

CORPUS LINGUÍSTICO E O APRENDIZADO DE PALAVRAS POLISSÊMICAS EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Maria Cibele González Pellizzari ALONSO
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
malonso@pucsp.br

RESUMO: apresentaremos neste artigo estudo sobre as palavras polissêmicas do espanhol que aparecem com mais frequência nos manuais didáticos de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Acreditamos que conhecer os vários significados dessas palavras contribuirá para a ampliação do universo lexical dos alunos. Para isso, nos apoiaremos na Linguística de Corpus, entendida como a investigação criteriosa de corpora de linguagem natural, que tem sido influente no ensino de língua há pelo menos 80 anos.

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol como língua estrangeira; Palavras polissêmicas; Linguística de Corpus.

ABSTRACT: in this article, we present a study about Spanish polysemous words that are present with more frequency in the textbooks of Spanish as a Foreign Language. We believe that knowing the several meanings of such words helps students extend their range and appropriacy of lexicon. Consequently, this research found theoretical support in Corpus Linguistic, an investigation of natural language corpora that influences language teaching studies for more than 80 years.

KEYWORDS: Spanish as foreign language; Polysemous words; Corpus Linguistic.

0. Introdução

É evidente a importância do léxico no ensino-aprendizagem de qualquer língua (Gómez Molina, 2004), consequência de uma maior compreensão da natureza do léxico motivada tanto pela análise de seu uso real quanto por sua contribuição potencial à pedagogia de línguas. Assim, há anos autores defendem a importância do léxico no ensino de línguas. Por exemplo, Krashen e Terrell (1983) destacam a importância do vocabulário tanto para a comunicação efetiva como para o próprio processo de aquisição; Willis (1990) elabora um *syllabus* cujo eixo da programação é o léxico; Nattinger e DeCarrico (1992) descrevem a língua em segmentos (*chunks*) e afirmam que é a nossa capacidade de

usar frases lexicais que nos ajuda a falar com fluência; Lewis (1993; 1997) argumenta que a gramática, como estrutura, está subordinada ao léxico, e que a linguagem consiste em um léxico gramaticalizado, não em uma gramática lexicalizada; e Coady e Huckin (1997) destacam que as palavras e frases são essenciais no ensino de línguas. Junto a essas opiniões, é necessário lembrar, como um argumento a mais, que qualquer língua implica essencialmente a nominalização, ou seja, é muito mais léxica que gramatical (Gómez Molina, 2004).

No entanto, como aponta Zimmerman (1997), apesar dessa ênfase à aprendizagem do vocabulário e do papel central que desempenha o léxico na aprendizagem e uso das línguas, o ensino do léxico na sala de aula não é prioritário para muitos professores, nem para os programas de ensino de línguas.

O fato de o português e o espanhol serem muito parecidos dá ao falante nativo de português a satisfação de poder entender seu interlocutor em espanhol mesmo com um conhecimento elementar. Por outro lado, traz-lhe uma insatisfação por não conseguir o desempenho desejado na língua estrangeira (LE), ou ainda, por não se fazer entender nela.

Como professora de espanhol como língua estrangeira (E/LE) há mais de 15 anos e como membro de bancas examinadoras de provas de proficiência, observamos que o léxico não pode ser apresentado de maneira secundária no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos possuem, inclusive em um nível avançado, um léxico pobre, o que os prejudica, muitas vezes, na comunicação.

Cuba Vega e Miranda Cuba (2004), em pesquisa realizada com professores de E/LE, destacam que todos mencionaram que os alunos possuem uma pobreza lexical, ou seja, uma incapacidade de expressar-se com fluência tanto na língua oral como na escrita, assim como repetem as mesmas palavras no discurso.

Dentro da ampla área lexical, este estudo deteve-se às palavras polissêmicas do espanhol que aparecem com mais frequência nos livros didáticos de E/LE, pois acreditamos que conhecer os vários significados dessas palavras contribui para a ampliação do universo lexical dos alunos. Entende-se por palavras polissêmicas aquelas que são iguais ou semelhantes na grafia e na pronúncia, e que assumem mais de um significado (Ilari, 2002).

Para tanto, apoiamo-nos na Linguística de Corpus, entendida como a investigação criteriosa de corpora de linguagem natural, que tem sido influente no ensino de língua há pelo menos 80 anos. O desenvolvimento científico e tecnológico permitiu o progresso da informática, conjuntamente com o acesso e manipulação computadorizada, tanto de textos escritos quanto transcrições de

diálogos, com uma rapidez, fiabilidade e facilidade impensáveis até pouco tempo atrás.

Desde a década de 60, os corpora informatizados são bases de dados textuais que contribuíram significativamente para a área da pesquisa linguística, uma vez que os pesquisadores têm, à sua disposição, grandes volumes de dados e, desta forma, podem estudar a língua integrada ao contexto discursivo por meio de exemplos reais e precisos de uso.

No ensino de LE, podemos contar com instrumentos da Linguística de Corpus, tais como concordâncias para a preparação e análise de atividades, que permitem ao aluno ter contato com os diferentes significados de uma palavra da LE, de acordo com seu contexto.

A importância da preparação de material didático a partir de corpora eletrônicos para o ensino de E/LE a brasileiros deve-se principalmente ao fato de expor o aluno a um grande número de exemplos de uso autêntico da língua em questão, e neste caso específico das palavras polissêmicas, a possibilidade de estar em contato com os seus possíveis significados.

As ações específicas realizadas para o desenvolvimento deste estudo são: 1) Analisar os significados das 30 palavras polissêmicas mais frequentes, através do WordSmith Tools, que aparecem em 4 livros didáticos destinados ao ensino do E/LE; 2) Analisar os diferentes padrões/significados dessas palavras através de 50 linhas de concordâncias (escolhidas aleatoriamente) do CREA (Corpus de Referencia del Español Actual) de Real Academia Espanhola; 3) Comparar os significados que aparecem no CREA, nos livros didáticos com os apresentados por um grupo de informantes de E/LE em suas redações; 4) Organizar e propor a esse grupo atividades didáticas com essas palavras, utilizando linhas de concordância do corpus da Real Academia Espanhola; 5) Verificar se essas atividades baseadas em Linguística de Corpus (especificamente em concordâncias) contribuem para uma ampliação de significados dessas palavras por parte desses informantes.

As questões de pesquisa propostas para este estudo foram as elencadas a seguir:

1) O(s) significado(s) das palavras polissêmicas que aparece(m) nos livros didáticos é(são) o(s) mais frequente(s) no dia a dia?

2) Qual a importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem do léxico?

3) As atividades elaboradas com linhas de concordância contribuem para a aprendizagem de novos significados das palavras polissêmicas?

Dessa forma, a relevância do trabalho aqui proposto é contribuir ao ensino-aprendizagem do E/LE por meio da Linguística de Corpus e, conseqüentemente, oferecer uma alternativa a mais de atividades aos professores de E/LE.

1. Fundamentação teórica

Esta pesquisa tem suporte na Linguística de Corpus, uma área que se dedica ao estudo da língua a partir da observação de textos em língua natural armazenados eletronicamente (corpus) e os analisa através de programas de computação.

Um corpus, segundo a descrição de Sánchez (1995:8-9), é "um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados conforme determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de forma que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal forma que possam ser processados por computador com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e a análise".

O estudo da linguagem através da observação de dados apresenta uma longa tradição em Linguística.

Nos anos 50, John R. Firth, fundador da tradição britânica na Linguística, publicou *Papers in linguistics* (1957), em que o enfoque ao estudo da linguagem resumia-se com a famosa frase "you shall know a word for the company it keeps". Para Firth, "a Linguística é uma ciência social aplicada, pois está envolvida com os problemas da língua e da sociedade" (Stubbs, 1993). Este interesse empírico praticamente desapareceu no final dos anos 50, devido a duas fortes críticas que a Linguística baseada em corpus vinha recebendo, uma das quais dizia respeito à falta de confiança nos resultados obtidos por meio do processamento manual de um número muito grande de dados. Outra crítica que colaborou para o atraso no desenvolvimento da Linguística de Corpus foi a mudança de paradigma ocorrida no início dos anos 60, a partir das novas considerações de Chomsky em sua obra *Syntactic Structures* (2002), em que defende um modelo de competência, tácito e internalizado, que todo falante possui acerca da língua que fala.

Para Chomsky, a linguagem está sujeita a influências externas e, conseqüentemente, não pode explicar o conhecimento que o falante tem dela, por isso, deixa de ter sentido a observação da linguagem, brindando a introspecção.

As ideias de Chomsky foram amplamente aceitas na comunidade científica; dessa forma, os métodos empíricos ficaram em segundo plano.

No entanto, a partir dos anos 80, com o desenvolvimento dos computadores e ferramentas informáticas que permitem selecionar, analisar, ordenar e calcular dados, as possibilidades de erro na verificação dos dados diminuíram. Isso permitiu o ressurgimento dos métodos empíricos e estatísticos de análise linguística, típicos da década dos 50, período em que se tornou comum o estudo das unidades léxicas, baseado não apenas em seu significado, mas também em sua frequência com outras palavras, dando-se origem àquilo que se convencionou chamar de Linguística de Corpus.

Na Linguística de Corpus, a língua é vista como um sistema probabilístico, cujo aspecto mais importante é a frequência de uso das palavras. Segundo Sinclair (1991) e Halliday (2002), o falante faz escolhas linguísticas que terão maior ou menor frequência, de acordo com o contexto que se lhe apresenta.

Essa visão da linguagem como sistema probabilístico não é exclusividade da Linguística de Corpus, mas também da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1991), cujos conceitos centrais são o de sistema, o de escolha e o de contexto.

A Linguística Sistêmico-Funcional é socialmente orientada e reconhece as línguas como redes de opções inter-relacionadas, em que cada sistema representa uma escolha, um conjunto de alternativas possíveis.

Assim sendo, a linguagem nada mais é que um conjunto de sistemas ativados a partir de escolhas realizadas por um usuário da língua em contexto. Os sistemas não são escolhidos com a mesma frequência, por isso há maior ou menor probabilidade de um sistema ser ativado em um determinado contexto. A linguagem é, portanto, um sistema probabilístico e não categórico. A frequência de uso de um traço linguístico informa sua probabilidade de ocorrência no contexto, permitindo saber se uma escolha é típica ou não daquele contexto. Pode-se, assim, afirmar que a linguagem é padronizada e não aleatória. A padronização evidencia-se pela recorrência, ou seja, uma colocação, coligação ou estrutura que se repete significativamente e mostra sinais de ser um padrão lexical ou léxico-gramatical (Berber Sardinha, 2004).

