

**ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS.  
UM ESTUDO DE CASO: DECIR X HABLAR  
Teaching Material Design. A Case Study: Decir x Hablar**

Claudia C.B. de JACOBI (PUC/SP)

**Abstract**

*In this study, some Corpus Linguistics procedures, such as concordances and linguistic description based on patterns, are applied to design teaching material for Brazilian students learning Spanish as a foreign language. This study describes the patterns of use of decir/hablar/falar and presents a teaching activity based on the description of these patterns. 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.*

**Key-words:** *corpus linguistics; Spanish teaching; decir and hablar.*

**Resumo**

*O objetivo deste estudo é utilizar instrumentos da Lingüística de Corpus (LC), tais como concordâncias e descrição de língua baseada em padrões, na elaboração de material didático para o ensino de espanhol a brasileiros. No presente estudo, são descritos os padrões de uso de decir/hablar/falar que fundamentam a atividade didática proposta. A escolha desse tema foi determinada tanto pelas dúvidas e dificuldades manifestadas pelos meus alunos, quanto pela escassez de informação contida nos livros didáticos e nas gramáticas de referência.*

**Palavras-chave:** *lingüística de corpus; ensino/aprendizagem de espanhol; decir e hablar.*

**1. A gramática e o ensino comunicativo de línguas**

O papel da gramática no ensino comunicativo de línguas suscita opiniões contraditórias entre pesquisadores e professores dedicados ao

estudo do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Melles (1997) descreve assim os dois extremos da questão:

... [o bien]se excluye la gramática como estorbo al proceso de adquisición o se la asienta como única base válida – junto con la práctica de la traducción – para el progreso. En ambos extremos de la pedagogía inductiva o deductiva – la situación de la gramática fuera o dentro de un contexto funcional sigue impactando en la producción pedagógica”. (1997:852)

De fato, há uma idéia amplamente difundida de que o ensino comunicativo de Línguas Estrangeiras (LEs) deve reduzir ou evitar a formalização gramatical (Skehan,1996). Todavia, não são poucos os que acreditam que não é possível alcançar competência comunicativa sem desenvolver competência gramatical. Como afirmam Batstone (1995) e Yamamoto-Wilson (1997), 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. Uma posição análoga é adotada por Bechara (2001: 10-11) que, além de criticar os que colocam a gramática em um plano secundário, aponta para a falta de alternativas coerentes e duradouras que preencham o vazio deixado ao se relegar o ensino/aprendizagem de questões formais da língua a um segundo plano.

Por outro lado, no que se refere ao papel da gramática nos livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras em geral, e de espanhol em particular, 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 do ensino de língua espanhola, são apresentados os artigos; os pronomes pessoais sujeito, demonstrativos e oblíquos; os verbos (primeiro os regulares e, em seguida, os irregulares) no presente; a

perífrase *ir a + infinitivo* como expressão de futuro; o presente contínuo (*estar + gerúndio*) 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 realiza-se basicamente através de exercícios escritos do tipo preencher espaços em branco ou combinar orações. Esse tipo de apresentação dá continuidade à tradição que favorece o papel central do professor e a transmissão do conhecimento do mais informado (professor/livro didático) para o menos informado (aluno).

Pretendemos, aqui, apresentar uma alternativa possível para se desenvolver a competência gramatical dos alunos de LE, coerente com os enfoques comunicativos e capaz de reposicionar e redimensionar o papel do ensino de gramática nesse contexto.

## 2. Aprendizagem movida a dados

Nossa proposta consiste em aplicar os princípios e ferramentas da Lingüística de Corpus (LC) na elaboração de atividades didáticas vinculadas a aspectos léxico-gramaticais da língua espanhola que estimulem o aluno a construir o seu próprio conhecimento.

O pioneiro na elaboração desse tipo de atividades é Tim Johns, que em 1986 desenvolveu uma abordagem que utiliza concordâncias extraídas de corpora eletrônicos para o ensino de gramática do inglês. Trata-se da Aprendizagem Movida a Dados (AMD) (*Data-Driven Learning*), que enfatiza o desenvolvimento da habilidade de descoberta nos alunos e os posiciona no papel de descobridores ou de pesquisadores. O professor passa a ter, como função primordial, propiciar meios para que os alunos desenvolvam estratégias de descoberta. Para Johns (1991a: 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.”

