

**Marlei Rose Renzetti Tartoni**

**A LINGUÍSTICA DE CORPUS NO ENSINO DE INGLÊS:**

**Um estudo empírico exploratório com atividades com *to* e *for***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: 3A - Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Deise Prina Dutra

**Belo Horizonte**

**Faculdade de Letras da UFMG**

**2012**

Aos meus filhos, Marcella e Michael, como inspiração, no intuito de continuar construindo nossa relação de admiração, de respeito, de trabalho, de encantamento pelo mundo, fatores que sempre permearam nosso caminho.

Ao meu marido, Marcelo, pelo resultado do apoio, da compreensão, do sonho realizado. Ao meu querido cunhado, Murilo, por suas orações e seu carinho.

À minha mãe, Leonor, e meus irmãos, Márcia, Marta e César, pela admiração que têm por mim, sentimento essencial para minha vida, e que me motiva sempre.

Ao meu pai, Onésimo, meu exemplo de vida.

## AGRADECIMENTOS

À professora Deise Prina Dutra, a quem tenho admirado desde o curso de graduação, pela sua competência aliada à tranquilidade, delicadeza e clareza quando se posiciona. Acredito que a professora Deise é uma das poucas pessoas que conseguem, suavemente, expressar seus conhecimentos de forma acessível aos diversos grupos com os quais ela interage. Agradeço especialmente pela confiança que ela depositou em mim, pela liberdade que me deu e pelos parâmetros que foi colocando no meu trabalho.

À professora Heliana Mello, que contribuiu para o desenho da minha pesquisa, ponderando, com a sua maneira elegante, firme e informada. Os seus ensinamentos sobre as possibilidades das análises com as ferramentas próprias da Linguística de Corpus cobriram um vasto escopo dentro do que eu e meus colegas de disciplina precisávamos. Suas observações críticas e sua habilidade em ouvir e analisar os fatos pertinentes aos processos que eu desenvolvia foram de suma importância para meu trabalho como pesquisadora.

À amiga e professora Bárbara, pela delicadeza aliada a competência com que ouviu e comentou, por várias vezes, os resultados dos andamentos da minha pesquisa, durante as apresentações que fiz em congressos.

À minha vice-diretora, Eliana, que entendeu meus objetivos e confiou nos procedimentos que eu realizei em sala de aula com meus alunos. Sempre disposta a ajudar, sempre com uma palavra de encorajamento e de incentivo, ela me mostrou que, sim, colegas importantes estão atentos ao nosso trabalho, mesmo quando acreditamos que ninguém se importa ou percebe os caminhos que estamos trilhando.

À minha supervisora, Maria Lúcia, incansável, corajosa, disponível, por sua presença durante os momentos em que precisei de uma professora de apoio junto aos participantes da pesquisa.

À professora Reinildes Dias, que confiou no meu trabalho baseado em gêneros textuais e escreveu o módulo de estudo que se tornou exemplo para o trabalho com os participantes desta pesquisa.

Ao colega Alan, que foi extremamente acessível quando compartilhei minhas dúvidas quanto às conclusões deste trabalho.

À revisora desta dissertação, Elza, que tanto me auxiliou na finalização deste trabalho.

Ao colega Gláucio, que sempre teve um ombro amigo e um sorriso diante das dificuldades que compartilhamos e esteve comigo em momentos de apresentação de trabalhos e reflexões sobre os rumos da pesquisa.

À Climene, querida amiga, que me ampara, mesmo de longe, como se sua presença se fizesse sentir quando eu estou rodeada de honestidade, de beleza e de compreensão.

Aos colegas da pós-graduação, por terem estado dispostos a ouvir minhas ideias e discutir rumos de trabalhos feitos em grupo, fator de importante crescimento para mim.

## RESUMO

A pesquisa descrita nesta dissertação de mestrado teve por base um estudo empírico exploratório realizado com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Estado de Minas Gerais. Foram investigadas as implicações da aplicação de atividades preparadas com recursos da Linguística de Corpus na melhoria da acuidade desses alunos. Partindo do ensino baseado em gêneros, decidiu-se focar no gênero piada e biografia. Sendo assim, foram montados corpora de pequenas dimensões com 100 textos de piadas e biografias, no total de 19.850 palavras. A partir desses corpora e da frequência das palavras contidas neles, o foco do estudo recaiu sobre os diversos usos dos itens *to* e *for*. O objetivo específico da pesquisa passou a ser a investigação de como a conscientização linguística através de linhas de concordância geradas pelos corpora poderia colaborar para o uso apropriado de construções com *to* e *for*. Os participantes da pesquisa, 36 alunos, foram divididos nos seguintes grupos: tratamento (GT) e controle (GC). Primeiramente, eles realizaram atividades de compreensão de texto, conjuntamente, e, posteriormente, produziram um texto de cada gênero textual (pré-teste). A partir desse momento, os grupos trabalharam, separadamente, com exercícios com *to* e *for*. O GT fez atividades que seguiam os princípios da abordagem movida a dados (JOHNS, 1994), baseadas em linhas de concordância; e o GC fez exercícios tradicionais baseados em definições de dicionário. Ao final do estudo empírico, os grupos reescreveram suas produções (pós-teste). As produções de todos os participantes da pesquisa foram digitalizadas e tratadas pela ferramenta *WordSmith Tools 5.0* (SCOTT, 2008), para a geração de linhas de concordância, que foram analisadas de modo quantitativo e qualitativo. Na análise qualitativa, procurou-se examinar os tipos de padrões utilizados pelos participantes de modo a avaliar o grau de acuidade mostrado por eles. A partir dessa análise, foi possível confirmar a hipótese de que os participantes do GT, tendo sido expostos a uma conscientização linguística baseada em evidências de corpora, conseguiram produzir mais combinações dentro dos padrões estudados em comparação ao GC. Concluiu-se, com esta pesquisa, que aprendizes de segunda língua podem desenvolver sua acuidade linguística na observância de padrões a partir de linhas de concordância, mesmo quando esses itens são complexos e apresentam usos variados.

## ABSTRACT

The research work described in this master thesis has been based on an exploratory empirical study put through with 9<sup>th</sup>-grade students of a public school in the state of Minas Gerais. We investigated the implications of developing activities prepared with Corpus Linguistics resources in order to improve those students' accuracy. Starting from genre-based teaching, the decision was to focus on biographies and jokes. Therefore, corpora of small dimensions were compiled with 100 texts from biographies and jokes, amounting to 19.850 words. Starting with these corpora and the frequency of the words in them, the focus of the study was on the several uses of *to* and *for*. The primary objective of this research work came out to be how linguistic awareness provided by the examination of concordance lines generated from the corpora could collaborate to the appropriate use of the structures with *to* and *for*. The participants in the research, 36 students, were divided into the following groups: treatment (TG) and control (CG). Firstly, they performed text comprehension activities, together, and later, they produced one text of each genre, as a pre-test. From this moment on, the groups worked separately with exercises on *to* and *for*. The TG performed exercises which followed the principles of data-driven-learning (JOHNS, 1994), based on concordance lines and the CG performed traditional exercises based on dictionary definitions. By the end of this empirical study, the groups rewrote their productions, as a post-test. The productions of all the participants were typed and treated by *WordSmith Tools 5.0* (SCOTT, 2008), in order to generate the concordance lines to be analyzed quantitatively and qualitatively. During the qualitative analysis we tried to assess the degree of accuracy shown by the participants. With the results of this analysis, it was possible to confirm the hypothesis that the participants in the TG, being exposed to a linguistic awareness based on corpora evidences, were able to produce more combinations within the patterns studied, when compared to the CG. It was concluded by this research work that second language learners can develop their linguistic accuracy when observing patterns in concordance lines, even when these items are complex and present different usages.

## LISTA DE FIGURAS

### 2 METODOLOGIA

Figura 1 Tela do programa <i>WordSmithTools 5.0</i> – estatísticas – 55 biografias.....	50
Figura 2 Tela do programa <i>WordSmithTools 5.0</i> – estatísticas – 45 piadas.....	51
Figura 3 Tela do programa <i>WordSmithTools 5.0</i> – estatísticas – 100 textos.....	52
Quadro 1 Gêneros textuais/palavras/tipos dos corpora de trabalho.....	53
Quadro 2 Palavras mais frequentes nos corpora de trabalho.....	53
Quadro 3 Exemplos do uso de <i>to</i> e <i>for</i> nos corpora de trabalho.....	54
Quadro 4 Fases da pesquisa anteriores ao pós-teste.....	57
Quadro 5 Parte do exercício com linhas de concordância realizado pelo GT.....	59
Quadro 6 Definições, exemplos e exercícios realizados pelo GC.....	62
Quadro 7 Fase final da pesquisa.....	63
Quadro 8 Quantidades de textos escritos pelo GT e pelo GC.....	64
Quadro 9 Palavras mais frequentes nos corpora dos participantes.....	65

### 3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Quadro 10 Ocorrências de <i>to</i> e <i>for</i> – GT.....	69
Quadro 11 Ocorrências de <i>to</i> e <i>for</i> – GC.....	69
Quadro 12 Ocorrências de <i>to</i> – piadas – GT.....	71
Quadro 13 Linhas de concordância com <i>to</i> – piadas – GT – pré-teste.....	71
Quadro 14 Linhas de concordância com <i>to</i> – piadas – GT – pós-teste.....	72
Quadro 15 Ocorrências de <i>to</i> – biografias – GT.....	73
Quadro 16 Linhas de concordância com <i>to</i> – biografias - GT – pré-teste.....	74
Quadro 17 Linhas de concordância com <i>to</i> – biografias – GT – pós-teste.....	74
Quadro 18 Ocorrências de <i>for</i> – piadas – GT.....	75
Quadro 19 Linhas de concordância com <i>for</i> – piadas – GT – pré-teste.....	75
Quadro 20 Linhas de concordância com <i>for</i> – piadas – GT – pós-teste.....	76
Quadro 21 Ocorrências de <i>for</i> – biografias – GT.....	76
Quadro 22 Linhas de concordância com <i>for</i> – biografias – GT – pós-teste.....	77
Quadro 23 Ocorrências de <i>to</i> – piadas – GC.....	78
Quadro 24 Linhas de concordância com <i>to</i> – piadas – GC – pré-teste.....	79

Quadro 25 Linhas de concordância com <i>to</i> – piadas – GC – pós-teste.....	80
Quadro 26 Ocorrências de <i>to</i> – biografias – GC.....	80
Quadro 27 Linha de concordância com <i>to</i> – biografias – GC – pré-teste.....	80
Quadro 28 Linhas de concordância com <i>to</i> – biografias – GC – pós-teste.....	80
Quadro 29 Ocorrências de <i>for</i> – piadas – GC.....	81
Quadro 30 Linhas de concordância com <i>for</i> – piadas – GT – pós-teste.....	81
Quadro 31 Ocorrências de <i>for</i> – biografias – GC.....	82
Quadro 32 Linhas de concordância com <i>for</i> – biografias – GT – pós-teste.....	83
Quadro 33 Exemplos da reprodução de padrões – GT/GC – pós-teste.....	84
Quadro 34 Padrões das linhas de concordância com <i>to</i> – GT – biografias e piadas.....	86
Quadro 35 Padrões das linhas de concordância com <i>for</i> – GT – piadas e biografias.....	87
Quadro 36 Linhas de concordância do GC – usos de <i>to</i> – piadas e biografias.....	88
Quadro 37 Linhas de concordância com padrões com <i>for</i> – GC – piadas e Biografias.....	90
Quadro 38 Julgamento das utilizações de <i>to</i> e <i>for</i> – GT/GC.....	90

## ANEXO G

Quadro 39 Linhas de concordância extraídas das 13 piadas do GT, na fase pré-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de <i>to</i> .....	153
Quadro 40 Linhas de concordância extraídas das 12 piadas do GT, na fase pós-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de <i>to</i> .....	153
Quadro 41 Linhas de concordância extraídas das 9 biografias do GT, na fase pré-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de <i>to</i> .....	154
Quadro 42 Linhas de concordância extraídas das 11 biografias do GT, na fase pós-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de <i>to</i> .....	154
Quadro 43 Linhas de concordância extraídas das 13 piadas do GT, na fase pré-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de <i>for</i> .....	154
Quadro 44 Linhas de concordância extraídas das 12 piadas do GT, na fase pós-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de <i>for</i> .....	154
Quadro 45 Linhas de concordância extraídas das 9 biografias do GT, na fase pré-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de <i>for</i> .....	154

Quadro 46 Linhas de concordância extraídas das 11 biografias do GT, na fase pós-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de <i>for</i> .....	154
--	-----

## ANEXO H

Quadro 47 Linhas de concordância extraídas das 6 piadas do GC, na fase pré-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de <i>to</i> .....	156
Quadro 48 Linhas de concordância extraídas das 7 piadas do GC, na fase pós-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de <i>to</i> .....	156
Quadro 49 Linha de concordância extraída das 6 biografias do GC, na fase pré-teste, julgada pela gramaticalidade no uso de <i>to</i> .....	156
Quadro 50 Linhas de concordância extraídas das 5 biografias do GC, na fase pós-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de <i>to</i> .....	156
Quadro 51 Linha de concordância extraída das 6 piadas do GC, na fase pré-teste, julgada pela gramaticalidade no uso de <i>for</i> .....	156
Quadro 52 Linhas de concordância extraídas das 7 piadas do GC, na fase pós-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de <i>for</i> .....	157
Quadro 53 Linhas de concordância extraídas das 6 biografias do GC, na fase pré-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de <i>for</i> .....	157
Quadro 54 Linhas de concordância extraídas das 5 biografias do GC, na fase pós-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de <i>for</i> .....	157

## ANEXO I

Quadro 55 Padrões corretos utilizados pelos participantes do GT – <i>to</i> .....	158
Quadro 56 Padrões corretos utilizados pelos participantes do GT – <i>for</i> .....	160

## ANEXO J

Quadro 57 Usos corretos de <i>to</i> apresentados pelos participantes do GC.....	162
Quadro 58 Usos corretos de <i>for</i> utilizados pelos participantes do GC.....	163

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A Orientações gerais do CBC (Currículo Básico Comum).....	104
ANEXO B Tabela com os tópicos e habilidades do CBC.....	105
ANEXO C Módulo didático exemplar .....	108
ANEXO D Módulo de pesquisa.....	130
ANEXO E Exercícios com linhas de concordância – GT.....	142
ANEXO F Exercícios com definições encontradas em dicionário – GC.....	149
ANEXO G Linhas de concordância geradas pelos corpora do GT.....	153
ANEXO H Linhas de concordância geradas pelos corpora do GC.....	156
ANEXO I Padrões apresentados e produzidos – GT.....	158
ANEXO J Usos apresentados e produzidos – GC.....	162

## CONTEÚDO DO CD-ROM<sup>1</sup>

ANEXO K Telas do *WordSmith Tools* geradas durante as análises dos corpora de trabalho e dos corpora de aprendizes

Figura 4 Lista gerada pelo programa *WordSmithTools 5.0* com as 31 palavras mais frequentes das 55 biografias escolhidas para compor o corpus de trabalho.

Figura 5 Lista gerada pelo programa *WordSmithTools 5.0* com as 31 palavras mais frequentes das 45 piadas escolhidas para compor o corpus de trabalho.

Figura 6 Lista gerada pelo programa *WordSmithTools 5.0* com as 31 palavras mais frequentes nos 100 textos (biografias e piadas) escolhidos para compor os corpora de trabalho.

Figura 7 Tela do *WordSmithTools 5.0* com as estatísticas das 13 piadas escritas pelos alunos reunidos no grupo tratamento, na fase pré-teste.

Figura 8 Tela do *WordSmithTools 5.0* com as estatísticas das 12 piadas escritas pelos alunos reunidos no grupo tratamento, na fase pós-teste.

Figura 9 Tela do *WordSmithTools 5.0* com as estatísticas das 9 biografias escritas pelos alunos reunidos no grupo tratamento, na fase pré-teste.

Figura 10 Tela do *WordSmithTools 5.0* com as estatísticas das 11 biografias escritas pelos alunos reunidos no grupo tratamento, na fase pós-teste.

---

<sup>1</sup> Anexado à contracapa desta dissertação

Figura 11 Tela do *WordSmithTools 5.0* com as estatísticas das 6 piadas escritas pelos alunos reunidos no grupo controle, na fase pré-teste.

Figura 12 Tela do *WordSmithTools 5.0* com as estatísticas das 7 piadas escritas pelos alunos reunidos no grupo controle, na fase pós-teste.

Figura 13 Tela do *WordSmithTools 5.0* com as estatísticas das 6 biografias escritas pelos alunos reunidos no grupo controle, na fase pré-teste.

Figura 14 Tela do *WordSmithTools 5.0* com as estatísticas das 5 biografias escritas pelos alunos reunidos no grupo controle, na fase pós-teste.

Figura 15 Tela do programa *WordSmithTools 5.0*, com as linhas de concordância com *to* extraídas das 13 piadas do GT, na fase pré-teste.

Figura 16 Tela do programa *WordSmithTools 5.0*, com as linhas de concordância com *for* extraídas das 13 piadas do GT, na fase pré-teste.

Figura 17 Tela do programa *WordSmithTools 5.0*, com as linhas de concordância com *to* extraídas das 12 piadas do GT, na fase pós-teste.

Figura 18 Tela do programa *WordSmithTools 5.0*, com as linhas de concordância com *for* extraídas das 12 piadas do GT, na fase pós-teste.

Figura 19 Tela do programa *WordSmithTools 5.0*, com as linhas de concordância com *to* extraídas das 9 biografias do GT, na fase pré-teste.

Figura 20 Tela do programa *WordSmithTools 5.0*, com as linhas de concordância com *for* extraídas das 9 biografias do GT, na fase pré-teste.

Figura 21 Tela do programa *WordSmithTools 5.0*, com as linhas de concordância com *to* extraídas das 11 biografias do GT, na fase pós-teste.

Figura 22 Tela do programa *WordSmithTools 5.0*, com as linhas de concordância com *for* extraídas das 11 biografias do GT, na fase pós-teste.

Figura 23 Tela do programa *WordSmithTools 5.0*, com as linhas de concordância com *to* extraídas das 6 piadas do GC, na fase pré-teste.

Figura 24 Tela do programa *WordSmithTools 5.0*, com uma linha de concordância com *for* extraída das 6 piadas do GC, na fase pré-teste.

Figura 25 Tela do programa *WordSmithTools 5.0*, com as linhas de concordância com *to* extraídas das 7 piadas do GC, na fase pós-teste.

Figura 26 Tela do programa *WordSmithTools 5.0*, com as linhas de concordância com *for* extraídas das 7 piadas do GC, na fase pós-teste.

Figura 27 Tela do programa *WordSmithTools 5.0*, com uma linha de concordância com *to* extraída das 6 biografias do GC, na fase pré-teste.

Figura 28 Tela do programa *WordSmithTools 5.0*, com as linhas de concordância com *for* extraídas das 6 biografias do GC, na fase pré-teste.

Figura 29 Tela do programa *WordSmithTools 5.0*, com as linhas de concordância com *to* extraídas das 5 biografias do GC, na fase pós-teste.

Figura 30 Tela do programa *WordSmithTools 5.0*, com as linhas de concordância com *for* extraídas das 5 biografias do GC, na fase pós-teste.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

#### **O SER HUMANO, A LINGUAGEM E A APRENDIZAGEM.....16**

1	Objetivos da pesquisa.....	21
2	Justificativa.....	22
3	Organização da dissertação.....	23

#### **CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....24**

1.1	Considerações iniciais.....	24
1.2	Os dados obtidos pela pesquisa em corpora e suas possibilidades para a observação da linguagem.....	25
1.3	As ferramentas da Linguística de Corpus e sua utilização para o ensino de línguas.....	30
1.4	O uso pedagógico de corpora de pequenas dimensões.....	34
1.5	Dos itens lexicais à aquisição da linguagem.....	36
1.6	A linguagem enquanto função social organizada em gêneros.....	39
1.7	A produção de linguagem feita pelos aprendizes e seu papel nos processos de aprendizagem.....	41

#### **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....45**

2.1	Introdução.....	45
2.2	Considerações iniciais sobre o uso das ferramenta próprias da Linguística de Corpus.....	45
2.3	Os pressupostos da proposta de trabalho e as características dos participantes.....	46
2.4	O trabalho com gêneros textuais como ponto de partida para as atividades em sala de aula de língua inglesa no estado de Minas Gerais.....	47
2.5	Os critérios para a compilação dos corpora de trabalho.....	48
2.6	Atividades realizadas pelos participantes do grupo tratamento e controle.....	56
2.7	Detalhamento dos exercícios com <i>to</i> e <i>for</i> realizados pelos participantes da pesquisa.....	58

2.8 Dos procedimentos de armazenamento das produções.....	63
---	----

### **CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS**

<b>DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>67</b>
---	-----------

3.1 Considerações iniciais.....	67
---------------------------------	----

3.2 Das ocorrências com <i>to</i> e <i>for</i> .....	68
--	----

3.3 Da análise de gramaticalidade das ocorrências de <i>to</i> e <i>for</i> nas produções dos participantes do grupo tratamento (GT).....	69
---	----

3.3.1 Das ocorrências de <i>to</i> nas produções dos participantes do grupo tratamento (GT).....	71
--	----

3.3.2 Das ocorrências de <i>for</i> nas produções dos participantes do grupo tratamento (GT).....	75
---	----

3.4 Da análise de gramaticalidade das ocorrências de <i>to</i> e <i>for</i> nas produções dos participantes do grupo controle (GC).....	78
---	----

3.4.1 Das ocorrências de <i>to</i> nas produções dos participantes do grupo controle (GC).....	78
--	----

3.4.2 Das ocorrências de <i>for</i> nas produções dos participantes do grupo controle (GC).....	81
---	----

3.5 Da análise qualitativa das ocorrências de <i>to</i> nas produções do grupo tratamento (GT).....	83
---	----

3.6 Da análise qualitativa das ocorrências de <i>for</i> nas produções do grupo tratamento (GT).....	86
--	----

3.7 Da análise qualitativa das ocorrências de <i>to</i> nas produções do grupo controle (GC).....	87
---	----

3.8 Da análise qualitativa das ocorrências de <i>for</i> nas produções do grupo controle (GC).....	89
--	----

<b>CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO.....</b>	<b>92</b>
------------------------------------	-----------

4.1 Considerações iniciais.....	92
---------------------------------	----

4.2 Pontos convergentes nos resultados da pesquisa.....	93
---	----

4.3 Pontos divergentes nos resultados da pesquisa.....	94
--	----

4.4 Considerações finais.....	96
-------------------------------	----

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....98**

**REFERÊNCIAS DOS *SITES* CITADOS.....103**

## INTRODUÇÃO

### O SER HUMANO, A LINGUAGEM E O APRENDIZADO

“Cesar is home!”<sup>2</sup>

Ao falar, o símio do filme “O planeta dos Macacos, a origem”, produziu, imediatamente, duas reações: foi reconhecido pelos outros símios como um espécime que apresentava uma característica que o elevaria à posição de líder, e provocou surpresa no pesquisador que proporcionou aquela mudança e a quem ele se dirigia naquele momento importante de tomada de decisão. A simples frase “Cesar está em casa” carregava várias implicações. A palavra *home/casa* foi apresentada como o ambiente que o símio estava naquele momento, escolhendo e prevendo certa garantia de que ali sua existência seria necessária. Do ponto de vista pragmático, a organização das palavras naquela sequência específica e a escolha de tal frase indicavam que o símio justificava, daquela forma, sua escolha entre a casa do pesquisador e aquele ambiente, optando pelo último. Durante o tempo em que Cesar viveu com o pesquisador, mesmo sendo sua inteligência superior à dos outros símios, isso não o capacitava a inserir-se na roda de interações própria dos seres humanos, devido a outros fatores que não se relacionam, somente, com a presença ou não de inteligência. No entanto, sua inteligência o capacitou a perceber a necessidade de mudança, e a procura de seu próprio espaço o levou de volta à floresta e à posição de líder da nova comunidade de símios que começava a existir. Apropriar-se da linguagem dos seres humanos, naquele momento, ainda não o capacitava a fazer parte do mundo deles, mas representava a melhor forma de comunicar-se com o pesquisador que o criou, com uma frase que se prestava ao propósito pelo qual foi construída.

Na sociedade de seres humanos, a mesma busca por espaço e a necessidade constante de troca de experiências também geram movimentos de estruturação, de acomodação, de mudança de posturas. Quando se leva em conta o nosso contexto moderno de trocas materiais e culturais, percebemos que a busca pela informação e a posterior utilização desta para construção de conhecimento faz com que a linguagem se inscreva como sistema mediador de vários discursos, já que diversos contextos propiciam atividades representadas pela linguagem

---

<sup>2</sup> O filme icônico cujo roteiro traz essa fala é “Planeta dos Macacos, a Origem”, lançado no Brasil em agosto de 2011, distribuído pela Fox Films.

que, como veículo de expressão, assume vários tipos de semioses que devem ser socialmente utilizados, como signos verbais, sons e imagens (MARCUSHI, 2010, MEURER, 2002).

Ainda nessa linha de raciocínio, Bronckart (2003) lembra, em se tratando daquela materialidade da linguagem citada no parágrafo anterior, que os signos que a formam representam os aspectos do meio físico, constituem o mundo objetivo e, dentro de um mundo social, o agir humano está condicionado, muitas vezes, às formas convencionais de realização de tarefas e à cooperação entre grupos, ainda que as características próprias de cada ser humano construam seu mundo subjetivo. Cada signo, segundo Bronckart (2003), veicula determinado significado, e declara, representa e forma a linguagem humana apresentada como produção interativa associada às atividades sociais.

O ser humano, portanto, com suas características e com aquelas que caracterizam os signos que veiculam a linguagem que ele vai aprendendo a usar, vê-se envolvido, continuamente, em uma trama de formas e funções linguísticas. Tais formas são regidas por suas leis, portanto, são semioticamente expressas, e a semiotização das relações com o meio produz representações individuais e coletivas, ao mesmo tempo em que permite que as atividades verbais e não verbais sejam estabelecidas, organizadas em discurso ou em textos, que se diversificam em gêneros, sob o efeito da mesma diversificação das atividades não verbais com as quais esses textos estão em interação (BRONCKART, 2003). Em suma, a linguagem é percebida como materialidade, como representação, e seus elementos vão ajudar a sua constituição nos seus diversos gêneros (MEURER, 2002; BRONCKART, 2003), aliados à contextualização de suas realizações.

Ficando mais proficiente e mais integrado ao meio que o envolve, o ser humano julga a pertinência das ações do outro por meio de suas avaliações sociais, e esse julgamento também o vai capacitando, de forma cognitiva e comportamental, em sua relação com o mundo (BRONCKART, 2003). Essa avaliação de caráter metalinguístico<sup>3</sup> proporciona a apropriação de critérios pelo ser humano e o dota de representações sobre si mesmo, já que produz ações específicas de linguagem (BRONCKART, 2003). Tecendo seu discurso, através da organização dos signos verbais em sequências possíveis, inteligíveis e pragmaticamente posicionadas, o ser humano vai traçando relações mais ou menos eficazes com a noção de que o ato de “comunicação é um processo de dois lados”, em que os falantes estão “constantemente estimando o conhecimento e as suposições do ouvinte”, sempre buscando as

---

<sup>3</sup> A função metalinguística é aquela que se concentra na explicação e precisão do código linguístico, analisado pelo uso do mesmo. É a linguagem sendo explicada e descrita por ela mesma.

formas, dentro da linguagem, que carreguem importância socialmente compartilhada pelos dois pólos da cadeia comunicativa (LITTLEWOOD, 1981, p. 3-6).

A prática da linguagem consiste essencialmente na prática dos diferentes gêneros de discurso em uso nas formações sociais nas quais o indivíduo se insere, atentando para as formas e as funções das estruturas que formam os textos. As representações semiotizadas do pensamento humano consciente estão pragmaticamente organizadas segundo as modalidades das práticas humanas das quais se originam, indicando diversos determinantes das ações humanas, que incluem intenções, motivos e circunstâncias externas, em um jogo constante de enriquecimento e reestruturação dos discursos narrativos (BRONCKART, 2003).

Nos seus movimentos de aquisição de formas e funções linguísticas, o ser humano deve ir percebendo similaridades entre diversas sequências linguísticas, associando seu uso à forma com a qual essas sequências se estruturam dentro dos diversos gêneros textuais. Há que se perceber, muitas vezes, que a identificação da macroestrutura textual é apenas uma das várias formas de conscientização linguística e que semelhanças linguísticas dentro de segmentos textuais podem ser analisadas mais detalhadamente. Isso significa dizer que, independente dos gêneros nos quais os diversos segmentos textuais se inscrevem, há diversas semelhanças linguísticas em relação a determinados subconjuntos de tempos verbais, de pronomes, de organizadores, dentre outros, que podem ser identificados com base em suas propriedades linguísticas (BRONCKART, 2003). Essa análise textual mais microscópica é, também, de suma importância na aquisição de formas linguísticas, e pode ter sua gênese aliada tanto às análises de construções extraídas de gêneros textuais específicos quanto à comparação entre construções extraídas de gêneros diferentes. Portanto, a partir da consideração de que a linguagem humana se estrutura na sua forma macro em gêneros textuais, mas lembrando que esses textos são tecidos pelas construções linguísticas que aliam forma e função, podemos analisar recortes de estruturas linguísticas extraídas de diversos exemplares de gêneros textuais, analisando-os e comparando-os, no sentido de perceber características próprias daqueles gêneros, ou até estabelecer semelhanças. Essas investigações, transformadas em instrumentos didáticos, podem capacitar o aprendiz de língua estrangeira a utilizar formas linguísticas com maior precisão, estando envolvidos em atividades que desenvolvam sua capacidade de análise.

O trabalho com textos de diversos gêneros é a premissa presente no Currículo Básico Comum (CBC) (DIAS, 2006), desenvolvido com o auxílio de profissionais da educação do Estado de Minas Gerais, no ano de 2003. O professor de língua estrangeira deve ser capaz de desenvolver atividades que propiciem ao aluno utilizar suas diversas habilidades dentro de

seus processos de aprendizagem. Para citar somente alguns exemplos, o aluno deve ser capaz de identificar o tema geral de um texto, a sua função comunicativa e as características básicas dos vários gêneros textuais<sup>4</sup>.

O CBC discorre sobre as quatro habilidades básicas que o aluno deve desenvolver ao aprender uma língua, quais sejam: ler, escrever, ouvir e falar. A partir delas, as competências específicas são alocadas. É interessante observar que o ensino da gramática, enquanto reconhecimento e utilização de formas e funções, deve ser contextualizado nas sequências didáticas. O aprendiz de língua estrangeira deve entender o funcionamento da língua nos seus diversos níveis, partindo do gênero e chegando nas estruturas frasais e seus componentes. O que equivale dizer que verbos, substantivos, pronomes e preposições, para citar somente alguns elementos linguísticos, precisam ser trabalhados, sempre com o suporte de textos autênticos.

Para realizar o trabalho de identificação e posterior utilização dos conceitos referentes às diversas competências e habilidades descritas no CBC, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais promoveu a criação de um *site* no qual, dentre outros itens, são encontradas atividades completas e totalmente disponibilizadas para os professores, para que sejam utilizadas da forma como lá estão ou para que sirvam de modelo para outras atividades que o professor venha a elaborar. As atividades, normalmente, trazem o texto de suporte e a competência a ser desenvolvida na sequência didática criada. Novamente, muitas dessas atividades apresentam, também, exercícios mais detalhados sobre as estruturas frasais e, ainda, sugerem continuidade das suas propostas, com atividades de produção para os alunos. O que deve ser apontado, aqui, e tem-se, dessa forma, o elemento precursor desta pesquisa, é que os desafios na montagem de tais atividades são grandes: partem da combinação da utilização de textos autênticos, passam pela conscientização linguística mais detalhada e devem culminar na solicitação de produção por parte dos alunos.

Os desafios apontados para a montagem de atividades baseadas em gêneros começam a ser vencidos com a reunião de textos de diversos gêneros, em diversas quantidades,

---

<sup>4</sup> O documento de que este parágrafo trata, o Currículo Básico Comum, é um importante suporte aos professores de educação básica de Minas Gerais, uma vez que oferece diversos elementos a partir dos quais as sequências didáticas podem ser elaboradas. O documento pode ser encontrado no *site* da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, denominado Centro de Referência Virtual do Professor do Estado de Minas Gerais, o CRV, no seguinte endereço:

[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/INDEX.ASP?ID\\_OBJETO=23967&ID\\_PAI=23967&AREA=AREA&P=T&id\\_projeto=27](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.ASP?ID_OBJETO=23967&ID_PAI=23967&AREA=AREA&P=T&id_projeto=27), clicando-se no ícone Proposta Curricular – CBC, localizado à esquerda da tela, sob o título Currículo. A relação desse *site* com esta pesquisa será detalhada nos parágrafos que se seguem. Nos anexos A e B desta dissertação podem ser vistas as recomendações gerais para a elaboração de atividades de leitura, compreensão e escrita de textos, extraídas do CBC.

compilados de fontes autênticas e, então, seus elementos formadores podem ser acessados. Grandes aliadas desse processo são as ferramentas da Linguística de Corpus, que tornam possível a extração de determinadas construções de textos autênticos de gêneros diversos. A partir desta extração, o professor e os alunos têm acesso à mostra de combinação de palavras, de acordo com suas necessidades. Berber Sardinha (2006, p 148) atesta que existe uma infinidade de padrões que são formados a partir da natureza associativa e não aleatória das palavras, “que se combinam umas às outras com graus diferentes de probabilidade”. Confirmar, entender e conseguir utilizar padrões da língua são ações que se tornaram possíveis através das análises baseadas em corpora, desenvolvidas para que estudos empíricos da linguagem sejam capazes de mostrar aos alunos que eles podem desenvolver espírito crítico na resolução de dúvidas quanto ao emprego de palavras, questionando suas intuições sobre a forma como a linguagem funciona, já que terão acesso a evidências e exemplos de uso real da língua nos achados dos corpora (BIBER et al., 1998; BERBER SARDINHA, 2004).

A utilização das ferramentas da Linguística de Corpus confere aos seus usuários o acesso à análise da linguagem dentro dos conceitos que estabelecem que “muitos traços linguísticos, embora possíveis teoricamente, não ocorrem com a mesma frequência” e, ainda, apresentam sistemas de padronização que são regulares e estão inseridos dentro de variedades diversas de textos (BERBER SARDINHA, 2004, p. 31). Essa mudança de foco do que pode ocorrer linguisticamente para o que realmente ocorre parte do pressuposto de que mesmo o falante nativo de uma língua pode apresentar uma intuição tendenciosa sobre o funcionamento dela, de forma que a investigação sobre frequência e colocações, em contrapartida a quaisquer formas intuitivas de se discorrer sobre uma língua, deve se ocupar do exame das probabilidades linguísticas, levando em conta os usos de construções apropriadas e socialmente aceitas (PARTINGTON, 1998; HUNSTON, 2002; BERBER SARDINHA, 2006). E, então, evidências extraídas de material de corpus, investigadas a partir dos conceitos de “sentido de palavras, fraseologias, sintaxe, estudos de textos, expressões idiomáticas, metáforas e uso criativo” podem ser convertidas em possibilidades pedagógicas (PARTINGTON, 1998, p.1), especialmente no ensino de uma segunda língua.

A utilidade da apresentação de diversas construções, em linhas de concordância, a aprendizes de língua, é extremamente relevante, por meio de processos metodológicos e didáticos que foram explorados durante o estudo empírico exploratório com alunos, realizado como parte desta pesquisa. As práticas anteriores mostravam pouca ênfase ao estudo e produção de gêneros, ao mesmo tempo em que os alunos careciam de confiança para empreender processos autônomos de aprendizagem, para conscientização das estruturas e sua

função na língua inglesa. A hipótese formulada para a condução desta pesquisa foi a de que, juntamente com a abordagem por gêneros textuais, a aprendizagem dirigida por dados<sup>5</sup> poderia trazer a dimensão empírica necessária ao processo de amadurecimento dos alunos. Os detalhes da metodologia utilizada, embasada por teóricos das áreas de ensino baseado em gêneros e da Linguística de Corpus serão expostos nas próximas seções.

## 1 Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa teve o objetivo de verificar se atividades com linhas de concordância extraídas de pequenos corpora contribuem para o desenvolvimento de acuidade nos alunos do ensino fundamental, quando da produção de gêneros específicos, biografias e piadas. Usou-se, como referência, trabalhos com gêneros, aprendizagem por tarefas e dirigida por dados<sup>6</sup>.

Os objetivos específicos foram:

1. Propiciar a conscientização linguística dos aprendizes quanto ao uso de *to* e *for*, através de atividades com as linhas de concordância.
2. Propiciar o aumento de acuidade linguística dos participantes na produção de textos em gêneros específicos (biografias e piadas)<sup>7</sup>.

Nesta seção, portanto, foram apresentados os objetivos da pesquisa e as questões que a nortearam. A seguir, será apresentada uma breve justificativa, que encerra a introdução a este trabalho.

---

<sup>5</sup> O conceito da aprendizagem dirigida por dados foi desenvolvido por Tim Johns (1994), referindo-se à utilização, em sala de aula, do acesso direto a dados linguísticos, de modo que o aprendiz de língua possa desenvolver sua pesquisa linguística pessoal, construindo seu conhecimento dos sentidos e dos usos das palavras e construções, formando e testando suas hipóteses, percebendo similaridades e diferenças. O papel do aluno para Johns é bastante ativo, enquanto o do professor pode ser, de forma similar àquele do aprendiz, de pesquisador e, ainda, de estimulador do processo de questionamento estabelecido através da abordagem da aprendizagem dirigida por dados.

<sup>6</sup> A forma como a aprendizagem dirigida por dados foi utilizada nesta pesquisa será detalhada no capítulo 2, que trata da metodologia.

<sup>7</sup> A dissertação tem, também, objetivos secundários que poderão ser consequências do trabalho desenvolvido. Eles são:

1. Fornecer mais material a ser postado no *site* Centro de Referência Virtual do Professor do Estado de Minas Gerais, com as devidas considerações metodológicas.
2. Contribuir para o encaminhamento de outras propostas semelhantes de experimentos em sala de aula, aliando ambas as abordagens de aprendizagem através de gêneros e dirigida por dados.

