

Claudia Cecilia Blaszkowski de Jacobi

LINGÜÍSTICA DE CORPUS E ENSINO DE ESPANHOL A BRASILEIROS: Descrição de  
Padrões e Preparação de Atividades Didáticas  
*(decir/hablar ; mismo; mientras/en cuanto/aunque)*

MESTRADO EM  
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

**2001**

Claudia Cecília Blaszkowski de Jacobi  
claudiajacobi@terra.com.br

## **LINGÜÍSTICA DE CORPUS E ENSINO DE ESPANHOL A BRASILEIROS**

Descrição de Padrões e Preparação de Atividades Didáticas  
*(decir/hablar; mismo; mientras/en cuanto/aunque)*

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof. Doutor Antonio Berber Sardinha.

PUC - SP  
**2001**

BANCA EXAMINADORA

-----

-----

-----

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos

\_\_\_\_\_ São Paulo, 31 de agosto de 2001.

Ao Max  
À Charlotte

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Antonio Berber Sardinha, pela sua orientação e confiança.

À Profa. Dra. Maximina Freire e à Profa. Dra. Leila Bárbara pelos valiosos conselhos e observações no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Rosinda Ramos pela compreensão e por suas valiosas contribuições.

Ao Prof. Adrián Fanjul pela leitura criteriosa deste trabalho e pelos valiosos e alentadores comentários.

Ao Prof. Enrique Melone, *amigo entrañable* e professor insuperável, que não só me ensinou gramática, mas também a gostar dela.

A Isabel Lacombe, com quem aprendi a dar aulas e a desvendar os mistérios do computador, por me propor, como se fosse uma brincadeira, fazer uma pós em lingüística. E também por diagramar essa dissertação.

A Carolina Siqueira pela revisão do material.

A Claudia M. Jacobi (320 azuis) e a Enrique Melone (320 vermelhos) por mais uma revisão do texto.

A Feli que me acompanha sempre e sem o qual a vida não seria tão divertida.

A Andreia, Tincho e Kikin pela amizade incondicional (?) e por me fazerem rir até nos momentos mais inapropriados.

A Orlando Vian Jr., companheiro de trabalho, amigo e fonte inesgotável de respostas para minhas eternas dúvidas de português e inglês.

A Marcello Marcelino pelas conversas divertidas e enriquecedoras que começavam com *work-outs* e sempre acabavam em Chomsky.

Aos amigos e colegas da Seven, e muito especialmente a Debora Schisler, por me brindar a oportunidade de encontrar novos caminhos.

Aos professores, funcionários e colegas do Lael pelo constante apoio.

Aos meus alunos pela força e pela paciência.

## RESUMO

O objetivo do estudo descrito aqui é utilizar instrumentos da Lingüística de Corpus (LC), tais como concordâncias e descrição de língua baseada em padrões e informação frequencial, na preparação e utilização de material didático para o ensino de espanhol a brasileiros.

A Lingüística de Corpus é uma área da Lingüística que se dedica à pesquisa através da observação de uma grande quantidade de textos naturais armazenados eletronicamente (corpus) e analisados através de programas de computação capazes de selecionar, ordenar, contar e calcular.

Embora existam hoje dicionários, gramáticas e material didático em geral para o ensino de inglês baseados em corpora, o mesmo não ocorre em relação ao espanhol. Dessa forma, este trabalho busca fazer uma contribuição original para a LC ao expandir suas aplicações ao ensino de espanhol no contexto brasileiro, no que se refere ao desenvolvimento de material didático.

No presente estudo são descritos os padrões de uso de *decir/hablar/falar*; *mesmo/mismo* e *mientras/en cuanto/aunque*. A partir da descrição desses padrões são organizadas atividades didáticas. Por último, é avaliada a reação dos alunos frente a esse tipo de atividades. A escolha desses temas obedeceu tanto a dúvidas e dificuldades manifestadas pelos meus alunos, como à escassez de informação contida nos livros didáticos e nas gramáticas de referência.

Os resultados indicaram que, a partir da análise de concordâncias e da descrição de padrões de uso de palavras ou estruturas, é possível desenvolver atividades que propiciam a conscientização lingüística e a independência do aluno. A análise das respostas aos questionários indica que a metade dos alunos reage positivamente às atividades baseadas em concordâncias e que alguns reconhecem nesse tipo de trabalho uma forma diferente de aprender, que estimula a reflexão, o trabalho em grupo e a independência na aprendizagem.

## ABSTRACT

In this study some Corpus Linguistics procedures, such as concordances and linguistic description based on patterns and frequency information, are applied to design teaching material for Brazilian students learning Spanish as a foreign language.

Corpus Linguistics is an area of linguistic studies devoted to the collection of large amounts of natural, machine-readable texts (corpus) that can be analysed by means of software that selects, sorts, tabulates and calculates information from the corpus.

Although there are plenty corpus-based teaching materials, such as dictionaries, grammars and course books, to teach English as a foreign language, the situation is quite different with respect to Spanish. The present research seeks to make an original contribution to Corpus Linguistics by expanding its applications to the development of concordance-based activities to teach Spanish in the Brazilian context.

This study first describes the patterns of use of *decir/hablar/falar*; *mesmo/mismo* e *mientras/en cuanto/aunque*. Teaching activities were then prepared, based on the description of these patterns. Finally, questionnaires were developed and applied to evaluate the students' reaction to the corpus-based activities. The choice of research issues was determined by students' doubts and difficulties and by the lack of information available in course books and grammars about those issues.

The results show that concordance analysis and pattern description are useful tools for the development of teaching activities, and that these raise language consciousness and promote students independence. Fifty percent of the students reacted positively to the concordance-based activities, and some of them recognized in this sort of exercise a different way of learning, that stimulates thinking, group work and independence.



## SUMÁRIO

Introdução .....	1
1. Objetivos da pesquisa.....	6
2. Justificativa.....	6
3. Organização da dissertação.....	7
Capítulo I: Fundamentação Teórica.....	8
1. Lingüística de Corpus.....	8
1.1 Algumas definições .....	8
1.2 A Lingüística de Corpus e suas áreas de atuação .....	9
1.3 A Lingüística de Corpus e a visão da linguagem.....	11
1.4 A Lingüística de Corpus e o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs).....	15
2. As Concordâncias no Ensino de L2.....	18
2.1 A Aprendizagem Movida a Dados .....	19
2.2 O Papel da Gramática nas Abordagens Comunicativas .....	21
2.3 Como usar concordâncias.....	23
2.4 Que tipo de corpus utilizar.....	24
3. Críticas ao uso de Concordâncias no Ensino .....	27
Capítulo II: Metodologia.....	29
1. Objetivos .....	29
2. Procedimentos de coleta dos dados .....	29
3. Ferramenta de análise dos dados.....	30
3.1 O WordList.....	31
3.2 O Concord .....	32
4. Procedimentos de análise dos dados.....	35
4.1 A representação dos pad rões.....	36
5. Preparação e aplicação das atividades.....	38
6. A opinião dos alunos.....	42
Capítulo III: Resultados .....	46
1. Obtenção e análise das concordâncias de “decir”, “hablar” e “falar” .....	46
1.1 Elaboração e aplicação das atividades.....	55
1.2 Folha de exercícios .....	57
2. Obtenção e análise das concordâncias de “mesmo” e “mismo” .....	58
2.1 Elaboração e aplicação das atividades .....	72
2.2 Folha de exercícios .....	75
3. Obtenção e análise das concordâncias de <i>mientras</i> e <i>en cuanto</i> .....	77
3.1 Elaboração e aplicação das atividades .....	88
3.2 Folha de exercícios.....	92
4. Obtenção e análise das concordâncias de “aunque” .....	95
4.1 Elaboração e aplicação das atividades .....	101
4.2 Folha de exercícios .....	103
5. Algumas observações sobre as atividades desenvolvidas.....	106
6. Análise dos questionários .....	107
Considerações Finais.....	113
Referências Bibliográficas .....	116

## INTRODUÇÃO

Todos aqueles dedicados ao ensino de uma língua estrangeira, mesmo sendo falantes nativos dessa língua, possivelmente passaram pela situação constrangedora de não poder responder uma pergunta, aparentemente muito simples, formulada por um aluno, do tipo "Por que em espanhol é correto dizer *iba a viajar* mas não posso falar *fui a viajar*?"

A experiência ensina que o melhor nesses casos é ser sincero e dizer ao aluno que, nesse momento, não temos uma resposta adequada, mas que pesquisaremos a questão para podermos trabalhá-la numa próxima aula. O problema torna-se mais angustiante quando, apesar de nosso esforço para encontrar uma explicação em livros didáticos, gramáticas e dicionários, percebemos que o tema não é contemplado em nenhum deles ou, quando o fazem, o resultado é uma explicação pouco convincente, que tende mais a confundir do que a esclarecer, não por se tratar de material deficiente mas sim, talvez, pelo fato de não levar em consideração as dificuldades específicas de um determinado grupo de alunos.

A realização deste trabalho foi motivada pela necessidade de poder oferecer aos meus alunos de espanhol uma alternativa diferente para a aprendizagem de determinados fenômenos lingüísticos especialmente difíceis para falantes nativos de português.

O projeto descrito aqui tem como objetivo apresentar material didático para o ensino de espanhol a brasileiros, preparado com base em um corpus eletrônico de textos jornalísticos.

Para tanto, o projeto encontra suporte teórico na Lingüística de Corpus (LC). A Lingüística de Corpus é uma área da Lingüística que se dedica à pesquisa através da observação de uma grande quantidade de textos naturais armazenados eletronicamente (corpus) e analisados através de programas de computação capazes de selecionar, ordenar, contar e calcular. Por textos naturais, entende-se discursos orais e/ou escritos produzidos por falantes nativos em situações reais de comunicação.

O estudo da linguagem através da observação de dados (evidências empíricas) tem uma longa tradição em lingüística, interrompida nos anos 50 quando foi suplantado pelo estudo da linguagem através da introspecção.

McEnery & Wilson (1996, p. 2) elencam trabalhos anteriores à década de 50 para ilustrar a importância dos corpora não eletrônicos na pesquisa lingüística. Preyer (1889) e Stern (1924) pesquisaram a aquisição de linguagem em crianças a partir de diários onde os pais mantinham um registro cuidadoso das locuções dos filhos. Em 1897, Käding publica um trabalho sobre a distribuição de vogais a partir da análise de um corpus de alemão de 11

milhões de palavras. Corpora foram utilizados também nas pesquisas sobre ensino de segundas línguas. O “*Teacher’s Wordbook*” publicado por Thorndike (1921) foi o resultado de um estudo das frequências de palavras em inglês a partir de um corpus de 4,5 milhões de palavras.

O primeiro corpus eletrônico, lançado em 1964, foi o *Brown University Standard Corpus of Present-Day American English*, que continha 1 milhão de palavras. Apesar de ter sido um corpus não computadorizado, o *Survey of English Language* (SEU), compilado pela equipe liderada por Randolph Quirk, serviu como modelo de referência para os corpora da atualidade. Esse corpus de 1 milhão de palavras é composto por um número fixo de textos e um número fixo de palavras por texto. O corpus foi organizado em fichas de papel, contendo a palavra em estudo contextualizada, já que vem acompanhada de 17 linhas de texto. Após a análise gramatical de cada uma das palavras, as fichas receberam uma categoria gramatical e o conjunto desses dados serviu de base para o desenvolvimento dos etiquetadores automáticos que utilizamos hoje em dia.

Uma das críticas mais sérias à pesquisa lingüística baseada em corpus era a falta de confiabilidade de resultados obtidos a partir do processamento manual de um número extremamente grande de dados. Esse problema foi superado nos anos 80, com o aparecimento dos microcomputadores pessoais, que permitem armazenar e processar uma grande quantidade de dados com um esforço humano comparativamente muito pequeno e com uma margem de erro reduzida.

Outro fator que retardou o fortalecimento e o reconhecimento<sup>1</sup>, por parte da comunidade acadêmica, da pesquisa lingüística baseada em corpus, foi a mudança de paradigma ocorrida no início dos anos 60, com a publicação de *Syntactic Structures* de Noam Chomsky (1957). Chomsky considera que a lingüística deveria ocupar-se não da descrição da linguagem, mas sim de teorias que explicassem o seu processamento. Seu foco de interesse reside na definição de um modelo de competência, entendendo por competência o conhecimento tácito e internalizado que todo falante tem da língua. A evidência externa da competência lingüística, ou desempenho, está fora da área de interesse de Chomsky, já que a linguagem está sujeita a influências externas (limitações de memória de curto prazo, estado de ânimo, etc.) e, conseqüentemente, não pode explicar nem caracterizar o conhecimento que o falante tem dela. Dado esse objetivo, a observação da linguagem deixa de ter sentido. Passa-

---

<sup>1</sup> Segundo McEnery e Wilson (1996), dos 620 trabalhos publicados entre 1965 e 1991, mais da metade surgiu entre 1986 e 1991.

se, então, a procurar na introspecção os dados que fundamentarão a teoria. Dito de outra maneira, trata-se de uma teoria racionalista, cujo principal objetivo é a plausibilidade cognitiva, e que utiliza a introspecção como fonte de dados (McEnery & Wilson, 1996, p.4). Os objetivos de pesquisa de Chomsky diferem radicalmente dos de muitos lingüistas da época, dedicados fundamentalmente a estudos enumerativos e descritivos a partir da observação de evidências empíricas, ou seja, estudos que focalizam o desempenho e não a competência. As idéias de Chomsky tiveram ampla aceitação na comunidade científica e os métodos empíricos foram relegados a segundo plano na maioria das áreas de pesquisa lingüística.

Como já explicamos acima, nos anos 80 os computadores pessoais deram um novo impulso às pesquisas baseadas em corpus. Não só se tornou possível armazenar grandes quantidades de dados, como também se desenvolveram ferramentas computacionais para selecionar, ordenar, contar e calcular esses dados. Isso possibilitou a análise de grandes quantidades de informação com uma margem de erro muito pequena. Mas qual seria a vantagem de analisar enormes quantidades de dados? Em primeiro lugar, poder observar fenômenos da linguagem que não seriam percebidos se o número de dados fosse pequeno. Em segundo lugar, poder quantificar a linguagem ou, dito de outra maneira, calcular frequências que indicam não o que é possível, mas sim o que é mais provável na linguagem.

Os cálculos de frequência podem ser feitos com um programa chamado *Concordancer*, indispensável para quem faz lingüística de corpus. Esse instrumento produz concordâncias, que são listas de orações, geralmente incompletas, em que uma palavra ou conjunto de palavras aparecem centralizados. As concordâncias também fornecem informação sobre o tipo de palavras que acompanham a palavra central e evidenciam a recorrência de determinadas combinações, ou padronização colocacional.

Vejamos, por exemplo, parte de uma concordância de *exquisit\**:

1. mos la falda, que es una carne que es muy exquisita. Es una carne que la podemos hacer
2. de una corte que daba vueltas a los quesos exquisitamente dispuestos: las rodajas del
3. de despersonador, desviviente, trabajando exquisitamente las situaciones novelísticas
4. Nina Ricci y entre las exquisiteces presentadas hubo tres espectac
5. e. Los libros los deshace y rehace, no por exquisitez de estilo sino porque se le occu
6. sticas, por supuesto- han contribuido a la exquisitez y elegancia que en
7. tenga un touch especial, diferente, exquisito. Son Jorge Born, Nelly Herrera
8. l exterior pobre, el interior espléndido, exquisito. Es una verdadera joya del arte.
9. variedades de flores aptas para consumo de exquisitos en busca de nuevas sensaciones.
10. de 12 toneladas de salmón para paladares exquisitos. Reposo para todos

Ao ler as concordâncias, percebe-se que “exquisito” aparece associado a (ou coloca-se com) comidas [*quesos* (2), *salmón* (10), *carne* (1)] e à degustação [*paladares* (10)]; adjetivos

que indicam uma qualidade apreciada [*espléndido* (8); *especial, diferente* (7)] e também substantivos que evocam representações positivas [*flores, nuevas sensaciones* (9); *estilo* (5); *elegancia* (6)]. Essas observações bastam para perceber que o significado não é o mesmo que em português:

1. ara uma lista de endereços sujos e esquisitos que se encontram aí fora (ou será a
2. s, atores de verdade e com objetos esquisitos, como um tanque de gasolina.
3. E não se esqueça, este é o ano dos esquisitos: vá esquálido, óculos grandes e cabelo t
4. ovina. Ele já falava na parte mais esquisita da doença, o fato de ser causada não por
5. orava a viúva Dora. Mulher velha e esquisita, a viúva Dora era cega. Por causa disso,
6. etirada. Você anda meio desligada, esquisita. Todo mundo imagina que você ficaria
7. sua idade avançada (com os males e esquisitices senis decorrentes), retrucava, de modo
8. portagem Local Foi um dia tenso e esquisito no mercado financeiro. Enquanto a Bolsa

As concordâncias em português indicam que essa palavra coloca-se com palavras que possuem uma conotação negativa [sujo (11); esquálido (13); doença (14); velha (15); desligada (16), tenso (18)], ou não muito atrativa (tanque de gasolina (12)]. É interessante notar que não foram encontradas ocorrências da forma adverbial de esquisito (esquisitamente), o que parece indicar que esse uso é menos freqüente que em espanhol.

Se compararmos a informação que obtivemos das concordâncias em espanhol com a definição do *Diccionario de la Real Academia Española* (1992):

*"De singular y extraordinaria calidad, primor o gusto en su especie"*

e as que obtivemos em português com a do Novo Dicionário Aurélio (Ferreira):

- "1. Achado com dificuldade ou raramente"
2. Invulgar, raro, precioso, fino: "Ela andou por aqui; andou. Primeiro, /Porque há traços de suas mãos; segundo, /Porque ninguém, como ela, tem no mundo/ Este esquisito, este suave cheiro." (Luis Delfino, *à nimas e Aspásias*, p.11.)
3. Extravagante, excêntrico, esquipático: indivíduo esquisito ; pessoa de gênio esquisito,

percebemos que as concordâncias, muito mais do que os dicionários, permitem que o leitor não só entenda o significado da palavra, mas também que possa utilizá-la. Além disso, em nenhum dos dois dicionários se explica quais os usos mais freqüentes dessas palavras. Em português, segundo a definição do Aurélio, "esquisito" pode referir-se tanto a uma qualidade positiva quanto negativa. No entanto, no corpus formado por textos do jornal Folha de S. Paulo, não foram encontradas ocorrências nas quais esse adjetivo fosse utilizado como uma qualidade desejável.

A descrição de aspectos da linguagem a partir da análise de concordâncias deu origem a uma literatura rica, tanto em quantidade como em diversidade de descrições, principalmente

em relação à língua inglesa (Kennedy, 1998). No que diz respeito ao léxico, os estudos de LC mostram alguns fatos interessantes. Os adjetivos *big*, *large* e *great*, por exemplo, são geralmente ensinados como se fossem sinônimos. No entanto, a análise de concordâncias mostra que *big* é utilizado frequentemente para indicar tamanho (*big man*), *large* é empregado para expressar quantidades (*large numbers*) e *great* pode ser utilizado com vários sentidos, entre eles intensidade (*great big*) e relações de parentesco (*great aunt*) (Biber et al., 1998). Outro estudo interessante, realizado por Berber Sardinha (1998), mostra que, no julgamento de O. J. Simpson, a conjunção *and* do inglês foi utilizada com mais frequência para introduzir perguntas do tipo *And you...?*, *And what ...?* do que como conjunção copulativa.

As concordâncias são também um instrumento fundamental na LC aplicada ao ensino de línguas (Tribble, 1990; Tribble & Johns, 1990; Granger & Tyson, 1996; Gavioli, 1997). O uso de concordâncias no ensino aumenta a conscientização lingüística do aluno, pois lhe permite formular e testar hipóteses a respeito de como a língua opera, tornando o processo de aprendizagem mais experiencial (Jonhs, 1991 a,b). Assim, por exemplo, é possível que um aluno localize os significados de uma palavra polissêmica num bom dicionário. No entanto, se o aluno descobrir esses significados por si mesmo, observando uma lista de concordâncias, é possível que aumente a retenção da informação e a conscientização das limitações contextuais que possam existir para cada um dos seus significados.

O trabalho aqui proposto fundamenta-se na área da pesquisa baseada em corpus que se preocupa com o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. A questão central dessa área é a utilização de conceitos e metodologias da LC na determinação de conteúdos programáticos (Sinclair & Renouf, 1987; Mindt, 1994), na preparação de material didático (Tribble, 1990; Tribble & Jones, 1990; Stevens, 1991; Berber Sardinha, 1996; Aston, 1997; Gavioli, 1997; Hadley, 1998; Cobb, 1999) e no desenvolvimento de novas metodologias ou abordagens de ensino (Willis, 1990; Johns, 1988, 1991a., 1991b; Lewis, 1993.).

Os conceitos da Lingüística de Corpus aplicados ao desenvolvimento de metodologias e de material didático favorecem a adoção de princípios construtivistas de aprendizagem que enfatizam a descoberta e a cooperação. Há vários trabalhos que lidam com a questão da aplicação das teorias construtivistas ao ensino de línguas estrangeiras. Entretanto, ainda são poucos os que vinculam os conceitos e metodologias da LC a esses princípios. Um trabalho inovador nessa área é o de Cobb (1999), que combina princípios construtivistas e metodologia da LC para desenvolver atividades que propiciem a aquisição de vocabulário em inglês.

Embora existam hoje dicionários, gramáticas e material didático em geral para o ensino de inglês baseados em corpora, o mesmo não ocorre em relação ao espanhol. Dessa forma, este trabalho busca fazer uma contribuição original para a LC ao expandir suas aplicações ao ensino de espanhol no contexto brasileiro, no que se refere ao desenvolvimento de material didático.

## 1. OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral do trabalho é utilizar instrumentos da LC comumente aplicados ao ensino de inglês (como língua estrangeira ou para fins específicos), tais como concordâncias e descrição de língua baseada em padrões e informação freqüencial, na preparação e utilização de material didático para o ensino de espanhol a brasileiros.

Os objetivos específicos são:

- ✓ descrever os padrões de uso de determinadas palavras ou estruturas que a experiência mostra serem problemáticos para alunos brasileiros de espanhol;
- ✓ organizar, a partir da descrição desses padrões, atividades didáticas;
- ✓ avaliar a reação dos alunos frente a esse tipo de atividades

## 2. JUSTIFICATIVA

A relevância da preparação de material didático a partir de um corpus eletrônico para o ensino de espanhol a brasileiros deve-se, principalmente, à escassez de pesquisas que aplicam conceitos e metodologias da LC ao ensino desse idioma. Por exemplo, o livro *Ven* (Castro et al., 1990), muito usado no ensino de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira), não faz uso de concordâncias ou padronização para ensinar a língua. Outro material que vem sendo muito adotado, o livro *Planet@* (Cerrolaza, et al., 1998), também não. De modo semelhante, o livro *Cumbre* (Sánchez et al., 1998), diz que faz uso de corpus, mas o produto apresentado não inclui concordâncias ou outro instrumento tipicamente associado ao uso de corpus no ensino. Por outro lado, no ensino de inglês, há várias abordagens que fazem uso explícito de material de corpus e instrumentalização da LC, tais como *Implementing the lexical approach* (Lewis, 1997), *The Lexical Syllabus* (Willis, 1990) e *Data-Driven Learning* (Johns, 1991b), que serão abordados no capítulo 2.

Em segundo lugar, o trabalho aqui proposto é relevante porque leva em consideração não só as dificuldades específicas dos estudantes brasileiros, mas também porque aborda temas que não são tratados nos materiais didáticos mais utilizados no ensino de ELE.

Outro aspecto importante deste estudo é que propõe um enfoque de ensino que propicia a conscientização lingüística e a autonomia do aluno.

Finalmente, a relevância do trabalho reside na crescente importância do espanhol no contexto brasileiro em decorrência da integração econômica e da intensificação do intercâmbio comercial entre os países da América Latina.

Conforme dito acima, o presente trabalho visa a fornecer uma contribuição original para a LC aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas, dada a escassez de trabalhos na área que lidem especificamente com o ensino de espanhol.

### **3. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

A dissertação está organizada da seguinte maneira: o capítulo a seguir discute a fundamentação teórica da pesquisa, mostrando os principais conceitos e trabalhos desenvolvidos anteriormente nas áreas de Lingüística de Corpus que se ocupam da descrição da linguagem e do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Esse capítulo discute também alguns aspectos metodológicos vinculados ao papel da léxico-gramática nos enfoques comunicativos.

O capítulo 2 apresenta em detalhes a metodologia empregada na pesquisa. Primeiro apresenta a descrição do corpus e das ferramentas utilizadas para analisá-lo. A seguir detalha os procedimentos de coleta e análise dos dados e apresenta os critérios utilizados para selecionar os temas tratados nas atividades didáticas. Por último, o capítulo inclui os questionários elaborados para avaliar a opinião dos alunos sobre essas atividades.

O capítulo 3 analisa e descreve os padrões de *decir/hablar*; *mismo/mesmo*; *mientras/en cuanto/aunque*, aplica esses padrões na elaboração de atividades didáticas e mostra e interpreta a resposta dos alunos. Por fim, o capítulo ‘Considerações Finais’ faz um fechamento do estudo. A bibliografia encerra esta dissertação.



## CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta as áreas que forneceram embasamento teórico para o trabalho e está organizado da seguinte maneira: primeiramente são apresentados os trabalhos que se ocupam da definição da Lingüística de Corpus (LC) e do que se entende por corpora neste contexto. Em segundo lugar, faz-se um breve histórico da evolução da LC e de suas áreas de atuação. Posteriormente, trata-se da questão da visão da linguagem que caracteriza as pesquisas nesta área, e por fim, faz-se uma resenha dos estudos que aplicam os princípios da LC ao ensino/aprendizagem de LEs.

### 1. LINGÜÍSTICA DE CORPUS

#### 1.1 Algumas definições

Nas palavras de Berber Sardinha (2000, p. 46),

*"a Lingüística de Corpus se ocupa da coleta e exploração de corpora, ou conjuntos de dados lingüísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio do computador."*

Para entendermos melhor essa definição, é necessário precisar o que se entende por corpus neste contexto. Segundo a definição de Sánchez (1995, p.8), um corpus é "um conjunto de dados lingüísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso lingüístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise."

Dessas definições se depreendem os quatro pré-requisitos básicos para a formação de um corpus computadorizado. O primeiro deles é que os textos que o compõem devem ser autênticos e escritos em linguagem natural (em contraposição à linguagem artificial, como por exemplo, notação matemática). O segundo refere-se à autenticidade dos textos, que devem ter sido produzidos espontaneamente por falantes nativos. Isso significa que ficam excluídos os textos produzidos com fins didáticos ou para análise lingüística, por tratar-se, na grande

maioria dos casos, de textos não autênticos e não espontâneos. O terceiro pré-requisito diz respeito à escolha criteriosa dos textos que compõem o corpus. Os critérios adotados deverão ser definidos *a priori* e dependerão do tipo de estudo que os seus criadores desejem realizar. E por último, mas não menos importante, o corpus deve ser representativo da linguagem, de uma variedade lingüística ou de um idioma.

Não há ainda critérios objetivos para determinar a representatividade do corpus, mas uma característica freqüentemente associada a este conceito é a de tamanho ou extensão. A extensão de um corpus é medida não só em número de palavras, mas também em número de textos e de gêneros. Segundo Sinclair (1991), para ter representatividade o corpus deve ser o maior possível, já que quanto maior o tamanho, maior a probabilidade de ocorrência de traços lingüísticos raros. Assim como Halliday (1991, 1992), Sinclair vê a linguagem como um sistema probabilístico, no qual certos traços lingüísticos (lexicais, estruturais, pragmáticos, discursivos, etc.) são mais freqüentes que outros. Portanto, ao aumentar a extensão do corpus, aumenta-se a probabilidade de ocorrência de características lingüísticas menos freqüentes.

O aumento de tamanho atuaria também como uma salvaguarda, uma vez que o corpus é uma amostra de uma população, nesse caso a linguagem, cuja extensão se desconhece. A falta de dados sobre a população impossibilita a determinação do tamanho ideal da amostra. Talvez como consequência da dificuldade em se definir o que é um corpus representativo, o tamanho dos corpora utilizados em trabalhos de pesquisa pode variar entre < 80.000 palavras e > 10 milhões de palavras (Berber Sardinha, 1999a).

## 1.2 A Lingüística de Corpus e suas áreas de atuação

Cabe aqui fazer uma reflexão sobre de que maneira a LC contribui para o desenvolvimento do conhecimento lingüístico. Para esclarecer melhor esse ponto, elencarei as áreas de pesquisa que utilizam computadores e corpora, e falarei brevemente das suas descobertas.

Partington (1998, p.2) resume as principais áreas de análise lingüística que utilizam computadores e corpora :

- ✓ Estudos de estilística e autoria que têm como objetivo identificar as características distintivas de um determinado escritor. Uma aplicação importante desse tipo de pesquisa aparece nos processos legais que envolvem a disputa de autoria (Coulthard, 1993, 1994).

- ✓ Estudos diacrônicos ou históricos que comparam a língua de diferentes períodos com o objetivo de obter informação sobre mudanças lingüísticas. Os corpora para esse tipo de pesquisa são compostos de textos produzidos em diferentes épocas. Assim, por exemplo, o corpus ARCHER (Biber, Finegan et al. 1994) contem textos de 1650 até os dias atuais, provenientes de diferentes áreas sociais e profissionais.
- ✓ Estudos de análise textual que descrevem fenômenos lingüísticos que vão além da oração. O trabalho de Stubbs (1996) ressalta a importância do estudo da gramática e do léxico ao se analisar um texto, e mostra como os corpora podem auxiliar nesse processo. Entre outras coisas, o autor focaliza o uso da passiva como um recurso do escritor para ser vago com respeito a quem faz o que no texto.
- ✓ Estudos sobre a língua falada, como por exemplo o de Stenström (1990), que analisa as pausas, o de Altenberg (1990), que focaliza os modalizadores e o de Tognini-Bonelli (1993), que focaliza a forma como o falante organiza o seu discurso.
- ✓ Estudos de tradução que contêm o mesmo tipo de textos em dois ou mais idiomas para obter informação lingüística, semântica ou pragmática que possa auxiliar na tradução. O corpus PIXI (Gavioli & Mansfield, 1990), por exemplo, é composto por transcrições de interações em livrarias italianas e britânicas. Zanettin (1994) descreve formas de se criar corpora pequenos, ou mini-corpora, desse tipo e sugere aplicações pedagógicas.
- ✓ Estudos de registro que utilizam corpora para comparar variedades de uma mesma língua. Biber é um dos pesquisadores que mais se destaca nessa área. Ele classifica os textos em seis tipos de acordo com seis *dimensões* comunicativas: produção engajada x produção informativa; foco narrativo x foco não-narrativo; referência explícita x referência dependente da situação; expressão explícita x persuasão; informação abstrata x informação não-abstrata (Biber 1988, 1989; Biber, Conrad et al., 1994). Nakamura (1993) e Nakamura e Sinclair (1995) descrevem métodos para classificar semi-automaticamente textos segundo a sua tipologia.
- ✓ Lexicografia. A enorme quantidade de exemplos que os corpora fornecem permite aos compiladores de dicionários ter uma visão mais precisa do uso, frequência e inclusive do valor social de uma palavra ou de um dos seus significados. Um marco importante na elaboração de dicionários é o Cobuild, preparado a partir do corpus do mesmo nome. Sinclair (1987) documentou a metodologia empregada na preparação desse material, cujos princípios básicos são seguidos hoje por todos os compiladores de dicionários modernos de inglês.

- ✓ Estudos lexicais que investigam a frequência de palavras e seus diferentes significados em diferentes tipos de textos ou variedades dialetais e os padrões de combinação com outras palavras (comportamento colocacional) a que me referirei mais adiante.
- ✓ Estudos sintáticos que mostram como uma palavra, ou mesmo um significado particular de uma palavra, aparece numa determinada fraseologia ou padrão. A estreita correlação entre os diferentes significados de uma palavra e as estruturas nas quais esta aparece indica que existe interdependência entre a forma sintática e o significado. Esse tema é abordado em vários trabalhos, entre os quais o de Sinclair (1991), que analisa o comportamento da palavra *yield* em inglês, o de Francis (1993), que discute a interdependência entre léxico e gramática a partir de vários exemplos, e o de Hunston & Francis (2000), que descreve os padrões associados a determinados itens lexicais.

As pesquisas que utilizam computadores e corpora têm se difundido também no Brasil. Cabe mencionar, entre outros, o trabalho de Freitas (1997), que caracterizou o gênero “Panfleto de Hotel” a partir da descrição detalhada de padrões léxico-gramaticais. Collins (1998) utilizou corpora para desenvolver material didático para educação via rede mundial de computadores, e Lopes (2000) estudou aspectos léxicos e discursivos de *homepages* institucionais em português e suas versões em inglês.

No presente trabalho, o computador e os corpora foram utilizados essencialmente para observar alguns aspectos lexicais e sintáticos da língua espanhola e para preparar, a partir dessas observações, atividades didáticas.

### **1.3 A Lingüística de Corpus e a visão da linguagem**

Focalizaremos agora os estudos lexicais e sintáticos baseados em corpus para definir alguns termos importantes e para analisar o impacto dos resultados das pesquisas nessas áreas sobre a visão da linguagem, já que, em última análise, essas questões têm influência na LC enquanto aplicada ao ensino de línguas, que é o foco do estudo relatado nesta dissertação.

Como já foi dito acima, na parte que se refere aos estudos lexicais e sintáticos, uma das áreas de pesquisa que utiliza corpora e computadores é a que estuda os padrões de combinação de uma palavra com outra ou outras. Um trabalho precursor e de central importância nessa área é o de Sinclair (1991). Ao estudar o comportamento de palavras polissêmicas, Sinclair observa que quando uma palavra tem vários sentidos e é utilizada em

diversos padrões, cada um desses padrões ocorrerá com mais frequência com um dos sentidos e menos com os outros. Ou, dito de outra forma, é a padronização que permite ao falante de uma língua descobrir com que sentido está sendo utilizada uma palavra. A descrição de uma palavra e seus padrões não pode, portanto, ser considerada uma descrição puramente lexical ou puramente gramatical, já que o sentido e a padronização estão associados. Por essa razão, a LC se opõe à divisão tradicional entre léxico e gramática e considera que há um nível do sistema lingüístico que engloba tanto o vocabulário quanto a gramática, ao que denomina léxico-gramática.

Se o sentido e o padrão estão associados, cabe perguntar que tipo de vínculo se estabelece: é o padrão que precisa da seleção de um sentido da palavra, ou é a seleção de um determinado sentido que precisa de um determinado padrão? Para responder essas perguntas, Sinclair (1991) apresenta dois princípios opostos, mas necessários para explicar o funcionamento da linguagem:

- a) o princípio de escolha aberta, segundo o qual "o texto é o resultado de um número muito grande de escolhas complexas. Cada vez que se completa uma unidade - palavra, frase ou oração - abre-se uma ampla gama de escolhas cuja única limitação é a gramaticalidade." (Sinclair, 1991, p. 109-110)
- b) o princípio idiomático, que postula que "o usuário da língua dispõe de um grande número de frases semi-construídas que constituem escolhas únicas, embora possam parecer analisáveis por segmentos" (Sinclair, 1991, p. 110)

Assim, por exemplo, no caso da combinação "*en cuanto*", o modelo de escolha aberto sugere que a seqüência compreende duas escolhas livres, "*en*" e "*cuanto*". O princípio idiomático, por sua vez, sugere que se trata de uma única escolha que ocupa dois espaços. A co-ocorrência seria o resultado do contexto situacional. Em uma situação na qual "*en cuanto*" é utilizado com o significado de "na condição de" (1), "*en cuanto*" compreenderia uma única escolha. Já no exemplo 2, a seqüência compreende duas escolhas, a preposição *en* para introduzir um complemento circunstancial (*cuanto precio*) formado por um adjetivo (*cuanto*) e um substantivo (*precio*). Esta questão será retomada no Capítulo 3 com mais detalhe.

