



## A TRADUÇÃO COMO METODOLOGIA: REFLEXÕES CONTRASTIVAS NO ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

### Translation as a Methodology: Contrastive Reflections on Teaching French as a Foreign Language

Julia Martins Pinheiro<sup>1</sup>

Sandra Dias Loguercio<sup>2</sup>

**Resumo:** A tradução constitui-se como uma prática inevitável no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e é frequentemente acionada pelos aprendizes como estratégia inicial, sobretudo por meio da tradução literal apoiada em línguas que já fazem parte de seu repertório. No entanto, essa estratégia nem sempre é eficaz: mesmo entre línguas próximas de uma mesma família linguística encontram-se outras formas de organizar e nomear o mundo. No presente trabalho, no entanto, reconhecemos a tradução como um recurso estratégico que pode ser empregado de forma consciente e funcional em situações em que o contraste linguístico – como na assimilação de fraseologia, por exemplo – pode contribuir para a tomada de consciência das formas próprias da língua de aprendizagem. Assim, após revisarmos o lugar da tradução na história do ensino de francês como LE e o papel do repertório linguístico do aprendiz, enfocamos os estudos de fraseologia – mais precisamente o estudo de colocações – e sua interface com a didática, bem como a perspectiva da tradução funcional. Esta última é explorada de duas formas no trabalho: em primeiro lugar, como parte da metodologia de um levantamento de colocações; e, em segundo lugar, como uma proposta didática de perspectiva contrastiva. Essa proposta se materializa em um recurso educacional digital, com exercícios autocorretivos, voltado a aprendizes brasileiros de francês como língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de FLE. Recurso educacional digital. Tradução.

**Abstract:** Translation plays an inevitable role in the teaching and learning of foreign languages. It is commonly used by learners as an initial strategy, especially through literal translation, drawing on languages already in their repertoire. However, this strategy is not always effective, even between languages belonging to the same linguistic family. No matter how close they may be, there are also other ways of organizing and naming the world. In this study, far from viewing it as an obstacle, we recognize translation as a strategic resource when used consciously and functionally. Far from viewing it as an obstacle, we recognize translation as a strategic resource when used consciously and functionally in situations where linguistic contrast – as in the case of phraseology assimilation, for example – is able to promote awareness of the forms specific to the language being learned. Thus, after reviewing the place of translation in the history of teaching French as a foreign language and the role of the learner's linguistic repertoire, we

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos da Literatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Estudos da Linguagem e bacharel em Letras - Tradução Português e Francês pela mesma universidade. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3509-986X>. Contato: [martins.pinheiro@ufrgs.br](mailto:martins.pinheiro@ufrgs.br).

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Línguas Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9290-5258>. Contato: [sdloguercio@gmail.com](mailto:sdloguercio@gmail.com).

focus on the study of phraseology – more specifically collocations, their interface with teaching, and the perspective of functional translation. The latter is explored in two ways in this work: on the one hand, as part of the methodology of a survey of collocations; on the other hand, as a teaching proposal based on a contrastive perspective. This proposal takes the form of a digital educational resource with self-correcting exercises aimed at Brazilian learners of French as a foreign language.

**Keywords:** Teaching French as a foreign language. Digital educational resource. Translation.

## 1 Introdução

Cada língua estrutura e expressa a realidade de forma particular. As palavras não se combinam aleatoriamente para expressar ideias. Nossos discursos se compõem por blocos linguísticos pré-fabricados. Esses blocos são internalizados ao longo das socializações, tornando-se, com o tempo, naturais e por vezes imperceptíveis. Quando estamos aprendendo uma nova língua, no entanto, as combinações nem sempre são previsíveis ou intuitivas. Em português, por exemplo, dizemos “andar de bicicleta”; em francês, a colocação correspondente é *faire du vélo* (literalmente, “fazer bicicleta”). A tradução literal, palavra por palavra, falha em transmitir o sentido desejado nesse caso, revelando a insuficiência de um mero conhecimento lexical. A naturalidade com que um falante de português diria “adoro andar de bicicleta” contrasta, desse modo, com a forma como essa mesma ideia é expressa em francês, “j’adore *faire du vélo*”, evidenciando assim o fenômeno fraseológico.

Nesse contexto, deparamo-nos com um dos maiores desafios no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE): o reconhecimento e a apropriação das formas convencionais de expressão, que, por serem socialmente estabilizadas, mostram-se naturais e imperceptíveis aos falantes imersos na língua/cultura e opacas ou não intuitivas para aqueles que não foram inicialmente socializados no contexto em questão. Não por acaso, o fenômeno das combinatórias lexicais, particularmente das colocações, é considerado por muitos teóricos dos estudos do léxico que também se dedicam à didática das línguas como um dos mais desafiadores para a aprendizagem (ver, por exemplo, Hausmann; Blumenthal, 2006; Grossmann, 2011; Tagnin, 2013; Polguère, 2018).