Segundo Johns (1991b: 2-3), a adoção desse tipo de abordagem propicia pelo menos três efeitos positivos no processo de ensino/aprendizagem de línguas:

1. estimular o questionamento e a especulação, ao permitir que o aluno desenvolva a habilidade de perceber regularidades ou padrões na língua meta e de elaborar generalizações que dêem conta da padronização observada;
2. modificar o papel do professor, que deve se transformar em orientador da pesquisa iniciada pelo aluno;
3. reavaliar o lugar da gramática no ensino/aprendizagem, uma vez que a AMD possibilita a adoção de um novo estilo de conscientização gramatical, ao posicionar os descobrimentos gramaticais do aluno no centro do processo.

Por outro lado, a observação de dados na forma de concordâncias e sua análise não só expõem o aluno a um grande número de exemplos de uso real da língua e estimula o fazer e a reflexão, mas também, por tratar-se da resolução de problemas, estimula o trabalho em grupo e a comunicação entre os alunos.

### **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.

Passaremos a mostrar em detalhes todos os passos seguidos para se elaborar uma atividade que foi apresentada em forma impressa aos alunos. A escolha desse tipo de apresentação foi determinada pelo fato de que, por tratar-se de alunos não familiarizados com essa forma de trabalho, os primeiros contatos entre eles e as concordâncias deveriam ser facilitados. O uso de concordâncias exige do aluno um compor-

tamento bastante diferente do que ele assume em sala de aula de LE, em que 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, 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 aprenda a gostar 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 regularidades. Ao editar as concordâncias, o professor pode agrupar as ocorrências e aplicar recursos gráficos (tipologia, cores, etc.) de tal forma que as estruturas recorrentes sejam facilmente reconhecíveis.

Tribble & Johns (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.

A atividade a ser apresentada inclui 3 das 7 possibilidades elencadas pelos autores: o estudo de características gramaticais, a utilização da produção dos alunos para preparar exercícios corretivos e a apresentação de concordâncias nas quais falta(m) a(s) palavra(s) em estudo.

Para diminuir as dificuldades previstas, incluímos também, como sugerido por Mourison-Bowie (1993), a elaboração de quadros para facilitar a categorização e a generalização das observações. O autor ressalta também a importância de explicar aos alunos como foram obtidas as concordâncias e o que elas representam (produção de falantes nativos em situações autênticas de comunicação). Por último, ele explica que todo trabalho com concordâncias pode ser realizado pelos alunos individualmente, em pares ou em pequenos grupos. De fato, o uso de concordâncias em aula, por propiciar a utilização de estratégias diversas por parte dos alunos e por favorecer o surgimento de diferentes tipos de respostas, estimula a cooperação e o intercâmbio de experiências e de resultados entre eles. 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 imposição do professor.

Quanto ao papel do professor, é o de 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 língua-meta, o conhecimento das micro-habilidades envolvidas nesse tipo de exercício, a autoconfiança, etc. Um grupo com características ideais poderia realizar as atividades de forma autônoma, tomando como estímulo algum dos modelos fornecidos. Para grupos com outras características, 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 em pequenos grupos, sem auxílio do professor. Por último, é importante que o professor corrija as atividades. A correção pode ser feita durante o fechamento da atividade, quando os alunos apresentam e discutem as conclusões a que chegaram.

#### 4. A escolha do tema

O tema escolhido para desenvolver a atividade que mostraremos a seguir é o uso de *decir* e *hablar*. A questão tratada na atividade foi escolhida, por um lado, porque constatei que gera dúvidas entre a maioria dos meus alunos e, aparentemente, entre os alunos brasileiros de espanhol em geral; tais dúvidas se manifestam, muitas vezes, já no nível básico. Por outro lado, a escolha deve-se também ao fato de que esse assunto não é formalizado nos livros didáticos.

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 níveis mais avançados, o verbo *decir* reaparece para introduzir o discurso referido.

A atividade que se encontra no Anexo I foi elaborada para apresentar uma das questões que os alunos devem conhecer para poder introduzir o que foi dito por terceiros (discurso referido). A dificuldade que muitos deles enfrentam nesse caso é a existência em português e em espanhol de verbos semelhantes na sua forma, mas que são utilizados de maneira 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 seguir, detalharemos os 5 passos seguidos para preparar a atividade:

- Obtenção de concordâncias (seção 5);
- Análise e representação dos padrões (seção 5);
- Seleção dos padrões a serem incluídos nas atividades (seção 6);
- Seleção de ocorrências representativas dos padrões selecionados (seção 6);
- Preparação de tarefas que incluem responder perguntas, elaborar quadros e/ou solucionar um problema (Anexo I).