## 2 Justificativa

Os objetivos de pesquisa que foram detalhados anteriormente justificam-se a partir da premissa de que o aprendiz de uma língua estrangeira deve estar atento às oportunidades de contato com a língua-alvo, e depende, portanto, dessa atenção, para observar a recorrência de certas combinações de palavras, contando com a lembrança de outras ocasiões em que a combinação também esteve presente, na tentativa de confirmação do fato de ser ou não aquela uma expressão consagrada pelo uso (TAGNIN, 2005). Tagnin (2005) argumenta que há três níveis de convencionalidade: pragmático, semântico e sintático, que determinam a coocorrência das palavras. Em situações de aprendizado de uma segunda língua (SL) dentro das escolas, os aprendizes normalmente não contam com uma exposição à língua-alvo da forma como foram expostos quando aprenderam a sua língua materna (TSUI, 2004). Isso faz com que eles não tenham o *input* necessário para internalizar as combinações de palavras mais frequentes na SL e seus significados. Com o advento do computador e o desenvolvimento da Linguística de Corpus, a busca por expressões comumente usadas pôde ser sistematizada, uma vez que se tornou possível a construção de grandes coletâneas de textos, em formato eletrônico, compilados e organizados criteriosamente. Com isso, os textos podem ser investigados automaticamente com o uso de ferramentas computacionais que fornecem resultados de acordo com os diversos objetivos de pesquisa. Como ressaltado em Sinclair (2004, p. 295)<sup>8</sup>.

Sem o acesso a um corpus e algumas ferramentas simples para explorá-lo, esta apreciação das preferências semânticas e das prosódias somente poderia ser adquirida através de um aprendizado indutivo durante um longo período de tempo e livros de referência atuais fornecem ajuda somente sobre parâmetros semânticos extremamente óbvios e que chamam a atenção.

Textos autênticos e reunidos por gênero podem constituir material rico em construções que potencializem as possibilidades de exposição dos aprendizes à língua estrangeira. Dessa forma, esta pesquisa procurou concatenar a abordagem de ensino da língua inglesa através de gêneros textuais e a aprendizagem dirigida por dados (JOHNS, 1994), compilando-se corpora de pequenas dimensões, analisando e usando linhas de concordância geradas por ferramentas

---

<sup>8</sup> Tradução da autora para: “*Without access to a corpus and some simple tools to explore it, this appreciation of the semantic preferences and prosodies can only be acquired through inductive learning over a long period; current reference books give guidance only on the extremely striking and obvious semantic parameters*” (SINCLAIR, 2004, p. 295).

próprias da Linguística de Corpus. A metodologia utilizada, com todos os passos cumpridos pela condução da pesquisa, será detalhada no Capítulo 2 e suas seções.

### 3 Organização da dissertação

No que diz respeito à organização desta dissertação, no primeiro capítulo será apresentada uma fundamentação teórica centrada nos pressupostos da Linguística de Corpus e nas abordagens de ensino dirigidas por dados e baseadas no estudo de gêneros.

A seguir, o Capítulo 2 trará a metodologia utilizada durante a pesquisa, com o detalhamento dos passos realizados para a obtenção tanto do material apresentado aos participantes quanto dos dados gerados pela participação deles nos processos.

O Capítulo 3 apresentará uma análise dos dados obtidos através das intervenções realizadas com os participantes. Os dados foram tratados quantitativa e qualitativamente. A discussão dos resultados encerra este capítulo, apresentando as comparações que foram possíveis frente aos dados obtidos e as conclusões que se tornaram possíveis.

Para as considerações finais, os objetivos da pesquisa foram retomados, no sentido de possibilitar um panorama do que foi possível realizar com a combinação das abordagens de ensino trabalhadas durante a intervenção pedagógica e, também, refletir sobre mudanças e possibilidades diferenciadas para estudos da mesma natureza.

Todas as referências consultadas para o embasamento teórico da pesquisa encontram-se disponíveis ao final do trabalho, antes da apresentação de anexos que constituem as diversas fases da construção da pesquisa, trazendo, também, todos os dados da análise qualitativa realizada com produções de aprendizes. Imagens referentes aos resultados da utilização das ferramentas típicas da Linguística de Corpus também foram reunidas, gravadas em CD anexado a esta dissertação.

## **CAPÍTULO 1**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### 1.1 Considerações iniciais

Este capítulo discorre sobre as duas vertentes que orientaram esta pesquisa: a utilização de gêneros diversos como ponto de partida para sequências didáticas e a abordagem de aprendizagem dirigida por dados (JOHNS, 1994), preconizada pela Linguística de Corpus. A linha pela qual esta fundamentação teórica estará direcionada começará pelos pressupostos da Linguística de Corpus, pelos pontos importantes da abordagem pedagógica baseada em gêneros e, então culminará com a apresentação de alguns conceitos gerais da linguagem, da sua utilização e de seu aprendizado.

Em primeiro lugar, portanto, será feita uma ligação entre a utilização de dados obtidos pela pesquisa em corpora e as necessidades do aprendiz de língua estrangeira e serão conceitualizados os processos que envolvem o aprendiz no entendimento da língua como função social organizada em gêneros. Dessa forma, serão citados alguns dos autores que conceituam e explicam a abordagem da Linguística de Corpus e a utilização das ferramentas específicas que tornam possível o entendimento da linguagem enquanto sistema probabilístico.

Em seguida, ainda com relação à abordagem de ensino e aprendizagem dirigida pelos dados encontrados em corpora, a discussão estará voltada para o estudo experimental da linguagem e a amplitude dos dados, que passa a ser acessível a todos os agentes ligados ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem. Com essa discussão, serão levantadas, também, as ideias de alguns autores que discorrem sobre o uso pedagógico de corpora de diversos tamanhos, compilados de acordo com o uso real que será feito dos dados encontrados neles.

A ligação com o uso pedagógico de corpora de diversos tamanhos será feita de modo a trazer alguns autores que se preocupam em identificar, na produção dos alunos, o cerne de processos de aprendizagem bem sucedidos, levando-se em conta alguns dos conceitos gerais de produção e da utilização da linguagem.

Os autores que serão citados, portanto, da forma como organizada nesta fundamentação teórica, apresentaram reflexões e estudos que se mostraram de extrema importância dentro dos procedimentos metodológicos reunidos para esta pesquisa. O que se pretende fazer, então, é estabelecer a ligação possível entre as abordagens de tratamento de

textos, reunidos por gêneros, realidade atual graças às ferramentas e a abordagem da Linguística de Corpus, mostrando como o processo se faz localmente, dentro da estrutura frasal e, ainda, amplamente, dentro do texto pertencente a um gênero específico.

Um fator que permeará a exposição teórica referente ao uso descritivo e pedagógico das ferramentas da Linguística de Corpus será a nomenclatura e os recursos mais importantes utilizados por esta abordagem, de forma a traçar um paralelo entre as possibilidades das análises linguísticas realizadas e suas aplicações dentro das salas de aula de língua inglesa.

## 1.2 Os dados obtidos pela pesquisa em corpora e suas possibilidades para a observação da linguagem

A Linguística de Corpus é o ramo que promove o estudo da linguagem baseado em técnicas possibilitadas pelo computador, de forma a analisar “grandes e criteriosos conjuntos de dados de linguagem natural” (CONRAD, 2000, p. 548) ou, em outras palavras, a Linguística de Corpus é o “estudo da linguagem baseado em exemplos do uso da linguagem da vida real” (McENERY & WILSON, 1996, p. 1).

Berber Sardinha (2004, p. 3) reforça que “a Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística”. Dados linguísticos podem ser orais ou escritos e são armazenados e processados por computador; devem ser autênticos, e sua reunião deve ter um propósito específico, inclusive para a definição de seu tamanho; devem ser vastos o suficiente para serem representativos e incluírem diversos registros encontrados na língua-alvo; ou podem apresentar pequenas proporções, mais especializados, em termos da natureza dos gêneros dos textos que o compõem, a fim de responder, por exemplo, algum tipo de pergunta de pesquisa, uma hipótese e um estudo mais aprofundado<sup>9</sup> (BERBER SARDINHA, 2004).

O material do corpus deve, portanto, estar disponível em formato eletrônico. Os tipos de textos devem ser escolhidos pela sua natureza: linguagem falada ou escrita, o tipo de linguagem, formal, informal, literária ou comum, para citar alguns exemplos (SINCLAIR, 1991). Então, vantagens no acesso e na utilização da observação de itens linguísticos podem

---

<sup>9</sup> Essa afirmação de Berber Sardinha serve para corroborar aspectos metodológicos empreendidos nesta pesquisa, que dizem respeito à criação de pequenos corpora com textos de gêneros específicos, com vistas a sua utilização enquanto material de pesquisa, de acordo com as premissas da Linguística de Corpus mencionadas nesta fundamentação teórica. Detalhes quanto à forma de compilação e utilização dos corpora que geraram as atividades desta pesquisa encontram-se na seção que trata da metodologia, no capítulo 2.

ser conseguidas devido ao uso desse material, que proporciona a oportunidade de se lidar com quantidades grandes de linguagem, explorando seus contextos, de forma a redimensionar as novas investigações do uso da língua. Além disso, esse uso pode influenciar na produção de dicionários e gramáticas, na investigação de dialetos, nos estudos estilísticos e de variação de registros, e, ainda, nas áreas da linguística educacional, na produção de materiais e atividades para salas de aula (BIBER et al, 1998).

Quando Berber Sardinha (2004) citou a questão dos corpora de pequenas dimensões, que podiam atender a diversos propósitos de pesquisadores, ele se referia a corpora compilados por agentes diversos, e, obviamente, não gerais e disponíveis na rede mundial de computadores, como o *British National Corpus* e o *Coca - Corpus of Contemporary American English*<sup>10</sup>. Para os trabalhos com corpora, são utilizados programas que apresentam ferramentas de apresentação de dados linguísticos. Quando são compilados corpora para fins específicos, eles podem ser submetidos às especificações geradas por ferramentas de *software* que podem lidar com textos, como o programa *WordSmith Tools*, que é uma pacote poderoso e de fácil utilização que apresenta ferramentas úteis para estudos fraseológicos, tornando possível automatizar parte da análise linguística (ALTENBERG & GRANGER, 2001) que o usuário estiver desenvolvendo. Outras formas dessa análise linguística, possivelmente de cunho qualitativo, podem ser desenvolvidas pelos usuários do programa.

Antes de discorrer um pouco mais sobre as ferramentas que possibilitam análises com diversos corpora gerados por várias iniciativas de compilação, é interessante ressaltar essa questão da análise dos dados fornecidos. Os estudos com base em corpora possibilitam a observação e a comparação de categorias e fenômenos linguísticos que poderiam não ser encontrados em contextos mais restritos, ao se utilizar programas que processam dados presentes e estocados em computador, mostrando frequência, fraseologia e colocações (HUNSTON, 2002.). Nesse aspecto, Sinclair (1991) declara que o computador é orientado por dados, mas o usuário precisa recorrer a suas abstrações e, então, a relação entre os dados e a abstração do linguista ou usuário das ferramentas da Linguística de Corpus pode indicar uma grande área de atuação (SINCLAIR, 1991). O computador pode encontrar, selecionar e contar palavras de forma muito fácil, mas a noção do que vem a ser uma palavra é muito vaga (SINCLAIR, 1991). Os sentidos de uma palavra podem depender da companhia que ela mantém com outros vocábulos e seus diversos usos, em contextos também diversos, e as

---

<sup>10</sup> Os endereços eletrônicos para o acesso aos corpora citados são: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> e <http://corpus.byu.edu/coca/>

análises qualitativas dos dados se prestam à descrição dessas colocações, na verificação de seus formatos e de suas funções. Como chaves da natureza do texto, as palavras devem ser analisadas e a forma como elas estão distribuídas em um texto, mostradas nas listas de frequência, podem até mesmo auxiliar na própria seleção de trechos para o ensino, ampliando seu valor para a aquisição (SINCLAIR, 1991).

Qualquer tipo de intuição de como a linguagem funciona, portanto, pode não trazer a realidade das ocorrências linguísticas que são encontradas em corpora. Sabe-se que a intuição, sozinha, sem considerar as evidências extraídas de corpora, é uma forma precária ao guiar linguistas e professores, uma vez que algumas colocações, por exemplo, são fáceis de serem consideradas, mas outras, usadas pelos nativos, não são percebidas pelos aprendizes da língua e nem estão presentes nos livros didáticos (HUNSTON, 2002). Com as informações sobre frequência e com exemplos extraídos de linhas que são mostradas na tela do computador, as chamadas linhas de concordância, as análises da língua, suas descrições e, em última instância, seu ensino, se tornam mais corretos, pois são corroborados pelas evidências da língua em seus usos autênticos, procurando a análise de padrões contextuais em vez da intuição ou de evidência anedotais (BIBER et al, 1998), já que as referidas linhas de concordância trazem a palavra de busca, chamada de nóculo, posicionada no meio, apresentando porções de linguagem anteriores e posteriores a ela (O'KEEFEE & FARR, 2003).

Retomando a descrição do papel das ferramentas disponíveis em *softwares* como o já citado *WordSmithTools* e o *Antconc*<sup>11</sup>, é importante ressaltar que duas de suas características mais marcantes são a variedade de recursos que possibilitam análises de construções linguísticas e a fácil assimilação dos processos que levam a elas, já que as telas mostram o que fazer, com que dados alimentar o programa e como solicitar os formatos dos resultados de busca. As ferramentas mais utilizadas, por usuários diversos, são o sistema concordanciador (*Concord*) e a lista de palavras (*Word List*) (SCOTT, 2001). O concordanciador localiza todas as referências a uma palavra ou frase fornecida, apresentando contextos de tamanhos variáveis de cada lado delas, o que permite o exame dos itens que vêm ao seu lado, os chamados colocados (SCOTT, 2001). As listas de palavras, ordenadas por frequência ou alfabeticamente, podem ajudar a identificar, por exemplo, as características dos textos e do

---

<sup>11</sup> O programa *Antconc* está disponível para *download* na *internet* através do *site* [http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc\\_index.html](http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html).

seu gênero, as palavras mais comuns dentro de um corpus, o que pode motivar o ensino<sup>12</sup> (SCOTT, 2001) e a descrição linguística a ser realizada. Portanto, os programas disponíveis para que se possa trabalhar com quantidades grandes de textos possibilitam que o usuário seja provido de dados sistematizados da língua em uso. Através do foco em determinados itens lexicais, apresentados em linhas de concordância que trazem o entorno dos referidos itens, podem ser observadas as colocações e coligações que podem ser feitas.

De fato, a posse de uma lista de palavras gerada pelas ferramentas da Linguística de Corpus pode fornecer muitas informações úteis, ajudando o pesquisador, por exemplo, a identificar as palavras comuns a um determinado corpus e, a partir desse contato, tomar decisões sobre quais itens lexicais ensinar ou registrar no material que está desenvolvendo (SCOTT, 2001). Essa lista pode ser organizada, como já dito, pela ordem alfabética ou na ordem decrescente do número de vezes que os itens lexicais aparecem no corpus, gerando dados sobre a frequência com que elas ocorrem.

A frequência é um aspecto da linguagem sobre a qual usuários e aprendizes de línguas têm pouca consciência intuitiva. Todavia, ela exerce um papel importante quando precisamos ter conhecimento não somente sobre o que é possível, mas também sobre o que é provável, na língua-alvo (GRANGER, 2002). Apesar do perigo das generalizações, é possível afirmar que seria impossível para linguistas e aprendizes ter acesso à frequência de termos linguísticos sem o acesso aos corpora, caso o corpus considerado não fosse representativo. Isso faz com que as conclusões geradas pelo acesso aos dados de corpora sejam consideradas deduções e não fatos (HUNSTON, 2002), e devam ser comparadas com dados fornecidos por corpora gerais ou apresentar uma utilidade específica que justifique seu uso. De qualquer forma, o acesso a esse material e a organização dos dados em termos de frequência pode possibilitar o início de diversos movimentos de análise e entendimento da língua, bem como conduzir alguns processos pedagógicos.

Além da frequência simples das palavras de um corpus, outro recurso possibilitado pelas ferramentas dos programas típicos da Linguística de Corpus, já citado, é o concordanciador, que ajuda o usuário a se inteirar das prováveis combinações de palavras comumente utilizadas na língua-alvo. Para analisar, portanto, as combinações recorrentes da língua e testar sua consagração, as ferramentas usadas pela Linguística de Corpus permitem apresentar resultados linguísticos de pesquisa na forma de linhas de concordâncias, com a

---

<sup>12</sup> A utilização dos dados gerados pelos programas próprios da abordagem segundo a Linguística de Corpus no ensino de língua representa fator que será discutido com maiores detalhes em seções posteriores, já que é o ponto central desta pesquisa.

palavra de busca posicionada no centro da sentença mostrada na tela, inserida em seu contexto natural, o que a promove ao posto de palavra-chave em contexto (*KWIC – key word in context*), também chamada de nódulo. Normalmente, tanto os corpora gerais quanto os programas concordanciadores apresentam, na tela do computador, várias linhas de concordância, para que o usuário tenha acesso imediato a muitas ocorrências do item lexical explorado no momento da busca, o nódulo, como se fora uma coleção das ocorrências de uma forma de palavra, dentro de seu contexto. A palavra aparece no centro de cada linha e o contexto pode ter diversos tamanhos, de acordo com os propósitos de estudo (SINCLAIR, 1991).

Dados linguísticos, então, organizados em linhas de concordância, podem possibilitar uma abordagem da língua aliada à descoberta, dentro de movimentos empíricos de busca e entendimento do seu funcionamento, já que aqueles dados que são apresentados estão prontos para a observação ativa, mostrando ao usuário o funcionamento das combinações prováveis dentro daquela língua. Apesar de as gramáticas e os dicionários exemplificarem e explicarem como as palavras são usadas, as linhas de concordância são muito úteis, já que são usadas, normalmente, como conjuntos que apresentam muitos exemplos dos usos das palavras em questão (SCOTT, 2001). Em outras palavras, ao usuário são apresentados dados para que ele consiga, dentro das perguntas que geraram sua pesquisa, comprovações e descobertas do funcionamento da língua que ele está estudando, de forma que ele pode inteirar-se de possibilidades reais da utilização da linguagem, muitas vezes não contempladas pelas gramáticas e dicionários.

Como já exposto, percebe-se que as fontes primordiais dos dados da Linguística de Corpus são a frequência e a coocorrência de itens lexicais, responsáveis pelas “características vitais do discurso”, já que a linguagem é usada de forma padronizada dentro de suas probabilidades nos diferentes contextos, difíceis de prever até mesmo por nativos falantes da língua-alvo. Saber as convenções das variedades da língua significa conhecer essa língua e fazer uso das “escolhas necessárias e desejadas para as diversas situações”<sup>13</sup> (BERBER SARDINHA, 2010).

---

<sup>13</sup> Berber Sardinha conecta essa constatação com a organização da linguagem em gêneros textuais, que respondem pela adequação e utilização das escolhas lexicais e de discurso, frente a diversas situações. O conceito de gêneros textuais e sua utilização pedagógica será abordado em maiores detalhes na seção pertinente, já que é, também, um dos pontos metodológicos importantes no desenvolvimento desta pesquisa.

Sabe-se que o interesse nos estudos baseados em corpora, potencializado pelo surgimento dos computadores e de *softwares* especializados, pode estar mais relacionado à descrição de linguagem. Porém, seu emprego e a utilização dos dados gerados pelas já citadas ferramentas no ensino de línguas apresentam novas possibilidades pedagógicas, retomando a ênfase dos primeiros corpora, na primazia dos dados que aparecem pela observação da linguagem, dentro por meio de uma abordagem empirista (BERBER SARDINHA, 2004). É importante que o ensino se beneficie desses dados e dessa abordagem, uma vez que, para a Linguística de Corpus, a linguagem é vista como um sistema probabilístico, que pressupõe que os traços linguísticos ocorrem não porque são possíveis, mas porque há, por traz deles, uma padronização evidenciada pela repetição de colocações e coligações de palavras que ocorrem com determinada frequência (BERBER SARDINHA, 2004). Portanto, a Linguística de Corpus comprova a importância da reunião de dados linguísticos como fonte de informação e fornece respostas para atestar a não trivialidade da investigação de diversos traços linguísticos, o que jamais deve ser negado ao ensino, suscitando a exploração mais direcionada dos conceitos elaborados por autores que preconizam esse acesso, o que será realizado na próxima seção.

### 1.3 As ferramentas da Linguística de Corpus e sua utilização para o ensino de línguas

Na seção anterior, foram trabalhados alguns conceitos a respeito das possibilidades de observação do funcionamento da linguagem, que foram expandidos pela apresentação de dados gerados por programas como o *WordSmith Tools*. As ferramentas citadas foram a lista de palavras e o sistema concordanciador, que apresentam, no caso do primeiro, todas as palavras dentro de um corpus e sua frequência e, no segundo, linhas de concordância com uma palavra nóculo, ladeada por seus contextos justamente para ser analisada enquanto colocado, ou seja, como parte de combinações de palavras. O usuário pode analisar esses dados segundo suas perguntas de pesquisa; todavia, essa observação do funcionamento da linguagem com as ferramentas da Linguística de Corpus exige treinamento e conscientização sobre os benefícios das linhas de concordância como instrumentos que proporcionam acesso a um grande número de composições linguísticas ao mesmo tempo (BERBER SARDINHA, 2004), extraídas de material autêntico.

Essa preocupação com a forma e a autenticidade do material selecionado para o ensino é diferente do que muitas vezes foi observado em termos de preparação do material linguístico presente em livros didáticos. Uma vez que os materiais de ensino podem ter seu

escopo ampliado com dados mais próximos ao uso autêntico da língua, o produto do ensino de línguas sofre mudanças no sentido da reavaliação das descrições linguísticas que professores têm feito (JOHNS, 1994). Os corpora podem ser explorados para produzir as bases de materiais e metodologia dentro de uma nova abordagem (HUNSTON, 2002). Essa nova abordagem procura aproximar o mundo real da linguagem às sequências pedagógicas preparadas tanto por produtores de material quanto por professores no seu dia a dia, já que o acesso aos programas concordanciadores se encontra extremamente facilitado nos dias atuais.

Em se tratando da acessibilidade às ferramentas e do uso dos dados gerados por elas em sala de aula, e tendo-se em mente que qualquer pessoa pode ser usuária dessas ferramentas, tanto os alunos quanto os professores envolvidos nesse processo desenvolverão independência e espírito crítico, e a centralidade das ações estará nesses agentes e na sua responsabilidade pelo aprendizado (BERBER SARDINHA, 2004). As técnicas trazidas pela Linguística de Corpus podem fazer com que as rotinas de sala de aula tenham sua ênfase modificada para que o aprendizado indutivo mostre seus efeitos sobre o professor coordenador de pesquisa realizada pelo aprendiz, tendo como ponto de partida os exercícios de observação e interpretação de padrões de uso da língua (BERNARDINI, 2004).

De fato, a abordagem da Linguística de Corpus permite que milhões de palavras de textos, selecionadas de forma a capturar usos da linguagem, possam ser submetidas a concordanciadores que mostram os contextos de sua ocorrência, além de sua frequência, disponíveis ao usuário, gerando possibilidades para a democratização do acesso à língua em uso, bem como proporcionando experiências que incentivam a autonomia do aprendizado e do ensino (ASTON, 1995). Principalmente por tornar evidentes padrões de coligação das palavras devido à seleção de material que seja relevante ao aluno, a Linguística de Corpus pode colaborar com a aquisição do conhecimento que se tornar disponível para uso em situações de aprendizagem (ASTON, 1995). E sempre há que se pensar na Linguística de Corpus e na utilização de suas ferramentas como instrumentos para a utilização de material autêntico que pode ser disponibilizado aos aprendizes (BERNARDINI, 2004) para pesquisa direta, ou dados que podem ser selecionados e organizados para que eles descubram os padrões da língua através do que vem a ser chamado de “ensino dirigido por dados” (*data driven learning - DDL*), termo cunhado por Tim Johns (1994).

A abordagem do ensino dirigido por dados está pautada na eliminação de mediação<sup>14</sup> entre os dados e o usuário, de forma que o aprendiz possa ter acesso direto a eles, e se

---

<sup>14</sup> Johns (1994) utilizou o termo *middleman* quando se referiu a um agente que faz o trabalho de organizador do processo de escolha dos termos linguísticos a serem ensinados e suas definições. O professor pode, certamente,

apropriar de uma gama de usos e significados, como em uma pesquisa linguística, formando e testando hipóteses, verificando similaridades e diferenças (JOHNS, 1994). O professor pode ter um papel ativo nesse processo de aprendizagem, especialmente selecionando o material ou os termos (palavras nódulos) de pesquisa, gerando conjuntos de linhas de concordância. A escolha das linhas de concordância que vão fazer parte do material de ensino precisa ser criteriosa, mas não pode conduzir a distorções que sejam causadas pela prevalência de fatores como as concepções do professor que podem forçar a escolha das amostras de forma tendenciosa (JOHNS, 1994).

Berber Sardinha (2010) também se posiciona quanto à utilização das linhas de concordância, aquelas listagens de palavras extraídas de um corpus, ladeadas por porções dos textos em que foram encontradas através do uso do computador, atestando que elas podem ser usadas com instrumento de ensino, de modo a ser apresentadas a alunos que serão pesquisadores dos sentidos de palavras (BERBER SARDINHA, 2010), das suas combinações e das suas colocações. O professor pode elaborar exercícios com linhas de concordância, com lacunas e contextos variados, e esses exercícios podem ser considerados estimuladores para um processo de aprendizagem de linguagem que envolve a formação e o teste de hipóteses com atenção especial aos significados e aos padrões de colocações (JOHNS, 1994).

Outro aspecto relacionado à aprendizagem dirigida por dados é que os alunos são motivados a lembrar aquilo que eles descobriram por si mesmos (HUNSTON, 2002). O aprendizado dirigido por dados prevê situações em que os alunos reflitam sobre a língua a partir do estudo que eles mesmos fazem, tomando como material de trabalho as linhas de concordância (HUNSTON, 2002). O professor de língua deve ter como objetivo separar itens a serem ensinados com base nos problemas de entendimento que ele tiver detectado (HUNSTON, 2002). Já que o material selecionado apresenta as evidências de determinados padrões para que os alunos formulem hipóteses e cheguem a conclusões, entende-se que a abordagem do ensino dirigido por dados não “ensina a língua”, mas procura garantir que as atividades que formam as sequências didáticas sejam centradas nos alunos, orientadas pelo resultado e pela produção que eles farão (HUNSTON, 2002). De fato, os materiais que têm seu conteúdo influenciado pelas pesquisas em corpora mostram a língua em uso e autêntica, de forma a ser, também, selecionada pela frequência e seus diferentes registros, confiando aos

---

selecionar e construir atividades com base em achados em corpora, sendo ele mesmo um usuário dos programas. O que o autor quer salientar é que há a possibilidade de colocar o aprendiz diretamente com os dados, levando-o a construir seu arcabouço de sentidos e das formas de utilização dos termos linguísticos.

aprendizes uma exposição mais útil e, dependendo da necessidade, mais especializada, dentro das especificidades de suas necessidades (BENNET, 2010).

Uma das necessidades específicas dos aprendizes de língua estrangeira diz respeito às verificações do real uso das palavras, levando à conscientização sobre aquela língua. Como forma de solução de dúvidas relacionadas a esse emprego de palavras e sobre a conscientização sobre a língua, uma das possibilidades é a utilização, em salas de aula, dos instrumentos criados para a análise de corpora, como listas de palavras e linhas de concordâncias, estas últimas de emprego mais efetivo, já que servem de base para vários propósitos (BERBER SARDINHA, 2004). As linhas de concordância são, dessa forma, especiais na abordagem do aprendizado dirigido por dados. Elas apresentam palavras à direita e à esquerda da palavra núcleo, uma palavra-chave, mostrando combinações, colocações e porções de discurso que vão servir de material para a apreensão empírica interpretativa da língua estrangeira, já que se baseiam nos reais padrões de uso, encontrados em textos naturais, em uma consolidação de técnicas qualitativas e quantitativas possíveis devido ao uso extensivo de computadores e ferramentas (BIBER et al, 1998). A investigação de combinações de palavras em vez do foco em palavras individuais e a existência de ferramentas tornam possíveis os tratamentos de frases e colocações de maneira mais sistematizada (McENERY & WILSON, 1996).

Essa sistematização do tratamento de frases e a questão de combinação de palavras tratam da abordagem lexical, que apresenta o léxico como central no processo de análise linguística, descrevendo-o por meio de colocações ou polipalavras, o que ajuda a quebrar a separação entre léxico e gramática (HUNSTON, 2002; BERBER SARDINHA, 2004). Como já foi previamente mencionado, uma das características dos estudos baseados em corpus consiste no grande número de padrões que os corpora apresentam ao usuário. O que deve ser acrescentado como catalizador desse processo é que a fluência em uma língua está ligada ao conhecimento de vários desses padrões e, no entanto, o ensino de línguas foi realizado, por muito tempo, sem a explicitação dos mesmos. Atualmente, com a abordagem da Linguística de Corpus, as sequências didáticas dentro de sala de aula podem assumir novas dimensões, maiores e mais complexas (SINCLAIR, 2004). Estruturas gramaticais podem similarmente ser analisadas a partir de uma perspectiva de uso aplicando-se técnicas baseadas em corpus (BIBER et al, 1998) e os achados léxico-gramaticais sugerem que certas construções gramaticais devem ser ensinadas em relação aos padrões de itens lexicais (CONRAD, 2000). Além disso, os itens lexicais em destaque durante o processo de pesquisa possibilitado pela apresentação das linhas de concordância estarão relacionados com outros termos, à direita e à

esquerda, dentro da abordagem que vê as palavras como parte de colocados, em diversos contextos.

As combinações de palavras e os seus contextos estabelecem seu uso e, muitas vezes, seus sentidos. O ensino de línguas estrangeiras por muito tempo separou a forma e o(s) significado(s) de uma palavra ou estrutura linguística, já que os estudos linguísticos, por um lado, descreviam os itens linguísticos e, por outro, classificavam seu significado. Todavia, somente se houver uma real independência entre a forma e o significado é que a separação entre esses elementos é justificável, uma vez que as considerações semânticas estão intrinsecamente associadas com as escolhas gramaticais (HUNSTON, 2002; SINCLAIR, 2004) que se justificam pelos diversos caminhos escolhidos pelo falante ao tecer seu discurso. Como Partington (1998) pondera, o conhecimento aplicado pelo falante ao escolher colocações pode ser o resultado de processos de refinamento de competências, já que ele as foi construindo com as observações que fez sobre as reais ocorrências da língua.

O que a Linguística de Corpus possibilita, e seus usuários esperam, é que com o desenvolvimento do processo, as escolhas gramaticais que os aprendizes conseguirão fazer, a partir do trabalho de conscientização linguística possibilitada pelos exercícios elaborados com linhas de concordância, estejam mais espelhadas nas combinações reais lexicogramaticais encontradas em material autêntico. O trabalho do professor, como facilitador desse processo, compreende selecionar os dados, preparar exercícios e guiar os alunos na descoberta dos fenômenos linguísticos. Essa nova faceta do trabalho do professor e essa nova possibilidade dentro da Linguística de Corpus é reconhecida por alguns autores que serão listados na próxima seção.

#### 1.4 O uso pedagógico de corpora de pequenas dimensões

Nas seções anteriores, foram citados alguns autores que explicaram as ferramentas básicas da Linguística de Corpus e sua aplicação no ensino diferenciado, já que apresenta a vertente empírica do processo que elege professores e alunos ao posto de pesquisadores da língua-alvo. Os corpora gerais, disponibilizados pela rede mundial de computadores, podem ser o celeiro das linhas de concordância, que podem ser utilizadas em exercícios nas sequências didáticas realizadas em sala de aula. No entanto, para que as ocorrências linguísticas sejam investigadas enquanto possíveis representantes de determinado registro, o usuário, e no caso da pesquisa geradora desta dissertação, o professor, pode amearhar textos

em corpora de pequenas dimensões e submetê-los a trato com o programa *WordSmith Tools 5.0*<sup>15</sup>.

Então, com o uso de corpora compilados pelo professor corrobora-se o conceito de que a pedagogia no ensino de línguas deve ser desenhada para aprendizes específicos e para o ambiente em que estão inseridos, e a autenticidade dos textos reunidos para uso pode trazer efetividade no encadeamento da motivação daqueles aprendizes, na medida em que eles possam extrair elementos discursivos daqueles textos e, eventualmente, possam produzir uma resposta autêntica a eles (SEIDLHOFER, 2002). Isso equivale a dizer que os princípios gerais da linguagem devem ser aplicados localmente, e a autenticidade da linguagem deve ser corroborada pelos aprendizes. Nesse sentido, a criação de um corpus pedagógico que reúna textos cuja linguagem seja apropriada ao grupo de aprendizes poderá tornar benéfico a esses alunos o trabalho empírico com linhas de concordância (SEIDLHOFER, 2002).

A vantagem de um corpus pedagógico é que, encontrando-se itens a serem trabalhados em um texto, o corpus fornece material para as evidências contextualizadas (HUNSTON, 2002), que podem ser focadas, gerando uma melhor compreensão dos fenômenos linguísticos. Quando não se parte do ponto de partida de um corpus pedagógico, pode-se vagar por análises muito gerais sobre o uso da língua. Uma das preocupações apresentadas por Hunston (2002) diz respeito à falta de contexto dos dados gerados pelas ferramentas de análise de corpora; no entanto, quando se trabalha com corpora de pequenas dimensões, com fins pedagógicos claros, pode-se ter uma contextualização maior e uma abordagem mais voltada aos estudos de características de gêneros textuais.

Com o uso de um corpus pedagógico representante de um gênero textual específico, a centralização do processo de reconhecimento de itens lexicogramaticais, suas colocações e suas coligações, é deslocada, justamente, para as evidências trazidas pelo corpus. “O centro do conhecimento acerca da língua desloca-se do professor, do dicionário e da gramática para o corpus” (BERBER SARDINHA, 2010). Deve-se sempre ter em mente que o corpus foi compilado de forma a reunir textos autênticos, de gênero que gere sentido quanto ao uso que pode ser feito pelos aprendizes e, então, os dados linguísticos extraídos podem capacitar aqueles aprendizes a fornecer resposta com suas produções de textos, combinando a fase de conscientização sobre a língua-alvo e suas tentativas de acerto no uso de determinados itens lexicogramaticais.

---

<sup>15</sup> Como pode ser visto na metodologia da pesquisa desta dissertação, esse procedimento foi de suma importância para os trabalhos realizados pela pesquisadora/professora com os grupos de alunos escolhidos para os trabalhos.

### 1.5 Dos itens lexicais à aquisição da linguagem

Na seção anterior, foi mencionado o desafio da combinação de técnicas possibilitadas pela Linguística de Corpus que partiam da compilação de textos de gêneros específicos em corpora de pequenas dimensões e, com o uso do programa *WordSmith Tools 5.0*, continuavam através da geração de linhas de concordância com itens que possibilitassem tanto a conscientização linguística dos usuários e dos aprendizes quanto a futura utilização de combinações lexicogramaticais semelhantes em suas produções. Esse processo de se perceber usos da língua e ir capacitando-se para gerar produções que tragam esses usos, dentro de diversos contextos, é crucial para a aprendizagem de uma língua.

Sabe-se que o ser humano se capacita, linguisticamente, aliando as formas linguísticas às proposições discursivas diversas de que necessita durante sua vida e seus processos de aquisição e de aprendizagem. No meio escolar, o aprendiz vai lapidando a sua língua materna e, também, a partir de determinado nível escolar, ingressa no aprendizado de uma língua estrangeira, fator relevante na sua formação educacional (ALMEIDA FILHO, 2002), dentro dos muitos processos de formação das representações humanas, especialmente neste século 21. Os processos educacionais ligados à linguagem procuram capacitar o aprendiz a utilizar os diversos elementos linguísticos em construções que se materializem na prática das muitas atividades e contextos a que ele está exposto, de forma a consolidar suas competências discursivas. As formas e funções da língua estrangeira, trabalhadas pelo aprendiz na construção de seu discurso, estruturam diversos outros aprendizados presentes nos seus processos de comunicação e expressão. No caso da língua estrangeira, há muitos desafios quanto à consolidação e produção linguísticas, no sentido de capacitar o aprendiz para a comunicação.

Comunicar-se, portanto, ampliando o conceito exposto no parágrafo anterior, é um processo que reúne experiências de interação nas quais diversas competências vão sendo ativadas, na construção de desempenhos dentro de contextos específicos que reúnem competências linguísticas, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas (CANALE & SWAIN, 1980). Em se tratando do ensino da língua estrangeira, todos esses conhecimentos precisam ser cuidadosamente considerados no momento em que são mapeadas as competências que os aprendizes utilizarão, que devem ser levadas em conta nas preparações de sequências didáticas, dada a noção de que, dentro dos movimentos de ensinar, são necessárias a explicitação das regras e dos funcionamentos da língua estrangeira em conjunto com situações

reais de construção de significado para que as interações sociais sejam efetivas (ALMEIDA FILHO, 2002). Essa construção de significado é requisito central de um ensino que procura estabelecer situações que se caracterizem como “experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 15). Portanto, a aprendizagem envolve todo um conjunto de conhecimentos que são textuais, lexicosistêmicos e de mundo, que permitem a construção ativa do sentido do que se lê e do que se produz (CRISTÓVÃO, 2001; DIAS, 2006). Além disso, o ensino e suas preparações devem estar em consonância com esse conjunto.

Prezando pela presença das abordagens que devem permitir ao aluno ler, entender e produzir, o aprendizado de uma língua estrangeira pode ser diferenciado e desafiador quando se transforma em um processo indutivo, através do qual as formas linguísticas e suas funções estarão associadas a padrões linguísticos, em situações sociais de uso da língua. Quando essa visão da linguagem como sistema padronizado e contextualizado é aliada à abordagem de ensino pela descoberta, ela se fortalece pelos traços deixados por eventos que as pessoas experimentam, individualizados e selecionados por sua busca interessada e pelo dimensionamento do esforço de cognição aplicados a ela, armazenados em seus cérebros de forma a permitir inferências que busquem, em última instância, reconstruir sentidos continuamente (BERNARDINI, 2004; DIAS, 2006). Bernardini (2004) reforça o aspecto social envolvido no aprendizado de uma língua quando afirma que esse processo envolve o desenvolvimento ou ajuste das estruturas do conhecimento do mundo real aos esquemas apropriados à cultura da língua-alvo e a apropriação dos esquemas linguísticos que pragmaticamente representem aquelas estruturas. A autora atesta que uma vez que se disponibilizam dados com interações autênticas, escritas e faladas, são oferecidos instrumentos para que o aprendiz observe e procure adquirir pares linguísticos de forma e significado socialmente aceitos, na observação do que é “tipicamente dito em determinadas circunstâncias e como isso é tipicamente dito<sup>16</sup>” (BERNARDINI, 2004, p. 18).