A tradução espontânea, aquela feita comumente por aprendizes de língua, de fato pode levar ao deslize, sobretudo quando lidamos com fraseologia. É inegável, no entanto, que esta se faz inevitavelmente presente no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Trata-se, com frequência, do primeiro recurso mobilizado pelos aprendizes, que tendem a recorrer à tradução literal como forma de “decalcar” a língua-alvo a partir dos conhecimentos já consolidados na(s) língua(s) que mais conhecem, normalmente a materna. Entretanto, apesar de sua inevitabilidade, a presença da tradução no ensino de línguas estrangeiras tem sido, ao longo da história, controversa e marcada por uma trajetória instável. Este trabalho, no entanto, considera a tradução como um recurso estratégico no processo de aprendizagem, que pode ser empregado de maneira consciente e funcional.

Discutimos aqui o papel da tradução como metodologia no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a partir de uma proposta didática que busca inseri-la numa pesquisa que teve, como objetivo teórico, reflexões sobre o papel da língua materna (LM) no processo de aquisição de uma LE com ênfase na aprendizagem fraseológica por meio de uma abordagem contrastiva. Assim, a fundamentação teórica contempla o histórico do ensino de francês como LE em relação à tradução (Puren, 1988; Tagliante, 2006), o papel do repertório linguístico do aprendiz (Bagno, 2020; Franchi, 2006) e os estudos de fraseologia (Corpas-Pastor, 1996), das

colocações e sua interface com a didática (Tagnin, 2013), bem como a perspectiva da tradução funcional (Nord, 2016). No que diz respeito ao objetivo aplicado da pesquisa, foram elaboradas atividades que integram um recurso educacional digital (RED) destinado a falantes de português brasileiro que estão aprendendo francês. Essas atividades visam favorecer a assimilação do fenômeno colocacional em língua francesa por meio do contraste com o português LM e, em alguns casos, com o apoio de equivalentes interlinguísticos.

Nessa perspectiva, a abordagem contrastiva permitiria ao aprendiz revisitar sua própria língua com olhos estrangeiros e acolher a língua-alvo como quem descobre parentesco entre estranhezas. Consideramos, portanto, que a consciência linguística não deve nascer como imposição de normas, mas como o despertar da sensibilidade linguística diante de novas possibilidades. Aqui, a tradução se alia ao ensino, ajudando a mediar uma nova relação linguística.

## 2 Pressupostos teóricos

A fim de explicarmos os fundamentos do estudo apresentado aqui, bem como encaminharmos a proposta do RED, é necessário que revisitemos três temas que se articulam no artigo: o lugar da prática tradutória no ensino de LE, que passa a ser ressignificado; o papel da língua materna na aprendizagem de LE, que está diretamente atrelado a práticas tradutórias genuínas durante a aprendizagem; e, finalmente, o fenômeno de linguagem ao qual nos concentramos, qual seja, as colocações.

### 2.1 Tradução no ensino de francês como língua estrangeira: um breve panorama histórico

A partir do fim do século XVI, a tradução ocupa um lugar central na metodologia tradicional, conhecida como gramática e tradução (*grammaire-traduction*) e dominante à época. O aprendizado de uma LE baseava-se essencialmente no domínio da gramática normativa e na tradução de textos literários. A atividade tradutória, longe de ter como objetivo o desenvolvimento de competências comunicativas, visava a memorização de estruturas gramaticais e vocabulário por meio de traduções controladas de frases e trechos textuais, à maneira da aprendizagem de línguas “mortas”, cujo contato se dá somente por registros escritos. O conhecimento, transmitido de forma vertical, tinha como foco uma análise formal da língua e a erudição literária.

Com a ascensão da metodologia direta, que se contrapõe à abordagem tradicional, a tradução perde espaço na didática de línguas estrangeiras. Nessa nova metodologia predominante, o foco desloca-se da escrita para a comunicação oral. A tradução deixa de ser praticada como metodologia didática, e o uso da LM na sala de aula passa a ser fortemente reprimido, quando não proibido. A gramática, embora ainda presente, é abordada de forma implícita, subordinada à interação comunicativa, que se torna o principal objetivo da aprendizagem. Nesse novo cenário, o ensino de línguas estrangeiras deixa de ser vinculado à erudição e ao prestígio intelectual, passando a ser percebido como um instrumento funcional de comunicação em resposta às demandas do desenvolvimento econômico (Tagliante, 2006).

A tradução tampouco se faz presente nas metodologias que sucedem a abordagem direta, que mantêm o foco na comunicação como objetivo central do ensino de línguas. A metodologia áudio-oral, influente sobretudo nos Estados Unidos entre 1950 e 1965, e na França entre 1965 e 1975, propunha a aquisição da língua por meio de repetição de padrões orais, tendo as habilidades escritas como menos relevantes ou secundárias (Puren, 1988). No mesmo

período, surge a metodologia estruturo-global audiovisual (SGAV, *structuro-globale audiovisuelle*), que visava integrar elementos estruturais da língua a situações comunicativas do cotidiano com apoio de materiais audiovisuais roteirizados. Essas abordagens não rompem com o foco na comunicação em detrimento das demais habilidades trazidas pela metodologia direta. Além disso, são fortemente marcadas por exercícios estruturalistas, práticas de memorização e repetição mecânica.

