adquirida* baseiam-se nos termos *aprendizagem* e *aquisição*, que podem ser sinônimos, segundo Ellis, se definidos como a “internalização das regras e fórmulas que são usadas para se comunicar na língua estrangeira” (Ellis, 1992: 292) . Ellis acrescenta que “no entanto, Krashen (1981) usa esses termos com significados diferentes. Para Krashen, a *aquisição* consiste no processo espontâneo de

internalização das regras que resultam do uso natural da língua, enquanto a *aprendizagem* consiste no desenvolvimento consciente do conhecimento de uma segunda língua através do estudo formal” (Ellis, 1992: 292) ¹

Assim, *aprendemos* uma língua ao estudá-la consciente e intencionalmente. Podemos, no entanto, jamais estudar essa língua e ainda assim *adquirí-la* se, por exemplo, vivermos em uma comunidade que use essa língua diariamente.

A sala de aula é, portanto, um espaço formal de *aprendizagem*, que pode gerar a *aquisição* da língua estudada.

No caso de *enfrentar* o vocabulário de um texto *autêntico*, quer em sala de aula quer fora dela, o aluno se depara com unidades lexicais maiores do que uma palavra que, se conhecidas, facilitam a leitura pois ele as reconhece prontamente como blocos, como pedaços independentes praticamente indivisíveis. Temos percebido que *enxergar* esses grupos lexicais torna-se uma prioridade no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Dentro dessa preocupação com o vocabulário, aqui entendido como sinônimo de *léxico* ², nosso estudo das colocações denominadoras apóia-se em uma abordagem lexical, de acordo com a qual o ensino da língua pressupõe que se perceba a língua como formada por unidades lexicais estocadas na memória do usuário e recuperadas quando ele quiser se comunicar. As unidades seriam recuperadas como blocos únicos e não criadas a cada novo ato de comunicação.

Assim, pretendemos investigar as colocações denominadoras no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, na esperança

¹ - “Acquisition can be broadly defined as the internalization of rules and formulas which are then used to communicate in the L2. In this sense the term ‘acquisition’ is synonymous with the term ‘learning’. However, Krashen (1981) uses these terms with different meanings. ‘Acquisition’, for Krashen, consists of the spontaneous process of rule internalization that results from natural language use, while ‘learning’ consists of the development of conscious L2 knowledge through formal study.” (Ellis, 1992: 292)

² - Como se vê pelos verbetes abaixo, os termos *léxico* e *vocabulário* são praticamente intercambiáveis:

Léxico = “(...) conjunto de vocábulos dum idioma”. (Ferreira, 1985: 1026)

Vocabulário = “1. conjunto de palavras duma língua, ou em certo estágio dela (...)” (Ferreira, 1985: 1760)

Vocábulo = “palavra que faz parte duma língua; termo, dição”.(Ferreira, 1985: 1760)

de que a visibilidade desses ítems lexicais, assim como de outros formados por mais de uma palavra, possa ser uma ferramenta útil nesse processo.

- **nossa hipótese**

Pretendemos, mais especificamente, investigar se *enxergar* as colocações denominadoras num texto autêntico facilita sua leitura, influenciando assim a atitude do aluno diante do texto, e resultando numa maior fluência na língua inglesa

Essa hipótese vem da crença de que nem todos os alunos *enxergam* as colocações denominadoras no texto dito *autêntico*.

Por conseguinte, ao conscientizarmos e treinarmos os alunos, desde os primeiros estágios, a perceberem as colocações denominadoras, estaríamos também alertando-os acerca da existência de outras unidades lexicais maiores do que uma palavra, já que as colocações são apenas uma categoria dessas unidades.

Estaríamos capacitando o aluno a decompor corretamente o texto em unidades lexicais, desde o início de seu aprendizado, ajudando-o assim na aquisição da língua e estimulando sua auto-confiança, o que, por sua vez, reduziria seu *medo* frente ao texto dito *autêntico*, quer em sala de aula quer fora dela.

No âmbito dessa hipótese, surgem algumas perguntas que, conseqüentemente, serão objeto de nossa consideração:

(a) Haveria uma estrutura produtora e produtiva típica das colocações denominadoras, em inglês e em português?

(b) O significado das colocações denominadoras é composicional ou idiomático?

(c) Como o aluno pode chegar ao significado de uma colocação denominadora e, eventualmente, à sua tradução para o português?

(d) Os dicionários trazem as colocações denominadoras?

(e) Uma vez consciente da existência das colocações denominadoras, os alunos, além de identificá-las, seriam capazes também de produzi-las, se necessário?

Para verificar a hipótese e tentar responder as perguntas acima, além dos vários estudos lidos e dos dicionários examinados, analisamos um *corpus* de textos escritos, obtidos em um experimento realizado em sala de aula. Os alunos leram alguns textos autênticos contendo colocações denominadoras e produziram textos escritos informando a idéia principal. O experimento pretendeu ser um processo e buscou averiguar se o desempenho do aluno melhorava após a conscientização da existência de um léxico composto por unidades maiores do que uma palavra, e se, conseqüentemente, sua atitude diante do texto autêntico se modificava. Foi intenção do experimento fornecer-lhe uma ferramenta a mais no processo de aquisição de uma segunda língua - a noção de um léxico mais complexo.

Nesse *corpus*, foram analisadas somente as colocações denominadoras, e não outras unidades lexicais quaisquer compostas por mais de uma palavra, por uma necessidade de se limitar a quantidade de material a ser estudado e porque acreditamos que, ao dar visibilidade às colocações denominadoras no processo de aprendizagem, estamos alertando nosso aluno quanto à existência de outras tantas unidades lexicais, colaborando assim para que ele não seja um leitor *ingênuo*.

Nosso trabalho se justifica por não haver, dentro de um estudo da convencionalidade na linguagem, uma análise mais detida das colocações denominadoras aplicada à leitura de textos *autênticos*, em sala de aula.

Em outras palavras, entendemos que nosso trabalho se justifique:

(a) por não haver um estudo específico comparando as colocações denominadoras em inglês e em português, quanto à estrutura e ao significado,

(b) por potencialmente sugerir um experimento cujo enfoque seja uma abordagem lexical no processo de ensino de leitura de textos *autênticos*, fornecendo talvez uma ferramenta útil ao aluno (e ao professor) no processo de aquisição da língua.

(c) por correlacionar o *medo* que os alunos parecem demonstrar ao enfrentar um texto *autêntico* em sala de aula e a noção de *vocabulário* que eles têm.

Nosso trabalho se desenvolve em três partes, em três capítulos.

O primeiro capítulo discutirá o léxico dentro da competência comunicativa e se deterá numa abordagem lexical, a proposta por Lewis (1996, 1997). Essa abordagem merece menção especial por entendermos que o autor, ao propô-la, dá visibilidade à noção de léxico que acreditamos deva permear o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua. É justamente esse léxico que abordamos ao lidar com as colocações denominadoras em sala de aula, na leitura de textos autênticos.

O segundo capítulo trata especificamente das colocações. Nele resenhamos vários estudos acerca desses itens lexicais no intuito de chegar a um consenso quanto à abrangência das colocações denominadoras. Consideraremos, em primeiro lugar, os compostos - as palavras compostas - na língua portuguesa e na língua inglesa. A seguir, discutiremos estudos específicos a respeito das *colocações*. Ao final do capítulo, apresentaremos uma análise classificatória das colocações denominadoras que não pretende, contudo, ser exaustiva.

O terceiro e último capítulo relata o experimento que realizamos em sala de aula. Esse experimento consistiu da leitura de textos autênticos que continham colocações denominadoras. Nossa hipótese era que, dando visibilidade a esses itens lexicais, nosso aluno ganharia fluência, tanto na leitura quanto na sua produção escrita ao informar a idéia principal do texto autêntico. Buscávamos com isso mudar a atitude do aluno diante do texto dito autêntico.

Por fim, apresentaremos nossas considerações finais sobre o papel que a conscientização acerca das colocações denominadoras pode exercer no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

1. léxico e comunicação

O léxico é, sem dúvida, um aspecto essencial na aprendizagem de uma língua.

Muito se fala, no entanto, desde a década de 70, das abordagens comunicativas, que têm por objetivo a produção (em inglês, *output*) do aluno desde os primeiros estágios. Produzir é criar na língua com o intuito de se comunicar, é criar uma hipótese na língua e testá-la. É o que se conhece como *Observe-Hypothesise-Experiment model*, modelo em que o usuário da língua observa, levanta uma hipótese e a testa. Esse modelo veio, por assim dizer, combater o modelo behaviorista anterior, vigente até o final da década de 60, cujo paradigma era *Apresentar-Praticar-Produzir* (*Present-Practice-Produce*), modelo em que o aluno recebia a estrutura e a praticava intensamente por meio de repetição. (Lewis, 1996: 2,5,6)

No modelo *Observar-Levantar Hipóteses-Testar* (*Observe-Hypothesise-Experiment*), o aluno, ao ser exposto à língua, cria uma hipótese a partir da observação (por meio de semelhança, transferência, etc) e a testa no seu ato comunicativo, cujo objetivo primeiro não é a língua em si, isto é, a gramaticalidade, mas comunicar-se, ou seja, expressar sua opinião, uma idéia, pedir algo, reclamar, comprar, enfim, satisfazer uma necessidade sua. (Lewis, 1996: 5-6)

O modelo comunicativo, ou melhor, as abordagens comunicativas não esperam que o usuário aprenda por repetição, mas que - desde os primeiros contatos com a língua - produza um enunciado, já que, ao ter uma necessidade real de comunicação, levanta uma hipótese e a testa na língua. As abordagens comunicativas têm um enfoque produtivo, pressupondo que aprender e/ou adquirir uma língua ocorre quando o usuário tem a necessidade de se comunicar. Daí a preocupação em simular situações em que o aluno tenha de se comunicar na língua-alvo, situações em que a língua não é o fim, mas o meio. (Lewis, 1996: 50,51) Em outras palavras, as

abordagens comunicativas visam à comunicação, ainda que gramaticalmente imperfeita.

Comunicar-se, entretanto, requer um léxico, já que o aluno, via de regra, não cria o léxico. Ele aprende e/ou adquire o léxico e o emprega dentro das estruturas gramaticais que conhece. Aí reside o problema. O aluno pode buscar na sua memória palavras isoladas, dispô-las gramaticalmente para expressar uma idéia, mas não ser bem sucedido! Ou pode ainda criar um texto *estranho* para o ouvinte/leitor, um texto não *natural* - no conceito de Pawley e Syder (1983) -, que requer maior esforço de interpretação do ouvinte/leitor para compreender a informação, ou seja, pode criar um texto que causa no ouvinte/leitor a reação *mas não é assim que se fala*. Pode criar um texto gramaticalmente possível mas de ocorrência não provável. Pode, enfim, criar um texto que exiba sua competência gramatical mas não sua competência comunicativa.

Aqui, podemos lembrar a competência comunicativa proposta por Hymes (1972), competência essa que pressupõe o conhecimento da língua e de seu uso, numa visão socio-cultural. Hymes afirma que “há regras de uso sem as quais as regras da gramática seriam inúteis”(Hymes, 1972: 278).³

Consequentemente, um modelo que enfocasse somente a competência gramatical não abarcaria, de fato, a língua em uso, pois esta exhibe também estruturas agramaticais.

A competência comunicativa proposta por Hymes abrange, assim, o conhecimento da língua e o seu uso efetivo, em que a competência gramatical é somente um recurso.

É dentro dessa noção de competência comunicativa que o léxico deve merecer uma atenção especial, pois não consiste em conhecer somente as palavras da língua, isoladamente, conforme já afirmamos. Essa é, aliás, uma crença *ingênua* ou, de acordo com Fillmore (1979: 66), de um *usuário ingênuo da língua* - aquele usuário que desconhece a convencionalidade da língua, exemplificada pelas colocações, expressões idiomáticas, fórmulas

³ - “There are rules of use without which the rules of grammar would be useless.” (Hymes, 1972: 278)

situacionais, e por outros casos em que certas palavras co-ocorrem convencionalmente formando unidades de sentido. O termo *vocabulário*, ou *léxico*, tem um escopo mais complexo, envolvendo toda essa convencionalidade que o usuário *ingênuo* desconhece.

Conhecer esse léxico, então, faz parte de conhecer a língua e o seu uso, desempenhando papel importante na competência comunicativa.

Aliás, Widdowson (1989) retoma a competência comunicativa de Hymes e discute sua importância nas práticas de ensino de língua, levantando a questão de que conhecer a língua e o seu uso implica também conhecer unidades lexicais maiores do que uma palavra simples, unidades essas usadas como um todo, dispensando a análise gramatical (Widdowson, 1989: 135). Tais unidades lexicais, convencionalizadas, são exemplos da língua em uso e pertencem ao universo *é assim que se fala*.

Essa preocupação em incluir na competência comunicativa o conhecimento de unidades maiores do que uma palavra simples também está presente em Celce-Murcia (1995: 702), que retoma o modelo de Hymes, propondo, entre outras, a competência formulaica, a qual consiste em conhecer as mais variadas unidades lexicais formadas por mais de uma palavra simples, ou seja, unidades pré-fabricadas, de uso consagrado, isto é, convencionalizado.

Desse ponto de vista, uma abordagem lexical estaria inserida em uma abordagem comunicativa, já que conhecer esse léxico é conhecer a língua em uso. Em outras palavras, é conhecer a convencionalidade de uma língua, convencionalidade essa que se define, segundo Tagnin, como “o aspecto que caracteriza a forma peculiar de expressão numa dada língua” (Tagnin, 1989: 82). Por conseguinte, a convencionalidade inclui as unidades consagradas pelo uso formadas pela co-ocorrência arbitrária de palavras, mais especificamente, o que Tagnin (1989: 14) classifica como convencionalidade em um nível sintático: “a combinabilidade dos elementos, sua ordem e sua gramaticalidade”.

A língua inclui então a organização de unidades lexicais, incluindo as unidades convencionais, ou seja, aquelas consagradas formadas pela co-

ocorrência de palavras, estocadas na memória como blocos únicos, não decomponíveis, e buscadas na memória como se fossem palavras simples. Não são *criadas* a cada novo enunciado. Quando o usuário da língua não tem essas combinações consagradas no seu repertório, cria uma estrutura nova para se comunicar, por exemplo, uma paráfrase. Essa *criação*, por um lado, leva mais tempo para ser composta, permitindo que o aluno cometa mais erros e, por outro lado, requer mais tempo do receptor para decodificar a informação, já que essa *criação* não é a combinação convencionalmente usada, razão pela qual não lhe soa *natural*, não indo ao encontro das suas expectativas. Em suma, essa *criação* é uma combinação possível mas não provável de ocorrer.

É com essa preocupação que vemos a necessidade de alocar mais espaço para o léxico nas abordagens comunicativas, ou seja, no modelo comunicativo. É esse o âmbito deste trabalho - o léxico no ensino de língua estrangeira.

Mas não é assim que se fala tem sido uma reação frequente por parte do professor no processo de aprendizagem do aluno. Preocupar-se com o léxico no sentido de capacitar o aluno a *enxergar*, conhecer e usar as combinações consagradas pelo uso deve estar nas prioridades do professor, pois tal capacitação mostra-se uma função pedagógica essencial dentro do processo de aprender uma língua, por promover a fluência (Hill, 1999).

Uma abordagem lexical é, por assim dizer, uma contribuição para as abordagens comunicativas. Como veremos a seguir, o que a Abordagem Lexical faz, de fato, é tornar o léxico visível no processo de aprendizagem. (Lewis, 1996: vi,5,6,32) Fazer *enxergar* o léxico é conscientizar o usuário *ingênuo* para a convencionalidade, no intuito de reduzir ao máximo a presença da famosa reação *mas não é assim que se fala*.

Assim, pensar a língua dentro de uma abordagem lexical, como veremos a seguir, não é negar as abordagens comunicativas, pois o objetivo final é o mesmo: capacitar o aluno para se comunicar na língua estrangeira. Baseiam-se também no mesmo modelo: *Observar-Levantar Hipótese-Testar* (*Observe-Hypothesis-Experiment*), com a diferença de que em uma

abordagem lexical é prioritário que o aluno reconheça e aprenda as unidades lexicais prontas - especialmente aquelas combinações consagradas pelo uso (por exemplo, certas colocações, certas expressões) -, para então *baixá-las* da memória e com elas construir o seu texto, isto é, criar as suas hipóteses e em seguida testá-las. (Lewis, 1996: 186)

1.1 uma abordagem lexical

Antes de nos determos na Abordagem Lexical, proposta por Michael Lewis, queremos lembrar que seu mérito está em ter sistematizado essa dimensão do léxico, combinando teoria e prática.

Em **The Lexical Approach** (1996), obra basicamente teórica, o autor discute o léxico e sua importância no ensino de língua estrangeira. Lewis postula que conhecer o léxico é mais do que *conhecer as palavras isoladamente*, pois inclui conhecer as unidades compostas por mais de uma palavra, sendo essencial saber decompor um texto em unidades lexicais. Essa noção de léxico, entretanto, não é '*descoberta*' por Lewis; ele, de fato, partilha da mesma idéia de outros estudiosos. Ao longo de seu livro, Lewis faz referência a vários autores como, por exemplo, no capítulo *The Nature of Lexis*, em que menciona McCarthy, Pawley e Syder, Cowie, Nattinger, DeCarrico, Bahns (Lewis, 1996: 90, 91, 93, 94).

Bem antes desses, entretanto, há outros que tratam da noção de léxico, entre os quais Zgusta que, já em 1967, chama a atenção para unidades lexicais compostas por mais de uma palavra, apresentando, praticamente, a mesma idéia de Lewis.

Como se percebe, muito antes da década de 90, época em que Lewis lança seu livro, já havia quem *enxergasse* as unidades pré-fabricadas e alertasse para essa noção de léxico.

O que Lewis faz é retomar essa noção e estruturá-la, sugerindo assim uma *nova* abordagem: a *Abordagem Lexical*.

Em um segundo livro, Lewis apresenta a implementação dessa abordagem, sugerindo atividades pedagógicas e relatando outras

desenvolvidas e usadas em sala de aula por professores de ensino de língua inglesa, em diversos países.

Esse é seu mérito. Lewis não *descobre*, mas sistematiza e implementa uma abordagem lexical, dando mais *visibilidade* ao léxico no ensino de língua estrangeira. É exatamente essa abordagem proposta por Lewis, chamada *Abordagem Lexical*, que focaremos a seguir.

1.1.2 A Abordagem Lexical

Para a Abordagem Lexical, como o nome sugere, o léxico é o elemento central da aprendizagem, a qual é entendida como um processo, e não como um produto (Lewis, 1996: 18). Nesse processo o aluno observa a língua, levanta suas hipóteses e então as testa.

Esse, aliás, é também o modelo das abordagens comunicativas, salvo o fato de que não é o léxico o elemento explícito central, mas sim a produção - em inglês, *output* - praticamente imediata do aluno. Na Abordagem Lexical dedica-se um tempo grande à língua que chega ao aluno (denominada em inglês *input* ⁴), que pode ou não se transformar em língua adquirida (denominada em inglês *intake* ⁵), isto é, há uma ênfase maior em expor o aluno à língua. (Lewis, 1996: 27; Lewis, 1997: 53) Pressupõe-se que o aluno deva ter um estoque grande de léxico para só então dar ênfase à produção. A diferença está, por assim dizer, na *criatividade* na língua estrangeira. Nas abordagens comunicativas, o aluno tenta se expressar *criando, montando* a frase composicionalmente, palavra por palavra. Na Abordagem Lexical muitos dos pedaços de uma frase já foram aprendidos ou adquiridos como tal, não sendo re-compostos palavra por palavra a cada novo enunciado. Esses pedaços são convencionais, isto é, de uso comum de muitos usuários da língua, daí a sua fácil decodificação por parte do ouvinte/leitor. A *criação*,

⁴ - De acordo com Lewis, *input* é "language the learner meets which can be turned into intake" (Lewis, 1997: 217)
"Input is language presented to students through reading and listening". (Lewis, 1996: 24)

⁵ - Segundo Lewis, *intake* é "the language which the student benefits from and is, in some way able to integrate, either partially or totally into his or her own repertoire". (Lewis, 1996: 25)

a *montagem*, existe na junção e organização desses pedaços numa frase gramaticalmente correta, semântica e pragmaticamente possível. Segundo Lewis, “a conscientização lexical constantemente nos lembra de que somos menos criativos na nossa língua do que imaginamos” (Lewis, 1997: 184) ⁶

Em outras palavras, o conhecimento de gramática permite que o aluno crie estruturas e enunciados *possíveis* dentro da língua, mas em muitos casos, pouco *prováveis*. São enunciados *possíveis* porque estão gramaticalmente corretos, mas *improváveis* porque não são usados pela comunidade linguística, ou seja, não vão ao encontro das expectativas do ouvinte/leitor (Lewis, 1997: 184,185; Hill & Lewis, 1999: 6). A Abordagem Lexical preocupa-se em dar visibilidade às unidades lexicais prontas no intuito de levar o aluno a criar enunciados prováveis.

Como se vê, a Abordagem Lexical apóia-se no mesmo processo das abordagens comunicativas: *Observar-Levantar hipóteses-Experimentar* (em inglês, *Observe-Hypothesise-Experiment*). Nesse processo, o erro é considerado um fenômeno positivo, intrínseco à aprendizagem (Lewis, 1996: vii), pois resulta da tentativa de o aluno testar a hipótese que formulou a partir de sua observação, observação que só é possível se o aluno for exposto à língua. A Abordagem Lexical prevê, então, uma grande exposição à língua, particularmente ao léxico. (Lewis, 1997: 86)

Para essa abordagem, a língua é composta por itens lexicais, que são unidades independentes formadas por uma única palavra ou por mais de uma palavra que, “quando combinadas, produzem um texto contínuo e coerente” (Lewis, 1997: 7) ⁷ (Lewis, 1997: 60,44). São os itens lexicais formados por mais de uma palavra que constituem o foco e o desafio pedagógico proposto por essa abordagem. (Lewis, 1997: 8)

Esses itens de mais de uma palavra podem, em muitos casos, ser decompostos em seus elementos constituintes, mas a comunicação é processada mais rapidamente - tanto receptiva quanto produtivamente - se

⁶ - “lexical awareness constantly reminds us that we are less creative in our language than we like to think.” (Lewis, 1997: 184)

⁷ - “(...) the Lexical Approach argues that language consists of chunks which, when combined, produce continuous coherent text” (Lewis, 1997: 7)

esses itens forem percebidos como unidades pré-fabricadas. (Lewis, 1996: 90)

Consequentemente, conscientizar o aluno a fim de desenvolver nele a habilidade de decompor, fracionar, o texto - aqui entendido como “qualquer pedaço de língua contínuo, escrito ou falado” (Lewis, 1997: 3) ⁸ - em unidades lexicais torna-se um elemento central do ensino de língua estrangeira dentro da Abordagem Lexical (Lewis, 1997: 44, 85), que, aliás, preconiza que as unidades lexicais devam ser introduzidas como tal já nos primeiros estágios da aprendizagem, sem se questionar sua estrutura interna. Na realidade, esse fenômeno já existe, pois nas primeiras aulas de um curso para iniciantes, como se vê no livro didático **New Interchange Intro** (Richards, 2000: 4,5,8,20,40,81), por exemplo, o aluno aprende:

cell phone

T-shirt

living room

How are you?

Nice to meet you

Thanks a lot.

Esses são todos exemplos de *unidades lexicais*. As três primeiras são colocações (mais especificamente, dentro do escopo do nosso trabalho, colocações denominadoras) e as três últimas são expressões, como veremos mais à frente. Cada uma dessas unidades é aprendida em sala de aula como um todo, habilitando o usuário para a comunicação tanto receptiva quanto produtivamente, isto é, tanto ao ouvir ou ler (decodificando o significado) quanto ao falar ou escrever.

A diferença está em que na Abordagem Lexical o professor está preocupado em mostrar ao aluno que há muitas unidades como essas na língua e que elas exemplificam a convencionalidade. Em outras palavras, o professor está consciente da convencionalidade na língua e pretende

⁸ - “the term text is used in a slightly technical sense to refer to any piece of continuous language, whether written or spoken” (Lewis, 1997: 3)

desenvolver no seu aluno tal percepção, desde as primeiras aulas. (Lewis, 1997: 45)

Assim, para a Abordagem Lexical, conscientizar o aluno de que a língua é formada por unidades lexicais é desenvolver nele a habilidade de identificar essas unidades na língua do seu dia-a-dia, isto é, na sua atividade profissional, na sua vida acadêmica, nas suas viagens, nas suas relações sociais formais e informais. (Lewis, 1997: 89) O texto que ele vê e que ele produz não seria, então, um agregado de palavras simples mas um agregado de unidades lexicais maiores, muitas das quais já podem ser aprendidas como unidades de significado nos estágios iniciais do aprendizado.

De acordo com Lewis, o léxico é, *grosso modo*, composto por itens lexicais de tipos diferentes, basicamente distribuídos em três grandes categorias. São elas as palavras, as expressões e as colocações. (Lewis, 1997: 208)

A primeira consiste em itens lexicais formados por uma só palavra e as demais em itens formados por mais de uma.

A seguir, trataremos brevemente de cada um desses tipos, lembrando que para a Abordagem Lexical interessam os itens formados por mais de uma palavra. (Lewis, 1997: 8)

1.1.2 As palavras

Dentro dessa categoria, que inclui basicamente unidades formadas por um único elemento, existe um pequeno grupo de itens lexicais que fica entre a categoria denominada *palavras* e as categorias maiores, aquelas formadas por mais de uma palavra. Esses itens são chamados na língua inglesa *polywords* (Lewis, 1997: 8). São unidades geralmente curtas, indivisíveis e invariáveis, semelhantes a palavras. Segundo Lewis, são

“palavras-com-espacos-no-meio” e têm o mesmo *status* na língua que as palavras individuais. (Lewis, 1997: 22) ⁹

Alguns dos exemplos dados por Lewis (1997: 22, 8, 91) são:

by the way

on the other hand

the day after tomorrow

upside down

bread and butter

Os bons dicionários, acrescenta Lewis (1996: 92; 1997: 22), incluem esses itens lexicais, devendo os professores chamar a atenção para sua qualidade de palavra.

O que se pode perceber é que esses itens podem corresponder, em parte, ao que denominamos, em português, de locuções ¹⁰. As locuções podem ser vistas como palavras pois seu uso frequente e invariável pode levá-las a serem grafadas sem espaço entre seus elementos. É o caso, por exemplo, de *nevertheless* e *apesar de*.

Dos exemplos citados acima, no entanto, a unidade lexical *bread and butter* não nos remete às locuções, mas sim ao grupo dos *binômios*, que são combinações convencionais de palavras da mesma categoria gramatical em que os elementos constituintes estão unidos por conjunção ou preposição. (Tagnin, 1989: 33, 81)

Ainda dentro da categoria das palavras, Lewis cita e exemplifica um outro grupo de itens lexicais: os *substantivos compostos*. Para o autor, um substantivo composto é aquele item lexical em que “duas palavras estão tão unidas que os dicionários as listam como um item individual” (Lewis, 1997: 22) ¹¹, por exemplo: *prime number*, *nativity play*.

⁹ - “items such as *by the way* and *up to now* are invariable, indivisible word-like units. They are ‘words-with-spaces-in-them’. These polywords have exactly the same status in the language as individual words (...) They are nearly always very short 2- or 3- word phrases which are obvious units.” (Lewis, 1997: 22)

¹⁰ - locução = “reunião de palavras equivalentes a uma só. Ex.: *se bem que*, locução conjuntiva; *depois de*, locução prepositiva” (Ferreira, 1985: 1042)

¹¹ - “A further important and familiar category is compound nouns, where two words have been so closely bound to each other that dictionaries list them as single items, sometimes even according them headword status: *prime number*, *nativity play*.” (Lewis, 1997: 22)

Segundo Lewis, “os falantes não constróem esses ítems, simplesmente buscamos na memória como pedaços pré-fabricados, aprendidos e/ou adquiridos como unidades.” (Lewis, 1997: 22) ¹²

Esses ítems, aliás, são parte do objeto de nosso trabalho, como veremos mais à frente.

A seguir, discutiremos as duas categorias que incluem os ítems lexicais formados por mais de uma palavra: as expressões e as colocações.

