

GISELI PREVIDENTE MARTINS VICENTINI

A Lingüística de Corpus e o seriado *Friends* como base para o ensino de *chunks* em sala de aula de Língua Inglesa

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2006

GISELI PREVIDENTE MARTINS VICENTINI

A Lingüística de Corpus e o seriado *Friends* como base para o ensino de *chunks* em sala de aula de Língua Inglesa

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

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

PUC - SP
2006

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho ao Renato, meu marido, por ter sido meu maior e melhor companheiro, sempre. Por ter me incentivado a fazer este mestrado, pela compreensão, pelas leituras críticas e pelo suporte técnico! Mas acima de tudo, por ter sido um ouvinte atento e pela “asa” acolhedora.

“O pensamento só começa com a dúvida.”
Roger Martin Du Gard

“Teaching should be such that what is
offered is perceived as a valuable gift and
not as a hard duty.”
Albert Einstein

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, pela oportunidade de fazer parte de uma estatística tão cruel, neste Brasil de milhões de não letrados.

Ao Renato, meu marido... (você leu a dedicatória especial na página anterior?)

Aos meus pais, Emerson e Sandra, pelo amor, apoio, incentivo e, principalmente, pelo ensino de valores. Você são o meu maior exemplo de vida. À minha mãe, em especial, por ter sido a minha primeira professora.

Ao meu orientador, Prof. Tony Berber Sardinha, pelo profissionalismo e pela dedicação à Lingüística de Corpus, cuja área me cativou.

À minha “amiga de infância”, Cláudia Garcia (que finalmente conheci no primeiro dia de aula, aqui na PUC, em 2003!), pelo ombro amigo, pelas trocas de idéias sobre assuntos lingüísticos e não lingüísticos e por me fazer rir muito em nossos encontros virtuais e presenciais (o que seria de nós sem os e-mails, *scraps e skypes?*).

À Renata Condi, cuja empolgação me motivou a trabalhar com a Lingüística de Corpus, e pela amizade.

Ao Maurício Einstoss, pelos modelos de projeto e dissertação.

À Daniela Penharvel, pela demonstração de amizade e pelas dicas preciosas durante os seminários.

Aos demais companheiros de seminário, pela paciência em me ouvir, e pelos momentos deliciosos de papo-furado durante os intervalos.

Ao José Carlos (Zeca), pelas dicas como “par mais experiente” e apoio tecnológico.

À Rosineide Albuquerque (Rosi), companheira de LAEL e com quem prazerosamente discuti assuntos relacionados à área de Educação. Rosi, obrigada por me incentivar a elaborar as atividades.

Aos meus alunos, fonte de inspiração, sempre.

Aos meus irmão Rogério e Ricardo, e aos amigos Simone, André, Silvânia, Vanessa, Yasuko, Soninha, Cristina Iwamoto e Júlia Covacs, pelo apoio e carinho. Perdão se me empolguei, e os entediei com os assuntos sobre padrões léxico-gramaticais!

À minha querida cunhada e “irmã”, Érica, pela paciência em me ajudar na formatação e por ouvir, com carinho, as lamúrias típicas de final de mestrado.

À Profa. Maria Cristina Damianovic, pelas valiosas observações, às perguntas certeiras na qualificação e principalmente pelos comentários carinhosos, que me mantiveram motivada na etapa final. Ao Prof. Orlando Vian Jr. Pela leitura atenta e comentários muito pertinentes.

À Isabella Martins pela revisão primorosa do texto.

Ao CNPq, pela bolsa.

A todas as pessoas que colaboraram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

RESUMO

O trabalho teve como objetivo geral sugerir a complementação de uma atividade proposta pelo material didático *InsideOut Upper Intermediate* (Kay e Jones, 2001), tomando-se como ponto de partida, a investigação lingüística por meio de corpora.

Para tanto, o trabalho encontrou suporte teórico na Lingüística de Corpus, que pode ser definida como a área da Lingüística que “se ocupa da coleta e exploração de corpora, ou conjunto de dados lingüísticos textuais, em formato legível por computador, que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística” (Berber Sardinha, 2004:3).

Além da Lingüística de Corpus, a pesquisa também inspirou-se na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1933/1989), mais especificamente, adotando critérios para a elaboração de material didático com características de mediação, descritos por Feuerstein (1990).

Dois corpora foram empregados na pesquisa. O corpus de estudo é composto por todos os episódios das dez temporadas do seriado *Friends*, totalizando 883.453 palavras. O corpus de referência é composto pela parte oral do *British National Corpus* (BNC) 4.335.731 palavras.

As questões de pesquisa propostas foram as seguintes: (1) Quais são os padrões léxico-gramaticais mais freqüentes das palavras e expressões propostas pela atividade do livro didático a ser complementado? (2) Os padrões encontrados no corpus de estudo também estão presentes no corpus de referência? (3) Como o resultado da análise pode ser transformado em atividades que promovam a conscientização desses padrões? (4) As atividades elaboradas colocaram em prática os princípios teóricos e metodológicos propostos em relação aos critérios de elaboração estabelecidos?

Os resultados das análises permitiram a escolha criteriosa dos itens a serem

utilizados na elaboração das atividades sugeridas no final do capítulo três.

A pesquisa pretende ter contribuído para a área de Lingüística de Corpus mais especificamente para a área de Lingüística de Corpus e Ensino, na medida em que proporciona uma aplicação da Lingüística de Corpus e de seus procedimentos e ferramentas no ensino de Língua Inglesa.

Além disso, ao fazer uso de critérios do DDL e da EAM conjuntamente, para a elaboração e sugestão de atividades didáticas, por meio de um corpus de linguagem oral, audiovisual, espera-se ter mostrado alguns possíveis caminhos para a aproximação entre DDL e alguns princípios do Sociointeracionismo, visando a preencher uma lacuna importante na literatura.

ABSTRACT

The aim of this study was to suggest a complementation of an activity from

the coursebook *InsideOut Upper Intermediate* (Kay e Jones, 2001), through Corpus Linguistic analysis.

The main theoretical underpinning for the research is provided by Corpus Linguistics, which is an area that is concerned with the collection and analysis of corpora, which are collections of texts that have been carefully collected for linguistic research.

Although the literature in the area is extensive, there is a shortage of research dealing with the areas of Corpus Linguistics and English Language Teaching the way this research attempts to do.

Two corpora have been used in this research. The main corpus, which is a collection of all the episodes of the sitcom *Friends*, is made up of 883,453 words; the other corpus was a reference corpus containing 4,35,731 words from the oral component of the British National Corpus (BNC).

The research questions investigated in this study aimed at the identification, in the corpora, of the most frequent lexicogrammatical patterns of the words and expressions focused by the activity in the coursebook.

The analysis made it possible to select lexicogrammatical patterns for inclusion in activities that were designed to complement activities in the coursebook. These were detailed in the third chapter of the dissertation.

The study presented here will hopefully make an original contribution to the existing body of corpus-based research, more specifically in the area of Corpus Linguistics and English Language Teaching, by detailing an attempt at bringing together DDL and Sociointeractionism in practical activities for the EFL classroom.

Sumário

Introdução.....	11
------------------------	-----------

1. Questões de pesquisa.....	15
2. Justificativa.....	16
3. Organização da dissertação.....	16
Capítulo 1: Fundamentação Teórica.....	18
1.1 Lingüística de Corpus	18
1.1.1 Breve Histórico.....	18
1.1.2 Principais conceitos e exemplos.....	22
1.1.3 Lingüística de Corpus e Ensino de Línguas.....	26
1.1.4 Ensino de Línguas e linhas de concordância.....	34
1.2 Ensino-Aprendizagem de Línguas.....	40
1.2.1 Sociointeracionismo.....	41
1.2.2 Feuerstein e a Experiência de Aprendizagem Mediada.....	43
Capítulo 2: Metodologia.....	46
2.1 Contexto de ensino.....	46
2.2 Material didático e a material sugerido.....	47
2.3 Objetivos e questões de pesquisa.....	49
2.4 O corpus de estudo.....	50
2.5 O corpus de referência.....	54
2.6 Procedimentos de análise e ferramentas.....	55
2.6.1 Resumo gráfico da metodologia de análise.....	60
2.6.2 Resumo gráfico da metodologia de análise das palavras.....	62
2.6.3 Resumo gráfico da metodologia de análise das expressões.....	63
2.7 A questão do método de Ensino-Aprendizagem.....	63
Capítulo 3: Análise e discussão dos dados.....	66
3.1 Estatísticas dos corpora.....	67
3.2 Análise dos padrões encontrados para as palavras.....	67

3.2.1 <i>Anyway</i>	68
3.2.2 <i>Actually</i>	72
3.2.3 <i>Basically</i>	76
3.2.4 <i>Eventually</i>	78
3.3 Análise dos padrões encontrados para as expressões.....	80
3.3.1 <i>In fact</i>	80
3.3.2 <i>In the end</i>	83
3.3.3 <i>To be honest</i>	84
3.3.4 <i>Come to think of it</i>	85
3.3.5 <i>Do you know what I mean?</i>	86
3.4 Atividades sugeridas.....	90
3.5 Critérios que nortearam a elaboração das atividades.....	92
3.6 Atividades.....	94
3.6.1 Pré-Atividade.....	95
3.6.2 Atividade A.....	96
3.6.3 Atividade B.....	99
3.6.4 Atividade C.....	100
3.6.5 Atividade D.....	102
3.6.6 Atividade E.....	104
3.6.7 Atividade F.....	105
3.6.8 Atividade G.....	106
3.7 A EAM e as atividades sugeridas.....	108
Considerações finais	112
Referências Bibliográficas	116
Anexos	121
Anexo1: Página 72 do livro didático.....	121

Anexo 2: Página73 do livro didático.....	122
Anexo 3: Tabela de Normalização.....	123
Anexo 4: Página do <i>Google</i>	124
Anexo 5: Página do <i>GoogleDuel</i>	125
Anexo 6: Lista de palavras do corpus de estudo.....	126
Anexo 7: Lista de palavras do corpus de referência.....	127

Lista de Figuras.....

Figura 1: Frequências lexicais de uma língua.....	31
Figura 2: Frequências lexicais de um texto.....	32
Figura 3: Exemplo de resultado estatístico obtido para o corpus de estudo com a ferramenta <i>Wordlist</i> do <i>WordSmith Tools</i>	56
Figura 4: Exemplo de resultado obtido para o corpus de estudo com a ferramenta <i>Wordlist</i> do <i>WordSmith Tools</i> sobre as frequências lexicais.....	57
Figura 5: Exemplo das colocações obtidas com o nóduo <i>anyway</i> no corpus de estudo com a ferramenta <i>Concord do WordSmith Tools</i>	58

Lista de Gráficos.....

Gráfico 1: Metodologia de análise.....	61
Gráfico 2: Resumo da metodologia de análise das palavras.....	62
Gráfico3: Resumo gráfico da metodologia de análise das Expressões.....	63

Lista de Quadros.....

Quadro 1: Principais tipos de padronização Sinclair (1991).....	25
Quadro2: Resumo das abordagens ou metodologias de ensino inspiradas na Lingüística de Corpus.....	29
Quadro 3: Exemplos de linhas de concordância com a palavra <i>Actually</i>	
Quadro 4: Classificação do corpus quanto à sua grandeza.....	52

Quadro 5: Padrão 1 de <i>anyway</i>	69
Quadro 6: Padrão 2 de <i>anyway</i>	60
Quadro 7: Padrão 3 de <i>anyway</i>	70
Quadro 8: Padrão 4 de <i>anyway</i>	70
Quadro 9: Padrão 1 de <i>actually</i>	72
Quadro 10: Padrão 2 de <i>actually</i>	73
Quadro 11: Padrão 3 de <i>actually</i>	73
Quadro 12: Padrão 4 de <i>actually</i>	74
Quadro 13: Padrão 5 de <i>actually</i>	74
Quadro 14: Padrão 1 de <i>basically</i>	77
Quadro 15: Padrão 1 de <i>eventually</i>	79
Quadro 16: Padrão 1 de <i>in fact</i>	81
Quadro 17: Padrão 2 de <i>in fact</i>	82
Quadro 18: Padrão 1 de <i>in the end</i>	84
Quadro 19 : ocorrências de <i>to be honest</i>	84
Quadro 20: Ocorrências de <i>come to think of it</i>	85
Quadro 21: Padrão 1 de <i>you know what I mean</i>	86
Quadro 22: Padrão 2 de <i>what I mean</i>	87
Quadro 23: Padrão 3 de <i>what I mean</i>	88
Quadro 24: Padrão 4 de <i>what I mean</i>	88
Quadro 25: Pré-Atividade.....	95
Quadro 26: Atividade A.....	96
Quadro27: <i>Handout 1</i>	99
Quadro 28: Atividade B.....	99
Quadro 29: Atividade C.....	101
Quadro 30: Projeção 1.....	101
Quadro 31: Atividade D.....	102
Quadro 32: <i>Handout 2</i>	103
Quadro 33: Atividade E.....	104

Quadro 34: Projeção 2.....	105
Quadro 35: Atividade F.....	105
Quadro 36: Projeção 3.....	106
Quadro 37: Atividade G.....	107
Quadro 38: Projeção 4.....	108
Lista de Tabelas.....	
Tabela 1: Dados estatísticos dos dois corpora.....	67
Tabela 2: Ocorrências de <i>anyway</i>	70
Tabela 3: Ocorrências dos padrões de <i>actually</i>	75
Tabela 4: Ocorrências dos padrões de <i>basically</i>	77
Tabela 5: Ocorrências dos padrões de <i>eventually</i>	79
Tabela 6: Ocorrências dos padrões de <i>in fact</i>	82
Tabela 7: Ocorrências de <i>actually</i> e <i>in fact</i>	83
Tabela 8: Ocorrências dos padrões de <i>in the end</i>	84
Tabela 9: Ocorrências dos padrões de <i>to be honest</i>	85
Tabela 10: Ocorrências dos padrões de <i>come to think of it</i>	86
Tabela 11: Ocorrências dos padrões de <i>what I mean</i>	89

Introdução

O computador mudou definitivamente a maneira como estudamos uma

língua. A revolução tecnológica que observamos, principalmente nestas últimas décadas, mostra que “passamos da idealização para a sistematização da observação da evidência” (Berber Sardinha, 2004:xviii). Graças aos estudos baseados em corpora¹, já se pode afirmar que a linguagem é padronizada, isto é, formada por seqüências de palavras (padrões) que se repetem várias vezes. Também já se sabe que os padrões variam de acordo com as diferentes situações e contextos em que ocorrem (Sinclair, 1991; Hunston, 2000).

Na área de ensino de inglês como língua estrangeira, os padrões lingüísticos têm sido pesquisados e ensinados, muitas vezes sob a rubrica de *chunks*², nome informal para designar padrões. Vários autores, entusiasmados com o valor pedagógico atribuído ao ensino de *chunks*, vêm adicionando o tema aos materiais didáticos que produzem (Kay e Jones, 2000; Soars e Soars, 1998; Dellar e Hocking, 2000) . Porém, apesar de estarmos experimentando uma época efervescente, na qual o ensino de *chunks* é valorizado, nem sempre este tema tem sido abordado de maneira apropriada. Koprowski (2005:322), alerta para o fato de que “(...) o processo de seleção (de *chunks*) tem sido altamente subjetivo e conduzido sem que haja um corpus como referência”³ . Segundo Koprowski (2005), a falta de embasamento em corpora acarreta um problema sério em termos lingüísticos: muitas vezes, os alunos são expostos a *chunks* cujo valor pedagógico é limitado.

Levando esta problemática em consideração, a pesquisa aqui descrita sugere a complementação de um determinado material didático, tomando-se como ponto de partida a investigação lingüística por meio de corpora.

Por outro lado, é preciso salientar que também houve a preocupação com o desenvolvimento do aprendiz e não apenas com a preparação do material

¹ Corpus/corpora: “Corpus é uma coletânea de porções de linguagem que são selecionadas e organizadas de acordo com critérios lingüísticos explícitos, a fim de serem usadas como uma amostra da linguagem” (Berber Sardinha, 2004:17) O plural de corpus é corpora.

² Chunks: porções lexicais/ blocos de duas ou mais palavras/ blocos de significado

³ Minha tradução do original: “(...) the process of selecting items has been highly subjective and conducted without reference to corpus data.”

apresentado a ele. Um aluno que tem consciência de que a linguagem é formada por padrões e não por palavras isoladas tem maiores chances de se comunicar de maneira mais natural.

Caminhando exatamente neste sentido, esta pesquisa sugere a elaboração de atividades que estimulem a conscientização da existência de padrões léxico-gramaticais⁴ na linguagem, por meio de *Data Driven Learning* (DDL)⁵. Nesta pesquisa, optou-se por utilizar o termo “atividade” conforme descrição de Brown (1994), como sendo aquilo que efetivamente é usado em sala de aula para se concretizar o objetivo lingüístico.

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho surge da constatação (por meio de pesquisa informal) de que a maioria dos alunos mais fluentes com os quais tive contato, durante o ano de 2003, apresentava um comportamento em comum: todos relataram que, além das aulas formais, também aprendiam inglês de maneira informal, por meio de filmes, seriados de TV e música. Nenhum desses alunos, no entanto, foi capaz de explicar se usava algum tipo de estratégia enquanto estava em contato com aqueles tipos de *input* lingüístico. Porém, mesmo sem perceber, estes alunos parecem ter desenvolvido uma certa capacidade de observação de linguagem em *chunks* e, intuitivamente, reproduzem estes *chunks*, em uma tentativa de aproximação da fala nativa.

Faz-se necessário esclarecer que a relação entre aprendizagem de *chunks* e fluência ainda é pouco estudada e, portanto, não há registros de estudos que mostrem que o ensino-aprendizagem de linguagem em blocos melhore a fluência dos alunos. Porém, nesta pesquisa, este pressuposto defendido por Pawley e Syder (1983) é tomado como base para o desenvolvimento do trabalho.

Não é objetivo desta pesquisa, no entanto, investigar como o aprendizado de *chunks* ocorre, ou qual sua relação com o grau de fluência do aluno. O objetivo aqui

⁴ Padrões léxico-gramaticais: “Os padrões de uma palavra podem ser definidos como todas as palavras e estruturas com as quais são regularmente associados e que contribuam para seu significado.”(Huston,,S. e Francis, G., 2000:37)

⁵ DDL: Ensino Movido a Dados.

é, partindo do pressuposto de que esse fenômeno acontece, apresentar uma maneira de levar esta prática para a sala de aula.

Para tanto, buscou-se suporte teórico em duas áreas dentro da Lingüística Aplicada: na Lingüística de Corpus e no Ensino-Aprendizagem de Línguas.

A Lingüística de Corpus destaca-se como principal área, cujo arcabouço teórico forneceu embasamento para todo trabalho, e pode ser definida como a área da Lingüística que “se ocupa da coleta e exploração de corpora, ou conjunto de dados lingüísticos textuais, em formato legível por computador, que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística” (Berber Sardinha, 2004:3).

Nesta pesquisa, um corpus de estudo de linguagem oral foi coletado e posteriormente utilizado como fonte de linguagem para a elaboração das atividades didáticas. A análise dos dados foi feita por meio do *software WordSmith Tools 3.0* (Scott, 1996). Um segundo corpus, o BNC (*British National Corpus*), também foi utilizado como corpus de referência, com o objetivo de validar os padrões encontrados no corpus de estudo.

Além da Lingüística de Corpus, a pesquisa fundamenta-se na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein (1990), cujas raízes teóricas estão no Sociointeracionismo que, por sua vez, insere-se dentro da área de Ensino-Aprendizagem. O Sociointeracionismo tem como principal representante o russo L.S.Vygotsky (1933/1989), para quem o processo de aprendizagem está baseado na interação do indivíduo com o meio, com outro indivíduo e com ele mesmo.

Embora haja uma série de trabalhos nas áreas da Lingüística de Corpus e Ensino-Aprendizagem, há poucos registros de pesquisas que enfoquem as duas áreas ao mesmo tempo. Não há, por exemplo, relatos de pesquisas em Lingüística de Corpus e Ensino-Aprendizagem de língua estrangeira em que a proposta seja fazer uso de DDL por meio de um corpus audiovisual⁶, enquanto são observados os

⁶ Corpus audiovisual: corpus que além dos textos, também é composto de imagens e sons, como é o caso deste corpus de estudo.

critérios de elaboração de atividades estipulados pela EAM. Também são poucos⁷ os registros de DDL em salas de aula equipadas com apenas um computador e um aparelho de *Data Show*⁸ (DDL está geralmente relacionado a laboratórios de língua onde os alunos utilizam os computadores individualmente ou em pares). Esta pesquisa buscou preencher estas lacunas, pois propõe a utilização de atividades didáticas em que os critérios de elaboração do DDL e da EAM são observados e o ambiente para o qual as atividades são sugeridas conta com apenas um computador por sala.

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de ensino de língua inglesa, na cidade de São Paulo, que tem a classe média como público-alvo. As atividades complementares foram elaboradas tendo-se em mente o seguinte perfil de aluno: adolescentes e adultos de nível pós-intermediário (aproximadamente 500 horas de aprendizado). O curso completo, nesta instituição, é composto de 15 níveis, com 53 horas cada um, totalizando quase 800 horas até o último nível do curso avançado⁹.

Antes de apresentar os objetivos e questões de pesquisa, faço a seguir um breve esclarecimento sobre a origem do corpus utilizado e descrevo contexto didático para o qual as atividades foram elaboradas.

A metodologia empregada na pesquisa consistiu da coleta de todos os scripts do seriado de TV *Friends* e de sua posterior análise para fins de elaboração de atividades didáticas. Este seriado, produzido pela *Warner*, foi exibido durante 10 anos, em canais de TV por assinatura, pôde ser assistido em vários países pelo mundo, e ainda hoje é reprisado obtendo altos níveis de audiência. A coleção completa em DVD, contendo as 10 temporadas, pode ser facilmente encontrada e é grande sucesso de vendas. Todo esse sucesso corrobora a tese de que a linguagem utilizada neste seriado obteve aceitação do público, tanto nos Estados Unidos da América, quanto no resto do mundo, constituindo um material lingüístico confiável.

⁷ A única pesquisa encontrada foi Souza (2004).

⁸ Data Show: aparelho que permite a projeção, em telão, do que está na tela do computador.

A pesquisa tem como objetivo geral sugerir a elaboração de atividades complementares ao material didático que promovam a conscientização dos alunos em relação ao fato de que a linguagem é composta por padrões léxico-gramaticais, e ao mesmo tempo, tem o objetivo mais específico de promover o aprendizado de alguns padrões criteriosamente selecionados do corpus do seriado *Friends*.

Durante o tempo em que as aulas foram ministradas, este corpus foi utilizado de diferentes maneiras; porém, por questões de ordem prática e por necessidade de estabelecer uma delimitação ao trabalho, apenas um momento específico é focado nesta pesquisa. Trata-se da complementação de uma atividade proposta pelo material didático *InsideOut Upper Intermediate* (Kay e Jones, 2001) (ver Anexos 1 e 2, páginas 121 e 122) adotado para o nível em questão.

As razões pelas quais esta atividade foi escolhida são explicadas detalhadamente no capítulo de metodologia. Pode-se adiantar que a razão mais importante desta escolha se deve ao fato de que o livro não apresentou uma linguagem adequada naquela determinada atividade. “Linguagem adequada”, nesta pesquisa, é entendida como sendo o tipo de linguagem que apresenta padrões compatíveis com a linguagem usada na vida real e que pode ser observada por meio de dados extraídos de corpora.

1. Questões de pesquisa

A fim de atingir os objetivos, as seguintes questões de pesquisa são formuladas:

As perguntas de pesquisa em relação aos corpora são:

1) Corpus de Estudo¹⁰: Quais são os padrões léxico-gramaticais mais frequentes das palavras e expressões propostas pela atividade do livro didático a ser

⁹ No nível pós-intermediário, o aluno é considerado apto a prestar o exame de proficiência FCE (*First Certificate in English*) da Universidade de Cambridge. Este exame possui reconhecimento internacional e serve como parâmetro para medir o grau de fluência dos alunos.

¹⁰ Corpus de estudo: corpus que se pretende descrever (Berber Sardinha, 2004)

complementado? (*actually, anyway, eventually, basically, come to think of it, in fact, Do you know what I mean?, to be honest e in the end*)

2) Corpus de Referência¹¹: Os padrões encontrados no corpus de estudo também estão presentes no corpus de referência?

As perguntas de pesquisa em relação às atividades elaboradas são:

3) Como o resultado da análise pode ser transformado em atividades que promovam a conscientização desses padrões?

4) As atividades elaboradas colocaram em prática os princípios teóricos e metodológicos propostos em relação aos critérios de elaboração estabelecidos?

2. Justificativa

As atividades sugeridas por esta pesquisa foram elaboradas segundo critérios de duas principais áreas: de um lado a Lingüística de Corpus, por meio de DDL e, de outro, a área de Ensino-Aprendizagem, com os critérios estabelecidos pela EAM.

Pretende-se, assim, contribuir de maneira original para a área de Lingüística Aplicada, pois não há registros de pesquisas que sugiram a aplicação de um corpus audiovisual no ensino de idiomas, utilizando-se dos critérios do DDL e da EAM ao mesmo tempo.

Em segundo lugar, o trabalho aqui proposto é relevante porque sugere a elaboração de atividades complementares ao material didático, com base em corpora, por meio de coleta e análise criteriosa de linguagem em uso.

3. Organização da dissertação

A dissertação está organizada da seguinte maneira: o primeiro capítulo

¹¹ Corpus de referência: corpus usado para fins de contraste com o corpus de estudo (Berber Sardinha, 2004).

discute a fundamentação teórica da pesquisa, mostrando os principais conceitos nas áreas de Lingüística de Corpus e Ensino-Aprendizagem; o capítulo 2 apresenta, em detalhes, a metodologia empregada na pesquisa, incluindo a descrição do corpus de estudo e de referência, bem como a especificação dos procedimentos de coleta e análise dos dados; o capítulo 3 apresenta e discute os dados, estabelecendo suas implicações nas atividades elaboradas. Neste capítulo também há sugestões de atividades elaboradas a partir dos resultados obtidos com a análise. Por fim, são tecidas as considerações finais. A bibliografia e os anexos encerram a dissertação.

Capítulo 1

Fundamentação teórica

Este capítulo apresenta as áreas que fornecem embasamento teórico para a pesquisa e está organizado da seguinte maneira: primeiramente, são apresentadas as teorias e as pesquisas prévias na área da Lingüística de Corpus e, a seguir, as teorias sobre Ensino-Aprendizagem são apresentadas. Na última parte deste capítulo, a relação entre as duas teorias é estabelecida.

1.1 Lingüística de Corpus

Conforme dito na introdução, o trabalho aqui proposto tem como fundamentação teórica principal a Lingüística de Corpus, que pode ser definida como uma área de pesquisa que se ocupa “da coleta e exploração de corpora, ou conjuntos de dados lingüísticos-textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística” (Berber Sardinha, 2004:3). Da definição, passa-se a um breve histórico da área, seguido de uma explicação mais detalhada dos principais conceitos na Lingüística de Corpus, que são exemplificados por meio de dados retirados do corpus de estudo. Na subseção 1.1.3, é abordada a questão do ensino sob a ótica dos referenciais teóricos da Lingüística de Corpus. A quarta, e última subseção, trata do uso das linhas de concordância no ensino e apresentará algumas pesquisas recentes relacionadas à área.

1.1.1 Breve histórico

Por tratar-se de uma área que atualmente envolve o uso de tecnologia, tem-se a impressão de que a Lingüística de Corpus é uma área recente dentro da Lingüística Aplicada. Porém, como ressalta Berber Sardinha (2004), já havia investigação de linguagem por meio de corpora antes dos anos 1960. A diferença é que, naquela época, as pesquisas eram feitas manualmente e, portanto, as análises corriam o risco de não serem tão precisas quanto as que são feitas com o auxílio de computadores e *software* atualmente. Por este motivo, alguns teóricos questionavam a validade de tais investigações. O primeiro corpus lingüístico eletrônico¹² surgiu em 1964. O uso de computadores e o aparecimento de *software* cada vez mais específicos permitiram que a linguagem fosse investigada com maior precisão e riqueza de detalhes.

Atualmente, a Lingüística de Corpus fornece subsídios teóricos e metodológicos para muitas áreas dentro da Lingüística Aplicada (Ensino de Línguas, Tradução, Análise do Discurso, Lexicografia, etc.), exercendo forte influência na pesquisa lingüística. Muitos teóricos, entre eles Firth (1957) e os neo-firthianos Halliday (1991) e Sinclair (1991) defendem que a observação da linguagem real é a única maneira segura de se descrever uma língua. Sem dados empíricos, não há como se garantir que um determinado enunciado ou uma colocação¹³ são realmente utilizados por falantes de uma determinada língua, de uma determinada forma e em um determinado contexto. Daí a importância dos estudos que buscam suporte teórico e metodológico na Lingüística de Corpus para a análise de dados.