Desde os anos 1970 até os dias atuais, as metodologias e abordagens predominantes no ensino do francês como LE têm colocado a interação verbal e a competência comunicativa como elementos centrais no processo de aprendizagem. Na década de 1970, embora ainda mantivesse influências das abordagens anteriores, a abordagem comunicativa representou uma mudança importante ao privilegiar o uso real da língua em contextos autênticos de comunicação e materiais autênticos. Já nos anos 1980, a abordagem nocional-funcional também destacou a comunicação e passou a considerar os objetivos dos aprendizes, ampliando o foco para além da linguagem cotidiana e genérica. Com a formulação do Quadro Comum de Ensino de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) surgiu a abordagem voltada para a ação, na qual o aluno é considerado um ator social ativo. O foco da didática, portanto, concentra-se nas necessidades e exigências da vida real, em que os gêneros discursivos ganham papel de destaque na organização do ensino, e no recorte da própria linguagem como objeto de aprendizagem.

Com exceção da metodologia tradicional, a tradução não parece ocupar um espaço definido no ensino de línguas. Em metodologias em que LMs não são bem-vindas na sala de aula de LE, a tradução de fato não ocupa espaço algum, ao menos de maneira explícita, declarada. No entanto, ao desvincular a tradução de uma simples transferência mecânica entre línguas e do exercício prioritário para a aprendizagem, é possível reconhecer seu valor pedagógico no cenário contemporâneo do ensino de línguas. A tradução inevitavelmente faz parte do cotidiano do aprendiz a partir do exato momento em que este entra em contato com a nova língua, seja como exercício praticado em sala de aula ou não. Por que então, ao invés de evitá-la, não a abordamos de forma reflexiva e contextualizada, a fim de torná-la uma aliada no desenvolvimento da competência comunicativa, capaz de favorecer a consciência do anisomorfismo linguístico?<sup>3</sup> Na proposta deste trabalho, a atividade tradutória tem por objetivo a promoção da consciência linguística, a comparação entre convenções linguísticas, a mediação de sentidos e a construção de estratégias para lidar com diferentes registros e situações de uso da língua. Visa-se, portanto, ressignificar a tradução como uma prática que aproxima em vez de afastar os aprendizes da LE.

## 2.2 O papel da língua materna na aprendizagem de língua estrangeira

De fato, as manifestações em LM nas aulas de LE seguem reprimidas em alguns contextos, seja pela proibição do exercício tradutório, do uso de dicionários bilíngues ou mesmo da expressão em LM. Atualmente, no entanto, as interferências da LM e de outras línguas que compõem o repertório dos aprendizes no processo de aprendizagem de uma LE são compreendidas como naturais:

---

<sup>3</sup> Conforme o “princípio do anisomorfismo das línguas” (Zgusta, 1971), todas as línguas, mesmo aquelas muito próximas que integram uma mesma família linguística, se organizam e nomeiam o mundo (as relações, os fenômenos, os estados etc.) de forma diferente em diversos níveis, fazendo com que suas formas – que também são conteúdo e visão de mundo – sempre tenham especificidades.



[...] a aquisição de língua possivelmente ocorre através de uma espécie de hierarquia e efeitos cumulativos, em que a primeira língua (ou a mais predominante) desempenha um papel mediador, inicialmente, entre uma segunda língua e o sentido, podendo, mais tarde, outras línguas adquiridas desempenhar o mesmo papel.<sup>4</sup> (Loguercio, 2013, p. 407)

Um aprendiz que se dispõe a aprender uma nova LE já apresenta, indiscutivelmente, uma grande competência linguístico-comunicativa na sua LM, assim como qualquer outro sujeito. Todos aqueles que se expressam em determinada língua têm bastante conhecimento intuitivo a respeito de como manifestá-la (Bagno, 2020). Nesse sentido, visando valorizar e explorar a bagagem prévia de conhecimentos linguísticos que traz consigo o aprendiz de LE, apoiamo-nos em Franchi (2006), mais especificamente no conceito de atividade epilinguística, que pressupõe que:

[...] somente se aprende a gramática quando relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida. (Franchi, 2006, p. 75)

Mesmo que o autor se volte para o ensino de LM em contexto escolar, sua proposta pode ser aplicada ao ensino de línguas de maneira mais geral, até porque não raro as línguas convivem em um mesmo território e em um mesmo sujeito. As atividades epilinguísticas, que criam um contraponto às atividades metalinguísticas, são compreendidas como práticas de elaboração linguística realizadas pelos próprios falantes, não a partir de conceitos, mas da construção e do jogo com a própria linguagem, quando aqueles considerarem os sentidos de palavras e expressões em diferentes contextos, testam modos de dizer e examinam os efeitos que isso produz. O objetivo dessas atividades seria possibilitar que os aprendizes reconheçam sua já ampla competência linguístico-comunicativa e explorem ao máximo o saber intuitivo que têm sobre o funcionamento da LM. Ao trazer os princípios dessas atividades para o ensino de uma nova língua, que se soma ao repertório do aprendiz, visamos levar em conta as competências comunicativa e linguística que o falante proficiente de uma ou mais línguas já traz consigo. A partir de seus conhecimentos linguísticos prévios, o aprendiz de LE deve ser capaz de elaborar hipóteses sobre usos e sentidos da língua que aprende. Em um processo de contraste, o desenvolvimento da consciência linguística pode tornar visíveis sentidos, funcionamentos e escolhas discursivas em contextos reais de uso. Essas atividades, portanto, devem ajudar o aprendiz a construir associações entre o conhecimento já adquirido e o novo saber em construção. Afinal, ninguém inicia os estudos de uma LE do “zero”, sem bagagem de conhecimento alguma.