1.1.3 As expressões

As expressões são ítems lexicais importantes dentro da Abordagem Lexical (Lewis, 1997: 9), partilhando da mesma arbitrariedade que as palavras ou as colocações (Lewis, 1997: 19).

São basicamente pragmáticas, isto é, têm um significado pragmático, indicando as intenções do falante/escritor, enquanto as colocações, como veremos mais à frente, têm um significado referencial, relativo ao conteúdo que o falante/escritor quer transmitir. (Lewis, 1996: 92, 94; 1997: 208)

As expressões, em geral, podem dividir-se em *expressões totalmente fixas* e *expressões semi-fixas*.

As *expressões totalmente fixas* são em menor número e muitas delas são curtas e frequentemente sem verbo; são usadas na linguagem falada para lidar com situações do dia-a-dia (Lewis, 1977: 11), por exemplo:

good morning

No thank you (Lewis, 1997: 9)

A Abordagem Lexical sugere que as *expressões fixas* sejam ensinadas sem análise da estrutura interna, ou seja, como um todo. (Lewis, 1997: 38,197)

Por outro lado, as *Expressões Semi-Fixas* - estruturas com lacunas em que uma das palavras pode ser substituída por um número limitado de

¹² - “Speakers do not construct these items, but simply recall them, direct from the memory, as learned wholes.” (Lewis, 1997: 22)

possibilidades (Lewis, 1997: 9) - são numerosas e ocorrem tanto na língua falada quanto na escrita (Lewis, 1997: 11, 62):

Could you pass ..., please?

Hello. Nice to see you. I haven't seen you for/since ...

What was really interesting/surprising/annoying was ...

That's not as ... as you think. (Lewis, 1997: 11, 33)

Em outras palavras, as expressões, na sua maioria, são aqueles itens lexicais convencionais fixos ou semi-fixos de caráter pragmático, conhecidos como fórmulas situacionais, fórmulas sintáticas, expressões idiomáticas, entre outras nomenclaturas.

Esses itens lexicais não farão parte do escopo deste trabalho já que não têm função referencial, isto é, a função básica de dar nome a algum referente.

1.1.4 As colocações

As colocações - unidades de importância central na Abordagem Lexical - são um “fenômeno linguístico arbitrário” (Lewis, 1997: 32) ¹³, observável, em que “certas palavras co-ocorrem em texto natural com uma frequência maior do que o acaso” (Lewis, 1997: 8) ¹⁴

Variam dentro de um espectro, podendo ser totalmente fixas, relativamente fixas ou totalmente novas. (Lewis, 1996: 93; 1997: 8).

As colocações mais fixas lembram palavras (Lewis, 1997: 8), as que não são totalmente fixas são aquelas combinações em que uma palavra permite a associação com um número limitado de outras palavras (Lewis, 1997: 8), e as colocações totalmente novas são, *a priori*, colocações livres, pois dependem basicamente do conhecimento gramatical (criativo) do aluno (Lewis, 1996: 93), não constituindo ainda unidades lexicais consagradas.

¹³ - “Collocation is an arbitrary linguistic phenomenon” (Lewis, 1997: 32)

¹⁴ - “Collocation is the readily observable phenomenon whereby certain words co-occur in natural text with greater than random frequency.” (Lewis, 1997: 8)

As colocações totalmente novas merecem nosso comentário porque podem parecer fugir do escopo das *colocações*, pois como poderiam estar presentes em texto natural com uma frequência maior do que o acaso e serem totalmente novas? Parece haver aqui uma contradição.

Vejam, entretanto, que, entre essas combinações totalmente novas, várias poderiam ser vistas como o que estamos chamando de *colocações denominadoras*, pois provavelmente quando criadas pretendiam dar nomes, já tinham por objetivo a função referencial, dar um (novo) nome a uma realidade. Se essas colocações forem aceitas e usadas pela comunidade, deixarão de ser totalmente novas e se consagrarão como colocações fixas, isto é, convencionalizadas. Podemos concluir que, *a priori*, todas as colocações fixas foram em algum momento totalmente novas.

Um exemplo de uma colocação denominadora totalmente nova pode ser vista no caso da combinação *mad cow* que se traduz no português pela colocação *vaca louca*. Essa colocação foi cunhada com a intenção de nomear popularmente a doença cujo nome científico em português é *Encefalopatia Espongiforme Bovina* (em português EEB e em inglês BSE).

A comunidade em geral adotou esse nome popular, e pode-se dizer que *mad cow* e *vaca louca* já são colocações fixas, consagradas ou convencionais.

Essas colocações podem, no entanto, ter vida curta caso, por exemplo, essa doença seja extinta. Se o referente *concreto* desaparecer, o nome pode praticamente parar de ser usado. Isso sugere que, uma vez fora de uso, as colocações podem praticamente *desaparecer* do léxico, como pode ocorrer com qualquer item lexical.

Colocações como essas, colocações totalmente novas, seriam diferentes das combinações livres, que são construídas a cada enunciado, como, por exemplo, *casa bonita/grande/ampla/azul/etc.*

As combinações livres - criadas a cada enunciado - não constituem unidades lexicais, por não se convencionalizarem como tal na comunidade

linguística. Essas co-ocorrências seriam combinações resultantes da criatividade gramatical de cada usuário. Seriam compostas e decompostas a cada enunciado. Seriam um exemplo do que Sinclair (1987: 319-320) chama de *princípio da livre escolha* em contraposição ao *princípio idiomático*.

O *princípio idiomático* seria aquele que gera uma estrutura cujos elementos sejam praticamente fixos, e portanto previsíveis.

Por exemplo, as estruturas Preste....., menino! e Pay, boy!, muito provavelmente, seriam completadas da seguinte forma: Preste atenção, menino! e Pay attention, boy!

Já o *princípio da livre escolha* seria responsável por estruturas cujas lacunas podem ser preenchidas por inúmeras opções, dependendo da criatividade e conhecimento gramatical do usuário.

Por exemplo, nas estruturas Eu comprei e I've bought, a função de objeto direto pode ser preenchida por várias palavras:

Eu comprei um livro / uma caneta esferográfica / um carro conversível / uma cerveja / ...

I've bought a house / an alarm clock / some soft drink / a bike / ...

No caso específico das colocações denominadoras, dado um elemento, as opções para preencher o outro seriam bastante restritas. São exemplos:

Ao chegarem ao acampamento, os rapazes perceberam que haviam esquecido de levar seus sacos

When the boys got to the camping site, they realized they had forgotten to take their bags.

As lacunas desses exemplos previsivelmente seriam preenchidas por **de dormir** e **sleeping**, respectivamente, o que sugere que as colocações denominadoras obedecem ao princípio idiomático.

Retornaremos a Sinclair e a essa questão no próximo capítulo, ao tratarmos especificamente das colocações.

O que Lewis parece sugerir é que as combinações livres são compostas a cada enunciado e constituem um fenômeno típico da língua, o que nos leva a concluir que, no tocante ao nosso objeto de estudo - as colocações denominadoras -, as colocações totalmente novas,

intencionalmente criadas para dar um (novo) nome a um referente, só se tornam convencionais e portanto colocações fixas se a comunidade onde foram criadas as consagrar através do uso. Só então essas colocações serão percebidas como *nomes* e passarão a ser usadas como unidades lexicais, fazendo parte então do elenco de itens convencionais.

Quanto aos elementos constituintes da colocação, Lewis os chama de *colocados*, acrescentando que, entre eles, o elemento que, em geral, domina a combinação é um substantivo (Lewis, 1997: 28) e o que geralmente se encontra são verbos e adjetivos que se colocam com esse substantivo (Lewis, 1997: 78).

O autor lembra (e exemplifica) que “muitos substantivos, mesmo fora de contexto, naturalmente sugerem um campo de colocados verbais potenciais” (Lewis, 1997: 28) ¹⁵ e um campo de colocados adjetivos:

bill: pay, foot, receive, present, reduce, submit

accident: serious, slight, unfortunate, fatal, tragic, terrible (Lewis, 1997: 28)

Lewis menciona (e exemplifica) também alguns verbos, assim como adjetivos, que sugerem listas de prováveis colocados adverbiais:

check something: properly, quickly, regularly, automatically, carefully, closely, meticulously, again and again

acceptable: perfectly, widely, mutually, readily (Lewis, 1997: 28) ¹⁶

¹⁵ - “Many nouns, even out of context, naturally suggest a field of potential verb collocates:

bill: *pay, foot, receive, present, reduce, submit*

Similarly many nouns naturally suggest a field of adjective collocates:

accident: *serious, slight, unfortunate, tragic, fatal, terrible*” (Lewis, 1997: 28)

¹⁶ - “And some verbs naturally suggest lists of probable adverbial collocates:

check something: *properly, quickly, regularly, automatically, carefully, closely, meticulously, again and again*

The same applies to adjectives:

acceptable: *perfectly, widely, mutually, readily*” (Lewis, 1997: 28)

Essa questão dos elementos constituintes da colocação e suas denominações será discutida no próximo capítulo.

Dentro do fenômeno da co-ocorrência, segundo Lewis (1997: 28, 30), duas palavras podem estar tão fortemente unidas que se tornam inseparáveis, como em *raving lunatic* e *blithering idiot*. Lewis acrescenta que itens como esses - colocações fortes - estão mais próximos dos substantivos compostos do que das colocações.

Drug addict, segundo o autor, é uma colocação forte que permite muito pouca variação, sendo melhor tratada se for vista como uma palavra simples, como *umbrella* ou *lawyer*. (Lewis, 1997: 31)

O que Lewis (1997: 30) lembra é que há colocações fortes e colocações fracas, colocações com alta frequência e colocações com baixa frequência.

O que nos é de interesse aqui é a semelhança sugerida entre os substantivos compostos e as colocações fortes. Parece estar sugerido que as duas palavras que formam a colocação estão tão unidas que é como se entre elas não houvesse nenhum espaço, como se formassem uma só palavra.

Apesar dessa idéia de *inseparabilidade* que se sobrepõe à noção de co-ocorrência, tanto os substantivos compostos quanto as colocações fortes cuja função seja dar nome a algo (que têm, portanto, significado referencial) serão incluídos no nosso trabalho como *colocações denominadoras*.

Incluiremos não só as combinações dicionarizadas, como por exemplo os compostos nominais, mas também combinações mais atuais, isto é, cunhadas há menos tempo, colocações que certamente o dicionário geral ainda não poderia listar. Em nossa perspectiva, a *colocação denominadora* insere-se num fenômeno dinâmico que permite a convencionalização de co-ocorrências, praticamente todo dia, para dar nome às novas realidades que surgem no cotidiano da comunidade. É essa comunidade que, através do uso, consagra e legitima as novas colocações. Consequentemente, um dicionário geral não poderia estar atualizado quanto às colocações

denominadoras. As colocações que elenca são as mais antigas, as que as gramáticas chamam de palavras compostas e, no nosso caso, mais especificamente de substantivos compostos. Isso ocorre porque quando um dicionário é lançado, entre sua feitura e sua publicação, lá se vai algum tempo.

As colocações mais novas, porém, podem ser encontradas em revistas e jornais de publicação periódica, em programas de TV, enfim, na produção diária da língua.

Assim, os itens lexicais *fountain pen* e *ball point pen*, cunhados há muito tempo, são encontrados em dicionários gerais, enquanto *mobile phone*, *cordless phone*, *ink jet printer* podem não estar nesses dicionários, já que são mais novos.

Como veremos no próximo capítulo, as várias nomenclaturas existentes - compostos, substantivos compostos, colocações fortes - não serão relevantes para o escopo do nosso trabalho, porque em muitos momentos elas se sobrepõem e em todos os casos elas nomeiam unidades lexicais. Todas essas unidades lexicais, com função referencial, tratadas sob as mais variadas nomenclaturas, serão aqui chamadas de *colocações denominadoras*.

Dentre as três grandes categorias que, segundo a Abordagem Lexical, formam o léxico - as palavras, as expressões e as colocações -, nosso trabalho vai tratar de uma parte das colocações: as colocações referenciais, que estamos chamando de colocações denominadoras.

Juntamente com Lewis, acreditamos que esses itens lexicais sejam importantes no processo de aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira, pois contribuem para a fluência, já que essa resulta da “aquisição de um grande estoque de itens pré-fabricados fixos e semi-fixos. [...] O conhecimento gramatical permite a recombinação criativa das unidades lexicais de maneira imaginativa e nova”, mas isso só é possível

quando o aluno já tem um amplo estoque de unidades lexicais. (Lewis, 1997: 15)¹⁷

Por fim, devemos salientar que é intenção da Abordagem Lexical propor um tratamento diferente do texto.

A Abordagem Lexical reconhece a importância do co-texto (ambiente linguístico) pressupondo sempre um contexto, um discurso, (ambiente extra-linguístico) (Lewis, 1996: 80). “Propõe uma gama de atividades de conscientização, direcionando a atenção dos alunos para as unidades lexicais que compõem o texto” (Lewis, 1996: 106)¹⁸ (Lewis, 1996: 120), o que nos permite concluir que aprender a identificar colocações no texto ajuda os alunos no processo de aprendizagem.

É um objetivo intrínseco da Abordagem Lexical trabalhar a habilidade de decompor o texto com sucesso, tornando visível para os alunos as unidades lexicais compostas por mais de uma palavra. Decompor corretamente o texto, portanto, é central para a comunicação eficaz e para a aquisição eficiente da língua. É papel do professor conscientizar o aluno dessa noção de vocabulário. (Lewis, 1996: 195; 1997: 58)

Em outras palavras, essa conscientização se aplica tanto à língua falada quanto à escrita e resulta na habilidade de decompor o texto, a qual, por sua vez, “ajuda os alunos de várias maneiras, a saber, ajuda a identificar unidades para a aprendizagem, a relacionar vocabulário à gramática, a processar a língua que está ouvindo, a planejar e produzir língua fluentemente, ajudando até na pronúncia” (Lewis, 1997: 158)¹⁹, já que os itens lexicais são ouvidos como unidades (de som).

¹⁷ - “The concept of a large vocabulary is extended from words to lexis, but the essential idea is that fluency is based on the acquisition of a large store of fixed and semi-fixed prefabricated items, which are available as the foundation for any linguistic novelty or creativity. Grammatical knowledge permits the creative re-combination of lexis in novel and imaginative ways, but it cannot begin to be useful in that role until the learner has a sufficiently large mental lexicon to which grammatical knowledge can be applied. (Lewis, 1997: 15)

¹⁸ - “(...) it proposes a range of awareness-raising activities directing students’ attention to the chunks of which text is composed.” (Lewis, 1996: 106)

¹⁹ - “Sensitivity to chunking in spoken discourse helps learners in many ways: identifying units for learning, relating vocabulary to grammar, processing language they are listening to, planning and producing language fluently themselves. It also helps with pronunciation (...).” (Lewis, 1997: 158)

Como resultado dessa conscientização, no nosso caso, espera-se que o aluno passe a empregar mais as colocações denominadoras, tornando o seu enunciado mais *natural*, além de torná-lo mais eficaz e mais rápido, pois tais unidades são, em última análise, *nomes* que, se conhecidos, evitam toda uma paráfrase e/ou explicação.

Uma última observação acerca da Abordagem Lexical, pertinente ao nosso trabalho, é que ela aponta uma diferença entre o texto escrito e a fala informal. Esta preocupa-se mais com as expressões (sociais), cuja função é pragmática, enquanto o texto escrito é rico em conteúdo. Daí haver, como lembra Lewis, uma alta densidade de colocações na língua escrita. (Lewis, 1996: 123; 1997: 188)

Nosso *corpus* de análise, como veremos no terceiro capítulo, consta de textos escritos, situação em que se espera considerável número de colocações.

Como lembra Lewis, os alunos tendem a ler o texto palavra por palavra. Nesse caso, é difícil identificar unidades maiores do que uma palavra, entre elas as colocações denominadoras, caso não haja uma prática de conscientização com atividades específicas que os treinem para essa habilidade. (Lewis, 1996: 120)

É aqui que a Abordagem Lexical pode ajudar os alunos no processo de leitura. Pode ajudá-los a enfrentar o texto dito *autêntico*, minimizando o *medo*. *Medo* esse que, de certo modo, é esperado, pois ler um texto *autêntico* em sala de aula é uma atividade muito próxima da realidade do dia-a-dia, em que o aluno se expõe e ele sabe que se espera que não *erre*. Segundo Lewis, atividades como essa, que lembram as situações do mundo real, podem resultar em certa resistência do aluno. (Lewis, 1996: 64)

Como sugere Lewis (1996: 64), a língua é o meio que nos ajuda a lidar com o mundo, e quando não conseguimos comunicar o que pretendemos dizer (e conseqüentemente não alcançamos o que queremos),

sentimos um grande desconforto. Daí, dominar melhor a língua poderia reduzir esse desconforto, essa resistência, esse *medo*.

2. Substantivos compostos ou colocações?

Este estudo analisa unidades lexicais em inglês, do tipo *Stock Exchange*, *mechanical pencil*, *washing machine*, *father-in-law*, e em português, *Bolsa de Valores*, *água doce*, *máquina de lavar*, *baile à fantasia*, *bem-te-vi*; todas elas, unidades lexicais com função referencial, compostas por duas ou mais palavras, que denominamos neste trabalho **colocações denominadoras**, conforme já definido no primeiro capítulo.

Faz-se necessário, entretanto, lembrar que as gramáticas ou estudos gramaticais chamam tais unidades de compostos ou palavras compostas (em inglês, *compounds*), resultantes de um processo de formação de palavras chamado **composição** (em inglês *compounding*) **por justaposição**. É o que veremos a seguir a partir da resenha de alguns estudos acerca desse processo lexical, focando sempre as palavras compostas com função referencial. As demais - por exemplo, aqueles compostos que têm função de caracterizar - não serão aqui mencionadas.

2.1 Os Compostos Nominais em Português

Cunha e Cintra (1985: 104), em sua gramática, definem palavra composta como aquela que contém mais de um radical, quer seja ela grafada separadamente (por exemplo, *guarda-marinha*) ou não (por exemplo, *pontapé*). Acrescentam que a composição resulta sempre em “uma idéia única e autônoma, muitas vezes dissociada das noções expressas pelos seus componentes” (1985: 104), como é o caso de *criado-mudo* (o nome de um móvel), *mil-folhas* (o nome de um doce), *vitória-régia* (o nome de uma planta), *pé-de-galinha* (o nome dado à ruga no canto externo dos olhos).

Kedhi (1997: 35) partilha da mesma noção, explicitando que a composição é um processo de formação lexical em que palavras já existentes na língua se combinam criando novas palavras.

Observa-se assim que a composição se utiliza de palavras já existentes e usadas na língua e que portanto possuem significado próprio para, agrupando-as, produzir uma nova unidade lexical, uma nova palavra!

A composição, todavia, não é o único recurso de formação lexical pois novas palavras são produzidas também através da derivação, da reduplicação, da abreviação e da lexicalização de siglas e onomatopéias. Na formação de novas palavras, no entanto, a composição é um recurso muito fértil. (Carone, 1999: 36,37,42)

2.1.1 Quanto à forma

A composição pode se dar por justaposição ou por aglutinação. (Cunha & Cintra, 1985: 104-105; Kehdi, 1997: 36; Carone, 1999: 37)

Na aglutinação, fenômeno que não é objeto de nosso trabalho, os elementos se juntam em um só vocábulo gráfico, subordinando-se a um único acento tônico - por exemplo, *aguardente* (*água* + *ardente*), *embora* (*em* + *boa* + *hora*) - enquanto que na justaposição, os elementos se justapõem quer grafados unidos - *passatempo* -, quer ligados por hífen - *beija-flor*, *chapéu-de-sol* -, quer ainda conservando sua autonomia gráfica - *fim de semana*, *Idade Média*, *pai de família*. Cada elemento, como se vê, mantém-se inalterado na justaposição. (Cunha & Cintra, 1985: 104-105)

Pode-se dizer que, na justaposição, cada palavra conserva sua identidade de vocábulo fonológico, enquanto que na aglutinação as palavras se incorporam em um só vocábulo (aqui entendido como palavra). (Carone, 1999: 37)

Essa diferença fonológica leva à distinção entre a composição por aglutinação e a composição por justaposição, especialmente nos casos em que não há separação gráfica entre os elementos formadores, como em *passatempo* e *aguardente*.

Em *passatempo* - palavra composta por justaposição -, cada um dos elementos constituintes (*passa* + *tempo*) mantém sua identidade de vocábulo fonológico, enquanto que em *aguardente* - palavra composta por aglutinação - os elementos *água* + *ardente* sofrem certa alteração, as duas vogais se aglutinam, incorporando-se em um só vocábulo fonológico.

Há, entretanto, quem considere justaposição e aglutinação não duas formas de composição mas sim “dois estágios de um mesmo processo” (Carone, 1999: 37).

Segundo Carone (1999: 37), “um composto pode formar-se já aglutinado, como é o caso de vogal átona final suprimida diante da vogal inicial de outra palavra: *plan(o)alto*, *agu(a)ardente*”

Acrescenta ainda que “a construção em que os elementos estão justapostos tende a tornar-se cada vez mais coesa, caminhando para a aglutinação dos componentes.” (Carone, 1999: 37)

A autora explica que “o processo começa quando o primeiro componente perde a autonomia fonética, integrando-se num grupo de força sob o domínio da sílaba tônica do segundo; o conjunto passa, então, a constituir um só vocábulo fonológico. A partir desse momento podem ocorrer, mais rápida ou mais lentamente, desfigurações no corpo fonemático do composto, a tal ponto que, com o passar do tempo, ele se torne irreconhecível.” (Carone, 1999: 37)

Como exemplo desse processo, Carone cita a palavra *fidalgo*, que se origina do composto *filho-de-algo*, se vista sob o aspecto histórico. A palavra *fidalgo* nos dias de hoje, entretanto, é vista como uma palavra simples, “cujo radical é *fidalg-*, sobre o qual se forma o derivado *fidalgua*.” (Carone, 1999: 37-38)

Daí, talvez, possamos explicar as palavras compostas cujos elementos constituintes são grafados ora juntos, ora separadamente, como é o caso de *fresh water/freshwater* (água doce) e *book shop/bookshop* (livraria). Parece haver uma tentativa de se 'juntar mais' os elementos.

No tocante ao nosso trabalho, as palavras compostas que nos interessam são as formadas por justaposição cujos elementos constituintes são grafados separadamente, quer usando hífen ou não. Dentre essas palavras compostas, só as que têm função referencial são objeto de nosso estudo, e são elas que estamos chamando de *colocações denominadoras*. Os exemplos ao longo do trabalho foram escolhidos e aqui reproduzidos obedecendo a esse critério.

Não se pode esquecer, no entanto, que as obras aqui mencionadas apresentam palavras compostas outras que não têm a função de nomear, já que o processo de composição não está restrito à função referencial. Há palavras compostas cuja função é a caracterização (função típica do adjetivo), como é o caso de *far-fetched*, *azul-marinho*, e há outras que funcionam como verbos, como *sightsee* ou *sleep-walk*.

2.1.2 Quanto à estrutura

Quanto à classe gramatical dos elementos formadores, os compostos apresentam várias estruturas como as que listamos a seguir, que estão entre as citadas (com seus respectivos exemplos) por Cunha e Cintra (1985: 105-106). As que selecionamos produzem palavras compostas com função referencial:

SUBSTANTIVO + SUBSTANTIVO: *porco-espinho*, *tamanduá-bandeira*

SUBSTANTIVO + PREPOSIÇÃO + SUBSTANTIVO: *chapéu-de-sol*, *pai de família*

SUBSTANTIVO + ADJETIVO: *criado-mudo*, *belas-artes*

NUMERAL + SUBSTANTIVO: *mil-folhas*, *segunda-feira*

PRONOME + SUBSTANTIVO: *Nosso Senhor*

VERBO + SUBSTANTIVO: *beija-flor, guarda-roupa*

VERBO + VERBO: *corre-corre*

Há, entretanto, palavras compostas com função referencial que apresentam estruturas curiosas, como é o caso de *bem-te-vi* e *louva-a-deus*. (Cunha e Cintra, 1985: 106).

Kehdi (1997: 42-43) acrescenta que a “estrutura dos compostos em português é bastante variada”, e lista estruturas semelhantes às de Cunha e Cintra, salientando que “a estrutura dos compostos é sintática”.

Basilio (1999: 30) também vê a composição como um processo que utiliza estruturas sintáticas para formar palavras, destacando que elas têm a função de denominar e/ou caracterizar.

Carone (1999: 37) comenta que a palavra composta constitui uma unidade cristalizada, um sintagma bloqueado, resultante da cristalização de uma sequência sintática em que há pelo menos dois radicais, e que tal sintagma exhibe “duas características essenciais da palavra: inseparabilidade e irreversibilidade das partes articuladas”.

Entre as várias considerações que a autora faz, uma merece menção especial: embora o verbo seja usado na formação de compostos, a construção resultante não é um verbo (Carone, 1999: 38), o que nos remete ao estudo de Basilio (1999: 31) que enfatiza que os compostos têm as funções de nomear e/ou caracterizar. Certamente essa afirmação deve se restringir ao português, pois na língua inglesa, como exemplificam Quirk & Greenbaum (1991: 448) mais adiante, pode-se encontrar composições empregando verbos que formam um verbo: *sightsee, sleep-walk*.

Aliás, igualar o composto à palavra simples também está sugerido em Kehdi. O autor (1997: 39-42), a partir do trabalho de Herculano de Carvalho, lista quatro propriedades dos sintagmas fixos, dentre as quais, a propriedade essencial da qual derivam as demais é que “o composto funciona

sintaticamente como uma só palavra; sempre pode ser substituído por um único vocábulo”, por uma palavra simples. Kehdi dá como exemplo:

Admiro a *estrada de ferro*.

Admiro a *pista*.

Nota-se assim a preocupação em igualar a palavra composta à palavra simples no que diz respeito à unidade dos elementos para a significação, já que, independente de quantos radicais o composto tenha, seu sentido será sempre único (e arbitrário/convencional). O espaço ocupado pelo composto em um enunciado pode ser preenchido por uma palavra simples: a palavra composta e a palavra simples preenchem, assim, a mesma lacuna no eixo paradigmático.

Eis o vínculo entre as palavras compostas, na acepção da gramática tradicional, e as unidades lexicais de que tratamos no primeiro capítulo. As palavras compostas são de fato unidades lexicais pois formam um todo indivisível de uso consagrado, não sendo compostas a cada enunciado.

2.1.3 Quanto ao significado: convencionalidade e idiomaticidade

A afirmação de Cunha e Cintra (1985: 104), mencionada anteriormente, de que a “palavra composta representa sempre uma idéia única e autônoma, muitas vezes dissociada das noções expressas pelos seus componentes” é compartilhada por Kehdi (1997: 35), Carone (1999: 37) e Basilio (1999: 30).

Carone (1999: 37) afirma que embora o composto “relembre figuradamente os elementos constitutivos, tem um terceiro significado, distinto dos de ambos”.

A mesma idéia é sugerida por Kehdi (1997: 35), quando esclarece que os elementos formadores do composto “perdem a significação própria em

benefício de um único conceito, novo, global”, adicionando que “mesmo nos exemplos em que se pode perceber uma relação significativa entre os elementos componentes, um exame, mesmo superficial, revela uma certa convencionalidade”, como em *quebra-nozes*.

Segundo o autor, “não se pode interpretar um composto, por exemplo, *quebra-nozes*, como qualquer objeto (pedra ou martelo) com que se quebram nozes; sabemos que se trata de um objeto com características específicas, conhecido por todos nós.” (Kehdi, 1997: 35-36)

Em outros casos, “os elementos constituintes do composto não apresentam nenhuma relação significativa com o todo”, como acontece em *pé-de-meia*. (Kehdi, 1997: 36).

Basilio (1999: 30), ao explicitar que a composição permite nomear e/ou caracterizar seres, eventos, etc., compartilha da idéia de que “as formas compostas são frequentemente desligadas do significado estrito de seus componentes”.

A autora (1999: 31-32) classifica a nomeação de seres em descritiva ou metafórica. A nomeação descritiva dá-se a partir das características objetivas, como em *papel-alumínio*, *sofá-cama*, *água-de-cheiro*, e *couve-flor*. A nomeação metafórica ocorre em termos associativos, em palavras compostas como *olho-de-sogra* (que designa um docinho) e *louva-a-adeus* (que designa um inseto).