1.anza en las fuerzas armadas de Latinoamérica en cuanto bastión contra la influencia cubana  
2.del Estado, que impuso o intervino hasta ahora en cuanto precio existió en esa actividad, lo

Se a produção de textos envolve escolhas, essas escolhas estão necessariamente vinculadas a uma probabilidade. Isso significa que em cada situação várias escolhas têm uma

probabilidade maior ou menor de serem selecionadas pelo falante. Como explica Berber Sardinha (2000, p.49):

*“A escolha de cada item lexical implica na redução das escolhas dos itens lexicais e das categorias gramaticais que podem segui-lo. A escolha de uma classe gramatical reduz as escolhas possíveis de classes gramaticais e itens lexicais que podem seguir-se a ela.”*

Pode-se dizer que a Lingüística de Corpus vê a linguagem como um sistema probabilístico, no qual os traços lingüísticos ocorrem com maior ou menor freqüência dependendo do contexto de uso. A visão da língua como um sistema probabilístico não é uma exclusividade da LC. A teoria sistêmico-funcional de Halliday (1991) concebe a linguagem como um sistema composto por um conjunto de escolhas, sendo que o falante tem que selecionar uma a cada enunciado. Trata-se, também para ele, de um sistema probabilístico, já que, se há um conjunto de escolhas, algumas serão mais prováveis do que outras, dependendo do contexto.

O princípio idiomático que definimos acima dá sustentação teórica ao estudo da padronização. Hunston e Francis (2000, p.37) definem os padrões de uma palavra como o conjunto de palavras e estruturas com as quais ela se associa regularmente e que contribuem para o seu significado. Para que um conjunto de palavras possa ser considerado um padrão, esse conjunto de palavras deve ocorrer com relativa freqüência, deve depender da escolha de uma palavra particular e deve ter um significado claro.

Berber Sardinha (2000) distingue três tipos de padrões léxico-gramaticais:

- 1) A colocação refere-se à associação entre itens lexicais. O termo foi originalmente introduzido por Firth (1957). Posteriormente, em 1991, Sinclair define colocação como: *“the occurrence of two or more words within a short space of each other in a text”* (pag.170).

A colocação tipicamente denota co-ocorrências que se repetem freqüentemente ou que são estatisticamente significativas. A colocação, portanto, é a evidência léxica de que as palavras não se combinam ao acaso, mas seguem regras, princípios e motivações do mundo real.

Entre os estudos importantes neste campo cabe citar o de Partington (1998), que mostra, por exemplo, que o adjetivo *sheer* se associa aos substantivos *scale*,

*number* e *force*, enquanto que o adjetivo *stark* aparece associado ao substantivo *contrast*.

- 2) A coligação é a associação entre itens lexicais e gramaticais. Assim, por exemplo, o verbo *start* é mais usado com sintagmas nominais e orações *-ing*, e *begin* é mais usado com um complemento *to* (Biber et al., 1998).
- 3) A prosódia semântica é a associação entre itens lexicais e a conotação de campos semânticos. Assim como a prosódia na fala indica para o interlocutor que tipos de sons virão a seguir, a prosódia semântica prepara o leitor/ouvinte para o conteúdo semântico que está por vir (Hoey, 1997, p.4). A palavra *cause*, por exemplo, tem uma prosódia semântica negativa, já que se associa a palavras desfavoráveis como *problem(s)*, *damage* e *death(s)*. Já a prosódia semântica da palavra *provide* é positiva ou neutra, uma vez que combina com palavras como *assistance*, *care*, *jobs*, *opportunities* e *training* (Stubbs, 1995).

Os estudos de padronização não revelam apenas uma estreita relação entre os diferentes significados de uma palavra e as estruturas nas quais esta aparece. Os trabalhos de Pawley e Syder (1983) e de Sinclair (1988) mostram também que a sensação de naturalidade e fluência nativa pode ser explicada a través de padrões, já que os traços lingüísticos e o léxico criam “relações de expectativa” (Eggins, 1994) que devem ser mantidas pelo falante para provocar essa sensação de naturalidade no ouvinte.

A descoberta de que a linguagem está padronizada tanto lexical quanto gramaticalmente baseia-se na análise estatística de concordâncias. Conforme foi mencionado acima, as concordâncias são listas de orações extraídas de um corpus, completas ou não, nas quais uma ou mais palavras aparecem centralizadas. A palavra central recebe o nome de nóculo ou palavra chave, e o texto à esquerda e à direita do nóculo é chamado de co-texto. As concordâncias possibilitam a análise de um grande número de dados a partir dos quais é possível calcular as frequências de co-ocorrência de palavras.

A visibilidade é uma característica importante das concordâncias e é consequência da disposição das ocorrências com a palavra-chave centralizada. Esse tipo de disposição e a possibilidade de reordenar alfabeticamente a listagem facilita a observação das palavras que ocorrem antes e depois do nóculo. Dessa forma, é possível revelar padrões que se repetem e que não seriam observáveis com um número pequeno de dados.

Como vimos nesta seção, a pesquisa em LC indica que:

- 1) A linguagem<sup>2</sup> não pode ser explicada a partir de esquemas do tipo lacuna (*slot*) e preenchimento (*filler*), nos quais as lacunas podem ser preenchidas por qualquer palavra, independentemente de seu significado, desde que seja gramaticalmente possível, como propõem os estruturalistas e gerativistas. Para os lingüistas de corpus a língua responde a dois princípios: ao princípio idiomático e ao princípio de escolha aberta (Sinclair, 1991).
- 2) A linguagem é padronizada, isto é, as palavras aparecem associadas a outras palavras com uma freqüência estatisticamente significativa e de forma não aleatória (Sinclair, 1991, Biber et al. 1998)
- 3) Não há evidências empíricas que justifiquem separar o léxico da gramática, uma vez que a descrição de uma palavra e seus padrões não pode ser considerada só lexical ou só gramatical. A distinção entre léxico e gramática deixa de ter sentido e ambos passam a ser considerados um único fenômeno. Isso se opõe claramente à lingüística estrutural, que sempre considerou o léxico e a gramática como entidades separadas (Hunston & Francis, 2000)
- 4) O cálculo de freqüências é pertinente para uma teoria da linguagem por duas razões. A primeira é que nem tudo o que é estruturalmente possível ocorre de fato. Em segundo lugar, a freqüência de ocorrência de traços lingüísticos varia sistematicamente em função do contexto (Halliday, 1991; Beaugrande, 1999).

#### **1.4 A Lingüística de Corpus e o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs)**

A visão da linguagem adotada pela LC, sobre a qual já falamos na Seção 1.3, teve conseqüências diretas para o ensino de línguas. Nesta seção, falaremos dos efeitos da LC no ensino/aprendizagem de LEs e apresentaremos algumas propostas que utilizam conceitos e metodologia da Lingüística de Corpus no ensino de línguas.

Um dos efeitos mais diretos da utilização de corpora no ensino/aprendizagem de LEs é a disponibilidade de exemplos de uso real e autêntico da linguagem. Exemplos extraídos de corpora expõem o aluno ao tipo de orações e de vocabulário que ele encontrará em situações reais de comunicação e não a sentenças inventadas que, embora gramaticalmente corretas, são pouco freqüentes.

---

<sup>2</sup> Nessa dissertação, o uso do termo “linguagem” não significa adesão à dicotomia língua x linguagem, uma vez que ela é amplamente criticada na Lingüística de Corpus. Para uma discussão detalhada sobre esse tema, ver Stubbs (1996, cap. 9).



Corpora são usados também para avaliar material de ensino. A metodologia aplicada nesse tipo de pesquisa consiste basicamente em selecionar expressões ou itens lexicais e comparar o seu uso em livros didáticos e em corpora. Kennedy (1997a, 1997b) analisou as formas de expressar quantidades e frequências em livros para o ensino de inglês como LE. Um estudo semelhante sobre as expressões de dúvida e certeza foi realizado por Holmes (1988). Mindt (1994) observou as expressões de futuro em livros alemães para o ensino de inglês e Ljung (1990) analisou o vocabulário de livros didáticos de inglês produzidos na Suécia. Os resultados desses estudos indicam que, em muitos casos, há diferenças importantes entre o que os livros ensinam e a maneira como um falante nativo usa a língua, segundo as evidências do corpus. Mindt (1994, p.245) conclui que “*o seqüenciamento desses pontos gramaticais nos livros didáticos tem-se baseado mais na tradição e na intuição do que nas evidências empíricas. Conseqüentemente, a ordem desses itens no conteúdo freqüentemente não corresponde ao esperado a partir da análise de um corpus lingüístico de inglês oral e escrito*”. Mindt e Kennedy sugerem que os elaboradores de material didático deveriam utilizar os estudos de corpora como fonte de informação para dar mais atenção às escolhas de uso mais freqüente.

A seguir apresentaremos três propostas desenvolvidas para o ensino de inglês como LE que aplicam métodos e conceitos da LC: o *Lexical Syllabus*, o *Lexical Approach* e o *Data-driven Learning*.

Dave Willis (1990, 1993) desenvolveu o *Lexical Syllabus*, baseado na descrição lexicográfica do COBUILD, um corpus de 7,3 milhões de palavras composto por textos orais e escritos. Um dos princípios que nortearam a realização desta obra é poder oferecer ao aluno um quadro do que é típico do inglês em uso.

Willis parte da idéia, também defendida por Sinclair, de que os sentidos mais comuns da linguagem são expressos pelo vocabulário mais freqüente. Portanto, o conteúdo da obra foi determinado pelas palavras e frases mais freqüentes em inglês evidenciadas pelo corpus. O substantivo “*way*”, por exemplo, é o terceiro mais freqüente em inglês, após “*time*” e “*people*”. Dois usos freqüentes dessa palavra (*Ways of saying numbers* e *Can you tell me the way to...?*) são introduzidos já no nível 1. Ao chegar ao terceiro nível, o aluno estará familiarizado com os significados e padrões mais importantes de *way*.

Como se pode observar com base no que foi exposto acima, a organização do curso em função do léxico difere bastante da organização tradicional em torno de temas gramaticais seqüenciados segundo critérios que se baseiam mais na intuição do que em dados de pesquisa. O autor critica os autores de livros didáticos e de gramáticas pedagógicas que se baseiam na

tradição e/ou na intuição para determinar os conteúdos programáticos. Desaprova também o uso de dados inventados ou extraídos da literatura para ilustrar a teoria. Cita como exemplo a palavra “any”, que é explicada em gramáticas e livros didáticos como fazendo parte de orações negativas e interrogativas. No entanto, a análise do corpus revelou que 60 % das ocorrências correspondem a orações afirmativas (Willis, 1990, p.49)

A metodologia do curso é baseada em tarefas que propiciam o trabalho cooperativo e enfatiza mais a fluência do que a exatidão na produção. Outro aspecto interessante do curso é que ele é composto na sua totalidade por textos autênticos, sejam eles orais ou escritos. As atividades de audição partem de diálogos reais extraídos do corpus. Esses textos diferem radicalmente dos diálogos inventados presentes na maior parte dos livros didáticos. As diferenças residem na tomada de turnos, que é muito menos clara nos diálogos reais. Eles mostram também que a estrutura do discurso não é apenas uma alternância entre pergunta e resposta, como sugerem os diálogos inventados, mas que há um terceiro intercâmbio que consiste num sinal do interlocutor para indicar que recebeu e compreendeu a resposta a sua pergunta.

Ainda com respeito à metodologia, o curso está centrado no aluno, que é visto como um “descobridor”. O papel do professor, portanto, deixa de ser o de “conhecedor” e passa a ser o de um “orientador”.

Michael Lewis (1993, 1997) formulou o *Lexical Approach* baseado em conceitos da Linguística de Corpus; nessa obra, o léxico desempenha também um papel central no conteúdo e na metodologia. Difere do *Lexical Syllabus*, em que a descrição lexical é feita por meio de “porções” léxico-gramaticais. Por “porção” o autor entende itens lexicais pré-fabricados que são armazenados como tais na memória para reduzir as dificuldades de processamento da linguagem (Lewis 1993, p. 121).

Em seu livro *Implementing the Lexical Approach* (1997, cap.6), Michael Lewis apresenta uma série de atividades e exercícios baseados na abordagem lexical. Os exercícios podem ser divididos em 6 tipos:

- 1) Identificação de “porções” (chunks). Lewis acredita que a identificação dessas “porções” constitui uma micro-habilidade fundamental que auxilia tanto na aprendizagem formal quanto na aquisição.
- 2) Combinação. Esses exercícios diferem dos tradicionais porque o que deve ser

combinado são colocados, expressões e fórmulas.

- 3) Completar espaços em branco. Como no caso anterior, a palavra faltante é um colocado ou parte de uma expressão idiomática ou de uma fórmula.
- 4) Categorização. Esses exercícios consistem em classificar palavras ou expressões em categorias estabelecidas pelo aluno ou sugeridas pelo professor, como por exemplo, palavras ou expressões com conotação negativa, expressões mais ou menos formais, etc. Segundo o autor, esse tipo de trabalho permite que o aluno perceba a padronização lexical, o que facilita a memorização.
- 5) Seqüenciamento. Trata-se de exercícios que trazem no máximo 5 expressões ou verbos que o aluno deve ordenar na seqüência que considere mais provável. Para Lewis, as expressões possuem um significado pragmático claro, pois se referem a algo que acontece com freqüência e podem, por isso, ser reconhecidas como um evento. O aluno pode reconhecer o evento (faz parte de seu conhecimento de mundo), mas desconhece a expressão que a situação requer. Esse tipo de trabalho, portanto, utiliza o conhecimento de mundo do aluno para auxiliá-lo na aprendizagem.
- 6) Eliminação. Consiste em dar uma palavra acompanhada de uma lista de colocados, um dos quais não corresponde e deve ser eliminado.

Como se pode concluir pela lista acima, os exercícios não diferem dos que tradicionalmente encontramos em livros didáticos (completar lacunas, combinar palavras, etc.). A diferença reside nos princípios que subjazem à escolha dos exemplos e dos assuntos a serem trabalhados. O autor considera que a qualidade e a quantidade de “input” são elementos essenciais na aprendizagem. Por essa razão, defende o uso de exemplos prováveis e úteis e critica os materiais que utilizam uma linguagem correta, mas pouco provável.

No que se refere à metodologia, a proposta de Lewis difere bastante da de Willis. Enquanto o *Lexical Syllabus* adota um enfoque por tarefas, que focaliza a fluência, o *Lexical Approach* centra-se basicamente na forma.

## **2. AS CONCORDÂNCIAS NO ENSINO DE L2**

## 2.1 A Aprendizagem Movida a Dados

Outra abordagem importante que aplica os conceitos e as ferramentas da LC ao ensino de LEs é a Aprendizagem Movida a Dados (*Data-Driven Learning*). Foi elaborada por Tim Johns (1986) para o ensino de gramática inglesa a partir da análise de concordâncias.

Essa forma de trabalho enfatiza o desenvolvimento da habilidade de descoberta nos alunos. A Aprendizagem Movida a Dados posiciona o aluno no papel de descobridor ou de pesquisador, e o professor passa a ter como função primordial propiciar meios para que os alunos desenvolvam estratégias de descoberta. Para Johns (1991b, p.30), essa abordagem parte do pressuposto de que "*effective language learning is itself a form of linguistic research and [...] offers a unique resource for the stimulation of inductive learning strategies - in particular the strategies of perceiving similarities and differences and of hypothesis formation and testing.*"

A proposta consiste basicamente em permitir que o aluno encontre suas próprias respostas através da observação e análise de concordâncias obtidas por ele mesmo no computador ou preparadas pelo professor e impressas em papel.

Berber Sardinha (1999a) aponta três vantagens da Aprendizagem Movida a Dados:

- 1) Os alunos desenvolvem a habilidade de identificar regularidades ou padrões e de fazer generalizações para explicá-los;
- 2) O professor deixa de ser uma figura central e passa a ser um orientador ou coordenador de pesquisa;
- 3) O ensino de gramática muda de foco: não se fundamenta na transmissão de regras do professor para o aluno e sim na descoberta do próprio aluno.

Trata-se de uma abordagem indutiva, ou seja, a produção de conhecimento ocorre a partir da observação de dados. Tribble & Jones (1990) e Johns (1991a) afirmam que a essência desse tipo de aprendizagem é a aquisição indutiva, por parte do aluno, de regras gramaticais ou regularidades mediante a análise dos padrões de uso da língua a partir de evidências extraídas de um corpus eletrônico.

O trabalho com concordâncias divide-se em 3 etapas que seguem os princípios indutivos:

- 1) Identificação de padrões ou aspectos recorrentes na concordância;
- 2) Classificação dos padrões segundo critérios estabelecidos pelo aluno ou orientados

pelo professor;

3) Generalização da classificação.

Os princípios da Aprendizagem Moviada a Dados exigem mudanças nos papéis tradicionalmente assumidos por professor e aluno em sala de aula. Quanto aos alunos, deixam de ser receptores passivos de regras, e passam a ter uma participação ativa no processo de aprendizagem, uma vez que ele se fundamenta no princípio da descoberta. Por sua vez, o professor deixa de ser a fonte de toda as informações e/ou respostas, já que conta com o computador como provedor de informação.

Jonhs (1991a, p. 2, 3) explica os efeitos da adoção desse tipo de abordagem:

*[It] can have a considerable influence on the process of language learning, stimulating enquiry and speculation on the part of the learner, and helping the learner also to develop the ability to see patterning in the target language and the form generalisations to account for that patterning.*

*The second main effect of DDL is on the role of the teacher, who has to learn to become a director and co-ordinator of student-initiated research [...]*

*The third [...] is a revaluation of the place of grammar in language-learning and language teaching [...] The DDL approach [...] makes possible a new style of “grammatical consciousness-raising” by placing the learner’s own discovery of grammar at the centre of language learning.*

Cobb (1999) amplia e fundamenta teoricamente a AMD ao estabelecer uma ponte entre o uso de concordâncias para aquisição de vocabulário e as teorias construtivistas. Ele afirma que, embora existam vários enfoques construtivistas, todos eles coincidem no pressuposto de que a aprendizagem que ocorre por simples transmissão resulta num conhecimento inerte, não memorizável e não transferível. Já o que o aluno descobre por si mesmo, ou é orientado pelo professor a descobrir, pode ser mais facilmente retido na memória e transferido a novos contextos. No entanto, para descobrir, o aluno deve se comportar como um pesquisador capaz de formular teorias e testar hipóteses.

Cobb desenvolveu um programa de computador que se assemelha às ferramentas utilizadas por lexicógrafos na produção de dicionários. O programa, por um lado, permite que os alunos se familiarizem com as perguntas que interessam a esses pesquisadores e com as maneiras de respondê-las. Isso é importante, uma vez que para poder se comportar como um pesquisador, o aluno deve saber em que consiste esse comportamento. Por outro lado, o programa oferece atividades nas quais o aluno deve construir suas próprias definições de palavras ou estruturas que desconhece, utilizando ferramentas semelhantes às utilizadas por lexicógrafos. O autor comparou a aquisição de vocabulário de dois grupos de alunos pertencentes a um curso de inglês para fins acadêmicos. No primeiro grupo, a expansão de

vocabulário ocorria a partir da aprendizagem da definição de palavras como fornecidas por dicionários. O segundo grupo devia construir suas próprias definições utilizando concordâncias, de forma análoga a um lexicógrafo. Após 12 semanas, os dois grupos apresentavam a mesma capacidade de definir as palavras-alvo. No entanto, o segundo grupo mostrou maior capacidade de transferência dessas palavras a novos contextos.

O estudo realizado por Cobb demonstra claramente que o conhecimento que o aluno constrói é mais facilmente transferível a novos contextos do que o conhecimento transmitido.

## 2.2 O Papel da Gramática nas Abordagens Comunicativas

Como explicamos na seção anterior, a AMD se propõe como uma nova forma de ensino/aprendizagem de questões léxico-gramaticais. O papel da gramática na abordagem comunicativa tem sido bastante discutido. Parece haver uma crença generalizada entre os professores de línguas de que o ensino de gramática (ou a formalização gramatical) fere os princípios dessa abordagem. Segundo Hadley (no prelo), a dificuldade de definir com precisão o que se entende por “ensino comunicativo” deu lugar a diversas interpretações. Uma idéia amplamente difundida é que o ensino comunicativo de LEs deve reduzir ou evitar a formalização gramatical (Skehan, 1995). Para outros, no entanto, privilegiar a fluência verbal em detrimento da precisão resulta em abordagens de ensino/aprendizagem desequilibradas que privam o aluno da possibilidade de refletir sobre outros aspectos da linguagem que, embora formais, estão intimamente ligados à competência comunicativa (Batston, 1995; Yamamoto-Wilson, 1997).

A Gramática Pedagógica (GP) é definida por Hadley (no prelo) como:

*“...a modest reference which can be used for course work, which principally draws attention to language patterns.”*

A Gramática Pedagógica propõe-se como uma forma de reposicionar (repensar) o papel do ensino de gramática nos enfoques comunicativos. Não se trata de um retorno às gramáticas estruturais ou aos métodos de gramática e tradução, nos quais as questões gramaticais eram transmitidas pelo professor como um conjunto de regras abstratas que deviam ser memorizadas, sem mais elaboração ou reflexão, pelo aluno. Trata-se, pelo contrário, de uma forma de ensino gramatical que favorece a reflexão e a construção de conhecimento. É por essa razão que Hadley considera a AMD como uma aplicação prática da

GP, que se diferencia de outras formas de ensino de gramática por estimular a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem dos aspectos formais da língua.

No que se refere ao papel da gramática nos livros didáticos para o ensino de ELE, publicados a partir da década de 90 e que se auto-definem como “métodos comunicativos”, observa-se que todos reservam espaço para questões gramaticais. Os temas abordados e a seqüência em que eles são apresentados são muito semelhantes em todos os materiais. Isso parece indicar que tanto a seleção como o seqüenciamento dos assuntos obedecem mais a critérios vinculados à tradição e à intuição do que a evidências empíricas ou a considerações sobre as dificuldades específicas de determinado grupo de alunos. Assim, por exemplo, no nível básico, são apresentados os artigos; os pronomes pessoais sujeito, demonstrativos e oblíquos; os verbos (primeiro os regulares e a continuação os irregulares) no presente; a perífrase *ir a + infinitivo* como expressão de futuro; o presente contínuo (*estar + gerundio*) e os passados. A apresentação desses temas é geralmente feita por meio de quadros esquemáticos e uns poucos exemplos especialmente criados para ilustrar a regra. A prática se realiza basicamente através de exercícios escritos do tipo preencher espaços em branco ou combinar orações. Esse tipo de apresentação dá continuidade à tradição ao favorecer a transmissão do conhecimento do mais informado (professor/livro didático) para o menos informado (aluno).

No entanto, essa não é a única maneira possível de falar sobre a língua. Como vimos na seção anterior, uma alternativa é aplicar os princípios e ferramentas da LC para elaborar atividades didáticas vinculadas a aspectos formais da língua que permitem ao aluno descobrir esses aspectos, estimulando-o a construir o seu conhecimento.

O estudo da gramática a partir da observação e análise de concordâncias não se propõe como uma alternativa aos métodos comunicativos, mas sim como uma nova forma de aprender uma língua estrangeira melhor sintonizada com esses métodos, uma vez que:

- 1) expõe o aluno a um grande número de exemplos de uso real da língua;
- 2) estimula o fazer e a reflexão;
- 3) trata da resolução de problemas, estimulando o trabalho em grupo e a comunicação entre os alunos;
- 4) permite a seleção de temas em função das necessidades ou dificuldades manifestadas pelos alunos.

### 2.3 Como usar concordâncias

Há basicamente duas maneiras de utilizar concordâncias no ensino/aprendizagem de línguas. Numa delas, o aluno tem acesso a um computador, a um corpus e a um programa de concordâncias para responder uma pergunta de pesquisa formulada por ele próprio ou pelo professor. Na outra, o professor atua como um intermediador que edita as concordâncias e as transforma em atividades didáticas.

No presente trabalho, optamos pela Segunda alternativa, porque consideramos que os primeiros contatos entre os alunos e as concordâncias devem ser facilitados. O uso de concordâncias exige do aluno um comportamento bastante diferente do que ele assume em sala de aula de língua estrangeira, onde normalmente não se espera que ele se comporte como um pesquisador. Pensar no aluno como pesquisador pressupõe que ele saiba agir como tal, ou, em outras palavras, que ele saiba formular perguntas de pesquisa e obter e analisar dados. Como a maior parte dos alunos não domina essas habilidades, o primeiro passo consiste em possibilitar situações que os auxiliem a desenvolvê-las. Ao editar as concordâncias, evitamos também que o aluno que está começando a trabalhar com elas se confronte com uma enorme quantidade de dados com os quais não saberia o que fazer. Se nosso objetivo é que o aluno goste de trabalhar dessa maneira, é fundamental que sua primeira experiência não seja frustrante.

O aluno iniciante encontra ainda outras duas dificuldades importantes. A primeira delas diz respeito à leitura da concordância. Por tratar-se de uma lista de orações quase sempre incompletas e sem vínculo entre si, não pode ser lida como um texto normal. A leitura da concordância não se faz da direita para a esquerda, e sim focalizando a palavra central e sua relação com as palavras que a rodeiam.

A segunda dificuldade refere-se à identificação de padrões. Ao editar as concordâncias, o professor pode agrupar as ocorrências e aplicar recursos gráficos (tipologia, cores, etc.) de tal forma que os padrões sejam facilmente reconhecíveis.

Tribble & Jones (1990) apresentam 7 tipos de atividades para o ensino de inglês que podem ser preparadas com concordâncias editadas e que auxiliam o aluno a minimizar as dificuldades iniciais:



- 1) Deduzir o significado da palavra-chave a partir do contexto;
- 2) Estudar as características gramaticais de palavras ou estruturas através da concordância de grupos de palavras associadas;
- 3) Estudar homonímia e sinonímia;
- 4) Trabalhar em grupos com diferentes trechos de uma concordância para estimular a discussão entre os grupos;
- 5) Completar concordâncias nas quais falta a palavra-chave;
- 6) Combinar o co-texto à esquerda da palavra-chave com o correspondente à direita em concordâncias que foram previamente embaralhadas;
- 7) Utilizar a própria produção dos alunos para preparar exercícios corretivos.

As concordâncias de cada exercício estão sempre acompanhadas de perguntas que o aluno deve responder e que o auxiliam a entender as estratégias que deve utilizar para realizar esse tipo de trabalho.

Mourison-Bowie (1993) explica que todo trabalho com concordâncias pode ser realizado pelos alunos individualmente, em pares ou em pequenos grupos e que, em todos os casos, esse trabalho envolve:

- 1) formular uma pergunta;
- 2) explicar como efetuar uma busca particular quando os alunos têm acesso direto ao corpus, ou como foram preparadas as concordâncias, caso o professor as tenha editado;
- 3) determinar uma tarefa.

O autor propõe vários tipos de tarefas, entre as quais: categorizar e generalizar, elaborar quadros ou listas, comparar as descobertas com definições encontradas em dicionários ou gramáticas, escrever relatórios com os achados ou apresentá-los oralmente ao resto do grupo, etc. Mourison-Bowie explica também que as tarefas podem ser propostas tanto pelo professor como pelos alunos.

## **2.4 Que tipo de corpus utilizar**

Há vários tipos de corpora. Tribble (1997) faz uma categorização ampla que inclui 3 tipos:

- 1) Corpora construídos para serem representativos da linguagem e que são utilizados fundamentalmente para descrição lingüística. Para alcançar ou para se aproximar dessa meta, a seleção de textos é feita a partir de critérios que permitam a melhor representação possível de domínios, gêneros e tipos textuais. Trata-se de corpora equilibrados no sentido de que cada gênero está representado pelo mesmo número de textos e cada texto contém aproximadamente o mesmo número de palavras. Esse tipo de corpus é composto por um número elevado e fixo de palavras. A essa categoria pertencem o Corpus Brown de Inglês Americano (Kuera & Francis, 1967), o Corpus Lancaster, Oslo, Bergen (LOB) (Johansson, 1980) e o British National Corpus (BNC) (Burnard, 1995). No que se refere à língua espanhola, cabe citar o Corpus Cumbre (Sánchez et al., 1995)
- 2) Corpora de extensão ilimitada, ou “*monitor corpus*”, como o Bank of English (Sinclair, 1991). O pressuposto nesse caso é que, para ser representativo, o corpus, assim como a língua, deve estar em constante desenvolvimento.
- 3) Corpora de Aprendizes desenvolvidos inicialmente para pesquisas de interlíngua, como o Louvain Corpus of Learner’s English (Granger & Tyson, 1996). Esse corpus foi organizado seguindo os princípios do corpus Brown e LOB.

Os corpora gerais, compostos por um grande número de textos e gêneros, como por exemplo o *British National Corpus* (BNC), contêm vários milhões de palavras. Existem também corpora específicos, de menor tamanho, compostos apenas por textos de um único autor ou por textos pertencentes a um mesmo gênero ou tipo de texto. Neste último caso, os corpora podem ser considerados representativos de um determinado autor ou tipo de texto, já que, por se tratar de uma variedade específica da linguagem, apresentam menor variação lexical, gramatical, discursiva, etc. (“fechamento” (*closure*), segundo McEnery e Wilson, 1996)

São vários os autores que defendem o uso de corpora específicos para o ensino de segundas línguas que respondem aos interesses dos alunos. Assim por exemplo, Tribble (1997) salienta os aspectos positivos de se utilizar um corpus composto por textos do Microsoft Encarta® 96 para o ensino de inglês em escolas secundárias. Em primeiro lugar, constitui um corpus equilibrado que aborda temas que fazem parte do conteúdo programático da maioria das escolas: Física; Biologia; Geográfica; História; Ciências Sociais; Religião e Filosofia; Artes, Língua e Literatura; Esportes. No que se refere a tipos textuais e gêneros -

embora nem todos estejam representados na enciclopédia - os que estão presentes (ensaios, descrições e biografias) são os exigidos nos exames de língua.

Por sua vez, Aston (1997) sugere o uso de corpora pequenos (de não mais de 250.000 palavras) e muito homogêneos para o ensino de inglês para fins específicos, já que o objetivo nesses casos é que o aluno se familiarize com um tipo muito específico de texto. Cita como exemplos o corpus organizado por Flowerdew (1993) com textos sobre biologia e o do Ma (1993) composto por cartas de venda direta, entre outros. Para o autor, esse tipo de corpora não só permite que o aluno descubra as características de determinados gêneros discursivos, mas também funciona como um instrumento apropriado para iniciar os alunos na pesquisa de corpora maiores.

A utilização de corpora compostos por textos jornalísticos também está bastante difundida. Partington (1998) vê várias vantagens neste tipo de corpus. Em primeiro lugar, os jornais são textos com os quais a maioria dos alunos de uma LE está familiarizado. Em segundo lugar, os jornais não contêm apenas um tipo de texto. Os editoriais e as resenhas críticas, por exemplo, são textos argumentativos. Há também textos descritivos, e narrativos, como por exemplo nas notas policiais e na seção de esportes. Por último, os jornais tratam de uma grande variedade de assuntos, como economia, política, literatura, agricultura, esportes, entre outros.

No presente trabalho utilizamos dois corpora, um de espanhol e outro de português, constituídos ambos por textos jornalísticos.

### **Por que um corpus em português**

O papel da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira varia segundo o marco teórico adotado. Para os behavioristas da década do 60, os erros produzidos pelos alunos ao longo do processo de aprendizagem se deviam à transferência de hábitos da língua materna (L1) para a língua alvo. A língua materna devia ser evitada em sala de aula, mas era utilizada para estudos lingüísticos contrastivos que permitissem prever e evitar erros na produção dos alunos.

Já para Corder (1967), os erros representam um “dialecto de transição” que reflete as tentativas do aprendiz de organizar a informação (*input*) a que é exposto. Trata-se de um processo de construção de conhecimento ao longo do qual o indivíduo levanta e testa hipóteses a partir não só do *input*, mas também por comparação com a L1. A transferência, portanto, deixa de ser considerada a fonte mais importante de problemas na aprendizagem de

LEs e passa a ser vista como um processo cognitivo que determina o processamento dos dados do *input* a partir de mecanismos internos entre os que se incluem a gramática e a experiência de aquisição da L1 (González, 1998, p. 246). Dentro deste marco teórico é possível pensar que a realização de atividades contrastivas possa ajudar o aluno a levantar e testar hipóteses, além de estimular o processo cognitivo.

Por outro lado, segundo Almeida Filho (1995:16), “as semelhanças entre o Português e o Espanhol provocam sentimentos e constatações contraditórias nos aprendizes uma vez que as semelhanças podem, por um lado, suscitar a sensação de que a tarefa de aprendizagem vai ser parcialmente facilitada e, por outro, que vai ser complicada pela percepção de ausência de claros definidores de aspectos da nova língua”. Ainda na opinião do autor, a percepção de que o Português é Espanhol mal falado, ou vice-versa, é freqüente entre os aprendizes e ele sugere que a representação da nova língua seja trabalhada entre professor e alunos para permitir a conscientização sobre a natureza dos aspectos enganosamente próximos. O trabalho de análise de concordâncias em português e espanhol pode ajudar os alunos a perceberem com mais facilidade essas diferenças.

Ferreira (1995), por sua vez, também acredita que a análise contrastiva pode ser útil, não no sentido behaviorista de prever todos os erros como decorrência da interferência da língua materna, mas com o objetivo de conscientizar os aprendizes das diferenças entre os dois sistemas.

A elaboração de atividades utilizando concordâncias nas duas línguas torna necessário, para fins de comparação, pesquisar não só os padrões em espanhol, mas também em português, já que não há literatura em português que trate da descrição de padrões a partir das evidências de um corpus. No entanto, não é objetivo do presente trabalho analisar detalhadamente os padrões de português.

### **3. CRÍTICAS AO USO DE CONCORDÂNCIAS NO ENSINO**

Uma das críticas que se faz a esta abordagem é que uma metodologia baseada no ensino ou descoberta de padrões parte do princípio de que os padrões são um reflexo da organização da mente (Cook, 1998), o que não tem sido comprovado. No entanto, a descoberta de que a linguagem em uso se caracteriza por padrões estruturais e lexicais coincide também com os modelos cognitivos desenvolvidos por Langacker (1988, 1990, 1991).

A lingüística cognitiva se ocupa dos processos de produção e compreensão da linguagem. Os modelos cognitivistas propõem que o léxico necessário para produzir determinada mensagem ativa a sintaxe do enunciado de duas formas: a) fornecendo lacunas (slots) semânticas que devem ser preenchidas com elementos especificados estruturalmente e b) fornecendo lacunas já preenchidas lexicalmente. Este último mecanismo é consequência do uso freqüente, uma vez que a palavra que desencadeia o processo é armazenada como um fragmento pré-fabricado que se comporta como um segmento unitário. O armazenamento de segmentos pré-fabricados reduziria o esforço e permitiria o processamento rápido da linguagem (Schoenefeld, 1966). Essa teoria de processamento da linguagem coincide significativamente com os dois princípios elaborados por Sinclair (1991) para explicar o funcionamento da linguagem, o princípio idiomático e o princípio de escolha aberta.

Outras críticas dizem respeito ao fato de que as atividades com concordâncias ferem um princípio central do enfoque comunicativo, já que focalizam a forma e não a comunicação. No entanto, como explicamos na seção 2.2, os aspectos formais da língua estão estreitamente vinculados à competência comunicativa. Por outro lado, esse tipo de atividade pode ser classificada como de resolução de problemas que têm mais de uma solução possível. A diversidade de estratégias e de respostas que esse tipo de trabalho propicia favorece a cooperação e o intercâmbio de experiências e resultados entre os alunos. Assim, cria-se naturalmente uma situação em que a comunicação entre os participantes responde a uma necessidade real de intercâmbio de informação, durante o qual o foco estará na comunicação e não na forma.

Este capítulo apresentou as áreas que forneceram embasamento teórico para o trabalho. Primeiramente foram apresentados os trabalhos que se ocupam da definição da Lingüística de Corpus (LC) e do que se entende por corpora neste contexto. Em segundo lugar, foi feito um breve histórico da evolução da LC e de suas áreas de atuação. Posteriormente, foi tratada a questão da visão da linguagem que caracteriza as pesquisas nesta área e, por fim, fez-se uma resenha dos estudos que aplicam os princípios da LC ao ensino/aprendizagem de LEs.

No capítulo seguinte será apresentada a metodologia de pesquisa empregada neste estudo, incluindo a descrição do corpus, bem como a especificação dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

## **CAPÍTULO II: METODOLOGIA**

Neste capítulo é apresentada a metodologia de pesquisa empregada neste estudo, incluindo a descrição do corpus, bem como a especificação dos procedimentos de coleta e análise dos dados. Primeiramente são reiterados os objetivos da pesquisa e elencadas as questões que a nortearam. A seguir são detalhados os corpora que compuseram o estudo, e os procedimentos de coleta e análise.

### **1. OBJETIVOS**

O objetivo geral do trabalho é utilizar instrumentos da LC comumente aplicados ao ensino de inglês (como língua estrangeira ou para fins específicos), tais como concordâncias e descrição de língua baseada em padrões e informação freqüencial, na preparação e utilização de material didático para o ensino de espanhol a brasileiros.

