

**Estudos
Papers**

A aprendizaxe do italiano L4 a partir do francés L2 para estudantes adultos de fala turca: o caso das colocacións «fare + substantivo» e «fare + determinante + substantivo»¹

Italian L4 by French L2 learning for Turkish-speaking adult students: the case of the collocations “fare + noun” and “fare + determiner + noun”

Mariangela Albano

Université de Cagliari²

<https://orcid.org/0000-0001-7157-1482>

mariangela.albano@unica.it

Emine Alkaya

Institut français d'Ankara (Turquie)

<https://orcid.org/0000-0002-5338-5819>

emi-nealkaya@hotmail.com

Resumo: Este estudo describe a influencia que exerce o francés L2 na aprendizaxe de italiano L4 por parte de estudantes adultos de fala turca nun contexto universitario. O noso estudo céntrase, concretamente, na interpretación e tradución de trece colocacións italianas do tipo «fare + substantivo» e «fare + determinante + substantivo». Describimos e analizamos as decisións traditolóxicas destas colocacións baseándonos na lingüística analóxica (Hofstadter 1995; Gentner et al., 2001; Monneret, 2011 e 2018) e na semántica cognitiva (Lakoff e Johnson, 1980 e 1999). O noso propósito é destacar a importancia de empregar unha lingua franca, coma o francés, para fomentar a aprendizaxe das construcións fraseolóxicas italianas ante un público de fala turca.³

¹ Data de recepción: 28.02.22. Data de aceptación: 05.08.22.

Tradución do texto orixinal en francés realizada por Alba Giráldez Otero.

² Laboratoire HTL (Histoire des Théories Linguistiques - UMR 7597); Laboratoire DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures - EA 2288).

³ Mariangela Albano escribiu: 1. Introducción, 2. O entrecruzamento das colocacións coa fraseoloxía, a categorización e a didáctica; 2.1. Colocacións e fraseoloxía; 2.2. Colocacións, categorización e didáctica; 3.3. A descrición dos datos; 4. Conclusión. Emine Alkaya escribiu: 3. Unha experiencia plurilingüe en clase de FLE; 3.1. A elaboración dos exercicios; 3.2. A selección das expresións; 3.3. A descrición dos datos; 4. Conclusión.

Palabras clave: colocacións, analogía, semántica cognitiva, francés, italiano, turco, tradución, aprendizaxe.

Abstract: This study describes the influence of French L2 on the learning of Italian L4 by adult Turkish-speaking learners in a university context. More specifically, our study focuses on the interpretation and translation of thirteen Italian collocations —of the type “fare + noun” and “fare + determiner + noun”—. We describe and analyze the translational choices of collocations in the light of analogical linguistics (Hofstadter, 1995; Gentner et al., 2001; Monneret, 2011 et 2018) and cognitive semantics (Lakoff and Johnson, 1980 and 1999). We propose to emphasize the importance of using a vehicular language —such as French— to promote the learning of Italian phraseological constructions to a Turkish-speaking public.

Keywords: collocations, analogy, cognitive semantics, French, Italian, Turkish, translation, learning.

1. Introducción

O noso estudo ten como obxectivo describir e analizar o procesamento, a interpretación e a tradución de trece colocacións italianas, do tipo «fare + substantivo» e «fare + determinante + substantivo», por parte de quince persoas adultas de fala turca estudantes de francés como lingua estranxeira, de aquí en diante L2 (nivel avanzado, B2), e de italiano L4 (nivel básico, A1) no contexto universitario. Comparamos este grupo experimental cun grupo de control composto por dez persoas adultas de fala turca estudantes de italiano como lingua estranxeira (nivel A1) que non posúen coñecementos de francés.

Para analizar as decisións tradutolóxicas postas en práctica polo alumnado, enfocámolo desde unha perspectiva tanto analóxica (Hofstadter, 1995; Gentner *et al.*, 2001; Monneret, 2011 e 2018; González Rey, 2016) como cognitiva (Lakoff e Johnson, 1980 e 1999; Gibbs, 1992; Kövecses, 2005).

Os datos que manexamos proceden de tres exercicios de resposta múltiple nos que o alumnado ten que marcar unha definición-tradución en francés (para o grupo experimental) ou en turco (para o grupo de control) para explicar a colocación italiana. Os dous primeiros exercicios refírense a unha tradución lematizada sen contexto, mentres que o terceiro implica unha tradución da colocación en contexto.

Abordamos a análise da tradución de colocacións por dúas razóns: en primeiro lugar, pretendemos investigar se o francés, ao ser unha lingua románica, propicia a aprendizaxe das colocacións italianas por parte dos estudantes de fala turca. E, en segundo lugar, estudamos as interferencias lingüísticas desde un punto de vista semántico.

A pesar de que o número de exemplos é limitado, intentamos propoñer aquí un estudo preliminar das hipóteses para didactizar as colocacións dunha lingua románica por medio doutra lingua románica.

O noso artigo consta de dúas partes. Unha primeira parte na que se describen as teorías relativas ás colocacións, a aprendizaxe e a didáctica das colocacións; e unha segunda parte na que se examina o método de investigación e a análise de datos do corpus de estudantes: 1) o establecemento da mostra; 2) a selección das colocacións; 3) a realización dos exercicios; 4) a análise dos datos.

2. O entrecruzamento das colocacións coa fraseoloxía, a categorización e a didáctica

2.1. Colocacións e fraseoloxía

A presenza de colocacións, preparadas xa para ser empregadas na fala ou «prêt-à-parler» (González Rey, 2008, p. 7) e cuxo uso se xeneralizou e se difundiu no léxico dunha lingua en todos os niveis e rexistros (Hausmann, 1989; Heid, 1994; Mel'čuk, 1998 e 2007; Lewis, 2000; Bartsch, 2004; Siepmann, 2006; González Rey, 2002 e 2007; Tutin, 2013)⁴, levou a reflexionar sobre a súa descrición e didactización.

Para a maioría dos fraseológos, trátase dunha secuencia de palabras que amosa unha marcada sintaxe, é dicir, unha forte atracción entre os elementos léxicos da cadea sintagmática (Mejri, 2006, pp. 146–147; Burger *et al.*, 2007, p. 15).