Curioso é que Basilio (1999: 32) diz haver casos mistos. Por exemplo, *peixe-espada*, que, segundo a autora, é “um peixe descrito metaforicamente”.

Na nomeação metafórica por composição, esclarece a autora (1999: 32), “podemos reconhecer a metáfora, uma vez conhecido o significado. Mas, não podemos inferir o significado através da simples observação” dos elementos constituintes. É isso, segundo ela, que distingue os compostos metafóricos dos descritivos.

Percebe-se nessa classificação que o foco não é a relação sintática entre os elementos que formam o composto, mas sim uma relação semântica. Pode-se, também, inferir que o composto tanto descritivo quanto

metafórico adquire o caráter de palavra simples, quanto ao sentido, já que este é sempre novo.

Encontramos aqui outro elo com as nossas colocações denominadoras. No primeiro capítulo, falamos em transparência e opacidade de sentido, ou seja, em idiomaticidade. O que Basilio classifica como metafórico pode ser considerado idiomático, pois o significado da unidade lexical não é a somatória dos significados dos elementos formadores. Não há transparência. No caso dos compostos descritivos, percebemos haver certa transparência; logo, são compostos menos idiomáticos pois a idiomaticidade, como dissemos no primeiro capítulo, é um fenômeno escalar, variando de totalmente opaco à quase totalmente transparente.

Assim, *olho-de-sogra* é idiomático porque o sentido dessa colocação não é o sentido de *olho* mais o sentido de *sogra*. *Couve-flor*, por sua vez, é bem menos idiomático; é praticamente transparente pois o significado do composto é o sentido de *couve* mais o sentido de *flor*. A expressão só não é totalmente transparente porque não deixa claro se a couve parece uma flor, se serve como uma flor, se cheira como uma flor. Em outras palavras, o que está implícito na relação sintática entre os elementos é que não é transparente, a relação sintática não esclarece o sentido, o que nos permite pensar que há certa idiomaticidade.

No que todos os autores parecem concordar é que a palavra composta exhibe certa convencionalidade, sinônimo de arbitrariedade, pois mesmo conhecendo-se nos compostos não idiomáticos o significado dos elementos formadores, como em *couve-flor*, a palavra composta adquire um significado novo, que de certo modo requer que se conheça o referente para que de fato se saiba preencher a relação sintática e semântica entre os constituintes, chegando-se assim ao sentido convencionalizado.

É essa certa convencionalidade mencionada pelos vários autores que estamos aqui chamando de uma certa idiomaticidade, sinônimo de uma certa opacidade. A relação entre os elementos, conforme observado em *couve-flor*, não está explícita na construção e abre potencialmente diferentes

possibilidades de significação, se não conhecermos o referente no mundo real. Por essa razão, justifica-se conhecer as palavras compostas, no tocante ao significado, como unidades lexicais *indivisíveis*, como “sintagmas bloqueados” (na expressão de Carone, 1999: 37), sem buscar o significado individual dos elementos constituintes.

2.2 Os Compostos Nominais em Inglês: *Noun Compounds*

A composição é um fenômeno que ocorre em diversas línguas, dentre elas também na língua inglesa.

Quirk e Greenbaum (1991: 444), em sua gramática, ao tratarem da formação das palavras, dedicam um espaço à composição, que chamam de *compounding*. Definem um composto como uma unidade que contém duas ou mais bases, assim como ocorre na língua portuguesa, e levantam as relações sintáticas dos elementos constituintes por meio de paráfrases.

Por exemplo, o composto *washing machine*, formado por VERBO (substantivo deverbal) + SUBSTANTIVO, pode ser parafraseado como *the machine washes*, em que os elementos sintaticamente funcionam como SUJEITO + VERBO. (Quirk & Greenbaum, 1991: 445)

As estruturas (sintáticas) listadas e exemplificadas por Quirk e Greenbaum (1991: 445-448) são:

- **compostos nominais**

SUJEITO + VERBO: *washing machine* = *the machine washes*

VERBO + OBJETO: *chewing gum* = *X chews gum*

VERBO + ADVÉRBIO: *swimming pool* = *X swims in the pool*

walking stick = *X walks with a stick*

COMPOSTOS SEM VERBO: *tape measure* = *the tape <is> a measure*

television screen = *the television <has> a screen*

COMPOSTOS BAHUVRIHI (aqueles que nomeia um objeto especificando alguma característica): *pot-belly* ²⁰

- **compostos adjetivos**

VERBO + OBJETO: *heart-breaking* = *X breaks the heart*

VERBO + ADVÉRBIO/LOC. ADVERBIAL: *hard-working* = *X works hard*

COMPOSTOS SEM VERBO: *duty-free* = *X is free of duties*

- **compostos verbais**

sleep-walk = *X walks in the sleep*

Os autores, como se vê, classificam os compostos em nominais, adjetivos, e verbais. Nessa categorização, são analisados segundo sua função: há os que dão nome a referentes, há aqueles que caracterizam esses referentes, e há outros que expressam ações.

Essa classificação funcional remete ao estudo de Basilio (1999: 30), que afirma que os compostos em português têm a função de nomear (compostos nominais) ou de caracterizar (compostos adjetivos).

Há, portanto, um elo entre a língua portuguesa e a língua inglesa no tocante à função dos compostos.

O escopo deste trabalho, como já mencionado, não é analisar nem os compostos adjetivos nem os verbais, na classificação de Quirk e Greenbaum, nem os compostos cuja função é caracterizar, na classificação de Basilio. Trataremos somente dos compostos nominais, cuja função é referencial, seja qual for a categoria gramatical de seus elementos constituintes, pois formam unidades lexicais com função igual à do substantivo, ou seja, de nomear referentes. São excluídos deste estudo os compostos adjetivos, por terem a

²⁰ - De acordo com o dicionário **OALDCE** (Hornby, 1992), *pot-belly* = (a) large protruding belly (b) person who has this.

função de caracterizar, e os compostos verbais, cuja função é expressar uma ação.

Até aqui mencionamos obras de cunho mais geral, cujo foco não são exclusivamente os compostos. Eles constituem um dos tópicos abordados. A seguir, vamos nos deter em estudos específicos acerca dos compostos.

O primeiro deles é o artigo de Pamela Downing (1977): *On the Creation and Use of English Compound Nouns*, que trata de compostos na língua inglesa.

A autora, com o intuito de estudar o processo de composição, analisa compostos da língua inglesa não lexicalizados do tipo S + S (substantivo + substantivo). Baseia-se para tanto na “definição de composto do tipo S + S proposta por Li (1971:19): ‘a simples concatenação de quaisquer dois ou mais substantivos funcionando como um terceiro nominal’.” (Downing, 1977: 810) ²¹

A autora realiza vários experimentos em que pede aos participantes que interpretem e criem compostos novos do tipo substantivo + substantivo. (Downing, 1977: 810)

O objeto de estudo é, portanto, diferente do nosso, pois trata de formas compostas não lexicalizadas enquanto o nosso lida só com as lexicalizadas, aquelas formas compostas convencionalizadas, consagradas pelo uso. Todavia, há nesse artigo várias observações pertinentes ao nosso estudo, que veremos a seguir.

Downing explica que muitos dos estudos de compostos S + S são “tentativas de estabelecer taxonomias que se baseiam ou na natureza semântica dos elementos do composto, ou nas relações gramaticais ou semânticas entre os elementos do composto, ou em ambos”; e acrescenta

²¹ - “(...) I have adopted the definition of a N + N compound proposed by Li (1971:19): ‘the simple concatenation of any two or more nouns functioning as a third nominal’.” (Downing, 1977: 810)

que se tem reconhecido a composição como “um processo produtivo” (Downing 1977: 810) ²².

Ao discutir a lexicalização e a produtividade, ítems de nosso interesse, a autora lembra que muitos estudos têm como objeto de análise formas compostas já existentes, de diferentes graus de lexicalização. Um composto que acabou de ser criado, acrescenta, pode ser interpretável de várias maneiras, mas a maioria dos compostos lexicalizados são associados a uma leitura baseada em somente uma das relações possíveis entre os elementos. (Downing, 1977: 819)

A lexicalização de um composto pode torná-lo menos transparente: um de seus elementos “pode mudar de significado ou desaparecer de uso, ou a classe de referentes desse composto pode ser ampliada através de processos como a metáfora e a metonímia” (Downing, 1977: 819) ²³. A autora exemplifica com o composto *marshmallow*, que nomeia um creme (um doce), que vem do nome da planta da qual originalmente se fazia *marshmallow*. ²⁴

“As mudanças no mundo real também podem tornar a relação original obsoleta ou irrelevante, sob uma perspectiva sincrônica” (Downing, 1977: 819) ²⁵, como exemplifica a autora com o composto *lipstick*, que nomeia um referente encontrado não só na forma de bastão, como o nome sugere, mas também em um pote. O batom - *lipstick* - que vem em um pote, como um creme, pode ter sido uma invenção posterior ao surgimento do nome. O nome *lipstick*, portanto, torna-se menos transparente.

²² - “Traditionally, studies of N + N compounds have consisted of attempts to set up taxonomies based on the semantic nature of the members of the compound, the grammatical or semantic relationships between the members of the compound, or both. Recently, however, explicit recognition has been granted to the fact that compounding is a productive process (...).” (Downing, 1977: 810)

²³ - “(...) the appropriateness of the name may become less apparent to the language user. Thus one of the elements of the compound may change in meaning or disappear from usage, or the referent class of the compound may be extended through processes such as metaphor and metonymy - e.g. *marshmallow*, named for the plant from which it was originally made.” (Downing, 1977: 819)

²⁴ - De acordo com **The Concise Dictionary of English Etymology** (Walter W. Skeat, 1993: 263, 280): mallow = a plant; marsh (in mere) = a swamp.

²⁵ - “Changes in the real world may also render the original relationship obsolete or irrelevant from a synchronic perspective.” (Downing, 1977: 819)

De fato, “um composto pode ser semanticamente bastante transparente quando cunhado, mas uma vez aceito pela comunidade como um nome convencionalizado pode se tornar tão arbitrário quanto qualquer nome monomorfêmico” (Downing, 1977: 820). ²⁶

Uma outra observação é que os compostos são diferentes de sentenças ou orações completas - no caso, as paráfrases - pois servem para referir enquanto estas declaram ou descrevem. (Downing, 1977: 822, 839)

A conclusão do estudo de Downing (1977: 840) revela não haver restrição quanto ao processo de composição S + S, ou seja, dois substantivos podem se unir para formar um terceiro a partir das mais diferentes relações semânticas ou sintáticas entre seus elementos

O estudo mostra também que os compostos refletem tendências em expressar “relações permanentes, não previsíveis, de tipos semânticos variados, que dependem da natureza da entidade a ser nomeada. Como os compostos frequentemente servem como nomes para entidades ou categorias, tais tendências indicam mais sobre o processo de categorização do que sobre as restrições derivacionais no processo de composição” (Downing, 1977: 841). ²⁷

Como se vê, a composição é um processo bastante produtivo, pois permite que os compostos sejam formados a partir das mais variadas relações sintáticas e/ou semânticas, o que revela não ser prioritário listar as possíveis estruturas sintáticas e/ou semânticas envolvidas na criação de um composto, dada sua grande quantidade. Logo, ainda que ousemos fazer alguma análise classificatória, sabemos de antemão que não será exaustiva. Mais prioritário é reafirmar que, uma vez lexicalizados, os compostos devem

²⁶ - “A compound may be highly transparent semantically when it is coined; but once it has been accepted by the community as a conventionalized name, it may come to be as arbitrary as any monomorphemic name”. (Downing, 1977: 820)

²⁷ - “(...) the data examined here reflect tendencies for compounds to be based on permanent, non-predictable relationships of varying semantic types, depending on the nature of the entity being denoted. Since compounds often serve as ad-hoc names for entities or categories deemed name-worthy, these tendencies indicate more about the process of categorization than they do about derivational constraints on the compounding process.” (Downing, 1977: 841)

ser vistos e conseqüentemente aprendidos como unidades lexicais, independente de quais sejam seus elementos formadores.

A partir de Downing, poderíamos concluir que um composto, quando cunhado, teria um significado de certo modo composicional, pois seria formado a partir da seleção de um dos aspectos da entidade - por exemplo, a forma, a finalidade -, ou a partir de uma das relações sintáticas ou semânticas possíveis entre seus elementos. Todavia, ao se lexicalizar, essa relação pode perder a transparência.

Outro artigo pertinente ao nosso estudo é o de Judith Munat: *In Search of the Nominal Compound* (2001).

Nesse estudo, já se percebe, como veremos, a intenção de analisar os compostos dentro de uma classe maior, a qual abrange, além dos compostos, outras unidades semânticas lexicalizadas maiores do que uma palavra simples, portanto, uma visão muito similar à sugerida no primeiro capítulo quando tratamos de uma abordagem lexical.

Munat (2001: 3) enfoca a distinção entre um composto nominal lexicalizado e um sintagma nominal não lexicalizado, analisando para tanto construções nominais do tipo S + S (substantivo + substantivo) em que as duas raízes são escritas como unidades ortográficas separadas, ou seja, as duas raízes são duas palavras.²⁸

A autora explica que muitas das construções do tipo S + S são facilmente identificáveis como itens lexicais, especialmente aquelas que se tornaram unidades morfológicas, e/ou são dicionarizadas, e aquelas que adquiriram um conteúdo semântico diferente do significado denotativo dos elementos que as formam. Essas construções são itens lexicalizados que se constituem unidades semânticas. As construções sintáticas novas, por outro lado, têm seu significado transparente obtido a partir dos significados dos

²⁸ - Leia-se *raízes* como bases, vocábulos ou palavras.

substantivos que as formam: um substantivo funciona como modificador e o outro como modificado. (Munat, 2001: 1)

Embora pareça fácil distinguir essas duas construções, há muitos casos em que a distinção não é fácil. (Munat, 2001: 1) O objetivo do artigo é então focar essa distinção.

Segundo Munat, os compostos nominais pertencem a uma classe maior - uma classe de unidades fraseológicas - a qual abarca aquelas expressões de mais de uma palavra que são “percebidas, memorizadas, estocadas e buscadas/recuperadas como unidades individuais e processadas como um todo indivisível” (Munat, 2001: 2) ²⁹, ainda que permitindo alguma variação léxica ou sintática. Por essa razão reduzem o tempo de processamento auxiliando, assim, o falante na formulação da mensagem.

A hipótese de Munat (2001: 2-3) é que os compostos nominais adquirem um conteúdo culturalmente relevante, enquanto as construções nominais não lexicalizadas são cunhadas para identificar um conceito ou entidade não permanente, interpretável somente naquele dado contexto em que foram criadas, não tendo assim um referente familiar (convencionalizado) no mundo.

Na conclusão de seu artigo, a autora (2001: 6) diz que as “construções nominais tornam-se compostos ao longo do tempo, e através do uso adquirem uma especificidade semântica ou cultural extra, que as transforma gradualmente em unidades fixas não composicionais” (Munat, 2001: 6) ³⁰

O artigo sugere então a presença de um componente cultural nos compostos lexicalizados e a importância de o falante e o ouvinte

²⁹ - “(...) Lexicalized multi-word (or multi-root) expressions (LMEs) which are *perceived, memorized, stored and retrieved as single units* and thus processed as indivisible wholes, even when allowing some lexical variance (as in “burn one’s bridges/boats”) or limited syntactic manipulation (subject or object insertion, for example, or passivization, as in “the broth was spoiled by too many cooks.”) (Munat, 2001: 2)

³⁰ - “It is undoubtedly the case that nominals become compounds through time, and through use acquire additional cultural or semantic specificity which gradually transforms them into non-compositional fixed units.” (Munat, 2001: 6)

compartilharem essa informação cultural no momento do ato comunicativo. (Munat, 2001: 6)

Percebe-se assim que os compostos exemplificam uma parte do léxico em que a unidade semântica é maior do que a palavra e que seu sentido lexicalizado é maior e/ou diferente dos sentidos individuais dos elementos formadores dessa unidade.

Daí, talvez, possamos dizer que um composto só é de fato transparente se conhecermos o referente.

Um composto como *coffee table* só é de fato transparente se conhecermos o referente. Do contrário, saber o que é *coffee* e o que é *table* não nos leva a *coffee table*. Mas, se conhecermos o referente, podemos tentar explicar o seu nome a partir dos elementos que formam esse nome, o que sugere que os compostos devem ser aprendidos e usados cada qual como um todo, como uma unidade.

O mesmo ocorre na língua portuguesa, por exemplo, com o composto *porco-espinho*. Saber o significado de *porco* e o de *espinho* não nos leva ao animal *porco-espinho*. Mas, se tivermos em mente o referente de *porco-espinho*, podemos arriscar algum sentido composicional a partir da palavra *porco* e da palavra *espinho*.

Logo, as construções lexicalizadas maiores do que uma palavra, entre elas os compostos, ao serem usadas como unidades semânticas, dispensam análise composicional, tanto na produção quanto na identificação/decodificação do significado.

Retomando, os compostos pertencem a uma classe maior - a classe das unidades fraseológicas (a fraseologia) - a classe que abrange unidades semânticas lexicalizadas maiores do que uma palavra simples.

Dentro da fraseologia, ou convencionalidade, os compostos pertencem ao escopo das colocações, conforme veremos a seguir em estudos específicos acerca das colocações.

2.3 Cunhando um ‘novo’ nome: Colocação

Um desses estudos, bastante pertinente à nossa análise, é a tese de livre-docência de Stella E. O. Tagnin (1998), que trata das colocações - mais especificamente das colocações verbais - na língua portuguesa e na língua inglesa.

Tagnin propõe a elaboração de um dicionário bilíngue de colocações verbais - inglês/português e português/inglês. Ainda que seu enfoque sejam as colocações verbais, apresenta noções acerca das colocações em geral e acerca da convencionalidade na língua.

Uma dessas noções diz respeito ao termo colocação.

Essa ‘nova’ nomenclatura - colocação - não é de fato tão nova pois o termo *colocação* já aparece em 1951, na obra de Firth (1951, citado em Tagnin 1998: 26), em que ele propõe que parte do significado de uma palavra está na sua colocação com outra(s) palavra(s).

Além disso, há nas gramáticas um espaço alocado para os compostos, as locuções, as expressões idiomáticas, entre outros grupos de palavras estudados como unidades.

O que se nota atualmente é que tanto a noção quanto a terminologia *colocação* ganham visibilidade e despertam um interesse maior dos estudiosos, especialmente no ensino de língua estrangeira.

Mas, voltemos à obra de Tagnin.

Tagnin define a colocação como “uma combinação lexical recorrente, não-idiomática, coesa, cujos constituintes são contextualmente restritos e de coocorrência arbitrária” (Tagnin, 1998: 41).

Quanto aos elementos formadores da colocação, Tagnin menciona a hierarquia proposta por Hausmann, em que um dos elementos determina e o outro é determinado, um é a base e o outro o colocado:

“(...) aquele que determina é a **base** (em alemão, *Basis*) e o que é determinado é o **colocado** (em alemão, *Kollocator*, ou, em inglês *collocate*). Por exemplo, em *cabelo grisalho*, *cabelo* é a base e *grisalho*, o colocado” (Tagnin, 1998: 29)

Partindo do componente que Hausmann chama de **base** e usando a categoria gramatical do outro componente, o **colocado**, Tagnin (1998: 41-42; 2000:3) apresenta uma tipologia das colocações.

É o colocado que nomeia o tipo de colocação. Assim, há a colocação nominal, a adjetiva, a verbal e a adverbial.

A colocação nominal é aquela em que a base é um substantivo e o colocado também, como em *beira-mar*. A colocação adjetiva tem por base um substantivo e por colocado um adjetivo, como em *leito nupcial*. A colocação verbal possui um substantivo como base e um verbo como colocado, como em *prestar atenção*. A colocação adverbial pode apresentar dois tipos: um em que a base é um adjetivo e o colocado um advérbio, como em *mortalmente ofendido*; e outro em que a base é um verbo e o colocado um advérbio, como em *cair vertiginosamente*. (Tagnin, 1998: 42)

Tagnin passa rapidamente por esses tipos de colocação, detendo-se nas colocações verbais que, naquela obra, merecem mais atenção por serem o objeto de sua análise.

Ao lidar com a colocação nominal, nosso objeto de análise, Tagnin (1998: 42) diz haver, em português e em inglês, duas formas possíveis para essa colocação:

substantivo + substantivo

substantivo + preposição + substantivo.

A primeira forma não traz nenhum elemento de ligação entre os substantivos. Incluem-se aí, em português, os compostos, como *beira-mar*, *palavra-chave*, *livro-texto*. No inglês, continua Tagnin, “por razões sintáticas, essa forma é extremamente comum uma vez que a estrutura da língua permite antepor um substantivo a outro para conferir-lhe função adjetiva: *credit card*, *print shop*”. Essa forma inclui também os compostos já consagrados ortograficamente como, por exemplo, *seaside*, *keyword*, *textbook*, *tablecloth*. (Tagnin, 1998: 42)

A segunda forma, cujos componentes estão ligados por uma preposição, é exemplificada em português por *cartão de credito*, *carteira de identidade*, *folha de rosto*, e em inglês por *tree of knowledge*, *sheet of paper*, *bunch of flowers*. (Tagnin, 1998: 42)

Ao passar pela colocação adjetiva, que tem por base um substantivo e por colocado um adjetivo, Tagnin (1998: 43) diz que a colocação adjetiva e a colocação nominal, juntas, são responsáveis pela “vasta maioria das colocações, uma vez que servem para dar nome às coisas”. Acrescenta ainda que “são muito frequentes nas línguas de especialidade que necessitam, constantemente, de termos novos para nomear novos produtos, processos, tecnologias etc.” (Tagnin, 1998: 43)

Percebe-se que a tipologia apresentada baseia-se na classe gramatical do colocado, mas que a função de colocações de tipos diferentes pode ser a mesma. É o que acontece com as colocações nominais e as colocações adjetivas. A função de ambas pode ser a mesma: dar nome a objetos, entidades, seres, conceitos, etc. Por essa razão, nossa nomenclatura baseia-se na **função** da unidade semântica lexicalizada, ou seja, qualquer grupo de palavras formando uma unidade semântica lexicalizada com função de ser um nome será rotulado *colocação denominadora*, independente da classe gramatical do colocado. Não chamaremos as combinações de colocações nominais, ainda que funcionem como nomes, porque a terminologia *colocação nominal* consagrou-se restritamente como sendo um substantivo que co-ocorre com outro substantivo. Optamos por cunhar um nome - *colocação denominadora* - na intenção de abarcar qualquer combinação de palavras que tenha por função *nomear*, a mesma função do substantivo. As colocações denominadoras incluem, além das colocações nominais e das colocações adjetivas, quaisquer outras construções usadas como nomes, inclusive aquelas curiosas em que a classificação dos elementos em base e colocado é questionável, como em *bem-te-vi* e *louva-a-deus*.

Aliás, quanto à classificação dos elementos constituintes em base e colocado, no caso das colocações denominadoras formadas por S + S

(substantivo+substantivo), só se pode aplicar com sucesso a hierarquia entre os componentes, nomeando um como determinado e outro como determinante, se conhecermos de antemão o referente (no mundo real) da colocação. Tomemos por exemplo: *rádio-táxi* (um tipo de táxi) e *couve-flor* (uma planta comestível).

No primeiro caso, *táxi* é a base e no segundo, *couve* é a base. Mas se não conhecermos os respectivos referentes não saberemos se se trata no primeiro caso de um rádio ou de um táxi, e no segundo de uma couve ou de uma flor.

Tal classificação é, assim, de ajuda relativa ao nosso estudo, já que saber qual elemento determina e qual é determinado pode não ser tão imediato. Parece-nos mais importante perceber que, conforme Tagnin (1998: 27), o significado resulta da colocação dos dois elementos envolvidos. Além disso, a colocação pode nomear um referente que pode não ser de fato o referente de nenhum dos elementos formadores, como se vê em *pé-de-valsa*, *porco-espinho*.

No tocante ao significado da colocação denominadora, mesmo quando este lembra um dos referentes, há sempre certa diferença, certa “especificidade”, certa “especialização semântica”, conforme lembra Munat (2001: 2,3,6).

Tomemos, por exemplo, as colocações denominadoras *washing machine* e *mechanical pencil*.

Os referentes de *machine* e de *pencil* não são exatamente os mesmos de *washing machine* e *mechanical pencil*. De fato, cada colocação consagrada pelo uso ganha direito a um referente específico no mundo real. O nome cria, ou legitima, por assim dizer, o referente, ou melhor, uma classe ou uma categoria para o referente, idéia essa sugerida por Downing (1977: 841). Ao se ouvir *pencil* não se lembra necessariamente de *mechanical pencil*, embora seja possível entender um *mechanical pencil* como um tipo de *pencil*. Podemos daí, talvez, divagar dizendo que os compostos ou as colocações denominadoras que tivessem sido originariamente, por exemplo, descrições, com um determinante e um determinado, podem adquirir ao longo de seu uso uma especificidade típica dos nomes, pois um nome é um

meio de nos referirmos a um objeto ou conceito, em que seu sentido não é mais buscado composicionalmente. As colocações denominadoras formam unidades lexicais que adquirem assim uma arbitrariedade: Por que um dado objeto se chama *mechanical pencil* (= lapiseira)? Porque é assim que se chama convencionalmente o objeto, independente de sua motivação original, e não porque o objeto é composicionalmente *a pencil that is mechanical* (= um lápis mecânico).

Só é possível entender claramente um *mechanical pencil* como um tipo de *pencil* se conhecermos de antemão o referente da colocação. Nesse caso, pode-se tentar explicar semanticamente os elementos constituintes. A total transparência é, assim, questionável. O nome é convencional(izado) assim como seu sentido. É mais do que a composição de seus elementos.

Um estudo clássico, já citado no primeiro capítulo, é o de John Sinclair: *Collocation* do livro **Corpus, Concordance, Collocation** (1991). Por esse estudo, como vimos, pode-se entender a colocação como regida pelo princípio idiomático da língua.

Sinclair (1991: 109) considera dois princípios diferentes de interpretação (e produção) (do significado) de um texto: o princípio da livre escolha e o princípio idiomático.

O princípio da livre escolha vê o texto como resultado de um grande número de escolhas complexas, pressupondo um modelo de preencher lacunas, em que cada lacuna comporta virtualmente qualquer palavra, e onde a única restrição é a gramaticalidade. (Sinclair, 1991: 109)

Pelo princípio idiomático, o usuário da língua tem à sua disposição um grande número de construções pré-fabricadas, em que cada construção constitui uma unidade, uma escolha única, ainda que essa escolha possa parecer analisável em segmentos. (Sinclair, 1991: 110)

Sinclair alerta que os dois princípios estão presentes na produção de texto: “não produziríamos um texto normal simplesmente operando o princípio da livre escolha.” (Sinclair, 1991: 110) ³¹

Isso significa que, além do conhecimento da gramática, que permite produzir um texto composicionalmente, é necessário conhecer um elenco de construções pré-fabricadas que potencialmente serão empregadas no texto, cada qual como uma unidade lexical.

O princípio idiomático, que abarca as colocações, é ilustrado pela construção *of course*, em que as duas palavras co-ocorrem. Essa construção opera como uma palavra simples, de forma que corresponde a *uma* escolha, e o espaço entre os elementos pode eventualmente desaparecer ao longo do tempo, como ocorreu em *maybe*, *anyway*, e *another*. (Sinclair, 1991: 110)

Sinclair diz ainda que construções “como *of course* [poderiam ser adicionadas] à lista dos compostos, como *cupboard*, cujos elementos perderam sua identidade semântica” (Sinclair, 1991: 111). ³² E, acrescenta que as colocações ilustram o princípio idiomático. (Sinclair, 1991: 115)

Em outras palavras, o que rege os compostos - ou as combinações que estamos chamando de colocações denominadoras - seria o princípio idiomático, segundo o qual cada colocação constitui uma escolha única, um ítem de vocabulário visto como se fosse uma palavra simples, não permitindo em geral substituição dos elementos que o formam.

Por essa razão, as colocações denominadoras devem ser aprendidas/adquiridas e empregadas como blocos prontos que dispensam análise dos elementos formadores.