Os objetivos específicos são:

- ✓ descrever os padrões de uso de determinadas palavras ou estruturas que a experiência mostra serem problemáticos para alunos brasileiros de espanhol;
- ✓ organizar, a partir da descrição desses padrões, atividades didáticas;
- ✓ avaliar a reação dos alunos frente a esse tipo de atividades.

### **2. PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS**

Os dados usados na pesquisa são apresentados na tabela abaixo. Embora a maior parte das atividades tenha sido desenvolvida a partir do corpus de espanhol, algumas foram elaboradas de forma a contrastar as diferenças com o português. Nesse último caso, foram utilizados corpora de ambas as línguas.

Como se percebe na tabela abaixo, o corpus de espanhol é várias vezes menor que o de português. Entretanto, esta diferença não é relevante visto que o corpus de português foi somente usado contrastivamente, e não houve comparações de freqüência entre itens relacionados nos dois corpora.

<b>Extensão</b>	<b>Corpus de Espanhol</b>	<b>Corpus de Português</b>
Número de Itens ( <i>Tokens</i> )	9.830.542	33.280.410
Número de Formas ( <i>Types</i> )	178.328	220.765

**Tabela I: Tamanho dos corpora de espanhol e de português**

O corpus é composto de textos jornalísticos publicados ao longo de 1998 e 1999 e disponíveis na Internet. Este corpus foi coletado e cedido pelo Prof. Dr. Philippe Humble da Universidade Federal de Santa Catarina. A seguir elencamos os nomes dos jornais incluídos e os países onde são publicados:

**Argentina:** *Ámbito Financiero, Clarín, La Nación, La Razón, La Voz del Interior, Diario Los Andes, Brief*

**Chile:** *El Mercurio, Araucania*

**Colômbia:** *El Colombiano, El Espectador, El Mundo, El Tiempo*

**Cuba:** *Desde Cuba*

**Ecuador:** *El Telégrafo, El Universo*

**Espanha:** *Diario 16 Galicia, ABC, AS, Asturianos, Canarias 7, El Correo de la Costa del Sol, Diario de Noticias, El País, Estepona al Día, La Estrella Digital, Diario de León, El Mundo, El Periódico, El Adelantado de Segovia*

**Paraguai:** *ABC Color, El Día*

**Perú:** *Arequipa al Día, Caretas, El Mundo del Comercio, Gestión, El Ojo, La República*

**Uruguai:** *Brecha, El País*

**Venezuela:** *Cielo Rojo, Diario del Lago, El Carabobeño, El Universal, La Hora, El Nacional*

O corpus de português é composto das edições diárias do Jornal Folha de São Paulo do ano de 1997. Esse corpus está disponível no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC de São Paulo.

### **3. FERRAMENTA DE ANÁLISE DOS DADOS**

Nesta seção descreveremos a ferramenta utilizada para conhecer a composição do corpus e obter as concordâncias a partir das quais as atividades foram elaboradas.

A ferramenta de análise utilizada é o WordSmith Tools. Trata-se de um conjunto integrado de programas que permite analisar como as palavras se comportam em um texto. Foi desenvolvido por Mike Scott (1996) e publicado pela Oxford University Press.

O WordSmith Tools é composto de três ferramentas para análise linguística: 1) WordList; 2) Concord e 3) KeyWords.

### 3.1 O WordList

Elabora listas de palavras a partir de arquivos de texto. Quando acionado, produz duas listas de palavras, uma em ordem alfabética e outra em ordem decrescente de frequência, e uma terceira lista onde aparecem as estatísticas relativas aos dados usados para produção das listas de palavras. As estatísticas incluem, entre outras, informações sobre o número de itens ou ocorrências (*tokens*), sobre o número de formas ou vocábulos (*types*), número de parágrafos e sentenças, e número de palavras formadas por 1 a 14 letras.

No presente estudo, o WordList foi utilizado para obter informação sobre os corpora, como mostra a Tabela II.

	<b>Corpus de Espanhol</b>	<b>Corpus de Português</b>
Número de Itens ( <i>Tokens</i> )	9.830.542	33.280.410
Número de Formas ( <i>Types</i> )	178.328	220.765
Razão Forma/Item	1,81%	0,66%
Razão Forma/Item padronizada	41,62	45,77

**Tabela II Informação dos corpora de Espanhol e de Português fornecida pelo WordList**

O Número de Itens indica o número total de palavras, incluindo aquelas que se repetem. O Número de Formas refere-se ao número de palavras diferentes que compõem o corpus. Assim, por exemplo, o corpus espanhol é composto por um total de 9.830.542 palavras, e por 178.328 palavras diferentes.

A Razão Forma/Item é obtida dividindo-se o total de Formas pelo total de Itens e indica a riqueza lexical do texto. Quanto maior o seu valor, mais palavras diferentes o texto contém, relativamente. Esse valor, no entanto, não é útil para comparar a riqueza lexical de corpora diferentes, já que não leva em conta o tamanho dos mesmos. As diferenças de tamanho são importantes, já que textos maiores, por natureza, apresentam mais repetições e conseqüentemente uma razão menor.

A razão Forma/Item Padronizada neutraliza a influência do tamanho. Para obter esse valor, o programa calcula a Razão Forma/Item em intervalos regulares, ou seja, por partes do texto, e depois tira a média dos valores de todos os trechos. A Razão Forma/Item indica que o corpus de espanhol contém aproximadamente três vezes mais palavras diferentes do que o corpus de português. No entanto, a Razão Padronizada indica que, uma vez neutralizado o efeito do tamanho dos textos, ambos os corpora apresentam riqueza lexical equivalente.



### 3.2 O Concord

O Concord é a ferramenta que produz concordâncias. Como já foi dito, as concordâncias são “listagens das ocorrências de um item específico (chamado palavra de busca, palavra-chave ou nóculo, que pode ser formado por uma ou mais palavras) acompanhado do texto ao seu redor (co-texto)” (Berber Sardinha, 1999). No presente trabalho, utilizaram-se concordâncias do tipo KWIC (*Key Word in Context* ou Palavra-Chave no Contexto), nas quais o nóculo aparece centralizado e acompanhado à direita e à esquerda por porções contínuas do texto de origem.

O Concord dispõe dos seguintes instrumentos de análise:

Concordância (*Concordance*): produz listas onde a palavra-chave aparece centralizada e ladeada por porções contínuas do texto de origem ou co-texto. O programa permite determinar o número de palavras de co-texto, como também o número de linhas de concordâncias que se deseja obter.

A Tabela III reproduz a tela do programa quando se solicita uma concordância para a palavra *exquisito*. Antes de dar início à busca, determinaram-se o número de ocorrências (6), e o co-texto (5 palavras à esquerda e 0 à direita). Na coluna *Set*, o usuário pode classificar as entradas (neste caso, 6) em categorias que ele mesmo determina e que identifica com uma letra qualquer. No caso de corpora etiquetados, na coluna *Tag* aparecem as cinco primeiras letras de cada etiqueta. Por corpora etiquetados entende-se os corpora que possuem informação adicional, onde as etiquetas aparecem no formato <item gramatical>.

A coluna *Word N.* fornece um número que corresponde à posição seqüencial da palavra no corpus selecionado, e na coluna *File* aparece o nome do arquivo do qual foi extraída a ocorrência. Por último, na coluna % encontra-se a posição seqüencial da palavra expressa em porcentagem do total do corpus ou da parte do mesmo selecionada para estudo.

N	Concordance	Set	Tag	Word N.	File	%
1	tenga un touch especial, diferente, exquisito			253	ec-art.	41
2	Exterior pobre, el interior espléndido, exquisito			1.966	Pedu011c.asc	55
3	su sabor, en muchos casos muy exquisito			2.640	Chcap5	72
4	fino y joven artista de gusto exquisito			4.520	Acon026a.asc	58
5	como una berlina, cerrado, climatizado, exquisito			2.753	Eedu018a.asc	36
6	con todo un abrigo de visión exquisito			4.113	Eedu018a.asc	82

**Tabela III** Reprodução da tela do programa quando se solicita uma concordância da palavra *exquisito*.

As concordâncias assim obtidas podem ser copiadas para um processador de texto, com ou sem a informação adicional. Para manter o alinhamento do nóculo, a fonte do processador deve ser *courier*.

Para ilustrar mais alguns recursos do programa, descreveremos como foram obtidas as concordâncias da palavra “*exquisit\**” em espanhol. Por tratar-se de uma palavra que pode desempenhar as funções de adjetivo, substantivo e advérbio, algumas das quais são passíveis de mudanças de gênero e número, a palavra de busca foi “*exquisit\**”. O asterisco indica ao programa que ele deve desconsiderar a parte final da palavra, o que permite obter todas as formas da mesma.

Antes de iniciar a busca, determinaram-se o número de ocorrências desejadas (10) e o tamanho do co-texto (5 palavras à esquerda e 5 à direita). Obteve-se a seguinte concordância:

```

9. variedades de flores aptas para consumo de exquisitos en busca de nuevas sensaciones.
10.      tenga un touch especial, diferente, exquisito. Son Jorge Born, Nelly Herrera
11.      stilo Nina Ricci y entre las exquisiteces presentadas hubo tres espectac
12. s de 12 toneladas de salmón para paladares exquisitos. Reposo para todos
13. de una corte que daba vueltas a los quesos exquisitamente dispuestos: las rodajas del
14. emos la falda, que es una carne que es muy exquisita. Es una carne que la podemos hace
15. sticas, por supuesto- han contribuido a la exquisitez y elegancia que en
16. e. Los libros los deshace y rehace, no por exquisitez de estilo sino porque se le ocu
17. de despersonador, desviviente, trabajando exquisitamente las situaciones novelísticas
18. l exterior pobre, el interior espléndido, exquisito. Es una verdadera joya del arte.

```

O programa permite reagrupar as linhas de concordância alfabeticamente. Se a lista original é ordenada tomando como referência principal (*Main Sort*) a palavra central, obtemos esta segunda listagem, que permite visualizar melhor as diferentes formas e funções de “*exquisit\**”

```

19. mos la falda, que es una carne que es muy exquisita. Es una carne que la podemos hace
20. de una corte que daba vueltas a los quesos exquisitamente dispuestos: las rodajas del
21. de despersonador, desviviente, trabajando exquisitamente las situaciones novelísticas
22.      Nina Ricci y entre las exquisiteces presentadas hubo tres espectac
23. e. Los libros los deshace y rehace, no por exquisitez de estilo sino porque se le occu
24. sticas, por supuesto- han contribuido a la exquisitez y elegancia que en
25.      tenga un touch especial, diferente, exquisito. Son Jorge Born, Nelly Herrera
26. l exterior pobre, el interior espléndido, exquisito. Es una verdadera joya del arte.
27. variedades de flores aptas para consumo de exquisitos en busca de nuevas sensaciones.
28. de 12 toneladas de salmón para paladares exquisitos. Reposo para todos

```

Pode-se também ordenar a listagem tomando como referência principal qualquer palavra do co-texto, dependendo do objetivo da análise. Se a palavra em estudo é, por exemplo, um substantivo, ordenar alfabeticamente tomando como referência principal a primeira palavra à esquerda (1L), revela as diferentes formas pelas quais um substantivo pode ser modificado. Fazendo o mesmo com a primeira palavra à direita, ficam em evidência os complementos.

Lista de Colocados (*Collocates*): produz listas com as palavras que ocorrem ao redor da palavra de busca, em posições determinadas.

N	Word	total	Esquerda (L)	Direita (R)	L5	L4	L3	L2	L1	*	R1	R2	R3	R4	R5
1	Exquisito	38	1	0	0	0	0	0	0	37	0	0	0	0	0
2	Exquisita	25	0	0	0	0	0	0	0	25	0	0	0	0	0
3	Que	21	8	13	3	1	3	1	0	0	1	4	1	3	4
4	Exquisitos	20	0	0	0	0	0	0	0	20	0	0	0	0	0
5	una	16	14	2	2	4	0	5	3	0	0	0	2	0	0
6	con	12	7	5	1	0	1	5	0	0	1	2	1	1	0
7	del	12	5	7	0	0	3	2	0	0	0	2	3	1	1
8	para	11	4	7	0	0	2	2	0	0	1	5	0	0	1

**Tabela IV** Lista de colocados de *exquisit\**

A tabela IV mostra parte de uma lista de colocados de “*exquisit\**” obtida a partir de uma concordância onde se solicitaram todas as ocorrências (107) da palavra no corpus. Os dados da tabela indicam que o colocado *que* aparece 21 vezes ao redor da palavra chave, 8 vezes à esquerda e 13 à direita da mesma. As colunas L5 a L1 e R1 a R5 mostram o total de ocorrências do colocado em cada uma das 5 posições à esquerda e à direita, respectivamente. A coluna marcada com um asterisco (\*) corresponde à palavra-chave.

Lista de Agrupamentos Lexicais (Clusters): por agrupamentos lexicais se entende um conjunto de palavras que aparecem repetidamente juntas. Em geral, esses agrupamentos lexicais, ou multi-palavras (Berber Sardinha, 1999), incluem a palavra chave. No entanto, ela pode não estar presente, já que o programa busca os itens recorrentes na concordância, sem se limitar a trechos nos quais aparece a palavra de busca.

N	Cluster	Freqüência
1	de entrada en	3
2	en un exquisito	3
3	entrada en frío	3
4	exquisito plato de	3
5	plato de entrada	3
6	pudiendo transformarse en	3
7	transformarse en un	3
8	un exquisito plato	3

**Tabela V** Agrupamentos lexicais e sua freqüência de ocorrência na concordância de *exquisito*.

A Tabela V mostra os agrupamentos lexicais e sua freqüência de ocorrência na concordância de *exquisito*

### Lista de Padrões de Colocados (Patterns)

A tabela VI mostra a lista de padrões de colocados, que nada mais é do que o resumo dos colocados, agrupados nas posições em que são mais freqüentes.

N	L5	L4	L3	L2	L1	R1	R2	R3	R4	R5
1	que	una	del	con	más	por	para	del	que	que
2	una	más	que	una	una	como	que	las	las	del
3	por	como	para	del	sus	para	con	los	con	para
4	con	que	con	los	los	las	del	por	más	los
5	como	los	sus	para		con	una	que	del	las
6	sus			que		que	los	como		más
7						sus	por	con		
8						más	las			
9							como			

#### **Quadro I: Lista de padrões de colocados de *exquisit*\***

As ferramentas descritas compartilham uma série de utilitários que permitem fazer alterações nos textos que compõem o corpus, tais como :

- ✓ Text converter: faz alterações de textos em vários arquivos e é útil para reformatar um número grande de textos para, por exemplo, retirar espaços desnecessários, certificar-se de que todos os parágrafos têm <Enter> no fim para que possam ser computados corretamente pelo programa, ou modificar os caracteres acentuados graficamente.
- ✓ Splitter: transforma arquivos grandes em vários de menor tamanho.
- ✓ Viewer: permite retornar aos textos dos quais foram extraídas, por exemplo, palavras chave ou palavras da lista de palavras.

Nesta seção foram descritas as ferramentas utilizadas para a exploração dos corpora, análise dos padrões e obtenção das concordâncias. A seguir se descrevem os procedimentos de análise dos dados e se apresentam as atividades desenvolvidas a partir da observação de padrões.

## **4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS**

A análise do corpus para preparação dos materiais didáticos incluiu várias etapas. A primeira delas foi a obtenção de uma concordância do item ou itens desejados (sobre os critérios de seleção desses itens falaremos na seção 4)

Para tanto, foi usado o programa Concordancer do WordSmith Tools, seguindo-se os passos descritos na seção 3.2 acima. De modo geral a análise de concordâncias consiste na pesquisa dos padrões de uma palavra ou conjunto de palavras. Para tanto primeiramente é preciso reordenar as linhas da concordância alfabeticamente à esquerda ou à direita do nóculo, dependendo do tipo de palavra em estudo. No caso de verbos, o ordenamento à direita revela os seus padrões de complementação, e o ordenamento à esquerda facilita a visualização dos tempos compostos e dos padrões de pronominalização.

A segunda etapa foi a busca dos padrões relativos àquele item. Para tanto, usou-se a lista de colocados e ocasionalmente a função ‘cluster’, também explicitadas acima. Finalmente, foram preparadas as atividades com base na informação obtida com a análise dos padrões.

#### 4.1 A representação dos padrões

Uma vez identificados os padrões, é preciso representá-los esquematicamente. No entanto, não há um consenso quanto à forma em que os padrões devem ser representados.

Uma forma possível é a adotada no Projeto Cobuild, de língua inglesa, que resultou na publicação de um dicionário e de uma gramática de padrões baseados em corpus. A representação dos padrões é feita com seqüências de elementos, cada um dos quais representa uma palavra. A palavra em estudo aparece em maiúscula, e pode ser representada por classe de palavra (S = substantivo; Adv = advérbio; Adj. = adjetivo; etc.), ou pela palavra em si. Nesse último caso, a palavra aparece em *itálico*. O mesmo tipo de representação é utilizado para as demais palavras do padrão, mas sempre com letra minúscula. Na concordância abaixo, por exemplo, o padrão pode ser representado como:

*Vque*

1. *después de habernos dicho que nos amamos. Son decisiones individual*
2. *ador. Con lo cual va dicho que las reglas dejan un campo importan*
3. *s merengues. Company diríamos que se apresuró en tratar de*
4. *otro día un cartero decía que ahora prácticamente no había ca*

Trata-se, portanto, de uma representação por classe de palavras na qual algumas delas, como posições e conjunções, podem aparecer por extenso.

Francis e Hunston (2000) defendem esse tipo de representação por considerá-la flexível, transparente e consistente. A flexibilidade é conferida pela utilização de categorias

superficiais que permitem codificar todo tipo de fraseologia. Os códigos são transparentes por se relacionarem com manifestações superficiais e não com abstrações sintáticas.

Por último, a consistência se deve ao fato de os códigos não misturarem tipos diferentes de metalinguagem (etiqueta funcional + etiqueta classe de palavra).

Às críticas de que os alunos e professores não estão acostumados com esse tipo de representação, Hunston & Francis (2000) opõem a vantagem de que, por se tratar de representações icônicas, mostram mais claramente o comportamento da palavra. No entanto, as autoras reconhecem que esse tipo de codificação tem limitações e desvantagens (p.247), já que, em muitos casos, o padrão só oferece informação parcial sobre o comportamento da palavra ou conjunto de palavras e deve ser complementado com informação adicional.

Na série gramatical referente à padronização gramatical de verbos, produzida a partir dos estudos lexicográficos que deram origem ao dicionário Cobuild, Francis et al. (1996) utilizaram os padrões descritos acima acompanhados de categorias estruturais tradicionais. Assim, o padrão Vs (verbo seguido de substantivo) é apresentado em termos de 3 categorias funcionais:

Verbo com Objeto (*She ate a peach*)

Verbo com Complemento (*She is a peach*)

Verbo com Adjunto (*Don't talk that way*)

Uma das razões que levaram os autores a tomar essa decisão foi o público ao qual o material estava destinado: professores e alunos familiarizados com códigos do tipo “Verbo + Objeto”. Por outro lado, muitas vezes a análise estrutural permitiu tirar conclusões que não teriam sido possíveis a partir dos padrões. Outras vezes, no entanto, a análise estrutural não aportou informação relevante (p.152).

Por outro lado, Berber Sardinha (1996) relata a experiência de elaboração de material didático baseado em concordâncias para alunos ingleses de português. Os temas abordados foram os usos de “saber” e “conhecer” e de “por” e “para”. Nesse trabalho, a descrição de padrões é feita por classe de palavras (verbo, conjunção, preposição, etc.)

Como vimos nesta seção, há pelo menos duas maneiras de representar padrões:

- 1) por classes de palavras e funções sintáticas, como em muitos dicionários;
- 2) por seqüências de elementos, cada um dos quais representa uma palavra, como propõem Hunston & Francis.

No presente trabalho optamos por descrever os padrões de forma mais tradicional por várias razões:

- 1) utiliza termos familiares para professores e alunos;
- 2) a análise de Hunston & Francis (2000) é feita para a língua inglesa e trata de três classes de palavras: verbos, substantivos e adjetivos. No presente trabalho, utilizamos também nexos oracionais, aos quais as autoras não fazem referência.
- 3) adaptar a nomenclatura de Hunston & Francis aos padrões em espanhol exige um estudo que está fora dos objetivos do presente trabalho.

Voltando às concordâncias mencionadas anteriormente (1 – 4), o padrão é representado por:

DECIR + COD (QUE) (DISC.INDIRETO)

que indica que o verbo em estudo (*decir*) antecede uma oração com função de complemento de objeto direto (COD) introduzida pela conjunção *que*. A representação informa também que o verbo introduz um discurso referido.

A partir desse tipo de análise, foram editadas as concordâncias para a elaboração das atividades didáticas.

## 5. PREPARAÇÃO E APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

A seleção dos temas obedeceu, em grande parte, à minha experiência como professora de espanhol. É o contato prolongado com alunos, observando sua produção, que nos permite detectar as suas dificuldades. Há dificuldades que se manifestam sempre, em todos os grupos, e que não são abordadas nos livros didáticos nem nos de referência. As questões tratadas nas atividades foram escolhidas porque constatei que representam dúvidas específicas dos meus alunos, e aparentemente dos alunos brasileiros de espanhol em geral, que se manifestam,

muitas vezes, já no nível básico. Algumas delas não são formalizadas nos livros didáticos. É o caso, por exemplo, de *decir e hablar*.

A pergunta "*¿Cómo se dice... en español?*" é geralmente introduzida nas primeiras aulas, porque se trata de uma função importante e freqüente no intercâmbio comunicativo dos alunos entre si e com o professor na sala de aula. Em espanhol, a diferença do português, não é possível substituir *decir* por *hablar*, como se explica detalhadamente no capítulo 3. No entanto, as diferenças entre esses dois verbos não é abordada nos livros didáticos. Tal vez essa seja uma das razões pelas quais o aluno brasileiro, mesmo nos níveis avançados, continue utilizando *hablar* da mesma forma como utiliza "falar" em português. Por outro lado, os alunos costumam solicitar explicações sobre quando usar um ou outro. Uma resposta freqüente, porém de eficiência questionável, é dizer que *decir* é transitivo e *hablar* é intransitivo. As gramáticas de referência, por sua vez, também não representam uma boa fonte de informação, já que *decir e hablar* não são contrastados entre si, nem com o português.

Outra palavra que recebe pouca atenção nos materiais didáticos é "*mismo*". Essa palavra também existe em português ("mesmo") e em muitos casos pode ser utilizada de forma análoga em ambos os idiomas. Há outros usos, no entanto, que são exclusivos do português, como por exemplo, o uso de "mesmo" para indicar inclusão/exclusão (A gravação não omitia nem mesmo as gargalhadas que eu e Nelson...), ou como conector em orações concessivas (Televisa vinha encontrando barreiras para entrar com ''força total'' no Brasil, mesmo oferecendo novelas quase de graça para as redes brasileiras).

O fato de os alunos, mesmo de nível avançado, continuarem produzindo orações do tipo "*\*no vino mismo sabiendo que era urgente*" (*no vino aunque sabía que era urgente*) pode ser atribuído tanto à dificuldade que representa para o aluno diferenciar dois sistemas lingüísticos próximos, porém diferentes, quanto à falta de informação fornecida pelos materiais de ensino.

A escolha das conjunções "*en cuanto*", "*mientras*" e "*aunque*" foi motivada pela necessidade de complementar a informação contida no livro didático, como veremos em detalhe no próximo capítulo.

A aplicação das atividades não responde a um cronograma pré-estabelecido. Elas foram utilizadas em diferentes momentos ao longo de um curso e com alunos de diversos níveis. As atividades foram realizadas em sala de aula:

- 1) para responder perguntas formuladas pelos alunos (*decir x hablar*);



- 2) para conscientizar os alunos quando se observava o uso inadequado por parte dos alunos de determinadas palavras ou estruturas (*mismo x mesmo; decir x hablar*);
- 3) para complementar o livro didático (*en cuanto x mientras; aunque*).

Embora alguns desses assuntos sejam tratados nos livros didáticos ou nas gramáticas pedagógicas, a sua abordagem difere significativamente da utilizada no presente trabalho. Como já mencionamos no capítulo anterior, a diferença reside no fato de que as atividades aqui propostas:

- 1) expõem o aluno a um grande número de exemplos de uso real da língua;
- 2) estimulam o fazer e a reflexão;
- 3) tratam da resolução de problemas, estimulando o trabalho em grupo e a comunicação entre os alunos;
- 4) permitem a seleção de temas em função das necessidades ou dificuldades manifestadas pelos alunos.

Na preparação das atividades foram seguidos os seguintes passos:

- 1) Obtenção de concordâncias;
- 2) Análise e representação dos padrões;
- 3) Seleção dos padrões a serem incluídos nas atividades;
- 4) Seleção de ocorrências representativas dos padrões selecionados;
- 5) Preparação de tarefas que incluem responder perguntas, elaborar quadros e/ou solucionar um problema.

Na maioria dos casos, as perguntas são abertas de tal maneira que o aluno possa se manifestar livremente e inclusive responder mais do que foi solicitado. A elaboração de quadros foi outro dos recursos utilizados, já que eles apresentam a mesma flexibilidade das perguntas abertas. Embora menos flexíveis, também foram incluídos exercícios de preenchimento de espaços em branco e de combinação, por considerar que esse tipo de trabalho permite ao aluno testar as conclusões a que chegou a partir da observação de concordâncias.

As atividades que mostraremos no próximo capítulo fundamentam-se em dois princípios construtivistas: a aprendizagem indutiva e a cooperação (Tribble & Jones, 1990 e Johns 1991a). A aprendizagem é indutiva, já que o aluno é estimulado a identificar padrões

ou aspectos recorrentes na concordância, a classificar os padrões segundo critérios estabelecidos por ele mesmo ou orientados pelo professor, e a generalizar a classificação.

Além disso, a diversidade de estratégias e de respostas que esse tipo de trabalho propicia favorece a cooperação e o intercâmbio de experiências e resultados entre os alunos. Assim, cria-se naturalmente uma situação em que a comunicação entre os participantes responde a uma necessidade real de intercâmbio de informação e não a uma situação artificialmente criada pelo professor para que os alunos pratiquem a língua alvo.

Por tratar-se de alunos não familiarizados com exercícios baseados em concordâncias, consideramos importante desenhar atividades controladas para facilitar a sua leitura e que mostrassem o tipo de informação que pode ser extraído de sua análise.

Por essa mesma razão, no momento da realização da atividade em aula, é importante explicar sinteticamente aos alunos como foi preparada a atividade e a origem dos exemplos. Outra questão que o professor deve explicitar refere-se à leitura das concordâncias, já que, por tratar-se de sentenças geralmente incompletas e sem vínculo entre si, não podem ser lidas como um texto comum. Também é preciso indicar aos alunos que o foco da leitura é a palavra centralizada e o seu entorno.

Outro aspecto que deve ser trabalhado com os alunos, antes ou durante a realização da atividade, é o conceito de padrão e as maneiras possíveis de representá-los.

Quanto ao papel do professor, ele é um facilitador cuja participação dependerá em grande parte das características do grupo, como por exemplo, o grau de conhecimento metalingüístico em L1 e LE, sua experiência educacional prévia, sua relação com a LE, do conhecimento das micro-habilidades envolvidas nesse tipo de exercício, da autoconfiança, etc. Um grupo quase ideal poderia realizar as atividades de forma autônoma, tomando como estímulo algum dos modelos fornecidos. Com outros é necessário que o professor realize alguns exercícios junto com toda a classe, até que os alunos se sintam suficientemente seguros para continuar trabalhando em pares ou pequenos grupos, sem auxílio do professor. Por último, é importante que o professor corrija as atividades. A correção foi feita durante o fechamento da atividade, que consistia na apresentação e discussão das conclusões às que chegou cada grupo ou aluno.

O uso de concordâncias em português se justifica por tratar-se de palavras ou estruturas que existem em ambas as línguas, mas que são utilizadas de formas diferentes nas duas. Acreditamos que o foco contrastivo pode auxiliar o aluno a diferenciar mais claramente os dois sistemas lingüísticos.

Todas as atividades foram aplicadas em sala de aula, numa instituição de ensino superior do Estado de São Paulo, com alunos do curso de Letras-Espanhol e também com alunos de outras faculdades da mesma instituição que estudam espanhol fora da grade curricular (Cursos para Graduandos).

No presente trabalho, quando falamos de livros didáticos, nos referimos especificamente àqueles utilizados na referida instituição nos anos de 1997 a 2000 :

*Ven* (Castro et al., 1990)

*Esto Funciona* (López et al., 1986)

*Planet@* (Cerrolaza et al., 1998)

*Gente* (Peris & Baulenas, 1997)

*Hacia el Español* (Bruno & Mendoza, 1998)

*Cumbre* (Sánchez et al., 1998)

*Prácticas de Gramática Española para Hablantes de Portugués* (Díaz, 1999).

## **6. A OPINIÃO DOS ALUNOS**

Para avaliar a opinião dos alunos com relação às atividades, foram elaborados três questionários: um de respostas fechadas e dois de respostas abertas. Todos eles foram redigidos em espanhol por considerar que, por tratar-se de alunos intermediários e avançados, não haveria problemas de compreensão. Antes de entregar os questionários, o professor sempre solicitou aos alunos que se expressassem abertamente e não para agradar o professor. A seguir apresentamos os três questionários:

### Questionário N° 1

1) *Estudiar gramática:*

*me gusta*  *más o menos*  *no me gusta*

2) *Estudiar gramática me parece*

*necesario*  *a veces necesario*  *innecesario*

3) **¿Cuál es tu opinión acerca de las actividades que acabas de realizar? (Elige sólo una opción).**

- interesante*  
 *no entendí nada*  
 *difícil*  
 *prefiero que el profesor me dé la regla*  
 *fácil*  
 *otros:*

4) *Marca una opción de cada columna:*

**4a) esta actividad me gustó porque:**

- da ejemplos de cómo el hablante nativo usa la lengua*  
 *me hace pensar*  
 *es entretenido*  
 *es más difícil de olvidar*  
 *descubrí la regla solo*

**4b) esta actividad no me gustó porque:**

- hay demasiados ejemplos*  
 *es difícil debido a las oraciones incompletas*  
 *se pierde mucho tiempo*  
 *es aburrido*  
 *no sé cuál es su objetivo*

5) *¿Cómo trabajaste:*

- todo el tiempo solo*  
 *siempre con uno o más compañeros*  
 *al principio solo y después con uno o más compañeros*

6) *Me gustaría seguir haciendo actividades de este tipo*

*Sí*  *Me da igual*  *No*

### Questionário N° 2

1) *¿Qué aprendiste con este ejercicio?*

*¿Cómo lo aprendiste? ¿Qué estrategias usaste?*

*¿De qué manera te parece que aprendes mejor?*

4) *¿Qué prefieres: este tipo de presentación o que el profesor explique? ¿Por qué?*

### Questionário N° 3

*Escribe 3 cosas que consideres positivas y 3 negativas con relación a la actividad que acabas de realizar*

<i>Positivo</i>	<i>Negativo</i>

O Questionário N° 1 foi utilizado com os grupos que realizavam atividades com concordâncias pela primeira vez. Os Questionários N° 2 e N°3 foram respondidos pelos grupos que realizavam este tipo de trabalho pela segunda e terceira vez, respectivamente.

	<b>Graduandos Intermediário 1</b>	<b>Graduandos Intermediário 2</b>	<b>Graduandos Avançado</b>	<b>Letras Intermediário 2</b>	<b>Letras Avançado</b>
1°/99		<i>Mientras/en cuanto/aunque</i>			
2°/99	<i>Decir/hablar/Falar</i>		<i>Decir/hablar/falar Mesmo/mismo</i>		
1°/00 2°/00		<i>Mientras/en cuanto/aunque Mientras/en cuanto/aunque Mesmo/mismo</i>		<i>Decir/hablar/falar</i>	<i>Mesmo/mismo</i>

**Quadro II: Atividades com concordâncias realizadas com diferentes grupos no primeiro e segundo semestre de 1999 (1°/99; 2°/99) e no primeiro e segundo semestre 2000 (1°/00;2°/00)**

O quadro II mostra quando e com que grupos foram realizadas atividades com concordâncias. O quadro indica também o número de vezes que cada grupo trabalhou com elas. Assim, por exemplo, os alunos do Curso para Graduandos, nível Intermediário 2, realizaram a sua primeira atividade (*Mientras/en cuanto/aunque*) no primeiro semestre de 1999. No segundo semestre do mesmo ano, parte desses alunos passaram para o nível avançado e novamente trabalharam com concordâncias (*decir/hablar/falar; mesmo/mismo*). Este foi o único grupo que realizou três atividades diferentes e conseqüentemente respondeu os três questionários. Nesse mesmo semestre, os alunos do Curso de Espanhol para Graduandos, nível intermediário 1, também trabalharam com concordâncias (*decir/hablar/falar*) e, por ser a primeira vez que o faziam, responderam o questionário N° 1. No primeiro semestre do ano seguinte, já no nível intermediário 2, parte desse grupo voltou a fazer esse tipo de atividades (*mientras/en cuanto/aunque*) respondendo também o questionário N° 2. Por sua vez, os alunos do curso para Graduandos, nível Intermediário 2 do segundo semestre de 2000 realizaram duas atividades (*mientras/en cuanto/aunque* e *mesmo/mismo*) ao longo do curso e responderam, portanto, os dois primeiros questionários. A tabela VI indica os grupos e o número de alunos que responderam cada um dos questionários.

	<b>Grupo</b>	<b>Semestre e ano</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Total de alunos</b>
<b>Questionário N° 1</b>	G. Intermediário 2	1º semestre/99	7	38
	G. Intermediário 1	2º semestre/99	9	
	L. Avançado	1º semestre/00	7	
	G. Intermediário 2	2º semestre/00	8	
	L. Intermediário 2	2º semestre/00	7	
<b>Questionário N° 2</b>	G. Avançado	2º semestre/99	6	16
	G. Intermediário 2	1º semestre/00	6	
	G. Intermediário 2	2º semestre/00	4	
<b>Questionário N° 3</b>	G. Avançado	2º semestre/99	6	6

\*(G. = Curso para Graduandos; L. = Curso de Letras-Espanhol)

**Tabela VI Número de alunos que responderam cada um dos três questionários.**

Como indica a tabela acima, o questionário N° 1 foi respondido por 38 alunos. Os dados obtidos foram transformados em porcentagem.

Todos os questionários foram analisados em seu conjunto e não por nível ou por atividade, uma vez que o objetivo dos mesmos é obter informação sobre a reação dos alunos frente ao trabalho com concordâncias em geral e não o de comparar os exercícios entre si. As respostas dos alunos de Letras e dos cursos para Graduando também foram agrupadas, uma vez que a análise preliminar não detectou diferenças relevantes entre os dois grupos.

Neste capítulo foi apresentada a metodologia de pesquisa empregada no trabalho, incluindo a descrição do corpus, bem como a especificação dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

A seguir, descreve-se detalhadamente como foram obtidas, analisadas e representadas esquematicamente as concordâncias de “*hablar*”, “*decir*” e “*falar*”, “*mismo*”, “*mesmo*”, “*mientras*”, “*en cuanto*” e “*aunque*”, se apresentam as atividades desenvolvidas e a opinião dos alunos frente a este tipo de trabalho.

## CAPÍTULO III: RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os materiais desenvolvidos segundo a metodologia descrita no capítulo anterior. Além do produto final, que são as atividades distribuídas aos alunos, a apresentação a seguir também trará uma explicitação do processo de desenvolvimento das atividades, a fim de ilustrar as várias etapas envolvidas na criação do material didático. Por último, o capítulo inclui as respostas dos alunos aos questionários elaborados para avaliar a sua opinião sobre essas atividades.

### 1. OBTENÇÃO E ANÁLISE DAS CONCORDÂNCIAS DE “DECIR”, “HABLAR” E “FALAR”

A atividade que se encontra no fim desta seção foram elaboradas para apresentar uma das questões que os alunos devem conhecer para poder introduzir o dito por terceiros (discurso referido). A dificuldade que muitos deles enfrentam neste caso é a existência em português e em espanhol de verbos semelhantes na sua forma, mas que são utilizados de forma diferente nos dois idiomas. O objetivo é que o aluno descubra essas diferenças a partir da análise de concordâncias de “*decir*”, “*hablar*” e “*falar*”. Não foram incluídas concordâncias de “*dizer*”, já que a análise preliminar das mesmas não indicou diferenças relevantes com “*decir*” em espanhol, como detalhamos mais adiante.