## 5. Obtenção de concordâncias e análise de padrões

As concordâncias foram extraídas de um corpus de 10 milhões de palavras composto por textos jornalísticos, publicados em diversos países de língua espanhola, disponíveis na Internet.

### a) *Decir* conjugado

O quadro abaixo representa os diferentes padrões encontrados a partir da análise das concordâncias do verbo *decir* conjugado em diferentes tempos verbais. Os números entre parênteses indicam a oração que exemplifica esse padrão. As siglas referem-se às categorias gramaticais e seu significado aparece abaixo do quadro.

OI + POI + DECIR CONJUGADO + COD (DISC.DIR) (1)
POI + DECIR CONJUGADO + COI + COD (DISC.DIR) (2)
POI + DECIR CONJUGADO + COD (DISC. DIR) (4)
POI + DECIR CONJUGADO + COD (QUE) (DISC.IND)(5)
DECIR CONJUGADO + COD (QUE) DISC.IND) (6)
DECIR CONJUGADO + COD (3)
POI + POD + DECIR CONJUGADO (7)

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



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

b) *Decir* no infinitivo, gerúndio, imperativo e participío

POI + VERBO CONJUGADO + DECIR GERÚNDIO + COD (8)  
 DECIR GERÚNDIO-POI + COD (QUE) (9)  
 POI + POD + VERBO CONJUGADO + DECIR INFINITIVO (10)  
 VERBO CONJUGADO + DECIR INFINITIVO-POD (11)  
 DECIR INFINITIVO-POI + COD (QUE) (13)  
 POI + VERBO CONJUGADO + DECIR PARTICÍPIO + COD (12)  
 DECIR IMPERATIVO-COD (14)

POI = pronome oblíquo de objeto indireto

COI = complemento de objeto indireto

POD = pronome de objeto direto

COD = complemento de objeto direto

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

O verbo *decir* pode anunciar tanto um discurso direto (1, 2, 4) quanto indireto (5, 6, 9). Seja qual for o caso, a mensagem (em itálico) está sempre presente e é aquilo que se diz. No discurso direto, a mensagem vai freqüentemente precedida de dois pontos e entre aspas (1), enquanto que no indireto, a mensagem costuma ser introduzida pela conjunção *que* (5, 6). Em termos sintáticos, a mensagem é o complemento de objeto direto do verbo. Trata-se, portanto, 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: 2018). O complemento de objeto indireto do verbo, que é o destinatário da mensagem (sublinhado), pode (1, 2, 4, 5) ou não (3, 6) ser mencionado.

Os padrões esquematizados no quadro acima mostram também que os pronomes oblíquos antecedem o verbo conjugado, que pode ser *decir* (1, 2, 4, 5) ou um verbo auxiliar do mesmo (8, 10, 12). No gerúndio (9), infinitivo (11, 13) e imperativo (14), os pronomes vão pospostos e incorporados ao verbo. Nas formas perifrásticas, o pronome pode ocupar duas posições: antes do verbo conjugado (10) ou como parte do verbo em infinitivo (11) ou gerúndio. O corpus em estudo não contém ocorrências de *decir* em perífrases com gerúndio e pronome oblíquo posposto.

c) *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

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

d) *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. vido 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,

e) *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: 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. ba 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  
 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 talvez 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.

f) *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 forma 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. blica 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! Rarará! 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 sugeriu 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. 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).

Nota-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), aproxima-se 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”). Ao observar 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

podemos ver 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: 347). É o caso, por exemplo, de 13, em que 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, em que 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 nervi 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.

## 6. Seleção de padrões e de ocorrências para elaborar a atividade

A atividade que descrevemos no Anexo I foi elaborada para alunos universitários de um curso de Letras-Espanhol de nível intermediário, como parte dos aspectos que devem ser trabalhados para introduzir o discurso referido. A preparação desses exercícios foi motivada por perguntas dos alunos solicitando informação sobre quando usar *decir* e quando *hablar* em espanhol.