A Lingüística de Corpus, como tantas outras áreas dentro da Lingüística Aplicada, sofreu diversas influências teóricas ao longo do tempo.

O Empirismo, corrente filosófica que teve como um de seus maiores expoentes John Locke, faz parte do arcabouço teórico da Lingüística de Corpus.

¹² O primeiro corpus eletrônico foi o *Brown University Standart Corpus of Present-day American English*.

Segundo esta corrente, “apenas a experiência gera conhecimento” (Sampson, 1997:6) e, desta forma, contrapõe-se de maneira frontal à corrente Racionalista, que admite o uso da intuição humana para gerar dados. Os reflexos deste tipo de pensamento na Lingüística de Corpus são claros, uma vez que todo estudo lingüístico, dentro da referida área, se vale de dados reais e, portanto, caracteriza-se como uma abordagem empirista.

Como lembra Stubbs (1993: 3), o Racionalismo na Lingüística tem em Chomsky o seu maior expoente. Para ele, a lingüística pode basear seus estudos em dados provindos da intuição e em frases isoladas de seus contextos. Segundo essa visão, (que difere da visão dos lingüistas de corpus), o ensino de uma língua deve primordialmente colocar seu foco nas estruturas gramaticais, e os exemplos para ilustrar qualquer regra gramatical podem ser inventados pelo professor. A língua funcionaria como um sistema *slot-and-filler* (de preenchimento de lacunas) e, portanto, uma vez que se conheçam as regras, os exemplos poderiam ser gerados intuitivamente. Ilustrando este sistema, pode-se citar o ensino da estrutura I + have + objeto. O terceiro *slot* podendo ser preenchido com qualquer tipo de objeto poderia induzir a produção de frases tais como: *I have 32 years old* ou *I have thirsty*, ambas inadequadas.

A Língua empírica¹⁴, que surgiu como um contraponto à visão de linguagem como um sistema “*slot and filler*” aceito por Chomsky, defende que o sistema lingüístico é regido por um sistema de probabilidades e não de possibilidades (Berber Sardinha, 2004:30). Na próxima subseção, este conceito de linguagem como sistema probabilístico¹⁵ é explicado com riqueza de exemplos para um melhor entendimento prático de seu significado.

Defendendo a linguagem como um sistema de probabilidades, J.R. Firth é

¹³ Colocação: em termos gerais, a palavra “colocação” é usada para descrever palavras que co-ocorrem, ou seja, que geralmente aparecem juntas. O termo é melhor detalhado na seção 1.1.2 deste capítulo.

¹⁴ Lingüística Empírica: Abordagem de investigação lingüística que se baseia em dados reais, geralmente analisados via computador, e que não aceita dados gerados pela intuição humana. (Sampson, 2001).

¹⁵ Sistema probabilístico: “(...) embora muitos traços lingüísticos sejam possíveis teoricamente, eles não ocorrem com a mesma freqüência.”(Berber Sardinha, 2000: 350)

conhecido como um dos fundadores da Lingüística na Grã Bretanha e como um dos teóricos mais importantes para a formação dos construtos da Lingüística de Corpus. Firth (1957) considera a linguagem “como um modo de ação (...) uma maneira de fazer as coisas e conseguir que as coisas sejam feitas, (uma maneira) de se comportar e fazer com os outros se comportem de acordo com determinado ambiente e situação” (Firth, 1957, apud Beaugrande, 1991:195)¹⁶. Desta forma, a linguagem passa a ser entendida como blocos de significados cujo uso está atrelado aos contextos de situação. Firth (1957) foi um dos primeiros a falar sobre as variações da linguagem de acordo com o contexto.

Firth (apud Beaugrande, 1991) acreditava que os contextos podem ser agrupados de diversas formas: segundo os tipos de uso da linguagem (científico, literário, coloquial, etc.); segundo *frameworks* de características mais gerais (economia, religião, etc.) ou segundo os tipos de discurso lingüístico (monólogo, crônica, narrativa, etc.). A linguagem ainda pode sofrer variações de acordo com o usuário (sexo, idade, etc.) ou de acordo com as funções de fala (*speech functions*), tais como cumprimentar, elogiar e dar ordens.

Os estudos desenvolvidos por Firth (1957) foram muito importantes para a Lingüística contemporânea, pois fundamentaram, além da Lingüística de Corpus - que tem Sinclair como seu maior expoente -, também a Lingüística Sistêmico-Funcional e a Análise de Gênero britânica.

Para a Lingüística de Corpus, um dos conceitos mais importantes cunhados por Firth foi o conceito da colocação¹⁷ (Firth, apud Monaghan, 1979:186), abordado mais detalhadamente na subseção 1.1.2 deste capítulo.

Para o aprendizado de línguas, mais especificamente, a tradição neo-firthiana contribuiu com uma visão de linguagem que questiona os modelos estruturalistas de

¹⁶Minha tradução do original: “(...) regard language as a mode of action (...) language is a way of doing things and getting things done, of behaving and making others behave in relation to surroundings and situations.” (Beaugrande, 1991)

ensino-aprendizagem, abrindo caminho para uma abordagem que tem como foco central o léxico (acompanhado das palavras que estão freqüentemente associados a ele), sem perder de vista a questão do contexto de uso.

Monaghan (1979:193) argumenta que aprender uma língua não é apenas um processo trivial de aprendizado de estruturas e vocabulário que vão se tornando cada vez mais complexos conforme o aprendiz se desenvolve. No caso de uma criança, por exemplo, Monaghan afirma que o aprendizado da linguagem é o método pelo qual ela se transforma em um ser humano completo, um verdadeiro membro da sociedade¹⁸. Esta afirmação corrobora a idéia de que uma pessoa que sabe usar os *chunks* mais apropriados para cada momento específico é melhor entendida e consegue melhor aceitação dentro da sociedade de que faz parte.

As atividades propostas por esta pesquisa têm na Lingüística de Corpus o suporte teórico principal para sua elaboração. Elas são baseadas em um corpus de linguagem oral, e o objetivo principal desta série de atividades é o de despertar o olhar do aluno para a observação de linguagem em *chunks*.

Acredita-se, que desta forma, o aluno pode vir a melhorar suas chances de se comunicar de maneira mais adequada, atentando para o fato de que as palavras ocorrem em *chunks* e que estes *chunks* variam de acordo com o contexto (Berber Sardinha, 2004). A longo prazo, este tipo de atividade pode trazer benefícios ao aprendizado de línguas, pois oferece ao aluno a chance de entrar em contato com o que é realmente usado na linguagem oral. Esta oportunidade de conscientização é importante, pois não é raro ouvir o comentário de que alguns alunos acabam produzindo “*bookish English*”¹⁹ quando tentam se comunicar.

¹⁷ Colocação: “You shall judge a word by the company it keeps (uma palavra deve ser julgada por sua companhia).” (Firth, apud Monaghan, 1979:186)

¹⁸ Baseado em: “language learning is not primarily the relatively trivial acquisition of more and more complex structures and vocabulary, it is the central method that the child has of becoming wholly human, and, later, a full member of society.” (Monaghan, 1979:193)

¹⁹ *Bookish English*: termo usado para caracterizar o inglês “muito certinho”, de acordo com todas as regras gramaticais ensinadas nos livros, e que na verdade, não representa com precisão a linguagem usada na vida real.

1.1.2 Principais conceitos e exemplos

A subseção 1.1.1 procurou elucidar que dentro do quadro conceitual da Lingüística de Corpus, dois pontos se destacam: a visão de linguagem enquanto sistema probabilístico e a abordagem empirista. Nos próximos parágrafos, estes conceitos são explicados e exemplos provindos do corpus de estudo são apresentados para sua melhor compreensão. Cabe destacar que os dados são usados como simples ilustração dos conceitos. Não se pretende fazer uma discussão dos dados neste momento.

A Lingüística de Corpus, conforme já mencionado, vê a linguagem como um sistema probabilístico. Segundo esta visão, a linguagem é padronizada e “embora muitos traços lingüísticos sejam possíveis teoricamente, eles não ocorrem com a mesma freqüência” (Berber Sardinha, 2000:350).

A probabilidade de um personagem do *sitcom Friends* cumprimentar seus amigos dizendo: *Hey you guys!* é bem maior do que dizendo: *Hello everybody*. O primeiro *chunk* ocorre 25 vezes no corpus de estudo, enquanto que o segundo, possui somente 2 ocorrências em todo o corpus. Já o *chunk Good evening*, outro cumprimento que poderíamos intuir ser uma maneira comum de cumprimentar as pessoas, ocorre somente 5 vezes no corpus, e em todas elas, pode-se perceber que são usadas em situações formais, tais como: *Good evening, miss* ou *Good evening, officer*.

Todos estes *chunks* são possíveis gramaticalmente, porém, a probabilidade de que eles ocorram é variável, principalmente se levarmos em consideração a questão da situação em que acontecem (no caso deste corpus, encontros informais entre amigos). A probabilidade de que algumas combinações de palavras ocorram pode até mesmo ser inexistente. Para o *chunk Hello people*, por exemplo, não foi encontrada nenhuma ocorrência no corpus de estudo. Esta colocação (“oi gente”), comum na língua portuguesa, é praticamente inexistente na língua inglesa, salvo algum uso inadequado ou poético.

A implicação desta constatação para o ensino de inglês não pode ser ignorada. Quanto tempo já não foi desperdiçado em sala de aula ensinando os alunos a dizer apenas *Good evening*, enquanto que o cumprimento mais comum, entre amigos seria *hey, you guys* ?

Esta questão nos remete ao outro elemento central da conceituação em que a Lingüística de Corpus se baseia – a abordagem empirista. O ensino de línguas é enriquecido quando tem como fonte corpora relevantes para o objetivo de um determinado curso em questão. Exemplos inventados trazem o risco de não representarem a língua de maneira adequada. É bem mais garantido que o aluno esteja sendo exposto ao que é comprovadamente usado quando o ensino se baseia em corpus. No caso da série de atividades proposta nesta pesquisa, que tem como um de seus objetivos subjacentes oferecer uma oportunidade para que o aluno consiga melhorar o seu inglês oral em situações informais, um corpus com estas características foi usado.

Por outro lado, como menciona Tribble (1997), não se pode ter uma visão simplista sobre o que o ensino baseado em corpus implica: a escolha inapropriada de um corpus poderia também resultar em um aprendizado que não atende às necessidades dos alunos. Um corpus de cartas formais do mundo empresarial, por exemplo, pouco serviria para ajudar os alunos para os quais estas atividades foram elaboradas a melhorar o seu conhecimento sobre os padrões léxico-gramaticais mais comuns das conversas informais entre amigos.

A preocupação com a escolha do corpus, assim como o fato de as atividades focarem apenas os padrões léxico-gramaticais mais freqüentes, refletem o tipo de visão de linguagem que permeia esta pesquisa. Segundo esta visão de linguagem, o princípio idiomático, termo cunhado por Sinclair (1991), rege a linguagem humana.

Sinclair (1991:110) explica que existe um grande número de “frases pré-fabricadas ou semi-construídas” das quais os usuários de uma língua se valem para se comunicar. Ou seja, a escolha de uma palavra acaba afetando a escolha das demais palavras ao seu redor. Desta forma, descarta-se a hipótese de que a

linguagem funcione por meio de um sistema de escolhas abertas (*Open-choice principle*- princípio da livre escolha). Salvo momentos de criatividade, nos quais os autores brincam poeticamente com as palavras, a linguagem obedece ao complexo sistema do princípio idiomático.

Existe uma certa “regularidade nos tipos de associação a que se submetem as palavras de uma língua” (Berber Sardinha, 2004:39). A esta regularidade, dá-se o nome de padrão.

“Os padrões de uma palavra podem ser definidos como todas as palavras e estruturas com as quais são regularmente associados e que contribuam para o seu significado. Um padrão pode ser identificado se uma combinação de palavras ocorre com relativa frequência, se é dependente de uma palavra específica, e se há um significado claro associado” (Hunston, 2000, apud Berber Sardinha, 2004:39) .

A constatação de que a linguagem é padronizada só é possível por meio de análises de grandes quantidades de dados empíricos. Conforme assinala Sinclair (1991), tais análises demonstram haver três tipos principais de padrão, descritas no Quadro 1.

Colocação (Léxico + Léxico)	Coligação (Léxico + Gramática)	Prosódia Semântica (Léxico + Significado)
<p>Pretty + Good <i>I think your chances are pretty good.</i> <i>I mean, I'm getting pretty good at it.</i></p>	<p>It's (a) + pretty + big + substantivo <i>Well, it's a pretty big commitment.</i> <i>Uh-huh, I guess it's pretty big news.</i></p>	<p>Cause + idéias negativas <i>"(...) to cause Monica <u>to die</u> of shock (...)"</i> <i>"(...) if this game is going to cause <u>problems</u> (...)"</i></p>

Quadro 1: Principais tipos de padronização Sinclair (1991)- Exemplos extraídos do corpus de estudo²⁰

O termo “colocação” também é usado, em termos gerais, para descrever palavras que co-ocorrem, sem que necessariamente seja preciso discriminar de que tipo de padrão (colocação/ coligação/ prosódia semântica) se trata.

A primeira definição foi dada por Firth: “*You shall judge a word by the company it keeps*” (uma palavra deve ser julgada por sua companhia). (Firth, apud Monaghan, 1979:186). Lewis (2000:166), lembra que “Colocações não são palavras que foram colocadas juntas, elas são palavras que naturalmente ocorrem juntas”.²¹

Berber Sardinha (2004), resume as três definições de colocação principais na literatura, segundo Partington (1998):

- a) Textual: “Colocação é a ocorrência de duas ou mais palavras distantes um pequeno espaço de texto uma das outras” (Sinclair, 1995:170).
- b) Psicológica: “o sentido colocacional consiste das associações que uma palavra faz por conta dos sentidos das outras palavras que tendem a ocorrer no seu ambiente” (Leech, 1991:20).
- c) Estatística: “Colocação tem sido o nome dado à relação que um item lexical tem com itens que aparecem com probabilidade significativa no seu contexto (textual)” (Hoey, 1991:6-7).

Nesta subseção da dissertação, procurou-se esclarecer os principais conceitos do referencial teórico da Lingüística de Corpus a partir de exemplos extraídos do corpus de estudo. Na próxima subseção será abordada a questão do ensino sob a ótica destes referenciais.

1.1.3 Lingüística de Corpus e Ensino-Aprendizagem de línguas

²⁰ Os tipos de padronização são descritos por Sinclair (1991), porém, os exemplos foram extraídos do corpus de estudo.

²¹ Minha tradução de “Collocations are not words which are put together, they are words which naturally occur together”.

Uma vez definidos e exemplificados os conceitos principais da Lingüística de Corpus que nortearam esta pesquisa, um recorte mais específico passa a ser feito, relacionando a referida área ao ensino de línguas. Esta subseção está organizada da seguinte maneira: a parte inicial aborda os primeiros registros do uso de linhas de concordância no ensino e é seguida de uma descrição das três propostas principais de abordagens que se inspiraram na Lingüística de Corpus. Em seguida, a questão sobre o que deve ser ensinado em uma aula de língua estrangeira é discutida e, finalmente, a última parte discute a relação entre a aprendizagem de um idioma por meio de *chunks* e a fluência.

Conforme relata Stevens (1995), a aplicação das teorias e o uso das ferramentas da área de Lingüística de Corpus no ensino são fenômenos razoavelmente novos. A partir dos anos 1980, com o advento dos PCs (*personal computers*), o manuseio da linguagem por meio de *software*²² se transformou em uma tarefa mais precisa e menos trabalhosa, impulsionando, assim, o ensino de línguas baseado em corpus. Um dos primeiros registros do uso de linhas de concordância²³ data de 1984 e trata-se de uma discussão prática a respeito do uso de linhas de concordância no aprendizado de línguas, feita por Higgins and Johns (1984).

Atualmente, conforme descreve Berber Sardinha (2004), a aplicação da Lingüística de Corpus no ensino está relacionada a quatro áreas principais: descrição de linguagem nativa; descrição da linguagem do aprendiz; transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula e desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens.

Em relação às abordagens ou metodologias de ensino inspiradas na Lingüística de Corpus, três se destacam: o Currículo Lexical, a Abordagem Lexical e o Aprendizado Movido a Dados (DDL), sendo que esta última foi a escolhida para

²² Tais como concordanciadores, que extraem exemplos de corpora e os mostram no seu contexto original.

a elaboração das atividades. No Quadro 2, um resumo de algumas das principais características de cada uma dessas propostas é elaborado com o objetivo de situar a abordagem escolhida entre as demais.

Abordagens ou Metodologias	Principais Características
<p>Currículo Lexical <i>(Lexical Syllabus)</i> Idealizador: Dave Willis (1990)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • criação de materiais baseados em corpus; • visa a ensinar o que é mais freqüente primeiro, evitando o uso da intuição para definir o que ensinar e em que seqüência; • não separa o léxico da gramática; • uso de linguagem autêntica, não simplificada; • metodologia de descoberta, encorajando a observação de linguagem real; • foco na fluência e não na acuidade (<i>accuracy</i>); • críticas: apesar de se dizer baseado em tarefas, não cumpre esta promessa e coloca o foco principal na forma; alguns exemplos

²³ Linha de concordância: “listagens das ocorrências de um item específico (chamado palavras de busca ou nóculo, que pode ser formado por uma ou mais palavras) acompanhado do texto ao seu redor (o cotexto)” (Berber Sardinha, 2004).

	<p>fornecidos não parecem ser autênticos.</p>
<p>Abordagem Lexical (<i>Lexical Approach</i>) Idealizador: Michael Lewis (1993 e1997)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • elaboração de atividades nas quais o léxico desempenha papel central; • léxico descrito por meio de porções (<i>chunks</i>) / itens formulaicos e pré-fabricados; • críticas: <ul style="list-style-type: none"> -ensino baseado na forma (não é baseado em funções ou em tarefas); -não fornece informações sobre os corpora ou sobre as ferramentas utilizadas; -não se conhece os critérios para a identificação dos <i>chunks</i> e -ensino das colocações por meio de atividades baseadas em <i>drills</i> (repetição/substituição).
<p>Aprendizado Movidado a Dados DDL (<i>Data Driven Learning</i>) Idealizador: Tim Jonhs (1991)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • propõe a utilização de linhas de concordância como fonte de linguagem; • foco nas colocações e nos padrões léxico-gramaticais; • objetiva desenvolver a autonomia dos alunos e a habilidade de descoberta; • abordagem de cunho indutivo, o aluno descobre as regras por meio da observação dos dados; • críticas: não agrada todos os tipos de alunos pois subentende um interesse por novas tecnologias e metodologias.

Quadro2: Resumo das abordagens ou metodologias de ensino inspiradas na Linguística de Corpus – baseado em Berber Sardinha (2004)

As abordagens anteriores às descritas no Quadro 2 eram baseadas na visão de linguagem como um sistema de preenchimento de lacunas, e geralmente tinham como foco principal a estrutura gramatical. Estas novas propostas inspiradas na Lingüística de Corpus colocam o foco no léxico e em seus colocados e consideram a linguagem como um sistema de probabilidades.

A importância de se colocar o foco no léxico é discutida por Nation (2001), que defende que a aprendizagem de vocabulário deve ser baseada em um estudo cuidadoso das frequências lexicais. Segundo este autor, há que se ter em mente que as palavras de uma língua se dividem em dois grupos: palavras de alta frequência e palavras de baixa frequência. As Figuras 1 e 2 ilustram esta questão.

Um aluno precisaria conhecer todas as palavras de uma determinada língua alvo para conseguir se comunicar? Quais são as palavras que o aluno deveria aprender? A resposta para a primeira pergunta é “não”. Já a resposta para a segunda pergunta vai depender dos objetivos do curso que este aluno esteja fazendo. O motivo pelo qual o aluno resolve aprender uma determinada língua determinaria com quais palavras e colocações este aluno precisaria entrar em contato primeiro. As mais frequentes, dentro daquele contexto específico, teriam prioridade neste processo. Principalmente se o curso de inglês em questão tem propósitos específicos como, por exemplo, um curso de inglês para negócios.

Esta seria a maneira ideal de definir o conteúdo a ser apresentado ao aluno. Infelizmente, na grande maioria das vezes, os cursos ainda não são baseados em corpora. O material didático ideal, segundo o arcabouço teórico da Lingüística de Corpus, seria aquele que foi formulado tendo como base dados reais, e preferivelmente, aquele que reflete o tipo de linguagem que se objetiva estudar.

Para os lingüistas de corpus, como por exemplo, Biber (1998), é preciso saber o que ensinar para cada tipo de aluno e, principalmente, em que seqüência ensinar. No ensino-aprendizagem de um novo idioma, saber estabelecer prioridades é uma questão importante. Seguindo este raciocínio, uma comissária de bordo não

teria a necessidade imediata de aprender o vocabulário sobre transações econômicas, típico de um e-mail empresarial, por exemplo.

Nation (2001:12), esclarece que ao analisar um corpus geral, onde apareçam todas as palavras (sem contar as repetições) de uma determinada língua²⁴, pode-se perceber que este corpus é composto por uma grande maioria de palavras de baixa frequência, e que apenas uma pequena parte do léxico desta língua é de alta frequência. Para ilustrar melhor esta questão sobre o que ensinar aos alunos, a Figura 1 abaixo é apresentada:

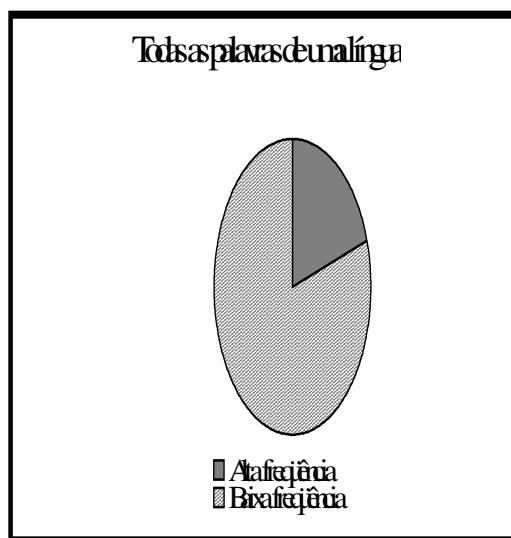


Figura 1: Frequências lexicais de uma língua²⁵

Por outro lado, quando um corpus de um determinado texto desta língua- ou

²⁴ Esta análise leva em conta os *Types* do corpus. Ou seja, o número de palavras que nele aparecem, sem contar as repetições. Por exemplo, o léxico “que” pode ter aparecido várias vezes no corpus, porém ele é contado uma única vez.

²⁵ Os gráficos das figuras 1 e 2 foram elaborados com base em Nation (2001:12) apenas para efeito ilustrativo. Os dados apresentados pelo autor não possuem valores exatos.

seja, uma amostra da língua em uso em uma situação específica – é analisado, estes valores se invertem. O texto é composto por uma grande maioria de palavras de alta frequência, e apenas uma pequena parte do léxico deste texto é de baixa frequência. As palavras de baixa frequência geralmente refletem o assunto do texto em questão. Por exemplo, “corpora”, “colocação”, “*chunks*” e “*cluster*” são palavras comumente relacionadas à área de Linguística de Corpus, enquanto que “mas”, “um”, “ter” e “porque” são palavras de alta frequência que não estão relacionadas a apenas um tipo de assunto e podem ser encontradas em qualquer tipo de texto.



Figura 2: Frequências lexicais de um texto

Portanto, não seria adequado expor o aluno a tanta informação logo de início, uma vez que a maior parte da comunicação é feita com um pequeno número de

palavras, conforme mostrou a Figura 1.

Além da questão da frequência, outro fator deve ser observado no momento em que um material didático é elaborado: o léxico, segundo as abordagens inspiradas na Lingüística de Corpus, deve ser aprendido em *chunks*.

Vários autores, entusiasmados com o valor pedagógico atribuído ao ensino de *chunks* vêm adicionando o tema aos materiais didáticos que produzem (Kay e Jones, 2000; Soars e Soars, 1998; Dellar e Hocking, 2000). Porém, apesar de estarmos experimentando uma época efervescente, na qual o ensino de *chunks* é valorizado, nem sempre este tema tem sido abordado de maneira apropriada. Koprowski (2005:322), alerta para o fato de que “(...) o processo de seleção (de *chunks*) tem sido altamente subjetivo e conduzido sem que haja um corpus como referência”²⁶. Segundo Koprowski (2005), a falta de embasamento em corpora acarreta um problema sério em termos lingüísticos: muitas vezes, os alunos são expostos a *chunks* cujo valor pedagógico é limitado.

O artigo “*Investigating the usefulness of lexical phrases in contemporary coursebooks*” (Koprowski, 2005), aborda exatamente esta questão. Ao fazer uma análise comparativa de três livros didáticos, usados atualmente, o autor chega à conclusão de que quase um quarto dos *chunks* apresentados naqueles livros pode ter seu valor pedagógico questionado. Koprowski (2005) argumenta que os muitos autores ainda fazem demasiado uso da intuição para a escolha dos *chunks* que farão parte do material didático, em detrimento de um estudo sério e criterioso baseado em corpus. Esse procedimento arbitrário prejudica o aprendizado de uma língua, pois os alunos entram em contato com itens lexicais pouco usados ou desatualizados, perdendo a oportunidade de aprender *chunks* cuja alta frequência os tornaria bem mais úteis aos aprendizes.

A análise conduzida com os três livros didáticos mostrou, por exemplo, que apesar de se tratar do mesmo nível (todos foram escritos para o nível intermediário),

²⁶ Minha tradução do original: “(...) the process of selecting items has been highly subjective and conducted without reference to corpus data.”

os livros possuíam menos de 1% de *chunks* em comum. Dos 822 *chunks*, apenas 7 eram comuns aos três livros didáticos. Cabe destacar que um dos materiais analisados por Koprowski (2005) é da mesma série e autores do livro analisado²⁷ por esta pesquisa. Este fato corrobora a tese de que o levantamento dos padrões das palavras e expressões aqui analisados faz sentido.

A relação entre o aprendizado de *chunks* e fluência ainda não foi comprovada, mas existem diversas teorias e hipóteses sobre o assunto. Pawley e Syder (1983), por exemplo, relatam que aprendizes que não são capazes de observar que a linguagem é composta por *chunks*, e não por palavras isoladas, dificilmente atingem um grau de fluência e naturalidade características de um falante nativo.

Stubbs (2001) também argumenta que um dos fatores significativos que contribuem para a fluência é o fato de que um falante tem à sua disposição um grande número de colocações prontas para serem usadas. Hoey (2003) completa o raciocínio dizendo que o que difere um aluno avançado de um nativo²⁸ da língua é o fato de que, apesar de geralmente usar uma gramática adequada (do ponto de vista do livro didático), o aluno avançado (não nativo) ainda faz, com uma certa frequência, uso de colocações inapropriadas.

Um estudo que exemplifica como estas questões aparecem no aprendizado foi feito por Hasselgren (2002), que demonstra a partir de corpora de alunos (contrastados a corpora de nativos) a importância do uso de determinados tipos de colocações (mais especificamente descritas no seu trabalho como *smallwords* – como por exemplo, *you see, I mean, kind of, etc.*) para o desenvolvimento de uma fluência mais parecida com a nativa.

Os alunos para os quais as atividades foram elaboradas apresentaram uma necessidade de aprimoramento da linguagem oral informal (esta necessidade foi verificada por meio de entrevistas informais). Para tanto, um corpus deste tipo de

²⁷ KAY, S. e Jones, V. (2001). InsideOut Upper Intermediate. Student's Book, Oxford: Macmillan.

linguagem foi criado e, dentro deste corpus, os padrões léxico-gramaticais mais freqüentes, relacionados ao assunto pesquisado, foram destacados para a elaboração das atividades.

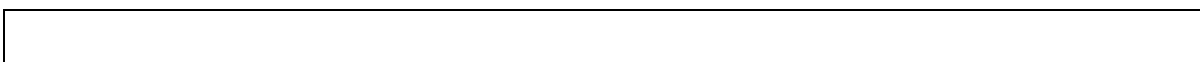
O arcabouço teórico da Lingüística de Corpus, como se pode perceber, vem contribuindo de maneira decisiva para que os conteúdos de ensino deixem de ser escolhidos apenas segundo a simples intuição do autor do material didático.