No caso de aprendizes de LE, podemos considerar que, se eles não têm a experiência de uso propriamente da língua que estão aprendendo, a própria experiência de sua língua primeira ou predominante – e de outras que façam parte de seu repertório linguístico – conta para sua aprendizagem, contribui de diversas maneiras e, evidentemente, de acordo com a proximidade entre as línguas, em maior ou menor escala, o que não pode ser ignorado ou menosprezado no ensino. (Pinheiro, 2021, p. 27)

---

<sup>4</sup> Tradução nossa do texto de partida em francês: “[...] l’acquisition des langues se fait sans doute par une sorte de hiérarchie et par des effets cumulatifs, où la langue première (ou la plus prégnante) joue un rôle de médiation d’abord entre une langue seconde et le sens, d’autres langues acquises pouvant plus tard jouer également ce même rôle.”

Ao integrar ao ensino os diversos conhecimentos linguísticos já mobilizados pelos aprendizes, cria-se a possibilidade de transformar interferências inevitáveis em recursos didáticos produtivos no processo de ensino-aprendizagem de LE. Nesse cenário, surge a necessidade de adotar abordagens consistentes que considerem o contraste entre as línguas em contato. Como propõe Castellotti (2001), um possível caminho seria a explicitação das relações entre as línguas, bem como a exploração das possíveis implicações didáticas presentes nessas relações.

As atividades contrastivas e tradutórias entre o português como LM e o francês como LE inserem-se nesse contexto como um recurso didático para o ensino de LEs quando se toma como objetivo, de um lado, o favorecimento do desenvolvimento da consciência das diferenças linguísticas e discursivas entre as línguas e, de outro, a promoção da construção de conexões significativas entre elas. Isso se justifica pelo fato de que as línguas não apenas se influenciam mutuamente de forma contínua, mas também – em especial no caso de línguas pertencentes a uma mesma família, como o francês e o português –, compartilham traços estruturais e culturais que tornam as comparações e aproximações possíveis, naturais e produtivas no processo de aprendizagem.

### 2.3 O caso das colocações

As colocações, foco da proposta didática deste trabalho, integram o campo da Fraseologia, área que estuda unidades lexicais formadas por combinações frequentes e convencionais de palavras, fixadas pelo uso ao longo do tempo em determinada língua/cultura de forma arbitrária e natural (Corpas Pastor, 1996). Uma colocação, por sua vez, pode ser definida como “a combinação lexical consagrada de duas ou mais palavras de conteúdo” (Tagnin, 2013, p. 54). Em francês, por exemplo, a combinação lexical consagrada para expressar uma dor é *avoir mal à* seguida de um determinante e da parte do corpo afetada – como em “j’ai *mal à la tête*”. Já em português, o mais convencional seria dizer “estar com dor” – como em “estou com dor de cabeça”.

No caso das fraseologias, parece ainda mais relevante uma abordagem que valorize a LM no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Ao apoiar-se ingenuamente em estruturas familiares na LM, os aprendizes tendem a transferi-las para a LE, gerando construções lógicas segundo sua língua de origem, que no entanto resultam em conflito com as convenções da língua-alvo. Desenvolver a consciência das particularidades lexicais de cada língua contribui significativamente para a fluência percebida na expressão oral e escrita de um falante; no entanto, esse conhecimento é ainda mais relevante para se fazer compreender e até mesmo, em muitos contextos, ser considerado enquanto interlocutor.

Desse modo, ao adotar a tradução como ferramenta metodológica neste trabalho, aderimos aos princípios da perspectiva funcionalista da tradução, privilegiando a função comunicativa do enunciado em contextos pragmaticamente situados tanto na cultura de partida quanto na de chegada. Nesse sentido, optamos especificamente pela perspectiva equifuncional (no caso, mesma função das colocações em determinado ato de fala), conforme proposta por Nord (2016), uma vez que se trata de um projeto voltado à exploração de convenções linguísticas, ou seja: de elementos culturais específicos de uma comunidade linguística, cuja compreensão e transposição exigem sensibilidade às funções que as expressões em questão desempenham em cada língua.