Os exemplos abaixo ilustram os tipos de dificuldades enfrentadas pelos alunos. As sentenças com asterisco foram produzidas pelos próprios alunos e as sentenças sem asterisco correspondem à 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*

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

Como já foi mencionado acima, esse tema não é tratado nos materiais didáticos para o ensino de espanhol como LE, 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:



<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

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

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 atividade, o aluno deverá primeiro trabalhar com as concordâncias, como indicamos mais adiante.

Outro aspecto importante neste trabalho é reconhecer como o “emissor” designa o destinatário da mensagem: com a preposição “para” em português e com pronomes átonos ou com a preposição “a” seguida de substantivo (+ humano) em espanhol.

## 7. Considerações finais

Conforme mencionado anteriormente, 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. Os materiais de consulta à disposição do professor (livros didáticos, gramáticas e dicionários) nem sempre fornecem a informação procurada e, muitas 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.

As atividades apresentadas no presente trabalho seguem os princípios propostos por Johns (1986, 1991a, 1991b) na Abordagem Movidada a Dados, uma vez que elas permitem que o aluno encontre suas próprias respostas através da observação e análise de concordâncias. Elas foram pensadas como material adicional de cursos de espanhol como LE 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 e 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 já mencionamos 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 do mais informado para o menos informado (professor/livro-aluno). A atividade apresentada se propõe como uma alternativa a esse modelo de ensino/aprendizagem, na medida em que permite que o aluno se coloque na posição de um pesquisador que constrói seu próprio conhecimento ao obter respostas as suas perguntas.

E, por último, a atividade que propusemos também se diferencia 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, incentivando 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.

Recebido em: 05/2004. Aceito em: 10/2004.

### Referências bibliográficas

- AGUILAR, R.C. 2000. Los complementos de régimen verbal. IN: I. BOSQUE & V. DEMONTE (orgs.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (1807-1854). Editorial Espasa Calpe.
- 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*. Prentice Hall.
- BECHARA, E. 2001. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*. Editora Ática. 11<sup>a</sup> ed..

- DELBECQUE, N. & LAMIROY, B. 2000. La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos verbales. IN: I. BOSQUE & V. DEMONTE (orgs.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (1965-2081). Editorial Espasa Calpe.
- JOHNS, T. 1986 Microconcord: a language learner's research tool. *System* **14.2**: 151-62.
- \_\_\_\_\_. 1991a. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. IN: T. JOHNS & P. KING (eds.) *Classroom concordancing*. *ELR Journal* Vol. 4. Birmingham University Press.
- \_\_\_\_\_. 1991b. Should you be persuaded: two examples of data-driven learning. IN: T. JOHNS & P. KING (eds.) *Classroom concordancing*. *ELR Journal* Vol. 4. Birmingham University Press.
- LLORACH, A. 1994. *Gramática de la lengua española*. Editorial Espasa Calpe.
- MELLES, G. 1997. Enfocando la competencia lingüística: concienciación gramatical. *Pedagogy / Applied Linguistics* (848-858).
- MOURA NEVES, M.H. 2000. *Gramática de usos de português*. Editora UNESP.
- MOURISON-BOWIE, S. 1993. *MicroConcord manual – an introduction to the practices and principles of concordancing in language teaching*. Oxford University Press.
- SKEHAN, P. 1996. Second language acquisition research and task-based instruction. IN: J. WILLIS & D. WILLIS (eds.). *Challenge and change in language teaching*. Heineman.
- TRIBBLE, C. & JOHNS, G. 1990 *Concordances in the classroom: a resource book for teachers*. Longman.
- YAMAMOTO-WILSON, J. 1997. Can knowledge of Japanese help our EFL teaching? *The Language Teacher*, **21.1**: 6 –9.

## Anexo I

### 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 falou 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 ocorrência:**

- 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. <i>A menina</i>	-	" <i>Você é do PT?</i> " --
2.	-	-
3. <i>Impessoal (fala-se)</i>	-	- <i>em proteger...</i> -
4.	-	- <i>bem</i>
5.	-	-
6. <i>o turista da gringolândia</i>	para o barman	" <i>Ei, Jimmy...</i> " --
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
1. tú ("decías")	-	"hace 3 años y medio que no..."
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

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
1.		
2. Nosotros (vamos)	les (hablarles)	de un nuevo...
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