#### A) *Decir*

Por tratar-se de um verbo irregular, cuja raiz muda dependendo da pessoa (*yo digo/ nosotros decimos* no presente do indicativo) e do tempo verbal (*yo dije* no pretérito perfeito simples/ *yo decía* no pretérito imperfeito), foi necessário construir várias concordâncias utilizando diferentes palavras de busca, como mostramos a seguir:

A1) Obtenção das concordâncias do verbo *decir* nos tempos compostos do modo indicativo e subjuntivo. A palavra de busca foi o particípio passado do verbo (*dicho*)<sup>3</sup>.

1. el menor análisis. Pero por si todo lo dicho no bastara, los burócratas de ENCOTEL
2. trata lo que viene después de habernos dicho que nos amamos. Son decisiones individual

---

<sup>3</sup> As concordâncias não incluem todas as ocorrências encontradas na análise, mas apenas uma amostra das mesmas.

3. ayor. La funcionaria de interior había dicho de Grosso que su existe
4. ser una persona cabal, bien pudo haber dicho: *Homo sum, humani nihil a me alienum p*
5. nes del Ente Regulador. Con lo cual va dicho que las reglas dejan un campo importan
6. s pruebas correspondientes. Como hemos dicho, los trámites posteriores deberán ser dec
7. a esa energía. En España le hubiéramos dicho *duende*. En cuanto al proyecto de la pelí

A2) Obtenção de concordâncias de “*decir*” no Pretérito Perfeito Simple do Indicativo e no Pretérito Imperfeito do Subjuntivo. A palavra de busca foi “*dij\**” :

8. (yo nunca le dejaría, mi perro), le dijo. Y mientras caminaba hacia el lanchón, con l
9. os anillos. Digo: “Eso qué es?” Me dijo: “Una cucharita”. Porque con ella
10. orque me lo hubiera dicho. Yo se lo dije a ella. Sí. Me dijo: “¡qué alegría!”
11. na, que además me parece que tú nos dijiste: “No vas a ir un sábado” ¿no? No sé,
12. Sí. Es verdad ¿eh? A mí no me dijeron nada. Es verdad.
13. ebas. Y hasta que había alguien que dijera: “Bueno, pues esta niña puede hacer
14. ional por donde se la mire. Como lo dijimos en el editorial del 29 de mayo último, el

A3) Para obter as ocorrências de “*decir*” no Futuro Simple e no Condicional, a palavra de busca foi “*dir\**”.

15. a, que se vaya lejos...LUISA.- Tú no le dirás *nada de eso* a Juan Antonio. Porque yo le
16. a tus amigos. Dime con quién andas y te diré *quién eres'*, es el discurso. Les deci
17. :00 Vanesa: Creo que sois muy buena, os diré *que me gustó mucho de las fotos de la ex*
18. cinos, tienen una influencia grande. Yo diría *que más grande es la de Tudjman, porque*
19. te robo un beso?”. Responde ella: “-Te diría *lo mismo que al ladrón que se roba*
20. és desistí. -¿Ahora también desistió? -Diríamos *que está todo igual*. En todo esto que
21. recha la acompañar hasta la puerta, le diré : -*Adiós, mi querida. Nos volveremos a ve*

A4) A obtenção das ocorrências com o verbo “*decir*” no presente do indicativo, presente do subjuntivo e no imperativo foi feita a partir de “*dig\**”, excluindo “*dige\*/digi\*/digu\**”

22. A ver...Pero, por favor... A ver, que alguien diga *uno, dos y tres*. Venga. Uno, dos y
23. no, que eso, que me regalen no. Si no, que me digan: “*Bueno, pues ahora tú coge*”.
24. y contara esas bolas y el otro: “Pues no me digas *que no*”, y tal; y adem s, que como
25. el chaqué”, y yo dije: “Bueno, pero luego no digas *que te hemos llevado a punta de p*
26. qué problemas!, “eh?, -qu, problemas! Yo les digo a mis amigas: “*pero no os*
27. a: “Oye, que no, que no voy a poder ir”, digo “*pero Macarena ya ha salido, o sea*
28. y en francés con términos económicos. No te digo *nada...* de no dormir y aga
29. ierta manera, ellos iban a tener su castigo, digámoslo así, no lo sé si será castigo
30. oncentración y el ejercicio abusivo del poder.Digámoslo con todas las letras: subord

A5) As concordâncias de “*decir*” no pretérito imperfeito do indicativo e no presente do indicativo (primeira e segunda pessoas do plural) foram obtidas a partir da palavra de busca “*dec\**”. Foram eliminadas as ocorrências em infinitivo, ordenando-se alfabeticamente a listagem e tomando-se como referência primária o nóculo.

31. que sí sé es que el otro día un cartero decía *que ahora prácticamente no había ca*
32. de la sociedad misma. En abril de 1987 decíamos *que la vida militar y l*
33. necesidad de decírselo al carnicero le decimos: “*Dame unos golpes, que es para as*
34. e de la rival de Sabatini le decía al brasileño: *No coaching*. Contin
35. mí, una cosa que me sorprende, y se lo decía antes de que empezáramos la entrevis
36. he visto yo algunos que vamos, que me decían *que las habitaciones eran pequeñas*
37. iones. Pero con prescindencia de lo que decimos, acaso lo más perjudicial para los
38. Terenci, por ejemplo, yo recuerdo que decías: “*Hace 3 años y medio que no hago*
39. na ciudad, sino que ahí fuera, como tú decías antes, van a poder aprender a or
40. trata lo que viene después de habernos dicho *que nos amamos*. Son decisiones individu



A6) Para obter concordâncias do verbo no infinitivo e incluir as formas nas quais o pronome átono está posposto e é parte integrante do verbo, a palavra de busca foi “*decir\**”

41. que no se puede mentir al paciente y hay que decirle *siempre toda la verdad*. Creemos q  
 42. ese... ese es el asunto. Lo que te permite decirle “no” al jefe y llamarle *cabrón*”,  
 43. Al Kassar, al asegurar que nadie vino a decirme que *estaba haciendo un trámite* pa  
 44. Vamos al médico y éste nos da un placebo sin decirnos que *lo es*. Lo tomamos creyendo q

Se as concordâncias de “*decir\**” forem ordenadas alfabeticamente tomando como referência principal a primeira palavra à esquerda (1L), será possível destacar as ocorrências nas quais *decir* está precedido da preposição “a”, o que, em muitos casos, corresponde à forma perifrástica “*ir + a + decir*”. Esse tipo de ordenamento destaca a posição dos pronomes pessoais átonos em relação ao verbo.

45. Ah, otra cosa, le voy a decir a don Luis que *si alguna vez me tiene*  
 46. e... "Mire usted, ya sé lo que me va a decir, es el tercer aviso que tengo", dice  
 47. me iré, el domingo. Pero, ¿qué te iba a decir? Y ¿el mismo viernes te vas a Toledo  
 48. Vamos a ver, que me lo vais a decir vosotros de golpe.  
 49. hocolate ahora. ¡Qué burro! Se lo vas a decir a Nieves ¿no? No he desayunado nada.  
 50. es y cuatro bienes. Bien, te lo voy a decir. Inglés... yo sugiero que copiéis el  
 51. z, tienes dos, dos... Pues te *las* voy a decir ahora. Notable en inglés, notable en  
 52. refiere a Víctor Rubio que es, vamos a decirlo, para aquellos que no lo sepan, que  
 53. ba por Washington con el plano y iban a decirte que *donde querías* ir y yo decía:  
 54. Milena de todo esto? -No. No vayas a decirle *nada*, por favor. Eladio

A7) Para obter ocorrências em gerúndio utilizamos “*diciendo\**” como palavra de busca. O asterisco permite incluir os casos em que o pronome átono está posposto.

55. ese mismo ente despreciable recibió al Papa diciéndole que *los españoles exterminaron*  
 56. digo, el estaba entre ellas hecho un Macias, diciéndoles *mas dulzuras que Ovidio escri*  
 57. donde nos aguardan muchos riesgos. Y lo está diciendo no solamente un funcionario del  
 58. agradecer a María, de 36 años que nos llama diciendo que *últimamente anda...*  
 59. e esa información porque lo que yo le estoy diciendo a usted es una información corre  
 60. Ustedes saben que no les estoy diciendo *nada nuevo*. Lo que estoy agrega  
 61. el Domingo? Que sí. Te estoy diciendo que *si vas el Sábado a las once*

“*Decir*” é um verbo de comunicação verbal ou de elocução, e como tal expressa as atividades verbais que os seres humanos realizam com intenção de comunicar algo. Todos os verbos de comunicação verbal compartilham alguns rasgos semânticos comuns: o referente do sujeito e do objeto indireto é tipicamente humano e o seu objeto direto é o produto do ato de fala (González, 2000, p 3558).

As concordâncias assim obtidas foram reorganizadas em dois grupos para facilitar a descrição dos padrões: no grupo “a” foram incluídas todas as ocorrências nas quais o verbo “*decir*” está conjugado, e no grupo “b” aquelas nas quais o verbo está no infinitivo, imperativo, gerúndio ou particípio.

Vejamos agora as concordâncias e os padrões encontrados a partir da análise:

a) *decir* conjugado

O quadro embaixo representa os diferentes padrões encontrados. Os números entre parênteses indicam a oração que exemplifica esse padrão. As siglas referem-se às categorias funcionais e seu significado aparece abaixo do quadro.

OI + POI + DECIR CONJUGADO + COD (DISC.DIR) (62)  
 POI + DECIR CONJUGADO + COI + COD (DISC.DIR) (63)  
 POI + DECIR CONJUGADO + COD (DISC. DIR) (65)  
 POI + DECIR CONJUGADO + COD (QUE) (DISC.IND)(66)  
 DECIR CONJUGADO + COD (QUE) DISC.IND) (67)  
 DECIR CONJUGADO + COD (64)  
 POI + POD + DECIR CONJUGADO (68)

POI = pronome oblíquo de objeto indireto  
 COI = complemento de objeto indireto  
 POD = pronome oblíquo de objeto direto  
 COD = complemento de objeto direto  
 DISC.DIR. = discurso direto  
 DISC.IND. = discurso indireto

62. necesidad de decirselo al carnicero le decimos: "Dame unos golpes, que es para as  
 63. e de la rival de Sabatini le decía al brasileño: No coaching. Contin  
 64. ..Pero, por favor... A ver, que alguien diga uno, dos y tres. Venga. Uno, dos y  
 65. e eso, que me regalen no. Si no, que me digan: "Bueno, pues ahora tú coge".  
 66. tara esas bolas y el otro: "Pues no me digas que no", y tal; y además, que como  
 67. Petroquímica de Bahía Blanca dijo que el 51 por ciento en venta presenta  
 68. mí, una cosa que me sorprende, y se lo decía antes de que empezáramos la entre

b) *decir* no infinitivo, gerúndio, imperativo e participio

POI + VERBO CONJUGADO + DECIR GERÚNDIO + COD (69)  
 DECIR GERÚNDIO-POI + COD (QUE) (70)  
 POI + POD + VERBO CONJUGADO + DECIR INFINITIVO (71)  
 VERBO CONJUGADO + DECIR INFINITIVO-POD (72)  
 DECIR INFINITIVO-POI + COD (QUE) (74)  
 POI + VERBO CONJUGADO + DECIR PARTICÍPIO + COD (73)  
 DECIR IMPERATIVO-COD (75)

POI = pronome oblíquo de objeto indireto  
 COI = complemento de objeto indireto  
 POD = pronome de objeto direto  
 COD = complemento de objeto direto

69. Ustedes saben que no les estoy diciendo nada nuevo. Lo que estoy agrega  
 70. mismo ente despreciable recibí al Papa diciéndole que los españoles exterminaron  
 71. z, tienes dos, dos... Pues te las voy a decir ahora. Notable en inglés, notable en  
 72. refiere a Víctor Rubio que es, vamos a decirlo, para aquellos que no lo sepan, que  
 73. a esa energía. En España le hubiéramos dicho duende. En cuanto al proyecto de la pelí  
 74. al médico y éste nos da un placebo sin decirnos que lo es. Lo tomamos creyendo q  
 75. ración y el ejercicio abusivo del poder. Digámoslo con todas las letras: subord

O verbo *decir* pode anunciar tanto um discurso direto (62, 63, 65) quanto indireto (66, 67, 70). Seja qual for o caso, a mensagem (em itálico) está sempre presente e é aquilo que se diz. No discurso direto, a mensagem vai frequentemente precedida de dois pontos e entre aspas (62), enquanto que no indireto a mensagem costuma ser introduzida pela conjunção *que* (66, 67). Em termos sintáticos, a mensagem é o complemento de objeto direto do verbo. Trata-se, por tanto, de um verbo transitivo que pode selecionar simultaneamente uma oração subordinada substantiva com função de objeto direto e um complemento de objeto indireto (Delbecque & Lamiroy, 2000, p2018). O complemento de objeto indireto do verbo, que é o destinatário da mensagem (sublinhado), pode (62, 63, 65, 66) ou não (64, 67) ser mencionado.

Os padrões esquematizados no quadro acima mostram também que os pronomes oblíquos antecedem o verbo conjugado, que pode ser *decir* (62, 63, 65, 66) ou um verbo auxiliar do mesmo (69, 71, 73). No gerúndio (70), infinitivo (72, 74) e imperativo (75), os pronomes vão pospostos e incorporados ao verbo. Nas formas perifrásticas, o pronome pode ocupar duas posições: antes do verbo conjugado (71) ou como parte do verbo em infinitivo (72) ou gerúndio. O corpus em estudo não contém ocorrências de *decir* em perífrases com gerúndio e pronome oblíquo posposto.

## B) *Hablar*

Por tratar-se de um verbo regular, é possível obter em uma única lista de concordâncias todos os tempos verbais. A busca foi feita a partir de *habl\**. Para facilitar a análise e a comparação com *decir*, apresentaremos primeiro as ocorrências do verbo conjugado nos tempos simples e compostos, e em seguida as concordâncias em gerúndio e infinitivo.

### B1) *Hablar* conjugado nos tempos simples e compostos

POI + HABLAR CONJUGADO	(1, 2, 3, 11, 13)
POI + HABLAR CONJUGADO + COI	(4)
POI + HABLAR CONJUGADO + COP	(5)
HABLAR CONJUGADO + COP	(9, 12)
HABLAR CONJUGADO + AC	(6, 7, 8, 10)

POI = pronome oblíquo de objeto indireto  
 COI = complemento de objeto direto  
 CP = complemento de objeto preposicional  
 AC = adjacente circunstancial

Dentro da categoria HABLAR CONJUGADO incluimos os tempos verbais compostos com o auxiliar *haber*

1. Lo que había pasado era que nadie le hablaba, aferrados a la idea de que no debían hac
2. fonda, donde nadie me conocía ni me hablaba. Escribí con provecho. Porque al retratar
3. se transformaba en desdén cuando le hablaba oblicuamente. No tardé mucho en entender
4. ado Corazón, porque jamás sabe si le habla a ella o a su novio invisible.
5. e los escolares necesitan que se les hable de ecología como si se tratara de algo desc
6. ión de que Juan Carlos canta pero no habla en inglés y María queda como interiormente
7. una voz machorra y cavernosa como si hablase ahuecándose la mejilla con un dedo.
8. itaba la pipa de la boca, por lo que hablaba apretando los dientes como si estuvi
9. eñora de la lechería. Era increíble: hablaba de mí y todos convenían con ella.
10. hizo ver que los norteamericanos no hablaban en broma. Muchos adversarios
11. ras de que durante meses nadie te ha hablado o siquiera ha preguntando ¿cómo te has se
12. e descarta que Cavallo ya ha hablado de estos temas con Carlos Menem
13. a podredumbre de la que tanto nos ha hablado usted ante las cámaras. Yo quisiera que n

### B2) “Hablar” no Infinitivo

VERBO CONJUGADO + HABLAR INFINITIVO-POI + AC	(14)
VERBO CONJUGADO + HABLAR INFINITIVO-POI + COP	(17)
HABLAR INFINITIVO-POI + COI	(15)
COI + VERBO CONJUGADO + HABLAR INFINITIVO-POI + COP	(16)
CP + POI + VERBO CONJUGADO + HABLAR INFINITIVO	(18)
POI + VERBO CONJUGADO + HABLAR INFINITIVO + COP	(19)
VERBO CONJUGADO + HABLAR INFINITIVO + COP	(20, 24, 25)
VERBO CONJUGADO + HABLAR INFINITIVO	(21)
HABLAR INFINITIVO + AC	(23)

POI = pronome oblíquo de objeto indireto  
 COI = complemento de objeto direto  
 CP = complemento de objeto preposicional  
 AC = adjacente circunstancial

14. se puso a la par de Sidney y empezó a hablarle en su media lengua, una mujer lo tomó d
15. palabra a Mary! Decidió, en cambio, hablarle a la niña, aleccionarla, puesto que su
16. uadrada. A los niños siempre hay que hablarles, junto con lo conocido, de lo desconoc
17. a la defensa de este mundo. Vamos a hablarles hoy de un nuevo caso, de una nueva mer
18. vidoado directamente de qué les iba a hablar, pero bueno, no importa, se lo cuenta él
19. el doctor Murcia Valcárcel nos va a hablar hoy de la neurosis de angustia, tema que
20. mula el del infarto. Y hoy vamos a hablar de la pancreatitis. Las personas hay que
21. da muy digna su pañuelito y se pone a hablar. -Pobre mamá, acabaron sus
22. soltura el sagrado idioma pero jamás hablarlo. Agradezco que me haya amoblado la mem
23. pronunciación. Es decir, creemos que hablar bien el castellano, hacer correcta su pr
24. tera, es muy difícil. Pero yo quería hablar aquí un poco sobre la teoría de vibracion
25. Manucho se detiene a hablar con alguno de ellos cuando los descubre,

### B3) Hablar no Gerúndio

VERBO CONJUGADO + HABLAR GERÚNDIO + COP	(26, 27)
VERBO CONJUGADO + HABLAR GERÚNDIO + AC	(28, 32)
POI + VERBO CONJUGADO + HABLAR GERÚNDIO + COP	(29)
COP + POI + VERBO CONJUGADO + HABLAR GERÚNDIO	(30)
POI + VERBO CONJUGADO + HABLAR GERÚNDIO	(31)

POI = pronome de objeto indireto  
 COI = complemento de objeto direto

CP = complemento de objeto preposicional  
 AC = adjacente circunstancial

26. de la selección austral. "Estamos hablando con un empresario chileno sobre los términos  
 27. a Madrid, Barcelona, Estamos hablando de Concha Navarro. Barce  
 28. a cultural, pues si bien empiezan hablando en quechua, cierran el episodio haciéndolo  
 29. No, por supuesto, no le estoy hablando del siglo diecinueve evidentemente  
 30. de qué economía estable me estás hablando? Con precios de acciones que caen el 30, 4  
 31. a inolvidable madre que nos sigue hablando y nos repite las palabras del señor que d  
 32. umbristas. Tal parecía que estaba hablando desde su tribuna parlamentaria, o desde su

Diferentemente do que ocorre com *decir*, *hablar* não introduz nenhum tipo de discurso. Segundo Aguilar (2000, p. 1831) *hablar* significa “proferir um enunciado”, que, no entanto, não é necessariamente reproduzido. Esses verbos regem um complemento que indica o tema ou assunto desse enunciado e que é introduzido por uma preposição. Por exemplo, em

17. a la defensa de este mundo. Vamos a hablarles hoy de un nuevo caso, de una nueva mer

*hablar* introduz o tema ou assunto (*de un nuevo caso*), mas não o especifica. O tema ou assunto é realizado sintaticamente como complemento introduzido por uma preposição (*de*) e é denominado complemento de objeto preposicional (Llorach, 1994).

Em outros casos (8, 23, 28), o verbo não introduz o tema e sim a maneira como se fala. Assim, nos exemplos abaixo, *apretando los dientes*, *bien* e *en quechua* indicam a forma de expressão da mensagem. Denominamos esse tipo de complemento *adjacente circunstancial* (Llorach, 1994)

8. itaba la pipa de la boca, por lo que hablaba apretando los dientes como si estuvi  
 23. pronunciación. Es decir, creemos que hablar bien el castellano, hacer correcta su pr  
 28. a cultural, pues si bien empiezan hablando en quechua, cierran el episodio haciénd

A presença do complemento de objeto preposicional ou do adjacente não é obrigatória, como em:

21. guarda muy digna su pañuelito y se pone a hablar. -Pobre mamá, acabaron sus

Nesse caso, o verbo não seleciona nenhum complemento; em outras palavras, o falante não menciona nem o assunto da mensagem (COP) nem a forma de expressão (AC).

Como ocorreu no caso de *decir*, não foram encontradas ocorrências de *hablar* em perífrase com gerúndio e pronome átono posposto (VERBO AUXILIAR + HABLAR GERÚNDIO - POI/POD). Isso tal vez se deva ao tipo de textos que compõem o corpus. Pelo fato de se tratar de um corpus específico, composto apenas de textos jornalísticos, ele não representa a língua como um todo. Por isso, a ausência de determinadas estruturas não deve ser interpretada como inexistência ou impossibilidade de uso, e sim como ausente do corpus de estudo. Só é possível obter informação mais precisa quanto ao uso e frequência desse tipo de estruturas consultando um corpus maior e mais variado quanto a gêneros e registros.

## C) Falar

As concordâncias de “falar” foram feitas com o objetivo de comparar os usos desse verbo em português e em espanhol. A palavra de busca foi “fal\*”, já que, por ser um verbo regular, é possível encontrar todas as suas formas a partir da raiz.

FALAR CONJUGADO + COD (DISC.DIR) (1, 2, 3)  
 FALAR CONJUGADO + COD (QUE) (DISC IND) (4 a 7)  
 FALAR CONJUGADO + AC (16)  
 FALAR CONJUGADO + COD (17)  
 FALAR CONJUGADO-SE + COP (9, 11)  
 FALAR CONJUGADO-SE + COD (QUE) (DISC.IND) (10)  
 SE + FALAR CONJUGADO + COP (14, 15)

COD = complemento de objeto direto  
 COP = complemento de objeto preposicional  
 AC = adjunto circunstancial

1. (carteira de registro de engenheiros). 'Ele falou: 'Eu quero a identidade, bacana'. E
2. z que um cara tava transando quando a menina falou: "Você é do PT, né?". "Como é que
3. presidente dos Estados Unidos, Bill Clinton, fala para simpatizantes: 'É o
4. (PPB-SP), líderes governistas mentem quando falam que falta apenas 18 votos para
5. is à vontade e parecido com ele mesmo quando falou que sua cadelinha Lili, um beagle,
6. assar o Natal em Barcelona. Se eu fosse, iam falar que estou prejudicando seu desemp
7. em dia estão loucas para casar. Uma saída é falar que não estou preparado, que falta
8. deve ficar é o atleta, e com muito dinheiro. Fala-se que fulano ganha milhões, mas, na
9. ública eram grandes temas, no começo do ano. Falava-se na reformulação da partilha das
10. ar em primeiro lugar nas paradas britânicas. Fala-se até que o disco puxará o antes
11. e deveria: em lugar de abrir mais o mercado, fala-se em proteger as empresas nacionais
12. ha idade! Rarárá! E sabe o que uma bichinha falou pra outra? Natal é bom porque todo
13. as professoras mandam. "Quando a professora fala para eu escolher um livro na bibliot
14. a brasileira no século 20". E sugeri que se falasse de "uma nova poesia brasileira qu
15. Nos Estados Unidos e na Europa inteira só se fala na crise do desemprego. Reflito sob
16. : André Hidalgo MUITO bem. Quem foi está falando bem até agora. Foi um sucesso a f
17. ia José (mulher de Barbosa Lima) - Você está falando bobagem, Alexandre. Tenha santa p

Em português, o verbo “falar” pode introduzir o discurso direto, como no exemplo 2, e também o indireto, como em 8, por exemplo. Sintaticamente, essa função se realiza através do complemento de objeto direto (COD). Observa-se também que o pronome “se” pode anteceder o verbo (14) ou ficar posposto ao mesmo (10).

Observa-se claramente que o padrão de “falar” compartilha características comuns tanto com *decir* quanto com *hablar*. Quando “falar” é utilizado para introduzir o assunto de uma mensagem ou para indicar a forma de expressão do ato de fala (falar + COP/AC), se aproxima de *hablar*. Nos casos em que o verbo introduz um discurso direto ou indireto, seu

padrão de uso é equivalente ao de *decir* [verbo + COD (disc.indir)/ verbo + COD (QUE) (DISC. IND)].

No entanto, mesmo em casos em que “falar” e *hablar* adotam padrões equivalentes, observam-se algumas diferenças entre as duas línguas. Vejamos a seguinte oração:

9. *ública eram grandes temas, no começo do ano. Falava-se na reformulação da partilha da*

O padrão dessa ocorrência corresponde a FALAR + COP, ou seja, o verbo seleciona um complemento de objeto preposicional introduzido pela preposição “em” que fornece informação sobre o tema da mensagem (“a reformulação da partilha”). Se observamos alguns exemplos em espanhol,

*acer falta" Con el Coco nunca sabes si habla en serio no, ¿eh? No, igual  
todo, todo en inglés toda la clase te habla en inglés y si no te enteras pobre de ti*

vemos que o verbo rege um adjacente circunstancial introduzido por “en” que fornece informação sobre como é proferido o enunciado (HABLAR + AC), e não sobre o assunto ou tema do mesmo.

Em português, o verbo “falar” tem a possibilidade de construir-se com oração completiva infinitiva iniciada pela preposição “para” quando o sujeito da oração principal e o da completiva não são co-referenciais (Moura Neves, 2000, p.347). É o caso, por exemplo, de 13, onde há duas orações com sujeitos diferentes (“professora”x “eu”):

13. *as professoras mandam. "Quando a professora fala para eu escolher um livro na bibliot*

Conforme já foi dito acima, em espanhol não se utiliza *hablar* para introduzir o dito por outro, como é o caso de 13 em português, onde se reproduz indiretamente o dito pela professora utilizando “falar”. Em espanhol, o discurso indireto é introduzido por DECIR + QUE (COD) e o destinatário da mensagem é indicado por um pronome pessoal átono, como no exemplo 13b traduzido (tradução minha):

13b. *las profesoras mandan. "Cuando la profesora me dice que elija un libro en la*

Como se observa nas concordâncias abaixo, *hablar para* em espanhol introduz o destinatário da mensagem (*toda la casa, las galerías, el público politizado*) e sintaticamente é um complemento de objeto preposicional que pode ser representado por um pronome pessoal tônico (*mí, ti, si*), mas nunca por um pronome pessoal sujeito (“eu”)

Yo a la ducha."Eh? Y yo a la ducha. Estoy hablando para toda la casa, "verdad? No, sólo p... es evidente que el saber que estamos hablando para la posteridad nos pone algo nervioso. Yo odía agregarse a lo ya dicho, se dedicó a hablar para las galerías y para la calle, deni honrosas excepciones, los constituyentes hablaban para el público politizado que seguía

As concordâncias mostram outra diferença importante entre português e espanhol. É a questão da posição dos pronomes pessoais átonos em relação ao verbo. Como já foi dito anteriormente, antecedem o verbo conjugado em espanhol. Em português, no entanto, podem ir antes ou depois do verbo conjugado, mas nunca introduzem uma sentença.

### 1.1 Elaboração e aplicação das atividades

Com base nos padrões obtidos a partir do processo analítico descrito acima, serão agora apresentadas as atividades elaboradas para o ensino de *decir* e *hablar*.

A atividade que descrevemos a seguir foi elaborada para alunos de nível intermediário, como parte dos aspectos que devem ser trabalhados para introduzir o discurso referido.

A preparação destes exercícios foi motivada por perguntas dos alunos solicitando informação sobre quando usar *decir* e quando *hablar* em espanhol.

Os exemplos abaixo ilustram o tipo de dificuldades enfrentadas pelos alunos. As sentenças com asterisco foram produzidas pelos próprios alunos e as sentenças sem asterisco são a versão corrigida:

- 1: \* *Carla habló para él: "no quiero verte más"*  
*Carla le dijo: "No quiero verte más"*
- 2: \**Hablé para ellos no venir hoy*  
*Les dije que no vinieran.*
- 3: \* *Habló que no puede venir*  
*Dijo que no puede venir*
4. \**Dijo para ella no perder tiempo*  
*Le dijo (a ella) que no perdiera tiempo*

Dos vários problemas observados nessas sentenças, focalizaremos dois: 1) a escolha incorreta do verbo e 2) alguns aspectos vinculados à pronominalização.

Como já foi mencionado no capítulo 2, esse tema não é tratado nos materiais didáticos para o ensino de espanhol como língua estrangeira, nem nas gramáticas tradicionais.

Para a preparação da atividade, foram utilizados apenas alguns dos aspectos descritos na seção de obtenção e análise de concordâncias, como mostramos no quadro a seguir:

#### Quadro 3: Comparação dos padrões de *hablar*, *decir* e *falar* utilizados na elaboração das atividades



<b>Hablar</b>	<b>Decir</b>	<b>Falar</b>
HABLAR + COP + AC + ZERO	DECIR + COD (QUE) (DISC.INDIRETO) + COD (DISC.DIR) + COD	FALAR + COD (DISC.DIRETO) + COD (QUE) (DISC.DIR) + COD + COP + AC + ZERO

COP = complemento de objeto preposicional  
 COD = complemento de objeto direto  
 AC = adjunto circunstancial  
 ZERO = o verbo não tem complementos

O objetivo desta atividade é trabalhar as diferenças entre “falar”, *decir*, *hablar* do ponto de vista de seu uso e sua função na comunicação. Como vimos acima, *decir* introduz o conteúdo de uma mensagem ou uma referência a ela, e *hablar* introduz o assunto ou o tema da mensagem, mas não a mensagem em si. *Hablar* pode também indicar a forma como se fala, ou pode ocorrer sozinho, sem complemento. Já em português, tanto “falar” quanto “dizer” podem funcionar como introdutores do conteúdo da mensagem, uma vez que ambos se comportam como verbos transitivos.

O foco desta atividade reside no reconhecimento dos participantes e elementos envolvidos no ato de “falar”, *decir* e *hablar*. Para tanto, o aluno tem que reconhecer em cada linha de concordância o emissor, o destinatário e a mensagem, assunto ou maneira de “falar”, *hablar* ou *decir*.

O uso de concordâncias de “falar” em português justifica-se por estarmos lidando com verbos que existem nas duas línguas, mas que são utilizados de formas diferentes em ambas. Acreditamos que a comparação (o contraste) pode auxiliar o aluno a diferenciar os dois sistemas lingüísticos. Já no caso de “dizer” e *decir*, seu uso é semelhante em português e em espanhol, razão pela qual o primeiro não foi incluído nas atividades.

A tarefa dos alunos é corrigir orações que eles mesmos produziram e que apresentam problemas. Para contar com os elementos necessários para realizar essa tarefa, o aluno deverá primeiro trabalhar com as concordâncias, como indicamos mais adiante.

Outro aspecto importante nesta atividade é reconhecer como o “emissor” designa o destinatário da mensagem: com a preposição “para” em português e com pronomes átonos em espanhol.

## 1.2 Folha de exercícios

*Estas oraciones fueron producidas por alumnos de español, pero tienen algunos problemas. Antes de corregirlas, realiza los ejercicios A, B e C.*

- 1: Carla habló para él: "no quiero verte mas"
- 2: Hablé para ellos no venir hoy
- 3: Habló que no puede venir
4. Dijo para ella no perder tiempo

**A) Observa las concordancias del verbo "falar" en portugués. Focalizando este verbo debes encontrar en cada ocurrencia:**

- a. quién "fala" (emisor)
- b. a quién "fala" (destinatario)
- c. qué (mensaje)/ de qué (asunto)/ cómo "fala"

*Completa el cuadro con esa información siguiendo el modelo*

Emisor	Destinatario	Mensaje	Asunto	Como
1. A menina	-	"Você é do PT?"		
2.				
3. Impessoal (fala-se)	-		em proteger...	bem
4.				
5.				
6.				
7.				

1. z que um cara tava transando quando a menina falou: "Você é do PT, né?". "Como é que
2. is à vontade e parecido com ele mesmo quando falou que sua cadelinha Lili, um beagle,
3. e deveria: em lugar de abrir mais o mercado, fala-se em proteger as empresas nacionais
4. André Hidalgo MUITO bem. Quem foi está falando bem até agora. Foi um sucesso a f
5. ar em primeiro lugar nas paradas britânicas. Fala-se até que o disco puxará o anteces
6. o turista da gringolândia entra em um pub e fala para o barman: "Ei, Jimmy, eu gostar
7. o a gente fica jogando até tarde a minha mãe fala para a gente parar e ir dormir'', d

**B) A continuación te presentamos algunas concordancias de "decir". Observa cada una de ellas y encuentra:**

- a. quién dice (emisor)
- b. a quién se lo dice (destinatario)
- c. qué dice (mensaje)

*Completa el cuadro con esa información siguiendo el modelo*

Emisor	Destinatario	Mensaje
8. tú ("decías")	-	"hace 3 años y medio que no..."
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		

8. o Terenci, por ejemplo, yo recuerdo que decías: "Hace 3 años y medio que no hago
9. ue vayas ya. Así que, digo, se lo voy a decir a tu madre o...
10. ta la copia. Permite que una clienta le diga me agrada este peinado, pero inten
11. la Carmen, dice: "Pues hija, no sé qué decirte" -ésta es porque estaba deseando q
12. agradecer a usted su invitación, y decirle que es una satisfacción para la A
13. Sí. Es verdad ¿eh? A mí no me dijeron nada. Es verdad.

**C) Observa ahora estos ejemplos que tienen el verbo "hablar" en común. Observa cada uno de ellos y determina:**

- a. *quién habla (emisor)*  
 b. *a quién se habla (destinatario)*  
 c. *de qué/sobre qué se habla (asunto); cómo se habla (forma)*

Completa el cuadro con esa información siguiendo el modelo

Emisor	Destinatario	Mensaje	Asunto	Cómo
13.				
14.				
15. <i>Nosotros (vamos)</i>	<i>les (hablarles)</i>		<i>de un nuevo...</i>	
16.				
17.				
18.				
19.				

14.	acer falta" Con el Coco nunca sabes si habla en serio no, ¿eh? No, igual
15.	pronunciación. Es decir, creemos que hablar bien el castellano, hacer correcta su
16.	a la defensa de este mundo. Vamos a hablarles hoy de un nuevo caso, de una nueva
17.	el doctor Murcia Valcárcel nos va a hablar hoy de la neurosis de angustia, tema
18.	ado Corazón, porque jamás sabe si le habla a ella o a su novio invisible.
19.	e los escolares necesitan que se les hable de ecología como si se tratara de al
20.	ión de que Juan Carlos canta pero no habla en inglés y María queda como interiorism

D) *¿Has encontrado diferencias en los usos de “decir”, “hablar” y “falar”. Si la respuesta es afirmativa, resume en un único cuadro esas diferencias.*

O resultado da atividade D poderá ser aproximadamente assim:

Emisor	Destinatario	Mensaje	Asunto	Forma
<b>“Falar”</b>				
1. <i>A menina</i>	-	<i>"Você é do PT?"</i>		
2. <i>Ele (falou)</i>	-	<i>que su cadelinha Lili</i>		
3. <i>Impessoal (fala-se)</i>	-		<i>em proteger...</i>	
4. <i>Quem foi</i>	-			<i>bem</i>
5. <i>Impessoal (fala-se)</i>	-	<i>que o disco...</i>		
6. <i>Turista</i>	<i>para o barman</i>	<i>"Ei, Jimmy,..."</i>		
7. <i>Minha mãe</i>	<i>para a gente</i>	<i>parar e ir dormir</i>		
<b>“decir”</b>				
8. <i>tú (“decías”)</i>	-	<i>"hace 3 años y medio que no..."</i>		
9. <i>yo (“voy”)</i>	<i>"se"/"a tu madre"</i>	<i>"lo"</i>		
10. <i>"una clienta"</i>	<i>le (él, ella o usted)</i>	<i>"me agrada este peinado"</i>		
11. <i>yo (“sé”)</i>	<i>te (“decirte”) (tú)</i>	<i>"qué"</i>		
12. <i>yo (?)</i>	<i>le (a usted)</i>	<i>que es una satisfacción</i>		
13. <i>ellos</i>	<i>a mí/me</i>	<i>nada</i>		
<b>“hablar”</b>				
14. <i>Coco (Habla)</i>	-	-	-	<i>en serio</i>
15. <i>Indeterminado (hablar)</i>	-	-	-	<i>bien</i>
16. <i>Nosotros (vamos)</i>	<i>les (hablarles)</i>	<i>...</i>		
17. <i>Doctor Murcia Valcárcel</i>	<i>nos</i>	-	<i>de un nuevo</i>	
18. <i>Él/ella</i>	<i>le (a ella o a su</i>	-	<i>de la neurosis</i>	
19. <i>Impersonal (se hable)</i>	<i>novio)</i>	-	-	-
20. <i>Juan Carlos</i>	<i>les (los escolares)</i>	-	<i>de ecología</i>	
	-	-		<i>en inglés</i>

E) *Observa el contenido del cuadro y responde:*

- ¿Cómo se indica gramaticalmente el destinatario del mensaje/asunto/forma en portugués y en español?*
- ¿Puedes escribir una regla que explique cuándo usamos decir y cuándo hablar?*

F) *No te olvides de corregir las oraciones que están al comienzo de esta actividad.*

## 2. OBTENÇÃO E ANÁLISE DAS CONCORDÂNCIAS DE “MESMO” E “MISMO”

A seguir descreverei todos os passos seguidos para a elaboração das atividades referentes aos usos de *misimo* em espanhol e suas diferenças com o português. Para tanto, foram utilizados um corpus de espanhol e outro de português, ambos já descritos no capítulo 2.

