

O desenho de uma tarefa baseada na Linguística de *Corpus*: pressupostos teóricos

Cristiane Magalhães Bissaco¹

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: O estudo encontra suporte teórico na Linguística de *Corpus* (LC), explorando padrões de linguagem em textos autênticos. Da coleta de 510 artigos publicados em língua espanhola em dois jornais disponíveis on-line foram selecionadas palavras de conteúdo, como “hecho”, que está presente no corpus com 94 ocorrências. Após isso foram geradas as linhas de concordância da palavra escolhida para perceber seus padrões de uso. Desse modo, pôde-se constatar que a palavra apresenta padrões diferentes, o que implica consequentemente em diferentes significações. O artigo apresenta a análise de um item lexical, “hecho”, e a fundamentação teórica aponta para o interesse final de ensino e elaboração de tarefa didática a partir de estudos de *corpora*, do qual a análise de “hecho” faz parte.

Palavras-chave: Linguística de *Corpus*. Abordagem baseada em tarefa. Teoria Sócio-interacionista de ensino-aprendizagem.

Introdução

A pesquisa descrita aqui tem como objetivo a elaboração de material específico para o ensino de língua espanhola para a área de negócios. A motivação inicial da pesquisa veio do fato que os materiais disponíveis no mercado não permitem que o aprendiz tenha a oportunidade de descobrir como a língua se comporta, por meio da exploração de grandes números de instâncias retiradas de *corpus*. A pesquisa em Linguística de *Corpus* (LC) tem mostrado que o contato com instâncias autênticas de uso, em abundância, favorece o aprendizado de língua estrangeira.

O setor de comércio exterior é crucial para o desenvolvimento do país. Vemos um aumento no volume das exportações brasileiras e uma crescente atenção das empresas ao setor de comércio exterior. Por isso é necessário que possamos desenvolver materiais de ensino de língua instrumental que possam de fato tornar os alunos habilitados na área administrativa a lidar com a variedade de gêneros e padrões de uso específico. O objetivo geral do projeto é

¹ Doutora e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: cristianemagalhaes@yahoo.com.br.

criar materiais de ensino de Espanhol Instrumental para alunos de Administração de um centro universitário do interior paulista.

Para tanto, o projeto encontra suporte teórico na Linguística de *Corpus*, sugerindo que é possível desenvolver atividades que contemplem os seguintes critérios: (a) sejam baseadas em dados de pesquisa de *corpus* da língua que se deseja ensinar. (b) despertem no aprendiz a curiosidade para a investigação da linguagem com *corpus* e (c) contribuam para que o educando participe ativa e conscientemente da construção do seu conhecimento explorando padrões de linguagem, na interação. Esses critérios requerem a união da Linguística de *Corpus* com o Sócio-Interacionismo. Essas são áreas que possuem afinidades, mas que ainda não foram colocadas em contato para produção de material de ensino de Espanhol Instrumental. Este estudo contribui no sentido de preencher essa lacuna.

Embora haja uma série de publicações e trabalhos na área de preparação de material com *corpus* (JACOBI, 2001; BÉRTOLI-DUTRA, 2002; BARBOSA, 2004; FERRARI, 2004; SOUZA, 2005; VICENTINI, 2005; ALONSO, 2006), não há nenhuma pesquisa em Linguística de *Corpus* que leve em consideração esses critérios.

Além da Linguística de *Corpus*, o projeto fundamenta-se no Sócio-Interacionismo. Há vários trabalhos que lidam com questões de elaboração de material, pautadas em uma proposta reflexiva da ação do professor e discutindo a sala de aula como espaço que cria condições para interação, colaboração e mediação, que são conceitos-chave dentro da teoria (CRISTÓVÃO, 2001; NOGUEIRA, 2005). Entretanto, nenhum deles enfocou a linguagem como um sistema probabilístico (isto é, em que o funcionamento da língua não é visto como sendo baseado em regras, mas em padrões de associação de graus de probabilidade diferentes, advindos do contexto de uso), o que faria muita diferença no resultado do material elaborado, conforme proposto aqui.

É importante salientar que neste artigo o enfoque será dado às questões teóricas referentes à utilização da Linguística de *Corpus* no ensino de língua estrangeira (espanhola), bem como discutir uma proposta de ensino experimental, baseada em tarefas, para aquisição lexical por parte do aprendiz. O texto teórico traz em sua sequência aspectos metodológicos como a análise de padrões lexicais em um *corpus* específico da área de negócios.