### 3 Metodologia

Com o intuito de alcançar o objetivo geral da pesquisa de elaborar uma sequência didática, a metodologia adotada envolveu, inicialmente, uma pesquisa com *corpus* para o levantamento de colocações e a seleção de exemplos em contexto. Em seguida, recorreu-se à tradução funcional para identificar equivalentes em português.

#### 3.1 A pesquisa com corpus

O *corpus* utilizado nesta pesquisa, apelidado ColoFLE, foi composto primordialmente com o objetivo de servir ao projeto de pesquisa do qual fez parte a proposta didática em questão, “Aprendendo a combinar palavras em francês: padrões colocacionais no ensino-aprendizagem de FLE”. O *corpus* visava, portanto, fornecer dados linguísticos que servissem de base para a elaboração de material didático voltado para auxiliar o desenvolvimento da aquisição lexical por parte de aprendizes brasileiros de francês como língua estrangeira.

O *corpus* ColoFLE, monolíngue em francês, é constituído por 7.730 *types* e 58.986 *tokens*, abrangendo três gêneros discursivos: histórias em quadrinhos, literatura infantil e diálogos extraídos de métodos contemporâneos de FLE. Esses textos foram selecionados porque eram compostos principalmente por diálogos que retratam situações cotidianas – uma linguagem privilegiada para a iniciação à língua.

A análise do *corpus* foi conduzida com ferramentas do *software* gratuito AntConc 3.5.8 (Anthony, 2019), voltado para o processamento automatizado da linguagem. Inicialmente, foi utilizada a ferramenta *Wordlist* para gerar a lista de palavras do *corpus* e, então, obter o número de *types* e *tokens* para verificar sua riqueza lexical. Para identificar e selecionar colocações, as ferramentas mais proveitosas foram *Clusters/N-Grams* e *Concordance*. Dedicamo-nos, principalmente, às colocações verbais, isto é, aquelas que apresentam um verbo e um substantivo, por serem as mais frequentes. A busca por essas unidades se deu a partir dos substantivos mais frequentes, identificados pela *Wordlist*. Em seguida, essas palavras foram analisadas por meio da ferramenta *Clusters/N-Grams*, que permitiu verificar os itens lexicais que frequentemente as acompanham. Para que uma combinação fosse considerada relevante, era necessário que ocorresse ao menos duas vezes em textos distintos. Por fim, foi utilizada a ferramenta *Concordance*, que, além de confirmar a frequência das combinações, possibilitou sua observação em seus contextos.

Por fim, foram selecionadas 16 colocações (Quadro 1) a partir dos resultados da análise do *corpus*, bem como os contextos em que ocorriam.



Quadro 1 — Colocações verbais selecionadas

Colocações verbais selecionadas			
Avoir l'air	Faire la fête	Poser une question	Regarder la télé/télévision
Avoir peur	Faire peur	Prendre une décision	Rendre visite
Faire du vélo	Éteindre + appareil [la télé]	Prendre le + véhicule collectif [métro/bus]	Suivre un cours
Faire + météo [chaud/froid]	Poser un problème	(R)allumer la télé	Voir un film

Fonte: Pinheiro (2021)

Os contextos de ocorrências das colocações foram extraídos com o auxílio da ferramenta *File View* do AntConc 3.5.8. Alguns trechos foram adaptados com o objetivo de garantir a pertinência didática, privilegiando contextos breves, significativos e acessíveis, em que a linguagem não representasse obstáculo à compreensão ou à aprendizagem por parte do público-alvo da sequência didática. O quadro 2 apresenta um exemplo prototípico em que a adaptação do contexto se mostrou necessária. O trecho original continha marcas da oralidade, como a contração não reconhecida pela gramática normativa (“*T’es méchante !*”), ou traços específicos da fala infantil (“*Quand je suis chez papa, y me laisse regarder la télé !*”). Tais alterações visavam evitar um excesso de inferências pragmáticas que pode sobrecarregar ou até mesmo confundir o aprendiz iniciante. Além disso, o trecho incluía contextos circunscritos irrelevantes para a compreensão da situação, como nome de personagem.

Quadro 2 — Exemplo de contexto extraído do corpus e adaptado

Colocação	Contexto bruto	Contexto adaptado
Regarder la télé	Tu te paies ma tête ou quoi ? Qu’est-ce que tu fais encore devant la télé ? Tu devrais être au lit depuis une heure au moins ! Maaaaais, euuuuhhh, c’est le film ! Je ne veux rien savoir... Tu files au lit immédiatement ! C’est pas juste !! Je veux la fini ! Quand je suis chez papa, y me laisse regarder la télé ! T’es méchante ! Terry, j’ai eu une journée pénible, alors tu ne vas pas me casser les pieds... Au lit ! Et je ne veux rien entendre !	Situação: uma mãe fala ao seu filho: — Je ne veux rien savoir... Tu files au lit immédiatement ! — C’est pas juste ! Quand je suis chez papa, il me laisse <b>regarder la télé</b> ! Toi, tu es méchante !, lui répond-il.

Fonte: Pinheiro (2021), contexto bruto de Vehlmann (2006)

Além de beneficiar o aprendiz, a adaptação dos contextos também seria pertinente para a atividade de tradução realizada na etapa seguinte da metodologia, ao favorecer a identificação de equivalentes funcionais das colocações em português.