Eis aqui novamente o escopo de um léxico mais complexo que pressupõe, além do conjunto das palavras simples de uma língua, o conjunto daquelas unidades lexicais formadas por mais de uma palavra simples. O usuário da língua em geral, e portanto também o aluno, pode se beneficiar

³¹ - “We would not produce normal text simply by operating the open-choice principle.” (Sinclair, 1991: 110)

³² - “It would be reasonable to add phrases like *of course* to the list of compounds, like *cupboard*, whose elements have lost their semantic identity (...)” (Sinclair, 1991: 111)

no processo da comunicação se, além do conhecimento gramatical, conhecer esse léxico mais complexo. Perceber que um texto não é a somatória de palavras simples num dado contexto mas a somatória de unidades lexicais, qualquer que seja sua extensão, é ser um usuário menos *inocente*, para usarmos o termo de Fillmore.

De fato, dar visibilidade a essa parte do léxico tem sido uma preocupação de vários estudiosos evidenciada, não só nos vários estudos teóricos realizados nos últimos anos (Pawley & Syder, 1983; Sinclair, 1991; Lewis, 1996; Hill, 1999, entre outros), mas também por meio dos dicionários especializados em colocações que têm sido publicados (Benson & Benson & Ilson, 1993; Hill & Lewis, 1999). O surgimento de dicionários especializados aloca um espaço a essa parte do léxico, garantido-lhe assim visibilidade.

Além disso, as colocações encontradas nos dicionários podem ser classificadas como lexicalizadas, ou seja, uma vez dicionarizadas, podemos entender essas colocações como de uso consagrado. Por essa razão, por abordarem as colocações lexicalizadas, que são o objeto de nosso estudo, vamos examinar dois dicionários específicos de colocações: **The BBI Combinatory Dictionary of English - A Guide to Word Combinations** e o **LTP - Dictionary of Selected Collocations**. Os dois têm como público alvo aprendizes de língua inglesa, sendo portanto dedicados ao ensino.

- **dois dicionários de colocações**

- **BBI**

The BBI Combinatory Dictionary of English - A Guide to Word Combinations (1993), de Morton Benson, Evelyn Benson e Robert Ilson, é um dicionário que apresenta uma classificação morfo-sintática das colocações da língua inglesa, distinguindo duas grandes categorias: as colocações gramaticais e as lexicais.

Embora tratem somente das colocações da língua inglesa, Benson, Benson e Ilson afirmam que as colocações estão presentes em várias outras línguas, e as definem como grupos de palavras fixos, identificáveis e não-idiomáticos. (Benson; Benson; Ilson, 1993: xv)

As colocações gramaticais são estruturas formadas por uma palavra dominante (substantivo, adjetivo, verbo) e uma preposição ou uma construção gramatical. (Benson; Benson; Ilson, 1993: xv) São exemplos encontrados no dicionário: *eager (for)*, *acceptable (to)*, *to want (someone to do something)*, *by accident*, *in advance*.

As colocações lexicais, por sua vez, diferem das gramaticais por, normalmente, não apresentarem preposições, infinitivos ou orações. São aquelas formadas por substantivos, adjetivos, verbos, e advérbios. (Benson; Benson; Ilson, 1993: xxx)

Outro critério que auxilia na classificação é que, segundo os autores, as colocações lexicais não apresentam uma palavra dominante. Apresentam estruturas como verbo + substantivo, adjetivo + substantivo, substantivo + verbo, substantivo + substantivo, advérbio + adjetivo, advérbio + verbo (Benson; Benson; Ilson, 1993: ix)

O dicionário não inclui as combinações livres, quer gramaticais quer lexicais, por entender que, no caso das combinações gramaticais, os elementos se juntam de acordo com a sintaxe da língua inglesa, permitindo a substituição dos elementos e, no caso das combinações lexicais, que os dois elementos não co-ocorrem repetidamente - eles ocorrem livremente com outros itens lexicais.

O dicionário descreve oito tipos básicos de colocações gramaticais, com alguns sub-tipos, e sete tipos de colocações lexicais, o que mostra que o escopo da noção de colocação é amplo.

As colocações que nos interessam são as lexicais. Dentre elas, o dicionário descreve um tipo cuja estrutura é formada por um adjetivo e um substantivo, incluindo nesse mesmo tipo as formações com substantivo + substantivo pois “em inglês, os substantivos são frequentemente usados

como adjetivos” (Benson; Benson; Ilson, 1993: xxxii) ³³ e, nesse caso, colocações formadas por substantivo + substantivo podem ser incluídas no mesmo tipo adjetivo + substantivo, como os exemplos citados: *house arrest*, *jet engine*, *land reform*, *aptitude test*.

clock 1 *n.* 1. to regulate, set; wind a ~ 2. to — 1. — 8. = Lexical collocations
 advance a ~; or: to set, turn a ~ ahead (by one hour) 3. to set, turn a ~ back (by ten minutes) 4. an alarm; cuckoo; electric; grandfather; wall ~ 5. a biological ~ 6. a ~ is fast; right; slow 7. a ~ gains time; goes; keeps time; loses time; runs down; stops 8. a ~ strikes the hour 9. (misc.) to watch the ~ ('to wait impatiently for the end of the working day'); to work around the ~ ('to work without rest'); the ~ ran out ('the allotted time expired'); to stop the ~ ('to suspend play in a game so that the clock stops running')

Verbetes do BBI (1993:xiii): 4. e 5. acima são colocações denominadoras

Como se vê, entre as colocações lexicais do **BBI** estão os nossos compostos, ou melhor, as nossas colocações denominadoras.

➤ LTP

Outro dicionário especializado em colocações é o **LTP - Dictionary of Selected Collocations** (1999), de Jimmie Hill e Michael Lewis. Esse dicionário apresenta várias similariedades com o **BBI**, sendo que a grande diferença está em ele não tratar (e não listar) das colocações gramaticais, na terminologia de Benson, Benson e Ilson.

O **LTP - Dictionary of Selected Collocations** é baseado em dois dicionários de colocações originalmente publicados na Polônia: **Selected English Collocations** de Christian Douglas Kozłowska e Halina Dzierzanowska e **English Adverbial Collocations** de Christian Douglas Kozłowska. O primeiro, de 1982, apresenta colocações inglesas partindo do

³³ - "In English, nouns are often used as adjectives." (Benson; Benson; Ilson, 1993: xxxii)

substantivo, e o segundo, de 1991, colocações inglesas do tipo verbo+advérbio e adjetivo+advérbio. (Hill; Lewis, 1999: 3),

Segundo Hill e Lewis (1999: 3), Halina Dzierzanowska e Christian Douglas Kozłowska já estudavam as colocações desde o final da década de setenta (Hill; Lewis, 1999: 3), o que mostra que essa questão tem despertado interesse ao longo dos anos.

Ainda na introdução do dicionário, Hill e Lewis (1999: 13) dizem que “uma das melhores maneiras de se construir o vocabulário é lembrar de colocações em vez de palavras individuais” (Hill; Lewis, 1999: 13) ³⁴, afirmação que salienta a importância dessa parte do léxico.

A definição de colocação sugerida pelo dicionário é praticamente a mesma do **BBi**: as colocações são combinações especiais, prováveis, de palavras, e podem ocorrer em todas as línguas. Em outras palavras, Hill e Lewis (1999: 6) explicam que, quando falamos ou escrevemos, muitas combinações diferentes de palavras são possíveis, mas algumas são muito mais prováveis de ocorrer do que outras. Algumas combinações de palavras ocorrem muito raramente enquanto outras são tão frequentes que quando se vê uma das palavras já se espera encontrar a outra. São essas combinações que chamam de colocação.

O dicionário difere do **BBi** por tratar somente daquelas que o **BBi** chama de lexicais e, dentre essas, trata basicamente dos seguintes tipos de colocação na língua inglesa: adjetivo+substantivo, verbo+substantivo, substantivo+verbo, advérbio+adjetivo, verbo+advérbio, exemplificados com *fatal accident*, *accept responsibility*, *a fight broke out*, *highly desirable*, *discuss calmly*. (Hill; Lewis, 1999: 6)

O dicionário tem duas partes. Na primeira, todas as entradas do dicionário são substantivos (ou, usando a terminologia de Hausmann, todas as bases são substantivos). Encontram-se aí os adjetivos e os verbos que se combinam com esses substantivos.

³⁴ - “One of the best ways to build your vocabulary is to remember collocations rather than single words.” (Hill; Lewis, 1999: 13)

Part 1 – The Noun Section

Most entries contain:

- V: a list of verbs which come before the noun
- V: a list of verbs (in the most common tense) which come after the noun
- A: a list of adjectives
- P: phrases which contain the noun

They look like this:

CAREER
V: abandon, be absorbed in, be destined for ~ in, boost, carve out, change, choose, concentrate on, cripple, cut short, damage, determine, develop, devote oneself to, embark on, end, enter upon, further, give up, hamper, have a ~ in (banking), help, hinder, interrupt, launch out on, launch sb on, map out, plan, predict, promote, pursue, put an end to, ruin, sacrifice, salvage, set sb off on, spoil, start, take up, wreck ~
V: ~ blossomed, had its ups and downs
A: amazing, brilliant, chequered, colourful, demanding, difficult, disappointing, distinguished, entire, fine, flourishing, glittering, golden, good, great, honourable, ill-fated, meteoric, modest, promising, splendid, steady, strange, successful, turbulent, unusual, varied ~
P: outset of, peak of, pinnacle of, springboard for, summit of ~, a ~ change

Verbetes do LTP (1999:11)

ACCIDENT
A: bad, car, dreadful, fatal, happy, horrible, industrial, nasty, road, serious, slight, terrible, tragic, unfortunate ~

Verbetes do LTP (1999:12)

Hill e Lewis (1999: 12) esclarecem que é possível encontrar muitos substantivos na lista de adjetivos do dicionário, já que colocações como *car accident* e *road accident* são comuns em inglês. (Hill; Lewis, 1999: 12)

Percebe-se que a função desses substantivos corresponde à de um adjetivo. Por essa razão, os autores optam por incluir os substantivos na lista de adjetivos, o mesmo raciocínio usado pelo **BBI**.

É aí que podemos encontrar as nossas colocações denominadoras. A fim de ilustração, foram checados dois verbetes:

ACCOUNT (bank)

V: add sth to, close, credit, debit, draw on, have, keep, open, overdraw, pay sth into, put sth into, run down ~

V: ~ is in the red/black, is overdrawn/in credit

A: current, deposit, healthy, illicit, interest-bearing, joint, numbered, savings ~

Verbete do LTP (1999:18)

LICENCE

V: apply for, get, grant, issue, lose, receive, renew, revoke, suspend sb's ~

V: ~ has become invalid, is out of date, lapsed

A: driving, export, permanent, renewable, special, temporary, (in)valid ~

Verbete do LTP (1999:119)

É questionável, entretanto, se todas as nossas colocações denominadoras podem ser entendidas como 'um dos elementos funcionando como adjetivo do outro'. Uma *fountain pen* pode ser um tipo de *pen*, assim como uma *caneta-tinteiro* é uma *caneta*. Mas, um *porco-espinho* não é um *porco*, nem um *flying saucer* é um *saucer*!

Na segunda parte do dicionário, as entradas são verbos e adjetivos. Acham-se aí os advérbios e as expressões adverbiais que se combinam com os verbos e com os adjetivos listados. (Hill; Lewis, 1999: 8)

SUGGEST

suggest diffidently, hesitantly, in good faith, obliquely, politely, repeatedly, wearily

seriously, strongly, tentatively *suggest* sth/that...

Verbete do LTP (1999:13)

AMUSING

extremely, highly *amusing*

Verbete do LTP (1999:220)

A vantagem de haver dicionários especializados é que eles legitimam a existência das unidades lexicalizadas, dando visibilidade à questão. Outra vantagem no caso dos dicionários **BBi** e **LTP** é que são direcionados aos estudantes da língua inglesa, o que sugere que essa parte do léxico merece atenção especial, visibilidade, no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

- **As colocações no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira**

Essa questão da visibilidade das colocações no processo de ensino de uma língua estrangeira é abordada por Jimmie Hill (1999), em artigo que trata especificamente da competência colocacional na sala de aula. O autor, dentro do processo de ensino, está preocupado em desenvolver, além da competência comunicativa, a competência colocacional do aluno que, como veremos, assemelha-se à competência formulaica sugerida por Celce-Murcia (1995).

Hill, ao tratar especificamente dessa competência - a colocacional -, define e exemplifica a noção de colocação.

Segundo o autor, a “colocação é uma característica de todas as línguas” e é definida como “a maneira como as palavras ocorrem juntas em combinações previsíveis” (Hill, 1999: 3) ³⁵ As colocações consistem de duas ou mais palavras, como em: *make a mistake* (verbo + substantivo), *heavy traffic* (adjetivo + substantivo), *totally misunderstand* (advérbio + verbo), *extremely generous* (advérbio + adjetivo), *guilty of (...-ing)* (adjetivo + preposição), *a ceasefire agreement* (substantivo + substantivo) (Hill, 1999: 4)

A noção de colocação, segundo Hill (1999: 4), não é entretanto, algo novo pois o ensino de língua inglesa há muito reconhece dois tipos de colocação: *idioms* e *phrasal verbs*, ainda que não formalmente sob a terminologia *colocação*. Dicionários especializados em *phrasal verbs* ou em

³⁵ - “Collocation is a feature of all languages. (...) I like to define it as ‘the way words occur together in predictable combinations’.” (Hill, 1999: 3)

expressões idiomáticas há muito tempo existem se comparados aos dicionários especializados em *colocações*.

Ao abordar a dificuldade que as colocações apresentam no ensino de uma língua estrangeira, Hill explica que de modo geral elas podem ser pensadas numa escala: há as colocações mais fortes e fixas (que em português poderíamos exemplificar com *velho gaga*, e em inglês com *blithering idiot*) e há as mais flexíveis e fracas, sendo que a principal dificuldade no seu ensino não está nos extremos forte ou fraco do espectro colocacional, mas no meio, onde ocorrem muitas das colocações típicas da fala ou da escrita. (Hill, 1999: 4)

Outra questão que merece destaque é a relação entre colocação e fluência. Conhecer e usar as colocações resulta em fluência na comunicação. Os falantes nativos, segundo Hill (1999: 5), falam, lêem e compreendem numa velocidade relativamente rápida porque possuem um vasto repertório de pedaços de linguagem pré-fabricados já prontos no seu léxico mental.

A fluência seria “uma consequência natural de um léxico mental maior e mais frasal” (Hill, 1999: 5) ³⁶ envolvendo, obviamente, as colocações.

“Quando os alunos não conhecem as colocações que expressam precisamente o que eles querem dizer, criam enunciados mais longos que aumentam a probabilidade de erros” (Hill, 1999: 5). ³⁷ Além disso, o autor acredita que as colocações levam os alunos a melhorar sua pronúncia e entoação pois ao adquirirem itens lexicais pré-fabricados mais longos acabam por pronunciá-los como um todo, ao invés de palavra por palavra. (Hill, 1999: 5)

Em suma, as colocações facilitam a comunicação, o que justifica alocar um espaço maior ao ensino dessas unidades lexicais formadas por mais de uma palavra. Conscientizar o aluno (e o professor) da importância de se ver o léxico (e a língua) como um conjunto de pedaços significativos

³⁶ - “Fluency is a natural consequence of a larger and more phrasal mental lexicon.” (Hill, 1999: 5)

³⁷ - “When students do not know the collocations which express precisely what they want to say, they create longer utterances which increase the likelihood of further errors. (...)” (Hill, 1999: 5)

maiores do que uma palavra simples, como um conjunto de unidades lexicais significativas em vez de um conjunto de palavras simples, é otimizar o processo de ensino, cuja finalidade é preparar o aluno para uma comunicação mais fácil e mais fluente. É dentro desse escopo que se deve explorar as colocações denominadoras na sala de aula.

À luz dessa reflexão acerca do léxico, quer através dos vários estudos, quer através da análise dos dicionários, quer ainda através da nossa observação em sala de aula, é que vamos analisar o nosso *corpus*.

Entretanto, antes de passarmos à análise do nosso *corpus*, esboçamos uma classificação das colocações denominadoras, resultado de nossa observação ao longo do estudo.

2.4 Uma Classificação Semântica/Funcional e Algumas Considerações Morfo-Sintáticas

A partir dos estudos aqui descritos acerca dos compostos nominais e daqueles que tratam das colocações, apresentamos uma análise dos itens lexicalizados com função referencial, isto é, aqueles que são de uso consagrado, que estamos rotulando de colocações denominadoras. O objetivo da análise não é listar todas as possíveis realizações dessas combinações quanto à estrutura, pois essa apresenta grande variação (Kehdi, 1997: 42). A nomenclatura que escolhemos, como já vimos, não enfoca o aspecto sintático, mas sim o semântico ou funcional.

Assim, as nossas colocações denominadoras podem ser formadas por quaisquer palavras que co-ocorram, independentemente de sua classe gramatical. Uma vez que o uso tenha consagrado uma dada combinação de palavras como sendo um nome - tendo a mesma função de um substantivo -, essa combinação será aqui chamada de colocação denominadora porque, de fato, são palavras que co-ocorrem para nomear um ser, uma entidade, um referente enfim.

Para tanto, a fim de nos certificarmos de que os itens analisados estão lexicalizados, ou seja, consagrados pelo uso, optamos por fazer um

levantamento em um dicionário de caráter geral, pressupondo que o fato de um item lexical merecer um verbete ou um sub-verbete implica estar consagrado pela comunidade linguística e, portanto, lexicalizado.

Optamos pelo **OALDCE Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English** (A.S.Hornby, 1992) por ser um dicionário da língua inglesa de caráter geral e de uso difundido no Brasil, pelo menos em São Paulo. Nosso levantamento partiu da língua inglesa pelo fato de o nosso estudo ter como meta o ensino de língua inglesa para brasileiros. Na busca do significado de uma colocação denominadora, o aluno brasileiro pode recorrer a um dicionário como esse.

Ao esboçarmos uma classificação, todavia, focamos não só a língua inglesa mas também a língua portuguesa pois, como mencionado anteriormente, o fenômeno da colocação está presente em várias línguas, sendo o português uma delas. No intuito de nos certificarmos se os exemplos que citamos na classificação em português estão lexicalizados, buscamos tais colocações no **Novo Aurélio Século XXI**, um dicionário da língua portuguesa do Brasil também de caráter geral.

O que constatamos é que o dicionário **OALDCE** aloca verbetes ou sub-verbetes para as nossas colocações denominadoras e as classifica como *compounds*, compostos ou palavras compostas.

Verbete do OALDCE (1992:xi)

Vale aqui lembrar que, embora analisemos as colocações denominadoras lexicalizadas registradas nesse dicionário, as colocações denominadoras são criadas todo o dia à medida que surgem novos referentes, isto é, entidades, máquinas, processos, produtos, enfim, novas realidades no mercado e na vida cotidiana, ou nos meios de especialidade. É a partir da necessidade de nomear esses novos fenômenos ou referentes que surgem novas colocações no léxico. E, à medida que a sociedade - ou um grupo de falantes - passa a usar uma colocação denominadora para se referir a um novo fenômeno ou referente, essa colocação passa a integrar o léxico. O uso dessa colocação a consagra como parte do léxico, habilitando-a a ter uma entrada separada no dicionário. Foram essas colocações denominadoras que buscamos no **OALDCE**, ou seja, aquelas que merecem um verbete ou sub-verbete em separado.

Ao varrer o dicionário, constatamos haver a preocupação em registrar ítems lexicais formados por mais de uma palavra, merecendo uma entrada especial, atribuindo-lhes assim caráter de unidade lexical. Entre essas unidades, o dicionário contempla várias colocações denominadoras.

O fato de um dicionário de caráter geral alocar espaço também para as colocações vem confirmar que essas unidades lexicais têm certa visibilidade, ainda que não sob a terminologia colocação.

Nos dicionários especializados, entretanto, como é o caso do **BBI (The BBI Combinatory Dictionary of English - A guide to Word Combinations)** e do **LTP Dictionary of Selected Collocations**, as colocações ganham mais visibilidade, o que vem salientar a importância desses dicionários.

Apresentamos, a seguir, uma análise dos compostos nominais listados ao longo do **OALDCE**, que chamaremos de colocações denominadoras, sendo que todos os exemplos em inglês citados foram retirados desse dicionário. A fim de fazer uma comparação com o português, apresentamos, sempre que possível, exemplos de colocações da língua portuguesa do Brasil.

Ao se fazer a comparação, o foco passa a ser a língua portuguesa. Para essas partes, as colocações listadas foram checadas no dicionário **Novo Aurélio Século XXI** (Ferreira, 1999), para garantir que estão lexicalizadas. Todavia, não varremos o dicionário **Novo Aurélio Século XXI**. Só o consultamos para buscar as colocações que pretendíamos usar como exemplos. Percebemos, ainda assim, que o dicionário aloca (sub-)verbetes para unidades lexicais maiores do que uma palavra, entre elas, as colocações.

canescente. [Do lat. *canescente*, part. pres. de *canescere*.] *Adj.* 2 g. *Bot.* Diz-se das plantas, órgãos e partes revestidos de pêlos brancos e curtos.

caneta¹ (ê). [De *cana¹* (1 e 2) + *-eta (ê)*.] *S. f.* 1. Pequeno tubo em que se encaixa a pena ou a ponta com que se escreve à tinta. 2. *P. ext.* Instrumento (1) com que se escreve à tinta. 3. Cabo com que os cirurgiões seguram o cautério. 4. *Fut.* O ato de passar a bola entre as pernas do adversário; ovinho. ♦ **Caneta automática.** *Bras. N.E. V.* *caneta-tinteiro.* **Caneta esferográfica.** *Bras. N.E.* Aquela em cuja ponta há uma esfera metálica que regula a saída da tinta. [Tb. se diz apenas *esferográfica*.] **Caneta hidrográfica.** *Caneta¹* (1) com tinta solúvel em água e ponta de feltro. **Caneta óptica.** 1. *Inform.* Dispositivo periférico de apontamento, us. diretamente sobre a tela do computador. [A seleção de itens é feita apertando-se um botão na caneta, ou pressionando-a contra a tela.] 2. Espécie de *scanner* (q. v.), em forma de caneta, us. para realizar a leitura de informações em código de barras (q. v.).

caneta² (ê). [Do port. arc. *can*, 'cão¹ (7)', + *-eta (ê)*; cf. *canheta*.] *S. m.* Açor. *V.* *diabo* (2).

caneta-fonte. [De *caneta¹ (ê)* + *fonte*.] *S. f.* *V.* *caneta-tinteiro*. [Pl.: *canetas-fontes* e *canetas-fonte*.]

caneta-tinteiro. [De *caneta¹ (ê)* + *tinteiro*.] *S. f.* *Caneta¹* (1) com depósito para tinta; caneta automática, caneta-fonte, estilógrafo. [Pl.: *canetas-tinteiros* e *canetas-tinteiro*.]

⇒ **canevas.** [kan'va] [Fr.] *S. m.* Bosquejo, esboço.

Verbetes do **Novo Aurélio Século XXI** (1999:389)- Colocações denominadoras: caneta automática, caneta esferográfica, caneta hidrográfica, caneta óptica, caneta-fonte, caneta- tinteiro

De acordo com o **Novo Aurélio Século XXI** (1999: xv):

“a locução é formada por duas ou mais palavras que representam uma só unidade semântica, sendo uma delas a que constitui a cabeça do verbete (...)”

Pode-se dizer que o dicionário chama as nossas colocações denominadoras de locuções, entendendo que as locuções formam cada qual uma unidade semântica confirmando, assim, a existência de unidades lexicais formadas por mais de uma palavra simples.

Nota-se também que há colocações denominadoras que merecem um verbete, em vez de um sub-verbete.

Grosso modo, o procedimento é praticamente o mesmo do **OALDCE**.

O nosso ponto de partida, entretanto, foi o **OALDCE**. Consequentemente, as colocações que não foram encontradas no dicionário **Novo Aurélio Século XXI** foram marcadas com o sinal de menos: (-).

Semantica ou funcionalmente, o critério para classificar uma colocação como denominadora é esta ter a função referencial, isto é, ser um nome.

A partir daí, analisamos os (sub-)verbetes classificados, no dicionário, como compostos que servem a essa função, atendo-nos aos elementos que formam a combinação. É uma análise, por assim dizer, morfo-sintática pois considera:

1. o número de elementos que formam a combinação,
2. a ordem desses elementos,
3. a classificação gramatical desses elementos.

Da observação desses três pontos, chegamos à algumas considerações:

As colocações denominadoras, quer em inglês ou em português, podem potencialmente compreender vários elementos, não havendo restrição quanto ao número de componentes formadores da combinação.

A grande maioria das colocações, todavia, consiste na co-ocorrência de dois elementos, que podem estar justapostos, isto é, colocados lado a lado, ou unidos por hífen e/ou unidos por preposição, ou ainda, no caso do inglês, unidos pelo caso genitivo.

As seguintes colocações retiradas do **OALDCE** exemplificam essas estruturas:

dois elementos justapostos:

alarm clock (despertador)

prime number (número primo)

Zip code (CEP)

capital letter (letra maiúscula)

beauty parlour (salão de beleza)

human being (ser humano)

dois elementos unidos por hífen:

T-shirt (camiseta)

belly-button (umbigo)

baby-sitter (babá)

chicken-pox (catapora)

driving-licence (carta de motorista)

bow-tie (gravata-borboleta)

dois elementos unidos por preposição:

standard of living (padrão de vida)

bird of prey (ave de rapina)

dois elementos unidos por preposição e hífen:

brother-in-law (cunhado)

mother-in-law (sogra)

dois elementos unidos por genitivo:

Mother's Day (dia das mães)

driver's license (carta de motorista)

Adam's apple (pomo-de-adão)

Quanto à língua portuguesa, dentre essas estruturas, encontramos no dicionário **Novo Aurélio Século XXI** exemplos de colocações também com entrada especial para:

dois elementos justapostos:

letra minúscula

funcionário público

número primo

telefone celular

corda vocal

camisa pólo

dois elementos unidos por hífen:

gravata-borboleta

bem-estar

maria-fumaça

dois elementos unidos por preposição:

ave de rapina

salão de beleza

marcha a ré

(-) *revista em quadrinhos*

(-) *sabão em pedra*

(-) *fogão a lenha.*

dois elementos unidos por preposição e hífen:

pai-de-família

pomo-de-adão

lua-de-mel

O dicionário **OALDCE** apresenta, ainda que em número menor, colocações formadas por mais de dois elementos:

video cassette recorder (videocassete)

gross national product (produto interno bruto)

four-letter word (palavrão)

central nervous system (sistema nervoso central)

April Fool's Day (primeiro-de-abril)

A língua portuguesa, por sua vez, também apresenta tal possibilidade:

produto interno bruto

sistema nervoso central

(-) *declaração de imposto de renda.*

Quanto ao hífen, cumpre esclarecer que não há consenso sobre o assunto. Alguns dos exemplos em inglês com hífen aqui mostrados, retirados do dicionário **OALDCE**, podem ser encontrados sem hífen, e outros podem ser encontrados grafados como palavras simples.

Dining-room, *living-room*, *coffee-table*, por exemplo, aparecem no dicionário com hífen entre os dois elementos. Porém, é possível encontrar essas combinações grafadas sem hífen: *dining room*, *living room*, *coffee table*, como se vê no livro didático **New Interchange Intro** de Jack C. Richards (2000: 42). *Class-room*, também grafada no dicionário **OALDCE** com hífen, é encontrada nesse mesmo livro didático na forma de uma palavra simples: *classroom* (Richards, 2000: 43).

Já o caso de *fresh water* é diferente. O dicionário registra essa combinação como uma palavra simples - *freshwater* -, classificando-a somente como um adjetivo. Porém, os textos usados no *corpus* deste trabalho, como veremos no próximo capítulo, apresentam as duas formas: *fresh water* e *freshwater*, ambas como substantivos.

Uma outra consideração concerne a convencionalização do uso de letra minúscula ou maiúscula. Parece comum os elementos serem grafados em letra minúscula. Há, porém, casos em que se convencionou o uso de letra maiúscula.