Por meio de diversos contextos, percebe-se que o aprendiz de língua estrangeira precisa construir seu aprendizado, seja lendo, ouvindo, falando ou escrevendo, amparado por materiais autênticos, como uma das formas utilizadas para que possam ser conquistados os muitos desafios do ensino. Com a utilização dos pressupostos da Linguística de Corpus relatados nas seções anteriores, percebe-se que, além de se beneficiar da utilização de

---

<sup>16</sup> Tradução da autora para: “(...) *what is typically said in given circumstances, and how it is typically said* (...)” (BERNARDINI, 2004, p. 18).

materiais autênticos, essa construção de aprendizado pode ter sua materialização através de tarefas realizadas pelo aprendiz, como atividades que venham a ser desafios na utilização da língua. Essas tarefas podem ser direcionadas ao estudo de algumas estruturas da língua estrangeira de forma a buscar o crescimento da conscientização do aluno (FOTOS & ELLIS, 1999), mostrando a indissociabilidade de seu uso e de sua função comunicativa. Em outras palavras, as atividades comunicativas podem ser complementadas pela instrução com foco na forma<sup>17</sup>, capacitando o aprendiz a obter sucesso na comunicação de suas ideias de maneira mais fluente e correta (GRANGER & TRIBBLE, 1998), no desafio de fomentar sua conscientização na percepção do par indissociável formado pela forma linguística e sua função comunicativa. A escolha dessas formas, aliadas às funções que são desempenhadas quando da sua realização, pode, então, beneficiar-se das ferramentas e da abordagem da Linguística de Corpus.

Para a realização de uma tarefa de aprendizagem de língua estrangeira, podem ser utilizados diversos elementos que podem ser simples, como folhas de papel com uma atividade criada a partir de um texto e um instrumento de apoio baseado em uma lista de linhas de concordância para análise de padrão, seguida por exercícios, como frases com espaços em branco para ser completados e colunas com elementos a serem relacionados (BERBER SARDINHA, 2010). As tarefas de aprendizagem podem ser criadas com base em aspectos como modularidade, que é a divisão da tarefa em partes distintas; reaplicabilidade, que trata dos enunciados gerais que podem ser aplicados a muitos materiais; curso, no sentido da adequação ao nível dos alunos e diversos conhecimentos prévios, como aqueles conceitos que envolvem gênero, atividade social, padrão, frequência, significado, linhas de concordância, pacotes lexicais e palavras-chave (BERBER SARDINHA, 2010). O que se pretende, então, na elaboração de tarefas de aprendizagem diferenciadas com o amparo da Linguística de Corpus é que se maximizem os resultados de entendimento da língua-alvo pelo aprendiz por meio do desenvolvimento de tarefas de aprendizado mais eficientes (GRANGER, 2002).

As tarefas de aprendizagem que se beneficiam da retomada de foco no uso real da língua e do que significa aprendê-la, enquanto sistema probabilístico composto de itens lexicogramaticais que atraem mutuamente, pressupostos da Linguística de Corpus, vão compor o novo olhar sobre os elementos que fazem parte dos processos de aprendizagem. As

---

<sup>17</sup> A definição da instrução com foco na forma encontra referência no trabalho de Long & Robinson (1998) e diz respeito à alocação de recursos que permitam ao aprendiz direcionar sua atenção de modo a notar, de forma consciente, as formas da língua estrangeira que são utilizadas dentro das tarefas comunicativas.

noções do que são a língua-alvo e o aprendiz típico devem ser mudadas de forma a alterar o centro de responsabilidade, muitas vezes limitado ao professor que fornece regras e exemplos corretos que seriam imitados pelos aprendizes, para o foco do aprendizado pela descoberta, cujo parâmetro se estabelece pelo uso de habilidades indutivas dos aprendizes ao se depararem com dados reais, trazidos ao seu manuseio por ações empíricas de professores que se conscientizem tanto do potencial quanto das limitações da Linguística de Corpus (SEIDLHOFER, 2002)

Nesta seção, os autores estudados tentaram demonstrar a mudança de papéis exigida pela abordagem da Linguística de Corpus e os novos dimensionamentos dentro das elaborações de tarefas utilizadas no processo de aprendizagem em salas de ensino de língua estrangeira. A seguir, precisam ser retomados os conceitos mais amplos da linguagem organizada em textos pertencentes a gêneros específicos, o que será realizado na próxima seção.

#### 1.6 A linguagem enquanto função social organizada em gêneros

O conjunto de autores citados anteriormente discorreram sobre os novos parâmetros no ensino de língua estrangeira trazidos pela abordagem da Linguística de Corpus.

Na seção 1.3, que tratou das ferramentas utilizadas pela Linguística de Corpus, as possibilidades de geração de listas de palavras e linhas de concordância estiveram no centro da discussão sobre a observância da língua em porções que mostrassem combinações possíveis e itens lexicogramaticais encontrados nos textos. Esta dissertação traz a importância dessa análise microscópica da linguagem sem descuidar da noção de que a linguagem a que se tem acesso, no dia a dia, é organizada em gêneros textuais, arranjos e aceitos socialmente. Inclusive, nas seções 1.2 e 1.4, pode-se observar que o aspecto que influenciou a metodologia de pesquisa tem relação com o uso de corpora de pequenas dimensões, formados uniformemente com textos de gêneros específicos para que o uso das ferramentas da Linguística de Corpus produza resultados que possam ser utilizados localmente, em sala de aula, de acordo com necessidades específicas. Assim, é importante que se fale sobre o que a abordagem a partir de gêneros textuais representa no universo dos movimentos pedagógicos em salas de aula de língua estrangeira.

Quando se observa uma lista de palavras gerada por ferramentas como o *WordSmith Tools 5.0*, percebe-se que as palavras mais frequentes são artigos, preposições, verbos de ligação e itens lexicais que podem não carregar significado quando tomados isoladamente.

Porém, as combinações desses itens com outros, que são chamadas de suas colocações, já enriquecerão a abordagem que será realizada (JOHNS, 1994). As colocações de palavras, portanto, serão importantes na tomada de decisão sobre o que ensinar, sobre quais linhas de concordância gerar, a partir de que palavras núcleos e, então, a montagem das tarefas de aprendizagem começa a acontecer. Não se pode esquecer, no entanto, que as palavras podem ser descritas em termos de suas fraseologias preferidas, mas a linguagem é encontrada pelos seus usuários como sequências escritas ou faladas e não organizadas em linhas de concordância (HUNSTON, 2002). O que Hunston (2002) indica é justamente a necessidade de lembrar aos envolvidos no processo de montagem de tarefas de aprendizagem que as sequências didáticas devem incluir a organização das fraseologias em textos de diversos gêneros.

No intuito de possibilitar que a sala de aula seja, também, um local de formação de cidadãos, há que se perceber que os alunos ali reunidos precisam ter contato com gêneros diversos e apresentar bom desempenho ao lidar com eles, sendo capazes de ir acompanhando as mudanças da sociedade em que eles circulam, sabendo-se que os diversos gêneros textuais aí estão em profusão, em diversos formatos e veiculados através de vários meios (BERBER SARDINHA, 2010).

Com o advento do computador e da sua capacidade de estocagem e organização de quantidades grandes de textos, em grupos reunidos por gêneros, e na existência das ferramentas da Linguística de Corpus que investigam as estruturas utilizadas na tessitura de tais textos, podem ser realizadas pesquisas mais detalhadas no que diz respeito ao que se pode incluir nas sequências didáticas. Há uma previsão, visualizada por Conrad (2000), de que a gramática da língua inglesa deixará de ser descrita como um conjunto de blocos monolíticos para que seja substituída por descrições específicas de gêneros. Portanto, é preciso que haja integração entre o ensino da gramática e o ensino de vocabulário. Conrad (2000) percebe que a combinação dos itens dentro das estruturas da língua está muitas vezes ligada ao tipo de texto que está sendo tecido por elas. “A lexicogramática registra todas as probabilidades de escolhas de todos os itens de uma língua e se faz reger por muitos elementos, e suas modificações, mas acaba por ser estável em suas poucas opções, que respondem pela maioria das escolhas” (BERBER SARDINHA, 2010).

Na conceitualização de Biber & Conrad (2009), gêneros são as variedades de linguagem, oral ou escrita, que apresentam características linguísticas particulares associadas com propósitos comunicativos e contextos situacionais. As variedades textuais utilizam-se de palavras usadas e estruturas gramaticais, em conformidade com a forma culturalmente

esperada de construção de texto. Programas de televisão, comerciais, noticiários, aulas presenciais e virtuais, conversações espontâneas e telefonemas, discursos políticos, sermões, notas, cartas comerciais e pessoais, trabalhos escolares, mensagens de texto, artigos, editoriais, romances, bilhetes, reportagens jornalísticas, horóscopos, receitas culinárias, bulas de remédio, listas de compras, cardápios de restaurante, instruções de uso, *outdoors*, inquéritos policiais, resenhas, editais, piadas, conferências, cartas eletrônicas e bate-papo por computador (BIBER & CONRAD, 2009; MARCUSCHI, 2010) são gêneros textuais, fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social, e já que são construídos coletivamente, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas, caracterizando-se nas suas funções comunicativas, cognitivas, institucionais linguísticas e estruturais (MARCUSCHI, 2010).

O que se percebe, a partir do exposto, é que a exploração de materiais autênticos com a conscientização do uso de estruturas linguísticas apropriadas é um desafio do ensino de línguas estrangeiras e que o ensino baseado em gêneros textuais, aliado à abordagem comunicativa, tem a ganhar ao utilizar-se dos princípios da aprendizagem dirigida por dados (JOHNS, 1994). Esse é, portanto, o ponto de convergência fundamental da estruturação das tarefas de aprendizagem preconizadas por Berber Sardinha (2010) no tocante à apresentação de duas linhas de trabalho: a exploração das estruturas linguísticas presentes em textos com a geração de linhas de concordância e o estudo da linguagem organizada em gêneros, o que, em última instância, é a competência que se busca desenvolver em aprendizes de língua. As várias tarefas de aprendizagem que compõem as sequências didáticas devem incluir os momentos de produção de textos pelos aprendizes, que podem se beneficiar do estudo microscópico realizado com a ajuda da apresentação de exercícios montados com linhas de concordância.

Na próxima seção haverá a exposição de algumas ideias que lidam com esse movimento de estudo, em primeira fase, e de produção, em fases seguintes de sequências didáticas.

### 1.7 A produção de linguagem feita pelos aprendizes e seu papel nos processos de aprendizagem

Nesta seção, serão tratadas as questões que emergem de um dos papéis da abordagem comunicativa no ensino de línguas, que dizem respeito aos momentos de produção dos aprendizes. Após todas as seções anteriores que discorreram sobre o uso pedagógico de

corpora de pequenas dimensões, material fornecedor de linhas de concordância para análise por parte de aprendizes que através desse processo são incitados a desenvolver seu espírito crítico sobre as estruturas da língua que estão aprendendo, é necessário o estabelecimento do olhar sobre o que é esperado dos agentes envolvidos na aprendizagem de uma língua, visto que produzir linguagem é fator primordial e constitui um dos seus grandes desafios.

Primeiramente, deve ser observado o fator tempo de exposição à linguagem, e então, em regras gerais, percebe-se que o ambiente de sala de aula pode significar pouco no que diz respeito ao tempo ao qual o aprendiz é exposto à língua-alvo (ELLIS, 2002). No ensino da língua estrangeira, o tempo de exposição semanal compreende duas aulas de cinquenta minutos, o que faz com que os profissionais da área procurem otimizar os momentos de aprendizagem a partir de diversas tomadas de decisão. Portanto, dentro das práticas realizadas em sala de aula, tentativas pedagógicas de inserção de regras gramaticais aliadas ao encaminhamento de atividades de produção dos alunos podem apresentar fases de análise, por parte desses aprendizes, de dados advindos dos textos trabalhados, no sentido de empreender esforços para descobrir aquelas regras e construir seu repertório explícito de gramática (ELLIS, 2002). Schmidt (1995) argumenta que o senso de processamento de informação é um fator que se alia ao nível da atenção consciente e, então, o aprendizado coincide com esse processo, de forma associativa. O autor afirma, ainda, que a atenção dispensada aos diversos aspectos do *input* recebido se constitui como as implicações que devem ser observadas no aprendizado de uma segunda língua (SCHMIDT, 1995). Portanto, refletir sobre a língua e seus usos através do insumo recebido e produzir linguagem pode constituir um dos aspectos mais importantes das práticas em sala de aula de língua estrangeira.

O aprendiz precisa, então, que o insumo a ele apresentado, o *input* que ele está recebendo, seja compreendido através da saliência dos dados linguísticos que foram preparados, que devem ser adequados na sua complexidade, experienciados com frequência suficiente e devem preencher uma necessidade comunicativa (RICHARDS, 2002). Ao aliar a apresentação de grupos de linhas de concordância a atividades de produção linguística, pode-se conseguir que esse processo seja vivenciado pelos aprendizes. Nassaji (2000) pondera que através de métodos que integram a forma e a comunicação na segunda língua, a primeira emerge no processo comunicativo, de forma mais natural.

É importante que o aprendiz experimente, conscientemente, as probabilidades que as estruturas linguísticas proporcionam a ele. A experimentação do aprendiz é o resultado das tentativas de formação de hipóteses de como a língua-alvo se organiza, e é essencial para o processo de aquisição (RICHARDS, 2002). Swain (1995), *apud* Seidlhofer (2002), ressalta

que a produção dos aprendizes alarga as possibilidades de desenvolvimento, já que eles vão notando as diferenças entre o que querem dizer e o que são capazes de dizer na língua-alvo, tentando aplicar as regras e criar oportunidades para reflexões metalinguísticas, por meio do retorno recebido pelo seu desempenho, que deve ser resultado de uma reflexão consciente sobre a linguagem. Essa reflexão consciente pode ser deflagrada pela apresentação de exercícios elaborados com linguagem autêntica, conseguida através de material passível de ser analisado pelas ferramentas da Linguística de Corpus.

Através da reflexão consciente sobre o uso da linguagem que está fazendo, o aprendiz pode desenvolver processos de autoanálise de sua interlíngua, verificando os erros que cometeu. Análises de erro constituem parte de processos de averiguação do desenvolvimento da interlíngua e devem ser consideradas essenciais no desenho dos procedimentos pedagógico a fim de que o ensino que se conscientiza sobre o aprendiz apresente ganhos (GRANGER, 2002).

Os aprendizes podem experimentar a satisfação de usar a língua de forma apropriada. Com isso, devem confiar mais no material apresentado e os professores podem, amparados pelas evidências encontradas em corpora, guiar seus alunos no caminho das estruturas relevantes e possíveis de ser encontradas fora da sala de aula (BENNET, 2010), já que os exercícios baseados em linhas de concordância extraídos de corpora de falantes nativos constituem um recurso útil para que se aumente a conscientização dos alunos a respeito da complexidade estrutural e colocacional de palavras de alta frequência (ALTENBERG & GRANGER, 2001).

Além disso, através das tarefas realizadas em sala, da exploração de gêneros textuais e da escrita e reescrita de textos, os aprendizes podem melhorar sua acuidade linguística, ao usar e refletir sobre a língua estrangeira.

Dessa forma, diante do exposto, esta pesquisa apresentou, a alunos de inglês como língua estrangeira, atividades desenvolvidas a partir da abordagem por gêneros e da aprendizagem dirigida por dados, levando ao conhecimento dos participantes formas linguísticas que conseguissem propiciar melhor desempenho em tarefas de produção textual. Esse conjunto de premissas visava à instalação de procedimentos de conscientização linguística gerada pelos processos indutivos da observância das formas e funções da língua, de acordo com o uso sociocomunicativo que se faz dela.

Para que fosse possível uma comparação entre os processos citados no parágrafo anterior e outro, cujo foco estivesse dirigido à pesquisa de definições encontradas em

dicionários, esta pesquisa foi dirigida à instauração de um estudo empírico exploratório, e foram observados procedimentos metodológicos específicos que serão discriminados a seguir.

## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGIA**

#### 2.1 Introdução

Os autores consultados e citados no capítulo anterior, que constituíram a base para a fundamentação teórica desta dissertação, foram escolhidos devido ao trabalho que desenvolvem na pesquisa e conceitualização dos pressupostos da Linguística de Corpus, da aplicação de suas ferramentas para a observação de fenômenos linguísticos, na forma como os achados dessa observação podem ser utilizados em sala de aula e no que vem a ser gêneros textuais e, também, sua importância no ensino de língua estrangeira. A fundamentação teórica apresentada no capítulo 1 foi conduzida de modo a ligar as necessidades do estudo dos itens lexicogramaticais de forma microscópica, e aí as possibilidades da Linguística de Corpus se mostraram de extrema importância, sem que se perdesse a gênese dos procedimentos em corpora de pequenas dimensões, compilados com textos autênticos, de gêneros textuais específicos. Além do cuidado com a escolha dos textos que fariam parte da fonte a partir da qual as linhas de concordância seriam extraídas, o estudo e a produção de textos de gêneros específicos também fez parte dos procedimentos, e a fundamentação teórica espelhou o interesse por essa ligação importante entre o gênero, como elemento presente na comunicação humana, e o estudo sistematizado de itens criteriosamente escolhidos, com a ajuda da Linguística de Corpus. A metodologia que será apresentada neste capítulo vai discriminar todos os pontos que foram observados para que os elementos que motivaram a pesquisa estivessem presentes.

Na próxima seção, portanto, serão listadas as considerações iniciais que antecedem a apresentação detalhada de todos os procedimentos realizados durante a pesquisa.

#### 2.2 Considerações iniciais sobre o uso das ferramentas próprias da Linguística de Corpus

A combinação do uso das ferramentas relacionadas à Linguística de Corpus e o ensino comunicativo baseado em gêneros está presente no trabalho de Berber Sardinha (2006), no qual o autor apresenta um roteiro de aula criado a partir da análise de um texto com o programa *WordSmith Tools* e com atividades de compreensão do texto pelos alunos, o que resulta em uma tarefa comunicativa de escrita. O autor baseia sua proposta na confluência dos conceitos, primeiramente, de tarefa comunicativa, como prática social genuína que se

concretiza discursivamente, e, em seguida, de tarefa de apoio, como suporte para fornecer aos alunos as ferramentas linguísticas necessárias para a realização daquela tarefa comunicativa. O uso de resultados obtidos através de corpora, apresentados sob a forma de linhas de concordância, constituiu-se em uma das tarefas de apoio realizadas pelos alunos.

O que se percebe, dentro de práticas como a descrita no parágrafo anterior, é a preocupação com o desenvolvimento das capacidades autônomas, indutivas e comunicativas dos alunos, os quais, conforme Littlewood (1981), devem perceber que estão usando a linguagem dentro de um contexto social que carregue sentido, ao mesmo tempo em que procuram relacionar as formas da língua estrangeira aos seus sentidos funcionais específicos. Segundo o mesmo autor, práticas linguísticas podem ser feitas, mas os alunos devem caminhar um pouco mais ao exercitar sua capacidade de usar as formas com propósitos comunicativos (LITTLEWOOD, 1981). Além disso, as práticas com as formas linguísticas aliadas aos seus sentidos funcionais encontram na Linguística de Corpus um campo amplo, já que, com o acesso a materiais autênticos e a análise das ocorrências linguísticas encontradas, podem proporcionar a descoberta indutiva, mostrando a ligação entre as funções da linguagem e suas formas (JOHNS, 1994).

Atividades de aprendizagem de língua estrangeira podem ter o suporte de um texto de um gênero específico para que os alunos trabalhem seus conhecimentos sobre textualidade, continuidade temática e tipos de texto, aliado às habilidades e competências específicas linguísticas, estratégicas e sociolinguísticas. Posteriormente, podem demonstrar essas habilidades e competências no cumprimento das atividades que visam ao uso da língua em situações reais e significativas de comunicação escrita e oral, de forma que o aluno não repita simplesmente a regra gramatical, mas saiba usá-la nos seus processos de compreensão e produção (DIAS, 2006). O texto com material autêntico, então, pode ser o elemento a partir do qual as atividades de aprendizagem devem ser organizadas, propiciando ações pedagógicas que permitam aos alunos exercitar seus conhecimentos de mundo, estratégicos, textuais e lexicosistêmicos (DIAS, 2006). Portanto, a sequência metodológica elaborada por esta pesquisa escolheu e reuniu textos em corpora de trabalho e, posteriormente, propôs atividades com foco direcionado para as características textuais e formais encontradas naquele material, como será detalhado a seguir.

### 2.3 Os pressupostos da proposta de trabalho e as características dos participantes

Os trabalhos realizados durante esta pesquisa de mestrado foram planejados e consolidados por meio da conjunção de teorias e propostas pedagógicas aliadas à utilização das ferramentas típicas da Linguística de Corpus. O grande interesse era de mostrar a utilização, dentro de sala de aula, de dados gerados pela reunião de muitos textos autênticos em corpora de pequenas dimensões, mostrados pelas telas de programas como o *AntConc* e o *WordSmith Tools 5.0*. Esses programas, dentre outras possibilidades, listam todas as palavras contidas em pasta eletrônica composta de textos autênticos, um corpus. Além disso, fornecem linhas de concordância em que determinadas palavras, escolhidas pelo pesquisador e nomeadas nóculo, são apresentadas ladeadas por seus contextos. Esse é um material rico para ser apresentado aos alunos, já que representa o uso real de diversas escolhas lexicogramaticais. Essas linhas de concordância, geradas a partir de corpora, teve sua apresentação, em sala de aula, vinculada às propostas pedagógicas da escola e do sistema educacional em que os alunos participantes da pesquisa estavam inseridos.

Os participantes desta pesquisa estavam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual de médio porte em Belo Horizonte. A pesquisadora era professora desses alunos e promoveu momentos de observação participante, durante o estudo empírico exploratório, devido ao teor de mudança planejada nas práticas e nas suas consequentes melhoras, tomadas por decisões criticamente informadas (NUNAN, 1994). A pesquisadora era professora desses alunos desde o 7º ano. Portanto, 2011 representava, para ela, o terceiro ano seguido com a maioria daqueles alunos. A turma contava com 36 alunos, 17 meninas e 19 meninos, com idades variando entre 13 e 16 anos, de classe média baixa. Os 36 alunos foram convidados a participar das atividades, que não alteraram nem a dinâmica nem as sequências das aulas e, principalmente, seguiram a proposta de trabalho da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Essa proposta será brevemente exposta, a seguir, no intuito de justificar a compilação dos corpora de trabalho utilizados.

#### 2.4 O trabalho com gêneros textuais como ponto de partida para as atividades em sala de aula de língua inglesa no estado de Minas Gerais

A proposta pedagógica norteadora das atividades de ensino e aprendizagem realizadas durante as aulas de inglês nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais identifica, como ponto de partida, um texto de um determinado gênero, para que a utilização social dos diversos textos e o conhecimento linguístico possam consolidar diversas aprendizagens. Os

alunos, portanto, precisam ser expostos a variedades de textos autênticos, de diversos gêneros, que forneçam material para análises pertinentes da língua e de seu uso.

O primeiro ponto observado, quando da elaboração do projeto que se transformou nesta pesquisa, foi a presença de propostas de trabalho postadas no *site* da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, o Centro de Referência Virtual do Professor. Aquelas propostas seguem as premissas do CBC<sup>18</sup>, que é o Currículo Básico Comum às escolas do Estado de Minas Gerais, que traz uma lista abrangente de habilidades e competências linguísticas a serem desenvolvidas pelos alunos a partir da exposição a situações de aprendizagem que prezem pela escolha de gêneros textuais. Escolheu-se o *site* Centro de Referência Virtual do Professor, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, como ponto de partida desta pesquisa, por ele oferecer uma rica gama de atividades a todos os professores do estado. O *site* é alimentado mensalmente com atividades postadas na seção Sistema de Trocas de Recursos Pedagógicos.

Dentre várias possibilidades, a escolha feita recaiu sobre um módulo de estudo, que é um documento em que se encontram várias atividades de leitura, compreensão de texto e análise linguística. O módulo do CRV escolhido como modelo para o trabalho inicial com os alunos que fizeram parte desta pesquisa contém um texto do gênero fábula, outro do gênero biografia, um terceiro do gênero piada e o quarto e último, do gênero conto. O módulo contempla a compreensão de cada texto e dos elementos que o caracterizam como exemplar daquele gênero e, ainda, inclui a análise linguística das construções frasais, que no caso desse módulo pedagógico, apresentavam uma revisão dos verbos em diversos tempos do passado e um estudo do uso de sufixos. O módulo, na íntegra, está reproduzido no Anexo C.

Tomando-se como exemplo o módulo didático extraído do CRV, o próximo passo foi o planejamento de atividades complementares, fazendo uso de metodologias próprias da Linguística de Corpus para que pudessem ser mostradas algumas das possibilidades de seus usos dentro de sala de aula.

## 2.5 Os critérios para a compilação dos corpora de trabalho

---

<sup>18</sup> Conforme já mencionado anteriormente, uma cópia do CBC pode ser encontrada no endereço eletrônico [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/INDEX.ASP?ID\\_OBJETO=23967&ID\\_PAI=23967&AREA=AREA&P=T&id\\_projeto=27](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.ASP?ID_OBJETO=23967&ID_PAI=23967&AREA=AREA&P=T&id_projeto=27), clicando-se no ícone Proposta Curricular – CBC, localizado à esquerda da tela, sob o título Currículo (CBC, 2006). Uma pequena parte dos parâmetros da proposta do CBC encontra-se nos Anexos A e B.

O módulo didático que se tornou exemplo para esta pesquisa, doravante chamado de módulo exemplar, continha quatro textos de gêneros diferentes. Devido às restrições de tempo para o andamento das fases desta pesquisa, foram escolhidos apenas dois gêneros, biografia e piada, para fazerem parte do módulo de pesquisa<sup>19</sup> criado para as atividades desenvolvidas pelos alunos durante a primeira fase.

Com o intuito de escolher uma biografia e uma piada para fazer parte do módulo de pesquisa e já pensando na posterior necessidade do uso de linhas de concordância para exercícios, foram selecionados vários textos que, compilados, formaram os dois (2) corpora de trabalho. Através de buscas realizadas em diversos *sites* na *internet*, a escolha final foi feita por biografias e piadas que tivessem sido escritas com construções diversas do tempo passado, para que a professora/pesquisadora pudesse, como objetivo das aulas que se seguiriam, prover mais *input* com esse tempo verbal estudado pelos alunos no ano anterior<sup>20</sup>. Em uma pasta eletrônica foram reunidos 45 textos que continham piadas, salvos em formato de bloco de texto (extensão .txt). O mesmo procedimento foi realizado com 55 biografias, salvas, também, em extensão .txt, o que tornou as pastas eletrônicas passíveis de análise, portanto, com qualquer uma das ferramentas *AntConc* ou *WordSmith Tools 5.0*. Com essas ferramentas, foram geradas listas de palavras que dessem pistas importantes sobre construções linguísticas próprias dos gêneros ou que eram facilitadoras de sua escrita e de linhas de concordâncias com os nódulos lexicais escolhidos para o trabalho com os alunos. Portanto, os corpora contavam com 100 textos, sendo 55 biografias e 45 piadas.

Com a utilização do programa *WordSmith Tools 5.0*, foi possível acessar todos os dados contidos nos corpora, em um primeiro momento, a quantidade de palavras presente em cada um deles e no conjunto dos dois, e a lista de palavras organizada por frequência, de forma decrescente. Através de outra tela do programa, gerada na requisição das estatísticas referentes ao corpus em estudo, pôde-se ter acesso aos números totais das palavras presentes e, ainda, dos tipos diferentes de palavras. A Figura 1 mostra a tela com as estatísticas do corpus compilado com as biografias:

---

<sup>19</sup> O módulo de pesquisa está reproduzido, na íntegra, no Anexo D.

<sup>20</sup> Os *sites* que forneceram as piadas e as biografias que, compiladas, formaram os corpora de trabalho, foram, respectivamente:

<http://www.ahajokes.com/ani002.html>

<http://www.biography-center.com/>

	N	Overall	1	2	3	4	5
text file		Overall	Actor - Jackie Chan.txt	Actor - Johnny Depp.txt	Artist - Jan van Erich.txt	Artist - John Trumbull.txt	Artist - Joseph Wilton.txt
file size		118,248	2,083	1,721	1,889	2,705	2,480
tokens (running words) in text		19,850	385	308	331	441	406
tokens used for word list		19,452	382	303	326	436	406
sum of entries							
types (distinct words)		4,134	200	176	167	224	234
type/token ratio (TTR)		21.25	52.36	58.09	51.23	51.38	57.64
standardised TTR							
standardised TTR std.dev.							
standardised TTR basis		1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
mean word length (in characters)		4.78	4.26	4.40	4.55	4.98	4.93
word length std.dev.		2.58	2.26	2.14	2.36	2.79	2.59
sentences		1,167	20	20	16	26	25
mean (in words)		16.67	19.10	15.15	20.38	16.77	17.66
std.dev.		8.50	7.36	8.36	8.80	8.89	6.56
paragraphs		55	1	1	1	1	1
mean (in words)		353.67	382.00	303.00	326.00	436.00	406.00
std.dev.		137.60					
headings							
mean (in words)							
std.dev.							
sections		55	1	1	1	1	1
mean (in words)		353.67	382.00	303.00	326.00	436.00	406.00
std.dev.		137.60					
numbers removed		398	3	5	5	5	2
stoplist tokens removed							
stoplist types removed							
1-letter words		617	24	15	1	12	9
2-letter words		3,347	63	40	60	84	66
3-letter words		4,025	78	59	89	81	92

Figura 1: Tela do programa *WordSmithTools* com as estatísticas geradas pela análise das 55 biografias escolhidas para compor o corpus de trabalho

A partir do corpus compilado com as piadas, o mesmo procedimento pôde ser realizado e a Figura 2 representa o resultado da busca possibilitada pelo programa *WordSmithTools 5.0*.

	N	Overall	1	2	3	4	5	6
text file		Overall	20 dollar bill.txt	conditioning.txt	Albert.txt	shoes.txt	baseball in heaven.txt	Big sale.txt
file size		26,725	329	550	388	1,051	1,028	602
tokens (running words) in text		4,841	61	99	63	193	182	123
tokens used for word list		4,825	59	99	63	193	181	121
sum of entries								
types (distinct words)		1,248	47	68	47	128	108	74
type/token ratio (TTR)		25.87	79.66	68.69	74.60	66.32	59.67	61.16
standardised TTR								
standardised TTR std.dev.								
standardised TTR basis		1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
mean word length (in characters)		4.12	3.93	4.27	4.63	4.16	4.20	3.64
word length std.dev.		2.01	2.22	2.51	2.40	1.90	1.88	1.66
sentences		376	4	6	4	9	20	7
mean (in words)		12.83	14.75	16.50	15.75	21.44	9.05	17.29
std.dev.		8.02	9.67	9.57	4.35	13.41	6.58	10.19
paragraphs		45	1	1	1	1	1	1
mean (in words)		107.22	59.00	99.00	63.00	193.00	181.00	121.00
std.dev.		49.83						
headings								
mean (in words)								
std.dev.								
sections		45	1	1	1	1	1	1
mean (in words)		107.22	59.00	99.00	63.00	193.00	181.00	121.00
std.dev.		49.83						
numbers removed		17	2				1	2
stoplist tokens removed								
stoplist types removed								
1-letter words		193	7	5	4	4	3	4
2-letter words		718	14	19	6	28	32	27
3-letter words		1,313	7	23	15	56	36	38

Figura 2: Tela do programa *WordSmithTools 5.0* com as estatísticas geradas pela análise das 45 piadas escolhidas para compor o corpus de trabalho

O programa *WordSmith Tools 5.0* também pôde ser alimentado com os dois corpora de trabalho juntos: o primeiro com as 55 biografias e o outro com 45 piadas. A tela gerada por esse terceiro acesso pode ser vista na Figura 3:

	N	Overall	1	2	3	4	5	6
text file	Overall	20 dollar bill.txt	conditioning.tx	Albert.txt	ator shoes	baseball in heaven.tx	Big sale.txt	Blind man
file size	144,973	329	550	388	1,051	1,028	602	
tokens (running words) in text	24,691	61	99	63	193	182	123	
tokens used for word list	24,277	59	99	63	193	181	121	
sum of entries								
types (distinct words)	4,776	47	68	47	128	108	74	
type/token ratio (TTR)	19.67	79.66	68.69	74.60	66.32	59.67	61.16	60
standardised TTR								
standardised TTR std.dev.								
standardised TTR basis	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
mean word length (in characters)	4.65	3.93	4.27	4.63	4.16	4.20	3.64	3
word length std.dev.	2.49	2.22	2.51	2.40	1.90	1.88	1.66	1
sentences	1,543	4	6	4	9	20	7	
mean (in words)	15.74	14.75	16.50	15.75	21.44	9.05	17.29	15
std.dev.	8.54	9.67	9.57	4.35	13.41	6.58	10.19	9
paragraphs	100	1	1	1	1	1	1	
mean (in words)	242.77	59.00	99.00	63.00	193.00	181.00	121.00	76
std.dev.	163.14							
headings								
mean (in words)								
std.dev.								
sections	100	1	1	1	1	1	1	
mean (in words)	242.77	59.00	99.00	63.00	193.00	181.00	121.00	76
std.dev.	163.14							
numbers removed	415	2				1	2	
stoplist tokens removed								
stoplist types removed								
1-letter words	810	7	5	4	4	3	4	
2-letter words	4,065	14	19	6	28	32	27	
3-letter words	5,338	7	23	15	56	36	38	

Figura 3: Tela do programa *WordSmithTools 5.0* com as estatísticas geradas pela análise dos 100 textos (biografias e piadas) dos corpora de trabalho

Dessa forma, um quadro pôde ser elaborado, com a quantidade de textos, a quantidade total de palavras nesse texto, chamadas *tokens*, e a quantidade de palavras distintas, chamadas *types*:

Biografias	Piadas	Total
55 textos	45 textos	100 textos
19.850 <i>tokens</i> (palavras)	4.841 <i>tokens</i>	24.691 <i>tokens</i>
4.134 <i>types</i> (tipos)	1.248 <i>types</i>	4.776 <i>types</i>

Quadro 1: Gêneros textuais/palavras/tipos dos corpora de trabalho

Tomando como ponto de partida as palavras mais frequentes nos dois corpora, o trabalho, a partir do momento em que os corpora estavam formados, era identificar palavras

que representassem desafios de aprendizagem da língua inglesa e, ao mesmo tempo, estivessem no centro de construções que facilitassem a escrita de textos dos gêneros que estavam sendo estudados. Os alunos faziam produções textuais, uma biografia e uma piada, como parte da pesquisa. Isso envolveria um pré-teste, o trabalho complementar com linhas de concordância e a reescrita das biografias e piadas. A escrita dos gêneros textuais descritos constituiu-se uma das tarefas realizadas em sala, que implicava em se expressar na língua estrangeira, tendo um propósito comunicativo, ao mesmo tempo em que significava que os participantes dirigissem sua atenção às formas linguísticas estudadas (NASSAJI, 2000). Portanto, a escolha dos itens lexicais que norteariam o estudo complementar precisava ser realizada de forma a representar ganho tanto no aspecto estrutural da língua quanto no uso e reconhecimento dos propósitos dos gêneros textuais biografia e piada.

Com a ajuda do programa *WordSmith Tools 5.0*, as palavras mais frequentes foram identificadas, sendo elas:

Posição	Palavra	Ocorrência	Posição	Palavra	Ocorrência
1	The	1512	26	But	85
2	And	711	27	Had	85
3	Of	704	28	By	83
4	In	687	29	Be	81
5	To	670	30	First	80
6	A	586	31	Would	79
7	He	560	32	Were	72
8	Was	472	33	Later	69
9	His	439	34	Said	69
10	#	415	35	I	68
11	That	232	36	S	66
12	For	219	37	Him	63
13	As	185	38	This	63
14	On	173	39	When	63
15	is	172	40	After	62
16	With	172	41	Which	62
17	At	151	42	Born	61
18	She	139	43	Became	60
19	Her	129	44	Years	59
20	It	115	45	Work	58
21	From	108	46	There	54
22	Na	107	47	Has	49
23	One	90	48	They	49
24	You	90	49	Two	48
25	Who	86	50	Into	47

Quadro 2: Quantidades das ocorrências das 50 palavras mais frequentes encontradas nos corpora de trabalho, compostos por 55 biografias e 45 piadas

O que pode ser observado, a partir da lista completa e dessa lista, em particular com 50 palavras, foi que a quantidade de cada palavra decresce drasticamente, começando com o artigo *the*, com 1512 ocorrências e chegando a *into*, com 47 ocorrências. Entre esses dois itens lexicais, foram encontrados artigos, preposições, pronomes e diversos tipos de conectores. Ao olhar para essa lista procurando elementos que pudessem ser utilizados como ponto de partida para exercícios com linhas de concordância, verificou-se que itens como verbos (e.g. *had*, *be* e *would*), pronomes (e.g. *he*, *you* e *she*), artigos (*the* e *a*), se apresentaram dentre os 50 mais frequentes, mas, talvez, tomados como palavras nódulo, não fossem representar desafio de aprendizagem.

Efetuada-se uma busca nas linhas de concordância geradas pelo programa com os primeiros 30 itens mais frequentes, a presença de construções com os itens *to* e *for* sinalizaram com inúmeras possibilidades, já que são estruturas, por vezes, similares, mas ocorrem em contextos diferentes e muitas vezes cumprem funções também diferentes. A análise que pode dar conta dessas diferenças deve ir além da gramática tradicional (BIBER et al, 1998). O uso desses dois itens pode levar a certos equívocos por parte do aprendiz, uma vez que algumas colocações realizadas por eles são de fácil apreensão e outras não, conforme pode ser observado no seguinte quadro, que traz exemplos extraídos dos corpora de trabalho:

<b>Linhas de Concordância</b>	<b>Análise</b>
<i>...offered him an introduction to his future profession...</i>	<i>To</i> utilizado como preposição aliada ao substantivo <i>introduction/introdução</i> .
<i>... the wreckage, one hunter said to the other, "Do you know..."</i>	<i>To</i> utilizado como preposição aliada ao verbo <i>said/dizer</i> .
<i>...made all the sense in the world to me." That approach also...</i>	<i>To</i> utilizado como preposição definindo o ponto de vista do falante.
<i>... good news and some bad news for you. Which do you want to...</i>	<i>For</i> utilizado para definir quem é afetado pela situação.
<i>...section, the little girl asked for cookies and her mother to....</i>	<i>For</i> utilizado como partícula do verbo <i>ask</i> , para a formação do sentido de <i>pedir</i> .