A análise de uma língua baseada em corpus abre novas alternativas para resolver problemas do estudo da língua, e pode ser aplicada a vários campos da linguística aplicada, como tradução, elaboração de dicionários e gramáticas, ensino de idiomas, etc. (Berber Sardinha, 2004).

A Linguística de Corpus vem colaborando de forma direta e positiva no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, podendo dividir-se em 4 áreas fundamentais: 1) descrição da linguagem de falantes nativos, 2) descrição da linguagem de aprendiz, 3)

transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula e 4) desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens.

Um dos efeitos mais diretos da utilização de corpora no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é o uso real e autêntico da linguagem, o que permite que o aluno tenha contato com situações de comunicação reais.

Resultados de estudos realizados em língua inglesa (Ljung, 1990) e alemã (Mindt, 1994) apontam importantes diferenças entre o que os livros ensinam e a maneira como um falante nativo usa a língua, segundo as evidências do corpus.

Assim sendo, os corpora são um instrumento tecnológico que reflete o contexto em que se utiliza a língua e tentam ser um modelo da realidade linguística.

Isso exposto, não há dúvida de que o ensino de línguas baseado na Linguística de Corpus rende bons frutos, uma vez que se propõe à extração de textos e contextos visando ao desenvolvimento das atividades e das habilidades de descrição, tradução e comparação de línguas estrangeiras e maternas.

É verdade que, apesar do reconhecimento da importância da Linguística de Corpus por parte de autores de livros didáticos de LE, a grande maioria dos materiais ainda está elaborada com base em uma visão não empírica. Biber et al., em sua obra *Longman Grammar of Spoken and Written English* (1999), por exemplo, alertam os autores e os professores no que tange à discrepância existente nos livros didáticos que não se preocupam com a frequência. Para melhor descrever o sistema linguístico, deve-se considerar a frequência de ocorrência dos itens lexicais.

Willis (1990), ao expor quais elementos devem compor o conteúdo programático do *Lexical Syllabus*, defende a necessidade de levar em conta a frequência de ocorrência de um item lexical como fator primordial para sua inclusão ou exclusão.

A organização do curso em função do léxico difere sobremaneira da organização tradicional em torno de temas gramaticais sequenciados segundo critérios que se baseiam mais na intuição do que em dados de pesquisa. Entenda-se aqui que nosso propósito não é defender um ensino baseado unicamente no léxico, mas que esse tenha um papel relevante no processo.

Willis critica os autores de livros didáticos e de gramáticas pedagógicas que fazem uso dessa intuição para determinar os conteúdos programáticos. Critica, do mesmo modo, o uso de dados inventados ou extraídos da literatura, com o objetivo de ilustrar a teoria.

A Linguística de Corpus, aplicada ao desenvolvimento de metodologias e abordagem de ensino, favorece a adoção de princípios da Aprendizagem Movidada Dados, que auxiliam o aluno na obtenção da autonomia e da capacidade de cooperação. Para John (1991), os estudantes devem ter acesso a um corpus e, a partir dos dados, responder a suas próprias perguntas ou verificar suas hipóteses.

Apresentamos, a seguir, 3 propostas desenvolvidas para o ensino de LE, apoiadas na Linguística de Corpus: *Lexical Syllabus*, *Lexical Approach* e *Data-Driven Learning*.

O *Lexical Syllabus*, ou Currículo Lexical, foi desenvolvido por Dave Willis (1990, 1993). A ideia central é a de que os sentidos mais comuns da linguagem são expressos pelo vocabulário mais frequente. A metodologia utilizada baseia-se em tarefas (*task-based*) e enxerga a linguagem como sistema semântico de troca de significados, segundo Halliday. Assim sendo, o curso encoraja a fluência e não a exatidão na produção da língua. O aluno, em tal sistema, assume a condição de protagonista, sendo o responsável pela aprendizagem, cabendo ao professor, em sala de aula, o papel de orientador.

Outra proposta de ensino baseada na Linguística de Corpus é o *Lexical Approach*, ou Abordagem Lexical, formulada por Michael Lewis (1993; 1997). Assim como o Currículo Lexical, a Abordagem Lexical caracteriza-se também pelo papel central do léxico no conteúdo e na metodologia. Mas, aqui, o léxico é descrito por porções (*chunks*) lexicogramaticais. Por porções o autor entende itens lexicais pré-fabricados e armazenados como tais na memória, com a finalidade de reduzir as dificuldades de processamento na linguagem (Lewis, 1993).

Essa proposta apresenta uma dicotomia entre léxico e gramática, na medida em que os exercícios propostos não diferem dos tradicionais. A diferença reside nos princípios que subjazem à escolha dos exemplos e dos assuntos a serem trabalhados. O autor defende o uso de exemplos prováveis e úteis e critica os materiais que utilizam uma linguagem pouco provável, não obstante tida como correta.

No que tange à metodologia, a proposta de Lewis difere da de Willis. Enquanto o *Lexical Syllabus* adota um enfoque por tarefas, com atenção à fluência, cuidando para que a descrição do corpus seja a mais criteriosa possível e que o material de ensino seja fiel à descrição, o *Lexical Approach* centra-se na forma, sendo a descrição tratada informalmente, sem haver definições para a incorporação da descrição nos materiais.

Outra abordagem importante que aplica os conceitos e as ferramentas da Linguística de Corpus ao ensino de LE é a *Data-Driven Learning* (DDL, Aprendizagem Movidada Dados), já mencionada,

elaborada por Tim Johns (1986) para o ensino da gramática inglesa a partir da análise de concordâncias. Essa proposta visa desenvolver no aluno a habilidade da descoberta. Ao professor compete criar meios para que os alunos desenvolvam estratégias de descoberta, daí seu papel de orientador.

Segundo a proposta, o aluno deve encontrar suas próprias respostas por meio da observação e da análise de concordâncias obtidas no computador ou preparadas pelo professor em papel impresso. Trata-se de uma abordagem indutiva, ou seja, baseada na observação dos dados.

Cobb (1999) amplia e fundamenta teoricamente o DDL ao estabelecer uma ponte entre o uso de concordâncias para a aquisição de léxico e as teorias construtivistas.

Na proposta DDL, o que o estudante descobre por si mesmo, ou a partir da orientação fornecida pelo professor, pode ser mais facilmente retido na memória e transferido a novos contextos; mas, para tanto, deve-se comportar como um pesquisador capaz de formular teorias e testar hipóteses levantadas.

Embora haja uma série de publicações e trabalhos na área de inglês LE baseados em corpora, o mesmo não ocorre em língua espanhola. Desta forma, o presente estudo também busca fazer uma contribuição original para o ensino do E/LE para alunos brasileiros dirigido por corpora, mais especificamente na área das palavras polissêmicas.

1.1. O ensino do léxico

Aprender uma LE não é um processo fácil, pois envolve dominar aspectos linguísticos, sociolinguísticos, pragmáticos e discursos da língua. No entanto, é necessário conhecer os objetivos dos alunos para dar ênfase mais a um domínio que a outro. Mas, seja qual for o objetivo do aluno, "o léxico estará sempre determinando o processo, uma vez que todos os aspectos, da fonologia à pragmática, decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras" (LEFFA, 2000:40), ou, como menciona Wilkins (1972:111), "enquanto sem gramática, muito pouco pode ser comunicado; sem vocabulário, nada pode ser comunicado". Portanto, o léxico é um fator essencial na comunicação.

Atualmente, dispomos de estudos que estabelecem o léxico que deve ser ensinado em cada nível, como o "vocabulário nuclear" estabelecido pelo *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 1994) e o *Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas* (Council of Europe, 2001). O *Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas*, por exemplo,

estabelece o que os alunos devem aprender ou adquirir; indica, de forma explícita, que o objetivo do ensino-aprendizagem, além de atender às competências gerais dos usuários exercitadas durante sua experiência prévia, deve conseguir o desenvolvimento da competência comunicativa, a qual compreende as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, e cada uma dessas competências integra, por sua vez, conhecimentos para satisfazer às necessidades comunicativas, destrezas e habilidades para consegui-los, assim como as estratégias necessárias para colocar em prática todo o anterior.

Segundo Canale (1983), Bachman (1990) e Gómez Molina (1997), o processo de ensino-aprendizagem do léxico não deve limitar-se ao acúmulo de unidades léxicas, mas, sim, a variantes significativas de cada uma delas nas combinações frequentes, ou seja, compreender e gerar mensagens em todas as situações comunicativas, nas quais os alunos se encontram. Em síntese, essa competência não se refere apenas aos conhecimentos e destrezas (formação de palavras, relações semânticas, valores, etc.), mas também à organização cognitiva e à forma na qual são armazenados outros conhecimentos e sua acessibilidade.

O ensino-aprendizagem do léxico em LE, apesar de ser uma tarefa enriquecedora, não deixa de apresentar certas dificuldades tanto para professores quanto para alunos. Em comparação com outros componentes linguísticos, como a gramática ou a fonologia, constituídos de um número limitado de elementos e cujos conhecimentos podem ser transmitidos com um grupo finito de regras, o léxico apresenta maiores dificuldades de sistematização, ainda que não se trate de abranger a totalidade de léxico de uma língua, o que não acontece nem mesmo na língua materna, mas, sim, de sistematizar parte dele.

Diferentemente do que ocorre com as mudanças fonéticas ou morfológicas, que são muito lentas, as mudanças de significados surgem com maior rapidez. Muitas palavras nascem, morrem, restringem ou ampliam significados, ou adquirem outros novos durante poucos anos. O significado é o elemento da língua que mais varia.

A mobilidade a que está submetido o léxico tem que ser considerada na hora de determinar quais termos vão ser ensinados; como consequência, o vocabulário que se aprende ou se ensina em LE deve ser o que está em uso entre os falantes daquela língua.

Se para cada palavra houvesse apenas um significado e para cada significado apenas uma palavra, sua compreensão apresentaria menos dificuldades.

Muitas das palavras mais usadas de um idioma são as que também apresentam maior número de significados. A polissemia, ainda que colabore de forma positiva para a economia linguística, evitando a memorização de mais palavras, pode causar alguns problemas aos estudantes (Cervero, Pichardo, 2000). A homonímia, por outro lado, raramente causa interferência na comunicação.