1.1.4 Ensino de línguas e linhas de concordância

Na subseção anterior, procurou-se mostrar como a Lingüística de Corpus se relaciona com a área de ensino de línguas. Nesta subseção, um recorte mais específico é feito, abordando-se a utilização das linhas de concordância²⁹ no processo de ensino–aprendizagem. Também é abordada a questão das vantagens deste tipo de aprendizagem, assim como as dificuldades encontradas por professores e alunos.

Como já mencionado na subseção anterior, um dos primeiros registros sobre o uso de linhas de concordância no ensino data de 1984. Trata-se de uma discussão prática a respeito do uso de linhas de concordância no aprendizado de línguas, feita por Higgins e Jonhs (1984). De 1984 até os dias atuais, novas ferramentas e aplicações surgiram, impulsionando o uso das linhas de concordância no ensino, como por exemplo, Cobb (1997) e Stevens (1995).

As concordâncias desta pesquisa foram extraídas do corpus de estudo utilizando-se a ferramenta *Concord* do *WordSmith Tools* (Scott, 1996) . O exemplo a seguir mostra 8 dos 635 resultados obtidos com a palavra de busca *actually*.



²⁸ Falante nativo: nesta pesquisa, o termo “falante nativo” refere-se ao usuário padrão da linguagem real, atual e aceita socialmente, e não ao ser supostamente idealizado que apenas faria uso de uma gramática perfeita.

²⁹ Linhas de concordância: “(...) listagens das ocorrências de um item específico –chamado de palavra de busca ou nóculo, que pode ser formado por uma ou mais palavras- acompanhado pelo do texto ao seu redor- o cotexto.” (Berber Sardinha, 2004:105).

ate those people. Charlie: You know, **actually** I'm a little surprised to mys
(sitting back) You know, you know, **actually** it's getting better. It is. It
of you. Hi. Hi. RACHEL: You know, **actually** it's more like, hi. CAROL: H
a long time nothing. But you know, **actually** right before you picked me up,
t, pass the torch. Roy: You know, **actually** that's not a bad idea. I can do
appreciate it. Ross: Hmm -you know, **actually** this'll work out well. Cause
kinda grows on you. (They laugh) **Actually**, I wanted to finish talking to
place. Buffay, the Vampire Layer: **Actually**, I was kinda hoping it would be

Quadro 3: Exemplos de linhas de concordância com a palavra *actually*

As linhas de concordância podem ser obtidas por meio de concordanciadores, que são ferramentas lingüístico-computacionais que permitem a investigação de um corpus.

Willis (1998) menciona que as linhas de concordância podem ser usadas em sala de aula de diversas formas como, por exemplo, para a investigação da fraseologia³⁰ das palavras ou para que os alunos comparem tipos de uso de linguagem - por exemplo, inglês padrão e inglês científico, escrito e falado, formal e informal. Barlow (1992) lembra que elas são um rico material na preparação de atividades cujo foco é a investigação do uso de palavras parecidas, tais como *ask* e *request*.

O aluno pode entrar em contato com as linhas de concordância de duas formas: por meio de linhas produzidas por seus professores ou de maneira mais direta, utilizando sozinho os concordanciadores.

Quando o professor é o responsável por levar as linhas de concordância para a sala de aula, ainda existe a possibilidade de que essas linhas passem por uma seleção prévia, adequando os exemplos escolhidos ao foco de interesse, às

³⁰ Fraseologia: De acordo com Hunston e Francis (2000), fraseologia é a representação de uma associação de itens léxico-gramaticais.

necessidades ou ao nível de proficiência dos alunos naquele momento (Aston, 1997) - procedimento este que pode ser alvo de críticas pois, na vida real, a linguagem com que o aluno vai se deparar não passará por um filtro prévio (Sinclair, 1998).

Nas atividades propostas por esta pesquisa, optou-se por fazer uma pré-seleção das linhas de concordância pois, como se trata de material complementar ao curso, as atividades não poderiam tomar muito tempo da aula. Os alunos em questão não estão acostumados a este tipo de atividade e, portanto, poderiam se sentir perdidos e desmotivados com um número muito grande de linhas a serem analisadas.

Nos próximos parágrafos, são discutidas as vantagens do aprendizado por meio de linhas de concordância, como também as dificuldades encontradas por professores e alunos relacionadas a este tipo de aprendizagem.

A aprendizagem por meio de linhas de concordância é representada pela metáfora do aluno como pesquisador, como explica Stevens (1995). Este tipo de aprendizagem estimula a responsabilidade e a autonomia do aluno, pois ele deixa de ser um receptor passivo de regras prontas e passa a ser um pesquisador que, orientado pelo professor, parte em busca de respostas, investigando como a língua funciona.

No Ensino Movido a Dados (DDL), os papéis de professores e alunos são diferentes dos papéis desempenhados no ensino tradicional. O professor passa a ser um organizador de pesquisa (*research organizer*), enquanto que o aluno assume o papel de pesquisador lingüístico (*linguistic researcher*) (Johns, 1991).

Apesar de ser uma abordagem que já atingiu sua maioria (mais de 21 anos em uso!), o DDL ainda enfrenta uma certa resistência por parte de alguns professores e alunos.

Stevens (1995:3) comenta que existem 3 grupos de professores: “os que nunca ouviram falar de concordâncias; os que ouviram falar mas ainda não usam e

aqueles que são fiéis ao seu uso”³¹. Segundo o mesmo autor, o motivo pelo qual isso acontece se deve, em parte, ao fato de que alguns professores ainda sentem dificuldades em relação ao uso de computadores e *software*.

Hadley (1999) acrescenta que DDL implica investimento em tecnologia e que nem todas as escolas dispõem dos valores necessários para tal investimento, retardando, assim, o contato de mais professores com os concordanciadores.

É importante lembrar, também, que nem todos os alunos se sentem confortáveis em aprender por meio da descoberta (*discovery learning*) (Bruner, 1961). No paradigma de ensino anterior³², as regras são fornecidas pelo professor, e o aluno não precisa analisar exemplos para descobrir o funcionamento da língua.

Outro agravante deste desconforto se deve à dicotomia léxico-gramática, presente naquele paradigma, que deixa o aluno com a falsa impressão de que as coisas podem ser aprendidas mais facilmente em “caixinhas” separadas. Dentro do novo paradigma em que se insere a Lingüística de Corpus e seu instrumental de análise, acredita-se que o léxico e a gramática devem ser apresentados conjuntamente (Willis, 1999).

Tribble (1997) menciona que um outro problema encontrado na utilização das concordâncias é “o risco de se afogar no mar de informações” gerado pelos concordanciadores. Por onde começar a análise? O que deve ser observado? Como descobrir uma regra por trás dos exemplos? Geralmente, os alunos não estão acostumados a se comportar como pesquisadores, e caso o professor não desempenhe bem o seu papel de organizador de pesquisa, a aula pode ser um desastre total.

Segundo Johns (1991b), quanto maior o grau de escolaridade dos alunos, maior é a aceitação da abordagem DDL. Parece certo imaginar então, que alunos de uma boa universidade de Letras teriam, por exemplo, mais facilidade e interesse em estudar uma língua dessa forma do que alunos da 8^a. série da rede estadual. Estes

³¹ Minha tradução do original: “Language learners fall into three groups: those who have never heard of concordances, those who haven’t yet taken them seriously, and those who swear by them.”

últimos teriam vários fatores negativos distanciando-os do uso de concordâncias no aprendizado: pouco ou nenhum recurso tecnológico à disposição na escola; a falta de familiaridade com a tecnologia, pouca proficiência na língua e professores despreparados (para citar apenas alguns destes fatores).

O conjunto de atividades proposto por esta pesquisa não teve como público-alvo alunos universitários ideais, como também não foi realizada em uma escola estadual, como a descrita anteriormente. As atividades foram desenvolvidas em uma instituição de ensino de línguas, que tem a classe média como público-alvo. Ou seja, possui uma boa infra-estrutura e seus profissionais são bem preparados. Mesmo assim, cada sala de aula está equipada com apenas um computador e um projetor *data-show*. Desta forma, apenas uma pessoa fica no controle do *mouse* de cada vez. O aluno pode usar o computador individualmente na sala multimídia, mas sem o acompanhamento de um professor.

Se esta é a situação em um curso de línguas em um bairro de classe média, pode-se imaginar quanto tempo ainda demorará para que escolas municipais e estaduais, de bairros onde há menor poder aquisitivo, tenham a chance de contar com os recursos necessários para trabalhar com concordanciadores.

Apesar de ainda encontrarmos algumas dificuldades em relação ao uso das linhas de concordância no ensino, esta nova alternativa não deve ser descartada. Por que privar os alunos do uso de uma ferramenta que vem se mostrando tão eficaz no aprendizado de línguas, como demonstra Cobb (1997)? Há que se encurtar a distância entre os alunos e as linhas de concordância de tal forma que eles possam usufruir desde já dos benefícios que o aprendizado com corpora, concordanciadores e concordâncias podem proporcionar. As atividades sugeridas nesta pesquisa tentam construir esta ponte, uma vez que, mesmo não podendo contar com um laboratório de informática apropriado, levaram linhas de concordância até os alunos, promovendo um ensino baseado na descoberta.

No Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da

³² No paradigma de ensino anterior, a linguagem é considerada um sistema *slot-and-filler* (ver subseção 1.1.1)

Linguagem (LAEL), do qual faço parte, quatro trabalhos se relacionam a esta pesquisa por também utilizarem linhas de concordância no ensino: Souza (2005), Barbosa (2004), Ferrari (2004) e Bértoli-Dutra (2002).

Souza (2005) descreve todo o percurso de coleta, análise e utilização de corpora na elaboração de uma tarefa para ensino de idiomas, cujo objetivo principal é levar o aluno a analisar linhas de concordância para que o mesmo possa tirar suas próprias conclusões a respeito do funcionamento da língua.

A pesquisa de Barbosa (2004) teve como objetivo principal propor uma metodologia de elaboração de material didático *online* baseado em corpus para o ensino-aprendizagem de inglês instrumental na área de inglês para negócios.

Esta não é a primeira vez em que a Lingüística de Corpus e o Sociointeracionismo embasam uma pesquisa. Ferrari (2004) pode ser citada como pesquisa em corpus na área de ensino que fez uso dos critérios da EAM para a elaboração de atividades didáticas com linhas de concordância. A diferença entre aquele trabalho e este está no fato de que, entre outras questões, Ferrari (2004) teve como público-alvo alunos de um curso de Comércio-Exterior, e se apoiou nas teorias de *English for Specific Purposes* (ESP), enquanto que este trabalho tem como público-alvo alunos de um instituto de idiomas cujo curso é de Inglês Geral.

O trabalho de Bértoli-Dutra (2002) e o proposto aqui têm em comum a preocupação de transformar DDL em uma atividade interessante e que motive o aluno a continuar observando *input* de língua autêntica³³ também fora da sala de aula. O enfoque principal daquela pesquisa foi o desenvolvimento da capacidade de observação da linguagem em uso, partindo-se da análise de linhas de concordância extraídas de um corpus de letras de música. Os alunos tinham contato com as linhas de concordância não apenas por meio da forma escrita. Eles também ouviam algumas músicas, fazendo com que a investigação lingüística se tornasse algo menos acadêmico e informalmente mais agradável, para os alunos.

O corpus de scripts de seriado proposto por esta pesquisa, assim como o de Bértoli-Dutra, também possui uma característica auditiva. Em uma das atividades sugeridas, os alunos podem ouvir as linhas de concordância em seu contexto de uso, pois assistem a partes de alguns episódios. Este corpus, no entanto, pode ser descrito como um corpus audiovisual, uma vez que os alunos também podem contar com a imagem do seriado para ajudar no entendimento da linguagem sendo investigada. Desta forma, pretende-se contribuir de maneira original, pois não há registros de pesquisas que sugiram a aplicação de um corpus audiovisual no ensino de idiomas.

1.2 Ensino-Aprendizagem de línguas

Como já mencionado na introdução, esta pesquisa apóia-se em duas teorias principais: a Lingüística de Corpus (teoria de linguagem), que forneceu o arcabouço teórico central para a pesquisa, e foi amplamente discutida na seção anterior, e a teoria do Sociointeracionismo (teoria de aprendizagem) discutida nesta seção. A subseção 1.2.1 enfoca o Sociointeracionismo e resume algumas das idéias defendidas pelo psicólogo russo Lev Vygotsky que tiveram grande impacto nas teorias sobre ensino-aprendizagem. A subseção 1.2.2 procura mostrar como Feuerstein, baseando-se no pensamento vygotskyano acerca da aprendizagem, concebeu e desenvolveu o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

1.2.1 Sociointeracionismo

³³ Nesta pesquisa, a linguagem do seriado *Friends*, apesar de não ser autêntica, pois foi escrita para ser falada, é considerada como tal, com base na pesquisa de Quaglio (2004). Ver capítulo de Metodologia, seção 2.4 sobre o corpus de estudo.

Atualmente, a Abordagem Comunicativa tem sido a mais aceita entre os teóricos que discutem o ensino-aprendizagem em língua estrangeira (Ellis, 1997). Dentro desta abordagem, que encontra embasamento na teoria socioconstrutivista, “Aprendemos uma língua quando a usamos para interagir de maneira significativa com outras pessoas”³⁴ (Williams e Burden, 1997:39).

Segundo Williams e Burden, Lev Vygotsky (1933) e Feuerstein (1990) são os teóricos que mais se destacam dentro do paradigma sociointeracionista. Apesar disso, os autores relatam que as implicações das idéias de Vygotsky e Feuerstein para o ensino de línguas ainda tinham sido pouco discutidas por volta do ano de 1997, quando o livro *Psychology For Language Teachers* (Williams e Burden, 1997) foi publicado.

Oliveira (2003) resume os três pilares básicos das idéias de Vygotsky da seguinte maneira:

- as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo sócio-histórico;
- a relação homem/ mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Apesar de afirmar que “as funções psicológicas têm suporte biológico” (Oliveira 2003), Vygotsky tinha a preocupação de explicitar, também, que não acreditava que o cérebro fosse apenas um sistema de funções fixas e imutáveis. Tampouco que o ser humano estava destinado, desde o nascimento, a passar por estágios estanques de maturação, estágios estes previamente “programados” por sua

³⁴ Minha tradução de “(...) that we learn a language through using the language to interact meaningfully with other people.”

constituição biológica. Diferentemente de Piaget (1972)³⁵, ele acreditava que o aprendizado poderia muitas vezes, ser uma espécie de mola propulsora do desenvolvimento (Vygotsky, 1933).

De acordo com Edgar (1995), outro ponto em que Vygotsky diverge de Piaget está nas características de interação do homem com o mundo exterior. Enquanto Piaget concentra-se na importância da interação entre o homem e o objeto sendo construído, Vygotsky foca na importância da interação entre os seres humanos através da mediação. Oliveira (2003:38) lembra que “(...) a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo”.

De todas as idéias desenvolvidas por Vygotsky, uma tem especial importância para o processo de ensino-aprendizagem: a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD): “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1984:97). A ZPD, apesar de o nome parecer complicado, é um construto bem simples: ela demonstra que aquilo que uma determinada pessoa só consegue fazer hoje com a ajuda (mediação) de um par mais experiente, ela poderá fazer amanhã sozinha (Newman e Holzman, 1993). Um aluno de língua inglesa, por exemplo, pode ser capaz de produzir sozinho (ZDR - Zona de Desenvolvimento Real) a seguinte frase: “*My mother likes very much Italian food.*” Ele já conhece vários detalhes a respeito da língua para conseguir produzir tal enunciado; porém, ainda não percebeu que a expressão “*very much*” deveria ser colocada no final da oração. Um colega de sala ou mesmo o professor poderá ajudá-lo indicando que há algo estranho na frase e pedindo para que ele tente identificar. Quando o aluno consegue

³⁵ Piaget: Psicólogo que se encaixa dentro do paradigma cognitivista, considerado um dos maiores representantes do Construtivismo.

dar um passo à frente com a ajuda de um par mais experiente, dizemos que ele ativou a ZDP (Zona de Desenvolvimento Potencial).

Ozmon e Craver (1999:228) lembram que “Piaget reconhecia o impacto da interação social na aprendizagem, mas nunca desenvolveu suas posições a esse respeito.” Feuerstein, no entanto, reconhece a importância da interação e desenvolveu o que ele chama de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Na próxima subseção, a EAM é detalhadamente descrita.

1.2.2 Feuerstein e a Experiência de Aprendizagem Mediada

Feuerstein (1990) é considerado um dos grandes psicólogos e educadores da atualidade. Suas idéias complementam os estudos de mediação inseridos no construto da ZPD formulado por Vygotsky. Williams e Burden (1997) destacam o fato de que a obra Feuerstein, desde o início, foi baseada em uma necessidade prática em lidar com problemas de aprendizagem. Deste modo, sua teoria tem implicações imediatas para o contexto de ensino-aprendizagem, pois estabelece critérios a serem observados para que haja uma interação mais adequada (Williams e Burden, 1997:41).

Feuerstein (1990) afirma que todas as pessoas são capazes de aprender e considera a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) o melhor meio para que um indivíduo se desenvolva.

Segundo Gomes (2002), Feuerstein definiu a EAM como sendo o “momento em que um ser humano se interpõe entre outro organismo no mundo, estimulando e acessando sua capacidade de aprender, de reagir e interpretar o ambiente. (...) para que haja EAM, além da transmissão de conteúdos, deve existir uma qualidade de interação que transcenda o conteúdo e organize-o” (Gomes, 2002:78).

Dentro deste novo paradigma de ensino-aprendizagem, o professor desempenha o papel de mediador, aquele que “seleciona, filtra, organiza, nomeia, dá significado ao mundo dos objetos. O mediador transmite sua visão de mundo ao

mediado para que ele possa estabelecer a sua própria visão” (Gomes, 2002:77).

O educador, desta forma, deve atentar para alguns critérios no momento em que organiza a sua ação pedagógica para que esta apresente características de mediação. Para Feuerstein, os três critérios essenciais são: a Intencionalidade/Reciprocidade; o Significado e a Transcendência. Porém, também se deve atentar para os outros nove critérios que, juntos, transformam a atividade pedagógica em uma Experiência de Aprendizagem Mediada (Williams e Burden, 1997:69).

Os critérios a serem observados durante a elaboração das atividades são:

Critérios essenciais:

→ Critérios da Intencionalidade / Reciprocidade
Ao apresentar uma tarefa, o professor deve ter uma intenção clara, que é entendida e obtém reciprocidade por parte do aprendiz.
→ Critério do Significado
O professor precisa fazer com que os alunos tenham consciência do significado da tarefa, para que assim eles consigam atribuir um valor pessoal ao que está sendo aprendido, situando aquela tarefa dentro de um contexto cultural mais amplo.
→ Critério da Transcendência
O aprendiz deve ter consciência de que aquela determinada experiência de aprendizagem terá no futuro uma maior relevância para ele, transcendendo o aqui e agora.

Critérios de controle do aprendizado:

→ Critério de Competência
Sensação de que o aluno é capaz de obter sucesso durante a realização de uma determinada tarefa.

→ Critérios da Auto-Regulação e Controle do Comportamento
Habilidade de controlar e regular o próprio aprendizado, pensamentos e ações.
→ Critério de Planejamento de objetivos
Habilidade para estabelecer objetivos realistas e a habilidade de fazer planos para alcançar estes objetivos.
→ Critério de Desafio
Uma necessidade interior de responder aos desafios e uma necessidade de procurar novos desafios na vida.
→ Critério de Auto-modificação
A capacidade de entender que os seres humanos estão em constante mudança e a habilidade de reconhecer e ser capaz de avaliar mudanças em si próprio.
→ Critério de Otimismo
A crença de que mesmo quando nos deparamos com grandes problemas, sempre haverá a possibilidade de se encontrar uma solução.

Critérios de desenvolvimento social:

→ Critério de Compartilhamento
A cooperação entre os aprendizes, juntamente com o reconhecimento de que alguns problemas são mais bem resolvidos cooperativamente.
→ Critério da Individualização
Um reconhecimento de que cada aluno possui sua própria individualidade e particularidades.
→ Critério de Pertinência de Grupo
Sentimento de que se pertence a uma comunidade e cultura.

Neste capítulo da Fundamentação Teórica, foram explicitados os principais conceitos dentro das áreas da Lingüística de Corpus e de Ensino-Aprendizagem de

línguas, considerados relevantes para esta pesquisa.

Por fim, cabe destacar que parte da teoria apresentada neste capítulo é resgatada no capítulo 3, para que se possa discutir de que maneira os critérios do DDL e da EAM influenciaram na elaboração das atividades didáticas.

Capítulo 2

2 Metodologia

Neste capítulo, são detalhados os procedimentos de coleta e análise de dados, partindo-se primeiramente da descrição do contexto de onde surgiu a motivação para a pesquisa, uma vez que este definiu a escolha dos corpora, como também a escolha do tipo de atividade preparada a partir dos resultados obtidos com as análises.

2.1 Contexto de ensino

Como já mencionado na introdução, a presente pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de ensino de língua inglesa, na cidade de São Paulo, que tem a classe média como público-alvo. As atividades foram elaboradas tendo-se em mente o seguinte perfil de aluno: adolescentes e adultos de nível pós-intermediário (aproximadamente 500 horas de aprendizado). O curso completo é composto de 15 níveis, com 53 horas cada um, totalizando quase 800 horas até o último nível do curso avançado.

O nível pós-intermediário é um estágio crítico dentro do curso, pois é neste ponto que o aluno é considerado apto a fazer um dos exames de proficiência da Universidade de Cambridge que testará o seu grau de aprendizado, o *First*

Certificate in English (FCE)³⁶. É também mais ou menos nesta época que o aluno passa a ter maior consciência do seu aprendizado e frequentemente reclama que “já sabe muita gramática, mas continua se comunicando com pouca naturalidade”.

As salas de aula são equipadas com um computador ligado à internet e um projetor multimídia. Este tipo de tecnologia permite, por exemplo, o acesso à linguagem real por meio de DVD legendado, ou acesso a uma página da internet para a utilização de ferramentas *online*. As aulas possuem a duração de cem minutos cada, duas vezes por semana, e são ministradas a grupos de doze a vinte alunos.

O método adotado pela instituição não se caracteriza por um único tipo de abordagem de aprendizagem, mas pode ser inserida dentro da Abordagem Comunicativa e busca desenvolver as quatro habilidades (produção oral, produção escrita, compreensão oral e compreensão escrita). As aulas não possuem um *framework* específico, com passos definidos para o início, meio e fim de cada atividade didática e, portanto, o professor goza de uma certa liberdade para trabalhar as unidades dos livros adotados.

Há mais de quatro anos venho fazendo uso de filmes, seriados e programas jornalísticos (sempre com o recurso das legendas em inglês) para complementar os conteúdos dos cursos que ministro. Acredito que este tipo de recurso audiovisual, além de se mostrar atraente aos olhos dos alunos, constitui uma fonte rica de linguagem contextualizada, atual e, portanto, relevante.

As atividades complementares elaboradas visam a aprimorar exatamente estes aspectos do aprendizado. Como já mencionado na Fundamentação Teórica desta dissertação, a aprendizagem da linguagem em *chunks* parece contribuir de maneira decisiva para que o aluno atinja uma fluência mais natural, parecida com a de um nativo (Pawley e Syder, 1983). Portanto, a conscientização a respeito da existência de padrões léxico-gramaticais na linguagem apresenta-se como uma estratégia importante a ser desenvolvida.

³⁶ Os alunos não são obrigados a prestar o exame de Cambridge. Ao término do nível pós-intermediário, assim como em todos os outros níveis, o aluno recebe uma nota final, composta de todas as avaliações de

2.2 Material didático e material sugerido

O livro adotado para o nível pós-intermediário é o *InsideOut Upper Intermediate* (Kay & Jones, 2001). Trata-se de um dos 5 livros da série *InsideOut* e se insere na abordagem comunicativa. Os autores parecem preocupados com a questão de apresentar o léxico em *chunks*, e em vários momentos isso pode ser observado pela presença de atividades com foco nas colocações.

Porém, em alguns momentos, a falta de dados reais parece ser um fator negativo na elaboração das atividades, como pôde ser observado, por exemplo, durante a análise de um dos exercícios propostos na unidade oito. Kay & Jones (2001) apresentam o *chunk* *Do you know what I mean?* como uma das expressões usadas para organizar o discurso durante uma conversação; no entanto, será mesmo que as pessoas usam esta fraseologia desta forma (esta questão é discutida no capítulo 4 de Análise dos Dados)?

Para esta pesquisa, uma parte da unidade 8 foi escolhida para ser complementada (ver Anexos 1 e 2 com as páginas do livro didático, páginas 121 e 122). Esta série de exercícios busca ensinar o aluno a usar palavras e expressões que estão geralmente relacionadas à organização da conversação, que são chamadas de *spoken narrative linkers* pelos autores. São elas: *actually, anyway, eventually, basically, in fact, in the end, to be honest, come to think of it* e *Do you know what I mean?*.³⁷

Esta parte da unidade foi a escolhida pelos seguintes motivos:

a) Imediatamente após a atividade de *listening* (onde o léxico a ser estudado aparece pela primeira vez), os alunos fazem um exercício de entendimento do significado do novo vocabulário. O problema é que este procedimento é feito por meio de uma atividade de *matching* na qual apenas um exemplo é fornecido ao aluno para que ele faça a inferência do significado da nova palavra ou expressão.

rotina, feitas durante aquele estágio.

Por experiência em sala de aula, pude notar que este único exemplo não era suficiente para que os alunos entendessem o léxico-alvo de maneira adequada.

b) O exercício seguinte ao *listening* traz um diálogo razoavelmente curto, em que os alunos tentam inserir as palavras e expressões que acabaram de ouvir. Vários problemas surgem: Algumas palavras/expressões podem se encaixar em mais de um lugar no diálogo, o que causa grande confusão. A conversa parece pouco natural e em alguns momentos chega a ser “forçada”. Tal impressão se deve talvez ao fato de que os autores tenham tentado colocar todo o léxico-alvo em um único diálogo.

c) Os alunos não têm a chance de praticar o que aprenderam. As duas atividades anteriores funcionam apenas como um primeiro momento de reconhecimento (*noticing*) do que está sendo estudado e não há nenhuma outra atividade na qual os alunos possam praticar a linguagem à qual acabaram de ser expostos. Este assunto também não é reciclado em nenhum momento nas unidades seguintes.

Como se pôde perceber, a preocupação em complementar o material didático com atividades baseadas em corpora parece ser justificável. É importante mencionar que esta complementação não atrapalha o curso regular, uma vez que a maneira como é conduzida está em sintonia com a abordagem adotada pela instituição, que privilegia o ensino por meio da descoberta (*Discovery Learning*), método este descrito por Bruner (1961). Outra abordagem que vem recebendo atenção especial do departamento acadêmico da instituição, há algum tempo, é a Abordagem Lexical, que dá ênfase ao aprendizado de *chunks* e, portanto, também está em sintonia com as atividades elaboradas.

2.3 Objetivos e questões de pesquisa

A pesquisa teve como objetivo geral a elaboração de atividades complementares ao material didático que promovessem a conscientização dos

³⁷ As *spoken narrative linkers* não estão atreladas a nenhum outro conteúdo lingüístico da unidade. Elas formam um objetivo específico e isolado dentro da unidade 8.

alunos em relação ao fato de que a linguagem é composta por padrões léxico-gramaticais e, ao mesmo tempo, teve o objetivo mais específico de promover o aprendizado de alguns padrões criteriosamente selecionados do corpus do seriado *Friends*.

A fim de atingir os objetivos, as seguintes questões de pesquisa são formuladas:

Em relação aos corpora:

1) Corpus de Estudo: Quais são os padrões léxico-gramaticais mais frequentes das palavras e expressões propostas pela atividade do livro didático a ser complementado? (*actually, anyway, eventually, basically, come to think of it, in fact, Do you know what I mean?, to be honest e in the end*)

2) Corpus de Referência: Os padrões encontrados no corpus de estudo também estão presentes de maneira relevante no corpus de referência?

Em relação às atividades elaboradas:

3) Como o resultado da análise pode ser transformado em atividades que promovam a conscientização desses padrões?

4) As atividades elaboradas colocaram em prática os princípios teóricos e metodológicos propostos em relação aos critérios de elaboração estabelecidos?

2.4 O corpus de estudo

Como já visto na Fundamentação Teórica, o arcabouço teórico da Lingüística de Corpus vem contribuindo de maneira decisiva para que os conteúdos de ensino deixem de ser escolhidos segundo a simples intuição do autor do material didático. Os alunos para os quais as atividades foram elaboradas, por exemplo, apresentaram uma necessidade específica de aprimoramento da linguagem oral informal e, para tanto, um corpus deste tipo de linguagem foi criado.

