

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

ELIENE DE SOUZA PAULINO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA:
UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE ATIVIDADES BASEADAS EM *CORPORA***

BELO HORIZONTE
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
2016

Eliene de Souza Paulino

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA:
UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE ATIVIDADES BASEADAS EM CORPORA**

Dissertação 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: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Prof^ª. Dra. Deise Prina Dutra

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2016

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

P328f Paulino, Eliene de Souza.
Formação continuada de professores de inglês da rede pública [manuscrito] : uma proposta de criação de atividades baseadas em corpora / Eliene de Souza Paulino. – 2016.
235 f., enc. : il. (color), tab., grafs. (p&b)

Orientadora: Deise Prina Dutra.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 112-120.
Apêndices: 121-205.
Anexos: f. 206-219.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de inglês – Formação – Teses. 3. Linguística de corpus – Teses. I. Dutra, Deise Prina. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PosLin

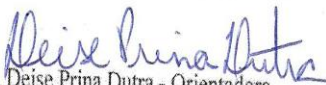
FOLHA DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE
PÚBLICA: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE ATIVIDADES
BASEADAS EM CORPORA

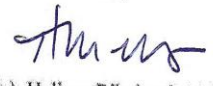
ELIENE DE SOUZA PAULINO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 27 de janeiro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Deise Prina Dutra - Orientadora
UFMG


Prof(a). Paula Tavares Pinto
UNESP


Prof(a). Heliana Ribeiro de Mello
UFMG

Belo Horizonte, 29 de fevereiro de 2016.

*Para Tiago,
presença de Deus na minha vida. Sua paciência e carinho encantam-me todos os dias.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria, o primeiro de todos os agradecimentos. Meu sustento em meio ao cansaço, minha força nas dificuldades, minha inspiração, alegria e motivação. “Porque dele, por ele e para ele são todas as coisas. A ele a glória por toda a eternidade!” (Romanos 11, 36). À Nossa Senhora, medianeira de todas as graças, minha intercessora fiel.

Agradeço ao meu marido Tiago, que com seu incentivo, apoio e sabedoria neste tempo, mostrou-se mais uma vez incomparável, sobretudo por sua compreensão e companhia. Obrigada pela leitura da dissertação e pelos comentários, sempre profícuos.

À minha mãe Edite e ao meu pai Antônio pelo amor, pela oração e pela espera. Sei que vocês procuraram entender todas as minhas ausências. Eliete, Giliarde, Felipinho, Dona Odaci, Seu Vicente e Aninha, família querida e sempre presente.

Aos meus afilhados Lucas, Sthefany, Rafael, Felipe e Alice. Daqui a alguns anos, será a vez de vocês.

Agradeço, de forma especial, à minha orientadora, Professora Dra. Deise Prina Dutra, cuja experiência, dedicação e profissionalismo me ensinaram muito. Obrigada pela orientação cautelosa e comprometida nestes dois anos.

À Professora Dra. Heliana Mello, pelas ricas contribuições na leitura do projeto e aos demais professores da pós-graduação, Mário Perini, Laura Miccoli, Elzimar Costa, Junia Braga e Ricardo Souza, cujas disciplinas contribuíram com as minhas pesquisas.

À Bruna, pelo trabalho conjunto nas oficinas. Sua presença e ajuda foram fundamentais, aprendi muito com você. À Annalena, pelas sugestões, pelos congressos e passeios. Aos demais colegas da UFMG que enriqueceram o meu caminho. À Sara Carminati pelas aulas e pelas contribuições em meus textos em língua inglesa.

Ao grupo de pesquisa em Linguística de *Corpus* da UFMG.

Aos colegas de profissão, professores, gestores e demais educadores com os quais aprendo sempre. À Márcia Ramalho, pelo incentivo desde o início desta trajetória, Eliana Oiko, Leonardo Barbosa, Crélia Madureira e Tereza Oliveira.

Aos irmãos do Ministério Universidades Renovadas e ao grupo de oração de casais pelas orações e partilhas de vida.

Aos professores de língua inglesa de Contagem participantes das oficinas por todo o empenho e comprometimento.

À Universidade Federal de Minas Gerais pelo incentivo à pesquisa.

À Secretaria de Educação de Contagem pelo apoio.

Ao Centro Universitário UNA pela cessão do espaço para as oficinas.

Por fim, agradeço aos meus alunos, que fazem o investimento acadêmico valer a pena.

*Não vês que somos viajantes?
E tu me perguntas:
Que é viajar?
Eu respondo com uma palavra: é avançar!
Experimentais isto em ti
Que nunca te satisfaças com aquilo que és
Para que sejas um dia aquilo que ainda não és.
Avança sempre! Não fiques parado no caminho.*

Santo Agostinho

RESUMO

A formação continuada pode fazer parte de um conjunto de ações para valorização profissional (CARVALHO, 2008). Algumas pesquisas (COX e ASSIS-PETERSON, 2008) apontam poucos avanços na valorização dos professores de língua estrangeira (LE), no currículo dessas disciplinas e na metodologia utilizada em sala de aula. Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho foi proporcionar ações de formação continuada em serviço a professores de língua inglesa da rede pública por meio de oficinas em Linguística de *Corpus* (LC) a fim de apresentar-lhes alternativas de acesso a textos autênticos em inglês. Além disso, as oficinas incentivaram a criação de atividades didáticas com o uso de *corpora* pelos professores participantes. Para alcançar o referido objetivo, oficinas de exposição e manipulação de *corpora* foram oferecidas a um grupo de professores de escolas municipais da cidade de Contagem, Minas Gerais. Nessas oficinas os professores tiveram acesso a diferentes *corpora* de língua inglesa, entre eles o *Corpus of Contemporary American English* (COCA). Exemplos de materiais didáticos baseados em *corpora* referentes ao léxico e a gramática foram apresentados e a produção de exercícios pedagógicos foi orientada durante a investigação. A obtenção de dados foi feita por meio de questionários, avaliações, atividades produzidas pelos participantes e uma entrevista. Como resultado, observa-se que, inicialmente, os professores apresentaram dificuldades na criação das atividades baseadas na língua em seu contexto de uso natural, mas por fim, o grupo foi capaz de produzir exercícios destinados a estudantes do ensino fundamental e médio envolvendo a identificação de prosódia semântica e colocados. A aplicação de uma das atividades apontou os pontos de maior e menor dificuldade entre os estudantes e apresentou resultados satisfatórios com o uso do *corpus*. As implicações pedagógicas do estudo apontam que houve uma contribuição na formação dos professores participantes, para os quais foi evidenciado o emprego de técnicas de ensino que agregam a utilização de novas tecnologias e o uso da língua autêntica na sala de aula. As oficinas proporcionaram novos conhecimentos pedagógico-metodológicos e subsídios para a aplicação prática da metodologia. Ademais conclui-se, com base nas atividades apresentadas, que é possível integrar a Linguística de *Corpus* em atividades voltadas para crianças e adolescentes do ensino fundamental e médio de escolas públicas e, além disso, que a metodologia pode ser aplicada nas tarefas e aulas já planejadas comumente, as quais podem ser aperfeiçoadas com a inclusão de dados autênticos, que revelam o uso real da língua. Os resultados certificam a possibilidade de colaboração entre universidade e escola.

Palavras-chave: Linguística de *Corpus*. Educação continuada de professores de inglês. Produção de atividades didáticas.

ABSTRACT

Continuing education can be part of a set of actions that contribute to professional development (CARVALHO, 2008). Research shows little progress in foreign language teachers' professional development (COX e ASSIS-PETERSON, 2008), in the curriculum of the subjects they teach and in the methodology used in the classroom. In this sense, the main goal of this research was to provide in service continuing education workshops for public school English teachers through Corpus Linguistics (CL) in order to introduce them to a variety of authentic text sources in English. Moreover, the workshop encouraged teachers to create activities based on corpora. To achieve this goal, corpora presentation and manipulation workshops were offered to a teacher's group of the city of Contagem, Minas Gerais. During the workshops, teachers could access different English corpora including the Corpus of Contemporary American English (COCA). Examples of corpora based activities, which refer to lexis and grammar, were introduced and teaching activities production was conducted during the investigation. Data for the study were obtained by questionnaires, evaluations, activities produced by the participants and an interview. As a result, it was found that, initially, the teachers had difficulties in producing activities based on authentic language, but in the end, the group was able to produce exercises to elementary, middle and high school students, involving the identification of semantic prosody and collocates. The application of one of the activities produced indicated points of highest and lowest difficulties between the students and presented satisfactory results with the use of the corpus. The study shows that there was a contribution to the education of the participant teachers, for whom it was highlighted the use of teaching techniques that add new technologies and the use of authentic language in the classroom. The workshops provided new pedagogical and methodological knowledge and support for the practical application of Corpus Linguistics. Furthermore, based on the activities presented, it was concluded that it was possible to integrate Corpus Linguistics in activities for children and teenagers of elementary, middle and high school levels of public schools. Additionally, it was found that CL tools may be used in exercises and classes commonly planned by the teachers. Such classes can be improved with the use of authentic data that reveals real language use. The results attest to the possibility of contribution between university and school.

KeyWords: Corpus Linguistics. English teachers continuing education. Teaching activities production.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Exemplos de linhas de concordância da palavra play. Fonte: COCA.	23
FIGURA 2 – Um dos contextos expandidos da palavra play. Fonte: COCA.	25
FIGURA 3 – Busca por colocados da palavra get. Fonte: COCA.	30
FIGURA 4 – Exemplos de linhas de concordância da palavra cause. Fonte: COCA.	31
FIGURA 5 – Exemplos de linhas de concordância da palavra development. Fonte: COCA.	31
FIGURA 6 – Tela de buscas do COCA	42
FIGURA 7 – Tela de buscas do COCA Tela do COCA com os 8 colocados mais frequentes do substantivo weekend	43
FIGURA 8 – Busca por todas as formas da palavra run no COCA.	43
FIGURA 9 – Busca pela palavra homework em início de frases no COCA	44
FIGURA 10 – Busca da palavra cellphone no COCA.....	44
FIGURA 11 – Exemplo de questões com as colocações	46
FIGURA 12 – Exemplos de atividades baseadas em corpora para alunos iniciantes	48
FIGURA 13 – Exemplos de atividades com verbos modais baseadas em corpora.....	49
FIGURA 14 – Exemplos de atividades com verbos modais baseadas em corpora	50
FIGURA 15 – Exemplos de atividades com expressões idiomáticas baseadas em corpora	51
FIGURA 16 – Exercício proposto a partir de linhas de concordância da palavra any	52
FIGURA 17 – Atividade com as 10 cores mais frequentes na língua inglesa.	52
FIGURA 18 – Quadro In Conversation.	53
FIGURA 19 – Advérbios de Frequência.	54
FIGURA 20 –Página inicial do site Compleat Lexical Tutor	55
FIGURA 21 – Call of the Wild - Story Concordancer - Compleat Lexical Tutor.....	55
FIGURA 22 – Proposta de exercício com os seis sufixos mais frequentes	57
FIGURA 23 – Graded Readers – Site Compleat Lexical Tutor	59
FIGURA 24 – Seleção da palavra like– Compleat Lexical Tutor – Graded Readers	59
FIGURA 25 –Linhas de Concordância da palavra like– Compleat Lexical Tutor – Graded Readers.....	60
FIGURA 26 – Exercício 1. Atividade 1	81
FIGURA 27 – Exercício 2. Atividade 1	82
FIGURA 28 – Exercício 4. Atividade 1	83
FIGURA 29 – Exercício 5. Atividade 1	83
FIGURA 30 – Exercício 6. Atividade 1	84
FIGURA 31 – Exercício 7. Atividade 1	84
FIGURA 32 – Warm up. Atividade 2	86
FIGURA 33 – Exercícios 2 e 3. Atividade 2	87
FIGURA 34 – Exercício 5. Atividade 2	88
FIGURA 35 – Exercício 1. Atividade 3	91
FIGURA 36 – Exercícios 2 e 3. Atividade 3	92
FIGURA 37 – Exercícios 4 e 5. Atividade 3	93
FIGURA 38 – Exercício 1. Atividade 4	96
FIGURA 39 – Exercício 2. Atividade 4	97
FIGURA 40 – Exercício 3. Atividade 4	98

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Conhecimento prévio sobre Linguística de Corpus	35
GRÁFICO 2 - Idade dos participantes	36
GRÁFICO 3 - Nível de proficiência em língua inglesa dos professores participantes	37
GRÁFICO 4 - Laboratório de informática e internet nas escolas	37
GRÁFICO 5 - Resposta dos professores em relação à afirmativa: “Ao formular provas, sinto-me às vezes inseguro sobre se estou certo ou errado e precisaria do conselho de um falante nativo.”	69
GRÁFICO 6 - Resposta dos professores em relação à afirmativa: “Os materiais pedagógicos existentes fornecem apoio suficiente no ensino do vocabulário.”	70
GRÁFICO 7 - Resposta dos professores em relação à afirmativa: “Há recursos disponíveis confiáveis e suficientes que eu possa consultar na correção de provas.”	71
GRÁFICO 8 - Resposta dos professores em relação à afirmativa: “Professores precisam trabalhar de forma considerável na criação das próprias atividades didáticas.”	71
GRÁFICO 9 - Resposta dos professores em relação à afirmativa: “Hoje você considera saber o que é a Linguística de Corpus?”	72
GRÁFICO 10 - Resposta dos professores em relação à afirmativa: “Participação e envolvimento avaliado pelos próprios participantes no segundo Workshop. Valor 1 para pouco envolvimento e participação e 5 para total envolvimento e participação	77
GRÁFICO 11 - Grau de satisfação no segundo Workshop. Valor 1 para pouco satisfeito e 5 para muito satisfeito	78
GRÁFICO 12 - Respostas para a pergunta: “Em qual fase está o seu trabalho final do curso a ser apresentado e entregue no próximo encontro?”	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Respostas dos professores sobre a primeira experiência na criação de atividades com um <i>corpus</i>	75
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACISP -	Associação da Cultura Inglesa de São Paulo
AGT -	Abordagem da gramática e tradução
AMD -	Aprendizado Movido por Dados
BNC -	British National Corpus
CICNAE -	Cambridge International Corpus of North American English
CL -	Corpus Linguistics
COCA -	Corpus of Contemporary American English
DDL -	Data Driven Learning
EDUCONLE-	Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras
EFL -	English as a Foreign Language
ESL -	English as a Second Language
ELISA -	English Language Interview Corpus as a Second Language Application
FIG -	Figura
GRAF -	Gráfico
KWIC -	Key Word in Context
LC -	Linguística de Corpus
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
LE -	Língua Estrangeira
LI -	Língua Inglesa
MEC -	Ministério da Educação
MI -	Mutual Information
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD -	Programa Nacional do Livro Didático
PUC Minas -	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP -	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UNA -	Centro Universitário
UNI-BH -	Centro Universitário de Belo Horizonte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 As motivações para este trabalho	1
1.2 Os objetivos da pesquisa	3
1.2.1 Objetivo geral	3
1.2.2 Objetivos específicos	3
1.3 As perguntas da pesquisa	3
1.4 Justificativa.....	3
1.5 A organização da dissertação	6
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
2.1 Formação Continuada	7
2.1.1 Das pesquisas realizadas acerca da formação continuada em língua inglesa	10
2.1.2 Materiais didáticos e Metodologia do Ensino	11
2.2 A Linguística de <i>Corpus</i> no ensino	16
2.2.1 O que é Linguística de <i>Corpus</i> ?.....	16
2.2.2 A aplicação metodológica no ensino	17
2.2.3 A abordagem da aprendizagem movida por dados	20
2.2.4 Linhas de Concordância	23
2.2.5 Colocações	27
2.2.6 Prosódia Semântica.....	30
2.2.7 Das pesquisas realizadas com professores e <i>corpora</i> no ensino.....	32
3 METODOLOGIA	34
3.1 Os participantes da pesquisa	34
3.2 Dos <i>corpora</i> utilizados.....	39
3.3 Inscrições e descrição das oficinas	40
3.3.1 Oficina 1	41
3.3.2 Oficina 2	45
3.3.3 Oficina 3	56
3.3.4 Oficina 4	58
3.3.5 Oficina 5	60

3.3.6 Orientações para as Atividades.....	61
3.4 Procedimentos metodológicos.....	63
3.4.1 Instrumentos de Coleta.....	63
3.4.1.1 Questionários e avaliações	63
3.4.1.3 Atividades.....	65
3.4.1.4 Entrevista.....	65
3.4.2 Análise de dados	65
4 RESULTADOS.....	67
4.1 Questionários e Avaliações	67
4.1.1 Questionário Inicial	67
4.1.2 Questionário II	68
4.1.3 Questionário III.....	72
4.1.2 As Avaliações	76
4.2 Análise das Atividades Produzidas.....	79
4.2.1 Atividade 1	80
4.2.2 Atividade 2	86
4.2.3 Atividade 3	90
4.2.4 Atividade 4.....	94
4.3 Discussão dos resultados.....	99
4.4 Aplicação de Atividade - Entrevista	106
5 CONCLUSÃO	109
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES	121
ANEXOS	206

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo reúne a motivação para a pesquisa advinda do meu percurso no campo do ensino, os objetivos da investigação na área da Linguística de *Corpus*, as perguntas de pesquisa e a justificativa deste trabalho. Por fim, a organização da dissertação é apresentada.

1.1 As motivações para este trabalho

Os estudos da Linguística de *Corpus* (doravante LC) e as suas contribuições na área da Linguística Aplicada, especialmente no ensino de língua inglesa, foram novidades para mim após a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A princípio, a percepção de como a minha pesquisa poderia se inserir nesta área não era evidente. Aos poucos, a participação no grupo de pesquisa e a orientação recebida, foram apontando caminhos, os quais passaram a se unir à minha proposta inicial de investigação acadêmica: a formação de professores.

Ainda enquanto estudante do ensino médio, tornei-me professora. Somada à pouca idade e à falta de experiência, havia também a falta de qualquer conhecimento teórico sobre a educação; todavia, sempre mantive o desejo de adquirir tal conhecimento. Os anos de docência e de estudo de lá para cá deixaram claros para mim quantos desafios, nós professores, ainda temos de enfrentar. Estou certa de que parte desses desafios pode ser superada pelo conhecimento, pela preparação de professores, os quais podem tornar-se pesquisadores ao observar e analisar o seu contexto particular de ensino, oferecendo aos estudantes novas possibilidades de aprendizagem provenientes das novas tecnologias, das inúmeras pesquisas em curso e dos investimentos em novos materiais de ensino. Assim sendo, o ensino de língua inglesa na escola, pouco a pouco, pode ser beneficiado e alcançar resultados mais satisfatórios.

O ensino de língua inglesa na escola pública conta ainda com uma estrutura limitada, sobre a qual não irei me prolongar, entretanto, convém ressaltar que diante da atual materialidade disponível para o ensino no que diz respeito à livros didáticos¹ de língua inglesa e outros materiais, nestes ambientes o seu uso ainda é precário². Os recursos multimídia estão disponíveis nas escolas,

¹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a distribuir em 2011 livros didáticos de língua inglesa gratuitamente nas escolas públicas de ensino fundamental, e no ano seguinte, começou a distribuí-los também nas escolas de ensino médio. (SARMENTO e COSTA, 2013).

² Relatos de professores durante esta investigação demonstram a dificuldade em adaptar o livro didático a uma realidade específica.

as quais possuem, por exemplo, data show, rádio e televisão, mas pouco sabemos sobre o impacto dessa tecnologia no ensino. Para além da estrutura física, o currículo da língua na educação básica é contestável e não há rigor para cumpri-lo.

Esse cenário somado às descobertas sobre as contribuições que a LC poderiam oferecer, fizeram com que eu me dedicasse ao estudo dessa área. Passei a observar os materiais didáticos com base em dados reais (MCCARTHY, MCCARTEN e SANDIFORD, 2005) e como a LC colabora na construção de materiais ricos em informações da língua em uso, um arcabouço imenso de buscas em *corpora*³, que nos leva a olhar para a língua e para as suas características de uma forma privilegiada, atraente não só para o linguista, como também para os profissionais da educação, que podem vir a avaliar o que e como têm ensinado. Ademais, o contato com os recursos disponibilizados pela LC me colocaram em contato com colocações na língua, com a possibilidade de visualizar preposições mais adequadas à determinadas expressões, a frequência de uso das palavras, a observação do ambiente semântico de palavras ditas sinônimas, etc. Presumir que tudo isso não está acessível à escola, por falta de conhecimento e treinamento de profissionais, indicou-me alguns passos para a investigação.

Desse modo, dentre as motivações para esse trabalho, encontro a possibilidade de apresentar aos professores o uso de ferramentas para a construção de atividades contextualizadas e amparadas no uso autêntico da língua. Além disso, dentre as atribuições de um professor, está a disseminação do conhecimento e uma das maneiras previstas de fazer com que as contribuições da LC cheguem mais longe, seria por meio da formação docente.

A presente pesquisa associa, portanto, a formação continuada em serviço dos professores de língua inglesa à metodologia da Linguística de *Corpus*, tendo em vista que, embora estudos que utilizam a Linguística de *Corpus* (LC) tenham despontado no Brasil nos anos 90 e sua influência no ensino de línguas seja datada desde os anos 80 anos em outros países, parte considerável de professores da Educação Básica ainda não conhece as vantagens do uso de *corpora* no cotidiano escolar.

³ Como por exemplo o *Compleat Lexical Tutor* e o *Corpus of Contemporary American English*, os quais serão comentados em outro capítulo.

1.2 Os objetivos da pesquisa

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral desse estudo é proporcionar ações de formação continuada em serviço a professores de língua inglesa por meio de oficinas em Linguística de *Corpus* atreladas ao ensino.

1.2.2 Objetivos específicos

- Proporcionar a criação de atividades didáticas com o uso de *corpora*;
- Avaliar as atividades produzidas pelos professores;
- Acessar, do ponto de vista de um professor, o impacto das atividades criadas.

1.3 As perguntas da pesquisa

Considerando os diferentes *corpora* que temos à disposição para a pesquisa e os numerosos dados associados à cada um deles, foram formuladas as seguintes perguntas:

- a) Que tipo de atividade e quais ferramentas são utilizadas nas produções dos professores?
- b) As atividades contemplam os passos sugeridos por Reppen (2010, p. 43) e Bennett (2010, p. 18) para o uso de *corpora* na produção de atividades?
- c) Em que medida as atividades planejadas tiveram impacto na sala de aula de um dos professores participantes?

1.4 Justificativa

Iniciativas exitosas de formação continuada têm proporcionado inovação da prática pedagógica aos professores de língua inglesa de escolas regulares em vários países, inclusive nas Américas (Cf. MCGARRELL, 2007). Parcerias entre universidades e escolas oferecem aos docentes oportunidades de aperfeiçoamento visando uma atuação mais crítica e com maior embasamento teórico, bem como o desenvolvimento linguístico e metodológico. Alguns desses trabalhos com professores de língua inglesa no Brasil são descritos em: Jesus *et al.* (2007); Telles (2009); Gimenez e Monteiro (2010); Magalhães e Fidalgo (2011); e Dutra e Mello (2013).

Por meio das recentes pesquisas é possível verificar que a implantação de cursos e projetos de formação continuada no Brasil apresenta crescimento, seja pela necessidade recorrente de atualização dos profissionais de línguas, por causa dos desafios atuais da sala de aula ou pela

constatação de uma formação inicial ainda precária (CELANI, 2010b). O atendimento a professores, sobretudo os que trabalham em escolas públicas, na forma de capacitação em serviço, promove, para além dos objetivos teóricos, uma ação coletiva, na qual os profissionais recebem suporte para a prática pedagógica e são atendidos em relação às suas necessidades.

Minha trajetória como professora de língua estrangeira é caracterizada pelo empenho na busca por cursos de formações de professores, os quais permitem um olhar ampliado da educação e sempre serviram para mim como um estímulo para ser uma profissional mais capacitada para ensinar e estimular o estudante em seu aprendizado. Apesar de já ter atuado em várias escolas privadas, sou professora efetiva em escolas públicas em Contagem e Betim e dediquei-me, nos últimos anos, ao trabalho de assessoria pedagógica no Departamento de Educação Básica da Secretaria de Educação de Contagem. Essa atividade aproximou-me das equipes gestoras das escolas, dos professores e pedagogos da região e me fez reconhecer a necessidade de serem oferecidas mais oportunidades de estudo aos educadores. Estar nesse ambiente levou-me, de forma especial, a apostar na promoção de ações de formação continuada a esses professores. Esse tipo de formação é essencial para trazer inovações, aprimoramento e novas perspectivas para o ensino, bem como para motivar os professores e oferecer-lhes espaço de diálogo e contribuições diversas para o trabalho.

Desse modo, constrói-se a proposta de formação em serviço aos professores de língua inglesa da rede pública de Contagem por meio de oficinas de exposição e manipulação de *corpora*, no intuito de auxiliá-los na criação de atividades. Acredito que entre os objetivos de quem busca projetos ou cursos de formação continuada estão: a aprendizagem de técnicas de ensino que agreguem a utilização de novas tecnologias e o conhecimento de materiais didáticos que apresentem o uso autêntico da língua. Uma das dificuldades na rotina do professor está em encontrar textos específicos e autênticos na preparação das aulas, além de que, para encontrá-los, grande parte do tempo é investida em buscas aleatórias na internet ou em livros. Assim, foram pensados *workshops* para os professores de língua estrangeira da rede municipal de ensino na qual trabalho, pois esta poderia ser uma contribuição valiosa para a formação continuada desses professores. A metodologia da LC pode favorecer o aprimoramento linguístico do próprio professor, além de servir como ferramenta poderosa para o ensino.

A abordagem junto aos professores de inglês do município não tem a pretensão, o caráter, ou condições de formá-los em relação às teorias da LC. Meu anseio, enquanto pesquisadora e colega

de trabalho do grupo docente pesquisado, parte do desejo de oferecer-lhes uma colaboração metodológica para a docência. Dutra e Mello (2009) relatam que as pesquisas com professores participantes do projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE)⁴, revelam que embora o tempo desta formação possa ser insuficiente para alcançar avanço linguístico mais expressivo por parte dos professores participantes, o curso pode “significar a possibilidade de percepção de novas estratégias para o desenvolvimento da autonomia na aquisição e expansão de competência na língua estrangeira” (DUTRA e MELLO, 2009, p. 80). No caso da presente proposta, penso que as oficinas podem despertar a curiosidade para o desenvolvimento linguístico do próprio professor, assim como o desejo pelo aprofundamento na metodologia da LC e o uso de suas ricas ferramentas na rotina escolar.

De forma geral, os professores de língua inglesa fazem um trabalho solitário nas escolas de educação básica, no nosso caso, nas escolas municipais de Contagem. Primeiramente porque, por via de regra, há apenas um professor de Língua Inglesa (doravante LI) por turno. Em segundo lugar, pedagogos e outros educadores não são da área e são infrequentes as oportunidades de formação específica em serviço com outros colegas professores de língua inglesa. Assim sendo, decisões metodológicas ou sobre o programa de ensino ficam exclusivamente a cargo de cada professor. Dessa maneira, o programa anual de ensino é pautado, muitas vezes, no ensino de itens gramaticais. Para Jones e Waller (2015) a construção de um programa de ensino com base em palavras frequentes e seu uso na língua ofereceria aos estudantes um currículo de línguas útil, no qual a gramática e o léxico seriam trabalhados em conjunto.

Este estudo convida o professor de línguas a organizar suas estratégias pedagógicas amparadas por uma nova base, para a qual pretende oferecer suporte na observação de diferentes elementos linguísticos. A descoberta através das linhas de concordância disponibilizadas pelos *corpora* permite que o professor relacione regularidades no uso da linguagem, as quais tendem a passar despercebidas em contextos ordinários (HUNSTON, 2002). Em consonância com essa autora, o uso de *corpus* possibilita que a língua seja percebida e analisada em outros aspectos, ainda desconhecidos ou não utilizados por professores. A julgar pelo ainda sutil impacto da exploração de dados linguísticos autênticos na sala de aula, Aijmer (2009) destaca que o desafio imediato seria encontrar maneiras de como alcançar professores e estudantes com as informações trazidas pela LC e auxiliá-los em como podem, com elas, serem beneficiados.

⁴ www.lettras.ufmg.br/educonle

Linguistas de *corpus* são geralmente entusiasmados sobre o que eles têm a oferecer aos professores. Entretanto o uso de *corpora* nas salas de EFL ainda são raros e os professores ainda são resistentes ao uso ou não possuem habilidades para usar os *corpora* como suporte para novas percepções acerca do inglês. (AIJMER, 2009, p.1)⁵ (Tradução minha)⁶

Logo, a relevância desse estudo encontra-se na necessidade de fazer a Linguística de *Corpus* tornar-se conhecida pelos professores por meio de oficinas nas quais algumas das ferramentas da LC serão evidenciadas. Além disso, serão apresentadas atividades didáticas baseadas em *corpora*, referentes ao léxico e a gramática. Sendo assim, esta dissertação traça objetivos que colocam a LC em ações de educação continuada.

1.5 A organização da dissertação

Este estudo foi dividido em cinco capítulos, sendo que este primeiro congrega as motivações para a condução da pesquisa e seus objetivos, trata da relevância da investigação e descreve as circunstâncias do estudo.

O segundo capítulo destaca os fundamentos teóricos no campo da formação contínua de professores de língua inglesa e versa sobre a abordagem da Linguística de *Corpus* no ensino. Serão apresentadas algumas das várias pesquisas já realizadas, com a intenção de evidenciar a interferência que os estudos linguísticos baseados em *corpora* podem trazer para a sala de aula.

O terceiro capítulo discorre sobre a metodologia empregada na pesquisa, desde o programa das oficinas, o detalhamento de cada uma delas e os participantes da pesquisa, bem como sobre os *corpora* utilizados, os instrumentos de coleta e os passos para a análise dos dados.

O quarto capítulo delinea os resultados obtidos na pesquisa no que diz respeito aos questionários, às avaliações realizadas e às atividades produzidas e apresenta a análise e a discussão dos dados. Além disso, apresenta as implicações da aplicação de uma das atividades produzidas com o uso de *corpus*, verificada por meio de entrevista com um professor participante.

O quinto e último capítulo agrupa as considerações finais do trabalho, suas contribuições e limitações e aponta para possíveis desdobramentos desse estudo.

⁵ *Corpus linguists are generally enthusiastic about what they have to offer the teaching profession. However the use of corpora in the EFL classroom is a rare occurrence and teachers are still unwilling to or lack the skill to use corpora as an aid to get new insights into English* (AIJMER, 2009, p. 1).

⁶ Doravante todas as traduções serão feitas pela autora.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo busca contextualizar o leitor a respeito dos estudos que envolvem formação continuada de professores de língua inglesa e dos estudos referentes à LC, principalmente na sua relação com o ensino. Para tanto, a primeira seção discute a formação continuada de professores de língua inglesa e aborda, ainda que brevemente, assuntos relacionados aos materiais didáticos e às metodologias de ensino de língua estrangeira e algumas das pesquisas realizadas em projetos que envolvem a formação contínua na área, buscando demonstrar a importância desse tipo de pesquisa e sua contribuição para a educação. Em seguida, a abordagem da Linguística de *Corpus* no Ensino é especificada e são destacados aspectos relacionados ao uso das linhas de concordância, investigações sobre colocações e sobre prosódia semântica. Por fim, são exemplificadas algumas das pesquisas já realizadas demonstrando o uso de dados autênticos no ensino.

2.1 Formação Continuada

Ao tratar dos profissionais da educação, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) estabelece aspectos inerentes à formação desse trabalhador e inclui, no Artigo 61, como fundamento do atendimento às especificidades do exercício da profissão, a associação entre teorias e práticas mediante a capacitação em serviço (BRASIL, 1996). O documento, em seu Artigo 62, aponta ainda para a garantia da formação continuada no local de trabalho ou em outras instituições de educação.

Embora previsto em lei e assinalado como uma necessidade indiscutível, o estímulo ao estudo e as ações para proporcioná-lo, não são suficientes, não só no município de Contagem⁷ onde foi realizado esse estudo, mas em várias outras regiões, onde não acontece, muitas vezes, adequada capacitação em serviço. Ademais, é lamentável afirmar que o foco de grande parte dessas ações, quando acontecem, raramente envolve a língua estrangeira. De modo geral, a formação inicial desses professores também revela problemas e demonstra, em consonância com CELANI (2009), a falta de interesse do poder público pela formação do professor de línguas.

A falta de políticas eficazes de ensino de língua estrangeira no país, da qual decorre o mito que “língua estrangeira não se aprende na escola”, a qualidade insatisfatória dos programas de formação inicial inerente à licenciatura não só dupla mas, em muitos casos, curta, fazem da formação continuada do professor de língua estrangeira uma necessidade premente. (CELANI, 2009, p. 10)

⁷ Município da região metropolitana de Belo Horizonte, o qual possui a terceira maior população do estado. <
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Contagem>>

Carvalho (1998), de igual maneira, defende a temática da formação continuada argumentando que a mesma deveria fazer parte de um conjunto de ações para a valorização profissional. Para Cox e Assis-Peterson (2008), ao se analisar o cenário brasileiro, verifica-se que o conteúdo, a metodologia utilizada pelos professores e o lugar da LE no currículo não sofreram alterações expressivas nos últimos anos. Para elas o ensino é afetado por diversos aspectos, como as difíceis condições nas quais se encontra o professor, que se depara, em alguns espaços educacionais, com a ausência de tempo para estudar, o baixo status da língua inglesa na grade curricular da escola e o com o distanciamento entre a pesquisa e o ensino (COX; ASSIS-PETERSON, 2008).

Apesar desse distanciamento, “o potencial de colaboração entre universidade e escola na construção do saber” (MELLO, 2010, p. 97) é indiscutível. Mesmo percebidas como insuficientes, é possível conferir que as ofertas de formação continuada no Brasil têm crescido, com a característica de constituírem iniciativas heterogêneas, ou seja, ocorrem nas formas de pós-graduação, congressos, cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação e outras instituições e ocorrem no formato presencial ou à distância (GATTI, 2008, p. 57). A preocupação com a formação de professores é, segundo a autora supracitada, um assunto abordado até mesmo nos documentos internacionais, nos quais é apontada a característica renovadora da formação continuada.

O aumento da oferta de cursos de formação continuada justifica-se pelos desafios enfrentados no âmbito educacional e, de acordo com as avaliações realizadas sobre algumas ações formativas de iniciativas públicas no Brasil, são destacadas, por parte dos cursistas, resultados positivos como a oferta gratuita, o material utilizado, os tutores e a aproximação desses professores com seus pares, a qual possibilita a troca de experiências (GATTI, 2008). Problemas como a infraestrutura dos espaços onde ocorreram as formações, a locomoção e dificuldades na conexão entre teoria e prática foram apontados nas avaliações como aspectos críticos, de acordo com os estudos de Gatti (2008).

O Art. 14, § 2º, do Conselho Nacional de Educação (CNE), prevê a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (BRASIL, 2002). As ações da universidade em diálogo com a escola de educação básica podem trazer vários benefícios, tanto para as instituições formadoras, quanto para as escolas, a partir de uma parceria que engendra reflexões advindas da união da teoria com a prática (PAIVA, 2003).

Outro modelo primoroso de formação continuada, o Programa de Formação Contínua de Professores de Inglês: um Contexto para a (Des)Construção da Prática, acontece, desde 1996, numa parceria entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Cultura Inglesa⁸, atendendo a professores da rede pública de São Paulo com aperfeiçoamento linguístico e qualificação profissional gratuita. Em Belo Horizonte parceria semelhante foi firmada entre a prefeitura, a escola Cultura Inglesa⁹ e o Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos (Icbeu)¹⁰ no final de 2014. Na cidade, o Programa *Improve your English*¹¹ oferece capacitação para os professores da rede pública municipal com o objetivo de desenvolver a fluência do idioma e o conhecimento de metodologias para aplicação em sala de aula, entre outros aspectos.

O Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE), da UFMG, que existe desde 2002 atendendo aos professores de escolas públicas e desde 2011, também recebendo professores de escolas privadas, é mais um exemplo da parceria entre universidade e escola em Minas Gerais. O projeto, que envolve pesquisa e ensino, propicia o retorno dos professores à universidade com o objetivo de aprimorar a atuação pedagógica dos docentes e formar um profissional mais autônomo. Por meio do projeto é oferecida ao professor a oportunidade de desenvolver a reflexão crítica e o aprimoramento linguístico, bem como o suporte nas abordagens de ensino, métodos e técnicas, com aprofundamento teórico e prático (DUTRA e MELLO, 2013).

No Rio de Janeiro, outro trabalho de formação continuada, de caráter voluntário, é desenvolvido e orientado pelos princípios da Prática Exploratória (PE) (MILLER, 2010, p. 110). A parceria conta com professores ativos e aposentados de diversos segmentos, os quais são convidados a desenvolver oficinas e seminários. Cursos como esses são frequentados por professores motivados por vontade própria ou incentivados por suas instituições. Para Silva (2011) a permanente formação do professor irá modificar alguns aspectos da sua prática, visto que há a

⁸ Formação Contínua de Professores de Inglês. Associação de Cultura Inglesa São Paulo (ACISP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Programa de Estudos Disponível em: http://www.culturainglesasp.com.br/wps/portal/Internet/aCultura/projetos_sociais/formacao_continua. Acesso em: 09/04/2015.

⁹ <http://www.culturabh.com.br/responsabilidade-social/>

¹⁰ <http://www.icbeu.com.br/programa-improve-your-english/>

¹¹ Disponível em:

http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=177343&pldPlc=&app=salao_noticias

necessidade de tomar conhecimento e de saber utilizar novos recursos pedagógicos, como aqueles que envolvem a informática.

A relação universidade-escola proporciona, obviamente, benefícios verificados por ambas as partes, uma vez que a educação é a finalidade dos dois espaços envolvidos. Contudo, dilemas intrínsecos a essa relação podem ser observados, pois as culturas profissionais da universidade e da escola são diferentes. Uma, se apoia na pesquisa, a outra, preocupa-se prioritariamente com demandas práticas, as quais influenciam notavelmente o dia a dia da escola (MELLO, 2010). Sendo assim, a formação continuada alicerçada nesse tipo de parceria enfrenta desafios e sugere, segundo Mello (2010) a existência de múltiplos saberes, os quais devem ser valorizados como formas distintas de conhecimento. Ou seja, a universidade também aprende com a escola.

2.1.1 Das pesquisas realizadas acerca da formação continuada em língua inglesa

Algumas das pesquisas realizadas com professores em formação apontam progresso no desenvolvimento prático e teórico dos participantes (BÁRBARA e RAMOS, 2003; MAGALHÃES e FIDALGO, 2011; LIBERALI, 2010 e 2011) e, por conseguinte, a aproximação do pesquisador com os envolvidos no processo passa, muitas vezes, a ter a característica da colaboração de ambas as partes. De forma sucinta, os exemplos abaixo, destacados entre pesquisas realizadas no EDUCONLE, contexto muito semelhante ao da pesquisa que descrevemos nesta dissertação, mostram alguns dos estudos já realizados no campo da formação continuada de professores de língua inglesa.

Marques (2007) constatou os benefícios do aperfeiçoamento linguístico dos professores-alunos expostos à formação continuada de professores de língua inglesa. Para a autora, os objetivos do pesquisador também podem atender aos objetivos dos professores em formação: “Por meio da educação continuada, esses professores retornam ao meio acadêmico em busca de melhor desempenho metodológico e linguístico” (MARQUES, 2013, p. 78).

Arruda (2008), por sua vez, aborda os processos de mudança na prática pedagógica de um professor da rede pública participante da formação continuada. A pesquisa procurou averiguar quais eram as crenças do professor sobre a abordagem ensino-aprendizagem e avaliação, se o professor, enquanto aluno da formação continuada, passa a utilizar modelos alternativos em sua prática pedagógica e, por fim, se houve mudança no comportamento e crença do professor. Para

ela faz-se necessária a criação de mais programas de formação continuada, pois tal ambiente favorece o desenvolvimento profissional de maneira colaborativa com outros professores.

Com o objetivo de compreender o papel das reclamações de um grupo de professores de inglês em formação continuada, Oliveira (2013) concluiu em sua dissertação que as reclamações levam à compreensão das características dos sujeitos envolvidos, funcionam como estratégia para que sejam estabelecidos laços de confiança entre professores e formadores e podem gerar reflexão e ação (OLIVEIRA, 2013). Oliveira (2006), por sua vez, demonstrou que a formação de professores de língua é contínua e complexa, pessoal e interpessoal e como a ação-colaborativa entre os professores em formação continuada pode promover mudanças. Um destaque é feito para a relação entre pesquisador e professores, os quais se enriquecem no trabalho conjunto.

Outro viés de alguns destes estudos é o do formador de professor. Um processo ativo é assumido por Oliveira (2009) ao atuar também como formadora, discutindo o processo interacional na sala de aula de uma professora. A investigação colabora para a formação de professores ao passo que contribui para a expansão de estudos sobre modelos mentais no processo de ensino de uma língua estrangeira (LE).

Em síntese, características colaborativas de programas de educação continuada que abrem espaço para a interação entre pares e para movimentos de reflexão (MAGALHÃES e FIDALGO, 2011) e, até mesmo, de mudança da prática pedagógica são ressaltados em alguns estudos relatados.

2.1.2 Materiais didáticos e Metodologia do Ensino

Todo o apoio pedagógico oferecido nos cursos para professores tem o objetivo final de oferecer melhorias na prática pedagógica, um ensino mais consistente e contextualizado, o qual possa aproveitar os recursos e as novas pesquisas existentes para a aprendizagem. Observa-se que uma das grandes influências na condução das aulas de língua inglesa se dá com base no material didático utilizado, seja ele o livro escolhido ou as atividades encontradas na internet ou produzidas pelo professor. Cabe também a ele a escolha da metodologia e das técnicas utilizadas em sala de aula.

Tanto a definição do currículo, quanto os materiais de ensino utilizados nas escolas públicas brasileiras e a metodologia adotada na sala de aula ficam, atualmente, a critério do professor. O

livro didático aprovado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹² e oferecido às escolas a partir do 6º ano do ensino fundamental, por exemplo, é muitas vezes desconsiderado pelo professor sob a justificativa de o livro ser muito ou pouco “avançado” para os estudantes, dentre outras críticas. Há, também, escolas onde o livro não só é seguido rotineiramente. Em outros casos, o livro prescreve o planejamento docente e os aspectos linguísticos que serão trabalhados em sala de aula, sem que nenhum outro material seja introduzido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) de Língua Estrangeira apontam para o uso de um “material didático reduzido a giz e livro didático” (BRASIL, 1998, p. 21). À época de sua publicação, nem mesmo os livros didáticos de língua inglesa eram fornecidos gratuitamente como os demais livros, de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história, o que obrigava o professor a se desdobrar na elaboração de atividades novas para cada uma de suas aulas em diferentes turmas e séries.

Como vimos, hoje é possível contar com livros de língua inglesa nas escolas públicas, mas nem sempre as coleções atendem às especificidades do estudante. Não obstante, mesmo com um bom livro didático, ele não pode ser o único material utilizado na sala de aula, uma vez que cabe ao professor buscar outros recursos didáticos que atendam às peculiaridades de seus estudantes. Além disso, atualmente a tecnologia encontra-se à favor da educação trazendo diversas possibilidades de trabalho, como o acesso rápido e sem custo à vídeos, músicas e uma vasta possibilidade de textos autênticos para o trabalho.

Embora a produção de material didático não seja trivial, alguns pesquisadores posicionam-se contra os livros didáticos e “defendem que o professor deveria criar seu próprio material de acordo com o contexto e a necessidade de seus alunos.” (PAIVA, 2014, p. 346). A autora, que se tornou recentemente também autora de livros didáticos, afirma que a tarefa de produção de material didático “envolve vários conhecimentos, habilidades e colaboração de outros profissionais, além de demandar muito tempo para um bom produto final” (PAIVA, 2014, p. 355). Ainda que seu contexto de fala se dê em torno da produção de livros, corroboramos que a produção de atividades é uma tarefa que demanda esforço, conhecimento e tempo dedicado à ela, até mesmo porque se há a necessidade de produção, subentende-se que não há material semelhante, ou seja, haverá inovação, ou criação de material que atenda a certas peculiaridades.

¹² Desde a implementação dos livros de língua inglesa nas escolas públicas, em 2011, os professores podem escolher o livro a ser adotado na escola considerando três títulos diferentes da lista indicada por uma comissão avaliadora do MEC.

Do ponto de vista das tendências metodológicas, ao que tudo indica, observa-se a inclinação de muitos professores a seguirem a Abordagem Comunicativa, a qual ganhou força nos anos 80 e ainda hoje se insere nas perspectivas de ensino. De acordo com Canale e Swain (1980), a Abordagem Comunicativa¹³ presume uma organização com base nas funções comunicativas e de acordo com as necessidades dos estudantes. A estratégia de ensino considera o uso da língua e traça propósitos úteis e tangíveis no trabalho em sala de aula, tirando o foco das estruturas gramaticais. Assim, é primordial que as atividades didáticas atendam a exercícios comunicativos e significativos para os aprendizes, a ponto de os estudantes tornarem-se mais envolvidos e engajados no desenvolvimento de suas habilidades. A abordagem mostra-se bastante atraente aos professores e muitos deles a defendem em suas rotinas, focando o trabalho no ensino do uso da língua, sobretudo quando se é possível trabalhar com grupos menores de estudantes. Em consonância com o cerne do presente trabalho, salientamos que dentre os critérios que o Ensino Comunicativo de Línguas, deve atender, está o uso de textos autênticos em atividades comunicativas orais e escritas (WESCHE; SKEHAN, 2002 *apud* MICCOLI, 2013).

Apesar de não serem atuais, nem tampouco envolverem as tecnologias existentes, é possível identificar que metodologias tradicionais, como por exemplo, de gramática e tradução, ainda são bastante frequentes nas salas de aula regulares de ensino fundamental e médio nas quais alguns professores centram seu planejamento no livro didático e atribuem valor estimado à gramática e a explicação de suas regras. A abordagem tradicional, também conhecida como abordagem da gramática e tradução (AGT), baseia-se no ensino da segunda língua pela primeira e constitui-se de uma abordagem dedutiva, na qual o professor parte da regra para o exemplo (LEFFA, 1988). Avalia-se que somente o uso tradicional do ensino de línguas não é capaz de desenvolver todas as habilidades comunicativas e atender às especificidades dos estudantes e de seu contexto. Defendemos, por outro lado, que a gramática “pode, também, ser abordada de forma discursiva, apoiada no uso de textos autênticos, escritos e orais” (MICCOLI, 2013, p. 123), levando em consideração a observação das estruturas gramaticais e dos padrões que se estabelecem.

O fato é que não há dados sobre qual método ou abordagem, de fato, faria com que o estudante aprendesse a língua estrangeira de forma mais eficiente, e ao professor de escola pública é dada a liberdade de definir qual método utilizar nas suas aulas. “Pelo visto, docentes dispõem de um leque

¹³ A abordagem comunicativa não se constitui como método, mas é sustentada por princípios, se desdobra em propostas para ensinar línguas (...) (MICCOLI, 2013, p. 103)

de escolhas para construírem sua própria metodologia, integrando aquilo que consideram importante realizar em sala de aula” (MICCOLI, 2013, p. 112). Com efeito, o conhecimento e a preparação do professor indicam a melhor estratégia de ensinar a partir da observação do estudante e do seu contexto, respeitando características e necessidades, “assim, definir-se por um método importa menos que criar sentidos para aprendizagem em sala de aula. Sem sentido, compromete-se o sucesso.” (MICCOLI, 2013, p. 97)

Por esse ângulo verifica-se a relevância do estudo e do entendimento, por parte do professor, dos diversos recursos que podem ser adotados no ensino, sem que estes se tornem determinantes para a prática, pois objetivam fazer jus a aprendizagem. Somado à isso, o envolvimento do professor, da comunidade escolar e a inserção do estudante no processo de aquisição da língua estrangeira podem contribuir com as decisões pedagógico-metodológicas.

Por isso, a ação pedagógica deve empoderar os participantes (professores, alunos e comunidade) a desenvolver teorias e formas de conhecimento que levem em conta seu conhecimento experiencial e a busca contínua pela construção de novas identidades, bem como a manutenção de outras já existentes. Dito de outro modo, as necessidades sociais e identitárias dos alunos e professores são tão importantes quanto suas necessidades linguísticas. (OLIVEIRA; DUTRA, 2008, p. 102)

Santos (2008) retoma Prabhu (1990) para referir-se ao “senso de plausibilidade” e destacar o valor da percepção da coerência nas escolhas e atitudes para o ensino. Compreende-se que a formação da identidade do professor deve passar por essa avaliação, baseada nas suas próprias teorias e no contexto local (SANTOS, 2008).

No nosso caso, a proposta da inserção da metodologia da Linguística de *Corpus* na elaboração de atividades didáticas, sobretudo em se tratando de professores em formação contínua com anos de experiência em sala de aula, pode gerar algum incômodo, uma vez que considerá-la pode levar o professor a ver a língua de uma perspectiva talvez diferente do que o professor está acostumado, mesmo que minimamente, pesquisa e dedicação. Somado a isso, propostas de mudanças pedagógicas podem ser entendidas como uma crítica ao *status quo* e à prática do professor, o que exige do formador sensibilidade (CELANI, 2010a) e zelo em sua preparação e interação com os participantes de um curso, “é difícil abrir mão do que se conhece, mesmo quando se sabe que esse conhecimento não alcança os resultados almejados” (MELLO, 2010, p. 102).

Para Celani (2010a), a escolha do referencial teórico de uma formação, definida pelo formador, faz-se necessária. Porém,

O grande desafio é fazer com que esse referencial teórico não seja interpretado pelo professor em formação como “o” modelo inquestionável, mas também não seja entendido pelo formador como único válido e, portanto, a ser imposto. (CELANI, 2010a, p. 64)

Uma estratégia para diminuir a distância entre formador e professor pode ser o envolvimento deste na composição do curso, o que não significa que seu escopo será alterado integralmente, mas adequado, da melhor maneira possível, considerando cada um de seus participantes. Na presente proposta, é possível que o fato de a pesquisadora-formadora ser da mesma rede de ensino, tenha facilitado a aproximação com o grupo, pois o contexto de atuação das escolas no município é conhecido, bem como o trabalho realizado e suas principais dificuldades. Tais características foram também pontuadas num curso de curta duração oferecido aos professores em 2014, o qual contou com o apoio Secretaria de Educação de Contagem. Esta oficina piloto, detalhada na metodologia da dissertação, avaliou a viabilidade da proposta e trouxe dados relevantes para a construção das oficinas, as quais consideraram as especificidades desse grupo docente.

Em harmonia com Mello (2010), a condução da formação de professores requer o conhecimento do espaço escolar em que se interfere, pois “As situações que se colocam hodiernamente para os professores são múltiplas, além de muito improváveis de serem previstas por um aparato teórico” (MELLO, 2010, p. 101). Em relação às particularidades de cada sujeito professor e do seu espaço de atuação, Kumaravadivelu (2001, p. 539) assegura que “toda pedagogia, assim como toda política, é local. Ignorar as exigências locais seria ignorar experiências vividas¹⁴”.

O *continuum* da formação inicial confiado à formação continuada “valoriza aspectos de caráter contextual, organizativo e orientado para a mudança” (NUNES; NUNES, 2014, p. 168). Para esses autores o papel do formador, que também encontra-se em situação de desafio, pode indicar a necessidade de mais investigação na busca por respostas, reflexões e até perguntas. A esse respeito, Celani (2010a, p. 66), reitera que “talvez, nossa missão de formadores seja a de ajudá-lo a agir da melhor maneira possível dentro do sistema a que pertence” CELANI, 2010a, p. 66), ao referir-se ao professor em formação.