Esses fatores próprios do léxico repercutem direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem do vocabulário. Mas, nesse processo, também incidem outros aspectos que estão mais estreitamente relacionados com a tarefa de aprender e ensinar e que podem ser considerados os principais responsáveis pela falta de vocabulário que detectamos nos alunos de LE.

Muitos dos professores de LE sabem que um vocabulário pobre dificulta mais a comunicação que o desconhecimento ou a utilização inadequada de conteúdos gramaticais. No início do processo de aprendizagem, a dificuldade reside em aspectos formais como pronúncia, ortografia e morfologia das palavras, mas, uma vez superada essa etapa, o problema tende a centrar-se no significado: palavras com vários significados na língua meta, diferentes equivalentes na língua materna (LM), diferentes conotações da palavra em LE e LM.

Na concepção de Richards (1985), para aprender uma palavra não basta conhecer seu significado, temos de conhecer o grau de probabilidade de encontrá-la na linguagem oral e escrita; ter presentes suas limitações de uso temporal, geográfico, social e discursivo; dominar seu comportamento sintático, sua forma, suas possíveis derivações e as redes de associações com outras palavras.

Segundo Zimmerman (1997), apesar dessa ênfase destacada na aquisição do vocabulário e do papel central que o mesmo desempenha na aquisição e uso das línguas, seu ensino na sala de aula não foi priorizado nos programas de ensino de línguas, nem mesmo por muitos professores que não sabem como tratá-lo, porque, na verdade, não aprenderam a fazê-lo.

Em alguns casos, os materiais didáticos apresentam o léxico descontextualizado, o que dificulta seu ensino e aprendizagem; como consequência, os alunos dedicam-se a preparar longas listas de palavras que não saem do papel.

1.2. Aplicações da Linguística de Corpus para promover a aprendizagem de léxico em língua estrangeira

A ideia de palavras que acompanham outras – colocação - foi introduzida por Firth, segundo o qual "you shall know a Word by the company it keeps" (Stubbs, 1993). No entanto, foi apenas com o

surgimento da Linguística de Corpus que os dicionários começaram a oferecer informações de colocações aos estudantes.

Mais tarde, os *softwares* de concordâncias permitiram que todos os usuários analisassem as colocações de uma determinada palavra.

Outra característica das palavras, que surgiu com os estudos de corpus, foi a prosódia semântica (Sinclair, 1991), ou seja, algumas palavras estão associadas a ideias ou a julgamentos positivos; outras, a ideias ou a julgamentos negativos. Não há conotações da palavra por si só, mas das palavras a ela associadas.

Sinclair (1991) mostra que a expressão *set in*, por exemplo, é usada com maior frequência quando alguma coisa ruim está acontecendo: *rot, decay, despair* e *infection*.

No ensino de LE, o conceito de prosódia semântica pode explicar por que uma construção como *happiness set in* pode parecer estranha, ainda que esteja correta do ponto de vista gramatical.

Outro tipo de estudo de vocabulário baseado em corpus é a geração de listas de palavras. A construção de um amplo vocabulário é tarefa difícil para muitos estudantes, especialmente para os dedicados aos estudos acadêmicos de uma LE.

Uma aplicação particularmente útil da Linguística de Corpus é a enumeração de palavras que são comuns entre uma variedade de textos acadêmicos. Coxhead (2000) apresenta uma lista de palavras analisada de um corpus composto por temas de vinte e oito áreas e diferentes tipos de textos acadêmicos.

A análise dessas listas oferece um caminho muito mais fácil para identificar qual vocabulário é importante para se atingirem os propósitos acadêmicos do inglês nos materiais didáticos.

As listas de frequência de diferentes tipos de linguagem, baseadas em corpus, também foram muito úteis para o ensino de LE.

Finalmente, os estudos lexicais baseados em corpus são muito úteis para desfazer ambiguidades quanto aos usos de palavras relativas ou multifuncionais.

Para finalizar esta seção, destacamos que é importante a ênfase no ensino do léxico, mas somos conscientes de que esse não é o único elemento no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Todas as competências devem ser desenvolvidas, por essa razão, o léxico não pode ser deixado de lado. Insistimos que nosso intuito não é defender um ensino centrado exclusivamente no léxico, mas destacar que professores e autores de materiais didáticos devem dar uma maior atenção ao mesmo no processo de ensino-aprendizagem.

1.3. Aspectos da linguagem e ensino de idiomas a partir da análise de concordâncias

Segundo Berber Sardinha (2004), a concordância consiste numa listagem dos contextos (palavras ao redor) nos quais um dado item (palavra isolada, composta, estrutura etc.) ocorre.

Concordância é, então, o conjunto de ocorrências de uma forma, com referência explícita ao contexto em que tal forma aparece. O contexto oferece a informação necessária para descobrir como atua e como se comporta cada palavra utilizada pelos falantes nativos de uma língua.

O item, objeto de estudo, é conhecido por nóculo, palavra-nóculo ou nó (*node*), palavra de busca (*searchword*) ou palavra-chave (*keyword*). A palavra-nóculo aparece no centro da listagem, acompanhada pelas palavras que ocorreram junto a ela no texto.

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.

As concordâncias não foram inventadas para o ensino de línguas, mas sua popularização deu-se no momento em que puderam ser elaboradas em computador, tornando-se um instrumento da Linguística de Corpus. São empregadas para exemplificar o uso de traços linguísticos e as situações nas quais ocorrem, por meio de programas especializados (*'concordancers'*); na ausência deles, contudo, pode-se prepará-las manualmente.

As concordâncias permitem que o aluno analise uma grande quantidade de material extraído de um *'corpus'* autêntico, ou seja, não para fins pedagógicos, mas utilizado em situações reais.

Essas concordâncias são utilizadas em sala de aula de diversas maneiras: investigação do aspecto idiomático da linguagem, *'brainstorming'* de tópicos para composição, meio de investigação de questões retóricas e como fonte de inspiração para a tomada de uma posição crítica acerca dos dogmas da gramática prescritiva.

Para trabalhar com concordâncias, no entanto, o professor deve enfrentar dois problemas básicos: a necessidade de treinamento e de conscientização. Os alunos precisam receber orientação sobre como ler as concordâncias e trabalhar com elas, conscientizando-se, principalmente, de que não se trata de um trabalho com textos tradicionais e leitura linear.

A observação da concordância deve ser conduzida pela palavra-chave e por sua relação com os outros itens a seu redor.

Finalmente, torna-se mister que aprendam esses discentes a analisar as linhas, o que lhe garantirá indubitavelmente o sucesso na análise de dados. O professor deve ensiná-los a encontrar as regularidades e induzir padrões a partir da concordância dos seus mais variados itens, pois os alunos, assim, terão como benefícios, segundo Berber Sardinha (2004), a obtenção de respostas a questões não resolvidas nas obras de referência; o desenvolvimento do espírito pesquisador; a independência em relação ao professor, ao curso, ao livro didático e aos materiais de referência; a assunção de uma postura ativa por parte do discente e a individualização do processo de aprendizagem.

A aprendizagem por meio de concordâncias recebe várias críticas; uma delas é que a prática estaria em desacordo com o ensino comunicativo de línguas, visto que se confundiriam os instrumentos para pesquisa em Linguística de Corpus com o ensino da linguagem atestada no 'corpus', mas desenvolver tarefas voltadas à resolução de problemas; explorar o 'corpus' como fonte de informação e de textos; e utilizá-lo enquanto referência para a realização de outras tarefas independentes dele, trabalhando por grupos ou pares, a comunicação pode ser perfeitamente estabelecida, permitindo não só que os alunos se comuniquem, mas também que trabalhem de forma conjunta, permitindo uma troca de experiência e conhecimento.

Apesar das críticas, o uso de concordâncias no ensino é muito importante, já que o aluno dispõe de vultosa quantidade de material autêntico, retirado de um 'corpus', e que lhe permite visualizar padrões da palavra-nóculo e explorar aspectos por si mesmo. Tal prática coincide com o que defende Hoey (2000): *o aluno deve ser exposto à maior quantidade de linguagem autêntica possível, para que possa desenvolver os perfis mentais voltados à percepção e produção dos padrões lexicais associados à língua-alvo.*

Para Pawley e Syder (1983), a automatização da seleção desses padrões na produção e na recepção da língua estrangeira é o que pode permitir a fluência e a naturalidade, tão comumente associadas à produção de um falante nativo.

Segundo Berber Sardinha (2000), a concordância, algumas ferramentas e recursos como 'corpora' eletrônicos colocam à disposição do professor um mundo de informação jamais pensado até então. Usados prudentemente, apresentam-se como instrumentos indispensáveis na aprendizagem de língua estrangeira.

1.4. Como usar concordâncias

No ensino-aprendizagem de línguas, as concordâncias podem ser utilizadas, fundamentalmente, de duas maneiras: com o uso direto do computador ('on-line') ou com concordâncias impressas e editadas em atividades didáticas ('off-line').

Em vista da dificuldade de muitas instituições possuírem um computador à disposição de cada aluno, optou-se, neste estudo, por preparar as atividades em sistema 'off-line', de modo que o computador 'on-line' não representasse um óbice à elaboração de atividades com concordâncias.

Considerou-se, também, que o uso de concordâncias exige do aluno um comportamento bastante diferente do que ele está acostumado a assumir em aula; por isso, num primeiro momento, é mais adequado criar situações que o auxiliem a desenvolver a habilidade de pesquisador, controlando a quantidade de dados que terá de analisar.

É fundamental que esse primeiro contato seja positivo; do contrário, o aluno transformará sua primeira experiência em uma barreira à aprendizagem.

Para que haja sucesso desde o início, o professor deve ensinar o aluno a usar as linhas de concordância. Por se tratar de uma lista de orações quase sempre incompletas, não deve ser lida como se lê, comumente, um texto normal.

Tribble e Johns (1990) apresentam 7 tipos de atividades para o ensino de línguas, que podem ser preparadas com concordâncias editadas e que auxiliem o aluno a minimizar as dificuldades iniciais:

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

Todas as atividades devem vir acompanhadas de orientações que auxiliem o aluno a entender as estratégias que deve utilizar para a realização de seu trabalho.

As atividades com concordâncias podem ser realizadas pelo aluno individualmente, em pares ou em pequenos grupos, podendo ser propostas pelo professor ou pelos próprios discentes.