A tradición francesa describiu a colocación coma unha expresión binaria e «esta propiedade abarca en realidade dous aspectos: por unha banda, unha binaridade categórica que asocia dous tipos de constituíntes, xeralmente unidades léxicas; e, por outra banda, unha binaridade funcional que indica un funcionamento disimétrico, antagónico, entre os dous elementos» (Tutin, 2013, p. 49)⁵. Mejri engade que «as colocacións só son combinacións libres adecuadas. Fórmanse tanto na combinación máis libre coma na máis restrinxida, proporcionándolle á lingua material sintagmático que pode ser fixado» (Mejri, 2008, p. 202)⁶. Isto significa que as colocacións presentan varios graos de fixación. Segundo Cowie (1986), existen tres tipos de colocacións: 1) as colocacións abertas ou libres, p. ex. en inglés *eat rice*, en francés *manger du riz* ('comer arroz'); *devour rice*, en francés *dévoré le riz* ('devorar o arroz'), 2) as colocacións restrinxidas ou semirrestrinxidas, p. ex. en inglés *blow a trumpet*, en francés *jouer de la trompette* ('tocar a trompeta'), 3) o grupo de colocacións que están situadas a medio camiño entre as colocacións e os *idioms*, p. ex. en inglés *extinguish fire*, en francés literalmente *anéantir le feu*, e en inglés *quench fire*, en francés literalmente *étancher le feu*, ambas co significado de «apagar o lume».

Para a escola alemá, as colocacións sitúanse dentro dos «frasemas referenciais»⁷ relativos a obxectos, procesos ou circunstancias dunha realidade extralingüística (real ou ficticia) (Burger *et al.*, 2007, p. 36). Trátase, en concreto, de elementos non idiomáticos como: 1) as colocacións restrinxidas e as colocacións soltas, por exemplo, *aller en classe* ('ir a clase'), *aller en vacances* ('ir de vacacións'), *le soleil se couche* ('ponse o sol'); 2) os verbos sintagmáticos coma *prendre part* ('participar'), *faire suite* ('seguir'), *faire part* ('anunciar'). Burger engade a esta categoría os frasemas

⁴ Grazas á súa reproducibilidade (Corpas Pastor, 2001, p. 92), as colocacións convertéronse en obxecto de estudo para os traballos sobre linguas especializadas (Tutin e Grossmann, 2013; Silva *et al.*, 2004; Tutin, 2007; Cavalla, 2008).

⁵ N. da T.: tradución ao galego feita pola tradutora a partir da cita orixinal en francés.

⁶ N. da T.: tradución ao galego feita pola tradutora a partir da cita orixinal en francés.

⁷ A noción de «frasema» debe entenderse como unha secuencia fixa formada, polo menos, por dúas unidades léxicas completas e que é semanticamente compositiva.

referenciais idiomáticos coma os verbos sintagmáticos idiomáticos, por exemplo, *plier bagage* ('facer as maletas'), *prendre corps* ('tomar corpo'), *passer l'éponge* ('pasar páxina') (Burger *et al.*, 2007, p. 36).

Existe tamén unha diferenza entre as colocacións gramaticais e léxicas (Benson, 1985; Svensson, 2004). O primeiro tipo é o resultado da interacción entre unha palabra léxica e unha palabra gramatical e representa unha construción apoiada no verbo (Vivès, 1984; G. Gross, 1996; Mejri, 2008 e 2011). Neste sentido, Svensson (2004) ofrece os seguintes exemplos: «VERBO + PREPOSICIÓN: *accuser de* ('acusar de'); SUBSTANTIVO + PREPOSICIÓN: *accès à* ('acceso a') e ADXECTIVO + PREPOSICIÓN: *fâché de* ('enfadado por'), *fâché avec* ('enfadado con')» (Svensson 2004: 22). Por outra banda, as colocacións léxicas xorden da unión entre elementos léxicos do mesmo tipo (Benson, 1985, p. 61). Trátase, por exemplo, de asociacións léxicas privilexiadas e semanticamente compositivas, coma *tristesse infinie* ('tristeza infinita'), *perdes abyssales* ('perdas abismais'), *jouer un rôle* ('desempeñar un papel') etc. (Tutin, 2013, p. 47), que presentan unha estrutura «ADXECTIVO + SUBSTANTIVO: *célibataire endurci* ('solteiro empedernido'); SUBSTANTIVO + VERBO: *le sang circule* ('o sangue flúe') e VERBO + SUBSTANTIVO: *faire une conférence* ('dar unha conferencia')» (Svensson, 2004, p. 23).

Estas características típicas das colocacións, como veremos no seguinte apartado, teñen consecuencias para as estratexias didácticas que se deben aplicar nunha clase de idiomas.

2.2. Colocacións, categorización e didáctica

A necesidade de entender o procesamento das colocacións por parte dos alumnos falantes de turco da Universidade Dokuz Eylül levounos a reflexionar, ademais de sobre a súa estrutura e a súa descrición, tamén sobre as estratexias adquisitivas e didácticas desenvolvidas no marco da semántica cognitiva, o enfoque léxico de Lewis e o enfoque fraseodidáctico de González Rey.

En primeiro lugar, cómpre salientar que a partir das investigacións en semántica funcional e cognitiva, considérase que a adquisición dunha lingua é un proceso que comeza co uso concreto da linguaxe e remata coas súas regras (Tomasello, 2006). Segundo Tomasello (1999, pp. 133–134), a fraseoloxía xorde e toma forma a partir da aparición das primeiras construcións lingüísticas e a unidade primaria de adquisición da linguaxe parecer ser un enunciado que pode modificarse en función das esixencias comunicativas e que pode fixarse cada vez máis.

Os estudos dispoñibles sobre a aprendizaxe das secuencias fixadas nunha lingua estranxeira destacaron varias características: 1) unha competencia lingüística similar á da lingua materna, o que permite evitar cometer erros de produción (Wray, 2002, p. 146); 2) unha forma de imitación dos falantes nativos (Bygate, 1988); 3) unha forma de fusión entre os coñecementos gramaticais e o conxunto de elementos memorizados polo estudante (Peters, 1983; Lennon, 1998; Howarth, 1998). Outros estudos demostraron que o uso de expresións fixas por parte dos estudantes dunha lingua estranxeira depende da frecuencia de aparición destas expresións en varios contextos (Schmidt, 1983; Howarth,

1998) e da súa semellanza coa expresión da lingua materna (Jaworski, 1990; Granger e Meunier, 2008; Granger *et al.*, 2013).⁸

Ademais, a adquisición de novos significados por parte dunha expresión fixa non é totalmente arbitraria (Cacciari, 1998; Lakoff e Johnson, 1980 e 1999).⁹ Existen dúas formas de entender o mecanismo da polisemia: 1) sobre a base dunha extensión metafórica motivada polas correspondencias conceptuais ou *mapping* (Lakoff, 1987);¹⁰ 2) sobre a base dun mecanismo de inclusión de tipo categórico e de xeneralización (Cacciari, 2001, p. 300). Así, o verbo *saisir* ('coller, apoderarse de algo') convértese nunha etiqueta xeral que fai referencia a todas as accións de *saisie* ('apoderamento'), sexa este apoderamento concreto ou abstracto, ou o substantivo *prison* ('cárcere') préstase a varios significados que representan contextos de reclusión mental ou física.