Por conseguinte, respostas mais expressivas do trabalho poderão ser percebidas ao aproximar o professor do seu processo de formação continuada e, ao mesmo tempo, ao indicar um método em que o estudante seja também envolvido em seu processo de aprendizagem. Além disso, “é

¹⁴*All pedagogy, like all politics, is local. To ignore local exigencies is to ignore lived experiences.* (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 539)

fundamental que desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes permita confiar na própria capacidade de aprender (...)” (BRASIL, 1998, p.54). Em síntese, se o professor for bem preparado para o seu exercício, inclusive por meio dos cursos de formação continuada, será capaz de encontrar evidências entre teoria e prática, tornando os resultados da aprendizagem mais satisfatórios.

2.2 A Linguística de *Corpus* no ensino

Esta seção se detém no propósito de apontar as vantagens da metodologia da LC no ensino, apresentando o uso de *corpus* como fonte autêntica de dados para as tarefas pedagógicas. A princípio, esclarecemos o que é a LC e destacamos a sua aplicação no ensino. Na sequência, a abordagem da aprendizagem movida por dados¹⁵ é especificada e, posteriormente, são apresentadas as linhas de concordância e os conceitos de colocações e de prosódia semântica, os quais compõem uma ilustração de possíveis abordagens para atividades baseadas em *corpora*.

2.2.1 O que é Linguística de *Corpus*?

A Linguística de *Corpus* tem como pressuposto o estudo da língua em uso por meio do acesso a dados autênticos compilados em *corpus* (BENNETT, 2010), trata-se portanto, de uma metodologia, que utiliza de diferentes ferramentas no computador para que sejam feitas as pesquisas. Por *corpus*, entende-se a coleção de dados linguísticos autênticos, obtidos no seu contexto natural de produção, passíveis de leitura pelo computador e selecionados por meio de critérios externos, com objetivos particulares e pré-definidos. Ou seja, a criação de um *corpus* está voltada para a finalidade a que ele se propõe. Segundo Berber Sardinha (2004), a metodologia ocupa-se da coleta, armazenamento e estudo dos dados obtidos. O vasto material linguístico que compõe os *corpora* são coletados com o propósito específico da pesquisa de uma língua ou variedade linguística, que são evidências empíricas extraídas do computador. Segundo Bennett (2010, p.2), a Linguística de *Corpus* responde à duas perguntas principais, a saber: “Quais padrões específicos são associados a características lexicais e gramaticais?” e “Como esses padrões se diferem dentro das variedades de registros?”¹⁶.

¹⁵ Em inglês, a expressão seria *data-driving learning* (JOHNS, 1991).

¹⁶ *What particular patterns are associated with lexical or grammatical features? How do these patterns differ within varieties and registers?* (BENNETT, 2010, p. 2)

As ferramentas disponíveis para as análises linguísticas dos *corpora* possibilitam a observação da probabilidade de uso das palavras e das construções gramaticais e, com isso, as pesquisas podem comprovar a existência de padrões na língua (BERBER SARDINHA, 2004). Através de *corpora* a língua pode ser vista em contextos particulares, inacessíveis somente à atitude intuitiva. Um *corpus* traz evidência linguística para o que antes era atribuído à intuição (O'KEEFFE, MCCARTHY e CARTER 2007).

O avanço tecnológico e os recursos disponíveis no computador beneficiaram a utilização da LC, tornando-a mais desenvolvida e difundida e ofereceram a possibilidade de armazenamento de inúmeros e longos textos com mais facilidade e velocidade. Por meio dessa metodologia, as palavras podem ser contadas uma a uma, cálculos distintos podem ser feitos (SINCLAIR, 1991) e diferentes recursos podem ser usados para compará-las, permitindo novas descrições e evidências.

Estudos baseados em *corpora* favorecem a observação da língua em uso e, entre outros aspectos, dos padrões estabelecidos nas diferentes línguas (BERBER SARDINHA, 2004). A abordagem da LC é empírica, (BIBER *et al.*, 1998) e é utilizada para uma série de investigações. No caso deste estudo, nos valeremos dos recursos da LC para investigar suas aplicações para o ensino.

2.2.2 A aplicação metodológica no ensino

A construção de dicionários e materiais didáticos é um exemplo da profícua relação da LC com a área de ensino de línguas, especialmente de inglês como língua estrangeira e segunda língua. Além disso, O'Keeffe, McCarthy e Carter (2007) declaram ser incontestável a contribuição que a LC oferece à descrição da língua a ser ensinada. Biber (2005, *apud* BENNETT, 2010, p.iii), apontou dois desafios relacionados à progressão da Linguística de *Corpus* no ensino, “(1) adaptar as descobertas das pesquisas em *corpus* aos materiais de sala de aula e (2) apontar as aplicações mais eficazes para o ensino em sala de aula.”¹⁷. Para se fazer uso de um *corpus* o professor precisa de orientação a respeito de como extrair a informação desse *corpus* e treinamento de como avaliar tal informação (SINCLAIR, 2004, p.2), como confirma CONRAD (2000, *apud* BENNETT, 2010):

a maior força para a mudança [no que diz respeito a Linguística de *Corpus* e ao ensino de línguas] poderia ser uma geração de professores ESL que foi apresentada [à Linguística de *Corpus*] nos seus programas de treinamento, que aprecie o escopo do trabalho, e que

¹⁷ (1) *adapting corpus findings to classroom materials and (2) determining the most effective applications to classroom teaching.*” (BIBER, 2005, *apud* BENNETT, 2010, p. iii)

busque desenvolver sua própria investigação com *corpus* e atividades para a sala de aula.¹⁸ (CONRAD, 2000 p. 556 *apud* BENNETT, 2010, p. iii)

Para se responder algumas perguntas frequentemente feitas na sala de aula pelos estudantes como: “quais são as palavras mais frequentes em inglês?”, “como verifico se posso dizer “*get a job*” ou “**catch a job*?””, “como as pessoas usam o verbo *make*?”, “qual a frequência de adjetivos no inglês acadêmico?” e “quais os diferentes usos da palavra *like*?”, os professores podem contar com o apoio da Linguística de *Corpus*. Por meio dos dados verifica-se que o uso de itens lexicais é arbitrário e o possível uso das palavras em determinada comunidade evidencia-se pelo que é por ela é convencionalizado. Esse consenso faz com que *Happy Christmas*, *Merry Christmas* e *Happy Birthday* sejam construções totalmente possíveis e *Merry Birthday* fuja do padrão de uso da língua (LEWIS, 1997). A esse respeito Lewis (1997), defende que os estudantes devem ser orientados de que não existem respostas para todas as suas perguntas relacionadas aos diferentes fenômenos linguísticos, como por exemplo, no caso dos verbos irregulares no passado ou o plural irregular, os quais refletem o funcionamento do léxico. Por outro lado, não há impedimento gramatical para que algumas construções sejam feitas, contudo, muitas não seriam bem aceitas pelos falantes da língua. Por meio da seleção de sentenças que de fato ocorrem na língua, é possível conhecer também as combinações preferidas dos usuários em contextos específicos.

Alguns autores oferecem diferentes exemplos das contribuições que a LC pode dar ao ensino de línguas, Berber Sardinha (2004, 2011b), por exemplo, cita diferentes instrumentos para o ensino, como *corpora* de aprendizes, concordâncias, Currículo Lexical, Abordagem Lexical e *Data Driven Learning* (DDL) e faz uma revisão da abordagem pedagógica baseada em linhas de concordância. Little (1989) e Anderson e Corbett (2009) também argumentam a favor do uso de materiais autênticos, os quais serviriam como motivação e estímulo para os aprendizes. Para Römer (2008, *apud* HUNSTON & FRANCIS, 2000), os professores em formação inicial ou continuada devem ser motivados a utilizar a LC e a aprender a descobrir os padrões da língua. Xiao (2009) assegura que para que a LC tenha alcance aos diversos contextos de ensino de línguas, o acesso a recursos apropriados oferecidos pelo *corpus* e o treinamento de professores é tomado como uma das tarefas prioritárias para os pesquisadores. Outro fator que torna eminente a utilidade

¹⁸ *the strongest force for change [regarding corpus linguistics and language teaching] could be a generation of ESL teachers who were introduced [to corpus linguistics] in their training programs, who appreciate the scope of the work, and who have practiced developing their own corpus research and activities in classrooms* (Conrad, 2000, p. 556, *apud* Bennett, 2010, p. iii)

de apresentar a descrição da linguagem baseada em dados ao professor, é o fato de que, muitas vezes sua prática é atrelada às crenças que asseguram haver subjetividade na fala dos nativos, a qual não poderia ser descrita objetivamente e, somada à essa crença, a real dimensão dos padrões da língua não é conhecida, como sinaliza Berber Sardinha (2004, p. 261): “Os materiais de ensino, por mais que sejam baseados no estado da arte da descrição da linguagem pouco adiantam se o professor de línguas ainda acreditar nesses mitos”. O’Keeffe, McCarthy e Carter (2007) esclarecem que a LC oferece base empírica para a pesquisa do professor e apresenta características não observáveis e não descritas intuitivamente a respeito da língua.

Para exemplificar, no que diz respeito à inclusão desta proposta na escola, Reppen (2010) fornece diferentes propostas de exercícios para a sala de aula que vão desde a introdução de vocabulário ao estudo de textos, os quais podem atender dos níveis iniciais aos mais avançados. Dentre os exemplos, um deles tem o objetivo de determinar o nível de dificuldade na leitura de estudantes iniciantes, e para isso a autora sugere a geração de lista de palavras a partir de três textos jornalísticos, nos quais a frequência de cinco palavras desconhecidas será selecionada pelos estudantes. Caso a frequência dessas palavras seja alta, o estudante teria dificuldade na leitura e caso seja baixa, o estudante poderia realizar a leitura do texto com êxito. Em outra atividade, destinada a estudantes de níveis intermediários ou avançados, são demonstradas algumas diferenças entre o texto falado e o texto escrito com base no acesso ao *corpus*, no qual a expressão *got to* será investigada nos registros conversação e textos acadêmicos e, ao observarem os registros, os estudantes serão capazes de responder em qual deles o uso dessas duas palavras é mais frequente e detalhar diferenças no uso da expressão.

Outra referência de trabalho com exemplificações de atividades, é o material de Bennett (2010). A título de exemplo, em uma das atividades propostas, os estudantes teriam acesso à 40 frases de um *corpus* falado para identificar padrões de uso de *a/an* e *the* e realizariam atividades com o uso dos artigos. Atividades relacionadas ao vocabulário acadêmico, frequência de palavras e linhas de concordância também são descritas. Além das propostas de atividades, a autora compõe alguns capítulos a partir de comentários feitos pelos estudantes após a realização dos exercícios propostos. Os passos para a realização das atividades também são assinalados.

Cada uma das atividades exemplificadas pode ser adaptada à diferentes situações de ensino e, além disso, é importante salientar que os exercícios exemplificados não são diferentes daqueles

já utilizados pelos professores em suas aulas, a diferença é marcada pela seleção de conteúdo para o trabalho e como ele será determinado (REPPEN, 2010).

A seguir, alguns princípios da LC, os quais estão em consonância com o escopo deste estudo, são evidenciados para o trabalho com atividades baseadas em *corpora*, os quais atendem à diferentes níveis de proficiência linguística dos estudantes, como a aprendizagem movida por dados, o uso das linhas de concordância e a descoberta de padrões léxico-gramaticais, o uso dos colocados e prosódia semântica.

2.2.3 A abordagem da aprendizagem movida por dados

A abordagem da “aprendizagem movida por dados (AMD) consiste no uso de ferramentas e técnicas da Linguística de *Corpus* para fins pedagógicos¹⁹” (GILQUIN e GRANGER, 2010, p. 359). Também conhecida por *data-driven learning* (DDL), a abordagem proposta por Tim Johns (1991), destinada especificamente ao ensino, preconiza que o estudante encontre as respostas para as suas perguntas pelo acesso aos dados de *corpora* no computador, trabalhando diretamente nele, ou, por meio das concordâncias impressas pelo professor. Sendo assim, o programa de concordância é o elemento principal para o desenvolvimento da abordagem (BERBER SARDINHA, 2004).

Nesse tipo de trabalho, o professor cumpre o papel de facilitador e o estudante busca as respostas por meio das pesquisas em *corpora*. Gilquin e Granger (2010) afirmam que entre as vantagens da DDL, está a descoberta, a qual faz com que a aprendizagem seja motivante e prazerosa, já que são os próprios estudantes que fazem as proposições, a partir das suas pesquisas, o que os torna mais autônomos no processo. Berber Sardinha (2004), por sua vez, cita outras três vantagens desse uso. A primeira, a que os estudantes identificam os padrões da língua e por meio desses padrões chegam à explicações. A segunda, é que o professor assume outro papel na sala de aula, ao tornar-se orientador da pesquisa. A terceira é a mudança de foco no estudo da gramática para a compreensão de como o uso da língua se dá. Para Walsh (2010, p.333), “o trabalho com a aprendizagem movida por dados revolucionou as formas em que as abordagens baseadas em *corpus* são integradas com as metodologias mais tradicionais²⁰”.

¹⁹ *Data-Driven Learning (DDL) consists in using the tools and techniques of corpus linguistics for pedagogical purposes.* (GILQUIN e GRANGER, 2010, p. 359).

²⁰ *work on data-driven learning has revolutionised the ways in which corpus-based approaches are integrated with more traditional methodologies.* (WALSH, 2010, p.333).

Dentre os princípios estabelecidos para o uso de *corpus* como suporte para a realização do trabalho pedagógico, Johns (1997), propõe que além de atender às características específicas da língua, os materiais de ensino podem ser criados para que o aluno desenvolva a habilidade de pesquisar as pistas do contexto.

As metáforas centrais incluídas na abordagem são aquelas que têm o aprendiz como um ‘pesquisador da língua’, que testa e revisa hipóteses, ou como um ‘detetive da língua’, aprendendo a reconhecer e interpretar as pistas do contexto (‘Todo estudante como um Sherlock Holmes’)²¹. (JOHNS, 1997, p. 101)

A partir desta perspectiva, Johns (1997) demonstra que diferentes materiais com linhas de concordâncias podem atender aos pressupostos do ensino da língua e é possível que os estudantes tenham acesso a questões mais simples que envolvam a identificação de colocações, ou mais complexas, como as que incluem a classificação do contexto. Os alunos, em suas análises das concordâncias, algumas vezes terão contextos incompreensíveis, o que consiste num dos maiores problemas do método DDL para os aprendizes, pondera o autor. Contudo, diante do grande escopo oferecido pelos *corpora*, outros contextos serão mais claros para que os alunos cheguem às suas conclusões sem que haja a necessidade de se preocuparem com o que não foi totalmente compreendido. Gilquin e Granger (2010) reforçam que as atividades conduzidas podem requerer adaptação do professor a fim de atender a estudantes iniciantes e de diferentes níveis de proficiência linguística.

Para se chegar a resultados satisfatórios numa aprendizagem movida por dados, faz-se necessária a orientação apropriada do professor, bem como uma mediação pautada na idade, experiência e nível de proficiência dos estudantes. (MCENERY e XIAO, 2010).

um passo muito importante em direção à criação de um ambiente favorável à DDL será o de orientar professores e estudantes e oferecê-los uma formação básica ao acesso aos *corpora* e ao trabalho com a avaliação de concordâncias. Tal treinamento é primordial (...)”²² (RÖMER, 2008, p. 123).

De acordo com os princípios da DDL, o computador seria um tipo especial de informante, o qual oferece respostas às perguntas dos estudantes. Segundo Berber Sardinha (2004), a diferença

²¹The central metaphors embodying the approach are those of the learner as ‘linguistic researcher’, testing and revising hypotheses, or as ‘language detective’, learning to recognize and interpret clues from context (‘Every student a Sherlock Holmes’). (JOHNS, 1997, p. 101)

²²(...) a very important step towards creating a DDL-friendly environment will be to guide teachers and learners and give them a basic training in accessing corpora and in working with and evaluating concordances. Such a training is crucial (...) (RÖMER, 2008, p. 123)

dessa aplicação na sala de aula é a de que o professor não sabe a resposta previamente. Johns (1991), admite que nessa abordagem não há novidade no uso de concordâncias por linguistas e pesquisadores, a novidade incide em oportunizar que o aluno tenha contato com os dados, por isso *data-driven learning*. Para ele, “a pesquisa é algo muito sério para ser deixada apenas para os pesquisadores²³” (JOHNS, 1991, p. 2).

Em resposta à proposição de alguns professores de que esse tipo de exercício só funcionaria bem para estudantes inteligentes e motivados, como os de Johns, o autor avalia que, pelo seu ponto de vista, os estudantes que têm a oportunidade de mostrar que são capazes, tornam-se estudantes motivados (JOHNS, 1991). No caso de estudantes do ensino fundamental, ainda iniciantes, supõe-se que o emprego parcial da abordagem possa ser aplicado. Certamente atividades DDL não serão inicialmente fáceis para os alunos, mas eles podem contar com o apoio e orientação do professor para atuarem com criatividade, fazendo inferências sobre o material e buscando conclusões. Cabendo-lhe as devidas adaptações, “na verdade, tem-se argumentado que a DDL é possível com todos os alunos (...)”²⁴ (Gilquin e Granger, 2010, p. 364). Nesse sentido, Boulton (2011), demonstra esperança de que esses princípios sejam adotados em salas de aula comuns. Em síntese, John referiu-se à DDL como uma abordagem, e não como um método em si, a qual pode ser incorporada à diferentes cursos, que utilizam diferentes metodologias e tenham o propósito de promover empoderamento dos estudantes para a aprendizagem da língua (BOULTON, 2011).

Um exemplo simples de aplicação dos princípios DDL na escola seria a busca feita pelos estudantes, ou em alguns casos pelo próprio professor, de pares de palavras tidas como sinônimas para que sejam observadas as diferentes colocações atribuídas no ambiente semântico (RÖMER, 2008). Para ilustrar outras possibilidades de trabalho com estudantes, Gilquin e Granger (2010), sugerem que concordâncias em ordem alfabética sejam apresentadas para que os aprendizes notem as expressões que se repetem ou busquem padrões gramaticais. Outra possibilidade assinalada pelos autores, seria a exposição das concordâncias sem a palavra de busca, para que as características do ambiente contextual levem os estudantes a descobrirem a palavra.

As próximas seções mostram o que são as linhas de concordância e como sua análise pode ajudar a encontrarmos colocados de palavras em um *corpus* e evidenciarmos como estes materiais podem ser utilizados em exercícios em sala de aula.

²³ *research is too serious to be left to the researchers.* (JOHNS, 1991, p. 2)

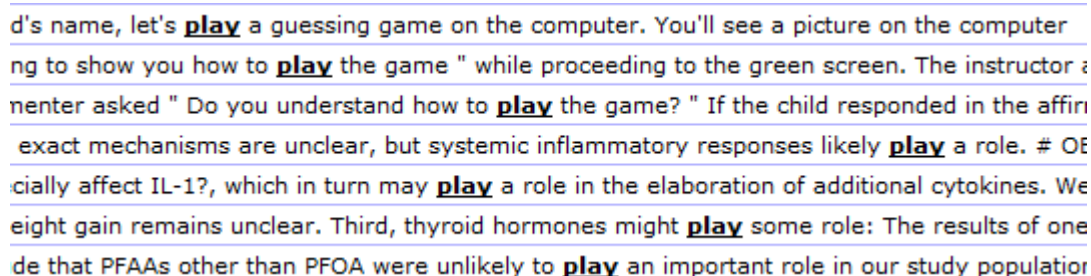
²⁴ *In fact, it has been argued that DDL is possible with all learners (...)* (Gilquin e Granger, 2010, p. 364).

2.2.4 Linhas de Concordância

Primeiramente, esta seção busca explicar o que são as linhas de concordância para, na sequência, fazer a relação deste tipo de material com o ensino e com esta investigação.

Ao pesquisarmos uma palavra ou expressão em um *corpus*, a palavra de busca, também chamada palavra nódulo, aparece listada verticalmente em suas várias ocorrências nos seus textos, uma embaixo da outra. Em cada ocorrência ela aparece centralizada e cercada por 7 ou 8 palavras à esquerda e à direita. Essas são as linhas de concordância, também chamadas de “*Key-Word-In-Context* (ou KWIC *concordances*)” (O'KEEFFE, MCCARTHY e CARTER 2007, p. 8), como mostra a FIG. 1.

A FIG. 1 exemplifica a extração de linhas de concordância da palavra *play*, retirada da plataforma do *The Corpus of Contemporary American English* (doravante COCA)²⁵, na qual a palavra nódulo, que é a palavra em estudo e foi colocada na busca, encontra-se em destaque, centralizada. Dessa maneira, a palavra pode ser lida em cada uma das suas ocorrências no *corpus*. Uma concordância, de acordo com Sinclair (1991, p.32), “é uma coleção de ocorrências de uma forma da palavra, cada uma dentro do seu contexto”²⁶. Por meio dos exemplos selecionados, até mesmo estudantes menos proficientes podem evocar os diferentes sentidos do vocábulo.



d's name, let's **play** a guessing game on the computer. You'll see a picture on the computer
ng to show you how to **play** the game " while proceeding to the green screen. The instructor a
nenter asked " Do you understand how to **play** the game? " If the child responded in the affir
exact mechanisms are unclear, but systemic inflammatory responses likely **play** a role. # Of
cially affect IL-1?, which in turn may **play** a role in the elaboration of additional cytokines. We
eight gain remains unclear. Third, thyroid hormones might **play** some role: The results of one
de that PFAAs other than PFOA were unlikely to **play** an important role in our study population

FIGURA 1 – Exemplos de linhas de concordância da palavra *play*. Fonte: COCA.

A discussão a respeito das linhas de concordância é instigada, nesse estudo, pelo ensino de sinônimos e pelo seu uso na língua. Na escola se aprende que muitas palavras apresentam sinônimos, os quais teriam sentido semelhante ou aproximado a um item lexical. Tal interpretação pode trazer dúvidas e ser responsável por equívocos no uso da língua estrangeira, já que palavras

²⁵ <http://corpus.byu.edu/coca/>

²⁶ A concordance is a collection of the occurrences of a word-form, each in its own textual environment. (SINCLAIR, 1991, p. 32)

ditas sinônimas podem ocorrer com sentidos diferentes associados a um conjunto distinto de padrões (SINCLAIR, 1991). Outrossim, gramaticalmente pode não haver impedimento no intercâmbio de palavras, mas para efeito de sentido o engano no uso de algumas palavras não equivale à comunicação natural. A expressão *we are in trouble*, muito habitual na língua inglesa, por exemplo, não poderia ser substituída por **we are in problem*. Isto posto, a explicação didática para a ocorrência da primeira em detrimento da segunda expressão, pode ser corroborada por meio do uso de dados da língua, como explica Paulino (no prelo). Dito de outro modo, o estudante só passará a notar a diferença no uso das palavras ao ser exposto à um número razoável de textos em língua inglesa com tais ocorrências.

Estamos todos familiarizados com a situação em sala de aula na qual recorremos a afirmação ‘é porque é assim que se diz’, quando confrontados com uma pergunta embaraçosa de um estudante sobre porque algo é dito de tal forma, e, muitas vezes, o que estamos de fato explicando é uma forte preferência estatística que pode ser poderosamente demonstrada pela utilização de dados de *corpus*. A resposta, em última análise, é ainda que a colocação nos mostra ‘a forma como dizer’, mas ganharemos uma confiança considerável como professores se pudermos apresentar algo como uma colocação difundida e frequente ao invés de uma única ocorrência em um texto particular no qual estamos trabalhando.²⁷ (O’KEEFFE, MCCARTHY & CARTER, 2007, p. 59)

A disposição das linhas de concordância no *corpus* facilitam a observação e a análise de padrões gramaticais e lexicais antes e depois da palavra em estudo. A propósito, em consonância com O’Keeffe, McCarthy e Carter (2007, p. 8), nossa cultura ocidental, habituada com a leitura da esquerda para a direita, é desafiada a “ler de uma maneira totalmente nova, verticalmente, ou até mesmo do centro para fora em ambas as direções”²⁸. Por meio das linhas de concordância pode-se notar as palavras que ocorrem mais repetidamente e com significância estatística no ambiente semântico.

As linhas de concordância podem facilitar o aperfeiçoamento do uso da língua por meio de sua grande amostra de colocações e da possibilidade de visualização dos padrões léxico-gramaticais, os quais comprovam que a língua não é formada somente por palavras individuais,

²⁷ *We are all familiar with the situation in class where we fall back on the statement ‘that’s just the way we say it’, when faced with an awkward question from a student about why something is expressed the way it is, and often, what we are really explaining is a strong statistical preference which can be powerfully demonstrated by the use of corpus data. The answer, in the final analysis, is still that collocation shows us ‘the way we say it’, but we can gain considerable confidence as teachers if we can present something as a widespread and frequent collocation rather than a one-off occurrence in the particular text we are working with.* (O’KEEFFE, MCCARTHY & CARTER, 2007, p. 59).

²⁸ (...) *we are accustomed, in Western cultures, to reading from left to right. Concordance lines challenge us to read in an entirely new way, vertically, or even from the centre outwards in both directions.* (O’KEEFFE, MCCARTHY e CARTER 2007, p. 8)

mas, possui, por exemplo, unidades pré-fabricadas (BERBER SARDINHA, 2009), como em: *make a mistake, have breakfast e take a shower*. Sendo assim, a leitura de uma sucessão de linhas de concordância na sala de aula demonstrará que as escolhas linguísticas de um usuário respeitam a padronização, a qual “se evidencia pela recorrência, isto é, uma colocação, coligação ou estrutura, que se repete significativamente, mostra sinais de ser na verdade um padrão lexical ou léxico-gramatical” (BERBER SARDINHA, 2000, p. 29).

Para se promover uma discussão pedagógica que envolva a reflexão e análise dos dados na sala de aula, uma das práticas a serem mencionadas neste estudo é a análise das linhas de concordância. Apesar de reconhecer que tal análise pode ser árdua e, portanto, ineficiente para estudantes iniciantes pelo fato de exigir habilidades linguísticas mais desenvolvidas, como dito anteriormente, há a possibilidade de o professor fazer algumas análises direcionadas em conjunto com os estudantes, de conduzir o estudo com grupos mais avançados e de proporcionar o uso adequado ao seu contexto.

A centralização da palavra chave no *corpus* (KWIC) facilita a visualização da mesma em diferentes ambientes textuais e é fonte de investigações acerca do léxico e da gramática no estudo movido por dados. Além disso, Sinclair (1991) observa a possibilidade de se visualizar o contexto expandido da palavra (FIG. 2), ao clicarmos na palavra nódulo, que também pode ser apreciado na plataforma da *Brigham Young University*²⁹, a partir da qual podemos acessar o *Corpus of Contemporary American English* (COCA).

After the second word, the experimenter asked "Do you understand how to play the game?" If the child responded in the affirmative, this was considered successful. If not, the familiarization trials were repeated until the child indicated that the task was understood. For the identification task, familiarization was done in the

FIGURA 2 – Um dos contextos expandidos da palavra *play*. Fonte: COCA.

Como dito anteriormente, a concordância, que pode ser assinalada como instrumento principal no emprego de *corpus* no ensino, é utilizada para exemplificar o uso de itens linguísticos e as situações em que ocorrem, “Uma concordância consiste de uma listagem dos contextos (palavras ao redor) nos quais um dado item (palavra isolada, composta, estrutura, pontuação) ocorre.” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 272). Por meio delas os professores podem identificar formas-padrão e estruturas mais recorrentes com a palavra selecionada, destacar em suas aulas

²⁹ <http://home.byu.edu>

diferentes aspectos lexicais da língua, como sinônimos, palavras colocadas à direita e à esquerda, preposições utilizadas para determinados substantivos, prefixos, sufixos, entre outras observações acerca de sentido e estrutura. As linhas de concordância podem servir também como estímulo a consciência crítica e análise de dados, visto que “as concordâncias auxiliam no desenvolvimento de habilidades de seleção e extração de esquemas, que são processos cognitivos fundamentais na aprendizagem de língua materna e estrangeira.” (KETTEMAN 1997, *apud* BERBER SARDINHA, 2004, p. 273).

O trabalho com os dados não deve tornar-se exaustivo para o professor ou para o estudante, pois essa importante inovação se tornará eficiente caso se acomode dentro da rotina comum à sala de aula (MAURANEN, 2004). Segundo a autora, os estudantes precisam de acompanhamento e orientação para lidarem com os dados disponibilizados e, de início, até mesmo as linhas de concordância cuidadosamente selecionadas pelo professor ou editadas podem ser difíceis para os alunos, mas com o tempo, tornam-se parte da rotina de estudo.

O que precisamos é de pacotes de programas de fácil-utilização, com concordanciadores simples e bons exercícios de iniciação. Fazer com que *corpora* tornem-se assunto habitual na formação de professores vai certamente servir para estabelecer o uso de *corpora* na sala de aula, contudo, para acelerar o processo, os cursos de formação em serviço para a prática de professores devem ser levados a sério. (MAURANEN, 2004, p. 100).³⁰

De acordo com Berber Sardinha (2011b) o professor linguista de *corpus* não depende apenas de si mesmo e dos materiais convencionais para dar aula. Ele busca auxílio dos dados autênticos, das concordâncias e de informações concretas providas de *corpus*, fazendo uso de materiais prontos, ou de fácil confecção, que deveriam ser tomados como instrumento de trabalho.

A proposta de uso da LC para estudantes iniciantes, algumas vezes questionada por professores tendo em vista o nível de dificuldade que pode envolver, pode se basear até mesmo na escolha de palavras isoladas para o trabalho com o vocabulário, cuja frequência seja significativa no uso da língua, pois as palavras, consideradas unidades mínimas de sentido, “carregam características gramaticais importantes, tais como a capacidade de mostrar número, pessoa, tempo, classe de palavra, etc.”³¹ (O'KEEFFE, MCCARTHY e CARTER 2007, p. 58). Tomemos como exemplo a palavra *actresses*, que indica o gênero (feminino) por meio da sufixação e o número

³⁰ What we need is user-friendly program packages, with simple concordancers and good initiation exercises. Making corpora a normal part of teacher education will certainly serve to establish corpora in the classroom, but to speed things up, in-service courses for practising teachers should be taken seriously. (MAURANEN, 2004, p. 100).

³¹ Words, after all, carry important grammatical characteristics such as the ability to show number, person, tense, word-class, etc. (O'KEEFFE, MCCARTHY e CARTER 2007, p. 58).

(plural) por meio da partícula “es”. Já o verbo *saw* indica tempo (passado), ao passo que *sees*, indica o tempo presente e a terceira pessoa do singular.

O trabalho com o vocabulário pode ser feito, ao mesmo tempo, por meio de expressões comumente utilizadas na língua estrangeira como os cumprimentos e outros termos do dia a dia, facilmente introduzidos em tarefas desde os níveis mais elementares. As preferências colocacionais dos usuários da língua, a serem discutidas posteriormente, também podem fazer parte do programa de ensino para esses grupos.

Segundo Berber Sardinha (2011b), atividades centradas nas linhas de concordância levam os estudantes a buscarem regularidades no uso da língua e, por meio dos padrões, a descobrirem “a resposta para questões importantes do aprendizado de uma língua estrangeira, como o significado de palavras e expressões, o uso de classes gramaticais, além de questões relativas ao texto acadêmico e à cultura da língua estudada.” (BERBER SARDINHA, 2011b, p. 307). Para o autor, o professor não tem a obrigação de saber todos os padrões existentes nas linhas selecionadas, mas pode auxiliar seus alunos a encontrarem aqueles que são primordiais para um certo uso, evidenciando que há mais a ser explorado e descoberto nos dados apresentados. Além disso, podem ser acrescentados exercícios com o uso de perguntas, gráficos, combinação de uma coluna com outra, *cloze activity*, entre outros.

A partir dos exemplos de como utilizar as concordâncias, compreende-se que muitas atividades didáticas poderão ser desenvolvidas por meio deste instrumento da LC pelos professores das escolas públicas de Contagem. Outra sugestão é dada no trabalho com os colocados, apresentado a seguir.

2.2.5 Colocações

De vez em quando todos nós encontramos pessoas que nunca encontramos antes; essas pessoas algumas vezes se tornam amigos íntimos, outras vezes nós nunca mais as vemos de novo. Ocasionalmente nós ainda nos encontramos na companhia de alguém que preferiríamos não estar de forma alguma. Também temos alguns conhecidos, amigos e parceiros. As palavras individuais são muito semelhantes. Algumas palavras são frequentemente encontradas em um mesmo ambiente textual. Tais co-ocorrências podem ser frequentes ou raras, e ligadas com mais ou menos força. (LEWIS, 1997, p. 27)³²

³² *From time to time we all meet people we have never met before; such people sometimes become close friends, sometimes we never see them again. Occasionally we even find ourselves in the company of someone we would prefer not to be with at all. We also have regular acquaintances, friends and partners. Individual words are very similar. Some words are frequently found in the same textual environment. Such co-occurrences may be frequent or rare, strongly or more loosely bound.* (LEWIS, 1997, p. 27)

Do homework, hard work, pay attention, good luck, catch a ball, have a headache, take an exam e break the rules são alguns exemplos de colocações da língua inglesa. Muitas palavras simplesmente “andam juntas” e não há regras que expliquem a escolha por suas companhias. Sabemos que a combinação de palavras na língua não é discriminada por meio de regras, algumas construções são demasiadamente comuns e, portanto, muito recorrentes na língua, como o verbo e o adjetivo *get sick* e o adjetivo e substantivo *tall tree* por exemplo. Já com o adjetivo *ill* o verbo que o antecede não é *get*, pois o uso revela a expressão *fall ill*. Construções, como *get ill* ou *high tree*, apresentam frequência substancialmente menor nos *corpora* COCA e *British National Corpus* (doravante BNC)³³, pois não representam o uso dos seus falantes. Todos esses são exemplos de colocações em língua inglesa. Explicar aos estudantes como se dão as colocações não é uma atividade considerada simples, uma vez que a língua possui palavras com sentidos parecidos e aponta para diferenças observadas nos padrões de uso. A tendência do aprendiz iniciante é a de generalizar algumas formas, ou, a partir de uma consulta rápida ao dicionário, produzir outras, como **leaf of paper* (ao invés de *sheet of paper*) ou **strong rain*, no lugar de *heavy rain*. Se ao aluno forem expostas outras construções comuns à língua, ou ainda oferecida a oportunidade de utilizar os *corpora* disponíveis para consultas com ênfase nas colocações, casos como estes podem ser minimizados.

Segundo Lewis (1997) não é pela prática de palavras isoladas que se aprende uma língua, o aprendiz precisa ser apresentado a um grande número de unidades pré-fabricadas. Algumas combinações de palavras assumem uma condição diferenciada na língua, convenções essas que não são evidentes para os estudantes e também não são frequentemente enfatizadas pelos professores. Hunston (2002) exemplifica que a palavra *toys* ocorre com *children* um número relativamente maior de vezes que a palavra ocorre com *man* ou *woman*, o que se explica pelo fato de que brinquedos pertencem à crianças, uma explicação lógica para a colocação e importante de ser sublinhada. Embora as colocações possam ser observadas até informalmente, os dados estatísticos evidenciados *por corpora* fornecem confiança a respeito das ocorrências (HUNSTON, 2002).

Sinclair (1991) propõe dois modelos de interpretação para explicar como o sentido emerge de um texto. Para ele, enxergar o texto como sendo o resultado de várias escolhas complexas caracteriza o princípio da livre escolha (*open choice principle*), o qual prevê que, ao se formar uma

³³ Disponível em: <http://corpus.byu.edu/bnc/>

frase, por exemplo, uma grande variedade de escolhas se abre, sendo observadas apenas as restrições gramaticais. Contudo, segundo o autor, o princípio não explica as exceções, ao passo que, escolhas feitas para a produção de textos, por exemplo, não acontecem sem que outras conexões mais complexas sejam realizadas.

O segundo modelo apontado pelo referido autor, é o princípio idiomático (*idiom principle*), o qual ilustra as colocações. O princípio parte do pressuposto de que a organização da língua contribui para construções menos imprevisíveis, já que os usuários têm à sua disposição frases semi pré-construídas a serem adotadas na formulação de textos. A partir de tal proposição, pode-se dizer que a composição da língua comprova a tendência de algumas palavras serem utilizadas juntas (SINCLAIR, 1991, p.110).

O significado de uma palavra, para Firth (1935 *apud* O'KEEFFE, MCCARTHY e CARTER, 2007) tem a ver com como ela se combina com outras no seu uso e, sendo assim, essas combinações são associadas ao seu sentido. A constatação de uma colocação é dada ao se verificar as inúmeras ocorrências de certos pares ou grupos de palavras que ocorrem naturalmente na língua com frequência relevante, ou seja, “as colocações não são absolutas ou determinantes, mas eventos probabilísticos, resultantes de repetidas combinações utilizadas e encontradas por faltantes de qualquer idioma³⁴” (O'KEEFFE, MCCARTHY e CARTER 2007, p. 59).

O *corpus* utilizado para a presente pesquisa, COCA, permite que seus usuários verifiquem colocados à direita e à esquerda da palavra em estudo numa busca direcionada da mesma, como mostra a FIG. 3, na qual 2 colocados foram pesquisados à esquerda de *get* e 4 à direita. Por meio desta pesquisa direta ou pela leitura das linhas de concordância, as palavras com probabilidade de coocorrerem podem ser observadas. Além disso, a interface é capaz de apresentar dados estatísticos, como o cálculo da informação mútua (*Mutual Information – MI*), que representa o grau de probabilidade de ocorrência do colocado com a palavra em estudo.

³⁴ *Collocations are not absolute or deterministic, but are probabilistic events, resulting from repeated combinations used and encountered by the speakers of any language.* (O'KEEFFE, MCCARTHY e CARTER 2007, p. 59)

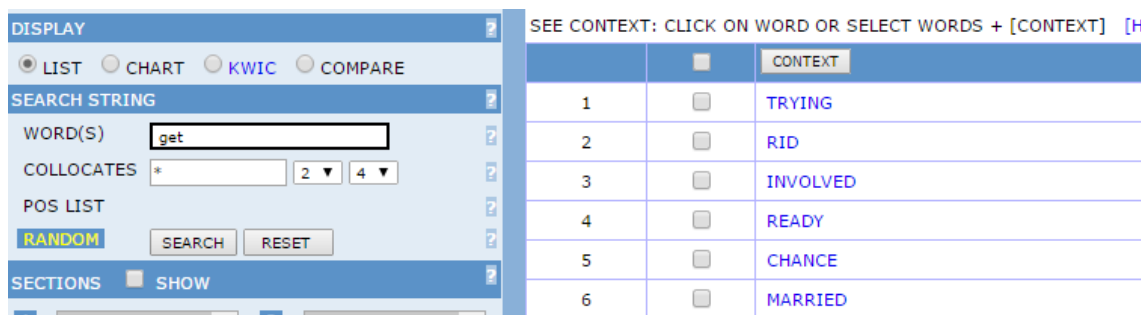


FIGURA 3 – Busca por colocados da palavra *get*. Fonte: COCA.

Tanto o trabalho com as linhas de concordância como as sugestões das colocações podem ser muito úteis no tratamento das palavras sinônimas, no ensino de vocabulário e da gramática, dentre outros aspectos linguísticos.

2.2.6 Prosódia Semântica

A associação entre itens lexicais e as conotações negativa, positiva e neutra são identificados como prosódia semântica. O termo prosódia semântica (SINCLAIR, 1991) é utilizado para referir-se à função discursiva de uma unidade de significado (HUNSTON, 2007). Por conseguinte, a ideia de prosódia semântica, também discutida por outros autores, como Partington (1998), não se aplica somente à palavra, mas faz relação com a associação da palavra a outras que a circundam e com a avaliação que o falante atribui a ela, “prosódia semântica é similar à conotação” (FLOWERDEW, 2009, p. 333), ou seja, o significado pertence à unidade de sentido, que é maior que a palavra. Uma palavra pode ter sentido diferente a depender do seu contexto, ou seja, as palavras que a acompanham podem alterar o seu sentido, se a fraseologia muda, a prosódia semântica também será diferente (HUNSTON, 2007, p. 258).

Para Lewis (1997) muitos substantivos, mesmo que estejam fora de seu contexto de uso sugerem um campo potencial de palavras, como *accident*, por exemplo, que seria facilmente relacionada à *serious*, *slight*, *unfortunate*, *tragic*, *fatal* e *terrible*. Embora casos como esse revelem exemplos de companhia comum das palavras, eles não são irrefutáveis, uma vez que são expressão da língua em uso, mas indicam palavras que estatisticamente ocorreriam nesse ambiente.

Hunston (2002) alega que a prosódia semântica é um importante aspecto da língua, contudo, nem sempre faz parte do conhecimento consciente do falante e tampouco é ensinada aos aprendizes. A análise das palavras em seu contexto com a finalidade de identificar a prosódia

semântica pode se caracterizar como mais uma estratégia de aprendizagem. No entanto, somente a partir da observação de várias ocorrências de um item lexical e dos diferentes contextos em que ele aparece pode-se identificar padrões e regularidades (HUNSTON, 2007).

A partir da análise de dados linguísticos corrobora-se que muitas palavras e frases têm a propensão de ocorrerem em certos ambientes semânticos (SINCLAIR, 1991). Para ilustrar a alegação do autor, tomemos o verbo *cause* (FIG. 4), o qual costuma vir rodeado por palavras de cunho negativo e a palavra *development*, que ocorre geralmente num ambiente de argumentação positiva. *Problems, damage, headaches, pain, morbidity*, são algumas das palavras que aparecem no ambiente semântico de *cause* e denotam situação ou contexto desfavorável. Já *innovation, sustainable, research, invention, education, plans* e *professional*, de cunho mais positivo, rodeiam o substantivo *development* (FIG. 5). Stubbs (1996 *apud* FLOWERDEW, 2009, p. 333) aponta que a palavra *cause*, vem geralmente acompanhada de palavras como *accident, death e trouble*, entre outras, o que demonstra um cenário negativo em torno da palavra. Para HUNSTON (2007, p. 263) é possível conferir que o verbo *cause* perde a conotação negativa quando ocorre nos registros científicos. Exemplos de palavras simples como essas podem ser selecionados no estudo dos colocados em língua inglesa, de forma que auxiliem aos estudantes na compreensão global dos textos.

For example, contention for CPU resources can **cause** problems for TCP networking performance. TCP congestion control algorithms can **cause** over the actual damage they **cause**, and finally a survey of countermeasures against phishing. anatomical employees falling for phish in one context can **cause** headaches for their organizations over reuse of resources, but their use can **cause** ethical issues in how they are obtained (fertilized eggs or aborted fetuses). Injuries and excessive wear of these can **cause** pain and damage. Bone breaks usually mend themselves. In origin or both, chronic fatigue syndrome can **cause** substantial morbidity and disability, and its management

FIGURA 4 – Exemplos de linhas de concordância da palavra *cause*. Fonte: COCA.

askan Pipeline is a good model for sustainable **development**; the environment around it suffers very little from the lack of port is available for projects that sustain the **development** and implementation of greener shipping and port infrastructure. Understanding of the role of society in the **development** and use of technology. Standard 10: Students will develop an understanding of the role of troubleshooting, research and **development**, invention and innovation, and experimentation in the scientific process is through a professional **development** plan Education is a lifelong process of continuous learning and reevaluation and set goals is through a professional **development** plan. Professional development plans, whether developed in a professional development plan. Professional **development** plans, whether developed in secondary schools

FIGURA 5 – Exemplos de linhas de concordância da palavra *development*. Fonte: COCA.

Sublinhamos, pois, benefícios das ferramentas da LC, bem como das atividades didáticas que fazem uso de *corpora*, com o intento de encorajar o uso da metodologia na sala de aula. Esperamos, na pesquisa ora descrita, que os professores aceitem o desafio de selecionar e adaptar materiais autênticos, inclusive chamando a atenção para os ambientes nos quais as palavras comumente ocorrem.

2.2.7 Das pesquisas realizadas com professores e *corpora* no ensino

Devido ao foco desta pesquisa que visa apresentar a LC a professores de inglês e incentivá-los a criar atividades com base em *corpora*, vale ressaltar estudos que tratam do treinamento de professores para utilização da metodologia (FARR, 2008; BREYER, 2008; DAVIES e RUSSELL-PINSON, 2004), bem como de uma investigação (Tartoni, 2012) com LC em sala de aula de ensino fundamental. Tais estudos apontam desafios a serem enfrentados pelo professor e, ao mesmo tempo, vantagens e meios de se integrar *corpora* no ensino.

Farr (2008) relata aspectos relacionados à incorporação da LC em um programa de ensino de línguas na Universidade de Limerick, na Irlanda. A experiência com o uso de *corpora* pelos 25 professores-estudantes participantes são assinaladas na pesquisa, na qual são levantadas as dificuldades e potencialidades do uso da LC nas atividades didáticas. Questões como a escassez de computadores, acesso limitado à rede de computadores, tempo para a preparação de aulas, falta de suporte técnico nas escolas e treinamento inadequado são algumas das dificuldades apontadas. Por outro lado, são enumeradas as vantagens da utilização do *corpus* pelo usuário, como a lista de palavras, a identificação de padrões, o trabalho com as colocações e as comparações lexicais entre diferentes *corpora*, dentre outras. Por fim, embora a aplicação metodológica não tenha sido tão expressiva, alguns professores se mostram comprometidos a utilizarem as ferramentas da LC no futuro, provavelmente em ambientes mais favoráveis. A pesquisa revela que um grande número de professores passou a utilizar a metodologia, o que reforça que tiveram uma percepção positiva da ferramenta. Além disso, conclui-se, com a pesquisa, que há uma propensão ao uso de *corpora* pelos participantes.

Breyer (2008) em outra pesquisa com professores em formação inicial e treinamento para uso de *corpora*, argumenta que o foco no papel do professor de levar o *corpus* e suas descobertas para a sala de aula e de mediar a aplicação da LC, é primordial na popularização desta abordagem.

Dentre as conclusões, a autora relata que os professores adquiriram um conhecimento mais amplo da língua e explica como puderam fazer a conexão entre a língua e como ensiná-la.

O investimento no treinamento para professores de escolas públicas na cidade de Charlotte, na Carolina do Norte, é detalhado por Davies e Russell-Pinson (2004), os quais buscam descrever como esses grupos de professores avaliaram esse treinamento sobre a LC. Foram consideradas as percepções positivas e negativas dos professores de escola pública sobre a facilidade e a eficácia de se usar materiais baseados em *corpora* e concordâncias para o ensino fundamental, bem como os desafios percebidos pelo grupo. O projeto teve por objetivo criar materiais pedagógicos baseados em um *corpora*. Para eles, é mais relevante e convincente apresentar aos professores de escolas públicas materiais criados pelos seus pares. Como resultado da apresentação de atividades baseadas em dados, os professores participantes de tal treinamento destacaram a sua utilidade, uma vez que poderiam contribuir no ensino de gramática e ilustrar diferenças no uso da língua. Apesar das respostas positivas, houve também resistência ao uso das ferramentas por parte de alguns professores, os quais não reconheceram que pode haver conexão entre a utilização dos recursos da LC e o currículo escolar. Outra dificuldade relacionada pelos autores, é a falta de experiência de alguns docentes com a tecnologia. Para minimizar esses efeitos, esses professores receberam instrução específica.

Encerramos esta seção com uma pesquisa (TARTONI, 2012), realizada com estudantes de 9º ano de uma escola pública de Minas Gerais, por ser um exemplo da aplicação da LC em ensino fundamental. Neste estudo, a autora compilou um *corpus* e criou atividades baseadas neste material. Dessa forma, trabalhou com a conscientização linguística por meio das linhas de concordância que apresentavam o uso das preposições *to* e *for*. O trabalho comprova a possibilidade da análise de uma língua com a utilização da LC mesmo para alunos iniciantes. Para ela “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.” (TARTONI, 2012, p. 97).

Compreende-se que o referencial teórico aqui discutido, bem como a metodologia da LC não são abordados como modelos em primazia no ensino. Por outro lado, as pesquisas realizadas e as aplicações da LC ora descritas visam demonstrar, no âmbito de um curso de formação continuada, recursos favoráveis para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira na escola pública e contribuir com as práticas já adotadas neste ambiente. O capítulo seguinte apresentará os passos metodológicos dessa investigação.

3 METODOLOGIA

Este capítulo faz a descrição do caminho percorrido no estudo apresentando os passos metodológicos que delinearam o trabalho. Inicialmente, serão apresentados os participantes da investigação, a descrição das oficinas e as orientações para o trabalho final dos professores. Na sequência, serão apresentados os *corpora* utilizados, os instrumentos de coleta e a proposta para análise dos dados coletados.

3.1 Os participantes da pesquisa

A presente pesquisa obteve participação voluntária de professores de língua inglesa em regime de trabalho efetivo ou contrato nas escolas públicas municipais de Contagem, inscritos para o *Workshop* em Linguística de *Corpus* e Ensino³⁵.

De acordo com os dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação em 2015, o município de Contagem possui 148 professores de língua inglesa em efetivo exercício e 13 em regime de contrato. Cerca de 38 profissionais encontram-se afastados da sala de aula por motivos diversos, como laudo ou licença médica, disponibilidade para desempenhar trabalhos em outras redes de ensino ou em licença sem vencimento, dentre outros afastamentos. Grande parte dos professores trabalha em duas escolas diferentes, sendo uma pela manhã e outra à tarde ou à noite e, muitas vezes, em outro município.

Diferentemente de outras escolas públicas, como as de Betim, Belo Horizonte e escolas estaduais, uma das vantagens pedagógicas observadas é a de que, em Contagem, os professores começam a lecionar a língua estrangeira a partir do 4º ano escolar³⁶ (ensino fundamental), enquanto nas outras escolas esse componente curricular é integrado somente a partir do 6º ano, quando se faz obrigatória a inserção³⁷.

Com o propósito de melhor conhecer o grupo de professores de língua inglesa que trabalha nessa rede, foi feita uma pesquisa piloto, no segundo semestre de 2014, intitulada “Perfil e Formação do Professor de Língua Inglesa da Rede Municipal de Contagem”, divulgada para todos os professores dessa rede. Constituída por um questionário preliminar quantitativo, procurou-se

³⁵ O processo de inscrição e o detalhamento dos *workshops* será feito na próxima seção.

³⁶ O 4º ano é denominado 1º ano do 2º ciclo nessa rede de ensino.

³⁷ O currículo de língua estrangeira em Contagem é pautado numa Matriz de Referência Curricular e os professores do 6º ao 9º ano contam com o livro didático fornecido através do PNLD.

levantar, dentre outros aspectos, a formação do professor, o tempo de trabalho na rede e seus conhecimentos prévios sobre a LC (APÊNDICE A).

De acordo com a amostragem dessa pesquisa preliminar, respondida por cerca de 60 professores, 66% disseram nunca ter estudado Linguística de *Corpus*, 31% disseram ter pouco acesso a textos autênticos orais e escritos em língua inglesa como recurso didático e 16% afirmaram que gostariam de ter acesso a textos reais da língua em uso. Em relação ao nível geral das habilidades (leitura, escrita, fala e compreensão oral na língua inglesa) 41%, declararam ser de nível avançado, enquanto a segunda maior porcentagem, 29%, faz menção aos que responderam possuir nível intermediário. Em relação à prática da língua, 86% a fazem por meio de músicas, filmes e internet, enquanto a segunda grande parcela de professores afirma praticá-la nas aulas ministradas. Conhecer o perfil dos participantes no estudo piloto, bem como analisar a sua participação, deu-nos subsídios para planejar a pesquisa que ora relatamos.