As atividades propostas neste estudo foram preparadas *off-line*, como já mencionado, e podem, a partir de propostas do professor, ser realizadas individualmente ou em grupos.

Como já mencionamos anteriormente, foi a partir dos usos de atividades com concordância no ensino de LE, sugeridos em Johns e King (1991), que surgiu o DDL.

De acordo com Granger e Tribble (1998), o DDL tem como influência as abordagens que promoviam a conscientização do aprendiz referente à sua aprendizagem. O DDL continua sendo usado até hoje na preparação de materiais de ensino com corpora, com o objetivo de fazer com que os estudantes identifiquem padrões presentes na concordância. Não é necessário que o professor saiba quais são os padrões existentes no instrumento de apoio, mas ele deve ajudar os estudantes a encontrar aqueles que são relevantes e rejeitar os irrelevantes. Lógico que o professor pode analisar e identificar os padrões que deseja ensinar, o que pode ser uma opção melhor para os professores que precisam seguir um conteúdo específico, como por exemplo, o livro didático.

1.5. Palavras polissêmicas

A polissemia é uma característica léxica que expressa uma das possíveis relações entre os significantes, ou seja, os signos fonológicos (ou gráficos) e os significados das palavras. Tais relações não são unívocas, muitos problemas de ambiguidade semântica seriam resolvidos se a cada signo correspondesse apenas um significado e vice-versa. No entanto, o habitual, em qualquer língua, é que um mesmo signo tenha vários significados, e por sua vez, que um mesmo significado possa ser expresso por meio de dois ou mais significantes.

A polissemia é um dos fenômenos que apresentam problemas ao receptor na hora de compreender a palavra. Quando escutamos, por exemplo, a palavra "metro" em espanhol, o receptor tem que saber se o falante está se referindo à "unidade de medida", à "forma de transporte urbano subterrâneo" ou ao "instrumento para medir". Este problema, em geral, é solucionado pelo contexto: a palavra "metro" aparece inserida em uma frase e em um parágrafo que, em geral, soluciona a ambiguidade.

O dicionário é um grande corpus de palavras polissêmicas, já que oferece diretamente o número de significados de cada palavra, mas consideramos que, além das entradas apresentadas, também existem outras que vão surgindo com a evolução da língua e que demoraram para ser incluídas nos dicionários.

Como afirma Gernsbacher (1984), o falante não utiliza todos os significados de uma palavra que aparecem em um dicionário. Por

exemplo, no Dicionario de la lengua española (RAE, 2001), a palavra "conejo" tem 34 significados. É pouco provável que um falante domine todos os significados disponíveis, mas pode ser muito favorável poder ativar, em sua memória, pelo menos os significados mais frequentes na hora de produzir ou compreender uma mensagem específica.

Segundo Domínguez et al. (2001), as palavras com mais significados são ativadas com mais frequência na hora da decisão léxica. Se a palavra é de alta frequência, a ativação é suficiente para dar uma rápida resposta, sem que influencie a retroativação semântica; mas, se o léxico tem uma ativação baixa (baixa frequência léxica), é normal que a ativação semântica seja mais lenta. Esses resultados indicam que a polissemia é uma variável relevante no acesso e na organização léxica e que pode ter muita importância quando a palavra se encontra no contexto da oração (Cuetos et al., 2001).

2. Metodologia

Para alcançar os objetivos deste estudo, foram utilizados métodos quantitativos e qualitativos da Linguística de Corpus, ou seja, iniciou-se por meio de uma metodologia quantitativa (observação de frequência de uso) e depois passamos a uma abordagem qualitativa (decodificação dos padrões enviados, contextualização dos resultados e interpretação dos achados). Também valemo-nos de instrumentos e procedimentos da Linguística de Corpus destinados ao ensino de idiomas, tais como concordâncias e descrição de língua baseada em padrões e informação de frequência com vistas à preparação e aplicação de atividades que possam contribuir para a ampliação dos significados das palavras polissêmicas pelos estudantes de E/LE.

2.1. Informantes

Este estudo foi realizado com a participação de 12 informantes que se encontravam em um nível intermediário (B2) de E/LE no momento da coleta de dados, que realizaram as atividades e as redações propostas. Ainda que as informações a seguir não impactem diretamente na análise do estudo, esses informantes aprendem a língua espanhola em seu país de origem (Brasil); sendo assim, sua língua materna é o português. Trata-se de um grupo de jovens adultos (entre 20 e 35 anos) que tem como objetivo aprender a LE para se comunicar, integrando aspectos linguísticos e culturais dessa língua.

É importante também mencionar que já estudaram com os livros selecionados para a elaboração da lista de palavras, conhecendo, pelo menos, um dos significados das palavras selecionadas.

2.2. Coleta e procedimento de análise dos dados

A metodologia empregada na pesquisa constituiu-se na coleta de dados de 4 corpora diferentes (Quadro 1): 1) um corpus elaborado a partir de textos dos seguintes livros didáticos de E/LE: Cerrollaza, M. et al., 1999, *Planeta*, Madrid, Edelsa; Castro, F. et al., 2004, *Nuevo Ven*, Madrid, Edelsa; Cabral Bruno, Fátima e Mendonza, Maria Angélica, 2000, *Hacia el español*, São Paulo, Saraiva; Garrido, G. et al., 2001, *Conexión. Curso de español para profesionales brasileños*, Madrid, Cambridge Univ. Press; 2) 2 corpora com redações de aprendizes (os informantes); e 3) um corpus de referência, o CREA da Real Academia Espanhola.

| Corpus | Composição | Palavras | Formas |
|---|---|----------------------|---------------|
| Livros didáticos (corpus de estudo) | 314 textos escritos dos quatro livros didáticos | 156.356 | 27.223 |
| Primeira redação dos informantes (corpus de aprendiz) | 12 redações de tema e gênero livres | 11.560 | 2.124 |
| Segunda redação dos informantes (corpus de aprendiz) | 12 redações de tema e gênero livres | 23.697 | 4.334 |
| Corpus de referência – CREA | 5.500 textos escritos e 1.600 textos orais | (dado não obtido) | 163.279.050 |

Quadro 1 - Características dos corpora deste estudo

Este estudo centrou-se em 30 palavras polissêmicas extraídas de uma lista de palavras elaborada pelo WordList, ferramenta do WordSmith Tools, a partir dos textos dos livros didáticos selecionados.

O programa WordSmith Tools, elaborado por Mike Scott, é um conjunto de programas integrados destinado à análise linguística, principalmente análises baseadas na frequência e co-ocorrência de palavras em corpora. Entre suas ferramentas, está o Word List, lista de palavras mais frequentes de um corpus e o Concord, através da qual obtemos as linhas de concordância.

As 30 palavras polissêmicas foram selecionadas, como já mencionamos, de uma Word List obtida dos quatro livros didáticos, de acordo com a frequência, mas, em vez de escolhermos as 30 palavras mais frequentes (desconsiderando artigos e preposições), optamos por escolher 17 com frequência alta, 11 com frequência média e 2 com frequência baixa.

No Quadro 2, a seguir, encontramos a relação das 30 palavras que fazem parte deste estudo.

| N | Word | Freq. | % | Texts | % | |
|----------|-------------|--------------|----------|--------------|----------|------------------|
| 30 | CASA | 83 | 0,3927 | 1 | 100 | Frequência alta |
| 54 | CLARO | 39 | 0,1845 | 1 | 100 | |
| 59 | CUARTO | 34 | 0,1609 | 1 | 100 | |
| 62 | ROSA | 34 | 0,1609 | 1 | 100 | |
| 65 | MAYOR | 33 | 0,1561 | 1 | 100 | |
| 68 | ACUERDO | 32 | 0,1514 | 1 | 100 | |
| 69 | MAÑANA | 32 | 0,1514 | 1 | 100 | |
| 73 | TOMAR | 31 | 0,1467 | 1 | 100 | |
| 75 | MADRE | 30 | 0,1419 | 1 | 100 | |
| 85 | CARTA | 28 | 0,1325 | 1 | 100 | |
| 86 | COCINA | 28 | 0,1325 | 1 | 100 | |
| 88 | GENERAL | 28 | 0,1325 | 1 | 100 | |
| 93 | ARGENTINA | 26 | 0,123 | 1 | 100 | |
| 94 | CERCA | 26 | 0,123 | 1 | 100 | |
| 95 | DIARIO | 26 | 0,123 | 1 | 100 | |
| 98 | CLASE | 25 | 0,1183 | 1 | 100 | |
| 102 | CAFÉ | 24 | 0,1135 | 1 | 100 | Frequência média |
| 130 | FIESTA | 19 | 0,0899 | 1 | 100 | |
| 136 | DIRECCIÓN | 18 | 0,0852 | 1 | 100 | |
| 145 | BAÑO | 17 | 0,0804 | 1 | 100 | |
| 148 | PERIÓDICO | 17 | 0,0804 | 1 | 100 | |
| 156 | PUERTA | 16 | 0,0757 | 1 | 100 | |
| 160 | BANCO | 15 | 0,071 | 1 | 100 | |
| 166 | METRO | 15 | 0,071 | 1 | 100 | |
| 182 | CUENTA | 13 | 0,0615 | 1 | 100 | |
| 190 | SOL | 13 | 0,0615 | 1 | 100 | |
| 215 | EMBARGO | 11 | 0,052 | 1 | 100 | Frequência baixa |
| 233 | CARA | 10 | 0,0473 | 1 | 100 | |
| 313 | PARTIDO | 8 | 0,0378 | 1 | 100 | |
| 321 | SEGUNDO | 8 | 0,0378 | 1 | 100 | |

Quadro 2 – Lista das palavras polissêmicas objeto deste estudo

As palavras consideradas de frequência alta são as que possuem de 20 a 83 ocorrências (ou seja, número de vezes que a palavra aparece no corpus); as de frequência média, de 10 a 19; e as de ocorrência baixa, de 0 a 9.

O intuito dessa seleção por frequências diferentes foi poder observar se nos livros didáticos as palavras mais frequentes são as que possuem mais significados.

Em uma primeira etapa, após a seleção das palavras, foi feita uma análise dos significados de cada uma dessas palavras através de 50

linhas de concordância obtidas do CREA da Real Academia Espanhola e dos significados trabalhados nos livros didáticos (através das linhas de concordância do WordSmith Tools).

O CREA é um corpus elaborado pela Real Academia Espanhola que incorpora mais de três milhões de formas, possuindo, aproximadamente, 160 milhões de registros (palavras) produzidos em todos os países de fala hispânica, desde 1975.