São exemplos do **OALDCE**, em letra minúscula:

general practitioner (clínico geral)

identity card (cédula de identidade)

side-effect (efeito colateral)

Em letra maiúscula, encontramos:

Good Friday (Sexta-feira da Paixão)

the Middle Ages (Idade Média)

the Milky Way (Via Láctea)

Ash Wednesday (Quarta-feira de cinzas)

Santa Claus (Papai Noel)

O mesmo fenômeno acontece no português. O dicionário **Novo Aurélio Século XXI** ilustra o uso de letra minúscula com, por exemplo:

cédula de identidade

letra maiúscula

vinho tinto

Grafado com letra maiúscula, temos por exemplo:

Papai Noel

Idade Média

Via Láctea

Aqui devemos dizer que todas as sub-entradas (com destaque gráfico) do dicionário **Novo Aurélio Século XXI** são iniciadas com letra maiúscula, fenômeno que dificulta saber se a colocação convencionalmente inicia-se com maiúscula ou não. Do que se pode ter certeza é que pelo menos o segundo elemento é convencionalmente grafado com letra maiúscula.

Há outras colocações que permitem o uso de uma palavra grafada em letra maiúscula e a outra em minúscula. O **OALDCE** traz:

German measles (rubeóla)

Persian carpet (tapete persa)

Caesarean section (cesariana)

Morse code (código Morse).

Em português, também há casos:

alfabeto Morse

Quanto à presença de artigo, há aquelas combinações que exigem um artigo, ou seja, o artigo é praticamente parte da colocação. O **OALDCE** apresenta a colocação em um sub-verbete em negrito já com o artigo. São exemplos em inglês:

the North Pole (Pólo norte)

the evening star (estrela-d'alva; estrela da tarde)

the morning star (estrela-d'alva; estrela da manhã)

the Holy Spirit (Espírito Santo)

O **Novo Aurélio Século XXI**, entretanto, não apresenta o artigo no (sub-) verbete. Por essa razão, não vamos exemplificar com colocações em português.

No tocante à tradução, o número de elementos que formam uma colocação denominadora em inglês não é necessariamente o mesmo de seu equivalente em português, podendo mesmo não corresponder a uma colocação em português. Exemplificam esses casos:

dining-room = *sala de jantar*

red wine = vinho tinto

post office = correio

frying-pan = frigideira

Nos dois primeiros exemplos, a tradução é uma colocação em português, e nos dois últimos exemplos, a tradução é uma palavra simples em português.

A situação inversa também é possível, ou seja, uma só palavra em inglês que corresponde a uma colocação denominadora em português:

Thursday = quinta-feira

trousers = calça comprida

Quanto à ordem dos elementos, na língua inglesa, em geral, o adjetivo antecede o substantivo, ou seja, o elemento modificador antecede o elemento modificado, ou na terminologia de Hausmann, um colocado antecede uma base. Em português, essa ordem é tipicamente inversa. Várias colocações, por assim dizer, parecem preencher essa classificação:

toilet-paper (*toilet* = colocado; *paper* = base).

measuring-tape (*measuring* = colocado; *tape* = base)

Essas colocações denominadoras correspondem em português a colocações que permitem a mesma classificação:

papel higiênico (*papel* = base; *higiênico* = colocado)

fita métrica (*fita* = base; *métrica* = colocado)

As colocações, entretanto, não se limitam a essa ordem. Há casos em que a ordem convencionalizada é exatamente a oposta:

fiber optics (*fiber* = base; *optics* = colocado)

court martial (*court* = base; *martial* = colocado)

Mother Superior (*Mother* = base; *Superior* = colocado)

curto-circuito = (*curto* = colocado; *circuito* = base)

(-) *Novo Testamento* (*novo* = colocado; *testamento* = base)

(-) *alta tecnologia* (*alta* = colocado; *tecnologia* = base)

Além disso, perceber a ordem dos elementos parece pressupor que a colocação seja transparente e que se conheça o referente. As combinações idiomáticas parecem não permitir essa análise dado que o significado não resulta da somatória dos significados dos elementos formadores.

Assim, *soap opera* não é uma ópera que envolve sabão, ou que trata de sabão, ou sobre sabão. É algo parecido com a ‘novela’ televisiva brasileira.

As colocações cujos elementos estão unidos por preposição podem apresentar a mesma ordem nas duas línguas:

letter of credit = *carta de crédito*

chamber of commerce = *câmara de comércio*

Aqui encontram-se também as combinações em inglês que trazem o caso genitivo (‘). Elas correspondem em português, em muitos casos, a uma colocação incluindo preposição:

driver’s license = (-) *carteira de habilitação*

Mother’s Day = (-) *dia das mães*

(-) *doctor’s office* = (-) *consultório médico*

(-) *men’s room* = (-) *sanitário masculino*

(-) *ladies’ room* = (-) *sanitário feminino*

Assim, em termos gerais, a ordem é sintática: a palavra com função adjetiva antecede o substantivo, em inglês, enquanto em português, é geralmente posposta. Mas há, como vimos, exemplos que fogem a essa regra.

Quanto à classificação gramatical dos elementos, há algumas observações a fazer.

Os elementos co-ocorrentes podem vir precedidos por artigo e podem estar unidos por preposição ou pelo caso genitivo, como já dissemos.

Em inglês, a preposição predominante parece ser *of*, enquanto em português a preposição dominante parece ser *de*.

Quanto aos elementos co-ocorrentes, excetuando-se os artigos e preposições ou genitivo, percebe-se que, na maioria dos casos em inglês, pelo menos um dos elementos é um substantivo (ou um substantivo deverbal). O outro elemento, entretanto, pode variar muito. Pode ser, por exemplo, um adjetivo, um outro substantivo, um verbo, um substantivo deverbal, um advérbio, uma preposição, um numeral, uma letra. São exemplos retirados do **OALDCE**:

adjetivo + substantivo

general practitioner (clínico geral)

comic book (revista em quadrinhos)

dental floss (fio dental)

high school (escola de segundo grau)

black market (mercado negro)

still life (natureza-morta)

human being (ser humano) (adjetivo+substantivo deverbal)

substantivo + substantivo:

toilet-paper (papel higiênico)

crystal ball (bola de cristal)

pain-killer (analgésico)

coffee-table (mesinha de centro)

soap opera (novela)

systems analysis (análise de sistemas)

zebra crossing (faixa de pedestres) (S + S deverbal)

birth-control (controle de natalidade) (S + S deverbal)

salad-dressing (tempero para salada) (S + S deverbal)

verbo [particípio presente] + substantivo:

drinking-water (água potável)

cleaning woman (faxineira)

hiding-place (esconderijo)

sleeping-bag (saco de dormir)

swimming-pool (piscina)

magnifying glass (lupa)

shooting star, falling star (estrela cadente)

purchasing power (poder aquisitivo)

verbo [particípio passado] + substantivo:

broken home (lar desfeito)

barbed wire (arame farpado)

skimmed milk (leite desnatado)

integrated circuit (circuito integrado)

inverted commas (aspas)

verbo + substantivo deverbal:

sleep-walking (sonambulismo)

substantivo deverbal + substantivo:

watch-dog (cão de guarda)

leap year (ano bissexto)

tap-dance (sapateado)

advérbio + substantivo deverbal:

well-being (bem-estar)

preposição + substantivo:

by-product (subproduto)

numeral + substantivo:

first aid (primeiros socorros)

the First Lady (primeira-dama)

second cousin (primo de segundo grau)

letra + substantivo:

T-shirt (camiseta)

e-mail (correio eletrônico)

X-ray (raios X)

Em português, os elementos co-ocorrentes também podem ser de classes gramaticais diferentes, sendo um dos elementos frequentemente um substantivo, conforme ilustram os exemplos abaixo encontrados no **Novo Aurélio Século XXI**:

substantivo + **adjetivo**:

fio dental

água potável

substantivo + **substantivo**:

faixa de pedestres

estrada de ferro

verbo + substantivo:

beija-flor

guarda-roupa

quebra-nozes

vira-lata

saca-rolhas

substantivo + **substantivo deverbal**:

sala de espera

sala de estar

numeral + substantivo:

segunda-feira

primeiro-ministro

três-marias

Se pensarmos em Hausmann novamente, um elemento será a base e o outro o colocado, na acepção de que este se coloca com aquele, modificando-o. Todavia, como há casos idiomáticos e como o significado, mesmo nas colocações ditas transparentes, é de certo modo sempre diferente dos significados dos elementos formadores, como explica Kehdi (1997: 35), preferimos dizer que as duas palavras co-ocorrem, sem hierarquia.

O que se pode constatar é que quaisquer duas (ou mais) palavras podem co-ocorrer formando uma colocação denominadora, isto é, uma colocação com função referencial - que as gramáticas chamam de composto nominal -, não havendo a necessidade de se buscar uma hierarquia entre os elementos co-ocorrentes. Daí, podemos chamar de colocações denominadoras casos como:

louva-a-deus

bem-te-vi

vitória-régia

(-) *sutiã meia-taça*

(-) *cueca samba-canção*

(-) *lava-rápido*

Na língua inglesa, também há casos diferentes:

passer-by (transeunte)

grown-up (adulto)

know-how (know-how)

teddy bear (ursinho de pelúcia)

get-together (festinha/reunião)

tie-break (desempate)

hair-do (penteadado)

day off (dia de folga)

De certo modo, até os binômios (ou trinômios), cuja estrutura é de coordenação e não de hierarquia, podem preencher os requisitos para a função referencial.

São exemplos do **OALDCE**:

wee-wee (xixi)

hide-and-seek (esconde-esconde)

tick-tack-toe (jogo-da-velha)

Em português, o **Novo Aurélio Século XXI** traz:

esconde-esconde

pega-pega

tico-tico

Quanto às colocações estrangeiras, muitas vezes são usadas nas duas línguas mantendo a mesma forma estrangeira. É o caso de:

kung fu

habeas corpus

Homo sapiens

(Essas formas estão presentes no **OALDCE** e no **Aurélio**).

Há casos, entretanto, em que a colocação estrangeira em inglês não se mantém a mesma em português:

coup d' état = golpe de Estado

curriculum vitae = currículo.

Fenômeno interessante é o que acontece com os nomes próprios, quanto à tradução. Há nomes que mantêm a mesma forma nas duas línguas e há outros que são totalmente traduzidos:

Wall Street = (-) *Wall Street*
the White House = (-) *a Casa Branca*

Há, ainda, aquelas colocações que não são em si nomes próprios mas que trazem um nome próprio como um de seus elementos, como mostram os exemplos retirados do **OALDCE** e do **Novo Aurélio Século XXI**:

Achilles' tendon = *tendão-de-aquiles*
Oedipus complex = *complexo de Édipo*

Como dissemos, nossa intenção não é exaurir todas as possibilidades de estruturas existentes nas mais diversas colocações denominadoras.

O que percebemos é que tais unidades estão presentes tanto na língua inglesa quanto na portuguesa e que exibem variadas estruturas sintáticas.

A ordem e o modo como se ligam os elementos constituintes dessas unidades lexicais também apresentam variação.

Percebemos também que novas colocações denominadoras podem surgir no dia-a-dia, à medida que haja a necessidade de se nomear um novo referente. Da mesma forma que surgem novas colocações denominadoras, outras podem cair em desuso quando o referente em questão não mais precisar ser referido.

Além disso, a '*fórmula*' geradora de uma colocação denominadora abarca potencialmente os mais diferentes tipos de elementos, isto é, não há praticamente restrição quanto aos elementos que co-ocorrem para formar a colocação.

A comunidade através do uso legitima, isto é, consagra uma dada colocação, independentemente de quais elementos estejam co-ocorrendo.

Uma vez consagrada, a colocação é produzida e compreendida como um todo, como uma palavra simples. Não é nem produzida nem compreendida composicionalmente.

Por não ser usada de forma composicional, seu significado acaba por ganhar certa especificidade, certa convencionalidade.

Essa idéia de uma certa especificidade semântica e/ou cultural, sugerida por Munat (2001: 6) e por Kehdi (1997: 35), leva-nos a pensar as colocações denominadoras como unidades lexicais cujo significado é de tal modo convencional que saber o significado dos elementos formadores não garante saber o significado convencional da colocação, seja ela idiomática ou transparente.

Por fim, mais prioritário do que listar as várias estruturas das colocações denominadoras em uso é *enxergar* que elas são unidades lexicais e que são adquiridas como tal, devendo, portanto, ser ensinadas como unidades.

Ao *enxergar* as colocações denominadoras como unidades lexicais, o aluno pode acabar por *enxergar* que na língua há vários tipos de unidades lexicais e que não basta conhecer as palavras individualmente para se conhecer o léxico. O léxico de uma língua é maior do que o conjunto de suas palavras simples, ele é o conjunto dessas palavras e de inúmeras outras unidades formadas por diversos tipos de combinações.

Enxergar esse léxico contribui no processo de aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira.

3. As Colocações Denominadoras no Ensino: Um Experimento

3.1 O Medo de Ler um Texto Autêntico

O experimento visou trabalhar o *medo* ao enfrentar o texto autêntico, uma questão que muito provavelmente envolve fatores psicológicos. O processo de aprendizagem e aquisição de uma segunda língua, como discute Ellis (1992: 99-126), pode sofrer a influência de vários fatores do aprendiz, entre eles, personalidade, motivação, estilo de aprendizagem, aptidão, idade. “Seria possível afirmar que não há dois indivíduos que aprendam uma segunda língua exatamente da mesma forma” (Ellis, 1992: 10).³⁸

Parece haver, portanto, fatores individuais de cada aluno atuando no seu processo de aprendizagem e aquisição e, por conseguinte, também na atitude diante de um texto autêntico.

Trabalhar esse *medo* poderia ser entendido como trabalhar a atitude do aluno diante do texto autêntico. A atitude é aqui entendida nos moldes de Ellis (1992: 293), ou seja, como as crenças que o aluno tem frente à língua estrangeira e ao contexto ou ambiente de aprendizagem.

Essa situação de medo foi percebida praticamente por acidente ao se reparar que os alunos resistiam ao terem de ler um texto autêntico.

As aulas, como veremos a seguir, focavam a conversação e não versavam necessariamente sobre os mesmos temas do texto autêntico que os alunos eventualmente receberiam ao final da aula para ler e expressar a idéia principal de forma escrita.

Essa prática de ler textos autênticos em sala de aula, anterior ao experimento, pretendia treinar os alunos na leitura de textos não didáticos, aproximando a sala de aula do universo fora dela.

³⁸ - “ It is probably accurate to say that no two learners learn a L2 in exactly the same way.” (Ellis, 1992: 10)

Os textos autênticos constituíam assim uma *quebra* na rotina da aula. Era nesse momento que se percebia uma forte reação contrária a essa atividade.

Observamos então que o *medo* manifestava-se especificamente diante do texto autêntico, pois os alunos diziam que não conseguiam ler o texto, que não conheciam as palavras. Era como se o que lhes era pedido fosse algo demasiado difícil, mais difícil do que a aula até então.

E é essa reação que o experimento visou modificar. O objetivo era capacitar e/ou treinar o aluno para que se sentisse mais confiante ao enfrentar um texto autêntico.

Nesse contexto, observamos que o vocabulário é elemento prioritário, razão pela qual o experimento deteve-se nessa área.

Cogitamos então que tornar o aluno menos *ingênuo* diante do texto, treinando-o a fracioná-lo em unidades lexicais - e não em palavras simples - poderia ser um elemento de ajuda para minimizar esse *medo*.

Estávamos conscientes, entretanto, como diz Ellis, que há vários aspectos individuais do aluno “que potencialmente influenciam sua aquisição de uma língua estrangeira, como a idade, a aptidão e a inteligência, a motivação e as necessidades, a personalidade e o estilo cognitivo” (Ellis, 1992: 17).³⁹

O *medo* provavelmente não resulta só da insegurança frente ao vocabulário, mas acreditamos que esse aspecto seja um fator de forte influência. Daí nossa intenção de trabalhar/treinar o aluno no exercício de leitura, preocupando-nos sempre em selecionar textos que apresentem unidades lexicais maiores do que uma palavra simples, especialmente colocações, mais especificamente aquelas que estamos chamando de colocações denominadoras.

³⁹ - “There is a whole range of learner factors that potentially influence the way in which a L2 is acquired. The key ones are age, aptitude and intelligence, motivation and needs, personality and cognitive style.” (Ellis, 1992: 17)

- **Objetivo**

Ao longo do experimento - que entendemos como um processo -, nosso objetivo era que o aluno se conscientizasse da existência dessas combinações, que passasse a *enxergá-las*, o que lhe economizaria tempo na hora da leitura e lhe facilitaria a expressão da informação (resultando em menos erros gramaticais) na hora da produção de seu texto, aumentando-lhe assim a fluência, conforme lembra Hill (1999).

Dessa forma, o objetivo não era a aprendizagem de um elenco de colocações - aquelas vistas nos textos autênticos. Se fosse, essa aprendizagem poderia ser testada por exercícios de memória, que não é o que pretendíamos fazer.

O aprendizado e a aquisição no caso das colocações poderia de certa forma ser testado se eles tivessem memorizado as colocações que viram e treinaram nos textos, já que essas unidades lexicais não são compostas a cada enunciado, mas são buscadas da memória cada qual como um todo, assim como se busca uma palavra simples.

O aprendizado e a aquisição seriam assim testados quando os alunos fossem capazes de reproduzir as colocações, baixando-as de sua memória. Mas, nesse caso, só se testaria um elenco limitado de colocações.

Esse não foi nosso interesse, pois ao se depararem com um texto de assunto diferente - dentro ou fora da sala de aula - talvez não encontrem lá nenhuma das colocações aprendidas, mas sim outras das quais não sabem o significado, ou às vezes, podem até suspeitar o significado, mas não sabem a tradução.

Além disso, cada aluno pode memorizar colocações diferentes, entre as vistas nos textos autênticos, de acordo com seu universo de conhecimento.

O objetivo era portanto que o experimento fosse um processo para potencializar/capacitar o aluno a otimizar seu processo de aprendizagem e aquisição, termos usados conforme a concepção de Krashen: aprendizagem entendida como o conhecimento da língua resultante do estudo formal e

consciente, enquanto aquisição como o conhecimento da língua conseguido através do uso natural dela, não necessariamente em um contexto formal de ensino. (Ellis, 1992: 292).

Em outras palavras, o experimento pretendeu ser um processo que leva o aluno a perder a *ingenuidade* frente ao vocabulário de um texto autêntico, *ingenuidade* essa entendida nos termos de Fillmore (1979).

Ao capacitar o aluno, dando-lhe uma ferramenta para enfrentar o vocabulário - a noção de unidades lexicais -, pretendíamos modificar sua atitude ao lidar com o texto.

Em momento algum estávamos preocupados com a aprendizagem das colocações que apareciam nos textos. Buscávamos que eles *enxergassem* essas colocações, com facilidade cada vez maior, facilitando-lhes a leitura no tocante ao fracionamento do texto em unidades lexicais significativas, agilizando assim a leitura e ajudando na escrita.

O processo visava então uma mudança de atitude do aluno frente ao texto autêntico, através da conscientização da existência de uma dimensão diferente dentro da noção de vocabulário: a dimensão das unidades lexicais formadas por mais de uma palavra simples.

Em suma, o experimento pretendeu facilitar a leitura de um texto autêntico na língua estrangeira, dando visibilidade a um vocabulário mais complexo. Pretendeu fornecer ao aluno uma ferramenta para ler o texto com mais facilidade, para olhar o texto com menos *ingenuidade*, para *enxergar* além das palavras simples.

- **Avaliação: como avaliar o sucesso do experimento**

O experimento pretendeu considerar duas questões:

1. o *medo* de ler um texto autêntico
2. se o aluno *enxerga* as colocações denominadoras no texto autêntico.

Para tanto, há de se fazer algumas ponderações.

Por não se buscar uma análise quantitativa, isto é, quantas e quais colocações vistas nos textos autênticos o aluno aprendeu, mas sim se ele

enxergou mais essas unidades lexicais ao longo do processo, todo o experimento apresenta consequentemente as minhas observações.

Não procede medir os resultados com números e porcentagens que se pretendem exatas porque num dado texto o aluno pode produzir menos do que no outro, até porque pode haver textos em que os temas abordados não lhe sejam (tão) familiares.

Da mesma forma, esse *medo* que observei nos alunos, não parece ser objetivamente mensurável.

Durante todo o semestre e mesmo ao final dele, é também a minha observação que testemunha a melhoria, a minimização do *medo*, como veremos.

Mensurar o sucesso de tal experimento é mais complicado se comparado a mensurar a aprendizagem de um dado elenco de colocações. O processo contou o tempo todo com a minha observação. Não é etnográfico, estritamente falando, por não se preocupar em seguir os passos de uma pesquisa etnográfica, mas é de certo modo um experimento qualitativo, pois há entre observador e observado uma interação constante, que acaba por modificar a ambos pesquisador e pesquisado, e porque entende que seu resultado dependeu do contexto ocorrido em uma sala de aula, em que a interação entre professor e aluno é importante no tocante a fatores psicológicos para a aprendizagem e aquisição.

Assim, mensurar o *medo* do aluno durante e ao final do experimento é resultado do meu *olho*, da minha leitura do comportamento dos alunos.

Entretanto, mensurar se os alunos estão mais conscientes das colocações, se as *enxergam* melhor ao longo do experimento parece ser de certa forma mais fácil, já que em cada texto autêntico podemos checar se os alunos usaram as colocações (quantas e quais) no seu texto escrito, concluindo-se que se as usaram é porque as *enxergaram* no texto. Foi exatamente isso que fizemos. Ao longo e ao final do experimento buscamos observar se os alunos *enxergaram* melhor as colocações.

Esse procedimento pode ser verificado ao longo das várias atividades realizadas com os alunos, descritas mais à frente.

Assim, os números que apresentaremos servem como meros indicadores da presença das colocações nos textos produzidos pelos alunos, não devendo ser tomados como valores absolutos pois, quando os alunos expressam a idéia principal, outros fatores entram em jogo além do conhecimento e da percepção das unidades lexicais maiores do que uma palavra, fatores como, por exemplo, o estado emocional do aluno naquele momento ou a sua familiaridade com o tema do texto.

Cada texto produzido pelos alunos foi também objeto de uma avaliação formal (minha), sendo-lhe atribuído um conceito. Esse conceito visou expressar basicamente se o aluno conseguiu expressar a idéia principal. Em geral, o conceito mínimo atribuído foi *ok*, ainda que o texto expressasse insuficientemente a idéia principal. Não foram atribuídos, via de regra, conceitos inferiores, pois acreditamos que isso desmotive os alunos.

- **Os participantes: alunos e professor**

Os participantes foram 33 alunos e um professor (eu). Dos 33, 30 eram adultos, sendo 17 mulheres e 13 homens, e 3 eram adolescentes, 1 do sexo feminino e 2 do sexo masculino.

No caso dos adultos, eram alunos que em geral buscavam o inglês por razões de vida profissional, para poderem usar no seu emprego ou para poderem viajar.

Os alunos apresentavam formação variada, exercendo profissões também variadas.

No caso dos adolescentes, não havia a necessidade profissional; aprender inglês constituía uma atividade a mais no seu dia-a-dia. (Talvez, a necessidade fosse com vistas ao futuro.)

Quanto ao nível de proficiência na língua, havia 13 alunos com nível avançado, 12 com nível intermediário, e 8 com nível iniciante.

Os iniciantes leram menos textos. Só lhes foi pedido ler os textos julgados mais fáceis, ou seja, os que me pareciam requerer menos

conhecimento de inglês. A minha participação é evidente na medida em que fui eu quem considerou os textos *fáceis*.

O mesmo texto, então, foi lido por alunos de diferentes níveis de proficiência, havendo textos lidos pelos três níveis. Isso se justifica porque cada nível pode dar mais ou menos detalhes da informação.

- **A aula**

Os alunos em geral tiveram aulas em grupos pequenos, sendo a aula de conversação. Houve pouca atividade escrita ou de leitura em sala de aula. A atividade de leitura dos textos autênticos e a produção de textos fugiram assim um pouco à dinâmica da aula. Por isso, e também para evitar que os alunos *esticassem* a atividade, os textos foram dados ao final da aula, quando restava pouco tempo, dez a quinze minutos.

A atividade dos textos *quebrava* a sequência lógica da aula, pois não havia em geral uma integração com o(s) tema(s) abordado(s) na aula.

3.2 Tipos de Atividades

As atividades dividiram-se em dois tipos:

as de conscientização

as de compreensão e produção

E ocorreram em duas etapas:

preparação

leitura de textos autênticos

As de conscientização compreenderam as atividades envolvendo memória, como exercícios de preencher lacunas, de tradução para o português de colocações graficamente destacadas, de versão para o inglês de orações que trazem colocações específicas (pedidas).

Os exercícios de memória - os de preencher lacunas e os de tradução e versão - serviram para salientar a presença de unidades lexicais semânticas na intenção de lhes dar visibilidade.

As atividades de compreensão e de produção consistiram dos textos autênticos que foram dados aos alunos, em geral, sem nenhum contexto ou preparação prévia. Os alunos deveriam ler o texto autêntico para então produzir um texto escrito, expressando a informação principal. Em vários dos textos, depararam-se forçosamente com uma colocação quando esta expressava o tema.

O experimento teve duas etapas:

1. atividades de preparação e portanto conscientização, que constaram de uma lista de colocações e de uma apostila teórica acerca das combinações lexicais;
2. atividades de leitura e produção.

Do total de atividades realizadas, selecionamos para análise 14, sendo 5 de preparação e/ou conscientização e 9 de leitura e produção em geral sem prévia ou extra atividade.

O número variado de atividades realizadas por cada aluno deve-se ao fato de que alguns frequentavam aulas uma vez por semana, outros duas vezes, outros tinham presença assídua, outros faltavam, outros desistiram ao longo do curso. Consequentemente, há uma variação no número de atividades realizadas por cada aluno.

3.2.1 Atividades de Conscientização e Preparação

- **Atividades de preparação no início do semestre**

Em fevereiro, no início do semestre, ainda que não com a totalidade dos alunos pois muitos começam em março, foi discutida oralmente uma lista de itens lexicais quanto à sua tradução para o português. (atividade de preparação 1)

Todos os itens da lista focavam as colocações, isto é, a grande maioria era composta por colocações em inglês, exceto alguns itens, como *breakfast*, que foram incluídos para mostrar que uma só palavra em inglês pode corresponder a uma colocação em português. O objetivo da atividade era mostrar aos alunos que o fenômeno de itens lexicais maiores do que uma palavra ocorre tanto no inglês quanto no português, e que eles já conheciam muitas colocações.

Os itens lexicais da lista foram por mim selecionados por serem de uso comum, muitos deles usados em sala de aula. Os alunos, incluindo os iniciantes, provavelmente já conheciam muitos desses itens.

Atividade de preparação 1:

<u>Noun</u>	<u>Collocations</u>
gas station	answering machine
post office	mobile phone
Notice Office	soft drink
police station	breakfast
parking lot	living room
shopping center	men's room
department store	toilet paper
car dealer's	Personnel Department
Town Hall	Human Resources
pizza house	self service
bus-stop	self help book
bus-terminal	spare tire
movie theater	seat belt
pet shop	fresh water
news-stand	apple tree
traffic lights	orange tree
water fall	tooth paste
flight attendant	tooth brush
bus-stop	dental floss
check book	false teeth
power of attorney	gear box
father-in-law	watch dog
teddy bear	stray dog
Kitchen garden	steering wheel
help desk	intercourse
love affair	the Pill
coffee table	pain killer
talk show	french fries
mechanical pencil	red wine
tax-payer	white wine

Atividade de preparação 2:

bank account	pocket knife
light bill	pocket belt
Income Tax	Tennis court
interest rate	Santa Claus
Stock Exchange	labor force
Foreign Trade	cordless phone
birth rate	home theater
duty-free	trade union
swimming pool	frying pan
alarm clock	pressure cooker
taxi-driver	olive oil
waiting room	bath tub
frozen food	ash-tray
pony tail	high way
french fries	Beauty Parlor
sex appeal	traffic jam
drug dealer	comic book
Valentine's Day	TV-viewer
soap opera	Head Office
science fiction	room with bath
dog food	belly button
T-shirt	car wash
passer-by	boarding school
zebra cross	X-rated movies
high school	shop-assistant
X-ray	question mark
fairy tale	wedding-ring
civil servant	weather forecast
TV news	fortune teller
brain surgeon	telephone book

A outra atividade de preparação, realizada também em fevereiro, foi a discussão de aspectos teóricos das colocações. (atividade de preparação 2)

A fim de explicar a idéia de co-ocorrência, partimos das colocações verbais. Essas colocações foram escolhidas porque a noção de co-ocorrência parece mais clara, no sentido de que uma palavra co-ocorre com a outra, mantendo em muitos casos seu significado de palavra individual, como por exemplo *miss a bus*, *win a game*. Não partimos das colocações denominadoras, também, por sabermos que muitas delas recebem nas gramáticas, nos dicionários e em outros estudos, como vimos no segundo capítulo, o nome de compostos ou palavras compostas.