No primeiro dia de oficina, em 2015, os professores responderam a um questionário semelhante ao aplicado em 2014 (APÊNDICE C) que nos forneceu informações sobre as características do grupo inscrito. Foi constatado um perfil semelhante aos participantes do projeto piloto. Nessa ocasião, a maioria, 55% dos professores declarou não saber o que era a LC (GRAF. 1). Outros professores, 45% disseram já ter estudado ou saber o que era a LC. Entretanto, verificou-se, por meio dos encontros presenciais, que esses professores não conheciam nenhum *corpus* e não estavam aptos a explicar seus pressupostos. Sendo assim, consideramos que apenas um participante possuía conhecimentos prévios sobre o assunto. Todos os outros professores obtiveram mais conhecimento sobre os recursos da LC e acessaram plataformas de *corpora online* pela primeira vez nas oficinas.

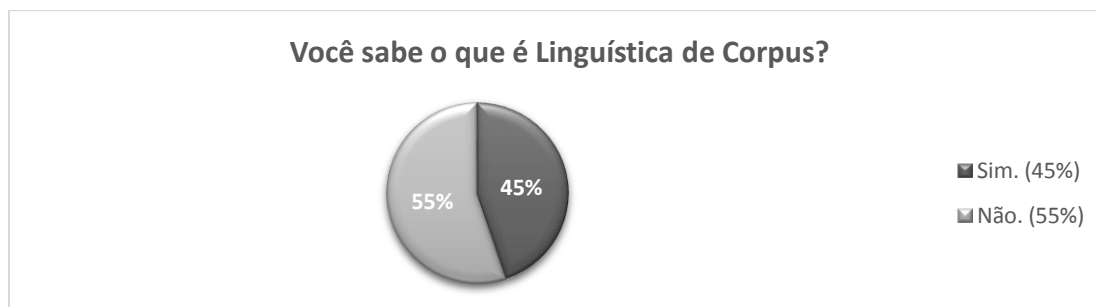


GRÁFICO 1 - Conhecimento prévio sobre Linguística de *Corpus*

Ao serem perguntados sobre a existência de alguma dificuldade para se praticar a língua inglesa, os participantes responderam, dentre outros aspectos, que “faltam oportunidades”, “falta alguém fluente para conversar”, “é preciso melhorar a escuta e a fala”, “não há interlocutor”, “poucas oportunidades são oferecidas dentro da educação para aperfeiçoamento”, “há perda da fluência da fala”, “há falta de oportunidades para praticar com outras pessoas” e “a maior parte do trabalho é com um inglês muito elementar”. Dois participantes afirmaram que frequentemente conversam com algum nativo.

Grande parte dos professores graduou-se em instituições como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), sendo que muitos desses professores graduaram-se há mais de 10 anos. Um número considerável, 69% dos professores, disseram nunca ter estado em um país cuja língua nativa é o inglês e, sendo assim, aparentemente não houve algum tipo de imersão na cultura estrangeira ou prática diária com falantes nativos.

O grupo é composto de pessoas entre 29 e 49 anos de idade, sendo apenas uma pessoa mais jovem, o que implica que são de gerações diferentes, com características também distintas. A diferença de idade revela que o uso da tecnologia e das ações pedagógicas nas escolas serão diferenciadas. Além disso, a motivação em relação ao uso da LC e de seus instrumentos poderá ser diferente para determinada faixa etária.

Apenas um participante tem menos de 29 anos (GRAF. 2), dados que nos levam a inferir sobre a maturidade e experiência desses profissionais, todos efetivos na rede municipal de Contagem.

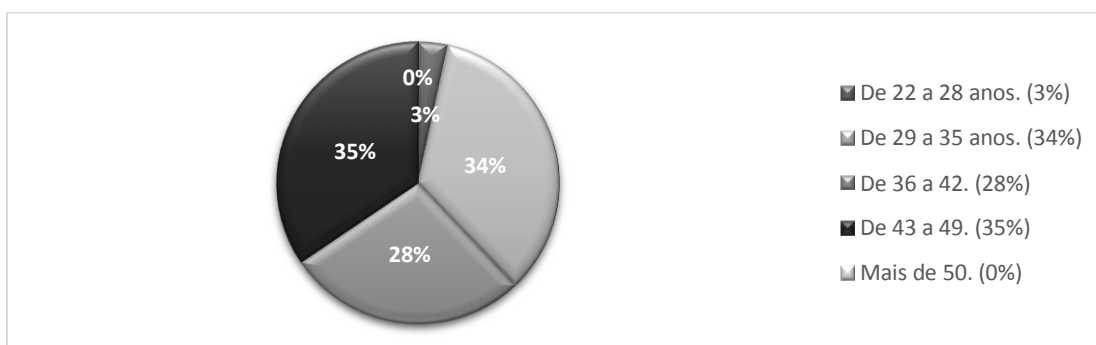


GRÁFICO 2 - Idade dos participantes

O fato de 62% dos professores terem se graduado há mais de 10 anos indica que a distância mantida entre as inovações do ensino e a atualização pedagógica pode ser expressiva, já que 41%

nunca frequentou um curso de pós-graduação. Somado a isso, outro dado pertinente à presente investigação, diz respeito às habilidades gerais em língua inglesa de parte dos professores. Cinquenta e cinco por cento consideram possuir nível básico ou intermediário em relação à leitura, escrita, fala e compreensão oral, como mostra a GRAF. 3. Uma necessidade premente de atualização e investimento na formação contínua no que se refere ao uso da língua estrangeira pode ser verificada com acesso a esses dados.

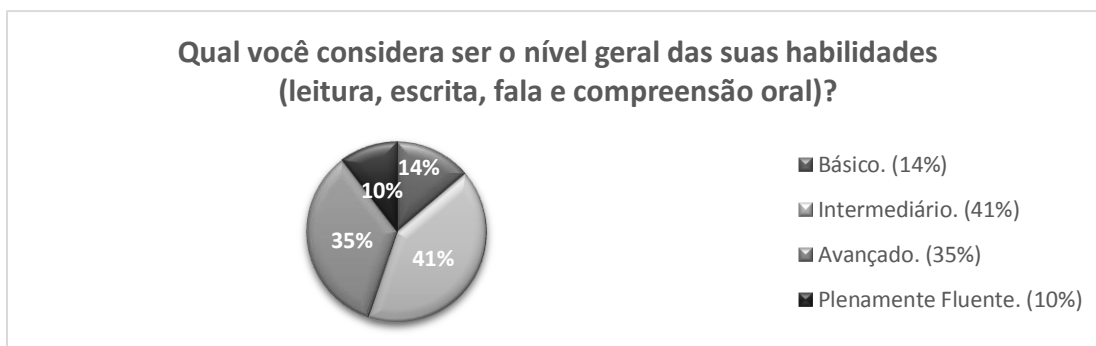


GRÁFICO 3 - Nível de proficiência em língua inglesa dos professores participantes

Em relação ao contexto de trabalho destes professores, perguntamos se a escola em que trabalham possui laboratório de informática, informação relevante para o trabalho com a LC nas escolas (GRAF. 4). Com base nas respostas, apenas 1 professor avalia que o laboratório de sua escola oferece estrutura adequada para o trabalho com os estudantes, enquanto 86% afirmam que existe um laboratório, mas o número de máquinas não é compatível com o número de estudantes, ou os equipamentos não funcionam adequadamente.

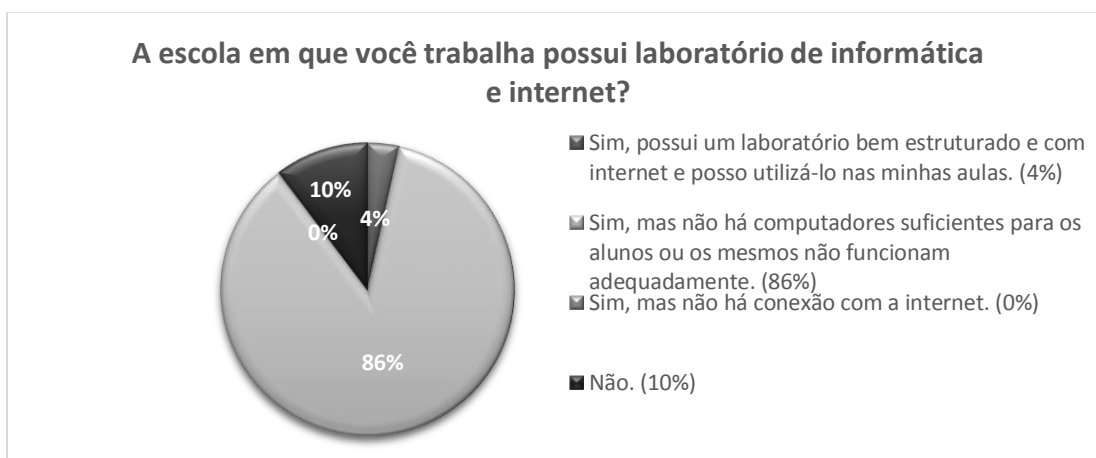


GRÁFICO 4 - Laboratório de informática e internet nas escolas

Em relação às fontes de textos para o trabalho em sala de aula os professores responderam que buscam textos na *internet*, em livros, revistas, livros didáticos ou apostilas e utilizam músicas, filmes e gramática, entre outras fontes. Ao serem perguntados sobre o acesso a textos autênticos orais e escritos em língua estrangeira para fins didáticos, 41% responderam ter acesso amplo. Contudo, ao serem interrogados sobre o planejamento de aulas, 41%, afirmaram que se baseiam no livro didático adotado pela escola, resposta mais assinalada pelos professores dentro do conjunto de possibilidades apresentado.

Embora em Contagem seja observada a garantia de 1/3 da jornada de trabalho para a preparação de aulas em consonância com a Lei 11.738/2008³⁸, esse tempo para pesquisa e planejamento é considerado por alguns professores como insuficiente, o que gera dificuldade na seleção de materiais para a aula. Outro fator que dificulta essa seleção, segundo os professores, é o desconhecimento de boas fontes, a falta de recursos, a dificuldade de encontrar materiais motivadores e de fazer a adequação do material ao nível dos alunos, o qual, muitas vezes, é heterogêneo.

Os dados obtidos reforçam a necessidade e também o anseio pela participação de cursos de formação continuada, tanto em virtude do aperfeiçoamento da língua estrangeira, quanto para tomarem conhecimento de novas estratégias para o trabalho docente nas escolas públicas municipais de Contagem. Consideramos que o trabalho com a LC pode suscitar outras formas de preparar as aulas com recursos seguros e economia de tempo nas pesquisas para seleção de material. Outrossim, uma vez feita a pesquisa nas fontes de material autêntico, os *corpora*, as atividades produzidas podem ser exploradas e utilizadas de formas variadas em aulas diferentes, o que faz o professor ganhar tempo. Com base nos relatos sobre a situação dos laboratórios de informática, a solução para o trabalho nessas escolas é levar o material impresso em vez de considerar que os estudantes irão até o laboratório para realizarem as suas pesquisas. Ademais, é necessário avaliar que o público dos professores envolvidos compreende um grupo de estudantes que ainda não possui níveis tão avançados de estudo da língua estrangeira, e, dessa forma, as atividades devem prever isso.

³⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm

3.2 Dos corpora utilizados

Biber; Conrad e Reppen (1998) ponderam que para a realização de uma pesquisa eficaz, faz-se necessário um *corpus* amplo, que possibilitará ao linguista chegar às suas conclusões. Sendo assim, o *Corpus of Contemporary American English* (COCA), que se constitui como o maior *corpus* de inglês americano disponível online e o *British National Corpus*³⁹ (BNC), *corpus* do inglês britânico, ambos disponibilizados na plataforma criada por Mark Davies, foram escolhidos como base para a realização do trabalho com os professores. Outra vantagem desses *corpora*, é a de que são permitidas consultas gratuitas ao material.

Com 450 milhões de palavras em 189.431 textos, recebendo 20 milhões de palavras a cada ano, de 1990 a 2012, o COCA contém os registros acadêmico, revista, jornal, conversação e ficção (DAVIES, 2008). Sua interface possibilita a busca por palavras ou frases, classes gramaticais e colocados, entre outras pesquisas, além disso, pode escolhido o registro ou espaço de tempo. Esse é um *corpus* considerado monitor, pois a ele são acrescentados novos dados a cada ano.

O projeto do *British National Corpus* foi realizado pelo consórcio BNC⁴⁰, um consórcio industrial e acadêmico liderado pela *Oxford University Press*. Assim, as contribuições de um grande número de pessoas e organizações trabalhou na construção do *corpus*, que conta com 100 milhões de palavras originárias de amostras de textos escritos e orais do final do século XX⁴¹. Noventa por cento de seus textos são provenientes da língua escrita, com amostras de textos de jornais nacionais e regionais, revistas especializadas e periódicos, livros acadêmicos e ficção popular, memorandos, cartas e redações. Os 10% referentes à língua falada consistem na transcrição de conversas informais de participantes de variadas idades, regiões e classes sociais, realizadas em diferentes contextos. Vale dizer que tais corpora estão hospedados em plataformas que oferecem recursos de busca por colocados, buscas com etiquetas e buscas por relevância, entre outros. Devido ao *design* da plataforma e aos recursos nela disponíveis, sugerimos nas oficinas que os participantes da pesquisa acessassem o BNC pela plataforma da *Brigham Young University*.

³⁹ Disponível em: <http://corpus.byu.edu/bnc/>

⁴⁰ <http://www.natcorp.ox.ac.uk/corpus/index.xml?ID=creation>. Participaram do consórcio os editores de dicionários Addison-Wesley Longman e Larousse Kingfisher Chambers, os centros de pesquisa acadêmica da *Oxford University Computing Services* (OUCS), o *University Centre for Computer Corpus Research on Language* (UCREL) da Universidade de Lancaster e o *British Library's Research and Innovation Centre*. O projeto foi financiado pelos parceiros comerciais *Science and Engineering Council* (EPSRC) e pelo Departamento Britânico de Comércio e da Indústria no programa *Joint Framework for Information Technology* (JFIT). A Biblioteca e a Academia Britânicas ofereceram suporte adicional

⁴¹ Disponível em: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

Além dos *corpora* escolhidos para o trabalho, o site www.lextutor.com.ca, o qual oferece acesso a *corpora online*, foi apresentado para uso dos professores participantes das oficinas. Desenvolvido por Thomas Michael Cobb⁴², o *Compleat Lexical Tutor*⁴³, disponibiliza acesso ao *Brown Corpus*, *US TV Talk*, *Focus on Vocabulary*, *TC Learner*, *Presidential Speeches*, BNC, COCA, *Academic Abstracts*, entre outros *corpora*. Com palavras em inglês e em francês, o site é gratuito, não exige cadastro prévio e traz diferentes ferramentas eletrônicas para análise de *corpus*, além de ampla variedade de recursos eletrônicos para o trabalho com vocabulário, leitura e escrita, tais como provas com o uso de vocabulário⁴⁴.

3.3 Inscrições e descrição das oficinas

As inscrições para os “*Workshops em Linguística de Corpus e Ensino*” foram abertas no início de março de 2015 e divulgadas pela Secretaria de Educação de Contagem para as escolas municipais. Quarenta e um professores se inscreveram por meio de formulário *online*, vinte e nove (20 pela manhã e 09 à tarde) compareceram no primeiro *workshop* e dezessete participantes continuaram até o último dia de oficina, estando presentes em todos os encontros. As atividades ocorreram uma vez por mês, de março à julho de 2015, tendo o total de 5 encontros, com 3 horas de duração⁴⁵ cada um deles. Além dos encontros presenciais, alguns materiais⁴⁶ para consulta e estudo eram enviados a cada mês e os professores foram orientados pela pesquisadora também por *email* para a produção de atividades. A apresentação e a disponibilização de alguns materiais de consulta como Berber Sardinha (2004), Anderson e Corbett (2009), Bennett (2010) e Reppen (2010), utilizados para a oficina, era feita com regularidade.

Tendo como propósito instrumentalizar e orientar os professores para a criação de atividades com o uso de dados autênticos extraídos de *corpus*, as oficinas aconteceram no laboratório de informática de uma faculdade da região, o Centro Universitário (UNA)⁴⁷, que dispõe de bom acesso à internet, a fim de facilitar a exploração de *corpora online*.

⁴² Linguista e professor do Departamento de Didática de Línguas na Universidade do Quebec, Montreal (CA).

⁴³ Disponível em: <http://www.lextutor.ca/>

⁴⁴ <http://www.lextutor.ca/tests/>

⁴⁵ O mesmo *workshop* foi oferecido em dois turnos diferentes, a fim de atender aos professores que trabalham de manhã e à tarde em Contagem.

⁴⁶ Foram encaminhados, após cada encontro, os slides contendo a apresentação de cada dia do *workshops* com os *links* para as consultas em sites, atividades didáticas apresentadas, instruções para a utilização da plataforma do *corpus* em estudo e indicações de textos sobre o assunto.

⁴⁷ A faculdade UNA cedeu, gentilmente, o espaço para a realização dos *workshops*.

Como planejamento do curso foi prevista a apresentação da LC voltada para as suas contribuições no ensino, tendo como foco primordial a construção de atividades didáticas. O recorte temático baseou-se no trabalho com o léxico, sobretudo no que diz respeito às colocações e à prosódia semântica. A proposta de planejamento inclui uma avaliação do módulo, a qual foi solicitada após cada encontro. Na oportunidade, os professores podiam falar, sem necessidade de se identificar, sobre os pontos positivos do dia, pontos a serem melhorados e dar suas sugestões de trabalho.

Modelos de atividades didáticas baseadas em *corpora* para estudantes iniciantes ou mais experientes no estudo da língua estrangeira foram apresentados, a título de exemplificação, análise e discussão, dentre as atividades programadas (ANEXOS A, B e C). Ademais, diretrizes e informações de como estruturar tais atividades foram fornecidas a cada encontro. A seguir, serão apresentadas cada uma das oficinas.

3.3.1 Oficina 1⁴⁸

A introdução da LC, a apresentação, em linhas gerais, da sua aplicação em diversos campos do conhecimento, a explicação do que é um *corpus* e suas características, assim como a exemplificação e cadastro no COCA, foram os objetivos do primeiro encontro.

Dentre as atividades programadas para a oficina inicial, no mês de março, a primeira delas foi a aplicação de um questionário (APÊNDICE C) cujo propósito era conhecer o professor e seus conhecimentos prévios sobre a LC, como discutido no tópico 3.1. Em seguida, procurou-se explicitar, o que é a LC e suas prováveis aplicações no ensino, como também as características de um *corpus* e da sua configuração. Assim, sendo, baseando-se em McCarthy (2004), evidenciou-se que a LC contribui para que palavras e frases mais frequentes em inglês sejam elucidadas, para que preposições ligadas à certos verbos sejam descobertas e para mostrar a diferença de uso entre os modais *can*, *may* e *might*, entre outras investigações. Ou seja, nesta 1ª oficina foram apresentados dados para mostrar que a frequência, o contexto e o comportamento das palavras podem ser investigados por meio de ocorrências reais na língua armazenadas em um *corpus*. Como o COCA foi escolhido como base da pesquisa, ainda no primeiro encontro foi feito o cadastro dos participantes e as primeiras buscas foram realizadas, a fim de que os professores se familiarizassem com a interface.

⁴⁸ Os slides de apresentação das oficinas encontram-se no APÊNDICE J.

De forma geral, os encontros foram organizados para propiciar a exploração de alguns dos recursos disponibilizados para análise de *corpus*, tanto pelo enfoque no objetivo de pesquisa quanto pelo espaço de tempo disponível. Explicamos aos professores, portanto que ao acessar a plataforma, a visualização de como uma palavra ou frase está distribuída nos diferentes tipos de texto pode ser feita por meio das quatro opções do *display*: LIST, CHART, KWIC e COMPARE (FIG. 6). Dessas, as três primeiras foram enfatizadas: LIST, que gera a lista de frequência do item linguístico buscado, CHART, a qual mostra por meio de gráficos a distribuição da palavra nas seções *spoken*, *fiction*, *magazine*, *newspaper* e *academic* (fala, ficção, revista, jornal e registro acadêmico), bem como sua ocorrência nos anos 1990-1994; 1995-1999; 2000-2004; 2005-2009 e 2010-2012 e KWIC (*keyword in context*) “ou ‘palavra-chave no contexto’, na qual a palavra de busca aparece centralizada e ladeada por porções contínuas do texto de origem.” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 106). Lembramos que uma das diferenças desse recurso, é a de que a frequência da palavra nódulo não é fornecida, como acontece quando a busca é feita com a escolha da função LIST, pois, neste caso, a palavra nódulo, e cerca de quatro palavras à sua esquerda e à sua direita, aparecem coloridas de acordo com a categoria gramatical a que pertencem (nome, pronome, nome próprio, adjetivo, verbo, advérbio e preposição).

FIGURA 6 – Tela de buscas do COCA

Em SEARCH STRING, há os campos para digitação do item linguístico a ser pesquisado, (WORD), o espaço para a busca por colocados (COLLOCATES) e o recurso POS LIST (*part of speech list*), que auxilia buscas por palavras relacionadas à palavra nódulo de acordo com a classe gramatical selecionada. Para a pesquisa de colocados das palavras, basta acionar o campo COLLOCATES, o qual permite a visualização dos 100 colocados mais frequentes para o item em questão (FIG. 7). Para gerar os dados mais relevantes para determinada pesquisa, como a distinção

do uso de uma mesma palavra que pode fazer parte de diferentes categorias gramaticais, o campo POS LIST é utilizado. Ao selecionar esse campo, todas as etiquetas para as buscas de categorias gramaticais (substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, pronome, número, forma negativa, etc.) são explicitadas, não sendo necessária a memorização de cada uma delas.

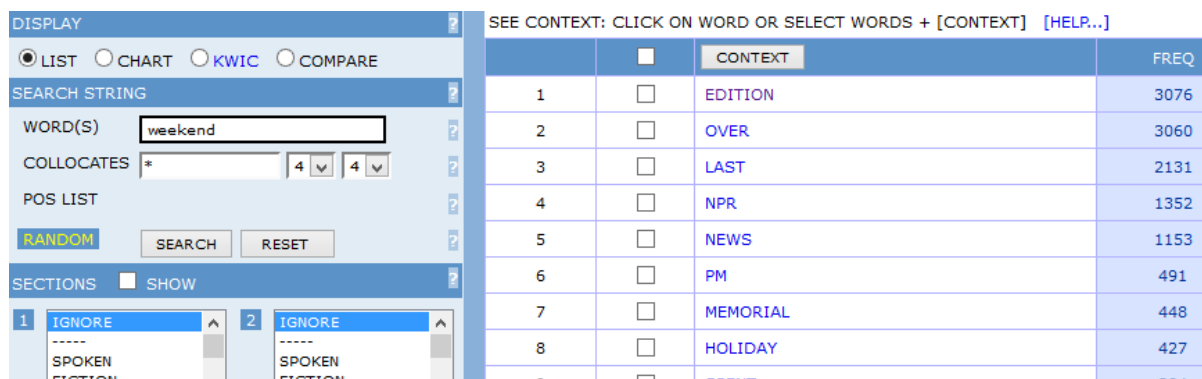


FIGURA 7 shows the COCA search interface. The 'SEARCH STRING' section has 'WORD(S)' set to 'weekend'. The 'COLLOCATES' section shows a search for collocates. The 'POS LIST' section is set to 'RANDOM'. The 'SECTIONS' section shows '1 IGNORE' and '2 IGNORE'. The 'DISPLAY' section shows 'LIST' selected. The 'SEE CONTEXT' section shows a table of 8 collocates with their frequencies.

		CONTEXT	FREQ
1	☐	EDITION	3076
2	☐	OVER	3060
3	☐	LAST	2131
4	☐	NPR	1352
5	☐	NEWS	1153
6	☐	PM	491
7	☐	MEMORIAL	448
8	☐	HOLIDAY	427

FIGURA 7 – Tela de buscas do COCA Tela do COCA com os 8 colocados mais frequentes do substantivo *weekend*

Fonte: DAVIES, 2008.

Algumas pesquisas foram propostas nesta primeira oficina, como a busca por todas as formas de uma palavra “[run]”, a busca por sinônimos “[=beautiful]” e busca por determinadas palavras em início ou final de frase “. homework” e “homework .”, todas usando a opção LIST do *display* do COCA (FIG. 8 e 9).

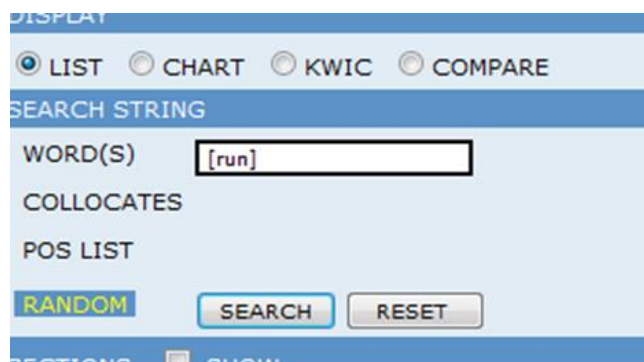


FIGURA 8 shows the COCA search interface. The 'SEARCH STRING' section has 'WORD(S)' set to '[run]'. The 'COLLOCATES' section is empty. The 'POS LIST' section is empty. The 'DISPLAY' section shows 'LIST' selected. The 'SEE CONTEXT' section is empty.

FIGURA 8 – Busca por todas as formas da palavra *run* no COCA⁴⁹.

⁴⁹ <http://corpus.byu.edu/coca/>

ST ☐ CHART ☐ KWIC ☐ COMPARE

CH STRING

RD(S)

LOCATES

LIST

DOM

IONS ☐ SHOW

IGNORE IGNORE

FIGURA 9 – Busca pela palavra homework em início de frases no COCA

Além disso, foi apresentada a opção CHART, com a qual é possível visualizar a tabela da distribuição da palavra em estudo em diferentes registros (fala, ficção, revista, jornal e acadêmico) e períodos (1990-2012, FIG. 10) e a busca de algumas palavras por meio da opção KWIC. Tudo isso acompanhado de comentários e exemplos de como tais recursos podem auxiliar certas atividades em sala de aula.

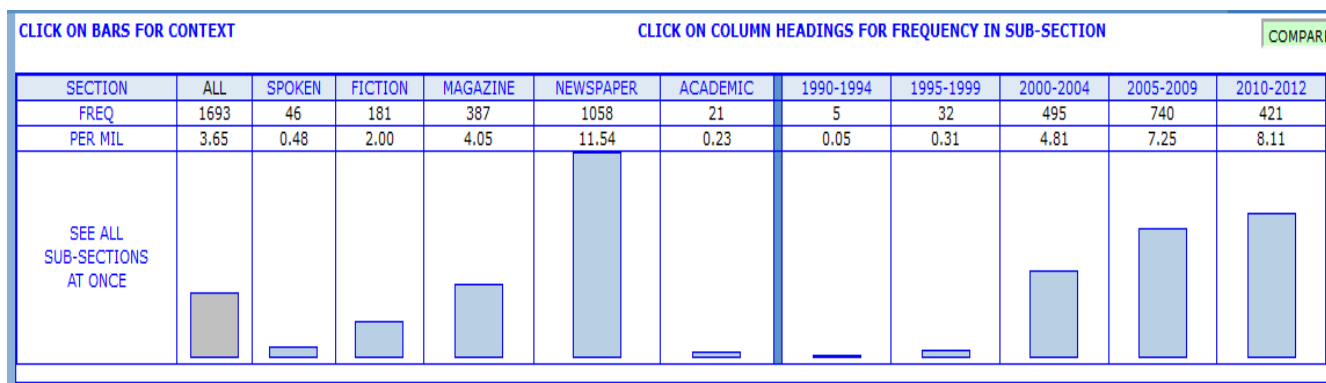


FIGURA 10 – Busca da palavra *cellphone* no COCA

Ao final desse encontro, as diretrizes para a produção final das oficinas foi explicada e foi ressaltada a importância de que os professores estivessem presentes em todos os módulos a fim de que pudessem construir atividades didáticas com a aplicação da metodologia⁵⁰. Para mais, a Secretaria de Educação de Contagem ofereceu um certificado de participação do curso de formação aos professores que o concluíram.

⁵⁰ A orientação sobre o trabalho final dos professores será detalhada na seção 3.3.6 (Orientações para a Sequência Didática).

3.3.2 Oficina 2

Antes de dar sequência às atividades para esse dia, foram retomados alguns pontos importantes do primeiro encontro, como, por exemplo, a explicação do que é um *corpus* e algumas formas de realizarmos pesquisas no COCA (busca por todas as formas de uma palavra, sinônimos, frequência nos registros, etc.).

O segundo encontro teve por objetivo demonstrar como a LC pode ser utilizada em sala de aula. Sendo assim, procurou-se contemplar e dar destaque ao trabalho com as colocações e oferecer sugestões de atividades que abordem seu uso e viabilidade de aplicação das atividades. Para começar, algumas das atividades criadas por Almeida (2014), foram utilizadas para exemplificar uma forma de trabalho com frases autênticas (ANEXO A). Os professores utilizaram o COCA para conferir cada opção de resposta para os exercícios, verificando a existência e a frequência de cada combinação, como mostra a FIG 11. Exercícios como esses podem ser feitos com os estudantes de ensino fundamental e médio, a partir da seleção de frases do *corpus* que podem ilustrar as colocações. Se for possível o uso do laboratório de informática, os próprios estudantes podem verificar as colocações no *corpus*, a fim de observarem a probabilidade de uso dos termos. Para elucidar a tendência de duas ou mais palavras andarem juntas, dois vídeos foram utilizados e auxiliaram a discussão⁵¹.

⁵¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4YuBS3F0XGc> e <https://www.youtube.com/watch?v=nh8r9SDmHn4>

Questão 3

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

▼ Marcar questão

⚙ Editar questão

The company offers its employees free language training but not many people _____ advantage of it.



Escolha uma:

☐ a. make

☐ b. take

☐ c. do

☐ d. keep

FIGURA 11 – Exemplo de questões com as colocações
 Fonte: ALMEIDA, 2014, p.158.

Também foram apresentadas possibilidades de trabalhos com as linhas de concordância do COCA, dentre outras atividades que podem ser feitas com o auxílio de *corpus*. Algumas destas atividades foram feitas pelos professores nas oficinas, com o intuito de entenderem melhor o propósito e depois discutirem os princípios que as embasam. Dessas atividades, foram destacadas as propostas por Al Saeed e Waly (2010), que sugerem o uso do *corpus* em diferentes exercícios, atendendo a estudantes iniciantes e mais avançados (ANEXO B) e a atividade *fill in the blanks* de Bennett (2010), que trabalha com os artigos *the* e *a* (ANEXO C). Como o desafio para o grupo é encontrar maneiras de trabalho com estudantes iniciantes, a proposta do *Verb Pairing Game*, a seguir na FIG. 12, demonstra uma maneira criativa de inserir as colocações nas aulas a partir da seleção de frases autênticas com as colocações trabalhadas. A turma seria dividida em dois grupos, um com as frases de onde foram retirados os verbos *make* e *do* e o outro com esses verbos retirados, a fim de que os grupos interajam e encontrem as colocações apropriadas. Tal atividade pode ser realizada com diferentes escolhas lexicais ou gramaticais, de acordo com o tema da aula. Outra sugestão indicada para grupos grandes e dispersos seria escrever algumas frases em cartazes com os espaços das colocações em branco. As palavras para completar as frases poderiam ser escritas

em papéis diferentes e coladas na parede. Assim, ao se apresentar o cartaz para a turma, os alunos poderiam buscar o termo mais apropriado e colar no cartaz. Ao final, os cartazes podem ser afixados nas paredes da sala, de maneira que sirvam para a consulta diária dos estudantes.

Na sequência, foi apresentada a atividade *Computer Cloze Activity*⁵², a qual recomenda o uso de computador para que os estudantes preencham as lacunas das linhas de concordância, mas pode ser feita de acordo com os recursos disponíveis na escola. Na maioria dos casos, o professor deve selecionar e preparar a atividade para que seja feita numa folha de papel. É possível que os estudantes trabalhem individualmente ou em duplas, de maneira que um confira a resposta do outro antes da entrega ao professor (AL SAEED E WALY, 2010).

⁵² <http://dbe.metu.edu.tr/convention/proceedingsweb/Corpus.pdf>

Corpus-based Activities and Ideas for Material Design

Elementary students: Collocations: make/do

Verb pairing game

The verb pairing game can be done after the teacher highlights some collocations to the students. After that, students will be divided into two groups. Group 1 will have some corpus-derived sentences without the verbs *make* and *do*. Group 2 will have the verbs *make* or *do*. Students in both groups will stand in lines facing each other. The ones carrying verbs will take turns trying to pair their verbs with the sentences the other group has.

Computer cloze activity

To integrate the use of technology in our classes, computer cloze activities might be used to help students practice the uses of both verbs and to learn their collocations. The teacher might prepare a passage or a number of sentences on Microsoft Word with every *do* and *make* being deleted. Students should complete the passages and then print them out for the teacher. Another way is to use peer-evaluation first before answers are discussed in class.

Examples:

1. The little boy, Zohair, was sent to _____ coffee.

Proceedings of the 10th METU ELT Convention

2. I remember coming back from school and before you could _____ homework or go out to play there were always chores to do.
3. He is going to _____ decision based on the recommendations of his field commanders.
4. I just want to be her mommy and I want to _____ her hair.

FIGURA 12 – Exemplos de atividades baseadas em *corpora* para alunos iniciantes
Fonte: AL SAEED E WALY, 2010.

Já o trabalho com alunos intermediários pode ser feito com base na análise contextual para demonstrar o uso de itens linguísticos, como por exemplo os *modal verbs*, que envolvem diferenças sutis motivadas pelo sentido que querem expressar. Muitas vezes um tempo razoável é investido em explicações gramaticais sobre a diferença entre *should*, *must* e *have to*. No entanto, se são observados os usos reais de cada verbo modal, os próprios estudantes podem concluir qual

seria a diferença no uso. Essa é a proposta da atividade a seguir, que os estudantes expliquem por quê um termo seria usado e não o outro, a partir da observação. Para enfatizar o trabalho, uma *cloze activity* também pode ser usada (FIG. 13).

Intermediate students: Modal verbs

Contextual Analysis

Students will be given a number of sentences obtained from any of the two corpora used in this analysis. They should try to analyze the context of each to see why one modal verb is used rather than the other. For example, students could be given the following sentence and asked why *have to* is used instead of *must*:

In New Mexico, for example, you **have to** renew your license every year after age 75.

Students will be expected to explain that *have to* is used because the obligation comes from outside. The context indicates that this is the law in New Mexico. This activity can be done in pairs or small groups.

Examples:

1. You **should** be out there doing something for somebody else instead of just feeling sorry for yourself----
2. You **must** be angry at him. Laura, what are you saying to people now?
3. I **have to** go to Pittsburgh on Wednesday. I will be admitted on Monday and Wednesday----
4. You **should** be getting the call for proposals soon.

Cloze activities

Students will be given a worksheet with some sentences from a certain corpus. Modal verbs will be deleted. They have to fill in the blanks with the modal verb they think is most appropriate to use. After they finish, they will compare their answers with a partner. The teacher will then display the correct answers to the whole class and they can all discuss why certain modal verbs are used.

You _____ take better care of your teeth!
The correct answer is *should* because it is a piece of advice.

I _____ take a break now. I am very tired.
The correct answer is *have got to* because the speaker wants to take immediate action.

Examples:

1. I _____ admit, I was shocked. I didn't expect it.
2. I think you _____ give me some credit for that.
3. I _____ confess, when we started this program I thought of discussing common ground at the --

FIGURA 13 – Exemplos de atividades com verbos modais baseadas em *corpora*.
Fonte: AL SAEED E WALY, 2010.

Como vimos, atividades diversificadas podem ser feitas com base nas linhas de concordância. Muitas dessas atividades apresentadas não são novidades para um professor

experiente. A diferença é a fonte de dados (autênticos) e o caminho para descoberta que as atividades propiciam. Ainda com o tema *modal verbs*, a atividade *Express Yourself* (FIG.14) foi mais um exemplo apresentado ao grupo. Para realizá-la, o professor deve escrever em pedaços de papel frases variadas que expressem sugestão e obrigação. Depois disso, uma situação será escrita no quadro. Cada estudante pegará um papel, fará a leitura da linha de concordância e avaliará se a frase é relevante para a situação ou não. A atividade também depende da criatividade do professor, o qual levará o estudante à reflexão sobre os diferentes contextos e à exposição de várias frases autênticas.

Express yourself

A number of sentences that express suggestion/obligation will be written on small folded pieces of paper. The teacher will then write a situation on the board. Students will randomly draw pieces of paper and read the sentences on them. Some sentences will be relevant to the situation on the board and some will not. This is a fun activity that exposes students to a large number of sentences using modal verbs. Students can negotiate the meaning of the sentences and decide which can be used and which cannot.

Situation on the board: give your sick friend advice.

Sample sentences:

You have to attend the meeting at 7:00 (irrelevant) X

You should take a break. (Advice)✓

You must see a doctor. (Strong advice)✓

You should go ask the superintendent of the cemetery. (irrelevant/funny)X

FIGURA 14 – Exemplos de atividades com verbos modais baseadas em *corpora*

Fonte: AL SAEED E WALY, 2010.

Embora tenha-se evidenciado atividades impressas e de níveis mais básicos para atender ao público presente, demonstrou-se ainda que para os estudantes mais avançados o leque de possibilidades é ainda maior, pois ele mesmo pode consultar os *corpora* e selecionar o material de análise ou, mesmo que o material seja selecionado previamente pelo professor, poderão ser utilizadas estruturas linguísticas mais complexas para análise e verificação da padronização do uso. A proposta de estudo das *Idiomatic Expressions* (FIG. 15) foi uma das atividades expostas, partindo do pressuposto de que os estudantes já conseguem realizar consultas em *corpora*. No exercício, buscas podem ser realizadas observando-se as linhas de concordância que trazem as expressões idiomáticas a fim de se compreender como essas expressões são usadas pelos falantes nativos e em quais contextos.

Advanced students: Idiomatic Expressions:

Concordance Analysis

After training students on how to use online corpora, you can ask them to search for the idiomatic expressions and analyze the concordance lines to see how these idioms are contextualized and used by native speakers.

Following are some idiomatic expressions with the verb *break*.

1. **Break** a leg meaning to wish good luck
With luck, I will break a leg or something.
2. **Break** bread meaning to eat together
Joshua Morris had not invited him to break bread in Clungunford-----
3. **Break** the mould meaning to do something in different way
This seemed a refreshing attempt to break the mould of British politics.

FIGURA 15 – Exemplos de atividades com expressões idiomáticas baseadas em *corpora*
Fonte: AL SAEED E WALY, 2010.

Com a intenção de demonstrar que algumas regras gramaticais podem ser refutadas com dados de um *corpus*, Krieger (2003) citado por Reppen (2010), apresenta um exercício que traz, de início, três frases (interrogativa, negativa e afirmativa) e uma explicação tradicional do uso de *any*. Depois disso, dez linhas de concordância da palavra *any* são apresentadas, as quais também exemplificam suas diferentes funções gramaticais (adjetivo, pronome e advérbio). As linhas seriam lidas pelo estudante, que, dessa maneira chegaria às suas conclusões, procurando ressaltar semelhanças e diferenças em cada frase, já que das dez linhas citadas, cinco trazem *any* em frases afirmativas (FIG. 16).

A coleção de livros didáticos *Touchstone*⁵³ (MCCARTHY; MCCARTEN e SANDIFORD, 2005), baseado em *corpora* também foi apresentada aos professores no 2º encontro (FIG. 17). A impressão de que o *corpus* só atenderia a estudantes mais experientes no estudo da língua foi sendo desconstruída por meio de exemplos como este, que usa a LC. Na atividade, as 10 cores mais comuns, de acordo com o *corpus*, foram eleitas para proporcionar a prática da língua.

⁵³ A série de livros didáticos *Touchstone* (MCCARTHY; MCCARTEN e SANDIFORD, 2005) é uma das primeiras a fundamentar-se integralmente nos estudos de *corpus*. O *Cambridge International Corpus of North American English* (CICNAE), com 700 milhões de palavras do inglês falado e escrito, foi utilizado para a composição deste material.

Sample Activity

The word **any** is often taught in the following way:

Interrogatives: Are there any Turkish students in your class?

Negatives: No, there aren't any Turkish students in my class.

Affirmatives: Yes, there are any* Turkish students in my class.

*Not grammatical

Part 1

Read through the following lines taken from a concordance of the word **any**.

- This is going to be a test like **any** other test, like, for example
- working with you. If there are **any** questions about how we're going to
- and I didn't receive **any** materials for the November meeting
- and it probably won't make **any** difference. I mean, that's the next
- You can do it **any** way you want.
- Do you want to ask **any** questions? make any comments?
- I don't have **any** problem with that. I'm just saying
- if they make **any** changes, they would be minor changes.
- I think we ought to use **any** kind of calculator. I think that way
- I see it and it doesn't make **any** sense to me, but I can take that

What conclusions can you draw about the use of **any**?

Part 2

What are the three main uses of **any** in order of frequency?

FIGURA 16 – Exercício proposto a partir de linhas de concordância da palavra **any**

Fonte: REPPEN, 2010, p. 10.

B What clothes and accessories do you have in these colors? Write them in the chart.
What colors do you like to wear? Discuss.

white	black	red	blue	brown	green	yellow	gray	pink	orange
	jeans								

"I like to wear black. I have black jeans and a black jacket."

FIGURA 17 – Atividade com as 10 cores mais frequentes na língua inglesa.

Fonte: *Touchstone*, Level 1, Unit 8B, Cambridge University Press. Apud MCCARTHY, 2004, p.8.

Outra característica do material, também explicitada nessa oficina, é a seção *In Conversation*. Sabemos que a língua nos apresenta várias possibilidades de dizermos a mesma coisa, das quais muitas, apesar de não estarem incorretas gramaticalmente, não são utilizadas pelos falantes nativos. Essa seção do material comprova, por meio da pesquisa em *corpus*, o que é mais utilizado em termos lexicais e gramaticais, ao longo das unidades temáticas do livro. A título de exemplo, as expressões *he isn't working* e *he's not working*, estão gramaticalmente corretas e a intuição não pode definir qual uso é mais apropriado. Embora as duas formas sejam possíveis, a FIG. 18 mostra a preferência dos falantes por *he's not working*. Ou seja, quando se trata do uso de pronomes, essa é a forma mais usada, já quando se usam substantivos, a primeira forma é a privilegiada.



FIGURA 18 – Quadro *In Conversation*.

Fonte: *Touchstone*, Level 1, Unit 8B, Cambridge University Press. Apud MCCARTHY, 2004, p.8p.4.

Outro exemplo discutido nas oficinas foi sobre advérbio de frequência. Seja nos diálogos ou nas explicações gramaticais, os dados do *corpus* são pertinentes para o aluno. Ao ensinar advérbios de frequência, por exemplo, a nota esclarece sobre a posição do advérbio na frase, tendo em vista que *sometimes I* é mais utilizado que *I sometimes* (FIG. 19).

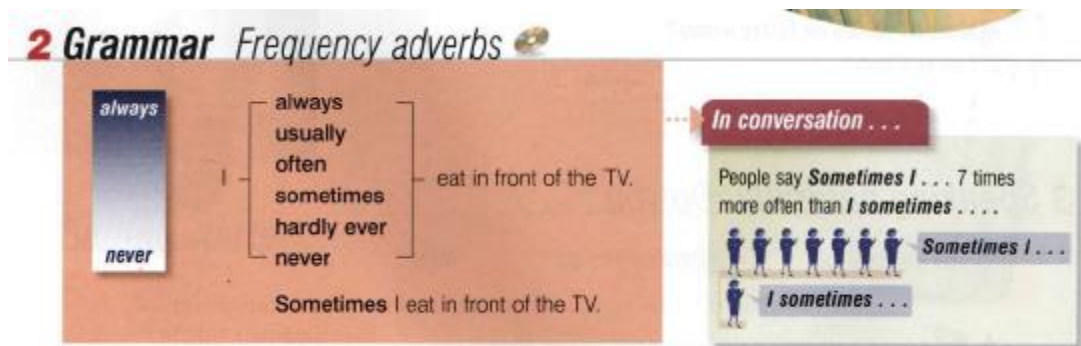


FIGURA 19 – Advérbios de Frequência.

Fonte: *Touchstone*, Level 1, Unit 5B, Cambridge University Press, 2014, p. 46.

Com isso, foi demonstrado, aos participantes, como o livro didático apresenta as informações advindas de estudos baseados em *corpora*. Após a exposição de cada uma das atividades acima, perguntamos ao professor participante se ele considerava ser possível a aplicação de atividades como estas em suas salas de aulas, ao que respondiam enfaticamente que sim. Algumas vezes, eram feitas ressalvas, como por exemplo, quanto ao uso do computador, nem sempre disponível nas escolas, o que dificultaria o trabalho com o *corpus online* pelos estudantes.

Como não dispúnhamos de tempo hábil, essas atividades foram apenas expostas, comentadas e encaminhadas aos professores e não foram respondidas ou testadas durante as oficinas. Com efeito, a demonstração das atividades leva o professor a ter novas ideias de como utilizar a pesquisa em *corpus* nas suas aulas.

Outros tipos de buscas no COCA foram planejadas para o encontro, como o recurso KWIC. Esse tipo de concordância é um instrumento precípuo no estudo da colocação e da padronização lexical (BERBER SARDINHA, 1999). O site *Compleat Lexical Tutor* (FIG. 20), foi apresentado nesse *workshop* e teve como uma das indicações para a sua exploração o caminho “*Concordance*” e “*Story Concordancers*”, no qual histórias em inglês e em francês podem ser lidas e ouvidas (FIG. 21).

Willkommen/bienvenue/welcome - y ¡Hola! - to the

SAVERS: Hypertext 1, 2, Cloze VP, N-Word, ID-word

ScreenCast @Miami Dade

Old-But-Good Re

Compleat Lexical Tutor v.8

For data-driven language learning on the Web

QUICK LOOK-UP or LISTEN

search or speak...

ENG: [Speaker Icon] [Speaker Icon] Conc Dico

FR: [Speaker Icon] [Speaker Icon] Conc Dico

>>>

Cross-browser, IE, FF, SAF, best on Chrome

100% free, no cookies, ads or registration

"Best of Canada since Trivial Pursuit!" - Scott Thornbury

VP-1-WD BNC+COCA

search...

MOBILE APPS Conc, VP1,...

NEW! Gaps fB described

LEARNERS ?

RESEARCHERS

TEACHERS

Builder Routines

List Learn

DefCon2

Group Lex

v. 8.2 8.5

RA-Reading

resource assisted

Corpus

Grammar

Data-Driven Correction

Concord Writer

Concordance

Multi-Assoc (Eng | Fr)

Vocabprofile

Range v.3

N-Gram

RT Builder

Vocab Stats

Research Base

Text Tools

Familiarizer

Frequency

Text Lex

Compare

RaNdOmICity

v.2 Y-N Test Builder

KeyWords

Morphology

Tests

Cloze

David Bowie @ N

Hypertext

Focus on

(Word) Forms

I-D. xs2 WORDSvgt

*All New! TTS-DICTATOR

FIGURA 20 –Página inicial do site *Compleat Lexical Tutor*

Home > RA-Reading > Call of the Wild (1903, abr.)

Alt-Click words to hear and put into Wordbox >

highlight >

CONTENTS

Chapter 1

Chapter 2

Chapter 3

Chapter 4

Chapter 5

Chapter 6

Chapter 7

Cross-Browser

No Plug-In

for sound recording

Apr 2012

CallWild1 >>

Chapter I

Into the Primitive

Double-click any word for story concordance; Alt-click words into the Wordbox h and to work with later...

[Alt-click = Click twice while holding Alt-key down (= Option key on Mac)]

Buck did not read the newspapers, or he would have known that trouble was brewing, n himself, but for every tide-water dog, strong of muscle and with warm, long hair, from San Diego. Because men, groping in the Arctic darkness, had found a yellow metal, anc steamship and transportation companies were booming the find, thousands of men were Northland. These men wanted dogs, and the dogs they wanted were heavy dogs, with st which to toil, and furry coats to protect them from the frost.

Buck lived at a big house in the sun-kissed Santa Clara Valley. Judge Miller's place. He house-dog nor kennel-dog. His father, Elmo, a huge St. Bernard, had been the Judge's ir companion and Buck bid fair to follow in the way of his father He was not so large --h

FIGURA 21 – *Call of the Wild* - Story Concordancer - *Compleat Lexical Tutor*

A exposição de atividades nesse encontro tornou-se ainda mais relevante pelo fato de os professores terem demonstrado interesse em conferir como a LC poderia ser aplicada na sala de

aula, sobretudo com a intenção de verificar se seria possível utilizá-la com estudantes iniciantes, público de vários professores presentes.

3.3.3 Oficina 3

Com o intuito de levar os professores a utilizarem as ferramentas do *corpus* e a compreenderem a pertinência do trabalho com o uso do contexto para chegar às conclusões acerca das palavras em estudo, o terceiro módulo procurou demonstrar exemplos de prosódia semântica positiva, negativa e neutra, apresentando pesquisas desenvolvidas e um vídeo⁵⁴. Depois disso os professores apresentaram os livros didáticos adotados em suas escolas e discutiram como poderiam inserir informações importantes extraídas de *corpora* em algumas de suas unidades, ao passo que já pensavam nas atividades a serem criadas. Por fim, o encontro privilegiou um tempo maior para a pesquisa *online* nos *corpora* pelos professores, os quais poderiam trabalhar individualmente ou em dupla, a fim de conhecerem melhor as plataformas apresentadas e iniciarem suas descobertas para uso pedagógico.

Primeiramente, foi apresentada uma atividade de Reppen (2010, p. 24), a qual visa demonstrar o trabalho com vocabulário de sufixos. Por meio da pesquisa em *corpus* compreendeu-se que alguns sufixos são usados com mais frequência no meio acadêmico. Com essa informação, duas atividades baseadas nos 6 sufixos mais usados são sugeridas pela autora. A primeira tarefa indica que sejam distribuídos para os estudantes um texto acadêmico, um artigo ou outro texto em que seja possível consultarem e circularem todos os substantivos que possuem um dos 6 sufixos listados, a saber: *-tion*, *-ity*, *-er*, *-ness*, *-ism* e *-ment*. A seguir (FIG. 22), os estudantes discutiriam as palavras, inclusive comparando as suas classes gramaticais antes e depois de receberem o sufixo, como acontece com o verbo *govern*, que passa a ser substantivo com o acréscimo de *-ment*, (*government*) (REPPEN, 2010).

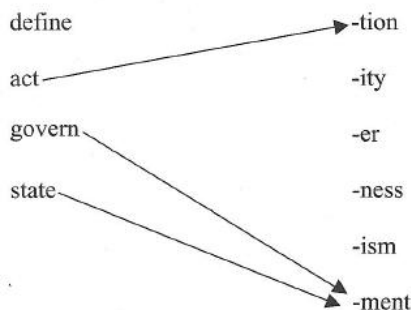
A segunda atividade proposta prevê a formação de substantivos com a aglutinação de um verbo e sufixo (s). Em seguida há a utilização dessas palavras em frases. Um exercício *fill in the blank* com as linhas de concordância de cada sufixo também pode ser usado. Um exercício com esse pode ser feito também sem o uso da LC. A diferença é que aqui foram selecionados os 6

⁵⁴ https://www.youtube.com/watch?v=t_SxpfIPo_o

sufixos relevantes em textos acadêmicos, os quais são enfatizados no ensino, em vez de serem expostos um número muito grande de palavras que não refletem o uso real.