Desse total, quase 32 milhões correspondem ao período de 2000-04. 50% dos registros são da Espanha, enquanto que os outros 50%, de países hispano-americanos: México, Argentina, Chile, Peru, Colômbia, Cuba, Venezuela, Porto Rico, entre outros. O material escrito coletado pertence às áreas de ficção, lazer, ciências sociais, atualidades, comércio e finanças, artes, ciência e tecnologia e saúde; e, também, há produções orais.

O objetivo foi verificar se os livros didáticos trabalham os significados mais frequentes das palavras, de acordo com a análise feita das linhas de concordância do CREA. A seguir, um grupo de 12 informantes elaborou uma redação de tema livre, com pelo menos 15 das 30 palavras selecionadas, o que nos permitiu fazer uma segunda análise, ou seja, verificar se os significados utilizados pelos informantes coincidem com os apresentados nos livros didáticos e/ou no CREA. Para essa análise também utilizamos o WordSmith Tools, pelo qual obtivemos as concordâncias das redações.

Numa segunda etapa, foram elaboradas atividades com as 30 palavras, sendo que 15 delas foram trabalhadas com atividades baseadas em linhas de concordância e outras 15, com atividades tradicionais, ou seja, atividades não baseadas em linhas de concordâncias.

Para a seleção das palavras que foram utilizadas nas atividades com linhas de concordância, decidimos pelas que apresentaram menor número de padrões/significados na primeira redação em relação com os apresentados no CREA. O objetivo de utilizar as palavras com menor número de significados foi justamente trabalhar para sua ampliação, possibilitando aos informantes a aprendizagem de outros significados dessas palavras. Poderíamos ter optado por outros critérios, como, por exemplo, as que apresentam mais significados no CREA ou as mais frequentes na redação, etc. Mas decidimos utilizar as que apresentaram menos significados na redação em relação aos apresentados no CREA, já que o objetivo das atividades era expandir o conhecimento dos significados das palavras e as atividades propostas com concordâncias foram elaboradas com as mesmas concordâncias do CREA.

No Quadro 3, a seguir, apresentamos as palavras que foram utilizadas.

Alonso, Maria Cibele Gonzáles Pellizzari. Corpus Lingüístico e o aprendizado de palavras polissêmicas em espanhol como língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*, v. XXVII: 46-82, 2013. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

| Seleção das palavras que foram utilizadas nas atividades baseadas em concordâncias | | | |
|---|------|---------|------------------|
| | CREA | 1ª. RED | % 1ª. RED X CREA |
| CASA | 12 | 2 | 17 |
| CLARO | 8 | 2 | 25 |
| CUARTO | 6 | 2 | 33 |
| MADRE | 4 | 1 | 25 |
| CARTA | 8 | 1 | 13 |
| COCINA | 4 | 1 | 20 |
| GENERAL | 6 | 1 | 17 |
| CLASE | 8 | 2 | 25 |
| FIESTA | 9 | 1 | 11 |
| BAÑO | 7 | 2 | 28 |
| PUERTA | 6 | 1 | 17 |
| BANCO | 9 | 2 | 22 |
| CUENTA | 13 | 4 | 31 |
| CARA | 9 | 2 | 22 |
| PARTIDO | 7 | 2 | 29 |

| Seleção das palavras que foram utilizadas nas atividades não baseadas em concordâncias | | | |
|---|------|---------|------------------|
| | CREA | 1ª. RED | % 1ª. RED X CREA |
| ROSA | 6 | 2 | 33 |
| MAYOR | 4 | 3 | 75 |
| ACUERDO | 7 | 4 | 57 |
| MAÑANA | 4 | 3 | 75 |
| TOMAR | 13 | 6 | 46 |
| ARGENTINA | 2 | 2 | 100 |
| CERCA | 4 | 3 | 75 |
| DIARIO | 4 | 2 | 50 |
| CAFÉ | 4 | 3 | 75 |
| DIRECCIÓN | 5 | 3 | 60 |
| PERIÓDICO | 3 | 1 | 33 |
| METRO | 3 | 1 | 33 |
| SOL | 3 | 2 | 67 |
| EMBARGO | 3 | 1 | 33 |
| SEGUNDO | 5 | 2 | 40 |

Quadro 3 – Seleção das palavras que foram utilizadas nas atividades

Uma vez selecionadas as palavras, foram elaboradas as atividades, considerando a faixa etária, os interesses do grupo e o nível de domínio na LE. Foram propostas para o grupo de informantes, durante suas aulas de E/LE, que ocorriam uma vez por semana, com 3 horas de duração (um total aproximado de 51 horas por semestre). Em cada aula eram trabalhadas duas palavras, uma com atividade baseada em concordâncias e a outra não. Após a realização das atividades, que tinha como objetivo contribuir para um aumento da aquisição de significados das palavras, foi proposta uma segunda redação aos informantes, para podermos verificar se aprenderam mais novos significados das palavras polissêmicas com as atividades baseadas em linhas de concordância ou com as tradicionais.

Todas as atividades elaboradas seguem os princípios propostos por Johns (1986) na Abordagem Movida a Dados, já que permitem que o aluno encontre por si só as respostas a partir da observação e análise das concordâncias. Os informantes, em grupos, puderam fazê-las com maior ou menor rapidez, dependendo de suas características pessoais e acadêmicas, mas foram preparadas para um período de aproximadamente 45 minutos, que, de modo geral, foi suficiente para a realização de todas as atividades.

Para a aplicação das atividades com linhas de concordância, primeiramente foi feita uma introdução sobre a Linguística de Corpus, as ferramentas disponíveis, a leitura de linhas de concordância e o objetivo das atividades.

Elas foram propostas em pequenos grupos ou pares, realizadas na própria sala de aula. O professor-pesquisador entregou-lhes as atividades impressas e, enquanto trabalhavam, o professor observava se um determinado grupo estava tendo alguma dificuldade. Nesse caso, dava-lhes algumas pistas para que encontrassem a resposta do exercício. Posteriormente, com todo o grupo, as atividades foram comentadas e corrigidas. Nesse momento, o professor fez suas intervenções contando com a participação dos alunos.

As atividades baseadas em concordâncias tem como aspecto positivo a utilização de material autêntico, com linguagem em uso, visto que se trata de fragmentos de livros, revistas, jornais e transcrições orais.

Assim como as atividades elaboradas com linhas de concordância, as tradicionais, entendendo aqui o termo "tradicional" como atividades não baseadas em concordâncias, também foram elaboradas para um período de 45 minutos.

As atividades propostas, para pequenos grupos ou pares, foram elaboradas com textos e frases inventadas pela pesquisadora ou extraídas de dicionários ou livros didáticos. Assim como nas atividades

baseadas em concordâncias, o professor supervisionava a realização das atividades e intervinha quando necessário. Posteriormente, com o grupo todo, as atividades eram comentadas e corrigidas.

3. Apresentação e análise dos dados

Apresentamos, a seguir, os resultados obtidos através das análises realizadas que respondem às perguntas de pesquisa.

3.1. O(s) significado(s) das palavras polissêmicas que aparece(m) nos livros didáticos é(são) o(s) mais frequente(s) no dia a dia?

Após a seleção das palavras, foi feita uma análise dos significados de cada uma das palavras selecionadas, por meio de 50 linhas de concordância obtidas do CREA da Real Academia Espanhola, de forma aleatória, assim como dos padrões/significados apresentados nos livros didáticos (através das linhas de concordância do *WordSmith Tools*).

Comparando a quantidade de padrões/significados que aparecem no CREA com os que aparecem nos livros didáticos, observamos que estes não apresentam, com poucas exceções, uma porcentagem alta de padrões/significados das palavras polissêmicas (Quadro 4), o que demonstra que os livros didáticos trabalham pouco os diferentes significados das palavras polissêmicas.

| | CREA | LD | % LD X CREA |
|-----------|------|----|-------------|
| CASA | 12 | 3 | 25 |
| CLARO | 8 | 2 | 25 |
| CUARTO | 6 | 3 | 50 |
| ROSA | 6 | 3 | 50 |
| MAYOR | 4 | 4 | 100 |
| ACUERDO | 7 | 4 | 57 |
| MAÑANA | 4 | 3 | 75 |
| TOMAR | 13 | 6 | 46 |
| MADRE | 4 | 1 | 25 |
| CARTA | 8 | 2 | 25 |
| COCINA | 4 | 2 | 50 |
| GENERAL | 6 | 2 | 33 |
| ARGENTINA | 2 | 3 | 150 |
| CERCA | 4 | 2 | 50 |
| DIARIO | 4 | 3 | 75 |
| CLASE | 8 | 2 | 25 |
| CAFÉ | 4 | 2 | 50 |
| FIESTA | 9 | 3 | 33 |
| DIRECCIÓN | 5 | 5 | 100 |
| BAÑO | 7 | 1 | 14 |

56,93%

| | | | |
|-----------|----|---|----|
| PERIÓDICO | 3 | 1 | 33 |
| PUERTA | 6 | 2 | 33 |
| BANCO | 9 | 1 | 11 |
| METRO | 3 | 1 | 33 |
| CUENTA | 13 | 7 | 53 |
| SOL | 3 | 2 | 66 |
| EMBARGO | 3 | 2 | 66 |
| CARA | 9 | 1 | 11 |
| PARTIDO | 7 | 2 | 28 |
| SEGUNDO | 5 | 1 | 20 |

41,18%

24%

Quadro 4 - Quantidade de padrões/significados que aparecem no CREA e no corpus dos livros didáticos (LD)

Justificando a escolha das palavras por níveis de frequência, podemos comprovar que o fato de uma palavra ser menos frequente nos livros didáticos faz com que apresente menos significados. Por exemplo, nos livros didáticos, as palavras de frequência alta apresentam aproximadamente 57% dos significados apresentados no CREA. Já as palavras com frequência média apresentam 41% dos significados apresentados no CREA, e as palavras com frequência baixa, apresentam apenas 24% dos significados.