A partir destes estudos, podemos supoñer que un proceso mental de natureza analóxica desencadea a interpretación dunha expresión fixa. Máis concretamente, a analoxía ten unha función regularizadora ou de aliñación, é dicir:

O seu obxectivo é permitir a interpretación de estruturas sobre o modelo doutras estruturas ('estruturas fonte') e permitir a produción de novas estruturas sobre o modelo de estruturas coñecidas, dispoñibles e existentes. Aplícase sistematicamente, no sentido dunha forte tendencia cognitiva, antes de ser finalmente cuestionada polo contexto. Por tanto, pode implicar que un falante de francés principiante interprete *casser sa pipe* ('estirar a pata') seguindo o modelo de *casser sa montre* ('romper o reloxo'), pero a inadecuación desta interpretación levarao a abandonar esta analoxía e a buscar outra solución (Monneret, 2018, p. 17).¹¹

A aprendizaxe configúrase así como unha actividade global na que asistimos á activación de varios procesos conceptuais de carácter analóxico.

As implicacións didácticas deste enfoque da fraseoloxía levaron a crear estratexias didácticas adecuadas que lles permiten aos estudantes facilitar a comprensión das colocacións, ademais de equilibrar gradualmente o traballo cognitivo entre a forma e o significado dunha expresión fixa. A este respecto, Boers e Demecheleer (1998), no seu estudo sobre a aprendizaxe das colocacións verbais en inglés por parte dos estudantes francófonos, demostraron que os estudantes iniciados nunha análise da motivación e de factores coma o *trajector* e o *landmark* eran capaces de interpretar correctamente o significado figurado da preposición *beyond*, en francés *derrière* ('detrás de'), en

⁸ Granger (1998, p. 151), nun estudo sobre as colocacións, afirma que os falantes de L1 as interpretan coma unha soa palabra, a diferenza dos estudantes de linguas estranxeiras que as ven máis ben «coma bloques de construción».

⁹ Cando falamos de categorización, hai que aceptar primeiro «a idea de que as palabras representan códigos para acceder a sistemas de coñecemento de diferentes tipos, [polo que] resulta fundamental preguntarse como se aprenden, é dicir, como os individuos descompoñen a experiencia cotiá en unidades separadas e lles dan un nome» (Cacciari, 2001, p. 178) [tradución propia a partir da cita orixinal].

¹⁰ Segundo Lakoff (1987), o *mapping* representa o sistema de correspondencias epistémicas que revelan a topoloxía cognitiva ou a estrutura dos esquemas-imaxes desde un dominio conceptual inicial ata un dominio conceptual final.

¹¹ N. da T.: tradución ao galego feita pola tradutora a partir da cita orixinal en francés.

moitas colocacións. Do mesmo modo, Boers (2000) obtivo resultados no procesamento e aprendizaxe de colocacións verbais en inglés por parte dos estudantes francófonos. Salienta a importancia de ensinar metáforas conceptuais coma *visible is out*, literalmente *ce qui est visible est dehors* ('o que é visible está fóra'): *find out*, fr. *découvrir, démasquer* ('descubrir'); *turn out*, fr. *éteindre, couper, expulser, vider* ('apagar, cortar, vaciar') e *visible is up*, literalmente *ce qui est visible est en haut* ('o que é visible está arriba'): *look it up*, fr. *lever les yeux, s'améliorer, chercher* ('levantar a vista, mellorar, buscar'); *show up*, fr. *ressortir, parvenir à, arriver à, faire ressortir, humilier* ('sacar á luz, conseguir, humillar') para facilitar a comprensión das colocacións.

Á súa vez, Lewis amosa que as colocacións requiren un tratamento pedagóxico especial: por unha banda, non se pode seguir unha orde lineal ou alfabética para tratalas, senón que hai que pensar en táboas de colocacións, mapas conceptuais ou «árbores de palabras» para consolidar a súa memorización (Lewis, 1993, p. 195). Por outra banda, débense empregar dicionarios e materiais auténticos para mellorar a comprensión da gramática e o significado das palabras (Lewis, 1993, p. 186). Lewis suxire traballar e centrarse no «poder da colocación», é dicir, no contido semántico de cada palabra, polo que os profesores deberían limitar a aprendizaxe de novas palabras e centrarse en explicar as redes semánticas das palabras xa coñecidas polos estudantes (Lewis, 1993, pp. 193–194).

Os beneficios desta forma de descrición das colocacións foron ben recibidos por parte de González Rey, que salienta que «unha preparación sobre a temática xeral [...] permite captar unha boa disposición no estudante para adquirilas» (González Rey, 2007, p. 25)¹². Ademais, González Rey engade que «no proceso de ensinanza, os compoñentes socioculturais e pragmáticos das expresións deben introducirse incluso antes có compoñente lingüístico, xa que o seu valor social e cultural prevalece sobre o seu valor como unidades lexicalizadas» (González Rey, 2007, p. 25)¹³.

A preocupación didáctica de González Rey polas colocacións enmárcase nunha reflexión desde a intralingüística á interlingüística mediante a analoxía (González Rey, 2016) e diferentes exercicios: 1) exercicios contextuais; 2) exercicios estruturais; 3) exercicios sobre o xogo de sons e rimas; 4) reutilización de palabras para a codificación e decodificación; 5) agrupación por conceptos; 6) exercicios sobre o cambio paradigmático (substitución ou transformación); 7) exercicios sobre hipónimos e hiperónimos (González Rey, 2007, pp. 30–31).

Grazas a estes enfoques, que parecen ser válidos nun contexto plurilingüe como o da Universidade Dokuz Eylül, puidemos formular unha investigación sobre o procesamento e a tradución das colocacións.