Sample Activity

Match the words on the left with suffixes on the right. Remember that some words might go with more than one suffix.



Use the new words you made to complete the sentences below.

1. The mayor made a _____ that upset the voters.
2. The _____ has raised taxes.
3. This _____ caused the people to revolt.

FIGURA 22 – Proposta de exercício com os seis sufixos mais frequentes

Fonte: REPPEN, 2010, p. 24.

De posse dos livros didáticos utilizados em sala de aula, a sequência da oficina se deu com a análise dos professores acerca do que poderia ser complementado nos exercícios propostos no material utilizado nas escolas com o auxílio da LC. Um tempo foi previsto para que discutissem em duplas sobre os materiais e depois as observações foram relatadas para o grupo. Posteriormente, os professores tiveram um tempo para criar atividades com o uso de *corpus*. Mesmo que ainda não tivessem sido concluídos, os exercícios foram apresentados, a fim de terem apreciação e contribuição dos colegas. As duas últimas atividades da oficina 3 foram as orientações para o desenvolvimento das atividades baseadas em *corpus*,⁵⁵ as quais foram entregues aos professores a fim de facilitar o início dos trabalhos que seriam feitos em casa, e um questionário, baseado em Römer (2009), que procurou investigar a opinião dos professores sobre os materiais didáticos existentes e sobre aspectos que poderiam auxiliar o professor no seu trabalho, dentre eles, as fontes de consulta utilizadas para checar dúvidas, dentre outros aspectos.

⁵⁵ Passos detalhados na seção 3.4.1 Instrumentos de Coleta.

3.3.4 Oficina 4

O propósito dessa oficina foi proporcionar a investigação dos participantes nos *corpora* apresentados e auxiliá-los em suas dúvidas, rememorando passos importantes para o acesso aos materiais. O encontro permitiu que os professores expusessem suas ideias para o trabalho final e ouvissem sugestões.

Para dar início às atividades do quarto módulo, uma revisão sobre acesso, principais buscas, recursos e possibilidades de trabalho já apresentadas no COCA e do *Compleat Lexical Tutor* foi realizada, pois avaliou-se que muitas informações foram oferecidas, e daí a necessidade de ajudar a torná-las mais claras⁵⁶. Uma das possibilidades de trabalho usando o *Compleat Lexical Tutor*, que pode ser feita com crianças e adolescentes, é o caminho “*Concordance*” e “*Graded Readers*” (FIG. 23) , o qual traz a possibilidade do trabalho com *corpora* de cerca de 200 livros para aprendizes, de variados níveis, com a possibilidade da busca por palavras e linhas de concordância. Os textos reunidos trazem diferentes possibilidades para as atividades pedagógicas. O professor pode, por exemplo, buscar pela palavra *like* nos livros da Oxford, como mostra a FIG.24 e visualizar todos os livros da coleção que usam a palavra, além das linhas de concordância com esta ocorrência (FIG. 25).

⁵⁶ Outro *corpus* apresentado, foi o *English Language Interview Corpus* as a *Second Language Application* (ELISA), um *corpus* de entrevistas sobre profissões com falantes nativos de língua inglesa de diferentes nacionalidades. Por meio dele a lista com as palavras mais frequentes das 60.000 armazenadas pode ser vista, além das 28 entrevistas completas com vídeos disponíveis e linhas de concordância. Dentre as características desse *corpus*, entrevistas transcritas e seus respectivos vídeos são disponibilizados. Com esses recursos é possível preparar diferentes tarefas. O *corpus* está disponível em: http://www.uni-tuebingen.de/elisa/html/elisa_index.html

Graded Reader Concordances



Copyright materials - for research or pre-purchase viewing only - not for general distribution

Contents form two graded reader corpora, corpus_graded_1k (0-1200 headwords; 2.5MB; 540,000 words), and corpus_grad headwords; 5MB; 920,000 words). Here the whole collection can be searched by publisher.

Oxford Bookworms [OUP] SEARCH BOOKWORMS	===== Penguin Readers [Pearson] ===== SEARCH PENGUINS	Cambridge English Readers [CUP] SEARCH CAMBRIDGE
LEVEL 1 (400 headwords) The Elephant Man Goodbye Mr Hollywood The Lottery Winner Remember Miranda Mutiny on the Bounty One Way Ticket Christmas in Prague The President's Murderer A Little Princess White Death The Witches of Pendle LEVEL 2 (700 headwords) Agatha Christie, Woman of Mystery Dead Man's Island Dracula Death in the Freezer Grace Darling Henry VIII and His Six Wives	<i>Fiction</i> LEVEL 1 (300 headwords) Brazil Island for Sale Little Women Rip Van Winkle LEVEL 2 (600 headwords) King Arthur Sherlock Holmes Anne of Green Gables Gucci LEVEL 3 (1200 headwords) Chance of a Lifetime Dangerous Game House of Usher Titanic Frankenstein Horse Whisperer <i>Non-Fiction</i> LEVEL 3 (1200 headwords) The Beatles British Life Football Stories Grey Owl How to Be an Alien Mysteries of the Unexplained New York The Oscars Princess Diana The Romans The Royal Family Stories of Courage Happy Christmas LEVEL 4 (1700 headwords) Alexander the Great	LEVEL 1 (400 headwords) Inspector Logan Parallel LEVEL 3 (1300 headwords) How I Met Myself Double Crossed Ironing Man Two Lives LEVEL 4 (1700-2000 headwords) Nothing But the Truth Staying Together A Matter of Chance When Summer Comes LEVEL 5 (2800 headwords) Jungle Love

FIGURA 23 – Graded Readers – Site Compleat Lexical Tutor

Oxford Bookworms [OUP] SEARCH BOOKWORMS
like
LEVEL 1 (400 headwords) The Elephant Man Goodbye Mr Hollywood The Lottery Winner Remember Miranda Mutiny on the Bounty One Way Ticket Christmas in Prague The President's Murderer A Little Princess White Death The Witches of Pendle LEVEL 2 (700 headwords) Agatha Christie, Woman of Mystery Dead Man's Island Dracula Death in the Freezer Grace Darling Henry VIII and His Six Wives The Jungle Book (Green) Matty Doolin New Yorkers The Speckled Band The Death of Karen Silkwood

FIGURA 24 – Seleção da palavra *like*– Compleat Lexical Tutor –

BOOKWORM Readers Search

Search results :

Alphabetical listing of 59 bookworm readers found bearing or named LIKE ~

1. http://lexutor.ca/conc/graded/bookworm//1_400_elephan.txt

[1] s a horrible, ugly picture. There was a man in the picture, but he did not look LIKE you and me. He did not look
 [2] you and me. He did not look LIKE a man. He looked
 [3] a man. He looked LIKE an elephant. I read the writing under the picture. It said: Come in and see
 [4] old coat with a cigarette in his mouth. 'What do you want?' he asked. 'I'd LIKE to see the elephant man, please,' I said. The man looked at me angrily. 'Well
 [5] closing now. You can come back tomorrow.' 'I'm sorry,' I said. 'But I would LIKE to see him now. I have no time tomorrow - I have a lot of work to do. But I can
 [6] a chair behind a table. I say a creature, because it was not a man or a woman, LIKE you or me. The creature did not move or look at us. It sat very quietly on t
 [7] e, this thing, was the worst of all. There were no men or women in the hospital LIKE him. He wore some old trousers, but no shirt, coat, or shoes, so I could see
 [8] ody very well. His head was the most interesting thing. It was very, very big - LIKE an enormous bag with a lot of books in it. The head did not have much hair, a
 [9] , too. An enormous red tooth came out of his mouth, under his nose. It looked LIKE an elephant's tooth. The mouth and nose were
 [10] an elephant's tooth. The mouth and nose were LIKE holes in the face. The face could not smile or laugh or look angry or sad, beca
 [11] or laugh or look angry or sad, because the skin could not move. It was dead, LIKE an elephant's face. There were more bags of dirty skin on the front and back of
 [12] ht arm was enormous, and there were bags of skin on it, too. The right hand was LIKE a man's foot. But the left hand - the left arm and the left hand were beautifu
 [13] onderful skin, and the fingers of the left hand were long and beautiful. It was LIKE a young woman's hand! 'Walk, Merrick!' said the shopkeeper angrily. 'Come on,
 [14] 'Yes, sir, of course. Here's a chair.' He looked at me, smiling. 'Would you LIKE a glass of water, sir?' 'Yes, please,' I said. Then I looked at the things in
 [15] yes. But it's difficult, you see, sir, because of the police. The police don't LIKE us, you see, sir. So we can't stay in a town very long. We usually move every

FIGURA 25 –Linhas de Concordância da palavra like– Compleat Lexical Tutor – Graded Readers

Ao final, todos os participantes foram convidados a relatar suas ideias para a execução do trabalho final e a apresentar o que já havia sido produzido para a apresentação no módulo seguinte. Boa parte do grupo já havia feito o recorte temático e iniciado a sua atividade final. Contudo, alguns professores ainda permaneciam em dúvida sobre o que fazer e receberam sugestões da formadora e dos colegas.

3.3.5 Oficina 5

O quinto encontro foi dedicado à apresentação dos trabalhos finais dos professores, os quais, mesmo concluídos, foram comentados e receberam novas sugestões dos participantes.

Os professores tiveram a oportunidade de encaminhar previamente suas ideias e atividades por *email* para receberem comentários e sugestões da pesquisadora. Nesse ínterim, recomendações para o desenvolvimento de atividades a partir de temas indicados pelos professores foram dadas, além do acompanhamento do desenvolvimento das atividades.

As atividades produzidas foram, então, encaminhadas para a pesquisadora e disponibilizadas para todos os professores participantes após a sua conclusão, de acordo com a sugestão do próprio grupo. As oficinas esclareceram, por fim, que a metodologia da LC pode ser

aplicada nas tarefas e aulas já planejadas anteriormente, as quais podem ser aperfeiçoadas com a inclusão de dados autênticos, que revelam o uso real da língua.

As atividades criadas pelos professores foram analisadas e algumas delas serão discutidas no capítulo de Análise de Dados.

3.3.6 Orientações para as Atividades

A orientação para o trabalho final que deveria considerar o uso de *corpora* na produção de atividades didáticas foi feita desde o primeiro encontro, no qual os professores de escolas públicas foram orientados a trabalhar na criação da atividade individualmente ou em duplas, seguindo alguns passos.

Para a construção do material, os professores poderiam escolher um tema que estivessem ensinando no momento ou itens lexicais ou gramaticais de interesse. Além disso, poderiam fazer a escolha de alterar uma atividade didática já feita anteriormente com a incorporação da metodologia, a qual não é defendida como prioritária para a elaboração de qualquer atividade, mas como um recurso poderoso para incentivar a reflexão do uso da língua. Foi esclarecido que outros tipos de exercícios adotados anteriormente no planejamento não precisam ser deixados de lado, uma vez que também podem ser adequados para o contexto da aula. Ressaltou-se ainda a importância de se ter objetivos definidos, público-alvo da atividade e contexto de aplicação, além do detalhamento sobre recursos didáticos e materiais necessários. Outro ponto relevante é a decisão sobre levar a turma para o laboratório, onde os próprios estudantes teriam acesso ao *corpus* e fariam suas buscas, ou se a aula seria na sala de aula comum, tendo os dados do *corpus* impressos ou projetados em *data show*.

Foi retomado também que a concordância pode ser utilizada como material de ensino de diversas maneiras:

- integral (com todas as ocorrências do termo de busca);
- selecionada (apenas algumas ocorrências, escolhidas por relevância ou aleatoriamente);
- editada (as linhas são modificadas, geralmente para simplificar a linguagem ou ‘limpar’ o conteúdo, como símbolos, palavras cortadas etc.);
- preenchida (com a palavra de busca exibida);
- lacunada (com a palavra de busca apagada).

(BERBER SARDINHA, 2011b, p. 310)

Outra possibilidade de inserção da LC nas atividades é a que envolve a identificação de colocados. Essas buscas são um pouco mais complexas nas plataformas dos *corpora*, mas trazem vocabulário útil mesmo a estudantes iniciantes. Atividades que realcem os grupos de palavras que

comumente andam juntas estimulam a observação, uma vez que palavras não são usadas sozinhas (LEWIS, 1997). Ou seja, ao ensinar uma palavra e seus colocados mais frequentes, o professor aproxima sobremaneira a aprendizagem do uso da língua real e o estudante, ao invés de aprender somente uma palavra e seu significado, aprende a observar o seu contexto, aprende algumas palavras à sua volta e possibilidades de como utilizá-la.

Os passos para análise dos trabalhos finais, verificados a seguir, foram baseados em Reppen (2010, p. 43) e Bennett (2010, p. 18). Estes passos foram entregues aos participantes no segundo encontro, em abril de 2015 e orientaram a produção da atividade.

Passo 1- Definição do aspecto/ tema a ser trabalhado com base nas necessidades dos alunos, na idade / ano em curso no ensino fundamental e no material didático adotado pela escola. O professor deve ter clareza quanto ao que quer ensinar;

Passo 2- Definição do registro a ser focado pelos estudantes;

Passo 3- Após a definição do seu tema, o *corpus* mais apropriado a ele deverá ser selecionado;

Passo 4- O *corpus* escolhido deve ser explorado na busca do aspecto linguístico / tema que se quer ensinar;

Passo 5- Definição de qual aspecto extra linguístico pode ser ressaltado, como gênero, produtores do texto, etc.

Passo 6- Certificação de que os exemplos extraídos do *corpus* ilustram, de fato, o ponto a ser ensinado;

Passo 7- Descoberta de diferentes meios de interação com os materiais selecionados;

Passo 8- Escolha do(s) tipo(s) de atividade(s) (*cloze*, *list*, *fill in the blank*, análise de linhas de concordância, etc.) e construção da justificativa.

Em consonância com Bennett (2010) as atividades baseadas em *corpus* podem ser adaptadas a vários níveis de aprendizagem a fim de que sejam acessíveis aos estudantes. Para isso, as perguntas de pesquisa precisam ser simples e objetivas; as linhas de concordância devem ser selecionadas e adaptadas pelo professor; um número menor de linhas de concordância deve ser apresentado, dependendo do público; o professor precisa mediar toda a atividade, a princípio, depois deve deixar que os estudantes trabalhem em pequenos grupos ou duplas de forma que um ajude ao outro e, por fim, os estudantes podem ser orientados a realizar atividades individualmente.

3.4 Procedimentos metodológicos

3.4.1 Instrumentos de Coleta

A coleta de dados nas oficinas em Linguística de *Corpus* e Ensino se deu por meio de a) questionários; b) avaliação dos participantes em cada oficina; c) atividades produzidas e apresentação oral. Além desses instrumentos utilizados com todos os professores, uma entrevista foi feita com um deles, com o detalhamento da aplicação da sua atividade. Por meio de perguntas abertas e fechadas, os questionários buscaram conhecer o professor participante, algumas de suas escolhas pedagógicas, materiais utilizados em sala de aula e alguns aspectos relacionados à LC. Com o intuito de verificar e considerar o posicionamento do professor diante de cada oficina, a avaliação dos módulos foi outro instrumento escolhido para a coleta de dados e aconteceu nos 4 primeiros módulos das oficinas, tendo em vista que no último encontro foi aplicado um questionário mais amplo, o qual retomou algumas perguntas iniciais e também fez o papel da avaliação.

A construção dos questionários e também das avaliações foi conduzida com alguns cuidados, como por exemplo, a escolha criteriosa de palavras a fim de que as perguntas não fossem ambíguas. Evitou-se ainda usar termos técnicos, palavras vagas ou que possuísem diferentes sentidos e pudessem ser mal interpretadas, ou causar qualquer espécie de ofensa ou frustração nos participantes, como orienta Dawson (2002).

Uma precaução específica foi considerada no questionário 2, baseado na pesquisa de Römer (2009), o qual foi disponibilizado em inglês, mas com a sua tradução para o português, a fim de que os professores se sentissem mais seguros ao responder. Outra observação importante na construção dos questionários foi a certificação de que as questões de múltipla escolha apresentassem todas as possíveis opções de resposta para o público envolvido e de que as perguntas não fossem indutivas (DAWSON, 2002).

3.4.1.1 Questionários e avaliações

Os professores participantes das oficinas responderam três diferentes questionários. Um no primeiro dia das atividades, outro no terceiro dos cinco encontros e o questionário final, no último dia das oficinas. Cada um dos questionários com seus objetivos e resultados serão detalhados nesse estudo.

O primeiro questionário (APÊNDICE C) teve como objetivo conhecermos melhor os professores participantes⁵⁷ dessa pesquisa e procurou investigar, dentre outros aspectos, a) se os professores já conheciam a Linguística de *Corpus*; b) sua trajetória acadêmica e suas habilidades gerais em relação à língua estrangeira; c) o percurso profissional na educação e sua rotina de trabalho atual e d) as características do planejamento de suas aulas. Com base nesse questionário, respondido pelas 29 pessoas presentes no primeiro encontro, traçamos o perfil dos professores participantes do *Workshop* em Linguística de *Corpus* e Ensino.

Com base no texto de Römer (2009), o segundo questionário (APÊNDICE D), de perguntas abertas e fechadas teve o propósito de verificar os materiais utilizados e os principais problemas enfrentados pelo professor em sua rotina pedagógica. Já o último questionário (APÊNDICE E), o qual forneceu dados para a conclusão da análise, retomou algumas perguntas iniciais, procurou evidenciar as contribuições das oficinas para a prática docente desses professores e perspectivas futuras de uso da metodologia.

Avaliações de cada encontro foram respondidas após cada módulo das 5 oficinas (APÊNDICES F, G, H, I), sem a necessidade de o professor se identificar. Todos os questionários foram *online* e em língua portuguesa ou com a tradução para o português, a fim de que se tivesse a maior clareza possível dos objetivos propostos para cada questão. Tanto os questionários quanto as avaliações foram respondidos no início ou no final dos encontros com o auxílio dos formulários de pesquisa do *Google Drive*.

Vale lembrar que logo no primeiro dia de encontro os professores receberam todas as informações sobre o planejamento das atividades e sobre a pesquisa de mestrado, incluindo os objetivos da pesquisa e dos *workshops*. Depois disso, os professores assinaram o termo de consentimento (APÊNDICE B), o qual deixou claro que a participação era voluntária, que poderiam desistir de participar a qualquer momento e que os dados coletados seriam divulgados de forma anônima.

⁵⁷ Um questionário semelhante foi feito no projeto piloto em novembro de 2014 na cidade de Contagem para um grupo de professores que realizaram inscrição prévia, com o intuito de averiguar a exequibilidade deste tipo de formação continuada.

3.4.1.3 Atividades

Os professores foram orientados, ao longo dos encontros, a produzir – individualmente ou em dupla - um material final, o qual consistia na criação de uma atividade com o uso de *corpus*. Essa atividade poderia aparecer inserida em uma série de atividades já comuns à sua prática. No último módulo das oficinas os professores participantes apresentaram os trabalhos realizados.

3.4.1.4 Entrevista

Por fim, alguns meses depois do encerramento das oficinas, uma entrevista forneceu dados sobre a aplicação de uma das atividades produzidas por um professor de Contagem, que relatou a sua experiência ao utilizar a LC pela primeira vez na sala de aula.

3.4.2 Análise de dados

A análise dos dados coletados (questionários inicial e final, avaliação dos participantes e atividades produzidas) foi feita quantitativa e qualitativamente, de acordo com o tipo de dado. Em alguns momentos fez-se importante quantificar, por exemplo, quantos professores têm recursos suficientes na escola para corrigir provas. Por outro lado, a análise das atividades criadas merece uma abordagem qualitativa como sugerido por Bennett (2010) e Reppen (2010) e descrita na seção 3.3.6, de orientação para a criação das atividades. Isto posto, procuramos analisar:

- 1) O tema a ser trabalhado foi estabelecido com base no contexto dos estudantes, que leva em conta a idade e ano em curso, além de outros aspectos pré-estabelecidos como o livro didático adotado pela escola e o currículo?
- 2) Foi selecionado um *corpus*? Esse *corpus* responde aos objetivos da atividade?
- 3) O *corpus* foi explorado pelo professor? Houve previsão de exploração do *corpus* pelos alunos?
- 4) Algum aspecto extralinguístico foi explorado a partir do material selecionado?
- 5) Os exemplos extraídos do *corpus* ilustram o tópico a ser ensinado?
- 6) Qual tipo de atividade foi escolhida para a apresentação e exploração dos dados do *corpus*?

Para Reppen (2010) o passo inicial a ser considerado pelo professor é a adaptação do conteúdo a ser ensinado ao seu contexto particular de ensino. Como mencionado anteriormente,

as atividades baseadas em *corpus* não precisam, necessariamente, apresentar formatos diferentes das atividades já produzidas pelos professores, pois é pelo conteúdo que a diferença será notada (REPPEN, 2010). Sendo assim, a análise das atividades apresentadas se dará a partir da observação do contexto e objetivo da aula.

De acordo com Dawson (2002), a análise qualitativa é, de certa forma, influenciada pelo pesquisador, posto que se constitui de um processo pessoal de análise, o qual, se feito por pesquisadores diferentes, pode chegar a resultados também diferentes. No decorrer do processo desse tipo de análise o pesquisador precisa pensar sobre os seus dados desde o momento da coleta e, caso seja necessário, mudar a estratégia. O pesquisador deve ainda interpretar os dados a fim de entendê-los e, por fim, comprometer-se com o procedimento de análise dos dados (DAWSON, 2002).

4 RESULTADOS

O presente capítulo tem como objetivo analisar os dados obtidos no *Workshop* em Linguística de *Corpus* e Ensino. Para tanto, serão apresentadas as respostas dos questionários respondidos, as avaliações feitas pelos professores participantes ao final de cada encontro e os exercícios produzidos por alguns professores com o uso da metodologia proposta. Depois disso será detalhada a discussão dos resultados obtidos e, por fim, será apresentado o relato da aplicação de uma das atividades, obtido por meio de uma entrevista com um dos professores participantes.

4.1 Questionários e Avaliações

Os professores corroboram, por meio de suas respostas aos questionários e avaliações, o pressuposto de que falta conhecimento sobre recursos disponíveis, e, sendo assim, avalia-se que eles poderiam se beneficiar da consulta aos *corpora*. Conhecer os anseios pedagógicos do professor e seus principais desafios diários contribuiu para uma formação mais fidedigna, amparada nas informações fornecidas.

4.1.1 Questionário Inicial

Por meio dos três questionários respondidos pelos professores ao longo dos encontros é possível contextualizar o espaço de atuação desses profissionais e algumas de suas características. Todos os participantes atuam como professores efetivos na prefeitura municipal de Contagem, cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte, que de acordo com dados do IBGE em 2015, abriga a 3ª maior população do estado⁵⁸ e conta com de 68 escolas municipais de ensino fundamental, foco principal da investigação.

O primeiro questionário respondido pelos professores teve como objetivo investigar as informações do perfil do grupo, no que diz respeito à formação, nível declarado de habilidades linguísticas em língua estrangeira, idade e aspectos sobre a experiência docente. O conjunto de informações referentes ao perfil dos participantes da pesquisa recebidas neste questionário encontram-se na seção 3.1, na qual foi feita a caracterização do grupo e no APÊNDICE C.

⁵⁸ Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/downloads/apresentacao-portugues-espanhol-ingles.pdf>

4.1.2 Questionário II

Em resposta à primeira pergunta do Questionário II (Römer, 2009)⁵⁹, “Quais são os seus problemas cotidianos relacionados ao ensino da língua?”, as três respostas mais recorrentes da amostra foram: desinteresse dos estudantes, número insuficiente de aulas semanais e a falta de materiais didáticos adequados. Outros problemas destacados foram: salas muito cheias, indisciplina, nível heterogêneo dos estudantes e pouco suporte pedagógico da escola e da rede de ensino. Em se tratando do (des)interesse de alguns dos estudantes, a metodologia da LC é mais um recurso que pode ser utilizado para diferenciar as aulas e promover a autonomia do aluno. As escolas que dispuserem de sala de informática e internet, apresentam outra vantagem, já que o acesso aos dados do *corpus* pode ser feito pelo próprio estudante, que geralmente é atraído pelos recursos tecnológicos.

Em relação à segunda pergunta, “Na sua opinião, qual tipo de ajuda o professor de língua inglesa precisa?”, as respostas mais recorrentes foram relacionadas à formação continuada do professor para aperfeiçoamento e troca de experiência com os colegas da área, valorização do profissional de língua estrangeira, suporte em relação aos materiais didáticos e infraestrutura das unidades escolares. Ao serem questionados sobre o material didático através das perguntas: “Para você, qual é a qualidade dos materiais de ensino existentes? Os materiais pedagógicos que você tem à sua disposição dão apoio gramatical e de vocabulário suficiente, ou se você tem que produzir uma série de outras atividades para os seus alunos?”, a maior parte dos professores disseram que precisam produzir novos materiais como suporte para as suas aulas cotidianamente. Em relação aos materiais e outros recursos disponíveis para consulta, os professores responderam que na escola, além do livro didático, possuem somente o dicionário. Além dele, alguns utilizam *websites*, vídeos, músicas, livros e gramáticas como recurso para as suas aulas. A resposta dada pelos professores corrobora a viabilidade de se conhecer novos recursos, para além do livro didático e do dicionário, que representem um material atualizado e de qualidade e que auxiliem a produção de novas atividades adequando-a aos alunos.

O dicionário impresso e *online* e as consultas à internet são os recursos mais utilizados pelos professores para atender às dúvidas dos alunos e as suas próprias dúvidas. Além dele, foram

⁵⁹ Este questionário está disponibilizado no APÊNDICE D.

citadas a pesquisa em gramáticas, com os colegas professores e, mesmo que no início das oficinas, a consulta ao COCA, já foi citada por alguns professores como um recurso utilizado.

Depois das 5 perguntas abertas, quatro afirmativas foram apresentadas aos professores para que respondessem se concordavam com ela e escrever a sua opinião sobre o assunto. Para a primeira afirmativa (GRAF. 5), “Ao formular provas, sinto-me às vezes inseguro sobre se estou certo ou errado e precisaria do conselho de um falante nativo”⁶⁰, a maioria dos professores discordou ou concordou apenas parcialmente com a afirmação. Dos comentários sobre a afirmativa, professores responderam que recorrem à internet, gramática e dicionários para esclarecerem as suas dúvidas, outro participante, declarou que procura fazer provas que não lhe traga insegurança. Nesse sentido, pode-se avaliar que, de modo geral, o professor busca fontes de consulta variadas e confiáveis. Procurou-se demonstrar nos encontros que um *corpus* tem o potencial de mostrar a língua como ela realmente é, “é um guia mais confiável para a língua em uso que a intuição de um falante nativo.”⁶¹ (HUNSTON, 2002, p.20)

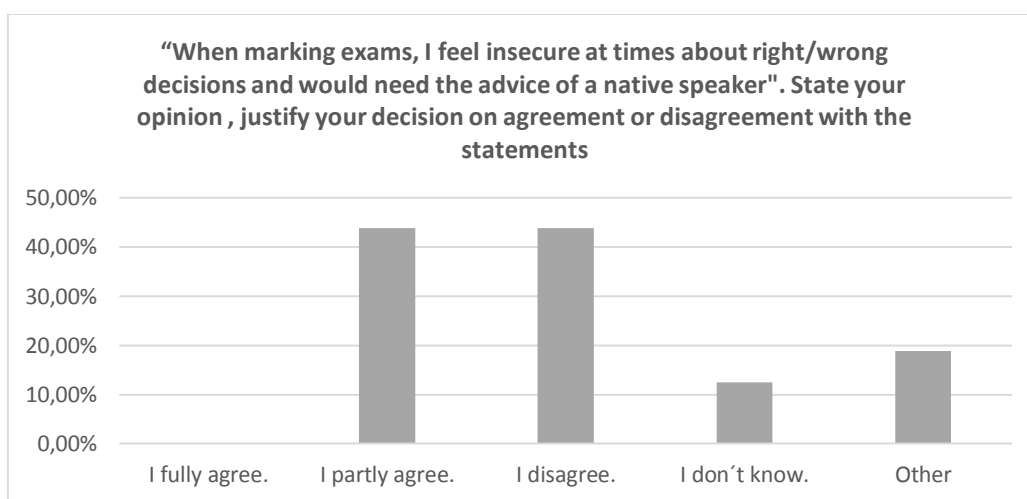


GRÁFICO 5 - Resposta dos professores em relação à afirmativa: “Ao formular provas, sinto-me às vezes inseguro sobre se estou certo ou errado e precisaria do conselho de um falante nativo.”

A maior parte dos professores, 56,3% concordam parcialmente com a afirmativa “Os materiais pedagógicos existentes fornecem apoio suficiente no ensino do vocabulário e mencionam que, diante dos problemas verificados com esses materiais, precisam procurar outras bases” (GRAF.6). Além disso, consideram que os materiais focam em determinado contexto, o qual não

⁶⁰ *When marking exams, I feel insecure at times about right/wrong decisions and would need the advice of a native speaker.* (RÖMER, 2009, p. 86)

⁶¹ (...) *it is a more reliable guide to language use than native speaker intuition is.* (HUNSTON, 2002, p. 20)

está associado ao da escola pública. Como dito anteriormente, os livros didáticos de língua inglesa que chegam às escolas não são considerados adequados por grande parte dos professores, outros, que são considerados bons livros não chegam à escola pública e muitas vezes também não atendem à realidade específica desse espaço. Com isso, as ferramentas da LC apresentadas vão ganhando lugar, já que apresentam uma rica seleção de vocabulário, o qual, pelo tamanho do *corpus* (COCA) e pela sua distribuição em diferentes registros, atenderia aos diferentes contextos de aprendizagem.

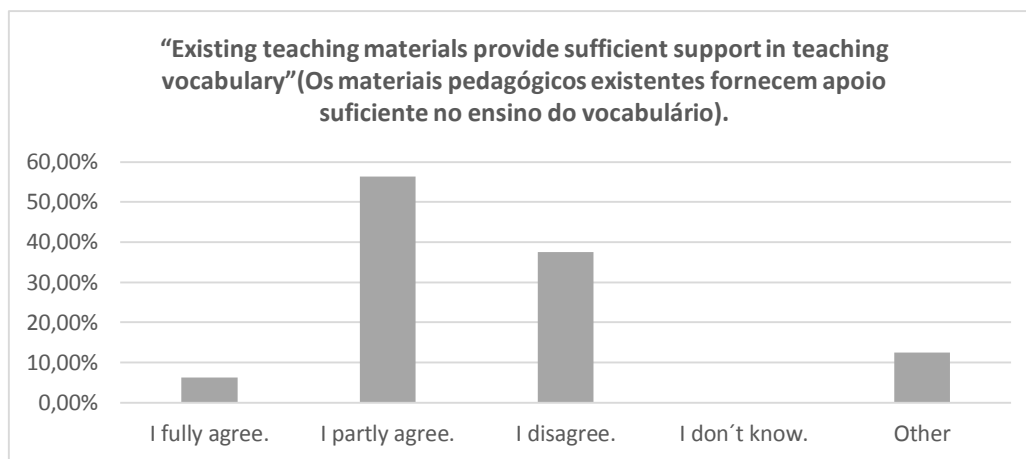


GRÁFICO 6 - Resposta dos professores em relação à afirmativa: "Os materiais pedagógicos existentes fornecem apoio suficiente no ensino do vocabulário."

A afirmativa seguinte, "Há recursos disponíveis confiáveis e suficientes que eu possa consultar na correção de provas" foi comentada por alguns dos participantes, um deles, diz saber da existência de bons materiais, mas afirma não ter acesso à eles, uma vez que os bons materiais publicados não chegam às escolas públicas (GRAF. 7). Outro docente concorda plenamente com a afirmativa, pois considera que a internet oferece-lhe esse recurso. Outro professor declarou que não sabe, pois "não aplica provas" e justifica que os estudantes "não sabem respondê-la e que na sua escola decidiram não gastar papel com a prova de inglês." Grande parte dos professores concorda em parte com a afirmativa e 18,8% concordam plenamente. Quando os professores concordam que há recursos disponíveis confiáveis e suficientes, isso não quer dizer que utilizem esse material ou que esses materiais fazem parte da sua rotina escolar, mas que poderiam. Saber da existência de bons materiais indica que há pesquisa e conhecimento por parte do professor. A queixa de que os bons materiais não chegam à escola manifesta, por outro lado, certa preocupação com a qualidade dos materiais recebidos. Já a declaração de que "não sabe, pois não aplica provas" revela total desinteresse docente, uma vez que a consulta à fontes de consulta como livros e

gramáticas, dentre outros, é parte intrínseca do trabalho docente. Além disso, é lamentável que uma escola “não queira gastar papel com a prova de inglês”. Se a prova, ou a aula de inglês não está valendo a pena neste espaço, há algum problema, a ser solucionado.

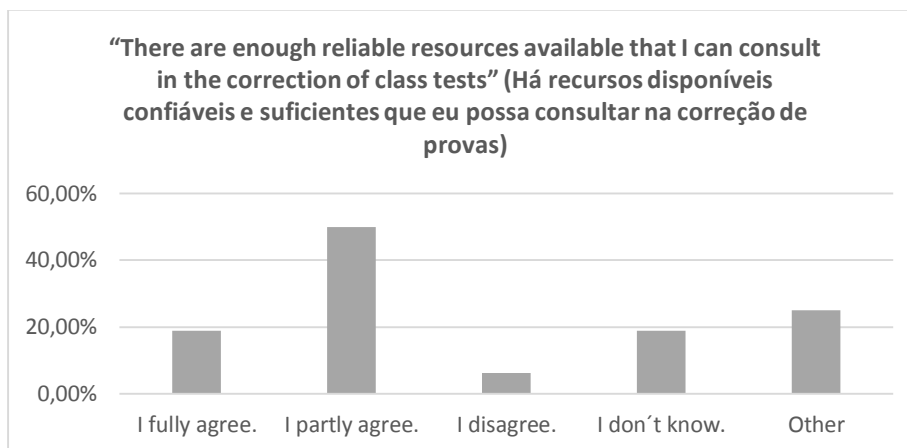


GRÁFICO 7 - Resposta dos professores em relação à afirmativa: “Há recursos disponíveis confiáveis e suficientes que eu possa consultar na correção de provas.”

A última afirmativa refere-se ao esforço do professor na criação de materiais, “Professores precisam trabalhar de forma considerável na criação das próprias atividades didáticas”, para a qual 56,3% concordam plenamente (GRAF. 8). Um dos professores alega que quanto mais se prepara o próprio material, mais se pesquisa e aprende. Por outro lado, um participante afirma não criar nenhum tipo de material e outro pondera que há livros didáticos disponíveis, inclusive com textos autênticos. As respostas obtidas revelam que mesmo ao identificar problemas, nem todo professor apresenta disposição para dedicar tempo na preparação de suas aulas e continuarão a utilizar o que estiver pronto e mais acessível. Contudo, outros profissionais demonstraram que a preparação de aulas faz parte de sua rotina e, nesses casos, se servirão da LC e suas inovações tecnológicas.

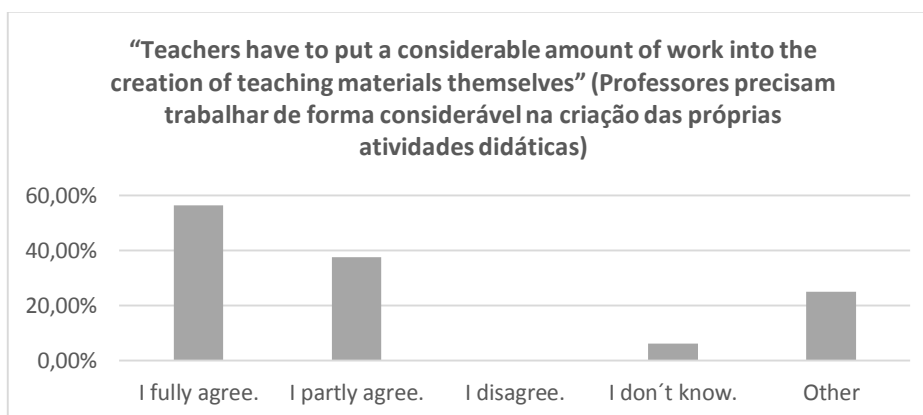


GRÁFICO 8 - Resposta dos professores em relação à afirmativa: “Professores precisam trabalhar de forma considerável na criação das próprias atividades didáticas.”

4.1.3 Questionário III

A avaliação geral da Formação em Linguística de *Corpus* e Ensino por parte dos professores participantes foi o objetivo do último questionário, que pode ser lido na íntegra no APÊNDICE E. Avalia-se como relevante conferir se as expectativas do primeiro dia foram correspondidas e como os professores se situam com o uso da LC nas suas aulas e ainda investigar se há a intenção de continuarem com o uso da metodologia.

Dentre as respostas para a primeira pergunta, “Como você avalia a formação em Linguística de *Corpus* que você participou no último semestre?” os professores disseram que nunca haviam ouvido falar em Linguística de *Corpus* e que tiveram certa dificuldade no início para assimilar o seu uso. Por meio dela consideram que agora podem avaliar melhor os livros e atividades com as quais trabalham. Alegaram também que o curso propiciou boas oportunidades para melhorar o conhecimento e apreciar novas propostas de trabalho. As oficinas, segundo eles, foram úteis e satisfatórias e os incentivaram a buscar outros tipos de formação continuada.

Ao perguntarmos se hoje o professor sabe o que é a Linguística de *Corpus*, todos consideraram saber, mesmo que parcialmente, como mostra o GRAF. 9.

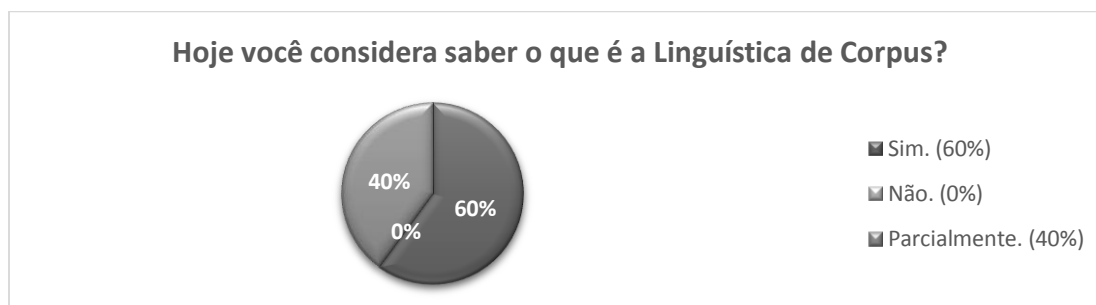


GRÁFICO 9 - Resposta dos professores em relação à afirmativa: “Hoje você considera saber o que é a Linguística de *Corpus*?.”

Depois disso, os professores buscaram definir, com suas palavras, a LC. Para eles, a metodologia se resume em:

- uma forma de ampliar e buscar o conhecimento linguístico através da textos autênticos em ambiente virtual;
- um dicionário completo;
- uma forma de se obter um maior suporte no que tange o ensino de língua inglesa, através do uso de textos autênticos;

- uma coletânea de textos autênticos armazenados em um computador;
- a língua em uso real;
- o estudo da frequência que as palavras são usadas;
- um banco de dados autênticos de uma língua;
- uso do que é real em linguagem.

A explicação dos professores sobre a LC demonstra uma compreensão geral da metodologia, pela qual palavras e expressões podem ser definidas com o uso do material tecnológico armazenado no computador. Aparentemente, há o entendimento de que pela LC pode-se compreender melhor o funcionamento da língua.

Depois dessa questão, perguntamos se “As oficinas da formação em Linguística de *Corpus* promoveram alguma mudança na sua prática pedagógica (considerando a preparação das aulas) ou no estudo individual?”, para a qual os professores disseram que:

- novas ideias surgiram a partir do curso;
- a LC já interfere no estudo individual;
- a metodologia auxilia nas análises linguísticas, na aquisição de novo vocabulário e quando precisam esclarecer alguma dúvida;
- possivelmente terão condições de usar a LC na preparação de atividades ao longo do ano;
- já estão fazendo uso da LC no preparo de aulas, não sendo mais tão dependentes do livro didático.

Um participante descreveu que tanto no estudo individual quanto na prática pedagógica já houve mudança, como por exemplo, o seu primeiro uso da plataforma na escola, ao trabalhar com formação de palavras com os alunos do 9º ano (*word formation*), em que foi utilizada a busca no COCA, a qual mostrou as possibilidades de formar novas palavras através de sufixos ou prefixos.

Ao serem perguntados se as expectativas iniciais foram atendidas, todos consideram que sim e comentam que perceberam como podem dar uma aula criativa com uso do inglês real, que o campo de pesquisa foi ampliado, que os encontros foram pertinentes com a prática pedagógica e que agora sabem como trabalhar a LC em sala de aula. Um participante disse que apesar de já conhecer a LC antes, não sabia como usá-la em suas aulas, outro lamenta não ter tido tempo

suficiente, para aprofundar seus conhecimentos, fazendo menção, provavelmente, à algumas das atividades destinadas para casa.

A 8ª pergunta do questionário investigou o que foi mais positivo nos encontros. Responderam que a troca de experiências, os *links* e materiais apresentados, a interação com outros professores, a aplicação da metodologia na prática e a maneira como a LC foi apresentada foram pontos relevantes. Além disso, um participante destacou que a interação entre formadora e professores, foi o ponto chave para o êxito do curso.

Sobre os pontos negativos, vários professores disseram não ter nenhum. Outros, relataram que a impossibilidade das pesquisas no COCA, que teve acesso limitado ao grupo, foi o principal problema. Os professores observaram também que poderiam ter acontecido mais trocas de experiências durante as oficinas e que o local em que elas aconteceram era distante.

Nesse questionário, todos os professores disseram ter estudado sobre a LC fora das oficinas mensais, por meio da utilização do COCA e dos materiais sugeridos para leitura e pesquisa, tanto nos horários previstos para estudo e preparação de aulas na própria escola, quanto em casa.

Perguntamos novamente, como no primeiro questionário, a respeito das fontes de materiais as quais os professores recorrem atualmente para a preparação das aulas. De forma geral, em comparação com o primeiro questionário, permanecem as mesmas fontes já utilizadas, como vídeos, *sites* e livros didáticos, etc. Alguns participantes disseram que não utilizaram a LC nas suas aulas, apenas para seu próprio estudo, outros, afirmaram que ainda não passaram a utilizar, mas que agora, ao se apropriarem mais do recurso metodológico, passarão a fazer o uso, inclusive levando estudantes para o laboratório de informática, quando isso for possível. Outros, alegam que já estão utilizando a LC em suas aulas. Os participantes justificam que os *corpora* disponíveis auxiliam de forma satisfatória a prática pedagógica, visto que os diversos textos contribuem para que não haja repetição dos exemplos utilizados na aula e para que o vocabulário seja expandido, já que o leque de informações é muito amplo.

Como o produto final das oficinas consistiu na preparação de uma sequência de atividades com o uso da metodologia, perguntamos aos professores como eles definem a primeira experiência utilizando *corpus* na produção de atividades, o que consideraram mais atraente neste tipo de pesquisa e quais foram suas principais dificuldades. As respostas, selecionadas de forma aleatória, foram listadas no QUADRO 1.

A primeira experiência usando o <i>corpus</i> na produção de atividades foi:	O que os professores consideraram mais atraente na pesquisa em <i>corpus</i> para uso na atividade didática:	As principais dificuldades na primeira produção de atividades:
• instigante; • difícil e confusa no início; • interessante e atraente depois de algumas pesquisas; • positiva ao perceber outra forma de elaborar atividades com o uso de materiais autênticos; • simples, embora um pouco trabalhosa, muito recompensadora; • produtiva; • diferente.	• linhas de concordância; • acesso aos textos autênticos; • uso da língua real; • colocados; • número de frases diferentes para as palavras que buscava; • ferramentas de busca na plataforma; • possibilidade de acesso às expressões mais utilizadas pelos falantes da língua inglesa; • possibilidade de ampliar o vocabulário; • suporte no uso da língua.	• entender como poderia mesclar teoria e prática; • incluir a LC nas atividades para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental; • encontrar um ponto de partida e contextualização; • fazer as pesquisas no <i>corpus</i>; • usar a tecnologia; • aplicar a LC nas atividades já preparadas; • confrontar gramática com uso; • encontrar textos autênticos para contextualizar a atividade; • usar as ferramentas dos <i>corpora</i>; • encontrar frases autênticas que estivessem dentro do nível dos alunos; • trabalhar com os alunos do 2º ciclo.

Quadro 1 - Respostas dos professores sobre a primeira experiência na criação de atividades com um *corpus*

Observamos que o início das pesquisas em *corpora* e da produção de exercícios causou, em alguns participantes, um certo desconforto. No caso das plataformas, compreendemos e orientamos que quanto mais uso for feito, mais se descobrirá sobre o seu funcionamento. No que diz respeito às atividades, se o professor definiu o tema a ser trabalhado com os estudantes e se há um dimensionamento de onde se quer chegar, a pesquisa no *corpus* será melhor conduzida.

Frente às respostas e à participação dos professores, é possível compreender que uma experiência de formação precisa envolver e considerar a todos. Durante as oficinas, procuramos

deixar os professores à vontade para o trabalho, sem pressioná-los ou estabelecer que o uso da LC seria soberano às outras práticas. As oficinas buscaram esclarecer que a estratégia metodológica é promissora e segura, mas que os usos pedagógicos já feitos pelos professores não devem ser deixados de lado, mas que poderiam ser aprimorados com o uso da pesquisa em *corpora*. Além disso, fica claro que o desejo geral dos professores é que as oportunidades de formações continuadas influenciem diretamente na prática pedagógica.

4.1.2 As Avaliações

O objetivo das quatro avaliações realizadas após os encontros (APÊNDICES F, G, H e I), era manter atualizada para a formadora a percepção do professor diante do que estava sendo exposto, perceber o envolvimento dos participantes, fazer com que fosse feita uma reflexão sobre a própria participação e que fossem destacados os pontos positivos e negativos e que fossem oferecidas sugestões.

Como resposta da primeira avaliação, em março, verificou-se que as expectativas para o primeiro dia foram atendidas, integralmente ou parcialmente. O assunto abordado, a dinâmica do *workshop*, a apresentação do que é um *corpus*, a exposição de novas possibilidades de aulas tendo a internet como ferramenta e o uso de *corpora* como elemento para o trabalho, foram citados como pontos positivos dessa formação, avaliada como novidade para as aulas de inglês. A apresentação da LC e sua ligação com o ensino despertou interesse e curiosidade nos professores.

No que se refere aos pontos negativos, disseram que o tempo para a prática foi curto, e destacaram, principalmente, a dificuldade para acessar o COCA no laboratório. Para a nossa surpresa, a plataforma passou a impedir que várias pessoas utilizassem-na ao mesmo tempo, o que foi um grande dificultador para as oficinas a partir de então, até mesmo porque esse *corpus* foi escolhido como base para essa pesquisa. Tendo experiência prévia com o uso do COCA em laboratório de informática com vários colegas acessando ao mesmo tempo no ano passado na UFMG, não estava previsto que o acesso seria restringido.

Os pontos positivos, as sugestões ou críticas também foram sinalizadas a respeito do 2º encontro, em abril de 2015. Dentre o que foi positivo, avaliam que foram as diversas possibilidades de uso do *corpus* e as novas fontes de pesquisa e os exemplos de como a LC pode ser usada em sala de aula. Vários participantes disseram não ter nada a criticar ou sugerir, outros, disseram ter dúvida sobre o trabalho final e afirmaram que o curso deveria ser mais longo. Houve também a

sugestão de se criar um grupo no *WhatsApp* para a comunicação entre os participantes. O grupo foi criado para fins específicos e funcionou durante o curso para lembretes das datas dos encontros, sugestões de trabalho e troca de informações, sendo mantido mesmo após o término dos encontros para a comunicação profissional entre os docentes da área.

Ainda no segundo encontro os professores responderam se acreditavam que a LC pudesse ser integrada às aulas nas escolas públicas de Contagem. Alguns professores disseram que aparentemente sim, mas ainda precisavam descobrir como, ou que a aplicabilidade maior seria para o aprendizado do próprio professor. Outros consideraram que a LC poderia ser usada na reformulação das aulas, para enfatizar itens gramaticais e para explicar como se dá o uso das palavras e não só o seu significado. Averiguou-se ainda se os professores haviam feito alguma consulta ao COCA, apresentado no primeiro encontro, em casa e apenas três pessoas declaram não terem feito nenhuma pesquisa. O grau de satisfação nessa oficina também foi elevado.

No terceiro encontro, em maio, a participação avaliada por cada professor, foi assertiva, sendo que apenas 1 deles avaliou não ter tido envolvimento suficiente nas atividades (GRAF. 10).

A pergunta seguinte mediu o grau de satisfação dos participantes no terceiro encontro, sem que ele precisasse se identificar (GRAF. 11). Novamente a maioria demonstrou estar satisfeita. Esse tipo de resposta contribuiu para avaliarmos a probabilidade de os participantes continuarem a frequentar as oficinas, já que as desistências são comuns nesse tipo de formação continuada.

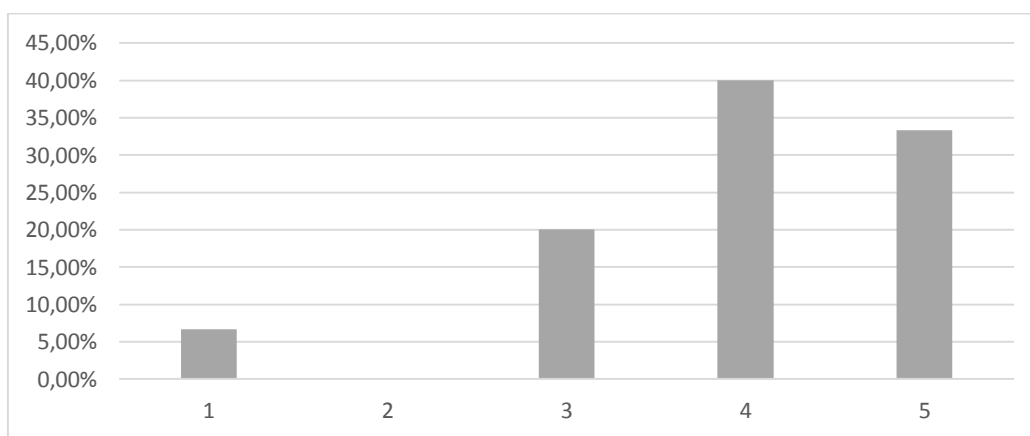


GRÁFICO 10 - Resposta dos professores em relação à afirmativa: “Participação e envolvimento avaliado pelos próprios participantes no segundo *Workshop*. Valor 1 para pouco envolvimento e participação e 5 para total envolvimento e participação

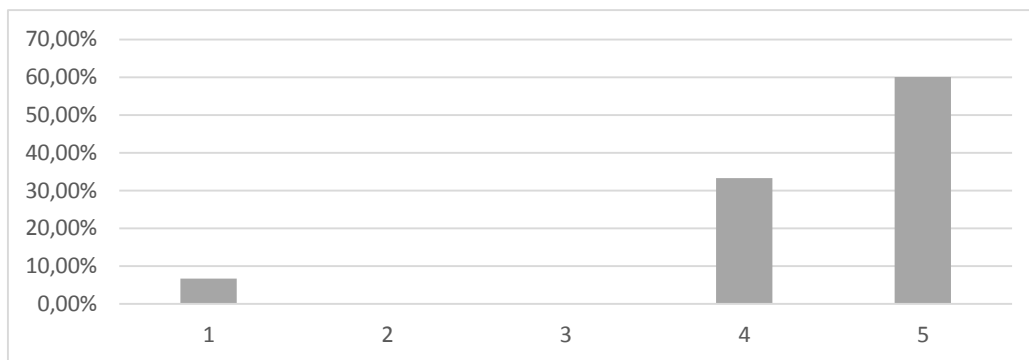


GRÁFICO 11 - Grau de satisfação no segundo *Workshop*. Valor 1 para pouco satisfeito e 5 para muito satisfeito

Na avaliação realizada no 4º encontro, os professores consideraram que houve evolução no desenvolvimento das atividades, comentaram que o encontro foi interativo, estimulante e rico em informações sobre o COCA e tutoriais para utilizá-lo. Avaliaram que a troca de experiências e a exposição dos trabalhos em andamento dos colegas foi favorável. No espaço reservado para sugestões ou críticas, os professores pedem a continuidade dos encontros no segundo semestre, dizem que muitas informações foram recebidas em pouco tempo e que seria viável um curso maior. O pedido de continuidade do curso reitera que houve bom aproveitamento dos professores presentes, contudo, explicamos que não havia possibilidade de o curso se estender no semestre seguinte.