### 3.2 A tradução como ferramenta metodológica

A tradução, neste trabalho, desempenhou um papel central na metodologia ao permitir a identificação de equivalentes funcionais de colocações entre o francês e o português. Os dados obtidos nessa etapa foram essenciais para a elaboração das atividades contrastivas da sequência didática.

As equivalências foram obtidas a partir de traduções propostas por um grupo de seis tradutores ou estudantes de bacharelado em Letras – Português e Francês da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em etapas finais do curso. Os voluntários receberam orientações e 30 contextos extraídos do *corpus* com os padrões colocacionais a serem traduzidos em destaque. Era possível apresentar até três soluções distintas para cada colocação. Em seguida, as traduções obtidas pelo grupo foram comparadas com os resultados apresentados em obras de referência bilíngues como o *corpus* paralelo Linguee e a ferramenta de tradução automática Reverso, também baseada em *corpus*. O último procedimento possibilitava uma amostragem representativa das possibilidades de equivalência interlinguística, o que evita a limitação a escolhas tradutórias individuais, bem como a necessidade de recorrer à construção de *corpora* paralelos e/ou comparáveis – recursos sem dúvida importantes para esse tipo de levantamento, mas inviáveis no contexto da pesquisa em função principalmente da natureza dos textos que compõem o *corpus*.

Após a análise das sugestões fornecidas por tradutores e por ferramentas bilíngues automáticas baseadas em *corpus*, foram definidas as equivalências em português brasileiro para as colocações em francês. Cabe destacar que nem todas as colocações em francês apresentaram, como equivalente, outra colocação em português; em alguns casos, identificaram-se múltiplas possibilidades de equivalência igualmente válidas. Essa diversidade de correspondências é enfatizada na sequência didática.

Quadro 3 — Colocações em francês e equivalentes em português brasileiro

Colocação	Equivalente	Colocação	Equivalente
Avoir l'air	Estar com cara de; Parecer	Poser un problème	Causar um problema
Avoir besoin	Precisar; Necessitar	Poser une question	Fazer uma pergunta
Avoir envie	Ter vontade de; Estar a fim de	Prendre une décision	Tomar uma decisão
Avoir peur	Ter medo; Estar com medo	Prendre le + véhicule collectif [métro/bus]	Pegar o + transporte
Éteindre + appareil [la télé]	Desligar	(R)allumer la télé	Ligar a TV/televisão
Faire du vélo	Andar de bicicleta	Regarder la télé/télévision	Assistir TV/televisão; Ver TV/televisão
Faire + météo [chaud/froid]	Fazer + clima; Estar + clima	Rendre visite	Visitar



Faire la fête	Festejar; Divertir-se	Suivre un cours	Fazer um curso; Fazer aulas;
Faire peur	Assustar	Voir un film	Assistir um filme; Ver um filme

Fonte: Pinheiro (2021)

#### 4 A proposta de sequência didática

O recurso educacional digital (RED) que propomos, denominado ColoFLE: para aprender a combinar palavras em francês, apresenta exercícios *on-line* com autocorreção baseados em uma abordagem contrastiva. Embora a proposta didática seja mais ampla e ofereça outros tipos de exercícios, concentramos a discussão naqueles desenvolvidos com esse recorte específico. O objetivo central da proposta seria promover a assimilação do fenômeno colocacional em francês por aprendizes brasileiros de nível básico, incentivando a autonomia no desenvolvimento da competência lexical por meio do uso de um recurso digital. Desse modo, com inspiração na abordagem epilinguística, busca-se sensibilizar o aprendiz às colocações e favorecer o enriquecimento de seus recursos expressivos.

A sequência didática em questão se organiza em três módulos: a) descoberta do fenômeno colocacional; b) reconhecimento e aprofundamento; c) aplicação e uso de colocações. Com base na pesquisa que adotou a tradução como metodologia para a elaboração de uma proposta didática contrastiva entre o português e o francês, foram desenvolvidos os exercícios dos dois primeiros módulos. No terceiro módulo, a abordagem contrastiva acontece de forma menos expressiva.

O primeiro módulo, “Descoberta do fenômeno colocacional”, tem como objetivo conscientizar o aprendiz do conceito de colocação, bem como apresentar noções fundamentais para a compreensão do fenômeno por meio de oito exercícios. Para atingir esse propósito, o módulo apresenta colocações frequentes da língua em uso, com a intenção de evidenciar o contraste entre o português e o francês, assim como entre colocações e outros fenômenos fraseológicos.

O primeiro exercício apresenta uma definição informal e simplificada de colocação, com o intuito de familiarizar o aprendiz com o conceito e orientar a realização das atividades subsequentes. As alternativas propostas exploram a noção apresentada, enfatizando, principalmente, a importância de buscar uma equivalência funcional em vez de recorrer à tradução literal – naturalmente, o primeiro recurso utilizado pelo aprendiz –, e também evidenciando o contraste entre as línguas e outras combinações possíveis.