Por outro lado, no que se referem aos padrões/significados mais frequentes, observamos que os livros didáticos não apresentam, necessariamente, os padrões/significados mais frequentes do CREA, que representa a língua em uso (Quadro 5). Apenas metade das palavras estudadas possui como padrão/significado mais frequente o mesmo apresentado no CREA. Esse dado indica-nos que o livro didático nem sempre apresenta as palavras mais usadas no dia a dia, deixando de ensinar palavras ou expressões que são importantes para que os alunos se comuniquem no cotidiano. Por isso, é importante que, ao elaborar um material didático, os autores dediquem um pouco mais de atenção à escolha léxica e saiba variá-la no decorrer dos diferentes níveis de aprendizagem.

| Palavras com mesmo significado mais frequente | | |
|--|---|---|
| | Padrões/significados mais frequentes no CREA | Padrões/significados mais frequentes no corpus dos livros didáticos |
| CASA | vivienda | vivienda |
| CLARO | evidente, cierto | evidente, cierto |
| MADRE | hembra que ha parido | hembra que ha parido |
| CARTA | mensaje escrito que una persona envía a otra para comunicarse | mensaje escrito que una persona envía a otra para comunicarse |
| COCINA | sitio de la casa en el cual se | sitio de la casa en el cual se |

Alonso, Maria Cibele Gonzáles Pellizzari. Corpus Lingüístico e o aprendizado de palavras polissêmicas em espanhol como língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*, v. XXVII: 46-82, 2013. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISNN 2237-759x.

| | | |
|-----------|---|---|
| | guisa la comida | guisa la comida |
| ARGENTINA | nacionalidad país | país |
| CERCA | próximo (espacio) | próximo (espacio) |
| CAFÉ | bebida caliente hecha a base de semilla del cafeto | bebida caliente hecha a base de semilla del cafeto |
| FIESTA | reunión de gente | reunión de gente |
| BAÑO | habitación de una casa | habitación de una casa |
| PERIÓDICO | Publicación diaria, prensa | Publicación diaria, prensa |
| PUERTA | vano de forma regular abierto en una pared para poder entrar y salir por él | vano de forma regular abierto en una pared para poder entrar y salir por él |
| BANCO | Establecimiento financiero | Establecimiento financiero |
| METRO | Tren subterráneo | Tren subterráneo |
| EMBARGO | [sin] embargo = no obstante | [sin] embargo = no obstante |
| SEGUNDO | que sigue inmediatamente en orden al o a lo primero | que sigue inmediatamente en orden al o a lo primero |

| Palavras com significado mais frequente diferente | | |
|--|--|---|
| | Padrões/significados mais frecuentes no CREA | Padrões/significados mais frecuentes no corpus dos livros didáticos |
| CUARTO | que sigue en orden al tercero | una cuarta parte de una hora |
| ROSA | color de rosa | Nombre propio femenino |
| MAYOR | grande (tamaño) | persona que excede en edad a otra |
| ACUERDO | convenio | [de] acuerdo = conforme |
| MAÑANA | espacio de tiempo desde la medianoche hasta el mediodía | tiempo que transcurre desde que amanece hasta mediodía |
| TOMAR | adoptar, emplear, poner por obra | beber |
| GENERAL | oficial del ejército con graduación de capitán | [en] general = en común, generalmente |
| DIARIO | periódico, prensa | [a] diario = todos los días |
| CLASE | grupo social | un mismo grado de enseñanza |
| DIRECCIÓN | conjunto de personas encargadas de dirigir una institución, sociedad o grupo | domicilio |
| CUENTA | [darse] cuenta [de algo] = comprenderlo, entenderlo | depósito de dinero en una entidad financiera |
| SOL | luz, calor o influjo del astro Sol | estrella luminosa, centro de nuestro sistema planetario |
| CARA | [de] cara [a] = en relación con | no barata |
| PARTIDO | conjunto de personas que siguen y defienden una misma opinión o causa | en ciertos juegos, competencia concertada entre los jugadores |

Quadro 5 – Padrão/significado mais frequente no CREA e no corpus dos livros didáticos

3.2. Qual a importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem do léxico?

Apresentamos, a seguir, uma análise comparativa dos padrões/significados que aparecem no corpus dos livros didáticos, através dos quais os informantes que colaboraram neste estudo tiveram contato com as palavras selecionadas e seus possíveis padrões/significados, com a primeira redação elaborada por esse mesmo grupo.

O objetivo dessa análise foi observar quantos significados de cada palavra, obtidos a partir das linhas de concordância dos livros didáticos, foram utilizados pelos alunos em suas redações, e, assim, verificar qual a importância desse recurso no processo de ensino-aprendizagem dos alunos em E/LE.

Para essa análise também utilizamos o *WordSmith Tools*, através do qual obtivemos as concordâncias das redações.

Pela porcentagem de padrões/significados do corpus da primeira redação em relação ao corpus dos livros didáticos, observa-se que os estudantes, em suas redações, detiveram-se muito aos significados apresentados nos livros didáticos.

No Quadro 6, podemos observar o número de padrões/significados do corpus dos livros didáticos e da primeira redação.

| | LD | 1ª. RED. | % 1ª. RED X LD |
|-----------|----|----------|----------------|
| CASA | 3 | 2 | 67 |
| CLARO | 2 | 2 | 100 |
| CUARTO | 3 | 2 | 67 |
| ROSA | 3 | 2 | 67 |
| MAYOR | 4 | 3 | 75 |
| ACUERDO | 4 | 4 | 100 |
| MAÑANA | 3 | 3 | 100 |
| TOMAR | 6 | 6 | 100 |
| MADRE | 1 | 1 | 100 |
| CARTA | 2 | 1 | 50 |
| COCINA | 2 | 1 | 50 |
| GENERAL | 2 | 1 | 50 |
| ARGENTINA | 3 | 2 | 67 |
| CERCA | 2 | 3 | 150 |
| DIARIO | 3 | 2 | 67 |

| | | | | |
|-----------|---|---|-----|------|
| CLASE | 2 | 2 | 100 | |
| CAFÉ | 2 | 3 | 150 | 86% |
| FIESTA | 3 | 1 | 33 | |
| DIRECCIÓN | 5 | 3 | 60 | |
| BAÑO | 1 | 2 | 200 | |
| PERIÓDICO | 1 | 1 | 100 | |
| PUERTA | 2 | 1 | 50 | |
| BANCO | 1 | 2 | 200 | |
| METRO | 1 | 1 | 100 | |
| CUENTA | 7 | 4 | 57 | |
| SOL | 2 | 2 | 100 | |
| EMBARGO | 2 | 1 | 50 | |
| CARA | 1 | 2 | 200 | 105% |
| PARTIDO | 2 | 2 | 100 | |
| SEGUNDO | 1 | 2 | 200 | 150% |

Quadro 6 – Quantidade de padrões/significados que aparecem no corpus dos livros didáticos (LD) e da primeira redação (1ª.RED.) dos informantes

Por outro lado, no Quadro 7, observa-se que a maioria das palavras possui os mesmos padrões/significados mais frequentes tanto no corpus das redações dos informantes quanto no dos livros didáticos, o que indica que o livro didático ainda é o recurso principal do aluno para seu aprendizado de léxico. Das palavras analisadas, 70% dos padrões/significados mais utilizados pelos informantes coincidem com os mais frequentes do livro didático.

| | Palavras com mesmo padrão/significado mais frequente | |
|-----------|--|---|
| | Padrão/significado mais frequente no corpus dos livros didáticos | Padrão/significado mais frequente no corpus da 1ª. redação |
| CASA | vivienda | vivienda |
| MAÑANA | tiempo que transcurre desde que amanece hasta mediodía | tiempo que transcurre desde que amanece hasta mediodía |
| TOMAR | beber | beber |
| MADRE | hembra que ha parido | hembra que ha parido |
| CARTA | mensaje escrito que una persona envía a otra para comunicarse | mensaje escrito que una persona envía a otra para comunicarse |
| COCINA | sitio de la casa en el cual se guisa la comida | sitio de la casa en el cual se guisa la comida |
| GENERAL | [en] general = en común, generalmente | [en] general = en común, generalmente |
| ARGENTINA | país | país |
| CERCA | próximo (espacio) | próximo (espacio) |
| DIARIO | [a] diario = todos los días | [a] diario = todos los días |
| CLASE | un mismo grado de enseñanza | un mismo grado de enseñanza |

| | | |
|-----------|---|---|
| CAFÉ | bebida caliente hecha a base de semilla del cafeto | bebida caliente hecha a base de semilla del cafeto |
| FIESTA | reunión de gente | reunión de gente |
| BAÑO | habitación de una casa | habitación de una casa |
| PERIÓDICO | publicación diaria, prensa | publicación diaria, prensa |
| BANCO | establecimiento financiero | establecimiento financiero |
| METRO | tren subterráneo | tren subterráneo |
| SOL | estrella luminosa, centro de nuestro sistema planetario | estrella luminosa, centro de nuestro sistema planetario |
| EMBARGO | [sin] embargo = no obstante | [sin] embargo = no obstante |
| PARTIDO | en ciertos juegos, competencia concertada entre los jugadores | en ciertos juegos, competencia concertada entre los jugadores |
| SEGUNDO | que sigue inmediatamente en orden al o a lo primero | que sigue inmediatamente en orden al o a lo primero |

| Palavras com padrão/significado mais frequente diferente | | |
|---|---|---|
| | Padrão/significado mais frequente no corpus dos livros didáticos | Padrão/significado mais frequente no corpus da 1ª. redação |
| CLARO | evidente, cierto | no subido o no muy cargado de tinte |
| CUARTO | una cuarta parte de una hora | habitación, dormitorio |
| ROSA | nombre propio femenino | color de rosa |
| MAYOR | persona que excede en edad a otra | grande (tamaño) |
| ACUERDO | [de] acuerdo = conforme | verbo acordarse |
| DIRECCIÓN | domicilio | sentido, camino, rumbo |
| PUERTA | vano de forma regular abierto en una pared para poder entrar y salir por él | armazón de madera, hierro u otra materia que sirve para impedir la entrada y salida, para cerrar o abrir un armario o un mueble |
| CUENTA | depósito de dinero en una entidad financiera | [darse] cuenta [de algo] = comprenderlo, entenderlo |
| CARA | no barata | semblante |

Quadro 7 – Padrão/significado mais frequente no corpus dos livros didáticos e da primeira redação

Dando continuidade ao que mencionamos no item anterior, observamos que, se os livros didáticos ampliassem os padrões/significados das palavras, considerando que é o recurso mais importante no processo de ensino-aprendizagem do léxico, o repertório do aluno seria mais abrangente, visto que é por meio dele que adquire a maior parte do seu léxico.