O GRAF. 12 representa o processo de organização do trabalho final dos professores, os quais, a partir desse encontro, teriam duas semanas para finalizá-lo, individualmente ou em dupla. 50% dos professores já haviam encaminhado seus trabalhos para a formadora, recebido retorno com observações e estavam trabalhando nas últimas alterações.

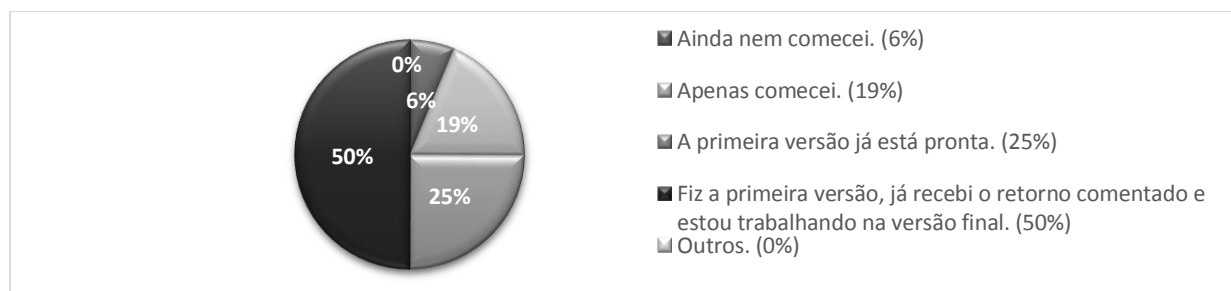


GRÁFICO 12 - Respostas para a pergunta: “Em qual fase está o seu trabalho final do curso a ser apresentado e entregue no próximo encontro?”

De forma geral as oficinas foram avaliadas como:

- interessantes;

- satisfatórias;
- estimulantes;
- interativas.

As avaliações cooperaram para que fosse verificada a opinião de cada professor diariamente. Esse recurso foi importante para a manutenção do que estava dando certo e para que fossem observados os pontos de mais dúvida entre os participantes.

4.2 Análise das Atividades Produzidas

O produto final das oficinas foi a criação de uma atividade com o uso do *corpus* inserida em uma série de atividades já comuns à sala de aula. Os professores foram orientados a definir o público alvo, que poderia variar entre estudantes do 2º ou 3º ciclo e ensino médio e produzir exercícios multimodais atendendo aos passos metodológicos já mencionados no Capítulo 3 e que incluíssem:

- a) *warm up*;
- b) *pre activity*;
- c) *activity*;
- d) *post activity*.

Dessa maneira, ficaria clara a organização de uma aula que já acontece, mas que em algum (ou alguns) momentos a LC fosse utilizada para subsidiar as discussões.

Respondendo à essa proposta, a qual contemplasse a LC nas atividades, os professores planejaram exercícios para níveis diferentes. Alguns deles trabalharam em duplas e foram entregues, ao todo, 13 conjuntos de atividades das quais 4 serão discutidas aqui, pelo fato de melhor representarem o grupo de professores participante e por terem atingido melhor os objetivos do trabalho realizado nas oficinas. A seleção contempla diferentes aspectos linguísticos e gramaticais definidos pelo professor para o trabalho em sala de aula, meios diversificados de inserção de textos autênticos e públicos variados.

Assim sendo, a primeira atividade procura ressaltar as características no emprego de palavras que podem ser usadas como verbo ou como substantivos e foi feita para estudantes de ensino médio. A segunda, constitui-se em uma atividade simples e objetiva, que faz o uso do *corpus* em dois de seus exercícios e pode ser usada com estudantes de níveis diferentes, a partir do 6º ano do ensino fundamental. Já a terceira atividade, é proposta para crianças, com inserção de

textos extraídos do *corpus* em meio à sequência de exercícios. Por fim, a quarta atividade, planejada para o 9º ano, trabalha aspectos gramaticais relacionados ao uso de pronomes relativos. A análise qualitativa das atividades considerou a relação do tema definido pelo professor para a sua atividade, os estudantes e suas necessidades e as características do contexto de ensino, bem como a seleção e adaptação do conteúdo autêntico à proposta estabelecida.

Como mencionado anteriormente, foi verificado, por meio dessa pesquisa, que muitos professores baseiam todo o seu planejamento nos livros didáticos. Sendo assim, foi lhes sugerido que avaliassem as atividades do livro didático e aprimorassem o conteúdo com material autêntico, verificando o que precisaria de investimento pedagógico, somado aos recursos que os *corpora* podem oferecer. Esta avaliação também poderia compor a sequência de atividades a ser apresentada.

4.2.1 Atividade 1

A atividade 1 selecionada (APÊNDICE K) foi pensada para estudantes do ensino médio e teve como tema principal o trabalho com palavras que pertencem a mais de uma classe gramatical, como aquelas que são substantivos em alguns contextos e verbos em outros contextos. Nesta atividade foram incluídos *warm up*, *pre-activity*, *activity* e *post activity*, sendo que o uso da Linguística de *Corpus* foi feito na terceira parte (*activity*), a qual seria o componente principal da sequência de atividades.

O objetivo, explicitado pela professora, seria o de desenvolver a capacidade de raciocínio linguístico dos alunos, a fim de que eles pudessem analisar exemplos autênticos e tirar conclusões sobre o uso real da língua em relação às classes de palavras. Tendo a previsão de no mínimo três aulas para a atividade, a primeira aula, antes da aplicação da atividade, prevê que os alunos se cadastrem e utilizem a plataforma do *corpus* COCA e por isso, será conduzida no laboratório de informática da escola. Logo em seguida, a introdução da atividade começa com um *warm up*, o qual especula sobre o sentido da palavra *fear*, recomenda a consulta da palavra em um dicionário e logo depois, sugere a inserção da palavra em frases, a qual deve ser feita pelo estudante. Logo em seguida, a professora insere a terceira pergunta do grupo, *In your opinion, what are the most common causes of fear?*

Depois disso, é apresentado um trecho de uma reportagem do *Miami Herald*, um jornal online de Miami na qual a palavra *fear* é utilizada por duas vezes, a primeira delas tendo a função

de verbo e a segunda, usada como substantivo. A professora propõe uma pré-atividade que consiste na leitura do texto e no trabalho em duplas para que verifiquem em qual das duas frases a palavra é usada depois do sujeito, quando ela é o sujeito e se é mais frequentemente usada como verbo ou como substantivo. O trabalho em dupla ou pequenos grupos para análise de frases contextualizadas parece adequado, pois um aluno ajuda ao outro com as suas habilidades.

Avaliamos que neste exercício a professora poderia também ter utilizado uma série de linhas de concordância para a palavra *fear*, uma vez que a KWIC auxilia na conscientização sobre padrões, como indica Reppen (2010). Outro aspecto notado é o de que o estudante não tem como responder à terceira pergunta: *Is it more frequently used as a noun or as a verb?*, sem fazer, por exemplo, uma pesquisa no *corpus*, não direcionada neste momento. Essa seria outra ocasião propícia para o uso do *corpus*, visto que recorrendo à função CHART é possível visualizar o número total de ocorrências da palavra, o total em cada registro e o número da palavra classificada como verbo e como substantivo no *corpus*.

Dando sequência à atividade, duas linhas de concordância do COCA foram selecionadas (FIG.26) no intuito de serem comparadas com as duas frases do texto que contêm a palavra *fear*. Já nesses primeiros exemplos é possível que os estudantes observem que as duas ocorrências de *fear* como verbo (a do texto e a das linhas), é antecedida por um pronome. Contudo, a atividade é circunscrita à apenas duas linhas de concordância. Novamente, a sugestão da apresentação de várias linhas de concordância com ambas as ocorrências parece propício, de forma que os estudantes investiguem as diferenças no uso da palavra em vários exemplos distintos.

ACTIVITY:

1) Read the two examples taken from COCA and compare them with the underlined sentences in the newspaper report. Decide in which one the word *fear* has the same use as in "I still *fear* being deported" and in "That *fear* heightened after Haitians and other non-citizens scrambled to beat a 7 p.m."

a) "CRF triggers feelings of anxiety and *fear*, and in so doing seems to fuel alcoholics' urges to drink."

b) "Patients often defer to clinicians because they *fear* that their opinions are of little value (...)"

FIGURA 26 – Exercício 1. Atividade 1

Após a observação das frases, a instrução do exercício 2 (FIG.27) é a de que a atividade seja feita com o uso do computador, no qual os estudantes farão a busca por preposições utilizadas depois da palavra *fear*, escrevendo *fear* [i*] no campo de busca. Dentre as preposições que acompanham a palavra no *corpus*, o estudante deve escolher 5 e copiar um dos exemplos para cada uma. Observa-se que a busca por preposições pelos alunos no *corpus* pode auxiliar a produção de

textos escritos e orais e servir como instrumento de consulta, já que alguns dicionários e gramáticas podem não oferecer esse tipo de informação. Esse recurso também amplia o vocabulário do aluno e, embora a atividade produzida não retome o trabalho com as preposições, o exercício pode ser mais explorado nessa ou em outra aula, já que os estudantes tiveram acesso à diferentes preposições sendo utilizadas com a mesma palavra indicando sentidos diferentes.

A continuidade da atividade se faz pela observação da outra palavra escolhida para ilustrar o tema da atividade, a palavra *cause*, no exercício 3. Para introduzi-la, são apresentadas duas definições, extraídas do *Longman English Dictionary Online*⁶² e seguidas por três perguntas.

2) Access <http://corpus.byu.edu/coca/> and find what *prepositions* can be used *after* the word *fear*. Choose five different prepositions and copy one concordance line for each. To search for the preposition that follows the word, type: Fear [i*].

3) Read the definitions for the word *cause* taken from the *Longman English Dictionary Online* and answer the questions below:

1 *cause*

[countable] a person, event, or thing that makes something happen [effect]

2 *cause* [transitive]

to make something happen, especially something bad

a) In the first definition, what word is similar to *cause*?

b) What is the plural form of this word?

c) Which definition describes an *action*?

FIGURA 27 – Exercício 2. Atividade 1

No exercício 3, são apresentadas definições do dicionário com a palavra ainda descontextualizada. A primeira pergunta a) *In the first definition, what word is similar to cause?*, leva o estudante a perceber que a palavra que aparece no final, entre colchetes, funciona como um sinônimo para a palavra pesquisada. Para que se compreenda melhor o sentido da mesma, a proposta seguinte é a de se fazer a busca por sinônimos no *corpus*. Com a busca, estudantes encontrarão 14 palavras, dentre elas: *reason*, *begin*, *source* e *produce*, as quais, embora possam também ser usadas com sentidos diferentes de *cause*, auxiliam na compreensão do termo em estudo.

A pergunta b, *What is the plural form of this word* parece direcionar o estudante para responder a partir de seus conhecimentos. No entanto, se a sugestão também fosse que se fizessem testes no COCA, a busca por respostas seria curiosa, pois encontrariam a palavra *causes*

⁶² Disponível em: <http://www.ldoceonline.com/>

novamente com sentidos distintos e chegariam à conclusão ou confirmariam suas hipóteses iniciais a partir da observação, compreendendo que o substantivo no plural e o verbo na terceira pessoa do singular são seguidos de *s*. Outro ponto importante a se verificar nessa proposta, é o de que a atividade, que não fez a previsão do uso da ferramenta KWIC, poderia ser aprimorada com o recurso, levando em consideração que esse acesso já mostraria, de maneira bem clara, a palavra em suas diferentes funções, que é o objetivo da atividade. Outra possibilidade de trabalho em aulas futuras, seria a de utilizar dois exemplos (ou vários deles), com o substantivo no plural e com o verbo na terceira pessoa do singular, para que fosse feita a observação pelos estudantes.

Já a letra “c” do exercício 3 com a pergunta: *Which definition describes an action?* é considerada um pouco mais complexa, em razão de que não há anuência do uso de verbo atrelado diretamente às ações. Tal constatação não estaria muito clara nem mesmo em algumas ocorrências e assim sendo, somente com a breve definição do dicionário, ficaria mais difícil para o estudante dar a resposta. Se a pergunta fosse a partir da inserção em exemplos reais, o resultado poderia ser mais profícuo, como foi feito no exercício 4 (FIG. 28):

4) The sentences below were taken from the COCA corpus. In which one the word in **bold** refers to **action**?

- () However, there are individuals who are so convinced that CFS has a physical **cause** or causes that they object to research into possible psychological causes (...)
- () For example, contention for CPU resources can **cause** problems for TCP networking performance.

FIGURA 28 – Exercício 4. Atividade 1

A proposta do exercício 5 (FIG. 29), por sua vez, atesta no enunciado que *cause* pode ser usado como verbo e como substantivo. Essa confirmação é eficiente, pois nesse momento o estudante já deve ter feito tal constatação e pode confirmar a sua percepção.

5) Knowing that the word **cause** can be used as a **verb** (indicating action) and also as a **noun** (singular or plural), decide whether the sentences below have this word being used as a verb (**V**) or as a noun (**N**).

- a) “Psychological problems are thought to be a result than a **cause** of betwetting.” ()
- b) “This mechanism is so sensitive that minute quantities of the allergen can **cause** a reaction.” ()

FIGURA 29 – Exercício 5. Atividade 1

Apenas duas linhas foram utilizadas no exercício 5. Se um maior número de ocorrência de ambos fosse destacada, outras características poderiam ser visualizadas, como as palavras que mais aparecem antes e depois de cada uma delas. Depois de se pensar nas características gramaticais da palavra, três exemplos demonstram a prosódia semântica negativa e essa é a intenção do exercício

6, (FIG. 30). Como essa idiossincrasia é muito perceptível com o verbo *cause* em inglês e as linhas selecionadas trazem várias palavras de cunho negativo (*delay, destroying, problems, pain e damage*), pode ser que os estudantes percebam o aspecto semelhante, mesmo sem um número mais volumoso de linhas.

6) Read the sentences from COCA. What do the words that follow the word **cause** have in common?

“Oversized buffers fill and **cause** delay, destroying many uses of the Internet.”

“For example, contention for CPU resources can **cause** problems for TCP networking performance.”

“Injuries and excessive wear of these can **cause** pain and damage.”

FIGURA 30 – Exercício 6. Atividade 1

O exercício 7 (FIG. 31) demonstra o cuidado e a linearidade da atividade, que agora propõe um exercício *fill in the blank* com o uso de preposições, cuja busca já foi orientada no exercício 2. A diversificação da proposta (ora com texto, ora com análise de linhas e ora com perguntas abertas, busca no *corpus* ou com atividade de classificação), faz com que ela não seja cansativa e trabalhe vários aspectos linguísticos, além de explorar funções diferentes do COCA, que serão buscadas pelos próprios estudantes na plataforma.

7) In the sentence: “CFS/ME is a major cause _____ illness and disability, but all patients with chronic tiredness have significant resulting (...)” what preposition must come after the word **cause**? Find similar examples in COCA and write them down before you mark the correct answer.

() to

() for

() of

FIGURA 31 – Exercício 7. Atividade 1

Somada a essa heterogeneidade das tarefas, a última delas presume uma entrevista a partir do texto trabalhado na primeira aula. Nesse sentido, o gênero textual entrevista, acompanhado de suas características, dever ser mencionado. Certamente será necessário que a professora indique várias possibilidades de perguntas e respostas para a entrevista considerando o nível de fluência dos estudantes. Exercícios com a oralidade em turmas grandes, como numa turma de ensino médio de escola pública, podem requerer um pouco mais de preparo e auxílio, inclusive com a previsão de trabalho com novo vocabulário relacionado ao tema.

Retomando as perguntas de análise das atividades, baseadas em Reppen e Bennett (2010), é possível concluir que:

- 1) O tema a ser trabalhado foi estabelecido com base no contexto dos estudantes de ensino médio e traz questões gramaticais importantes e de distinção de vocabulário relevantes para o nível e currículo dos estudantes;
- 2) O *corpus* COCA, selecionado para a atividade, atende aos objetivos da atividade e pode ser utilizado para atividades seguintes, auxiliando na pesquisa de outras perguntas relacionadas ao tema;
- 3) O *corpus* foi explorado pela professora e foi feita a previsão de exploração do *corpus* também pelos alunos, com cadastro e pesquisas, o que pode refletir na autonomia dos estudantes indicando-lhes o caminho para investigações futuras;
- 4) Em relação aos aspectos extralinguísticos, embora logo no início da atividade os estudantes sejam levados a discutir sobre as principais causas de medo, nenhum aspecto extralinguístico foi trabalhado a partir do material extraído do COCA;
- 5) Os exemplos extraídos do *corpus* ilustram diferentes exemplos do uso de *cause* e *fear*;
- 6) A apresentação e exploração dos dados do *corpus* foi feita por meio de busca de exemplos no *corpus* pelos estudantes, comparação entre sentenças, perguntas abertas de análise das linhas e *fill in the blanks*.

Na Atividade 1 a professora planejou que seus alunos utilizassem várias das ferramentas do *corpus*, como a busca por preposições, sinônimos e visualização das linhas de concordância para que compreendessem melhor o sentido das duas palavras selecionadas para o trabalho, *fear* e *cause*. Embora não se tenha escolhido um número maior de linhas de concordância para análise dos padrões, os exercícios 1, 4, 5, 6 e 7 trazem as linhas para análise das palavras, as quais ora ocorrem como verbo e ora como substantivo, ilustrando o uso real da língua em sala de aula, um artifício que já é bem significativo.

Provavelmente, a aplicação desta atividade não se dê em apenas três aulas, conforme a programação inicial. Para que se explore melhor as tarefas pré-concebidas, pelo menos mais três aulas serão necessárias, inclusive considerando o tempo para cadastro e pesquisa dos estudantes no *corpus* o tempo destinado, de fato, deve ser maior. Além disso, a proposição pressupõe que o estudante retome aspectos já trabalhados anteriormente, o que pedagogicamente é conveniente,

pois promove a verificação da aprendizagem, ao passo que evidencia aspectos lexicais e gramaticais outrora mencionados.

4.2.2 Atividade 2

O objetivo da atividade 2 (APÊNDICE L) é o de levar os estudantes a compreender o que é um falso cognato e, ao mesmo tempo, perceber a riqueza da língua através da exposição ao vocabulário selecionado. A atividade é destinada à estudantes a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e é apresentada com *warm up*, *pre-activity* e *activity*. O uso do *corpus* foi feito na *activity*, nos exercícios 2 e 5 deste planejamento.

Esta sequência traz enunciados claros e, do início ao fim, assegura o objetivo da atividade, que é tratar de falsos cognatos, assunto importante para aprendizes iniciantes. Não somente a LC é utilizada na proposta bem ilustrada e organizada. O trabalho é direcionado para estudantes a partir do 6º ano e, de forma geral, busca contemplar exercícios mais elementares a outros que demandariam mais observação e intervenção pedagógica com o uso do *corpus*. Dada a importância do trabalho com falsos cognatos na escola, esse é mais um exemplo de possibilidades de inserção do uso de *corpus* na escola. Por meio dos textos extraídos do *corpus* as palavras *fabric*, *actually* e *application* foram estudadas e sistematizadas, de forma que o padrão de uso dos substantivos pudesse ser evidenciado pedagogicamente.

Para dar início à proposta o professor elaborador da atividade apresenta um *warm up* com fotografias de pessoas, as quais aparecem próximas de outras sugerindo uma falsa ou dissociada impressão de sua imagem, como mostra a FIG. 32.



FIGURA 32 – *Warm up*. Atividade 2

As fotos apresentadas enriquecem o trabalho, pois servem para estimular os estudantes a respeito do que está por vir. Após a observação das fotos, um trabalho em dupla é indicado, no qual os estudantes irão discutir e procurar definir palavras como *agenda*, *anthem*, *assist*, *push*, *college* e *exquisite*, entre outras. Não é solicitado o uso do dicionário, o que implica que os estudantes farão uso de sua intuição e de conhecimentos anteriores para tentarem definir as palavras. Nesse sentido, caso tenham suas hipóteses revogadas posteriormente, terão de repensar a estratégia utilizada e tomarão consciência que a estrutura aparente de uma palavra não está sempre relacionada ao sentido da palavra com estrutura similar na língua materna. O exercício 1 salienta a discussão ao pedir que os estudantes liguem cada falso cognato, *actually*, *application* e *fabric*, à uma palavra a ele correspondente, sendo que as opções apresentadas corroboram que tais palavras são falsos cognatos.

A prática planejada com o uso do *corpus* COCA se dá no exercício 2, no qual três falsos cognatos são selecionados e apresentados em linhas de concordância, a fim de que os estudantes façam inferências sobre o sentido dos mesmos pelo contexto autêntico, como mostra a FIG. 33, exercício 2.

2. Now read the following sentences and try to grasp the real meaning of the words in bold:

This is where you can change the **fabric**, color or lining of a chosen coat.
 The explosives were inert and the supposed terrorist was **actually** an undercover officer.
 U.S. officials said Saleh has submitted a visa **application** to enter the United States.

3. Do your answers in exercise 1 match the sentences above? Why or why not?

FIGURA 33 – Exercícios 2 e 3. Atividade 2

Nota-se que a linha 1 escolhida traz as palavras *lining* e *coat*, que podem auxiliar o estudante a entender que não se trata de uma “fábrica”. Já na 2ª linha selecionada, pode-se observar que o professor teve também o cuidado de escolher um grupo de palavras com cognatos como *explosives* e *terrorist*, que facilitam a compreensão, além de outras palavras mais comuns aos iniciantes. O terceiro contexto, de *application*, embora também não seja tão rico em elementos

para se concluir que se trata de um requerimento ao invés de um investimento ou outro tipo de aplicação, está acompanhado da palavra *visa*, que é muito frequente na língua e, em termos de colocação, verifica-se que no *corpus COCA*, a palavra *application* tem uma força de atração mútua de 6.97, ao aparecer como primeira colocada à direita da palavra *visa*. Ao usar essa linha de concordância, o professor pode aproveitar para enfatizar a adequação da dupla *visa application*, orientando o seu uso. Provavelmente estudantes muito iniciantes não chegarão à essas conclusões sozinhos. Sendo assim, o trabalho em duplas e o intermédio do professor são aconselhados.

Um palpite para o exercício, seria o uso de mais linhas de concordância para cada palavra, separando-as em três blocos, um para *fabric*, outra para *actually* e outra para *application*. Assim, o estudante teria mais elementos para avaliar o contexto e o sentido das palavras até concluir que são falsos cognatos. De início, os estudantes, sobretudo os do 6º ano, já poderiam ser advertidos de que não teriam de entender todas as palavras apresentadas, mas observar a companhia e a colocação das palavras em destaque. A exposição a um maior número de linhas também facilitaria o entendimento do último exercício (FIG. 34). Nele os estudantes devem preencher as lacunas das linhas com as três palavras enfatizadas.

5. Now, read the following sentences and use the three words below to fill them up. You can use each word as much as needed:

Actually

Application

Fabric

- A. All you're asking for is good _____ a nice fit, with buttons that don't fall out.
- B. Big health care reform turns out to be _____ unhealthy for the candidates who did it.
- C. _____ technologies like techno taffeta have aided in the lightening of the trench.
- D. He refused and withdrew his _____, saying he didn't want to work for a company.
- E. It reduced my age by five or six years. Meaning that he was _____ born around 1922.
- F. Rhodes _____ does not ask about any disciplinary history outside the university.
- G. Someone in office who is exercising his power without _____ doing so.
- H. Students have the option of not disclosing their race or ethnicity on a college _____.
- I. They got Mr. Hernandez a job at a dress company, pressing _____ with a steam iron.

FIGURA 34 – Exercício 5. Atividade 2

Um passo importante é sugerido pelo exercício 3, que logo após a exposição das três linhas de concordância, solicita que o estudante retome suas respostas do exercício anterior a fim de conferir suas suposições. Com a intenção de confirmar o sentido real de cada uma das palavras, o conceito de cada uma delas é trazido no exercício 4, que ilustra o sentido de cada uma delas. Como vemos, o professor não deixa de trazer a explicação das palavras, como provavelmente já fazia em sua prática, mas o faz depois de deixar que os alunos leiam os contextos naturais em que elas ocorrem e inferir sobre o sentido delas.

Embora um pouco mais complexo que os anteriores, o exercício 5 favorece a prática dos falsos cognatos em estudo e faz uso de uma série de linhas de concordância expondo o estudante ao uso autêntico da língua, ainda que estejam em níveis iniciantes. Nelas as palavras de trabalho deverão ser acrescentadas a cada linha, conforme o assunto de cada uma. Certamente o professor deverá intermediar e auxiliar o estudante no preenchimento das lacunas, caso seja um estudante ainda iniciante.

Em relação à análise desta atividade, verifica-se que:

- 1) O tema a ser trabalhado escolhido com base no interesse e necessidade dos estudantes de 6º ano e em consonância com a abordagem comum a este público;
- 2) O *corpus* selecionado atende aos objetivos da atividade e auxiliou na exposição de diferentes exemplos dos três falsos cognatos em análise;
- 3) O *corpus* foi explorado pelo professor na busca por concordâncias que ilustrassem a diferença de uso dos falsos cognatos para seus estudantes, para os quais não foi previsto o acesso à plataforma;
- 4) Não foi detalhado trabalho com aspectos extralinguísticos a partir do conteúdo das linhas;
- 5) Os exemplos extraídos do *corpus* atendem ao tema da atividade e a sua finalidade;
- 6) O material foi trabalhado por meio de análise das linhas e pelo exercício *fill in the blank*.

De forma simples e objetiva, o professor utiliza, em uma atividade intermediária e na atividade final, dados da língua autêntica para estudantes iniciantes no estudo de inglês.

4.2.3 Atividade 3

Tendo como objetivo explorar o vocabulário sobre animais e descrevê-los fazendo uso do verbo *to be*, a Atividade 3 (APÊNDICE M), é destinada a estudantes, entre 9 e 11 anos, os quais já começam a estudar a língua estrangeira nesta fase, segundo ciclo. Essa atividade corresponde ao desafio de se pensar na aplicação da LC também para alunos mais jovens do município. Esta atividade foi construída com *warm up*, *pre-activity*, *activity* e *post activity* e a Linguística de *Corpus* foi utilizada nos exercícios da *post activity*, com o uso de diferentes linhas de concordância.

A atividade apresenta, de início, fotografias de animais domésticos acompanhadas das perguntas: *Do you like animals?*, *What are your favorite animals?* e *Do you have a pet?*, as quais inauguram o que será tratado em seguida. O *warm up* tem a função de acionar os conhecimentos anteriores do estudante sobre o assunto, além de motivá-los e chamar a atenção para o que virá em seguida.

Após as perguntas, é exposto um quadro com os nomes de alguns animais, que acompanham a proposta do uso do dicionário para caracterizá-los por meio de adjetivos e verbos, a fim de que os estudantes possam dizer em inglês o que cada animal faz. Nessa atividade não só animais domésticos são ilustrados. Como resposta ao exercício, os estudantes provavelmente terão facilidade em escrever as cores dos bichos e ainda se o animal nada, corre, anda ou voa, por exemplo. Para expandir esses aspectos, é possível que descrevam onde vivem ou o que comem, com a formação de pequenas frases dentro dos quadros disponibilizados.

Logo em seguida os estudantes observarão outras figuras de animais acompanhadas de frases para que a partir de pistas como: *I'm very smart and wallow in the mud*, digam o nome do animal. Depois disso a música *The Elephant Song*, de Eric Herman compõe o tema do exercício seguinte. A orientação é a de que os estudantes, ao receberem a cópia da música, circulem de azul os nomes de animais e de vermelho os verbos. A atividade segue com o vídeo da música, o qual reitera o vocabulário já trabalhado nos exercícios que a precedem.

Depois do trabalho prévio descrito, o professor inicia o trabalho com dados autênticos (FIG. 35). Ao observarem as linhas de concordância, os estudantes irão circular as palavras conhecidas em cada uma delas. Esse trabalho é importante, pois o aluno pode perceber que já conhece muitas palavras e traçar o campo semântico da linha a partir delas. A seleção de frases para o exercício demonstra que a intenção do professor, a princípio, estava ligada ao trabalho com os adjetivos que antecederam a palavra *animals*. Uma estratégia para se trabalhar essa questão, seria a busca pelos

colocados à esquerda da palavra. Ao buscarmos os colocados de *animals*, na primeira posição à esquerda, temos palavras como *other*, *these*, *small* e *domestic* e palavras como *wild*, *stuffed*, *farm*, *domesticated* e *endangered* com alto MI. Como dito anteriormente, a LC tem o potencial de auxiliar o professor nas suas escolhas para o trabalho didático na sala de aula.

Observa-se que um número razoável das palavras das linhas de concordância constitui-se de um vocabulário básico, como números ou nomes de animais, presumivelmente conhecido pelos estudantes. A escolha criteriosa do material deve fazer parte do planejamento docente e incluir, além das palavras novas, palavras já estudadas e cognatos, de forma que a atividade seja acessível ao estudante.

- a) "... If they find one, it'll cost Paul forty-five hundred dollars. **Other animals**, like this dama gazelle, cost around ten thousand dollars."
- b) "MISTY-NIEMEYER-1M: One thing it might tell us is if all **these animals** do look healthy, then we know that they were healthy group of dolphins that..."
- c) "... The state defines **wild animals** as any creature that is not on a list of domestic animals, which include..."
- d) It is America's secret shame. Almost 10 billion **farm animals** raised and killed for food every year in horrific conditions. "
- e) " The problem for zoos is that even **small animals** require more of a commitment than a plastic container if a return to the..."
- f) "Throughout the 18th and 19th centuries, birds, squirrels, and other **small animals** were domesticated and often kept in tin enclosures with rotating exercise wheels."
- g) "...state defines wild animals as any creature that is not on a list of **domestic animals**, which include cows, chickens, quinea pigs, rats, llamas and other..."
- h) "Once there was a **circus elephant** named Mrs. Jumbo..."
- i) "It's a tough time to be an **African elephant**..."
- j) "One day **Little Elephant** went for a walk. Suddenly, a coconut hit him on the head."

Como exercício pediria aos alunos para primeiramente circularem as palavras conhecidas de cada frase e apresentaria as seguintes perguntas:

1. Ao lermos o seguinte trecho: *The state defines **wild animals** as any creature that is not on a list of domestic animals, which include...*, poderíamos completá-lo com qual opção abaixo:

- a) elephants, tigers and dogs
- b) elephants, lions and zebras
- c) cats, dogs and birds
- d) pigs, monkeys and alligators

FIGURA 35 – Exercício 1. Atividade 3

A pergunta 1 utiliza o recurso das respostas de múltipla escolha com a linha *The states defines wild animals as any creature that is not on a list of domestic animals, which include...* para que seja completada com algumas das palavras estudadas, referentes à *domestic animals*. Dessa forma, a linguagem do *corpus* foi pretexto para que fossem trabalhados outros conhecimentos, como o que seriam os *wild animals*, assunto que compreende aspectos extra

linguísticos, conforme recomendados por Reppen (2010). Além disso, vale ressaltar que a linha seria completada com vocabulário conhecido pelas crianças. A tarefa (FIG. 35) fará com que os estudantes releiam a linha de concordância e os diferentes nomes de animais das opções a, b, c e d. O trabalho com a interpretação da linha também pode ser feito, uma vez que está perfeitamente adequada à idade e ao assunto tratado.

A partir da mesma linha, o exercício 2 (FIG. 36) trabalha a exemplificação de *domestic animals* e, depois disso, o professor escolhe outras linhas no COCA com a palavra *monkey* e alguns adjetivos que a precedem, como *red*, *little*, *African* e *green*. A pergunta do exercício *Leia as frases acima e responda o que RED, LITTLE e GREEN têm em comum?* está relacionada aos adjetivos, que foram também mencionados no início da atividade e considerou o uso do dicionário pelos estudantes.

2. Para ‘...state defines wild animals as any creature that is not on a list of **domestic animals**’: qual opção podemos considerar como “domestic animals”:

- a) a bear and a goat
- b) a cat and a giraffe
- c) a dog and a cat
- d) an alligator and a snake

Para a palavra MONKEY, selecionei:

- a) "The term gombi or gombol, which literally means " **red monkey**, " is used to describe those albinos who have a less..."
- b) "The corpse mutters again. SUBTITLED: GO THAT WAY, **RED MONKEY**."
- c) "Jerome said. The **red monkey** looked at him and shook the AI. A chime rang in Jerome's..."
- d) " Don't cry, my **little monkey**. He hasn't forgotten you -- oh, not for an instant, no..."
- e) " We're just talking about the African **green monkey**. "

3. Leia as frases acima e responda o que RED, LITTLE e GREEN têm em comum?

FIGURA 36 – Exercícios 2 e 3. Atividade 3

Daí em diante, é sugerido um trabalho gramatical, ao propor que os alunos analisem as linhas de concordância e sinalizem qual alternativa de pronome substituiria *The monkey* e *The pig*, respectivamente, nos exercícios 4 e 5 (FIG. 37). Tendo em vista a idade e ano escolar do público alvo da atividade, a questão de múltipla escolha auxiliará a compreensão dos estudantes. Sendo assim, a tarefa simples de substituir a palavra pelo pronome recorre ao uso contextualizado da mesma, em sua ocorrência em dados autênticos.

4. "... some dogs, and a monkey. ***The monkey*** had the face of an old woman, and it took me a while to..."

The monkey poderia ser substituído por qual pronome:

- a) THEY
- b) WE
- c) HE
- d) IT

5. " JESSIE: I have to tell you something . ***The pigs*** are living in the house. And sleeping in the beds. "

The pigs poderia ser substituído por qual pronome:

- a) THEY
- b) WE
- c) HE
- d) IT

FIGURA 37 – Exercícios 4 e 5. Atividade 3

Para concluir os exercícios finais trabalham o singular e o plural das palavras e em seguida a classificação de palavras utilizadas na Atividade 3 em cores, pronomes, animais e adjetivos. A conclusão da atividade se dá com a produção de frases com as palavras estudadas.

Ao analisar a atividade, percebemos que:

- 1) O tema “*Animals*” é significativo para a idade dos estudantes e para o contexto em que estão inseridos, além de a expansão desse tipo de vocabulário ser previsto no currículo;
- 2) O COCA foi selecionado e atendeu as necessidades de pesquisa do professor, assim como aos objetivos da atividade;
- 3) O *corpus* foi utilizado pelo professor com criatividade na exploração do material para as crianças. Com esta atividade, os estudantes terão a oportunidade de explorar dados do *corpus* por meio do material impresso, mas não foi previsto acesso à plataforma pelos alunos;
- 4) No que diz respeito aos aspectos extralinguísticos, a partir das linhas o professor trabalha a diferença entre *wild animals* e *domestic animals*;
- 5) As concordâncias selecionadas no *corpus* demonstram o uso da palavra *animals* e apresenta alguns de seus colocados, além dessa exploração de vocabulário relacionado ao tema, que se constitui objetivo da atividade;

- 6) Questões relacionadas à leitura e questões de múltipla escolha foram escolhidas para o trabalho com material autêntico do *corpus*, o qual auxiliou no trabalho lexical e gramatical.

Por meio dessa sequência, foi proporcionada aos estudantes a leitura e o trabalho com as linhas de concordância e foram feitas perguntas possíveis de serem respondidas pelo seu público alvo fazendo uso de textos autênticos, extraídos de *corpus*. Essa é uma atividade que confirma os pressupostos da LC, a qual não pretende dizer que o uso de *corpus* deve ser o único recurso adotado nas aulas, mas, pelo contrário, deve contribuir, quando conveniente, com as abordagens já utilizadas pelos professores e na seleção de textos para as práticas pedagógicas.

Nesse ínterim, faz-se importante deixar claro que os estudantes não devem buscar compreender todas as palavras de cada linha de concordância apresentada, pois aprendemos por meio de inferências e utilizando o conhecimento prévio acerca das palavras, ademais, os ambientes em que são usadas nos dizem muito sobre o comportamento e significado de cada uma delas. A depender do grupo e da exploração feita com os materiais, os exercícios podem ser distribuídos em 4 ou mais aulas.

4.2.4 Atividade 4⁶³

O trabalho com a gramática foi auxiliado pelo uso do *corpus* numa atividade para o 9º ano do ensino fundamental. A atividade 4 (APÊNDICE N) procurou demonstrar o uso e a diferença entre os pronomes relativos *who*, *where* e *when*. Supostamente esses pronomes já são conhecidos pelos estudantes devido à sua notoriedade na língua inglesa. Contudo, é possível que o uso não seja tão claro, sobretudo nas frases afirmativas ou *relative clauses*, quando nela tais pronomes são usados para se remeter à outras palavras já mencionadas anteriormente ou para adicionar informações referentes à algum sujeito ou objeto. É de fundamental importância que os estudantes tenham domínio sobre o uso e sentido dessas palavras para que interpretem, com maior agilidade, as estruturas que as comportam. Esse é o objetivo dos exercícios a seguir.

Esta atividade incluiu *warm up*, *pre-activity*, *activity* e *post activity* e o uso do *corpus* foi feito na *activity*, depois de ser apresentado o uso do dicionário e de ter sido feita a introdução das palavras a serem estudadas.

⁶³ O detalhamento e os resultados da aplicação desta atividade, bem como a entrevista com o professor que a produziu podem ser lidos na seção 4.4.

Composta por *warm up*, *pré- activity*, *ativity* e *post activity*, a atividade foi planejada para cerca de 2 aulas e recorre ao uso do dicionário e do *corpus COCA*, com perguntas abertas, de múltipla escolha e preenchimento de lacunas para se trabalhar os pronomes relativos *who*, *where* e *when*. O *warm up* com as perguntas: *What's the importance of a dictionary?* e *Do you use a dictionary when you don't know a word?*, leva os estudantes a reconhecerem a importância do uso do dicionário, o que também foi listado como propósito da atividade.

A atividade 4, que tem como público alvo estudantes do 9º ano, oferece aos alunos a oportunidade do acesso à língua autêntica nos exercícios apresentados. Tendo como base as turmas heterogêneas de ensino fundamental, são apresentadas questões de múltipla escolha, as quais também demandam análise das linhas para que sejam respondidas e o exercício *fill in the blanks*, para o qual os alunos terão de ler todas as palavras e linhas com atenção antes de escrever a resposta. A fim de atender ao público diverso, a mescla de atividades mais e menos complexas desafiam e motivam os estudantes.

Por meio das perguntas iniciais o professor investiga sobre o hábito do estudante de usar o dicionário, ou, talvez, sugerir que sejam feitas consultas mais frequentes ao dicionário. O seu uso, indiscutivelmente, auxilia a aprendizagem do estudante. Ao se inserir a metodologia da LC no processo pedagógico, a pesquisa pelo significado da palavra pode ser ampliada, pois vai além do que muitos dicionários podem oferecer, dado que o estudante tem à sua disposição inúmeros exemplos de uso da palavra e de outros recursos como os colocados e a KWIC.

Na *pré-activity* da Atividade 4, foram extraídas de um dicionário produzido com base em *corpus*⁶⁴, definições para *biologist*, *house* e *weekend*, nas quais os pronomes relativos *who*, *where* e *when* são utilizados. O exercício 2, na sequência, apresenta a proposta de uma atividade de múltipla escolha, na qual o estudante, a partir das observações anteriores e de suas inferências, deverá escolher a alternativa que melhor completa cada definição a respeito dos pronomes relativos em estudo.

A atividade principal desse grupo é composta por 3 exercícios com o uso de *corpus*. No primeiro deles (FIG. 38), 6 linhas de concordância foram extraídas do COCA e os estudantes devem analisar quando *when*, *who* ou *where* dizem respeito à pessoas, lugares ou períodos de tempo. Pode-se observar que o professor planeja as suas atividades considerando o uso da língua autêntica, inserindo-a no seu planejamento. Ao considerarmos o potencial da inserção pedagógica

⁶⁴ <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english/>

da LC, sobretudo para gerar a autonomia dos estudantes, talvez fosse pertinente não apresentar as opções de resposta e levar o aluno a perceber as características de cada um dos três pronomes relativos inseridos em seus contextos de uso. Alguns cuidados podem ser observados para que a atividade de múltipla escolha não influencie as respostas ou limite a vasta exploração que pode ocorrer em sala de aula se adotada à LC.

Numa nova proposta, um número maior de linhas poderia ser selecionado com o agrupamento de *when*, *who* e *where*, a fim de facilitar a visualização de padrões de uso de cada uma das palavras. Certamente os estudantes de 9º ano conseguiriam perceber que os pronomes são utilizados em ambientes distintos e ainda, fazer outras observações não previstas pelo professor sobre as palavras usadas no ambiente semântico de cada um deles.

ACTIVITY:

1. Check whether the highlighted words substitutes people, places or periods of time.

a) In an era **when** college completion dominates the policy agenda

() people () places () periods of time

b) Readers **who** prefer a more complete introduction to the language should consult The Racket Guide.

() people () places () periods of time

c) Times have changed from the days **when** insulin was started only in hospital

() people () places () periods of time

d) The majority of cases are in children in endemic areas in Africa, **where** the disease accounts for approximately 22% of all childhood mortality.

() people () places () periods of time

e) The majority of patients **who** experience allergic disorders can be managed in primary care

() people () places () periods of time

f) Locations **where** immigrants choose to settle within the greater Toronto area (GTA)

() people () places () periods of time

FIGURA 38 – Exercício 1. Atividade 4

Para a atividade seguinte outras 6 linhas de concordância foram eleitas e delas foram extraídos os pronomes relativos para a criação de uma atividade *fill in the blanks*. Esse tipo de exercício é muito comum no trabalho com as linhas de concordância, seja com foco na gramática ou no vocabulário. Para que cada linha seja completada, ela deve ser lida e analisada, tarefa que

leva o estudante a observar as palavras que vêm antes e depois do termo em estudo. O exercício 2 (FIG. 39) pode, ao mesmo tempo, prever consulta ao dicionário ou ao material de estudo, uma vez que as características de cada pronome já foi ressaltada anteriormente.

2. Fill in the blanks with **who**, **where** or **when**.

- a) The most obvious example is the contemporary Islamic world, such as in Pakistan, _____ women currently have limited rights.
- b) This will be helpful in the future _____ demonstrating your competence
- c) There are about 30 million people in the United States _____ have been diagnosed with liver disease.
- d) Back in 2000, _____ the USDA was developing the National Organic Program standards
- e) The most genetic diversity is seen in sub-Saharan Africa, _____ 6 of the 7 human molecular subtypes
- f) Patients _____ consult with tiredness

FIGURA 39 – Exercício 2. Atividade 4

O exercício 3 é composto por outras três linhas de concordância, uma para cada pronome relativo e visa trabalhar a quais palavras se referem os pronomes. Para se alcançar os objetivos previstos com a leitura dos estudantes, é importante que haja o entendimento da referência que é feita com o uso de um pronome relativo e atividades sob esse viés são capazes de checar se realmente houve compreensão acerca do uso da pronome e seu sentido na frase. Na tentativa de poupar tempo na seleção de materiais, o professor poderia até mesmo optar por repetir alguma linha já usada em exercícios anteriores para novas atividades, já que um mesmo material extraído de *corpus* pode servir à diferentes atividades e outro aspecto linguístico será trabalhado nesta fase.

O exercício a seguir, (FIG. 40) o qual também explora três linhas de concordância extraídas do COCA, poderia também ser feito com a opção *fill in the blanks* para as afirmativas a, b e c. Perguntas abertas também satisfariam o propósito da tarefa e poderiam demonstrar, a partir das respostas dos estudantes, onde eles mais erraram e conseqüentemente quais são as suas principais dúvidas, informações importantes para o planejamento do professor.

3. Read the extracts from the Corpus of Contemporary American English and check the correct alternative according to them:

The scenario we explore here involves two participants who want to transmit a secret file without a shared key

North America is the only place where the market is completely open.

there are times when insulin is the preferred

a) The relative pronoun *who* refers to

☐ two participants ☐ a secret file

b) The relative pronoun *where* refers to

☐ the market ☐ North America

c) The relative pronoun *when* refers to

☐ insulin ☐ times

FIGURA 40 – Exercício 3. Atividade 4

A atividade final deste bloco consiste na produção de frases com o uso das palavras estudadas. Observa-se que o professor buscou estratégias de exercícios diversificadas e conseguiu extrair um bom material do *corpus*, o qual atendeu aos seus objetivos preliminares. A LC, dentre outras características, permite que o professor avalie o potencial dos seus estudantes.

Resgatando as perguntas de análise das atividades, observamos que:

- 1) O tema escolhido é importante para o contexto e idade dos estudantes, os quais, entre outros aspectos, já são capazes de ler textos mais complexos em língua inglesa que demandam a compreensão de pronomes relativos;
- 2) O *corpus* COCA foi selecionado e atendeu aos objetivos da atividade, ao passo que demonstrou a inserção dos pronomes *who*, *where* e *when* em contextos de uso.
- 3) O *corpus* foi explorado pelo professor, que buscou diferentes concordâncias com as palavras em estudo e não houve previsão de exploração da interface do COCA pelos estudantes;
- 4) Aparentemente nenhum aspecto extralinguístico foi explorado a partir dos dados do *corpus*;

- 5) Os exemplos retirados do *corpus* representam o uso dos pronomes relativos em diferentes contextos, a partir dos quais eles puderam ser identificados e analisados, conforme o propósito da atividade;
- 6) O professor trabalhou com diferentes questões de múltipla escolha para análise das linhas de concordância e com um exercício *fill in the blanks* para exploração do material.

Como o propósito dos exercícios foi demonstrar o uso de *who*, *when* e *where* como pronomes relativos nas frases afirmativas, o uso das palavras em frases interrogativas ou em suas outras funções (advérbio e conjunção) não foi demonstrado. Posto isto, uma continuidade para a atividade poderia se dar por meio da apresentação das outras funções gramaticais que caracterizam as três palavras em estudo, de forma a retomar ou demonstrar as outras possibilidades de ocorrência dos termos. O recurso KWIC pode assessorar o professor nessa exposição.

4.3 Discussão dos resultados

Conforme reportado na introdução desse trabalho, um desafio foi proposto aos professores ao participarem das oficinas em Linguística de *Corpus* e Ensino, as quais possibilitaram que as ideias centrais da LC atrelada ao desenvolvimento de atividades didáticas se tornasse acessível aos professores, oferecendo-lhes a oportunidade de utilizar tais aplicações na sala de aula (BENNETT, 2010).

Em primeiro lugar, esta discussão conclusiva confirma, por meio das respostas dos participantes, que existe uma escassez de cursos de formação continuada na área de língua inglesa nas escolas públicas de Contagem e realça o desejo, por parte de 100% dos professores participantes, de que sejam garantidas tais oportunidades. Rememora-se, que a maior parte desses professores graduou-se há mais de 10 anos e muitos já fizeram algum tipo de especialização, entretanto, um número significativo não realizou nenhum curso de pós-graduação. Também, em relação à ausência de cursos de formação continuada, a pesquisa “O Ensino do Inglês na Educação Pública Brasileira, realizada pelo *British Council*”⁶⁵ com base no Censo da Educação Básica de 2013, constatou que 62% dos professores afirmam não fazer capacitações em virtude de não serem oferecidas pelas Secretarias de Educação. Nesta pesquisa, 81% dos professores brasileiros declararam que dentre as dificuldades enfrentadas no ensino do idioma na escola pública, a falta

⁶⁵ https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/infografico_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf

de recursos didáticos estaria em primeiro lugar, dados que relacionam-se com os resultados demonstrados nesta análise com os professores de Contagem.

Dada a relevância do oferecimento de cursos de formações continuadas neste espaço e das possíveis contribuições que os recursos tecnológicos podem oferecer como ferramenta didática, esse estudo, levou em consideração a pesquisa piloto feita em 2014 com os professores da região e se apoiou nos resultados dos estudos de Celani (2005, 2010a,b), os quais reafirmam a importância da formação reflexiva em que o professor tenha a oportunidade de avaliar o contexto em que ensina e a partir dele aplicar uma metodologia que contribua para o seu grupo. Ademais, a era pós-método presume que o ensino depende da análise do professor frente aos recursos e materiais disponibilizados e sua inserção na realidade prática (CELANI, 2009).

As atividades didáticas com o uso da Linguística de *Corpus* apresentadas pelo grupo participante, embora atestem a primeira experiência com uso de dados de *corpus*, representam uma notável contribuição no planejamento desses professores, cuja maioria baseava-se exclusivamente em livros didáticos para a preparação de suas aulas, exercícios e provas. A construção de novas atividades fez parte de um processo que começou em março de 2015, logo na primeira oficina em Linguística de *Corpus*. Desde esta data, os professores foram levados a pensar em como utilizariam algum *corpus* em suas aulas. Dessa maneira, várias possibilidades de trabalho foram analisadas e as propostas iniciais de alguns dos profissionais foram reescritas a partir de contribuições dos colegas e da formadora.

Para Jones e Waller (2015), o uso de *corpora* na sala de aula pode ser encarado pelos professores com alguma dificuldade no que diz respeito ao tempo e ao esforço investidos para localizar os termos gramaticais e o vocabulário que necessita e então construir seus exercícios. É pertinente destacar que parte dos professores sentiram-se confortáveis com as pesquisas na plataforma do *corpus*, entretanto, outros tiveram um pouco mais de dificuldade nas consultas e localização de materiais, para as quais receberam devido apoio, e levaram mais tempo para realizar suas tarefas.

Torna-se relevante lembrar que toda a programação das oficinas detalhadas nesse estudo foi feita considerando o uso do *corpus* COCA, de acesso gratuito, mas que passava a ter o sistema bloqueado após algumas pesquisas em grupo. Com isso, os trabalhos que seriam feitos no laboratório, com o apoio da formadora, não aconteceram como planejado, pois os professores só conseguiam fazer poucas buscas e não podiam concluir as pesquisas em sala, tendo de realizar

outras consultas em casa. Como medida paliativa, o passo a passo do acesso à plataforma era apresentado nas oficinas e enviado por *email*.