Embora exista informação sobre ‘mesmo’ nas obras de referência (dicionários, gramáticas), tornou-se necessária a exploração de um corpus, porque nestas obras há pouca ou nenhuma informação sobre os padrões em que essa palavra ocorre. Serão feitas considerações mais detalhadas, mais abaixo, sobre como ‘mesmo’ é tratado em obras de referência.

Em primeiro lugar foram analisados os padrões e as concordâncias em português. Na seção seguinte serão apresentados os padrões e as concordâncias de *misimo*.

#### A) Mesmo

Devido ao grande número de ocorrências (>16000), foram utilizadas as primeiras 2000. Determinou-se também que o co-texto devia ser, inicialmente, de 5 palavras à esquerda e 5 à direita. Para obter numa única listagem todas as formas de mesmo (mesma(s), mesmos), a palavra de busca foi mesm\*. A seguir reproduzimos um trecho dessa concordância.

1. oce: privatizar sem vender' (18/12). Sem os mesmos argumentos dos demais Estados, os
2. de ontem atendendo telefonemas e repetindo a mesma frase: 'O chefe emendou o Natal e
3. os 513 deputados) na Câmara e sustentam que, mesmo se fosse convocado o plebiscito, FH
4. que nasci e tenho permanecido nestas terras mesmo nas ocasiões, e não foram poucas, e
5. merecem uma atenção muito discutível. Assim mesmo, só umas poucas. Está aí nas
6. resentam aumentos assombrosos, ou criminosos mesmo, quando comparados à inflação. Por
7. de mágicos enfim. Fantástico, também, neste mesmo IPCA-E do IBGE é que, depois de tod
8. preferências e esperanças, a todos desejo o mesmo 97 de tranqüilidade segura e segur
9. 37% de ótimo ou bom. Agora, pára em 31%. No mesmo período, houve um salto de 20% para
10. renegociado com o Ministério da Fazenda nos mesmos moldes do acordo feito com o
11. se. No PT, Vaccarezza e Mentor pertencem ao mesmo grupo político. Mentor afirma que
12. nsistir que a política econômica não mudará, mesmo que o déficit chegue a níveis muito
13. ssão, o objetivo é descobrir se há problemas mesmo na Zona Franca e 'limpar o nome'
14. bre o século 20 pediu-me uma opinião sobre o mesmo. Recusei-me. Parodiando o Grouxo
15. odia levar a sério um século no qual vivo. O mesmo poderia dizer do ano que se finda.

A observação inicial permite distinguir algumas funções e significados de “mesmo”.

Em 1,2, 8, 9, 10 e 11, "mesmo" é um adjetivo que está entre um determinante e um substantivo. Em 14 e em 15, "mesmo" é precedido por um artigo; no entanto, não antecede um substantivo. Nesses casos, "mesmo" é um pronome cujo referente anafórico é um substantivo (“século” em 14) ou uma sentença (“levar a sério o século no qual vivo” em 15). Seja adjetivo ou substantivo, “mesm\*” estará precedido por um determinante à esquerda. Por essa razão, e para facilitar a visualização dos padrões, a lista de concordâncias foi ordenada alfabeticamente tomando como referência principal a primeira palavra à esquerda (1L) da

palavra central, e como referência secundária, a segunda à esquerda (2L). A análise detalhada dessa concordância encontra-se a seguir.

a) Mesmo como adjetivo

1. confirma as negociações com o BBA. A mesma carta também foi enviada à Comissão de
2. der best sellers.'' Pertencentes ao mesmo grupo acionário, pela primeira vez as duas
3. o, que vive nas anêmonas, animais da mesma família dos corais. Já para a prática
4. faz é servir aos interesses daquela mesma classe burguesa, à qual nega os direitos
5. ia a 11 parlamentares. Segundo esta mesma pesquisa, o governo contaria hoje com
6. ica com "Seinfeld", que vai ao ar na mesma emissora, às 21h, também às quintas-feiras.
7. para Sega Saturno, foi feito pelos mesmos autores de "Sonic". O herói do jogo é
8. jogar várias linguagens dentro de um mesmo conceito artístico. Eu realizei esse
9. uma parceira. Elas podem ser da sua mesma faixa etária ou mais jovens. Para as

Artigo Determinado (1)

Artigo Indeterminado (8)

Preposição + Artigo (2, 3, 6, 7) + **mesm\*** + **substantivo**

Pronome Demonstrativo (4, 5)

Pronome possessivo (9)

Nesses casos, “mesmo” se comporta como um adjetivo. Faz parte de um grupo nominal, é precedido por um determinante masculino ou feminino e precede um substantivo com o qual concorda em gênero e número.

Pode ocorrer também que “mesmo” anteceda um nome próprio ao invés de um substantivo:

- |   |       |  |
|---|-------|--|
| 10. primas ficavam em desvantagem no comércio internacional e recomendava a industrialização para tirar a América Latina do círculo vicioso da miséria. Na última Segunda feira, a                    | mesma | Cepal divulgou um relatório decisivo.  |
| 11. A   | mesma | Unicamp já incluiu em seus temas de redação letras dos Titãs, de Vandrê etc. |
| 12. Foi Reynaldo de Barros, o secretário que fala antes do prefeito, quem partiu para o ataque, no SPTV. Ontem, no  | mesmo | SPTV, o confronto foi encerrado em tom de 'pizza',                           |
| 13. 'Não troco a Alemanha por lugar nenhum deste mundo', disse Boris Becker no domingo, depois de ganhar o título da Grand Slam Cup, em Munique. 'A Alemanha é um inferno, um lugar nojento', disse o | mesmo | Becker em 1993 se, ao ser eliminado na Grand Slam Cup.                       |

Artigo Determinado + **mesm\*** + Nome Próprio (10-13)

Nas ocorrências 10 a 13, embora “mesmo” se comporte como um adjetivo, pode ou não expressar igualdade. Em 13 se apresentam, por exemplo, duas opiniões contraditórias

(*'Não troco a Alemanha por lugar nenhum deste mundo'* X *'A Alemanha é um inferno, um lugar nojento'*) expressas por uma mesma pessoa (Becker). A utilização de “mesmo” diante do nome permite ao escritor/falante enfatizar que foi esse Becker e não outro, quem proferiu opiniões tão opostas.

b) Mesmo como substantivo

b1) Para expressar igualdade ou fazer uma comparação

- |  |        |  |
|--|--------|--|
| 14. Pesquisa do Datafolha mostra que os paulistanos pagam, em média, o | mesmo  | que no início do Plano Real  |
| 15. ente pelo movimento? O sr. não teme que ocorra com o concretismo o | mesmo  | que aconteceu com outras vanguardas, ou                            |
| 16. cesto. Com relação à posição legal, minha análise é basicamente a  | mesma  | que o (ex)governador (do Estado de Nova York) Mario Cuomo explicou |
| 17. ndeusava. Com Fernando Collor acontecer o                          | mesmo  | , ao desafiar o poder oligárquico;                                 |
| 18. gundo o professor, a temática dos textos é a                       | mesma  | , porém a abordagem é diferente.                                   |
| 19. Embora esses pesos possam permanecer os                            | mesmos | , estuda se uma maneira para que o                                 |
| 20. as a estrutura física do presídio continua a                       | mesma  | . Não há isolamento entre as alas e                                |

Para comparar: Verbo + Artigo Determinado + mism\* + que (14 a 16)  
 Para expressar igualdade: Verbo + Artigo Determinado + mism\* (17-20)

b2) Mesmo para expressar indiferença

- |   |       |  |
|---|-------|--|
| 21. Deu na  | mesma | , pois, com ele, a felicidade também é sempre uma raridade.  |
| 22. penas que sabem lidar melhor com as novas exigências da realidade. O que, no final, para quem disputa um emprego, dá quase na | mesma | . Por causa das novas exigências do mercado de trabalho, os videogames ganharam, na semana passada, ainda mais status. |
| 23. É preciso lembrar que, logo nos seus primeiros dias de governo, o presidente FHC, por decreto ou MP, o que dá no              | mesmo | , modificou autoritariamente a Lei Zico, de apoio ao esporte, discutida e aprovada pelo Congresso.                     |

Dar + no(a)+ mesmo(a) (21 a 23)

## b3) Para indicar um referente anafórico

Nos casos em que o referente anafórico estava a mais de 5 palavras à esquerda de “mesm\*”, solicitou-se ao programa que aumentasse o co-texto o quanto fosse necessário até chegar ao referente.

- |  |        |   |
|--|--------|---|
| 24. Como o novo jogo se adaptava perfeitamente aos padrões de movimento das mulheres, as   | mesmas | encontraram ali uma ótima atividade recreativa.   |
| 25. Leazar de Carvalho e continua a não dispor, no Memorial da América Latina, de condições acústicas para boas apresentações. O   | mesmo  | vale para os dois outros conjuntos estaduais,   |
| 26. Além disso, a concessionária vai fazer auditorias de consumo nas lojas, para identificar necessidades e padrões de uso das   | mesmas | e, em seguida, dar consultoria ao McDonald's, objetivando uma maior racionalização no uso da energia consumida. |
| 27. Para estudantes, mas é o único desse tipo que não divulga os textos dos vencedores, deixando dúvidas quanto à qualidade dos  | mesmos | . É muito estranho uma entidade da I  |
| 28. Carlos César de Albuquerque, de que o princípio da saúde universal e gratuita' é uma filigrana, uma coisa mais ou menos secundária' (13/12), a Federação Nacional dos Médicos manifesta sua máxima preocupação com a | mesma  | .   |

Artigo determinado + mesm\* + verbo (24, 25)  
 + sinal de pontuação (27, 28.)  
 + conjunção copulativa/disjuntiva (26)

Nos exemplos acima, mesm\* indica um referente anafórico que é um substantivo (ou um fragmento de discurso com função de substantivo) com o qual concorda em gênero e número.

## c) Mesmo como intensificador (função enfática)

29. porque esses estão no exterior. Agora mesmo, passeando por Buenos Aires, vi muitos  
 30. e não, as medidas recessivas estão aí mesmo; se houver desindustrialização, que fazer?  
 31. ERICK da Sucursal de Brasília Antes mesmo de ser aprovado pelo Congresso, o contrato  
 32. país. O resto das fitas é feito aqui mesmo, geralmente em fábricas de fundo de quinta  
 33. está fugindo de tudo, de todos e dele mesmo. É um retrato bem traçado da modernidade  
 34. múltiplos parceiros; aliás, como ela mesma confessa no clássico "Não Tenho Namora  
 35. anunciou que começa a trabalhar hoje mesmo. Ficará numa sala reservada para ele na  
 36. "Já tentei passar mensagens para mim mesmo para saber se as pessoas estavam mentindo  
 37. Entretenimento, sim. Facilidade? Não mesmo. Essas são as principais características  
 38. muitos puxa-sacos. Mas nunca, nunca mesmo, cometa o crime de abrir sua própria  
 39. ia, esperamos que o secretário cumpra mesmo essa promessa", disse Elisety Veiga, uma  
 40. agem diferente, que é para desmortejar mesmo", ri. Etnopop O primeiro disco já re  
 41. ic Meirelles. Raiz forte O chic é mesmo questão de família. \* No livro que Gl  
 42. ontra o senhor? Maluf - Não. Existem mesmo muitos casos na política, mas há que se  
 43. para o canto e vomitar ali no chão mesmo. No chão de uma enfermaria repleta de  
 44. ias ao pedido de nova CPI. No dia mesmo, a quinta-feira, em que era constatada a  
 45. ortar em quadradinhos com uma faca mesmo. Mas o mais tradicional é assar numa forma  
 46. ver com a moda.'" \*'Mito: Gente chic mesmo não repete roupa! Eu queria saber de onde

47. *sorear o Tietê. Até agora, contratadas mesmo só temos as enchentes. José Fernando*  
 48. *el cantara a do jóquei argentino. Bom mesmo era ver Brigitte Bardot em sua estréia,*

Artigo Determinado + Substantivo (43 a 45)  
 Verbo (39,40, 41, 42, 47)  
 Adjetivo (46, 48)  
 Advérbio de Frequência (38)  
 Advérbio de Negação (37) + mesm\*  
 Advérbio de Tempo (31, 35)  
 Advérbio de Lugar (30, 32)  
 Pronome Pessoal Sujeito (34)  
 Preposição+ Pronome Pessoal (33)

d) Mesmo para explicitar uma ação reflexiva

49. *nho de reconciliação do Brasil consigo mesmo. Nada mais eficaz, então, do que iniciar*  
 50. *poesia é o leitor, o homem que vê a si mesmo na obra, o homem que se esforça por*  
 51. *bilidade educativa e da escola consigo mesma, compete ao governo reinterpretar e*

Pronome Pessoal Tônico (49 a 51) + mesm\*

Com o objetivo de analisar estruturas tais como “nem mesmo”, “assim mesmo” e “até mesmo”, a lista de concordâncias foi novamente reagrupada alfabeticamente, mas desta vez tomando como referência principal a primeira palavra à esquerda (1L) do nódulo, e como referência secundária a primeira à direita (1R). Também se aumentou o co-texto para 15 palavras à direita e 15 à esquerda para facilitar a compreensão do texto. Foram encontrados os seguintes padrões:

e) Mesmo para indicar adição/inclusão

52. *a correr para dentro de bares e até mesmo a mudar a disposição dos móveis, como acont*  
 53. *s, as imprecisões dariam margem até mesmo a que, em certos casos, se admitisse a*  
 54. *era quase perfeita, resistiria até mesmo a balas de grosso calibre. Tiraram, p*  
 55. *temos da natureza são imensas. Até mesmo a concepção do que é a racionalidade precisa*  
 56. *inda um sonho distante. Entretanto, mesmo a pauta econômica encontra-se enredada em*  
 57. *mportadas da China, as ferramentas, mesmo a furadeira de impacto, não têm fio \_ Até*  
 58. *recerá uma tarefa impossível. Mas, mesmo agora, Blass vê as marcas famosas como*  
 59. *tam vê-los envolvidos com drogas ou mesmo assassinados por isso. Um bom diálogo, até*  
 60. *de humanas. História, geografia e mesmo biologia são matérias descritivas.*  
 61. *natureza de Newton, de Einstein, e mesmo de Bohr e Heisenberg, precisa ser*

(até) mesmo + (Artigo) + Substantivo (55, 56, 57, 60)  
 + Preposição + Substantivo (54)  
 + Preposição + que (53)  
 + Preposição + Verbo no Infinitivo/Particípio (52, 59)  
 + Advérbio de Tempo (58)



Nesses casos, “mesmo” e “até mesmo” são conectores que permitem adicionar novos elementos a uma unidade funcional que pode ser a oração ou partes da mesma. Por serem conectores, são invariáveis em gênero e número.

f) Nem mesmo para enfatizar inclusão/exclusão

62. "O Berço do Herói". A gravação não omitia nem mesmo as gargalhadas que eu e Nelson  
 63. unca emocional. Não sofremos com Humbert, nem mesmo chegamos a sentir em Lolita uma  
 64. craque Edmundo não consegue viver em paz nem mesmo nas festas de fim-de-ano. Na  
 65. Não temos orçamento, estamos abandonados. Nem mesmo podemos comprar munição para

nem mesmo	+ Artigo + Substantivo (62)
	+ Preposição + Substantivo (64)
	+ Verbo (63, 65)

Ao utilizar “nem mesmo”, o falante expressa seu ponto de vista sobre a negação que introduz, assinalando que não a considera normal ou que não era prevista. Em 64, por exemplo, o falante considera normal ou esperado que Edmundo consiga viver em paz, pelo menos durante as festas de fim-de-ano. No entanto, Edmundo não consegue viver em paz nem sequer nessa época do ano.

“Nem mesmo”, nesses exemplos (62 a 65), é um conector que pode ser extra-oracional (65), pode também relacionar duas orações independentes (63), ou unidades menores dentro da oração (62, 64).

g) Assim mesmo/ mesmo assim

As ocorrências com “mesmo” precedido por “assim” foram obtidas a partir da lista mencionada acima (1L, 1R). As ocorrências de “mesmo” seguido de “assim” foram obtidas solicitando-se uma nova listagem de concordâncias em que a palavra de busca era “mesmo assim”.

66. ocasse letra. Como está sem tempo, gravei-as assim mesmo e lhe deixo o desa  
 67. aprovado na Faap, disse que estudou muito e assim mesmo encontrou problemas  
 68. roubou pros dois lados! E teve comemoração assim mesmo ? Teve. Um trio elé  
 69. oi disparado para o alto. Berrettini avançou assim mesmo em direção ao carro  
 70. por conta da inteligência de José Simão, que assim mesmo corre o risco de  
 71. quer é movida pelos interesses do fabricante, mas mesmo assim acredito nela. O verbo  
 72. anos depois, os militares ainda mandavam no país, mesmo assim decidi adaptá la para a tel  
 73. fez massagem cardíaca na paciente, que, mesmo assim, morreu.  
 74. trabalho e se sentia cansado, com dores na coluna. Mesmo assim, não aceitou a colaboração

Verbo Conjugado+ assim mesmo (66, 68, 69) Assim mesmo (67, 70) mesmo assim (71 a 74)	+ Verbo Conjugado
--	-------------------

O falante utiliza “assim mesmo”/ “mesmo assim” para unir dois elementos do enunciado que contrastam entre si. Assim, em 67, “estudou muito” contrasta com “encontrou problemas”. Em 66, “gravei-as -assim mesmo-” parece indicar que o falante gravou em circunstâncias adversas ou nas quais normalmente não se gravaria. Essa hipótese é confirmada se aumentarmos o co-texto:

66. "Fiz músicas sem letra para que ele colocasse letra. Como está sem tempo, gravei-as - assim mesmo- e lhe deixo o desafio", disse o compositor em entrevista à Folha.

As duas informações que contrastam são a falta de tempo para colocar a letra e gravar uma música sem letra.

Tanto “assim mesmo” como “mesmo assim” são conectores adversativos e, como tais, são invariáveis em gênero e número.

Se ordenarmos as ocorrências de “Assim mesmo” alfabeticamente tomando como referência principal a segunda palavra à esquerda (2L) observamos que essa estrutura nem sempre se comporta como um conector adversativo:

75. de muita liberdade poética para mostrar as celas sempre misteriosamente muito úmidas."Hollywood é assim	mesmo	, as histórias sempre aparecem um pouquinho mais temperadas",
76. Todo mundo dançou na chuva, todo mundo Foi.Deu polícia mas é assim	mesmo	, é sinal de festa boa.
77. Eu me queixava para as enfermeiras, mas elas diziam que era assim	mesmo	..'Entre lágrimas, ela disse que a experiência a fez desistir de t
78. Embora, por concessão ao leitor, sir Isaac tenha optado por uma Reelaboração da teoria que não fazia uso das fluxões, os 'Principia' são assim	mesmo	de leitura árdua, em parte pela adoção do estilo tornado famoso pelos 'Elementos' de Euclides:

Nas ocorrências 75 a 77 pode se observar que no padrão:

Verbo ser + assim+ mesmo + sinal de pontuação
---

“mesmo” enfatiza o fato de alguma coisa ser de determinado jeito e não de outro. Poderia ser expresso como “é realmente assim”. Em 78, embora precedida pelo verbo ser, a locução “assim mesmo” opera como conector adversativo e não é seguido de sinal de pontuação.

## h) Mesmo em orações concessivas

As concordâncias abaixo formam parte de uma listagem onde a palavra de busca foi “mesmo”, já que como conector é invariável em gênero e número. As concordâncias foram ordenadas alfabeticamente tomando como referência principal a primeira palavra à direita (1R) do nóculo, e como referência secundária a primeira palavra à esquerda (1L). Dessa forma, é possível eliminar todas aquelas ocorrências precedidas por um determinante, já que nesses casos “mesmo” não tem função conectiva.

79. a Televisa vinha encontrando barreiras para entrar com ''força total'' no Brasil,	mesmo	oferecendo novelas quase de graça para as redes brasileiras.
80.	Mesmo	disputando a liderança do PSDB na Câmara, Roberto Brant (MG) não é diplomático. ''O partido tem que se decidir logo: vamos
81. É margem extremamente elevada,	mesmo	abrigoando custos fiscais, operacionais, taxa de risco e o lucro em si da instituição financeira. No ano passa
82. quantidade. É uma pena que,	mesmo	aumentando o número de faltas, não tenhamos bons cobradores atualmente. Fazer um gol de
83. New York Knicks, em jogo da NBA, anteontem. Os Knicks,	mesmo	jogando em Miami, venceram por 103 a 85, graças principalmente
84. Qualquer pessoa,	mesmo	não sendo jornalista, tem uma noção clara de que o assassinato de Leonardo Pareja
85. Segundo o funcionário da TAM,	mesmo	que a turbina tivesse sido desligada, anulando o reverso, o avião não teria velocidade suficiente para se manter no ar.
86. Por exigência da assessoria de Celso Pitta, os jornalistas não poderão fazer réplicas às respostas dos candidatos,	mesmo	que as considerem insatisfatórias.
87. O que os impedirá,	mesmo	que aprovados agora nos seus últimos exames universitários, de receber o diploma de formatura pelos próximos seis a sete meses.
88. A história, que está no livro ''I was a teenage Sex Pistol'', de Glen Matlock, não chegou aos ouvidos de Biggs, mas,	mesmo	que chegasse, não teria muitas chances de se concretizar.
89. chope será distribuído	mesmo	se o time perder o título brasileiro. Os
90. ngresso ''Esse já está garantido.	Mesmo	se eu não comparecer, dou um jeito
91. dreiras do Maranhão.	Mesmo	se eu morrer na China, quero ser enterrado em Pedreiras.'' nos úl

Mesmo + Verbo no Gerúndio (79 a 84)  
 Mesmo + que + Verbo no Subjuntivo (85, 86, 88)  
 Mesmo + se + Verbo no Subjuntivo (89 a 91)

Nas ocorrências 79 a 91, “mesmo” é um conector concessivo que, como nos casos anteriores (F e G), relaciona dois elementos oracionais que contêm informação que o falante considera contraditória ou limitante. Tomemos como exemplo a ocorrência 87. A sentença introduzida por “mesmo” [que aprovados agora nos seus últimos exames universitários] informa o motivo pelo qual o falante considera que não deveria propor o assunto da oração principal [o que os impedirá, de receber o diploma de formatura pelos próximos seis a sete meses].

Sintetizando, a análise das concordâncias de “mesmo” indica que essa palavra desempenha tanto a função de substantivo (Artigo Definido + mesm\*), como a de adjetivo (Determinante + mesm\* + Substantivo) e a de conector (Mesmo + Verbo no Gerúndio/ mesmo + assim + Verbo Conjugado). Também pode ser encontrada em expressões idiomáticas (“dá na mesma”) e utilizado como intensificador (Substantivo/Adjetivo/Advérbio/Pronome + mesmo).

Se comparamos os usos de “mesmo” encontrados a partir da análise de concordâncias com a definição do Dicionário Aurélio (ver quadro abaixo), observa-se que este último não alude aos casos em que “mesmo” expressa adição, inclusão ou exclusão. Também não menciona a locução “assim mesmo/mesmo assim” nem o uso de mesmo como conector concessivo.

Aurélio XXI:

Adj.

1. Exatamente igual
2. Parecido, semelhante, análogo
3. Próprio, verdadeiro
4. Este, esse, aquele; citado, mencionado
5. Que figura em pessoa; que se apresenta em caráter pessoal;
6. Não diverso; não outro; tal qual
7. Que não mostra alteração no caráter ou na aparência; que não mudou; invariável

S. m.

8. A mesma coisa
9. O que é indiferente ou não importa
10. Indivíduo cujo caráter ou aparência não sofreram mudança: Enriqueceu, mas continua o mesmo.
11. Usa-se reunindo duas frases com o verbo ser para exprimir fatos simultâneos: Falar nele e tê-lo diante de si foi o mesmo.
12. Filos. Atributo próprio de cada ente determinado.

Adv.

13. Exatamente, precisamente, justamente
14. Até; ainda
15. Realmente, verdadeiramente, deveras
16. Dar no mesmo. b. Dar na mesma

Na “Gramática de Usos de Português” (Moura Neves, 2000) encontramos informação sobre “mesmo” na parte II, que se ocupa das palavras fóricas, as quais incluem artigos e pronomes. A palavra é definida como elemento com valor demonstrativo utilizado como reforçador de identidade (“...e ele mesmo improvisou...”; “Ela mesma não sabia que...”) ou

como indicador de identidade idêntica (“com o mesmo sistema de coerção que...”/ “contra a mesma pessoa”) (p.492). Informações adicionais referentes a “mesmo” são encontradas na Parte IV, que se ocupa das palavras que atuam na junção dos elementos do discurso. Ao se referir às orações coordenadas por “nem”, analisa o valor semântico desse elemento quando seguido de “mesmo” e conclui que sua função é reforçar a noção de inclusão (p. 754). Os usos de “mesmo” como locução conjuntiva com valor concessivo (“mesmo que”) são descritos na página 862.

Conforme salientado acima, embora seja possível encontrar informação sobre “mesmo” em dicionários e gramáticas, esta se mostrou insuficiente para a preparação de exercícios contrastivos. Os dicionários tipicamente carecem de informação sobre os padrões em que a palavra ocorre, ao passo que nas gramáticas os usos aparecem distribuídos ao longo da obra, o que torna sua visualização e sistematização mais difícil.

#### B) *Mismo*

Para a análise das concordâncias de *mismo*, o procedimento seguido foi análogo ao descrito para “mesmo”. A listagem de todas as ocorrências de *mismo* no corpus de espanhol indica que essa palavra aparece 10270 vezes. No entanto, para facilitar a análise, foram utilizadas as primeiras 2000. Como em português, “*mismo*” varia em gênero e número. Para obter todas as formas de *mismo* (*misma(s)*, *mismos*), a busca foi feita a partir de *mism\**.

Para identificar as ocorrências nas quais *mism\** tem função de substantivo ou de adjetivo, a lista de concordâncias foi ordenada alfabeticamente tomando como referência principal a primeira palavra à esquerda (1L) da palavra central, e como referência secundária, a segunda à esquerda (2L).

A análise das concordâncias mostrou que *mismo* desempenha diversas funções exemplificadas embaixo.

##### a) *Mismo* como Adjetivo

1. de abril de 1992 y las correspondientes al mismo mes de 1991 se advierte que el nivel ge
2. habiendo estado en el laboratorio aquella misma tarde; había estado en el laboratorio
3. e unida a la del resto de los titulares del mismo complejo inmobiliario. Eso nos lleva a
4. es similar a otro, también suscripto con el mismo seudónimo, aparecido hace dos meses, en
5. e, por cierto, también van a actuar en ese mismo concierto "Los manolos" y en cualquiera
6. favorable del Ministerio de Economía y esos mismos voceros manifestaron que,
7. nadmisible Días pasados, y con este mismo título, dedicamos un editorial al
8. vidad se está estabilizando en torno a los mismos países que ya dominaban la situación
9. ual, y ante varios padres que están en su misma situación: sus hijos fueron víctimas de
10. ual, utilizar los fondos provenientes de un mismo puerto debido a que los producidos van
11. s a la descendencia. Los integrantes de una misma especie dan descendientes fértiles, por

Artigo Determinado (4, 8)	
Artigo Indeterminado (10, 11)	
Al/del (1, 3)	+ mism* + substantivo
Pronome Demonstrativo (2, 5, 6, 7)	
Pronome Possesivo (9)	

Nos exemplos acima, *mismo* se comporta como um adjetivo. Faz parte de um grupo nominal, é precedido por um determinante masculino ou feminino (mas não neutro) e precede um substantivo com o qual concorda em gênero e número.

Pode ocorrer também que *mismo* anteceda um nome próprio:

12. Argentinas a Iberia y sus socios locales. Como el mismo Conde lo admitió públic  
 13. está pasando con los cupos del Mercosur, que el mismo Gobierno dispuso, y con los  
 14. amente la deuda será cumplida. A tal efecto, el mismo Poder Ejecutivo deberá hacer saber  
 15. o el 11 sería el decisivo, según lo reconoció el mismo Romero al término de la

Artigo Determinado + <i>mismo</i> + Nome Próprio (12-15)
--

Nesses casos (12 a 15), *mismo* enfatiza, mais do que a igualdade, o fato de tratar-se de uma determinada pessoa ou instituição e não de outra.

b) *Mismo* como substantivo

b1) Para expressar igualdade ou fazer uma comparação

16. Hasta aquí el camino que recorre es el mismo que el de un aspirante a cantante popular.
17. la guerra es lo mismo que utilizar un purgante contra un ataque de diarrea". Ahí claramente, el humorista está de
18. ux y Olbers es errónea, pues si el universo fuese un horno, más transparente o menos, la cantidad de energía recibida en la Tierra sería la misma .
19. De no ser así, precisaría construir un puente nuevo cada año, porque el lecho no es nunca el mismo .
20. o se reduciría a los pocos que en cada caso buscan lo mismo .

Para comparar:	Verbo + Artigo Determinado + mism* + que (16, 17)
Para expressar igualdade:	Verbo + Artigo Determinado + mism* (18-20)

b2) *Mismo* para expressar indiferença

21. s porque el día trece es sábado, me da lo mismo el sábado por la noche que por la mañana  
 22. na llamada tiene mucha importancia pero lo mismo da que te la den, te la hagan a las diez  
 23. ica celeste. Entonces, fundamentalmente lo mismo da que sean más grandes

*Dar + Artigo Neutro+ mismo* (21)  
*Artigo Neutro + mismo + dar* (22, 23)

## b3) Para indicar um referente anafórico

24. Las diversas calidades de la luz de día permiten alterar totalmente la apariencia o el carácter del edificio. Cuando la forma del mismo es muy destacada o cuando se dan variaciones de textura y color, es preferible realizar las tomas en un día nublado a efectos de demostrar esos elementos.
25. mplo:la Argentina de 1880 acertó en su modelo agropecuario (el de la primera ola, como diría Toffler), pero no hay duda de que el mismo debió ser modificado con la recepción de la Revolución Industrial, y hoy, con la tecnotrónica, obliga a una
26. es algo que deja flotando sospechas acerca de la índole de los empresarios transportistas que han operado regularmente en la zona, convendría, para bien de todos, que estos mismos se encargasen de despejarla.
27. Y es ahí donde se enriquece el mercado porque al cambiar los centros de atención, nuevos consumidores se arrimarán al mismo .
28. Pensamos que el conocimiento de dicho Plan, la organización de actividades en torno al mismo , son una tarea de primera magnitud, sobre todo entre los jóvenes
29. siempre dentro de sus posibilidades de remitirme una guía de actividades de afección más arriba citada ya que deseo concurrir a la misma y ello me permitiría programar adecuadamente mi viaje a esa capital.
30. personas honorables que en algún momento integraron directorios de aquellas entidades, sin intervenir directamente en el manejo de las mismas o que sencillamente fueron apercibidas por faltas de menor cuantía.

Nesses casos, “artigo + *mismo*” substitui um substantivo já mencionado no enunciado, como por exemplo na oração 26, onde *estos mismos* indica *empresarios transportistas*.

Artigo Determinado + *mism\** + Verbo (24, 25)  
 + sinal de pontuação (27, 28)  
 + conjunção copulativa (29)  
 + conjunção disjuntiva (30)  
 Pronome Demonstrativo + *mism\** + Verbo (26)

c) *Mismo* como intensificador (função enfática)

31. el contenido psicológico es previo a la acción misma, por lo tanto, puede perturbar patro  
 32. mente como... en concreto, en mi barrio, ahora mismo, en estos momentos, yo sé de una gata  
 33. ed inglés, algo que por última vez se dio aquí mismo en 1988. Hoy será el turno  
 34. colérico. La Casa Blanca organizó desde ayer mismo una vigorosa contraofe  
 35. ley Helms-Burton no arruina a Castro. Castro mismo pretendió desconocer las  
 36. n algún tipo de navío que se sitúe casi debajo mismo del chorro de agua de  
 37. reció que el apego era exagerado y aunque ella misma se los había regalado, l

Artigo determinado + Substantivo (31)	
Nome próprio (35)	+ mism*
Pronome pessoal sujeito (37)	
Advérbio de tempo ( 32, 34)	
Advérbio de lugar (33)	+ mismo
Preposição (36)	

d) *Mismo* para explicitar uma ação reflexiva

38. si bien la Argentina siempre ha sido generosa consigo misma, las aguas parecen haber  
 39. mo, el precepto de la naturaleza es que no me ame a mí mismo más de lo que puede amar  
 40. specto de esa necesidad de no exagerar el amor por uno mismo. Si el hombre se ve a sí

Pronome pessoal tônico (38, 39)	
uno (40)	+ mism*

e) *Mismo* com o sentido de también

41. clientes tener acceso de manera inmediata a información dinámica sobre sus productos, sus servicios, y el entorno de su empresa. Así mismo , pueden pedir información más detallada y especializada, creando una relación directa entre usted y sus clientes.
42. Budiaf, lo calificó de presidente importado, poniendo así mismo en duda la identidad árabe de los otros
43. listas, conviertan su visión en una realidad, creando una excitante publicación multimedia como página principal de su servidor Web. Así mismo podemos diseñar páginas especiales para el procesamiento de órdenes de compra de sus productos, y recepción de mensajes
44. contamos con amplios salones distribuidos por áreas de desarrollo y dotados de materiales didácticos actualizados, así mismo contamos con baños individuales dentro de cada salón, parque infantil privado, áreas



Así mismo+ Verbo (41, 43, 44)  
Verbo + así mismo (42)

*Así mismo* desempenha a função de advérbio de afirmação e seu significado é equivalente a “também”.

A análise das concordâncias de *mismo* indica que essa palavra desempenha tanto a função de substantivo (Artigo Definido + *mism\**), como a de adjetivo (Determinante + *mism\** + Substantivo) e a de advérbio (*así mismo*). Também pode ser encontrada em expressões idiomáticas (*da lo mismo*) e utilizada como intensificador (Substantivo/ Advérbio/Pronome + *mismo*).

Sintetizando, a análise das concordâncias de “mesmo” indica que essa palavra desempenha tanto a função de substantivo (Artigo Definido + *mesm\**), como a de adjetivo (Determinante + *mesm\** + Substantivo) e a de conector (Mesmo + Verbo no Gerúndio/ mesmo + assim + Verbo Conjugado). Também pode ser encontrada em expressões idiomáticas (“dá na mesma”) e utilizado como intensificador (Substantivo/Adjetivo/Advérbio/Pronome + mesmo).

## 2.1 Elaboração e aplicação das atividades

Com base nos padrões obtidos a partir do processo analítico descrito acima, serão agora apresentadas as atividades elaboradas para o ensino dos diferentes usos de *mismo*.

A atividade que descrevemos a seguir foi inicialmente elaborada para alunos avançados, mas foi também utilizada com alunos intermediários (Capítulo II, Quadro II).

A preparação desses exercícios foi motivada, por um lado, pelo uso inadequado dessa palavra pelos alunos e, por outro, por tratar-se de uma questão não abordada nos livros didáticos.