2. Fundamentação teórica

2.1. Linguística de *Corpus* e ensino

A Linguística de *Corpus* é uma área que se ocupa “da coleta e exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais”, em formato legível por computador, que foram “coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística” (BERBER SARDINHA, 2004, p.3). Esta área entende que as palavras ocorrem com uma certa frequência na interação oral e na produção escrita, combinando-se e associando-se a outras palavras a partir do contexto de uso. É uma área que estuda a linguagem por meio de grandes quantidades de dados empíricos, os '*corpora*', mediante uso de computador. Segundo Sánchez (1995, *apud* BERBER SARDINHA, 2000), um *corpus* é um conjunto de dados linguísticos, sejam do uso escrito ou uso oral, sistematizados, com ampla extensão, de maneira que representem o uso linguístico ou algum de seus âmbitos.

De acordo com Berber Sardinha (2004), há no campo do ensino de língua estrangeira um interesse muito grande nas aplicações da Linguística de *Corpus*. Nota-se, ainda de acordo com o mesmo autor, que a influência do acesso e da exploração dos *corpora* de línguas naturais no ensino pode ser resumida em quatro grandes áreas de concentração: a) descrição da linguagem nativa; b) descrição da linguagem do aprendiz; c) transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula e d) desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens.

Chamam a atenção para esta pesquisa os itens (c) e (d), já que correspondem especificamente à sala de aula. O item (c) é relativo ao uso de concordâncias e listas de palavras como instrumentos da LC em sala de aula. A concordância é, segundo Berber Sardinha (2004), o instrumento mais empregado, servindo de base para materiais de ensino com vários propósitos, desde aqueles voltados para a solução pontual de dúvidas sobre o emprego de palavras específicas, até outros dirigidos ao desenvolvimento de elementos de conscientização. E o item (d) se refere à criação de metodologias ou abordagens de ensino inspiradas na exploração de *corpora* ou em conceitos da LC. Nesse sentido, recorro a duas propostas de utilização no ensino: o Currículo Lexical (*Lexical Syllabus*) e a Abordagem Lexical (*Lexical Approach*).

A ideia de que a utilização de *corpus* no ensino deve ser direta é defendida por John Sinclair, significando o respeito dos professores ao princípio de usar somente linguagem

autêntica, não editada. A linguagem não pode ser inventada, somente pode ser capturada, é o que defende Sinclair (1995, *apud* BERBER SARDINHA, 2004).

Um *corpus* pode ser utilizado, conforme Berber Sardinha (2004), com dois propósitos diferentes:

1. Como fonte de extração de textos, ou seja, retirada de textos inteiros ou parte deles, voltando-se à ilustração de materiais de ensino ou resolução de dúvidas.
2. Como fonte de extração de contextos, isto é, visando a descrição da linguagem ou o desenvolvimento de atividades de ensino.

O segundo item parece mais conveniente ao tipo de pesquisa que se busca desenvolver aqui. O aprendiz deve ser exposto não a uma listagem de palavras soltas, mas, sim, ao contexto de uso que cada palavra aparece na língua autêntica.

O uso de *corpus* em sala de aula pode ser encarado como mais difícil pelos alunos, mas, definitivamente, é mais útil e eles se beneficiam com o tipo de aprendizagem, pois lhes é dada a autonomia no ensino, eles aprendem a aprender, isso é discutido por Yoon & Hirvela (2004). Os autores apresentam as vantagens do uso de *corpus* em sala de aula de inglês como segunda língua, tanto nos níveis intermediários como nos avançados as porcentagens apresentadas para a utilidade de itens como: uso de vocabulário, uso de frases, significado de vocabulário, habilidade escrita, habilidade de escrita acadêmica, aumento na confiança ao escrever na segunda língua, gramática, TOEFL (exame de proficiência em língua inglesa) e leitura foram altíssimas. A partir da análise desses gráficos os autores constatam que os alunos percebem o uso de *corpus* de uma maneira bastante positiva. Não significa que o professor vai conscientizar os alunos dos benefícios do *corpus* em sala de aula, mas, sim, que ele criará condições para que os alunos se conscientizem, e isso pode ser constatado por meio da pesquisa.