A noção de co-ocorrência parece mais fácil de ser *enxergada* nas colocações verbais, pois pode-se facilmente identificar uma *base* e um *colocado*, nos termos de Hausmann (1985). Como lembra Tagnin (1998: 43), nas colocações verbais, a base é quase sempre um substantivo, de modo que o outro elemento é o colocado. Os elementos constituintes parecem mais definidos: são colocações verbais porque são verbos que comumente co-ocorrem com certos substantivos.

Pediu-se, então, que os alunos preenchessem uma lista de colocações verbais, sem consulta ou contexto já que eram todas de uso comum, para que checassem se conseguiam se lembrar dos verbos que co-ocorriam com esses substantivos. Como nosso objeto de estudo eram as colocações com função referencial, havia ao final da apostila uma lista de colocações denominadoras que os alunos deveriam também completar, sem ajuda de qualquer consulta ou contexto. As colocações verbais e as denominadoras foram então checadas oralmente com os alunos.

O objetivo da atividade era formalizar a existência de grupos de palavras que comumente co-ocorrem.

Atividade de preparação 2

COLLOCATIONS

"Students must learn how words combine or 'collocate' with each other. In any language, certain words regularly combine with certain other words or grammatical constructions. These recurrent, semi-fixed combinations, or *collocations*, can be divided into two groups: *grammatical collocations* and *lexical collocations*. Grammatical collocations consist of a dominant word - noun, adjective/participle, verb - and a preposition or a grammatical construction. Lexical collocations, on the other hand, do not have a dominant word; they have structures such as the following: verb + noun, adjective + noun, noun + verb, noun + noun, adverb + adjective, adverb + verb." (p.IX).

Examples of grammatical collocations in English are:

(with prepositions) by accident ; in advance ;

(with grammatical constructions) to want someone to do something

Examples of lexical collocations are:

to reach a verdict; to come to an agreement; to fly a kite;
best regards

a dog barks; blood circulates

a pack of dogs; a herd of cattle

deeply absorbed

to argue heatedly; to affect deeply

From: The BBI Combinatory Dictionary of English - A Guide to Word Combinations by Morton Benson, Evelyn Benson, Robert Ilson; John Benjamins Publishing Company, 1993.

"Collocation is the readily observable phenomenon whereby certain words co-occur in natural text with greater than random frequency" (p.8)

Examples: miss the bus; make a mistake; a broken home; to catch a cold.

From: Implementing the Lexical Approach by Michael Lewis, LTP, 1997.

"What is collocation?

Collocation is a feature of all languages. At its simplest, according to Rutherford, collocation is 'what goes together with what'."

"Different kinds of collocation

Collocations consist of two or more words. Simple examples might be:

verb + noun	<i>make a mistake</i>
adjective + noun	<i>heavy traffic</i>
adverb + verb	<i>totally misunderstand</i>
adverb + adjective	<i>extremely generous</i>
adjective + preposition	<i>guilty of (-ing)</i>
noun + noun	<i>a ceasefire agreement"</i>

From: 'Collocational Competence' by Jimmie Hill. In English Teaching Professional Issue Eleven April 1999, p.3-6.

Verb + Noun Collocations (Verb Collocations)

Fill in the blanks in order to make usual combinations:

..... attention	(prestar atenção)
..... the phone	(atender o telefone)
..... a question	(fazer uma pergunta)
..... a mistake	(cometer um erro)
..... business	(fazer negócios)
..... a compliment	(fazer um elogio)
..... a bill	(pagar uma conta)
..... money	(sacar dinheiro do banco)
..... money	(depositar dinheiro)
..... the truth	(dizer a verdade)
..... suicide	(cometer suicídio)
..... the bus	(perder o ônibus)
..... one's clothes	(vestir suas roupas)
..... one's clothes	(tirar suas roupas)
..... one's heart	(partir o coração de alguém)
..... one's mind	(decidir-se)
..... a job	(candidatar-se a um emprego)
..... a car	(ligar um carro)
..... a baby	(esperar neném)
..... a bus	(esperar um ônibus)
..... one's hair	(pintar o cabelo)
..... a cold	(estar com resfriado)
..... a headache	(estar com dor de cabeça)
..... a bike	(andar de bicicleta)

..... a shower	(tomar banho)
..... a cold	(pegar um resfriado)
..... a game	(ganhar um jogo)
..... money	(ganhar dinheiro)
..... children	(criar filhos)
..... a family	(formar uma família)
..... television	(assistir televisão)
..... a class	(assistir uma aula)

Noun + Noun Collocations / Adjective + Noun Collocations

(two words collocate to mean one 'thing')

Fill in the blanks in order to write the usual combination:

..... water	(água doce)
..... pencil	(lapiseira)
..... pen	(caneta-tinteiro)
..... box	(caixa de câmbio) (in a car)
..... paper	(papel higiênico)
..... room	(sanitário feminino)
..... room	(sanitário masculino)
..... account	(conta corrente) (bank)
..... account	(conta poupança)
..... Exchange	(Bolsa de Valores)
..... belt	(cinto de segurança)
..... floss	(fio dental)
..... cooker	(panela de pressão)
..... wheel	(volante) (car)

- **Atividades de conscientização ao longo do processo**

Não houve, ao longo do semestre, outras aulas teóricas acerca dessa noção do léxico. Houve sim uma conscientização indireta, chamando a atenção para as colocações.

Isso ocorreu, por exemplo, nos textos autênticos que traziam as colocações destacadas graficamente, isto é, as colocações foram por mim coloridas. Nesse exercício, as colocações ganharam uma visibilidade física.

Uma outra atividade de conscientização foi um exercício de tradução de várias colocações que haviam sido vistas previamente nos textos autênticos. O objetivo não era só testar a memória, mas principalmente dar visibilidade às colocações.

Foi também esse o objetivo de uma atividade de versão, em que os alunos deveriam verter para o inglês orações em português contendo algumas das colocações vistas previamente nos textos autênticos.

Foi, portanto, dessa forma indireta, sem se discutir teoria propriamente dita, que se deu o processo de conscientização, o qual entendemos como o processo de *dar visibilidade às colocações* nos textos autênticos.

Essas atividades de conscientização ao longo do semestre serão retomadas quando nos referirmos cronologicamente aos textos e às atividades usadas no experimento.

3.2.2 Atividades de leitura de textos autênticos

As atividades de leitura de textos autênticos tiveram dois objetivos:

1. - a compreensão da informação principal do texto, enxergando colocações, e
2. - a produção de um texto escrito, expressando a idéia principal do texto autêntico, empregando as colocações.

- **Os textos autênticos**

Os textos foram extraídos das revistas **TIME** e **NEWSWEEK**. Essas revistas foram selecionadas por serem de considerável circulação no Brasil, pelo menos em São Paulo, e por serem de caráter geral, isto é, abordarem assuntos de interesse geral.

Vale aqui mencionar que alguns alunos consideram essas revistas difíceis de serem lidas. Talvez, como já dissemos, por serem autênticas, ou seja, por não serem produzidas com o intuito didático, de sala de aula.

Foram selecionados textos curtos, pressupondo-se que, se os alunos mostravam receio ao enfrentar um texto autêntico, quanto maior fosse o texto mais difícil seria *quebrar* a resistência, pois implicaria ficar mais tempo numa atividade estressante. Optamos então por trabalhar com textos curtos, em geral de um parágrafo, acreditando que estaríamos lidando com esse *stress* em *doses homeopáticas*.

Além disso, optamos por esse tamanho, também, pelo fato de alguns alunos receberem e enviarem *e-mails* em inglês, nas suas atividades profissionais. Os *e-mails* se parecem, de certa forma e até certo ponto, com os textos que selecionamos, pois são textos relativamente curtos, de informação rápida, em que há uma atividade de compreensão e outra de produção, ao responderem a esses *e-mails*.

Embora curtos, todos os textos selecionados eram completos, ou seja, não foram truncados nem adaptados.

Buscamos também textos de interesse geral ou de assuntos que supúnhamos serem do conhecimento ou interesse dos alunos.

Os textos deveriam ser também atuais, isto é, de data concomitante com a data do curso, para enfatizar que o que os alunos estavam lendo era a língua que se usava naquele momento fora da sala de aula.

Estabelecia-se assim um elo entre a língua usada na sala de aula e a língua fora dela, a língua do mundo real, por assim dizer, tão real quanto os *e-mails* que recebiam e respondiam no dia-a-dia.

Sempre que possível, buscamos também textos com figuras ou ilustrações para facilitar a leitura pois, além de lerem as palavras, os alunos poderiam ler as imagens; em outras palavras, a presença de imagens poderia ajudar a solucionar ou minimizar alguma deficiência quanto ao conhecimento do vocabulário.

Ao receberem um texto com uma figura, mesmo que inconscientemente, os alunos já o estavam de certa forma lendo, pois sendo a figura e o título parte do texto, ao verem a figura possivelmente já a estavam interpretando. Por isso julgamos que as figuras pudessem ser uma motivação à leitura.

Uma condição importante na escolha do texto foi a presença de alguma colocação denominadora. É possível, entretanto, percebermos dois tipos de colocações denominadoras: aquelas que são necessárias para se expressar o tema do texto, as quais vamos chamar de colocações temáticas, e as colocações secundárias, usadas no desenvolvimento do tema.

Sempre que possível, selecionamos textos em que a idéia principal exigisse a presença de uma colocação denominadora para ser expressa.

Devemos ainda mencionar que os mesmos textos autênticos foram lidos por alunos dos vários níveis de proficiência na língua inglesa - iniciantes, intermediários, avançados -, já que a mesma reação de *medo* foi percebida/observada nos três níveis.

Os alunos iniciantes, todavia, como já dissemos, leram um número menor de textos pois só lhes foi pedido ler aqueles textos que classifiquei como *mais fáceis*, partindo da pressuposição de que seu conhecimento de inglês seria suficiente para a leitura. Como lembra Lewis (1996: 29), o professor é elemento influente no processo de aquisição pois pode motivar nos alunos certas atitudes. Foi com o intuito de evitar uma desmotivação que a minha presença se evidenciou na escolha desses textos.

Ao longo do processo, quando o *medo* parecia ceder, os alunos com mais proficiência na língua liam e escreviam com maior facilidade do que os com menos proficiência, o que era de se esperar.

Consequentemente, quanto maior a proficiência na língua e maior a confiança do aluno, mais detalhada seria a informação produzida no seu

texto, ressaltando-se a existência de fatores responsáveis pelas diferenças individuais de cada pessoa, que devem se refletir na própria facilidade ou não de escrever um texto, qualquer que seja a língua. A personalidade e a motivação podem ser exemplos desses fatores.

Em resumo, a escolha dos textos obedeceu, em geral, aos seguintes critérios: os textos deveriam ser curtos, de assunto de conhecimento e interesse geral, de inglês *fácil*, com figuras, e com colocações denominadoras - de preferência temáticas. Em outras palavras, buscamos as colocações denominadoras em textos autênticos que preenchessem esses requisitos.

- **A produção escrita do aluno**

As atividades de leitura vinham acompanhadas de uma produção escrita do aluno. O objetivo dessa atividade era que os alunos treinassem escrever na língua inglesa, não como um exercício didático do tipo *preencha a lacuna com o tempo verbal correto* ou *complete com a colocação correta*, mas como um exercício mais comunicativo, no sentido de que não se explorava a gramática e o vocabulário pela gramática ou pelo vocabulário em si, mas empregava-se a gramática e o vocabulário como um meio para se obter um fim: expressar uma informação. O exercício tinha por motivação não a gramática, mas a expressão de uma idéia, assim como numa situação comunicativa oral em que se faz um pedido, uma reclamação, se conta um fato, enfim, um exercício em que a língua é usada como meio e não como fim. (Lewis, 1996: 50)

As atividades de produção escrita tinham por finalidade então treinar os alunos em expressar suas idéias na língua inglesa, situação em que, se necessário, poderiam recorrer ao texto autêntico, pois possuíam-no sempre à mão. Não pretendiam ser atividades de memória, mas de compreensão e habilidade em escrever idéias.

Assim, esperava-se que ao lerem e *enxergarem* as colocações temáticas, por exemplo, as utilizariam como unidades lexicais na sua produção escrita.

Ao se pedir que re-escrevessem o texto, ou melhor, que produzissem um texto escrito informando a idéia principal, não se pedia explicitamente que usassem colocações.

Nos textos autênticos em que não houvesse colocações temáticas, só colocações secundárias, era possível que os alunos expressassem a idéia principal sem usar qualquer colocação denominadora. Se, entretanto, usassem alguma das colocações secundárias, poderíamos entender que *enxergaram* essas unidades lexicais, ainda que não necessárias para expressar o tema/tópico do texto.

Nossa intenção era que, dada a necessidade de entenderem os textos para poderem informar a idéia principal, acabassem por *enxergar* algumas colocações denominadoras. Buscávamos que, ao lerem o texto e ao expressarem a idéia principal nos seus textos escritos, ganhassem - pelo uso das colocações - uma língua mais natural, mais fluente. (Pawley & Syder, 1983; Hill, 1999)

Por fim, deve-se lembrar que os alunos podiam, por vezes, usar as colocações nos seus textos sem conseguirem expressar a idéia principal do texto. Nesse caso, o objetivo maior da atividade não era alcançado. Além disso, devemos mencionar que não buscamos fazer qualquer análise de erros nos textos escritos pelos alunos, quer fossem erros gramaticais quer de coerência e coesão. Nosso enfoque era a comunicação, isto é, comunicar a informação ao leitor ainda que gramaticalmente imperfeita.

- **Os textos autênticos em ordem cronológica**

O quadro a seguir lista os textos dados no primeiro semestre de 2000, junto com a data.

Texto	data em que foi dado
<i>Braking car thefts</i> (Time , Oct 18, 1999)	março
<i>Bean count</i> (Time , March 13, 2000)	março
<i>Reefer madness</i> (Time March 13, 2000)	março
<i>Bali</i> (Time , March 13, 2000)	março/abril
<i>Nor any drop to drink</i> (Time , April 3, 2000)	abril
<i>Hormones and the heart</i> (Time , April 24, 2000)	maio
<i>Freshwater</i> (Time , April-May 2000)	maio
<i>Manila</i> (Time , June 5, 2000)	junho
<i>Breathe deeply</i> (Newsweek , June 26, 2000)	junho

A seguir, apresentamos cronologicamente os textos autênticos (com as respectivas atividades, quando existentes) usados durante o experimento. Após cada texto, há um breve comentário relatando os resultados alcançados.

- **Atividade 1**

título: *Braking car thefts* (**TIME** october 18, 1999, p.58)

BRAKING CAR THEFTS

Steering-wheel locks like the Club are nifty anti-theft devices, except for one problem: a skilled thief can cut through the steering wheel where they are attached, remove the lock and drive off in your BMW. The new Autolock from Lawman Order Corp. (available at the site unbrakeable.com) tries to solve this problem by attaching to the brake pedal, which is much harder to sever. Then again, with the steering wheel untethered, a thief might try to drive the car anyway and smash your Beemer into a tree. Oops!

colocações denominadoras: car thefts
steering wheel
steering wheel locks
anti-theft devices
brake pedal

colocações temáticas: steering wheel (locks)
brake pedal

número de alunos: oito

data: início de março

conceito dado:

no primeiro texto escrito: 6 - good

2 - ok

no segundo texto escrito: 4 - good

4 - ok

Esse texto - lido em março - foi dado duas vezes a cada aluno na mesma aula. Após os alunos lerem e escreverem um texto expressando a idéia principal, o texto foi discutido oralmente - até mesmo traduzido quanto às colocações. Então os alunos receberam nova folha com o texto, para produzirem um novo texto informando a idéia principal.

O resultado foi que os alunos que não haviam identificado as colocações na primeira leitura, após a discussão, fizeram uso delas no segundo texto que escreveram.

No primeiro texto, dos 8 alunos, 2 não conseguiram expressar a idéia principal, sendo seus textos desconsiderados. Dos demais, três alunos usaram colocações, sendo as mais usadas *brake pedal* e *steering wheel*.

No segundo texto, os 8 alunos usaram colocações, dos quais os mesmos 2 escreveram um texto muito confuso, sendo portanto desconsiderados na contagem das colocações. Dos 6 alunos que usaram colocações:

- 1 usou car thefts,
- 4 usaram steering wheel,
- 3 usaram steering wheel lock(s),
- 5 usaram brake pedal.

Portanto, podemos concluir que, após a discussão, os alunos incorporaram as colocações a seus textos.

O quadro abaixo, que se repetirá após cada texto autêntico, mostra quais colocações denominadoras, dentre as presentes no texto lido, cada aluno participante da atividade empregou. Não haverá quadros para as atividades de conscientização.

BRAKING CAR THEFTS - 1.a produção escrita dos alunos

	car thefts	steering wheel	steering wheel lock	anti-theft device	brake pedal	TOTAL
1 (I – a)	-	-	-	-	-	0
2 (I – a)	-	-	-	-	+	1
3 (I – a)	-	-	-	-	-	0
4 (A – a)	-	++	-	-	++	2
5 (I – a)	-	+	-	-	-	1
6 (I – t)	-	-	-	-	-	0
7 (I – t)	-	-	-	-	-	0
8 (I – t)	-	-	-	-	-	0

BRAKING CAR THEFTS - 2.a produção escrita dos alunos

	car thefts	steering wheel	steering wheel lock	anti-theft device	brake pedal	TOTAL
1 (I – a)	+	+	-	-	+	3
2 (I – a)	-	-	+	-	+	2
3 (I – a)	-	+	-	-	+	2
4 (A – a)	-	+	+	-	+	3
5 (I – a)	-	-	+	-	-	1
6 (I – t)	-	+	-	-	+	2
7 (I – t)	-	+	+	+	+	4
8 (I – t)	+	-	-	-	-	1

As colocações temáticas aparecem em **negrito**.

A presença da colocação é expressa pelo sinal (+) e a ausência pelo sinal (-). Há alunos em que há mais de um sinal + para a mesma colocação, significando quantas vezes usaram a colocação.

Quanto à identificação dos alunos, esta se dá por meio de números: cada número ao alto da tabela refere-se a um aluno. Abaixo do número, encontra-se a informação acerca da proficiência e da faixa etária do aluno. Assim, leia-se:

B (Beginner) = iniciante

I (Intermediate) = intermediário

A (Advanced) = avançado

a (adult) = adulto/adulta

t (teenager) = adolescente masculino/feminino

- **Atividade 2**

título: *Bean Count* (**Time** March 13, 2000, p.55)

GOOD NEWS

BEAN COUNT Apparently beans really are, as the old schoolyard rhyme insists, "good for the heart." After reviewing the dietary habits of nearly 12,000 men and women, researchers report that eating beans four times a week can reduce the incidence of heart disease, including heart attacks, by 20%. Any legume will do, even peas, peanuts and soy. It's thought that the vegetable protein in beans may help reduce cholesterol as well as lower blood pressure.

colocações denominadoras: dietary habits

heart disease

heart attacks

vegetable protein

blood pressure

colocações temáticas: heart disease

número de alunos: vinte e cinco

data: março

conceito dado: 1 - very good

14 - good

10 - ok

Os alunos deveriam ler o texto e produzir um texto informando a idéia principal. Dos 25 alunos, 5 tiveram problemas em expressar a idéia principal ou expressaram alguma informação errada.

No tocante às colocações denominadoras, dos 24 alunos, 15 usaram colocações, sendo que:
 8 usaram heart disease,
 7 usaram heart attack(s),
 4 usaram vegetable protein,
 8 usaram blood pressure (1 usou high blood pressure).

Observa-se que a colocação temática foi a mais usada.

BEAN COUNT - produção escrita do aluno

	dietary habits	heart disease	heart attacks	vegetable protein	blood pressure	TOTAL
1 (I - a)	-	-	-	-	-	0
3 (I - a)	-	-	-	-	-	0
4 (A - a)	-	-	-	-	-	0
5 (I - a)	-	-	-	-	-	0
6 (I - t)	-	-	-	-	-	0
7 (I - t)	-	+	+	-	-	2
8 (I - t)	-	+	+	+	-	3
9 (A - a)	-	-	-	-	-	0
10 (A - a)	-	-	-	+	+	2
11 (B - a)	-	-	-	-	-	0
12 (A - a)	-	-	-	-	+	1
13 (A - a)	-	-	-	-	-	0
14 (A - a)	-	-	-	+	+	2
15 (I - a)	-	-	-	-	+	1
16 (A - a)	-	+	+	-	+	3
17 (I - a)	-	+	-	-	+	2
18 (B - a)	-	-	-	-	-	0
19 (B - a)	-	-	-	-	-	0
20 (I - a)	-	-	-	-	-	0
21 (A - a)	-	+	+	-	+	3
22 (I - a)	-	-	+	-	-	1
23 (A - a)	-	-	+	-	+	2
24 (B - a)	-	+	+	-	-	2
25 (B - a)	-	+	-	-	-	1

26 (B – a)	-	+	-	+	-	2
--------------	---	---	---	---	---	---

Esse mesmo texto foi visto novamente - ainda em março - em geral na aula seguinte à que produziram o texto escrito. Nessa nova atividade, entretanto, o texto trazia algumas lacunas, que os alunos deveriam preencher:

GOOD NEWS

BEAN COUNT Apparently beans really are, as the old schoolyard rhyme insists, "good for the heart." After reviewing the _____ habits of nearly 12,000 men and women, researchers report that eating beans four times a week can reduce the incidence of _____ disease, including _____ attacks, by 20%. Any legume will do, even peas, peanuts and soy. It's thought that the _____ protein in beans may help reduce cholesterol as well as lower _____ pressure.

Foi pedido aos alunos que preenchessem as lacunas com algo que fizesse sentido, caso não lembrassem das colocações.

O intuito da atividade era não só testar a aprendizagem por meio da memória mas também servir como conscientização desses itens lexicais, dando-lhes assim visibilidade.

O elemento omitido foi sempre o determinante ou, nos termos de Hausmann, o colocado.

Nove alunos participaram da atividade, sendo que todos preencheram corretamente pelo menos uma colocação.

O número de alunos que preencheu corretamente cada colocação formando as mesmas do texto autêntico foi:

dietary habits: 0

heart disease: 3

heart attacks: 8

vegetable protein: 3

blood pressure: 6

O exercício, embora realizado por poucos alunos, parece mostrar que os alunos lembraram das colocações de uso mais comum.

- **Atividade 3**

título: *Reefer Madness* (**Time** March 13, 2000, p.55)

colocações denominadoras:	marijuana users
	heart attack
	heart rate
	coronary disease
	physical shape

colocações temáticas: marijuana users

heart attack

número de alunos: treze

data da atividade: março

conceito dado: 1 - excellent

6 - good

6 - ok

Os alunos leram esse texto e produziram um texto escrito informando a idéia principal.

Dos 13 alunos, 8 escreveram alguma informação errada.

Desses 13 alunos, 11 usaram alguma colocação.

Cada colocação foi usada pelo seguinte número de alunos:

marijuana users: 1

heart attack: 9

heart rate: 3

coronary disease: 4

physical shape: 3

O que se pode perceber é que os alunos tiveram certa dificuldade em entender o texto, mas que, ainda assim, usaram colocações.

REEFER MADNESS - produção escrita do aluno

	marijuana users	heart attack(s)	heart rate	coronary disease	physical shape	TOTAL
1 (I - a)	-	-	+	-	-	1
3 (I - a)	-	+	-	-	-	1
4 (A - a)	-	+	-	-	-	1
5 (I - a)	-	-	-	-	-	0
6 (I - t)	-	+	+	-	-	2
7 (I - t)	-	+	+	+	+	4
8 (I - t)	-	-	-	+	-	1
13 (A - a)	-	+	-	-	-	1
14 (A - a)	-	+	-	-	-	1

15 (I – a)	-	-	-	-	-	0
16 (A – a)	-	+	-	-	+	2
21 (A – a)	-	+	-	+	+	3
23 (A – a)	+	+	-	+	-	3

- **Atividade 4**

título: *Bali* (Time March 13, 2000, p.2)

ASIA BALI

While Westerners tend to see the start of a new year as the opportunity for often raucous celebrations, the Balinese mark the beginning of their 210-day lunar calendar with a day of silence. Falling this year on April 4, Nyepi is a time for meditation and prayer, with all but essential traffic banned from the streets and tourists required to stay inside their hotels. As well as focusing the mind on spiritual matters, the period of silence is designed to convince evil spirits—aroused by elaborate and noisy exorcism rituals and processions held the day before Nyepi—that the island is uninhabited.

PHILIPPE WEISBECKER FOR TIME

colocações denominadoras: new year
 lunar calendar
 spiritual matters
 evil spirits
 exorcism rituals

colocações temáticas: new year

número de alunos: quinze

data: final de março e início de abril

conceito dado: 1 - excellent
 1 - very good
 6 - good
 7 - ok

Esta foi também uma atividade de leitura e produção de texto escrito.

Dos 15 alunos, 9 ou não conseguiram informar a idéia principal ou escreveram alguma informação errada.

Dos 15, 14 alunos usaram alguma colocação.

As colocações usadas pelos alunos foram:

new year: 6

lunar calendar: 5

spiritual matters: 3

evil spirits: 5

exorcism rituals: 3

Percebe-se aqui que a colocação temática foi usada por menos da metade dos alunos, o que talvez explique o número de alunos que não conseguiu informar a idéia principal satisfatoriamente.

BALI - produção escrita do aluno

	new year	lunar calendar	spiritual matters	evil spirits	exorcism rituals	TOTAL
3 (l - a)	+	+	-	+	-	3
4 (A - a)	-	-	-	-	-	0
6 (l - t)	-	-	-	-	+	1
7 (l - t)	-	+	-	+	-	2
8 (l - t)	-	+	-	-	-	1

9 (A - a)	+	-	-	+	-	2
12 (A - a)	++	-	-	-	-	1
16 (A - a)	-	+	-	+	-	2
18 (B - a)	-	-	-	-	+	1
19 (B - a)	-	-	+	-	-	1
21 (A - a)	-	-	-	+	+	2
22 (I - a)	+	-	-	-	-	1
23 (A - a)	+	-	+	-	-	2
27 (A - a)	-	+	+	-	-	2
28 (B - a)	+	-	-	-	-	1

- **Atividade 5**

título: *Nor any drop to drink* (**Time** April 3, 2000, p.10)

I M A G E S

MARCO NAIMAN—REUTERS

Nor Any Drop to Drink

Water is essential to life. The adult human body is about 75% water, with up to 85% of brain cells liquid; even teeth are 10% moisture. The body needs a constant supply of clean water to remain healthy. Around 71% of the planet is covered in H₂O, but 97.5% of it is salt water and of the remaining 2.5% some 70% is frozen in the polar icecaps. With around 30% of the re-

maining fresh water present as soil moisture or in underground aquifers, less than 1% is accessible for direct human use. As the world marked International Water Day last week, experts meeting at the World Water Forum in the Hague estimated that 1 billion people worldwide lack clean drinking water and around 3 billion do not have adequate sanitation.

colocações denominadoras:

- human body
- brain cells
- clean water
- salt water
- polar icecaps
- fresh water
- soil moisture
- underground aquifers
- human use
- International Water Day
- World Water Forum
- drinking water
- adequate sanitation

colocações temáticas: 0

número de alunos: vinte

data da atividade: abril

conceito dado: 1 - very good

13 - good

5 - ok

1 - sem conceito (Esta aluna, cuja interação comigo é muito boa, ficou sem conceito porque apresentou um texto escrito surpreendentemente muito aquém de sua capacidade. Pedi-lhe então para organizar suas idéias no texto escrito. Agi assim, por acreditar que o fato de não atribuir um conceito não implicaria uma desmotivação.)