Para a elaboração das atividades foram utilizados alguns dos aspectos descritos na seção de obtenção e análise de concordâncias, como mostramos no quadro a seguir:

**Quadro IV: Diferenças e semelhanças dos padrões de mesmo e *mismo*.**

S E M E L H A N Ç A S	<p><b>A) Mesmo como adjetivo</b> Determinante+mesm*+ substantivo Art.determinado + mesm*+ nome próprio</p> <p><b>B) Mesmo como substantivo</b> <b>b1) Para expressar igualdade ou fazer uma comparação</b> Verbo + Artigo Determinado + mesm* + que Verbo + Artigo Determinado + mesm*</p> <p><b>b 2) Mesmo para expressar indiferença</b> Dar + no(a)+ mesmo(a)</p> <p><b>b 3) Para indicar um referente anafórico</b> Artigo determinado + mism* + verbo + sinal de pontuação + conjunção copulativa/disjuntiva</p> <p><b>C) Mesmo como intensificador (função enfática)</b> pronomes sujeito substantivos advérbios de lugar advérbios de tempo adjetivos + mesm* verbos advérbios de frequência de negação de modo</p> <p><b>D) Mesmo para explicitar uma ação reflexiva</b> Pronome Pessoal Tônico + mesm*</p>	<p><b>A) <i>Mismo</i> como Adjetivo</b> Determinante+mism*+ substantivo Art.determinado + mism*+ nome próprio</p> <p><b>B) <i>Mismo</i> como substantivo</b> <b>b1) Para expressar igualdade ou fazer uma comparação</b> Verbo + Artigo Determinado + mism* + que Verbo + Artigo Determinado + mism*</p> <p><b>b2) <i>Mismo</i> para expressar indiferença</b> <i>Dar</i> + Artigo Neutro+ <i>mismo</i> Artigo Neutro + <i>mismo</i> + dar</p> <p><b>b3 ) Para indicar um referente anafórico</b> Artigo Determinado + <i>mism*</i> + Verbo sinal de pontuação conjunção copulativa / disjuntiva Pronome Demonstrativo + <i>mism*</i> + Verbo</p> <p><b>C) <i>Mismo</i> como intensificador (função enfática)</b> pronomes sujeito substantivos + <i>mism*</i> advérbios de lugar advérbios de tempo</p> <p><b>D) <i>mismo</i> para explicitar uma ação reflexiva</b> Pronome pessoal tônico +mism* <i>uno</i> + mism*</p>
D I F E R E N Ç A S	<p><b>E) Mesmo para indicar adição/inclusão</b> F) Nem mesmo para expressar exclusão G) Assim mesmo/ mesmo assim H) Mesmo em orações concessivas</p>	<p><b>E) <i>Mismo</i> com sentido de “também”</b></p>

Os usos possíveis de *mismo* não são tratados formalmente nos livros didáticos contemplados no presente trabalho. No entanto, recentemente Díaz (1999) publicou *Prácticas de Gramática Española para Hablantes de Português: Dificultades Generales*. Essa obra foi pensada como material complementar do livro didático e possui 10 capítulos, cada um dos quais trata de forma contrastiva um assunto considerado difícil para luso-falantes. O capítulo 6 é dedicado aos usos de “mesmo” e *mismo*. Em primeiro lugar, o autor explicita os usos compartilhados em espanhol e português: “adjetivo”, “adjetivo substantivado” e “advérbio que acompanha advérbio”. Cada uso é ilustrado por um exemplo breve e sua tradução. Na última parte da apresentação teórica, Díaz elenca uma lista de usos de “mesmo” que não ocorrem em espanhol e sua tradução, mas não dá exemplos. Por último, há exercícios estruturais e de tradução. Trata-se, portanto, de uma metodologia tradicional composta por duas etapas: apresentação e prática .

Metodologicamente, a atividade que mostramos a seguir difere da elaborada por Díaz por tratar-se de uma apresentação indutiva e experiencial na qual os alunos descobrem e sistematizam os diferentes usos de “mesmo” e *mismo* a partir da observação e análise de concordâncias.

O objetivo desta atividade é conscientizar os alunos de que, embora ambas as línguas compartilhem determinados usos da palavra em questão, outros não são equivalentes.

## 2.2 Folha de exercícios

1) *Una misma palabra puede tener más de un significado, como sucede con "mesmo" en portugués. Utilizamos tipos de letras diferentes para agrupar algunos usos de "mesmo". Para que puedas identificar más fácilmente esos usos, hemos elaborado un lista para que asocies cada ocurrencia de "mesmo" y su definición:*

- A. adjetivo que indica igualdad
- B. sustantivo equivalente a "a mesma coisa" utilizado para expresar igualdad o para hacer una comparación
- C. enfatizar pronombres sujeto, sustantivos, adverbios de lugar e adverbios de tiempo
- D. enfatizar adjetivos, verbos y adverbios de frecuencia, de negación y de modo
- E. explicitar una acción reflexiva
- F. enfatizar una inclusión o exclusión, con un significado semejante a "nem sequer"
- G. conector concesivo equivalente a "embora"
- H. para indicar inclusión o adición

1.	ch em agosto especial para a Folha Ao	Mesmo	tempo que a dança brasileira deixa
2.	liberdade de escolha e cada voto tem o	mesmo	peso, seja qual for a região do p
3.	revista diz, com bom humor, que seria o	mesmo	que ir ao supermercado fazer um
4.	derbund, tende a ter alta qualidade. O	mesmo	vale para muitos produtos da Edmar garam a 10%.
5.	<u>Paulo Maluf recomeçou ontem</u>	<u>mesmo</u>	<u>a atuar politicamente. Depois de s</u>
6.	<u>país. O resto das fita és feito aqui</u>	<u>mesmo</u>	<u>, geralmente em fábricas de fundo de quinta</u>
7.	<u>cortar em quadradinhos com uma faca</u>	<u>mesmo</u>	<u>. Mas o mais tradicional é assar</u>
8.	<u>irma Pereira'', de 1994. Mas, como ele</u>	<u>mesmo</u>	<u>afirma, não há nada em sua obra de</u>
9.	<u>idioma. Em 1945, "crack" (escrito assim</u>	<u>mesmo</u>	<u>, em inglês) era Leônidas, o Diaman</u>
10.	<u>Angeles e adjacências, Ru Paul gostou</u>	<u>mesmo</u>	<u>Da versão tropical do mundo. A d. Estamos e</u>
11.	<u>to, extremamente sedutor. Muito bonito,</u>	<u>mesmo</u>	<u>. O fotógrafo Sérgio Pagano foi ma</u>
12.	<u>muitos puxa-sacos. Mas nunca, nunca</u>	<u>mesmo</u>	<u>, cometa o crime de abrir sua própria</u>
13.	<u>Entretenimento, sim. Facilidade? Não</u>	<u>mesmo</u>	<u>. Essas são as principais características</u>
14.	<u>inho de reconciliação do Brasil consigo</u>	<u>mesmo</u>	<u>Nada mais eficaz, então, do que iniciar</u>
15.	<u>poesia é o leitor, o homem que vê a si</u>	<u>mesmo</u>	<u>na obra, o homem que se esforça por</u>
16.	<u>mecanismo não conseguiu recuperar nem</u>	<u>mesmo</u>	<u>50% dos recursos investidos na obr</u>
17.	<u>financiamento de até 36 meses. E nem</u>	<u>mesmo</u>	<u>assim as vendas decolaram.</u>
18.	<u>tando numa diferença de R\$ 889 milhões.</u>	<u>Mesmo</u>	<u>que sejam computadas as despesas</u>
19.	<u>entre US\$ 25 bilhões e US\$ 28 bilhões.</u>	<u>Mesmo</u>	<u>que prevaleça a estimativa mais pessimista</u>
20.	<u>está gravando. Flávio José afirma que,</u>	<u>mesmo</u>	<u>fazendo sucesso no interior nordes</u>
21.	<u>idade desse argumento, ele informa que,</u>	<u>mesmo</u>	<u>recebendo, não parou de fazer oposição</u>
22.	<u>os escreveram há cem, 200 anos, ou até</u>	<u>mesmo</u>	<u>horas antes de seu feitio, e conse</u>
23.	<u>Cingapura, Tailândia, Malásia e até</u>	<u>mesmo</u>	<u>as Filipinas. Como nossa memória</u>
24.	<u>r, viaja muito e só pensa em reeleição.</u>	<u>Mesmo</u>	<u>o Plano Real é obra do governo Itamar</u>
25.	<u>"O mercado brasileiro tende a crescer</u>	<u>mesmo</u>	<u>sem aumento significativo da renda</u>

### 2) *Observa ahora las concordancias de "mismo" y responde:*

1. *¿La palabra "mismo" tiene el mismo significado en todas las ocurrencias?*
2. *Si la respuesta a la pregunta 1 es NO, haz una lista con los diferentes significados. Utiliza el ejercicio anterior como modelo*

1.	la silla, su infaltable riñonera Kipling, una campera negra del	mismo	color que sus pantalones, zapatillas de gamuza y el enorme bolso
2.	Storni genera entre los aficionados a la poesía no alcanza el	mismo	nivel entre el público general.
3.	o abril de 1999 una conferencia de productores. "No es lo	mismo	", interviene Boero
4.	"Estos siempre hacen lo	mismo	, gastan y gastan plata en la campaña y después no hacen nada.
5.	En ese caso, lo primero es dejar el coche ahí	mismo	y te vuelves a casa corriendo...
6.	claramente como... en concreto, en mi barrio, ahora	mismo	, en estos momentos, yo sé de una gata que está cuidando



### 3. OBTENÇÃO E ANÁLISE DAS CONCORDÂNCIAS DE *MIENTRAS* E *EN CUANTO*

Nesta seção explicaremos como foram elaboradas as atividades com *mientras* e *en cuanto*.

A motivação para a preparação deste material foi a necessidade de complementar a informação oferecida pelo livro didático que estava sendo utilizado na época (*Ven 2*), que não contempla as dificuldades específicas do aluno brasileiro de espanhol. Essas dificuldades se originam, talvez, no fato de que, em português, “enquanto” equivale a *mientras*. Por outro lado, *en cuanto* e “enquanto” estabelecem relações temporais em ambas as línguas, mas seu valor semântico é diferente, uma vez que, em espanhol, *en cuanto* indica que uma ação ocorre imediatamente após outra e não simultaneamente. Outra diferença importante é que, em português, “enquanto” pode ter valor adversativo ou concessivo, e esse valor é conferido por *mientras* em espanhol.

O objetivo da atividade que apresentamos no fim desta seção é que o aluno descubra o significado e o uso desses conectores oracionais.

#### A) *Mientras*

Para obter a lista de concordâncias, foi feita uma busca a partir da palavra *mientras* e foram obtidas 3477 ocorrências. Para fins de análise, utilizaram-se as primeiras 1000 ocorrências. Nesta primeira listagem, determinou-se que o co-texto seria de 5 palavras à direita e cinco à esquerda do nódulo. A seguir se reproduz um trecho dessa listagem de concordâncias:

1. millones y medio de muertos, mientras cinco millones de afganos debieron exilia
2. nos, deberían continuar inalteradas mientras reinen los presentes índices inflacion
3. reconocimiento firme de su crédito. Mientras ello no ocurra la deuda no
4. como una estrella polar fija, mientras pueden cambiar sus tácticas. En
5. ival por las puntas y lo consiguíç. Mientras tanto, los Tilos, desbordado, sustentado
6. reció una suspensiçn de dos fechas, mientras que Oscar Acosta, el primer expulsado,
7. quier propuesta de caza de ballenas mientras no se incorpore al seno de la un codazo
8. n incluidos en este nuevo sistema, mientras que quienes tienen más, siguen
9. d de la cancha, sólo emergía Zapata mientras Astrada ratificaba el mal momento que
10. ble (pese a la escasez de ensayos), mientras que el coro estable, preparado por
11. Bueno, mientras tanto nos va a dar algunas noticias

Ordenando-se está seqüência tomando como referência principal a primeira palavra à direita (1R), obtém-se a seguinte listagem:

12. d de la cancha, sólo emergía Zapata mientras Astrada ratificaba el mal momento
13. de dos millones y medio de muertos, mientras cinco millones de afganos debieron aplic
14. codazo sin pelota a Gamboa, mientras el árbitro Biscay se hacía el distraído.

15. reconocimiento firme de su crédito. Mientras ello no ocurra la deuda no rechazar  
 16. quier propuesta de caza de ballenas mientras no se incorpore al seno de la inmutable,  
 17. como una estrella polar fija, mientras pueden cambiar sus tácticas. En la mereci  
 18. una suspensión de dos fechas, mientras que Oscar Acosta, el primer expulsado,  
 19. en incluidos en este nuevo sistema, mientras que quienes tienen más, siguen impecable  
 20. (pese a la escasez de ensayos), mientras que el coro estable, preparado por cuando  
 21. nos, deberían continuar inalteradas mientras reinen los presentes índices inflacionar  
 22. Bueno, mientras tanto nos va a dar algunas noticias Elisa  
 23. ival por las puntas y lo consiguió. Mientras tanto, los Tilos, desbordado,

As concordâncias assim ordenadas evidenciam a colocação *mientras que e mientras tanto*. Por essa razão, solicitaram-se listas com as seguintes palavras de busca: 1) *mientras que*, 2) *mientras tanto* e 3) *mientras* quando não aparecesse seguido de *tanto* ou de *que* (*mientras ~tanto/~que*).

Como a palavra de busca é um conector que vincula orações entre si, o co-texto foi ampliado de 5 para 15 palavras à direita e 15 à esquerda, de forma a permitir a análise do tipo de relação semântica que se estabelece entre esses elementos. As 3 listas contêm 1000 ocorrências ordenadas alfabeticamente em torno da primeira palavra a direita (1R) do nóduo.

a) *Mientras* para indicar que duas ações ocorrem simultaneamente

24. el parlamentario nacional Orlando Contreras Pulido, desató la cinta protocolar,	mientras	Fucho Tovar presenciaba satisfecho el acto.
25. ¿Le duele ver cómo Barrionuevo y usted van a la cárcel	mientras	los otros condenados siguen en libertad?
26. Me falta el tiempo para probarle que ellostuvieron imaginación sobrada	mientras	se les dejó manifestarla, es decir, mientras fueron dueños de su vida.
27. "Por lo general se dice que las tortugas	mientras	desovan miran a la luna y con las aletas posteriores cavan un nido
28. Este intento de ensayo no es literatura de dormitorio por haberlo escrito	mientras	devoraba un paquete de canelitas Gamesa sobre mi cama

Mientras + verbo conjugado no Indicativo (27, 28)  
 Mientras + frase nominal+ verbo conjugado no Indicativo (24, 25)  
 Mientras + pronome oblíquo + verbo conjugado no Indicativo (26)

Nessas ocorrências *mientras* indica a simultaneidade de duas ações e seu sentido é de “durante o período/ ao mesmo tempo”. Em 27, por exemplo, as tartarugas olham a lua e, **ao mesmo tempo**, desovam. Em 26, eles tiveram imaginação **durante o período** no qual lhes foi permitido manifestá-la.

b) *Mientras* para introducir una condição

- |   |          |   |
|---|----------|---|
| 29. Por eso la envidia trata de promoverla, anulando el esfuerzo de los excelentes. | Mientras | haya comparación, habrá envidia. La única superación de la envidia es que no puede                            |
| 30. Así es, en realidad, y continuará siéndolo                                      | mientras | los salarios agrícolas y los precios de los productos agrícolas sean muy bajos en relación al de los equipos. |
| 31. La segunda era dejar de lado cualquier posibilidad de acuerdo                   | mientras | dure la amenaza del paro, enfrentando a un grupo de presión que de acuerdo con                                |

Mientras + verbo conjugado no subjuntivo (29, 31)  
 Mientras + frase nominal+ verbo conjugado no subjuntivo (30)

O padrão nessas ocorrências difere do anterior pelo fato do verbo da sentença introduzida por *mientras* estar conjugado no modo subjuntivo. O uso desse modo confere ao enunciado um sentido condicional ausente nos exemplos 24 a 28.

c) *Mientras* com sentido adversativo

- |   |          |   |
|---|----------|---|
| 32. Cristal sólo llevó 20 puntas de barristas,  | mientras | los chiclayanos sí hicieron mancha y colocaron dos banderolas gigantes,   |
| 33. Otro de los aspectos en controversia es el arma con la que la Policía afirma se repelió su accionar,  | mientras | los familiares del infortunado aseguran que éste desconocía totalmente como manipular un arma.  |
| 34. Son dos vocaciones históricas: una pone énfasis en la armonía personal, y por eso la tradición grecorromana enfatizó el "ethical push",           | mientras | el cristianismo enfatiza lo que está más allá de la persona, y el "ethical pull".   |
| 35.   | Mientras | a las golpeadas mayorías se les sigue exigiendo sacrificio, y se convierte a la disciplina fiscal en una virtud e imperiosa necesidad; para un sector éstos son momentos de esplendor y despilfarro |
| 36. que hasta ahora ha mostrado un trato inequitativo, ya que a los perredistas que cierran avenidas fundamentales, como Periférico, no los molestan, | mientras | a otros ciudadanos les echan directamente a los granaderos". Atendiendo a lo dicho por Arce Islas, la petición al instituto local elect   |
| 37. durante enero y febrero del año pasado fueron 22 robos bancarios,   | mientras | actualmente ya son 34, en menos de 60 días. Según datos proporcionados por la Procuraduría General de Justicia de   |



Mientras + frase nominal + verbo conjugado no indicativo (32 a 34)  
 + frase preposicional + verbo conjugado no indicativo (35, 36)  
 + frase adverbial + verbo conjugado no indicativo (37)

Nessa seqüência de concordâncias (32 a 37), o padrão apresenta algumas diferenças em relação ao da seqüência anterior. Em primeiro lugar, parece que *mientras* vai seguido sempre de um grupo nominal, preposicional ou adverbial e o verbo está conjugado somente no modo indicativo.

Nesses casos, a noção de simultaneidade fica menos evidente ou desaparece. Em 34, embora a simultaneidade seja possível, é pouco evidente. O falante/escritor parece focalizar a oposição entre (e não a simultaneidade de) duas vocações históricas: uma que enfatiza a harmonia pessoal e outra que enfatiza aquilo que está além da pessoa.

Em 37, por exemplo, observa-se que *mientras* estabelece um vínculo entre as duas orações que não indica simultaneidade de ações, já que compara fatos ocorridos em anos diferentes (o número de roubos ocorridos no ano anterior com os do ano em curso). Em 33, as duas opiniões podem ter sido manifestadas ao mesmo tempo, mas parece que a intenção do autor/falante é focalizar a oposição de opiniões (opinião da Polícia X opinião da família da vítima) e não a simultaneidade da exteriorização das mesmas.

d) *Mientras que*

Foram encontradas 986 ocorrências, o que representa 28% do total.

38. Los estudios epidemiológicos han mostrado que los pueblos que mejor toleran la ingestión son los nórdicos,	mientras	que algunas tribus africanas, que no utilizan leche en su alimentación habitual no la toleran en su mayoría.
39. La raíz posee geotropismo positivo porque crece en dirección a la tierra,	mientras	que el tallo tiene geotropismo negativo porque se desarrolla en dirección contraria de la gravedad.
40. El comportamiento de los primeros se conoce como comportamiento de territorialidad,	mientras	que el de los segundos se denomina comportamiento de migración.
41. a declarar a por lo menos 72 personas, se concluyó que los cinco médicos tienen responsabilidad por lo que se les rescindió el contrato de trabajo	mientras	que a otros dos solamente se les hizo un extrañamiento y se aplicó una nota de demérito en su contra. El delegado regional del Imss, Rica
42. Al primero le hace saber la verdadera calidad de su obra, sus fallas, sus aciertos,	mientras	que al segundo le explica los méritos de un libro, las razones por las cuales debe comprarlo. Alrededor d
43. n la camiseta amarilla y negra de Peñarol.	Mientras	que algunos señalaron su alegría (Jorge Lepra, Juan José Bentancor, Alem, etc) no tuvieron más opción que

44. La audiencia del conjunto de los diarios españoles de información general ha ido disminuyendo en los últimos años, mientras que ha aumentado la de la prensa deportiva y los suplementos dominicales, según se desprende del estudio
45. El dióxido de carbono procede del aire atmosférico y entra por los estomas en las plantas terrestres, mientras que es tomado del agua en las plantas acuáticas. El proceso de fotosíntesis es muy complejo y se cumple en dos etapas:

Mientras + que + frase nominal + verbo no indicativo (38 a 40, 43)  
 Mientras + que + frase preposicional + verbo no indicativo (41, 42)  
 Mientras + que + verbo no indicativo (44, 45)

Assim como nas analisadas em A2, nessas ocorrências (38 a 45) *mientras* parece estabelecer mais uma relação de oposição de idéias, fatos ou ações do que de simultaneidade.

Em 42, por exemplo, é pouco provável que uma mesma pessoa possa falar coisas diferentes a duas pessoas ao mesmo tempo. A ênfase parece recair na diferença do que é dito para cada uma delas e não na simultaneidade dos atos de fala. Em 44, as duas ações (*disminuir x aumentar*) podem ser simultâneas (ambas ocorreram nos últimos anos); no entanto, *mientras* parece indicar algo mais do que simultaneidade. Essa impressão talvez seja dada pela oposição no significado dos verbos. Essa explicação tentativa também pode ser aplicada a 39, onde o escritor descreve o crescimento da raiz e do caule de uma planta. De fato, pode se esperar que o crescimento do caule e da raiz se dêm simultaneamente. Mas este não é o tema sobre o qual o falante/escritor deseja informar, e sim a direção do crescimento de ambas as estruturas, que está em oposição (cresce em direção ao chão X cresce em direção oposta).

e) *Mientras tanto* e *Mientras +*,

Foram encontradas 284 ocorrências, representando 8 % do total.

46. De permitírmelo mis actividades de la misma jornada no faltaré al importante encuentro. Mientras tanto, quedo a sus órdenes.
47. Sin embargo, sus propios familiares expresaron que no harán ningún tipo de declaración a los medios de comunicación. Mientras tanto, para la defensa de los supuestos secuestradores, llegó un abogado procedente de
48. Nadie sabe cuando acabara esta carrera loca por escapar de la miseria. Mientras tanto, no queda mas remedio que seguir esperando,
49. estaciones del legislador cuentan con el aval del presidente Menem. Otras fuentes

- |  |          |   |
|--|----------|---|
| del menemismo,   | mientras | tanto, aseguraron en los últimos días que el alejamiento del ministro era casi un hecho.  |
| 50. Sin dudas el día llegará en que la Helms Burton pasará a ser historia; pero  | mientras | tanto, aún sin lograr sus objetivos, prohíbe, sanciona, daña, a cubanos, norteamericanos y al resto del mundo.  |
| 51. moria, obligados a aceptar al tiempo como algo inexplicable; a beber, en pequeñas dosis, el néctar del pasado. Resignémonos  | mientras | tanto, como sugiere Dumas, a probar todas las noches esas pequeñas rebanadas de muerte que nos ofrece el sueño.   |
| 52. El nuevo orden global ha significado cambios tecnológicos en los procesos de producción y en la manera como se genera, almacena y distribuye una variedad de información a través de una red de cómputo. | Mientras | , las más importantes funciones de coordinación y planeación de las economías nacionales han sido trasladadas al mercado mundial y a los principales centros comerciales y de servicios localizados en los países |
| 53. Manuel Huertas, condenó la agresión y calificó de "curioso" que "quienes solicitan de los partidos democráticos gestos de distensión no prediquen con el ejemplo".                                       | Mientras | , un comunicante anónimo asumió el sábado en una llamada a Euskadi Información la autoría del ataque a una sede del PSE en San Sebastián  |
| 54. Sobre el mostrador había un teléfono celular y un llavero con una pequeña pelota de rugby: los ladrones se llevaron ambas cosas.   | Mientras | , los otros dos desvalijaban a las ocho personas que ocupaban la mesas del centro del salón.  |

Mientras (início de oração) + tanto + verbo no indicativo  
+ vírgula

*Mientras tanto* e *Mientras*, vinculam duas orações estabelecendo uma relação de simultaneidade entre ambas. Diferentemente do que foi observado em A, ambas introduzem um processo que ocorre simultaneamente a outro mencionado previamente.

#### B) *En cuanto*

Para poder entender o comportamento e os usos de *en cuanto* como conector oracional, fez-se uma busca do corpus como um todo.

O trecho de concordâncias que a seguir (1 a 13) foi extraído dessa listagem, que se obteve tomando como palavra de busca a locução *en cuanto*. Antes de iniciar a busca, determinou-se que o co-texto seria de cinco palavras à direita e cinco à esquerda do nódulo. Obtiveram-se, ao todo, 1268 ocorrências. Basta uma rápida olhada para notar que *en cuanto* é frequentemente seguido da preposição “a”.

1. iano y sobre todo que los acaten también en cuanto a las investigaciones que ellos
2. nión se pactó comenzar a negociar la paz en cuanto el nuevo presidente asuma el cargo.
3. ntido de enseñar castellano en catalán. En cuanto al conflicto de los cavistas con la
4. sado miércoles en Francfort por el BCE. En cuanto al tipo de remuneración, estará muy
5. ma de Cien años de soledad es paradójica en cuanto a la historia de Macondo -que dura
6. ses. Lo primero es elaborar el programa. En cuanto a tender la mano, ya le digo que
7. estaurantes (3,1%) y la enseñanza (2,4%).En cuanto a los sectores que más han contri
8. r en los primeros puestos de su segmento en cuanto a ventas se refiere. La reciente
9. de la competencia. El cuadro es correcto en cuanto a información aunque no destaque
10. sentantes del sector privado industrial.En cuanto a su entrevista con el canciller
11. lico. Puedo inclusive hablar por radio". En cuanto al plebiscito, sostuvo que "los
12. que vive el país; notablemente precisa, en cuanto marca una línea de trabajo para
13. os obispos de la Conferencia Episcopal, en cuanto a la forma de lograr la

Ao ordenar a listagem alfabeticamente tomando como referência principal a primeira palavra à direita (1R) da palavra-chave, e como referência secundária a segunda à direita, (2R) é possível agrupar todas as ocorrências de *en cuanto* + *a* (14 a 24). Observam-se também ocorrências nas quais *en cuanto* é seguido de um substantivo (25) ou de um verbo conjugado (26). É importante mencionar que das 1268 ocorrências de *en cuanto* no corpus completo, 1009 correspondem a *en cuanto* + *a*, o que representa 79,6% do total.

14. sentantes del sector privado industrial.En cuanto a su entrevista con el canciller
15. ma de Cien años de soledad es paradójica en cuanto a la historia de Macondo -que dura
16. os obispos de la Conferencia Episcopal, en cuanto a la forma de lograr la reconcili
17. iano y sobre todo que los acaten también en cuanto a las investigaciones que ellos re
18. r en los primeros puestos de su segmento en cuanto a ventas se refiere. La recien
19. de la competencia. El cuadro es correcto en cuanto a información aunque no destaque
20. ses. Lo primero es elaborar el programa. En cuanto a tender la mano, ya le digo que
21. staurantes (3,1%) y la enseñanza (2,4%). En cuanto a los sectores que más han c
22. sado miércoles en Francfort por el BCE. En cuanto al tipo de remuneración, estará a
23. ntido de enseñar castellano en catalán. En cuanto al conflicto de los cavistas con
24. lico. Puedo inclusive hablar por radio". En cuanto al plebiscito, sostuvo que "los
25. nión se pactó comenzar a negociar la paz en cuanto el nuevo presidente asuma el
26. que vive el país; notablemente precisa, en cuanto marca una línea de trabajo para

#### a) *cuanto* seguido da preposição “a”

A seguir reproduzimos algumas concordâncias de *en cuanto* + *a*:

- |  |           |   |
|--|-----------|---|
| 27. leches que contengan gérmenes patógenos o sus toxinas.     | En cuanto | a los gérmenes banales, en el caso de leches pasteurizadas, sólo admite un tenor menor a 100.000/ml |
| 28. tiempo mostró que el error químico era de tal magnitud     | en cuanto | a los resultados, que fue reemplazado por otras técnicas ahora en boga                              |
| 29. dado los adelantos que actualmente hay                     | en cuanto | a tecnicidad y  |
| 30.  | en cuanto | a una mejor atención al usuario   |
| 31. Tadjman ya sabemos que es una ideología de separación.     | En cuanto | a Milosevic, es una persona que puede tener una influencia  |
| 32. o sabemos quién es la persona que está a nuestro lado.     | En cuanto | a nosotros mismos, nos imaginamos transparentes   |
| 33.  | en cuanto | a lo sacrificado que puede ser  |
| 34. compuesto por delgadas fibrillas radiales, con borde liso; | en cuanto | a su diámetro puede variar entre 7 y 12 centíme   |
| 35. que nos dio el primer impuesto                             | en cuanto | a algunos problemas que presentaba y que cier   |

- |   |           |  |
|---|-----------|--|
| 36. controles muy exhaustivos   | en cuanto | a cómo está esa sangre que se dona, pero   |
| 37. vegetales que estarán bien diferenciados de los demás                             | en cuanto | a que en toda su cadena de producción se prescinde del uso de agroquímicos                 |
| 38. las dos cosas para complacer a los dos públicos".                                 | En cuanto | a si le afecta que haya quienes atribuyen sus  |
| 39. Ignorar opiniones y sugerencias.  | en cuanto | a aportar algo, bueno, es como preguntarle a Stalin o Hitler, si quiere                    |
| 40. lisina que, por el contrario, está en cantidades muy altas, combinándose muy bien | en cuanto | hace a incrementar el valor biológico, en mezclas de 20% de soja y 80% de harina de trigo. |
| 41. pueden contener restos de insectos o sus huevos.                                  | En cuanto | hace al tenor vitamínico y mineral, es pobre.  |

As concordâncias 27 a 40 indicam que *en cuanto* seguido da preposição “a” é um conector com significado equivalente ao de “em relação a” ou “no que se refere a”. Os padrões encontrados estão esquematizados no quadro que segue:

en cuanto + a + grupo nominal (27 a 30)  
 en cuanto + a + nome próprio (31)  
 en cuanto + a + pronome pessoal (32)  
 en cuanto + a + verbo no infinitivo (39)  
 en cuanto + hace + a + verbo no infinitivo (40, 41)  
 en cuanto + a + cómo/si/que + verbo conjugado (36 a 38)

Foram encontradas duas ocorrências em que *en cuanto* não é seguido imediatamente da preposição “a”, e sim do verbo *hacer* conjugado na terceira pessoa (40 e 41). O significado e o uso, no entanto, são equivalentes ao de *en cuanto + a*.

#### b) *En cuanto* com valor temporal

- |  |           |  |
|--|-----------|--|
| 42. por caídos, se vuelven quejumbrosos y lanzan un grito          | en cuanto | alguien los voltea para hurgarlos. Las nacio   |
| 43. En la reunión se pactó comenzar a negociar la paz              | en cuanto | el nuevo presidente asuma el cargo. El golpe   |
| 44. El gordo trabaja sobre seguro:                                 | en cuanto | investigue nuestra situación de dinero, antes y después de la muerte de la vieja, tiene la clave |
| 45. que por un segundo me miraron, un dejo de burla.               | En cuanto | el viejo se alejó, articulé: Permiso   |
| 46. habían tenido el coraje de articular.                          | En cuanto | le dije que la quería, un prodigioso cambio se produjo en Milena                                 |
| 47. esperó hasta que tocaran a su puerta para protestar.           | En cuanto | apareció el primer censor en su mira periodística se lanzó a la lucha                            |
| 48. tribus más septentrionales acogieron el caballo con entusiasmo | en cuanto | comprendieron su manejo y  |

Nos exemplos 42 a 48, *en cuanto* introduz uma ação que ocorre imediatamente após uma outra. Em 47, por exemplo, o conector indica que em primeiro lugar “apareceu um censor” e que imediatamente após seu aparecimento “o jornalista se lançou à luta”. O conector pode ser seguido de um verbo conjugado no modo indicativo (42, 45, 46, 47, 48) ou no subjuntivo (43, 44). O presente do subjuntivo, nesses casos, tem valor de futuro.

en cuanto + verbo conjugado no subjuntivo (44)/indicativo (47, 48)  
 en cuanto + grupo nominal+ verbo conjugado no subjuntivo (43)/indicativo (42, 45)  
 en cuanto + pronome átono + verbo conjugado (46)

c) *En cuanto* para relativizar ou explicar

Neste bloco analisamos as ocorrências nas quais *en cuanto* funciona como um conector que relaciona o dito com algo referido anteriormente. A seguir se apresentam os três padrões observados e se discutem algumas possíveis diferenças semânticas entre eles.

c1) *En cuanto* + verbo

49. consideran inadecuado utilizar el vocablo "elementos" del Estado utilizado por otros autores,	en cuanto	ello implica una concepción del Estado sólo
50. Es un poder centralizado	en cuanto	emana de un centro de decisión política clar
51. orregirlos. Por otro lado, es una cuestión psicológica	en cuanto	es pertinente preguntarse si los errores son
52. to es porque el surrealismo como movimiento artístico	en cuanto	es la suprema ausencia de
53. El concepto de bien común tiene un carácter objetivo,	en cuanto	está determinado, en sus elementos fundamentales por la realidad esencial
54. También algo puede ser valioso en el sentido de que "contribuye" a la formación de un valor (valor contributivo). Por ejemplo, el brazo es valioso	en cuanto	forma parte de un cuerpo. En cambio algo tien
55. la realidad que vive el país; notablemente precisa,	en cuanto	marca una línea de trabajo para superar los a
56. supuestos anuales, tarea cada vez más difícil	en cuanto	más se prolonga la crisis de los p
57. Afirma que los chicos escriben y progresan en la medida en que están motivados,	en cuanto	no pierden el interés por lo que hacen y en tanto su tarea tiene pleno significado
58. y en ese conflicto ellos estaban con los asalariados	en cuanto	éstos reivindicaban "por medios evolutivos"
59. Si se proclaman pedagogos, se agazapan detrás de los maestros para saltar y denunciarlos como represores	en cuanto	éstos intentan enseñar algo. Si se

*en cuanto* + verbo no indicativo (49 a 59)

Nas ocorrências acima (49 a 59), o conector *en cuanto* parece permitir ao falante introduzir um elemento ou informação nova que relativiza, limita ou explica algo dito anteriormente. No exemplo 54, o escritor/falante utiliza o conector para explicar o que entende por “valioso”. Este poderia ser substituído por *en el sentido de que*, que o próprio enunciador utiliza na oração anterior. É interessante observar que, em 57, o falante/escritor utiliza 3 conectores semanticamente equivalentes: *en la medida en que*, *en cuanto* e *en tanto* para explicar as condições que promovem a escrita e o progresso do aluno.

c2) *En cuanto* + substantivo

60. los Estados Unidos retomaron las políticas imperialistas más tradicionales, depositando su confianza en las fuerzas armadas de Latinoamérica	en cuanto	bastión contra la influencia cubana y comunista en general.
61. Se sentía contento manejando; se lo oía cantar y silbar. Sin embargo, su impaciencia lo convertía en un mal conductor, no para los otros automovilistas o el peatón, sino para sí mismo	En cuanto	dueño del automóvil. Si se le descomponía, lo abandonaba en cualquier parte.
62. Para el investigador social individual que se siente como parte de la tradición clásica, la ciencia social es la práctica de un oficio.	En cuanto	hombre que trabaja sobre problema esenciales, figura entre los que rápidamente se impacientan y se cansan de discusiones
63. el papa,	en cuanto	papa, no puede cometer error pues se halla cumpliendo su misión, pero cuando se equivoca, ya no es el papa;
64. A su vez, cumple una tarea útil al especificar que el Estado	en cuanto	tal no tiene un fin en sí mismo, sino que está al servicio de la sociedad y de las personas que la integran,
65. más, cabe señalar que los Estados miembros participan	en cuanto	tales, en el proceso de revisión o reforma de la Constitución Federal, ya sea

Nas concordâncias 60 a 65, *en cuanto* desempenha um papel muito semelhante ao descrito em c1, ou seja, é um conector que introduz um novo elemento que explica, limita ou relativiza o dito anteriormente. O padrão, no entanto, é diferente, uma vez que o conector antecede um substantivo e não um verbo. No que se refere ao seu significado, em 61 o falante/escritor parece utilizar o conector para introduzir uma oração que delimita ou especifica um conceito já mencionado. Nesse caso, trata-se do conceito que o escritor/falante

tem de um mau motorista. Ser um mau motorista pode envolver mais de uma atitude errada: um mau motorista pode, por exemplo, desrespeitar algumas leis de trânsito e ao mesmo tempo respeitar outras. Por outro lado, nem todos os maus motoristas desrespeitam as mesmas leis, e alguns podem ser perigosos para os transeuntes, enquanto que outros são um perigo para outros carros. Outros, ainda, podem ser considerados maus motoristas por não cuidarem adequadamente do veículo. *En cuanto*, no nosso exemplo, introduz um elemento que permite ao falante/escritor indicar que, de todas as possibilidades citadas, ele se referirá ao mau motorista na **sua condição** de dono de carro.

Em 64, 65, a presença de *tal/tales* remete a um referente anafórico que é sempre um substantivo. Assim, em 64 *tal* tem como referente *Estado*, e em 65 *tales* indica *Estados miembros*.