O instrumento principal no emprego de *corpus* no ensino é a concordância. A concordância é uma lista de ocorrências de determinado item (ou a combinação de itens) em seu contexto, retirado de um *corpus*. A maneira mais comum de se mostrar uma concordância é através de uma série de linhas contendo o contexto do item pesquisado, feito por computador, por meio de programas específicos. Esse item aparece de maneira centralizada. Este formato é conhecido como KWIC-format (key word in context). Pode-se especificar o tamanho do contexto de acordo com o propósito investigativo. Outro procedimento a ser adotado é a extração de palavras-chave.

O uso de concordâncias em aula de segunda língua traz muitos benefícios, entre eles Berber Sardinha (2004) destaca: a obtenção de respostas a perguntas não respondidas em obras didáticas; o desenvolvimento do espírito pesquisador; a independência em relação ao professor; o incentivo à postura ativa do aluno; e o centramento no aluno e a individualização do aprendizado.

Tsui (2004) mostra como o uso do *corpus* na aprendizagem pode responder às necessidades dos professores. Os professores puderam compreender melhor através do *corpus* como a língua é de verdade usada, mais do que como a língua é percebida ao ser usada. Dessa forma, a maior contribuição dada pela Linguística de *Corpus* aos professores é o fato de que eles tomam consciência linguística.

A autora discute três tipos de questões centrais: 1) os itens lexicais como sinônimos; 2) as regras gramaticais e a evidência conflitiva e 3) a racionalização dos colocados. No primeiro caso discute o uso de palavras que comumente são vistas como sinônimas, mas que o professor deve se conscientizar que há uma diferença no significado e no uso de várias palavras analisadas por meio de *corpus*. Em relação a este ponto, Sinclair (1991, *apud* TSUI, 2004) comenta que o uso de concordâncias leva o professor a pensar sobre palavras não isoladas, mas em termos de suas preferências semânticas. Já em relação ao segundo caso, a autora aponta para um problema: o fato de os professores terem sido formados aprendendo questões de linguagem de uma forma diferente daquela proposta aqui, ou seja, aprenderam dentro de um arcabouço estruturalista que as regras são verdades absolutas e não se preocupam com o uso da linguagem em exemplos linguísticos autênticos, concretos. Como terceiro ponto, a autora discute a preocupação dos professores em relação às regras de regências verbais, no caso, através das linhas de concordância, os professores podem observar que palavras se agrupam com outras, como por exemplo que verbos pedem a preposição “a” ou “com”.

Sabe-se que os professores de segunda língua buscam por generalizações das regras gramaticais para que possam fornecer orientação para seus alunos, mas há que se perceber os padrões predominantes do uso da linguagem, padrões estes que emergem dos dados linguísticos do *corpus*. Tsui (2004) conclui que se os professores focam o ensino de segunda língua em palavras que têm alta frequência de ocorrência em um *corpus* podem ajudar seus aprendizes a adquirir linguagem mais eficientemente, de modo especial nos níveis de aprendizagem iniciais e intermediários.

2.2. Aprendizagem experiencial

A aprendizagem pessoal do aprendiz, de acordo com Kohonen (1992), é o foco principal da Abordagem Experiencial que tem suas bases na Teoria Construtivista de ensino-aprendizagem. Desse modo, o aprendizado deve ter significado pessoal para o aprendiz.

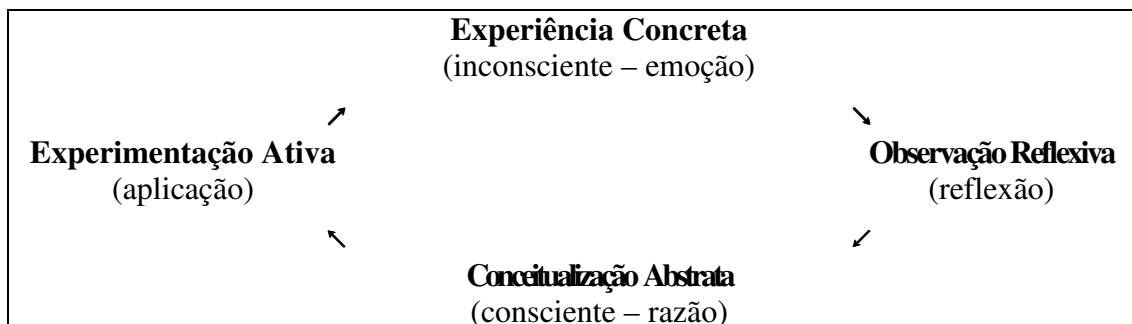
A fundamentação teórica da Aprendizagem Experiencial se dá por meio dos trabalhos de Dewey, com destaque para a consciência do próprio aprendizado, o que se chama de abordagem progressiva – Lewin, com a psicologia social; Maslow & Rogers, com destaque para a importância da afetividade, psicologia humanística –; Kelly, teoria cognitivista da personalidade; e Piaget, psicologia do desenvolvimento cognitivo.