Para compor este corpus, foram coletados 236 *scripts* da comédia de situação *Friends*, ou seja, todos os episódios das 10 temporadas, disponíveis no *site* <http://friends.ragingwind.net>. Os *scripts* encontrados no *site* em formato .doc (leia-se:

ponto doc) foram convertidos para o formato .txt (leia-se: ponto txt) e então agrupados por temporada. O fato de terem sido arquivados separadamente e em pastas de acordo com a temporada facilitou, sobremaneira, o seu manuseio posteriormente, pois desta forma foi possível localizar episódios específicos, conforme a necessidade de cada momento.

Uma vez que o corpus foi convertido para o formato .txt, ele pôde ser submetido ao programa *WordSmith Tools* (Scott, 1996), que produziu os seguintes dados estatísticos: corpus composto de 883.453 tokens (itens ou ocorrências) e 17.974 types (formas ou vocábulos).

Quanto à sua tipologia, segundo critérios listados por Berber Sardinha (2004:20-22), cabe esclarecer que se trata de um corpus:

- escrito para ser falado;
- contemporâneo (representa o período de tempo corrente)³⁸;
- de amostragem (composto por porções de textos ou variedades textuais, planejado para ser uma amostra finita da linguagem como um todo);
- de conteúdo especializado (textos de tipo específico; neste caso, de linguagem oral e informal);
- de língua nativa; e
- cuja finalidade é servir como fonte de estudo e fonte de linguagem para a elaboração do material complementar³⁹.

Segundo Berber Sardinha (2004:26), há quatro pré-requisitos básicos para a formação de um corpus computadorizado:

- 1) “O corpus deve ser composto de textos autênticos, em linguagem natural.” ;
- 2) “Autenticidade dos textos subentende textos escritos por falantes nativos.” ;
- 3) “O conteúdo do corpus deve ser escolhido criteriosamente.”; e

³⁸ O seriado foi produzido durante dez anos, sendo que seu último episódio foi exibido no dia 6 de maio de 2004 Ou seja, pode-se dizer que é representativo do inglês atual.

³⁹ Cabe ressaltar que o seriado não foi criado com tal finalidade; porém, o corpus criado a partir dos *scripts* de seus episódios possui a finalidade de servir como fonte de estudo e fonte de linguagem.

4) O corpus deve ser “(...) representativo de uma variedade lingüística ou mesmo de um idioma.”

O corpus desta pesquisa atendeu a estes quatro pré-requisitos; porém, em relação aos itens 1 e 2, sobre autenticidade e 4, sobre representatividade, cabe esclarecer ainda alguns detalhes.

Apesar de não haver critérios rígidos em relação ao tamanho dos corpora e sua representatividade, pois diferentes autores adotam diferentes critérios, pode-se argumentar que, uma vez que o corpus de estudo é composto por quase um milhão de palavras (1/4 do tamanho do corpus de referência), pode ser considerado um corpus cuja dimensão seja bastante razoável para o fim a que se destina. Berber Sardinha (2004) apresenta uma escala baseada na monitoração dos corpora efetivamente utilizados pela comunidade lingüística, durante um período de quatro anos, que corrobora a afirmativa de que o corpus de estudo possui um tamanho adequado. Segundo este levantamento, um corpus pode ser classificado, quanto à sua extensão, da seguinte maneira:

Tamanho em palavras	Classificação
Menos de 80 mil	Pequeno
80 a 250 mil	Pequeno-médio
250 mil a 1 milhão	Médio
1 milhão a 10 milhões	Médio-grande
10 milhões ou mais	Grande

Quadro 4: Classificação do corpus quanto à sua grandeza

(Berber Sardinha 2004)

Baseando-se nesta estimativa, o corpus de estudo é classificado como de média grandeza. “Além de representativo, o corpus deve ser adequado aos interesses do pesquisador, que deve ter uma questão a investigar para a qual necessite de um corpus específico” (Berber Sardinha, 2004:29). Esta questão foi cuidadosamente

levada em consideração no momento da escolha do corpus de estudo, como foi previamente detalhado na subseção 1.1.3 da Fundamentação Teórica e na seção 2.1 deste capítulo.

Nos parágrafos anteriores, argumentou-se em favor da representatividade do corpus de estudo; passa-se, agora, a esclarecer a questão da autenticidade do mesmo.

Alguns autores, entre eles Sinclair (1991), argumentam que *scripts* de filmes e seriados não deveriam ser utilizados como corpora devido à sua característica artificial. Este tipo de linguagem, para Sinclair, foi produzida para simular a fala, mas não pode ser considerada linguagem natural.

Porém, esta pesquisa considera que, apesar do corpus de *scripts* do seriado *Friends* ser uma amostra de linguagem não autêntica, ele pode ser considerado uma fonte de linguagem quase natural, como demonstrou Quaglio (2004). O referido autor explica que, mesmo não se tratando de linguagem espontânea e natural, o seriado possui várias semelhanças com a linguagem autêntica (resultados obtidos ao comparar a linguagem do seriado *Friends* a um corpus de referência de linguagem oral natural). Quaglio chega a sugerir que a linguagem seja usada como fonte para o ensino: “uma vez que os professores tenham conhecimento das características singulares dos programas de TV (...) acredito que a televisão possa fornecer dados ainda mais apropriados aos propósitos de ensino-aprendizagem do que o corpus de linguagem oral natural” Quaglio (2004:190).⁴⁰

Não se pode ignorar também, o fato de que o seriado *Friends* foi sucesso de público dentro e fora dos Estados Unidos da América. Caso a linguagem utilizada no seriado não soasse natural aos ouvidos de mais de 52 milhões de pessoas, o sucesso e aceitação não teriam sido tão grandes.

A aceitação foi tamanha, que o seriado acabou exercendo uma certa influência cultural. Isso pode ser percebido pelo fato de que algumas pessoas passaram a imitar os personagens de *Friends*. De acordo com a página

<http://www.answers.com/topic/friends> , acessada em 21 de fevereiro de 2006, “(...) o seriado ofereceu uma notável contribuição para a linguagem, para a moda e até mesmo para o comportamento feminino.”⁴¹

Outro argumento a favor do uso de tais *scripts* se deve ao fato de que eles não foram escritos com fins pedagógicos; portanto, não se pode argumentar que sua linguagem tenha sido alterada, facilitada ou tenha sofrido qualquer tipo de censura para se adequar à sala de aula.

Finalmente, um aspecto positivo ainda não mencionado do corpus de estudo desta pesquisa é o fato de que ele aparenta ser um dos primeiros corpora audiovisuais de que se tem registro. Durante a aplicação de algumas das atividades elaboradas a partir do corpus, os alunos foram expostos não só às linhas de concordâncias, como também puderam assistir a algumas das cenas dos episódios. Este procedimento permitiu que as falas sejam lidas (por meio das legendas em inglês) e ouvidas enquanto o contexto em que elas aparecem pode ser visto, o que parece resultar em um melhor entendimento da linguagem.

2.5 O corpus de referência

O objetivo principal da utilização de um corpus de referência foi o de validar os padrões encontrados no corpus de estudo, apesar de ter sido demonstrada sua semelhança com a linguagem natural, conforme foi descrito na seção anterior. Decidiu-se por adotar este passo na metodologia, para consolidar ainda mais os argumentos a favor do corpus de *scripts*.

O corpus de referência, por sua vez, possui características semelhantes às do corpus de estudo, ou seja, é composto de linguagem oral e informal. Porém, conta

⁴⁰ Minha tradução do original: “Providing that ESL teachers become aware of the special characteristics of particular television shows (...) I believe television could provide even more appropriate data than naturally-occurring conversation for teaching purposes.”

⁴¹ Minha tradução do original: “Friends has, in some areas, made a notable contribution to language, fashion, and (to a lesser extent) women’s attitudes. The use of “so” to mean “very ”or “really” was not invented by any Friends writer, but it is quite arguable that the extensive use of the phrase in the series encouraged its use in everyday life.”

com a característica de ser um corpus de linguagem autêntica. Idealmente, o corpus de referência deveria também ser formado de inglês americano, o que não é o caso. O único corpus oral disponível para compra atualmente é o *British National Corpus* (BNC).

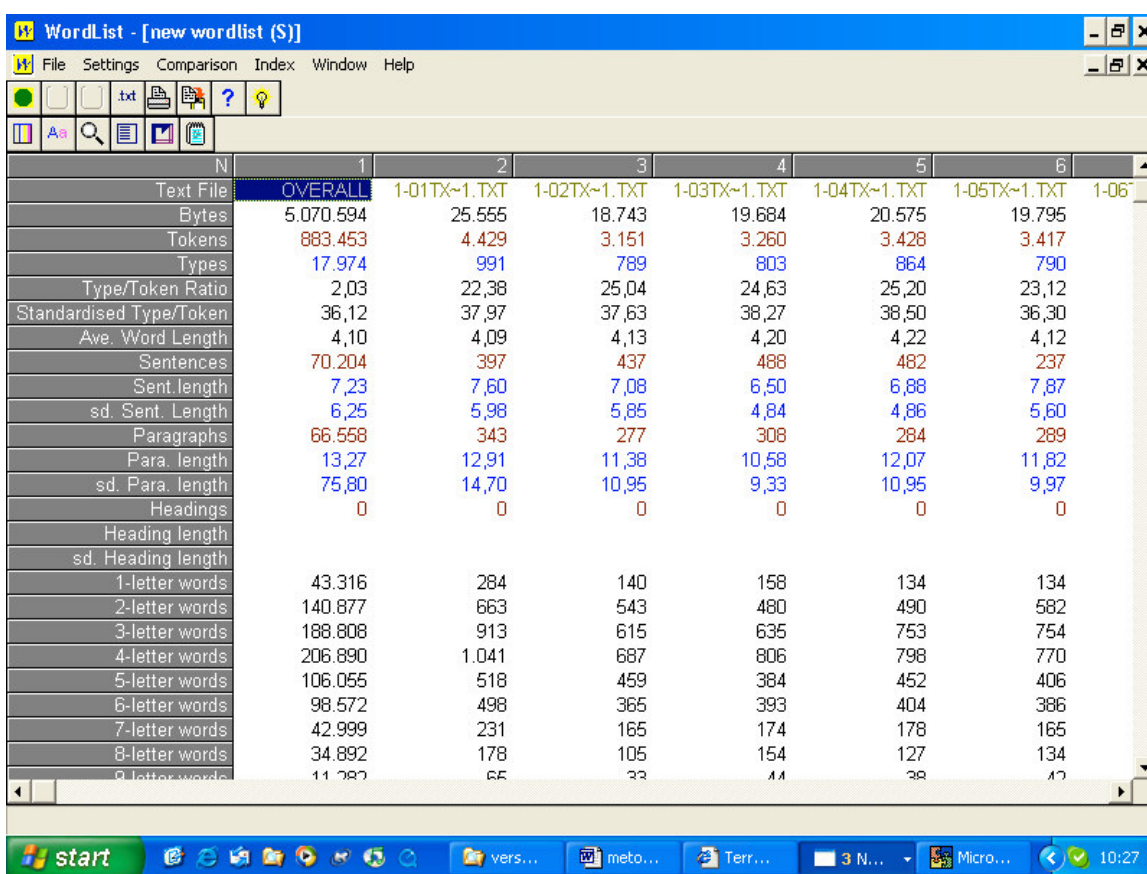
Este corpus britânico foi lançado em 1995 e foi o primeiro a atingir o marco de 100 milhões de palavras, das quais 90% são de inglês escrito e 10% de inglês oral. Das 10.334.947 palavras do BNC oral, 4.335.731 (40% do total) foram obtidas por meio de gravações de conversas informais espontâneas. Foi exatamente esta parte do BNC oral a escolhida para compor o corpus de referência utilizado nesta pesquisa. A preocupação em se valer apenas desta parte do corpus se justifica, pois os dados poderiam se apresentar de maneira diferente caso todo o corpus do BNC oral (que inclui situações mais formais, tais como reuniões de negócios, palestras, discursos, etc.) tivesse sido usado.

Como mencionado no início desta seção, o corpus de referência foi usado para validar os padrões encontrados no corpus de estudo, procedimento este que será descrito na próxima seção.

2.6 Procedimentos e ferramentas de análise

Nesta seção, pretende-se esclarecer os procedimentos e ferramentas utilizadas durante a análise. Optou-se por ilustrar os passos com as próprias telas do programa usado, para que, assim, pessoas menos experientes na área de L.C., ou curiosos de outras áreas da Lingüística, pudessem acompanhar os passos e, ao mesmo tempo, tivessem a chance de se familiarizar com o “ambiente de trabalho” durante a leitura desta dissertação.

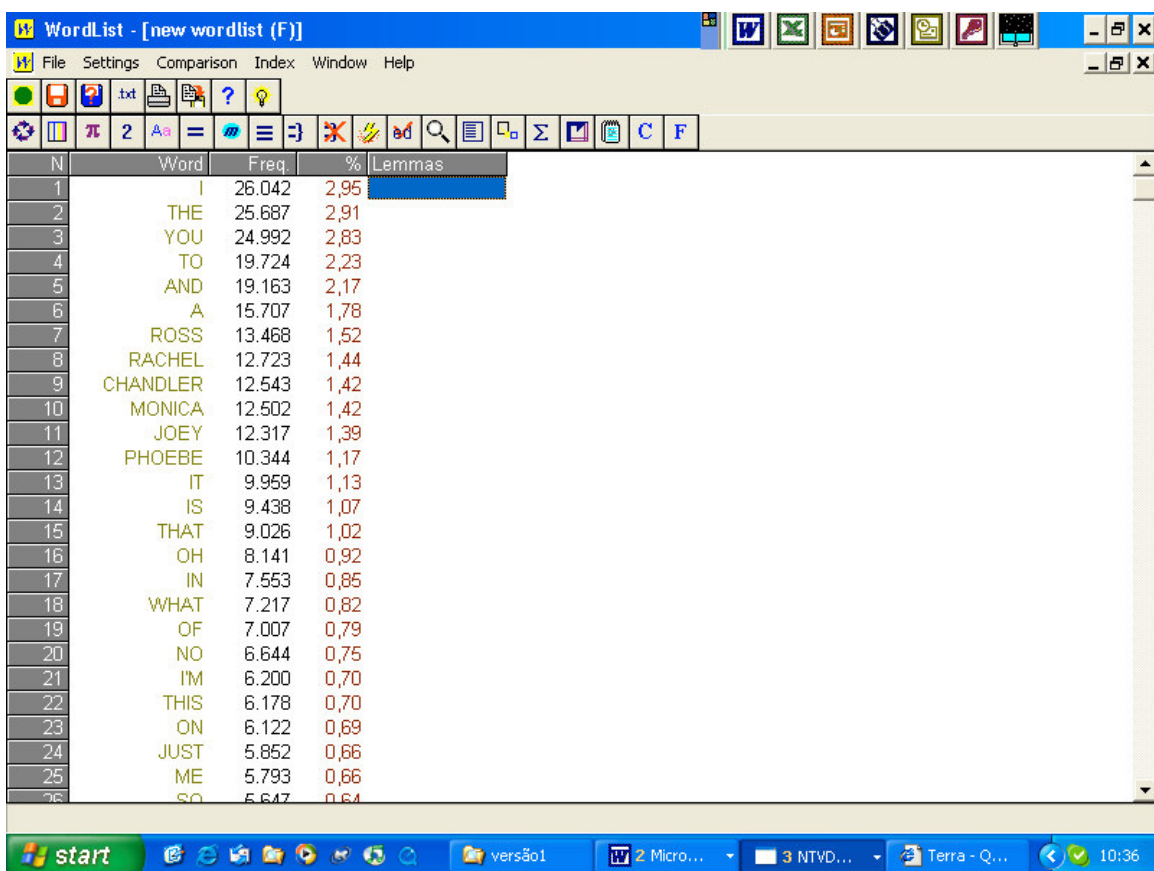
O processo de análise de corpora não acontece sempre da mesma forma. Cada pesquisa tem seus próprios objetivos e, portanto, seus procedimentos particulares. Na grande maioria das vezes, porém, os primeiros contatos com um corpus de estudo acontecem de maneira exploratória, ou seja, olhando para os dados gerais, sem nenhum tipo de pergunta específica. Estes dados gerais podem ser obtidos por meio da ferramenta *Wordlist* do *WordSmith Tools*, por exemplo. A *Wordlist* forneceu para a análise deste corpus de estudo os seguintes dados estatísticos:



N	1	2	3	4	5	6	
Text File	OVERALL	1-01TX~1.TXT	1-02TX~1.TXT	1-03TX~1.TXT	1-04TX~1.TXT	1-05TX~1.TXT	1-06TX~1.TXT
Bytes	5.070.594	25.555	18.743	19.684	20.575	19.795	
Tokens	883.453	4.429	3.151	3.260	3.428	3.417	
Types	17.974	991	789	803	864	790	
Type/Token Ratio	2,03	22,38	25,04	24,63	25,20	23,12	
Standardised Type/Token	36,12	37,97	37,63	38,27	38,50	36,30	
Ave. Word Length	4,10	4,09	4,13	4,20	4,22	4,12	
Sentences	70.204	397	437	488	482	237	
Sent. length	7,23	7,60	7,08	6,50	6,88	7,87	
sd. Sent. Length	6,25	5,98	5,85	4,84	4,86	5,60	
Paragraphs	66.558	343	277	308	284	289	
Para. length	13,27	12,91	11,38	10,58	12,07	11,82	
sd. Para. length	75,80	14,70	10,95	9,33	10,95	9,97	
Headings	0	0	0	0	0	0	
Heading length							
sd. Heading length							
1-letter words	43.316	284	140	158	134	134	
2-letter words	140.877	663	543	480	490	582	
3-letter words	188.808	913	615	635	753	754	
4-letter words	206.890	1.041	687	806	798	770	
5-letter words	106.055	518	459	384	452	406	
6-letter words	98.572	498	365	393	404	386	
7-letter words	42.999	231	165	174	178	165	
8-letter words	34.892	178	105	154	127	134	
9-letter words	11.787	65	33	44	38	47	

Figura 3: Exemplo de resultado estatístico obtido para o corpus de estudo com a ferramenta *Wordlist* do *WordSmith Tools*

O segundo passo foi verificar a lista de palavras, também gerada pela ferramenta *Wordlist*:



The screenshot shows the WordList application window. The title bar reads "WordList - [new wordlist (F)]". The menu bar includes "File", "Settings", "Comparison", "Index", "Window", and "Help". The toolbar contains various icons for file operations and analysis. The main window displays a table with the following columns: "N", "Word", "Freq.", "%", and "Lemmas". The table lists the top 26 most frequent words in the corpus.

N	Word	Freq.	%	Lemmas
1	I	26.042	2,95	
2	THE	25.687	2,91	
3	YOU	24.992	2,83	
4	TO	19.724	2,23	
5	AND	19.163	2,17	
6	A	15.707	1,78	
7	ROSS	13.468	1,52	
8	RACHEL	12.723	1,44	
9	CHANDLER	12.543	1,42	
10	MONICA	12.502	1,42	
11	JOEY	12.317	1,39	
12	PHOEBE	10.344	1,17	
13	IT	9.959	1,13	
14	IS	9.438	1,07	
15	THAT	9.026	1,02	
16	OH	8.141	0,92	
17	IN	7.553	0,85	
18	WHAT	7.217	0,82	
19	OF	7.007	0,79	
20	NO	6.644	0,75	
21	I'M	6.200	0,70	
22	THIS	6.178	0,70	
23	ON	6.122	0,69	
24	JUST	5.852	0,66	
25	ME	5.793	0,66	
26	SO	5.647	0,64	

Figura 4: Exemplo de resultado obtido para o corpus de estudo com a ferramenta *Wordlist* do *WordSmith Tools* sobre as frequências lexicais⁴².

⁴² Para as 100 primeiras palavras mais frequentes nos dois corpora, ver Anexos 6 e 7, páginas 126 e 127.

Após a familiarização com os dados gerais do corpus, partiu-se para a análise específica. Segundo Berber Sardinha (2004), três perguntas são fundamentais neste momento: Analisar o quê? Para quê? Como?.

No caso deste estudo, as respostas são: Analisar as palavras e expressões propostas pelo livro didático (ver seção 2.3 deste capítulo), para descobrir quais são os padrões mais comuns de uso no corpus de estudo e, posteriormente, verificar a sua ocorrência no corpus de referência. O detalhamento sobre como esta análise foi conduzida é feito nos próximos parágrafos.

A ferramenta *Concord* permitiu que fossem geradas lista de concordância com os vários nódulos de busca, como mostra o resultado com a palavra *anyway*:

N	Concordance	Set	Tag	Word No.
56	Ross: That's okay, I mean it was just two-week thing anyway, I just didn't want it to end this way, y'know?			3.210
57	t after he asked Joseph about it, turns out it was you. Anyway, I just thought you should know. CHANDL			2.409
58	: Hormones. Rachel: ...hormones, yeah. Phoebe: Anyway, I just wanted to say thank you, it was just, it			1.903
59	oss's mother... Chandler: Right. Monica: Well, an-anyway, I just-that night meant a lot to me, I guess I'			2.936
60	York City...Where everybody knows my name. Well anyway, I love you guys. (pointing at everyone.) But n			5.462
61	y: wow Ross: you know what its, its better this way anyway, I mean I don't know what I was thinking goin			2.760
62	g again) Plus, it was, it was probably mostly my fault, anyway. I mean, y'know, I'm not really that comfortabl			2.276
63	d, you know? I guess I'm going to be hanging out here anyway. I might as well get paid for it, right? I just feel			2.011
64	ork at some kind of boot pricing company? Monica: Anyway, I picked up this outfit that I want to wear and			1.442
65	're really, really great. PHOEBE: Oh, wow. ROB: Anyway, I schedule performers for the childrens librari			611
66	're really, really great. PHOEBE: Oh, wow. ROB: Anyway, I schedule performers for the childrens librari			611
67) Hey! (Monica shushes him.) Phoebe: (To Monica) Anyway, I should go. Okay, bye. Monica: (To Chan			1.064
68	Monica: Yeah! And I got it on sale, too. Chandler: Anyway, I should go, one of the lifeguards was just a			2.731
69	o.) Phoebe: Okay, then I must be disoriented. Joey: Anyway, I started working on what I'm going to say fo			1.784
70	.. Ross: No, it's not a divorce, it is not a divorce! Anyway, I think Rachel and I need to, you know, get			276
71	o be something in cooking, or food, or.... I don't know. Anyway, I told her you had a restaurant- Monica: N			1.236
72	! I mean I thought I was gonna pass out from the pain! Anyway I-I tried, but I-I couldn't...bend that way. So...			2.660
73	because it didn't involve divorce or projectile vomiting. Anyway, I was just thinking, I mean, if you'd gone to			3.226
74	sell... or smoke. (Ross looks at her in astonishment) Anyway, I was looking through it and I found "Science			3.681
75	What did he do? Phoebe: Shhh! I'm talking. Eric: Anyway, I was wondering if, you were the sort of pers			337
76	week- Monica: (coughing) Wonderwoman! Ross: Anyway, I was heading towards this bakery, you kno			2.270
77	Yeah, I know, it's really boring, but it's like a big deal. Anyway, I was thinking about renting Cujo some time			2.647
78	because it didn't involve divorce or projectile vomiting. Anyway, I was just thinking, I mean, if you'd gone to			2.978
79	'from the drummer) Thank you, thank you very much. Anyway, I wish you both a wonderful life together. An			2.587
80	okay I didn't get that message. So this doesn't count. Anyway, I'll be in my office. Jack: Uh. Phoebe: you y			6.857

Figura 5 Exemplo das colocações obtidas com o nódulo *anyway* no corpus de estudo com a ferramenta *Concord* do *WordSmith Tools*

Para melhor visualização dos padrões, o dispositivo *Re-sort* da barra de ferramentas foi acionado e programado para apresentar os resultados ordenados por ordem alfabética, de acordo com a segunda palavra à direita (2R) e pela terceira palavra à direita (3R). Para cada nóculo analisado, este recurso foi utilizado e vários posicionamentos foram investigados.

Sempre que o número de padrões encontrados era muito grande e tinha-se a impressão de que tudo deveria ser analisado, apelou-se para o uso do dispositivo *Cluster*, para que em meio a tantos padrões alguns se destacassem pela frequência alta. *Cluster* significa lista de agrupamentos lexicais. Berber Sardinha (2004:111), esclarece que tal dispositivo do *Concord* tem a função de fornecer “listas de seqüências fixas de palavras recorrentes na concordância. “(...) em geral, são multipalavras que incluem o termo de busca, mas podem não ser, pois o programa busca os itens recorrentes na concordância, sem se limitar a trechos nos quais aparece a palavra de busca”.

A busca com a palavra *anyway*, por exemplo, produziu, entre outros, os clusters *anyway I just*, *Did it anyway* e *I don't know*. O último, como pode-se perceber, não inclui o nóculo de busca.

A investigação dos *clusters* é apenas mais um dos vários recursos disponíveis para a análise dos padrões léxico-gramaticais. Porém, não se deve confiar exclusivamente em seus resultados, pois tal recurso não leva em consideração, por exemplo, as classes gramaticais das palavras. Isso significa que apenas as colocações (léxico+léxico) são analisadas; o dispositivo *Cluster* não é capaz de perceber as coligações (léxico + gramática). Sendo assim, o padrão *anyway + I + just + verbo no passado* não pode ser identificado, pois *thought*, *ran*, *wanted* e *had* não são entendidos como palavras semelhantes (verbos no passado) que se repetem na concordância.

Um último procedimento de análise foi o respaldo na minha própria intuição, buscando respostas e interpretando os dados partindo dos meus conhecimentos de

usuária da língua e professora de inglês. Este comportamento parece ser contraditório para uma lingüista de corpus, mas não é. O computador nem sempre é capaz de analisar a linguagem de maneira apropriada e cabe ao pesquisador usar de sua intuição em alguns momentos, para investigar os dados. Isso não significa que os olhos estejam voltados para a tela em busca da confirmação do que já se conhece. Significa partir do que já se conhece, com olhar crítico, observando se as informações que temos sobre o comportamento daquele nóculo investigado se confirmam mesmo, ou se há outras formas mais freqüentes em uso, e acima de tudo, buscando o que ainda não se conhece sobre o comportamento do léxico.

Em relação ao comportamento intuitivo, cabe ainda destacar que a crítica está em fazer uso da intuição para gerar dados. Porém, para analisar dados reais, em alguns momentos, uma certa dose de intuição se faz necessária.

Uma etapa importante a ser destacada na metodologia é a da validação dos padrões léxico-gramaticais encontrados no corpus de estudo. Após terem sido levantados os padrões das palavras e expressões apresentadas pelo livro didático (*actually, anyway, eventually, basically, come to think of it, in fact, Do you know what I mean?, to be honest e in the end*), a procura por estes padrões teve início no corpus de referência. Esta etapa da análise teve o objetivo de garantir que apenas a linguagem comum aos dois corpora servisse de exemplo do que é comum no inglês oral falado atualmente.

Finalmente, cabe destacar que o processo de investigação de corpora não se dá de maneira completamente ordenada e linear. Um procedimento leva a outro, uma descoberta leva à outra. Os possíveis caminhos para a análise são descobertos conforme a pesquisa avança. Desta forma, é fundamental que não se perca de vista a pergunta: “Para que esta análise está sendo conduzida?”. Caso contrário, é bem provável que a enormidade de dados gerados acabe conduzindo o pesquisador a um mar de informações agitado e desconhecido, causando o naufrágio da pesquisa.

No caso deste trabalho, as análises foram feitas com o objetivo específico de se descobrir quais eram os padrões mais freqüentes das palavras e expressões de um

determinado exercício do livro didático, para que se pudesse complementá-lo de maneira adequada.

Nesta sexta seção do capítulo de metodologia, objetivou-se esclarecer os procedimentos de análise, bem como as ferramentas empregadas durante a mesma. Apresenta-se, a seguir, um resumo gráfico de toda a metodologia que acaba de ser descrita.

2.6.1 Resumo gráfico da metodologia de análise

Os quadros à esquerda, enumerados de 1 a 5, representam os passos dados em diferentes momentos da pesquisa. À direita, são indicadas quais ferramentas foram utilizadas, nas diferentes etapas.