¹² N. da T.: tradución ao galego feita pola tradutora a partir da cita orixinal en francés.

¹³ N. da T.: tradución ao galego feita pola tradutora a partir da cita orixinal en francés.

3. Unha experiencia plurilingüe en clase de FLE

Este estudo é o resultado dunha enquisa piloto nacida como unha labor de investigación da Sra. Emine Alkaya como parte dun curso de Lingüística Adquisitiva impartido pola Sra. Mariangela Albano. A investigación levouse a cabo entre 2019 e 2020 con dous grupos de estudantes adultos de italiano (A1) cuxa lingua materna é o turco.

A nosa mostra consiste nun grupo experimental de quince alumnos que estudan italiano e francés no Grao en Didáctica do Francés como Lingua Estranxeira na Universidade Dokuz Eylül de Izmir. Estes estudantes están no 2.º, 3.º e 4.º ano da súa carreira e estudan varios idiomas: francés como L2 (aproximadamente 4 anos de aprendizaxe), alemán como L3 (aproximadamente 2 anos) e italiano como L4 (un semestre). Tamén teñen algúns coñecementos de inglés (polo menos oito anos de aprendizaxe). O italiano L4 é unha materia optativa e os estudantes non participaron en proxectos Erasmus en Italia.

En canto á didáctica do italiano, os alumnos apréndeno a través do francés, xa que a profesora é de orixe italiana, non domina o turco e ensina lingua e lingüística francesa na universidade. Ademais, a profesora introduciu aos alumnos na fraseoloxía mediante a ensinanza explícita da lingüística francesa.

Para o grupo de control, escollemos investigar a dez adultos falantes de turco que aprendían italiano como lingua estranxeira (nivel A1) sen coñecementos de francés e con coñecementos de inglés (nivel B1). Estes alumnos asisten a clases de italiano impartidas por un profesor nativo no centro de lingua italiana de Izmir. O profesor non domina o turco e ensina italiano sen empregar a lingua turca. Os alumnos asisten ás clases de italiano A1 por motivos persoais (traballo, ocio) e nunca estiveron en Italia. A elección deste tipo de mostra débese á falta de clases de italiano A1 nos demais departamentos da Universidade Dokuz Eylül.

3.1. A elaboración dos exercicios

O enfoque adoptado para comprobar a nosa hipótese de traballo consistiu en presentar un cuestionario nas clases de italiano. Demos instrucións básicas en turco e limitamos o tempo de resposta a unha hora.

A proba que presentamos divídese en dúas partes. Na primeira parte, formulamos preguntas persoais ao alumnado (idade, sexo, nivel de estudos, número de linguas estranxeiras aprendidas, anos de aprendizaxe etc.) para describir a nosa mostra.

Na segunda parte preséntanse tres exercicios de múltiple escolla sobre expresións italianas co verbo «fare», en francés «faire» (‘facer’). Propuxémoslles tres posibles traducións (unha delas, correcta) en francés (para o grupo experimental) e en turco (para o grupo de control) e pedímoslles que escollesen unha tradución e que explicasen á súa elección.

O cuestionario divídese en tres exercicios, cada un cun obxectivo diferente: o primeiro, unha tradución lematizada do verbo «fare» + substantivo; o segundo, una tradución lematizada do verbo «fare» + determinante + substantivo; e o terceiro, una tradución do verbo «fare» en contexto. Estes exercicios van dirixidos á decodificación interlingüística (procedemento

de tradución) de L4>L2 e presentan tres fases: lematización, contextualización e motivación semántica (Albano, 2020).

3.2. A selección das expresións

O primeiro criterio de selección foi escoller as expresións que conteñen o verbo italiano «fare», dado que se trata dun verbo moi empregado polos falantes de italiano (De Mauro, 2022). De feito, a construción na que se utiliza *fare* como auxiliar dun substantivo (La Fauci e Mirto, 2010 [2003], p. 8) resulta ser moi produtiva para crear colocacións (Nikodinovska, 2011; Squillante, 2016).

O segundo criterio consiste en seleccionar as expresións italianas estudadas desde o nivel A1 ata o nivel B2 da lingua italiana. Deste modo, os estudantes poden, por un lado, atoparse con expresións estudadas durante o curso de nivel A1; e, por outro lado, atopar palabras que non coñecen e que os levan a activar múltiples coñecementos.

Ademais, o verbo *fare* crea colocacións máis ou menos equivalentes ás do francés, como é o caso de *prendre + determinante + substantivo* ou *prendre + substantivo*. Detectámolo, por exemplo, nos seguintes exemplos: it. *fare il bagno*, fr. *prendre un bain* ('bañarse'); it. *fare la doccia*, fr. *prendre une douche* ('ducharse'); it. *fare una foto*, fr. *prendre une photo* ('sacar unha foto').

Este tipo de colocacións representan para os estudantes adultos falantes de turco do grupo experimental un medio para reflexionar de forma contrastiva sobre as semellanzas e diferenzas entre as dúas linguas románicas. En efecto, os estudantes veranse obrigados a buscar unha regra que aplicar para discriminar os obxectos xunto ao verbo *fare* e poder traducilo ao francés.

Máis concretamente, as expresións italianas seleccionadas son as seguintes: 1) *fare scuola*, fr. *enseigner* ('ensinar'); 2) *fare teatro*, fr. *faire du théâtre/interpréter un rôle* ('facer teatro/interpretar un papel'); 3) *fare fatica*, fr. *avoir du mal à faire quelque chose* ('ter dificultades para facer algo'); 4) *fare sapere*, fr. *faire savoir* ('facer saber'); 5) *fare colazione*, fr. *prendre le petit-déjeuner* ('almorzar'); 6) *fare la doccia*, fr. *prendre une douche* ('ducharse'); 7) *fare il bagno*, fr. *prendre un bain* ('bañarse'); 8) *fare il malato*, fr. *faire semblant d'être malade* ('finxir estar enfermo'); 9) *fare l'indifférent*, fr. *faire l'indifférent* ('ser indiferente'); 10) *fare la bella vita*, fr. *mener une vie agréable/avoir la belle vie* ('levar unha boa vida'); 11) *fare la festa a qualcuno*, fr. *tuer, voler, virer, faire une mauvaise surprise* ('asasinar, roubar, dar unha sorpresa desagradable'); 12) *fare le ore piccole*, fr. *faire nuit blanche* ('non durmir en toda a noite'); 13) *fare la morale*, fr. *faire la morale* ('botar un sermón').