Segundo Kelly (1955, *apud* KOHONEN 1992), os indivíduos fazem sentido no mundo através das construções que eles desenvolvem para si por um longo período de tempo. Já Rogers (1975, *apud* KOHONEN 1992) argumenta que o auto-conceito individual é um produto social que é formado gradativamente por meio da interação com o ambiente. Os dois autores concordam que cada um responde ao evento de acordo com o que percebe e interpreta dele, isso é determinado como auto-preenchimento.

A teoria da aprendizagem experiencial enfoca com atenção a importância das experiências subjetivas dos aprendizes, atitudes e sentimentos sobre seu próprio aprendizado. Assim, o crescimento pessoal de experiências aprendidas na escola merece atenção especial. O fato de os alunos se encarregarem de suas tarefas, sendo também responsáveis por seu aprendizado, possibilita que comparem seu desempenho com os objetivos estabelecidos, isto é, conseguem perceber se alcançaram ou não os resultados previstos. Por exemplo, o papel da tarefa deve ser o de encorajamento do aprendiz, ela deve estar adequada ao nível em que o aluno seja capaz de realizar, promovendo certo desafio, mas, principalmente, a possibilidade do sucesso. No caso específico do ensino de língua estrangeira podemos comentar que não é a língua que determina o que o aluno pode fazer, é justamente o contrário, o aluno determina para qual objetivo utilizará a língua, que tarefa precisará realizar.

Conforme Kohonen (1992), o objetivo da Aprendizagem Experiencial é habilitar o aprendiz a se tornar responsável por seu próprio aprendizado. O processo de aprendizagem é visto como uma reciclagem de experiência em níveis de entendimento e interpretação cada vez mais profundos, o que leva à ideia de aprendizagem contínua dentro de um processo

cíclico que integra experiência pessoal imediata, reflexão, extração de conceitos e reaplicação desses conceitos.



O objetivo da proposta é claro: fazer melhor o que você já fazia antes. Dessa forma a Aprendizagem Experiencial se pauta em um processo cíclico interligado. As quatro etapas do ciclo são apresentadas a seguir:

I. A Experiência Concreta refere-se à experiência pessoal imediata, na qual a aprendizagem ocorre através da tomada de decisão intuitiva com base no conhecimento prévio.

II. A Observação Reflexiva enfoca a reflexão sobre a tarefa realizada como experiência imediata, no intuito de direcionar o aprendiz à tomada de consciência em relação às dificuldades e propor possíveis soluções.

III. A Conceitualização Abstrata representa o momento no qual ocorre a extração dos conceitos necessários para a realização da etapa seguinte.

IV. A Experimentação Ativa representa o momento no qual o aprendiz vai aplicar os conceitos construídos, com o propósito de cumprir uma tarefa final, assumindo os riscos que essa ação pode proporcionar.

Vale ressaltar que essas quatro ações são permeadas pelos conceitos de transformação e apreensão. Na apreensão, o conflito é o ponto chave, os aprendizes devem gerir o conhecimento por meio de discussão em sala de aula, relacionando seu conhecimento de mundo com os novos conceitos e chegando ao resultado por meio do conflito. A experimentação é importante porque cada aluno traz um conhecimento de mundo diferente. O objetivo deve ser comum a todos. A proposta deve ser focada em algo da vida real do aprendiz, o professor não pode fazer com que o aprendiz se sinta aprendendo segunda língua

para viver em um casulo chamado sala de aula, ele deve sentir que aprende a língua para coisa do mundo externo, da vida cotidiana.