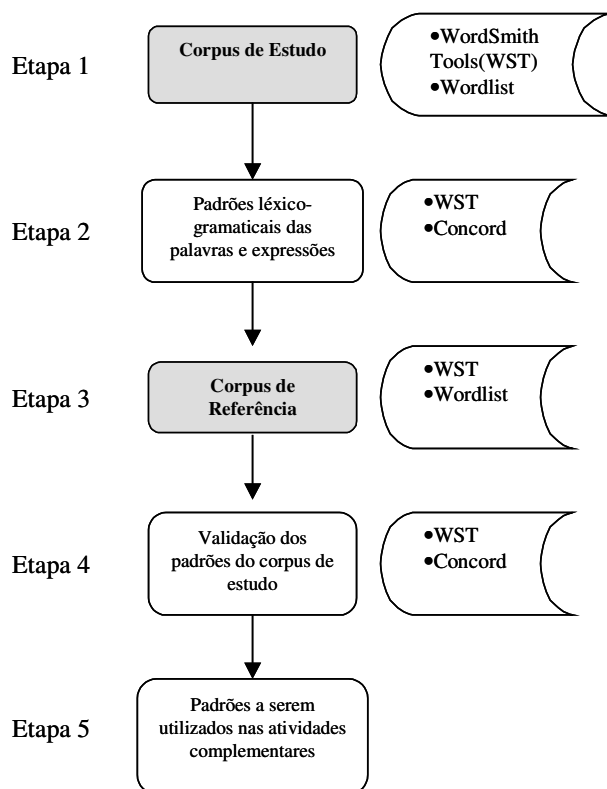


Gráfico 1: Metodologia de análise

Etapa 1: montagem do corpus de estudo formado pelos *scripts* do seriado *Friends*, seguida de uma breve investigação preliminar por meio da ferramenta *Wordlist*.

Etapa 2: levantamento dos principais padrões da palavras e expressões-alvo da pesquisa, por meio da ferramenta *Concord*.

Etapa 3: análise do corpus de referência (BNC) por meio da ferramenta *Concord*.

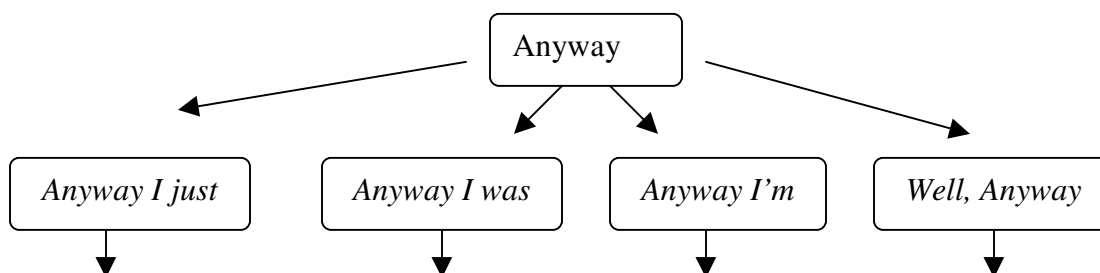
Etapa 4: validação dos padrões encontrados no corpus de estudo, por meio da ferramenta *Concord*. Esta penúltima etapa da análise teve o objetivo de checar se os padrões encontrados no corpus de estudo também ocorrem no corpus de referência.

Etapa 5: levantamento dos padrões a serem utilizados nas atividades complementares.

2.6.2 Resumo gráfico da metodologia de análise das palavras

Para que a metodologia de análise das palavras e expressões da etapa 2 do gráfico acima fique mais clara, dois outros gráficos foram elaborados e são apresentados a seguir:

Tomando-se a palavra *anyway* como exemplo, uma primeira análise foi feita com o objetivo de se descobrir quais os padrões mais frequentes e relevantes se relacionavam ao nóduo investigado. Em seguida, procurou-se observar se estes padrões estavam, por sua vez, relacionados a algum outro tipo de padrão.



A	B	C D E	F
A = <i>Anyway</i> + <i>I just</i> + <i>verbo no passado simples</i>	B = <i>Anyway</i> + <i>I was (just)</i> + <i>verbo no particípio presente</i>	C = <i>Anyway</i> + <i>I'm</i> + <i>verbo no particípio presente</i>	
		D = <i>Anyway</i> + <i>I'm</i> + <i>adjunto adverbial de modo</i>	
		E = <i>Anyway</i> + <i>I'm</i> + <i>going to ou gonna</i>	
			F = <i>Well, anyway</i> + <i>oração</i>

Gráfico 2: Resumo da metodologia de análise das palavras

2.6.3 Resumo gráfico da metodologia de análise das expressões

As análises das expressões se deram de maneira diferente. Como a expressão, por si só, já representa um pequeno padrão, o primeiro passo foi investigar se este padrão ocorria de maneira relevante (mais do que 2 vezes por milhão) ou não, nos corpora. Caso a resposta fosse afirmativa, em pelo menos um dos dois corpora, os exemplos eram extraídos⁴³.

⁴³ Em caso de resultado negativo, uma investigação poderia ser conduzida para tentar-se descobrir o que poderia ocorrer no lugar da expressão oferecida pelo livro. Esta última etapa é apenas sugerida como um possível caminho, porém, por limitação de tempo, este passo não foi contemplado durante a pesquisa.

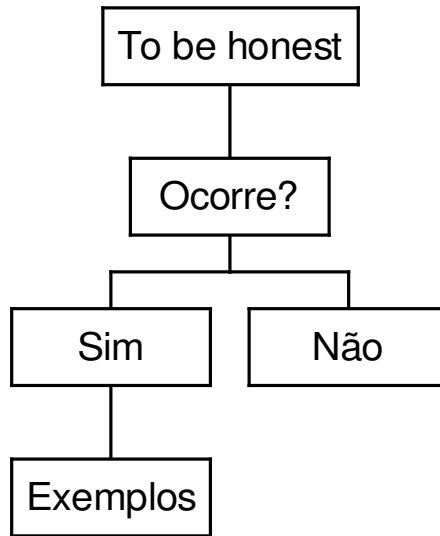


Gráfico3: Resumo gráfico da metodologia de análise das expressões

2.7 A questão do método de ensino-aprendizagem

A metodologia de análise linguística conduzida por esta pesquisa possui a característica de ser movida pelos dados; ou seja, durante todo o processo de análise, as descobertas de um momento indicavam os passos do momento seguinte. Não se sabia, de antemão, quais seriam os passos a serem dados durante a pesquisa, como também não se sabia em que seqüência eles aconteceriam.

Da mesma forma, a elaboração das atividades didáticas caracterizou-se pelo fato de ser movida pelos dados, uma vez que também não possuía, de antemão, um método específico que a delimitasse. Não se estabeleceu, previamente, um *framework* no qual, ao final das análises, as atividades deveriam se encaixar. Primeiramente, foi conduzida uma análise criteriosa e abrangente do léxico-alvo e somente de posse dos resultados é que a elaboração das atividades teve início.

A análise, como é esclarecido no capítulo 3, não se deu de maneira linear, tampouco gerou resultados homogêneos. Ora os dados estatísticos se sobressaíam em relação ao uso de uma determinada palavra/ expressão, ora a função por trás do uso de um determinado padrão se destacava. Algumas vezes, ainda, o padrão não

parecia estar relacionado a uma função muito definida.

De posse dos resultados da análise de cada palavra/expressão, teve início a elaboração das atividades, procedimento este guiado pelas seguintes perguntas: Quais os resultados obtidos após a análise da palavra/expressão “x”? Como estes resultados podem ser transformados em atividades que promovam a conscientização dos alunos em relação ao seu uso? Apenas neste momento a questão do método - em outras palavras, a questão de como ensinar - foi considerada.

As atividades, portanto, não poderiam ser delimitadas por qualquer tipo de *framework* que apresentasse uma seqüência fixa e preestabelecida para a aplicação dos resultados das análises. Tanto as análises dos corpora quanto a elaboração das atividades possuem a característica de terem sido movidas/guiadas pelos dados. Esta parece ser uma prática comum entre os lingüistas de corpus.

A Lingüística de Corpus não está relacionada a nenhum tipo de metodologia de ensino específica. Ela não se limita a apenas um tipo de *framework* de aplicação. A literatura na área mostra que há inúmeras maneiras possíveis de se transformar as análises lingüísticas em material didático. Johns (1991), Cobb (1997), Tribble (1997), Partington (1998), Willis (1998) e Barlow (2004) ilustram este fato. Cada autor elabora um tipo de aplicação diferente, conforme seu objetivo.

Nesta pesquisa, porém, optou-se por adotar alguns critérios que guiassem a elaboração das atividades. Como já detalhado na Fundamentação Teórica, a abordagem sociointeracionista foi escolhida, e dentro deste arcabouço teórico, os critérios da EAM foram observados. A EAM foi escolhida por oferecer critérios que possibilitam estabelecer um norte para a prática de ensino, sem, no entanto, estabelecer qualquer tipo de *framework* rígido de *steps*, facilitando, assim, o diálogo entre a Lingüística de Corpus (por meio dos critérios do DDL) e a área de Ensino-Aprendizagem de línguas.

Capítulo 3

3 Análise e Discussão dos Resultados

O capítulo 3 está organizado da seguinte maneira: inicialmente, são apresentadas as estatísticas gerais dos dois corpora. Em seguida, são apresentados os padrões encontrados para as palavras, seguidos dos padrões para as expressões, mostrando primeiramente os resultados do corpus de estudo e em seguida os resultados do corpus de referência. Após elencar as informações de ambos os

corpora, é feita a apresentação da normalização dos dados, para que, assim, as atividades possam ser sugeridas.

Os dois corpora usados na pesquisa possuem grandezas numéricas diferentes. O corpus de estudo possui 883.453 *tokens*; já o corpus de referência possui 4.335.731 *tokens*, ou seja, é quase cinco vezes maior que o corpus de estudo.

Para que estas diferenças não impedissem a análise comparativa das frequências, o procedimento de normalização dos números foi utilizado (ver Anexo 3, página 123). A normalização consiste em realizar cálculos de razão/proporção entre os corpora para que a discussão dos resultados seja feita com base em números de mesma grandeza.

A normalização foi um procedimento importante durante a análise dos padrões, pois o objetivo era dar prioridade à linguagem que fosse comum aos dois corpora .

O capítulo apresenta os resultados das perguntas de pesquisa em relação aos corpora. Já as perguntas de pesquisa em relação às atividades elaboradas⁴⁴ são respondidas na seção 3.4 do capítulo 3.

As perguntas de pesquisa em relação aos corpora são:

1) Corpus de Estudo: Quais são os padrões léxico-gramaticais mais frequentes das palavras e expressões propostas pela atividade do livro didático a ser complementado?

2) Corpus de Referência: Os padrões encontrados no corpus de estudo também estão presentes no corpus de referência?

3.1 Estatísticas dos corpora

Os corpora possuem a seguinte dimensão:

⁴⁴ Perguntas de pesquisa em relação às atividades elaboradas: a) Como o resultado da análise pode ser transformado em atividades que promovam a conscientização desses padrões? b) As atividades elaboradas colocaram em prática os princípios metodológicos propostos em relação aos critérios de elaboração estabelecidos?

Corpus	Tokens	Types	Type/Token ratio
Estudo	883.453	17.974	2,03
Referência	4.335.731	33.421	0,77

Tabela 1: Dados estatísticos dos dois corpora

Como se pode perceber pelo número de palavras (*tokens*), o corpus de referência é quase cinco vezes maior que o corpus de estudo, o que é recomendado pela literatura na área (Berber Sardinha, 2004). Esta proporção parece razoável, uma vez que é esperado que ele possua uma maior abrangência que o corpus de estudo⁴⁵.

3.2 Análise dos padrões encontrados para as palavras

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos na pesquisa com as palavras que fazem parte do exercício do livro didático a ser complementado. Para cada palavra (*anyway, actually, basically e eventually*) foram investigados os usos mais frequentes. Os procedimentos de análise foram apresentados no capítulo 2 de Metodologia.

Os resultados são apresentados da seguinte maneira: primeiro os obtidos com a pesquisa no corpus de estudo e, em seguida, os relativos ao corpus de referência.

Cabe ainda esclarecer que os números que aparecem entre parênteses, logo após o padrão, nas subseções seguintes, referem-se ao número total de ocorrências de cada padrão nos corpora. O padrão (*Anyway, I just,*) por exemplo, ocorreu 6 vezes no corpus de estudo e apenas 1 vez no corpus de referência. Como algumas vezes as ocorrências obtiveram valores altos, o número de linhas de concordância a serem apresentadas foi limitado a 10.

Imediatamente após a apresentação dos resultados, a discussão é conduzida tomando-se como base os valores já normalizados⁴⁶ desses padrões, ou seja, os

⁴⁵ Os anexos 6 e 7 apresentam as listas das 100 primeiras palavras de ambos os corpora.

⁴⁶ A tabela de normalização, contendo todos os padrões, pode ser conferida no Anexo 3.

números equivalem à sua ocorrência por milhão. Conforme anteriormente esclarecido, este procedimento foi utilizado para que os dois corpora, cujas grandezas são diferentes, pudessem ser comparados. Com o intuito de facilitar a visualização das tabelas e quadros, as palavras corpus de estudo e corpus de referência são substituídas por CE e CR, respectivamente. Finalmente, um tipo de atividade didática mais indicado é sugerido para cada resultado obtido.

3.2.1 Anyway

A seguir, são apresentados os quadros com os padrões de (*anyway*):

CE	Anyway, I just (6)⁴⁷	Padrão
	1	
<i>Anyway + I just + verbo no passado simples</i>		
<p>1 Joseph about it, turns out it was you. <u>Anyway, I just thought</u> you should know. 2 ead of purchasing, thank you very much. <u>Anyway, I just ran</u> into Ross and Chandler 3 ng) Can I get some ice here?! Joey: Oh <u>anyway, I just wanted</u> to say how wonderf 4 , I always knew looked familiar, but... <u>Anyway, I just had</u> to get out of there, 5 Rachel: ...hormones, yeah. Phoebe: <u>Anyway, I just wanted</u> to say thank you, 6 mayonnaise!! Joey: Yeah, o-o-o-o-okay <u>anyway, I just wanted</u> to say I'm sorry.</p>		
CR	Anyway, I just (1)	Padrão 1
<i>Anyway + I + just + verbo no passado simples</i>		
<p>1 oblems. Don't knock my dusters off. <u>Anyway, I just said</u>, well, summat about</p>		

Quadro 5: Padrão 1 de *anyway*

CE	Anyway I was (6)	Padrão 2
<i>Anyway + I was (just) + particípio presente</i>		
<p>1 involve divorce or projectile vomiting. <u>Anyway, I was just thinking</u>, I mean, if 2 Phoebe: Shhh! I'm talking. Eric: <u>Anyway, I was wondering</u> if, you were the 3 ke. (Ross looks at her in astonishment) <u>Anyway, I was looking</u> through it and I f 4 onica: (Coughing) wonderwoman! Ross: <u>Anyway, I was heading</u> towards this baker 5 involve divorce or projectile vomiting. <u>Anyway, I was just thinking</u>, I mean, if 6 eally boring, but it's like a big deal. <u>Anyway, I was thinking</u> about renting Cuj</p>		

⁴⁷ O número que aparece entre parênteses se refere ao número de ocorrências encontradas no corpus.

CR	Anyway I was (3)	Padrão 2
<p><i>Anyway + I + was + (just) + verbo no particípio presente</i></p> <p>1 ay and, and he eventually dropped off, <u>anyway I was telling</u> my mum about it yes 2 it 's better to have an English man <u>anyway I was gonna say</u> that was all tha 3 e. Mm! I 'm amazed they have n't well <u>anyway I was talking</u> to er Rosette ton</p>		

Quadro 6: Padrão 2 de anyway

CE	Anyway I'm (11)	Padrão 3
<p><i>Anyway+ I'm + verbo no particípio presente</i> + <i>adjunto adverbial de modo</i> + <i>going to ou gonna</i></p> <p>1 nde woman and some bears? Monica: So <u>anyway, I'm cooking</u> dinner for him Monda 2 whole time we were there! Joey: Well <u>anyway, I'm glad</u> you're back, I really n 3 cut to kitchen.] Phoebe: (to Monica) <u>Anyway, I'm going</u> out with Sergei again 4 or excess anything in there. Rachel: <u>Anyway, I'm going to</u> be the coordinator 5 he bo-it's-it's a whole big bone thing. <u>Anyway, I'm gonna</u> be gone for like, uh.. 6 Monica: Son of a gun, it is! Erica: <u>Anyway, I'm gonna</u> go and get some rest. 7 lub. (She glares at him.) Strip church. <u>Anyway, I'm gonna</u> go try and find a racq 8) Rachel: Oh-ohh, thank you. Tag: <u>Anyway, I'm guessing</u> you hired somebody. 9 in front of his face.) Huh? Okay eh-ah- <u>anyway, I'm ready</u> to go back up on the w 10 , really, I've got to take the car back <u>anyway, I'm spending</u> all day tomorrow wi</p>		

CR	Anyway I'm (10)	Padrão 3
<p><i>Anyway+ I'm + verbo no particípio presente</i> + <i>adjunto adverbial de modo</i> + <i>going ou gonna</i></p> <p>1 ver got a phone call about that job Ooh <u>Anyway I 'm not saying</u> a word to him, 2 t boy had to a day off did n't he? Oh <u>Anyway I 'm hopeful</u> that he 'll be in 3 other person 's toiletry. Oh come on. <u>Anyway I 'm gonna</u> leave you with thi. 4 m, oh, oh I 'll leave that with you <u>anyway I 'm a bit concerned</u> you know, 5 do you know where it is? Not really, <u>anyway I 'm gonna</u> get started, ok. He 6 in their car which he says they are. <u>Anyway I 'm not bothered</u> about their B 7 know s same old usual. Usual, yeah. <u>Anyway I 'm gonna</u> bag some up for t 8 ly. No you 're not. Yes we are. Crap. <u>Anyway I 'm gonna</u> go. Okay. Right, s 9 no that 's not, that is n't polish <u>anyway I 'm just polishing</u> you 're wor 10 hing like maize, something like that. <u>Anyway I 'm still waiting</u> for the post</p>		

Quadro 7: Padrão 3 de anyway

CE	Well, anyway (7)	Padrão 4
<p><i>Well, anyway + oração</i></p> <p>1 e Great War. It really was! Joey: <u>well anyway, the guy they wanted backed out a</u> 2 whole time we were there! Joey: <u>well anyway, I'm glad you're back, I really n</u> 3 y...where everybody knows my name. <u>well anyway, I love you guys.</u> (pointing at ev 4 ent back in too quickly. Joey: <u>well, anyway, I got to go change, I'm ah, meet</u> 5 K? MNCA: Oh... shoot. FBOB: <u>well, anyway, I hope we can be friends.</u> MNC 6 : She was a drug dealer! Ross: <u>well, anyway, it was a good thing Phoebe knew</u> 7 here when I was a kid. Rachel: <u>well, anyway, they make these great novelty ca</u></p>		

CR Well, anyway (59) ⁴⁸	Padrão
4	
<i>Well, anyway + oração</i>	
1 do n't you let e Geoff hear you!	<u>well anyway Friday night he slept all night s</u>
2 you would be coming No. or not.	<u>well anyway George did tell me when I popped</u>
3 t it Bev? Eleventh I think it is	<u>well anyway I know It 's a Thursday it</u>
4 s right. But it was, you know.	<u>well anyway I got this lovely letter back! Oh</u>
5 I think I think he does his job	<u>well anyway I 'm quite sure he does his job</u>
6 e. Mm! I 'm amazed they have n't	<u>well anyway I was talking to er Rosette ton</u>
7 . I 'm not gon na go and right,	<u>well anyway I 'm, I 'm well it 's been love</u>
8 was nice was n't it? Yeah. Yeah	<u>well Anyway I said to our Pam well you have b</u>
9 nk they come Yeah. to help out.	<u>well anyway, I I 'll definitely go up for ha</u>
10 e marches on It does yeah. Yeah	<u>well anyway I 'll see you again, bye well an</u>

Quadro 8: Padrão 4 de *anyway*

O item lexical (*anyway*) ocorreu 275,1 vezes por milhão no corpus de estudo e 762,0 vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de (*anyway*) é apresentado com o objetivo de facilitar sua interpretação:

Padrões	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
1- <i>anyway I just</i>	6,8	0,2
2- <i>anyway I was</i>	6,8	0,7
3- <i>anyway, I'm</i>	11,3	2,3
4- <i>well, anyway</i>	7,9	13,6

Tabela 2: Ocorrências de *anyway*

Os padrões 1(*anyway I just*) e 2 (*anyway I was*) tiveram ocorrência muito baixa no corpus de referência, e como ficou estipulado que valores inferiores a 2 seriam desconsiderados, estes dois padrões foram descartados das atividades.

Os padrões 3 (*anyway, I'm*) e 4 (*well, anyway*) parecem estar sempre relacionados a uma das seguintes funções: a)-marcar a retomada de um assunto; b)-

⁴⁸ O número de ocorrências no corpus de referência muitas vezes era alto, como é o caso do padrão 4 de *anyway* (total de 59 ocorrências). Porém, optou-se por sempre limitar a 10 o número de linhas apresentadas.

marcar a mudança de assunto; c)- sinalizar a intenção de se finalizar uma conversa ou assunto ou d)- organizar a conversa parafraseando ou resumindo o que foi dito anteriormente.

Ex: (...)*whole time we were there!* *Joey: Well anyway, I'm glad you're back, I really (...)*

Em termos do aproveitamento didático desses resultados, poderíamos sugerir a seguinte atividade: oferecer aos alunos uma série de linhas de concordância onde este dois padrões se destaquem. Eles primeiramente fariam o *noticing* desses padrões; depois, algumas perguntas poderiam ser usadas como guia para a descoberta da função destes padrões (ver Atividade E, seção 3.6).

3.2.2 Actually

A seguir, são apresentados os quadros com os padrões de (*actually*):

CE I was actually (8)	Padrão 1
<i>I was + actually + verbo no particípio presente</i>	

+ *adjunto adverbial de modo*
 + *going to ou gonna*

1 Uh, this is kind of embarrassing. I was actually coming over to talk to your fri
 2 e first time that I realized that I was actually cooler than my older brother.
 3 if waiting for something) .. Ok, I was actually expecting a little applause the
 4 you and Rachel? Ross: well yea I was actually gonna talk to her when you guys
 5 up? Bob: I just had a meeting, I was actually hoping to get transferred up he
 6 I was...no. You know what, I was, I was actually just checking to, see, if I cou
 7 ...went to your room that night... I was actually looking...for Joey. (Joey smile
 8 kay. (Shushes him.) Mr. Bowmont: I was actually relieved uh I didn't win the bo

CR I was actually (8)

Padrão 1

I + was + actually + verbo no particípio presente
 + *adjunto adverbial de modo*
 + *gonna*

1 th it, all the bumps were okay but when I was actually inside the building again
 2 and as horrible as I suppose! well, I was actually im, very impressed with
 3 Me? yeah I did laugh did n't I? I, I w I was actually laughing my head off. Oh
 4 There were n't a lot of bleach in it. I was actually gonna open it put some b
 5 mittedly Yeah. You see I 'm worried, I was actually the young- the youngest i
 6 On Friday? Yeah, yeah, she was there. I was actually late getting there. So m
 7 erent wicked. what were you doing? Er I was actually er doing conversations wi
 8 hed back in again did you? No, well no I was actually stark naked in the bathro

Quadro 9: Padrão 1 de actually

CE Actually I was (5)

Padrão 2

Actually + I was+ verbo no particípio presente
 + *adjunto adverbial de modo*

1 ngs Rachel. Rachel: well, y'know what? Actually, I was about to bid on this lov
 2 na slice them up real nice? Monica: Actually, I was gonna do them jullienne.
 3 k places? Buffay, the Vampire Layer: Actually, I was kinda hoping it would be
 4 t supposed to be funny? CHANDLER: No actually, I was just going for colorful.
 5 t'll split her focus. Rachel: well, actually, I wasn't going to use a nanny

CR Actually I was (10)	Padrão 2
<p><i>Actually + I + was+ verbo no particípio presente</i> + <i>adjunto adverbial e modo</i></p>	
<p>1 , no, it did n't come from Boreham no, <u>actually I was</u> very surprised, there wa 2 ard thing. That work? We well I was n't <u>actually I was watching</u> but I was quite 3 t er that erm oh God , I do n't know! <u>Actually I was thinking</u> of some really g 4 forty brake horse. Jesus Christ ! Erm <u>Actually I was wanting</u> that Capri last 5 y got crowds of them from there. Mhm. <u>Actually I was thinking</u> it would be nice 6 ust do half of this and then eat it. <u>Actually I was gonna</u> have that, that bi 7 e carotene in carrot Yeah, and not <u>actually I was just going</u> to say they 8 . Hello. Mm . Mind you I ai n't. Well <u>actually I was sorely tempted</u> to put bac 9 rcuit and it kept going on and off, so <u>actually I was switching</u> it on right, it 10 ummy my drink I never thought of that <u>actually I was thinking</u> of scrubbing the</p>	

Quadro 10: Padrão 2 de *actually*

CE Actually I kinda (4)	Padrão 3
<p><i>actually + I + contração de kind of + verbo</i></p>	
<p>1 Rachel I-I cannot, I can't let-(pause), <u>actually I kinda want</u> to see what happen 2 like that? ROSS: Uhh, yeah. I mean, <u>actually I kinda think</u> that we'll have, 3 while their not looking) Rachel: yea <u>actually I kinda need</u> to talk to you too 4 she's not home huh? (listens) well ah, <u>actually I kinda need</u> to talk to you too</p>	
CR Actually I kinda (0)	Padrão 3
<p>Nenhuma ocorrência de <i>actually I kinda</i> ou <i>acutally I kind of</i> foi encontrada no corpus de referência.</p>	

Quadro 11: Padrão 3 de *actually*

CE You know what? Actually (4)	Padrão 4
<p><i>Fraseologia you know what? + actually+ oração (pronome- verbo-objeto)</i></p>	
<p>1 r: (shrinks back) Right. <u>You know what? Actually I just got off the plane</u>, so I' 2 ngs Rachel. Rachel: well, <u>y'know what? Actually, I was about to bid</u> on this lov 3 xit.) Ross: (To Chandler) <u>Y'know what? Actually I'm kinda glad</u> they're leaving 4 s sounds like fun! well, <u>you know what? Actually? People are getting a little an</u></p>	

CR You know what? Actually (0)	Padrão 4
Nenhuma ocorrência de <i>You know what? Actually</i> foi encontrada no corpus de referência.	

Quadro 12: Padrão 4 de *actually*

CE Actually I think/thought (13)	Padrão 5
<i>Actually + I think/ thought</i>	
<p>1 hing you can tell us. Colleen: well, <u>actually, I think</u> this might help. (S 2 , she was sweet! She taught me Spanish. <u>Actually, I think</u> I remember some of it. 3 ere and just smoke it out. Dr. Long: <u>Actually, I think</u> you're ready to go to 4 nica! (He goes inside.) Rachel: Yeah <u>actually, I think</u> we're gonna take off t 5 s! We'll try to stop by. Rachel: Uh, <u>actually, I think</u> I'm gonna be busy. 6 ready to go to the movies? Ross: Uh <u>actually, I think</u> I'm gonna skip it. 7 ou ever seen so much crap? Chandler: <u>Actually, I think</u> this apartment sullies 8 e, I'm also thankful for thongs. (Note: <u>Actually, I think</u> every guy is thankful 9 ul. Did you just make that up? Ross: <u>Actually, I thought</u> about it when we wer 10 Y'know what I mean, like dubbies? And I <u>actually, I thought</u> to myself, "wow, tho</p>	
CR Actually I think/thought (20)	Padrão 5
<i>Actually + I + think/ thought</i>	
<p>1 the new year you know, get them a bit. <u>Actually I think</u> I 'm gon na finish that 2 be lovely. Right. Yeah . Okay then. <u>Actually I think</u> I like this better now. 3 ot no chance of helping him really no <u>actually I think</u> he 'll be alright with 4 t deformed! He 's lovely! Very, very <u>actually I think</u>. Did you see him div 5 om. Ha, ha ! Do n't, mind your back. <u>Actually I think</u> the, the bathroom look 6 ys pop in town tomorrow I was wondering <u>actually I think</u> I might wait until that 7 soup, sorry, but this is I think good <u>actually I think</u>. Yes , which is it 8 for the fucking thing. That looks good <u>actually I thought</u> you 'd be practising 9 l I 'd like to say stay a long time but <u>actually I thought</u> can we go? when can w 10 Lianne. She gave me those on Monday. <u>Actually I thought</u> they were quite nice,</p>	

Quadro 13: Padrão 5 de *actually*

O item lexical (*actually*) ocorreu 718,8 vezes por milhão no corpus de estudo e 767,6 vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de (*actually*) é apresentada com o objetivo de facilitar sua interpretação:

Padrão	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)

1- <i>I was actually</i>	9,1	1,8
2- <i>Actually I was</i>	5,7	2,3
3- <i>Actually I kinda</i>	4,5	0
4- <i>You know what? Actually</i>	4,5	0
5- <i>Actually I think/thought</i>	14,7	4,6

Tabela 3: ocorrências dos padrões de *actually*

Durante a análise de (*actually*), um dado interessante saltou aos olhos: Houve uma diferença significativa entre os padrões encontrados nos dois corpora. A palavra (*actually*) obteve frequência maior no corpus de estudo, e seu uso é distinto do uso encontrado no corpus de referência. Por exemplo, o americano parece preferir dizer (*I was actually*), enquanto que o britânico prefere (*actually I was*).