Figura 1 – Exercício 1, Módulo 1

## ColoFLE - Módulo 1: descoberta do fenômeno colocacional

1. Leia o texto de apoio e marque a afirmação correta.

Salut ! Você sabia que, dependendo da língua, usamos palavras diferentes para dizer uma mesma coisa? E que muitas palavras andam quase sempre juntas? Isso quer dizer que nem sempre vamos nos expressar da mesma forma em português e francês. Por exemplo, em francês, dizemos *j'aime faire du vélo*, literalmente "eu gosto de fazer bicicleta"; já em português dizemos *eu gosto de andar de bicicleta*. Em francês, se *on pose un problème* ("colocamos um problema"), em português, *causamos um problema*. Esse fenômeno, em que uma palavra parece atrair a outra, ou seja, em que elas se combinam muito frequentemente, se chama colocação e ocorre entre duas ou mais palavras de conteúdo semântico (como verbos, substantivos, adjetivos e advérbios). Nas atividades a seguir, abordaremos casos de colocações verbais (verbo + substantivo) e adjetivas (adjetivo + substantivo ou substantivo + adjetivo) em francês. Bonne découverte !

- Combinações como "gosto de", "se deitar" ou "aller à", "se promener" e "y avoir" são colocações, assim como "ter um sonho" e "grande problema" ou "faire un rêve" e "gros problème".
- Em português se diz "fazer uma pergunta", no entanto, em francês, se diz "poser une question".
- Entre línguas próximas, de mesma família, os 'jeitos de dizer' não variam. Portanto, no momento em que conhecemos as palavras de línguas parecidas com a nossa, podemos deduzir suas colocações.
- Se em português se diz "fazer uma pergunta", logo, em francês, se diz "faire une question".

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: Base de exercícios ColoFLE (Pinheiro, 2021)

Ainda para ilustrar o primeiro módulo, apresentamos aqui o exercício 4. Ele é precedido por um exercício que explora o conceito de colocação, diferenciando palavras lexicais de palavras gramaticais, e por outro que estimula a tradução funcional, com a busca de equivalência em português. No exercício que trazemos aqui, o aprendiz deve finalmente identificar colocações tanto em francês quanto em português, distinguindo-as de outros tipos de combinações de palavras.



Figura 2 – Exercício 4, Módulo 1

## ColoFLE - Módulo 1: descoberta do fenômeno colocacional

4. Agora que você já sabe que colocações são formadas por palavras cujo sentido é mais independente da situação de uso – chamadas palavras lexicais –, marque a opção em que podemos identificar somente colocações.

- Faire peur - Chorar copiosamente - S'en aller
- Faire la fête - Aller à la fête - Ir à escola
- Regarder la télé - Assistir TV - Voir un film
- Grande ville - Falar para [alguém] - Parler à [quelqu'un]

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: Base de exercícios ColoFLE (Pinheiro, 2021)

O segundo módulo, “Reconhecimento e aprofundamento”, tem como objetivo ampliar os conhecimentos do aprendiz e capacitá-lo para o reconhecimento de padrões colocacionais através de seus nove exercícios. Nesse segundo momento, a intenção é consolidar o conhecimento. Nesse módulo, portanto, são oferecidos mais contextos em francês para a identificação de equivalentes em português brasileiro. São também introduzidos os primeiros exercícios monolíngues, uma vez que há a expectativa de que o aprendiz se torne independente das relações entre a LM e a LE em algum momento – apesar da produtividade dessas relações no processo de ensino-aprendizagem.

A fim de ilustrar o segundo módulo, apresentamos primeiramente o exercício 4. Nele, quatro colocações em português, de um mesmo campo semântico, devem ser associadas a quatro contextos em francês. O aprendiz deve ler atentamente cada contexto e refletir sobre a equivalência funcional das colocações identificadas, ou seja: pensar sobre como a ideia se expressaria em francês. Os contextos foram selecionados e adaptados de modo a favorecer a memorização léxico-gramatical. Desse modo, são significativos, independentes, facilmente visualizáveis e relativamente extensos.



Figura 3 – Exercício 4, Módulo 2

### ColoFLE - Módulo 2: reconhecimento de colocações

4. Como diríamos em português brasileiro? Associe as passagens em destaque da coluna da direita às colocações em português equivalentes da coluna da esquerda.