O aprendizado efetivo de segunda língua, de acordo com Kohonen (1992), dentro da Aprendizagem Experiencial, deve envolver:

1. Abrangente entrada na língua alvo pelo aprendiz. Ênfase na compreensão do conteúdo dos textos, usando a língua tanto como veículo de aprendizado, como também o fim em si.
2. Reflexão do aprendiz sobre estrutura de linguagem e o ensino explícito da estrutura sistêmica da língua alvo, objetivando um domínio consciente da linguagem.
3. Produção abrangente enfatizando a importância da produção na língua alvo em uma comunicação interativa.
4. Retorno na correção feita pelo professor e pelos pares.

Na sequência apresentam-se os pressupostos teóricos de uma abordagem baseada em tarefa.

2.3. Abordagem baseada em tarefa

De acordo com Estaire & Zanon (1994), a abordagem baseada em tarefa visa a realização de uma tarefa do mundo real; o aluno deve negociar e comunicar-se para chegar ao objetivo final, e isso sempre implicará em uma situação real, apresentando um propósito claro. Há dois tipos de tarefas: as comunicativas e as que servem de suporte. As primeiras têm foco no significado e no processo de reprodução da comunicação diária, objetiva uma tarefa final; já as segundas têm foco na forma, ou seja, fornece ferramentas linguísticas necessárias para a tarefa comunicativa. É importante perceber que a forma é apenas o suporte para a elaboração da tarefa final que tem foco no significado, assim o aprendiz vê a relação entre o que está aprendendo e aquilo que realiza em sua rotina.

Estaire & Zanon (1994) afirmam que as atividades devem ser organizadas com o objetivo de promover a aprendizagem, portanto o professor deve considerar as experiências dos alunos em sala de aula; deve também assegurar que conteúdos e procedimentos sejam desenvolvidos globalmente, bem como deve motivar os alunos, para tal propósito a sequência de tarefas deve criar uma relação entre si, estabelecendo certa coerência.

Segundo os autores, para a realização da tarefa em sala de aula o professor deve seguir cuidadosamente um planejamento composto de seis passos: a) determinar o tema; b) planejar a tarefa final; c) determinar os objetivos; d) elaborar o enunciado da tarefa final; e) determinar as tarefas-suportes que levarão à tarefa final e f) planejar os instrumentos e procedimentos para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Neste mesmo sentido, Richard & Rodgers (2001) afirmam que a linguagem para a comunicação é importante na identidade do ser. Assim, as tarefas têm um propósito comunicativo e têm que ser significativas. O importante é atingir um objetivo, o aparato linguístico que leva o aluno a atingir tal objetivo é importante, mas secundário. A proposta dos autores tem foco no processo e não no produto; tem ênfase na comunicação e no significado; dá-se por meio da interação, objetiva algo da vida real; é sequenciada de acordo com o grau de dificuldade; leva em conta a experiência prévia do aluno.

2.4. Ensino do léxico

Lewis (1997) discute sobre os tipos de prática que satisfazem as expectativas dos aprendizes e ao mesmo tempo melhoram seu conhecimento linguístico. O autor contrasta dois tipos de atividades em seu trabalho: o primeiro é realizado em sala de aula, em pares ou grupos, em que lhes é exigida a cooperação, onde são levantadas as produções linguísticas e não-linguísticas; já o segundo equivale a uma tarefa em que é exigido do aluno um momento de reflexão, sendo exercícios individuais com foco exclusivamente linguístico. O autor comenta que os livros de gramática geralmente trazem exemplos improváveis e raros de que aconteçam no uso real da língua, perdendo, dessa maneira, a oportunidade de trabalhar o léxico em exemplos contextualizados, como é proposto pela Linguística de *Corpus* por meio de linhas de concordância e “chunks” (agrupamento de palavras).

Os exercícios propostos por Lewis (1997) devem ser ordenados do mais fácil para o mais difícil, pois desse modo o aluno pode recorrer ao seu conhecimento de mundo e logo à sua capacidade de dedução. Estratégias fundamentais no ensino do léxico são: identificar “chunks”; relacionar partes dos colocados; completar par de colocados que façam sentido juntos; sortear grupos lexicais e categorizá-los em verbos, expressões formais, expressões com conotação negativa, etc.; sequenciar expressões, inferindo o que aparece antes ou depois de determinado léxico; selecionar o intruso em um grupo lexical e apagá-lo. O autor não

afirma que estes tipos de exercícios sejam originais, ao contrário, os exercícios por ele apresentados são familiares aos leitores; entretanto, exercícios similares podem não ter o foco lexical cuidadosamente selecionado, o que é a marca do proposto aqui. É a consciente aplicação do léxico, mais do que a norma ainda dominante dos princípios estruturalistas, que é a novidade.