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  
 interiorm

**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. A menina	-	“Você é do PT?” --
2. Ele (falou)	-	que su cadelinha Lili
3. Impessoal (fala-se)	-	– em proteger...
4. Quem foi	-	-- bem
5. Impessoal (fala-se)	-	que o disco... --
6. Turista	para o barman	“Ei, Jimmy,...” --
7. Minha mãe	para a gente	parar e ir dormir --
<b>Decir</b>		
8. tú (“decías”)	-	“hace 3 año...” --
9. yo (“voy”)	“se”/“a tu madre”	“lo” --
10. “una clienta”	le (él, ella o usted)	“me agrada este” --
11. yo (“sé”)	te (“decirte”) (tú)	“qué” --
12. yo (?)	le (a usted)	que es una --
13. ellos	a mí/me	nada --
<b>“hablar”</b>		
14. Coco (habla)	-	-- en serio
15. Indeterminado (hablar)	-	-- bien
16. Nosotros (vamos)	les (hablarles)	...
17. Doctor Murcia Valcárcel	nos	– de un nuevo –
18. Él/ella	le (a ella o a su novio)	– de la neurosis -
19. Impersonal (se hable)	les (los escolares)	– --
20. Juan Carlos	–	– de ecología -
		-- en inglés

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

1. ¿Cómo se indica gramaticalmente el destinatario del mensaje/asunto/forma en portugués y en español?
2. ¿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.**

**G) Utiliza lo que has aprendido para completar las siguientes oraciones. Utiliza los tiempos verbales adecuados:**

- |  |       |                                     |
|--|-------|-------------------------------------|
| 1. y que se cancelen numerosas reservas, | _____ | fuentes del Patronato de Turismo    |
| 2. Aunque hace cinco días que no         | _____ | con mi familia.                     |
| 3. nómico. Del pacto autonómico,         | _____ | que se trata de una oferta que ha h |
| 4. detrás de Saks, 5th Avenue, me        | _____ | «Yo publico a Julia Childs (autora  |
| 5. gadores de la cantera. Cuando         | _____ | de los jugadores de la cantera      |
| 6. Eslovenia y Croacia, el presidente    | _____ | «Yo no tengo esa impresión». «Creo  |
| 7. se dirigió al barrio del Perchel para | _____ | con los héroes a través del cable   |
| 8. la policía. Las autoridades           | _____ | que el ataque ocurrió cerca de l    |
| 9. declaraciones realizadas ayer a SUR,  | _____ | «Voy a Málaga con la mejor volunta  |
| 10. las infecciones gástricas»,          | _____ | uno de los jóvenes, quien resaltó q |
| aunque legítimo, abrir esta discusión»,  | _____ | Unas 200 personas                   |
| 11. injustificada nostalgia cuando       | _____ | de «esa época tan espléndida en aq  |
| 12. aérea se muestra remisa a la hora de | _____ | de cifras sobre el descenso en la   |
| 13. «Hay que presentar»                  | _____ | «una propuesta con reducción de las |
| 14. Dedicar tiempo para                  | _____ | con los hijos e intentar crear un   |
| 15. organizada por Banesto,              | _____ | que España está apoyada por Grecia, |
| 16. escasez en el período venidero»,     | _____ | Una hora después, la ref            |
| 17. ya estaba junto a la víctima»,       | _____ | un portavoz de la policía. Nueva e  |
| 18. el pasado lunes, Felipe González     | _____ | «Todos los que me critican han pas  |
| 19. feria madrileña de San Isidro, para  | _____ | con su apoderado, dado que ayer e   |
| 20. en espera de que hoy puedan          | _____ | con el alcalde de Alhaurín, Anton   |
| 21. Antes de despedirnos                 | _____ | de ese cuento chino de los juga     |
| 22. ha empeorado, que es difícil         | _____ | de agresión por una sola parte y    |
| 23. de la prensa europea sobre su caso,  | _____ | que «fuera de España la gente cree  |
| 24. estaba exagerando fuera de Cataluña, | _____ | que los demás dirán lo que quieran, |
| 25. determinadas clases de empresas»,    | _____ | «Todas las medidas tendentes a rac  |
| 26. na nueva convivencia. Ordóñez        | _____ | «Tengo la impresión de que la viej  |

*Claudia Jacobi holds an MA in Applied Linguistics (LAEL-PUCSP) and is currently a Ph.D. student (LAEL). She teaches Spanish as a foreign language and Spanish linguistics at the same university. She also coordinates a Specialization Course for Spanish teachers. Her research interests include language learning/teaching, distance education and Corpus Linguistics. [JACOBI@uolcom.br](mailto:JACOBI@uolcom.br)*