Quadro 3: Exemplos do uso de *to* e *for* extraídos dos corpora de trabalho

Outro fator importante com relação à escolha dos itens *to* e *for* consiste no fator de que as colocações, trazendo esses itens como nódulo, eram importantes para a escrita de algumas

frases dos textos dos gêneros escolhidos<sup>21</sup>. As palavras escolhidas têm funções diferentes e, em se tratando do Inglês, *to* é um exemplo disso. Este item pode ser uma preposição e pode introduzir a forma do infinitivo de um verbo (SINCLAIR, 1991). O item *for* também pode ser preposição e conjunção, dependendo do contexto da frase.

Escolhidos os itens lexicais *to* e *for* como palavras nódulos, ao redor das quais o programa concordanciador apresentaria os outros termos das sentenças e, ainda mais precisamente, os seus colocados, dois textos, uma biografia e uma piada, foram escolhidas para serem os pontos de partida em atividades de compreensão de texto, partes integrantes do módulo de pesquisa que seguiu o formato do módulo exemplar com atividades baseadas em gêneros, presente no *site* do Centro de Referência Virtual do Professor do Estado de Minas Gerais. Alguns critérios nortearam a escolha dos dois textos, quais sejam:

- para a piada, a escolha recaiu sobre um texto sobre um papagaio a fim de que uma característica marcante desse gênero, a personificação e a utilização de animais, pudesse ser observada pelos alunos. Por se tratar de uma estória com um papagaio, elemento presente em piadas de língua portuguesa, acreditou-se que essa piada poderia contribuir para aceitação e melhor entendimento por parte dos alunos;
- para a biografia, a escolha recaiu em um texto não muito longo, mas que apresentasse aspectos importantes da vida de uma personalidade que não fosse uma celebridade, mas alguém que nasceu, formou uma família e uma carreira, a saber, o engenheiro químico Spencer F. Silver;
- ainda para a biografia, o texto escolhido trazia tanto verbos no tempo passado simples (a que os alunos já tinham sido expostos e estavam revisando) quanto construções com o presente perfeito, a que os alunos seriam expostos a partir daí, depois que a pesquisa terminasse;
- os dois textos foram escolhidos, também, por apresentarem mais construções com *to* e *for*, fato considerado de relevância, elencado como critério com o intuito de já expor os alunos às construções.

Então, escolhidos os textos, o próximo passo foi elaborar as atividades que fizeram parte do módulo de pesquisa, nos moldes do módulo exemplar, e solicitar aos alunos que escrevessem suas primeiras produções. O detalhamento deste passo se encontra na próxima seção.

---

<sup>21</sup> As linhas de concordância consideradas mais importantes para o trabalho de intervenção entre as produções dos participantes do GT estão reunidas no material de trabalho com essas linhas, apresentado a eles após o pré-teste. Esse material encontra-se reproduzido, na íntegra, no Anexo E.

## 2.6 Atividades realizadas pelos participantes do Grupo Tratamento e do Grupo Controle

Conforme detalhado na seção anterior, para a formação de um módulo de pesquisa, foram escolhidos dois textos, uma piada e uma biografia, e foram elaborados exercícios no formato do módulo exemplar. Dessa forma, a primeira atividade realizada pelos participantes dos dois grupos foi o de leitura e compreensão dos textos dos gêneros biografia e piada, e foi realizada pelos participantes em conjunto nos dias 04, 05 e 12 de maio de 2011. Os exercícios que fizeram parte dessa atividade foram corrigidos, também, em conjunto. Essa primeira fase não constituiu, ainda, coleta de dados, mas foi necessária para a introdução dos gêneros aos participantes.

A introdução do trabalho com os gêneros específicos escolhidos para o estudo empírico realizado com os participantes da pesquisa é fase integrante da sequência de atividades dentro de salas de aula nas escolas estaduais de Minas Gerais. Acostumados ao processo de compreensão de textos e reconhecimento das características dos gêneros apresentados, os participantes não apresentaram quaisquer problemas quanto à validade das atividades, procedendo à leitura, análise e estudo dos textos e à execução dos exercícios. Os procedimentos incluíram a identificação do tipo de texto, da estratégia de escrita adotada, dos objetivos que o autor procurava alcançar com sua escrita, da identificação do tipo de autor dos textos, das estruturas mais utilizadas para a escrita, dentre outros fatores. O trabalho foi tranquilo e prazeroso para os participantes, que se sentiram envolvidos e tranquilos. Prova do sucesso desse tipo de trabalho com alunos foi a participação da totalidade dos alunos presentes nas aulas durante essa fase.

Após o término dessa primeira fase, os participantes foram convidados a realizarem suas primeiras produções textuais, uma piada e uma biografia. Nos dias 18 e 25 de maio de 2011, eles realizaram sua primeira produção, escolhendo, a cada dia, qual gênero textual eles preferiam trabalhar nas suas produções.

Os participantes escreveram suas produções com alguma dificuldade<sup>22</sup>. Escrever, até o momento, havia sido uma atividade realizada com o envolvimento mais tímido dos participantes e os textos produzidos eram mais curtos e demandavam menor complexidade. Para escrever uma piada, foco de uma das produções escritas, a demanda se pautava por fatores como criatividade, adequação aos contextos de respeito às minorias, repúdio ao

---

<sup>22</sup> As quantidades das produções dos participantes já sinalizam o aspecto observado nesta fase, e os números serão mostrados na seção 2.8 que trata especificamente do trato quantitativo das piadas e biografias escritas pelos participantes de ambos os grupos.

preconceito e, obviamente, o fator mais importante, que era o de fazer rir, de forma inteligente. Algumas piadas foram traduções de textos em língua portuguesa, e traziam trocadilhos de palavras. Essas produções acabaram por gerar alguma estranheza, não conseguiram sustentar a função de fazer rir, já que faziam sentido somente em Português. A biografia, o outro gênero textual, pedia aquisição, seleção e organização de dados sobre uma pessoa, processo que foi solicitado aos participantes quando do término do trabalho de primeira fase. Quando da falta da coleta desse material anteriormente à produção dos textos, alguns participantes optaram por escrever a própria biografia. É importante salientar que, já que o foco da pesquisa, a partir do momento de coleta de dados seria o uso de itens específicos da língua Inglesa, esses fatores não constituíram prejuízo para os resultados. Todavia, momentos de reflexão sobre eles estiveram presentes, normalmente, durante as aulas.

Após esse primeiro trabalho com os participantes, eles foram separados em seus respectivos grupos e realizaram atividades complementares para estudo dos usos de *to* e *for*. Com a ajuda de um quadro, essas fases, relatadas até o momento, ficam melhor colocadas:

Fase	Atividade	Grupos envolvidos	Condições
1 <sup>a</sup>	Leitura e compreensão de textos dos gêneros piada e biografia	Ambos os grupos – tratamento e controle	Participantes reunidos na mesma sala sob a supervisão da professora/pesquisadora
2 <sup>a</sup>	Escrita de piadas e biografias, como primeira produção e pré-teste	Ambos os grupos – tratamento e controle	Participantes reunidos na mesma sala sob a supervisão da professora/pesquisadora
3 <sup>a</sup>	Estudo direcionado aos usos de <i>to</i> e <i>for</i> baseados em linhas de concordância	Grupo Tratamento	Participantes separados em sala com a orientação da professora/pesquisadora e sob a supervisão de uma professora de apoio
4 <sup>a</sup>	Estudo direcionado aos usos de <i>to</i> e <i>for</i> baseados em definições e exemplos de dicionário	Grupo Controle	Participantes separados em sala com a orientação da professora/pesquisadora e sob a supervisão de uma professora de apoio

Quadro 4: Fases da pesquisa realizadas anteriormente ao pós-teste

A sequência da pesquisa contou, portanto, com as atividades complementares com linhas de concordância extraídas dos corpora de biografias e piadas e, também, com as ocorrências encontradas no *British National Corpus (BNC)* e em dicionários disponíveis *online*, nos dias 26 de maio e 01 de junho de 2011. Os detalhes dessa fase de intervenção

estarão presentes na próxima sessão, que trata especificamente dos movimentos realizados para a compilação e elaboração de exercícios a partir de linhas de concordâncias.

## 2.7 Detalhamento dos exercícios com *to* e *for* realizados pelos participantes da pesquisa

Nesta seção, os exercícios específicos com os itens *to* e *for* serão explicados, no sentido de mostrar os movimentos realizados pelos dois grupos de participantes, que, nesta fase da pesquisa, executaram seus estudos separadamente. Dessa forma, com o objetivo de acessar o efeito de exercícios com linhas de concordância, em comparação à outra abordagem, a turma de 36 alunos foi dividida em dois grupos, por meio de sorteio, e os grupos foram formados com quantidades iguais de 18 participantes cada. O grupo que trabalharia com as linhas de concordância foi chamado de Grupo de Tratamento, doravante identificado como GT. O outro grupo seria, portanto, o Grupo Controle, GC. O GT contou com 10 meninas e 8 meninos; e o GC, com 7 meninas e 11 meninos.

Os alunos foram separados em salas diferentes para realizarem as atividades sob a orientação da professora/pesquisadora, que contou com uma professora de apoio durante os momentos em que os participantes trabalhavam sozinhos. Portanto, ambos os grupos receberam instruções da pesquisadora e somente trabalhavam de forma autônoma depois que estivessem cientes do teor dos exercícios, e, também, por curtos períodos de tempo, já que a professora se movimentou em direção às duas salas de aula durante todo o tempo.

Os exercícios produzidos para o GT visavam à descoberta de padrões, com dois conjuntos de linhas de concordância extraídas dos corpora de trabalho, reproduzidos abaixo, seguidos por um espaço que os alunos preencheram com o padrão observado nas colocações, e um quadro, preenchido com a palavra *nóduo for*:

Let's learn something together? Let's study concordance lines:

4. ed in various roles but nothing could prepare him for the newly acquired mega-stardom.

Johnny Depp's

43. ow cost and versatility, was considered a miracle for millions of homemakers. He was born in Belgium

Pattern:

\_\_\_\_\_

11. he island of Manhattan, but it existed there only for a few years. It was torn down and

demolished duri		
32. ommissioner of Athletics in 1975, a post she held <u>for</u> 10 years. She then served on the State's Athletic		
Pattern:		
_____		
Now, we are going to organize our ideas in a chart:		

Quadro 5: Parte do exercício com linhas de concordância disponibilizado aos alunos do grupo tratamento (GT), com foco nos padrões de ocorrências com *for*.

A professora/pesquisadora explicou aos participantes o que eram linhas de concordância, quais eram as funções delas, e procurou diminuir um pouco a ansiedade e o receio deles em fazer exercícios baseados nessas linhas. Uma das instruções mais importantes, dada pela professora/pesquisadora, foi sobre a forma com que uma linha de concordância deve ser lida. Essa leitura é melhor realizada se iniciada ao redor da palavra nóculo, já que suas colocações representam, muitas vezes, um ponto crucial dentro da aprendizagem dirigida por dados. O usuário, portanto, deve começar a ler a linha a partir do nóculo, ampliando essa leitura na busca por mais contexto diante da sua necessidade. No caso desta pesquisa, não havia necessidade da leitura da linha como um todo, mas de, no máximo, quatro palavras à direita e à esquerda. As construções com *to* e *for* apresentaram essa característica marcante de possibilitarem a apropriação rápida de construções e colocações, ao mesmo tempo em que poderiam representar ganhos para a ampliação de vocabulário e a melhoria na escrita das biografias e piadas.

A leitura das linhas de concordância não gerou excesso de insegurança nos participantes da pesquisa, já que elas foram escolhidas a partir de corpora formado de textos dos gêneros trabalhados e, ainda, foram selecionadas procurando o adequamento ao nível dos participantes, não sem apresentar certo desafio de aprendizagem. Então, os participantes foram verificando, junto com a professora/pesquisadora, os tipos de palavras, de construções linguísticas e o uso delas dentro da escrita da frase, sem traduzir as palavras todas das frases, mas entendendo o entorno dos itens *to* e *for*.

Na sequência dos trabalhos, os participantes realizaram, sozinhos, outras análises, seguindo o mesmo procedimento, conforme pode ser visto através da reprodução, na íntegra,

dos exercícios no Anexo E. A preocupação principal sempre se pautou pela escolha de linhas de concordância que mostrassem as construções com *to* e *for* que representassem possibilidades de melhoria na posterior reescrita das biografias e piadas.

Para que os participantes do Grupo Controle também pudessem reescrever suas produções, após o trabalho com os usos de *to* e *for*, eles realizaram análises e exercícios (Anexo F) baseados em definições encontradas no dicionário *online* da editora MacMillan<sup>23</sup>. Foram escolhidas definições importantes para qualquer sequência didática em sala de aula de ensino de inglês, com exemplos encontrados também do dicionário *online* mencionado, o que pode ser comprovado no quadro abaixo:

<p>Exercícios com TO e FOR</p> <p>Student: _____ Date: _____</p> <p>Study these uses of TO and FOR and then do the exercises:</p> <p>TO</p> <p>1. Used as part of an infinitive</p> <p>1.a. Used for forming an infinitive that is the subject, object, or complement of a verb, or is the complement of an adjective, noun, or pronoun</p> <p><i>I hope to see you next week.</i></p> <p>1.b. Used for showing the purpose of an action</p> <p><i>Nobody came to help me.</i></p> <p>2. Going somewhere</p> <p>2.a. Used for saying the place where someone or something goes</p> <p><i>She rushed to the phone.</i></p> <p>3. Used for saying in which direction someone or something is facing or pointing</p> <p><i>Henry was standing with his back to me.</i></p> <p>4. Used for saying who or what is affected by a situation</p> <p><i>I wonder what happened to the Knox family?</i></p> <p>5. Used for explaining a relationship between people or things</p> <p><i>Linda has been a good friend to my mother for many years.</i></p> <p>5.a. Related/married to:</p> <p><i>She was married to an American lawyer.</i></p>
--

<sup>23</sup> O endereço completo do *site* que disponibiliza o dicionário *online* da Editora MacMillan é: <http://www.macmillandictionary.com/>

6. Used for saying where something is fastened or where a connection is

*The carpet had been nailed to the floor.*

FOR

1. Intended to help or benefit someone/something:

1.a. Used for saying who or what is intended to receive something or get the benefit of it

*So, what can I do for you?*

1.b. Used for saying that someone does something so that someone else does not have to do it

*Betty will take care of things for us while we're away.*

2. Used for saying a length of time or a distance:

2.a. Used for saying how long something lasts or continues

*I've been waiting for 20 minutes.*

2. b. Expression: for a while:

*We haven't seen Kim for a while.*

3. Used for saying the particular time or date that something is planned to happen

*The meeting was planned for 10 o'clock.*

4. Used for saying the person or organization that someone is employed by

*She works for a firm of accountants.*

5. Used after nouns such as 'reason' or 'cause'

*The current inflation rate is a cause for concern.*

6. Used for showing that your feelings are directed towards a particular person or thing

*I feel sorry for his wife.*

7. Used for saying what something means or represents

*Red roses are for love.*

8. Informal - Used for saying which person a particular thing, activity, or person would be suitable for

*Mountain climbing's not for me – it looks too dangerous.*

Complete the following sentences with FOR or TO:

1. I served the Marines \_\_\_\_\_ a while.
2. She would always find a way to get my laundry \_\_\_\_\_ me.
3. There are daily flights \_\_\_\_\_ Boston.
4. The meeting was planned \_\_\_\_\_ o'clock.
5. Did he give any reason \_\_\_\_\_ arriving so late?
6. I was sent \_\_\_\_\_ find more solid evidence of the crime.
7. I've been waiting \_\_\_\_\_ minutes.

8. This is political party that has ties \_\_\_\_\_ a terrorist group.
9. What's the Italian word \_\_\_\_\_ 'Goodbye'?
10. She pointed \_\_\_\_\_ a sign on the wall.
11. I just know this girl will be the one \_\_\_\_\_ you.
12. Claudia, this present is \_\_\_\_\_ you.
13. I'm so happy \_\_\_\_\_ you!
14. Some industries are harmful \_\_\_\_\_ the environment.

Quadro 6: Definições, exemplos e exercícios com *to* e *for* apresentados ao GC

Quando da observação das definições de dicionário apresentadas aos alunos do GC, pode ser percebido um grau moderadamente elevado do uso da língua, o que forçou os alunos a procurar entender o uso do inglês naquelas frases e nos exemplos. Esse processo demandou bastante ajuda por parte da pesquisadora/professora, que esteve envolvida diretamente com os alunos, explicando os conceitos e os exemplos.

Após o estudo realizado, tanto com as linhas de concordância (GT), quanto com as definições de dicionário (GC), os participantes reescreveram suas produções, procurando atender à solicitação da professora/pesquisadora de que eles ampliassem a quantidade de sentenças em suas composições, adicionando e revendo suas construções com *to* e *for*. Os alunos, portanto, reliam suas composições, suas frases e decidiam se haviam utilizado construções com os itens de forma correta, alterando-as se necessário. Eles contaram com total liberdade para fazer as alterações e puderam consultar o material que lhes foi apresentado desde o começo da pesquisa. Essa fase constituiu um momento mais tranquilo em termos da demanda da intervenção da professora/pesquisadora, já que o trabalho mais difícil tinha sido executado e essa fase foi uma forma de lapidação e reflexão sobre a língua usada nas produções.

A próxima fase da pesquisa foi composta da análise das produções dos participantes da pesquisa, também com a utilização do programa *WordSmith Tools 5.0*. Assim, a pesquisadora teve acesso rápido a todas as linhas de concordância com *to* e *for*, desta vez presentes nos corpora compilados com as produções dos aprendizes. A fase 5 da pesquisa, portanto, pode ser visualizada por meio do quadro a seguir:

Fase	Atividade	Grupos envolvidos	Condições
5 <sup>a</sup>	Reescrita das produções de texto dos gêneros piada e biografia	Ambos os grupos	Participantes reunidos na mesma sala sob a supervisão da professora/pesquisadora

Quadro 7: Fase final da pesquisa

Na próxima seção, a forma de armazenagem dessas produções será detalhada e, então, no próximo capítulo, as análises e os números referentes ao acesso a todas as produções serão discriminados.

## 2.8 Dos procedimentos de armazenamento das produções

Esta seção tratará da forma como as produções textuais dos participantes da pesquisa foram digitadas e armazenadas, já que o foco desses procedimentos se direcionou para a utilização de programa concordanciador, uma das ferramentas utilizadas pela Linguística de Corpus.

A digitalização de todas as produções dos alunos foi realizada e conferida durante os meses de julho e agosto de 2011. Para que essas produções pudessem ser analisadas pelas ferramentas do programa *WordSmith Tools 5.0*, os textos foram salvos em arquivos de bloco de notas (extensão .txt). Outro programa que também poderia ter sido utilizado é o *AntConc*, que pode ser conseguido por meio de *download* disponibilizado por um *site* da rede mundial de computadores. O *AntConc* também fornece listas de palavras, linhas de concordâncias e palavras chaves, além de outros recursos. No entanto, a pesquisadora optou por utilizar o já mencionado *WordSmith Tools 5.0*, após a digitalização de todas as produções dos participantes, e o acesso a essa ferramenta possibilitou que fossem conseguidos números importantes.

Os primeiros números que devem ser mencionados são aqueles que indicam a produção dos participantes, que refletiu um padrão encontrado durante as aulas, que diz respeito ao interesse ou à falta dele expressa pelos alunos. Enquanto muitos alunos se esforçaram para produzir seus textos, outros não seguiram a mesma linha e participaram, apenas, da realização dos exercícios. Foi observado que aqueles alunos que possuem o perfil participativo e comprometido realmente se engajaram nos procedimentos solicitados para as produções e reconheceram nelas uma oportunidade de aprendizagem. Aqueles alunos que não

tiveram o mesmo comprometimento preferiram se esquivar das produções textuais. Portanto, os primeiros números encontram-se discriminados no quadro:

<b>Grupo</b>	<b>Piadas pré-teste</b>	<b>Piadas pós-teste</b>	<b>Biografias pré-teste</b>	<b>Biografias pós-teste</b>
Controle	6	7	6	5
Tratamento	13	12	9	11
Totais	19	19	15	16

Quadro 8: Quantidades de piadas e biografias escritas pelos participantes de cada um dos grupos

De acordo com o quadro 8, algumas considerações a respeito das quantidades textos escritos pelos participantes nas duas fases de produções textuais podem ser listadas:

1ª consideração: mais da metade dos alunos do Grupo Controle (12) não realizou as piadas nem as biografias na fase pré-teste. E o mesmo número de alunos que escreveu as piadas escreveu as biografias, na fase pré-teste.

2ª consideração: após a intervenção com definições de uso e exercícios com *to* e *for*, um (1) aluno a mais do GC sentiu-se encorajado a escrever uma piada;

3ª consideração: após a mesma intervenção, um (1) aluno do GC não escreveu uma biografia porque faltou à aula no dia da produção textual;

4ª consideração: cinco (5) alunos do Grupo Tratamento não escreveram suas piadas e (6) não as reescreveram, após a intervenção;

5ª consideração: metade dos alunos do GT não escreveu suas biografias na fase pré-teste, mas dois (2) deles sentiram-se mais motivados a fazê-lo na fase pós-teste, aumentando o número de produções, de nove (9) para onze (11). Um maior número de alunos escreveu as suas piadas: treze (13), na fase pré-teste e doze (12) na pós-teste.

É interessante observar, já que o estudo baseado em dados linguísticos, premissa desta pesquisa, requer uma autonomia e uma capacidade de análise por parte dos envolvidos no processo, que mesmo tendo sido apresentados a novos tipos de exercícios, os participantes do GT não se desmotivaram e procuraram vivenciar o desafio. Houve, portanto, um pequeno aumento na participação deles na produção de biografias do pré-teste para o pós-teste (de nove (9) produções para onze (11)).

Ainda para investigar quantitativamente as produções dos participantes, todas as produções textuais foram salvas em pastas separadas, o que garantiu tanto o acesso ao conjunto como um todo quanto o acesso individual de cada pasta. Havia uma pasta para as piadas do GT, na fase pré-teste, outra pasta para as piadas do GT, na fase pós-teste, uma pasta para as biografias do GT, na fase pré-teste e uma pasta para as biografias do GT, na fase pós-

teste, totalizando quatro (4) pastas. Para o GC, a organização seguiu o mesmo parâmetro de quatro (4) pastas. Portanto, após a organização das produções e utilizando-se o programa *WordSmith Tools 5.0*, foram produzidas condições para a geração de estatísticas, de listas de palavras e de linhas de concordância para o acesso às construções com *to* e *for*.

Iniciando pela apresentação global das análises quantitativas dos corpora dos participantes da pesquisa, o quadro 9 apresenta as 50 palavras mais frequentes em ambos, para efeito de comparação com o quadro 2 apresentado neste mesmo capítulo e mostra as 50 palavras mais frequentes dos corpora de trabalho, com 100 textos, entre biografias e piadas.

Posição	Palavra	Ocorrência	Posição	Palavra	Ocorrência
1	The	138	26	man	14
2	#	94	27	me	14
3	is	81	28	be	13
4	to	81	29	it	13
5	a	78	30	not	13
6	in	77	31	love	12
7	my	76	32	this	12
8	I	59	33	children	11
9	of	59	34	de	11
10	and	52	35	end	11
11	was	50	36	good	11
12	he	47	37	I'm	11
13	for	43	38	when	11
14	she	43	39	your	11
15	you	39	40	car	10
16	born	26	41	frog	10
17	on	22	42	married	10
18	with	22	43	school	10
19	one	21	44	Years	10
20	two	18	45	major	9
21	what	17	46	said	9
22	Work	17	47	see	9
23	letter	16	48	studied	9
24	that	16	49	teacher	9
25	girl	14	50	up	9

Quadro 9: Quantidades das ocorrências das 50 palavras mais frequentes encontradas nos corpora de com as produções dos participantes, compostos por 69 textos entre biografias e piadas.

Comparando-se as duas listas de palavras, a primeira com os resultados obtidos com 100 textos reunidos nos corpora de trabalho, e a segunda com os corpora obtidos com a reunião dos 69 textos escritos pelos participantes da pesquisa, algumas observações se tornaram importantes:

- a palavra *the* aparece no primeiro lugar das duas listas;

- os itens *to* e *for* aparecem em posições bem semelhantes;
- *to* aparece em 5º lugar na lista dos corpora de trabalho e em 4º lugar na lista dos corpora dos participantes da pesquisa;
- *for* aparece em 12º lugar na lista dos corpora de trabalho e em 13º lugar na lista dos corpora dos participantes da pesquisa;
- 18% das palavras da lista dos corpora de trabalho são preposições, ao passo que, na lista dos corpora dos participantes, esse percentual desce para 10%;
- somente 1 (uma) palavra na lista dos corpora de trabalho pode ser considerada substantivo (*years*), excluindo-se dessa categoria a palavra *work*, que pode ser usada como verbo também;
- 9 (nove) palavras da lista dos corpora dos participantes são substantivos, também excluindo-se dessa categoria as palavras *work* e *love*, pelo motivo já mencionado;
- pronome *I*/eu figura na 8ª posição na lista dos corpora dos participantes e na 35ª, na lista dos corpora de trabalho e a contração *I'm*/eu sou aparece no primeiro e não aparece no segundo;
- somando-se os usos de *I* e *I'm* feitos pelos participantes, tem-se a quantidade de 70 (setenta) ocorrências, o que aponta quase um empate na utilização de *I* encontrada nos corpora de trabalho, que conta com 68 (sessenta e oito) ocorrências.

As observações realizadas acima foram feitas tomando-se as listas da forma como se apresentavam. É importante que se note que a quantidade de textos é diferente (69/100) e a quantidade de palavras total também (3058/24691). O número maior de substantivos apresentado pelo corpora de participantes pode ser parcialmente justificado por essa diferença de tamanho entre os corpora. No entanto, as observações a partir dos dados reais mostram-se pertinentes no sentido de possibilitar futuras ações pedagógicas, que podem incluir reforço no ensino de preposições, avaliação do uso da primeira pessoa nas composições, aumento do entendimento do uso de pronomes que possam substituir substantivos e gerar coesão no texto, dentre outras. Novamente, o papel dessa ferramenta da Linguística de Corpus mostra-se fundamental nessa análise macroscópica das produções dos participantes e então, na retomada do foco nos itens *to* e *for* e com o acesso a esses itens possibilitado pelas linhas de concordância geradas pelo programa, a análise qualitativa pôde ser realizada, a qual será detalhada no Capítulo 3, que discorre sobre o processo que gerou entendimento sobre os resultados obtidos pela intervenção realizada durante esta pesquisa.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

#### 3.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, serão detalhadas todas as instâncias de análise das produções textuais dos participantes da pesquisa, reunidos em Grupo Tratamento (GT) e Grupo Controle (GC), cada qual com 18 participantes. As produções escritas foram realizadas dentro da sala de aula, com a supervisão e o auxílio da professora/pesquisadora, e os participantes puderam consultar dicionários e todo o material utilizado em sala durante a pesquisa, com as atividades de compreensão de textos e estudo sobre o uso dos itens *to* e *for*. Conforme demonstrado no capítulo anterior, que descreveu a metodologia utilizada na pesquisa, os participantes realizaram duas produções textuais após o estudo com o módulo que trazia textos, exercícios de compreensão e gramática, a saber, uma biografia e uma piada, e reescreveram suas produções após os exercícios que realizaram com os itens *to* e *for*. Os objetivos da pesquisa justificaram essa intervenção, na medida em que se pretendia demonstrar que as produções do Grupo Tratamento (GT) trariam construções com os referidos itens que comprovassem aumento na acuidade específica dos participantes, no tocante às suas produções escritas, uma vez que eles teriam que refletir sobre os usos que fizeram dos itens *to* e *for*.

Através dos princípios da abordagem da aprendizagem dirigida por dados (JOHNS, 1994), base da elaboração dos exercícios realizados pelo GT, esperava-se que a reflexão sobre os usos dos itens em questão pudesse demonstrar que é possível que haja um estágio de conscientização linguística trilhado por aprendizes de língua estrangeira. Essa conscientização pode decorrer do entendimento das comparações e análises que são feitas a partir do que é notado (SCHMIDT, 1990) em certa situação, em termos do uso da linguagem, em relação a outras situações, e aquele entendimento é a base para a melhora do desempenho de aprendizes e pode levar a produções mais corretas.

A conscientização linguística esperada neste estudo empírico exploratório com aprendizes de inglês foi procurada, portanto, na análise das produções escritas dos participantes da pesquisa, já que essa análise, facilitada pelo programa *WordSmithTools 5.0*, mostraria todas as instâncias dos usos de *to* e *for*. Como pode ser visto no estudo de Dutra (2009), que procurou investigar a conscientização linguística que se insere na formação de profissionais de ensino de línguas ligada ao desenvolvimento de sua capacidade de desenvolvimento autônomo e, em última instância, do seu desenvolvimento linguístico, a

análise das redações produzidas por grupos de alunos da graduação de Letras de UFMG registrou a relevância da investigação de adjetivos modais para o grupo. Na pesquisa descrita nesta dissertação, as produções dos participantes no pré-teste foram o ponto de partida das suas próprias reflexões sobre os usos que eles estavam realizando dos itens *to* e *for*.

As composições dos participantes dos Grupos Tratamento e Controle foram digitalizadas logo após o término total do processo que culminou com a reescrita das produções textuais, que se deu, conforme já dito, após o estudo que ambos os grupos realizaram sobre alguns dos usos dos referidos itens *to* e *for*. Então, com a ajuda do programa concordanciador *WordSmithTools 5.0*, foram geradas as linhas de concordância que tinham como nóculo *to* e *for*, e cada uma delas foi julgada por sua gramaticalidade, conforme será demonstrado nas próximas seções, iniciando-se pelas considerações numéricas dos usos dos itens.

### 3.2 Das ocorrências com *to* e *for*

Esta seção apresenta os números de ocorrências com *to* e *for* encontradas nas produções dos participantes da pesquisa, gerados pelo programa concordanciador utilizado pela pesquisadora. Ao mesmo tempo, serão colocados os números relativos às análises de gramaticalidade dos usos dos itens mencionados, de forma a comparar os dois grupos de participantes, o GT e o GC.

A utilização do programa *WordSmithTools 5.0* tornou possível a listagem de todas as ocorrências dos itens *to* e *for*, lembrando que esses itens foram estudados pelos participantes durante os exercícios complementares. Os participantes produziram piadas e biografias antes e depois do teste com os exercícios complementares e suas produções foram compiladas em corpora de aprendizes, de pequenas dimensões, passíveis de análise com ferramentas típicas da Linguística de Corpus. Portanto, para a análise das construções com os referidos itens, bastou acessar novamente o programa e gerar uma lista de linhas de concordância derivadas das produções dos participantes. No caso da pesquisa ora relatada, os exercícios feitos pelos participantes do GT surgiram dos corpora de trabalho e as produções dos participantes serão analisadas a seguir. Há outros estudos, como o de Teixeira e Chrishman (2008), que também realizaram um procedimento através do qual foram solicitadas produções escritas dos participantes em sua pesquisa e que também procederam à geração de linhas de concordância a partir daquelas produções. Todavia, esse estudo focou nos exercícios com grupos de linhas

de concordância geradas a partir do corpus com suas próprias produções e, também, em linhas de concordância extraídas de corpora gerais.

A quantidade de ocorrências com os itens, ou seja, sua frequência, sem que se atente para seus usos corretos, também é disponibilizada pelo programa e pode ser mostrada nos seguintes quadros:

<b>Tipo de texto e momento da coleta</b>	<b>Frequência de <i>to</i></b>	<b>Frequência de <i>for</i></b>
Piadas – pré-teste	15	3
Piadas – pós-teste	28	12
Biografias – pré-teste	5	3
Biografias – pós-teste	9	9

Quadro 10: Ocorrências de *to* e *for* - grupo tratamento – GT

<b>Tipo de texto e momento da coleta</b>	<b>Frequência de <i>to</i></b>	<b>Frequência de <i>for</i></b>
Piadas – pré-teste	6	1
Piadas – pós-teste	12	8
Biografias – pré-teste	1	2
Biografias – pós-teste	5	5

Quadro 11: Ocorrências de *to* e *for* - Grupo Controle – GC

Os quadros 9 e 10 evidenciam o uso de *to* e *for* pelos participantes na produção de suas piadas e biografias, em momentos distintos. Houve aumento na utilização dos itens em todas as instâncias, e o quadro assim o mostra, já que no processo de reescrita das suas produções, os alunos puderam comparar e analisar o que eles haviam produzido como parte de um processo de aprendizagem (NASSAJI, 2000). No entanto, uma vez que esta pesquisa busca verificar o aumento de acuidade linguística demonstrado pelos participantes, foi realizada uma análise individual das linhas de concordância geradas pelo programa concordanciador, e essa análise é de suma importância na metodologia utilizada.

Nas próximas seções, portanto, serão apresentados os usos corretos de *to* e *for* para que se comece a traçar o caminho da averiguação do aumento de acuidade linguística que esta pesquisa busca mostrar.

### 3.3 Da análise de gramaticalidade das ocorrências de *to* e *for* nas produções dos alunos do Grupo Tratamento (GT)

Nesta seção serão apresentadas algumas das linhas de concordância geradas pelo programa concordanciador a partir do corpus dos aprendizes reunidos no Grupo Tratamento (GT). Os números de utilizações corretas de *to* e *for* foram conseguidos através da análise qualitativa de cada linha de concordância gerada pelo programa *WordSmithTools 5.0*, a partir de sua alimentação com as produções dos participantes. A forma como os usos corretos de *to* e *for* foram conseguidos seguiu uma programação de pesquisa realizada por meio da obtenção de todas as linhas de concordância com esses itens, encontradas nas produções dos participantes, seguindo-se as seguinte etapas:

- primeiro, ao redor da palavra nódulo *to*, as quantidades e todas as ocorrências encontradas nas piadas antes da intervenção com exemplos e exercícios montados com linhas de concordância foram conseguidas e armazenadas;
- depois, ao redor da palavra nódulo *to*, as quantidades e todas as ocorrências encontradas nas piadas depois da intervenção (teste) com exemplos e exercícios montados com linhas de concordância foram conseguidas e armazenadas. É importante considerar que aquelas linhas de concordância que estavam presentes nas produções da fase anterior à intervenção, ou seja, na fase pré-teste, podem, também, estar presentes no conjunto reunido das produções posteriores à intervenção (pós-teste), já que os alunos reescreveram suas produções e repensaram a gramaticalidade do uso de *to* e *for* que eles haviam feito anteriormente.
- logo em seguida, os procedimentos foram repetidos com as biografias e foram armazenadas as ocorrências as ocorrências com *to*;
- procedimentos, outra vez idênticos, foram observados para as ocorrências de *for*, sempre começando pelas piadas, suas produções pré e pós-teste, e terminando com as biografias e suas produções pré e pós-teste<sup>24</sup>.

Na sequência, serão apresentadas as ocorrências com *to* encontradas nas produções do Grupo Tratamento (GT).

### 3.3.1 Das ocorrências de *to* nas produções dos participantes do Grupo Tratamento (GT)

Esta seção trata da análise dos usos de *to* realizados pelos participantes do GT. Apenas alguns exemplos das linhas de concordância serão inseridos no corpo desta dissertação após

---

<sup>24</sup> Todas as linhas de concordância reunidas e analisadas por grupo e seus julgamentos de gramaticalidade encontram-se nos Anexos G e H desta dissertação. Optou-se por apresentar, nas seções que tratam da análise qualitativa das referidas utilização de *to* e *for*, quadros com os números de utilizações corretas e alguns exemplos extraídos dos conjuntos de linhas de concordância.

esta seção. Para que um exemplo completo da análise conste, serão expostas, nesta seção, todas as linhas de concordância geradas pelas piadas escritas pelos participantes do GT. A primeira visualização será aquela das quantidades dos usos corretos do item *to*, mostradas pela análise das piadas escritas e reescritas pelo GT:

Tipo de texto e momento da coleta	Frequência total de <i>to</i>	Ocorrências corretas de <i>to</i>
Piadas – pré teste	15	11
Piadas – pós teste	28	16

Quadro 12: Ocorrências de *to* nas piadas escritas e reescritas - GT

Os números mostram claramente que na reescrita das piadas, os participantes tentaram utilizar o item *to*. Das vinte e oito (28) tentativas feitas, dezesseis (16) estavam corretas e, na comparação com os usos corretos encontrados nos textos de pré-teste, houve um aumento de cinco (5) utilizações corretas. Em termos percentuais, houve pouco mais de quarenta e cinco por cento (45,45%) de aumento na utilização de *to*. Marques (2007), em seu estudo sobre a utilização de conectores, observou que a percepção consciente<sup>25</sup> do uso de termos linguísticos conduz a reformulações na forma como os participantes refletem sobre sua acuidade. Portanto, os participantes desta pesquisa conseguiram reformular seus usos de *to*, de acordo com os números mostrados no quadro 11.

As linhas de concordância geradas pela utilização do programa *WordSmith Tools 5.0* encontradas, portanto, nas referidas produções de piadas pelo GT, são:

1	terrible vision quickly begins	<u>to</u>	dig a hole, where he burie – CORRETA
2	intensity ask the what draw.	<u>To</u>	girl response: Estar draw - INCORRETA
3	irl response: Estar draw God.	<u>To</u>	teacher eye of talk: But n - INCORRETA
4	k raise o look of seu drawing,	<u>to</u>	girl response: know in, in - INCORRETA
5	ctions. Sir can you count up	<u>to</u>	10? 10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - CORRETA
6	xcellent, can you count up	<u>to</u>	ten? Yes, as, two, three, - CORRETA
7	One girl walked close	<u>to</u>	a pond when a frog sud - CORRETA
8	th your mother, if you want	<u>to</u>	see it whole again, send D - CORRETA
9	Christmas, Johnny decided	<u>to</u>	write a letter to Santa Ca - CORRETA
10	Next	<u>to</u>	Christmas, Johnny decide INCORRETA
11	e throws the letter away, goes	<u>to</u>	the crib, picks up the ima - CORRETA
12	nny decided to write a letter	<u>to</u>	Santa Claus, asking for a - CORRETA
13	table, one of them falls	<u>to</u>	the ground and the other - CORRETA
14	tografy is teacher was trying	<u>to</u>	convince the boys an photo - CORRETA
15	What a chicken talks	<u>to</u>	the other? cocoricooooo – CORRETA

Quadro 13: Linhas de concordância extraídas das 13 piadas do GT – pré-teste - gramaticalidade

<sup>25</sup> Marques (2007) traduz *noticing* como percepção consciente.