De acordo com Lewis (1997), devemos contar com uma implementação prática do ensino do léxico. O autor afirma que as mudanças metodológicas são pequenas, mas significativas. Não significa ignorar tudo o que foi produzido teoricamente antes, ao contrário, tal implementação deve ser encarada como uma ferramenta prática que deve ser um elemento importante de uma estratégia global baseada em princípios ecléticos.

Em relação à implementação do ensino do léxico, Harwood (2002) discute as dificuldades que possam ocorrer durante a sua implementação em sala de aula. Vale ressaltar que sua definição sobre ensino de léxico difere da de Lewis (1997), entretanto, sua implementação tem visões em comum.

Harwood (2002) afirma que a necessidade do uso de *corpus* para elaborar materiais pedagógicos, tanto como a escolha lexical da língua a ser ensinada, devem ser regularmente atualizados. Senão cairemos na mesma falha dos livros didáticos que ensinam uma segunda língua diferente daquela que as pessoas nativas realmente falam. Desse modo, a importância de se utilizar *corpus* se deve ao fato de que o *corpus* é capaz de fornecer frequências, colocações e padrões gramaticais do léxico em questão, através de uma variedade de gêneros.

Assim, Harwood (2002) afirma que se o ensino do léxico for implementado adequadamente, os alunos aprenderão os léxicos apropriados para sua necessidade. Uma prioridade que está de acordo com o reconhecimento da importância da análise de gêneros. Desse modo, o ensino do léxico compartilha as preocupações de um grande número de recentes pesquisas na área da Linguística Aplicada.

2.4.1. Currículo lexical

A Linguística de *Corpus* tem sido ativa no ensino de línguas. Uma contribuição importante é a proposta de Willis (1990), que sugere uma metodologia centrada no aluno e baseada na resolução de tarefas por meio de trabalho cooperativo e produtivo, no qual o aluno tem o papel de “descobridor” e o professor de “orientador”. Esta proposta é conhecida por

Lexical Syllabus, que vem a focar a elaboração de material que atenda aos conceitos do *Corpus*, mas que acima de tudo esteja centrada no aluno.

A sala de aula, dentro da proposta de Willis (1990), é analisada como espaço que cria condições para a interação entre os alunos com o material, para que em colaboração construam significados dentro das atividades propostas e que o professor, bem como o material, sejam mediadores no processo de ensino-aprendizagem.

O curso proposto por Willis (1990) é organizado em função do léxico, o que parece bastante pertinente para o recorte deste artigo, pois trabalhando com uma proposta instrumental é preciso que os aprendizes conheçam o vocabulário específico de sua área.

Entretanto, o Currículo Lexical de Willis entende o léxico como uma palavra isolada. A seguir discuto a abordagem lexical que enfatiza o caráter composto do léxico por meio das noções de porção (chunks), polipalavras (polywords) e colocação.

2.4.2. Abordagem lexical

A abordagem lexical é, conforme Berber Sardinha (2004), uma proposta de ensino de segunda língua que dá prioridade ao ensino do léxico. Nesta perspectiva, a gramática e o vocabulário não podem ser separados. Desse modo, aprender o léxico significa também aprender gramática.

O léxico é descrito, de acordo com Berber Sardinha (2004), por meio de porções (chunks) léxico-gramaticais, essas porções são frequentemente realizadas como colocações ou polipalavras (polywords) e ensinadas por meio de textos. E os exercícios propostos dentro da abordagem geralmente são de identificar, comparar, completar, categorizar, sequenciar e apagar itens lexicais.

Embora a Abordagem Lexical arme-se de argumentos provenientes da pesquisa empírica no âmbito da Linguística de *Corpus* para defender certos pressupostos, não pautava, segundo Berber Sardinha (2004), pelo mesmo rigor quando da colocação em prática desses mesmos preceitos.