Entendemos que o livro didático não pode dar conta de apresentar todo o léxico com suas variáveis de padrões/significados, mas, por

exemplo, ao invés de repetir sempre os mesmos padrões/significados durante os diferentes níveis, poderia incluir outros de forma paulatina, variando o contexto em que é apresentado durante os vários níveis.

Não podemos deixar de considerar que, se compararmos os padrões/significados obtidos no CREA com os utilizados na primeira redação, notamos uma redução considerável (Quadro 8). Apenas 37% dos padrões/significados que aparecem no CREA foram utilizados nas redações.

| | CREA | 1ª. RED. | % 1ª. RED X CREA |
|-------------------|------|----------|------------------|
| CASA | 12 | 2 | 17 |
| CLARO | 8 | 2 | 25 |
| CUARTO | 6 | 2 | 33 |
| ROSA | 6 | 2 | 33 |
| MAYOR | 4 | 3 | 75 |
| ACUERDO | 7 | 4 | 57 |
| MAÑANA | 4 | 3 | 75 |
| TOMAR | 13 | 6 | 46 |
| MADRE | 4 | 1 | 25 |
| CARTA | 8 | 1 | 13 |
| COCINA | 4 | 1 | 20 |
| GENERAL | 6 | 1 | 17 |
| ARGENTINA | 2 | 2 | 100 |
| CERCA | 4 | 3 | 75 |
| DIARIO | 4 | 2 | 50 |
| CLASE | 8 | 2 | 25 |
| CAFÉ | 4 | 3 | 75 |
| FIESTA | 9 | 1 | 11 |
| DIRECCIÓN | 5 | 3 | 60 |
| BAÑO | 7 | 2 | 28 |
| PERIÓDICO | 3 | 1 | 33 |
| PUERTA | 6 | 1 | 17 |
| BANCO | 9 | 2 | 22 |
| METRO | 3 | 1 | 33 |
| CUENTA | 13 | 4 | 31 |
| SOL | 3 | 2 | 67 |
| EMBARGO | 3 | 1 | 33 |
| CARA | 9 | 2 | 22 |
| PARTIDO | 7 | 2 | 29 |
| SEGUNDO | 5 | 2 | 40 |
| Porcentagem média | | | 37% |

Quadro 8 – Quantidade de padrões/significados que aparecem no CREA e no corpus da primeira redação (1ª. RED.) dos informantes

Por outro lado, em apenas 45% das palavras selecionadas tem seu padrão/significado mais frequente idêntico no CREA e no corpus dos livros didáticos (Quadro 9). Esse dado reforça o que discutimos, ou seja, que ainda encontramos muitas palavras nos livros que não são as mais correntes; o que justifica, em alguns casos, que nem sempre as palavras apresentadas nos livros didáticos são as que necessariamente os alunos utilizam no seu dia a dia. É verdade que o contexto do livro didático é diferente dos apresentados pelo CREA, mas esse é outro aspecto que deve ser considerado no momento da elaboração das unidades didáticas, devemos trabalhar contextos mais reais, ou seja, de uso cotidiano.

| Palavras com mesmo padrão/significado mais frequente no CREA, no corpus dos livros didáticos e da primeira redação | | | |
|---|---|---|---|
| | CREA | LIVROS DIDÁTICOS | 1ª. REDAÇÃO |
| CASA | vivienda | vivienda | vivienda |
| MADRE | hembra que ha parido | hembra que ha parido | hembra que ha parido |
| CARTA | mensaje escrito que una persona envía a otra para comunicarse | mensaje escrito que una persona envía a otra para comunicarse | mensaje escrito que una persona envía a otra para comunicarse |
| COCINA | sitio de la casa en el cual se guisa la comida | sitio de la casa en el cual se guisa la comida | sitio de la casa en el cual se guisa la comida |
| ARGENTINA | nacionalidad país | país | país |
| CERCA | próximo (espacio) | próximo (espacio) | próximo (espacio) |
| CAFÉ | bebida caliente hecha a base de semilla del cafeto | bebida caliente hecha a base de semilla del cafeto | bebida caliente hecha a base de semilla del cafeto |
| FIESTA | reunión de gente | reunión de gente | reunión de gente |
| BAÑO | habitación de una casa | habitación de una casa | habitación de una casa |
| PERIÓDICO | publicación diaria, prensa | publicación diaria, prensa | publicación diaria, prensa |
| BANCO | establecimiento financiero | establecimiento financiero | establecimiento financiero |
| METRO | tren subterráneo | tren subterráneo | tren subterráneo |
| EMBARGO | [sin] embargo = no obstante | [sin] embargo = no obstante | [sin] embargo = no obstante |
| SEGUNDO | que sigue inmediatamente en orden al o a lo primero | que sigue inmediatamente en orden al o a lo primero | que sigue inmediatamente en orden al o a lo primero |

Quadro 9 – Padrão/significado mais usado no CREA, no corpus dos livros didáticos e da primeira redação

Considerando o resultado da primeira etapa deste estudo, ou seja, que o livro didático é um recurso importante no processo de aprendizagem do léxico e que nem sempre o apresentado nos livros didáticos é o mais frequente em uso, é importante que o professor ofereça aos alunos atividades que possam contribuir para a ampliação de seu repertório lexical, objeto de estudo desta segunda etapa da análise.

3.2. As atividades elaboradas com linhas de concordância contribuem para a aprendizagem de novos significados das palavras polissêmicas?

Após a realização das atividades propostas, desenvolvidas durante um semestre, os informantes elaboraram uma segunda redação, também com tema livre e utilizando, pelo menos, 15 das 30 palavras estudadas, por livre escolha.

O objetivo desta segunda redação foi verificar se, após a realização das atividades propostas, os alunos adquiriram mais padrões/significados de cada palavra estudada.

Após a realização das atividades, houve um aumento considerável nos usos de padrões/significados na segunda redação, assim como de palavras. O corpus da primeira redação está formado por 11.560 palavras, enquanto o da segunda redação possui 23.697 palavras (Quadro 1), ou seja, mais que o dobro de padrões/significados em relação à primeira, o que nos leva a concluir que, efetivamente, após a realização das atividades, os informantes apresentaram um aumento significativo de padrões/significados aprendidos, o que permitiu, inclusive, que desenvolvessem redações mais extensas, utilizando mais léxico.

No Quadro 10, apresentamos o número de padrões/significados do corpus da primeira e segunda redações.

| Palavras que foram utilizadas nas atividades baseadas em concordância | | | |
|--|---------|---------|-----------|
| | 1ª. RED | 2ª. RED | % AUMENTO |
| CASA | 2 | 9 | 350 |
| CLARO | 2 | 5 | 150 |
| CUARTO | 2 | 6 | 200 |
| MADRE | 1 | 2 | 100 |
| CARTA | 1 | 6 | 500 |
| COCINA | 1 | 4 | 300 |
| GENERAL | 1 | 4 | 300 |
| CLASE | 2 | 5 | 150 |
| FIESTA | 1 | 6 | 500 |
| BAÑO | 2 | 5 | 100 |
| PUERTA | 1 | 6 | 500 |
| BANCO | 2 | 6 | 200 |
| CUENTA | 4 | 5(*) | 025 |
| CARA | 2 | 8 | 300 |
| PARTIDO | 2 | 6 | 200 |

251%

(*) desconsideramos um dos significados que tratava-se de um uso incorreto.

| Palavras que foram utilizadas nas atividades não |
|---|
|---|

| baseadas em concordância | | | |
|---------------------------------|---------|---------|-----------|
| | 1ª. RED | 2ª. RED | % AUMENTO |
| ROSA | 2 | 3 | 50 |
| MAYOR | 3 | 4 | 33 |
| ACUERDO | 4 | 3 | -25 |
| MAÑANA | 3 | 4 | 33 |
| TOMAR | 6 | 5 | -33 |
| ARGENTINA | 2 | 2 | 0 |
| CERCA | 3 | 3 | 0 |
| DIARIO | 2 | 4 | 100 |
| CAFÉ | 3 | 3 | 0 |
| DIRECCIÓN | 3 | 4 | 33 |
| PERIÓDICO | 1 | 1 | 0 |
| METRO | 1 | 3 | 200 |
| SOL | 2 | 3 | 50 |
| EMBARGO | 1 | 1 | 0 |
| SEGUNDO | 2 | 2 | 0 |

29%

Quadro 10 – Quantidade de padrões/significados do corpus da primeira e da segunda redações

Nota-se, também, que as palavras trabalhadas com concordância tiveram um aumento maior de padrões/significados que as trabalhadas com atividades tradicionais (251% versus 29%).

Descartamos do estudo apenas um uso incorreto apresentado por um dos alunos.

Esse resultado efetivamente nos indica que complementar o livro didático com atividades baseadas em concordâncias, com o objetivo de ampliar o léxico dos alunos, pode ser uma possibilidade, considerando que as atividades baseadas em corpus favorecem os processos de descoberta e resolução de problemas, permitindo que os alunos construam seu próprio conhecimento, utilizem a língua em uso e entrem em contato com mais palavras e estruturas que as estudada.

4. Considerações finais

Como se postulou na Introdução, a realização deste estudo teve como objetivo focar o ensino do léxico de E/LE, mais especificamente das palavras polissêmicas que aparecem com mais frequência nos livros didáticos de E/LE, pois acreditamos que conhecer os vários significados dessas palavras contribui para a ampliação do repertório lexical dos alunos. Também foi objeto de estudo verificar se os significados dessas palavras apresentados nos livros didáticos são os mais utilizados no dia a dia, assim como se as atividades baseadas em corpus contribuem para o aumento desses significados, visto que um dos problemas no ensino

do léxico em E/LE é a exposição dos alunos a um vocabulário pobre e restrito.

Os resultados indicaram, em resposta à primeira pergunta de pesquisa, que o léxico apresentado nos livros didáticos, neste estudo representado pelos padrões/significados das palavras polissêmicas, nem sempre coincide com o mais utilizado no dia a dia; por isso, consideramos importante que os autores de materiais didáticos sejam mais criteriosos na escolha do léxico que apresentarão, já que, algumas vezes, os estudantes se deparam com padrões/significados que não vão utilizar no cotidiano, ou seja, que não são os mais frequentes, o que pode explicar, em alguns casos, seu vocabulário mais restrito e nem sempre o mais atual.

Observamos também pelas análises que o livro didático é principal recurso do estudante no processo de ensino-aprendizagem, já que a maioria do léxico que utiliza coincide com o apresentado nos livros didáticos com os quais estudaram; por isso, é importante que os autores se dediquem à seleção do léxico.