<p>En cuanto + substantivo (60 a 63) En cuanto + tal (64, 65)</p>
---

### c3) *En tanto y en cuanto*

66. otros no tememos las soluciones incorrectas en tanto y en cuanto ellas revelen una actividad auténtica del pen  
67. e para otorgarles el poder, que conservarán en tanto y en cuanto cumplan con ese mandato de desarrollarlo.

É importante colocar que só foram encontradas duas ocorrências desse tipo (66, 67). Nesse caso, diferentemente dos anteriores (c1 e c2), *en tanto y en cuanto* parece ter um valor condicional semelhante a *siempre que*. Essa sensação talvez se deva ao fato do verbo nas duas ocorrências estar conjugado no modo subjuntivo.

<p>En tanto + y + en cuanto + verbo conjugado (66,67)</p>
---

### d) *en + cuanto*

Na lista de concordâncias, foi encontrada uma única ocorrência na qual *cuanto* não é um conector oracional (68), mas sim um adjetivo que indica totalidade. Como adjetivo, varia em gênero (69, 70) e número (71), o que não ocorre quando exerce função de conector. Os exemplos 69 a 71 foram extraídos de uma lista de concordâncias de *en cuant\** para permitir a inclusão de todas as formas [cuanto(s), cuanta(s)] do adjetivo.



68. etirada del Estado, que impuso o intervino hasta ahora en cuanto precio existió en esa actividad, lo que generó
69. chica cualquiera sino una hija de bancario, diplomada en cuanta academia de artes domésticas floreciera en la
70. menor, es Juan Ricardo Mussa, conocido por anotarse en cuanta interna exista: fue candidato a
71. «Pienso en particular, dijo, en aquellos de las tierras de primera evangelización y en cuantos no tienen miedo en afrontar riesgos y

en + cuant\* + sustantivo + verbo no indicativo (68, 71 )  
 en + cuant\* + sustantivo + verbo no subjuntivo (69, 70)

### 3.1 Elaboração e aplicação das atividades

Com base nos padrões obtidos a partir do processo analítico descrito acima, serão agora apresentadas as atividades elaboradas para o ensino dos diferentes usos de *mientras* e *en cuanto*.

A atividade que descrevemos a seguir foi inicialmente elaborada para alunos intermediários (Capítulo II, Quadro II) para complementar a informação contida nos livros didáticos.

A seguir apresentamos de forma esquemática os padrões utilizados para elaborar as atividades. No caso de *en cuanto*, entre parênteses encontram-se expressões equivalentes em português.

A) *En cuanto*

a) *En cuanto* seguido da preposição “a” (no que se refere a, com relação a)

en cuanto + a + frase nominal (27 a 30)  
 en cuanto + a + nome próprio (31)  
 en cuanto + a + pronome pessoal (32)  
 en cuanto + a + verbo no infinitivo (39)  
 en cuanto + hace + a + verbo no infinitivo (40, 41)  
 en cuanto + a + cómo/sí/que + verbo conjugado (36 a 38)

b) *En cuanto* com valor temporal (assim que)

en cuanto + verbo conjugado no subjuntivo (44)/indicativo (47, 48)  
 en cuanto + frase nominal+ verbo conjugado no subjuntivo (43)/indicativo (42, 45)  
 en cuanto + pronome átono + verbo conjugado (46)

c) *En cuanto* + verbo (na medida em que, já que, porque)

*en cuanto* + verbo no indicativo (49 a 59)

d) *En cuanto* + substantivo (na qualidade de, como)

*en cuanto* + substantivo (60 a 63)  
*en cuanto* + tal (64, 65)

A) *Mientras*

a) *Mientras* para indicar que duas ações ocorrem simultaneamente

*Mientras* + verbo conjugado no Indicativo (27, 28)  
*Mientras* + frase nominal+ verbo conjugado no Indicativo (24, 25, 26)

b) *Mientras* para introduzir uma condição

*Mientras* + verbo conjugado no subjuntivo (29, 31)  
*Mientras* + frase nominal+ verbo conjugado no subjuntivo (30)

c) *Mientras* com sentido adversativo (?)

*Mientras* + frase nominal + verbo conjugado no indicativo (32 a 35)  
 + frase preposicional + verbo conjugado no indicativo (36)  
 + frase adverbial + verbo conjugado no indicativo (37)

d) *Mientras que*

*Mientras* + que + frase nominal + verbo no indicativo (38 a 40, 43)  
*Mientras* + que + frase preposicional + verbo no indicativo (41, 42)  
*Mientras* + que + verbo no indicativo (44, 45)

e) *Mientras tanto*

## Mientras + tanto + verbo no indicativo

Na elaboração das atividades de apresentação e prática de *en cuanto*, é preciso considerar as diferenças e semelhanças com o conector “enquanto” em português.

Segundo a Gramática de Usos do Português (Neves, 1999, p. 800):

“A característica das relações temporais marcadas por “enquanto” é a simultaneidade. O significado básico de “enquanto” é “ao mesmo tempo que”, ou “durante o tempo em que”, o que implica estados de coisas durativos. “

Essa simultaneidade pode favorecer a minimização - ou até a anulação – da relação temporal e a aquisição de um valor de **cotejo** ou **contraste**. Esse valor, em tese, ocorre no caso de todas as correlações possíveis de tempos verbais:

“...para a indicação de contraste é muito comum o emprego da locução “enquanto que”. Essa locução, diferentemente da conjunção “enquanto”, dá, prioritariamente, uma indicação contrastiva, não temporal, embora esteja implicada alguma simultaneidade dos estados de coisas implicados.” (Neves, 1999, p. 800)

Essa descrição de Neves coincide com a descrição de *mientras* apresentada acima, que assim como “enquanto”, estabelece uma relação temporal que indica simultaneidade e pode também adquirir um valor de contraste ou comparação.

Como vimos nesta seção, *en cuanto* também estabelece uma relação temporal, mas seu valor semântico é diferente, uma vez que indica que uma ação ocorre imediatamente após outra e não simultaneamente. Outra diferença importante com o português é que *en cuanto* é utilizado para relativizar ou explicar algo dito anteriormente, mas nunca tem valor adversativo ou concessivo (valor de cotejo ou contraste).

Esta atividade foi elaborada para alunos intermediários como uma alternativa à apresentação sugerida no livro didático, neste caso “Ven 2”. *En cuanto*, com valor temporal, é introduzido no diálogo que dá início à Unidade 13. Posteriormente, na seção na que se explicitam os conteúdos gramaticais, os autores fornecem a seguinte explicação:

*Tiene el mismo uso que CUANDO. Significa “en el mismo momento en que” o “inmediatamente después de que”.*  
*En cuanto vengas tú, me voy yo.”*

No entanto, o material não contém exercícios escritos nem orais, que permitam ao aluno utilizar essa estrutura. Outros aspectos que consideramos deficitários foram, por um lado, o fato do livro abordar apenas um dos usos de *en cuanto* e, por outro, o de não considerar as dificuldades específicas do aluno brasileiro de espanhol, já mencionadas na seção anterior.

### 3.2 Folha de exercícios

1. *Observa las oraciones con “mientras” y “en cuanto” y completa el cuadro con la información que falta:*

1.		Mientras	aguardaba el resultado, recorrió con detenimiento todas las curvas apreciables de la mujer, la tersura de su piel, la suavidad de su cabello
2.	Muchos fantasean con que podría ser revolucionaria en la enseñanza y hasta para que ejecutivos superocupados mastiquen informes	mientras	Almuerzan
3.	es decir, paró nada más que	mientras	Me probaba los pantalones en la tienda.
4.	Durante las cortas vacaciones,	mientras	Su acompañante se dedicaba a las caminatas, Terminó de leer una vida de Raimundo III de Trípoli
5.	Después de mirar varias horas el cielo se aprecia que	mientras	algunas configuraciones Desaparecen bajo el horizonte otras nuevas surgen.
6.	En esa oportunidad, se hablaba de que los establecimientos serían construidos por particulares, los que tendrían a su cargo la administración,	mientras	que los gastos de los internos correrían por parte del Estado, y la seguridad por personal del Servicio Penitenciario.
7.	El turismo interno está muy duro, muy pocas personas vienen al Paraguay,	mientras	que muchos compatriotas viajan al exterior en goces de vacaciones, donde dejan miles de dinero, explicó Oscar Raúl
8.	En 1918 los anglo- árabes entraron en Bagdad. Los turcos habían sido totalmente vencidos.	Mientras	tanto en Asia oriental y el Pacífico, los japoneses vieron la posibilidad de arrebatar a Alemania sus posesiones coloniales.
9.	Es cierto que la causa continúa su trámite, pero	mientras	tanto el ladrón continúa también su propio trámite, dedicándose imperturbablemente a su oficio.
10.	creo que los norteamericanos somos en ese sentido muy espontáneos.	En cuanto	a bailar, no soy un gran bailarín, pero algo sé.
11.	Allí el olorcito del sancochado inquieta a cualquiera.	En cuanto	a alojamientos, existen por lo menos una veintena de hostales y hospedajes
12.	un ataque que ya podría producirse	en cuanto	el general Wesley Clark, comandante de las fuerzas de la Alianza en Europa, lo determine.
13.	David dice que nos mudaremos	en cuanto	encontremos un lugar apropiado
14.	Es un poder centralizado	en cuanto	emana de un centro de decisión política claramente definido
15.	Por ejemplo, el brazo es valioso	en cuanto	forma parte de un cuerpo
16.	El papa,	en cuanto	papa, no puede cometer error pues se halla cu
17.	Lo cual ha demostrado que ustedes,	en cuanto	representantes del pueblo español, están maduras para ejercer

	<i>Estructura</i>	<i>Significado</i>
<b>Mientras</b>	+ tanto	
		Introduce una idea opuesta/complementar
	+ verbo conjugado	
<b>En cuanto</b>	+ verbo conjugado	Inmediatamente después
	+ a	
	+ verbo	
		en la medida en que
	+ sustantivo	

2) Clasifica las oraciones que siguen utilizando la información del cuadro anterior:

**Exemplo:**

**En cuanto** a acabar con el déficit fiscal, en este momento hay dos teorías económicas que parecen tener asidero entre los dirigentes de gremios y analistas

**EN CUANTO + A = EN LO QUE SE REFIERE A/ CON RELACIÓN A**

1. En la reunión se pactó comenzar a negociar la paz **en cuanto** el nuevo presidente asuma el cargo.
2. la institución policial, que antes que ofrecer una garantía a la población pareciera que se muestra nuevamente presa de los intereses políticos. **Mientras tanto** continúan los grandes asaltos, los robos de vehículos, las violaciones, los casos no esclarecidos, que aumentan el temor de las person
3. Después pienso, **mientras** seguimos andando, que he dicho una tontería:
4. Un informe divulgado ayer indica que **mientras** al final de la década pasada se presentaron 2.500 homicidios comunes, el año pasado se registraron 2.450
5. que abundan los jabalíes, corzos y zorros y, especialmente, las aves: cernícalo, buitre leonado, cuervo, jilguero o abubilla, son fáciles de localizar. **En cuanto** a anfibios y reptiles, ocupan sus hábitats naturales lagartijas, ranas, salamandras, culebras de agua o víboras hocicudas.
6. Sin embargo, su impaciencia lo convertía en un mal conductor, no para los otros automovilistas o el peatón, sino para sí mismo **en cuanto dueño** del automóvil.

3) Completa con **en cuanto**, **mientras**, **mientras tanto** o **mientras que** (no todas estas formas aparecen en las oraciones)

1. de acuerdo a su política de calidad se compromete a fabricar calzados en el renglón seguridad, que satisfagan plenamente sus necesidades y exigencias \_\_\_\_\_ a calidad, precio y servicio
2. "Parece que fue ayer", dice \_\_\_\_\_ mira el calendario y se apresta a desplazarse a Caracas (Venezuela), en donde residen siete de sus quince hermanos

3. *El concepto de bien común tiene un carácter objetivo, \_\_\_\_\_ está determinado, en sus elementos fundamentales, por "la realidad esencial de la existencia humana, puesto que consiste en el complemento*
4. *\_\_\_\_\_ algunos funcionarios sacaban de los gaveteros los documentos secretos y los quemaban, nosotros temíamos que los norvietnamitas rompieran l*
5. *puede decirse que se encuentran más cerca de los productos de panadería, \_\_\_\_\_ los bizcochos y facturas con dulces o azúcares están más próximos a los de confitería por su sabor dulce y mayor grado de fermentación.*

#### 4. OBTENÇÃO E ANÁLISE DAS CONCORDÂNCIAS DE “AUNQUE”

Como no caso de *mientras* e *en cuanto*, a preparação deste material foi motivada pela necessidade de complementar a informação do livro didático, que apresenta os três conectores oracionais na mesma unidade. O objetivo, nesse caso, é que o aluno descubra o significado e o uso de “*aunque*” a partir da observação e análise de concordâncias.

A busca de *aunque* no corpus de espanhol completo resultou numa lista de 4753 ocorrências. Por tratar-se de um número muito elevado de dados, foram analisadas as primeiras mil ocorrências. Como a palavra de busca é um conector que vincula elementos oracionais ou orações entre si, considerou-se apropriado aumentar o co-texto de 5 para 15 palavras à direita e 15 à esquerda, de forma a permitir a análise do tipo de relação semântica que se estabelece entre esses elementos.

A seguir se reproduz um trecho da listagem de concordâncias:

1. con los zapatos. Te piden 150 dólares y más. En Nueva York venden los Church ingleses a doscientos.	Aunque	debo decir que algunos boliches se están apiolando. He visto camisas chinas más baratas que allá : a 18 mangos de puro alg
2. iones indispensables, aprovechándose de la experiencia que en ocasiones, en nuestro país ha permitido que el hecho consumado,	aunque	sea ilegal, termine siendo aceptado. Se advierte, pues, que algunos de estos establecimientos, por no decir muchos, p
3. la victoria a un bando, pero construir una paz estable, es mucho más difícil y requiere desde luego mucho tiempo.	Aunque	hace rato que no le escuchamos, estoy seguro que permanece en línea desde El Cairo, Antonio Alonso.
4. nunciado deficit. Las importaciones de 1991 habrían totalizado 8.024,5 millones de dólares, la cifra más alta desde 1981,	aunque	en los primeros once meses del año pasado más de 2.200 millones de dólares de compras al exterior correspondieron a biene
5. el Palacio de Hacienda señalaron que en el primer trimestre cumplimos en exceso, aun si no computamos las privatizaciones,	aunque	pagamos el aguinaldo. También confiaron en que el próximo trimestre se cumplir sin problemas, sobre todo si t
6. alimentos elaborados cuyas bases están constituidas por harinas que se hacen fermentar como en panadería. En otras ocasiones,	aunque	en menor escala, esa fermentación es muy poco notable o puede estar ausente. Tienen gran diversidad de formas y nombres d
7. un límite temporal significativo: el día 1 de abril de 1991. En principio, toda deuda que haya vencido antes de esa fecha o,	aunque	venciera con posterioridad, tuviera su causa o título anterior a ella, queda comprendida en la ley. Y decimos toda de



8. ro se adoptarán para frenar aquel flagelo que es hoy toda una amenaza para la credibilidad pública en el sistema democrático.

Aunque quizá la omisión más significativa y por eso mismo más sugestiva, haya sido toda referencia al malhadado proyecto de refo

Observa-se que a sentença introduzida por *aunque* pode aparecer em qualquer posição dentro da oração. Assim, em 1, 3 e 8 o conector aparece em posição inicial, antecedido por um ponto final. Quando a oração que contém o conector está inserida na oração principal, encontra-se normalmente entre vírgulas (7, 8).

Observa-se também que à esquerda do conector há frequentemente um verbo conjugado no modo indicativo (3, 5) ou subjuntivo (8, 7). Em 6, no entanto, o verbo não está presente.

A partir dessas primeiras observações, decidimos reagrupar a lista de concordâncias tomando como referência principal a primeira palavra à direita (1R), e como referência secundária a segunda à direita (2R). Isso nos permite separar mais facilmente as ocorrências nas quais *aunque* está seguido de um verbo daquelas nas quais o segmento introduzido pelo conector não contém verbo.

Como o verbo pode estar antecedido por um grupo nominal constituído por: [determinante + (adjetivo) + substantivo], o ordenamento alfabético tomando como referência principal a primeira palavra à direita permite agrupar os determinantes de um mesmo tipo. Esse procedimento facilita a separação da listagem em duas: uma contendo todas as ocorrências de *aunque* seguido de verbo, e outra na qual o conector está inserido num segmento oracional sem verbo. Trechos de as ambas listagens podem ser vistos a seguir:

#### A) *Aunque* + Verbo no Subjuntivo

9.		Aunque	carezca de dinero la gente hace cualquier esfuerzo por aprovechar tan largo descanso
10.	súbditos creyeron que la contrapartida de la casta gobernante era real,	aunque	contuviera elementos imaginarios
11.	"Supongo que si los candidatos representan a la opinión pública,	aunque	sea a un sector minoritario, es lógico que se presenten.
12.	un botiquín bien preparado puede utilidad fundamental en una situación como la mencionada,	aunque	su poseedor no conozca a pleno el uso de algunos componentes de acción heroica. El acondicionamiento de los elementos
13.	A los de al lado les gusta el gobierno,	aunque	no lo comenten, salvo por una foto del
14.	que automáticamente causaba temor: bloodhound, perro de sangre.	Aunque	no lo parezca, esa mitología lo convirtió en el gran incomprendido de las huestes caninas,
15.	Esto quiere decir que hay un progreso de la conciencia moral,		

- que vislumbra horizontes cada vez más amplios,
16. Por todo esto debe sufrir mucho el profesor presidente,
17. el mensaje que un enamorado grabó alguna vez sobre la superficie de cemento:
18. Pero si a ese muchacho no le gusta lo que va a hacer como por ejemplo: médico o abogado, por mucho que estudie y
- aunque no los pueda alcanzar. En esta época se han cometido horrores inmensos, mayores
- aunque no lo demuestre.
- aunque me rechaces, aunque no me comprendas, yo te quiero .
- aunque se llegue a graduar, nunca va a ser un buen médico o abogado

Aunque + grupo nominal + verbo no subjuntivo (12)  
 + pronome pessoal átono + verbo no subjuntivo (17, 18)  
 + verbo no subjuntivo (9, 10, 11)

### B) Aunque + Verbo no Indicativo

19. Aunque del caos se hizo el Universo, cuesta creer que de este infierno pueda sobrevenir el orden. Sobre todo, porque en los último
20. se acurrucó por unos minutos en uno de los pliegues del foso que rodeaba al palacio y supo encontrar la forma de escapar,
21. el fruto de la palmera Elaeis guineensis L. o Elaeis melanococa, y es parecida en su composición al aceite de coco,
22. Hemicelulosas.
23. tal vez con alguna relación con Los fantásticos o Paren el mundo, mucho mayor a Hello Doly o Mame.
24. Enfrente vive la señora de Botelli, que
25. Y
26. quiere merecer las alabanzas que recibe". El hombre perfecto quiere saber que las merece,
27. Mañana llegará el turno de pensar en Godridge,
28. El primer encuentro se realizará con el secretario general del PSOE, Joaquín Almunia,
29. El Ibañismo dominaba en esta Segunda Junta y,
30. Las economías de tipo rudimentario, basadas en la caza, recolección y pesca,
- aunque el impacto lo dejaría inválido para el resto de su vida.
- aunque tiene más ácido oleico que éste
- Aunque su nombre sugiere algún parentesco con la celulosa, nada tienen que ver con ella
- Aunque tiene un final feliz, este enfrentamiento entre madre e hija es un planteo universal que permitirá que cada espectador saque su
- aunque tiene un buen pasar gracias a tres hijas modistas, no se ha despojado de su pañuelo gris y sus medias negras de campesina gringa, y trota humildeme
- aunque no lo dicen con todas las letras, admiten que la moda de los asaltos a bares y restaurantes "está volviendo a imponerse".
- aunque no se las den.
- aunque la escasa exigencia a que fue sometida hasta ahora no es lo ms recomendable para sus aspiraciones. No es culpa suya, cla
- aunque no se confirmó que la reunión tuviera lugar hoy por la tarde como se había previsto en un primer momento.
- aunque se siguió hablando de socialismo, el gobierno tomó una nueva orientación,
- aunque correspondían a sociedades con un mínim de desarrollo tecnológico para dominar el paisaje, causaron modificaciones

Aunque + grupo nominal + verbo (22, 27)  
 + pronome pessoal átono + verbo (26, 29, 30)  
 + verbo (23, 24, 30)

Nas concordâncias 9 a 30, *aunque* é um conector subordinante com valor concessivo que relaciona dois elementos oracionais que contêm informação que o falante considera contraditória ou limitante. Na oração introduzida por *aunque* o falante/escritor expõe as razões pelas quais considera que não deveria ter de, ou não deveria ser possível, expor os elementos da oração principal (Matte Bom, 1992). Assim, em 17, por exemplo, o fato do falante/escritor ser rejeitado (*me rechaces*) e não compreendido (*no me comprendas*) é o motivo pelo qual ele considera que expressar seu afeto (*te quiero*) é inesperado ou não deveria ser possível.

É importante notar que os padrões são os mesmos tanto para os verbos conjugados no modo indicativo como para os conjugados no subjuntivo. Segundo Matte Bom (1992), “quando a informação apresentada por *aunque* é nova para o interlocutor, ou quando é apresentada como nova, o verbo da oração concessiva está no Indicativo, embora também se encontrem usos de *aunque* seguidos de tempos virtuais (futuro o condicional). Por outro lado, quando a informação mencionada na oração concessiva introduzida por *aunque* não constitui informação nova (por se tratar de algo que os dois interlocutores já sabem e aceitam, ou porque o enunciador não dispõe de elementos que lhe permitam informar, ou quando o enunciador não quer informar), o verbo está no subjuntivo. Também está no subjuntivo quando a informação tem caráter hipotético (já que formular uma hipótese é evocar a relação sujeito-predicado, sem apresentá-la como informação).

Tomemos, por exemplo, a seguinte concordância:

1. Así, pues, suele calificarse de consumista a toda actitud de consumo estimulado y diversificado, aunque se trate de un consumo de bienes que realmente -y no superficialmente- resuelvan importantes problemas de confort o de ef
2. e reflexiones filosóficas a otras que son pretexto para anécdotas, recuerdos o impresiones de las más diversas especies. Pero aunque se trata, desde luego, de textos no escritos originalmente para formar un todo, hay una intención unificadora además del
3. El afiche -reproducido por este diario- en el cual se lee: Por favor, abrázame aunque tenga SIDA; yo no puedo contagiarte, es un ejemplo de esos temores. Si una adecuada encuesta demostrara fehacient
4. sar 28 años con la nariz pegada a la carcomida partitura. El Profesor, como el gigante Pandafilando de la Fosca Vista, que aunque tiene los ojos en su lugar y derechos, siempre mira al revés, como si fuese bizco, y esto lo hace él de maligno y por pon

Vejamos agora, com mais atenção, os textos dos quais foram extraídas estas sentenças:

1. “Así, pues, suele calificarse de consumista a toda actitud de consumo estimulado y diversificado, **aunque se trate** de un consumo de bienes que realmente - y no superficialmente - resuelvan importantes problemas de confort o de eficiencia, y respondan a una gama de opciones no trivial.

Pero peor aún, y más distorsionante, es la extrapolación apresurada del concepto de consumismo al ámbito de la cultura. Veamos, por ejemplo, la definición de consumismo que dan las sociólogas Teresa Sirvent y Silvia Brusilovsky, en el marco de un estudio socio-cultural:”

Nesse trecho extraído de um texto publicado na seção de cultura de um jornal, o autor define o que normalmente se entende por consumismo: “*consumo estimulado y diversificado, aunque se trate de un consumo de bienes que realmente -y no superficialmente- resuelvan importantes problemas de confort o de eficiencia, y respondan a una gama de opciones no trivial*”. Ao utilizar o subjuntivo, o autor parece indicar que o consumo inclui tanto a aquisição de bens supérfluos, como a daqueles que, **como tudo mundo já sabe**, resolvem problemas importantes. Trata-se, portanto de informação que o autor considera compartilhar com seus leitores.

## 2. Enciclopedias para ciegos caminantes

Héctor Alvarado

“Es una colección irregular y heterogénea: desde cuentos y relatos fantásticos hasta historias truculentas, o acerbas, sobre la vida pequeño burguesa; de reflexiones filosóficas a otras que son pretexto para anécdotas, recuerdos o impresiones de las más diversas especies. Pero aunque se trata, desde luego, de textos no escritos originalmente para formar un todo, hay una intención unificadora además del ordenamiento alfabético de los textos, como si fueran entradas de algún volumen de referencia. De hecho, la imagen del lector ideal de esta Enciclopedia está, probablemente, en una pintura muy famosa del flamenco Pieter Bruegel, el Viejo, ejecutada a”

Esse trecho faz parte de uma resenha crítica do livro *Enciclopedias para ciegos caminantes* de **Héctor Alvarado**. A publicação de resenhas em jornais coincide geralmente com o lançamento de um novo título no mercado. Por tratar-se de um lançamento recente, poucas pessoas devem conhecer a obra. Por isso, provavelmente, na oração introduzida por *aunque* o uso do indicativo assinala que o autor está informando sobre uma característica da obra que considera ser informação nova para o ouvinte/leitor.

3. “Es posible sospechar que la población tiene a su alcance un grado bastante importante de buena información acerca del SIDA, y hasta cabe la hipótesis de que los errores se cometen por exceso de temor y no por defecto.

El afiche -reproducido por este diario- en el cual se lee: Por favor, abrázame **aunque tenga** SIDA; yo no puedo contagiarte, es un ejemplo de esos temores. Si una adecuada encuesta demostrara fehacientemente cuál es el grado de información de la gente, en distintos niveles sociales, económicos y culturales, podría llegar el momento de preguntarse si el avance del SIDA es producto de la desinformación o de la falta de voluntad de muchas personas para cambiar sus costumbres. Los fumadores, en general, no ignoran los peligros que el tabaco trae a la salud, a pesar de lo cual siguen fumando.”

Normalmente, o abraço é um gesto que indica certo grau de intimidade entre os indivíduos envolvidos na ação. Não é usual solicitar o abraço de um desconhecido, mas é freqüente entre amigos. É possível pensar que, no texto do outdoor, o falante está solicitando o abraço de um amigo que, como tal, já tem conhecimento da sua doença. O uso do subjuntivo, nesse caso, indica que a oração introduzida por aunque (ter Aids) não contém informação nova, já que se trata de alguma coisa que os dois interlocutores já sabem.

4. “Al Cuerpo Docente de la Primaria se agregó otro profesor, recibido con júbilo porque iba a dictar nada menos que música, reemplazando a una maestra que sólo sabía teclear el Himno y que se jubilaba después de pasar 28 años con la nariz pegada a la carcomida partitura.

El Profesor, como el gigante Pandafileando de la Fosca Vista, que **aunque** tiene los ojos en su lugar y derechos, siempre mira al revés, como si fuese bizco, y esto lo hace él de maligno y por poner miedo y espanto a los que mira ( Miguel de Cervantes ), convirtió a la música en otra disciplina castrense.

Clavaba su falso estrabismo en cada niño, muerto de pavor, para obligarlo a entonar la nota que él machacaba en el piano con frenesí.”

Nesse texto, o autor narra suas experiências como aluno de uma escola primária. No trecho acima, ele descreve um novo professor comparando-o com o gigante Pandafileando de la Fosca Vista, “que **aunque** tiene los ojos en su lugar y derechos, siempre mira al revés, como si fuese bizco”. Ao utilizar o indicativo, o autor considera que a informação sobre os olhos (*tiene los ojos en su lugar y derechos*) do professor é nova para o leitor/ouvinte.

### C) Aunque em elementos oracionais sem verbo

31.	El final del libro,	aunque	centrado en la familia, es polémico. La
32.	hay poblaciones también densas,	aunque	aisladas, fragmentadas,
33.	El sistema,	aunque	simple, merece alguna explicación.
34.	resultado es de casi increíble ascetismo y depuración,	aunque	nunca frío o inaccesible. Las obras que nuevamente contemplamos conservan s
35.	Insertas en un plan de ajuste, ellas se relacionan,	aunque	en forma indirecta, con las búsquedas de mayores ritmos de inversión o de producción por la simple razón que los
36.	Podían, en esencia, recomponer,	aunque	mínimamente, la monetización interna
37.	Acaso no era un eunuco,	aunque	pacífico y con la anatomía intacta? Por
38.	La fuerte,	aunque	peculiar, correspondencia del valor local de las divisas
39.	Entrando a conversar, la gente vale por lo que dice, de modo que yo,	aunque	pintor, paso por alto la traza cuando es atinada la reflexión, o cuando es útil, como la que ayer sometió
40.	un tono despreocupado en las palabras.	Aunque	sensible a cualquier reproche, dejó pasar el que había en la pregunta y atendió el elogio de su belleza. Halagada, se i

Aunque + grupo adverbial (35)/advérbio (36)

Aunque + adjetivo (37, 38, 40)

Aunque + substantivo (34)

A análise da lista indica que *aunque* pode ter à sua direita um advérbio, como em 36 (*minimamente*), ou um grupo adverbial. Assim, em 35, *en forma indirecta* é um grupo adverbial constituído por preposição + substantivo + adjetivo.

*Aunque*, nesses exemplos (31 a 40), reúne unidades menores que a oração. A relação semântica que se estabelece entre essas unidades é a de dificuldade, objeção ou limitação.

#### 4.1 Elaboração e aplicação das atividades

Com base nos padrões obtidos a partir do processo analítico descrito acima, serão agora apresentadas as atividades elaboradas para ilustrar os usos de *aunque*.

A atividade que descrevemos a seguir foi inicialmente elaborada para alunos intermediários (Capítulo II, Quadro II) e dá continuidade a atividade descrita na seção 3.1.

A seguir apresentamos de forma esquemática os padrões utilizados para elaborar as atividades:

1.

Aunque + grupo nominal + verbo no subjuntivo (12)  
 + pronome pessoal átono + verbo no subjuntivo (17, 18)  
 + verbo no subjuntivo (9, 10, 11)

2.

Aunque + grupo nominal + verbo no indicativo (22, 27)  
 + pronome pessoal átono + verbo no indicativo (26, 29, 30)  
 + verbo no indicativo (23, 24, 30)

3.

Aunque + grupo adverbial (35)/advérbio (36)  
 Aunque + adjetivo (37, 38, 40)  
 Aunque + substantivo (34)

Nos três padrões, *aunque* é um conector que une dois elementos oracionais (3) ou duas orações (1, 2) entre si, estabelecendo entre eles uma relação de objeção, contradição ou limitação. A escolha do subjuntivo (1) ou do indicativo (2) parece depender do tipo de informação contida na oração introduzida por *aunque*, do ponto de vista do escritor/falante: se ele considera que o leitor/ouvinte já conhece essa informação, ou se ele carece de elementos para poder informar, utilizará o modo subjuntivo. Quando o escritor/falante acredita estar passando uma informação nova, usa o modo indicativo.

Parte da atividade que mostramos a seguir foi elaborada a partir de informação extraída de listas de agrupamentos lexicais (*clusters*) de 3 e 4 palavras. Dessa lista foram selecionadas as 20 primeiras ocorrências, excluindo-se todos os agrupamentos que não contivessem a palavra *aunque*. A lista final pode ser observada na tabela abaixo:

N	Agrupamento (cluster ) de 3 palavras	Freq	N	Agrupamento (cluster) de 4 palavras	Freq.
1	aunque no se	58	1	aunque aún no se	9
2	aunque no lo	44	2	aunque el # de	7
3	aunque no es	29	3	aunque en algunos casos	6
4	y aunque no	28	4	aunque no lo parezca	6
5	aunque en el	26	5	aunque no lo sean	6
6	aunque a veces	25	6	aunque dicha posibilidad no	5
7	que aunque no	20	7	aunque es cierto que	5
8	aunque en la	18	8	aunque las malas lenguas	5
9	aunque sea un	15	9	aunque se trate de	5
10	aunque no la	14	10	aunque sea por la	5
11	aunque no sea	14	11	aunque varios de ellos	5
12	aunque sea por	14	12	aunque aclaró que no	4
13	aunque todavía no	14	13	aunque dejaron en claro	4
14	aunque aún no	13	14	aunque desde hace meses	4
15	y aunque la	13	15	aunque en este caso	4
16	y aunque se	13	16	aunque en la actualidad	4
17	aunque en este	12	17	aunque hasta el momento	4
18	aunque sea en	12	18	aunque la mayoría de	4
19	aunque yo no	12	19	aunque la pelota entró	4
20	en # aunque	12	20	aunque más no fuese	4

A tabela mostra os agrupamentos lexicais de 3 e 4 palavras e suas freqüências no corpus. O agrupamento *aunque no se*, por exemplo, aparece 54 vezes, e *aunque todavía no* 14 vezes. A partir desses dados é possível preparar atividades que permitam ao aluno utilizar agrupamentos ao invés de palavras isoladas, como mostraremos mais adiante.

## 4.2 Folha de ejercicios

A) *Observa los ejemplos y responde las preguntas:*

- 1) *¿Qué palabra(s) en portugués puede(n) substituir "aunque"?*
- 2) *¿Conoces sinónimos de "aunque" en español?*
- 3) *¿Qué modos verbales admiten las clausulas con "aunque"?*
- 4) *¿Qué relación hay entre el significado de los dos elementos unidos por "aunque"?*

- |     |  |        |  |
|-----|--|--------|--|
| 1.  | la llamamos Remedio Heroico.   | Aunque | burlesco, el mote es cariñoso.   |
| 2.  | frente a este seleccionado disciplinado,   | aunque | no definitivamente regular ni fervoroso, la Argentina jugará gran parte de sus posibilidades.  |
| 3.  | rivalidades que remontaban a veces hasta veinte años atrás, pero además existían -   | aunque | difusamente- proyectos distintos, formas diferentes de concebir la función de las FF   |
| 4.  | Quiso el azar que ese mismo día los Montero sufrieran un cortocircuito y la Nona,  | aunque | detestaba molestar, llamó a mi hermano Eduardo   |
| 5.  | Fuimos felices,  | aunque | no ganamos plata.  |
| 6.  | esas dos chicas parecen unas monadas,  | aunque | yo, querida, no pondría las manos en el fuego por nadie.   |
| 7.  | Nacida en Beirut,  | aunque | suene extraño, Hiraki, de 20 años, ingresó en el circuito profesional en   |
| 8.  | De la misma manera, los ingleses derrotaron a Churchill al día siguiente de la victoria de la Segunda Guerra Mundial.        | Aunque | a veces los necesitan, los anglosajones no quieren caudillos. En cambio, nuestro presidente  |
| 9.  | Hacia el final del interrogatorio, se encontró cómodo y seguro, como en una reunión de amigos, pensó (                       | aunque | después lo negara) que el señor de la gabardina era todo un caballero.   |
| 10. | Cantoni no tuvo otro remedio que aceptar el hecho consumado,   | aunque | no fuera de su agrado.   |
| 11. | El Profesor, como el gigante Pandafilando de la Fosca Vista, que   | aunque | tiene los ojos en su lugar y derechos, siempre mira al revés,  |
| 12. | Por favor, abrázame  | aunque | tenga SIDA; yo no puedo  |
| 13. | e reflexiones filosóficas a otras que son pretexto para anécdotas, recuerdos o impresiones de las más diversas especies Pero | aunque | se trata, desde luego, de textos no escritos originalmente para formar un todo, hay una intención unificadora además del ordenamiento alfabético de  |
| 14. | Así, pues, suele calificarse de consumista a toda actitud de consumo estimulado y diversificado,                             | aunque | se trate de un consumo de bienes que realmente -y no superficialmente- resuelvan importantes problemas de confort o de eficiencia, y respondan a una |



**B. Forma oraciones uniendo una proposición de la columna con números y otra de la columna con letras, como en el ejemplo:**

- |  |   |
|--|---|
| 1. Jacques Cain, un abogado que,   | a) esta es una de las acciones más sangrientas desde que, en mayo pasado, otra bomba explotó                                |
| 2. los comandos del GIA que operan en Argel y que han protagonizado varias acciones similares,                           | b) pueda parecer así.   |
| 3. Arrojó sin éxito un arma cortante hacia Videla cuando éste salía del gimnasio del penal,                              | c) no tiene nada que ver con Hawkins, estaba presente en la sala presidida por la juez Comparet-Cassani,                    |
| 4. De las nuevas licencias que salen a concurso en la Comunidad de Madrid dos pertenecen a la capital,                   | d) es una obra maestra, ¿no?  |
| 5. No lo hice de la noche a la mañana, <b>aunque</b>   | e) la rápida intervención de los guardias evitó males mayores.  |
| 6. Estados Unidos se recomienda ingerir productos lácteos 3 veces por jornada. Pero también hay otras fuentes de calcio, | f) sólo una de ellas tiene potencia suficiente para resultar atractiva para las empresas.                                   |
| 7. Geri Halliwell lanzó este martes su primer álbum en solitario, una mezcla pegadiza y ecléctica de ritmos pop, que     | g) no vaya a marcar la historia musical, se colocará probablemente en los primeros puestos de la lista de los más vendidos. |
| 8. "Quizá nunca llegue a exponerse en "El Prado"   | h) menos importantes. Son los vegetales verdes, algunas legumbres, pescados y frutas secas.                                 |

C) En el recuadro aparecen algunos agrupamientos lexicales (clusters) frecuentes con "aunque". Forma una oración con cada uno de ellos

N	cluster	Freq
1	aunque a veces	25
2	que aunque no	20
3	aunque sea un	15
4	aunque no la	14
5	aunque no sea	14
6	aunque es cierto que	5
7	aunque las malas lenguas	5
8	aunque se trate de	5

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

D. Completa los espacios en blanco con "mientras", "en cuanto" o "aunque".

1. Llámame a casa \_\_\_\_\_ escuches el mensaje.

2. ...él ha hecho un elogio del socialismo \_\_\_\_\_ coadyuvante fundamental...
3. Se puede hablar de proyecto de "felicidad", \_\_\_\_\_ esta palabra está un poco "cargada".
4. \_\_\_\_\_ejercía la docencia, en 1910, publicó sus primeros poemas: "El mundo rosarino" y "Monos y monadas"
5. ... seguirá lloviendo esta tarde \_\_\_\_\_ de forma más débil y dispersa
6. Zulemita dejó las primeras lágrimas y, \_\_\_\_\_ se enjugaba la mejilla derecha con un pañuelo, se dio vuelta hacia la pared.
7. \_\_\_\_\_ a Hollywood también abundan las historias de quienes aseguran haber observado, paseando por sus antiguas mansiones, a los espectros de Dean Harlow, de Rodolfo Valentino o de John Wayne.
8. Es un argumento bastante complicado, \_\_\_\_\_ parezca claro.
9. \_\_\_\_\_ el mozo se encarga del pedido, hace su declaración inicial, mirando el grabador sobre la mesa.
9. \_\_\_\_\_ se acomoda para darle el último toque a la noche y al porro, F. dice: "Al final te acostumbrás. Se vuelve algo simple, pero no hay que hacer las cosas de una manera mecánica, porque las haces mal.