Verifica-se que todas as produções finais apresentadas foram feitas com base no mesmo *corpus* (COCA), cuja interface foi apresentada mais sistematicamente e sua extensão e características apresentam-se favoráveis às pesquisas feitas. Além disso, convém lembrar que os professores se arriscaram em suas propostas iniciais, explorando diferentes informações e até mesmo prevendo cadastro e consulta dos estudantes aos *corpora*, como detalha a Atividade 1. Nota-se que alguns exercícios apresentam pontos de melhoria, sobretudo no aproveitamento de outras ferramentas do *corpus*, entretanto, tal fato não diminui a potencialidade das iniciativas ora apresentadas.

Em consonância com os passos para a construção das atividades baseados em Reppen (2010) e Bennett (2010) detalhados na metodologia desta investigação, identifica-se que houve relação dos temas escolhidos com o público indicado para o trabalho e com os dados selecionados. Ou seja, ao serem propostos diferentes exercícios para os estudantes de escolas públicas, seu contexto e necessidades foram considerados, a fim de que tais atividades pudessem cumprir seus propósitos.

Ao verificarmos em que momento foi incluída a proposta de trabalho com a LC nas atividades apresentadas, constatamos que em nenhuma delas o *corpus* foi utilizado no *warm up* ou *pre-activity*, logo, as atividades com o uso de dados foram inseridas na *activity* ou *post activity*, ou seja, no momento da conscientização linguística da tarefa. Nesta etapa, as atividades incluem tarefas mais práticas e incluem a exploração das linhas de concordância.

Em relação à exploração dos materiais disponibilizados, houve alto índice de uso de linhas de concordância, utilizadas em todas as atividades. De forma geral, as atividades limitaram-se a um número reduzido de linhas para cada palavra em análise, conforme opção colocada por Berber Sardinha (2004), sendo que o agrupamento de várias linhas de concordância para a observação de padrões de um mesmo termo se deu apenas na Atividade 1 (a mais longa das atividades, feita para estudantes do ensino médio) e na Atividade 3 (para crianças iniciantes). Nestes exemplos 3 ou 4 linhas da mesma palavra são sequenciadas para leitura dos colocados, o que fornece mais elementos para a visualização de padrões e pode gerar observações dos estudantes ainda não previstas pelo professor. Já nas outras atividades, embora sejam usadas várias linhas, elas não encontram-se agrupadas para a leitura de um mesmo item lexical e atendem a outros propósitos.

O fato de um número ainda reduzido de linhas ter sido priorizado, pode ser explicado com base na faixa etária dos estudantes ou pelo cuidado profissional de se demonstrar a língua autêntica, num 1º contato, com mais sutileza. Outra justificativa, seria a intenção de se explorar integralmente o conteúdo das linhas, visto que um número grande de linhas impossibilitaria este trabalho. Não obstante, uma das hipóteses de uso das linhas de concordância na sala de aula prevê que a leitura das linhas seja feita a partir da palavra nódulo e de seus colocados à esquerda e à direita, de forma a ser facilitada a identificação dos padrões. Em alguns casos, não seria necessária a leitura integral das linhas pelos alunos. De toda forma, o uso das linhas no material produzido dialoga com a orientação de Hunston (2002), que aconselha que os estudantes devem começar a ter contato com linhas de concordância cuja palavra nódulo já lhes seja familiar. Além disso, a autora detalha que o professor faça perguntas que guiarão os aprendizes a notar as informações relevantes, como em “5) *Knowing that the word cause can be used as a verb (indicating action) and also as a noun (singular or plural), decide whether the sentences below have this word being used as a verb (V) or as a noun (N)*”, Atividade 1, exercício 5. A vantagem de fazer a seleção de linhas é a de que aquelas que possuem conteúdo difícil ou inapropriado podem ser deixadas de lado e que, com a escolha das linhas, os estudantes ainda não muito avançados também podem se beneficiar dos textos (HUNSTON, 2002).

Dentre os recursos usados pelos professores, além das linhas de concordância, a busca pelos colocados de acordo com a frequência em que ocorrem no *corpus* foi privilegiada na Atividade 3, ao serem selecionadas palavras frequentemente relacionadas a *animals* e a busca por preposições foi verificada na Atividade 1, sendo que os próprios estudantes fariam a busca no *corpus* e teriam a oportunidade de usar a ferramenta ao produzirem seus textos. Tais recursos foram utilizados, nessa amostra, para diferenciar palavras que se comportam como substantivo e como verbo (Atividade 1), para esclarecer o sentido real dos falsos cognatos (Atividade 2), para trabalhar com o léxico (Atividade 3), para diferenciar o uso de pronomes relativos (Atividade 4) e para trabalhar com adjetivos como colocados de certas palavras (Atividades 3). Tais atividades fornecem sugestões para outras propostas de intervenções pedagógicas a partir do material apresentado, como por exemplo, o trabalho com itens lexicais de pronúncia semelhante ou parecida e sentidos distintos como *red* e *read* (no passado); *bad* e *bed*; *buy*, *by* e *bye* e *weather* e *whether*, dentre outras.

Não foi evidenciado dentro dos temas escolhidos, na presente amostra, um trabalho mais sistemático com dados referentes a diferentes registros, aos produtores dos textos, aos gêneros

textuais, às variações de discursos produzidos em diferentes tempos e com diferentes propósitos (HUNSTON, 2002) ou a utilização da KWIC, por exemplo, o que pode não ter sido tão representativo ou significativo para os professores nas oficinas. No que tange à exploração de aspectos extralinguísticos nas produções, as linhas de concordância também foram pretexto para esse estudo, como no caso da Atividade 3, que reitera quais seriam os *wild animals* e quais seriam os *domestic animals* e das possibilidades de trabalho com aspectos culturais como na Atividade 2, cujo termo *visa application* ocorre em uma das linhas. Os meios de interação com o material selecionado delinearam alternativas de trabalho com questões abertas (Atividades 1, 2 e 3), questões de múltipla escolha (Atividades 1, 3 e 4) e *fill in the blanks* (Atividades 2 e 4), sendo adaptadas à níveis variados de aprendizagem.

O exame das atividades produzidas demonstra o empenho e entusiasmo dos professores em usar a LC em sua prática. Ficam claros os desafios iniciais da presente proposta, a qual foi feita para estudantes de escolas públicas, em sua maioria iniciantes na aprendizagem da língua. Nota-se, nas atividades analisadas nessa pesquisa, que os passos para a construção de uma atividade baseada em *corpora* (BENNETT, 2010), foram seguidos, visto que o tema, ou pergunta de pesquisa foi determinado antes do início das atividades, o *corpus* escolhido foi apropriado para os objetivos e foi feita uma análise qualitativa do material autêntico, antes de se construir a atividade. A criação de exercícios baseados em *corpora*, segundo a autora supracitada, tem, como elementos centrais o preparo das linhas de concordância para atividades como *fill in the blanks* e *gap fill activities*, com a intenção de que os estudantes examinem o texto e se envolvam na observação do comportamento da língua com vistas à identificação de padrões, bem como das diferenças de uso entre os termos.

Alguns ajustes sugeridos para as atividades (como por exemplo na Atividade 1, em que a professora pede para o aluno dizer se a palavra *fear* é mais frequente como verbo ou como substantivo apenas pela intuição sem que se tenha previsto a consulta ao *corpus* para verificar a informação) pode ter passado despercebido pela professora, ou refletir a experiência ainda nova com o *corpus* e com a produção de atividades com o seu uso. Um fator relevante mencionado nas avaliações dos participantes, foi o tempo para a prática na plataforma, o qual, segundo eles poderia ter sido maior e a dificuldade gerada pelo bloqueio do sistema.

As cinco oficinas procuraram demonstrar o que é a LC e suas aplicações, sobretudo voltadas para o ensino e trazer a exemplificação prática, indicando que algumas pesquisas fossem

feitas também fora do horário presencial. Contudo, ponderamos que um número maior de oficinas, nas quais os professores pudessem fazer as suas pesquisas tendo o devido suporte, observar a produção de atividades dos colegas e conhecer outros modelos de uso pedagógico da LC seriam apropriadas para maior detalhamento dos recursos. Exercícios que pressupõem o uso do computador pelo estudante foram considerados apenas por uma professora, já que este seria um fator dificultador por falta de estrutura das escolas ou pela demanda de mais domínio de informática de alguns estudantes, ainda sem esse tipo de acesso fora e na escola.

Sabemos que a tentativa foi pioneira, uma vez que não há ainda, nas escolas de Contagem, evidência uso de materiais baseados em *corpus* na sala de aula, nem tampouco eram conhecidas pelos docentes atividades sob esse viés. Dos 17 professores que concluíram as oficinas, participando de todas elas, apenas 2 não apresentaram o trabalho final. Aos que solicitaram ajuda da pesquisadora e encaminharam a versão prévia do trabalho, foram enviadas observações e sugestões, de modo que alguns professores fizeram diferentes versões de suas atividades, pois a alteravam a cada comentário, pautado no respeito pelas escolhas do professor e na definição da pergunta de pesquisa. Mesmo tendo recebido algum suporte na construção de suas atividades, os professores foram autônomos para aceitar ou não as sugestões e trabalhar de forma livre na composição das atividades.

É difícil saber se a LC realmente será utilizada nas práticas docentes, a partir de então, pelos professores que participaram das oficinas. Os dados da pesquisa corroboram que, para eles, o aprendizado sobre a nova metodologia e conhecimento das plataformas podem auxiliá-los na prática docente. Provavelmente, mesmo se não forem criadas atividades baseadas em dados, as pesquisas nos *corpora* serão realizadas em algum momento, seja na preparação das aulas, na correção de exercícios ou nas dúvidas pessoais do professor, o que já é bastante proveitoso. Observa-se que o envolvimento entre formadora e professores proporcionado pelas oficinas foi marcante, uma vez que os colegas de trabalho e de área atuam em espaços diferentes, a maioria não se conhecia e raramente são promovidos encontros como esses na região.

Os encontros funcionaram ainda como incentivo à leitura e ao estudo. Uma das professoras, no primeiro dia de *workshop*, afirmou que não estava conseguindo acompanhar, pois as oficinas estavam sendo ministradas em inglês. Por causa desse relato, as falas em inglês foram feitas mais pausadamente e alguns aspectos foram esclarecidos em português. Notoriamente, os professores passaram a se envolver mais. Mesmo tentando fazer com que a professora ficasse à vontade

auxiliando-a quando não compreendia algo, ela desistiu do curso e não participou dos demais *workshops*. Por outro lado, outra professora participante, após duas oficinas, declarou que ao ouvir as apresentações em inglês na primeira oficina sentiu-se desconfortável e buscou um curso de inglês na mesma semana. Esta professora continuou até a última oficina, foi bastante dedicada e era sempre a primeira a chegar.

Esses relatos comprovam que é indispensável que o professor de língua inglesa receba algum suporte em sua formação continuada, inclusive no que diz respeito aos aspectos linguísticos. Além disso, como dito, os questionários apontaram o desejo e a necessidade de serem oferecidos cursos específicos para os professores de língua inglesa por intermédio da Secretaria de Educação da cidade. A parceria com a universidade para projetos como esse oferece benefícios inestimáveis, que podem ser conferidos a curto, médio e longo prazos.

Em suma, as atividades produzidas por meio da instrumentalização de professores de Contagem, embora sejam a representação da primeira tentativa de produção de atividades baseadas em *corpora* feita por esses professores, já significam um avanço, pois o grupo de participantes, apesar de pequeno, passou a ter acesso à língua autêntica e às ferramentas que as interfaces de *corpora online* podem oferecer, como a observação do funcionamento da língua, de um novo ângulo. Compreendemos que mesmo que os professores não passem a utilizar a língua autêntica em todas as suas aulas, as vezes em que esse material for incorporado ao trabalho pedagógico podem ser expressivas. “Embora as mudanças individuais no procedimento da sala de aula sejam pequenas, elas oferecem benefícios significativos.” (LEWIS, 1997, p. 44).

Ao serem lidas as 4 atividades produzidas a partir dos *workshops* oferecidos, visualiza-se uma demonstração de como a LC, antes desconhecida por quase todos os participantes, pode alterar o ensino, como assegura Hunston (2002). Nesse caso, embora mudanças ainda tímidas tenham sido pontuadas, o efeito colaborativo da LC junto ao corpo docente e a expectativa do uso de novas fontes para a produção de atividades didáticas e seu efeito na aplicação pedagógica dentro de sala de aula são esperados.

Convém lembrar que não coube ao escopo desse trabalho, dentro do tempo disponível para a pesquisa, o resultado da aplicação das atividades em sala de aula e a análise dos resultados a partir desta perspectiva, que certamente, incluirá dados relevantes para pesquisas futuras. Não obstante, depois de concluídas as oficinas, o relato de aplicação de uma das atividades, a Atividade 4, foi detalhada pelo professor que a conduziu, como se confere a seguir.

4.4 Aplicação de Atividade - Entrevista

Em entrevista (APÊNDICE P), o professor elaborador da Atividade 4, faz um relato de como foi aplicação e os impactos iniciais da execução dos exercícios elaborados com o auxílio da Linguística de *Corpus*. É importante salientar que, de forma voluntária, o professor encaminhou um *email* (APÊNDICE O) explicitando a sua satisfação ao usar a atividade elaborada por ele, no qual relatou que a experiência “superou suas expectativas” e anunciando que elaboraria uma prova com o uso do *corpus*. Alguns dias depois, uma entrevista foi realizada.

Logo no início da conversa, o professor relata que já conhecia a LC, mas que não tinha ideia de como usá-la na sala de aula e teve dificuldade em escolher o tema e que tipo de atividade elaborar e menciona que o tema acabou sendo sugerido por um colega do curso, fato que demonstra também que houve colaboração entre os participantes das oficinas.

Ao planejar a aplicação, o professor ilustra que foi feita uma exposição anterior sobre os pronomes relativos e que depois disso, foi aplicada a atividade “não usei primeiramente a Linguística de *Corpus*... eu até pensei em aplicar a atividade antes mas pensei que eles teriam dificuldade e preferi introduzir e passar um esquema no quadro”. A preparação para a atividade por meio de uma introdução anterior parece ter deixado o professor mais confortável, uma vez que ele certificou-se da compreensão prévia dos alunos à respeito dos pronomes. A explicação anterior dos pronomes relativos foi observada por ele como uma atitude importante em seu contexto de ensino, a qual facilitou a execução da atividade seguinte, com o uso do *corpus*.

Na aplicação, as primeiras questões da atividade, uma sobre as definições das palavras extraídas do dicionário e a segunda, que já traz linhas de concordância, ambas com questões de múltipla escolha, foram questões realizadas pelos estudantes com maior facilidade, já a questão seguinte, que trouxe as linhas de concordância sem os pronomes relativos para que fossem preenchidos pelos alunos (*fill in the blanks*), exigiu um pouco mais de atenção e leitura, o que gerou mais dificuldade, segundo o professor. A linha “*There are about 30 million people in the United States _____ have been diagnosed with liver disease*”, na letra “c” do exercício, por exemplo, causou mais dúvida, pois os estudantes, ao reconhecerem o nome do país, logo escreveram no espaço em branco o pronome relativo *where*. O equívoco na troca dos pronomes a serem utilizados pode demonstrar aos estudantes a importância da leitura integral da sentença para que se obtenha mais informações do contexto e a partir daí, fazer a escolha mais apropriada, nesse caso, o pronome *who*, referindo-se à “*30 million people*”, expressão provavelmente também

compreendida pelos estudantes, por trazer número (30), palavra cognata (*million*) e *people*, palavra muito comum na língua. Ao perceber a dificuldade dos alunos, essa opção foi explicada com mais ênfase no momento de correção das atividades.

Para o professor, a dificuldade dos estudantes é representada pelo costume de se traduzir palavra por palavra e não pensar no contexto, o que, para ele, também foi avaliado de forma positiva, posto que por fim, conseguiram identificar o contexto de uso dos pronomes inseridos nas linhas de concordância. Ao longo da aplicação, foi realçada a importância do entendimento das linhas a partir do contexto, como mostra o excerto do *email*: “Expliquei para eles que não era preciso saber todas as palavras para fazer a atividade, eles deveriam identificar as palavras que eles conheciam, os cognatos e o contexto (...)”, o resultado desse trabalho deixou o profissional satisfeito ao observar que os estudantes desenvolveram certa autonomia para descobrirem as respostas.

As informações fornecidas no *email*, revelam a intenção do professor em continuar a usar a pesquisa com *corpus* para os exercícios em sala de aula, dado que ao dizer “Vou elaborar uma prova parecida com a atividade usando o *corpus*”, ele aprova o resultado de sua atividade e planeja o passo seguinte.

Na ocasião da entrevista, obteve-se a informação de que a prova já havia sido elaborada, aplicada e corrigida pelo professor, e teve resultados semelhantes aos da atividade. Na prova (APÊNDICE Q), houve a inserção do pronome *which*, o qual não havia sido citado na primeira atividade.

Sobre o uso de perguntas abertas nesse tipo de exercício, o professor afirma que ainda não previu esta inserção, mas acredita que é possível fazê-la, justificando que o exercício e a prova refletem a sua primeira experiência com o uso da metodologia na escola, mas ainda pretende aprimorar a construção de atividades com o uso de *corpus*. O professor explicou também que as sentenças escolhidas foram retiradas de notícias, entretanto, o gênero não foi trabalhado com os estudantes, visto que em seu contexto de ensino, apenas uma aula de língua inglesa semanal é ofertada aos estudantes.

O professor alega que mesmo conhecendo a LC e suas ferramentas anteriormente, ficou curioso para saber como poderia aplicá-las no ensino, constatou que isso é possível e afirmou que a experiência foi positiva. O conteúdo da Atividade 4, por exemplo, se não tivesse sido extraído de um *corpus*, seria, possivelmente, buscado em livros didáticos.

Em síntese, a entrevista demonstrou resultados positivos na prática do professor e confirmou que, dentro do mesmo semestre em que foram encerradas as oficinas, a atividade foi aplicada para 5 turmas e foi além disso, com a inserção da LC em seu plano de trabalho, demonstrado pela criação de uma prova com o uso das linhas de concordância, a qual foi aplicada e corrigida, o que demonstra que houve continuidade do uso dos recursos do *corpus*. Torna-se oportuno mencionar que para Johns (1997, p. 103), “os estudantes adaptam-se rapidamente à ideia de trabalhar com dados. Logo a prática torna-se normal, sem ser particularmente ameaçadora ou particularmente ‘empolgante’⁶⁶”.

⁶⁶ *Students adapt rapidly to the idea of working from data. It soon becomes normal-neither particularly threatening nor particularly ‘exciting’.*” (JOHNS, 1997, p. 103)

5 CONCLUSÃO

O capítulo final desta dissertação retoma os pontos centrais da pesquisa, busca traçar os resultados principais e as considerações finais e conclusivas do estudo. Posteriormente, a seção busca apontar as contribuições da presente investigação, suas limitações os possíveis desdobramentos para pesquisas futuras.

A fim de rememorar a escopo desta investigação, retomemos os objetivos apresentados no texto introdutório e as perguntas de pesquisa. Quanto ao objetivo principal do estudo, é possível constatar que as ações de formação continuada em serviço associadas à Linguística de *Corpus* cumpriram o seu papel de forma satisfatória com o grupo de professores inscritos pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem, conforme dados obtidos nas avaliações e questionários, os quais demonstram que as oficinas proporcionaram novos conhecimentos pedagógico-metodológicos e subsídios para a aplicação prática da metodologia. Dezesete professores estiveram presentes em todas as oficinas e foram instrumentalizados para o uso do COCA e de outros *corpora*. Outros professores participaram somente alguns dias dos encontros e apresentaram dificuldades em continuar, seja por terem perdido algum dos encontros, seja pela distância do local onde aconteciam as oficinas das suas escolas de origem, pela dificuldade frente à tecnologia ou outros motivos que fogem à nossa ciência.

Cumprindo com o que foi apontado como objetivos específicos, a criação dessas atividades com o uso de *corpora*, considerada no início dos trabalhos como uma tarefa difícil de ser realizada no contexto da educação básica de escolas públicas, foi realizada por todos os professores que continuaram até o final das oficinas, com exceção de dois, os quais não conseguiram apresentar suas propostas a tempo. Os educadores utilizaram o *corpus* e foram capazes de fazer diferentes buscas, concentrando as suas pesquisas principais nas linhas de concordância e nos colocados. Além disso, avalia-se que as atividades finais apresentaram o uso de dados autênticos provenientes do *corpus* e as especificações necessárias à realidade na qual se inserem, de forma a contribuir com o público alvo de cada uma delas. É possível ainda verificar que o impacto positivo da aplicação de uma das atividades criadas sob o ponto de vista de um dos professores, o qual comprovou que já passou a fazer uso de dados de *corpus* em sua sala de aula e que obteve resultados iniciais satisfatórios.

Os resultados assinalados respondem às perguntas de pesquisa, posto que foram produzidas, ao todo, treze atividades diferentes e quatro delas foram selecionadas para compor o estudo, seguindo os passos sugeridos por Bennett e Reppen (2010) e representando a possibilidade de uso do *corpus* nas escolas públicas, corroborado pela aplicação da Atividade 4 e seus resultados preliminares. Verifica-se que o recurso LIST, do COCA, foi predominante, como também o uso de linhas de concordância e de cognatos no conteúdo das atividades as quais, conforme dito anteriormente, privilegiaram questões fechadas e que preveem o preenchimento de lacunas (*fill in the blanks*) e também algumas questões abertas, de análise do material.

A realização da pesquisa confirma o pressuposto de BENNETT (2010), ao alegar que a Linguística de *Corpus* pode auxiliar o trabalho dos professores e ainda, que os textos disponibilizados nos *corpora*, podem ser usados em conjunto com outros materiais, como os próprios livros didáticos, a fim de fornecer aos estudantes os instrumentos necessários para a aquisição da língua. Ademais, os resultados demonstram a possibilidade do trabalho desse uso à serviço de diferentes temas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e certificam a possibilidade de colaboração entre a universidade e a escola, numa via de mão dupla (PAIVA, 2003; MELLO, 2010).

Os dados obtidos ratificam a alegação dos PCNs de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) ao dizer que, muitas vezes, o principal - senão o único - material utilizado na sala de aula é o livro didático, principal base utilizada pelos professores de Contagem que participaram da pesquisa e que hoje podem contar, caso queiram, com os materiais baseados em *corpora* para aprimorarem as suas aulas. Os resultados da pesquisa realizada com professores de Contagem legitimam a afirmação de Aijmer (2009) mencionada na introdução deste estudo, a qual prevê que um número significativo de professores ainda não conhece a Linguística de *Corpus* ou não fazem uso de aplicação no ensino. Conforme explicitado na análise dos dados, somente um professor participante já conhecia a LC antes das oficinas. Todavia, mesmo apresentando conhecimentos prévios relacionados à manipulação de *corpora*, esse professor não conhecia a aplicação da metodologia atrelada ao ensino.

De acordo com Celani (2010a), um projeto de formação continuada deve antever que serão observados contextos distintos daqueles experienciados ou previstos pelos seus formadores, além disso, a autora constata que a grande lição de sua experiência com a formação contínua de professores é a de que “o professor não quer resistir à inovação deliberadamente” (CELANI,

2010a, p. 66). Retomando o posicionamento de Dutra e Mello (2009), compreendo que as oportunidades de uso de *corpora* demonstradas aos professores, mesmo em tempo diminuto, estabelecem possibilidades futuras de suas aplicações em sala de aula. Como vimos no relato do professor produtor da Atividade 4, para além dos objetivos ora estabelecidos, foi possível confirmar que a LC passou a ser empregada em sala de aula e que foi fruto da produção de novos exercícios.

Torna-se conveniente evidenciar o impacto que a Linguística de *Corpus* encerra na formação dos professores participantes da pesquisa, visto que uma nova concepção de língua foi trabalhada em um curto espaço de tempo, com profissionais que, em sua maioria, não sabiam o que era a Linguística de *Corpus*, tampouco conheciam algum *corpus* ou os benefícios desse conteúdo para o ensino. Dentre as contribuições da LC na produção das atividades observa-se que os professores reveem suas escolhas lexicais e o trabalho gramatical, haja vista que somente pela atitude intuitiva ou pelo uso de livros didáticos, o conteúdo do planejamento pedagógico e das atividades seriam distintos e, possivelmente, não refletiria o uso real como nos registros compilados. Com efeito, a proposta fez com que conhecimentos acerca da LC no ensino passassem a ser acessíveis a esses professores.

Sublinho que uma das limitações desta pesquisa foi o acompanhamento dos resultados da aplicação das outras três atividades, o que não foi possível considerar dentro do tempo previsto e prazos estabelecidos para a pesquisa de mestrado. Outra limitação, foi a continuidade dos trabalhos com os professores, os quais sinalizaram em avaliação, o desejo de participarem de outras oficinas como estas.

Dentre os possíveis desdobramentos do estudo para pesquisas futuras, está a investigação, dentro de um espaço maior de tempo, do uso da LC por professores após a apresentação da LC e de suas ferramentas, seja na produção de novas atividades, no planejamento de aulas, na orientação do currículo, ou nas pesquisas em *corpora* com seus estudantes. Outra proposta a ser considerada, seria a mensuração dos resultados da aplicação das atividades com os estudantes, a qual poderia sinalizar os efeitos da inserção da LC à curto, médio e longo prazos. Dessa maneira, poderiam ser observadas as atividades que geraram mais dificuldade ou mais aprendizado e um novo planejamento, com base nesses resultados, poderia ser feito, a fim de criar exercícios com o uso de *corpora* que garantam mais envolvimento do público estimado e desenvolvimento linguístico satisfatório.

REFERÊNCIAS

AIJMER, K. Introduction: Corpora and language teaching. In: AIJMER, K. (Ed.). *Corpora and language teaching*, Amsterdam: John Benjamins. 2009. p. 01–10.

AL SAEED, N.; WALY, S. *Corpus for Classrooms: Ideas for Material Design*. 10th METU ELT Convention. 2010.

ALMEIDA, V. C. *Investigando colocações em um corpus de aprendiz*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ANDERSON, W.; CORBETT, J. *Exploring English with online corpora: an introduction*, London: Palgrave Macmillan, 2009.

ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

ARRUDA, C. B. F. *O processo de resignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BARBARA, L. e RAMOS, R. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BENNETT, G. *Using corpora in the language learning classroom: corpus linguistics for teachers*. Michigan: University of Michigan Press. 2010.

BERBER SARDINHA, T. *Usando WordSmith Tools na investigação da linguagem*. DIRECT Paper 40. 1999. Disponível em: <<http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers40.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2015.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus: Histórico e Problemática*. Delta Vol 16, Nº 2, p. 323-367. 2000.

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

BERBER SARDINHA, T. *Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

BERBER SARDINHA, T. *Metáforas e Linguística de Corpus: metodologia de análise aplicada a um gênero de negócios*. DELTA vol.27 no.1 São Paulo, 2011a.

BERBER SARDINHA, T. B. Como usar a Linguística de Corpus no Ensino de Línguas Estrangeiras. In: VIANA, V. & TAGNIN, S. E. O. (Orgs.). *Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: HUB Editorial, 2011b. 301-356.

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

BIBER, D., JOHANSSON, S., LEECH, G., CONRAD, S., FINEGAN, E. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. New York: Pearson Education. 1999.

BIBER, D. *Corpus Linguistics and Language Teaching: The next Lexus*. Paper presented at the 39th annual TESOL convention, San Antonio, TX, 2005.

BOULTON, A. Data-driven learning: The perpetual enigma. In S. Goźdz-Roszkowski (Ed.). *Explorations across Languages and Corpora*. 2011. p. 563-580. <hal-00528258v1>

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)*. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, df: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86> Acesso em: 30 março 2015.

BREYER, Y. *Learning and teaching with corpora: Reflections by student teachers*. *Computer Assisted Language Learning*, v. 22 n.2, 2008. p. 153-172.

CANALE, M., SWAIN, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*. 1, 1980. p.1.

CARVALHO, D. P. 1998. *A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a Educação Básica*. Revista Ciência e Educação. Bauru. v. 5, n. 2, 1998. p. 81-90.

CELANI, M. A. A. *Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada*. Linguagem & Ensino, Vol. 8, No. 1, 2005. p. 101-122.

CELANI, M. A. A. Entrevista: Antonieta Celani. Nova Escola. Entrevista concedida a Daniela Almeida. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>>. Acesso em: 10 set. 2015.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T., MONTEIRO, M. C. G. M. (Orgs.) *Formação de Professores de Língua na América Latina e Transformação Social*. Campinas: Pontes Editora, 2010a. p. 57-67.

CELANI, M. A. A. Prefácio. In Telles. J. A. (Org.). *Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes Editores, 2010b. p. 9-12.

CONRAD, S. *Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the 21st century?* TESOL Quartely, v. 34, n. 3, 2000. p. 548-559.

COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 19-54.

DAVIES, B.; RUSSELL-PINSON, L. Concondancing and Corpora for K-12 Teachers: Project MORE. In: CONNOR, U.; UPTON, T. A. (orgs.). *Applied Corpus Linguistics: A Multidimensional Perspective*. Amsterdam: Rodopi Publishers, 2004. p.147-169.

DAVIES, M. COCA: *Corpus of Contemporary American English* (COCA). Disponível em: <<http://corpus.byu.edu/coca/>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

DAWSON, C. *Practical Research Methods: a user-friendly guide to mastering research techniques and projects*. Oxford: How to Books, 2002.

DUTRA, D. P. e MELLO, H. Pesquisas em Linguagem: O que elas revelam sobre um Projeto de Educação Continuada. In: TELLES, J.A. (org.). *Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. São Paulo: Pontes Editores, 2009. p. 67-81.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.). *Educação Continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas/Belo Horizonte: Pontes/Faculdade de Letras, 2013.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. 11 anos de um projeto de extensão, pesquisa e ensino. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.) *Educação Continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas/Belo Horizonte: Pontes/Faculdade de Letras, 2013. p. 7-18.

FARR, F. *Evaluating the use of corpus-based instruction in a language teacher education context: Perspectives from the users*. *Language Awareness*, 17(1), 2008. p. 25–43.

FIRTH, J. R. The technique of semantics. In: FIRTH, J. R. *Transactions of the Philological Society*, 1935. p. 36–72.

FLOWERDEW, J. Corpora in Language Teaching. In: M. H. Long and C. J. Doughty (Orgs.). *The handbook of language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell. 2009. p. 327- 350.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Anped/Autores Associados, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. p. 57-70.

GILQUIN, G.; GRANGER, S. How can DDL be used in language teaching? In O' Keeffe, A. & McCarthy, M. (orgs.). *The Routledge handbook of corpus linguistics*. London: Routledge. 2010. p. 359-369.

GIMENEZ, T., MONTEIRO, M. C. G. M. (Orgs.) *Formação de Professores de Língua na América Latina e Transformação Social*. Campinas: Pontes Editora, 2010.

GIMENEZ, T. Por uma tipologia de projetos de formação continuada de professores de inglês. 2009. In: TELLES, J. A. (org.). *Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 137-151.

HUNSTON, S.; FRANCIS, G. *Pattern Grammar: A Corpus-driven Approach to the Lexical Grammar of English*. Amsterdam: John Benjamins. 2000.

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

HUNSTON, S. *Semantic prosody revisited*. *International Journal of Corpus Linguistics*, 12(2), 2007. p. 249-268.

JESUS, A. MELLO, H. D., DUTRA. Promoting Innovative Practices through Reflective Collaboration. In: MCGARRELL, H.M. (Org.). *Language teacher research in the Americas*. TESOL Publications. 2007. p. 95-112.

JOHNS, T. “*Should you be persuaded: two examples of data driven learning.*” ELR Journal, Birmingham, University of Birmingham, v. 4, 1991, p. 1-16.

JOHNS, T. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of Data-Driven Learning. In: ODLIN, T. (Org.). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 293-313.

JOHNS, T. Contexts: the Background, Development and Trialling of a Concordance-based CALL Program. In: WICHMANN, A., FLIGELSTONE, S.; MCENERY, T.; KNOWLES, G. (Orgs.) *Teaching and Language Corpora*. London: Longman. 1997. p. 100-115.

JONES, C. & WALLER, D. *Corpus Linguistics for Grammar: A guide for research*. London: Routledge. 2015.

KETTEMAN, B. Concordancing as input enhancement in ELT. In: LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B.; MELIA, P.J. (Orgs.). *PALC97 – Practical applications in language corpora*. Lodz, Lodz University Press, 1997. p. 63-73.

KRIEGER, D. *Corpus linguistics: What is it and how it can be applied to teaching*. The Internet TESOL Journal [On-line], 9(3). 2003. Disponível em: < <http://iteslj.org/> > Acesso em 21 mar. 2015.

KUMARAVADIVELU, *Toward a Postmethod Pedagogy*. TESOL Quarterly. V. 35, n. 4, 2001. p. 537-560.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Lingüística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEWIS, M. *Implementing the lexical approach: Putting Theory into Practice*. Hove, England: Language Teaching Publications, 1997.

LIBERALI, F. C. Formação de Professores de Línguas: Rumos para uma Sociedade Crítica Sustentável. In: GIMENEZ, T. MONTEIRO, M.C.G. *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas: Pontes Editora, 2010. p. 71-91.

LIBERALI, F. C. Cadeia Criativa: Uma Possibilidade para a Formação Crítica na Perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Cultural. In: MAGALHÃES, M. C. C. & FIDALGO, S.S. (orgs.). *Questões de método e de Linguagem na Formação Docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 41-64.

LITTLE, D., S. Devitt and D. Singleton. *Learning foreign languages from authentic texts: theory and practice*. Athentik, Dublin, 1989.

MAGALHÃES, M. C. C. & FIDALGO, S.S. (Orgs.). *Questões de método e de Linguagem na Formação Docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

MARQUES, A. L. S. P. *O papel da percepção consciente de conectivos concessivos na produção escrita e na reformulação da interlíngua*. Dissertação de Mestrado. POSLIN-FALE- UFMG. 2007.

MARQUES, A. L. S. P. A pesquisa dentro da educação continuada: uma via de mão dupla. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.). *Educação Continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas/Belo Horizonte: Pontes/Faculdade de Letras, 2013. p.77-105.

MAURANEN, A. Spoken corpus for an ordinary learner. In: SINCLAIR, J. *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam: John Benjamins. 2004. p. 89-105.

MCCARTHY, M. *Touchstone: From corpus to course book*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2004.

MCCARTHY, M.; MCCARTEN, J.; SANDIFORD, H. *Touchstone*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005.

MCENERY, A.; Z. XIAO. What corpora can offer in language teaching and learning. In: E. HINKEL (Org.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. 2). London / New York: Routledge. 2010.

MCGARRELL, H.M. (Ed.). *Language teacher research in the Americas*. TESOL Publications. 2007.

MELLO, H. Formação Cidadã: A produção de Conhecimento Via Parceria Universidade-Escola. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G.M. (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 93-108.

MELLO, H. e DUTRA, D. P. A colaboração crítica na formação de professores. In: MAGALHÃES, M.C. C. & FIDALGO, S.S. (Orgs.). *Questões de método e de Linguagem na Formação Docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p.77-94.

MILLER, I. K. Construindo Parcerias Universidade-Escola: Caminhos Éticos e Questões Crítico-Reflexivas. In: TELLES, J.A. (Org.). *Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p.109- 129.

MICCOLI, L. *Aproximando Teoria e Prática para professores de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

NUNES, A.I.B.L.; NUNES, J.B.C. *Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente*. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 37, 2014. p. 167-185.

OLIVEIRA, A. L. A. M. *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. Tese de Doutorado. POSLIN-FALE- UFMG. 2006.

OLIVEIRA, A. L. A. M.; DUTRA, D. P. A mudança como possibilidade: o micro e o macro num estudo colaborativo. In: Assis-Peterson, A. A.. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos e Cuiabá: Pedro e João Editores e EdUFMT, 2008, p. 97-113.

OLIVEIRA, L. A. *As reclamações em um contexto de formação continuada de professores de inglês*. Dissertação de Mestrado. POSLIN-FALE- UFMG. 2013.

OLIVEIRA, S. B. *Construindo e transformando os processos conceituais: ações para o desenvolvimento do professor*. Tese de Doutorado. POSLIN-FALE- UFMG. 2009.

O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M.; CARTER, R. *From corpus to classroom: language use and language teaching*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2007. 315 p.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PAIVA, V.L.M.O. *A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa*. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 3, 2005, Santa Maria. [Anais eletrônicos...] Santa Maria: UFSM, 2006. 1 CD-ROM.

PAIVA, V.L.M.O. *Os Desafios na Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas no Ensino Básico*. Revista (Con)Textos Linguísticos. Vitória: v.8, n. 10.1, 2014. p. 344-357.

PARTINGTON, A. *Patterns and Meanings: using corpora for English language research and teaching*. Filadélfia; John Benjamins, 1998.

PAULINO, E. S. *Trouble e problem: verificação da correspondência dos sinônimos em corpora*. Revista do SELL. No prelo.

PRABHU, N. S. *There is no best method – Why?* TESOL Quarterly, v. 24, n. 2, 1990, p. 161-176.

REPPEN, R. *Using Corpora in the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 2010.

RÖMER, U. 7. Corpora and language teaching. In: Lüdeling, Anke & Merja Kytö (eds.). *Corpus Linguistics. An International Handbook (volume 1)*. [HSK series] Berlin: Mouton de Gruyter. 2008. p.112-130.

RÖMER, U. Corpus research and practice: What help do teachers need and what can we offer? In: AIJMER, K. (org.). *Corpora and language teaching*, John Benjamins, Amsterdam, 2009. p. 83–98.

RÖMER, U. *Corpus research applications in second language teaching*. Annual Review of Applied Linguistics, 31. 2011. 205-225.

SANTOS, L.I.S. *Ensino de Língua Inglesa e importância do conhecimento das crenças que o envolvem*. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p.139-162.

SARMENTO, S; COSTA, P.P. *A Implementação do PNLD de língua inglesa nas escolas públicas da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Contexturas, Ensino Crítico de Língua Inglesa, APLIEST, n.20, 2013. p. 101 -117.

SILVA, J. C. M. *Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva*. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 55/3. 2011. p. 1-11.

SINCLAIR, J. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press. 1991.

SINCLAIR, J. *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam: John Benjamins. 2004.

STUBBS, M. *Text and corpus analysis: computer-assisted studies of language and culture*. Oxford, Blackwell, 1996.

TARTONI, M. R. R. *A linguística de corpus no ensino de inglês: um estudo empírico exploratório com atividades com to e for*. Dissertação de Mestrado. POSLIN-FALE- UFMG. 2012.

TELLES, J. A. (org.). *Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. São Paulo: Pontes Editores, 2009.

WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Contagem>>. Acesso em: 16 mar 2015.

WALSH, S. What features of spoken and written corpora can be exploited in creating language teaching materials and syllabuses? In O' KEEFFE, A. & MCCARTHY, M. (Orgs.). *The Routledge handbook of corpus linguistics*. London: Routledge. 2010. p. 333-344.

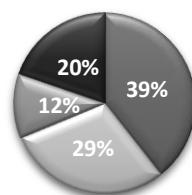
WESCHE, M.; SKEHAN, P. Communicative, task-based and content-based language instruction. In: KAPLAN, R. B. (Org.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 207 – 228, 2002.

XIAO, Z. *How can corpora help in language pedagogy?* Keynote lecture at the Postgraduate Conference in Applied Linguistics. Nottingham University Ningbo: China. 2009.

APÊNDICES

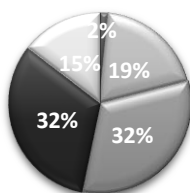
APÊNDICE A – Pesquisa piloto

Em qual instituição você se graduou?



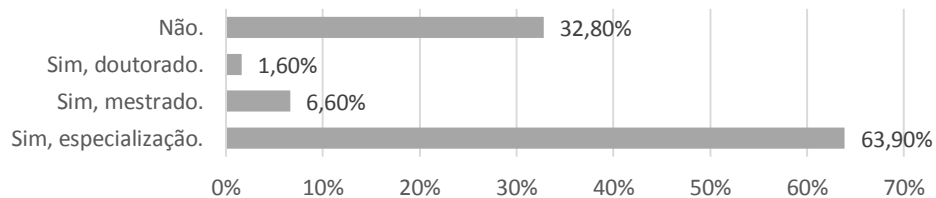
- UFMG (39%)
- PUC-MINAS (29%)
- UNI-BH (12%)
- Outros (20%)

Há quanto tempo você se graduou?

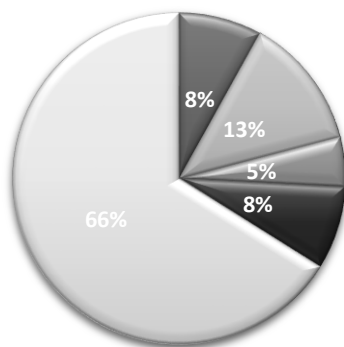


- 1 ano (2%)
- Menos de 5 anos (19%)
- Menos de 10 anos (32%)
- Mais de 10 anos (32%)

Fez ou está fazendo pós-graduação?

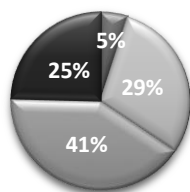


Já esteve em um país de língua inglesa?



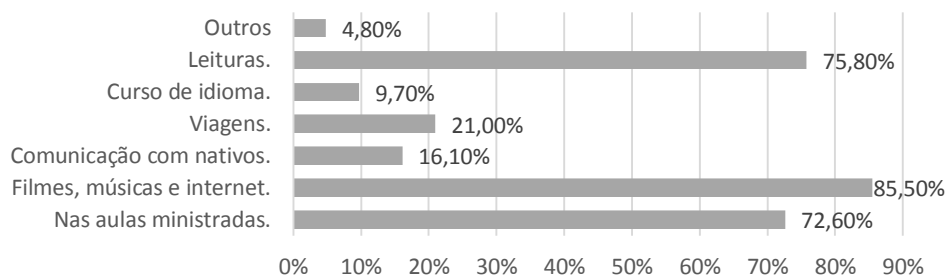
- Sim, por poucas semanas. (8%)
- Sim, por menos de um semestre. (13%)
- Sim, por mais de um semestre. (5%)
- Sim, por mais de um ano. (8%)
- Não. (66%)

Qual você considera ser o nível geral de suas habilidades (leitura, escrita, fala e compreensão oral) na língua inglesa?

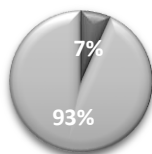


- Básico (5%)
- Intermediário (29%)
- Avançado (41%)
- Plenamente fluente (25%)

Como você mais pratica a língua inglesa atualmente?

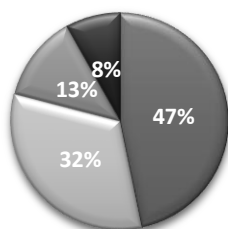


Você é professor (a) contratado (a) ou efetivo (a) na rede Municipal de Contagem?



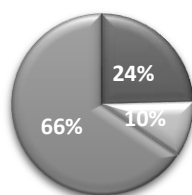
- Contratado (a). (7%)
- Efetivo (a). (93%)

Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Contagem?



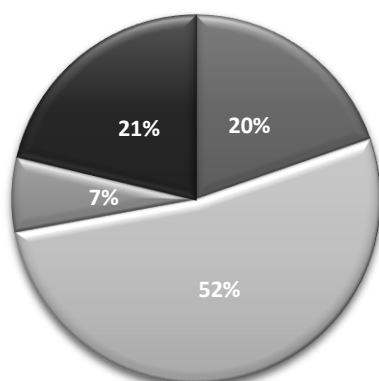
- Menos de 5 anos (47%)
- Menos de 10 anos (32%)
- Mais de 10 anos (13%)
- Mais de 20 anos (8%)

Já estudou Linguística de Corpus?



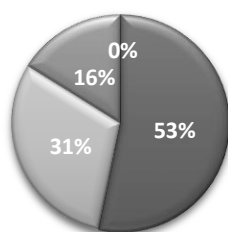
- Sim, na graduação. (24%)
- Sim, na pós-graduação. (10%)
- Não. (66%)

A escola em que você trabalha possui laboratório de informática e internet?



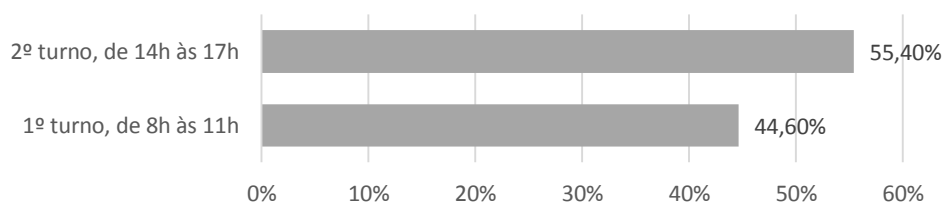
- Sim, possui um laboratório bem estruturado e com internet e posso utilizá-lo nas minhas aulas. (20%)
- Sim, mas não há computadores suficientes para os alunos ou os mesmos não funcionam adequadamente. (52%)
- Sim, mas não há conexão com a internet. (7%)
- Não. (21%)

Em relação ao acesso a textos autênticos orais e escritos em língua inglesa para uso como recurso didático, responda:



- Tenho acesso amplo. (53%)
- Tenho pouco acesso. (31%)
- Não tenho acesso, mas gostaria de ter. (16%)
- Não tenho acesso e não considero importante ter. (0%)

Selecione o turno em que você deseja participar.



APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a),

Queremos convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada “Formação continuada de professores da rede pública: uma proposta de produção de atividades baseadas em *corpora*”. Esta pesquisa é orientada pela professora Deise Prina Dutra da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e executada pela mestranda em Estudos Linguísticos pela FALE/UFMG: Eliene de Souza Paulino. O objetivo desse estudo é proporcionar ações de formação continuada em serviço a professores de língua inglesa por meio de oficinas em Linguística de *Corpus* e propor a criação atividades didáticas com o uso de *corpora*. O intuito é avaliarmos as atividades baseadas em *corpora* que serão produzidas pelos professores participantes da pesquisa.

Para que seja realizada essa pesquisa de mestrado com os professores participantes das oficinas, é necessária a sua autorização, uma vez que as pesquisas se darão a partir da observação do uso das ferramentas pelos professores participantes e dos questionários aplicados, bem como por meio da apresentação dos trabalhos finais, a serem produzidos até o final das oficinas.

A participação é voluntária e não determinará qualquer risco ou desconforto. Salientamos que sua participação é importante para que um maior número de professores tome conhecimento da metodologia da Linguística de *Corpus* a fim de que a mesma possa ser utilizada na sala de aula e no aprimoramento linguístico do próprio professor. Além disso, grande contribuição será dada às futuras pesquisas de mestrado, as quais apontam para a melhoria do ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Suas informações pessoais, caso fornecidas, não serão reveladas. Aos colaboradores do estudo é garantido o anonimato e a desistência de participação sem nenhuma necessidade de justificativa. Ademais, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. Os pesquisadores se comprometem a utilizar os dados coletados exclusivamente para a pesquisa.

Informamos que os participantes terão a garantia de esclarecimentos em qualquer etapa dos estudos e poderão ainda entrar em contato conosco, pesquisadoras responsáveis pela pesquisa: Mestranda Eliene de Souza Paulino; telefone: 988049963, e-mail: eliene.paulino@yahoo.com.br e Orientadora: Deise Prina Dutra; telefone: (31) 3409 6027 e e-mail: deisepdutra@gmail.com; ou solicitar informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da (COEP) da Universidade

Federal de Minas Gerais, situado na Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 Telefax: (031) 34094592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Assim, se V.S.^a se sentir suficientemente esclarecida, solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu,

acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do estudo que será realizado por meio das oficinas em “*Linguística de Corpus e Ensino*”, realizadas por Eliene de Souza Paulino, estudante da pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, orientanda da Professora Doutora Deise Prina Dutra. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

- Sim, aceito participar da pesquisa e ter minhas respostas divulgadas no estudo.

Assinatura:

Local e data: _____

Deise Prina Dutra
Orientadora de Pesquisa FALE/UFMG

Eliene de Souza Paulino
Orientanda FALE/UFMG

APÊNDICE C – Questionário 1



Estado Civil



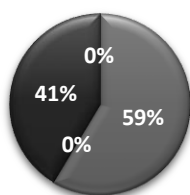
Formação acadêmica



Há quanto tempo você se graduou?

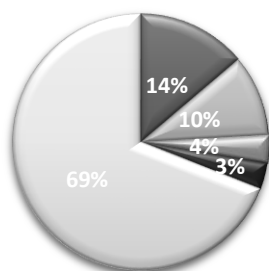


Fez ou está fazendo pós-graduação?



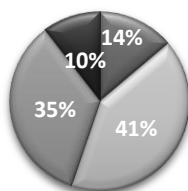
- Sim, especialização. (59%)
- Sim, mestrado. (0%)
- Sim, doutorado. (0%)
- Não. (41%)

Já esteve em algum país cuja língua nativa é a língua inglesa?



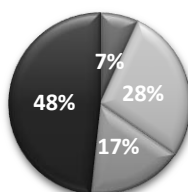
- Sim, por poucas semanas. (14%)
- Sim, por menos de um semestre. (10%)
- Sim, por mais de um semestre. (4%)
- Sim, por mais de um ano. (3%)
- Não. (69%)

Qual você considera ser o nível geral das suas habilidades (leitura, escrita, fala e compreensão oral)?



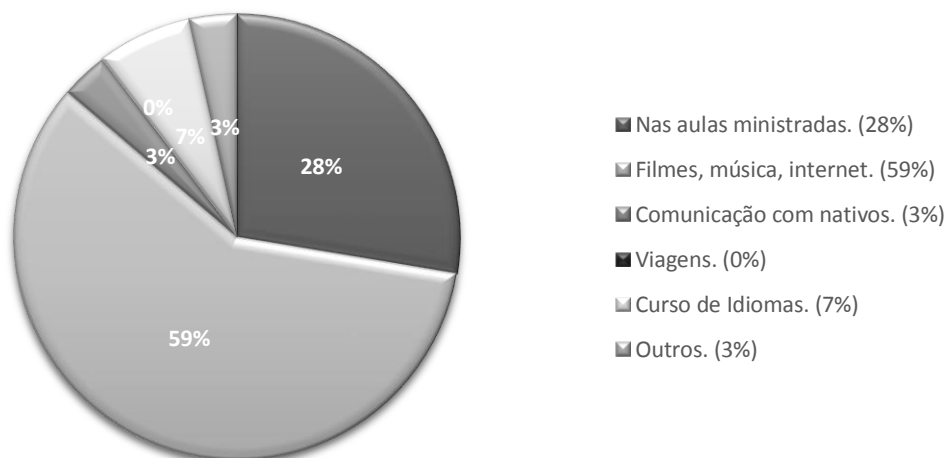
- Básico. (14%)
- Intermediário. (41%)
- Avançado. (35%)
- Plenamente Fluente. (10%)

Você possui algum contato com falantes nativos?



- Sim, frequentemente. (7%)
- Sim, às vezes. (28%)
- Sim, raramente. (17%)
- Não. (48%)

Como você mais pratica a língua inglesa atualmente?



Você considera importante acontecerem formações continuadas em língua inglesa?



Acredita que encontra alguma (s) dificuldade (s) para praticar a língua inglesa? (Em caso de resposta afirmativa, especifique quais no campo outro)



Você sabe o que é Linguística de Corpus?