3. Metodologia

Uma característica fundamental para a criação de um *corpus*, na opinião de Sinclair (1991), é a utilização de textos não fragmentados, pois textos na íntegra apresentam-se como mais adequados do que uma coleção de pequenas partes.

Até o momento, possuo coletados 510 artigos publicados em língua espanhola em dois jornais on-line, o espanhol El Mundo e o argentino La Nación. Dessa coleta, que teve seu início em 09/05/2006, foram levantados 302.513 palavras (tokens) e 18.048 vocábulos (types), sempre enfocando a sessão de economia de ambos jornais, para constituir um *corpus* específico, de interesse para a área da Administração. Em relação à metodologia de análise de *corpus*, utilizo duas ferramentas da Linguística de *Corpus*: levantamento de frequência de palavras e o uso das concordâncias.

4. Análise de padrões

Das 510 notícias selecionadas, por meio do levantamento de frequência, pude detectar alguns léxicos de conteúdo (substantivo, verbo) específicos da área, como:

dijo	(disse) ²	316 ocorrências;
alza	(aumento)	167 ocorrências;
inversiones	(investimentos)	132 ocorrências;
tasa	(taxa)	112 ocorrências;
desarrollo	(desenvolvimento)	107 ocorrências;
cambios	(mudanças)	98 ocorrências;
inversores	(investidores)	94 ocorrências;
hecho	(feito/fato)	84 ocorrências;
cosecha	(colheita)	82 ocorrências;
tasas	(taxas)	75 ocorrências;
granos	(grãos)	43 ocorrências;
ahorro	(economia)	37 ocorrências;
minorista	(varejista)	36 ocorrências;
hechos	(fatos)	18 ocorrências;
mayorista	(atacadista)	17 ocorrências ;
cita	(reunião)	8 ocorrências.

Note-se que o único léxico previamente selecionado que apresenta dois significados diferentes³ é “*hecho*”, podendo significar “feito” ou “fato”. De suas 84 ocorrências, fiz um recorte e analisei 68.

Dessa forma, em 68 ocorrências do léxico HECHO há de acordo com a análise:

Significando FATO: 44 ocorrências.

² As traduções são livres feitas pela autora.

³ Não estamos considerando aqui as palavras que podem mudar seu significado metaforicamente.

A. Dentro deste grupo a expressão “de hecho = de fato”, geralmente em início de frase (substantivo). Frequência alta: 25 ocorrências (dos 44 levantados).

0043 bolsa aproximadamente un 60 % . de [hecho] , las continuas subidas llevaron al

B. Sobram dessa maneira o léxico “hecho = fato” (isoladamente), geralmente antecedido por artigo ou pronome demonstrativo masculino (substantivo): 19 ocorrências

62 aportar un efecto mayor , y ese [hecho] , traducirse en un alivio de los

Significando o particípio do verbo fazer FEITO: 24 ocorrências.

Fez (ha + hecho) verbo: 8 ocorrências.

0008 para los empresarios , como lo ha [hecho] en varias renegociaciones , como la de

B. Fizeram (han + hecho) verbo: 7 ocorrências.

0033 de los planteos que los industriales han [hecho] aquí en los últimos días . no

C. Tinha feito (había + hecho) verbo: 5 ocorrências

0054 . 000 euros . alguien se había [hecho] con mi tarjeta entre otros

D. Tinham feito (habían + hecho) verbo: 1 ocorrência

0057 que había muchas mujeres que habían [hecho] sus emprendimientos con la técnica

E. Tivesse feito (habría + hecho) verbo: 1 ocorrência

0006 los rumores apuntan que éste le habría [hecho] una oferta de fusión en condiciones

F. Feito (substantivo + hecho) verbo: 1 ocorrência

0048 del fallecido en una respuesta al anuncio [hecho] por moratinos , la portavoz de la

G. Tê-lo feito (verbo haver no infinitivo + hecho) verbo: 1 ocorrência

0052 los próximos meses . de haberlo [hecho] , hubiera atraído más dinero y neutralizado

Vale afirmar que com base nos pressupostos teóricos apresentados abre-se a possibilidade de discussão sobre a elaboração e aplicação de tarefas baseadas nos padrões lexicais aqui levantados, trazendo uma contribuição, em especial, para o ensino lexical de língua espanhola.