Para seleccionar as traducións ao francés do grupo experimental, propuxemos tres expresións, das cales só unha é a correcta. Para seleccionar as traducións incorrectas, escollemos traducións literais e elementos de distracción. Estes últimos son expresións entre as cales existe unha gran semellanza e transparencia entre o italiano e o francés, xa que queremos comprobar como van traducir e interpretar os estudantes as colocacións. Tamén seleccionamos colocacións en francés que xa coñecían previamente.

Do mesmo xeito, para o grupo de control, escollemos as mesmas expresións italianas traducidas ao turco.¹⁴

3.3. A descrición dos datos

Para describir os datos, empregamos os estudos de Lakoff e Johnson (1980 e 1999) sobre o tipo de razoamento utilizado polo estudante, que pode ser metafórico, analóxico ou metonímico. Tamén tivemos en conta as aportacións da lingüística adquisitiva para o concepto de interferencia coa L1 e/ou con outras linguas (Lüdeling *et al.*, 2005; Granger e Meunier, 2008).

3.3.1. Análise dos datos: exercicios 1 e 2

A análise dos datos relativos aos exercicios 1 e 2 revela que os estudantes do grupo de control mostran varias dificultades, especialmente coas expresións italianas máis figuradas e pertencentes a un nivel de lingua máis alto. En primeiro lugar, o número de omisións en comparación co grupo experimental é maior (70 %). En segundo lugar, as respostas correctas só se refiren ás expresións habituais que se estudan nun curso de italiano A1. É o caso, por exemplo, de *fare colazione*, en francés *prendre le petit-déjeuner* (‘almorzar’) (30 %), *fare la doccia*, fr. *prendre une douche* (‘duchase’) (30 %); *fare il bagno*, fr. *prendre un bain* (‘bañarse’) (20 %); *fare teatro*, fr. *faire du théâtre* (‘facer teatro’) (10 %).

En canto ás traducións incorrectas, observamos que os estudantes intentan dar unha resposta parafraseada. É o caso de *fare scuola*, fr. *enseigner* (‘ensinar’), onde a resposta en turco *okul açmak*, fr. *faire une école* (‘facer unha escola/abrir unha escola’) (20 %) permite entender o tipo de razoamento utilizado polos estudantes. Do mesmo xeito, a expresión italiana *fare l’indifferente* tradúcese en turco por *fark yaratmak*, fr. *faire la différence* (‘facer a diferenza’) no canto de *faire l’indifférent* (‘ser indiferente’).

En cambio, os estudantes do grupo experimental non teñen dificultades para atopar a tradución lematizada. Non detectamos moitos casos de omisións (20 %), xa que a maioría dos estudantes parecen estar incentivados a escoller unha tradución ao francés. A única excepción é a expresión italiana *fare il malato*, fr. *faire semblant d’être malade* (‘finxir estar enfermo’) na que observamos un 6 % de omisións. Isto pode deberse á dificultade de representar a complexidade semántica na lingua de destino.

En canto ás traducións correctas, podemos observar que os mellores resultados se observan no caso das seguintes colocacións: *fare scuola*, fr. *enseigner* (‘ensinar’) (53 % dos

¹⁴ A continuación preséntanse as expresións italianas xunto coas traducións non literais ao turco: 1) *fare scuola*, tr. *öğretmek*, fr. *enseigner*; 2) *fare teatro*, tr. *tiyatro yapmak*, fr. *faire du théâtre/interpréter un rôle*; 3) *fare fatica*, tr. *zorlanmak*, fr. *avoir du mal à faire quelque chose*; 4) *fare sapere*, tr. *haber vermek*, fr. *faire savoir*; 5) *fare colazione*, tr. *kahvaltı yapmak*, fr. *prendre le petit-déjeuner*; 6) *fare la doccia*, tr. *duş almak*, fr. *prendre une douche*; 7) *fare il bagno*, tr. *banyo yapmak*, fr. *prendre un bain*; 8) *fare il malato*, tr. *hastalık uydurmak*, fr. *faire semblant d’être malade*; *fare l’indifferente*, tr. *ilgisiz gibi görünmek*, fr. *faire l’indifférent*; 9) *fare la bella vita*, tr. *iyi bir hayat yaşamak*, fr. *mener une vie agréable / avoir la belle vie*; 11) *fare la festa a qualcuno*, tr. *öldürmek, çalmak, kovmak, birine gününü göstermek*, fr. *tuer, voler, vider, faire une mauvaise surprise*; 12) *fare le ore piccole*, tr. *gece uyumamak, sabahlamak*, fr. *faire nuit blanche*; 13) *fare la morale*, tr. *ahlak dersi vermek*, fr. *faire la morale*.

estudantes); *fare teatro*, fr. *faire du théâtre* ('facer teatro') (73 %); *fare sapere*, fr. *faire savoir* ('facer saber') (40 %); *fare colazione*, fr. *prendre le petit-déjeuner* ('almorzar') (47 %); *fare la doccia*, fr. *prendre une douche* ('ducharse') (73 %); *fare il bagno*, fr. *prendre un bain* ('bañarse') (100 %); *fare la bella vita*, fr. *mener une vie agréable/ avoir la belle vie* ('levar unha boa vida') (93 %).

Observamos que, cando os estudantes xa coñecen a colocación en francés, responden correctamente, pero cando non a coñecen, déixanse influír pola súa lingua materna ou polas outras linguas que estudaron e empregan a transparencia das palabras coma no caso de *bagno* en italiano, *banyo* en turco e *bain* en francés.

Decatámonos de que os estudantes escollen estas traducións por varias razóns: ás veces trátase dunha analoxía entre a lingua francesa, a italiana e a turca. É o caso das paráfrases da expresión italiana pola influencia da lingua ou a cultura francesas. De feito, o coñecemento dalgunhas palabras francesas como *bain*, *douche*, *savoir*, *belle vie* así como as semellanzas fonolóxicas ou léxicas entre as palabras italianas e francesas permítenlles aos estudantes atopar a resposta correcta.

Noutras ocasións, coma no caso da expresión *fare scuola*, fr. *enseigner* ('ensinar'), para a que propuxemos dúas distraccións *aller à l'école* ('ir á escola') e *faire une école* ('facer unha escola'), observamos que os estudantes pasaron polos seguintes pasos cognitivos: 1) coñecemento da palabra *scuola* en italiano, 2) tradución mental por *école*, 3) metonimia conceptual «o edificio é o lugar onde se ensina», 4) analoxía conceptual entre o comportamento sintáctico do verbo *fare* e *faire*; 5) observación das diferenzas semánticas entre os dous verbos.