As utilizações realizadas pelos participantes do GT na fase pré-teste já podiam ser reunidas nas seguintes análises: *to* para introduzir os infinitivos de verbos quando assim o exige o verbo antecessor, como em (1), (8), (9) e (14); *to* como preposição que completa a regência do verbo, com em (5), (6), (11), (12), (13) e (15); e para completar o sintagma adverbial, como em (7)<sup>26</sup>. São todos usos frequentes do item e, portanto, na análise a ser feita das ocorrências do item no pós-teste, esse se mostrou um fato de relevância. A utilização do item na linha 10 deveria ter sido *close to* e mesmo procurando por linhas de concordância no *Corpus of Contemporary English (COCA)*, esse uso não foi encontrado.

Na sequência, as linhas de concordância encontradas nas piadas de pós-teste foram geradas pelo programa concordanciador e organizadas. Elas podem ser vistas com a ajuda do seguinte quadro:

1 intensity ask the what draw.	<u>To</u>	girl response: For draw Go - INCORRETA
2 ssion walk for room for see	<u>to</u>	work of each child. When c - INCORRETA
3 reche observation a child of	<u>to</u>	class draw. Ocassion walk - INCORRETA
4 l response: For draw God.	<u>To</u>	teacher eye of talk: But n - INCORRETA
5 raise to of seu drawing,	<u>to</u>	girl response: know in, in - INCORRETA
6 ithout wink to wink raise	<u>to</u>	of seu drawing, to girl re- INCORRETA
7 like of God. Without wink	<u>to</u>	wink raise to of seu drawi - INCORRETA
8 ons. Sir, can you count up	<u>to</u>	10? The first candidate st – CORRETA
9 hy do you count the back	<u>to</u>	front? Be I working in Nas – INCORRETA
10 ellent. Can you count up	<u>to</u>	ten? Yes, sir, as, two, th - CORRETA
11 Two cows were talking	<u>to</u>	each other: the first cow sa - CORRETA
12 One girl walked close	<u>to</u>	a pond when a frog sud – CORRETA
13 s, I never gave my back	<u>to</u>	you. However, did the best - CORRETA
14 our mother, if you want	<u>to</u>	see it whole again, send D – CORRETA
15 ristmas, Johnny decided	<u>to</u>	write a letter to Santa Ca - CORRETA
16 Next	<u>to</u>	Christmas, Johnny decid- INCORRETA
17 ows the letter away, goes	<u>to</u>	the crib, picks up the fol - CORRETA
18 decided to write a letter	<u>to</u>	Santa Claus, asking for a - CORRETA
19 bout a table. They wanted	<u>to</u>	demonstrate who was - CORRETA
20 was strong. They decided	<u>to</u>	mix enough until what one - CORRETA
21 enough until what one fell	<u>to</u>	the floor. The drink choco - CORRETA
22 aphy is teacher was trying	<u>to</u>	convince the boy a for on - CORRETA
23 group. Imagination until it	<u>to</u>	will be it is going to be - INCORRETA
24 ntil it to will be it is going	<u>to</u>	be when you are big - are you - CORRETA
25 bad man. He has his name	<u>to</u>	much connected for terrori - INCORRETA
26 or what? Ah, this letter is	<u>to</u>	myself doctor, I never get - CORRETA
27 ? How do I know, I have	<u>to</u>	wait for it - have not yet r - CORRETA
28 aw a police man and him	<u>to</u>	: - What's the problem, my – INCORRETA

Quadro 14: Linhas de concordância das 12 piadas do GT - pós-teste - gramaticalidade

<sup>26</sup> As ocorrências corretas foram todas comprovadas através do livro *Advanced Language Practice – English Grammar and Vocabulary*, de Michael Vince, com Peter Sunderland.

Ao serem observados os usos de *to*, percebe-se claramente que as linhas de concordância que vão do número (1) ao número (7) apresentaram entendimentos equivocados sobre o uso do item, gerando a disparidade em sua frequência na reescrita das piadas. As outras tentativas que resultaram em uso incorreto do *to*, no entanto, se mostraram mais compreensíveis, consistindo em tradução literal do português para o inglês ou uso de um vocábulo pelo outro, quais sejam, na linha (8), a tentativa de se obter a expressão “contar de trás para a frente”; na linha (16), a expressão “next to” usada no lugar de “close to”; na linha (25), “to” utilizado no lugar de “too”; ou o uso foi realizado de forma incompleta, como em (28), em que, possivelmente, o participante teria tentado a expressão “said to him”. Novamente, as ocorrências foram testadas através de pesquisa no *COCA* e não foram encontradas evidências nesse corpus.

Os usos corretos de *to* observados pertencem a diferentes categorias. Muitos dos casos, como pode ser constatado pelas linhas (14), (15), (19), (20), (22) e (27), trazem o uso de *to* para introduzir o infinitivo de um verbo. Na fase pré-teste, esse uso foi encontrado em quatro (4) linhas de concordância, o que significa que, na fase pós-teste, houve um aumento de duas (2) ocorrências corretas. O uso de *to* como preposição que completa a regência do verbo já havia sido feito, na fase pré-teste, em seis (6) padrões e, na fase pós-teste, portanto, esse uso pode ser visto nas linhas (8), (10), (11), (13), (17), (18), (21) e (26). Novamente, o uso de *to* para completar o sintagma adverbial pode ser visto em (12). Finalmente, e constituindo um dado importante dentro da análise de melhoria da acuidade dos participantes frente ao teste realizado com exercícios baseados em linhas de concordância, a linha (24) traz o uso de *to* como parte da expressão de futuro *be going to*.

O próximo passo foi verificar os usos de *to* pelo participantes do GT na escrita das biografias. Primeiramente, os número de ocorrências estão discriminados no quadro a seguir:

Tipo de texto e momento da coleta	Frequência total de <i>to</i>	Ocorrências corretas de <i>to</i>
Biografias – pré-teste	5	3
Biografias – pós-teste	9	8

Quadro 15: Ocorrências de *to* nas biografias escritas e reescritas - GT

Nesta fase da avaliação das produções textuais dos participantes da pesquisa, por meio de uma análise de cunho qualitativo, um dado interessante foi percebido no tocante à utilização diversificada do item *to*. As três (3) utilizações corretas de *to*, na fase pré-teste,

pertencem a colocações diferentes, como pode ser constatado pelo exame das linhas de concordância:

1	ent with Antonio Morais. Moved <u>to</u> São Paulo in 1950, and
3	enterprise of car. He was good <u>to</u> her family, whole her rela
5	ronic. For the future I intend <u>to</u> be a good health professional

Quadro 16: Linhas de concordância extraídas das 9 biografias do GT – pré-teste - corretas

O quadro 16 mostra três (3) usos do item *to*, quais sejam: na linha (1), o item é uma preposição que completa a regência do verbo mudar/*move*; na linha (3), o item também é uma preposição, mas dessa vez se agrega a um adjetivo (*good*); e na linha (5) o item introduz o infinitivo do verbo (*to be*) após o verbo *intend*, que assim o exige.

A diversidade, portanto, no uso de *to*, começou a delinear-se como um fator que deveria ser utilizado para as análises subsequentes dos usos dos itens de que trata esta pesquisa. Na continuação dessas análises, é importante listar as utilizações corretas de *to* após o estudo que os participantes do GT realizaram com linhas de concordância, segundo as premissas do aprendizado dirigido por dados (JOHNS, 1994). Com a ajuda de um quadro, tem-se:

1	ent with Antonio Morais. Moved <u>to</u> São Paulo in 1950, and the
2	career. It is always attentive <u>to</u> work, prepares dishes deli
3	lo Horizonte, today, she moved <u>to</u> the Rio de Janeiro, is wor
4	ple and he love me end he is good <u>to</u> me.
5	e without her, she is a sister <u>to</u> me! I hate lies, who talk li
6	many good things happened <u>to</u> me here in BH. I love my f
7	city...is cause they are everything <u>to</u> me! I'm believe I'm everth
8	usic electronic. It is not easy <u>to</u> be a play soccer but I go

Quadro 17: Linhas de concordância extraídas das 11 biografias do GT - pós-teste – corretas

Novamente, ao serem examinadas, as linhas de concordância mostram usos variados do item *to*. Apesar de o participante que escreveu a linha cinco (5) na fase pré-teste, mostrada no quadro anterior, ter retirado sua construção correta na reescrita de sua biografia, outras utilizações foram realizadas por outros participantes, resultando em números animadores, como foi demonstrado no quadro 17: de nove (9) tentativas, oito (8) delas estavam corretas, gerando um índice alto de acerto (88,88%), um aumento significativo na utilização correta entre as duas fases da pesquisa (de 3 para 8) e, também, reproduzindo a diversidade do uso de construções já observada anteriormente, com o uso de colocações de *to* com verbos (linhas (1), (3) e (6)), adjetivos (linhas (2), (4) e (8)), substantivos (linha (5)) e pronomes (linha (7)). Essa

diversidade nas utilizações foi, portanto, investigada durante as análises das produções dos participantes e seus achados serão descritos nas seções deste capítulo, observando-se os dados numéricos e os usos apropriados. A próxima seção, portanto, será dedicada ao uso de *for* pelos participantes do Grupo Tratamento (GT).

### 3.3.2 Das ocorrências de *for* nas produções dos participantes do Grupo Tratamento (GT)

Nesta seção serão mostradas as análises de gramaticalidade realizadas quanto ao uso de *for* realizado pelos participantes do GT, com alguns exemplos que se fizerem necessários, já que o formato da análise foi detalhado na seção 3.4.1. Portanto, com a ajuda de um quadro, a frequência de *for* nas piadas pode ser acessada:

Tipo de texto e momento da coleta	Frequência total de <i>for</i>	Ocorrências corretas de <i>for</i>
Piadas – pré-teste	3	1
Piadas – pós-teste	12	5

Quadro 18: Ocorrências de *for* nas piadas escritas e reescritas - GT

O quadro 18 mostra que, novamente, os participantes tentaram utilizar o item *for*, mas o fizeram corretamente em menos da metade das tentativas, quando reescreveram suas piadas. Havia apenas uma (1) utilização correta na fase pré-teste, mas na fase pós-teste houve um aumento para o total de cinco (5) utilizações corretas. O aumento numérico foi, portanto de quatro (4) ocorrências apropriadas de *for* na reescrita daquelas piadas. Com a ajuda de um quadro, pode-se ter uma ideia da utilização do item, primeiro na fase pré-teste e, então, na fase pós-teste:

1	Ocassion walk por room <u>for</u> see o work of each child. - INCORRETA
2	letter to Santa Claus, asking <u>for</u> a bicycle. 'papai noel, I - CORRETA
3	letter and asked: that letter <u>for</u> what? is fo me doctor, I – INCORRETA

Quadro 19: Linhas de concordância extraídas das 13 piadas do GT - pré-teste - gramaticalidade

Como pode ser observado no quadro 19, das três (3) tentativas de uso do item, apenas uma (1) estava correta. A análise da primeira linha demonstra um dos usos incorretos do item, utilizado no lugar de *to*; na última, o participante chegou bem perto da estrutura correta com o item, mas acabou por não acomodá-lo em uma frase interrogativa nos moldes corretos, que seria “*what (or who) is that letter for?/para que (ou quem) é essa carta?*”. Fenômenos

similares poderiam ser encontrados nas análises sequenciais e esses exemplos foram úteis no sentido de propiciar essa reflexão. Na continuação das análises qualitativas, o uso de *for* no pós-teste pode ser visualizado com a ajuda de um quadro:

1	f t o class draw. Ocassion walk	<u>for</u>	room for see to work of e	- INCORRETA
2	s draw. Ocassion walk for room	<u>for</u>	see to work of each child	- INCORRETA
3	e what draw. To girl response:	<u>For</u>	draw God. To teacher eye	- INCORRETA
4	five, six, seven, lady, valet	<u>for</u>	king, truucco, thief! 1	- INCORRETA
5	k to you forever, did the best	<u>for</u>	you during all my mandate	- CORRETA
6	Some the celebrity and work	<u>for</u>	redes TV. Many celebrities.	- CORRETA
7	letter to Santa Claus, asking	<u>for</u>	a bicycle. 'papai noel, I	- CORRETA
8	ying to convince the boys an	<u>for</u>	one photowahed group. Imag	- INCORRETA
9	as his name to much connected	<u>for</u>	terrorist nets, more he d	- INCORRETA
10	letter and asked: that letter	<u>for</u>	what? Ah, this letter is	- INCORRETA
11	How do I know, I have to wait	<u>for</u>	it have not yet received!-	CORRETA
12	r. - where did you see the car	<u>for</u>	the last time? - It was h	- CORRETA

Quadro 20: Linhas de concordância extraídas das 12 piadas do GT - pós-teste - gramaticalidade

De fato, algumas linhas ((2), (3) e (9)) ainda mostram o uso de um item pelo outro (*for* por *to*). No entanto, as linhas corretas mostram boa diversidade de utilização, com a combinação do item com adjetivos (linha (5)), verbos (linhas (6), (7) e (11)) e sintagmas adverbiais (linha (12)).

A seguir, foram analisadas as ocorrências com *for*, dessa vez presentes nas biografias escritas pelo Grupo Tratamento. Novamente, com a ajuda de um quadro, a visualização se torna mais precisa:

Tipo de texto e momento da coleta	Frequência total de <i>for</i>	Ocorrências corretas de <i>for</i>
Biografias – pré- teste	3	3
Biografias – pós- teste	9	8

Quadro 21: Ocorrências de *for* nas biografias escritas e reescritas - GT

Na fase pré-teste foram observadas três (3) ocorrências corretas com *for*. Na fase pós-teste, foram observadas oito (8) ocorrências corretas, gerando um aumento de cinco (5) ocorrências corretas. Na fase pós-teste, também, pode-se notar que oito (8) de nove (9) tentativas de utilização do item estavam corretas, o que indica um percentual de 88,88% de acerto. Mesmo com números tão positivos, é interessante retomar a análise da diversidade no

uso do item, o que pode ser feito na observação do quadro 22, que traz um exemplo de cada tipo de combinação, colocação ou uso de *for*:

1	at Major Delfino. He works <u>for</u> a plumber. He married clame
2	queira, she worked as cook <u>for</u> 15 years. She likes her ca
4	her Marley. I love my family <u>for</u> many reasons end he good
7	me! I believe I'm everything <u>for</u> my family and friends, ma
8	e is cool, she is very special <u>for</u> me! I don't live without sh
9	years he received the Oscar <u>for</u> best actor. James lose yo

Quadro 22: Linhas de concordância extraídas das 9 biografias do GT – pós-teste – exemplos

Os exemplos no quadro 22 mostram que os alunos utilizaram *for* para introduzir períodos de tempo, como em (2); para determinar a pessoa ou organização que emprega o sujeito da frase, como em (1); para mostrar que sentimentos estão direcionados a uma pessoa ou coisa em particular; como em (7) e em (8), para falar de causas ou razões, ou simplesmente para se referir a elas; como em (4) e em (9)<sup>27</sup>. Vale ressaltar que os alunos que escreveram essas frases não estudaram o uso de *for* através de entradas de dicionário, mas por meio da observação ativa de linhas de concordância extraídas dos corpora de trabalho, formados por 55 biografias e 45 piadas. Todo o trabalho realizado pela preparação dessa abordagem foi detalhado no capítulo que trata da metodologia da pesquisa realizada e os exercícios com linhas de concordância estão anexados a esta dissertação.

Novamente, a análise das linhas de concordância geradas pelas composições dos alunos do GT se mostrou muito animadora, no sentido de que os alunos utilizaram combinações diferentes de palavras que se colocam com os itens *to* e *for*, exercitando seus testes de hipóteses, uma das justificativas apontadas por diversos autores (JOHNS, 1994; BIBER et al, 1998; FOX, 1998; BERNARDINI, 2004; TAGNIN, 2005; BERBER SARDINHA, 2004 e 2006, dentre outros), quanto ao uso de corpora e de linhas de concordância em sala de aula.

Nesta seção foram, portanto, apresentadas as frequências de *for* e seus aumentos de utilização pelos participantes no Grupo Tratamento. Na próxima seção, as linhas de concordância encontradas nas produções dos alunos do Grupo Controle (GC), geradas pelo programa concordanciador *WordSmith Tools 5.0*, que foram também julgadas por sua gramaticalidade, serão mostradas.

<sup>27</sup> Para tentar definir os usos de *for*, foi consultado o dicionário *online* da editora MacMillan, disponibilizado no endereço: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/for>.

### 3.4 Da análise de gramaticalidade das ocorrências de *to* e *for* nas produções dos alunos do Grupo Controle (GC)

Nesta seção serão apresentadas, a exemplo do que foi feito na seção anterior, algumas das linhas de concordância geradas pelo programa concordanciador a partir do corpus dos aprendizes reunidos no Grupo Controle (GC). Os números das quantidades de utilizações corretas de *to* e *for* foram conseguidos através da análise individual, realizada pela pesquisadora, de cada linha de concordância gerada pelo programa *WordSmithTools 5.0*, a partir da alimentação do programa com as produções dos participantes.

Novamente, é importante reiterar que aquelas linhas de concordância que foram geradas das produções da fase anterior à intervenção podem, também, estar presentes no conjunto reunido das produções posteriores à intervenção, já que os alunos reescreveram suas produções e foram instruídos a repensar a gramaticalidade do uso de *to* e *for* que eles haviam feito anteriormente.

Para que um exemplo conste no corpo desta dissertação, como foi feito com a análise das linhas de concordâncias geradas pelas produções do GT, serão apresentadas todas as tentativas de utilização de *to* realizadas nas piadas escritas e reescritas, agora, pelos participantes do Grupo Controle. Quadros completos com todas as linhas de concordância e seus julgamentos de gramaticalidade estão relacionados nos anexos desta dissertação.

#### 3.4.1 Das ocorrências de *to* nas produções dos participantes do grupo controle (GC)

Esta seção trata da análise dos usos de *to* realizados pelos participantes do GC. O primeiro detalhamento traz a frequência total do uso de *to* e as quantidades dos usos corretos do item, mostradas pela análise das piadas escritas e reescritas pelo GC:

Tipo de texto e momento da coleta	Frequência total de <i>to</i>	Ocorrências corretas de <i>to</i>
Piadas – pré teste	6	3
Piadas – pós teste	12	9

Quadro 23: Ocorrências de *to* nas piadas escritas e reescritas - GC

Os números mostram que, na reescrita das piadas, os participantes também tentaram utilizar o item *to*, a exemplo do que já haviam feito os participantes do Grupo Tratamento. Houve um aumento da ordem de seis (6) nas ocorrências corretas do item, a saber, havia três

(3) ocorrências corretas, na fase pré-teste e seis (6), na pós-teste. As linhas de concordância geradas pela utilização do programa *WordSmith Tools 5.0* encontradas, portanto, nas referidas produções de pré e pós-teste, são:

1	The woman says	<u>to</u>	her husband: honey, now the	- CORRETA
2	The crazy man was	<u>to</u>	working with the tooth brus	- INCORRETA
3	clown, the crazy man gets	<u>to</u>	the tooth brush and talk low:	- CORRETA
4	s of a surgery attend lunch	<u>to</u>	when one theirs jump of ch	- INCORRETA
5	r milk in bags? Come	<u>to</u>	box you to!	- CORRETA
6	n bags? Come to box you	<u>to</u> !		- INCORRETA

Quadro 24: Linhas de concordância extraídas das 6 piadas do GC - pré-teste – gramaticalidade

Analisando-se os usos corretos de *to* encontrados nas linhas de concordância mostradas no quadro 24, constata-se que todos os três (3) usos são do item como preposição que completa a regência dos verbos *say*/dizer, *get*/chegar e *come*/vir. Portanto, não se pode falar em diversidade no uso do item pelos participante do GC, especificamente nessas produções, realizadas no pré-teste.

Para a comparação com os usos realizados no pós-teste, o seguinte quadro traz todas as ocorrências de uso do item:

1	The woman says	<u>to</u>	her husband: honey, now the	- CORRETA
2	tomatoes they liked	<u>to</u>	ride in the street. The tomato	- CORRETA
3	ad and did not want	<u>to</u>	wait for tomato two. But o	- CORRETA
4	sh and the doctor got	<u>to</u>	him: are you travelling with y	- CORRETA
5	travelling with your dog,	<u>to</u>	distract him a little? No,	- CORRETA
6	h brush? The doctor goes	<u>to</u>	work and the crazy man talk	- CORRETA
7	The crazy man was	<u>to</u>	walking with the tooth brus	- INCORRETA
8	One offering the poll	<u>to</u>	the boy, decided for go tal	- CORRETA
9	talking for about walking	<u>to</u> ...		- INCORRETA
10	The woman says	<u>to</u>	her husband: 'honey now the	- CORRETA
11	ers partner's of a office,	<u>to</u>	attend lunch when one t	- INCORRETA
12	are sorry for you! Come	<u>to</u>	box you too!"	- CORRETA

Quadro 25: Linhas de concordância extraídas das 7 piadas do GC - pós-teste – gramaticalidade

Da mesma forma que foi realizada quanto às ocorrências do item encontradas nas produções do GT, através da análise das linhas de concordância do quadro 25, percebem-se situações em que o item *to* foi usado como preposição que completa a regência dos verbos, como nas linhas (1), (4), (6), (8), (10) e (12), como partícula do infinitivo verbal depois de verbos que assim o exigem, como encontrado nas linhas (2) e (3) e como introdutor do infinitivo de propósito, como em (5). São, todos, usos frequentes de *to*. Esse dado qualitativo

demonstra que os participantes conseguiram identificar usos do item *to* e também melhoraram sua acuidade linguística, a exemplo do que já havia sido observado quando da análise do uso de *to* pelos participantes do GT. A diversidade no uso do item permanece, portanto, como o ponto central da discussão acerca dos processos de aprendizagem pelos quais os participantes passaram durante a pesquisa.

O próximo passo da demonstração dos usos de *to* pelo participantes do GC consiste na demonstração dos números e, dessa vez, de alguns exemplos dos usos do item durante a escrita e reescrita das biografias. As quantidades de utilização estão discriminadas no quadro a seguir:

Tipo de texto e momento da coleta	Frequência total de <i>to</i>	Ocorrências corretas de <i>to</i>
Biografias – pré-teste	1	1
Biografias – pós-teste	5	3

Quadro 26: Ocorrências de *to* nas biografias escritas e reescritas - GC

Nessa primeira fase, o pré-teste, percebe-se que o uso do item *to* foi bastante tímido. Atentando-se para a forma como o item foi usado, o único uso correto do item está descrito no quadro abaixo:

1 married for nine years, moved to Brasilia. The work in rest - CORRETA

Quadro 27: Linha de concordância extraída das 6 biografias do GC – pré-teste - gramaticalidade

O quadro 27 mostra, portanto, apenas um uso do item *to*, que é aquele da sua função de preposição, completando a regência do verbo a que está ligado, *move/mudar*. Na fase pré-teste, portanto, não se pode falar de diversidade no uso de *to*, que começou a delinear-se como um fator que deveria ser utilizado para as análises usos dos itens de que trata esta pesquisa. A seguir, serão apresentadas as utilizações corretas de *to* após o estudo que os participantes do GC realizaram com definições do uso do item extraídas do dicionário *online* da editora McMillan, conforme detalhado no capítulo que trata sobre a metodologia de pesquisa utilizada. Com a ajuda de um quadro, tem-se:

1 married for nine years, moved to Brasilia. The work in rest  
 4 one hundred book. Work serves to a big magazine of succ  
 5 ine of success now, is married to Michael Johnny, like to br

Quadro 28: Linhas de concordância das 5 biografias do GC - pós-teste – corretas

Das cinco (5) tentativas realizadas pelos participantes do GC, no pós-teste, três (3) estavam corretas. Os usos apresentados foram todos relacionados ao item na sua função de preposição, como pode ser visto no quadro 28. Portanto, novamente, não se pode falar em diversidade do uso de item na produção de biografias pelos participantes do GC, diferentemente do que ocorreu na reescrita das piadas pelo mesmo grupo. Na continuação das análises, as linhas de concordância com *for* serão apresentadas.

### 3.4.2 Das ocorrências de *for* nas produções dos participantes do Grupo Controle (GC)

Nesta seção, serão mostradas as análises de gramaticalidade realizadas quanto ao uso de *for* realizado pelos participantes do GC, com alguns exemplos que se fizeram necessários, já que o formato da análise foi detalhado na seção 3.4.1.

Com a ajuda de um quadro, a frequência de *for* primeiramente nas piadas pode ser acessada:

Tipo de texto e posição na pesquisa	Frequência total de <i>for</i>	Ocorrências corretas de <i>for</i>
Piadas – pré-teste	1	0
Piadas – pós-teste	8	3

Quadro 29: Ocorrências de *for* nas piadas escritas e reescritas - GC

O quadro 29 mostra que os participantes tentaram utilizar o item *for* de forma muito tímida e o fizeram corretamente em menos da metade das tentativas de reescrita das piadas. Esse é um dado bastante importante, já que, na comparação com o Grupo Tratamento, percebe-se que este último não apresentou um índice assim tão baixo de erro, e a investigação dessa ocorrência começa a se definir como um foco importante nas análises. No entanto, para seguir a apresentação das linhas de concordância, alguns exemplos devem ser mostrados, o que será feito com a ajuda de um quadro que traz os usos corretos do item, realizados na fase pós-teste, uma vez que na fase pré teste não houve uso correto:

1	ad and did not want to wait	<u>for</u>	tomato two. But one car w
6	king fun of milk in bags	<u>for</u>	a while, said <i>for</i> them: '
8	d <i>for</i> them: 'we are sorry	<u>for</u>	you! Box comes to you too!'

Quadro 30: Linhas de concordância das 7 piadas do GC - pós-teste – corretas

Quando são analisadas as linhas de concordância com os usos corretos de *for*, e retomando algumas das definições e exemplos apresentados aos participantes do GC quando

dos exercícios, pode-se analisar o que foi gerado pelas linhas de concordância. Na linha (1), o item *for* foi utilizado como preposição, respeitando a regência do verbo *wait*/esperar. No exercício que os participantes realizaram, havia uma frase de exemplo com esse verbo. Na linha (2), o item faz parte de uma expressão composta por três palavras *for a while*, portanto, uma porção de linguagem, um *chunk* que foi apresentado aos participantes nos exercícios. Finalmente, na linha (3), o item foi usado para expressar sentimentos em direção a uma pessoa ou coisa, e, novamente, um exemplo que trazia esse *chunk* constava do material com os exercícios apresentados ao GC.

Frete à constatação de que os participantes usaram *for* corretamente de forma muito tímida e de modo a copiar as expressões que haviam sido mostradas a eles pelos exemplos que eles estudaram, o caminho para a diferenciação dos processos pelos quais os participantes de ambos os grupos passaram ficou separado, mas, de alguma forma, paralelo. A hipótese seria a de que o uso de *for* apresentava-se mais difícil se o aprendiz se fiasse apenas pelas definições de dicionário. Os exemplos pesaram bastante na apreensão do uso do item, apesar de a quantidade ter sido pequena. O que se deve observar é que um dos princípios da abordagem de ensino a partir de achados em corpora se concentra, exatamente, na apresentação de linhas de concordância que tragam exemplos de uso real de uma palavra ou expressão (nódulo) para que o aprendiz trabalhe a partir daí. Se os participantes do GC utilizaram expressões como cópia dos exemplos que lhes tinham sido apresentados, pode-se dizer que eles reproduziram, em pequena escala, o procedimento que era também esperado nos participantes do GT. Resta saber se a diferença do uso do item *for* realmente mostra um caminho que venha a corroborar o uso de linhas de concordância em salas de aula visando ao aumento de acuidade nos alunos.

Assim, serão apresentadas as últimas análises do uso de *for*, dessa vez presentes nas biografias escritas pelo Grupo Controle. Novamente, com a ajuda de um quadro, a visualização se torna mais precisa:

<b>Tipo de texto e momento da coleta</b>	<b>Frequência total de <i>for</i></b>	<b>Ocorrências corretas de <i>for</i></b>
Biografias – pré- teste	2	2
Biografias – pós- teste	5	5

Quadro 31: Ocorrências de *for* nas biografias escritas e reescritas – GC

Na fase pré-teste foram observadas duas (2) ocorrências com *for*, e ambas estavam corretas. Na fase pós-teste, foram observadas cinco (5) ocorrências corretas, gerando um aumento de três (3) ocorrências corretas. Na fase pós-teste, todas as cinco (5) tentativas

estavam corretas, o que indica um percentual de 100% de acerto. São números bastante positivos, que evocam a necessidade, já deflagrada, da análise da diversidade no uso do item, o que pode ser feito na observação do quadro:

1	works as politician. She worked	<u>for</u>	2 years, don't live with p
2	She is a cook. She was married	<u>for</u>	nine years, moved to Bras
3	k to a doctor. She responsible	<u>for</u>	infirmary. She has two c
4	olk, Juca Pinto, he worked	<u>for</u>	SOS computadores, he is fa
5	working in Stola do Brasil	<u>for</u>	a while.

Quadro 32: Linhas de concordância com *for*, extraídas das biografias do GC – pós-teste - corretas

Os usos de *for* realizados pelos participantes do GC podem ser definidos da seguinte forma: nas linhas (1) e (4), o item é a preposição que respeita a regência do verbo *work*/trabalhar; na linha (2) o item expressa a quantidade de tempo que alguma coisa dura ou continua; na linha (3) foi usado para introduzir o elemento que recebe o benefício de alguém ou de alguma coisa; e na linha (5), novamente, há o uso da expressão ou porção de linguagem (*chunk*) *for a while* por um tempo. Foram, portanto, quatro usos diferentes realizados pelos participantes do GC. Verificando se os usos eram iguais àqueles apresentados nos exemplos que constam dos exercícios que os alunos fizeram, há que se salientar que as construções *work for* e *for a while* estão lá presentes.

Através da análise realizada nesta seção, percebe-se que houve uma melhora na acuidade do uso de *for* pelos participantes do Grupo Controle, mesmo que as ocorrências tenham sido em número reduzido. O fato de eles terem sido expostos às formas contidas nos exemplos de cada utilização propiciou uma atenção que levou ao uso correto de *for*.

Nesta seção foram, portanto, apresentadas as frequências de *for* e seus usos específicos realizados pelos participantes no Grupo Controle. Na próxima seção, a análise qualitativa continua, com a ampliação da investigação sobre os usos dos itens *to* e *for*, na perspectiva que toma como base o que foi apresentado aos participantes quando eles realizaram seus estudos e exercícios com os itens, antes do pós-teste. Serão feitas apresentações separadas dos achados na investigação de ambos os grupos, o GT, primeiramente, e o GC, logo depois.

### 3.5 Da análise qualitativa das ocorrências de *to* nas produções do Grupo Tratamento (GT)

Nesta seção, será apresentada uma análise preocupada com os usos de *to* realizados pelos participantes da pesquisa em relação ao tipo de estudo realizado por eles. Os

participantes, divididos em GT e GC, realizaram estudos diferentes com os itens mencionados. Ao GT foram apresentados conjuntos de linhas de concordância trazendo padrões, para suas análises e, em seguida, exercícios; aos participantes do GC foram apresentadas definições de dicionário exemplificadas por uma frase, e, então, exercícios. Agora, essa apresentação dos itens será levada em conta na análise que será feita, começando pelo trabalho feito com o GT.

Por meio de um quadro, serão apresentados, então, os tipos de padrões das linhas de concordância geradas pelo uso do programa concordanciador nos corpora de trabalho e os números de utilização desses padrões pelos participantes do GT, antes e depois da apresentação daqueles padrões, que foi seguida por exercícios. O intuito dessa análise é verificar o tipo de reprodução de padrão mais frequente entre os alunos e, mais importante ainda, a forma como eles lidam com a apresentação desses padrões<sup>28</sup>, para que, possivelmente, possam ser apreciados os indícios de aumento de acuidade de que tratam os objetivos da pesquisa. No momento da análise de gramaticalidade realizada em seções posteriores, a hipótese da utilização mais diversificada dos padrões estudados pelos participantes do GT foi levantada. Para que essa análise apresente uma linha de raciocínio, verificou-se se nas linhas de concordância geradas pelas produções dos participantes constavam cópias parciais ou totais dos padrões que foram apresentados a eles. Para a exemplificação desse conceito, podemos observar o quadro a seguir:

<b>Padrão apresentado</b>	<b>Padrão realizado</b>	<b>Julgamento</b>
... <i>"I like <u>to</u> play the victim," she says.</i>	... <i>They wanted <u>to</u> demonstrate who was...</i>	Não cópia – teste de hipótese
... <i>Jackie's parents worked <u>for</u> the French...</i>	... <i>at Major Delfino. He works <u>for</u> a plumber...</i>	Cópia parcial
... <i>Things were not so good <u>for</u> Bryan in 1855,...</i>	... <i>she is very special <u>for</u> me! I don't liv...</i>	Não cópia – teste de hipótese
<i>We haven't seen Kim <u>for</u> a while.</i>	... <i>is working in Stola do Brasil <u>for</u> a while...</i>	Cópia total do chunk

Quadro 33: Exemplos da reprodução de padrões – GT/GC – pós-teste

Nas próximas seções, portanto, serão mostrados os números de julgamentos quanto à forma como os participantes trabalharam os padrões e conceitos apresentados a eles, começando pelos padrões com o item *to*.

<sup>28</sup> Nesta seção e nas posteriores, serão apresentados apenas os quadros com as quantidades e os padrões ou definições apresentados aos alunos, durante os exercícios de conscientização sobre o uso de *for* e *to*. Todas as linhas de concordância geradas pelas produções anteriores e posteriores à intervenção, bem como aquelas apresentadas durante a intervenção, encontram-se nos Anexos I e J desta dissertação.

Com a ajuda de um quadro, as quantidades produzidas dos padrões apresentados ao GT serão apresentadas. A primeira coluna (1) se refere aos padrões apresentados aos participantes do GT, através de linhas de concordância geradas pela pesquisa nos corpora de trabalho; a coluna (2) traz um exemplo das linhas de concordância apresentadas; a coluna (3) traz as quantidades de linhas de concordância geradas na fase pré-teste, antes da intervenção com o estudo dos itens e exercícios; e a coluna (4) lista as quantidades de linhas de concordância obtidas através da análise das reescritas das produções textuais após a intervenção, a saber, as piadas e as biografias. É importante lembrar que todas as linhas de concordância de que este quadro trata estão em outro quadro anexado a esta dissertação, similar ao que vai ser exibido, mas que contém todas as linhas de concordância geradas pelo programa concordanciador.

<b>Padrões apresentados</b>	<b>Exemplo</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
SV <sup>29</sup> + to + SN <sup>30</sup>	<i>...Chan's father moved <u>to</u> Australia to work as the head co...</i>	4	7
SV (verbo <i>be</i> ) + going + to + SV	<i>...in the chair. "I'm going <u>to</u> buy a green tie to wear for the ...</i>	0	1
SV + to + SV	<i>...where he quickly learned <u>to</u> love the naturalism offered...</i>	5	6
SV ( <i>be</i> + particípio passado – voz passiva) + to + SN	<i>... His name has been linked <u>to</u> some all-time great movies and...</i>	0	0
SV + SN + to + SN	<i>...ackie had the (good) fortune <u>to</u> attend the Chinese Drama Academy...</i>	1	3
SV + Adj <sup>31</sup> + to + SN	0	1	4
SN + SV + to + Nr <sup>32</sup>	0	2	2
SV + Adv <sup>33</sup> + to	0	1	1

<sup>29</sup> SV é a abreviação de sintagma verbal.

<sup>30</sup> SN é a abreviação de sintagma nominal.

<sup>31</sup> Adj é a abreviação de adjetivo.

<sup>32</sup> Nr é a abreviação de numeral.

<sup>33</sup> Adv é a abreviação de advérbio.

+ SN			
Totais		14	24

Quadro 34: Padrões das linhas de concordância com *to* – GT – biografias e piadas

Os participantes do GT fizeram uso da maioria dos padrões que lhes foram apresentados, com exceção da estrutura com a voz passiva, estudo que eles ainda não tinham feito e que poderia exigir deles um maior nível de conhecimento. Nas três últimas linhas, percebe-se que os participantes utilizaram padrões que não haviam sido expostos a eles. O padrão SV+Adj+*to*+SN apareceu no pré-teste uma vez e, no pós-teste, houve um aumento de utilizações. O que parece ficar evidenciado nessa análise é que os participantes do GT arriscaram-se na montagem e na utilização de padrões. Das utilizações realizadas, quatro (4) foram cópias parciais e vinte (20) foram não cópias, ou seja, testes de hipóteses que os participantes realizaram. Não houve cópias totais.

Na próxima seção, os padrões de *for* serão mostrados, da mesma forma realizada nesta seção.

### 3.6 Da análise qualitativa das ocorrências de *for* nas produções do Grupo Tratamento

Nesta seção, serão apresentados os números relativos às linhas de concordância com a palavra nódulo *for*, usada corretamente pelos participantes do GT na reescrita de suas piadas e biografias. Portanto, serão apresentados os números pré e pós teste da utilização de *for* após a análise dos tipos de frases usados pelos alunos, para que se verifique o quanto a intervenção com a aprendizagem dirigida por dados modificou a forma como os alunos trabalhavam com o item, para que, eventualmente, possa ser realizado um julgamento sobre a acuidade apresentada pelos aprendizes do Grupo Tratamento (GT).

No quadro a ser apresentado, as colunas seguem a disposição de elementos que foi realizada nas análises de *to* mostradas na seção anterior:

Padrões apresentados	Exemplo	Pré-teste	Pós-teste
SV <sup>34</sup> + SN <sup>35</sup> + <i>for</i> + SN	<i>...was considered a miracle <u>for</u> millions of homemakers...</i>	0	3

<sup>34</sup> SV é a abreviação de sintagma verbal.