Os padrões 1 (*I was actually*), 2 (*actually I was*) e 5 (*actually I think/thought*) parecem estar sempre relacionados a uma das seguintes funções: a)- Esclarecer uma informação que não tinha ficado muito clara; b)- Justificar-se perante algum acontecimento/fato e c)-Fornecer uma informação que pode surpreender o interlocutor.

Ex: (...) *supposed to be funny?* CHANDLER: *No actually, I was just going for colorful.*

A função do padrão 3 (*actually I kinda*) é a mesma dos padrões 1, 2 e 5; porém, é feito uso do modalizador *kinda* para suavizar a fala.

Ex: (...) *she's not home huh? (listens) Well ah, actually I kinda need to talk to you too.*

A função do padrão 4 é de revelar algo que não se tinha intenção de revelar até aquele determinado instante.

Ex: Ross: (To Chandler) *Y'know what? Actually I'm kinda glad they're leaving (...)*

Esta investigação sobre o comportamento do léxico trouxe evidências claras

de que ele pode ser usado com significados diferentes, de acordo com cada padrão empregado. O material didático aponta apenas para um significado para a palavra (*actually*)- no exercício 4 do livro, o significado *although this may surprise you!* “embora isso possa te surpreender” é a única explicação oferecida para o uso de (*actually*). Sem informações mais detalhadas, o aluno corre o risco de restringir o uso da palavra a apenas este significado e perde a oportunidade de conhecer as nuances da linguagem estudada.

Em termos do aproveitamento didático desses resultados, poderíamos sugerir a seguinte atividade: Trabalhar com a conscientização de que há diferenças entre os padrões usados. Uma investigação sobre a função de (*actually*) também poderia ser conduzida. Mesmo os padrões que obtiveram ocorrência zero no corpus de referência poderiam ser utilizados na atividade, pois o objetivo seria exatamente mostrar que existem essas diferenças entre o inglês americano e o britânico (ver atividade F, seção 3.6).

3.2.3 Basically

A seguir, são apresentados os quadros com os padrões de (*basically*):

CE	So basically (6)	Padrão 1
	<i>So + basically</i>	
1	nd almonds, and filberts... Ross: <u>So basically</u> all nuts? Professor Spaffor	
2	ask by the supervisor.] Supervisor: <u>So basically</u> this is very easy. You read fr	
3	gether. Y'know brand new. Monica: <u>So basically</u> , this is a getting-rid-of-ever	
4	use the money. Rachel: (to Ross): <u>So basically</u> , you get your ya-yas by taking	
5	range face and sits down) Rachel: <u>So basically</u> you've slept with all the woma	
6	guy. Forgot the menus. CHANDLER: <u>So, basically</u> just a Chinese guy. JOEY: U	
CR	So basically (16)	Padrão 1
	<i>So + basically</i>	
1	s going to win? Dad. I hope! And <u>so,basically</u> we 'll open the main double	
2	ourself up! Mm , yeah, I 'm sure. <u>So,basically</u> , what you wan na do is get Do	
3	mum will say no to everything! <u>So,basically</u> they 'll be an argument betwee	
4	ve survey. Patient questionnaire. <u>So,basically</u> , what they 're saying there '	
5	wants to buy anything Yeah. Mm. <u>So basically</u> I reckon they 're gon na be in	
6	ey! what are you on about? Right! <u>So basically</u> have to plan who we 're going	
7	Are you doing it now? and erm yeah, <u>so basically</u> just forget it 's there okay,	
8	out in garden. Oh right! I see. <u>So basically</u> they 've got ta just tray it u	
9	it. So if anybody locally wanted. <u>So basically</u> all I would have to do is take	
10	e to write that lot have n't you? So <u>so basically</u> , in a minute, have to sit do	

Quadro 14: Padrão 1 de *basically*

CE	<i>verbo to be + basically</i> (3)	Padrão 2
1	fermentation process, beer and ale <u>are basically</u> the same thing. Fascinating is	
2	rd for me. you know.. I mean lying. <u>is basically</u> just acting and I am a terrific	
3	na rethink the dirty underwear. This <u>is basically</u> the first time she's gonna see	
CR	<i>verbo to be + basically</i> (37)	Padrão 2
1	making like more hassles. They <u>are basically</u> real. This is what pisses me of	
2	Yeah . And I think you see people <u>are basically</u> green minded Marg. Yeah I cer	
3	st week 's. It isn't! This front <u>is basically</u> the same oh, as we had er It	
4	s it? No, but I mean all I can say <u>is basically</u> erm Give him as much as yo, we	
5	me anywhere near his ah hey So you <u>'re basically</u> going to erm, you 're not goi	
6	t fair yet? No, cos we So you <u>'re basically</u> So what you 're saying is yo	
7	isure time. Cos at nursery school it <u>'s basically</u> it is leisure. Mm. Pursuits	
8	e weren't Ah at last home So that <u>'s basically</u> , I now got a B grade for a	
9	do that, that 's a good idea! That <u>'s basically</u> what we have to do. I 'm not	
10	nothing to worry about. But erm she <u>'s basically</u> just feeling, you know, this	

Quadro x: Padrão 2 de *basically*

O item lexical (*basically*) ocorreu 30,6 vezes por milhão no corpus de estudo e 77,6 vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de (*basically*) é apresentada com o objetivo de facilitar sua interpretação:

Padrão	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
1- <i>so basically</i>	6,8	3,7
2- <i>verb to be+ basically</i>	3,4	8,1

Tabela 4: ocorrências dos padrões de *basically*

Os padrões 1 (*so basically*) e 2 (*verb to be + basically*) não apresentaram nenhuma diferença significativa em termos estatísticos nos corpora. Ambos são bem freqüentes no corpus de estudo e no corpus de referência. O significado de (*basically*) também não trouxe nenhuma surpresa em relação à função. Parece ser

sempre usado no início da oração, com o objetivo de se fazer uma conclusão sobre algo, de maneira simplificada ou resumida.

Ex: **1-** (...)desk by the supervisor.] Supervisor: So basically this is very easy. You read (...) e

2- (...) do that, that 's a good idea! That 's basically what we have to do. I 'm not(...)

Em termos do aproveitamento didático desses resultados, poderíamos sugerir o seguinte: Uma atividade em que o foco fosse o reconhecimento da alta frequência desses dois padrões no meio de outras linhas de concordância variadas. Os alunos não costumam ter problemas quanto ao significado desta palavra, portanto não seria primordial trabalhar com a função.

3.2.4 Eventually

A seguir, são apresentados os quadros com os padrões de (*eventually*):

CE Eventually (6)	
<p>1 character, a, y'know, complication you <u>eventually</u> kill off. Ross: When? M 2 eally like him a lot and probably do it <u>eventually</u> anyway and plus, think of all 3 ther that, or Gloria Estefan was right, <u>eventually</u>, the rhythm is going to get y 4 efinately over! No, wait. Wait. Unless, <u>eventually</u>, I call her, y'know just to s 5 e roommates. Rachel: Okay, but Ross, <u>eventually</u> you and I are gonna be dating 6 Rachel: Yeah right. Ross: It is. <u>Eventually</u>, it kind of... burns out. But</p>	
CR And eventually (17)	Padrão 1
<p><i>And + eventually</i></p> <p>1 sit down at the table. so we did <u>and eventually</u>. was it any good? when it ca 2 was going to, to park his bottom. <u>And eventually</u>, well I had a, I had a ques 3 ndred thousand million bloody years <u>and eventually</u> it 's going to, it, it, it, 4 it 's my party and I cry like that <u>and eventually</u> with the help of my mum I cou 5 ravelled and could n't see anywhere <u>and eventually</u> down a long drive he saw a ho 6 out an hour I should think it was. <u>And eventually</u> they told us to go upstairs a 7 y, a, a well famous composer Yeah. <u>and eventually</u> he 's the killer and he gets 8 ng because that was cheap and rough <u>and eventually</u> wore out should never have be 9 n the study! what from there? Yes <u>and eventually</u> Shirley and I thought, well 10 s why they were moaning about it mm <u>and eventually</u> that 's what streamlined the</p>	

Quadro 15: Padrão 1 de *eventually*

O item lexical (*eventually*) ocorreu 6,8 vezes por milhão no corpus de estudo e 33,2 vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões

de (*eventually*) é apresentada com o objetivo de facilitar sua interpretação:

Padrão	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
1- <i>and eventually</i>	0	3,9

Tabela 5 : ocorrências dos padrões de *eventually*

O item lexical (*eventually*) obteve baixa ocorrência no corpus de estudo. Apresentou um índice de apenas 6,8 no corpus de estudo contra 33,2 no corpus de referência. Este dado parece sinalizar sobre uso (uso mais freqüente) no inglês britânico e sub uso (uso menos freqüente) no inglês americano.

Como houve baixa ocorrência no corpus de estudo, não foi possível identificar nenhum padrão. Desta forma, procurou-se destacar o padrão mais freqüente no corpus de referência para que a atividade pudesse ser desenvolvida. Identificou-se o padrão (*and eventually*) (3,9) e após a análise do mesmo, foi possível verificar que o livro didático forneceu informação inadequada ao relacionar o seu uso exclusivamente à função de indicar que algo aconteceu “depois de um longo tempo” (*after a long time*). O significado mais comum encontrado no corpus de referência foi: “depois de um tempo”, “um dia” ou “no futuro” (respectivamente: *after some time*, *some day* e *in the future*).

Em termos do aproveitamento didático desses resultados, pode-se sugerir a seguinte atividade: Trabalhar com a identificação do padrão (*and eventually*) no meio de outras linhas de concordância variadas e uma comparação entre o significado oferecido pelo livro e o encontrado nas linhas analisadas.

3.3 Análise dos padrões encontrados para as expressões

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos na pesquisa com as expressões que fazem parte do exercício do livro didático a ser complementado. Para cada expressão (*in fact*, *in the end*, *to be honest*, *come to think of it* e *Do you know what I mean?*) foram investigados os usos mais frequentes, e aqui são apresentadas algumas das linhas de concordância em que eles aparecem. Os procedimentos de análise foram apresentados no capítulo 2 de Metodologia (ver os Gráfico 3, página 63).

Os resultados são apresentados da seguinte maneira: primeiro os obtidos com a pesquisa no corpus de estudo e, em seguida, os relativos ao corpus de referência. Imediatamente após a apresentação dos resultados, segue sua discussão. Finalmente, um tipo de atividade didática mais indicada é sugerida para cada resultado obtido.

Com exceção das expressões (*in fact*) e (*Do you know what I mean?*), a análise das demais expressões não trouxe grandes surpresas em relação aos padrões. Talvez por se tratar de um pequeno padrão em si, as expressões não parecem estar relacionadas a outros padrões. Porém, as análises trouxeram, algumas vezes, novas informações quanto ao significado, pois nem sempre as funções indicadas pelo material didático se confirmaram.

As expressões (*in the end*), (*to be honest*) e (*come to think of it*), além de aparentemente não se combinarem com nenhum outro tipo de padrão expressivo, não apresentaram frequência muito alta nos corpora analisados; portanto, não há indicações sobre como transformá-las em atividade didática complementar. Em um outro momento do curso, talvez fosse relevante contrastar, por meio de linhas de concordância, a diferença (ou não) dos *chunks* (*in the end*), (*at the end*) e (*by the end*). Porém, este ponto foge ao objetivo proposto por esta pesquisa e, desta forma, não foi contemplado.

3.3.1 In fact

A seguir, são apresentados os quadros com os padrões de (*in fact*):

CE In fact I think (7)	Padrão 1
<i>In fact + I think</i>	
<p>1 iever that do you? Chandler: Sure I do. <i>In fact, I think</i> the whole concept of ma 2 know, I don't think that's a good idea. <i>In fact, I think</i> he's dead. Rachel: Arg 3 y feminine side enough today. You know. <i>In fact, I think</i> we're two sachets away f 4 e it? Joshua: I do. I do. I love it. <i>In fact, I think</i> I'm gonna wear it home. 5 it out on the plates. I mean, I mean <i>in fact I think</i> that everyone should cut 6 'm soooo, comfortable. Joey: Me too. <i>In fact, I think</i> I might be a little too 7 should know... she really likes you. I-<i>In fact I-I-I don't think</i> you realise j-</p>	
CR In fact I think (6)	Padrão 1
<i>In fact + I think</i>	
<p>1 rying to I 'm tired I 'm very tired, <i>in fact I think</i> I 'll go to sleep, I 've 2 e of the shape of her face and hair . <i>In fact I think</i> that Spitting Image du 3 , in the way out somebody and that, <i>in fact I think</i> Looks a little bit diffe 4 t she 's not, she 's done it separate, <i>in fact I think</i> that second class stamp 5 in the bin, it 's made no difference, <i>in fact I think</i> it 's getting worse sinc 6 bigger than the one we 've got now erm <i>in fact I think</i> the lounge and the dinin</p>	

Quadro 16: Padrão 1 de *in fact*

CE And in fact (4)	Padrão 2
<i>And + in fact</i>	
<p>1 e, Ross and Rachel have no history. <i>And in fact</i> have not seen each other in year 2 : Well, people missed you in there. <i>And in fact</i>, there was actually a request fo 3 d whirlpool, which means swimsuits, <i>and in fact</i> there are two women already ther 4 s: Really, it would be good for you <i>and in fact</i>, why don't you, why don't you go</p>	
CR And in fact (10)	Padrão 2
<i>And + in fact</i>	
<p>1 ure section had quite a few people, er <i>and in fact</i> we 've got people doing the 2 's written books and all the rest of it <i>and in fact</i> he 's, he 's going to be er 3 of thing and prescribed them for Simon <i>and in fact</i> has had to give him a few mo 4 eople are Putting a bit more Yeah, a <i>and in fact</i> in the programme I th the on 5 hy you 've chosen this particular bit, <i>and in fact</i>, all of you can do that. Th 6 the others in fact left it until later <i>and in fact</i> they took, they, they calle 7 here, we both work full time. Yes. <i>And in fact</i> he had more useful hours of 8 ion and I would want to go to! And, <i>and in fact</i>, the very thought of spendi 9 that in where, in any review. Yeah. <i>and in fact</i> it starts off with him in th 10 g Er I know, he 's, he 's told me <i>and in fact</i> last time I saw him I took,</p>	

Quadro 17: Padrão 2 de *in fact*

A expressão (*in fact*) ocorreu 96,2 vezes por milhão no corpus de estudo e 98,0 vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de (*in fact*) é apresentada com o objetivo de facilitar sua interpretação:

Padrão	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
1- <i>in fact I think</i>	7,9	1,4
2- <i>and in fact</i>	4,5	2,3

Tabela 6 : ocorrências dos padrões de *in fact*

A expressão (*in fact*) obteve uma relativa alta frequência nos corpora. Os padrões que mais se destacaram foram (*in fact I think*) e (*and in fact*). Quanto à função desempenhada por estes padrões, chegou-se à conclusão de que ela é muito próxima à função desempenhada pelo léxico (*actually*), ou seja, está relacionada à inserção de algo “inesperado”. Em um estudo sintático-semântico detalhado, Recski (2005:80) também aponta para esta semelhança em relação às funções de (*actually*) e (*in fact*): “O sentido prototípico compartilhado por (*actually*) e (*in fact*) está associado a algo ‘inesperado’”. Aquela pesquisa também aponta a diferença entre os itens, que segundo o autor, “reside na associação típica de cada um, com as várias maneiras de inserir algo ‘inesperado’ em uma oração” (Recski, 2005:80). Os padrões de uso são realmente diferentes, como pode ser observado nos dados oferecidos por Recski (2005) e nas subseções 3.2.2 e 3.3.1 deste capítulo.

Mais um dado a ser observado em relação ao uso de (*actually*) e (*in fact*) é o fato de que as frequências desses itens nos corpora⁴⁹ não é homogênea. Tanto na pesquisa de Recski (2005) quanto nesta pesquisa, (*actually*) obteve frequência mais alta nos corpora de inglês oral. No corpus de estudo de *scripts* do seriado *Friends*, (*actually*) é 7,47 vezes mais frequente que (*in fact*), como mostra a Tabela 7.

Item analisado	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
<i>actually</i>	718,8	767,6
<i>In fact</i>	96,2	98,0

Tabela 7 : ocorrências de *actually* e *in fact*

Em termos do aproveitamento didático desses resultados, pode-se sugerir a seguinte atividade: Os alunos poderiam ser expostos a uma série de linhas de concordância de (*in fact*) e logo após, poderia-se perguntar com qual das palavras anteriormente estudadas (*anyway, actually, basically e eventually*), o significado desta expressão mais se assemelha. Depois desta análise, mostrando a Tabela 3, perguntar: Qual dos dois itens é mais usado? E mostrando a Tabela 7: Quais padrões você escolheria para aprender?

3.3.2 In the end

A seguir, são apresentados os quadros com os padrões de (*in the end*):

CE	In the end (0)
Não foi encontrada nenhuma ocorrência no corpus de estudo	
CR	In the end (212)
1	nna be a hero I suppose doesn't he? In the end it 's probably. is it? well.
2	, there 's been a court case over it. In the end it isn't they who, he sued t
3	ch way and hummed and hawed which way. In the end it must have been the right o
4	y under his breath grurgh. Oh dear. In the end I had to get it down and let
5	o meals, gonna have some don't you? In the end people said actually it w
6	pay cash Mum! for them. what darling? In the end we 're gonna (go) out. Can
7	! they could have, sort of, said look In the end I bullied Andy, I said ,
8	t the rhythm. I can't cope with it. In the end I might you know. You are. Th
9	pensioners. They 're supposed to be! In the end ! what, so these two peopl
10	It would be nice though wouldn't it? In the end . I mean that would all have

⁴⁹ Os corpora utilizados por Recski (2005) foram: *Freiburg-Brown Corpus of American English (FROWN)* e *Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE)*.

Quadro 18: Padrão 1 de *in the end*

A expressão (*in the end*) ocorreu 0 vezes no corpus de estudo e 48,9 vezes por milhão no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de (*in the end*) é apresentado com o objetivo de facilitar sua interpretação:

Padrão	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
<i>In the end</i>	0	48,9

Tabela 8 : ocorrências dos padrões de *in the end*

3.3.3 To be honest

A seguir, são apresentados os quadros com os padrões de (*to be honest*):

CE To be honest (5)	
1 ank you really that is so nice. But um, 2 for. A key.) Phoebe: Oh, it's a key. 3 (He puts it down.) Katie: Listen, 4 : Yeah. You still have feelings for me. 5 l. She's the one who used to live here.	to be honest , I don't think I can wear t To be honest , I think I'd prefer the fiv to be honest , home deliveries aren't rea To be honest , I, I still have feelings f To be honest , I love her. I can't have h
CR To be honest (111)	
1 e U S A were they? I do n't know 2 n I that floor. I would have thought 3 . Must be a fair number. I 've no idea 4 n't think you need any of this carpet, 5 orking for something. Yeah. I mean, 6 lly, you 've got to book an extra night 7 to us. I 'd rather ma come down to you 8 would n't have a day would you? No. 9 nd You are? and it 's getting past it 10 area, you could do it in the whole club	to be honest . Unless they 're being, unl to be honest , I would have thought you to be honest . There 's not as many as t to be honest . black, would that look n to be honest I 've put in like two, two to be honest . Mm. That 's what I mean, to be honest . well if you come down to To be honest No. with Peggy or anybod to be honest . I mean, these metal stri to be honest . I think you should go for

Quadro 19 : ocorrências de *to be honest*

A expressão (*to be honest*) ocorreu 5,7 vezes por milhão no corpus de estudo e 25,6

vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de (*to be honest*) é apresentada com o objetivo de facilitar sua interpretação:

Padrão	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
<i>To be honest</i>	5,7	25,6

Tabela 9 : ocorrências dos padrões de *to be honest*

A análise de (*to be honest*) não trouxe grandes surpresas em relação aos padrões. Talvez por se tratar de um pequeno padrão em si, esta expressão não parece estar relacionadas a outros padrões.

3.3.4 Come to think of it

A seguir, são apresentados os quadros com os padrões de (*come to think of it*):

CE Come to think of it (1)	
1	has not had that shot. Ross: You know? come to think of it , it does feel Rubell
CR Come to think of it (17)	
1	o do next. Mm. Oh yes, yes. When you come to think of it though it 's s to me
2	rimental piece. where?, there 's stuff come to think of it it's the one in the
3	ached bungalow blah blah blah blah blah Come to think of it I don't think it is
4	ually I probably won't see her tonight come to think of it . Going gym tonight?
5	the edges when I put in the freezer. Come to think of it , yeah Yeah. Somebod
6	n no because I think it isn't actually come to think of it B B C will do their
7	you were a what? A bug. A bug? Well come to think of it , Rebecca! I do see
8	anny don't you? Mum look oh actually come to think of it mum look, mum look
9	you come and cut it please mum? well, come to think of it , no. Sorry? There y
10	brother wants it 's father 's day mm come to think of it I don't think I bou

Quadro 20: Ocorrências de *come to think of it*

A expressão (*come to think of it*) ocorreu 1,1 vezes por milhão no corpus de estudo e 3,9 vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de (*come to think of it*) é apresentada com o objetivo de facilitar sua

interpretação:

Padrão	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
<i>Come to think of it</i>	1,1	3,9

Tabela 10 : ocorrências dos padrões de *come to think of it*

A análise de (*come to think of it*) não trouxe grandes surpresas em relação aos padrões. Talvez por se tratar de um pequeno padrão em si, semelhantemente ao que ocorre com (*to be honest*), esta expressão não parece estar relacionadas a outros padrões. O número de ocorrências também não foi muito expressivo.

3.3.5 Do you know what I mean?

A seguir, são apresentados os quadros com os padrões de (*you know what I mean*):

CE	Do you know what I mean? (1)	Padrão 1
1	I'd be with a grown-up, do you know what I mean?! Richard: Yeah! You're saying,	
CR	Do you know what I mean (94)	Padrão 1
1	no-one knows who, who anybody is. No. Do you know what I mean? That 's right.	
2	some people I would n't take them to. Do you know what I mean. Yeah, I know w	
3	buggering about Yeah. like anybody, do you know what I mean? Yeah. Oh come	
4	ault it, can you? No, and there was Do you know what I mean and the whol	
5	h my husband cos it 's his car. Yeah? Do you know what I mean it is erm it 's	
6	ffic on the top, but it crosses it aye do you know what I mean? ahead aha ther	
7	r van out of way Pete, but Arsenal, do you know what I mean? Ah! That 's a	
8	their jeans, to use again. Yeah I know Do you know what I mean? Oh wait a m	
9	n one, er sort of the side or something do you know what I mean? Mm. well I did	
10	tor would turn left, wait to make sure do you know what I mean? that, if you l	

Quadro 21: Padrão 1 de *you know what I mean*

Como houve apenas 1 ocorrência desta fraseologia em todo o corpus de

estudo, e tinha-se a impressão de que esta era uma pergunta muito usada, partiu-se para a análise de (*what I mean*).

CE (<i>You</i>) <i>know/see</i> what I mean? (15)	Padrão 2
<i>(You) know/see + what I mean?</i>	
<p>1 ou guys, y'know, it's Ross. <u>Y'know what I mean?</u> I mean, it's Ross. Monica and 2 h time to get used to it, <u>you know what I mean?</u> (Chandler grimaces.) [Scen 3 If you know what I mean. <u>You know what I mean?</u> Chandler: Honey, the tortilla 4 here are rules there too. <u>You know what I mean?</u> Chandler: Do you? Joey: 5 have more in common with. <u>You know what I mean?</u> Ross: (slowly) Yeah. But you 6 (Makes like he's juggling.) <u>Y'know what I mean?</u> It's tough! Guys like me, y'know 7 at you're not a part of it. <u>Y'know what I mean?</u> (Ross looks confused) I mean it' 8 better than any other day! <u>Y'know what I mean?</u> Ross: Oh-oh, absolutely! (They 9 l: Oh! Ow! (Joey motions, "<u>you see what I mean?!</u>") Katie: Oh, ow! Did Joey te 10 turns to Mike and gives him a "<u>See what I mean?</u>" look) [Scene: Joey and Charl</p>	
CR (<i>You</i>) <i>know/see</i> + what I mean? (232 ocorrências ⁵⁰)	Padrão 2
<i>(You) know/see + what I mean?</i>	
<p>1 t they were probably being mislead Yeah <u>you see what I mean?</u> Yes In other w 2 s what you term as a closing sequence, <u>you see what I mean?</u> There is a closing 3 turn it off, you turn everything off. <u>You see what I mean?</u> Yes. Er erm there 4 y she 'll have to tell you afterwards, <u>you know what I mean?</u> Yeah. she 'll hav 5 e , oh well. Do n't start that again, <u>you know what I mean?</u> well she I 'm gon 6 ice and then I got some more. Ah huh <u>You know what I mean?</u> Hmm hmm when they 7 pick the lock and come in and, and do <u>you know what I mean?</u> Er you 'd just fe 8 r a professional finish to anything Mm <u>you know what I mean?</u> There just is n't 9 home now. Mm. Prices are reasonable <u>you know what I mean?</u> So what did Dawn 10 who do n't like leaving stuff around, <u>you know what I mean?</u> Once they 've had</p>	

Quadro 22: Padrão 2 de *what I mean*

CE (<i>You</i>) <i>know/see</i> what I mean . / , / ... (9)	Padrão 3
<i>(You) know/see + what I mean . / , / ...</i>	
<p>1 ith someone like... Ross! <u>You know what I mean,</u> he uses all those big words too! 2 all like pancakes? Joey: <u>Y'know what I mean,</u> about how I'm always going out w 3 nuts? Rachel: No, but <u>you know what I mean.</u> Ross: Hey, hey, hey... If you 4 ucky. I mean, I mean. . . <u>you know what I mean.</u> RICHARD: I know, I know. Just 5 Joey: Thanks. Kate: <u>You know what I mean.</u> I mean like the sweetest guy. Jo 6 rijuana cigarettes, y'know? <u>Y'know what I mean.</u> like dubbies? And I actually, I 7 tty picture in the morning, <u>y'know what I mean.</u> That wig all in disarray, and bo 8 ing perv! So, I think <u>you all know what I mean.</u> [Scene: Ross's apartment, Ros 9 . MONICA: Oh. CHANDLER: <u>See what I mean</u> . . . (They kiss.) (There is a</p>	
CR (<i>You</i>) <i>know/see</i> what I mean . / , / ...	Padrão 3

⁵⁰ A soma total dos padrões 2, 3 e 4 de “*What I mean*” no corpus de referência foi de 232.

(You) know/see + what I mean . / , / ...

1 u do n't because you do. Hello. Look you see what I mean. Bryony. Come on ge
 2 now let's get it in the balance here, you see what I mean. and that sen and t
 3 reading and when I read I 'm absorbed, you know what I mean. Yeah. I do n't hea
 4 d Butler relate to Benson and Hedges? You know what I mean. Yeah but other th
 5 the end cos she loved him so much and, you know what I mean. so no, Body of Ev
 6 e 's turning into a right old man, and you know what I mean. she did n't, she
 7 oke, she would have been tired anyway, you know what I mean. especially after
 8 't going to, I wan na say something Mum You know what I mean you know the
 9 to a degree, but not, not that bad if you know what I mean. Let me go and see w
 10 o n't know how long it 's gon na be, you know what I mean. I just so who cov

Quadro 23: Padrão 3 de *what I mean*

CE *If you know what I mean.* (9)

Padrão 4

If you know + what I mean.