En canto ás traducións incorrectas, podemos observar, en xeral, que a maioría dos estudantes escolleron traducións caracterizadas por unha analoxía formal. Observamos paráfrases falsas nos seguintes casos: *fare scuola* (*enseigner*; 'ensinar') traducida por *faire une école* ('facer unha escola') (40 %); *fare l'indifferente* (*faire l'indifférent*; ser indiferente) traducida por *faire la différence* ('facer a diferenza') (53 %) ou *fare sapere* (*faire savoir*; 'facer saber') traducida por *faire de la soupe* ('facer sopa') (13 %).

Outros exemplos que revelan un descubrimento de semellanzas formais por parte dos estudantes son, por exemplo, *fare la bella vita* (*mener une vie agréable*; 'levar unha boa vida') traducida por *se faire belle rapidement* ('poñerse guapa rapidamente') (6 %), onde é evidente que existe unha confusión entre *vita* en italiano ('vida') e *vite* en francés ('rapidamente'). O mesmo ocorre con *fare colazione* (*prendre le petit-déjeuner*; 'almorzar') traducida por *collectionner* ('coleccionar') (30 %) e por *faire une collation* ('tomar un refrixerio') (33 %). As dúas traducións seleccionadas amosan as semellanzas fonéticas onde prevalece o instinto regulador da analoxía. Un problema similar aparece, por exemplo, no caso de *fare la doccia* (*prendre une douche*; 'ducharse') traducida por *préparer un dossier* ('preparar un arquivo') (27 %). A diferenza das outras traducións, neste exemplo os estudantes están influenciados pola súa lingua materna e crean unha confusión fonética entre o italiano e o francés: a palabra italiana *doccia* ('ducha') lese en turco *doggia* e ten a oclusiva velar sonora, pero os estudantes len esta palabra en

francés *dossia*, empregando a fricativa alveolar sonora, e despois asocian esta palabra coa palabra turca *dosya* que significa «arquivo».

Tamén observamos traducións que amosan a influencia do cotexto¹⁵ coma no caso de *fare il malato* (*faire semblant d'être malade*; 'finxir estar enfermo') traducida por *être malade* ('estar enfermo') (66 %) e no caso de *fare fatica* (*avoir du mal à faire quelque chose*; 'ter dificultades para facer algo') traducida por *fatiguer quelqu'un* ('cansar a alguén') (74 %). En ambos casos, as palabras clave *malato* e *fatica* inflúen na tradución.

Porén, non só observamos paráfrases ou semellanzas, senón tamén traducións cun cambio semántico. É o caso, por exemplo, de *fare il malato* ('finxir estar enfermo') traducida por *faire le fou* ('actuar coma un tolo') (15 %), que pode explicarse pola analoxía entre o concepto de enfermidade física e o de enfermidade mental. De aí, por exemplo, a frase en francés coloquial *T'es malade ou quoi ?* ou en turco *Hasta misin ?* para facer referencia a *tu es fou* ('estás tolo') (TLFi, 2022). Unha tradución que modifica o sentido da expresión orixinal é *fare sapere* (*faire savoir*; 'facer saber') traducida por *savoir faire* ('saber facer') (27 %), onde observamos un quiasmo mental.

3.3.2. Análise dos datos: exercicio 3

Como demostramos na sección anterior, o razoamento analóxico pode inducir a erro aos estudantes. Estes erros son máis evidentes no terceiro exercicio, no que a expresión se utiliza en contexto e cun sentido máis figurado.

En primeiro lugar, cómpre salientar o maior número de omisións no grupo de control (80 %). Só dous estudantes conseguiron traducir algunhas frases.

A seguinte frase «Michele sta per essere licenziato dal lavoro. Stanno cercando *di fargli la festa*», en francés «Michel est sur le point d'être viré de son travail. Ils essaient de l'éliminer/virer» mostra a expresión italiana *fare la festa a qualcuno*, en francés *tuer, voler, faire une mauvaise surprise* ('asasinar, roubar, dar unha sorpresa desagradable') que se traduciu en turco por *ona bir parti düzenliyoruz*, en francés *organiser une fête pour lui* ('organizarlle unha festa') (10 %). Trátase dunha tradución-paráfrase que non ten en conta o contexto da frase.

A segunda tradución proposta polo grupo de control fai referencia á terceira frase «Quando Giulia offende il suo compagno di classe, sua mamma le fa la morale», en francés «Quand Giulia offense son camarade, sa mère lui fait la morale» na que aparece a expresión italiana *fare la morale*, en francés *faire la morale* ('botar un sermón'), que só un estudante traduciu correctamente. Observamos unha segunda tradución en turco *moralı yok*, en francés *avoir le moral à zéro* ('ter os ánimos polo chan') (10 %), na que atopamos unha tradución que revela unha analoxía conceptual entre as palabras *offenser* ('ofender') e *moral à zéro* ('os ánimos polo chan') onde unha é consecuencia da outra.

A diferenza do grupo de control, o grupo experimental mostra unha maior competencia metalingüística. A primeira frase, «Michele sta per essere licenziato dal lavoro. Stanno

¹⁵ É o contexto lingüístico inmediato dun texto ou dunha oración escrita ou oral (Portine, 2017).

cercando *di fargli la festa*», en francés «Michel est sur le point d’être viré de son travail. Ils essaient de l’éliminer/virer», foi traducida pola maioría dos estudantes como *organiser une fête pour lui* (‘organizarlle unha festa’) (53 %) e por *de lui faire une fête chez quelqu’un* (‘organizarlle unha festa en casa de alguén’) (40 %). Ninguén escolleu a tradución *de le virer* (‘despedilo’) (0 %) e o 7 % dos estudantes abstívose de responder a esta pregunta.

As respostas dadas mostran que o contexto da frase inflúe na tradución a través dos seguintes pasos: 1) coñecemento previo da palabra *lavoro* (*travail*; ‘traballo’) por parte dos estudantes; 2) activación dunha analoxía fonética entre *festa* e *fête* (‘festa’); 3) creación dunha ponte conceptual entre os conceptos de *lavoro* (‘traballo’) e de *festa* (‘festa’); 4) suposición da seguinte idea «débase festexar o feito de que unha persoa faga algo ben no traballo».