## 5. ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

As atividades que apresentamos nesta seção diferem em vários aspectos do *Lexical Approach* (Lewis, 1993, 1997) e do *Lexical Syllabus* (Willis, 1990, 1993), descritos no capítulo 1. Em primeiro lugar, nenhuma dessas abordagens apresenta atividades com concordâncias. Em segundo lugar, o material desenvolvido por Willis tem por trás os resultados das pesquisas de um projeto de grande porte, o COBUILD, que deu origem ao dicionário e à gramática do mesmo nome. Por outro lado, a proposta didática desenvolvida por Lewis não fornece informação sobre o corpus utilizado nem sobre os procedimentos metodológicos adotados para sua análise. Isso torna os exercícios arbitrários, já que o autor não explicita os critérios que nortearam a elaboração do material. O trabalho apresentado aqui, por sua vez, satisfaz esses requisitos, já que fornece informação detalhada sobre o corpus e sobre os procedimentos metodológicos de análise adotados.

As atividades desenvolvidas no presente trabalho seguem os princípios propostos por Johns na Abordagem Movida a Dados, uma vez que elas permitem que o aluno encontre suas próprias respostas através da observação e análise de concordâncias, como explicamos no Capítulo 1.

No que se refere ao material didático utilizado para o ensino/aprendizagem de espanhol a brasileiros, o único livro que faz referência a um corpus lingüístico é o método Cumbre (Sánchez et al., 1998). Na apresentação da obra, os autores afirmam que "*una de sus características distintivas es la utilización de un corpus lingüístico elaborado por SGEL.*"

No entanto, uma análise mais detalhada do material mostra que ele não difere de outros métodos não baseados em corpus: o conteúdo está organizado segundo critérios funcionais, a introdução de temas gramaticais obedece ao seqüenciamento tradicional, os diálogos e as orações utilizados nos exercícios não são autênticos, e as práticas escritas consistem basicamente em exercícios estruturais de transformação ou de preenchimento de lacunas.

Dada a escassez de material desenhado com base nos princípios da LC e com o auxílio das suas ferramentas, consideramos que as atividades apresentadas neste capítulo representam uma contribuição original tanto para o ensino/aprendizagem de espanhol quanto para a LC.

## 6. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

### Questionário N° 1

Como explicamos no Capítulo 2, os dados do questionário N° 1 foram tabulados e expressos em porcentagem, como mostramos a seguir (A indica “Alunos”):

1) *Estudiar gramática:*

<i>Me gusta</i>	31,7 %	(12 A)
<i>Más o menos</i>	42,0 %	(16 A)
<i>No me gusta</i>	26,3 %	(10 A)

2) *Estudiar gramática me parece*

<i>Necesario</i>	86,8%	(33 A)
<i>A veces necesario</i>	7,9%	(3 A)
<i>Innecesario</i>	5,3 %	(2 A)

3) *¿Cuál es tu opinión acerca de las actividades que acabas de realizar? (Elige sólo una opción).*

<i>Interesante</i>	50,0 %	(19 A)
<i>no entendí nada</i>	8,0 %	(3 A)
<i>difícil</i>	21,0 %	(8 A)
<i>prefiero que el profesor me dé la regla</i>	21,0 %	(8 A)
<i>fácil</i>	-	-
<i>otros:</i>	-	-

4) *Marca una opción de cada columna:*

4a) *esta actividad me gustó porque:*

<i>da ejemplos de cómo el hablante nativo usa la lengua</i>	36,8 %	(14 A)
<i>me hace pensar</i>	26,4 %	(10 A)
<i>descubrí la regla solo</i>	21,0 %	( 8 A)
<i>es más difícil de olvidar</i>	15,8 %	(6 A)
<i>es entretenido</i>	-	-

4b) *esta actividad no me gustó porque:*

<i>es difícil debido a las oraciones incompletas</i>	39,5 %	(15 A)
<i>hay demasiados ejemplos</i>	28,9 %	(11 A)
<i>se pierde mucho tiempo</i>	10,5 %	(4 A)
<i>es aburrido</i>	10,5 %	(4 A)
<i>no sé cuál es su objetivo</i>	10,5 %	(4 A)

5) *¿Cómo trabajaste?:*

<i>todo el tiempo solo</i>	14,0 %	(5 A)
<i>siempre con uno o más compañeros</i>	26,0 %	(10 A)
<i>al principio solo y después con uno o más compañeros</i>	60,0 %	(23 A)

6) *Me gustaría seguir haciendo actividades de este tipo*

<i>Sí</i>	65,7%	(25 A)
<i>Me da igual</i>	8,0%	(3 A)
<i>No</i>	26,3%	(10 A)

Os dados indicam que a maioria dos alunos não gosta, ou gosta pouco, de gramática. No entanto quase 87 % considera que o conhecimento gramatical é necessário para melhorar seu desempenho em espanhol.

No que se refere às atividades, a metade dos entrevistados as considerou interessantes. Os outros 50% se dividiram entre os que as acharam difíceis e os que preferiram que o professor adotasse uma postura mais tradicional, fornecendo toda a informação.

Para mais da metade dos alunos os dois principais atrativos do trabalho com concordâncias foram: 1) exposição a exemplos produzidos por falantes nativos de espanhol em situações reais de comunicação e 2) fazer pensar. O fato de poder descobrir por si mesmos as regras foi mencionado por 8 alunos como um aspecto positivo, e 6 gostaram das atividades por considerar que facilitam a memorização.

Os aspectos negativos se referem principalmente à dificuldade de trabalhar com sentenças incompletas e ao elevado número de exemplos.

As respostas da pergunta 5 indicam que os alunos preferiram trabalhar em duplas ou em pequenos grupos. Apenas 5 alunos, pertencentes a diferentes turmas, optaram por trabalhar individualmente.

Como mostram as respostas à pergunta 6, apesar das dificuldades e dos aspectos negativos mencionados, mais de 60% dos entrevistados gostaria de continuar trabalhando com concordâncias.

As respostas obtidas parecem indicar que o tipo de atividade desenvolvida no presente estudo responde à necessidade, manifestada pelos próprios alunos na primeira pergunta, de aumentar o conhecimento gramatical. No entanto, o questionário não fornece informação que indique se trabalho com concordâncias torna a aprendizagem de gramática mais agradável para o aluno. Outra limitação do questionário é não ter oferecido ao aluno, nas perguntas 3 e 4, a possibilidade de manifestar sua opinião de forma mais precisa, incluindo respostas que

combinassem opções, como por exemplo, "difícil e interessante". Essa limitação explicaria por quê a porcentagem de entrevistados que gostaria de continuar fazendo esse tipo de trabalho é superior à dos que consideram os exercícios interessantes.

As respostas dos alunos foram reproduzidas sem modificações.

### **Questionário N° 2:**

O questionário N° 2, composto por 4 perguntas abertas, foi respondido por 16 alunos.

Ao serem interrogados sobre o que aprenderam nas atividades com concordâncias, 6 alunos (37,5 %) fizeram referência às diferenças entre português e espanhol:

- *hacer una diferenciación entre español y portugués*
- *la diferencia entre el uso de decir y hablar*
- *aprendí las diferencias entre español e portugués*
- *a usar correctamente las conjunciones, pues confunde con portugués*
- *aprendí las diferencias entre "mismo" y "mesmo"*
- *que mismo y mesmo tienen significado diferente y cada uno puede tener varios significados*

Outros 6 (37,5 %) entrevistados responderam que aprenderam a usar a palavra, ou palavras, focalizadas no exercício:

- *La diferencia entre el uso de decir y hablar*
- *Pienso que aprendí a diferenciar los diferentes usos de las expresiones decir y hablar,*
- *Aprendí cómo usar decir y hablar*
- *A usar correctamente las conjunciones, pues confunde con portugués*
- *Usar la palabra "mismo"*
- *Aprender los usos de "mismo"*

Por outra parte, 3 alunos (19 %) manifestaram dúvidas quanto à aprendizagem:

- *Pienso que aprendí a diferenciar los diferentes usos de las expresiones decir y hablar, mas no tengo seguridad de haber entendido la regla*
- *Creo que não aprendí mucho. No quedó muy claro.*
- *Al comienzo fue muy confuso, pero en la segunda parte quedó mas claro*

44 % (7 alunos) das respostas à segunda pergunta, que se refere às estratégias utilizadas para realizar a atividade, incluem palavras como observação, comparação, substituição e analogia:

- *De acuerdo con otras frases, por analogía*
- *Leyendo los ejemplos y palabras que podrían substituir*

- *Por observación y relacionando las oraciones*
- *Comparación*
- *Intenté substituir las expresiones*
- *Comparando con portugués*
- *A veces comparando con portugués pues no todas las veces tiene el mismo significado*

Outras respostas a essa mesma pergunta, embora não se refiram diretamente às estratégias utilizadas, apontam duas características importantes do trabalho com concordâncias: a descoberta e o trabalho cooperativo com os colegas:

- *Con varios ejemplos donde tuve que descubrir cada sentido en diferentes contextos.*
- *Tuve que crear las reglas yo misma a veces comparando con portugués*
- *Llegar a la regla por medio de muchos ejemplos. Es una forma de hacer pensar.*
- *Hablando y discutiendo con los colegas.*

O trabalho cooperativo também é mencionado nas respostas à pergunta 3 (De que forma você acha que aprende melhor?):

- *Discutiendo (com os colegas) y leyendo ejemplos*
- *Esta manera es mejor porque hago esfuerzo para descubrir el sentido de la frase. Además hablamos y practicamos mientras buscamos soluciones*
- *Trabajando con los colegas y teniendo muchos ejemplos*
- *Haciendo ejercicios escritos y después discutir con los compañeros*

Nas respostas tanto à pergunta 3, quanto à 2 e à 4, quatro alunos diferentes fazem referência ao fato do trabalho com concordâncias “fazer pensar”:

- *Así soy obligado a pensar. En una clase normal puedo distraerme*
- *Esta manera de hacer pensar juntamente con explicaciones del profesor*
- *Llegar a la regla por medio de muchos ejemplos. Es una forma de hacer pensar*
- *Me gustó este tipo de presentación gramatical porque me hace pensar*

As respostas à pergunta “O que você prefere: este tipo de atividade ou que o professor explique?”, indicam que quase a metade (44%) dos alunos optou pelo trabalho com concordâncias:

- *Ésta es mejor porque descubro como se usa*
- *Este tipo, porque es más difícil de olvidar.*
- *Este tipo de presentación porque la idea se fija.*
- *Con ejemplos podemos aprender solos y el profesor ayuda a solucionar dudas.*
- *Con este tipo de ejercicios, porque clases con reglas gramaticales son aburridas.*
- *Prefiero este tipo de ejercicio, son frases cotidianas que aprendemos más fácilmente, no son ejemplos/reglas sueltas, con las frases hay contexto.*
- *Prefiero ésta. Posteriormente el profesor explica como corrección*

Os motivos que levaram esses alunos a preferir o trabalho com concordâncias são a possibilidade de descobrir o significado de determinada palavra ou estrutura e observar como ela é utilizada. Para dois alunos, as atividades realizadas facilitam a memorização da informação (*más difícil de olvidar; la idea se fija*).

A outra metade dos alunos não manifestou preferências claras e considerou que tanto o trabalho com concordâncias quanto a explicação do professor são importantes:

- *Los dos son importantes., pero con los ejemplos aprendemos solos.*
- *Las dos son buenas.*
- *Creo que las dos cosas son importantes pues una técnica complementa la otra.*
- *Las dos, pero esta manera es mejor, pues tenemos más opciones de frases*
- *Los dos.*
- *Los dos, depende del contexto*
- *Prefero hacer primero los ejercicios y después oír al profesor*
- *Las dos formas, mas hay necesidad de explicaciones concretas*

Só um aluno manifestou preferência pela explicação do professor, por considerá-la mais fácil:

*Es más fácil cuando el profesor explica.*

As palavras "pensar", "descobrir" e "falar, discutir, trabalhar com colegas" aparecem como aspectos positivos em 31 % das respostas. Esses resultados indicam que, pelo menos alguns alunos, reconhecem nas atividades com concordâncias uma forma de aprendizagem que propicia a reflexão, a autonomia e o trabalho cooperativo com os colegas. Essa percepção confirma a explicação de Johns sobre os efeitos positivos da adoção dos princípios da Aprendizagem Movida a Dados, como explicamos na seção 2.1 do Capítulo 2.

### **Questionário N° 3**

O questionário 3 foi respondido por um único grupo composto por 6 alunos do Curso para Graduandos, nível avançado, que já tinham realizado anteriormente duas atividades com concordâncias. Neste caso foi solicitado aos alunos que escrevessem três aspectos positivos e três negativos referentes à atividade que acabavam de realizar.

Para 3 dos 6 alunos, os aspectos positivos do trabalho com concordâncias se relacionam ao fato de propiciar outras formas de aprendizagem:



- *Es más fácil aprender una cosa con la práctica que sólo con la teoría*
- *con esta actividad aprendo de otra forma que es más fácil y no "decorativa". Los alumnos juntos pueden descubrir los significados de las palabras "mismo" y la profesora no necesita decir todo sola. Entonces creo que esta es una manera mejor de aprender.*
- *A mí me gusta analizar las frases o que sea buscar de otra forma las reglas gramaticales que no sea visualizándolas en el tablero solamente. También trabajar en grupos es muy bueno para buscar respuestas ya que las ideas cambian de una persona para otra.*

O trabalho em grupo também é citado como fator positivo, como mostram os dois últimos exemplos acima e é também mencionado por outro aluno da seguinte forma:

- *Se aprende gramática y vocabulario*
- *Se aprenden las diferencias entre español y portugués*
- *Intercambio de ideas con los compañeros*

50% dos alunos se manifestaram em relação aos aspectos negativos, e todos eles coincidem em que o trabalho com concordâncias seria mais fácil se as sentenças fossem completas:

- *las frases estarían más fáciles de analizar si hubiera el contexto o por lo menos la frase entera, ya que muchas veces el significado cambia del portugués al español.*
- *Sería mejor con frases completas.*
- *Sería mejor si las oraciones fueran completas.*

Ao analisar as respostas do Questionário N° 1 mencionamos que uma limitação percebida era ele não ter contemplado a pergunta sobre se o trabalho com concordâncias torna a aprendizagem de gramática mais agradável para o aluno. No entanto, a resposta a essa pergunta pode ser encontrada no Questionário N° 3, que assinala que, para metade dos alunos, esse tipo de atividades representa uma forma nova e positiva de aprender gramática.

A partir das informações fornecidas pelos alunos, podemos concluir que pelo menos a metade dos alunos reage positivamente ao trabalho com concordâncias, e que alguns reconhecem nele uma forma diferente de aprender, que propicia a reflexão, a cooperação e a independência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo faz um fechamento do trabalho, retomando os seus pontos principais, apontando limitações e fazendo sugestões de pesquisa futura.

Conforme dito na Introdução, os professores de LEs em geral, e os de espanhol para brasileiros em particular, enfrentamos, às vezes, dificuldades em encontrar respostas precisas para determinadas perguntas ou dificuldades dos alunos. O material de consulta a disposição do professor (livros didáticos, gramáticas e dicionários) nem sempre fornece a informação procurada e, outras vezes, a explicação que encontramos resulta insuficiente, pouco clara ou não atende a nossos objetivos.

O trabalho descrito foi motivado justamente pela necessidade de oferecer aos meus alunos de espanhol uma alternativa para a aprendizagem de alguns fenômenos lingüísticos especialmente difíceis para falantes nativos de português. Para tanto foram aplicados conceitos e ferramentas da Lingüística de Corpus que possibilitam a descrição de padrões de uso de determinadas palavras ou estruturas.

Os objetivos específicos desse trabalho foram:

- descrever os padrões de uso de determinadas palavras ou estruturas que a experiência mostra serem problemáticos para alunos brasileiros de espanhol;
- organizar, a partir da descrição desses padrões, atividades didáticas;
- avaliar a reação dos alunos frente a esse tipo de atividades.

Com relação ao primeiro objetivo, a pesquisa revelou os padrões mais comuns de *decir/hablar/falar*; *mesmo/mismo* e *mientras/en cuanto/aunque* e dessa forma contribuiu também com uma descrição lingüística desses pontos.

No que diz respeito ao segundo objetivo, as atividades foram desenvolvidas como material adicional de cursos de espanhol como língua estrangeira que adotam enfoques comunicativos de ensino/aprendizagem. Sua aplicação não respondeu a um cronograma preestabelecido e foi determinada, na maioria das vezes, por perguntas formuladas por alunos ou pela observação de erros recorrentes na produção dos mesmos.

O fato de termos escolhido temas vinculados à léxico-gramática para a elaboração das atividades não significa que defendamos um retorno aos métodos que privilegiavam a forma e não a comunicação. Como explicamos no capítulo 1, ao discutir a questão do papel da gramática nos enfoques comunicativos, a competência comunicativa requer conhecimentos não só sobre os processos de comunicação, mas também sobre os aspectos formais da **língua**.

Embora os livros didáticos para ensino de espanhol para estrangeiros sempre reservem espaço para esses aspectos, o tratamento dado às questões formais segue o modelo tradicional de transmissão de conhecimento. Nesse sentido, as atividades apresentadas no presente trabalho se propõem como uma alternativa a esse modelo de ensino/aprendizagem, melhor sintonizada com os enfoques comunicativos. A realização de atividades baseadas na análise de concordâncias, por favorecer os processos de descoberta e de resolução de problemas, permitem que o aluno construa seu próprio conhecimento. Embora não tenha sido avaliado no presente estudo, acreditamos, como Cobb (1999), que o conhecimento assim adquirido é mais facilmente retido na memória e transferido para outros contextos.

Por outro lado, as atividades apresentadas também se diferenciam das encontradas nos livros didáticos analisados, por expor o aluno a um grande número de exemplos de uso real da língua, por estimular o fazer e a reflexão, por tratar da resolução de problemas, estimulando o trabalho em grupo e a comunicação entre os alunos, e por permitir a seleção de temas em função das necessidades ou dificuldades manifestadas pelos alunos.

No que se refere ao terceiro objetivo, as respostas dos alunos aos questionários reforçam o dito nos parágrafos anteriores já que, pelo menos alguns deles, reconhecem nas atividades propostas uma forma diferente de aprender, que:

- permite descobrir o significado e o uso de palavras e estruturas;
- facilita a memorização;
- estimula o intercâmbio de informação com os colegas;
- faz pensar.

Com relação às limitações do trabalho, os padrões descritos no presente estudo foram extraídos de textos jornalísticos que possuem características próprias. Isso os diferencia de outros gêneros textuais, tais como literatura, textos acadêmicos de diferentes áreas de conhecimento, correspondência (cartas comerciais e familiares, mensagens eletrônicas), etc. Seria importante descrever os padrões de *decir x hablar/ mientras x en cuanto x aunque; mismo* a partir da análise de concordâncias extraídas de um corpus representativo, isto é, composto por uma grande variedade de gêneros. Isso nos permitiria saber se os padrões observados podem ser generalizados à linguagem como um todo. Um corpus representativo, organizado por gêneros discursivos e por países ou regiões, possibilitaria, entre muitas outras alternativas, o estudo comparativo de aspectos lexico-gramaticais em diferentes gêneros e variedades dialetais.

Outra limitação diz respeito aos instrumentos utilizados para conhecer a opinião dos alunos frente às atividades com concordâncias. Nos questionários não foi solicitado que os

alunos justificassem suas respostas, o que diminui a clareza e a precisão das informações obtidas.

Há vários aspectos que podem ser melhor explorados em pesquisas futuras. O primeiro deles, refere-se ao aperfeiçoamento dos instrumentos utilizados para obter informação sobre a opinião dos alunos. O segundo diz respeito ao desenvolvimento de novos instrumentos para avaliar questões tais como a velocidade de aprendizagem e a possibilidade de transferência do conhecimento formal e estratégico adquiridos ao trabalhar com concordâncias. Por fim, há questões relacionadas à descrição lingüística que podem ser ampliadas e aprofundadas como, por exemplo, a descrição de padrões em espanhol e a elaboração de atividades para análise de textos.

O trabalho aqui apresentado pretende ter feito uma contribuição para a Lingüística de Corpus aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas, ajudando a preencher a lacuna existente no que se refere a trabalhos na área que lidem especificamente com o ensino de espanhol.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, R.C. (2000). Los complementos de régimen verbal. In I. Bosque and V. Demonte (Orgs.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española (1807-1854)*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Almeida Filho, J.C. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? Em J.C. Almeida Filho (org.), *Português para Estrangeiros. Interface com o Espanhol*. São Paulo: Pontes.
- Altenberg, B. (1990). Spoken english and the dictionary. In J. Svartvik (ed.). *The London-Lund Corpus of Spoken English: Description and Research*. Lund: Lund University Press.
- Aston, G. (1997). Small and large corpora in language learning. Paper presented at the PALC Conference, University of Lodz, Poland, April 1997.
- Batstone, R. (1995). Product and process: grammar in the second language classroom. In M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (eds.). *Grammar and the Language Teacher*. London: Prentice Hall.
- Beaugrande, R. de (1999). Reconnecting real language with real texts: Text Linguistics and Corpus Linguistics. *International Journal of Corpus Linguistics*, 4 (2): 243-260.
- Berber Sardinha, A.P. (1996). Beginning portuguese corpus linguistics: exploring a corpus to teach portuguese as a foreign language. Paper presented at the TALC Conference, University of Lancaster, Lancaster, United Kingdom, August 1996.
- Berber Sardinha, A. P. (1998). The OJ Simpson trial: Connectivity and consistency. Paper presented at the BAAL Annual Meeting, Southampton, UK, 14 September 1995.
- Berber Sardinha, A.P. (1999a). Lingüística de corpus e ensino-aprendizagem de línguas. Manuscrito inédito. LAEL, PUC-SP
- Berber Sardinha, A.P. (1999b). Usando WordSmith Tools na pesquisa lingüística. DIRECT Papers 40. LAEL, PUC/SP e AELSU, University of Liverpool. Disponível na Internet: [www.direct.f2s.com](http://www.direct.f2s.com).
- Berber Sardinha, A.P. (2000). Computador, corpus e concordância no ensino de léxico-gramática de língua estrangeira. In V. Leffa (Ed.), *As Palavras e sua Companhia - O Léxico na Aprendizagem* (pp. 45-72). Pelotas, RS: EDUCAT / ALAB.
- Biber, D. (1988). *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Biber, D. (1989). A typology of English texts. *Linguistics* 27: 2-43.
- Biber D., E. Finegan and D. Atkinson, (1994). ARCHER and its challenges: compiling and exploring a representative corpus of historical english registers. In U. Fries, G. Tottie and P. Schneider (Eds.), *Creating and Using English Language Corpora Papers from the Fourteenth International Conference on English Language Research on Computerized Corpora, Zurich 1993* (1-13). Amsterdam: Rodopi.
- Biber, D; Conrad, S. e Reppen, R. (1994). Corpus-based approaches to issues in applied linguistics. *Applied Linguistics* 15(2): 169-189.
- Biber, D; Conrad, S. e Reppen, R. (1998). *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruno, F. & Mendoza, M.A. (1998). *Hacia el Español. Curso de Lengua y de Cultura Hispánica*. (Nivel Básico e Intermedio). São Paulo: Saraiva.
- Burnard, L. (1995). *The British National Corpus Users Reference Guide* (SGML version)
- Castro, F., Marín, F., Morales, R. & Rosa, S. (1990). *Ven Español Lengua Extranjera* (Vol.I, II, III). Madrid: Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, O. & Llovet, B. (1998). *Planet@ E/LE* (Vol. I, II, III). Madrid: Edelsa.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Cobb, T (1999). Applying constructivism: A test for the learner as scientist. *Educational Technology Research & Development*, 47(3), 15-31.
- Collins, H. (1998). Data based design of teaching materials for distance education. Paper presented at TALC 98, Oxford, UK, 24 July 1998.
- Cook, G. (1998). The uses of reality: a reply to Ronald Carter. *ELT Journal*, 52:57-63.
- Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5: 160-170
- Coulthard, M. (1993). On beginning the study of forensic texts: corpus, concordance, collocation. In M. Hoey (Ed.), *Data, Description, Discourse* (86-97). London:HarperCollins.
- Coulthard, M. (1994). On the use of corpora in the analysis of forensic texts. *Forensic Linguistics* 1(1): 27-43.
- Delbecque, N., Lamiroy, B. (2000). La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos verbales. In I. Bosque and V. Demonte (Orgs.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (1965-2081). Madrid: Editorial Espasa Calpe.

- Díaz, R.F. (1999). *Prácticas de Gramática Española para Hablantes de Portugués: Dificultades Generales*. Madrid: Editorial Arco Libros.
- Eggins, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.
- Ferreira, I. A. 1995. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? Em J.C. Almeida Filho (org.), *Português para Estrangeiros. Interface com o Espanhol*. São Paulo: Pontes.
- Ferreira, A.B. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (1º Edição, 14º Impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira
- Firth, J.R. (1957). *Papers in Linguistics – 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press.
- Flowerdew, J. (1993). Variation across speech and writing in Biology. Public lecture given at City Polytechnic of Hong Kong, January 1993.
- Francis, G. (1993). A corpus-driven approach to grammar—principles, methods and examples. In M. Baker, G. Francis and E. Tognini-Bonelli (Eds.), *Text and Technology. In honour of John Sinclair* (137-156). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Francis, G., Hunston, S. & Manning, E. (1996). *Collins Cobuild Grammar Patterns I: Verbs*. London: HarperCollins.
- Freitas, A. C. (1997). América mágica, Grã Bretanha real e Brasil tropical: um estudo lexical de panfletos de hotéis. Tese de Doutorado, LAEL, PUC-SP.
- Gavioli, L. & Mansfield, G. (1990). *The PIXI Corpora*. Bologna: CLUEB.
- Gavioli, L. (1997). Exploring texts through the concordancer: Guiding the learner. In A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery & G. Knowles (eds.), *Teaching and Language Corpora* (83-99). London, New York: Longman.
- González, N.T.M. (1998). Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE. *RILCE* 14(2): 243-263.
- González, C.M. (2000). Discurso directo y discurso indirecto. In I. Bosque and V. Demonte (Orgs.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (3550-3595). Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Granger, S. & Tyson, S. (1996). Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English. *World Englishes*, 15(1): 17-27.
- Hadley, G. (no prelo). Sensing the winds of change: an introduction to data-driven learning. Disponível na Internet.

- Halliday, M. A. K. (1991). Corpus studies and probabilistic grammar. In K. Aijmer & B. Altenberg (Org.). *English Corpus Linguistics: Studies in honour of Jan Svartvik* (pp. 30-43). London: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1992). Language as system and language as instance: The corpus as a theoretical construct. In J. Svartvik (Org.), *Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium 82, Stockholm, 4-8 August 1991* (pp. 61-78). Berlin, New York: De Gruyter.
- Hoey, M. (1997). From concordance to text structure: new uses for computer corpora. In B. Lewandoswka-Tomaszczyk & P.J. Melia (Orgs.), *PALC'97 Practical Applications in Language Corpora* (2-22). Lodz: Lodz University Press.
- Holmes, J. (1988). Doubt and certainty in ESL textbooks. *Applied Linguistics* 9: 21-44.
- Hunston, S. & Francis, G. (2000). *Pattern Grammar: a Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Johansson, S. (1980). The LOB Corpus of British English texts: presentation and comments. *ALLC Journal*.
- Johns, T. (1986). Microconcord: A language learner's research tool. *System*: 14(2): 151-62.
- Johns, T. (1988). Whence and whither classroom concordancing. In T. Bongaerts et al. (eds.) *Computer Applications in Language Learning*. Foris
- Johns, T. (1991a). Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. In T. Johns & P. King (eds.), *Classroom Concordancing*. ELR Journal Vo. 4. Birmingham: Birmingham University Press, 1-16.
- Johns, T. (1991b). From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In T. Johns and P. King (eds.) *Classroom Concordancing* ELR Journal Vo. 4. Birmingham: Birmingham University Press, 27-46.
- Kennedy, G. (1997a). Expressing temporal frequency in academic English. *TESOL Quaterly* 21: 69-86.
- Kennedy, G. (1997b). Quantification and the use of English: a case study of one aspect of the learner's task. *Applied Linguistics* 8: 264-286.
- Kennedy, G. (1998). *Introduction to Corpus Linguistics*. London: Longman.
- Käding, J. (1897). *Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache*. Steglitz: publicação privada.
- Kuera, H. & Francis, N. (1967). *Computational Analysis of Present Day American English*. Rhode Island: Brown University Press.



- Langacker, R.W. (1988). An overview of cognitive grammar. In B. Rudzka-Ostyn (ed.), *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: Benjamins.
- Langacker, R.W. (1990). Cognitive Grammar: the Symbolic Alternative. *Studies in the Linguistic Sciences*, 20: 3-30.
- Langacker, R.W. (1991). *Foundations of the Cognitive Grammar. Vol.2*. Standford: Standford University Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: the State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. London: Language Teaching Publications.
- Ljung, M. (1990). *A Study of TEFL Vocabulary*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Llorach, A.(1994). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Lopes, M.C. (2000). Homepages institucionais em português e suas versões em inglês: Um estudo baseado em corpus sobre aspectos lexicais e discursivos. Dissertação de Mestrado, LAEL, PUC-SP.
- López, L.M, Baulenas, N.S., Blanco, T.S. & Bleger, M.T. (1986). *Esto Funciona. Curso Comunicativo de Español para Extranjeros*. Madrid: Edelsa.
- Ma, K.C. (1993). Small-corpora concordancing in ESL teaching and learning. *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching* (University of Hong Kong) 16: 11-30.
- McEnery, T. & Wilson, A. (1996). *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mindt, D. (1994). English Corpus Linguistics and the Foreign Language Teaching. In: J.Thomas & M. Short (eds.), *Using Corpora for Language Research*. London: Longman.
- Moura Neves, M.H. (2000). *Gramática de Usos de Português*. São Paulo: Editora UNESP.
- Murison-Bowie, S. (1993). *MicroConcord Manual - An introduction to the practices and principles of concordancing in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nakamura, J. (1993). A new tool to describing text types. In M. Baker, G. Francis and E. Tognini-Bonelli (Eds.), *Text and Technology. In honour of John Sinclair* (293-312). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Nakamura, J. & Sinclair, J. (1995). The world of women in the Bank of English: Internal criteria for the classification of corpora. *Literary and Linguistic Computing* 10(2): 99-110.

- Partington, A. (1998). *Patterns and Meanings - Using Corpora for English Language Research and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pawley, A & Syder, H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and Native-like fluency. In J. Richards & R. Schmidt (Org.), *Language and Communication* (pp. 191-226). London: Longman
- Peris, E.M. & Baulenas, N.S. (1997). *Gente. Curso de Español para Extranjeros* (Vol. I). Barcelona: Difusión.
- Preyer, W. (1889). *The Mind of the Child*. New York: Appleton.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la Lengua Española* (21° Edición). Madrid: Espasa Calpe.
- Sánchez, A., et al. (1995). *Cumbre. Corpus Lingüístico del Español Contemporáneo. Fundamentos, Metodología y Aplicaciones*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A., Cantos, P. & Espinet, M.T. (1998). *Cumbre: Curso de Español para Extranjeros. Nivel Elemental*. (5° Edição). Madrid: SGEL.
- Schoenefeld, D. (1966). Language production: from thought to utterance. In Scroka, A Kazimierz (ed.), *Kognitive Aspekte der Sprache. Akten des 30. Linguistischen Kolloquiums, Gdansk 1995* (223-228). Tuebingen:Niemeyer.
- Scott, M. (1996). *WordSmith Manual*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (Ed.)(1987). *Looking up: An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing*. London: Collins.
- Sinclair, J. & Renouf, A.J. (1987). A lexical syllabus for language learning. In M.J. McCarthy & R.A. Carter (eds.). *Vocabulary in Language Teaching and Research*. London: Longman.
- Sinclair, J. (1988). Naturalness in language. *ELR Journal* , 2: 11-20.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis and D. Willis, (eds.). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heineman.
- Stenstöm, A. (1990). Pauses in monologue and dialogue. In J. Svartvik (ed.). *The London-Lund Corpus of Spoken English: Description and Research*. Lund: Lund University Press.
- Stern, W. (1924). *Psychology of Early Childhood up to Six Years of Age*. New York: Holt.
- Stevens, V. (1991). Classroom concordancing: vocabulary materials derived from relevant, authentic texts. *English for Specific Purposes*, 10: 35-46.

- Stubbs, M. (1995). Corpus evidence for norms of lexical collocation. In G. Cook & B. Seidlhofer (Orgs.), *Principle and Practice in Applied Linguistics – Studies in honour of H.G. Widdowson* ( 245-256). Oxford: Oxford University Press.
- Stubbs, M. (1996). *Text and Corpus Analysis*. Oxford: Blackwell
- Thorndike, E.L. (1921). *Teacher's Wordbook*. New York: Columbia Teachers College.
- Tognini-Bonelli, E. (1993). From a reliable source: uses and function of the adjective real. *Dialogue Analysis IV, Papers from the 4th Conference, Basel 1992*. Tübingen:Max Niemeyer Verlag (429-436).
- Tribble, C. (1990). Concordancing and an EAP writing programme. *CAELL Journal*, 1 (2): 10-15.
- Tribble, C. & Johns, G. (1990). *Concordances in the Classroom: a resource book for teachers*. London: Longman.
- Tribble, C. (1997). Improvising corpora for ELT: quick-and-dirty ways of developing Corpora for language teaching. Paper presented at the PALC Conference, University of Lodz, Poland, April 1997.
- Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus – A New Approach to Language Teaching*. London and Glasgow: Collins ELT.
- Willis, D. (1993). Grammar and lexis: Some pedagogical implications. In J. Sinclair et al., (Orgs.), *Techniques of Description – Spoken and Written Discourse (A Festschrift for Malcolm Coulthard)* (pp. 83-93). London Routledge.
- Yamamoto-Wilson, J. (1997). Can knowledge of Japanese help our EFL teaching? *The Language Teacher*, 21 (1): 6 –9.
- Zanettin, F. (1994). Parallel words: designing a bilingual database for translation activities. In *Corpora In Language Education and Research, TALC 94* (Vol 4). Lancaster: University of Lancaster, (99-111).