<sup>35</sup> SN é a abreviação de sintagma nominal.

SV + <i>for</i> + Adv <sup>36</sup>	... <i>a post she held <u>for</u> 10 years.</i>	0	1
SV + <i>for</i> + SN	... <i>Jackie's parents worked <u>for</u> the French...</i>	3	4
SV + Adj <sup>37</sup> + <i>for</i> + SV ou SN	... <i>feeling responsible <u>for</u> his sisters...</i>	0	2
SV + Pr <sup>38</sup> + <i>for</i> + SN	... <i>but nothing could prepare him <u>for</u> the newly acquired megastardom...</i>	0	1
Chunk = <i>for</i> + SN	-x-	1	0
SV + SN + <i>for</i> + Adv	-x-	0	2
Totais		4	13

Quadro 35: Padrões das linhas de concordância com *for* – GT – piadas e biografias

Os participantes do GT fizeram uso de todos os tipos de estruturas linguísticas que foram apresentados a eles. Houve o acréscimo de um elemento na estrutura verbal SV + *for* + Adv que foi mostrada a eles, resultando em uma estrutura maior, qual seja, SV + SN + *for* + Adv, que apresentou duas (2) ocorrências.

Dos treze (13) usos feitos pelos participantes do item *for*, quatro (4) deles se mostraram cópias parciais do padrão apresentado e nove (9) foram não cópias ou testes de hipóteses quanto a outros itens que se encaixavam nas descrições do padrão, já que os exercícios com linhas de concordância assim direcionavam a abordagem de seus estudos na fase de teste ou intervenção. Nesse aspecto, os participantes do GT foram muito bem sucedidos, pois usaram de capacidade de preenchimento de lacunas através do reconhecimento dos tipos de palavras que poderiam ser inseridas na formação dos padrões, já que olhando-se à esquerda e à direita da palavra nóculo, pode-se conseguir mais informações sobre os padrões gramaticais e colocacionais que emergem das palavras (O'KEEFFE & FARR, 2003). Resta, agora, mostrar os números relacionados à análise feita frente à utilização dos itens pelos participantes do GC, o que será realizado na seção seguinte.

### 3.7 Da análise qualitativa das ocorrências de *to* nas produções do grupo controle (GC)

<sup>36</sup> Adv é a abreviação de advérbio.

<sup>37</sup> Adj é a abreviação de adjetivo.

<sup>38</sup> Pr é a abreviação de pronome.

Nesta seção, serão apresentados, através de um quadro e das análises posteriores, as quantidades de utilização de *to* pelos participantes do Grupo Controle. A diferença com relação aos quadros já apresentados com os padrões e números trabalhados, e cuja utilização foi conseguida pelo GT, é que, agora, serão listadas as definições de dicionário apresentadas ao GC, seguidas dos exemplos que também foram disponibilizados aos seus participantes, na realização do estudo com o item.

Definições apresentadas	Exemplos	Pré-teste	Pós-teste
- Usado para mostrar o propósito de uma ação	<i>Nobody came to help me.</i>		1
- Usado como parte de um infinitivo	<i>I hope to see you next week.</i>		2
- Usado para dizer o lugar para onde algo ou alguém vai	<i>She rushed to the phone.</i>	2	3
- Usado para dizer em que direção alguém ou alguma coisa está olhando ou apontando	<i>Henry was standing with his back to me.</i>	1	2
- Usado para dizer quem ou o que é afetado por uma situação	<i>I wonder what happened to the Knox family?</i>	1	2
- Usado para explicar uma relação entre pessoas ou coisas	<i>Linda has been a good friend to my mother for many years.</i>	0	0
- Usado nas expressões “relacionado a/ casado com”	<i>She was married to an American lawyer.</i>	0	1
- Usado para dizer onde algo está preso ou onde há uma conexão	<i>The carpet had been nailed to the floor.</i>	0	0
Totais		4	11

Quadro 36: Linhas de concordância do GC – usos de *to* – piadas e biografias

Os números são bastante positivos, registrando um aumento de sete (7) utilizações corretas do item. Na análise dos tipos de reprodução dos padrões, percebe-se que os participantes realizaram duas (2) cópias parciais e nove (9) não cópias. Não houve nenhuma cópia total, o que significa que eles conseguiram captar o uso de *to* de forma bastante

satisfatória. Na próxima seção, será observado o mesmo processo com relação ao item *for*.

### 3.8 Da análise qualitativa das ocorrências de *for* nas produções do Grupo Controle (GC)

Nesta seção, os usos de *for* serão apresentados, da forma como foi realizada na seção anterior, que mostrou o uso de *to* pelos participantes do Grupo Controle.

Definições apresentadas	Exemplos	Pré-teste	Pós-teste
- Usado para dizer quem ou o que deve receber algo ou o benefício deste	<i>So, what can I do for you?</i>	0	2
- Usado para dizer que alguém faz algo, de modo a evitar que outra pessoa tenha que fazê-lo	<i>Betty will take care of things for us while we're away.</i>	0	0
- Usado para dizer o quanto alguma coisa dura ou continua	<i>I've been waiting for 20 minutes.</i>	1	2
- Usado na expressão <i>for a while/</i> por um tempo, faz um tempo	<i>We haven't seen Kim for a while.</i>	0	2
- Usado para dizer o tempo ou data particular para a qual alguma coisa está planejada	<i>The meeting was planned for 10 o'clock.</i>	0	0
- Usada para dizer a pessoa ou organização que emprega alguém	<i>She works for a firm of accountants.</i>	1	1
- Usado depois de substantivos para indicar a causa ou a razão	<i>The current inflation rate is a cause for concern.</i>	0	0
- Usado para mostrar que seus sentimentos são direcionados a uma coisa ou pessoa em particular	<i>I feel sorry for his wife.</i>	0	1
- Usado para dizer o que alguma coisa significa ou representa	<i>Red roses are for love.</i>	0	0

- Usado para dizer a que uma pessoa, coisa ou atividade seria destinada	<i>Mountain climbing's not for me – it looks too dangerous.</i>		
Totais		2	8

Quadro 37: Linhas de concordância com padrões com *for* – GC – piadas e biografias

A partir dessa análise, este estudo empírico exploratório pode evidenciar uma diferença muito marcante entre os dois grupos. Essa diferença pode ser atribuída a uma maior dificuldade na apreensão do item *for* no estudo por meio de definições de dicionário. Os participantes do GC utilizaram o item oito (8) vezes, mas apenas uma (1) delas mostrou que o entendimento do uso do item foi efetivo. Houve duas (2) cópias totais da utilização do item e cinco (5) cópias parciais. Uma possível conclusão quanto ao uso de *for* pode ser que esse item é melhor compreendido através da observância de vários exemplos de uso, exatamente como foi realizado com o Grupo Tratamento, apresentado a conjuntos de linhas de concordância. É importante lembrar que a acuidade no uso de *for* pelos participantes do GT mostrou-se realmente melhorada, uma vez que eles não realizaram cópias totais dos padrões com o item. Com a ajuda de um quadro, tem-se uma comparação dessa utilização por ambos os grupos:

<b>Grupo e item</b>	<b>Cópias parciais</b>	<b>Não cópias</b>	<b>Cópias totais</b>	<b>Totais</b>
GT – <i>to</i>	4	20	0	24
GT – <i>for</i>	4	9	0	11
GC – <i>to</i>	2	9	0	11
GC – <i>for</i>	5	1	2	8

Quadro 38: Julgamento das utilizações de *to* e *for* – GT/GC

Na observação do quadro e após todas as análises realizadas com as linhas de concordância de ambos os grupos, a conclusão possível do estudo empírico exploratório que gerou esta dissertação vai seguir a linha da necessidade de exemplificação no trato com padrões que tragam o item *for* em sua construção para a melhora na acuidade do uso do item, já que esse fato ficou demonstrado pelas diferenças observadas no uso do item pelos grupos. Pode-se admitir que o item *for* apresenta uma maior complexidade nos padrões que são formados com sua utilização e, então, as definições de dicionário podem se mostrar mais difíceis de serem entendidas. E, então, como pôde ser demonstrado, a Linguística de Corpus propicia ferramentas e abordagens que tornam possíveis a pesquisa e a apresentação de diversos padrões autênticos de uso da língua inglesa para que os aprendizes possam ir

construindo um repertório de usos autênticos das palavras, procurando, também, testar suas hipóteses sobre outras possibilidades de uso.

Com base no exposto, levando-se em conta os resultados das análises mostradas, no capítulo 4 será apresentada a conclusão que pode ser tecida sobre os procedimentos que foram observados na condução da pesquisa.

## CAPÍTULO 4

### CONCLUSÃO

#### 4.1 Considerações iniciais

A pesquisa de que trata esta dissertação tinha como objetivo demonstrar que a abordagem da aprendizagem dirigida por dados (JOHNS, 1994) poderia representar ganhos em termos da acuidade linguística demonstrada por aprendizes de língua inglesa, alunos do ensino fundamental, que fossem submetidos a análises de uso de termos específicos inseridos em linhas de concordância, extraídas de pequenos corpora. O uso de corpora de pequenas dimensões mostrou-se útil no sentido do treino mais contextualizado e pragmático da informação conseguida dos textos, já que seus limites são mais claros, e o usuário pode, então, evitar o excesso de generalizações (O'KEEFFE & FARR, 2003). Ambos os pré e pós-testes consistiram da produção de biografias e piadas, gêneros dos textos reunidos nos corpora de trabalho.

Os objetivos específicos foram:

1. Propiciar a conscientização linguística dos aprendizes quanto ao uso de *to* e *for*, através de atividades com as linhas de concordância;
2. Propiciar aumento da acuidade linguística dos participantes na produção de textos em gêneros específicos (biografias e piadas).

Uma vez compilados os corpora, as linhas de concordância foram geradas através do programa *WordSmith Tools 5.0* e fizeram parte de uma série de exercícios apresentada aos participantes do Grupo Tratamento. Para que fosse realizada uma comparação de abordagens, ao Grupo Controle foram apresentadas definições de como utilizar *to* e *for* advindas de dicionário *on line*. Após as análises quantitativas e qualitativas, realizadas e apresentadas nas seções que antecedem essa conclusão, o aumento de acuidade pôde ser comprovado.

A conscientização linguística desejada por parte dos participantes do GT foi constatada como resultado da participação deles na execução dos exercícios em sala, com a professora/pesquisadora. As análises que eles tinham que fazer envolveram o reconhecimento dos sintagmas que ladeavam os itens em estudo e esse momento representou uma atenção à forma dos vocábulos à direita e à esquerda do nóculo. O reconhecimento de adjetivos, substantivos e verbos mostrou-se importante dentro das análises que eles faziam. Além disso, o vínculo com os gêneros pode ser percebido pelos participantes quando eles liam a linha de concordância na busca pelo sentido global.

Com relação à acuidade no uso dos itens, ambos os grupos mostraram aumento, da forma como será colocada nas próximas seções, que tratarão das considerações que se fizeram necessárias.

Antes, porém, das considerações, é importante que se mencione o fator numérico das produções dos alunos. O número de produções de piadas e de biografias foi diferente. Em média, o GT escreveu o dobro de textos que o GC. Da mesma forma, o uso dos itens *to* e *for* foi maior pelos participantes do GT, também, em média, o dobro. Portanto, as comparações puderam ser realizadas, apesar do pequeno tamanho dos corpora de aprendizes compilados com as produções de cada um dos grupos.

As comparações realizadas foram baseadas em análises quantitativas e qualitativas quando à acuidade no uso dos itens. Percebeu-se que a forma como os participantes desenvolveram suas estratégias de entendimento dos padrões e do uso dos itens apresentou pontos convergentes, em certas análises e divergentes em outras. Na próxima seção, os pontos convergentes serão abordados.

#### 4.2 Pontos convergentes nos resultados da pesquisa

Nesta seção, serão apresentados pontos convergentes das conclusões que emergem da análise da pesquisa realizada, em se tratando de todas as formas de utilizações de *to* e *for* realizadas pelos participantes da pesquisa.

Em primeiro lugar, a quantidade de textos produzida pelos participantes foi um ponto convergente nas análises. Os aumentos de produções entre as fases pré e pós-teste não passaram de duas (2) unidades. O GC aumentou sua participação na reescrita das piadas, passando de seis (6) para sete (7), e o GT aumentou sua participação na reescrita das biografias, passando de nove (9) para (11). O efeito que os exercícios pudessem ter tido quanto à motivação demonstrada pelos participantes ao reescrever suas produções pode não constituir em uma conclusão mais contundente. Houve um aumento um pouco maior nas produções do GT, no entanto. Com relação à reescrita das biografias pelo Grupo Controle, o número decresceu, de seis (6) para cinco (5); da mesma forma, na reescrita das piadas pelo Grupo Tratamento, houve um decréscimo de uma (1) produção, a saber, na fase pré-teste, contava-se com treze (13) textos e na fase pós-teste, com doze (12). De forma similar, a diminuição no número de produções deveu-se ao não comparecimento dos participantes dos grupos no dia das produções.

Continuando a análise das convergências nas conclusões da pesquisa, mencionando-se o fato de que aos participantes do Grupo Controle foram apresentados usos de *to* e *for* extraídos de dicionário *online*, pode-se perceber como ponto mais contundente das análises feitas a constatação de que os participantes do Grupo Controle, com relação especificamente ao uso de *for*, fiaram-se mais pelos exemplos dados dos usos do item do que pelas definições que poderiam ter se mostrado difíceis de compreender. É importante salientar que os exemplos que constavam nas definições dos itens foram apresentados aos alunos em respeito ao trabalho realizado pelos compiladores de dicionários no sentido de apresentar aqueles exemplos de uso para que o aprendiz tenha acesso ao entorno do item, suas combinações com outros elementos linguísticos e seu aspecto semântico em contexto. Na constatação de que alguns participantes do GC, quando da produção de oito (8) padrões corretos de utilização de *for*, realizaram cinco (5) cópias parciais e duas (2) totais dos exemplos a eles fornecidos, pode-se concluir que a utilização de corpora na seleção de dados que compõem as entradas de dicionários constitui um dos caminhos mais importantes pavimentados pela pesquisa possibilitada pela Linguística de Corpus.

Quando o usuário procura por um vocábulo nas entradas de dicionário, na atualidade, ele se depara com uma sequência de definições que pode não ser aleatória, especialmente se a busca estiver sendo realizada em material baseado em corpora. Os exemplos podem, também, trazer combinações de palavras mais frequentes para que o usuário possa apreender não só o significado do termo, mas possa ter acesso aos seus colocados.

A constatação da utilização de exemplos de uso pelo GC confirma, portanto, a importância da produção de materiais baseados em corpora e confirma-se como um dos pontos convergentes nas conclusões que podem ser extraídas frente ao estudo empírico exploratório que resultou nesta dissertação. Na próxima seção, serão ressaltados os pontos divergentes observados para as conclusões, tecidas pelas análises das produções dos participantes da pesquisa.

#### 4.3 Pontos divergentes nos resultados da pesquisa

Nesta seção, serão apresentados os pontos divergentes observados quanto à forma de participação dos sujeitos da pesquisa, o que possibilitará conclusões quanto à efetividade dos procedimentos realizados com base no uso das ferramentas da Linguística de Corpus.

O ponto mais positivo, e esperado como resultado da intervenção realizada pela pesquisa aqui descrita foi que os participantes do Grupo Tratamento, guiados pelas linhas de

concordância e a abordagem de sua análise delas, que prezava pelo reconhecimento dos sintagmas que ladeavam os itens, foram capazes de preencher as lacunas à esquerda e à direita com itens que se encaixavam nos padrões. Assim, acabaram por produzir estruturas novas, diferentes das que lhes haviam sido mostradas, especialmente utilizando o item *for*. Conforme demonstrado, o GT produziu onze (11) utilizações corretas do item, nove (9) delas consideradas não cópias do padrão fornecido a eles e quatro (4) foram cópias parciais. Já os participantes do GC optaram por copiar, de forma literal ou parcial, a maioria das estruturas apresentadas a eles, conforme já foi tratado nesta conclusão.

Tal fato ocorrido com os participantes do grupo GT corrobora o princípio de escolha lexical aberta descrito por Sinclair (1991), que declara que a linguagem parte de frases sempreconstruídas, nas quais diversos tipos de escolhas podem ser feitas, com diferentes extensões, permitindo variação lexical e sintática internas. Pode-se dizer que o que os participantes do GT conseguiram fazer, sem ter acesso à definição do uso dos termos, foi apreender o sentido dos termos observando as combinações lexicogramaticais apresentadas a eles por meio das linhas de concordância e da abordagem da Linguística de Corpus (SINCLAIR, 2004). É importante, sempre, lembrar que a distinção entre o sentido de uma palavra e o sentido de uma frase ou uma construção linguística é fator determinante no estudo de uma língua, especialmente porque, apesar das restrições quanto ao seu alcance, a intuição faz que com o falante procure sentir que algumas instâncias de uma palavra são independentemente escolhidas, ou seja, algumas combinações podem ser alteradas dentro de um padrão; por outro lado, a constatação de que certas palavras se combinam com outras para expressar uma unidade de múltiplas palavras de sentido único também existe (SINCLAIR, 1991). Portanto, pode-se dizer que os sentidos das palavras pode ser independente mas o sentido da frase é, muitas vezes, dependente, inclusive da estruturação maior que os diversos gêneros requisitam. Sinclair (1991, p. 71) declara, com relação a esse pressuposto, que as palavras apresentam uma tendência a ocorrerem juntas, dentro das muitas probabilidades de uso, apesar de permanecerem escolhas independentes.

É interessante perceber que os alunos do GC observaram os exemplos dados para poder usar *for*. Esse processo constitui um movimento legítimo para o aprendizado de uma língua e, como foi dito, os dicionários apresentam exemplos muitas vezes extraídos de corpora no intuito de fazer essa ligação com o uso do item que estiver sendo definido. Segundo Kennedy (2003), é de suma importância o processo que faz com que os aprendizes sejam expostos a unidades de uso da língua, que trazem a associação de formas com formas, de formas com funções pragmáticas ou semânticas ou formas e funções com seus contextos.

Os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira devem estar atentos à utilização de corpora nos diversos segmentos de preparo dos materiais das sequências didáticas, já que, ainda de acordo com Kennedy (2003), o aprendizado explícito pode ser realizado com a conscientização do aprendiz, e para tanto, há que se utilizar grande extensão de informação organizada de modo a incluir diversas formas de instrução sobre fonologia, gramática e vocabulário aliadas às formas de se usar o conhecimento em atos de fala, no desenvolvimento de habilidades de escuta, leitura, fala e escrita.

Com base nas ideias citadas no parágrafo anterior, pode-se concluir que os achados linguísticos proporcionados pelo uso das ferramentas da Linguística de Corpus completam diversas abordagens de aprendizagem, em especial aquela que considera o estudo de gêneros textuais como base para sequências didáticas eficientes. Esta pesquisa conseguiu reunir condições para que ambas as abordagens pudessem ser acessadas de forma complementar e mostrou-se satisfatória quando as análises foram realizadas.

#### 4.4 Considerações finais

A partir do relato aqui realizado mediante observação dos fatos que envolveram um estudo empírico exploratório com alunos do ensino fundamental e sua participação em atividades de leitura, compreensão de texto, estudo focado nos itens *to* e *for* e produções escritas, e levando-se em conta os fatores positivos observados e listados nas seções anteriores a esta conclusão, deve-se perceber, portanto, que a utilização de achados em corpora é um caminho que só tem a ser melhor trilhado, tanto pelos produtores de material de ensino quanto pelos agentes envolvidos no dia a dia das salas de aula.

Este trabalho mostra que é possível realizar atividades de análise da língua utilizando-se os recursos da Linguística de Corpus, mesmo com alunos ainda em fase inicial no aprendizado em língua estrangeira. Os professores devem recontextualizar os achados em corpora e fazer a mediação entre o conteúdo que pode ser encontrado e as necessidades de seus alunos, de modo a desenvolver a habilidade de escolher o que dizer de forma mais informada, avaliando o uso que eles fizeram do corpus (O'KEEFFE & FARR, 2003). As atividades desenhadas utilizando-se as evidências de linguagem autêntica encontradas em corpora maximizam o aprendizado natural e podem complementar outros materiais de sala de aula, trazendo a abordagem de corpora ao currículo que tiver sido estabelecido (BERBER SARDINHA, 2006; BENNET, 2010).

De forma geral, a experiência aqui descrita foi positiva para os participantes, pois eles motivaram-se e tornaram-se mais independentes quanto ao aprendizado. Os participantes dispuseram-se a escrever textos, atividade que vinha se mostrando mais difícil para eles em sala de aula. Eles, também, usaram de criatividade ao elaborar e escolher piadas. Sentiram-se motivados ao apresentar biografias de pessoas queridas e alguns optaram por escrever a própria, concedendo abertura a partes de suas vidas que ainda não tinham sido expostas.

O que se pode apontar, no sentido de estimular ainda mais essa postura autônoma e guiá-los na empresa de se tornarem alunos pesquisadores, é que mais trabalhos desse tipo devem ser realizados durante o ano. Compilados a partir de produções textuais mais longas, os corpora de aprendizes podem constituir material a ser analisado pelos alunos, e eles podem refletir sobre seus erros e melhorar seu desempenho.

À medida que os alunos se familiarizarem mais com esses recursos possibilitados pelos achados em corpora, em futuros estudos e pesquisas, pode-se tentar diminuir o controle das atividades, chegando ao ponto de os alunos manejarem diretamente as concordâncias. Eles podem, também, ter acesso aos corpora gerais e, então, realizar comparações entre os tipos de colocações encontrados.

É importante sempre salientar que a reflexão sobre a língua a partir das técnicas da Linguística de Corpus deve ser apenas um dos vários momentos que compõem uma sequência didática. O estudo empírico exploratório aqui relatado também contou com atividades relacionadas ao entendimento de gêneros textuais. Como estímulo para outros trabalhos, há que se pensar em outros gêneros que conduzam a aprendizados que exijam outras habilidades, incluindo-se aí o fator criatividade. Trabalhar com o gênero propaganda ou letra de música, por exemplo, pode desenvolver, no aprendiz, sua capacidade de expressar-se na língua inglesa tendo em mente outras competências necessárias, como o uso de metáfora e figuras de linguagem. Portanto, o trabalho com gêneros e sua reunião em corpora de pequenas dimensões, alimentadores de programas concordanciadores, pode se firmar como metodologia que oferece muitas vantagens tanto para o professor quanto para os aprendizes. Dessa forma, a conscientização linguística por meio da análise de linhas de concordância pode tornar-se parte integrante de um aprendizado contextualizado pelo uso autêntico que se faz da língua.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2002.

ALTENBERG, B.; GRANGER, S. The grammatical and lexical patterning of make in native and non-native student writing. *Applied Linguistics*. v. 22, n. 2, p. 173-195, 2001.

ASTON, G. Corpora in language pedagogy: matching theory and practice. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Orgs.). *Principles and practice in applied linguistics – studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 257-270.

BENNET, G. R. Using corpora in the language learning classroom – Corpus Linguistics for teachers. Michigan: University of Michigan Press, 2010.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.

BERBER SARDINHA, T. Preparação de material didático para aprendizagem baseada em tarefas com WordSmith Tools e corpora. *Caleidoscópio* [online]. v. 4, n. 3, p. 148-155, 2006.

BERBER SARDINHA, T. Como usar a linguística de corpus no ensino de língua estrangeira - por uma linguística de corpus educacional brasileira. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. (Eds.). *Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, 2010. p. 301-356.

BERNARDINI, S. Corpora in the classroom: an overview and some reflections on future developments. In: SINCLAIR, J. M. (Ed.). *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004. p.15-36.

BIBER, D.; CONRAD, S. *Register, genre, and style*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. *Corpus Linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n.1, p. 1-47, 1980.

CONRAD, S. Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the 21st Century? *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 3, p. 548-560, 2000.

CRISTÓVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 105-116.

DIAS, R. *Currículo básico comum*: Proposta curricular de língua estrangeira para a rede pública de ensino do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

DUTRA, D. P. Conscientização linguística com base em corpora *online*. *Revista Intercâmbio*, v. XX, p. 79-98, 2009.

ELLIS, R. The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Eds.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 17-33.

FOTOS, S.: ELLIS, R. Communicating about grammar. In: ELLIS, R. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1999. p.189-208.

FOX, G. Using corpus data in the classroom. In: TOMLINSON, B (Ed.). *Materials development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 25-43.

GRANGER, S. A bird's-eye view of learner corpus research. In: GRANGER, S.; HUNG, J.; PETCH-TYSON, S. (Eds.). *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002. p. 3-33.

GRANGER, S. TRIBBLE, C. Learner corpus data in the foreign language classroom: form-focused instruction and data-driven learning. In: GRANGER, S. (Ed.). *Learner Corpora on Computer*. London: Longman, 1998. p. 199-209.

HUNSTON, S. *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

JOHNS, T. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In: ODLIN, R. (Ed.). *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 293-313.

KENNEDY, G. Amplifier collocations in the British National Corpus: implications for English language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 37. n. 3, p. 467-487, 2003.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching – an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MARQUES, A. L. S. P. *O papel da percepção consciente de conectivos concessivos na produção escrita e na reformulação da interlíngua*. 2007. 174 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

MCENERY, T.; WILSON, A. *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. Introdução. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros Textuais*. Bauru - SP: Edusc, 2002. pp. 9-14.

NASSAJI, H. Towards integrating form-focused instruction and communicative interaction in the second language classroom: some pedagogical possibilities. *The Modern Language Journal*, v. 84, p. 241-250, 2000.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

O'KEEFFE, A.; FARR, F. Using language corpora in initial teacher education: pedagogic issues and practical applications. *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 3, p. 389-418, 2003.

PARTINGTON, A. *Patterns and meanings – using corpora for English language research and teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998.

RICHARDS, J. C. Accuracy and fluency revisited. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Eds.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 35-50.

SCHMIDT, R. W. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, vol.11, n. 2, p.129-157, 1990.

SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (Ed.). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, 1995. p. 1-63.

SCOTT, M. Comparing corpora and identifying key words, collocations, frequency distributions through the WordSmith Tools suite of computer programs. In: GHADESSY, M.; HENRY, A.; ROSEBERRY, R. L. (Eds.) *Small corpus studies and ELT – Theory and practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2001. p. 47-67.

SCOTT, M. WordSmith Tools version 5, Liverpool: Lexical Analysis Software, 2008.

SEIDLHOFER, B. Pedagogy and local learner corpora. In: GRANGER, S.; HUNG, J.; PETCH-TYSON, S. (Eds.) *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002. p. 213-234.

SINCLAIR, J. M. *Corpus, concordance and collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SINCLAIR, J. M. New evidence, new priorities, new attitudes. In: SINCLAIR, J. M. (Ed.). *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004. p. 272-299.

TAGNIN, S. E. O. *O jeito que a gente diz*. São Paulo: Disal, 2005.

TEIXEIRA, L. F.; CHRISHMAN R. L. de O. Aprendizado movido por dados para iniciantes: o uso de corpus de aprendizes para o estudo da ordem do adjetivo em língua inglesa. *Revista Intercâmbio*, v. XVII, p. 246- 264, 2008.

TSUI, A. B. M. What teachers always wanted to know – and how corpora can help. In: SINCLAIR, J. M. (Ed.). *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004. p. 39-61.

VINCE, Michael. *Advanced language practice – English Grammar and Vocabulary*. Oxford: Macmillan, 2003.

**REFERÊNCIAS DOS *SITES* CITADOS**

Biografias: <http://www.biography-center.com/>

British National Corpus: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

Centro de Referência Virtual do Professor do Estado de Minas Gerais:  
[www.crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv](http://www.crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv)

COCA – Corpus of Contemporary American English: <http://corpus.byu.edu/coca/>

Piadas: <http://www.ahajokes.com/ani002.html>

Programa Concordanciador Antconc: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>

## ANEXO A

Eixo temático: Recepção e Produção de Textos Orais e Escritos de Gêneros Textuais variados em Língua Estrangeira

**Tema 1:** Compreensão escrita (leitura) + **Tema 5:** Conhecimento léxico-sistêmico

**Tema 2:** Produção escrita + **Tema 5:** Conhecimento léxico sistêmico

**Tema 3:** Compreensão oral + **Tema 5:** Conhecimento léxico sistêmico

**Tema 4:** Produção oral + **Tema 5:** Conhecimento léxico-sistêmico.

**Embora dispostos abaixo, em uma outra tabela, os tópicos e as habilidades do conhecimento léxico-sistêmico são trabalhados logo após cada um dos temas de acordo com o gênero utilizado na leitura (tema 1), na escrita (tema 2); na compreensão oral (tema 3) e na produção oral (tema 4).**

**Objeto de ensino:** Gêneros escritos e orais no processo de desenvolvimento da competência do aluno para ler, escrever, compreender e falar em inglês.

O ensino do conhecimento léxico-sistêmico (vocabulário e gramática) é contextualizado tendo em vista as práticas sociais de uso do inglês para ler, escrever, compreender e falar em inglês.

Considera-se o processo de aprender inglês como recursivo, por meio do ensino em espiral dos vários tópicos e habilidades relacionados aos cinco temas do CBC. Todo bimestre letivo contempla os cinco temas, que devem ser em torno de um assunto específico, como, por exemplo, meio ambiente, saúde, justiça social, dentre vários outros.

## ANEXO B

## Tema 1: Compreensão Escrita (Leitura)

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES	Anos / C. Horária Anual			
		6º	7º	8º	9º
1. Compreensão das condições de produção do texto escrito de gêneros textuais diferentes.	1.1. Identificar (fazendo uso de skimming) o tema geral do texto e estabelecer alguns aspectos de suas condições de produção (o gênero a que pertence, função sócio-comunicativa, finalidade, suporte, autor, data e local de publicação).	4	2	2	2
	1.2. Estabelecer relações entre gênero (finalidade do texto, público-alvo, etc.) e os recursos lingüísticos e não-lingüísticos (saliências gráficas) utilizados pelo autor.	3	2	2	2
	1.3. Integrar informação verbal e não-verbal na compreensão global do texto escrito de vários gêneros.	3	2	2	2
2. Localização de informação específica no texto escrito de gêneros textuais diferentes.	2.1. Localizar informação específica (scanning), de acordo com os objetivos de leitura dos vários gêneros textuais.	3	2	2	2
	2.2. Identificar as partes principais do texto, o assunto geral de cada parágrafo e as articulações de sentido entre eles.	2	2	2	2
	2.3. Identificar e/ou localizar as características básicas de cada gênero textual, tendo em vista a compreensão global do texto.	3	2	2	2
	2.4. Identificar e/ou localizar características lexicais e sintáticas de alguns dos tipos textuais (injunções, descrições, narrações), tendo em vista a compreensão global do texto.	3	2	2	2
	2.5. Identificar e/ou localizar características lexicais e sintáticas de algumas das articulações textuais (enumeração, seqüência), tendo em vista a compreensão global do texto.	3	2	2	2
3. Coerência e coesão no processamento do texto escrito de gêneros diferentes.	3.1. Estabelecer relações entre termos, expressões e idéias que tenham o mesmo referente, de modo a construir os elos coesivos (lexicais e gramaticais) em gêneros textuais diferentes.	1	3	2	2
4. Coerência e inferências no processamento do texto escrito de gêneros diferentes	4.1. Inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas com base na temática do texto, no uso do contexto e no conhecimento adquirido de regras gramaticais (flexões, posições das palavras nas frases, tempos verbais, preposições de	1	2	2	2

	tempo e lugar, advérbios de tempo, modo e lugar).				
	4.2. Construir as relações explícitas e/ou inferir sentido em textos de gêneros textuais diferentes.	2	2	2	
	4.3. Inferir sentido a partir das características lexicais e sintáticas próprias de alguns dos tipos textuais (injunções, descrições, narrações) em gêneros textuais diferentes.	2	2	2	

## Tema 2: Produção escrita

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES	Anos / C. Horária Anual			
		6º	7º	8º	9º
5. Produção textual, contexto e circulação do texto escrito de vários gêneros textuais.	5.1. Produzir textos coesos e coerentes, ao longo do processo cíclico de planejar, revisar, produzir e editar, tendo em vista as condições de produção sob as quais se está escrevendo.	4	3	2	1
6. Produção de elos coesivos lexicais e gramaticais do texto escrito de vários gêneros.	6.1. Fazer uso, nos textos produzidos, de recursos coesivos gramaticais e lexicais, como, por exemplo, os pronomes, as conjunções, os hiperônimos, os sinônimos e os antônimos.		2	2	2
7. Produção de textos com seqüências lingüísticas narrativas em textos de vários gêneros.	7.1. Avaliar e/ou redigir textos com seqüências narrativas, considerando as condições de produção e circulação.	1	2	2	2
8. Produção de textos com seqüências lingüísticas descritivas em textos de vários gêneros.	8.1. Avaliar e/ou redigir textos com seqüências descritivas, considerando as condições de produção e circulação.	4	2	2	2
9. Produção de textos com seqüências lingüísticas injuntivas em textos de vários gêneros.	9.1. Avaliar e/ou redigir textos com seqüências injuntivas, considerando as condições de produção e circulação.	3	2	2	2
10. Ordenação de parágrafos em gêneros textuais diferentes.	10.1. Ordenar parágrafos, de modo a reconstruir a seqüência dos textos originais.				1
I. Produção de textos com articulações textuais diferentes em gêneros textuais variados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e/ou produzir articulações textuais na forma de seqüência de eventos em gêneros diversos.</li> <li>• Identificar e/ou produzir articulações textuais na forma de enumeração de passos ou estágios em gêneros diversos.</li> </ul>				
II. Aspectos gramaticais e	• Fazer uso, nos textos produzidos, de				

efeitos de sentido diferentes no texto escrito de diferentes gêneros.	aspectos gramaticais para construir os efeitos de sentido pretendidos em textos de diferentes gêneros.				
III. Uso de notações para produção de efeitos de sentido diferentes no texto escrito de diferentes gêneros.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Produzir efeitos de sentido pretendidos pelo uso de notações como travessão, aspas, itálico, negrito, letras maiúsculas, dois pontos e reticências em textos de diferentes gêneros.</li></ul>				

## ANEXO C

**Módulo Didático: Genres in English classes: Grammar in context and vocabulary development**

**Currículo Básico Comum - Língua Estrangeira**

**Autor(a): Reinildes Dias**

**Centro de Referência Virtual do Professor - SEE-MG / outubro 2010**

**Genres in English classes:**

**Grammar in context and vocabulary development**

*Dear student,*

*In this learning module, we will reflect about how to use grammar knowledge to develop competence to read, write, orally comprehend and speak in English. We will also reflect on some strategies for vocabulary development. As you know, it's essential to have a good oral and written command in English in a world where this language has become the "lingua franca" in business, tourism, international academic seminars and congresses and on the Internet. You can learn more and get better jobs if you are a fluent user of this language. It's so easy to learn it because many genre and grammar features underlie both languages, English and Portuguese. Furthermore, cognates can be of assistance in your use of the English language for oral and written communication. Suffixes and prefixes are almost the same in both languages. Besides, 70% of the English words come from Latin, what makes it easier for us to identify and use them as scaffolding (support) in the process of communication. I hope you get interested in going over this module to become a more successful critical user of the English language. You will be challenged to get involved with different tasks to become more consciously aware of the resources you can use to interact in this language. Ready to start the adventure? So, let's go! Do your best!*

*Warmest regards,*

*Reinildes*

**Main objectives of this module:**

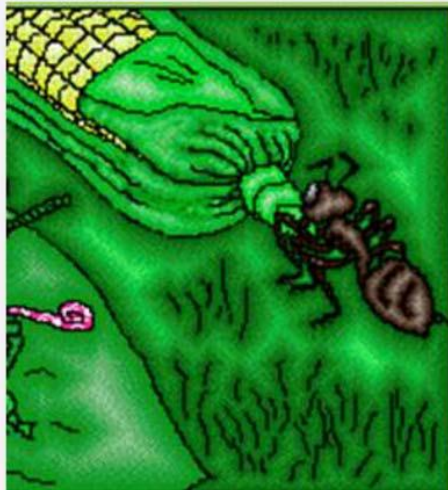
- develop awareness and knowledge of grammar itens that help compose texts of different genres, specially verbs in the past.
- develop strategies to expand vocabulary.
- use grammar and vocabulary knowledge to have more control over the use of English for communication.

- increase self-esteem and willingness to take risks.
- develop abilities specifically related to CBC topics # 1, 2, 3, 4, 5, 6 and 7
- develop knowledge about genres, specially fables, biographies, jokes and short stories and their internal organization concerning verbs in the past and narrative sequences.

### Challenge #01

Read the text below to find out in which genre it has been structured. Also try to figure out what it is about.

The Ant\* and the Grasshopper\*\*



In a field **one summer's day**, a Grasshopper was hopping about, chirping and singing to its heart's content. An Ant passed by, bearing along with great toil an ear of corn he was taking to the nest.

"Why not come and chat with me," said the Grasshopper, "instead of toiling and moiling in that way?"

"I am helping to lay up food for the winter," said the Ant, "and recommend you to do the same."

"Why bother about winter?" said the Grasshopper; "we have got plenty of food at present." But the Ant went on its way and continued its toil.

When the winter came, the Grasshopper had no food, and found itself dying of hunger, while it saw the ants distributing every day corn and grain from the stores they had collected **in the summer**. Then the Grasshopper knew:

"IT IS BEST TO PREPARE FOR THE DAYS OF NECESSITY."

From: <http://www.umass.edu/aesop/content.pmódulo 3 - short storyhp?n=0&i=1>

\*Ant. n. an insect with a narrow waist, two bent antennae, and biting jaws, noted for living in colonies and for working hard.

\*\* Grasshopper. n. a plant-eating insect that can jump high and that makes a loud noise

### Skim the text and answer:

1. Which type of genre is this?

A short story  A novel  A fable  A poem

2. What is it about?

### Scan the text to locate the answers to these questions:

1. Who's the hard-working character? Who's simply enjoying life?

2. Two seasons are mentioned in the text. Which are they?

3. What was each of the characters doing during them? Do you think they were doing the right thing? Why? Discuss with a friend

### Stop and think

1. What's this fable's moral lesson? Do you agree with it? Why? Give reasons.

2. Together with a classmate, paraphrase this moral lesson. Discuss your paraphrase with others in class. Choose the best one. Publish it in your e-book.