1 night" sitting there. (If you know what I mean.) Chandler: Hey ladies! what
 2 a little too friendly, if you know what I mean. Rachel: I love working with d
 3 other side of the road, if ya know what I mean. Phoebe: No, whad'ya mean? He'
 4 to show her my slides, if you know what I mean. Rachel: Okay-okay-okay-okay-o
 5 . ersonal experiments, if you know what I mean. Monica: Joey... we always kno
 6 his thing is a Godsend if you know what I mean. (Rachel and Monica look intrigue
 7 should water his plants. If y'know what I mean. Joey: Or ha-ha, we could go o
 8 e boss in your office, if you know what I mean. Joey: Yeah-eh-eah! (Rachel gl
 9 after the day we had! If you know what I mean. You know what I mean? Chandle

CR *If you know what I mean*

Padrão 4

If you know + what I mean

1 o n't have to worry about the work, if you know what I mean. you 'll know how
 2 and I 've never actually seen it. if you know what I mean? And erm oh just p
 3 n just did n't sort of take my eye, if you know what I mean. Oh. You 've got t
 4 hink it 's the way he looks, like, if you know what I mean. you know like pul
 5 rather stereo-typed type of hand, if you know what I mean? Oh I see. Three.
 6 cides. You know man just hush hush, if you know what I mean. You tell him to s
 7 e like, I do n't know if its worth, if you know what I mean what the way she dr
 8 was n't the wrestlers that I liked. if you know what I mean it was wrestling in
 9 ach day Oh, aye, yes Yeah but if, if you know what I mean I, I thought she w
 10 sing us while he 's assessing them. If you know what I mean? Alright! Now, the

Quadro 24: Padrão 4 de *what I mean*

O material didático apresenta a expressão (*Do you know what I mean?*) como sendo um dos recursos para organização da conversação utilizado em conversas informais. No entanto, a busca por esta expressão retornou apenas uma ocorrência no corpus de estudo. Este resultado pode ser explicado pelo fato de que as pessoas

tendem a eliminar o auxiliar *do*, no inglês oral, preferindo usar a expressão de maneira mais enxuta, dizendo apenas (*You know what I mean?*) ou outras variações desta expressão, todas sem o auxiliar, como mostra a Tabela 11 abaixo.

Padrão	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
1- <i>Do you know what I mean?</i>	1,1	21,7
2- <i>(you) know/see what I mean?</i>	17,0	38,7
3- <i>(you) know/see what I mean.</i>	11,3	14,8
4- <i>if know what I mean.</i>	10,2	6,2

Tabela 11: ocorrências dos padrões de *what I mean*

Os padrões apresentaram funções diferentes:

Padrão 2: Quando usado na forma interrogativa, a função parece ser a de checar se o interlocutor está entendendo o que está sendo dito, se ele está acompanhando o raciocínio. Algumas vezes, a pergunta é seguida de explicações.

Ex: (...) *here I need to focus on me. Y'know what I mean?* Pete: *Oh, yeah. I know that.*

Padrão 3: Quando é seguida de ponto final, vírgula ou reticências, a função é de ganhar a cumplicidade do interlocutor.

Ex: (...) *lucky. I mean, I mean. . . you know what I mean.* RICHARD: *I know, I know. Just(...)*

Padrão 4: Quando é antecedido por *if*, a função parece ser a de mostrar que o significado daquilo que está sendo dito não é tão óbvio, que existe algo por trás das aparências e que o interlocutor deve tentar “ler nas entrelinhas”.

Ex: (...) *a little too friendly, if you know what I mean.* Rachel: *I love*

working with (...)

Em termos do aproveitamento didático desses resultados, poderíamos sugerir a seguinte atividade: Condução de pesquisa na *web*, por meio das ferramentas *Google* e *Googleduel*⁵¹, com o objetivo de descobrir qual padrão é mais freqüente na língua. Logo após esta parte, poderia ser feita uma investigação sobre os padrões e suas funções (ver atividade G).

Nesta parte do capítulo, os resultados foram apresentados e discutidos, respondendo, assim, às perguntas de pesquisa em relação aos corpora. Na próxima seção, passa-se à sugestão de possibilidades de atividades didáticas para o aproveitamento dos resultados obtidos com as análises.

3.4 Atividades sugeridas

Os padrões encontrados após as análises no corpus de estudo e no corpus de referência podem ser utilizados na elaboração de atividades complementares ao material didático (cujos problemas foram anteriormente mencionados na seção 2.2 do capítulo de metodologia).

Neste capítulo, 8 atividades são apresentadas com o objetivo de ilustrar como esta complementação poderia ser feita. Esta pesquisa pretende apenas sugerir algumas das várias possibilidades de elaboração de atividades. Nem todas as indicações sobre como transformar os resultados em atividades, feitas nas seções anteriores, foram atendidas. Para as palavras (*basically* e *eventually*) e para as expressões (*in fact*, *in the end*, *come to think of it* e *to be honest*) não há sugestões de atividades específicas. Porém, estes itens não foram completamente ignorados, pois fazem parte das atividades gerais A B e D.

Também não foi nosso objetivo aplicar e avaliar as atividades. Este passo poderá ser eventualmente dado em um futuro trabalho mais detalhado, em que as

⁵¹ *Google* e *GoogleDuel* são ferramentas de pesquisa na *web* cujos endereços eletrônicos são www.google.com e www.googleduel.com.

reações dos alunos, assim como a questão do aprendizado, possam também ser analisadas.

As próximas seções respondem as perguntas de pesquisa em relação às atividades elaboradas:

3) Como o resultado da análise pode ser transformado em atividades que promovam a conscientização desses padrões?

4) As atividades elaboradas colocaram em prática os princípios teóricos e metodológicos propostos em relação aos critérios de elaboração estabelecidos?

Antes de apresentar as atividades que foram elaboradas a partir dos resultados das análises, cabe fazer um breve relato para explicitar detalhes sobre o contexto de ensino para o qual tais atividades foram produzidas.

Primeiramente, deve-se destacar a importância dos alunos no processo de elaboração das atividades. Eles foram os maiores responsáveis pela escolha do corpus de estudo, pois sempre pediam “*teacher*, passa um filme?” e tal pedido levou ao questionamento da utilidade desse tipo de atividade em sala. Em pesquisa informalmente conduzida, por meio de um questionário com vários grupos durante alguns semestres, perguntei o que os alunos faziam fora da sala para aprimorar o inglês. A resposta mais freqüente de muitos dos alunos considerados mais fluentes era, na maioria das vezes, a seguinte: “Não faço muita coisa, não, ‘*teacher*’, mas eu adoro assistir filmes, seriados e programas em inglês e eu também gosto de ouvir música”.

Relatos como esses pareciam revelar que os alunos se expunham a uma grande quantidade de *input* de linguagem atual e sem perceber, se apropriavam de alguns dos *chunks* que ouviam e passavam a reproduzi-los em suas falas.

Desta forma, por que não utilizar filmes e seriados em sala de aula, de maneira mais freqüente e com base em corpus? Assim, surgiu a idéia de fazer um corpus com os *scripts* do seriado *Friends* e usá-lo como fonte para as linhas de concordância para complementação das aulas.

A infra-estrutura da instituição, que conta com “salas eletrônicas”⁵², permitiu que DVDs do seriado fossem utilizados durante as aulas, assim como possibilitou o acesso a *sites* que disponibilizam concordanciadores *online*.

As atividades que são apresentadas nos próximos parágrafos buscam contemplar as seguintes necessidades:

- complementar o material didático;
- satisfazer o interesse dos alunos;
- melhorar a conscientização (a longo prazo) dos alunos a respeito do fato de que a linguagem é composta por *chunks*;
- proporcionar o aprendizado de alguns *chunks* específicos (a curto prazo) e
- incentivar o aprendizado de maneira independente, dentro e fora da sala de aula (incentivando o uso ferramentas *online* e a observação de linguagem atual por meio de filmes, seriados, programas de TV, música, etc.)

3.5 Critérios que nortearam a elaboração das atividades

Na seção 2.7 do capítulo de metodologia, argumentou-se em favor da primazia dos dados durante todos os momentos da pesquisa, desde o primeiro instante, durante a análise da linguagem investigada, até o momento em que os resultados deveriam ser transformados em atividades didáticas.

A elaboração das atividades foi norteada pelas duas teorias principais que constituem o arcabouço teórico desta pesquisa: a teoria de linguagem da Lingüística de Corpus; e a teoria de Ensino-Aprendizagem sociointeracionista de Feuerstein (1990). Os critérios para a elaboração das atividades são, portanto, aqueles adotados pelas referidas teorias.

Dentro da lingüística de Corpus, o Ensino Movido a Dados (*Data Driven Learning-DDL*) foi a abordagem escolhida. De acordo com Johns (1991), atividades DDL devem:

⁵² Salas de aula equipadas com um computador e projetor data-show.

- 1- propor a utilização de linhas de concordância como fonte de linguagem;
- 2- ter foco nas colocações e nos padrões léxico-gramaticais;
- 3- objetivar desenvolver a habilidade de descoberta dos alunos;
- 4- ser norteadas por uma abordagem de cunho indutivo (na qual o aluno descobre as regras por meio da observação dos dados);
- 5- subentender um interesse por novas tecnologias e metodologias.

Dentro do Sociointeracionismo, os critérios adotados são aqueles estabelecidos por Feuerstein (1990), previamente esclarecidos na Fundamentação Teórica e novamente elencados abaixo.

Critérios da EAM para a elaboração das atividades didáticas:

Critérios essenciais:

- 1-Critérios da Intencionalidade / Reciprocidade
- 2-Critério do Significado
- 3-Critério da Transcendência

Critérios de controle do aprendizado:

- 4-Critério de Competência
- 5-Critérios da Auto-Regulação e Controle do Comportamento
- 6-Critério de Planejamento de objetivos
- 7-Critério de Desafio
- 8-Critério de Auto-modificação
- 9-Critério de Otimismo

Critérios de desenvolvimento social:

- 10-Critério de Compartilhamento
- 11-Critério da Individualização

12-Critério de Pertinência de Grupo

Os critérios do DDL parecem possuir um caráter mais prático e o seu foco geralmente se concentra na linguagem sendo estudada. Estes critérios podem ser facilmente conferidos durante o desenrolar das atividades. A atividade faz uso de linhas de concordância? As instruções levam o aluno a tentar descobrir os padrões relacionados ao uso de uma determinada palavra? Ao responder a perguntas deste tipo, a lista de critérios que caracterizam uma atividade DDL está sendo checada.

Já os critérios da EAM possuem um caráter mais voltado para o lado social do aprendizado, colocando seu foco na interação e nos aspectos psicológicos desta interação (Williams e Burden, 1997). Os critérios da EAM raramente são visualizados nos *steps* das atividades didáticas, pois eles interferem no comportamento do professor e dos alunos e, desta forma, nem sempre são descritos nas instruções da atividade em si. Por outro lado, eles podem ser facilmente identificados durante a elaboração das aulas, por exemplo, enquanto o professor desempenha o papel de mediador, selecionando, filtrando, organizando e dando significado ao que vai ser discutido em sala.

Um exemplo prático da EAM direcionando o aprendizado pode ser percebido na seguinte situação: o computador apresenta algum tipo de problema e o professor se coloca como par menos experiente, pedindo ajuda aos alunos. A aprendizagem mediada também está presente quando o professor relaciona o assunto estudado ao cotidiano dos alunos, após o término da atividade. Como se pode perceber, a EAM nem sempre é visível no material didático, mas está presente em vários momentos do aprendizado, antes, durante e até mesmo depois do fim da atividade sendo desenvolvida.

Desta forma, os critérios de DDL, aliados à preocupação constante da EAM em transformar o aprendizado em uma experiência social relevante para o aluno, parecem oferecer as condições necessárias para a elaboração das atividades didáticas aqui sugeridas. Para cada uma das atividades apresentadas na seção 3.5, são

indicados quais critérios do DDL e da EAM são contemplados. Uma vez que a identificação dos critérios da EAM apresenta maiores dificuldades, ao final da seção 3.5 é tecida um comentário geral sobre como estes critérios foram atendidos.

3.6 Atividades

Nesta sessão, são sugeridas 8 atividades que poderiam complementar o material didático, segundo os resultados obtidos com a análise.

Pré-ATIVIDADE	
Objetivo:	Apresentar a série de atividades que os alunos fazem em seguida para que os alunos entendam o objetivo daquela atividade, o seu significado para o aprendizado e sua relevância na vida real.
Critérios DDL:	Nenhum
Critérios EAM:	1, 2 e 3
Material:	Nenhum
Resposta:	Como é apenas uma discussão, não há respostas específicas.
Instruções:	<p><i>1-We are about to start a series of activities in which we are going to focus on some words and expressions that help us organize a conversation⁵³.</i></p> <p><i>2-Open your books on page 72 and 73. Let's take a look at the vocabulary we will be studying. (com a ajuda do professor, os alunos apenas identificam as palavras e expressões e fecham o livro)</i></p> <p><i>3- You always ask me to work with films and TV series, right? So this is what we are doing today. I believe that after this class you will never watch videos the same way again!</i></p> <p>Isso é dito para criar curiosidade nos alunos. O professor explica que após aquela aula, ele acredita que o comportamento dos alunos enquanto assistem um filme, seriado ou qualquer outro programa em</p>

⁵³ Falas fictícias do professor foram incluídas para ilustrar ao leitor como poderiam ser as instruções durante a aplicação das atividades em sala de aula.

	vídeo será diferente, pois haverá uma nova postura frente à linguagem com que eles entrarão em contato.
--	---

Quadro 25: Pré-Atividade

ATIVIDADE A	
Objetivo:	1- Fazer um <i>warm up</i> cujo objetivo é motivar os alunos com um tipo de material que foi solicitado por eles. 2-Oferecer <i>input</i> da linguagem a ser estudada de maneira contextualizada.
Critérios DDL:	1, 3, 4 e 5
Critérios EAM:	1, 2, 3, 4 e 10
Material:	-Em DVD: trechos dos episódios em que a linguagem-alvo aparece. - <i>Handout</i> com parte dos trechos selecionados.
Respostas:	1-anyway 2-actually 3-basically 4-eventually 5-in fact 6-come to think of it 7-to be honest 8-you know what I mean?
Instruções:	<i>1- Now we are going to watch some snippets from Friends, in which they use the language we have just seen in your books. Enjoy it!</i> Nenhum outro comentário sobre o seriado é feito, pois os alunos em questão já conhecem o seriado devido a outras atividades desenvolvidas em sala. Eles já estão familiarizados com os personagens e com as situações que geralmente os envolvem. Depois de assistirem aos trechos, o professor faz a seguinte pergunta: <i>Have seen any of these epsisodes?Tell your partner about it. (in case you haven't, which snippet was hard to understand?)</i> Logo após, um <i>handout</i> com trechos das principais falas é distribuído, e eles são convidados a tentar preencher, em pares, os espaços em branco com as palavras e expressões que estão faltando. Logo em seguida, os trechos são passados novamente e depois de cada um deles, a imagem é

	congelada e a resposta checada.
--	---------------------------------

Quadro 26: Atividade A

Handout1:

Now that you have watched the snippets, try to fill in the gaps with the missing words and expressions:

Part A

	eventually	actually
	anyway	basically

Part B

To be honest in fact

Come to think of it

You know what I mean?

.....**Part A**.....

(2nd. Season, episode 23 -The One With the Chicken Pox)

JOEY: 'Cause he has a strong suspicion that you dropped the ball on the Lender project. **CHANDLER:** Wha- wh- why, why, why does he suspect that?

JOEY: Because at first he thought it was Joseph. But after he asked Joseph about it, turns out it was you. **(1)**-....., I just thought you should know.

CHANDLER: Alright, that's it. Look Joey, I'm sorry, I realize this is the role of a lifetime for ya, and if I could just fire Joseph, I would, but unfortunately that's not possible so I'm gonna have to let both of you go.

JOEY: What're you talking about, everybody loves Joseph.

CHANDLER: I don't, I hate Joseph, ok.

(7th. Season, episode 18 -The One With Joey's Award)

Phoebe: I'm just saying, get his number just in case. But no: Chandler is in an accident and can't perform sexually and he would want you to take a lover to satisfy the needs that he can no longer fulfill.

The Cute Guy: Hi!

Monica: Op, can I just tell you something? Very flattered but umm, I'm engaged.

The Cute Guy: Wow! Uh, this is kind of embarrassing. I was **(2)**-..... coming over to talk to your friend.

Monica: Well you should be embarrassed.

The Cute Guy: (To Phoebe) I thought you knew I was looking at you.

Phoebe: I did, but that was really fun.

(7th. Season, episode 13 -The One Where Rosita Dies)

Phoebe: Yeah and yeah, and it would probably be better than the last telephone job I had. Y'know, I probably wouldn't have to say spank as much. (Monica and Ross are

shocked.)

Ross: What?

Phoebe: Oh yeah, like you never called! [Scene: The telemarketing office, Phoebe is getting shown to her desk by the supervisor.]

Supervisor: So **(3)**-..... this is very easy. You read from the script and try to sell as much toner as you possibly can.

Phoebe: Okay, I can do that! Oh, by the way, I love my office.

Supervisor: Why don't we do a trial run.

Phoebe: Oh okay. Umm, all right. (Picks up the phone and starts reading from the script.) Hi, this is Phoebe from Empire Office Supplies, can I speak to your supply manager please?

Supervisor: I'm the supply manager.

Phoebe: Umm...

(6th. Season, episode 3 -The One With Ross's Denial)

Ross: Wh-why?! Why-why-why would it, why would it be weird?

Rachel: Well, because of us! Because of our history.

Ross: No!

Rachel: No?

Ross: No! No! It would be weird if we were still in that place, I mean are you still in that place?

Rachel: No! Not at all!

Ross: Good! Me neither! So it's not a problem. We're just two friends who happen to be roommates.

Rachel: Okay, but Ross, **(4)**_..... you and I are gonna be dating.

Ross: Really?! We are?

Rachel: Yeah! I'm gonna have a boyfriend, you're gonna have a girlfriend...

Ross: Ohh! That would be great.

.....**Part B**.....

(9th. Season, episode 3 - The One With the Pediatrician)

Ross: Rach, I told you, you can't call him every time any little thing comes up.

Rachel: Yeah well, not anymore I can't. He fired us! What are we gonna do? We have to find a pediatrician. Wait wait, Monica said that when you guys were growing up, you really liked your doctor. What was his name?

Ross: Dr. Gettleman? Yeah I know, I don't think that's a good idea. **(5)**-.....I think he's dead.

Rachel: Argh! Why does everything happen to me?!

Ross: Rach, I promise first thing tomorrow we'll find another doctor, but I gotta get up early and I'm not feeling all that well.

Rachel: What? What, do you mean you're not feeling well? What do you have? Is it Rubella? Because don't go near Emma, she has not had that shot.

Ross: You know? **(6)**-....., it does feel Rubella-like!

(8th. Season, episode 17 - The One With The Tea Leaves)

Ross: Item J4378. Color, winterberry. (Knock, knock. He opens the door to Mona) Hi. Um, listen, come in, come in. I'm so, so sorry about that. I'm really, really sorry. It's just I...

Mona: Listen, Ross, don't apologize. I, I understand why you were there.

Ross: You do?

Mona: Yeah. You still have feelings for me. **(7)**-....., I, I still have feelings for you too and I wish we could work it out. But we can't. It's too complicated, with you and Rachel and the baby. It just wasn't meant to be.

Ross: Oh, God, you're right.
Mona: Ross, we, we have to be strong. Ok, I, I'm gonna go. (takes the shirt) Can I? To remember you?
Ross: ...No! (He takes it back.)

(9th. Season, episode 21 -The One With The Fertility Test)

Charlie: Yeah, it's fun (hesitating).
Ross: What?
Charlie: Actually, you know, Joey is your friend, and you don't really know me that well; it would be weird.
Ross: What, I mean, a little, but no, what, go on.
Charlie: Well... I'm just thinking that maybe he's not the right guy to be with right now, maybe I should be with someone... I have more in common with. **(8)**-
..... **Ross:** (slowly) Yeah. But you know what? I think you should give Joey a chance. I mean, he's a great guy, and sure he doesn't know that much about art but you know, you can always talk about that with someone else.
Charlie: Yeah, I guess that's true.
Ross: And if you think about it, I mean the reason he memorized all that stuff is because he thought it was important to you. You know, that's the kind of guy Joey is...

Quadro27: Handout 1

ATIVIDADE B	
Objetivo:	1-Utilizar o material didático adotado pela instituição como segunda fonte de <i>input</i> .
CrITÉrios DDL:	-----
CrITÉrios EAM:	-----
Material:	PÁginas 72 e 73 do livro didático onde os exercícios partem de duas gravações de diálogos em que as palavras e expressões aparecem contextualizadas (ver Anexos 1 e 2, páginas 121 e 122).
Respostas:	Página 72, atividade 3: a- Austrália; b-Pitt; c-friend; d-soulmate; e-extarordinary; f-London; g-beginnings; h-strong; i-deported PÁgina 72 atividade 4: 1-i; 2-e; 3-a; 4-b; 5-d; 6-c; 7-f; 8-h; 9-g PÁgina 73 atividade 5: 1-actually; 2-come to think of it; 3-anyway; 4-Do you kow what I mean?; 5-basically; 6-to be honest; 7-eventually; 8-in fact; 9-in the end
Instruções:	A seqüência de atividades propostas pelo livro didático é usada conforme indicações do próprio livro (ver anexos 1 e 2, páginas 121e

	<p>122). Porém, como tais atividades foram consideradas inadequadas e devido ao nível alto de desafio, a atividade 5, na página 73, foi modificada: os alunos apenas ouvem o diálogo e completam o que está faltando. (Segundo as instruções do livro, eles deveriam ler e tentar completar sozinhos antes de ouvir a gravação, mas este procedimento foi sempre frustrante, todas as vezes em que os alunos o fizeram desta forma.)</p> <p>Optou-se por começar com as atividades do livro didático pois, apesar de tais atividades não terem sido consideradas “completas” (devido ao uso de poucos exemplos e muitas vezes, exemplos inadequados da linguagem em uso), o livro pode ser considerado como mais uma fonte de <i>input</i> da linguagem alvo.</p>
--	--

Quadro 28: Atividade B

ATIVIDADE C	
Objetivo:	1-Dar início ao processo de conscientização de que a linguagem é formada por <i>chunks</i> ; 2- Explicar (brevemente) os objetivos das próximas atividades.
Critérios DDL:	2 3 e 4
Critérios EAM:	1, 2, 3, 4, 9, 10 e 12
Material:	-Texto extraído da <i>web</i> , projetado no telão.
Respostas:	a-2, b-1, c-2, d-3, e-3
Instruções:	<p>-Onde estamos? Para onde vamos? Breve explicação sobre a necessidade de complementar as atividades do livro. Esta explicação é dada após ter perguntado aos alunos se eles já se sentem seguros para usar as palavras e expressões vistas no livro (pergunta para a qual a resposta é geralmente negativa).</p> <p>-O professor explica que farão uma série de atividades em que este léxico aparece, mas que a próxima atividade é uma brincadeira para checar se eles dominam a própria língua. Após preparar o ambiente, um primeiro exercício de conscientização é feito em língua materna.</p>

	<p>- Como o texto é curto, ele pôde ser projetado na tela.</p> <p>- Em um primeiro momento, os alunos trabalham sozinhos e, depois, em pares. Até este momento, as opções de respostas não são projetadas para que eles possam realmente confiar no conhecimento que têm de sua língua materna.</p> <p>- Antes de checar as respostas, as opções são projetadas e os alunos têm, então, a chance de tentar obter sucesso, caso não tenham descoberto as respostas.</p> <p>- Neste momento, as respostas são projetadas na tela e segue a seguinte discussão (em trios e, depois, a sala toda, com o professor):</p> <p><i>1)-Did you guess them right? 2)-How did you know the answer?</i> <i>3)-What sounds best: “leite com café” or “café com leite”?</i> <i>4)-Do you know what “chunk” is?</i></p> <p>O professor comenta que aprender uma linguagem - observando que ela é formada de <i>chunks</i> – pode ajudar muito, e pergunta aos alunos se eles sabem dizer quais partes do exame FCE o foco é exatamente este conhecimento dos <i>chunks</i> naturais da língua inglesa.</p> <p>O professor explica que farão uma série de atividades para desenvolver a capacidade de observação desses <i>chunks</i> e que, como ainda precisam praticar o léxico das páginas 72 e 73 do livro, aquelas palavras e expressões serão o foco das atividades.</p>
--	--

Quadro 29: Atividade C

Projeção 1

Como você completaria o texto abaixo?

Homem dirige com corpo sobre carro nos EUA

Um homem de 93 anos atropelou um pedestre, a)- _____ sua morte, e dirigiu por quase cinco quilômetros com o corpo sobre o pára-brisa do carro. Ralph Parker, que parece b)- _____ de demência mental, só foi parado depois de passar por um c)- _____ de pedágio. Um funcionário do local chamou a polícia.

Parker não deve d)- _____ acusações, pois aparenta não ter consciência do que aconteceu ou de onde ele estava, segundo Bruce Bartlett, assistente-chefe da Procuradoria Estadual do Condado de Pinellas-Pasco. "Ele pode ter percebido o choque, mas imediatamente esqueceu-se disso", disse o investigador Michael Jockers.

A perna do homem atropelado foi decepada e)- _____ do choque. A vítima tinha 52 anos e seu nome não foi divulgado. Ralph Parker renovou sua licença em 2003. Ele vive sozinho desde a morte de sua mulher em 1993, segundo a polícia.

Fonte: <http://noticias.terra.com.br/mundo/interna>

-
- a)- 1() efetuando 2() causando 3() conseguindo
b)- 1() sofrer 2() ter 3() sucumbir
c)- 1() centro 2() posto 3() local
d)- 1() receber 2() ganhar 3() enfrentar
e)- 1() junto 2() antes 3() na hora

Quadro 30: Projeção 1

ATIVIDADE D	
Objetivo:	-Oferecer mais exemplos das palavras e expressões vistas no livro e checar se os alunos já possuem um entendimento geral, mesmo que ainda superficial do significado de cada uma delas.
Critérios DDL:	1, 2, 3 e 4

Critérios EAM:	1, 2, 3, 4, 7, 9, 10 e 11.
Material:	- <i>Handout</i> da atividade com as linhas de concordância.
Respostas:	Parte A: 1- <i>anyway</i> 2- <i>actually</i> 3- <i>basically</i> 4- <i>eventually</i> Parte B: 1- <i>in fact</i> 2- <i>in the end</i> 3- <i>to be honest</i> 4- <i>come to think of it</i> 5- <i>you know what I mean?</i>
Instruções:	Os alunos são orientados a fazer a atividade sozinhos em um primeiro momento e, logo após, em pares. O professor circula pela sala, esclarecendo dúvidas e orientando na descoberta. No final, professor e alunos checam as respostas juntos.

Quadro 31: Atividade D

Handout 2

Part I
What is the missing word?
(the same word has been used in a, b and c)

1-() basically () anyway
 a)-Monica: Son of a gun, it is! Erica: _____, I'm gonna go and get some rest.
 b)-(...)really, I've got to take the car back. _____, I'm spending all day tomorrow...
 c)- (...)whole time we were there!Joey: Well _____, I'm glad you're back,I really...

2-() actually () anyway
 a)-(...)this is kind of embarrassing. I was _____ coming over to talk to your...
 b)-(...)she's not home huh? Well ah, _____ I kinda need to talk to you too.
 c)-Ross: (To Chandler) Y'know what? _____ I'm kinda glad they're leaving.

3-() eventually () basically
 a)-Supervisor: So _____ this is very easy. You read..
 b)-(...) fermentation process, beer and ale are _____ the same thing.
 c)- for me. you know.. I mean, lying is _____ just acting and I am a terrific...

4-() eventually () basically
 a)-Rachel: Okay, but Ross, _____ you and I are gonna be dating...
 b)- (...)definitely over! No, wait. Wait. Unless, _____, I call her, y'know just to...
 c)-Rachel: Yeah right. Ross: It is. _____, it kind of... burns out. But...

Part II
What is the missing expression?
(the same expression has been used in a, b and c)

1-() in fact ()in the end

- a)-I don't think that's a good idea. _____, I think he's dead.
- b)-If you wanna leave I totally understand. _____ I'll close my eye's to make it less...
- c)-(...)people missed you in there. And _____, there was actually a request for...

2-() come to think of it ()in the end

- a)-(...)and putting on more blue lipstick. _____ he says seductively, "Ichiban".
- b)-they could have, sort of, said: ,look _____ I bullied Andy, I said.
- c)-(...)way and hummed and hawed which way. _____ it must have been the right...

3-() to be honest ()you know what I mean?

- a)-(...)thank you really that is so nice. But um, _____, I don't think I can wear...
- b)- Yeah. You still have feelings for me. _____, I, I still have feelings for you.
- c)- She's the one who used to live here. _____, I love her. I can't have...

4-() in fact ()come to think of it

- a)-Ross: You know? _____, it does feel Rubella-like.
- b)-Mm. Oh yes, yes. When you _____ though, it's...
- c)-(..)you were a what? A bug. A bug? Well _____, Rebecca! I do see...