Sabemos que não é tão fácil realizar essa seleção, pois a língua é viva e dinâmica, muda a cada dia, e os materiais didáticos não conseguem acompanhar o ritmo dessas mudanças, tampouco dar conta da variação da língua em uso. Por outro lado, ao elaborar um material didático os autores precisam seguir uma determinada linha, trabalhar um programa pré-estabelecido, com prazo de entrega apertado e orçamento restrito, o que dificulta fazer esse estudo criterioso do léxico. Trata-se, sem dúvida, de uma tarefa árdua dar conta de tudo isso.

Não obstante, o livro didático, em geral, parece apresentar o léxico em um mesmo contexto, o que significa, no caso das palavras polissêmicas, o mesmo significado ou padrão. Por exemplo, a palavra "manzana" aparece no livro didático de nível básico como fruta e assim continua sendo apresentada até o nível avançado. Pode-se, no entanto, manter a utilização da mesma palavra, mas em contextos diferentes, onde apareça, por exemplo, como "quadra, quarteirão". Dessa forma, há um enriquecimento lexical e uma diversificação contextual.

E, em relação à terceira pergunta, verificou-se que as atividades elaboradas com linhas de concordância parecem ter contribuído de forma mais efetiva para a aprendizagem do léxico que as atividades não baseadas em corpus. Esse tipo de atividade pode facilitar a aquisição e o aumento do repertório léxico dos estudantes de E/LE.

O livro didático está baseado em textos e não em corpus, o que justifica o baixo uso de diferentes significados das palavras polissêmicas. Por isso, sugerimos complementar o material didático com atividades baseadas em corpora e linhas de concordância, as quais, verificamos por este estudo, podem contribuir para um aumento do léxico.

Mas como não se trata de uma tarefa fácil e somos conscientes de que os autores não conseguirão realizá-la completamente pelos motivos já mencionados anteriormente, sugerimos, então, que os professores trabalhem em suas aulas com atividades extras baseadas em corpus, como as propostas e aplicadas neste estudo.

Também vale reforçar, conforme indicaram Nation e Waring (1997), que a escolha do léxico pela frequência oferece uma maneira racional para que o aprendiz não gaste tempo de estudo com itens pouco frequentes.

Considerando a dificuldade que representa ao professor determinar quais são as palavras que um estudante em particular vai precisar em sua interação comunicativa cotidiana, visto que na maioria dos casos não se pode determinar em longo prazo em que situações e para que necessidades o estudante usará o espanhol no futuro, é importante que este adquira certo grau de autonomia na hora de utilizar as palavras. Ele deve estar preparado para deduzir significados, reconhecer as diferentes acepções de uma unidade léxica, seus aspectos formais e combinatórios, assim como seu funcionamento no discurso.

A relevância desses achados, conforme já discutimos, leva-nos a refletir sobre a importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. Em geral, o que deveria ser apenas um dos recursos no processo, passa a ser praticamente o único; por isso, os autores devem ter bastante cuidado durante sua elaboração, pois o aluno precisa de mostras de língua em uso, real e autêntica para que não adquira uma língua artificial e que comprometerá sua comunicação.

Por outro lado, as atividades baseadas em concordâncias, apresentadas neste estudo, representam uma alternativa de modelo de ensino-aprendizagem que está em perfeita sintonia com o enfoque comunicativo. As atividades baseadas em concordâncias favorecem os processos de descoberta e resolução de problemas; permitem que o aluno construa seu próprio conhecimento, de acordo com o que propõe Cobb (1999), segundo o qual o conhecimento assim adquirido se retém mais facilmente na memória, transferindo-se para outros contextos; expõe os alunos a um grande número de exemplos de uso real da língua, estimulando-lhes a reflexão, procedimento basilar para que cheguem à resolução de um problema; estimula o trabalho em grupo e a comunicação entre os alunos e; por fim, permite a seleção de temas em função de suas necessidades ou dificuldades. O material oferecido possibilita muito mais que aquisição de léxico, oferece uma rica experiência de língua em contato com as colocações e as estruturas gramaticais contextualizadas, juntamente com a oportunidade de desenvolver as habilidades analíticas dos alunos.

Por meio dessas atividades, observamos que os informantes aprenderam mais significados das palavras que com as atividades tradicionais. Assim, os autores e os professores podem oferecer, em seus materiais e em suas aulas, atividades complementares baseadas em 'corpus', utilizando-se de linguagem natural e de uma maior variação de usos reais.

Tais achados, portanto, trazem uma contribuição à área do ensino de línguas estrangeiras por meio de corpus, mais especificamente de E/LE, ajudando a preencher a lacuna existente na área de ensino de léxico, na qual não encontramos muitos estudos baseados em corpus e nenhum específico sobre o aprendizado das palavras polissêmicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHMAN, L. Communicative language ability. Trad. Esp. Habilidad lingüística comunicativa. In: LLOBERA, M. (coord.). *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1990.
- BERBER SARDINHA, T. Computador, corpus e concordância no ensino de léxico-gramática de língua estrangeira. In: LEFFA, V. (org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT Universidade Católica de Pelotas, 2000.
- BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.
- BIBER, D.; CONRAD, S.; LEECH, G. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman, 1999.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. Trad. Esp.: De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. (coord.). *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1983.
- CERVERO, J.; PICHARDO, F. *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa, 2000.
- CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. 2a. ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002.
- COADY, J.; HUCKIN, T. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- COBB, T. Applying constructivism: a test for the learner as scientist. *Educational technology research & development*, 47(3): 15-31, 1999.
- CÓRDOBA RODRÍGUEZ, F. El uso de los corpus lingüísticos en la enseñanza del español. In: *Boletín de la Asociación Checa de Profesores de Español* (2001). Disponível em: <http://oldwww.upol.cz/res/ssup/ape/boletin2001/cordoba.htm>. Acesso em 07/01/2013.

- COUNCIL OF EUROPE. *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Strasbourg: Instituto Cervantes, 2001.
- CUBA VEGA, L.; MIRANDA CUBA, Y. Las palabras de riqueza léxica y su aplicación en español como lengua extranjera (E/LE). In: *Actas del VIII Congreso Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura*. La Habana: Sociedad Española de Didáctica, 2004.
- CUETOS, F. et al. El efecto de polisemia: ahora lo ves otra vez. *Cognitiva*: 9 (2), 175-194, 2001.
- DOMÍNGUEZ, A.; CUETOS, F.; VEGA, M. 100 palabras polisémicas con sus acepciones. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 6(2): 63-84, 2001.
- FIRTH, J. R. *Papers in linguistics - 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press, 1957.
- GÓMEZ MOLINA, J. El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 7:69-93, 1997.
- GRANGER, S.; TRIBBLE, C. Learner corpus data in the foreign language classroom: Form-focused instruction and data-driven learning. In: GRANGER, S. (ed.). *Learner English on Computer*. New York: Longman, 1998.
- HALLIDAY, M. Corpus studies and probabilistic grammar. In: AIJMER, K.; ALTENBERG, B. (org.). *English corpus linguistics: studies in honour of Jan Svartvik*. London: Longman, 1991.
- HALLIDAY, M. *On grammar. The collected Works of M.A.K. Halliday*, New York e Londres: Continuum, 2002.
- HOEY, M. A world beyond collocation: new perspectives on vocabulary teaching. In: LEWIS, M. (org.). *Teaching collocation - Further developments in the lexical approach*. Hove: LTP, 2000.
- ILARI, R. *Introdução ao estudo do léxico*. São Paulo: Contexto, 2002.
- INSTITUTO CERVANTES. *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, 1994.
- JOHNS, T. Microconcord: A language learner's research tool. *System*, 14(2): 151-62, 1986.
- JOHNS, T. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In: JOHNS, T.; KING, P. (eds.). *Classroom concordancing*. ELR Journal Vol. 4. Birmingham: Birmingham University Press, 1991.
- JOHNS, T.; KING, P. Classroom Concordancing. *ELR Journal*, 4. Birmingham: Centre for English Language Studies, University of Birmingham, 1991.

- KRASHEN, S.; TERRELL, T. *The natural approach to language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1983.
- LEFFA, V. Aspectos internos e externos da aquisição lexical. In LEFFA, V. (org.). *As palavras e sua companhia. O léxico na aprendizagem*. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2000.
- LEWIS, M. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Londres: Language Teaching Publications, 1993.
- LEWIS, M. *Implementing the lexical approach*. Londres: Language Teaching Publications, 1997.
- LJUNG, M. *A Study of TEFL Vocabulary*. Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1990.
- MINDT, D. English corpus linguistics and the foreign language teaching. In: THOMAS, J.; SHORT, M. (eds.). *Using corpora for language research*. London: Longman, 1994.
- NATION, P.; WARING, R. Vocabulary size, text coverage and word lists. In: SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- NATTINGER, J.; DECARRICO, J. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PAWLEY, A.; SYDER, H. Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (org.). *Language and communication*. London: Longman, 1983.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 2001.
- RICHARDS, J. *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- RUMELHART, D.; MCCLELLAND, J. An interactive activation model of context effects in letter perception: part 2. The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model. *Psychological Review*, 89: 60-94, 1982.
- SAN MATEO, A. Los corpus lingüísticos y la enseñanza de ELE. In: *Frecuencia ELE*, 22. Madrid: Edinumen, 2003.
- SÁNCHEZ, A. *Cumbre. Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*. Madrid: SGEL, 1995.
- SINCLAIR, J. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- SINCLAIR, J. *How to use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 2004.
- STUBBS, M. British traditions in text analysis. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (orgs). *Text and technology. In honour of John Sinclair*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 1993.
- TRIBBLE, C.; JOHNS, G. *Concordances in the classroom: a resource book for teachers*. London: Longman, 1990.

Alonso, Maria Cibele Gonzáles Pellizzari. Corpus Lingüístico e o aprendizado de palavras polissêmicas em espanhol como língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*, v. XXVII: 46-82, 2013. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

WILKINS, D. *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: MIT Press, 1972.

WILLIS, D. *The lexical syllabus – a new approach to language teaching*. London and Glasgow: Collins ELT, 1990.

WILLIS, D. Grammar and lexis: some pedagogical implications. In: SINCLAIR, J.; HOEY, M.; FOX, G. (orgs.). *Techniques of description – spoken and written discourse*. London: London Routledge, 1993.

ZIMMERMAN, B. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (eds.). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University, 1997.