Esta atividade consistiu da leitura e produção de um texto escrito informando a idéia principal.

Interessante é que não há uma colocação temática: podemos dizer que, de modo geral, o texto aborda a água.

Dos 20 alunos, 10 deram alguma informação errada, sendo a mais comum, erros na porcentagem.

Dos 20 alunos, 19 usaram alguma colocação.

Cada colocação foi usada pelo seguinte número de alunos:

human body: 8
 brain cells: 1
 clean water: 7
 salt water: 5
 polar icecaps: 1
 fresh water: 4
 soil moisture: 0
 underground aquifers: 0
 human use: 5
 International Water Day: 3
 World Water Forum: 3
 drinking water: 1
 adequate sanitation: 10

Esta atividade sugere que os alunos *enxergaram* as colocações denominadoras, ainda que nenhuma delas fosse necessária para expressar o tema do texto. Elas podem ter sido usadas como recursos de precisão na informação adicional que expressaram em seus textos.

NOR ANY DROP TO DRINK - produção escrita dos alunos

	human body	brain cells	clean water	salt water	polar icecaps	fresh water	soil moisture	underground aquifers	human use	International Water Day	World Water Forum	drinking water	adequate sanitation	TOTAL
1 (I - a)	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	2
3 (I - a)	-	-	-	-	-	++	-	-	-	-	+	-	+	3
4 (A - a)	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	3
6 (I - t)	+	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	4
7 (I - t)	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
8 (I - t)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	1
11 (B - a)	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	3
13 (A - a)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	1
15 (I - a)	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	2
17 (I - a)	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	2
21 (A - a)	+	+	+	+	-	+	-	-	+	-	-	-	+	7

22 (I – a)	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	3
24 (B – a)	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	2
25 (B – a)	-	-	+++	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
26 (B – a)	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	2
27 (A – a)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	3
29 (A – a)	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	4
31 (I – a)	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
32 (B – a)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
33 (A – a)	-	-	+	-	-	++	-	-	-	-	-	-	-	2

- **Atividade 6**

título: *Hormones and the Heart* (**Time** April 24, 2000, p.50)

HORMONES AND THE HEART More confusion for women on hormone-replacement therapy: a second look at data released two years ago about women with heart disease suggests that estrogen and progestin may slightly lower the risk of heart attack among subjects with high levels of a form of cholesterol called lipoprotein-a. In women with normal or low levels of the cholesterol, however, the hormones seemed to raise the heart-attack risk. You should probably discuss this latest hormone dilemma with your doctor—and stand by for more conclusive data.

—By Janice M. Horowitz

Sources: Good News—*Archives of Internal Medicine* (4/10/00); FDA, Bad News—(1 & 2) *Journal of the American Medical Association* (4/12/00)

colocações denominadoras:

- hormone-replacement therapy
- heart disease
- heart attack
- the risk of heart attack
- the heart attack risk
- conclusive data

colocações temáticas:

- hormone-replacement therapy
- heart attack

número de alunos: dezesseis

data da atividade: maio

conceito dado: 2 - very good

3 - good

8 - ok

3 - sem conceito ⁴⁰

Esta atividade teve um procedimento diferente das anteriores. Ao receberem os textos autênticos, os alunos foram solicitados a fornecer a tradução para o português das seguintes colocações: *hormone-replacement therapy*, *heart disease*, *heart attack*, e *heart attack risk*. Após a tradução oral, foi pedido que produzissem um texto escrito informando a idéia principal do texto.

A atividade constituiu-se assim, além de um exercício de compreensão e produção, em um exercício de conscientização, dando visibilidade às colocações denominadoras.

Uma observação interessante nesse texto é que ele apresenta duas combinações para nomear o mesmo referente: *the heart attack risk* e *the risk of heart attack*, sendo que cada combinação traz em si a colocação denominadora *heart attack*. Listamos as três combinações como colocações denominadoras para observarmos se os alunos *enxergavam* só *heart attack* ou se *enxergavam* uma unidade lexical maior. De 12 alunos que usaram *heart attack*, só 4 não empregaram pelo menos uma das combinações maiores, estando entre esses 4 alunos, 1 que usou *the risks of the heart attack*. Percebe-se então que vários alunos *enxergaram* uma colocação dentro de uma combinação lexical maior, também denominadora.

Dos 16 alunos que participaram da atividade, 14 usaram colocações nos seus textos; 12 apresentaram problemas de informação, sendo que dentre eles, 7 não conseguiram informar a idéia principal do texto.

Cada colocação foi usada pelo seguinte número de alunos:

⁴⁰ - Um desses alunos não recebeu conceito porque o texto escrito que me entregou veio riscado, indicando que estava cancelado; escrevi somente um ponto de interrogação. Os outros dois, por serem alunas de nível avançado e me apresentarem um texto muito pobre, optei por escrever-lhes qual o problema de seu texto, sem atribuir-lhes um conceito, acreditando que minha atitude não as desmotivaria.

hormone-replacement therapy: 5

heart disease: 8

heart attack: 12

the risk of heart attack: 5

the heart attack risk: 7

conclusive data: 0

Percebe-se que, mesmo traduzindo as colocações antes de produzirem seus textos escritos, os alunos tiveram dificuldade em expressar a idéia principal, o que leva a crer que conhecer essas colocações não foi suficiente para uma leitura eficiente.

HORMONES AND THE HEART - produção escrita dos alunos

	hormone-replacement therapy	heart disease	heart attack	the risk of heart attack	the heart attack risk	conclusive data	TOTAL
1 (I - a)	+	-	+	-	+	-	3
4 (A - a)	+	+	-	-	-	-	2
5 (I - a)	-	-	+	-	+	-	2
6 (I - t)	-	+	+	+	-	-	3
7 (I - t)	-	+	++	-	+	-	3
8 (A - a)	-	-	-	-	-	-	0
9 (A - a)	-	-	+	-	-	-	1
10 (A - a)	-	+	++	+	+	-	4
13 (A - a)	-	+	-	-	-	-	1
15 (I - a)	+	-	+	-	+	-	3
16 (A - a)	-	-	+	+	-	-	2
21 (A - a)	+	+	++	+	+	-	5
27 (A - a)	-	+	++	+	+	-	4
29 (A - a)	+	-	++	-	-	-	2
31 (I - a)	-	-	-	-	-	-	0
33 (A - a)	-	+	++	-	-	-	2

• Atividade 7

títulos:

texto (a): *Bali* (**Time** March 13, 2000, p.2)

texto (b): *Reefer Madness* (**Time** March 13, 2000, 55)

texto (c): *Bean Count* (**Time**, March 13, 2000, p.55)

texto (d): *Nor Any Drop to Drink* (**Time**, April 13, 2000, 10)

**ASIA
BALI**

While Westerners tend to see the start of a new year as the opportunity for often raucous celebrations, the Balinese mark the beginning of their 210-day lunar calendar with a day of silence. Falling this year on April 4, Nyepi is a time for meditation and prayer, with all but essential traffic banned from the streets and tourists required to stay inside their hotels. As well as focusing the mind on spiritual matters, the period of silence is designed to convince evil spirits—aroused by elaborate and noisy exorcism rituals and processions held the day before Nyepi—that the island is uninhabited.

Time, March 13, 2000, p.2

BAD NEWS

RELIEF MADNESS Time m. Middle-aged and elderly marijuana users may increase their risk of a heart attack fivefold in the first hour after lighting up. The danger—like the high—seems to subside by the second hour. Pot raises the heart rate by about 40 beats a minute, scientists say, and this is especially problematic for folks with undiagnosed coronary disease. For someone in good physical shape, marijuana is about twice as risky as sex.

Time, March 13, 2000, p.55

GOOD NEWS

BEAN COUNT Apparently beans really are, as the old schoolyard rhyme insists, "good for the heart." After reviewing the dietary habits of nearly 12,000 men and women, researchers report that eating beans four times a week can reduce the incidence of heart disease, including heart attacks, by 20%. Any legume will do, even peas, peanuts and soy. It's thought that the vegetable protein in beans may help reduce cholesterol as well as lower blood pressure.

Time, March 13, 2000, p.55

Nor Any Drop to Drink

Water is essential to life. The adult human body is about 75% water, with up to 85% of brain cells liquid; even teeth are 10% moisture. The body needs a constant supply of clean water to remain healthy. Around 71% of the planet is covered in H₂O, but 97.5% of it is salt water and of the remaining 2.5% some 70% is frozen in the polar icecaps. With around 30% of the remaining fresh water present as soil moisture or in underground aquifers, less than 1% is accessible for direct human use. As the world marked International Water Day last week, experts meeting at the World Water Forum in the Hague estimated that 1 billion people worldwide lack clean drinking water and around 3 billion do not have adequate sanitation.

Time, April 3, 2000, p.10

colocações denominadoras:

- (a): new year
lunar calendar
spiritual matters
evil spirits

- exorcism rituals
- (b): marijuana users
- heart attack
- heart rate
- coronary disease
- physical shape
- (c): schoolyard rhyme
- dietary habits
- heart disease
- heart attacks
- vegetable protein
- blood pressure
- (d): human body
- brain cells
- clean water
- salt water
- polar icecaps
- fresh water
- soil moisture
- underground aquifers
- human use
- International Water Day
- drinking water

número de alunos: dezesseis

data: abril

Esta não foi uma atividade de compreensão e produção de um texto escrito. Foi uma atividade de conscientização - dando visibilidade às colocações -, e de memória, ao testar a aprendizagem das colocações.

O objetivo deste exercício foi também observar se os alunos, ao verem as colocações identificadas em textos já conhecidos, encontravam mais rapidamente as traduções.

Os alunos receberam em uma mesma folha esses quatro textos, todos já lidos em aulas anteriores, trazendo as colocações destacadas em cor

laranja. Foi pedido aos alunos que escrevessem em português a tradução dessas colocações. Lembrou-se aos alunos que poderiam ler os textos para ajudá-los a lembrar (ou encontrar) a tradução das colocações. Todavia, como o exercício foi dado no final da aula e havia pouco tempo, acreditamos que muitos alunos que não sabiam a tradução tiveram *preguiça* de ler os textos cuidadosamente.

Cada colocação foi traduzida corretamente pelo seguinte número de alunos:

- (a): new year: 10
lunar calendar: 14
spiritual matters: 3
evil spirits: 2
exorcism rituals: 10
- (b): marijuana users: 6
heart attack: 9
heart rate: 8
coronary disease: 1
physical shape: 5
- (c): schoolyard rhyme: 4
dietary habits: 7
heart disease: 9
heart attacks: 12
vegetable protein: 11
blood pressure: 14
- (d): human body: 15
brain cells: 8
clean water: 12
salt water: 15
polar icecaps: 2
fresh water: 4
soil moisture: 1
underground aquifers: ?
human use: 8

International Water Day: 15

drinking water: 4

Percebe-se que as colocações mais aprendidas - isto é, as que os alunos mais reconheceram - foram *new year, lunar calendar, exorcism rituals, heart attack, heart disease, vegetable protein, blood pressure, human body, clean water, salt water, International Water Day*. Todas essas colocações foram corretamente traduzidas por mais da metade dos alunos.

Mais uma vez, o intuito do exercício foi dar visibilidade às colocações.

- **Atividade 8**

Write the following sentences in English.

- ① Algumas pessoas acreditam que uma alimentação saudável pode reduzir a incidência de ataques cardíacos.
- ② Se você tem pressão alta, você deve procurar ajuda médica.
- ③ ① corpo humano é formado por uma grande quantidade de água.
- ④ Grande parte da água da terra está nos oceanos, mas é água salgada.
- ⑤ A água doce é encontrada também nos rios e nos lagos.
- ⑥ Muitas pessoas no mundo não têm água potável.
- ⑦ Você acredita em espíritos do mal?

colocações denominadoras:

ataques cardíacos = heart attacks

pressão alta = high blood pressure

corpo humano = human body

água salgada = salt water

água doce = fresh water

água potável = drinking water

espíritos do Mal = evil spirits

número de alunos: dezoito

data: maio

Esta atividade realizada, como a anterior, no meio do semestre pretendeu conscientizar os alunos sobre a existência de um léxico mais complexo, dando visibilidade uma vez mais às colocações denominadoras, nosso objeto de estudo. A presença desta e da atividade anterior, específicas de aprendizagem das colocações, buscou formalizar visualmente a existência de itens lexicais maiores do que uma palavra.

Nesta atividade, os alunos deveriam verter as frases acima para o inglês.

Observe-se que cada frase continha uma colocação denominadora em português que, por sua vez, correspondia também a uma colocação denominadora em inglês. Nenhuma colocação foi graficamente destacada, de modo que o enfoque foi a frase inteira e não apenas a colocação. Em outras palavras, não se chamou a atenção para as colocações; elas eram um dos itens lexicais dentro de cada frase.

Como todas as frases traziam colocações vistas pelos alunos em textos anteriormente lidos, a atividade pode ser considerada, não só sob o ponto de vista da conscientização, mas também sob o ponto de vista da aprendizagem dessas colocações, ou seja, o enfoque foi a produção e não a compreensão das colocações.

O número de alunos que produziu cada uma das colocações foi:

heart attack: 10

high blood pressure: 3

human body: 18

salt water: 8

fresh water: 6

drinking water: 0

evil spirits: 4

2 alunos usaram *potable water* para *drinking water*.

Os 6 alunos que empregaram a colocação *fresh water* para *água doce*, empregaram-na grafada separadamente, como no(s) texto(s) visto(s)

anteriormente. Na atividade a seguir, cujo texto autêntico trará esta mesma colocação grafada como uma palavra simples, veremos que os alunos a usarão como no texto seguinte.

Mas voltemos a análise desta atividade. O resultado sugere que há colocações que foram mais aprendidas do que outras, talvez porque os alunos as encontrem mais frequentemente, mesmo fora da sala de aula. Dentre os textos analisados até aqui, a colocação *heart attack* apareceu em três textos, o que possivelmente pode explicar o número de alunos que a usaram. As outras colocações apareceram em apenas um dos textos. A colocação *human body* foi usada por todos os alunos, o que leva a crer que é uma colocação conhecida dos alunos.

O que parece estar sugerido é que produzir as colocações sem um auxílio (por exemplo, do texto autêntico) pressupõe que o aluno consiga baixá-las da memória como unidades pré-fabricadas. Este exercício opõe-se aos outros, pois neles o enfoque é *enxergar* esses ítems lexicais enquanto neste é produzir esses ítems.

• Atividade 9

título: *Freshwater* (Time, April-May 2000, 19)

FRESHWATER

These are the most critical of ecosystems since all organisms need water to survive. Human water consumption rose sixfold in the past century, double the rate of population growth. People now use 54% of available freshwater, and additional demand will further jeopardize all other ecosystems.

OUTLOOK
Water scarcity may soon limit economic development, particularly in parts of China, where supplies are already inadequate to meet the needs of people, industry and agriculture.

Pollution
Fertilizers, silts, sewage and other effluents have killed lakes and poisoned rivers

Conversion, diversion and fragmentation
Half the world's wetlands have been drained, destroying habitat

Overuse
So much water has been taken from rivers like the Colorado, Yellow and Ganges that they sometimes dry up before reaching the sea

Invasions
Introduction of nonnative species into an environment disrupts the existing balance. Zebra mussels, left, introduced into the Great Lakes from the Caspian, have clogged water-supply systems

Extinction
Biodiversity is more endangered in freshwater than in any other ecosystem

Sources: U.N. and partners. Outlook ratings by TIME, based on PAGE assessment.

TIME, APRIL-MAY 2000

colocações denominadoras: population growth
freshwater
economic development
nonnative species
Zebra mussels
Great Lakes
water-supply systems

colocações temáticas: freshwater

número de alunos: vinte e um

data: maio (principalmente)

conceito dado ao texto (máximo de cinco): 3 - cinco
2 - quatro
1 - três e meio
7 - três
4 - dois
3 - um
1 - sem conceito ⁴¹

Este texto constituiu parte do primeiro teste do semestre. Em geral, durante o semestre os alunos fazem dois testes: um por volta do meio do curso e outro ao final.

O primeiro teste teve como tema *Earth, ecology, environment*.

O texto deste teste apresenta algumas peculiaridades. Foi um texto um pouco mais longo pois compunha-se de mais de um parágrafo. O seu título, *freshwater*, é uma colocação que os alunos já haviam visto em textos e atividades anteriores, não grafada como uma palavra só, mas grafada como duas palavras separadas: *fresh water*. *Freshwater* ou *fresh water* expressava exatamente o tema/tópico do texto.

Além disso, o fato de estarem se submetendo a um teste consistia para os alunos uma situação de mais *stress*, pois de certa maneira esperavam quantificar seu conhecimento.

⁴¹ - Este aluno não recebeu conceito porque fez o teste mas deixou em branco a questão referente a esta atividade; coloquei só um ponto de interrogação.

Dos 21 alunos, 8 escreveram alguma informação errada, sendo que dentre eles, 4 não conseguiram expressar a informação principal do texto.

Dos 21 alunos, 16 usaram alguma colocação do texto.

Cada colocação foi usada pelo seguinte número de alunos:

population growth: 0

freshwater: 14

economic development: 6

nonnative species: 1

Zebra mussels: 0

Great Lakes: 0

water-supply systems: 1

O que se percebe é que a colocação mais usada foi a temática - *freshwater* - e que todos que a usaram, usaram-na conforme grafada no texto, ou seja, como uma palavra só. Nenhum aluno grafou a colocação como vista no texto de aulas anteriores: *fresh water*.

FRESHWATER - produção escrita dos alunos

	population growth	freshwater	economic development	nonnative species	Zebra mussels	Great Lakes	water-supply systems	TOTAL
1 (I - a)	-	+	-	-	-	-	+	2
2 (I - a)	-	++	+	-	-	-	-	2
4 (A - a)	-	+	+	-	-	-	-	2
5 (I - a)	-	-	-	-	-	-	-	0
6 (I - t)	-	-	-	+	-	-	-	1
7 (I - t)	-	-	-	-	-	-	-	0
8 (I - t)	-	-	-	-	-	-	-	0
9 (A - a)	-	+	-	-	-	-	-	1
11 (B - a)	-	-	-	-	-	-	-	0
17 (I - a)	-	++	+	-	-	-	-	2
18 (B - a)	-	-	-	-	-	-	-	0
19 (B - a)	-	+	+	-	-	-	-	2
21 (A - a)	-	++	-	-	-	-	-	1
23 (A - a)	-	++++	-	-	-	-	-	1

24 (B – a)	-	+++	+	-	-	-	-	2
25 (B – a)	-	-	-	-	-	-	-	0
27 (A – a)	-	+	-	-	-	-	-	1
28 (B – a)	-	++++	+	-	-	-	-	2
31 (Ĩ – a)	-	++++	-	-	-	-	-	1
32 (B – a)	-	+	-	-	-	-	-	1
33 (A – a)	-	+	-	-	-	-	-	1

- **Atividade 10**

título: *Manila* (Time June 5, 2000, p.11)

Manila

A Philippine Airlines flight from Davao on the southern island of Mindanao landed safely at the Manila airport after being hijacked by a man armed with a hand grenade and handgun. The hijacker robbed passengers then jumped off the plane at 2,000 meters, relying only on an improvised homemade parachute. The following day his body was found near a highway outside Manila. According to an airport official, the hijacking "was not a political act. It was purely for money, staged by a mentally and emotionally disturbed person." Authorities are investigating how the man made it through the security controls at the Davao airport. Maximum security measures had been imposed there as the result of a nearby

kidnapping crisis, in which 21 people have been held captive by Muslim rebels in the jungle for over a month. Rebel leaders and government negotiators held their first formal talks on the situation, and the government's chief representative expressed optimism that an agreement could soon be reached.

Time, June 5, 2000, p 11

colocações denominadoras: hand grenade
 airport official
 political act
 security controls
 maximum security
 maximum security measures
 Muslim rebels
 rebel leaders
 government negotiators
 formal talks
 government's chief representative

colocações temáticas: 0

número de alunos: quatorze

2 não serão considerados por terem feito a atividade duas vezes, sem se saber qual foi a primeira.

data: junho

conceito dado: 2 - very good
 5 - good
 5 - ok

A atividade consistiu na leitura para produção de um texto escrito, informando a idéia principal lida no texto autêntico.

Aqui há algumas considerações a fazer. O texto, como se encontra na revista, ocupava parte de duas colunas. Ao cópia-lo e ampliá-lo, a parte da segunda coluna foi colocada embaixo do texto da primeira coluna, como se observa na figura acima. Devido à deficiência na montagem, alguns alunos pensaram ser dois textos em vez de um só. Talvez, isso mostre que tiveram dificuldade em ler esse texto.

Esse texto, entretanto, foi lido pelos alunos logo após o fato informado no texto ter sido notícia na televisão e quando o rapto envolvendo as 21 pessoas ainda estava ocorrendo. Os alunos lembraram e comentaram a

notícia. Foi exatamente por parecer uma notícia um tanto diferente que o texto foi escolhido.

Dos 12 alunos, 5 expressaram alguma informação errada. Dos 12 alunos, 10 usaram alguma colocação.

Cada colocação foi usada pelo seguinte número de alunos:

hand grenade: 4

airport official: 3

political act: 2

security controls: 3

maximum security: 1

maximum security measures: 0

Muslim rebels: 6

rebel leaders: 1

government negotiators: 1

formal talks: 1

government's chief representative: 1

Não havia no texto autêntico nenhuma colocação denominadora temática, logo os alunos poderiam expressar a idéia principal sem fazer uso de colocações. O uso de colocações secundárias parece sugerir que, ainda que não temáticas, elas são visíveis.

MANILA - produção escrita dos alunos

	hand grenade	airport official	political act	security controls	maximum security	maximum security measures	Muslim rebels	rebel leaders	government negotiators	formal talks	government's chief representative	TOTAL
1 (l-a)	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	1
2 (l-a)	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	2
5 (l-a)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
7 (l-t)	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	2
8 (l-t)	+	+	-	-	-	-	+	-	+	+	-	5
15 (l-a)	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	1
17 (l-a)	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	2
21 (A-a)	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	4
22 (l-a)	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	2

systolic pressure
normal (pressure)
nature sounds
classical music
breathing instructions
tape recorder

colocações temáticas: blood pressure

número de alunos: dezesseis

data: junho (em geral)

conceito dado:

Alguns testes receberam conceitos escritos e outros conceitos numéricos:

conceitos escritos dados ao texto: 1 - very good

3 - good

3 - ok

conceitos numéricos de um máximo cinco: 4 - cinco

1 - quatro

4 - três

Este texto foi lido como uma das questões do segundo e último teste do semestre. Portanto, foi lido em uma atmosfera de mais *stress*. A maioria dos alunos realizaram o teste no final de junho. Alguns alunos, todavia, que não puderam fazê-lo naquela época, fizeram-no no início do semestre seguinte, isto é, no início de agosto.

Ao contrário dos textos anteriores, este foi retirado da revista **Newsweek** e não da **Time**. Salienta-se, entretanto, que no decorrer do semestre os alunos leram outros textos, entre os quais, alguns retirados da revista **Newsweek**. Esses textos não foram selecionados como parte do *corpus* por terem sido lidos por um número muito pequeno de alunos, em comparação aos textos aqui incluídos, e alguns deles por não obedecerem ao critério *tamanho* estabelecido para o nosso *corpus*.

Dos 16 alunos, 5 apresentaram alguma informação errada, dos quais só 1 não conseguiu informar a idéia principal.

Dos 16 alunos, 15 usaram alguma colocação.

Cada colocação foi usada pelo seguinte número de alunos:

blood pressure: 14

math problems: 1

systolic pressure: 2

normal (pressure): 7

nature sounds: 9

classical music: 6

breathing instructions: 3

tape recorder: 7

O que parece sugerido é que a maioria dos alunos empregou a colocação temática para expressar a idéia principal, mostrando que *enxergaram* essa colocação.

Quanto as colocações secundárias, elas também parecem ter alguma visibilidade para os alunos, dado que algumas dessas colocações foram usadas por praticamente metade dos alunos.

Quanto aos cinco alunos que fizeram essa atividade em agosto, o desempenho foi semelhante aos que a realizaram em junho: 1 aluno teve problemas em expressar a idéia principal, mas todos eles usaram a colocação temática.

BREATHE DEEPLY - produção escrita dos alunos

	blood pressure	math problems	systolic pressure	normal (pressure)	nature sounds	classical music	breathing instructions	tape recorder	TOTAL
1 (I - a)	+	-	-	++	+	-	+	-	4
4 (A - a)	++	-	-	-	+	+	-	+	4
5 (I - a)	-	-	-	-	-	-	-	-	0
6 (I - t)	+	-	-	-	-	-	-	-	1
7 (I - t)	-	-	-	-	+	+	-	+	3
8 (I - t)	+	-	-	+	-	+	+	+	5
15 (I - a)	+	-	-	-	-	-	-	-	1
16 (A - a)	++	+	-	+	+	+	+	+	7

21 (A – a)	++	-	+	+	+	+	-	+	6
23 (A – a)	+	-	-	-	-	-	-	-	1
24 (B – a)	++	-	-	-	+	-	-	+	3
26 (B – a)	++	-	-	+	-	-	-	-	2
28 (B – a)	+	-	+	+	+	+	-	+	6
30 (A – a)	++	-	-	+	+	-	-	-	3
31 (I – a)	+	-	-	-	-	-	-	-	1
33 (A – a)	++	-	-	-	+	-	-	-	2

3.3 Consideração finais sobre o experimento

O quadro abaixo apresenta o desempenho de cada aluno nas nove atividades de leitura e produção de texto escrito. As atividades de conscientização não foram aqui incluídas dado que não são de leitura propriamente dita.

Assim os textos aqui considerados são:

Texto	data em que foi dado
I -Braking car thefts (Time, Oct 18,1999)	março
II -Bean count (Time, March 13, 2000)	março
III -Reefer madness (Time March 13, 2000)	março
IV -Bali (Time, March 13, 2000)	março/abril
V -Nor any drop to drink (Time, April 3, 2000)	abril
VI -Hormones and the heart (Time, April 24, 2000)	maio
VII -Freshwater (Time, April-May 2000)	maio
VIII -Manila (Time, June 5, 2000)	junho
IX -Breathe deeply (Newsweek, June 26, 2000)	junho

No caso do texto I, *Braking car thefts*, só foi considerada a primeira produção escrita do aluno, já que a segunda foi realizada na mesma aula, após a discussão do texto.

No quadro a seguir, sob o ítem *escrita*, relata-se se o aluno conseguiu expressar a informação principal do texto: **S** significa *sim* e **N** significa *não*. Sob esse ítem há também a informação se o aluno expressou alguma informação errada, representada por **e**, e se o inglês usado foi ruim, representado por **r**.

O quadro apresenta mais dois ítems: o conceito dado por mim ao exercício feito e o número de colocações usadas pelo aluno (dentre as que apareceram no texto).