4. Algumas considerações

Este estudo visa a contribuir, de certa forma, com pesquisas na área da Linguística Aplicada, já que há aqui uma vasta definição teórica dos pressupostos da Linguística de *Corpus* voltada para o ensino do léxico de língua estrangeira – espanhol, entendendo que o caminho da pesquisa é árduo e desafiador, porém necessário, já que ainda no contexto brasileiro há poucos trabalhos feitos com tal propósito.

Referências bibliográficas:

Alonso, M.C.G.P. *Corpus Linguístico e a aquisição de falsos cognatos em espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado PUC/SP – São Paulo, 2006.

Barbosa, M.E. de C. *Material didático para o ensino de Inglês Instrumental on-line: uma abordagem experiencial baseada em Corpus, Gênero e Tarefa*. Dissertação de Mestrado PUC/SP, São Paulo, 2004.

Berber Sardinha, A. P. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

_____. Linguística de corpus: Histórico e problemática. *DELTA*, 16 (2): 323-367, 2000.

_____. Usando WordSmith Tools na pesquisa linguística. *DIRECT Paper* 40. LAEL, Catholic University of São Paulo, Brazil, and AELSU, University of Liverpool, United Kingdom, 1999.

Bértoli-Dutra, P. *Explorando a linguística de corpus e letras de música na produção de atividades pedagógicas*. Dissertação de Mestrado PUC/SP – São Paulo, 2002.

Cristóvão, V.L.L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese de Doutorado PUC/SP – São Paulo, 2001.

Estaire, S. & Zanon, J. *Planning classwork: a task-based approach*. Oxford: Heinemann, 1994.

Ferrari, J. *ESP, Linguística de Corpus e Sócio-Interacionismo na elaboração de uma unidade de um material didático para Comércio Exterior*. Dissertação de Mestrado PUC/SP, São Paulo, 2004.

Harwood, N. Taking a lexical approach to teaching: principles and problems. *International Journal of Applied Linguistics*, 12 (2), 139-155, 2002.

Jacobi, C.C.B. *Linguística de Corpus e Ensino de Espanhol a Brasileiros: Descrição de Padrões e Preparação de Atividades Didáticas (decir/hablar; mismo; mientras/ en cuanto; aunque)*. Dissertação de Mestrado PUC/SP, São Paulo, 2001.

Kohonen, V.; Nunan, D. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In: *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, pp.14-39.

Lewis, M. *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove: LTP, 1997, pp.86-141.

Nogueira, A. P. *Uma unidade didática para o ensino de inglês: percepções de alunos e professora*. Dissertação de Mestrado PUC-SP, São Paulo, 2005.

Richards, J. C.; Rodgers, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Souza, R. C. *Dois corpora, uma tarefa. O percurso de coleta, análise e utilização de corpora eletrônico na elaboração de uma tarefa para ensino de inglês como Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado PUC-SP, São Paulo, 2005.

Thiollent, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

Tsui, A.B.M. What teachers have always wanted to know and how can corpora help. In: J.M.Sinclair (Ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2004, pp. 39-66.

Vicentini, G.P.M. *A Linguística de Corpus e o seriado Friends como base para o ensino de chunks em sala de aula de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado PUC-SP, São Paulo, 2005.

Yoon, H. & Hirvela, A. ESL student attitudes towards corpus use in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 13, 257-283. USA: Ohio State University, 2004.

Willis, D. *The Lexical Syllabus: a new approach to language teaching*. London and Glasgow: Collins, 1990.

Theoretical aspects of the design based on the Corpus Linguistics

Abstract: This paper is based on *Corpus Linguistics* (CL) principles, while exploring language patterns present in authentic texts. The research *corpus* is made up of 510 newspaper articles published originally in Spanish and available online. In order to present students with real language patterns, we extracted the concordances of content words, such as “hecho” – that occurs 94 times in the *corpus* –, and suggested their use in the activities. Such observations lead to the conclusion that by having different associations, that is, different

patterns of use, the words carry different meanings. The article presents the analysis of a lexical item, "hecho", and the theoretical basis points to end the interest of teaching and preparation of didactic task from *corpora* studies, the combined analysis of "hecho" part.

Key words: *Corpus* Linguistics. Task based learning. Social-interactionist theory in language learning.

Recebido em: 14 de janeiro de 2015.

Aprovado em: 27 de julho de 2014.