5-() you know what I mean? ()to be honest

- a)-(...)better than any other day! _____ Ross: Oh-oh, absolutely!
- b)-(...)here I need to focus on me. _____ Pete: Oh, yeah. I know that.
- c)-Joey: She looks so real. _____ She's already this little person...

Quadro 32: *Handout 2*

ATIVIDADE E	
Objetivo:	Usar o método indutivo para que os alunos tirem suas próprias conclusões sobre o uso da palavra <i>anyway</i> em relação à sua forma e significado.
Critérios DDL:	1, 2, 3 e 4

Critérios EAM:	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10 e 11
Material:	-Atividade projetada no telão.
Respostas:	Parte 1- Espera-se que os alunos descubram os padrões: <i>Anyway+ I'm +verbo no particípio presente</i> + <i>adjunto adverbial de modo</i> + <i>going to ou gonna</i> <i>Well, anyway + oração</i> Parte 2- (a)
Instruções:	Nenhuma instrução extra foi dada aos alunos (apenas as que estão na atividade projetada no telão. (ver Quadro 34: Projeção 2)

Quadro 33: Atividade E

Projeção 2

Part I

Can you take a quick look at the lines below and identify which words/structures usually come along with "anyway"? (in pairs)

1 nde woman and some bears? Monica: So anyway, I'm cooking dinner for him Monda
2 Cut to kitchen.] Phoebe: (to Monica) Anyway, I'm going out with Sergei again
3 or excess anything in there. Rachel: Anyway, I'm going to be the coordinator
4 he bo-it's-it's a whole big bone thing. Anyway, I'm gonna be gone for like, uh..
5 Monica: Son of a gun, it is! Erica: Anyway, I'm gonna go and get some rest.
6 lub. (She glares at him.) Strip church. Anyway, I'm gonna go try and find a racq
7) Rachel: Oh-ohh, thank you. Tag: Anyway, I'm guessing you hired somebody.
8 in front of his face.) Huh? Okay eh-ah-anyway, I'm ready to go back up on the w
9 , really, I've got to take the car back anyway, I'm spending all day tomorrow wi
10 ébe leaves] MONICA: Wow. JOEY: So anyway, I'm trying to get my boss's ex-w
11 e Great War. It really was! Joey: Well anyway, the guy they wanted backed out a
12 whole time we were there! Joey: Well anyway, I'm glad you're back, I really n
13 y...where everybody knows my name. Well anyway, I love you guys. (pointing at ev
14 ent back in too quickly. Joey: well, anyway, I got to go change, I'm ah, meet
15 K? MNCA: Oh... shoot. FBOB: Well, anyway, I hope we can be friends. MNC
16 : She was a drug dealer! Ross: well, anyway, it was a good thing Phoebe knew
17 here when I was a kid. Rachel: well, anyway, they make these great novelty ca

Part II

When we use the chunks "anyway, I'm" e "Well, anyway" we mean that:

a)-()we want to change the subject, go back to the previous subject or even finish the conversation

b)-()we don't agree with what the other person is saying

Quadro 34: Projeção 2

ATIVIDADE F	
Objetivo:	-Discutir as diferenças entre a linguagem oral americana e britânica e ensinar os padrões mais comuns de <i>actually</i> .
Critérios DDL:	2, 3 e 4
Critérios EAM:	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9 e 10
Material:	-Projeção 3 no telão.
Respostas:	Espera-se que os alunos cheguem às seguintes conclusões: a)- <i>Actually</i> parece ser mais usado no inglês americano; b)- Os <i>chunks</i> usados no inglês americano e no britânico são um pouco diferentes (ex: <i>I was actually</i> e <i>actually I was</i>); c)- Os britânicos provavelmente não usam os <i>chunks actually I kinda</i> e <i>you know what? Actually</i> d)- O <i>chunk</i> mais usado em ambos os corpora é <i>actually I think</i> .
Instruções:	-Uma explicação rápida sobre o que este quadro mostra é dada aos alunos. Em seguida, os alunos são separados em trios e o professor avisa que terão 5 minutos para discutir as duas questões e que, logo depois, cada trio vai comentar sua resposta para o resto da sala. O professor circula pelos grupos e ajuda, quando necessário. No final, o professor abre a discussão para a sala toda.

Quadro 35: Atividade F

Projeção 3

Discuss in your groups:

a)- Suppose you are a researcher. What conclusions can you draw from the results below? Discuss them in trios

b)- Which chunk do you think could be the most useful?

chunk

Frquency in the American English Corpus
Frequency in the British English Corpus

1-I was actually

9

2

2-Actually I was

6

2

3-Actually I kinda

5

0

4-You know what? Actually

5

0

5-Actually I think/thought

15

5

(baseado no Tabela 3 os números foram arredondados para facilitar sua interpretação)

Quadro 36: Projeção 3

ATIVIDADE G

Objetivo:

1-Apresentar algumas ferramentas simples da *web* para pesquisas lingüísticas rápidas.

2-Mostrar que existem outras fontes de linguagem que podem ser usadas para aprender inglês (preocupação em não limitar os alunos ao corpus do seriado *Friends*).

3-Trabalhar com a conscientização, levando o aluno a se tornar um aprendiz mais independente e que continua observando *chunks* também fora da sala de aula .

4-Investigação da expressão *Do you know what I mean?*

Critérios DDL:	1, 2, 3, 4 e 5
Critérios EAM:	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12.
Material:	Projeção 4 no telão.
Respostas:	Como se trata de uma atividade mais aberta, não há uma única resposta. Porém, é interessante ressaltar que o resultado da pesquisa no <i>GoogleDuel</i> deixa bem claro que <i>You know what I mean</i> é bem mais usado que <i>Do you know what I mean</i> . O primeiro ocorreu 381.000 vezes e o segundo , apenas 25.300 vezes (ver Anexo 5, página 125).
Instruções:	<p>1-O professor pergunta qual <i>chunk</i> os alunos acham que é mais freqüente, <i>Do you know what I mean?</i> ou <i>You know what I mean?</i></p> <p>2- Depois da discussão, o professor vai conduzindo os alunos na descoberta de meios para procurar informações sobre linguagem em uso, com o auxílio da <i>web</i>, como mostra a Projeção 4. Os Anexos 4 e 5 mostram as páginas da <i>web</i> que foram projetadas no telão.</p> <p>3-Na aula seguinte (ou em outra data que eles próprios decidirem), os alunos compartilham as pesquisas que terão feito em casa, compartilhando as descobertas lingüísticas e as dificuldades encontradas. Neste momento, uma discussão sobre o que mudou na maneira de olhar para a linguagem também será conduzida.</p> <p>-Did you notice any changes in the way you watched the film/episode? -Were you looking for isolated words or blocks of words? -How do you think these activities can help you improve your English?</p>

Quadro 37: Atividade G

Projeção 4

- 1)- Which chunk is more frequent, Do you know what I mean? or You know what I mean? How can you find out?
- 2)- Do you think Google could help? Let's see what we could find there...
- 3)- Have you heard of GoogleDuel? It's a very simple tool we can use to compare the frequency of two items on the web.
- 4)-As you could see, there are many ways to look for information on the web.
- 5)- Special homework:

a)- Watch a DVD (with the subtitles in English!) and observe the chunks. Bring any 3 chunks you found useful. (I know you "loved the idea" and probably feel like taking notes of everything you find. But keep in mind that 3 are enough this time! You can search other chunks next time!)

b)-Search these items on the web or any other item which you are not pretty sure you know how to use. It could be anything you have just studied (maybe something you have seen on the DVD) or other words or expressions you are curious about.

When do you think we can share our findings? Next week? In two weeks from now?

Quadro 38: Projeção 4

3.7 A EAM e as atividades sugeridas

Como mencionado anteriormente, os critérios da EAM nem sempre são claramente perceptíveis nas instruções das atividades ou durante a realização das atividades em si. Com o objetivo de melhor esclarecer como cada um dos critérios se relaciona às atividades sugeridas, segue uma subseção dedicada ao assunto.

Dentre os critérios descritos por Feuerstein (1990), três são considerados fundamentais e devem fazer parte de toda e qualquer ação pedagógica que almeje possuir características de mediação. Com esta questão em mente, a primeira atividade (chamada de Pré-Atividade) foi planejada, para que as demais pudessem ser entendidas pelos alunos⁵⁴. Os três critérios fundamentais foram atendidos da seguinte maneira:

1- Critério da Intencionalidade/ Reciprocidade: O professor procura deixar claro qual é o objetivo da série de atividades que será feita. Também há a preocupação em relacionar aquelas atividades extras ao material didático adotado pela instituição (Pré-Atividade).

2- Critério do Significado: O valor da atividade está no fato de que o professor parte de uma necessidade expressada pelos alunos, que constantemente

⁵⁴ Cabe salientar que estes critérios foram atendidos diversas vezes durante as demais atividades.

pedem para que atividades com vídeos sejam feitas, e no fato de que o professor atribui a ela possibilidades de ganho lingüístico. Ou seja, existe uma maior possibilidade de que os alunos aprendam algo que é de seu interesse (Pré-Atividade).

3- Critério da Transcendência: Uma expectativa é criada em torno da relevância das atividades para a vida dos alunos (Pré-Atividade).

Quanto aos demais critérios, pode-se mencionar um exemplo de utilização para cada um deles:

4- Critério de Competência: Na Atividade B, este critério foi atendido pois, prevendo as possíveis dificuldades dos alunos, os trechos foram separados em duas partes: a primeira, em que apenas as palavras estavam faltando, e a segunda, em que as expressões estavam faltando. (Caso aparecessem todas juntas, a palavra *actually* e a expressão *in fact*, que possuem funções semelhantes, poderiam ser facilmente confundidas.) Como o objetivo era apresentar os *chunks* sendo estudados em situações de uso, e não o de testar o conhecimento dos alunos, este procedimento favorece um ambiente descontraído e traz a sensação para o aluno de que ele é capaz de realizar o que está sendo pedido.

5-Critério da Auto-Regulação e Controle do Comportamento: Este critério foi contemplado na Atividade G no momento em que o professor não define qual filme ou seriado o aluno irá escolher, nem mesmo quais *chunks* investigar. É proporcionado ao aluno controlar, de certa forma, o próprio aprendizado.

6-Critério de Planejamento de objetivos: Na mesma Atividade G, o professor sugere que e a investigação de três *chunks* já seria um número suficiente para aquela tarefa. Porém, é o aluno quem decide qual filme / seriado ele pretende assistir. Também são os alunos que decidem quanto tempo eles precisam para conseguir fazer a tarefa e que tipo de investigação conduzir na *web*. Estes procedimentos, mediados pelo professor, têm o intuito de criar no aluno a habilidade para estabelecer objetivos realistas e fazer planos para alcançar estes objetivos.

7- Critério de Desafio: Este critério está presente em várias das atividades

sugeridas, pois esta nova maneira de abordar a linguagem, usando o método indutivo, traz em si um desafio para os alunos. Com o “chapéu de pesquisador” o aluno precisa desenvolver a necessidade interior de responder aos desafios a que é exposto. Um exemplo da utilização deste critério é a Atividade E, que faz uso de linhas de concordância, e na qual o aluno precisa analisar a linguagem e descobrir os padrões de uso da palavra *anyway*.

8- Critério de Auto-modificação: A capacidade de reconhecer que os seres humanos estão em constante mudança não é uma tarefa simples. Para que o aluno seja capaz de avaliar mudanças em si próprio, se faz necessária uma boa dose de conscientização. Esta conscientização foi, de certa forma, o objetivo geral das atividades sugeridas. A Atividade G, no entanto, discute objetivamente estas questões.

9- Critério de Otimismo: Segundo Williams e Burden (1997), este critério está intrinsecamente relacionado ao Critério de Competência pois, “a menos que acreditemos que algo seja possível, não somos capazes de começar a considerar a possibilidade de alcançá-lo.”⁵⁵ Desta forma, a Atividade C foi pensada para que, apesar de lançar um desafio (“Você conhece mesmo a sua língua?”), este desafio não seja muito grande, pois caso não descubram as respostas logo de imediato, uma segunda chance é dada no momento em que as opções de respostas são mostradas. Este procedimento é simples e favorece a sensação de otimismo.

10- Critério de Compartilhamento: Este critério permeia praticamente todas as atividades. Embora não explicitado nas atividades, a EAM proporciona um ambiente de aprendizagem onde raramente o aluno está fazendo sua atividade sozinho. A interação com os demais colegas de classe é freqüente. Em pares, em trios ou em grupos, há sempre troca de informações e percepções. Outra questão que não aparece na superfície do fazer didático é a maneira como o professor distribui os

⁵⁵ Minha tradução do original: “ (...) unless we believe something is possible we cannot begin to consider how we might accomplish it.” (Williams e Burden 1997:77)

alunos nos grupos ou em pares. Sempre que possível, o procedimento ideal, segundo Feurstein (1990), seria o de colocar um aluno mais experiente trabalhando com um menos experiente. A Atividade F pode ser citada como um exemplo de atenção a este critério, uma vez que os trios (e depois todo o grupo) devem tentar descobrir as respostas para as questões sobre o uso da palavra *actually*.

11- Critério da Individualização: Este critério também é mais perceptível nas ações do professor do que na ação didática em si. Todas as vezes em que o professor aceita a opinião do aluno ou é um bom ouvinte durante a interação, ele atende ao Critério da Individualização. Quanto às atividades aqui sugeridas, o fato de ter pensado em oferecer aos alunos uma atividade que atendesse à suas necessidades (eles expressaram o desejo de trabalhar com o seriado), já significa ter pensado neste critério da mediação. Portanto, a Atividade A pode ser citada como exemplo.

12-Critério de Pertinência de Grupo: Entendido como o critério que busca proporcionar aos alunos o sentimento de pertencimento a um grupo, comunidade ou cultura (Williams e Burden ,1997). Buscou-se atender a este critério no momento em que a língua materna dos alunos foi levada em consideração (Atividade C).

Nesta subseção, procurou-se sugerir possibilidades de atividades didáticas para o aproveitamento dos resultados obtidos com as análises conduzidas, atendendo aos critérios de elaboração pré-estabelecidos.

Considerações Finais

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

Conforme dito na introdução, muitos teóricos e autores de material didático para o ensino de línguas vêm colocando o foco no ensino de *chunks* (Kay e Jones, 2000; Soars e Soars, 1998; Dellar e Hocking, 2000). Não obstante, ainda há uma certa confiança na intuição de que conhecemos a linguagem com tal profundidade que seria possível inventar exemplos de linguagem em uso (Koprowski, 2005). Pesquisas como as de Koprowski (2005), Souza (2005), Jacobi (2005) e Ferrari (2004) indicam, porém, que a falta de estudos com base em corpora resulta em um material lingüístico cujo valor pedagógico parece ser limitado e questionável.

O projeto descrito aqui teve como objetivo enfocar uma área central nesta problemática, sugerindo a complementação do material didático adotado pela instituição de ensino da qual fiz parte, tomando-se como ponto de partida a

investigação lingüística por meio de corpora.

Para tanto, a pesquisa encontrou suporte teórico na Lingüística de Corpus. A Lingüística de Corpus pode ser definida como a área da Lingüística que “se ocupa da coleta e exploração de corpora, ou conjunto de dados lingüísticos textuais, em formato legível por computador, que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística” (Berber Sardinha, 2004:3).

Além da Lingüística de Corpus, a pesquisa também inspirou-se na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1933/1989), mais especificamente adotando critérios para a elaboração de material didático com características de mediação, descritos por Feuerstein (1990).

A metodologia empregada na pesquisa consistiu da coleta de um corpus de todos os *scripts* das dez temporadas do seriado de TV *Friends* e sua posterior análise para fins de extração de padrões léxico-gramaticais que pudessem complementar o material didático. Um segundo corpus, o BNC (*British National Corpus*), também foi utilizado como corpus de referência para a validação dos padrões encontrados no corpus de estudo.

A pesquisa teve como objetivo geral sugerir a elaboração de atividades complementares ao material didático, por meio de *Data Driven Learning* e Experiência de Aprendizagem Mediada, que promovessem a conscientização dos alunos em relação ao fato de que a linguagem é composta por padrões léxico-gramaticais; ao mesmo tempo, a pesquisa teve o objetivo mais específico de promover o aprendizado de alguns padrões criteriosamente selecionados do corpus do seriado *Friends*.

As perguntas de pesquisa em relação aos corpora foram:

1) Corpus de Estudo: Quais são os padrões léxico-gramaticais mais freqüentes das palavras e expressões propostas pela atividade do livro didático a ser complementado? (*actually, anyway, eventually, basically, come to think of it, in fact, Do you know what I mean?, to be honest e in the end*)

2) Corpus de Referência: Os padrões encontrados no corpus de estudo também estão presentes no corpus de referência?

As perguntas de pesquisa em relação às atividades elaboradas foram:

3) Como o resultado da análise pode ser transformado em atividades que promovam a conscientização desses padrões?

4) As atividades elaboradas colocaram em prática os princípios teóricos e metodológicos propostos em relação aos critérios de elaboração estabelecidos?

Os resultados indicaram que a análise baseada em corpus, com o objetivo de selecionar o que é mais apropriado para a elaboração de material didático, se justifica. Muita informação pode passar despercebida quando a seleção dos *chunks* a serem ensinados é feita de maneira subjetiva e sem referência a corpora. Também corre-se o risco de se priorizar padrões que pouco ocorrem na linguagem, apresentando *chunks* cujo valor pedagógico é limitado, como argumenta Koprowski (2005), e como se pôde observar nos resultados apresentados por esta pesquisa.

Dentre esses resultados, podemos citar, por exemplo, o fato de que o livro didático oferece a fraseologia (*Do you know what I mean?*) como sendo um dos *chunks* usados para organizar o discurso. A análise deste padrão sugere que uma das fraseologias mais frequentes seria (*You know/see what I mean?*), que suprime o uso do auxiliar, e não aquela mostrada pelo livro didático, que ocorreu apenas uma vez em todo o corpus de estudo.

Em relação à escolha dos padrões léxico-gramaticais, a análise baseada em corpus permitiu selecionar o *chunk* mais apropriado de acordo com a função que se deseja exprimir, como indicaram os resultados da análise com a palavra (*actually*). Poder confiar em dados baseados em corpora permitiria ao autor do livro didático até mesmo suprimir a apresentação de (*in fact*) na mesma atividade em que a palavra (*actually*) está sendo enfocada. Optar por focar apenas (*actually*) naquele momento se justificaria, já que os itens possuem funções semelhantes, e principalmente porque (*actually*) apresentou uma frequência sete vezes mais alta que (*in fact*) nos corpora analisados.

A pesquisa possui algumas limitações. A primeira delas é que o estudo dos padrões das palavras e expressões não procurou ser conclusivo. Ainda há muita discussão sobre os significados e funções do léxico analisado. Este estudo buscou apenas sugerir alguns dos padrões mais freqüentes encontrados nos corpora analisados.

A segunda limitação refere-se ao fato de que, em nenhum momento, buscou-se sugerir a linguagem do seriado *Friends* como fonte exclusiva de linguagem. Outras fontes poderiam ter sido utilizadas, como sugere a Atividade G, que fez uso do *Google* e *GoogleDuel* para este fim.

Há vários aspectos que poderiam ser explorados em pesquisas futuras. Um deles seria a aplicação das atividades em sala de aula e a investigação sobre as reações dos alunos e a influência das atividades, no aprendizado da língua inglesa.

O trabalho aqui descrito pretende ter feito uma contribuição para a Lingüística de Corpus, mais especificamente para a área de Lingüística de Corpus e Ensino, na medida em que proporciona uma aplicação da Lingüística de Corpus e de seus procedimentos e ferramentas no ensino de Língua Inglesa.

Além disso, ao fazer uso de critérios do DDL e da EAM conjuntamente, para a elaboração e sugestão de atividades didáticas, por meio de um corpus de linguagem oral, audiovisual, espera-se ter mostrado alguns possíveis caminhos para a aproximação entre DDL e alguns princípios do Sociointeracionismo, visando a preencher uma lacuna importante na literatura.

Referências Bibliográficas

- ASTON, G. (1997). Enriching the learning environment: corpora in ELT. In: WICHMANN, A. *et al.* *Teaching and Language Corpora*. London: Longman, p.51-63.
- BARBOSA, M. E.C. (2004). *Material didático para o ensino de inglês instrumental online: uma abordagem experiencial baseada em corpus, gênero e tarefa*. Dissertação de mestrado. PUC-SP.
- BARLOW, M. (1992). Using concordance software in language teaching and research. In: SHINJO, W. *et al.* *Proceedings of the Second International Conference on Foreign Language Education and Technology*. Kasugai, Japan: LLAJ & IALL pp. 365-373.
- BERBER SARDINHA, Tony. (2000). *Linguística de corpus: histórico e problemática*. Delta, v.16, n.2.
- _____. (2004). *Linguística de Corpus*. Barueri: Manole.
- BÉRTOLI-DUTRA, P. (2002). *Explorando a linguística de corpus e letras de música na produção de atividades pedagógicas*. Dissertação de mestrado PUC-SP.
- BIBER, D.; CONRAD, S. & REPPEN, R. (1998). *Corpus Linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, H. D. (1994). *Teaching by Principles*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents. (chapter 4).

- BRUNER, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32.
- COBB, T. (1997). Is there any measurable learning from hands-on concordancing? *System*, v.25, n.3, p.301-315.
- DE BEAUGRANDE, R. (1991). *Linguistic Theory-The Discourse of Fundamental Works*. Londres: Longman.
- DELLAR, H. e HOCKING, C. (2000). *Innovations: An intermediate/ Upper Intermediate Course*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- EDGAR, R. (1995). PC is to Piaget as WWW is to Vygotsky. Disponível: <http://www.iconceptual.com/siggraph.html> .Acesso: Julho 2004.
- ELLIS, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Nova York: Oxford University Press.
- FERRARI, J. (2004). *ESP, Lingüística de Corpus e Sócio-Interacionismo na elaboração de uma unidade de um material didático para comércio exterior*. Dissertação de mestrado PUC-SP.
- FEUERSTEIN, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. In: PRESSEISEN, B. (Ed.) *Learning and thinking styles: classroom interaction*. Washington DC: National Education Association.
- FIRTH, J.R. (1957). *Papers in Linguistics – 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press.
- GOMES, C. M. A. (2002). *Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- HADLEY, G. (1999). Sensing the winds of change: an introduction to data-driven-learning. Disponível: <http://web.bham.ac.uk/johnstf/winds.htm> . Acesso em 17 de agosto de 2005.
- HALLIDAY, M. A. K. (1991). Corpus studies and probabilistic grammar. In: AIJMER, K.; ALTENBERG, B. (orgs.). *English Corpus Linguistics: studies in honour of Jan Svartvik*. Londres: Longman.
- HASSELGREN, A. (2002). Learner corpora and language testing. In: GRANGER, S. *et al.* (orgs.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- HIGGINS, J. & JOHNS, T. (1984). *Computers in Language Learning*. Reading, Ma: Addison- Wesley.
- HOEY, M. (1991). *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (2003). What's in a word? *English Teaching Professional*.

- Disponível: www.eltprofessional.com. Acesso em 15 de abril 2003.
- HUNSTON, S. & FRANCIS, G. (2000). *Pattern Grammar: a corpus driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins.
- JACOBI, C. C. B. (2005). Elaboração de atividades didáticas. Um estudo de caso: decir x hablar. *The ESpecialist*, vol.26, n.1.
- JONHS, T. (1991a). From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. *ELR Journal*, Birmingham: University of Birmingham.
- _____. (1991b). Should you be persuaded: two examples of data-driven learning. In: JOHNS, T. F. & KING, P. (eds.) *Classroom Concordancing*. Birmingham: ELR.
- KAY, S. e JONES, V. (2001). *InsideOut Upper Intermediate. Student's Book*, Oxford: Macmillan.
- KOPROWSKI, M. (2005). *Investigating the usefulness of lexical phrases in contemporary coursebooks*. *ELT Journal*, v.59, n4.
- LEE, D. Y. W. (2001). Genres, registers, text types, domains, and styles: clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. *Language Learning & Technology*, n. 3, v. 5, p. 37-72. [Disponível no site [http://www ...](http://www...) ; consultado em 21/setembro/2005]
- LEECH, G. (1991). The state of art in corpus linguistics. In: AIJMER, K.;ALTENBERG, B. (orgs.). *English Corpus Linguistics: studies in honour of Jan Svartvik*. Londres: Longman.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach: the state of ELT and a way forward*. Hove: LTP.
- _____. (1997). *Implementing the Lexical Approach: putting theory into practice*. Hove: LTP.
- _____. (2000). *Teaching Collocations: further developments in the Lexical Approach*. London: LTP.
- MONAGHAN, J. (1979). *The Neo-Firthian Tradition and its Contribution to General Linguistics*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- MORIN, E. (2003). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.
- NATION, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. (1993/2002). A Zona de Desenvolvimento Proximal: uma

- unidade psicológica revolucionária?. In: _____. *Lev Vygotsky Cientista Revolucionário*. São Paulo: Loyola, p. 71-110.
- OLIVEIRA, M. K. (2003). *Vygotsky- Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione.
- PARTINGTON, A. (1998). *Patterns and Meanings: using corpora for English language research and teaching*. Amstedã / Filadélfia: John Benjamins.
- PAWLEY, A. & SYDER, H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: native-like selection and native-like fluency. In: J. Richards & R. Schmidt (org.), *Language and communication*. London: Longman.
- PIAGET, J. (1972). Desenvolvimento e Aprendizagem. In: C.S. LAVATELLI e STENDLER (Orgs.) *Readings in Child Behaviour and Development* . NY: Harcourt.
- QUAGLIO, P. (2004). *The Language of NBC's Friends: A Comparison with face-to-face conversation*. Tese de Doutorado. Flagstaff: Northern Arizona University.
- RECKSKI, L. J. (2005). Inserindo o inesperado: uma investigação sintático-semântica de *actually* e *in fact* em um corpus de inglês contemporâneo. *The ESPecialist*, vol.26, n.1.
- SAMPSON, G. (1997). *Educating Eve: The 'language instinct' debate*. London: Cassell.
- _____. (2001). *Empirical Linguistics*. Londres: Continuum.
- SCOTT, M. (1996). *WordSmith Tools*. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, J. McH (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (1995). From Theory to Paractice. In: LEECH, G.; MYERS, G.; THOMAS, J. *Spoken English on Computer: transcription, mark-up an application*. Londres: Longman.
- _____. (1998). Naturalness in language. *ELR Journal*, Birmingham: Birmingham University Press, v.2, p.11-20.
- SOARS, L. e SOARS, J. (1998). *New Headway Upper Intermediate Student's book*. Oxford: Oxford University Press.
- SOUZA, R.C. (2004). *Dois corpora, uma tarefa. O percurso de coleta, análise e utilização de corpora eletrônicos na elaboração de uma tarefa para ensino de inglês como Língua Estrangeira*. Dissertação de mestrado PUC-SP.
- STEVENS, V. (1995). Concordancing with language learners: why? when? what?. *CAELL Journal* v.6, n.2.
- TRIBLE, C. (1997). Improvising corpora for ELT: quick and dirty ways of developing

- corpora for language teaching. In: MELIA, J.; LEWANDOWSKA- TOMASZEYK, B. (orgs.). *PALC '97 Proceeding*. Lodz, Polônia: Lodz University Press. Disponível: <http://web.archive.org/web/20040203111227/http://web.bham.ac.uk/johnstf/timconc.htm> [capturado em 07 abril. 2005]
- STUBBS, M. (1993). British traditions in text analysis. In: BAKER, M.; FRANCIS, Gill; TOGNINI-BONELLI, E. (orgs.). *Text and Technology- In honour of Jonh Sinclair*. Philadelphia / Amsterdam: John Benjamins.
- VYGOTSKY, L. S. (1933/1989). *A Formação Social da Mente*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, p.5-45.
- WILLIS, D. (1990). *The Lexical Syllabus: A new approach to language teaching*. London/ Glasgow: Collins ELT, 1990.
- _____. (1999). Grammar and lexis: a false dichotomy. *English Teaching Professional* 10, January issue.
- WILLIS, J. & Willis, D. (eds). (1996). *Challenge and change in language teaching*. Bath: Heinemann.
- WILLIS, J. (1998). Concordances in the classroom without a computer. In: TOMLINSON, B. (ed.). (1996). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1: Página 72 do livro didático

Anexo 2: Página 73 do livro didático

Anexo 3: Tabela de Normalização

Anexo 4: Página do *Google*

Anexo 5: Página do *GoogleDuel*

Anexo 6: Lista de palavra- Corpus de estudo

Anexo 7: Lista de palavra- Corpus de referência