### Challenge #02

Genre analysis: Let's now learn how fables are textually organized or structured

2.1. What's true about the genre "fable"? Check below.

- It's a story in which magic and fantasy happen.
- Its main characters have anthropomorphic characteristics.
- Its main purpose is to teach a moral lesson.
- It's usually in verses and there is a rhythm to them
- It's a long story about exciting events from the past.
- Its characters are personified and able to reason and speak.
- It usually narrates a story in the past tense.
- It usually makes predictions for the future.
- It has been handed down from generation to generation.

2.2. The first paragraph is an example of a(n) ..... linguistic sequence. Check below.

descriptive  argumentative  expository  narrative

Give reasons for the option you selected. Discuss with a partner.

2.3. Is the excerpt below in a narrative sequence? YES or NO? Give reasons.

“Why not come and chat with me,” said the Grasshopper, “instead of toiling and moiling in that way?”

“I am helping to lay up food for the winter,” said the Ant, “and recommend you to do the same.”

“Why bother about winter?” said the Grasshopper; “we have got plenty of food at present.”

But the Ant went on its way and continued its toil.

What does this excerpt narrate? Choose the right alternative.

A conversation between the Grasshopper and the Ant in the  direct /  indirect speech.

2.4. What does the last paragraph narrate? Discuss with a partner.

### **Challenge #03: Internal organization of fables in the past**

3.1. Are most verbs in the past tense? Why? Give reasons.

3.2. What's the type of past expressed in each of the excerpts below?

... a Grasshopper **was hopping about, chirping and singing** to its heart's content...

...an Ant **passed by**, bearing along with great toil an ear of corn he **was taking** to the nest.

... the Ant **went on** its way and **continued** its toil.

The Grasshopper **saw** the ants (**that were**) **distributing** every day corn and grain from the stores they **had collected** in the summer.

Copy the verb forms under the correct headings below:

SIMPLE PAST	PAST CONTINUOUS	PAST PERFECT

3.3. What's the communication function of each of these verb tenses? Match each verb form to its primary communicative intention

[ 1 ] Simple past [ 2 ] Past Continuous [3] Past Perfect

[ ] This verb tense is used for actions and states that were unfinished at a certain time in the past or to stress the duration of an event in the past. Also called past progressive to give the idea of progression of an action or an event that has occurred in the past.

[ ] This verb tense is used for actions that happened before related past events or times. For example, the ants were distributing corn and grain (during the winter) that they had collected before (in the summer). It's a past action (were distributing) related to another past action that took place before (had collected).

[ ] This verb tense is used for past actions that happened either at a specific time, which can either be given by a time phrase (yesterday, last year, etc.) or understood from the context.

Now, in your own school context. Discuss the hypothetical situation below to understand which verb tenses you have to use. Then complete the sentences.

*My classmates and I \_\_\_\_\_ (do) some search on the Internet when our computer time*

*\_\_\_\_\_ (expire). Then we \_\_\_\_\_ (have) to leave the lab because other students*

*\_\_\_\_\_ (wait) for that specific computer booth where we \_\_\_\_\_ (be).*

*A classmate of mine \_\_\_\_\_ (already leave) the computer lab when the others*

*\_\_\_\_\_ (arrive) for their work.*

#### **Challenge #04: Consolidating knowledge about fables**

Access this site: <http://www.umass.edu/aesop/fables.php>. Together with a friend, choose one of the fables posted there. Read it.

4.1. Answer these questions together: What is the fable about? Who are the characters? What's the role of each of them in the development of the story? Which moral lesson does it teach? Do you agree with it? Why?

4.2. Check if the fable you've just read displays the generic characteristics given below.

<b>Generic characteristics of fables</b>	<b>Yes</b>	<b>No</b>
It is written in the past.		
Most of the verbs are in the past tense.		
There are adverbs to indicate the past.		
There are narrative sequences to indicate time in the past.		
Characters can think and reason like humans.		
It is a story of events that took place in the past.		
Characters are usually animals or inanimate objects.		
It teaches a moral lesson.		

Does knowledge about the basic characteristics of genres help you in reading texts in English?  
Give reasons.

4.3. Go back to the fable and highlight all the verbs in the past in yellow. Identify the type of past of each verb form (Simple Past, Past Continuous, Past Perfect etc).

4.4. Highlight all time adverbs in blue.

### **Stop and think**

As you noticed, most of the verbs in fables are in the past. In which other types of genres is the past the most common verb form? Check below.

- recounts of past events
- latest web news
- chronicles
- daily news in newspapers
- travel diaries or logs
- short narrative stories
- biographies
- jokes

### **Challenge #05**

Let's review the past tense.

5.1. Types of past tenses and how they are formed in English

#### **Simple past**

the verb itself in the past. It can be a regular form (-ed ending) or an irregular form

e.g. ... the Ant *went* on its way and *continued* its toil

### **Continuous or progressive past tenses**

BE (WAS / WERE) + PRESENT PARTICIPLE (-ing form)

e.g. ... a Grasshopper *was hopping* about, *chirping* and *singing* to its heart's content, while an Ant *was taking* with great toil an ear of corn to the nest.

### **Past perfect tense**

HAVE (HAD) + PAST PARTICIPLE (-ed form for the regular verbs).

e.g. ... the ants were distributing food they *had collected* in the summer

### **Past perfect continuous tense (= past perfect tense + past continuous tense)**

HAVE (HAD) + PAST PARTICIPLE OF BE (BEEN) + PRESENT PARTICIPLE (-ing form).

e.g. The ants *had been working* for the whole summer.

5.2. Simply memorizing the forms. Match the two columns.

[1] simple past

[2] past continuous

[3] past perfect

[4] past perfect continuous

[ ] went, saw, hopped, worked

[ ] was spending

[ ] were working

[ ] had been singing

[ ] continued, sang, took

[ ] had seen

[ ] had spent

[ ] had been distributing

[ ] had been studying

Remember:

**Simple past tense:** indicates a *completed action* in the past.

**Past Continuous tense:** indicates *ongoing actions* in the past.

**Past perfect Tense:** describes an action that took place in the past before another past action

**Past perfect Continuous Tense:** describes an *ongoing action* that began in the past, continues in the present, and may continue into the future.

5.3. Create funny statements using the various forms of the past tense. Illustrate them. Share them with your classmates.

5.4. Create flash cards. On one side, write one of the forms of the past text. On the other, its name, that is, how we call it in English. Play with a classmate. The purpose is to learn the names of the tenses and their corresponding forms.

You can create your cards on one of these sites:

<http://www.computorcompanion.com/LPMArticle.asp?ID=289>

[http://www.ehow.com/how\\_2204369\\_make-flash-cards.html](http://www.ehow.com/how_2204369_make-flash-cards.html)

### **Challenge #06: Comparing fables and biographies**

What do fables and biographies have in common?

Discuss with a classmate. What do both genres have in common? In which aspects are they different?

<b>FABLES &amp; BIOGRAPHIES</b>	<b>YES</b>	<b>NO</b>
Both are written in the past.		
Most of the verbs in both genres are in the past tense.		
There are time adverbs in both genres to indicate the past		
Both contain narrative sequences about past events.		
Both genres portray someone's life over time.		
Characters portrayed in them think and reason like humans.		
Both genres teach a moral lesson.		
Both highlight someone's life aspects and details of experiences.		

### **Challenge #07**

Make use of your previous knowledge of the genre “biography”, the grammar aspects about the past and what you know about world celebrities to solve the challenge below. Match each name / picture to his / her corresponding life bio account.

If you want, you can look up words in online dictionaries.

<http://www.macmillandictionary.com/>

<http://nhd.heinle.com/home.aspx>




---

Athlete. Born on May 2, 1975, in Leytonstone, Greater London, UK. A midfield player, he joined Manchester United in 1993, and the England team in 1996. He was a member of the 1998 World Cup team and the Euro 2000 squad, and was made captain in the lead-up to the 2002 World Cup. By June 2003 he had won 61 caps for his country. His many honors with United include the treble\* of FA Cup, Premier League Championship, and European Cup in the 1998-9 season, the first British side to achieve this feat. In 2001 he was voted BBC Sports Personality of the Year.

\*treble is used in association football to refer to a team winning three trophies in a single season

---

From 1926, until her death in 1954, this Mexican painter created striking, often shocking, images that reflected her turbulent life. She painted "pain and passion" using intense and vibrant colors. Her style "close to folk art" was influenced by indigenous cultures of Mexico, European Realism, Symbolism, and Surrealism. Many of her paintings are self-portraits. Her work was not widely recognized until decades after her death. On June 21, 2001, she became the first Hispanic woman to be honored with a U.S. postage stamp. In 2002, a film based on her life was released. It grossed US\$ 58 million worldwide.

---

Humanitarian work played an important part in her life, both at home and abroad. Her interests were reflected in the organisations of which she was Patron or President. She is remembered for her devotion to all the causes she supported, but particularly for her championing of hitherto 'unpopular' causes - such as those suffering from HIV/AIDS; those afflicted by Leprosy and those whose lives had been devastated by landmines. She was not afraid to speak out and show her support of those marginalized by society by becoming actively involved in highlighting their plight. She died in a car accident in 1997.

---

Portuguese novelist. Born on November 16, 1922, in Azinhaga, Portugal. He was awarded the Nobel Prize for Literature in 1998 for his novel *Blindness* — the first Portuguese-language book to receive the honor. His novel was also turned into a critically acclaimed film in 2008, and helped the author become known worldwide. A brash, opinionated author, he moved to the Canary Islands in 1992 after the Portuguese government refused to nominate his novel *The Gospel According to Jesus Christ* for an EU literary prize. The government claimed the book was offensive to Catholics; Saramago accused his government of censorship. He died at the age of 87.

Based on:

<http://www.biggeststars.com/w/will-i-am-biography.html>

<http://www.biography.com>

### Challenge #08: More about the past

It's important to learn the forms of irregular verbs. Let's review some of them.

8.1. Complete with the missing forms.

In the column meaning, write a synonym or the translation of the base form into Portuguese.

BASE FORM	SIMPLE PAST	PAST PARTICIPLE	MEANING
Beat	Beat		
Bend		Bent	
Bet	Bet		
	Burst	Burst	
Cast	Cast		
Cost		Cost	
Fit		Fit	
	Hit	Hit	
Hurt	Hurt		

Practice these forms with a classmate. Make a rap song or write funny sentences.

8.2. Word Search

Find:

- the **past tense of the verbs**: begin, drink, run, ring, shrink, sing, sink;

- the **past participle of the verbs**: blow, draw, fly, grow, overthrow and
- the **infinitive forms of the verbs** bought, brought, caught, fought, found.

Work with a partner.

```

R M S R K I N M A O A T F W F
J I Y S D N J W V H C T A C I
S H R A N K A E O T H G I F N
Y R N U D T R R S R C A Z B D
Q A K L W T N B D A G C U Z R
R N N S H U A O K W N Y D I V
M U W R C S G B Q C C K G P X
B N O O R Y E W L N W A R D I
F W H A L V B W W O X L T C U
N I N P D F Y D W V W U Y K N
D G G D N B R I N G L N Y F Y
J U B N J I I K Z V Y L L A Y
X X K T A D O N I R E F C Y X
V X Z S U S E Z M M P O S H T
J N A F I T H V O G N C Y Q Z

```

To check the answers, click here.

### Challenge #09

Go to the site: [www.puzzlemaker.com](http://www.puzzlemaker.com) and create a *word search* with some adverbs of different types (manner, place, frequency, degree etc.).

Access the sites below. Learn about the adverbs. Then, together with a partner, create your *word search*. Publish it in your E-book.

Ask another team to solve it. Solve theirs. Discuss about the positions you held during the creation of your *word search*.

<http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/adverbs.htm>

<http://www.ucl.ac.uk/internet-grammar/adverbs/adverbs.htm>

## Part II: Vocabulary development

### Challenge #01

Which types of strategies do you use to learn vocabulary? Discuss with a partner. List them below.

**Challenge #02**

Check below the strategies that you mentioned in your list.

- Synonyms
- definitions
- monolingual dictionaries
- solving crosswords
- solving word searches
- using cognates (Latin words) to construct meaning in English
- using suffixes to identify the meaning of unfamiliar words
- using prefixes to identify the meaning of unfamiliar words
- use of a glossary to keep the words I learn each English lesson.
- illustrations/ images of words
- context
- bilingual dictionaries
- creating crosswords
- creating word searches

How many of the strategies above did you mention in your list? Do you keep good vocabulary development strategies? Do you intend to improve your knowledge of vocabulary? Discuss with a partner.

**Challenge #03**

Read the excerpt from the fable *The Grasshopper and the Ant* below. Match the words in bold italics to their definition.

“Why not come and ***chat*** with me,” said the Grasshopper, “instead of toiling and moiling in that way?”

“I am helping to ***lay up*** food for the winter,” said the Ant, “and recommend you to do the same.”

“Why ***bother*** about winter?” said the Grasshopper; “we have got ***plenty of*** food at present.”

But the Ant ***went on*** its way and continued its ***toil***.

----- = a large amount of something, usually more than enough.

----- = to continue happening or doing something as before

----- = to talk in a friendly way.

----- = difficult and tiring work, especially physical work

----- = to put something down in a careful way so that they are lying flat.

----- = to do something that involves too much effort

#### Challenge #04

What do the words below have in common? What do they mean? Look them up in a dictionary if necessary. Work with a partner.

brightness – darkness – kindness – sadness - greatness – goodness - happiness

What is the function of the suffix “ness” in these words? Check below.

To form verbs from adjectives.

To form nouns from verbs.

To form nouns from adjectives.

To form adjectives from nouns.

When reading genres of different types and you find a word ending in *-ness*, which can be its most possible function in a statement?

The head of a noun phrase.

The head of a verb phrase

So, you can say that a word ending in *-ness* is ....

a noun

a verb

a preposition

an adjective

#### Challenge #05

Pay attention to the suffixes added to the words on the left. Match each type of suffix to its corresponding function on the right.

[ 1 ] *player*; *singer*; *teacher*; *dancer*; *actor*, *designer*, *director*,

[ 2 ] *quietly*; *softly*; *suddenly*; *safely*; *quickly*; *usually*; *easily*, *finally*, *clearly*; *truly*

[ 3 ] *enjoyable*; *comfortable*; *washible*; *lovable*; *breakable*; *edible*; *illegible*; *peaceable*.

[ 4 ] *weaken*; *deepen*; *moisten*; *darken*; *lighten*; *brighten*; *enlighten*.

Adverb making from adjectives

Noun making from verbs.

Adjective making from nouns or verbs.

Verb making from adjectives

**Challenge #06**

Take this quiz to learn more about suffixes

<http://www.softschools.com/quizzes/grammar/suffix/quiz305.html>

**Challenge #07**

Use one of these expressions *at the beginning of* / *at the end of* to complete the statements below.

A suffix is placed \_\_\_\_\_ a word to modify its meaning.

A prefix comes \_\_\_\_\_ a word to change its meaning.

**Challenge #08**

Together with a partner, study the table below. Add your examples in the last column.

Compare your examples with those of another team.

Publish your table and examples in your E-book.

<b>Prefix</b>	<b>Meaning</b>	<b>Examples</b>	<b>Your Examples</b>
ante-	before, preceding	antecedent, ante-room, opposing	
anti- also ant-	opposing, against, the opposite	anti-craft, antibiotic	
contra-	against	contraceptive	
counter-	oppositions, opposite direction	counter-attack, counteract	
de-	down, away	descend, despair, depend	
dis- also di	negation, removal, expulsion	disadvantage, dismount	
ex-	previous	ex-wife	
extra-	outside, beyond	extracurricular	
hemi-	half	hemisphere	
hyper-	beyond, more than, more than normal	hypersonic, hyperactive	
hypo-	under	hypodermic, hypothermia	

infra-	below	infrared, infrastructure	
inter-	between, among	interact, interchange	
intra-	inside, within	intramural, intravenous	
non-	absence, negation	non-smoker, non-alcolic	
over-	excessively, completely	overconfident, overburdened	
pre-	before in time, place, order or importance	pre-adolescent, prelude, precondition	
pro-	favouring, in support of	pro-African	
re-	again	repaint, reappraise, reawake	
semi-	half, partly	semicircle, semi- conscious	
un-	not	unacceptable, unreal, unhappy, unmanned	

### Challenge #09

Extra-work on prefixes. Do some activities on the site below. Discuss what you did with a partner.

<http://www.firstschoolyears.com/literacy/word/other/prefixes/prefixes.htm>

### Stop and think

Why is it important to develop knowledge about suffixes and prefixes to read more efficiently in English? Discuss with a partner.

### Part III: Extensive reading

#### Challenge #01

Do you like jokes? Together with a partner, read the one below.

Use reading strategies and your knowledge of the world to understand it.

### Punishment for Gates

Satan greets him: "Welcome Mr. Gates, we've been waiting for you. This will be your home for all eternity. You've been selfish, greedy and a big liar all your life. Now, since you've got me in a good mood, I'll be generous and give you a choice of three places in which you'll be locked up forever.

Satan takes Bill to a huge lake of fire in which millions of poor souls are tormented and tortured. He then takes him to a massive coliseum where thousands of people are chased about and devoured by starving lions. Finally, he takes Bill to a tiny room in which there is a bottle of the finest wine sitting on a table. To Bill's delight, he sees a PC in the corner. Without hesitation, Bill says "I'll take this option."

"Fine," says Satan, allowing Bill to enter the room. Satan locks the room after Bill.

As he turns around, he bumps into Lucifer. "That was Bill Gates!" cried Lucifer. "Why did you give him the best place of all?!"

"That's what everyone thinks" snickered Satan.

"The bottle has a hole in it!"

- 1.1. Did you like the joke? Did you laugh at the end? Why is it funny?
- 1.2. Who wrote it, for what purpose, how, where and when?
- 1.3. Are jokes about punishment or reward after death common in Brazil? Which are the main cultural aspects and religious beliefs they deal with?
- 1.3. Pick another joke at: [http://www.ahajokes.com/heaven\\_jokes.html](http://www.ahajokes.com/heaven_jokes.html). Read it and tell it to your classmates.

### Stop and think

Do fables, biographies and jokes have the same communicative intention? What's the intention of each of these genres? Do they have anything in common? What is it? Discuss with a partner.

### Challenge #02

**Short stories:** you can pick one at [www.short-stories.co.uk](http://www.short-stories.co.uk) and read it for pleasure. They are motivating, engaging and compelling. But first read the one **posted here**. Skim it and answer: Who wrote it? For what purpose? Who's the intended audience? When was it written? How? Where for?

### Short story

#### Genres in English classes: grammar in context and vocabulary development

Scan the short story and answer:

Who are the characters? Are they Brazilians or foreigners?

What does the title suggest?

What's the fish's role in the short story?

Manuel had passed the fish on his way up the road. It was eighteen to twenty inches long and its silvery scales were covered with dirt. The gill flaps opened like two gash wounds on the sides of its head as it thrashed helplessly in the gutter. Next to it a boy leaned against the railings, his rod and line dangling out over the floating garbage and the stream of brown, stinking waste which trickled from a pipe in the wall below. The boy wore a faded pair of football shorts. He was perhaps nine or ten years old, barefoot and grubby, and his skin was marked with insect bites.

The fish gasped, then made one last convulsive leap, throwing itself in the direction of the river, and landed on the pavement with a thud. There it lay motionless for a moment, exhausted no doubt by the effort. The boy looked down at it, turned and kicked it back into the gutter.

Manuel had not paid much attention to the fish as he was preoccupied. He had just been to look at an apartment and he was considering how he could afford the rent. Accommodation was hard to find in the city and a place like this didn't come up very often. The apartment he and his wife were currently living in was so small their six-year-old son had to live with his wife's parents during the week. They had been trying to move for two years. He took out a cigarette and leaned against the railing, looking down the street at the boy fishing.

Further along the quay two figures were approaching. He watched as they wandered slowly towards him. They looked to be in their early thirties and were obviously tourists, Americans he would guess. The woman had shoulder-length reddish hair and pale freckled skin. She was slim and athletic looking. Her partner was tall and flabby, his stomach protruding from under his T-shirt. He wore knee-length shorts, sunglasses and his long hair was tied in a pony tail. They came slowly along the dusty street of warehouses. Tourists were not uncommon in the city but they usually kept to the old port with its rococo churches and stately customs house, or took the organized cruises along the reef. It was rare to see them in this district and Manuel assumed they were lost.

< 2 >

'Look at the poor thing,' said the woman, stopping beside the fish, which lay where the boy had kicked it, probably now gasping its last breaths. She spoke with a lazy, nasal drawl. The boy had not turned around but he had noticed their presence. He stared fixedly across the glittering surface of the water towards the lines of washing in the narrow streets on the opposite bank, waiting for them to go.

'It ought to be thrown back,' the woman was saying. 'Do you think he wants it?' She turned to her companion who shrugged. He looked nervous.

'I don't like the look of this neighborhood,' he said. 'I think we should get back.' But the woman wasn't going to let it pass. She stood there looking from the fish to the boy and back again.

'You could try asking him,' the man said. The woman stepped around the fish and approached the boy, who was still looking out across the river. The child's body tensed as the woman came up to him.

'Do you know that fish is dying?' Manuel heard her ask. The boy looked up at her blankly and then shook his head. 'Dy-ing,' she repeated, drawing out each syllable, but the boy remained dumb, uncomprehending. He fidgeted awkwardly with his feet.

'I don't think he understands,' said the woman to her partner. The man shrugged as if to say 'I told you we shouldn't get involved'. She looked around for assistance and noticed Manuel watching her. She stared at him for a moment, taking in the cream-coloured linen suit, the shoes. She was obviously unsure what to make of him.

'Do you speak English?' she asked, this time with a more respectful tone than she had used with the boy. Manuel said that he did but in a voice which gave her no reason to expect his help. She held his gaze for a few moments.

'Can you ask this boy what he means to do with the fish? It seems so cruel, it ought to be thrown back.' He looked across at the boy and then at the woman. He wondered if he should tell her about the kind of life this boy led, about the squalid shacks down by the beach from where he had probably come that morning, about the parents struggling to make ends meet. Two days earlier he had read in the local paper about a fishing community a few miles up the coast which was being evicted to make way for a new hotel. The boy was watching them anxiously.

< 3 >



[- view comments](#)

[- view ratings](#)

[- printable version](#)

[- iphone app](#)

[- teaching materials](#)

[- more stories by this author](#)

[- mark story for later](#)

'Esta senhora quer saber o que voce vai fazer com o peixe,' he said to the boy. He treated the boy gently, with consideration. The boy wiped a dirty hand across one eye and looked at Manuel.

'E para vender,' he responded.

'He intends to sell it,' he told the woman. He tried to make his answer sound final, as though that was the end of the matter. The woman hesitated, perhaps uncertain how to interpret the lack of encouragement in his voice. Manuel observed her confusion. Her eyes searched his face as though looking for some clue. Her companion shifted nervously behind her.

'Honey, I think we should go,' he said. But the woman ignored him. He shuffled uncomfortably. 'You know I really don't think you should interfere.'

'How much does the boy want for the fish?' the woman asked. Manuel glanced at her companion with his stooped shoulders and useless bulk. The woman's determination amused him but he did not smile.

'A senhora quer comprar o peixe. Quanto e?' The boy named a price which was five times what he would have got for it locally. His expression was deadpan. Only a slight clenching of his right hand betrayed the tension he was probably feeling. Manuel told her the price, adopting the same tone of voice with which he had addressed her previously, but this time he could not help smiling. She seemed to interpret this as friendliness. She opened her purse and took out some money, peeling off a note of twice the value the boy had asked.

'Does he have any change?' she asked.

Manuel translated. Again the boy's right hand twitched slightly but otherwise his face wore the same expression of innocence it had before. He shook his head. The woman hesitated for a moment and looked across at the fish. Then she held out the note to the boy who took it. She stooped down, picked the fish up carefully between forefinger and thumb and threw it into the river. Without looking at either Manuel or the boy she turned to her companion and they went on up the road together. The man produced a handkerchief and offered it to the woman to wipe her fingers but she refused it. They appeared to be arguing. The boy stood holding the note. His expression had hardly changed. Manuel watched the couple until they disappeared out of sight. They did not once look back. He lit another cigarette and returned to his former position against the railings.

< 4 >

The fish had not survived its lengthy time out of the water and was now floating amidst the debris a few feet out from the bank, washed in against the shore by the backward eddy of the current. The boy climbed over the railings and down onto a ledge just above the water line. He began dragging the dead fish towards him with a stick. When it was finally within reach he caught hold of it and tossed it up onto the road. As he clambered over the railings he grinned at Manuel. The boy gathered up his rod and the fish and set off up the street. Manuel watched him while he finished his cigarette. Then he threw the butt down into the dirty water and made his way back the way he had come.

From: [www.short-stories.co.uk](http://www.short-stories.co.uk)

### **My recommendation**

Keep a diary for what you read for pleasure. Write short comments about your readings. Share your diary with family, friends, teachers and classmates.

Create an e-diary if you want at <http://www.edailydiary.com/join/index.htm>. But, first talk with your teacher about the appropriateness of creating an online diary. Check questions of safety.

### **Manual do Professor**

**Genres in English classes: grammar in context and vocabulary development**

Prezado(a) professor(a),

Um dos objetivos deste módulo é desenvolver o conhecimento gramatical dos alunos, principalmente o relativo a tempos verbais no passado por meio da leitura de gêneros que têm o passado como um dos aspectos retóricos de sua organização interna. Os gêneros utilizados foram estes: fábulas, biografias, piadas e contos curtos. Os tempos verbais foram, assim, contextualizados e também sistematizados por meio de atividades de gramática, tanto dedutivas quanto indutivas.

Textos de vários gêneros são os elementos-chave ou objetos de ensino no CBC do Ensino Médio. Lembre-se de que o ENEM também vai fazer uso de gêneros diversificados em sua prova de avaliação de leitura.

Outro objetivo é o desenvolvimento de estratégias para o estudo e expansão de vocabulário. Entre elas estão o uso de sufixos e prefixos para uma melhor compreensão de gêneros de vários tipos. Incentive o seu aluno a criar um glossário para as palavras novas, suas definições e sinônimos. Nele, os vários sufixos e prefixos podem ser anotados com os exemplos que vão aparecendo, ao longo do ano letivo, por meio da leitura, escrita, compreensão oral e fala.

Além disso, há o incentivo para a leitura extensiva, ou seja, o envolvimento do aluno na escolha de textos de vários gêneros que lhe agradem para ler por deleite ou prazer. Sugiro a criação de um diário (que pode ser em um caderno ou no meio on-line) para seus comentários sobre o que leu e o seu compartilhamento com amigos, professor, familiares etc.

Recomendo que você leia os artigos citados abaixo para melhor entender e planejar um projeto de leitura extensiva.

<http://www.extensivereading.net/>

<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/extensive-reading>

Incentive seus alunos a lerem muito. Pela leitura, eles não só aumentam conhecimento sobre o mundo, como também desenvolvem habilidades para ler textos reais. Acredito que os textos para leitura podem ser buscados na própria Web e não há necessidade de gastos extras com livros. Em caso de dúvida, entre em contato pelo Fórum do CRV.

Juntos(as), podemos contribuir para que o aluno aprenda inglês na escola, pois aqui é o espaço onde ele deve desenvolver sua competência comunicativa para o enfrentamento dos desafios deste século.

*Reinildes*

Tópicos e habilidades do Tema 1 que serão desenvolvidos.

Compreensão escrita (leitura)

Tópico 1. Condições de produção do texto escrito de gêneros textuais diferentes.

- 1.1. Identificar o tema geral do texto.
- 1.2. Identificar a função comunicativa do texto.
- 1.3. Reconhecer o gênero do texto.
- 1.4. Estabelecer o suporte de circulação do texto.
- 1.5. Identificar a autoria do texto.
- 1.6. Identificar data e local de publicação do texto.

Tópico 2. Informação específica e objetivos do leitor.

- 2.1. Localizar informação específica (scanning), de acordo com os objetivos de leitura do leitor.
3. Elementos não-verbais e saliências gráficas.

3.1. Estabelecer relações entre informação não verbal e verbal na compreensão de textos de vários gêneros.

4. Características formais, lexicais e sintáticas de gêneros textuais diferentes.

4.1. Reconhecer as características básicas dos vários gêneros textuais.

5. Características lexicais e sintáticas dos tipos textuais

5.4. Reconhecer as características básicas da “narração”.

6. Elos coesivos em gêneros textuais diferentes.

6.1. Estabelecer relações entre termos, expressões e idéias que tenham o mesmo referente de modo a construir os elos coesivos gramaticais.

6.2. Estabelecer relações entre termos, expressões e idéias que tenham o mesmo referente de modo a construir os elos coesivos lexicais.

7. Inferências na compreensão do texto escrito de gêneros textuais diferentes.

7.1 Inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas com base na temática do texto, no uso do contexto e no conhecimento adquirido de regras gramaticais e de aspectos lexicais.

7.2. Inferir os efeitos de sentido a partir das escolhas de itens lexicais feitas pelo autor.

Tópicos e habilidades do CBC do Tema 5 que podem ser desenvolvidos:

Desenvolvimento de estratégias para a expansão de vocabulário

Revisão do passado em todas as formas.

## **Referências**

DIAS, R; CRISTVÃO, V.L.L. (Org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

Link externo para: <http://www.mercado-de-letras.com.br/Compras/corpo.php>

DIAS, R; JUCÁ, L; FARIA, R. *Prime*. Inglês para o Ensino Médio. São Paulo: Editora Macmillan, 2009.

Link externo para: [www.prime.macmillan.com.br](http://www.prime.macmillan.com.br)

DIAS, R. Um instrumento de avaliação para as atividades de leitura no livro didático (LD) de Língua Estrangeira (LE) no contexto da Educação Básica. *MOARA*, v. n.26, p. 237-251, 2006.

DINIZ, M. *Formação para trabalhar com tecnologia: o grande desafio de quem ensina*.

Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/o-grande-desafio-de-quem-ensina-519559.shtml?page=0>. Acesso Junho 26 2010.

PRESENÇA PEDAGÓGICA. ISSN 1413-1862. Belo Horizonte: Editora Dimensão.  
([www.editoradimensao.com.br](http://www.editoradimensao.com.br)).

ROCHA, C.H.; BASSO, E.A. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores.*

Link externo para: <http://www.editoraclaraluz.com.br/site/comocomprar>

TAKADA, P. *Caindo na real: os usos sociais da Língua Inglesa.* Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/caindo-real-423820.shtml>.

Acesso 04 Junho 2010.

<http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/code/BuildWordSearch.asp>

<http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/code/PuzzleSolution.asp?submit2=Solution>

## ANEXO D

Módulo de Pesquisa

Genres in English Classes

Grammar in Context and Vocabulary Development

Reading and Writing

Escola Estadual Major Delfino De Paula Ricardo

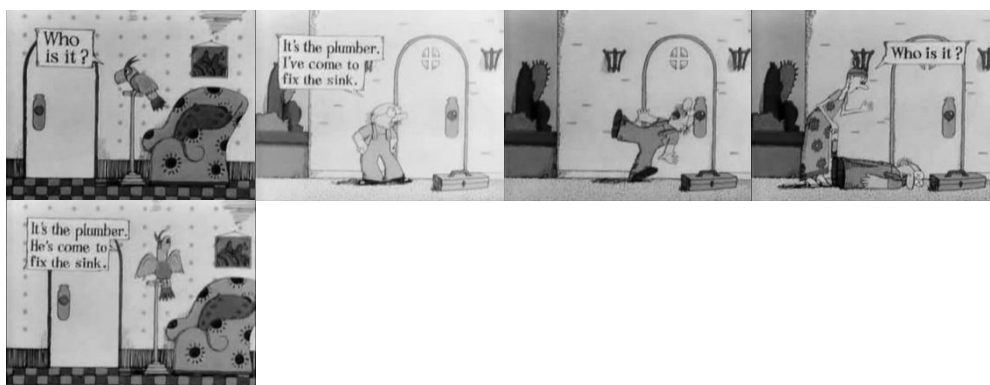
Teacher: Marlei Rose Renzetti Tartoni

Student: \_\_\_\_\_ Class: 901

May, 2011 - DATE: \_\_\_\_\_

Challenge # one:

Read the text below and try to identify the genre it was structured in.



(<http://illinois.edu/db/view/25/5355?count=1&ACTION=DIALOG>. Acesso: 26/04/11)

A lady was expecting the plumber; he was supposed to come at ten o'clock. Ten o'clock came and went; no plumber; eleven o'clock, twelve o'clock, one o'clock; no plumber. She concluded he wasn't coming, and went out to do some things. While she was out, the plumber arrived. He knocked on the door and then the lady's parrot, who was at home in a cage by the door, said, "Who is it?". He replied, "It's the plumber."

He thought it was the lady who had said, "Who is it?" and waited for her to come and let him in. When this didn't happen he knocked again, and again the parrot said, "Who is it?" And he said, "It's the plumber!". He waited, and again the lady didn't come to let him in. He knocked again, and again the parrot said, "Who is it?" And he said, "It's the

plumber!!!!!!!!!" Again he waited; again she didn't come; again he knocked; again the parrot said, "Who is it?" And then he said, "Aarrrrrrggggggghhhhhh!!!", flying into a rage. He pushed the door in and ripped it off its hinges. He suffered a heart attack and he fell dead in the doorway.

The lady came home, only to see the door ripped off its hinges and a corpse lying in the doorway, "A dead body!" she exclaimed, "Who is it?!" And the parrot said, "It's the plumber."

(<http://www.ahajokes.com/ani002.html>. Acesso:29/03/11.)

Student: \_\_\_\_\_ Class: 901 – Date: \_\_\_\_\_

Challenge # two:

Skim the text and answer these questions:

1. Which type of genre is that?

( ) a short story ( ) a fable ( ) a joke ( ) a poem ( ) a biography

2. What is it about?

---



---

Scan the text and answer these questions:

1. What time was the lady expecting the plumber?

---

2. What time did the plumber arrive?

---

3. Who kept saying 'who is it'?

---

4. What happened to the plumber at the end of the story?

---

Challenge # three:

Genre analysis: Let's now learn how jokes are textually organized or structured

1. What's true about the genre joke? Check below.

( ) It's a story in which magic and fantasy happen.

( ) It is supposed to make people laugh.

( ) Its main characters have anthropomorphic characteristics.

( ) Its main purpose is to teach a moral lesson.

- ( ) It is sometimes exaggerated.
- ( ) It's usually in verses and there is a rhythm to them.
- ( ) It's a long story about exciting events from the past.
- ( ) It can be offensive to some people.
- ( ) Its characters are personified and able to reason and speak.
- ( ) It usually narrates a story in the past tense.
- ( ) It usually makes predictions for the future.
- ( ) It talks about common situations.
- ( ) It has been handed down from generation to generation.
- ( ) It is structure in an intelligent way to show comparisons, ironies...

2. The first paragraph is an example of a (n) \_\_\_\_\_ linguistic sequence. Check below.

- ( ) descriptive ( ) argumentative ( ) expository ( ) narrative

Give reasons for the option you selected.

---



---

3. Is the excerpt below in a narrative sequence? Give reasons to your answer.

... the parrot said, "Who is it?" And he said, "It's the plumber!!!!!!!!!"

---



---

What does this excerpt narrate? Choose the right alternative.

A conversation between the parrot and the plumber in the ( ) direct ( ) indirect speech.

4. What does the last paragraph narrate?

---

Challenge # four:

1. Are most verbs in the past tense? Why? Give reasons.

---



---

2. What's the type of past expressed in each of the excerpts below?

a) A lady was expecting the plumber. (\_\_\_\_\_)

b) While she was out, the plumber arrived. (\_\_\_\_\_)

- c) He thought it was the lady who had said, "Who is it?" (\_\_\_\_\_)
- d) He waited, and again the lady didn't come to let him in.  
(\_\_\_\_\_)
- e) "It's the plumber." (\_\_\_\_\_)

3. What's the communication function of each of those verb tenses? Match each verb form to its primary communicative intention

(1) Simple past (2) Past Continuous (3) Simple Present (4) Past Perfect

( ) This verb tense is used for actions and states that were unfinished at a certain time in the past or to stress the duration of an event in the past. Also called past progressive to give the idea of progression of an action or an event that has occurred in the past.

( ) This verb tense is used to talk about routines, facts and states.

( ) This verb tense is used to talk about an action that happened before another one in the past.

( ) This verb tense is used for past actions that happened either at a specific time, which can either be given by a time phrase (yesterday, last year, etc.) or understood from the context.

Stop and think

In which other types of genres is the past the most common verb form? Check below.

- ( ) latest web news
- ( ) chronicles
- ( ) daily news in newspapers
- ( ) travel diaries or logs
- ( ) short narrative stories
- ( ) biographies

Challenge # five:

Now, it is your turn:

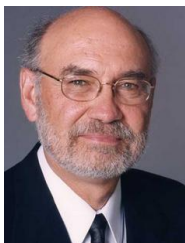
Write a short joke and a short biography and give it to your teacher.

Student: \_\_\_\_\_ Class: 901 - Date: \_\_\_\_\_

Challenge # six:

So, now read the text below and do the activities:

Skim the last text and answer these questions:



Spencer F Silver was born in 1941 and destined to make his handprint known on the world of inventions. He earned his BS from Arizona State University in 1962 before going on to earn a doctorate for his work in organic chemistry from the University of Colorado. After graduation, Spencer joined 3M's Central Research Labs as a senior chemist. He remains there today working not surprisingly, with adhesive technology. He is also an accomplished painter working within the creative realms provided by pastels and oils.

Spencer F Silver was interested in adhesives and he began working on a product that wouldn't realize immediate success but would later provide a phenomenal tool in office supplies. Silver's invention for the Post-it Notes may not have been realized if it hadn't been for the help of Arthur Fry but because of Fry's interest in an adhesive product that Silver was pitching, ideas flew and the Post-it Notes became a 3M reality.

Silver originally had the idea for the adhesive made of tiny acrylic spheres but his original presentations called for the spheres to be applied by a spray on solution. This spray could have been applied to bulletin boards and then notices or formal bulletins could be applied to the board. The surface could then be reused again and again for future postings. With Fry's ideas stemming from the fact that paper bookmarks refused to stay in place in church hymnals, the two men joined together to form the idea of Post-it Notes. 3M was ready to pay attention to Silver's adhesive. The company then developed the design machines to produce the popular post-it notes used across the world today.

Spencer Silver remains with 3M and has realized phenomenal success beyond his invention. In his lifetime, he has been awarded with over twenty US patents but none have achieved the recognition that he earned and deserved with the Post-it-Notes.