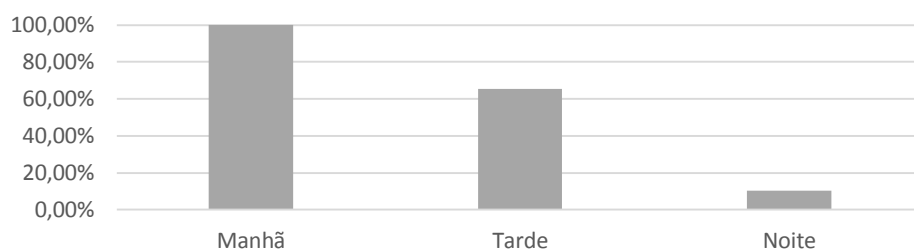


Campo Profissional

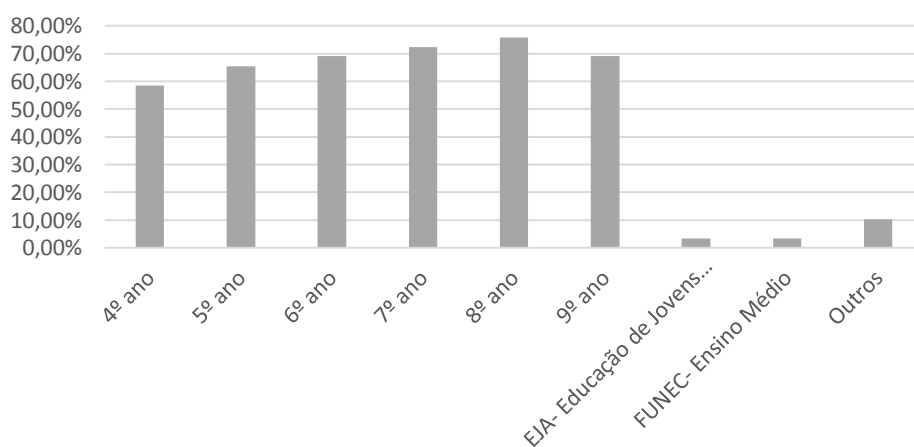


■ Efetivo (a). (100%)
 ■ Contratado (a). (0%)

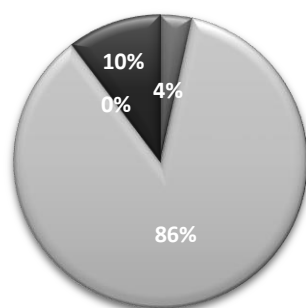
Trabalha em quais/quantos turnos diariamente? (Você pode assinalar mais de uma opção).



Com quais anos você trabalha atualmente? Você pode marcar mais de uma opção.



A escola em que você trabalha possui laboratório de informática e internet?

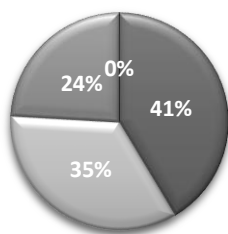


- Sim, possui um laboratório bem estruturado e com internet e posso utilizá-lo nas minhas aulas. (4%)
- Sim, mas não há computadores suficientes para os alunos ou os mesmos não funcionam adequadamente. (86%)
- Sim, mas não há conexão com a internet. (0%)
- Não. (10%)

Quais fontes (de textos e outros) você usa para preparar as suas aulas?

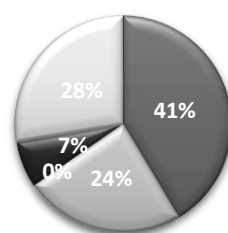
- Livros.
- Livro didático.
- Livro didático.
- Livros didáticos, gramática, internet.
- ENGLISH COUNCIL/ TEXTOS EM INGLÊS DA INTERNET/ ENGLISH TOWN.
- Internet, livros didáticos disponíveis na escola.
- Textos e atividades de sites da internet e livro didáticos.
- Livro didático e internet.
- Livros, apostilas e internet.
- Textos de diversos sites.
- Wikipedia, Google, Material de editoras.
- Google, livros didáticos.
- Livros, Internet....
- Livros didáticos e internet.
- Livros, internet (vídeos, músicas, exercícios no geral).
- Livros, jornais, internet, filmes.
- Livros, sites, músicas, etc.
- Internet.
- Musicas, textos da internet , tirinhas.
- Livros. Cds, Revistas, Filmes.
- Livro didático, internet (sites com atividades destinadas para esl).
- Internet, livros, músicas.
- INTERNET.
- Livros didaticos e internet.
- LIVROS, COLEÇÕES E ETC.
- Sites de educação de países de língua inglesa.

Em relação ao acesso a textos autênticos orais e escritos em língua inglesa para uso como recurso didático, responda:



- Tenho acesso amplo. (41%)
- Tenho pouco acesso. (35%)
- Não tenho acesso, mas gostaria de ter. (24%)
- Não tenho acesso e não considero importante ter. (0%)

**Seu planejamento de aulas se baseia, primordialmente, em:
(Utilize o espaço "outro" para exemplificar os sites específicos ou citar outra opção).**



- Livro Didático Adotado na escola. (41%)
- Outros Livros didáticos. (24%)
- Sites específicos. (0%)
- Pesquisas aleatórias na internet. (7%)
- Outros. (28%)

Qual considera ser a maior dificuldade na seleção de materiais para preparar suas aulas?

- Adequação do material ao nível dos alunos.
- Desconhecimento de fontes.
- Pouco acesso a materiais diferenciados.
- O conteúdo.
- Material de interesse dos alunos e realmente compatíveis com a idade/ ciclo de formação.
- Encontrar materiais que sejam importantes, compatíveis com o nível dos alunos e que sejam motivadores.
- Na maior parte das vezes, adequá-los ao nível dos alunos.
- Quantidade de alunos e falta de recursos.
- Encontrar sites.
- NÃO ENCONTRO DIFICULDADES.
- Número de alunos em sala.
- Tempo para pesquisa e planejamento.
- Adequar o conteúdo ao nível dos alunos e aos poucos recursos disponíveis.
- Não ter livro didático, na rede de Contagem, para o quarto e quinto ano.
- Atingir de forma adequada o público-alvo.
- NÍVEL LINGÜÍSTICO DOS ALUNOS.
- Atender o nível heterogêneo da turma, atividades significativas para os alunos.
- Nada que comprometa a confecção dos materiais.
- Tempo disponível para pesquisa.
- CONSEGUIR MATERIAL ADEQUADO PARA OS DIFERENTES NÍVEIS.

- Ha poucos recursos na escola.
- Disposição de equipamentos e apoio tecnológico.
- Disponibilidade da rede de ensino.
- Relacionar o conteúdo.
- Adequação à matriz e à linguagem adequada aos alunos iniciantes.
- A falta de material dentro do conteúdo ministrado em sala de acordo com o nível dos alunos que tenho.
- Adequar os materiais às necessidades de cada turma.
- Não tenho muita dificuldade para selecionar materiais.
- Pouco tempo para seleção de materiais.

APÊNDICE D – Questionário 2

What are your everyday problems related to teaching? (Quais são os seus problemas cotidianos relacionados ao ensino da língua?)

- Salas cheias, alunos desinteressados, falta de recursos de mídia, falta de materiais paradidáticos, falta de sala ambiente.
- Lack of resources and lack of interest from the students.
- Falta de material para o quarto e quinto ano.
- Temos poucas aulas de inglês.
- Desnível dos alunos.
- A falta de interesse em aprender. "Para que estudar se não tem reprovação?"
- Os principais problemas encontrados no cotidiano de ensino nas escolas são a falta de interesse dos alunos e a indisciplina dos mesmos.
- A falta de interação dos alunos com a língua estrangeira.
- The problems related to teaching are the difficult to interact theory and practice, and the time of English class, only one class in each week.
- Desinteresse dos alunos , poucas aulas por semana falta de material adequado.
- Falta de interesse dos alunos. Pouco suporte pedagógico das escola e da rede de ensino.
- Lack of infrastructure and large groups.
- Have only 1 class per week.
- Behavior is the main problem.
- Carga horária inadequada, turmas muito cheias, poucos recursos didáticos (não necessariamente nessa ordem).
- Realidade longe do aluno (fala deles).

According to your opinion, what help do English teachers need? (Na sua opinião, qual tipo de ajuda o professor de língua inglesa precisa?)

- Pratica e mais workshops para troca de experiencias.
- Ter mais encontros para formação e maior reconhecimento nas escolas.
- Incentivo.
- Acho que o trabalho dos professores tem que ser compartilhado, não temos a oportunidade de trocar ideias e até mesmo de praticar o idioma com os demais colegas.
- Material of quality to use with students at school.
- Help that teachers need are get knowledge how to apply methodologies in the classroom.
- Estratégias e materiais que tornem a língua mais próxima do aluno (uso imediato). Praticar para aprender.
- Actually we live in an electronic era so, all the teachers, especially the language ones need to count on electronic tools.
- Apoio pedagógico para controle da disciplina; recursos tecnológicos, como, no mínimo, um toca CD decente; reconhecimento dentro da escola pra que, a partir de então, alguma coisa possa ser feita didaticamente.
- Cursos de capacitação e de aperfeiçoamento, grupos de estudo.
- Acredito que a principal ajuda seria a organização e estrutura das aulas. Mais recursos (pc, videos, livros, etc...), salas próprias para o ensino de línguas...

- Acredito que a maior ajuda que os professores de Inglês podem receber é uma valorização maior. Não necessariamente financeira, mas da disciplina em si, com uma carga de horário maior para se poder trabalhar com os alunos, acesso a um laboratório de informática descente, dicionários e revistas por exemplo.
- Material disponível e de fácil acesso aos estudantes e professores. Mais cursos de capacitação.
- The students' families' help to motivate them.
- To help build a way of thinking teaching languages differently. We can't continue teaching 25 people, one hour a week all the time.
- O professor precisa de cursos de reciclagem, cursos de aperfeiçoamento, tempo para reunirmos com professores da nossa área.

What are the qualities of existing teaching materials? State whether the teaching materials you have at your disposal provide sufficient support in teaching Grammar and vocabulary, or whether you have to put a considerable amount of work into the creation of materials yourself. (Para você, qual é a qualidade dos materiais de ensino existentes? Os materiais pedagógicos que você tem à sua disposição dão apoio gramatical e de vocabulário suficiente, ou se você tem que produzir uma série de outras atividades para os seus alunos?)

- Tenho apenas o livro didático e alguns dicionários de inglês que não atendem toda a turma. Então tenho que produzir materiais ou utilizar materiais da internet para ajudar no trabalho.
- A qualidade do material pedagógico é na maioria das vezes não corresponde a realidade do aluno. Geralmente são livros com pouco conteúdo gramatical e com atividades insuficientes para a aprendizagem do aluno. Na maioria das vezes é necessário produzir material extra para se trabalhar em sala de aula.
- Poor. I do not think that the materials we have at our disposal are considered enough to teach the students. I believe that investments should be made, in order to improve the teaching quality.
- I don't like the teaching material isn't good. I have to prepare many materials to help my students.
- Tenho que adaptar. O livro Alive é muito distante da realidade do aluno. Textos muito longos e atividades de marcar X (eles não leem e chutam as respostas). Tento trabalhar "legendas de texto", faço outras perguntas e vamos destacando as respostas de lapis de cor diferente.
- mais ou menos. Mas estou sempre pesquisando mais.
- A qualidade dos materiais são boas, porém, nem o material bom, consegue dar apoio em determinado grau de aprendizagem da turma. Às vezes, precisamos de outros suportes.
- I think the material I have are sufficient support in teaching grammar and vocabulary because they are related in a specific context.
- Para os alunos do segundo ciclo somente o 6º ano tem livro didático os 5º e 4º anos temos que produzir material.
- I myself prefer using my own material and others besides the one I have in my school as it is not very good.
- Escolhi o livro no PNLD que acredito, estar mais de acordo com o conhecimento de nossos alunos; gosto do trabalho que ele traz em relação à vocabulário mas, sinto que a parte de gramática fica a desejar; então, sempre procuro outros livros e exercícios que trabalhem mais com gramática.
- Não possuo livro didático e produza a maior parte do meu material.

- The existing teaching materials present many topics, but they don't care about practice. They present some miscellaneous subjects but in a superficial way. Many topics but small pedagogical quality. They're almost a variate magazine.
- Tenho que produzir meus próprios materiais, pesquisando em diversas fontes até encontrar aquele que atenderá meu aluno, pois o livro didático adotado pela escola é muito complexo os alunos não conseguem entendê-lo ficam desmotivados e além disso com somente uma aula semanal todo trabalho feito na aula anterior é praticamente perdido. Tenha a impressão que estamos sempre no mesmo lugar.
- O livro It fits não é bom e ele é o único material que uso. Por ter livro, minha cota de cópias não é suficiente para preparar mais do que uma atividade por mês. Não produzo qualquer atividade extra.
- The materials are of good quality but the teacher needs to adapt them to the reality of the students.

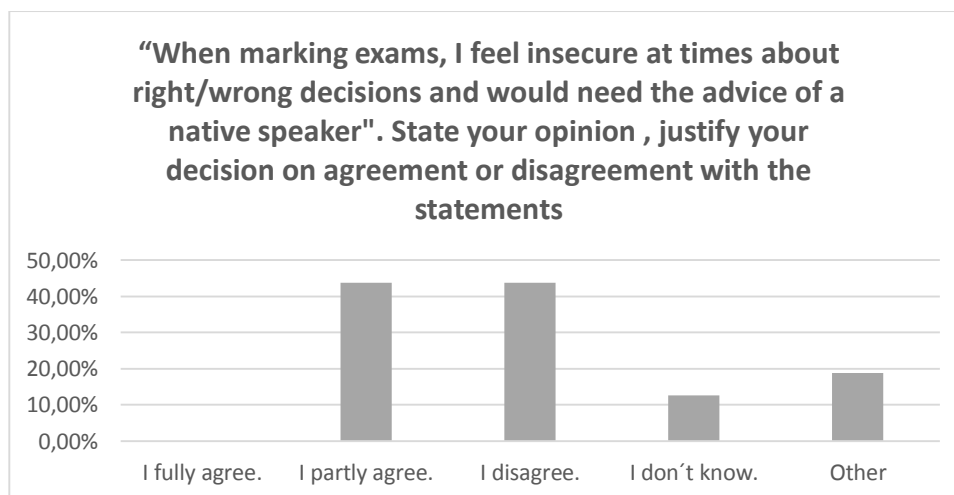
Are appropriate materials and reference tools available? If yes, which ones? (Há materiais didáticos e outras ferramentas de referência disponíveis? Se sim, quais?)

- Sim, videos, livros , músicas..
- Sim. Xerox, Internet.
- Normalmente, consulto livros didáticos, internet, dicionário, etc.
- Well, in fact, I have no opinion about it.
- Yes, books and websites.
- As long as I look for them outside my school there are lots of good material out there.
- Sim, participo de um grupo de professores de inglês através do facebook e lá encontro muitas sugestões de sites, livros e worksheets que são muito bons.
- Não.
- There are many appropriate and good material available, in case of books and resources I like the ones from macmillan, cambridge and longman. Besides there are many useful sites for esl teachers and students. But, at school only few dictionaries and the students material which isn't good.
- Não. Só o dicionário, que alias uso bastante. Peço pra alunos fazerem vocabulário dos textos.
- Na escola não, apenas o livro didático. Eu utilizo outros livros didáticos que possuo, livros de uso da língua da Longman, sites como da BBC, islcollective, busyteacher, e outros sites.
- Not really. At my school for example the only material available, beside the book, is the dictionary.
- Não.
- Materiais de referência na escola, não muitos. Já em casa, eu tenho bastante material. Coleções de livros que vem com dvd, por exemplos, livros que trabalham só com vocabulary or grammar de acordo com o nível dos alunos (Longman Photocopiable resources, Oxford Grammar for Schools, Round Up, Intechange and etc...).
- Yes, grammar books and dictionaries.

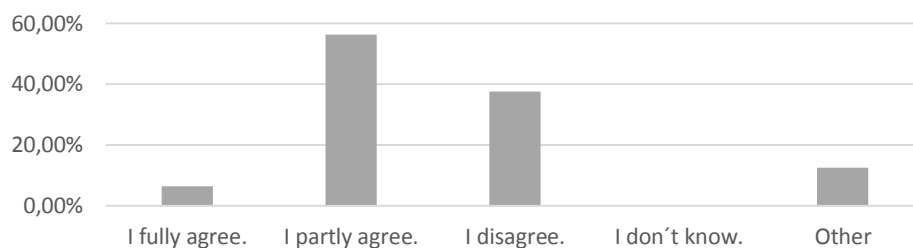
Write down which resources you use to answer students questions and resources you use to get your own questions answered. (Cite os recursos que você utiliza para responder as perguntas dos alunos e para responder as suas próprias dúvidas.)

- Most students from public schools aren't able to ask or argue about something. In fact, they are like an empty box and we need to fill them with quality content. But all the time I need to solve doubts, in this case I use: A Communicative Grammar of English Geoffrey Leech. It's really good grammar book.
- Gosto de ler o manual de professor de outros livros didáticos. Sempre há alguma ideia interessante. No Alive, não há manual.
- Dicionários *online* e *offline* de inglês pesquisas na internet.
- Na escola uso o dicionário; em casa tenho usado bastante o COCA.
- Internet websites.
- Internet, gramáticas e dicionário.
- Utilizo muito o dicionário e recorro a internet também quando a dúvida permanece.
- Os materiais que tenho (livros, cds...) E a alguns sites na Internet.
- Na grande maioria das vezes utilizo o meu próprio conhecimento prévio sobre o assunto.
- Se necessário eu pesquiso em sites, ou nos meus livros, e também peço para procurarem na internet em sites indicados.
- Wikipedia, Google, Dictionaries and Youtube. Also I check thing with my colleagues.
- Dictionaries oxford, especially, printed and on-line and in same cases grammar.
- I search on the internet.
- Os alunos normalmente conseguem acompanhar o trabalho desenvolvido em sala mas quando há necessidade de aprofundar ou tirar alguma dúvida a ferramenta mais usada seria a internet e também o dicionário para aumentar o conhecimento.
- Dicionários/ pesquisa na internet.
- Dicionários e internet.

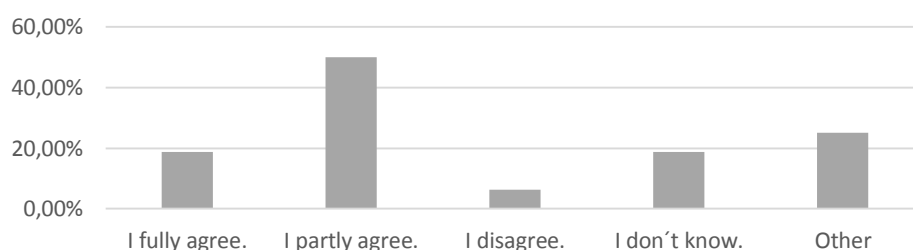
Responda se concorda com as declarações abaixo e faça seus comentários. Todas as suas respostas poderão ser comentadas em inglês ou em português na resposta "OUTRO". Este enunciado é válido para as próximas 4 questões.



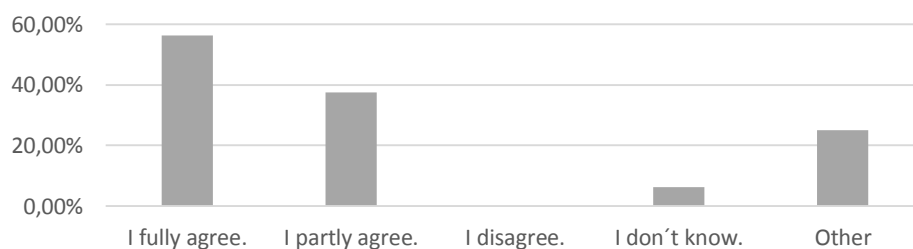
“Existing teaching materials provide sufficient support in teaching vocabulary” (Os materiais pedagógicos existentes fornecem apoio suficiente no ensino do vocabulário).



“There are enough reliable resources available that I can consult in the correction of class tests” (Há recursos disponíveis confiáveis e suficientes que eu possa consultar na correção de provas)



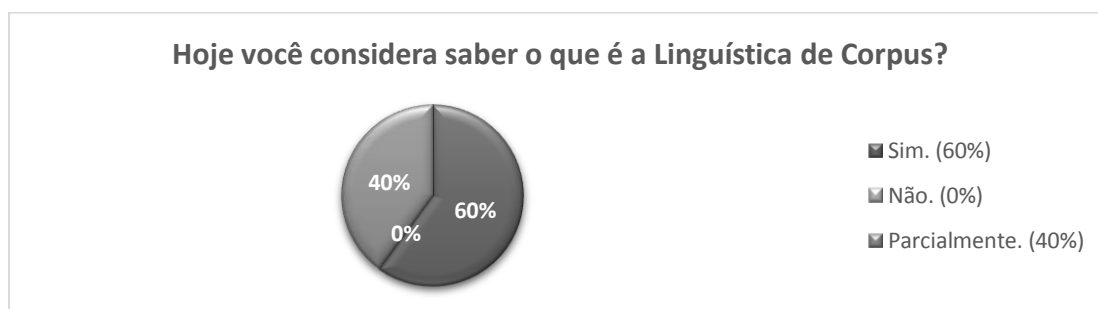
“Teachers have to put a considerable amount of work into the creation of teaching materials themselves” (Professores precisam trabalhar de forma considerável na criação das próprias atividades didáticas)



APÊNDICE E – Questionário 3

Como você avalia a formação em Linguística de Corpus que você participou no último semestre?

- Considero que o curso foi muito útil para todos os professores. Foi uma ótima oportunidade para conhecer outros professores da rede, além de novas técnicas de ensino.
- Esta formação foi muito boa, pois pude descobrir novos meios de pesquisa para o ensino aprendizagem de Língua Inglesa.
- Foi muito boa, porque eu desconhecia sobre o assunto. Achei muito interessante e válida para colocar em prática.
- O curso cumpriu as propostas apresentadas satisfatoriamente;
- Suficiente;
- Muito boa;
- Muito esclarecedora;
- Foi muito proveitosa; eu nunca havia ouvido falar em Linguística de Corpus. Tive alguma dificuldade em assimilar o seu uso, mas acho que tenho agora uma compreensão melhor. Conhecer LC também me possibilitou avaliar melhor os livros e atividades com que trabalho atualmente... Muitas vezes, Por questão de tempo e praticidade, acabamos não pensando muito na autenticidade das atividades que trabalhamos... E agora já penso mais no que estou fazendo! Portanto, a formação foi muito boa!
- Ótima;
- Foi uma ótima oportunidade para melhorar o conhecimento e conhecer novas propostas de trabalho.
- Muito, muito útil!
- Gostei muito , avalio minha atuação como satisfatória.
- Achei a formação muito produtiva e me incentivou a buscar outras formas de atualização.



Qual a definição, com suas palavras, você daria para a Linguística de Corpus?

- Uma ferramenta de pesquisa que nos direciona saber quais os colocados, e expressões são mais utilizados pelos nativos da Língua Inglesa em seu dia a dia.
- Linguística de Corpus é uma coletânea de textos autênticos armazenados em um computador.
- Ela é um ramo da Linguística que explora o uso real da língua em vários contextos, sendo que os exemplos são retirados de base de dados (compilação) que é o corpus (plural corpora).
- Seria uma forma de ampliar e buscar o conhecimento linguístico através da textos autênticos em ambiente virtual.
- Língua em uso real.

- A organização lexical de uma língua em um ambiente onde podemos acessar e analisar grandes quantidades de dados para fomentar seu estudo, através de exemplos autênticos.
- Pesquisa de ocorrências das palavras em coletânea de textos autênticos.
- De modo simplista, considero a LC como um banco de dados autêntico de uma língua.
- A Linguística de Corpus é uma forma de obtermos um maior suporte no que tange o ensino de Língua Inglesa, através do uso de textos autênticos.
- Eu diria que é o estudo da frequência que as palavras são usadas.
- Seria um dicionário completo;
- Um caminho para uma aprendizagem/ensino consciente e real.
- Linguística de corpus é um banco de palavras e o seu uso em determinados contextos.
- Uso do que é real em linguagem.
- A linguística de Corpus é uma base de dados autêntica que nos auxilia na preparação de aulas e no aprimoramento pessoal.

As oficinas da formação em Linguística de Corpus promoveram alguma mudança na sua prática pedagógica (considerando a preparação das aulas) ou no estudo individual? Exemplifique.

- Considerando a prática pedagógica mudou meu modo de pensar com outros olhos a minha prática, no que diz respeito ao estudo individual foi de extrema importância para aumentar meus conhecimentos;
- Sim. Estou mais consciente da importância da língua autêntica na criação de modelos para meus alunos.
- Muita. Já estou utilizando o COCA para tirar dúvidas sobre as atividades que preparo.
- Sim. Não preparo aulas mais com o conceito do "achometro";
- Ideias novas surgiram;
- No estudo individual mais que na prática. Mas creio que no decorrer do ano terei mais tempo de criar atividades baseadas na Linguística de Corpus.
- Com certeza. As minhas dúvidas de utilização de palavras eu posso tirar utilizando o corpora, e já estou pensando em atividades para os estudantes incluindo a Linguística de Corpus.
- Ainda não utilizei a Linguística de Corpus na minha prática pedagógica, no entanto ela é usada no estudo individual tanto para tirar dúvidas quanto para análises linguísticas.
- Sim. Agora sinto que possuo uma nova fonte de consulta para melhor embasar minhas aulas.
- Elas promoveram mudanças em ambos. Ao trabalhar com formação de palavras com os alunos do 9 ano (word formation), a busca no COCA mostra as possibilidades de formar novas palavras através de sufixos ou prefixos
- Sim,, aprendi o uso do corpus de forma melhorar o meu vocabulário e como posso utilizar o corpus em sala.
- Sim e muito, com a LC minhas aulas e até mesmo meu estudo pessoal se tornaram mais interessantes. Material autêntico *online* e de fácil acesso, que me permitiu e me permitirá sanar dúvidas na Língua Inglesa.
- Sim, principalmente no estudo individual, pois tenho consultado a base de dados sempre que posso para ampliar meu vocabulário.
- Sim. Na preparação de minhas aulas: não fico mais tão presa ao que está no livro... Estou aprendendo a pesquisar e trabalhar com o uso real da língua inglesa.

- Sim. A formação me incentivou a matricular-me em um curso de inglês. Tenho usada a linguística de Corpus para estudo individual e isso tem me ajudado no curso que estou fazendo também.

Quais eram suas expectativas iniciais antes de começar essa formação?

- Ampliação de novos conhecimentos.
- Muitas, pois realmente não sabia o que era LC.
- Eu tinha como principal expectativa a aquisição de novas ideias e metodologias para aplicar com os alunos da minha escola. Uma atualização neste sentido era essencial para mim.
- As expectativas eram de renovar e acrescentar novos conhecimentos no ensino aprendizagem da Língua Inglesa.
- Antes de começarmos imaginei que o curso seria uma reciclagem sobre o ensino de línguas. Mas gostei muito do tema que foi oferecido. Pensei anteriormente, que seria uma formação "chata", mas adorei as aulas e não achei nada chato.
- Obter mais informações sobre a minha prática pedagógica.
- Aprendizagem de métodos novos para enriquecer minha prática.
- Eu sou muito curioso em relação às novidades de nossa área, então eu quis participar pra saber mais sobre esse tema, do qual apenas havia ouvido falar.
- Iniciei a formação sem saber o que era linguística de corpus e como poderia aplicar isso com meus alunos.
- Mais um bla, bla, bla de como dar aula de inglês.
- Melhorar minha prática educativa e ter a oportunidade de conviver com outros professores de inglês.
- Algo novo, que pudesse me ajudar tanto para o desenvolvimento das aulas, quanto no meu aprendizado na Língua Inglesa.
- Melhora no aprendizado
- Minhas expectativas eram conhecer a aplicação da Linguística de Corpus no ensino do Inglês.
- Aprimorar meus conhecimentos didáticos a fim de aplicá-los na minha prática cotidiana.

Suas expectativas iniciais foram respondidas? Explique.

- Sim. Não sou uma expert, mas tenho noção de LC e como utilizá-la em minhas aulas.
- Sim, pude melhorar meu entendimento e consegui uma série de referências interessantes para minha prática.
- Sim, trocamos várias experiências e aprendi muito.
- Sim. Foram pertinentes a minha prática pedagógica.
- Sim. Pois eu não conhecia o assunto e foi bem interessante.
- Sim, estou mais entusiasmado.
- Sim, apesar de trabalhar com alunos do 2º ciclo e não possuir material didático, consegui aprender a utilização do corpus nas aulas.
- Sim. Apesar de eu já conhecer a Linguística de Corpus antes do workshop, eu ainda não havia usado para a preparação de atividades.
- Foram derrubadas, mostrando-me como é dar uma aula criativa bem próxima do inglês real.
- Parcialmente, pois acho que não tive tempo suficiente para aprofundar os meus conhecimentos sobre o assunto. Mas sabendo o caminho posso agora explorar melhor o assunto.
- Completamente. O curso me proporcionou um novo olhar sobre a minha prática.

- Sim. Antes eu tirava dúvidas com colegas. Agora posso tirar dúvidas *online*.
- Sim, já que com a LC meu campo de pesquisa ampliou bastante.
- Inicialmente, eu não sabia o que era linguística de Corpus e fiquei curiosa. Com o decorrer da formação consegui entender o que era o Corpus.
- Sim, satisfatoriamente, no sentido de propor novas perspectivas de trabalho.

De forma geral, o que você considera ter sido mais relevante/positivo nos encontros?

- As explicações das facilitadoras foram esclarecedoras, mas muitas vezes não conseguimos acessar o Coca nas aulas o que muitas vezes me deixou com algumas dúvidas. Como não conseguia ter tempo em casa para pesquisar em casa fiquei algumas vezes sem entender algumas coisas.
- Interação com a língua e com o grupo de professores da Rede. Dificilmente nos reunimos, e isto foi muito produtivo para mim.
- A maneira como nos foi apresentada a LC e a oportunidade de colocar em prática o que aprendemos.
- A parte prática e a interação com outros professores.
- Tudo o que foi mostrado e ensinado.
- A troca de conhecimentos.
- A troca de experiências foram muito positivas.
- O ponto mais relevante nos encontros foi a aplicação da Linguística de Corpus na preparação de aulas e na preparação de atividades.
- O material e links apresentados para pesquisa.
- A interação do grupo e a oportunidade de nos reunirmos em torno de uma formação realmente relevante para nossa prática.
- A grande interação entre os palestrantes e participantes, a meu ver, este foi um ponto chave para o sucesso do curso.
- O curso foi muito bom, aprendi várias coisas e acredito que deveríamos dar continuidade abordando o mesmo tema ou outros, já que a nossa área carece de cursos e atualizações.
- Conhecer novas ferramentas pedagógicas.
- As possíveis aplicações dos dados e informações de forma prática.
- Acesso a material mais completo.

Houve algum ponto negativo nos workshops oferecidos? Qual (quais)?

- Na minha opinião tudo correu bem.
- O pouco tempo juntos.
- Para mim, não teve ponto negativo.
- Não. Só acho que as trocas de experiências e oficinas deveriam ter ocorrido com maior frequência.
- Só o local, achei muito distante.
- Não identifiquei nenhum.
- Um dos pontos negativos, a meu ver foi não conseguir acessar o Coca sempre que necessário, pois havia um limite de acesso por dia.
- Não.
- Pouca participação dos professores. Achei o número de pessoas pequeno.
- Nenhum.

- Não.
- Não.
- Não.

O que levou você a continuar o curso até o final?

- Primeiramente, não gosto de começar algo e não terminar. A formação me deixou curiosa e isso me motivou a continuar até o fim.
- Para entender melhor o processo que é novo para mim.
- O desafio de construir um trabalho utilizando a nova metodologia.
- A vontade de aprender metodologias e caminhos novos para o ensino de Língua Inglesa.
- Gosto de terminar o que começo a fazer. Achei algo desafiador e interessante.
- A oportunidade de me atualizar e a forma como foi abordada a LC.
- O interesse pelo tema e a possibilidade de saber mais sobre o que eu não sabia nada.
- Vontade de saber mais sobre o tema que era desconhecido para mim.
- A oportunidade de aprofundar o conhecimento.
- A vontade em aprender mais e as palestrantes.
- Aprender coisa útil é bom demais!
- Pelo fato do curso ser muito curto, penso que 2 ou 3 encontros não seriam suficientes para entender o que é a LC. Percebi ao longo do curso que o mesmo poderia ser muito útil na preparação das minhas aulas e no meu aperfeiçoamento enquanto profissional.
- A formação em linguística de CORPUS.
- O interesse pela Linguística de Corpus e o seu uso no ensino do Inglês.
- Aprender mais e trocar experiências.

Gostaria que acontecessem mais cursos de formações específicos para os professores de inglês na rede?

- Com certeza.
- Sim, mas útil e prático como este.
- Sim.
- Sim, de preferência às sextas feiras.
- Sim, os cursos para os professores de inglês possibilita a interação entre os profissionais e a aprendizagem de novas metodologias para o ensino do inglês.
- Sim, faz falta.
- Sim, claro. É sempre importante estarmos aprimorando nossa didática.
- Sim, por favor.
- Sim.
- Sim.
- Sim, sempre. Como disse nossa área tem poucos cursos voltados para a formação de professores de Língua Estrangeira.
- Sim, nós precisamos muito desse momento , pois na escola geralmente ficamos muito isolados, por ser somente um professor por turno.
- Com certeza. Este tipo de atividade é fundamental para qualquer professor. A formação deve ser sempre contínua e nunca será completa, acredito que sempre há espaço para mais aprendizagem.

Como você descreve a sua pontualidade e participação nas aulas, bem como a entrega de atividades propostas?

- Boa.
- Fui pontual em tudo: não faltei nem cheguei atrasada e entreguei os trabalhos nas datas. Talvez eu pudesse ter participado mais colocando minhas opiniões. Mas achei que minha participação foi válida.
- Pontual quase em tudo. Deixei de ler o último texto apenas. Mas ainda vou ler.
- Ótima.
- Acredito que eu tenha me portado de maneira razoável.
- Bem satisfatória me dediquei ao máximo, lendo tudo que me enviaram e procurando mais informações na internet.
- Participação ok, só não consegui chegar pontualmente as 8h.
- Procurei ser pontual e estar presente em todas as aulas. Quanto as atividades também.
- Considero que fui pontual e que minha participação nas aulas foi positiva.
- Acredito que fui responsável e comprometido neste aspecto.
- Não deixei de participar de nenhum encontro e todas as atividades propostas foram entregues.
- Satisfatória.
- Achei satisfatória.
- Muito boa.
- Otima.

Você dedicou algum tempo à leitura e estudo do material disponibilizado e da plataforma dos corpora em casa? Se sim, quanto tempo mensal (em média) ou quantas vezes, (por mês) consultou o material em casa?

- Sim. Procurei sempre estudar o conteúdo fornecido na semana anterior aos encontros, como forma de relembrar o que foi visto no encontro anterior.
- Sim , umas cinco vezes ao mês.
- Sim,
- Sim, duas vezes ao mês.
- Como tenho usado a plataforma para estudo pessoal (estou fazendo um curso de inglês), eu tenho dedicado pelo menos uma hora por semana para consultar a plataforma. Toda a semana tenho que entregar uma produção de texto no curso que faço e às vezes, recorro a plataforma quando quero ver a frequência de uma palavra para redigir meus textos.
- Sim, muito. E agora é para toda e qualquer dúvida. A todo momento para qualquer dúvida em inglês.
- Sim, em média de uma vez por semana, tanto no uso dos corpora quanto na leitura dos materiais.
- Sim, bastante tempo, nos finais de semana.
- Sim, dediquei uma parte do meu tempo pedagógico semanal para o estudo e em casa sempre que tinha oportunidade. Não sei exatamente quantas vezes, mas acredito que foram 4 vezes no trabalho e umas 2 em casa por mês.
- Sim, li todo o material e fiz pesquisas sobre o assunto.
- Devo confessar que não dediquei muito tempo em casa, devido estar cursando uma pós-graduação e ter prazos para entrega de materiais.

Atualmente quais as fontes (de textos e outros) você usa para preparar as suas aulas?

- Livros didáticos e sites na Internet.
- Internet e livros didáticos.
- Livro didáticos diversos, textos da internet, letras de músicas.
- Utilizo a internet sem me ater a um ou outro site específico. Gosto de pesquisar, e isso me traz grandes benefícios, já que o acesso a materiais diversos traz também mais variedade para minhas aulas.
- Lextutor (os textos).
- Websites, livros didáticos e Corpora
- Eu ainda utilizo textos não autênticos., porém vou mesclando com textos autênticos para que os estudantes tenham um contato maior com a língua como é usada no dia a dia.
- Internet e sites específicos de Língua Inglesa.
- Dou aula para o segundo ciclo e eles não tem livro didático. Então tenho recorrido muito à internet e a alguns livros didáticos.
- Sites de Língua Inglesa que abordem os assuntos discutidos na atualidade. English Club, English Council, BBC News, Vídeos do You Tube em Inglês.
- Livros didáticos ou literários.
- Uso livros diversos e a internet.
- Utilizo muito o site da BBC, que possui uma área voltada para o ensino de Língua Inglesa, além do material didático dos alunos.
- Internet principalmente.
- Livro didático.

Atualmente em que se baseia, primordialmente, o seu planejamento para as aulas? Você considera as pesquisas em corpora relevantes para a definição do que ensinar?

- Até então não tinha conhecimento suficiente sobre a LC, por essa razão me baseava nos livros didáticos com auxílio de outros textos, agora considero muito importante a pesquisa em corpora pois elas enriquecerão muito minha preparação.
- A maioria das minhas aulas são preparadas com base no livro didático usado pelos alunos, e no conhecimento prévio dos mesmos. A partir daí tento adicionar os meus conhecimentos para auxiliar os alunos.
- Eu uso muito a internet. Acho que o corpora é muito relevante, principalmente, na frequência que uma palavra é usada.
- Nos anos iniciais do ensino fundamental, trabalho com atividades de livros didáticos e crio projetos de acordo com os projetos propostos pela escola. Ex: Save Water/ Water Cycle; Air pollution; Recycle, etc.
- Primordialmente, o meu planejamento é feito a partir da minha experiência de trabalho.
- O meu planejamento se baseia no livro didático. Considero as pesquisas em corpora como forma de complementar o planejamento didático.
- Livro didático e internet.
- Sim, muito.
- Sigo o livro para ter uma sequência, por exemplo, de gramática. Mas uso outros livros, internet, vídeos... Sim!

- Como não possuo material didático, me baseio em livros didáticos para montar meu planejamento. As pesquisas do corpus ajudaram a esclarecer várias dúvidas minhas, mas por causa do meu público, tive certa dificuldade em aplicar.
- Meu planejamento se baseia em materiais que leio, atividades que compartilho com colegas e em pesquisas que realizo baseadas no que preciso ensinar.
- São relevantes, sim. Qualquer tema que eu queira trabalhar poderei utilizar a Linguística de Corpus para me auxiliar.
- Sim, já que é uma fonte de pesquisa bastante ampla.
- Sim.
- Internet. Sim.

O que você pensa sobre o uso de outros materiais, para além do livro didático, na sala de aula? Com que frequência você cria materiais para a sua aula?

- Excelente ideia. Sempre.
- Estou sempre criando exercícios novos.
- Eu sempre utilizo materiais adaptados que encontro na Internet. Não fico apenas no livro didático.
- Eu acho o uso de outros meios mais atrativo para os alunos. Eu sempre levo música, crio jogos, murais na escola, faço ditados, faço coral. Os alunos adoram.
- Utilizo outros recursos como vídeos, músicas, jogos, exposições, a cozinha, de forma que os alunos fixem determinado vocabulário ou forma que.
- Acho essencial. Gosto e utilizo mais material preparado por mim que coisas do livro.
- Quase sempre. O material do livro é muito fraco.
- Usar outros materiais, que não o livro, diversifica a aula. Quase sempre eu produzo os meus materiais. Não me prendo muito ao livro didático.
- De fundamental importância. Sempre.
- Este uso é essencial e regularmente crio meus materiais.
- Não tenho o hábito de criar novos materiais. O principal fator é a falta de tempo para isso.
- Acredito que esse é um recurso muito válido, sempre procuro utilizar outros materiais como jogos com o vocabulário apresentado, músicas etc..
- Acho importante; procuro criar materiais no início de cada semestre.
- É necessário sempre. O aluno se chateia só com o livro.
- Considero outros materiais importantes para a sala de aula. Como meu planejamento se baseia no livro didático, raramente crio outros materiais para a aula.

Qual a diferença entre texto didático e texto autêntico?

- Texto didático é aquele que foi criado para ensinar tal ponto da linguagem e texto autêntico é aquele que realmente existiu, alguém realmente usou esse discurso no seu dia a dia.
- O texto autêntico é um texto retirado de um ambiente real, de falantes nativos, e o texto didático, mesmo sendo sinalizado a origem, é adaptado para o conteúdo do livro.
- O texto didático é manipulado pelos autores do livro e o autêntico é puro, sem nenhuma adaptação ou modificação.
- O texto didático é direcionado, só t.
- Textos didáticos são os textos usados nos livros didáticos, e os autênticos, são os usados em artigos acadêmicos, jornais, ou seja, são de fontes confiáveis.

- Texto voltados para pratica de ensino e texto autêntico voltados mais para pesquisa científicas e aprofundamento de algum tema.
- O texto didático é um texto adaptado para atender objetivos específicos, e a linguagem utilizada não é a mesma que os nativos da língua inglesa utilizam rotineiramente, ao contrário do texto autêntico que traz a linguagem realmente utilizada pelos falantes nativos.
- O didático tem a estrutura muito simples.
- A diferença é a linguagem.
- Os textos.
- O texto didático sofre um processo de adequação e preparação, o que o torna, às vezes, artificial demais.
- O texto didático é muitas vezes fantasioso e o autêntico traz conversas e textos reais dos falantes da Língua Inglesa.
- O texto didático é algo feito e pensando para determinado fim, já o texto autêntico é algo real, sem intervenções.
- O texto didático é desenvolvido para determinado objetivo enquanto o texto autêntico é o uso real da língua em seus diversos gêneros escritos e orais.
- O texto didático é o que encontramos na maioria dos livros didáticos, onde os exemplos são criados para o ensino de um determinado conteúdo. Já o texto autêntico é o que encontramos por exemplo em um jornal ou revista. Para utilizarmos um texto autêntico devemos preparar a aula e os exercícios a partir dele.

Você tem incorporado aspectos da LC na sua prática docente e/ou na preparação das suas aulas? Justifique.

- Sim. Buscando compreender melhor o uso do conteúdo e sala.
- Sim, mas não para aplicação na rede, pois vi muita dificuldade ao adaptar-la para meus alunos.
- Estou começando a usar...
- Ainda não, mas no segundo semestre vou pretendo utilizar muito esse recurso.
- Sim, para sair da frase comum e colocar frases que contemplem outros aspectos com a mesma estrutura.
- Estou estudando possibilidades ainda.
- Ainda não, mas a partir da primeira sequência que fiz, pretendo preparar outras, considerando a LC.
- Ainda não, mas já estou pensando em incorporar a LC na preparação das aulas após o workshop.
- Depois da formação eu procuro incorporar a LC sim, mas muitas vezes dependo da disponibilidade da Internet da escola. Quando consigo pesquisar em casa e levar para a sala enriquece sempre as minhas aulas.
- Sim. Antes de ensinar apenas o que está no livro, consulto o Corpora.
- Tenho sim. Consulto a LC quando quero ver a frequência da palavra.

Acredita que a LC, bem como os corpora disponíveis auxiliam satisfatoriamente na produção de materiais didáticos? Justifique.

- Sim.
- Perfeitamente, pois materiais autênticos enriquecem a experiência docente.
- Claro. Uso do língua real aproxima o aluno da realidade.

- Sim, pois são textos autênticos diversos que não torna as atividades repetitivas.
- Acredito que sim. Perfeito, nenhum material é. Mas acho que eles são satisfatórios.
- Sim, claro. Através dos corporas podemos saber o que é mais utilizado pelos falantes nativos da Língua Inglesa.
- Sim, por causa dos textos autênticos.
- Sim. Você pode expandir vocabulário e o uso do mesmo.
- Sim. A LC fornece uma credibilidade maior aos materiais didáticos, tornando-os, na minha opinião, mais autênticos.
- Sim, por serem fontes de pesquisa reais.
- Com certeza, o leque de informações é gigantesco.

Relate, brevemente, como foi a sua primeira experiência de produção de atividades didáticas com o auxílio de corpus.

- Na minha primeira experiência tive dúvidas para mexer no COCA.
- A minha experiência na produção de atividades através do corpus foi positiva porque percebi outra forma de elaborar atividades com o uso de materiais autênticos.
- Difícil, mas com o tempo e com as tentativas e orientações, fui achando o "caminho das pedras".
- Achei difícil no início.
- Tive um pouco de dificuldade para elaborar esta primeira atividade. A maior dificuldade foi em como incluir a LC nas atividades do dia-a-dia.
- Foi um pouco confusa no início mas após certo ponto se tornou mais natural.
- Muito bom, ampliei meu conhecimento, descobri outros usos.
- Foi diferente.
- Eu procurei incorporar a LC na atividade que tinha textos não autênticos, para enriquecer o processo de aprendizagem dos estudantes.

Acredita que a LC pode auxiliá-lo(a) nas dúvidas em relação ao uso de alguns termos na língua inglesa?

- Sim, de vários.
- Sim, claro.
- Sim.
- Sim, à medida que ela complementa os dados fornecidos pelo dicionário
- Com certeza. O uso de ocorrências reais da língua nos ajuda muito.
- Sim.
- Sim.
- Sim.

Acredita que a LC pode auxiliá-lo(a) no desenvolvimento das suas habilidades linguísticas?

- Sim, principalmente no caso de collocations.
- Sim, é um recurso que pode promover mudanças.
- Sim, a ampliação de vocabulário e na correta utilização das palavras e colocados
- Sim.
- Idem ao número 21.
- Também.

- Sim.
- De certa forma sim. Acredito que cada indivíduo desenvolve as próprias habilidades de maneira única.
- Sim.

Qual o ponto você considerou mais atraente na LC para construir a sua atividade?

- As pesquisas e descobertas de colocados e expressões que são mais utilizadas pelos falantes da Língua Inglesa.
- Uso real.
- O fato de ele ser respaldado no uso real da língua.
- Acesso aos textos autênticos.
- As ferramentas de busca na plataforma.
- O fato de conhecer esta ferramenta para utilizar em sala de aula.
- As linhas de concordância e os colocados.
- Achei atraente encontrar frases diferentes com as palavras que eu buscava. É muito interessante quando encontramos aquilo que procuramos. E o COCA me ajudou nisso.
- A possibilidade de consultar material autêntico.
- As linhas de concordância.
- Collocations.
- A possibilidade de ampliar o vocabulário foi o que mais me atraiu pois a quantidade de informações é enorme é uma descoberta vai levando a outras e assim por diante.
- A possibilidade de usar o corpus na elaboração da atividade.
- Achei a parte de colocados mais atraente e divertida, verificando qual palavra é mais utilizada para determinados substantivos ou adjetivos.
- Trabalhar com textos/frases autênticos.

O que você considera ter sido mais difícil para construir a sua atividade?

- Trabalhar com os alunos do 2º ciclo.
- A faixa etária dos meus alunos.
- Confrontar gramática com uso.
- Habilidade tecnológica. Não tenho nenhuma.
- Mexer no COCA foi inicialmente difícil. Mas depois, com o uso foi ficando tranquilo.
- Encontrar um ponto de partida e contextualização.
- A questão dos colocados relacionados com a música que havia escolhido para contruir minha atividade me deixou um pouco insegura, mas no final consegui contornar a situação.
- O domínio da utilização do corpora.
- Encontrar frases autênticas que estivessem dentro do nível dos alunos.
- Entender como poderia mesclar a teoria e minha prática.
- Aplicar a LC nas atividades preparadas.
- A elaboração da atividade.
- Incluir o LC nas atividades para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.
- Não saber direito como fazer as pesquisas, apesar das orientações dadas.
- Encontrar textos autênticos para contextualizar a atividade assim como o uso da multimodalidade.

Acha que utilizará a LC na construção de próximas atividades? Por que?

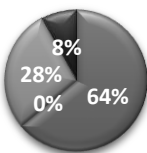
- Sim, nas aulas realizadas no laboratório de informática, para que os alunos façam pesquisas.
- Sim, estou já desenhando um set de atividades. Acredito que seriam muito mais reais e práticas.
- Já está em uso.
- Sim. Para tornar o aprendizado mais diversificado.
- Sim, por se tratar de frases e textos autênticos.
- Sim, pois enriquece muito as atividades.
- Provavelmente sim. Porque preciso dominar melhor o assunto antes de levá-lo para a sala de aula.
- Sim, porque é uma ferramenta que utiliza material autêntico e desenvolve a autonomia do aluno.
- Sim, pois são muito amplas e nos dão a oportunidade de buscar o conhecimento, ser investigativo e não somente aceitar as coisas prontas.
- Sim!
- Sim. Pois é uma ferramenta segura e esclarecedora.
- Sim. Os alunos merecem aulas bem preparadas e oriundas de textos autênticos.
- Sim, a partir de agora verificarei sempre.
- Sim, aos poucos ela vai se tornando habitual nas minhas aulas.
- Sim. Porque cria uma atmosfera diferente.

Comentários adicionais.

- O curso foi muito interessante. Nos proporcionou momentos de interação com a língua e com os colegas da área. E o mais importante ter duas teachers competentes que nos proporcionou um aprendizado enriquecedor e útil para nossa prática de ensino.
- Thanks a lot.
- As instrutoras foram muito atenciosas e sempre prontas a esclarecer nossas dúvidas e sugerir atividades com a LC.
- Parabéns às professoras Eliene e Bruna pela dedicação e atenção para com os professores da Rede Municipal de Contagem.
- Obrigada pela oportunidade, aprendi muito!!
- Muito obrigada pela oportunidade de participar desta formação. Ela acrescentou muita coisa em minha vida. Achei muito produtivo!!!
- Poderia ter mais formações a cada ano.
- Queria agradecer o empenho das coordenadoras Eliene e Bruna, que se dispuseram a nos ajudar da melhor forma possível, compartilhando seu conhecimento com todos nós. Thanks :)))
- Agradeço a todas vocês pela oportunidade e pela simpatia.
- Parabéns pelo workshop!
- Quero mais.

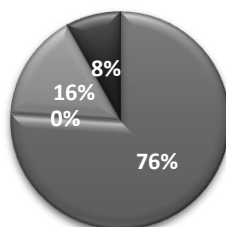
APÊNDICE F – Avaliação da Oficina 1

As suas expectativas foram atendidas para o primeiro Workshop?



■ Sim. (64%)
 ■ Não. (0%)
 ■ Parcialmente. (28%)
 ■ Outros. (8%)

Em relação ao acesso a textos autênticos orais e escritos em língua inglesa para uso como recurso didático, responda:



■ Sim. (76%)
 ■ Não. (0%)
 ■ Parcialmente. (16%)
 ■ Outros. (8%)

Quais os pontos positivos apresentados no curso?