De forma sucinta, pode-se ler o quadro como:

escrita: **S** = sim
N = não
e = alguma informação errada
r = inglês ruim

conceito: **E** = excellent
VG = very good
G = good
Ok = Ok

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
<hr/>									
1 - I-a									
escrita	S/e	S	S	-	S	N	S/e	S/r	S
conceito	G	G	G	-	G	Ok	3	G	5
colocações	0	0	1	-	2	3	2	1	4
<hr/>									
2 - I-a									
escrita	S	-	-	-	-	-	S/r	S/e	-
conceito	G	-	-	-	-	-	2	Ok	-
colocações	1	-	-	-	-	-	2	2	-
<hr/>									
3 - I-a									
escrita	S	S/e	S/e	N	S/e	-	-	-	-
conceito	G	Ok	G	G	G	-	-	-	-
colocações	0	0	1	3	3	-	-	-	-
<hr/>									
4 - A-a									
escrita	S	S/r	S	S	S/e	N	S/r	-	N
conceito	G	G	G	G	G	?	4	-	Ok
colocações	2	0	1	0	3	2	2	-	4
<hr/>									
5 - I-a									
escrita	S/r	S	S	-	-	N	S/r	S	S
conceito	G	Ok	G	-	-	Ok	4	Ok	4
colocações	1	0	0	-	-	2	0	0	0
<hr/>									

6 - l-t									
escrita	S	S/e	N	S/e	S/e	N	S/e	-	S
conceito	G	G	Ok	G	G	Ok	3	-	3
colocações	0	0	2	1	4	3	1	-	1

7 - l-t									
escrita	N	S	S/e	S/r	S/e	N	S/r	S/e	S/e
conceito	Ok	Ok	Ok	G	Ok	Ok	2	G	3
colocações	0	2	4	2	1	3	0	2	3

8 - l-t									
escrita	N	S	S/e	N	S/e	N	N	S/e	S
conceito	Ok	G	Ok	Ok	Ok	?	1	Ok	3
colocações	0	3	1	1	1	0	0	5	6

9 - A-a									
escrita	-	N	-	N	-	N	S/e	-	-
conceito	-	Ok	-	OK	-	?	1	-	-
colocações	-	0	-	2	-	1	1	-	-

10 - A-a									
escrita	-	S	-	-	-	S	-	-	-
conceito	-	G	-	-	-	VG	-	-	-
colocações	-	2	-	-	-	4	-	-	-

11 - B-a									
escrita	-	N	-	-	S/e	-	N	-	-
conceito	-	Ok	-	-	G	-	1	-	-
colocações	-	0	-	-	3	-	0	-	-

12 - A-a									
escrita	-	S	-	S	-	-	-	-	-
conceito	-	G	-	G	-	-	-	-	-
colocações	-	1	-	1	-	-	-	-	-

13 - A-a									
escrita	-	S	S	-	S	S	-	-	-
conceito	-	G	G	-	G	VG	-	-	-
colocações	-	0	1	-	1	1	-	-	-

14 - A-a									
escrita	-	S	S/e	-	-	-	-	-	-
conceito	-	Ok	Ok	-	-	-	-	-	-
colocações	-	2	1	-	-	-	-	-	-

15 - l-a									
escrita	-	S	S/e	-	S	S/e	-	S	S/r
conceito	-	Ok	G	-	G	Ok	-	Ok	Ok
colocações	-	1	0	-	2	3	-	1	1

<hr/>									
16 - A-a									
escrita	-	S	S/e	S/r	-	N	-	-	S
conceito	-	G	Ok	Ok	-	Ok	-	-	G
colocações	-	3	2	2	-	2	-	-	7
<hr/>									
17 - I-a									
escrita	-	S	-	-	S	-	S/r	S/r	-
conceito	-	Ok	-	-	VG	-	2	G	-
colocações	-	3	-	-	2	-	2	3	-
<hr/>									
18 - B-a									
escrita	-	S	-	N	-	-	-	-	-
conceito	-	G	-	Ok	-	-	-	-	-
colocações	-	0	-	1	-	-	0	-	-
<hr/>									
19 - B-a									
escrita	-	S/r	-	N	-	-	N	-	-
conceito	-	Ok	-	Ok	-	-	2	-	-
colocações	-	0	-	1	-	-	2	-	-
<hr/>									
20 - I-a									
escrita	-	S/r	-	-	-	-	-	-	-
conceito	-	G	-	-	-	-	-	-	-
colocações	-	0	-	-	-	-	-	-	-
<hr/>									
21 - A-a									
escrita	-	S	N	S/e	S/r	S/e	S	S	S/e
conceito	-	VG	Ok	Ok	Ok	G	5	VG	Ok
colocações	-	3	3	2	7	5	1	2	6
<hr/>									
22 - I-a									
escrita	-	S/e/r	-	S	S/r	-	-	S/r	S/e
conceito	-	Ok	-	VG	G	-	-	G	Ok
colocações	-	1	-	1	3	-	-	3	1
<hr/>									
23 - A-a									
escrita	-	S	S	S	-	-	S	-	S
conceito	-	G	E	E	-	-	5	-	G
colocações	-	2	3	2	-	-	1	-	1
<hr/>									
24 - B-a									
escrita	-	S	-	-	S	-	S	-	S
conceito	-	G	-	-	G	-	3	-	G
colocações	-	2	-	-	2	-	2	-	3
<hr/>									
25 - B-a									
escrita	-	S	-	-	S	-	S	-	-
conceito	-	G	-	-	G	-	3	-	-

colocações	-	1	-	-	1	-	0	-	-
<hr/>									
26 - B-a									
escrita	-	S	-	-	S/e	-	-	-	S
conceito	-	G	-	-	G	-	-	-	VG
colocações	-	2	-	-	2	-	-	-	2
<hr/>									
27 - A-a									
escrita	-	-	-	N	S	S	S/e	S/e	-
conceito	-	-	-	G	Ok	G	3	Ok	-
colocações	-	-	-	2	3	4	1	3	-
<hr/>									
28 - B-a									
escrita	-	-	-	S	-	-	S	-	S/e
conceito	-	-	-	Ok	-	-	5	-	5
colocações	-	-	-	1	-	-	2	-	6
<hr/>									
29 - A-a									
escrita	-	-	-	-	S/e/r	S	-	-	-
conceito	-	-	-	-	?	G	-	-	-
colocações	-	-	-	-	4	2	-	-	-
<hr/>									
30 - A-a									
escrita	-	-	-	-	-	-	-	S/e	S/e
conceito	-	-	-	-	-	-	-	VG	5
colocações	-	-	-	-	-	-	-	0	3
<hr/>									
31 - I-a									
escrita	-	-	-	-	S	N	S	S	S
conceito	-	-	-	-	Ok	Ok	3,5	G	5
colocações	-	-	-	-	2	0	1	1	1
<hr/>									
32 - B-a									
escrita	-	-	-	-	S/r	-	N	-	-
conceito	-	-	-	-	G	-	1	-	-
colocações	-	-	-	-	0	-	1	-	-
<hr/>									
33 -A-a									
escrita	-	-	-	-	S/e	S/e	S	-	S
conceito	-	-	-	-	G	Ok	3	-	3
colocações	-	-	-	-	2	2	1	-	2
<hr/>									

A fim de facilitar a leitura do quadro, optamos por seleccionar os alunos que leram no mínimo 4 dos 9 textos. Lembramos aqui que nem todos os alunos iniciaram o semestre na mesma data, vários pararam no decorrer do

semestre, outros estiveram ausentes a várias aulas, e outros frequentaram somente uma aula por semana.

Assim, refizemos o quadro destacando somente os alunos com participação em pelo menos 4 das 9 atividades, os quais somaram 19 alunos.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
<hr/>									
1 - I-a									
escrita	S/e	S	S	-	S	N	S/e	S/r	S
conceito	G	G	G	-	G	Ok	3	G	5
colocações	0	0	1	-	2	3	2	1	4
<hr/>									
3 - I-a									
escrita	S	S/e	S/e	N	S/e	-	-	-	-
conceito	G	Ok	G	G	G	-	-	-	-
colocações	0	0	1	3	3	-	-	-	-
<hr/>									
4 - A-a									
escrita	S	S/r	S	S	S/e	N	S/r	-	N
conceito	G	G	G	G	G	?	4	-	Ok
colocações	2	0	1	0	3	2	2	-	4
<hr/>									
5 - I-a									
escrita	S/r	S	S	-	-	N	S/r	S	S
conceito	G	Ok	G	-	-	Ok	4	Ok	4
colocações	1	0	0	-	-	2	0	0	0
<hr/>									
6 - I-t									
escrita	S	S/e	N	S/e	S/e	N	S/e	-	S
conceito	G	G	Ok	G	G	Ok	3	-	3
colocações	0	0	2	1	4	3	1	-	1
<hr/>									
7 - I-t									
escrita	N	S	S/e	S/r	S/e	N	S/r	S/e	S/e
conceito	Ok	Ok	Ok	G	Ok	Ok	2	G	3
colocações	0	2	4	2	1	3	0	2	3
<hr/>									
8 - I-t									
escrita	N	S	S/e	N	S/e	N	N	S/e	S
conceito	Ok	G	Ok	Ok	Ok	?	1	Ok	3
colocações	0	3	1	1	1	0	0	5	6
<hr/>									
9 - A-a									
escrita	-	N	-	N	-	N	S/e	-	-
conceito	-	Ok	-	OK	-	?	1	-	-
colocações	-	0	-	2	-	1	1	-	-
<hr/>									

13 - A-a									
escrita	-	S	S	-	S	S	-	-	-
conceito	-	G	G	-	G	VG	-	-	-
colocações	-	0	1	-	1	1	-	-	-

15 - I-a									
escrita	-	S	S/e	-	S	S/e	-	S	S/r
conceito	-	Ok	G	-	G	Ok	-	Ok	Ok
colocações	-	1	0	-	2	3	-	1	1

16 - A-a									
escrita	-	S	S/e	S/r	-	N	-	-	S
conceito	-	G	Ok	Ok	-	Ok	-	-	G
colocações	-	3	2	2	-	2	-	-	7

17 - I-a									
escrita	-	S	-	-	S	-	S/r	S/r	-
conceito	-	Ok	-	-	VG	-	2	G	-
colocações	-	3	-	-	2	-	2	3	-

21 - A-a									
escrita	-	S	N	S/e	S/r	S/e	S	S	S/e
conceito	-	VG	Ok	Ok	Ok	G	5	VG	Ok
colocações	-	3	3	2	7	5	1	2	6

22 - I-a									
escrita	-	S/e/r	-	S	S/r	-	-	S/r	S/e
conceito	-	Ok	-	VG	G	-	-	G	Ok
colocações	-	1	-	1	3	-	-	3	1

23 - A-a									
escrita	-	S	S	S	-	-	S	-	S
conceito	-	G	E	E	-	-	5	-	G
colocações	-	2	3	2	-	-	1	-	1

24 - B-a									
escrita	-	S	-	-	S	-	S	-	S
conceito	-	G	-	-	G	-	3	-	G
colocações	-	2	-	-	2	-	2	-	3

27 - A-a									
escrita	-	-	-	N	S	S	S/e	S/e	-
conceito	-	-	-	G	Ok	G	3	Ok	-
colocações	-	-	-	2	3	4	1	3	-

31 - I-a									
escrita	-	-	-	-	S	N	S	S	S
conceito	-	-	-	-	Ok	Ok	3,5	G	5
colocações	-	-	-	-	2	0	1	1	1

33 -A-a									
escrita	-	-	-	-	S/e	S/e	S	-	S
conceito	-	-	-	-	G	Ok	3	-	3
colocações	-	-	-	-	2	2	1	-	2

Desse total de 19 alunos, cerca de metade apresentou melhora na produção escrita, melhora essa expressa por conseguirem informar (melhor) a idéia principal e/ou por receberem conceitos mais altos ao longo do processo. A outra metade parece não ter apresentado uma melhora expressiva. Dentre esses alunos que praticamente mantiveram seu desempenho, há 3 que mostravam um desempenho já bastante bom desde as primeiras atividades em que participaram. Tal desempenho se manteve durante todo o semestre.

No tocante ao uso das colocação, esses mesmos 3 alunos apresentaram um uso constante de colocações desde as primeiras atividades, o que sugere que as *enxergam* e usam, ou melhor, que já as *enxergavam* e as usavam antes do experimento. Além desses 3 alunos, outros 8 apresentaram um uso constante das colocações, o que leva a crer que as *enxergaram* e tentaram incorporá-las ao seu texto escrito.

Outros 7 alunos apresentaram no decorrer do processo um número maior de colocações. Somente 1 aluno parece ter resistido ao uso das colocações no seu texto, embora também mostrasse certa melhora na escrita.

Percebe-se, assim, que os alunos usaram as colocações no seu texto escrito, quer mantendo ou aumentado a quantidade: dos 19 alunos, 18 usaram as colocações. Isso sugere que o experimento enquanto prática de conscientização da existência de itens lexicais formados por mais de uma palavra mostrou-se eficiente, pois se usaram as colocações no seu texto escrito é porque as *enxergaram*.

Nota-se entretanto que *enxergar* as colocações e usá-las na produção escrita não parece garantir, por si só, a compreensão completa dos textos

autênticos. O experimento parece sugerir que há outros fatores envolvidos na compreensão e expressão escrita da informação como talvez, por exemplo, um conhecimento limitado de vocabulário (até mesmo de palavras simples), ou das estruturas gramaticais.

Quanto ao *medo*, as atividades mostraram ser um bom treino pois os alunos, ao longo do semestre, foram expostos cada vez mais a textos autênticos, percebendo-se que passavam a exibir mais confiança - ou menos *medo* -, isto é, enfrentaram e *resolveram* os textos cada vez com mais facilidade. Não se pode esquecer aqui que essa averiguação resultou da minha observação. Fui eu como professora deles quem percebeu essa mudança de atitude frente ao texto: os alunos passaram a mostrar menos *medo* ao terem de ler um texto autêntico.

Pode-se dizer que as atividades enquanto práticas de ensino afetaram a competência comunicativa dos alunos na língua estrangeira, possivelmente não só na sala de aula como também nas tarefas do seu dia-a-dia. A competência pode abarcar aqui uma maior facilidade de lidar com um texto autêntico, na busca da compreensão e na comunicação da informação principal do texto autêntico ao seu leitor/interlocutor.

Conclusão

Nosso trabalho buscou investigar se *enxergar* as colocações denominadoras no texto autêntico facilita sua leitura, influenciando assim a atitude do aluno diante do texto, resultando numa maior fluência na língua inglesa.

Nossa hipótese partiu da crença de que os alunos não *enxergariam* essas combinações no texto, e por conseguinte, outras formadas por mais de uma palavra. Acreditávamos que, ao conscientizar e treinar os alunos acerca da existência dessas colocações, estaríamos alertando-os para a existência de uma dimensão do léxico em que as unidades são maiores do que uma só palavra. Estaríamos contribuindo para que o aluno decompusesse corretamente o texto em unidades lexicais, ajudando-o a ler mais fácil e fluentemente um texto autêntico, resultando assim em uma ferramenta útil no processo de aquisição da língua estrangeira. Em outras palavras, ao conscientizá-lo sobre essa dimensão do léxico estaríamos interferindo na atitude do aluno diante do texto autêntico, *quebrando* sua resistência a essa atividade, minimizando o *medo* e estimulando sua auto-confiança. A sala de aula tornou-se, assim, um laboratório cujo alvo foi facilitar a aquisição da língua, foi fornecer ao aluno uma ferramenta a mais para enfrentar o texto autêntico, não só em sala de aula, mas também fora dela.

No âmbito dessa proposta, tentamos responder as questões levantadas na introdução deste trabalho.

Ao analisarmos vários estudos e dicionários acerca das unidades lexicais com função referencial, percebemos haver nas gramáticas e dicionários gerais um espaço alocado para os compostos, mostrando que de certa forma essa dimensão do léxico não é nova.

Ao examinarmos estudos específicos sobre essa dimensão do léxico, mais especificamente, sobre as colocações, percebemos que essas unidades lexicais vêm ganhando mais visibilidade dentro do ensino, pois há, além dos estudos teóricos específicos, dicionários especializados em combinações consagradas, mais especificamente, em colocações, que vêm

se juntar aos dicionários já mais antigos que contemplam, por exemplo, os *phrasal verbs* e as expressões idiomáticas.

Dentro do escopo das colocações que, em princípio são *não-idiomáticas*, encontram-se as nossas colocações denominadoras. Sob essa nomenclatura, abrangemos, no entanto, também as combinações idiomáticas, por entendermos que são unidades lexicais com a mesma função das colocações, isto é, das combinações não-idiomáticas. Daí, cunharmos - para o nosso trabalho - esse termo.

Percebemos, ao longo dos estudos analisados, que, por essas combinações serem nomes, ganham uma especificidade cultural típica, pois ao se dar um nome, cria-se por assim dizer uma classe de referentes. Daí o significado de uma colocação denominadora não ser, nem mesmo quando parece transparente, somente a somatória dos significados individuais dos componentes da unidade. O referente que a colocação nomeia é diferente dos referentes de seus elementos constituintes. A total transparência parece ser, então, questionável. Usando a sugestão de Munat (2001), há certa especificidade, certo elemento cultural associado ao significado da unidade.

A pergunta que fizemos na introdução - o significado das colocações denominadoras é composicional ou idiomático? - poderia, então, ser respondida dizendo-se que o significado das colocações denominadoras, por serem nomes, apresenta certa idiomaticidade, lembrando-se que esta é escalar, variando da total obscuridade à uma quase transparência. Nas colocações denominadoras que parecem transparentes, a idiomaticidade é baixa, podendo ser entendida como esse fator cultural acrescentado ao significado. Nas colocações denominadoras mais metafóricas, a idiomaticidade é maior. Em ambos os casos, percebemos que recuperar o significado da colocação a partir dos elementos constituintes pressupõe que se conheça, de antemão, o referente. Só nesse caso poderíamos explicar o significado a partir dos elementos constituintes.

Isso nos leva a crer que as colocações denominadoras devam ser aprendidas e/ou adquiridas cada qual como uma unidade lexical, como um bloco, sem análise dos componentes. Ao decodificar uma colocação ou ao produzi-la, nós a buscamos da memória como um item lexical único. Por

essa razão, acreditamos ser importante dar visibilidade, no processo de ensino de uma língua estrangeira, à dimensão do léxico formada por unidades lexicais convencionais maiores do que uma palavra.

Uma outra questão levantada na introdução diz respeito à estrutura das colocações denominadoras: haveria uma estrutura produtora e produtiva típica das colocações denominadoras, em inglês e em português?

Os estudos sugerem haver estruturas variadas, não existindo, *a priori*, uma restrição quanto aos elementos que podem co-ocorrer. Quaisquer dois ou mais elementos podem se combinar formando uma unidade lexical com função referencial. Se a comunidade passar a usar essa combinação, ela se consagra, passando a pertencer ao elenco das unidades lexicais convencionais. Assim, não haveria uma estrutura típica das colocações denominadoras, quer em português quer em inglês. O que se pode concluir é que, em geral, as colocações denominadoras constituem-se de dois elementos justapostos, havendo aquelas cujos elementos estão ligados por hífen, outras por preposição, e outras sem um elemento formal de ligação, isto é, as palavras co-ocorrem mantendo um espaço entre seus elementos. O que se observou também é que é possível encontrar uma mesma colocação grafada de formas diferentes: ora com hífen, ora sem hífen, ora como uma palavra simples.

O que se pode concluir é que as colocações denominadoras existem nas duas línguas, constituindo um fenômeno produtivo, pois ao terem a função de nomear, mostram a dinâmica da língua, já que novas colocações denominadoras são criadas no dia-a-dia à medida que novos referentes surgem e requerem um nome.

Devido a essa dinâmica, os dicionários gerais, e até mesmo os especializados, não poderiam, em princípio, estar atualizados quanto às colocações. As que eles elencam são as mais antigas, de uso consagrado há mais tempo. O que se nota é que as colocações mais atuais estão presentes na produção linguística diária, como por exemplo, jornais, revistas, televisão, enfim, na *media* do dia-a-dia. Assim, o aluno nem sempre encontra o significado das colocações denominadoras nos dicionários, quer gerais quer especializados, devendo recorrer a outras fontes como, por exemplo,

consultar uma revista da época, um especialista. Dessa forma, estamos respondendo as nossas perguntas: *como o aluno pode chegar ao significado de uma colocação denominadora e, eventualmente, à sua tradução para o português? e os dicionários trazem as colocações denominadoras?*

Nossa próxima pergunta trata da compreensão e da produção das colocações denominadoras: uma vez consciente da existência das colocações denominadoras, os alunos, além de identificá-las, seriam capazes também de produzi-las, se necessário?

Há uma diferença entre identificar e produzir uma colocação denominadora. O aluno pode identificar sem ainda ter adquirido essa colocação. Nas situações em que ele se depara com uma colocação, a identifica e reconhece seu significado, podemos entender que ele possivelmente já a conhecia, que já fazia parte de seu léxico mental. Há casos, todavia, em que o aluno identifica a colocação e acaba por chegar ao seu significado pelo contexto em que ela ocorre. Se tivesse, entretanto, que produzi-la, baseando-se somente no seu conhecimento, no seu léxico mental, poderia não encontrar lá esse nome, essa unidade, o que o levaria a lançar mão de uma paráfrase, de uma construção outra que não a combinação consagrada pelo uso, produzindo, assim, um enunciado *não natural* na língua alvo, segundo Pawley e Syder (1983). Em resumo, produzir as colocações denominadoras pressupõe que o usuário da língua já as tenha incorporado ao seu léxico mental.

Vale aqui lembrar que as colocações denominadoras são apenas uma das categorias dessa dimensão do léxico que estamos abordando, ou seja, das unidades lexicais maiores do que uma palavra. É o domínio dessa dimensão que pode garantir ao aluno a produção de um texto natural, isto é, fluente.

Por fim, comentemos nossa hipótese.

Em nossa prática docente percebemos que nosso aluno apresentava certa resistência à leitura de textos autênticos, assim chamados por não serem criados com o intuito didático, de sala de aula. Demonstrava certo *medo* diante desse texto. Como observamos ser o vocabulário um elemento influente nessa situação, trabalhamos com a conscientização do aluno

quanto à existência de um léxico formado não apenas por palavras simples mas, principalmente, por unidades lexicais maiores do que uma palavra, concentrando-nos especificamente nas colocações denominadoras. Na maioria das atividades propostas, nosso aluno, como vimos no terceiro capítulo, deveria ler o texto autêntico e expressar a informação principal em um texto escrito.

Percebemos que, ao longo do processo, vários alunos apresentaram uma melhora no seu texto escrito, o que sugere uma maior fluência na leitura. Ao conseguirem uma facilidade maior em ler e expressar a idéia principal, notamos que sua atitude diante do texto também se alterou, pois ganharam certo treino nessa atividade, minimizando, dessa forma, sua resistência, seu *medo*. Nossa intenção era fornecer aos alunos uma ferramenta que os auxiliasse na aquisição da língua, qual seja, *enxergar* unidades lexicais e não apenas palavras individuais, de modo que conseguissem fracionar, decompor, o texto em unidades semânticas. Em outras palavras, estávamos preocupados não com a aprendizagem de um elenco de colocações denominadoras, mas com a possibilidade de que, ao saírem da sala de aula, conseguissem lidar com os textos autênticos do seu dia-a-dia, lendo-os com mais facilidade, mais fluência, mais auto-confiança.

Nosso experimento concentrou-se na conscientização da existência de um léxico mais complexo. Percebemos que essa conscientização interfere na maneira como o aluno lida com esse texto no ato de leitura, levando-o a ganhar mais confiança, reduzindo, assim, sua resistência, seu *medo*, a essa atividade. O que o experimento mostrou, então, é que esse processo de conscientização contribui positivamente na aquisição da língua estrangeira.

O experimento mostrou, entretanto, que o conhecimento das colocações denominadoras, por si só, não garante a leitura do texto autêntico, o que faz crer deva haver outros fatores envolvidos na leitura. Acreditamos que um estudo realizado dentro dos parâmetros de uma pesquisa etnográfica talvez possa revelar esses outros fatores. Em outras palavras, seria muito proveitoso um estudo etnográfico sobre a questão da leitura de textos autênticos em sala de aula a partir de uma abordagem lexical.

Bibliografia

- Basilio, Margarida (1999). **Teoria Lexical**. São Paulo, Ed. Ática, Série Princípios, 6.a edição.
- Benson, M. & Benson, E. & Ilson, R. (1993 [1986]). **The BBI Combinatory Dictionary of English - A Guide to Word Combinations**. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Carone, Flávia de Barros (1999). **Morfossintaxe**. São Paulo, Ed. Ática, Série Fundamentos, 8.a edição, 1999.
- Carvalho, J. G. Herculano de (1973). **Teoria da Linguagem**. Coimbra, Atlântida, t.II.
- Celce-Murcia, Marianne (1995). *The elaboration of sociolinguistic competence: Implications for teacher education*. In **Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1995**, 699-710
- Cunha, Celso & Cintra, L.F. Lindley (1985). **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 2.a edição.
- Downing, Pamela (1977). *On the creation and use of English compound nouns*. In **Language**, vol. 53, no. 4, p.810-842.
- Ellis, Rod (1992 [1985]). **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford, Oxford University Press, 8.a impressão.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (1985). **Dicionário da Língua Portuguesa (Médio Dicionário Aurélio)**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (1999). **Novo Aurélio Século XXI**. Coordenação e edição: Margarida dos Anjos; Marina Baird Ferreira. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira.
- Fillmore, Charles J. (1979). *Innocence: A Second Idealization for Linguistics*. In **Berkeley Linguistic Society 5**: 63-76.
- Firth, J. R. (1951). *Modes of Meaning*. In **Papers in Linguistics 1934-1951**, London, Oxford University Press, 190-215.

- Hausmann, Franz Josef (1985). *Kollokationen im deutschen Wörterbuch - ein Betrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels*. In Bergenholtz, Henning & Joachim Mugdan (eds.). **Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch** (Lexicographica Series Maior 3), 118-129.
- Hill, Jimmie (1999). *Collocational Competence*. In **English Teaching professional**. Issue Eleven April 1999, p.3-6
- Hill, Jimmie; Lewis, Michael. (eds.) (1999 [1997]). **LTP Dictionary of Selected Collocations**. England, LTP.
- Hornby, A. S. (1992). **Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English**. Oxford, Oxford University Press, fourth edition.
- Hymes, D. H. (1971). *On Communicative Competence*. In Pride, J. B.; Holmes, J. (eds.) (1979 [1972]). **Sociolinguistics**. Harmondsworth, Penguin Books, pp.269-293
- Kehdi, Valter (1997). **Formação de Palavras em Português**. São Paulo, Ed. Ática, Série Princípios, 2.a edição.
- Kozłowlka, C.D. (1991). **English Adverbial Collocations**. Warsaw, Wydawnictwo Naukowe PWN Sp.z.o.o.
- Kozłowlka, C.D. ;Dzierzanowska,H. (1988). **Selected English Collocations**. Warsaw, Państwowe Wydawnictwo.
- Krashen, S. (1981). **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford, Pergamon.
- Levi, Judith (1978). **The Syntax and Semantics of Complex Nominals**. New York, Academic Press.
- Lewis, Michael (1996 [1993]). **The Lexical Approach**. England, Language Teaching Publications (LTP).
- Lewis, Michael (1997). **Implementing the Lexical Approach**. England, Language Teaching Publications (LTP).
- Li, Charles (1971). **Semantics and the structure of compounds in Chinese**. Berkeley, University of California dissertation.

- Munat, Judith (2001). *In Search of the Nominal Compound*. Texto internet www.uniroma3.it/ling/isp4/- comunicação a ser apresentada no 4th International Symposium on Phraseology, Roma, abril 2001.
- Pawley, A.; Syder, F. H. (1983). *Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency*. In Richards, Jack C.; Schmidt, Richard W. (eds.), **Language and Communication**, London/New York, Longman, 191-226.
- Quirk, Randolph & Greenbaum, Sidney (1991 [1973]). **A University Grammar of English**. England, Longman.
- Richards, Jack C. (2000). **New Interchange Intro - Student's Book**. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sinclair, John. (1991). *Collocation*. In **Corpus, Concordance, Collocation**, OUP, p. 109-121.
- Skeat, Walter W. (1993). **The Concise Dictionary of English Etymology**, Hertfordshire, Wordsworth Reference.
- Steinberg, Martha. (1985). **1001 Provérbios em Contraste - provérbios ingleses e brasileiros**. S.Paulo, Editora Ática.
- Tagnin, Stella Ortweiler. (1989). **Expressões Idiomáticas e Convencionais**. São Paulo, Ática, Série Princípios.
- Tagnin, Stella Esther Ortweiler. (1998). **Convencionalidade e Produção de Texto: Um Dicionário de Colocações Verbais Inglês/Português Português/Inglês**. Tese de Livre-Docência. São Paulo, USP, (não publicado)
- Tagnin, Stella E. O. (2000). *Corpora and the Innocent Translator: how can they help him*. Comunicação apresentada no **The Lodz Session of the 3rd International Maastricht-Lodz Duo Colloquium on Translation and Meaning** realizado em Lodz (Polônia), 22 - 24 setembro 2000,
- Zgusta, Ladislav (1967). *Multiword Lexical Units*. In **Word** 23, 578-587.
- Widdowson, H. G. (1989). *Knowledge of Language and Ability for use*. In **Applied Linguistics**, vol.10, no.2. Oxford University Press, p.128-137.