1. ver/assistir TV
2. ligar a TV
3. ver/assistir um filme
4. desligar a TV

( 3 ) Salut, tu es libre samedi ? Tu veux voir un film après le dîner (séance de 22 heures) ? Appelle-moi pour me dire si tu es d'accord avec ce programme. Bisous, Sophie ✓

( 4 ) Les enfants ne comprennent pas ce qui se passe. Ils sont très étonnés et même effrayés par ce qu'ils voient à la télévision. Peut-être qu'il s'est passé quelque chose de grave, dit le garçon, il vaut mieux éteindre la télévision et faire autre chose, décide-t-il. ✓

( 1 ) – Qu'est-ce qu'il a? – Il est encore en pleine déprime. Depuis ce matin, il n'a pas desserré les dents. Il n'a pas lu son journal, ni bu son café. Il n'a même pas regardé la télé. C'est grave ! ✓

( 2 ) Colette, la grand-mère, 70 ans. Je me réveille vers 6h30 et j'allume la télé. D'abord, je regarde les informations, puis il y a mon émission de cuisine préférée. Le soir, je regarde les actualités puis je choisis un bon film ou un documentaire intéressant. Mais souvent, je m'endors devant l'écran ! ✓

Fonte: Base de exercícios ColoFLE (Pinheiro, 2021)

O quinto exercício do módulo 2 apresenta um grupo de colocações já introduzido anteriormente em abordagem contrastiva, aquelas relacionadas ao clima. Com o objetivo de favorecer a assimilação lexical, o exercício promove a repetição em contextos significativos e variados, além de apresentar uma progressão de dificuldade – não há contraste, nesse caso, com a LM, que aparece apenas no enunciado.

Figura 4 – Exercício 5, Módulo 2

### ColoFLE - Módulo 2: reconhecimento de colocações

5. Como está o tempo hoje? Está quente? Faz calor na sua cidade? Como falamos da météo em francês? Leia o texto e marque a alternativa que contém as colocações adequadas para completar as lacunas neste contexto.

En mars et avril, il commence à faire plus doux. En mai, \_\_\_\_\_ souvent chaud pendant la journée, mais les nuits restent fraîches. La nature s'éveille et s'habille de toutes les couleurs.  
En juin, \_\_\_\_\_ chaud. En juillet et jusqu'à la mi-août, \_\_\_\_\_ chaud. Le temps commence à se rafraîchir vers le 15 août. Pendant l'été, les climatiseurs sont nécessaires.

il fait ; il commence à faire ; il fait très

c'est ; ça commence à être ; c'est très

il est ; il commence à être ; il est très

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: Base de exercícios ColoFLE (Pinheiro, 2021)

Espera-se, por fim, que o aprendiz que percorre essa sequência didática adquira uma consciência do conceito de colocação, além de desenvolver a capacidade de reconhecê-las, pesquisá-las e, eventualmente, passar a expressá-las. Nesse sentido, os exercícios contrastivos aqui explorados têm como papel primordial evidenciar as diferenças e semelhanças entre o francês e o português ao ampliar a sensibilidade linguística do aprendiz para o fenômeno colocacional e sua relevância.

## 5 Considerações finais

Nesta pesquisa, a tradução revelou-se, em primeiro lugar, um expediente metodológico privilegiado para o levantamento de equivalentes colocacionais da linguagem mais corriqueira, do dia-a-dia, bem como, em segundo lugar, um apoio pedagógico no ensino de LE, conforme ilustrado pelos exercícios do RED. Cabe ressaltar que o resgate da tradução nesse contexto parece ainda mais pertinente em uma era marcada pela ascensão da tecnologia e a desvalorização precipitada da atividade tradutória reflexiva.

Conforme demonstrado a partir dos pressupostos teóricos, a(s) língua(s) materna(s) (ou predominante(s) na socialização dos sujeitos) exerce(m) um papel inevitável na aprendizagem de outras línguas, uma vez que sua interferência está constantemente presente nesse processo. O recurso à tradução por parte do aprendiz é, portanto, natural. Embora possam ser vistas como obstáculos, essas interferências podem se transformar em contribuições produtivas por meio da abordagem contrastiva e, em certos momentos, tradutória. Ao confrontar direta e conscientemente as diferenças entre as línguas, o aprendiz constrói pontes cognitivas que facilitam a internalização de novas formas linguísticas ao mesmo tempo em que desenvolve uma consciência crítica sobre sua própria língua. Muito distante de ser uma simples tarefa mecânica ou um obstáculo a ser superado, a tradução, quando integrada de forma crítica e intencional, revela-se uma aliada do ensino.

Desse modo, uma possível contribuição deste trabalho é o incentivo ao resgate da tradução no ensino de línguas, sem vínculos, no entanto, com a rigidez característica da metodologia tradicional que a empregava de forma prioritária. A tradução ou comparação entre formas linguísticas aqui constituem, antes, um recurso a mais para a formulação de hipóteses sobre a expressão linguística que o aprendiz está integrando à sua bagagem languageira. Propõe-se, então, utilizá-la de forma perspicaz e alinhada a uma proposta pedagógica que abra espaço também para refletir sobre aspectos lexicais, bem como para destacar seu potencial de fortalecer a autonomia do aprendiz e promover uma aprendizagem reflexiva e significativa que envolva diferentes línguas de seu repertório.

## Referências

ANTHONY, L. **AntConc (Versão 3.5.8) Windows**. Tokyo, Japan: Waseda University. 2019. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 56ª edição, 8a reimpressão, 2020. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CASTELLOTTI, V. Retour sur la formation des enseignants de langues: quelle place pour le plurilinguisme? **Éla. Études de linguistique appliquée**, v. 123-124, n. 3, p. 365-372, 2001.