([http://www.biography-center.com/biographies/6913-Silver\\_Spencer\\_F\\_.html](http://www.biography-center.com/biographies/6913-Silver_Spencer_F_.html).  
29/03/11.)

Acesso:

Challenge # seven:

1. Which type of genre is that?

a short story  a fable  a joke  a poem  a biography

2. What is it about?

Genre analysis: Let's now learn how biographies are textually organized or structured

1. What's true about the genre biography? Check below.

It's a true story about a person's life.

It is supposed to make people laugh.

Its main characters have anthropomorphic characteristics.

Its main purpose is to teach a moral lesson.

It is sometimes exaggerated.

It's usually in verses and there is a rhythm to them.

It's a long story about exciting events from the past.

It is usually structured in a sequence of events.

Its characters are personified and able to reason and speak.

It usually narrates a story in the past tense.

It usually makes predictions for the future.

It talks about life achievements..

It has been handed down from generation to generation.

It is structure in an intelligent way to show comparisons, ironies...

Challenge # eight:

Present Perfect Tense:

Study the formula for this sentence from Spencer F. Silver's biography:

"Spencer Silver remains with 3M and has realized phenomenal success beyond his invention".

FORMULA - CLAUSE WITH SIMPLE PRESENT (up to the word 'and'):

FORMULA – THE NEXT CLAUSE (after the word 'and'):

GENERAL FORMULA FOR THE PRESENT PERFECT TENSE:

---

The Present Perfect Tense is used with many purposes:

- to express an action that began in the past and continues up to the present;

Example:

---

- to state something that has been experienced;

Example:

---

- to state actions or states without mentioning when they happened.

Example:

---

Find more examples in the text that bring the Present Perfect Tense.

---



---



---



---

Challenge # nine:

What do jokes and biographies have in common? Mark (T) for true or (F) for false:

- ( ) Both are written for entertain the reader.
- ( ) Most of the verbs in both genres are in the past tense.
- ( ) There are time adverbs in both genres to indicate the past
- ( ) Both contain narrative sequences about past events.
- ( ) Both genres portray someone's life over time.
- ( ) Both have dialogues in the direct speech.
- ( ) Both highlight someone's life aspects and details of experiences.

Now, correct the false sentences:

---



---

---

---

Esta aula foi inspirada no Módulo Didático: Genres in English classes: Grammar in context and vocabulary development

Currículo Básico Comum - Língua Estrangeira do Ensino Médio

Autor(a): Reinildes Dias

Centro de Referência Virtual do Professor - SEE-MG / outubro 2010

Student: \_\_\_\_\_ Class: 901

Date: \_\_\_\_\_

Outlines for the text productions:

JOKE:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

BIOGRAPHY:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---









**ANEXO E**

Escola Estadual Major Delfino de Paula Ricardo

Exercícios com Linhas de Concordância seguindo a Linguística de Corpus

Professora: Marlei Rose Renzetti Tartoni

Aluno: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Challenge # one:

Let's learn something together? Let's study concordance lines:

4. ed in various roles but nothing could prepare him for the newly acquired mega-stardom.

Johnny Depp's

43. ow cost and versatility, was considered a miracle for millions of homemakers. He was born in Belgium

Pattern: \_\_\_\_\_

11. he island of Manhattan, but it existed there only for a few years. It was torn down and demolished duri

32. ommissioner of Athletics in 1975, a post she held for 10 years. She then served on the State's Athletic

Pattern: \_\_\_\_\_

Now, we are going to organize our ideas in a chart:


Now, it's your turn: study these concordances lines and identify the use of FOR. What comes before and after FOR?

1. om the Chinese Civil War. Jackie's parents worked for the French ambassador so he spent a lot of time

13. on his return. Commissions already were waiting for Wilton, and Charles Lennox, the Third Duke of

202. the chair. "I'm goin' to buy a green tie to wear for the parade," he said. "I'll be back in a few minu

187. time in a rehab prior to Easter in 1984, he left for Palm Beach to meet family members for the holiday

Pattern: \_\_\_\_\_

6. min West. West pointed out the timely opportunity for historical painting and portraiture, and he influ

93. m. He took it upon himself to organize assistance for the dead and suffering, and worked with civilian

94. opulations on both sides to encourage cooperation for the sake of human rights. Upon his return to Gene

173. o view the laboratory and it provided inspiration for other labs including those found at Harvard and Y

Pattern: \_\_\_\_\_

10. eighteenth-century English sculptor who is famous for executing a number of busts of important histori

118. In 1777, John's mother died. Feeling responsible for his sisters, John took on the financial obligation

85. d a year later to Dallas. Things were not so good for Bryan in 1855, the year that he shot a man for pu

123. r finding and developing. His name is historical for many reasons but his claim to fame may have be

Pattern: \_\_\_\_\_

Now, you can fill in the next chart with the information from the concordance lines:

--	--	--


Challenge # two:

Do the same kind of study you did with the concordance lines with for. Now, these concordance lines have the word TO. What patterns can you observe?

2. ol and failed his first year. Chan's father moved to Australia to work as the head cook at the America

37. he made a number of battlefield sketches. He came to the attention of General George Washington, who

112. istry. While there, his primary interests changed to philosophy and literature. He began writing after

199. aid to me, 'If you write about things that happen to you, no one else can steal your jokes. And that j

Pattern: \_\_\_\_\_

4. American embassy and Jackie had the good fortune to attend the Chinese Drama Academy. He joined a p

180. able comic persona -- good looks, the willingness to be outrageous and a knack for making herself th

Pattern: \_\_\_\_\_

6. into another Bruce Lee but the plan wasn't going to be successful because of Chan's own fighting styl

582.tc. - he placed the boy in the chair. "I'm going to buy a green tie to wear for the parade," he said. Free

Pattern: \_\_\_\_\_

7. dow. It was followed by Drunken Master and proved to be the two films to spiral Jackie Chan into insta  
 18. fame wouldn't elude him. Johnny Depp was destined to be a big screen movie star. While Johnny De  
 91.visit the Hudson Valley, where he quickly learned to love the naturalism offered by a rural setting. C  
 181. ck for making herself the butt of jokes. "I like to play the victim," she says. Of her earlier career  
 561."after-hours" appointment and since she had to go to work, she told him, "I'll leave the key under the  
 15. growing up. Depp has openly admitted that he used to practice "self-harm" and he has the scars to prov

Pattern: \_\_\_\_\_

11. onal force to recognize. His name has been linked to some all-time great movies and along the way he h  
 12. ery corner of the world. Jackie Chan is married to a Taiwanese actress and they have a son. It is al

Pattern: \_\_\_\_\_

Remember the chart?



Challenge # three:

Complete the following sentences with FOR or TO:

1. ling stubbornly to this belief. However, learning \_\_\_\_\_ see differently, learning to see more accuratel
2. with his dog. He watched the game in astonishment \_\_\_\_\_ a while. "I can hardly believe my eyes!"
3. o have a parrot, and whatever you do, do not talk \_\_\_\_\_ the bird!" Well, sure enough the dog, Killer, to
4. he jaw, and knocked around a bit, and then thrown \_\_\_\_\_ the end of the line again. As he got up the
5. ge?" I asked after folding items the woman wished \_\_\_\_\_ purchase. As she fumbled for her wallet I
6. hers that he neglected his studies, and was asked \_\_\_\_\_ leave college. He went to work at a Swiss
7. eplied the young man, "is there anything I can do \_\_\_\_\_you?" "Yes," she said, "As I'm leaving, c
8. line again. As he got up the second time, he said \_\_\_\_\_ the person at the end of the line... "That doe
9. t was he going to do about it? Finally he offered \_\_\_\_\_ provide her with free meat until the boy was

10. cluding Adler and Fromm. Maslow's career took him \_\_\_\_\_ Brandeis University from 1951-1969.
11. her to clone HIV, which she did in 1985. This led \_\_\_\_\_ the first genetic map of the virus,
12. boy in the chair. "I'm going \_\_\_\_\_ buy a green tie to wear for the parade," he said. "I'll be back in
13. e accepted." The woman in front of us, pointing \_\_\_\_\_ the sign, remarked, "Believe me, if I
14. dol, didn't even compare. Today, Depp continues \_\_\_\_\_ revel in the fame and fortune that he ha
15. the American Revolution. A year later he traveled \_\_\_\_\_ Paris, where, under the assistance of Jeff
16. acres of land that he was granted. He would need \_\_\_\_\_ introduce some six hundred families to

Challenge #4:

Match the beginning with the ending of the sentence:

- (1) Philip Leapor told Freemantle that he worked
- (2) Look — could I talk
- (3) 'It provides an ideal opportunity
- (4) The church is also famous
- (5) These courts had existed
- (6) 'He's through here,' said Rosheen, pointing
- (7) He had left and walked back to the hotel, and by the time he reached it the police were waiting
- (8) General Charles de Gaulle was elected President of France, in 1958, a position he held
- (9) The best thing you can do
- (10) Eggs need

(11) Singing and dancing is not just good

(12) One of the big changes we had to cope with was learning

( ) to write with pen and ink.

( ) for eleven years.

( ) for the spirits, it's also good for the heart and lungs and the limbs!

( ) to be collected from the woman's ovary.

( ) for him in the lobby.

( ) for its sculpture, both statues and the presbytery altar with its rare marbles and gold-faced bronzes.

( ) to the end of the tunnel.

( ) for the Blencowe family for five years following his daughter's birth.

( ) for those who want to gain practical experience in using and applying media-related skills.

( ) for your skin, throughout the year, is keep it moist with creams.

( ) to you?

( ) for centuries already, ever since the medieval Templars had been a power in the land.

**ANEXO F**

Exercícios com TO e FOR

Student: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Study these uses of TO and FOR and then do the exercises:

**TO**

1. Used as part of an infinitive

1.a. Used for forming an infinitive that is the subject, object, or complement of a verb, or is the complement of an adjective, noun, or pronoun

*I hope to see you next week.*

1.b. Used for showing the purpose of an action

*Nobody came to help me.*

2. Going somewhere

2.a. Used for saying the place where someone or something goes

*She rushed to the phone.*

3. Used for saying in which direction someone or something is facing or pointing

*Henry was standing with his back to me.*

4. Used for saying who or what is affected by a situation

*I wonder what happened to the Knox family?*

5. Used for explaining a relationship between people or things

*Linda has been a good friend to my mother for many years.*

5.a. Related/married to:

*She was married to an American lawyer.*

6. Used for saying where something is fastened or where a connection is

*The carpet had been nailed to the floor.*

FOR

1. Intended to help or benefit someone/something:

1.a. Used for saying who or what is intended to receive something or get the benefit of it

*So, what can I do for you?*

1.b. Used for saying that someone does something so that someone else does not have to do it

*Betty will take care of things for us while we're away.*

2. Used for saying a length of time or a distance:

2.a. Used for saying how long something lasts or continues

*I've been waiting for 20 minutes.*

2. b. Expression: for a while:

*We haven't seen Kim for a while.*

3. Used for saying the particular time or date that something is planned to happen

*The meeting was planned for 10 o'clock.*

4. Used for saying the person or organization that someone is employed by

*She works for a firm of accountants.*

5. Used after nouns such as 'reason' or 'cause'

*The current inflation rate is a cause for concern.*

6. Used for showing that your feelings are directed towards a particular person or thing

*I feel sorry for his wife.*

7. Used for saying what something means or represents

*Red roses are for love.*

8. Informal - Used for saying which person a particular thing, activity, or person would be suitable for

*Mountain climbing's not for me – it looks too dangerous.*

Complete the following sentences with FOR or TO:

1. I served the Marines \_\_\_\_\_ a while.

2. She would always find a way to get my laundry \_\_\_\_\_ me.
3. There are daily flights \_\_\_\_\_ Boston.
4. The meeting was planned \_\_\_\_\_ o'clock.
5. Did he give any reason \_\_\_\_\_ arriving so late?
6. I was sent \_\_\_\_\_ find more solid evidence of the crime.
7. I've been waiting \_\_\_\_\_ minutes.
8. This is political party that has ties \_\_\_\_\_ a terrorist group.
9. What's the Italian word \_\_\_\_\_ 'Goodbye'?
10. She pointed \_\_\_\_\_ a sign on the wall.
11. I just know this girl will be the one \_\_\_\_\_you.
12. Claudia, this present is \_\_\_\_\_ you.
13. I'm so happy \_\_\_\_\_ you!
14. Some industries are harmful \_\_\_\_\_ the environment.

Match the beginning and the ending of the sentences:

- (1) Your computer is connected
- (2) Clasp the child
- (3) The system is easy
- (4) Singing is not
- (5) I need to think about that
- (6) I am writing to thank you
- (7) Are you, by any chance, related
- (8) Dennis wants to work
- (9) These pills are
- (10) How long are you waiting

- ( ) for headaches.
- ( ) to William Morton?
- ( ) for a big company.
- ( ) for me.
- ( ) to her breast, she began to weep.
- ( ) to the main network.
- ( ) for a better opportunity.
- ( ) for a while.
- ( ) to understand.
- ( ) for your generous gift.

## ANEXO G

Ocorrências de *to* – Grupo Tratamento – Piadas – pré-teste

1	terrible vision quickly begins	<u>to</u>	dig a hole, where he burie	- CORRETA
2	intensity ask the what draw.	<u>To</u>	girl response: Estar draw	- INCORRETA
3	irl response: Estar draw God.	<u>To</u>	teacher eye of talk: But n	- INCORRETA
4	k raise o look of seu drawing,	<u>to</u>	girl response: know in, in	- INCORRETA
5	ctions. Sir can you count up	<u>to</u>	10? 10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5	- CORRETA
6	xcellent, can you count up	<u>to</u>	ten? Yes, as, two, three,	- CORRETA
7	One girl walked close	<u>to</u>	a pond when a frog sud	- CORRETA
8	with your mother, if you want	<u>to</u>	see it whole again, send D	- CORRETA
9	o Christmas, Johnny decided	<u>to</u>	write a letter to Santa Ca	- CORRETA
10	Next	<u>to</u>	Christmas, Johnny decide	INCORRETA
11	e throws the letter away, goes	<u>to</u>	the crib, picks up the ima	- CORRETA
12	ny decided to write a letter	<u>to</u>	Santa Claus, asking for a	- CORRETA
13	table, one of them falls	<u>to</u>	the ground and the other	- CORRETA
14	otografy is teacher was trying	<u>to</u>	convince the boys an photo	- CORRETA
15	What a chicken talks	<u>to</u>	the other? cocoricooooo	- CORRETA

Quadro 39: Linhas de concordância extraídas das 13 piadas do GT, na fase pré-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de *to*.

Ocorrências de *to* – Grupo Tratamento – Piadas - pós-teste

1	intensity ask the what draw.	<u>To</u>	girl response: For draw Go	- INCORRETA
2	ssion walk for room for see	<u>to</u>	work of each child. When c	- INCORRETA
3	reche observation a child of	<u>to</u>	class draw. Ocassion walk	- INCORRETA
4	l response: For draw God.	<u>To</u>	teacher eye of talk: But n	- INCORRETA
5	raise to of seu drawing,	<u>to</u>	girl response: know in, in	- INCORRETA
6	ithout wink to wink raise	<u>to</u>	of seu drawing, to girl re-	INCORRETA
7	like of God. Without wink	<u>to</u>	wink raise to of seu drawi	- INCORRETA
8	ons. Sir, can you count up	<u>to</u>	10? The first candidate st	- CORRETA
9	Why do you count the back	<u>to</u>	front? Be I working in Nas	- INCORRETA
10	ellent. Can you count up	<u>to</u>	ten? Yes, sir, as, two, th	- CORRETA
11	Two cows were talking	<u>to</u>	each other: the first cow sa	- CORRETA
12	One girl walked close	<u>to</u>	a pond when a frog sud	- CORRETA
13	s, I never gave my back	<u>to</u>	you. However, did the best	- CORRETA
14	our mother, if you want	<u>to</u>	see it whole again, send D	- CORRETA
15	ristmas, Johnny decided	<u>to</u>	write a letter to Santa Ca	- CORRETA
16	Next	<u>to</u>	Christmas, Johnny decid-	INCORRETA
17	ows the letter away, goes	<u>to</u>	the crib, picks up the fol	- CORRETA
18	decided to write a letter	<u>to</u>	Santa Claus, asking for a	- CORRETA
19	bout a table. They wanted	<u>to</u>	demonstrate who was	- CORRETA
20	was strong. They decided	<u>to</u>	mix enough until what one	- CORRETA
21	enough until what one fell	<u>to</u>	the floor. The drink choco	- CORRETA
22	aphy is teacher was trying	<u>to</u>	convince the boy a for on	- CORRETA
23	group. Imagination until it	<u>to</u>	will be it is going to be	- INCORRETA
24	ntil it to will be it is going	<u>to</u>	be when you are big - are you	- CORRETA
25	bad man. He has his name	<u>to</u>	much connected for terrori	- INCORRETA
26	or what? Ah, this letter is	<u>to</u>	myself doctor, I never get	- CORRETA
27	? How do I know, I have	<u>to</u>	wait for it - have not yet r	- CORRETA
28	aw a police man and him	<u>to:</u>	- What's the problem, my	- INCORRETA

Quadro 40: Linhas de concordância extraídas das 12 piadas do GT, na fase pós-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de *to*.

Ocorrências de *to* – Grupo Tratamento – Biografias – pré-teste

1	ith Antonio Morais. Moved <u>to</u> São Paulo in 1950, and - CORRETA
2	appy, my daddy is waiting <u>to</u> - INCORRETA
3	rprise of car. He was good <u>to</u> her family, whole her rela - CORRETA
4	famous because he working <u>to</u> a big enterprise of car. H - INCORRETA
5	ronic. For the future I intend <u>to</u> be a good health professional – CORRETA

Quadro 41: Linhas de concordância extraídas das 9 biografias do GT, na fase pré-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de *to*.

Ocorrências de *to* – Grupo Tratamento - Biografias – pós-teste

1	with Antonio Morais. Moved <u>to</u> São Paulo in 1950, and the - CORRETA
2	career. It is always attentive <u>to</u> work, prepares dishes deli - CORRETA
3	Horizonte, today, she moved <u>to</u> the Rio de Janeiro, is wor - CORRETA
4	and he love me end he good <u>to</u> me. - CORRETA
5	e without her, she is a sister <u>to</u> me! I hate lies, who talk li - CORRETA
6	many good things happened <u>to</u> me here in BH. I love my f - CORRETA
7	..is cause they are everything <u>to</u> me! I'm believe I'm everyth - CORRETA
8	usic electronic. It is not easy <u>to</u> be a soccer player but I go - CORRETA
9	soccer player but I go fight <u>to</u> opportunity.- INCORRETA

Quadro 42: Linhas de concordância extraídas das 11 biografias do GT, na fase pós-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de *to*.

Ocorrências de *for* – Grupo Tratamento – Piadas – pré-teste

1	raw. Ocassion walk por room <u>for</u> see o work of each child. - INCORRETA
2	letter to Santa Claus, asking <u>for</u> a bicycle. 'papai noel, I - CORRETA
3	letter and asked: that letter <u>for</u> what? is fo me doctor, I – INCORRETA

Quadro 43: Linhas de concordância extraídas das 13 piadas do GT, na fase pré-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de *for*.

Ocorrências de *for* – Grupo Tratamento - Piadas – pós-teste

1	lass draw. Ocassion walk <u>for</u> room for see to work of e - INCORRETA
2	. Ocassion walk for room <u>for</u> see to work of each child - INCORRETA
3	hat draw. To girl response: <u>For</u> draw God. To teacher eye - INCORRETA
4	e, six, seven, lady, valet <u>for</u> king, truuuco, thief! 1 - INCORRETA
5	ou forever, did the best <u>for</u> you during all my mandate - CORRETA
6	e the celebrity and work <u>for</u> redes TV. Many celebrities. - CORRETA
7	er to Santa Claus, asking <u>for</u> a bicycle. 'papai noel, I - CORRETA
8	g to convince the boys an <u>for</u> one photowahed group. Imag - INCORRETA
9	ame <i>to</i> much connected <u>for</u> terrorist nets, more he d - INCORRETA
10	ter and asked: that letter <u>for</u> what? Ah, this letter is - INCORRETA
11	o I know, I have to wait <u>for</u> it have not yet received!- CORRETA
12	ere did you see the car <u>for</u> the last time? - It was h – CORRETA

Quadro 44: Linhas de concordância extraídas das 12 piadas do GT, na fase pós-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de *for*.

Ocorrências de *for* – Grupo Tratamento – Biografias – pré-teste

1	udy Major Delfino. He works <u>for</u> a plumber. He married Lam - CORRETA
2	th. He studied... He worked <u>for</u> fiat. He marr – CORRETA
3	ic style is music electronic. <u>For</u> the future I intend to be – CORRETA

Quadro 45: Linhas de concordância extraídas das 9 biografias do GT, na fase pré-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de *for*.

Ocorrências de *for* – Grupo Tratamento – Biografias – pós-teste

1	at Major Delfino. He works <u>for</u> a plumber. He married Clame - CORRETA
2	ueira, she worked as cook <u>for</u> 15 years. She likes her ca - CORRETA
3	ied in Isabel da Silva Polk <u>for</u> 8 years in Belo Horizonte - CORRETA
4	Marley. I love my family <u>for</u> many reasons end he good - CORRETA
5	e years. She was prepared <u>for</u> being an big mother - INCORRETA
6	ks as a maid. She worked <u>for</u> nine years. She was prep - CORRETA
7	! I believe I'm everything <u>for</u> my family and friends, ma - CORRETA
8	s cool, she is very special <u>for</u> me! I don't live without sh - CORRETA
9	ars he received the Oscar <u>for</u> best actor. James lose yo – CORRETA

Quadro 46: Linhas de concordância extraídas das 11 biografias do GT, na fase pós-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de *for*.

## ANEXO H

Ocorrências de *to* – Grupo Controle – Piadas – pré-teste

1	The woman says	<u>to</u>	her husband: honey, now the	- CORRETA
2	The crazy man was	<u>to</u>	working with the tooth brus	- INCORRETA
3	n, the crazy man gets	<u>to</u>	the tooth brush and talk low:	- CORRETA
4	a surgery attend lunch	<u>to</u>	when one theirs jump of ch	- INCORRETA
5	r milk in bags? Come	<u>to</u>	box you to!	- CORRETA
6	gs? Come to box you	<u>to!</u>		- INCORRETA

Quadro 47: Linhas de concordância extraídas das 6 piadas do GC, na fase pré-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de *to*.

Ocorrências de *to* – Grupo Controle – Piadas – pós-teste

1	The woman says	<u>to</u>	her husband: honey, now the	- CORRETA
2	wo tomatoes they liked	<u>to</u>	ride in the street. The tomato	- CORRETA
3	ahead and did not want	<u>to</u>	wait for tomato two. But o	- CORRETA
4	brush and the doctor got	<u>to</u>	him: are you travelling with y	- CORRETA
5	velling with your dog,	<u>to</u>	distract him a little? No,	- CORRETA
6	brush? The doctor goes	<u>to</u>	work and the crazy man talk	- CORRETA
7	The crazy man was	<u>to</u>	walking with the tooth brus	- INCORRETA
8	One offering the poll	<u>to</u>	the boy, decided <i>for</i> go tal	- CORRETA
9	lking for about walking	<u>to...</u>		- INCORRETA
10	The woman says	<u>to</u>	her husband: 'honey now the	- CORRETA
11	rs partner's of a office,	<u>to</u>	attend lunch when one t	- INCORRETA
12	rry for you! Come	<u>to</u>	box you too!	- CORRETA

Quadro 48: Linhas de concordância extraídas das 7 piadas do GC, na fase pós-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de *to*.

Ocorrência de *to* – Grupo Controle – Biografias – pré-teste

1	married for nine years, moved	<u>to</u>	Brasilia. The work in rest	- CORRETA
---	-------------------------------	-----------	----------------------------	-----------

Quadro 49: Linha de concordância extraída das 6 biografias do GC, na fase pré-teste, julgada pela gramaticalidade no uso de *to*.

Ocorrências de *to* Grupo Controle – Biografias – pós-teste

1	ried for nine years, moved	<u>to</u>	Brasilia. The work in rest	- CORRETA
2	e Paula Ricardo. She works	<u>to</u>	a doctor. She is responsible	- INCORRETA
3	to Michael Johnny, likes	<u>to</u>	break São Paulo.	- INCORRETA
4	ne hundred book. Work	<u>to</u>	a big magazine of succ	- INCORRETA
5	of success now, is married	<u>to</u>	Michael Johnny, like to br	- CORRETA

Quadro 50: Linhas de concordância extraídas das 5 biografias do GC, na fase pós-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de *to*.

Ocorrências de *for* – Grupo Controle – Piadas – pré-teste

1	What spoke the milk carton	<u>for</u>	milk in bags? come to box	- INCORRETA
---	----------------------------	------------	---------------------------	-------------

Quadro 51: Linha de concordância extraída das 6 piadas do GC, na fase pré-teste, julgada pela gramaticalidade no uso de *for*.

Ocorrências de *for* – Grupo Controle – Piadas – pós-teste

1	head and did not want to wait	<u>for</u>	tomato two. But one car w	- CORRETA
2	work and the crazy man talk	<u>for</u>	the tooth brush: rere, we	- INCORRETA
3	the poll to the boy, decided	<u>for</u>	go talking for about walk	- INCORRETA
4	boy, decided for go talking	<u>for</u>	about walking to...	- INCORRETA
5	h, my God, forgetting of bolt	<u>for</u>	the office! 'No problem	- INCORRETA
6	making fun of milk in bags	<u>for</u>	a while, said <i>for</i> them: '	- CORRETA
7	milk in bags for a while, said	<u>for</u>	them: 'we are sorry for y	- INCORRETA
8	said <i>for</i> them: 'we are sorry	<u>for</u>	you! come to box you too!'	- CORRETA

Quadro 52: Linhas de concordância extraídas das 7 piadas do GC, na fase pós-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de *for*.

Ocorrências de *for* – Grupo Controle - Biografias - pré-teste

1	he is a cook. She was married	<u>for</u>	nine years, moved to Bras	- CORRETA
2	a Polk, Juca Pinto, he worked	<u>for</u>	SOS computadores, he is da	- CORRETA

Quadro 53: Linhas de concordância extraídas das 6 biografias do GC, na fase pré-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de *for*.

Ocorrências de *for* – Grupo Controle – Biografias – pós-teste

1	politician. She worked	<u>for</u>	2 years, don't live with p	- CORRETA
2	cook. She was married	<u>for</u>	nine years, moved to Bras	- CORRETA
3	doctor. She responsible	<u>for</u>	infirmary. She has two c	- CORRETA
4	Juca Pinto, he worked	<u>for</u>	SOS computadores, he is da	- CORRETA
5	working in Stola do Brasil	<u>for</u>	a while. –	- CORRETA

Quadro 54: Linhas de concordância extraídas das 5 biografias do GC, na fase pós-teste, julgadas pela gramaticalidade no uso de *for*.

## ANEXO I

Padrões apresentados	Exemplos (todos)	Pré-teste	Pós-teste
SV + to + SN	<p>...Chan's father moved <u>to</u> Australia to work as the head co...</p> <p>...He came <u>to</u> the attention of General George Washington...</p> <p>...his primary interests changed <u>to</u> philosophy and lite...</p> <p>...you write about things that happen <u>to</u> you, no one else ...</p>	<p>...the letter away, goes <u>to</u> the crib, picks up the ima...</p> <p>.. one of them falls <u>to</u> the ground and the other...</p> <p>... a chicken talks <u>to</u> the other? Cocoricooooo...</p> <p>... Antonio Morais. Moved <u>to</u> São Paulo in 1950...</p>	<p>...the letter away, goes <u>to</u> the crib, picks up the fol...</p> <p>...enough until what one fell <u>to</u> the floor. The drink...</p> <p>...Ah, this letter is <u>to</u> myself doctor, I never get...</p> <p>...Antonio Morais. moved <u>to</u> São Paulo in 1950...</p> <p>...Horizonte, today, she moved <u>to</u> the Rio de Janeiro...</p> <p>...many good things happened <u>to</u> me here in BH...</p> <p>...Two cows were talking <u>to</u> each other: the first...</p>
SV (verbo be) + going + to + SV	<p>...uce Lee but the plan wasn't going <u>to</u> be successful because...</p> <p>...in the chair.</p> <p>"I'm going <u>to</u> buy a green tie to wear for the ...</p>		<p>...to will be it is going <u>to</u> be when you are big...</p>
SV + to + SV	<p>...by Drunken Master and proved <u>to</u> be the two films to spiral...</p> <p>...Johnny Depp was destined <u>to</u> be a big screen movie star... ...where he quickly learned <u>to</u> love the naturalism offered...</p> <p>..."I like <u>to</u> play the</p>	<p>...vision quickly begins <u>to</u> dig a hole, where he...</p> <p>...your mother, if you want <u>to</u> see it whole again...</p> <p>... Johnny decided <u>to</u> write a letter to Santa Claus...</p> <p>...teacher was</p>	<p>...our mother, if you want <u>to</u> see it whole again, send D...</p> <p>... Johnny decided <u>to</u> write a letter to Santa Claus...</p> <p>...They wanted <u>to</u> demonstrate who was... ...strong. They</p>

	<p>victim," she says. O... ...appointment and since she had <u>to</u> go to work, she told him... ...openly admitted that he used <u>to</u> practice "self- harm" and he...</p>	<p>trying <u>to</u> convince the boys an photo... ...For the future I intend <u>to</u> be a good health profession...</p>	<p>decided <u>to</u> mix enough until... ... teacher was trying <u>to</u> convince the boy a for on... ...How do I know, I have <u>to</u> wait for it - have not yet r...</p>
SV (be + particípio passado - voz passiva) + to + SN	<p>... His name has been linked <u>to</u> some all-time great movies and... ...Jackie Chan is married <u>to</u> a Taiwanese actress...</p>		
SV + SN + to + SN	<p>...ackie had the (good) fortune <u>to</u> attend the Chinese Drama Academy... ...good looks, he had the willingness <u>to</u> be outrageous and a...</p>	<p>... write a letter <u>to</u> Santa Claus, asking for a ...</p>	<p>...never gave my back <u>to</u> you. However, did the... ...decided <u>to</u> write a letter <u>to</u> Santa Claus, asking for a... ... without her, she is a sister <u>to</u> me! I hate lies, who...</p>
SV + Adj + to + SN		<p>... He was good <u>to</u> her family, whole her rela</p>	<p>...It is (always) attentive <u>to</u> work, prepares dishes... ...and he love me end he is good <u>to</u> me... ...is cause they are everything <u>to</u> me! I'm believe I'm... ...electronic. It is not easy <u>to</u> be a soccer player but I go ...</p>
SN + SV + to + Nr		<p>...Sir can you count up <u>to</u> 10? 10 - 9 - 8... ...can you count up <u>to</u> ten? Yes, as, two...</p>	<p>...Sir, can you count up <u>to</u> 10? The first candidate st... ...Can you count up <u>to</u> ten? Yes, sir, as, two, th...</p>
SV + Adv + to + SN		<p>...girl walked close <u>to</u> a pond</p>	<p>...One girl walked close <u>to</u></p>

		<i>when a frog...</i>	<i>a pond when a frog sud...</i>
Totais		14	24

Quadro 55: Padrões corretos utilizados pelos participantes do GT – to

<b>Padrões apresentados</b>	<b>Exemplo</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
SV + SN + <i>for</i> + SN	<p><i>...was considered a miracle <u>for</u> millions of homemakers...</i></p> <p><i>...pointed out the timely opportunity <u>for</u> historical painting and portraiture...</i></p> <p><i>...upon himself to organize assistance <u>for</u> the dead...</i></p> <p><i>... sides to encourage cooperation <u>for</u> the sake of human rights...</i></p> <p><i>...and it provided inspiration <u>for</u> other labs...</i></p>		<p><i>...where did you see the car <u>for</u> the last time?</i></p> <p><i>... I love my family <u>for</u> many reasons and he is good...</i></p> <p><i>...he received the Oscar <u>for</u> best actor...</i></p>
SV + <i>for</i> + Adv	<p><i>...a post she held <u>for</u> 10 years.</i></p> <p><i>... but it existed there only <u>for</u> a few years.</i></p>		<p><i>... She worked <u>for</u> nine years.</i></p> <p><i>She w...</i></p>
SV + <i>for</i> + SN	<p><i>...Jackie's parents worked <u>for</u> the French...</i></p> <p><i>.. Commissions already were waiting <u>for</u> Wilton,...</i></p> <p><i>... a green tie to wear <u>for</u> the parade,"...</i></p> <p><i>...in 1984, he left <u>for</u> Palm Beach to meet family members...</i></p>	<p><i>...letter to Santa Claus, asking <u>for</u> a bicycle.</i></p> <p><i>'papai... He works <u>for</u> a plumber.</i></p> <p><i>.... He worked <u>for</u> fiat. He marr</i></p>	<p><i>... the celebrity and work <u>for</u> redes TV...</i></p> <p><i>...letter to Santa Claus, asking <u>for</u> a bicycle.</i></p> <p><i>'papai... I know, I have to wait <u>for</u> it - have not yet received!</i></p> <p><i>... at Major Delfino. He works <u>for</u> a plumber...</i></p>
SV + Adj + <i>for</i> + SV ou SN	<p><i>...feeling responsible <u>for</u> his sisters...</i></p> <p><i>... who is famous <u>for</u> executing a number of busts of</i></p>		<p><i>...ever, did the best <u>for</u> you during all my mandate...</i></p> <p><i>... she is very special <u>for</u> me!</i></p>

	<i>important... ...Things were not so good <u>for</u> Bryan in 1855,... ...His name is historical <u>for</u> many reasons but...</i>		<i>I don't liv...</i>
<i>Chunk =for + SN</i>	<i>-x-</i>	<i>...usic style is music electronic. <u>For</u> the future I intend to be</i>	
<i>SV + SN + for + Adv</i>	<i>-x-</i>		<i>...she worked as a cook <u>for</u> 15 years... ...studied in Isabel da Silva Polk <u>for</u> 8 years in Belo Horizonte...</i>
<i>SV + Pr + for + SN</i>	<i>...but nothing could prepare him <u>for</u> the newly acquired mega-stardom...</i>		<i>...I believe I'm everything <u>for</u> my family and friends, ma</i>
<i>Totais</i>			

Quadro 56: Padrões corretos utilizados pelos participantes do GT - *for*

## ANEXO J

Definições apresentadas	Exemplos	Pré-teste	Pós-teste
- Usado para mostrar o propósito de uma ação	<i>Nobody came to help me.</i>		<i>...travelling with your dog, <u>to</u> distract him a ...</i>
- Usado como parte de um infinitivo	<i>I hope to see you next week.</i>		<i>...Two tomatoes they liked <u>to</u> ride in the str... ...did not want <u>to</u> wait for tomato two...</i>
- Usado para dizer o lugar para onde algo ou alguém vai	<i>She rushed <u>to</u> the phone.</i>	<i>...for milk in bags? come <u>to</u> box you to... ...ried for nine years, moved <u>to</u> Brasilia...</i>	<i>...The doctor goes <u>to</u> work and the crazy... ...we are sorry for you! come <u>to</u> box you... ... for nine years, moved <u>to</u> Brasilia. The...</i>
- Usado para dizer em que direção alguém ou alguma coisa está olhando ou apontando	<i>Henry was standing with his back <u>to</u> me.</i>	<i>...,he crazy man gets <u>to</u> the tooth brush and ta...l</i>	<i>...and the doctor got <u>to</u> him: are you travel... ... offering the poll <u>to</u> the boy, decided...</i>
- Usado para dizer quem ou o que é afetado por uma situação	<i>I wonder what happened to the Knox family?</i>	<i>...The woman says <u>to</u> her husband: hone... hone...</i>	<i>...The woman says <u>to</u> her husband: hone... ...The woman says <u>to</u> her husband: 'hon...</i>
- Usado para explicar uma relação entre pessoas ou coisas	<i>Linda has been a good friend to my mother for many years.</i>		
- Usado nas expressões “relacionado a/ casado com”	<i>She was married to an American lawyer.</i>		<i>...cess now, is married <u>to</u> Michael John...</i>
- Usado para dizer onde algo está preso ou onde há uma conexão	<i>The carpet had been nailed to the floor.</i>		
Totais		4	11

Quadro 57: Usos corretos de *to* apresentados pelos participantes do GC

Definições apresentadas	Exemplos	Pré-teste	Pós-teste
- Usado para dizer quem ou o que deve receber algo ou o benefício deste	<i>So, what can I do for you?</i>		<i>...did not want to wait <u>for</u> tomato two... ...She is responsible <u>for</u> infirmary...</i>
- Usado para dizer que alguém faz algo, de modo a evitar que outra pessoa tenha que fazê-lo	<i>Betty will take care of things for us while we're away.</i>		
- Usado para dizer o quanto alguma coisa dura ou continua	<i>I've been waiting for 20 minutes.</i>	<i>...She was married <u>for</u> nine years...</i>	<i>...She worked <u>for</u> 2 years, don't live with... ...She was married <u>for</u> nine years...</i>
- Usado na expressão <i>for a while</i> / por um tempo, faz um tempo	<i>We haven't seen Kim for a while.</i>		<i>...fun of milk in bags <u>for</u> a while, said... ...is working in Stola do Brasil <u>for</u> a while...</i>
- Usado para dizer o tempo ou data particular para a qual alguma coisa está planejada	<i>The meeting was planned for 10 o'clock.</i>		
- Usada para dizer a pessoa ou organização que emprega alguém	<i>She works for a firm of accountants.</i>	<i>...Juca Pinto, he worked <u>for</u> SOS computad...</i>	<i>...Juca Pinto, he worked <u>for</u> SOS computed...</i>
- Usado depois de substantivos para indicar a causa ou a razão	<i>The current inflation rate is a cause for concern.</i>		
- Usado para mostrar que seus sentimentos são direcionados a uma coisa ou pessoa em particular	<i>I feel sorry for his wife.</i>		<i>...them: 'we are sorry <u>for</u> you! come to box...</i>
- Usado para dizer o que alguma coisa significa ou representa	<i>Red roses are for love.</i>		
- Usado para dizer	<i>Mountain</i>		

a que uma pessoa, coisa ou atividade seria destinada	<i>climbing's not for me – it looks too dangerous.</i>		
Totais		2	8

Quadro 58: Usos corretos de *for* utilizados pelos participantes do GC