Con respecto á segunda frase, «Ieri Anna e Lucia sono andate in discoteca. In questo periodo, loro fanno le ore piccole», en francés «Hier, Anna et Lucia sont allées à la discothèque. Pendant ce temps, elles font nuit blanche», a expresión italiana *fare le ore piccole*, en francés *faire nuit blanche* (‘non durmir en toda a noite’) foi traducida pola maioría dos estudantes como *avoir beaucoup bu* (‘beber moito’) (53 %). Esta tradución explicase pola contigüidade conceptual entre ir á discoteca e as súas consecuencias «bailar, divertirse e beber». Os estudantes tamén deron como explicación o feito de que as palabras italianas *discoteca* (*discothèque*) e *piccole* (*petites*) teñen unha gran semellanza coas palabras *discothèque* (‘discoteca’) e *picoler* (‘emborracharse’), polo que isto lles induciu a erro. Pensaron que, ao ir á discoteca, ían beber moito.

En canto ao resto de respostas, só o 27 % contestou correctamente e o 13 % se abstivo. Por outro lado, o 6 % dos estudantes contestou *se lever tôt* (‘levantarse cedo’) porque fixeron unha analoxía conceptual entre as palabras *tôt* (‘cedo’) e *ore piccole* (*petites heures*; ‘a primeira hora da mañá’), de modo que relacionaron as dúas dimensións: a temporal e a espacial (Lakoff e Johnson, 1980, pp. 15–18).

Na terceira frase «Quando Giulia offende il suo compagno di classe, sua mamma le fa la morale», en francés «Quand Giulia offense son camarade, sa mère lui fait la morale» atopámonos coa expresión italiana *fare la morale*, en francés *faire la morale* (‘botar un sermón’), que traduciron correctamente o 47 % dos estudantes.

Con respecto ás traducións incorrectas, observamos que os estudantes traduciron a expresión por *lui remonter le moral* (‘animalo’) (47 %) e por *avoir le moral à zéro* (‘ter os ánimos polo chan’) (6 %).

No caso da primeira tradución, observamos que os estudantes se viron influídos, en primeiro lugar, pola transparencia da palabra italiana *morale* (*la morale, le moral*; ‘a moral’ ou ‘os ánimos’ en galego) e polo coñecemento previo da palabra *mamma* (*mère*; ‘nai’). En segundo lugar, estableceron unha conexión conceptual entre a palabra *mamma* (a figura da nai representa o consolo) e a palabra *moral* (cuxo significado tanto en francés como en turco é «estado de ánimo»). Supuxeron que o rapaz estaba triste e que a súa nai o estaba animando.

En canto á segunda tradución, os estudantes crearon a mesma analogía conceptual có grupo de control.

4. Conclusión

A pesar de que o repertorio contemplado non abonda para mostrar a complexidade da problemática que se aborda, podemos afirmar que a lingua francesa favorece a aprendizaxe das colocacións italianas por parte dun público adulto de fala turca. De feito, o grupo de control mostra varias dificultades á hora de interpretar e traducir as colocacións italianas porque, por unha banda, non teñen coñecementos dunha lingua románica que actúe a modo de ponte; e, por outra banda, non están afeitos á ensinanza explícita da lingüística, a diferenza do grupo experimental, ao que se introduciu previamente en conceptos de lingüística e didáctica das linguas.

Os estudantes do grupo experimental traduciron correctamente a maioría das colocacións empregando un proceso analóxico que establece similitudes formais (fonolóxicas, morfolóxicas, léxicas) ou conceptuais entre a lingua italiana e a francesa. Como xa comprobamos, os exercicios de tradución lematizada sen contexto mostran unha maior autonomía por parte do alumnado.

Observamos que xorden dificultades de tradución nas expresións contextualizadas, nas que a estrutura frasal é menos descodificable e conduce a crear falsas analogías entre as dúas linguas. Ademais, a produción de traducións incorrectas tamén depende da influencia da lingua materna. Porén, cómpre salientar que as traducións incorrectas amósannos como funcionan e operan as analogías e as relacións conceptuais nas dinámicas imaxinativas e isto pode ser un punto de partida para introducir aos falantes dunha lingua non flexiva no pensamento metalingüístico que lles permite procesar e interpretar expresións fixas.

5. Referencias bibliográficas

- Albano, M. (2020). *Les expressions figées en didactique du Français Langue Étrangère* [tese de doutoramento]. Université Sorbonne Nouvelle.
- Bartsch, S. (2004). *Structural and Functional Properties of Collocations in English. A Corpus Study of Lexical and Pragmatic Constraints on Lexical Co-occurrence*. Narr Verlag.
- Benson, M. (1985). Collocations and idioms. En R. F. Ilson (ed.), *Dictionaries, Lexicography and Language Learning* (pp. 61–68). Pergamon, VIII.
- Bygate, M. (1988). Units of Oral Expression and Language Learning. *Applied Linguistics*, 9, 59–82.
- Boers, F. (2000). Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics*, 21, 553–571.
- Boers, F. e Demecheleer, M. (1998). A Cognitive Semantic Approach to Teaching Prepositions. *English Language Teaching Journal*, 53, 197–204.
- Burger, H.; Dobrovol'skij, D.; Kühn, P. e Norrick, N. R. (2007). *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Walter de Gruyter.

- Cacciari, C. (1998). Why Do We Speak Metaphorically? Reflections on the Functions of Metaphor in Discourse and Reasoning (pp. 119–157). En A. Katz, C. Cacciari, R. J. Gibbs e M. Turner (eds.), *Figurative Language and Thought*. Oxford University Press.
- Cacciari, C. (2001). *Psicologia del linguaggio*. Il Mulino.
- Cavalla, C. (2008). Les collocations dans les écrits universitaires: un français spécifique pour les apprenants étrangers (pp. 93–104). En O. Bertrand e I. Schaffner (eds.), *Apprendre une langue de spécialité: enjeux culturels et linguistiques*. Éditions de l'École Polytechnique.
- Corpas Pastor, G. (2001). Entorno al concepto de colocación. *Euskera*, XLVI (1), 89–108.
- Cowie, A. P. (1986). Collocational Dictionaries – A comparative view (pp. 61–69). En *Fourth Joint Anglo-Soviet Seminar*. British Council.
- Gentner, D.; Holyoak, K. J. e Kokinov, B. N. (2001). *The Analogical Mind. Perspectives from Cognitive Science*. MIT Press.
- Gibbs, R. W. J. (1992). Categorization and Metaphor Comprehension. *Psychological Review*, 99, 572–577.
- González Rey, M. I. (2002). *La phraséologie du français*. Presses Universitaires du Mirail.
- González Rey, M. I. (2007) (ed.). *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. E.M.E.
- González Rey, M. I. (2008). *A Multilingual Focus on Contrastive Phraseology and Techniques for Translation*. Kovač.
- González Rey, M. I. (2016). Une approche analogique à la compétence phraséologique: une double compétence, intégrale et intégrée. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, n.º extra 18, 165–188.
- Granger, S. e Meunier, F. (2008). *Phraseology: an Interdisciplinary Perspective*. John Benjamins.
- Granger, S.; Gilquin, G. e Meunier, F. (2013). *Twenty Years of Learner Corpus Research. Looking Back, Moving Ahead, Proceedings of the First Learner Corpus Research Conference (LCR 2011)*. Presses Universitaires de Louvain.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français; noms composés et autres locutions*. Éditions Ophrys.
- Hausmann, F. J. (1989). Le dictionnaire de collocations (1010–1019). En F. J. Hausmann, O. Reichmann, H. E. Wiegand e L. Zgusta (eds.), *Wörterbücher: ein internationales Handbuch zur Lexicographie. Dictionaries. Dictionnaires*. De Gruyter.
- Heid, U. (1994). On Ways Words Work Together - Topics in Lexical Combinatorics. En *EURALEX'94 Proceedings*, 226–257.
- Hofstader, D. (1995). *Fluid Concepts and Creative Analogies. Computer Models of the Fundamental Mechanisms of Thought*. Basic Books.
- Howartg, P. (1998). Phraseology and Second Language Proficiency. *Applied Linguistics*, 19 (1), 24–44.
- Jaworski, A. (1990). The Acquisition & Perception of Formulaic Language & Foreign Language Teaching. *Multilingua*, 9(4), 397–411.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture. Universality and Variation*. Cambridge University Press.

- La Fauci, N. e Mirto, I. M. (2010 [2003]). *Fare. Elementi di sintassi*. Edizioni ETS.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago University Press.
- Lakoff, G. e Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. e Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh – The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books.
- Lennon, P. (1998). Approaches to the Teaching of Idiomatic Language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 36 (1), 11–30.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and the Way forward*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Lüdeling, A.; Maik, W.; Kroymann, E. e Adolphs, P. (2005). Multi-level error annotation in learner corpora. En *Proceedings of Corpus Linguistics Conference Series*, 1 (1), 105–115.
- Mejri, S. (2006). Polylexicalité, monolexicalité et double articulation : la problématique du mot. *Cahiers de lexicologie*, 89 (2), 209–221.
- Mejri, S. (2008). La traduction des jeux de mots. En S. Mejri (éd.), *Jeux de mots et traduction. Équivalences*, 35, 41–84.
- Mejri, S. (2011). Figement, collocation et combinatoire libre (pp. 63–78). En J. C. Anscombre, e S. Mejri (eds.), *Le figement linguistique : la parole entravée*. Honoré Champion.
- Mel’čuk, I. (1998). Collocations and Lexical Functions (pp. 23–53). En A. P. Cowie (ed.), *Phraseology. Theory, Analysis and Applications*. Oxford University Press.
- Mel’čuk, I. (2007). *Lexique actif du français. L’apprentissage du vocabulaire fondé sur 20.000 dérivations sémantiques et collocations du français*. De Boeck.
- Monneret, P. (2011). Motivation et analogie. Enjeux de la similarité en sciences du langage. *Philologia*, 56, 27–38.
- Monneret, P. (2018). Phraséologie et analogie (pp. 15–32). En O. Soutet, S. Mejri e I. Sfar (eds.), *La phraséologie : théories et applications*. Honoré Champion Éditeur.
- Nikodinovska, R. (2011). Il verbo fare nelle espressioni fraseologiche del GDU (pp. 125–145). En R. Nikodinovska (ed.), *Lingua, letteratura e cultura italiana*. Facoltà di filologia “Blaže Koneski”.
- Peters, A. M. (1983). *The units of language*. Cambridge University Press.
- Portine, H. (2017). Du contexte à la situation au cotexte et à l’intertexte. *Essais*, 12, 17–32, <http://journals.openedition.org/essais/2603>.
- Schmidt, R. R.W (1983). Interaction, Acculturation, and the Acquisition of Communicative Competence: a Case Study of an Adult (pp. 137–174). En N. Wolfson e E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*. New-bury House.
- Siepmann, D. (2006). Collocations et dictionnaires d’apprentissage onomasiologiques bilingues: questions aux théoriciens et pistes pour l’avenir. *Langue Française* 107, 99–118.
- Silva, R.; Costa, R. e Ferreira, F. (2004). Entre langue générale et langue de spécialité une question de collocations. *Éla. Études de linguistique appliquée* 2004/3, 135, 347–359.

- Squillante, L. (2016). *Polirematiche e collocazioni dell'italiano. Uno studio linguistico e computazionale*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Svensson, M. H. (2004). *Critères de figement. L'identification des expressions figées en français contemporain*. Tommy Sund.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006). Acquiring Linguistic Constructions (pp. 255–298). En S. R. S. Damon, R. M. Lerner, D. Kuhn e R. S. Siegler (eds.), *Handbook of Child Psychology: Cognitive, Perception, and Language*. John Wiley & Sons Inc.
- Tutin, A. (2007). Collocations du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques: annotation et extraction des propriétés linguistiques dans la perspective d'une application didactique. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, 31, 2(4), 247–262.
- Tutin, A. (2013). Les collocations lexicales: une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat-argument. *Langages*, 1(189), 47–63.
- Tutin, A. e Grossmann, F. (2013). *L'écrit scientifique: du lexique au discours*. Presses universitaires de Rennes.
- Vivès, R. (1984). L'aspect dans les constructions nominales prédicatives : avoir, prendre, verbe support et extension aspectuelle. *Linguisticae Investigationes*, 8, 149–174.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.

Dicionarios

- De Mauro, T. (2022). *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*, en liña. Recuperado en 2022 de <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- TLFi (2022): *Le trésor de la langue française informatisé*, en liña. Recuperado en 2022 de <http://atilf.atilf.fr/>.