- A apresentação do que é corpus. Eu já havia ouvido falar, mas pouco entendi sobre o que é e seu uso no ensino;
- Apresentação do Corpora como meio de trabalho;
- A palestrante falar em inglês e português. O workshop foi agradável, dinâmico;
- Conhecendo algo novo;
- Aula expositiva em inglês, exposições de novas possibilidades de aulas utilizando a internet como tool;
- Novidade na área de Inglês;
- Mostrar a prática;
- O assunto e a dinâmica do curso;
- A dinâmica e o gerenciamento do tempo;
- Conhecerem os colegas da rede, saber que a realidade é praticamente a mesma, ampliação do conhecimento sobre a LC e cresceu a expectativa quanto ao uso da lc em atividades praticas;
- Todos;
- Exposição clara das ideias de forma organizada;
- Apresentação de possibilidades para uso de corpus na sala de aula e para estudo pessoal;
- Boa exposição do conteúdo, local e estrutura, qualificação das ministradoras do workshop;
- A boa explicação do que é linguística de corpus;
- Apresentação de uma nova perspectiva para nossas aulas;
- Boa explicação;

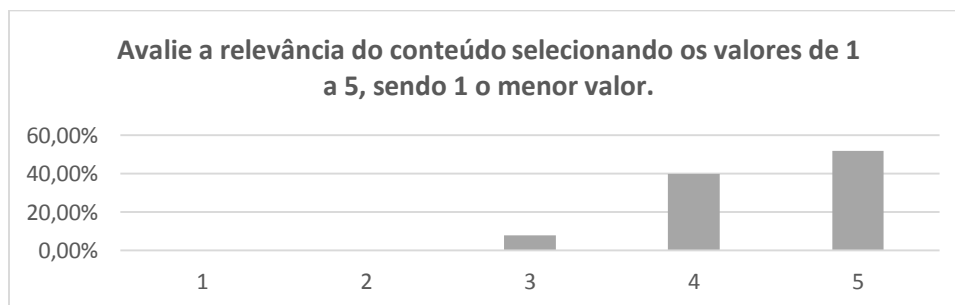
- Momento importante de interação entre profissionais de uma mesma área que normalmente não se encontram; troca de experiências, informações importantes sobre uma nova metodologias possivelmente aplicáveis na minha prática cotidiana;
- Aprender novas maneira de pesquisar determinados assuntos e passar estes conceitos para as minhas aulas;
- uma porta de conhecimento que se abre;

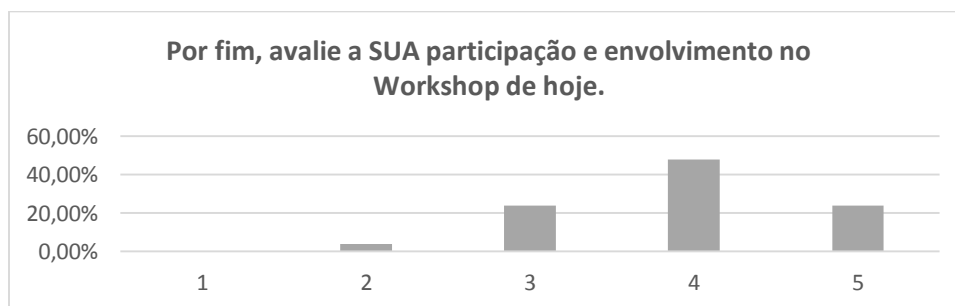
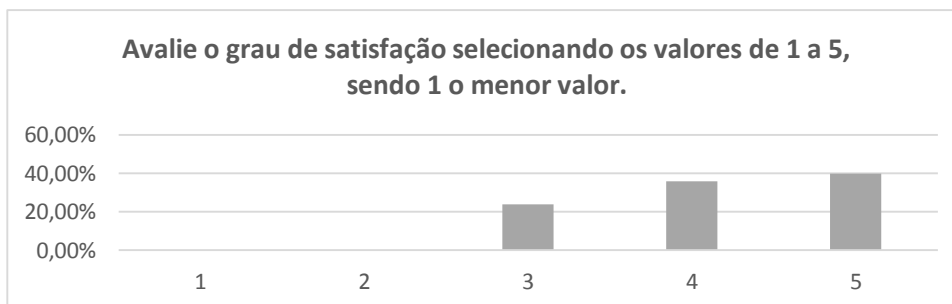
Há algum ponto negativo? Qual (quais)?

- Pouco tempo;
- Ar condicionado muito gelado;
- Limitação de acesso ao site (coca);
- Pouca prática sobre o tema;
- Nenhum;
- Pouco tempo para aprofundar, não foi possível acessar corpora;
- Não;
- Linguagem utilizada;
- Não;
- Não poder praticar no dia;
- Limitação do uso do COCA no sistema;
- Imagem projetada estava muito pequena;

Deixe a sua sugestão para as oficinas.

- Música;
- Ser prático, mostrar como usar a metodologia em sala sem uso de computador para alunos de 6 ano, beginners;
- -
- Sempre uso de atividades e idéias praticas para uso na sala de aula;
- Liberação do coca para uso nas atividades em curso;
- Acho que o conhecimento será construído a partir desse workshop, então seria interessante outros encontros de manutenção desse conhecimento;
- Nada a acrescentar e muito a aprender;
- Liberação de acesso ao site coca;
- Talvez, como melhorar a prática de listening em sala de aula;
- Mostrar a prática sempre;





APÊNDICE G – Avaliação da Oficina 2

Cite os pontos positivos do encontro de hoje.

- Uso do tempo;
- Novas fontes para pesquisa;
- Informações mais relevantes;
- Exemplos de como a Linguística de Corpus pode ser usada em sala de aula;
- DICA DOS SITES COMO TOUCHSTONE E KIDS SHOULD SEE THIS;
- Dinâmico/prático;
- SITES SUGERIDOS;
- Apresentação dos sites;
- As informações de modo geral;
- Várias opções de sites para pesquisa e planejamento futuro;
- Mais opções de corpora e sites;
- Achei interessante as dicas de site para trabalharmos com os alunos;
- Opções de uso do corpus;
- Sugestões de sites novos, esclarecendo dúvidas de como utilizar a Linguística de Corpus;
- Coisas diferentes;
- TEMA/SITES SUGERIDOS;
- O uso dos sites de pesquisa de corpora e , literatura indicada e os sites como o da BBC, por exemplo;
- Mais exemplos da utilização da linguística de corpus;

O que achou, até agora, mais interessante na Linguística de Corpus?

- A possibilidade de trabalhar com textos autênticos;
- A conexão entre língua ensinada e língua autêntica;
- A possibilidade de verificação das várias utilizações das palavras;
- O material para pesquisa;
- Poder encontrar com colegas da área;
- Sugestões dos sites;
- Ferramentas de estudo e produção de material didáticoateria;
- O fato de vc poder verificar sua duvida em contextos autenticos;
- A aplicação do uso do corpus no ensino do inglês;
- Aplicação de várias palavras em vários contextoss;
- A vasta gama de opções de busca de vocabulários;
- Está me deixando empolgado;
- Os textos reais;
- A análise a pesquisa;
- A oportunidade de trabalhar com texto reais;
- O aprendizado de novas possibilidades de pesquisa para sanar dúvidas;
- A oportunidade de consultar o uso real da língua inglesa;
- A diversidade de material autêntico;
- As pesquisas;

Há alguma sugestão ou crítica? Qual (quais)?

- Para mim, está tudo tranquilo!
- Não;
- Criar um grupo no whatsapp;
- Mais demonstrações de atividades;
- Informações mais relevantes ao ensino fundamental 1;
- Até o momento não;
- Mais prática dentro da nossa realidade;
- Não;
- NÃO;
- Não;
- Pouca aplicabilidade para os nossos alunos;
- Como colocar o aprendizado do curso em prática dentro o nosso contexto escolar;
- Não;
- Poderia ser um curso mais longo;
- Ainda tenho duvida sobre o trabalho final, gostaria de mais informações , como apresentar o trabalho escrito e também o oral , tem ser todo em inglês?
- IDEIAS PRATICAS. DICAS;
- Poderia ter mais exercícios praticos para melhorar a nossa compreensão;
- Acredito que poderíamos ter um volume menor de conteúdo expositivo e mais prática;
- GOSTARIA DE UM FOCO MAIOR DE INGLES PARA KIDS;

Acredita que a Linguística de Corpus pode ser usada em suas atividades? Explique.

- Acredito que sim, mas ainda preciso de mais contexto para conseguir ver como aplicar;
- Ainda nao sei;
- Sim. Para explicar o uso das palavras e não só seu significado;
- Sim, através da reformulação de atividades e da reelaboração do plano de aula sobre o que vai ser utilizado como exemplo, como material de uso em sala;
- Acho que sim, porém a princípio acho que terei que adaptar para depois entrar com os textos ou frases autênticos;
- Sim, pois será interessante mostrar para os meus alunos o uso de uma determinada palavra;
- Sim, mas acredito que terei maio aplicabilidade para mim;
- Sim. A linguística de corpus pode ser usada para enfatizar itens gramaticais;
- Acredito que sim, assim que eu descobrir como aplica-lá;
- Sim. com algumas modificações seria bem possível utilizar em sala;
- Sim;
- Sim;
- Sim. Em algumas atividades;
- Prometo que vou tentar de todas as formas, so não sei ainda por onde começar;
- Sim. Vejo a linguística de corpus como uma ótima ferramenta para mostrarmos aos alunos o uso real da língua. Esta ferramenta nos fornece um suporte maior para o conteúdo que é ensinado em sala de aula;
- Sim!
- Sim;

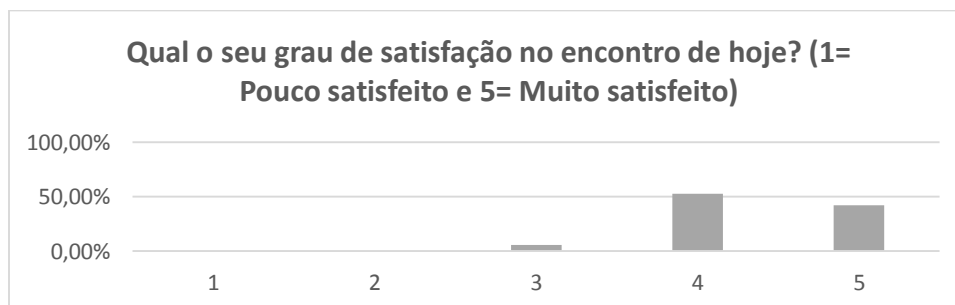
- Sim, pois ela oferece várias possibilidades de trabalho com materiais autênticos;

Como avalia a sua participação neste dia?

- Boa, mas sem muita participação;
- Muito boa, estou aprendendo muito;
- Muito satisfatória;
- Nota 8;
- Ativa;
- Meio devagar, mas proveitosa... Não estou me sentindo muito bem hoje...
- Ouvinte;
- Hoje eu não interagi, posso melhorar;
- BOA;
- A avaliação foi positiva;
- Boa;
- Bom;
- Passiva;
- Proveitosa;
- REGULAR;

Você chegou a consultar os corpora apresentados no Workshop I em casa (exemplo, acesso ao COCA – Corpus of Contemporary American English, BNC, lextutor...)? Por que?

- Sim. O uso em casa teve como objetivo conhecer os corpora;
- MUITO POUCO;
- Pouco;
- Somente depois do encontro, pois tive que me ater a tarefas da minha pós;
- Sim, o COCA;
- Sim, mas somente na semana posterior ao encontro;
- Sim, várias vezes;
- SIM. RAPIDAMENTE PARA TIRAR UMA DÚVIDA GRAMATICAL;
- Sim, mas travou no meu PC;
- Sim, para tentar praticar mais;
- NÃO;
- Sim, curiosidade de saber que existem novas maneiras de trabalhar com a língua;
- Não, falta de tempo;
- Sim;



APÊNDICE H – Avaliação da Oficina 3

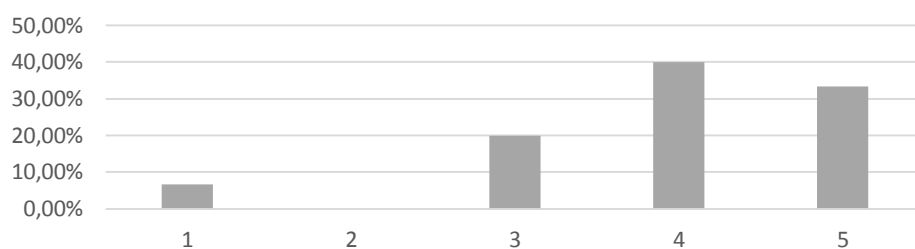
Cite alguns pontos negativos do encontro de hoje.

- Achei um pouco difícil o trabalho hoje, mas acredito ser por ianda não estarmos familiarizados com as atividades;
- -
- Não tem pontos negativos no encontro de hoje;
- Dificuldade na realização da atividade;
- Lamento apenas ter perdido os outros encontros por falta de comunicação!
- Eu não consigo iniciara a atividade;
- Eu não achei de negativo.
- Não houve;
- Nenhum;
- Falta dos outros alunos;
- Tempo curto para fazer a atividade. Comentei com um colega minha ideia e ele levantou a mão e falou minha ideia como se fosse a dele. (rsrs)
- Apenas o tempo curto para treinar;
- Tempo curto p execução de tarefas;
- Não teve pontos negativos;
- Não percebi nenhum ponto negativo que tenha atrapalhado o encontro.

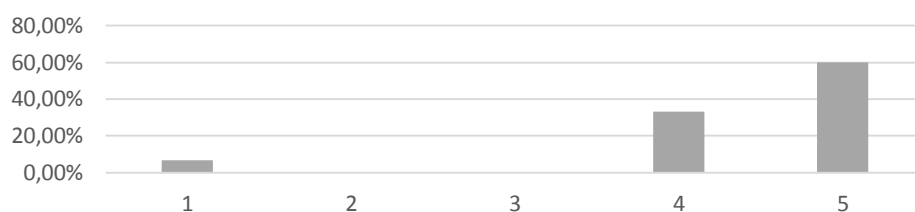
Tem alguma sugestão ou crítica?

- Utilizar exemplos dos livros didáticos usados na rede municipal de ensino de Contagem;
- Como, por onde, com que começar?
- Que houvesse um repositório de atividades produzidas a partir de corpus.
- Trabalhar em grupo para conhecer o trabalhos dos colegas;
- Tempo maior para prática;
- Não tenho nenhuma sugestão ou crítica.
- Ceder um tempo maior para atividades;
- Mais tempo para as aulas;
- Termos mais tempo para fazer as atividades.
- Não;
- Trabalhar com atividades que podem ser usadas em sala de aula, como foi feito no encontro de hoje (28/05), torna o encontro muito mais dinâmico.
- Poderíamos ter mais tempo para trabalhar e socializar ideias;
- Não;
- Gostei muito da apresentação das atividades , gostaria de sugerir que elas continuassem.
- Talvez, seja enriquecedor, ilustrar mais a parte expositiva com exemplos práticos, não apenas verbais mas, também visuais! Seria muito bom ver um exemplo da teoria em ação!

Avalie a sua participação e envolvimento no Encontro de hoje, sendo 1 para pouco envolvimento e participação e 5 para total envolvimento e participação.



Qual o seu grau de satisfação no encontro de hoje? (1= Pouco satisfeito e 5= Muito satisfeito)



APÊNDICE I – Avaliação da Oficina 4

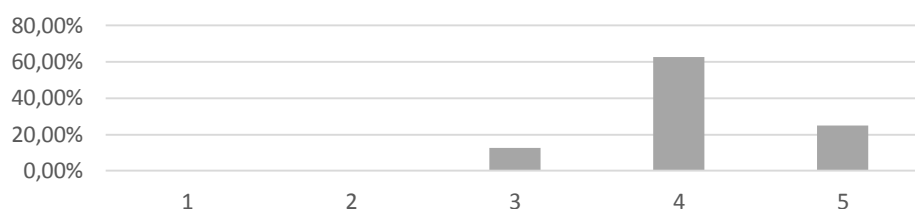
Cite os pontos positivos do encontro do workshop de hoje.

- A dica sobre os videos com tutoriais sobre o COCA.
- Aula interativa, estimulante e muito rica em informações;
- As nova fontes de consulta (Ccorpora);
- Esclarecedor a respeito do uso do coca;
- Aumento de aprendizado;
- Nenhum;
- Material apresentado;
- Apresentação da linguística de corpus nas atividades didáticas de inglês;
- Comunicação, evolução e participação.
- Exposição dos trabalhos dos colegas e opinião dos mesmos;
- Apresentação de outros materiais e tutoriais para consulta.
- Contribuições dos colegas;
- Troca de experiências;
- Dinamismo, trabalho em grupo, sugestões de atividades;
- Trocar informações com os colegas;
- O compartilhamento das ideias dos colegas;

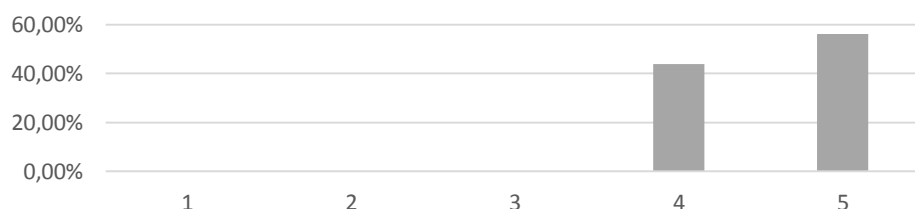
Há alguma sugestão ou crítica?

- Não tenho;
- O pouco tempo de aula;
- Nenhuma crítica.
- Mais tempo para realização de atividades;
- No momento não;
- Ter outro workshop no segundo semestre;
- Gostaria que houvesse um repositório de atividades criadas e que houvesse também um ponto central onde pudéssemos ter acesso aos links e bibliografia indicados.
- Acho em pouco corrido. Queria ter mais tempo para fixar tanta informação.
- Não. Aliás, sim... A continuidade do curso no segundo semestre...
- Não;
- Não aplicação real para os alunos menores;
- Não;
- Outros encontros ou grupos de estudos.

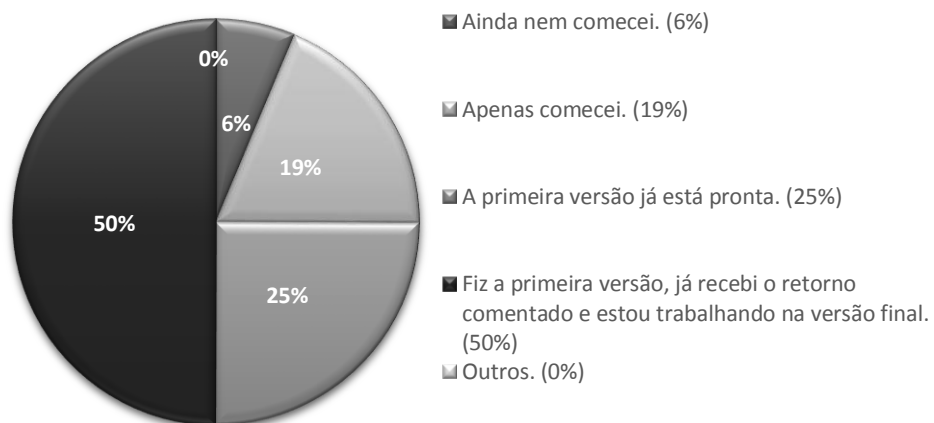
Avalie a sua participação e envolvimento no Encontro de hoje, sendo 1 para pouco envolvimento e participação e 5 para total envolvimento e participação.



Qual o seu grau de satisfação no encontro de hoje? (1= Pouco satisfeito e 5= Muito satisfeito)



Em qual fase está o seu trabalho final do curso a ser apresentado e entregue no próximo encontro?



APÊNDICE J – Slides utilizados nas oficinas

Oficina 1

WORKSHOP: CORPUS LINGUISTICS AND TEACHING

Eliene de Souza Paulino
UFMG

OUR WORKSHOP

- ✦ Short course - Five classroom modules
- ✦ Corpus Linguistics presentation
- ✦ Corpus based activities presentation
- ✦ Discussion groups
- ✦ Pair work
- ✦ Give and take
- ✦ Building Corpus Linguistics activities
- ✦ Final Paper Presentation



OUR GOAL:

- ✦ Show Corpus Linguistics applications in teaching;
- ✦ Get teachers to know corpus based activities;
- ✦ Encourage teachers to make use of available corpora;
- ✦ Inspire the creation of DDL materials (Römer, 2008).

WHAT EXACTLY IS CORPUS LINGUISTICS?

- ✦ Corpus linguistics approaches the study of language in use through corpora (singular: corpus).
- ✦ CL is a METHODOLOGY = tool to make searches
- ✦ CL is an independent branch of linguistics such as semantics, pragmatics, syntax, etc.
- ✦ CL can be employed to explore almost any area of linguistic research.

WHAT IS A CORPUS?

"A corpus is a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research."

(Sinclair, 2005)

"A corpus is a large, principled collection of naturally occurring examples of language stored electronically. It shows particular patterns associated with lexical or grammatical features and their differences in varieties and registers. (Bennett, 2010)

WHAT IS A CORPUS?

"[...] the term *corpus* as used in modern linguistics can best be defined as a collection of sampled texts, written or spoken, in machine-readable form which may be annotated with various forms of linguistic information" (McEnery, Xiao and Tono 2006)

SO, A CORPUS IS ...

A large collection of naturally occurring examples of language stored electronically.

(Uma grande coleção de exemplos de ocorrência natural da linguagem armazenada eletronicamente.)

TYPES OF CORPORA



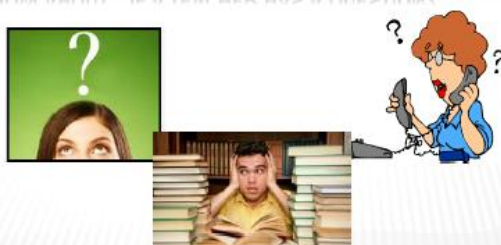
APPLICATIONS OF CL

- + Lexicography
- + Lexical studies
- + Grammatical studies
- + Register/genre analysis
- + Language variation
- + Contrastive analysis
- + Translation studies
- + Language change
- + Language teaching

APPLICATIONS OF CL

- + Semantics
- + Pragmatics
- + Stylistics
- + Literary study
- + Sociolinguistics
- + Discourse analysis
- + Computational linguistics
- + Dictionaries

HOW ABOUT... IF A TEACHER HAS A QUESTION?



HOW USEFUL IS A CORPUS?

- ✖ What are the most frequent words and phrases in English?
- ✖ What are the differences between spoken and written English?
- ✖ Which tenses do people use most frequently?
- ✖ What prepositions follow particular verbs?
- ✖ How do people use words like can, may and might?
- ✖ Which words are used in more formal situations, and which are used in more informal ones?
- ✖ How often do people use idiomatic expressions and why?
- ✖ How many different words do native speakers generally use in conversation?

"The effects of inductive learning are on:

- the teacher, who becomes a coordinator of research, or facilitator;
- the learner, who learns how to learn through exercises that involve the observation and interpretation of patterns of use (...)"

(Bernardini, 2004)

CORPORA



MARK DAVIES CORPORA



The corpora at this site were created by Mark Davies, Professor of Linguistics at Brigham Young University. They have many different uses, including finding out how native speakers actually speak and write, looking at language variation and change, finding the frequency of words, phrases, and collocations, and developing authentic language learning materials and resources.

- ✖ COCA and BNC= Created by Mark Davies, Professor of Linguistics at Brigham Young University/USA. They are used by more than **170,000 people each month** (more than 330,000 visits) – for example, 65,000 distinct people each month for COCA alone. This makes them perhaps the most widely-used corpora currently available.



COCA CORPUS



English	# words	language/dialect	time period	cost
British				
Wikipedia Corpus (with virtual corpora)	1.9 billion	English	~2014	free
Global Web-based English (GloWBE)	1.9 billion	20 countries	2012-13	
Corpus of Contemporary American English (COCA)	450 million	American	1990-2012	* * *
Corpus of Historical American English (COHA)	400 million	American	1810-2008	
TIME Magazine Corpus	100 million	American	1923-2008	
Corpus of American Soap Operas	100 million	American	2001-2012	*
British National Corpus (BNC-BNC*)	100 million	British	1990-1993	* *
Strathy Corpus (Canada)	50 million	Canadian	1970-2000s	
Other languages				
Corpus del Español (see also...)	100 million	Spanish	1200s-1900s	*
Corpus do Português (see also...)	45 million	Portuguese	1300s-1900s	
in general				
Google Books: American English	155 billion	American	1500s-2000s	*
Google Books: British English	34 billion	British	1500s-2000s	
Google Books: One Million Books	89 billion	American	1500s-2000s	
Google Books: Spanish	45 billion	Spanish	1500s-2000s	

* not available and interface to the user, which is distributed by IT services (formatting) or related university (on line)

ENTER THE LINK:
[HTTP://CORPUS.BYU.EDU](http://corpus.byu.edu)

- ✖ Now, we are going to register!
- ✖ Após registrar-se, abra o seu e-mail pessoal cadastrado.



- ✖ LET'S START OUR SEARCHES!

EXPANDED CONTEXT OF A WORD

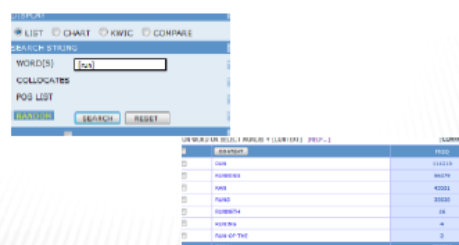
1/ In 1994, a quarter-century after she was convicted of killing her husband, a woman was found guilty of killing her husband. She says that when she was looking for money, she had to go to the website. His legal troubles included charges that he assaulted a girlfriend and, in a hand-to-hand accident, was bleeding in military clothes into the woods, according to court records. He told a fellow inmate at the time that he had to get the charges dismissed. # In Nov 1998, Gales was given a \$50 citation for possessing alcohol at Daytona Beach, Fla. He did not pay the fine nor did he show up in court. A warrant was issued for his arrest, but it later expired. # If the case goes to court, the trial will be held in the U.S.

MORE ABOUT COCA AND BNC

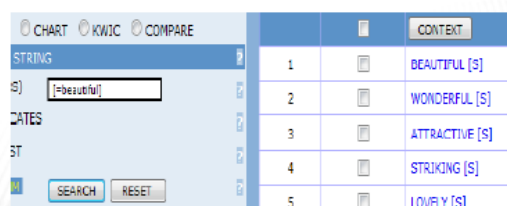
- ✖ To see how a word or phrase is distributed across text types use the chart display



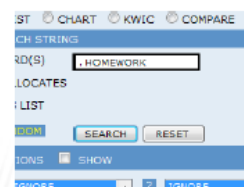
USE [] TO SEARCH ALL FORMS OF A WORD



USE THE = SIGN INSIDE OF THE SQUARE BRACKETS [] TO SEARCH FOR SYNONYMS OF A WORD



TO SEARCH FOR A WORD OR PHRASE IN THE BEGINNING OF A SENTENCE, SET OF THE PUNCTUATION MARK WITH A SPACE



COLLOCATION

- ✖ Collocations are group of words that are typically used together such as:

Tell a story
Regular exercise
Happy Birthday
Save time
Take a break
Have a rest
Keep calm

VIDEOS ON COLLOCATION

- ✖ <https://www.youtube.com/watch?v=nh8r9SDmHn4>

3:34

- ✖ <https://www.youtube.com/watch?v=ZMEalpoonHY> não funciona mais

4:08

<https://www.youtube.com/watch?v=ZMEalpoonHY>
<https://www.youtube.com/watch?v=ZMEalpoonHY>

Oficina 2

Corpus Linguistics and Teaching Workshop

Eliene de Souza Paulino
Secretaria Municipal de Educação de Contagem
UFMG

30/04/2015 workshopingles@gmail.com



Corpus Linguistics – brief review

- CL Is a Methodology
- CL is Tool to make searches
- Corpus is “collection of sampled texts, written or spoken, in machine-readable form (...)”

(McEnery, Xiao and Tono 2006)

Do you remember how to...

Volunteers?

- 1) Search for all forms of the word: **STUDY**
- 2) To find synonyms in COCA?
What synonyms do you find for **SMALL**?
- 3) Look for the word “**Friendship**” in the beginning of sentences.

So...

- Use [] to search all forms of a word
[study]
Study, studies, studied, studying
- Use the = sign inside of the square brackets [] to search for synonyms of a word
[=small]
Little, minute, tiny, minor, slight, lesser, trivial, undersized, unimportant....
- To search for a word or phrase in the beginning of a sentence, set of the punctuation mark with a space
. Friendship
*. Friendship networks and trajectories of adolescent tobacco use.
. Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment.*

Let's have a look at some exercises before going ahead



Some examples of corpus based activities

Questão 3

Arde ois

Resposta

Ver / 00 pontos

1ª Marcar questão

2ª Editar questão

The company offers its employees fire language training but not many people
advantage of it.

Escolha uma:

☐ a. more

☐ b. take

☐ c. do

☐ d. keep



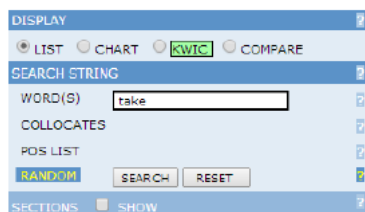
BENEFITS OF USING CL IN TEACHING

- Contact with real language
- Autonomy
- An extra tool to help you prepare your classes
- You can make all kind of searches

COCA Corpus

- Brief review

corpus.byu.edu/coca/



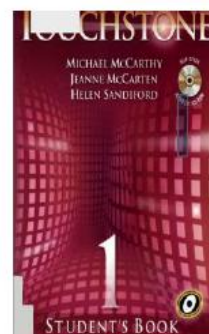
More about CL

- "Corpus Linguistics allows teachers and learners to be confident that they are learning the language they will encounter when they step outside the language classroom and into the real world of language use."
- (...) that is bringing natural language into the classroom." (REPPEN, 2010, xi)

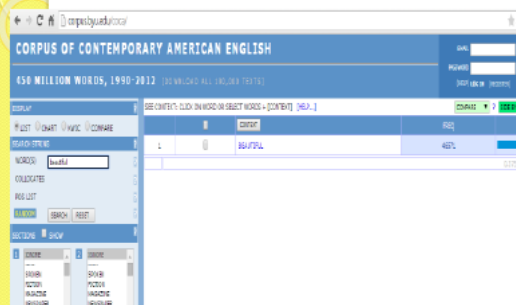
What is meant by "naturally occurring texts?"

- Naturally occurring texts is language that is from actual language situations, such as friends chatting, meetings, letters, class assignments, and books, rather than from surveys, questionnaires, or just made-up language.
- (REPPEN, 2010, p.2)

TOUCHSTONE

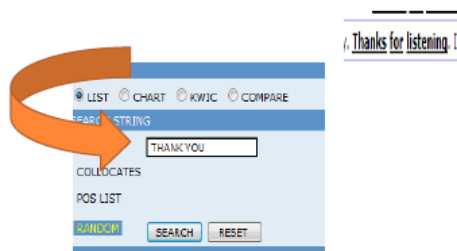


Coca – using the tool - LIST



MICASE - Michigan Corpus of Academic Spoken English

- The Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE) is a collection of nearly 1.8 million words of transcribed speech (almost 200 hours of recordings) from the University of Michigan (U-M) in Ann Arbor, created by researchers and students at the U-M English Language Institute (ELI). MICASE contains data from a wide range of speech events (including lectures, classroom discussions, lab sections, seminars, and advising sessions) and locations across the university.
- **Project leader:** Dr. Ute Römer, University of Michigan
Time of compilation: 1997–2002
Size: 1.8 million words
Language: English
Number of texts/samples: 152 (over 190 hours)
Period: 1997–2001
Released: 2002; new interface 2007
Funding: English Language Institute, University of Michigan
Project home page: <http://micase.elicorpora.info/>



Reference

- ✱ ALMEIDA, V. C. *Investigando colocações em um corpus de aprendiz*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais. 2014
- ✱ BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole. 2004.
- ✱ BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. *Corpus linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.
- ✱ BERNARDINI, Silvia. Corpora in the classroom. In: SINCLAIR, J. M. *How to use corpora in language teaching*. 2004.
- ✱ HUNSTON, S. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. (2002).
- ✱ KENNEDY, G. D. *An introduction to corpus linguistics*. Nova York, Longman. 1998)
- ✱ REPPEN, *Using Corpora in the language classroom*. Cambridge.: Cambridge UP 2010.
- ✱ RÖMER, Ute. Corpora and language teaching. In: Lüdeling, Anke & Merja Kyö (eds.), *Corpus Linguistics. An International Handbook (volume 1)*. [HSK series] Berlin: Mouton de Gruyter. 112-130. 2008

Oficina 3

Corpus Linguistics and Teaching Workshop

Elaine de Souza Pasilino
 Secretária Municipal da Educação de Contagem
 UFMG

28/05/2015 workshopingles@gmail.com



Day Schedule

- II Questionnaire – link <https://goo.gl/mN6dFj>
- Semantic Prosody – Video – COCA 03
- Some Corpus Based Activities
- Reppen (text activities) +
- Steps to build your activity
- Practicing individually or in pairs
- 10 minutes break
- Site Teaching Channel
<https://www.teachingchannel.org/videos/teaching-hard-vocabulary-words>
- Presentation – Send conclusions
- On line Day Evaluation - <https://goo.gl/kt8uMY>

Semantic Prosody

- ✕ The idea of collocation is that some words tend to appear together.
- ✕ Certain words tend to hang out.
- ✕ By habitually hanging out, words can affect the meaning of their collocates, either positively or negatively. We have to think about the words neighborhood.



- A ideia de prosódia semântica, (Sinclair, 1991) não se aplica somente à palavra, mas faz relação com a **associação da palavra a outras** ao seu redor e com a **avaliação** que o falante atribui a ela, "prosódia semântica é similar à conotação" (FLOWERDEW, 2009, p. 333), ou seja, o significado pertence à unidade de sentido, que é maior que a palavra.
- Uma palavra pode ter sentido diferente a depender do seu contexto, ou seja, as palavras que a acompanham podem alterar o seu sentido, se a fraseologia muda, a prosódia semântica também será diferente (HUNSTON, 2007).

Semantic Prosody

- **COCA 03: Collocations**
- https://www.youtube.com/watch?v=t_SxpfjPo_o
- Introduction: from 0 to 2:05
- Semantic prosody: from 4:25 to 7h37

Rife

- **"rife"** - if we think about its neighbors like *decay, violence, disease, abuse, corruption*.... It shows a negative semantic prosody.

Step-mother

selfish step-mother
cruel step-mother
wicked step-mother
mean step-mother



SEMANTIC PROSODY EXERCISE

TASK 1

- Let's research the verb CAUSE
- Which kind of word collocates with it?
- What kind of connotation do these words convey?

Positive, neutral or negative?

Task II

Read some concordance lines of the words below. What can you say about its semantic prosody?

- a) Teenagers
- b) Career
- c) Important
- d) Heart
- e) Pain
- f) Pay

Semantic prosody exercises

- Synonym trouble and problem = a) Compare the frequency
- b) compare the use – register = Students can study the tables:
- Trouble



- Problem



- Reppen text
- Steps to work
- Example: adverbs and prepositions

Task III

- I. Use a corpus to find the most frequent collocations of the two meanings of two synonyms in order to draw conclusions about the collocates.

Example:

Problem and trouble

- a) What is the difference of the two words?
- b) In what situations do we use them?

Results from collocates and concordance lines analysis – some conclusions

- Nos 20 primeiros colocados à esquerda de problem a ocorrência de adjetivos é dobrada em comparação com trouble. Dois deles foram usados para ambos: big e real.
- Trouble shows negative semantic prosody:
attacks, deaths, problems, invasion, extinction, feared, difficulty, obsessive, combat
- Problem shows neutral semantic prosody:
capacity problem, problem of a text, object recognition, problem solving, related to work, stress problem, network problem
(linguistics, problems at works or function problems)

Teachers' Practice

Work individually or Work in pairs



"Children must be taught how to think, not what to think."

Margaret Mead

Teachers' exercise: WHAT'S THE DIFFERENCE?

- Look in the COCA corpus for the difference between:

Beautiful X Handsome

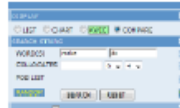
Maybe X Perhaps

COMPARE - COLLOCATION QUESTION WHAT COLLOCATES WITH DO AND WHAT COLLOCATES WITH MAKE?

1. Go to <http://corpus.byu.edu/coca/>
2. In **DISPLAY**, select **COMPARE**
3. In **SEARCH STRING**, write the words 'make' and 'do' in **WORD(S)**
4. In **COLLOCATES**, write the word and select 0 to the left and 4 to the right
5. Compare the results

• a comment, a decision, a degree, a job, some exercise, a mistake, a noise, a suggestion, some research, an excuse, arrangements, the homework, money, progress

- INTUITION VS. CORPUS
- LET'S SEE IT IN THE CORPUS



IMPORTANT TOOL

<http://www.helsinki.fi/varieng/CoRD/corpora/index.html>

- Enter the link above;

Let's take a look at the wide range of corpora we have available!

- Site Teaching Channel

<https://www.teachingchannel.org/videos/teaching-hard-vocabulary-words>

Corpus Based Activities

- Word frequency lists provide students with the most frequently used words in a register.
- KWICS (Key Word in Context) provide students with real world usage of language through key words in context.
- Concordance lines are samples of real world language that can be used to create exercises (cloze tests, definitions) for key words, groups of words, or grammar points.

- Tagged texts illustrate the different grammar functions words can have. They are especially useful to show the different functions of a singular word.
- Exercises using corpora may be on the computer; may look like a traditional textbook, or may be printed concordance lines.

- Corpora, concordance tools, and frequency lists are useful for providing students with the correct forms of words in context. Tasks using these tools reinforce noticing and provide students with references to real world native language speech with the click of a mouse or a handout. Activities are easily adapted from beginning to intermediate and bridge the gap between the lack of a lifetime of exposure for learners and rote memorization.

Reference

- BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole. (2004).
- BIBER, D.; Conrad, S.; Reppen, R. *Corpus linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge, Cambridge University Press. (1998).
- BERNARDINI, Silvia. Corpora in the classroom. In: SINCLAIR, J. M. *How to use corpora in language teaching*. 2004
- FLOWERDEW, J. Corpora in Language Teaching. In: M. H. Long and C. J. Doughty (Orgs.). *The handbook of language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell. 2009. pp. 327- 350.
- HUNSTON, S. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. (2002).
- HUNSTON, S. Semantic prosody revisited. *International Journal of Corpus Linguistics*, 12(2), 249-268. 2007
- KENNEDY, G. D. *An introduction to corpus linguistics*. Nova York, Longman. (1998).
- RÖMER, Ute. Corpora and language teaching. In: Lüdeling, Anika & Marja Kyto (eds.). *Corpus Linguistics: An International Handbook (volume 1)*. [Link] Berlin: Mouton de Gruyter. 112-130. 2008

Oficina 4

Corpus Linguistics and Teaching Workshop

Eliene de Souza Paulino

Secretaria Municipal de Educação de Contagem e UFMG

workshopingler@gmail.com 25/06/2015



Day Schedule

- Fast Review
- Elisa corpus
- Cocx and Lextutor tools
- Some Corpus Based Activities
- Multimodality + Hammer's sequence
- Exercise with teachers (see books) Bennett (2013)
- Practicing individually or in pairs – ideas to use corpora with the books used at school
- 10 minutes break
- Sharing time – Send conclusions
- On line Day Evaluation –link: <https://goo.gl/sQnqgk>

Coca Short Review

- Use [] to search all forms of a word
[thing]
- Use the = sign inside of the square brackets [] to search for synonyms of a word
[=thing]
- To search for a word or phrase in the beginning of a sentence, set of the punctuation mark with a space
. Thing
- Search for the preposition that follows the adjective *similar*
Similar [i*]
- [i*] – tag for all preposition
- Use this to search of a part of a word=
~actions

PART OF SPEECH [fast].[v*]

- Search about the word as a the verb [fast] [v*]

LIST ☒ CHART ☐ KWIC ☐ COME

SEARCH STRING

WORD(S) [fast].[v*]

COLLOCATES

POS LIST verb.ALL

ADOM SEARCH RESET

STRING [fast].[j*]

ATES

- Fast as an adjective= [fast].[j*]= Tag for adjective= [j*]

Break as a verb or break as a noun?

"break something" or "take a break"?



SEARCH STRING	SEARCH STRING
WORD(S) [break].[v*]	WORD(S) [break].[n*]

Elisa corpus

http://www.uni-muebingen.de/elisa/html/elisa_index.html

(ELISA - English Language Interview Corpus as a Second-Language Application)

The corpus currently contains 25 interviews of 5 to 15 minutes. The transcripts amount to about 60,000 words in total.

- The aims of this project are (a) to develop and evaluate a methodological solution for the design and use of a **pedagogically relevant corpus**, and (b) to apply this method to the **creation and exploitation of a small audiovisual corpus of spoken English**.
- The corpus is a **collection of video-based interviews with native speakers of different varieties of English** (e.g. US, England, Scotland, Ireland, Australia) and from different walks of life. They talk about their professional career. All interviews follow a general pattern, covering a similar range of topics, e.g. the what the speakers do, their educational background, how they started their career or business, the type of projects they are involved in, their daily routines and future plans.

Exercises

What does Judith say?

What did Judith do in Germany?

Judith says that she speaks with

☐ an American accent
☐ an Australian accent
☐ a mixed accent

Prepositions on COCA

callgusandrobort@gmail.com

- Video
https://www.youtube.com/watch?v=s5a_XnCVH70&list=PLCAB5DB4A86061B8C&index=3
- Type the word
- Select prep. ALL in POS list=
- Communicate [i*]
- [i*] = tag for prep.

LIST ☒ CHART ☐ KWIC ☐ COMPARE

SEARCH STRING

WORD(S) communicate [i*]

COLLOCATES

POS LIST

PROD. ALL

CANCEL SEARCH RESET

Concordance Lines Exercise

<https://sites.google.com/site/callan/teaching-with-corpora>

1. Use a concordancer to find the most frequent collocations of the two meanings of two homonyms in order to draw conclusions about the collocates.

Suggestion:

Affect (to influence) and **Effect** (result);

Capital (city) and **Capitol** (wealth and resources);

Die (to become dead) and **Dye** (coloring agent);

Mail (postal delivery) and **Male** (masculine person);

To (a preposition) and **Too** (an adverb) and **Two** (a number).

- For advanced learners they can perform the task using the corpus on their own.
- b. For lower level learners worksheets can be created to provide the necessary information for the task.

- 2. Provide students with a dictionary definition of a vocabulary word as well as a concordance line.
- a. Gives students meaning as well as context.
- 3. Give students a test to determine whether they can apply meaning-knowledge to a word gap activity.
- a. Students must first choose the meaning of a word and then apply it to a paragraph with fill in the blanks for missing words.
- 4. Provide students with morphological and syntactic form feedback on their errors.
- a. In response to students writing errors provide links or written versions of a concordance using the correct morphological or syntactic form in context.

How to organize?

- According to Harmer, 2004, a class can be divided on four steps:
- Warm up - Warm up
- Presentation - Pre-activity
- Practice - Activity
- Feedback/Wrap-up - Post-activity

Example



LET'S CREATE OUR OWN



Site to visit:

<https://sites.google.com/site/callan/teaching-with-corpora>

- **Concordance lines** are small pieces of language pulled from a larger text in order to show similarities or patterning between lines. Using concordance lines we can observe the actual functions of language instead of relying on intuition. Using large corpora such as the Corpus of Contemporary American English (COCA) one can make scientific observations about what language forms really get used most or least, and what native speakers really say in particular situations. This information provided through concordances is particularly helpful because no one can learn everything about language simply by being told; learning depends on observing how the language works and drawing your own conclusions.

Let's share!

- Tell us what you intend to do
 1. Your audience
 2. Your linguistic feature
 3. Your corpus
 4. Your exercises in sequency

APÊNDICE K – Atividade 1 - *Verbs or Nouns*

CORPUS LINGUISTICS FINAL EXERCISE

PÚBLICO ALVO: Alunos do Ensino Médio que já estão em um nível avançado de aprendizado da Língua Inglesa.

OBJETIVO: Desenvolver a capacidade de raciocínio linguístico dos alunos, a fim de que eles possam analisar exemplos autênticos e tirar conclusões sobre o uso real da língua em relação às classes de palavras. Serão explorados os usos de palavras que pertencem a mais de uma classe gramatical, como aquelas que são substantivos em alguns contextos e verbos em outros contextos.

TEMPO ESTIMADO: Esta atividade foi elaborada considerando-se aulas de 50 minutos, sendo necessárias no mínimo três aulas. A primeira aula deverá acontecer no laboratório de informática e ser dedicada à apresentação do tópico gramatical e registro individual no COCA. A segunda aula será dedicada à análise dos exemplos das linhas de concordância do COCA, a fim de resolver os exercícios propostos. Na terceira aula deverá ser feito um levantamento das conclusões obtidas pelos alunos.

CORPUS UTILIZADO: COCA: www.corpus.byu.edu/coca/

TEMA DA ATIVIDADE: *Verbs or nouns?* As palavras escolhidas nesta atividade são *fear* e *cause*. A primeira palavra aparece em uma reportagem de jornal e nas linhas de concordância do COCA. A segunda palavra aparece somente nas linhas de concordância do COCA. Os exemplos mostram o uso destas palavras como **verbos** e como **substantivos**. No *warm up*, há uma pergunta que relaciona estas duas palavras (In your opinion, what are the most common causes of fear?).

ATIVIDADE

WARM UP:

Discuss the following questions in pairs:

- How would you define the word *fear*?
- How does the dictionary define it? Write down example sentences in which this word is used.
- In your opinion, what are the most common causes of fear?

PRE-ACTIVITY:

Read this part of a newspaper report published on the online version of the newspaper *Miami Herald* and note the **two** sentences in which the word *fear* is used. In pairs, compare the use and meaning of this word in both sentences. Then, answer the questions:

- In which sentence the word *fear* is used after the subject?
- In which sentence the word *fear* is the subject?
- What conclusions can you draw from this analysis of the uses of the word *fear*? Is it more frequently used as a **noun** or as a **verb**?

Deportations loom in Dominican Republic for Haitian migrants who failed to register

Wilson Sentimo was hanging with friends in his northern Dominican rice town when the gun-toting soldiers jumped out of the back of the Daihatsu truck, and demanded to see his papers.

“I told them I was Dominican, but they insisted I was Haitian,” said Sentimo, 25, recalling the day in February when he was rounded up during the military raid, thrown into the truck, and driven to four military posts before being dumped along with 30 others on the northeastern Dajabón-Ouanaminthe border.

Through efforts led by his employer Yspaniola, which contacted local and international human rights groups, Sentimo eventually made it back home the next day. But four months after his first and only visit to Haiti, Sentimo, like countless others in the Dominican Republic, remains in limbo.

“I am not at ease at all,” said Sentimo, who has a Dominican birth certificate but has had difficulty getting a Dominican national identity card because he’s been unable to get a copy of his deceased mother’s Haitian birth certificate. “I still *fear* being deported.”

That *fear* heightened after Haitians and other non-citizens scrambled to beat a 7 p.m. Wednesday registration deadline to stay in the country (...)

Read more here: <http://www.miamiherald.com/news/nation-world/world/americas/haiti/article24820618.html#storylink=cpy>

ACTIVITY:

1) Read the two examples taken from COCA and compare them with the underlined sentences in the newspaper report. Decide in which one the word **fear** has the same use as in “I still *fear* being deported” and in “That *fear* heightened after Haitians and other non-citizens scrambled to beat a 7 p.m.”

- a) “CRF triggers feelings of anxiety and **fear**, and in so doing seems to fuel alcoholics' urges to drink.”
- b) “Patients often defer to clinicians because they **fear** that their opinions are of little value (...)”

2) Access <http://corpus.byu.edu/coca/> and find what **prepositions** can be used **after** the word **fear**. Choose five different prepositions and copy one concordance line for each. To search for the preposition that follows the word, type: Fear [**i***].

3) Read the definitions for the word **cause** taken from the *Longman English Dictionary Online* and answer the questions below:

1 **cause**

[countable] a person, event, or thing that makes something happen [effect]

2 **cause [transitive]**

to make something happen, especially something bad

- a) In the first definition, what word is similar to *cause*? Search for synonyms in COCA and write them down.
- b) What is the plural form of this word?
- c) Which definition describes an **action**?

4) The sentences below were taken from the COCA corpus. In which one the word in **bold** refers to **action**?

- () However, there are individuals who are so convinced that CFS has a physical **cause** or causes that they object to research into possible psychological causes (...)
- () For example, contention for CPU resources can **cause** problems for TCP networking performance.

5) Knowing that the word **cause** can be used as a **verb** (indicating action) and also as a **noun** (singular or plural), decide whether the sentences below have this word being used as a verb (**V**) or as a noun (**N**).

- a) “Psychological problems are thought to be a result than a **cause** of betwetting.” ()
- b) “This mechanism is so sensitive that minute quantities of the allergen can **cause** a reaction.” ()

6) Read the sentences from COCA . What do the words that follow the word **cause** have in common?

“Oversized buffers fill and **cause** delay, destroying many uses of the Internet.”

“For example, contention for CPU resources can **cause** problems for TCP networking performance.”

“Injuries and excessive wear of these can **cause** pain and damage!”

7) In the sentence: “CFS/ME is a major cause _____ illness and disability, but all patients with chronic tiredness have significant resulting (...)” what preposition must come after the word **cause**? Find similar examples in COCA and write them down before you mark the correct answer.

() to

() for

() of

POST ACTIVITY:

Role-Play: Interview

Read the extract of the newspaper report “*Deportations loom in Dominican Republic for Haitian migrants who failed to register*” again. Imagine you are a reporter and prepare to interview a classmate who will play the role of Wilson Sentimo, who is about to be deported. Choose a word that can be a **verb** as well as a **noun** and use this word at least twice in your interview (as a verb and as a noun). **Examples:** “Why do you fear being deported?” (verb)

“What is the main cause of this fear?” (noun)

Your interview can have as many questions as you want. Finally, role-play the interview to your class.

SUGESTÃO DE RESOLUÇÃO DOS EXERCÍCIOS:

WARM UP: Sugere-se que os alunos discutam as questões propostas em duplas e pesquisem a palavra **fear** no *Longman English Dictionary Online* <http://www.ldoceonline.com/> para decidir qual é o uso mais frequente dela, se como verbo ou substantivo.

PRE – ACTIVITY: sugere-se que os alunos leiam o texto (newspaper report) “Deportations loom in Dominican Republic for Haitians who failed to register” e discutam as três questões **em duplas**. Depois, sugere-se que eles compartilhem suas respostas com a turma toda.

ACTIVITY:

1. a) “CRF triggers feelings of anxiety and **fear**, and in so doing seems to fuel alcoholics' urges to drink.”
The word **fear** has the same use as in “That **fear** heightened after Haitians and other non-citizens scrambled to beat a 7 p.m.”

b) Patients often defer to clinicians because they **fear** that their opinions are of little value (...)”
The word **fear** has the same use as in “I still **fear** being deported.”

2. As preposições usadas após a palavra **fear** são:

	FEAR OF	10737		
2	☐	FEAR IN	1070	☐
3	☐	FEAR FOR	807	☐
4	☐	FEAR FROM	317	☐
5	☐	FEAR ABOUT	233	☐
6	☐	FEAR ON	168	☐
7	☐	FEAR AMONG	166	☐
8	☐	FEAR INTO	140	☐
9	☐	FEAR AT	136	☐
10	☐	FEAR TO	115	☐
11	☐	FEAR AS	91	☐
12	☐	FEAR BY	79	☐
13	☐	FEAR WITH	69	☐
14	☐	FEAR OUT	37	☐
15	☐	FEAR OVER	37	☐
16	☐	FEAR LIKE	26	☐
17	☐	FEAR THROUGH	23	☐
18	☐	FEAR DURING	21	☐
19	☐	FEAR AFTER	17	☐
20	☐	FEAR WITHIN	15	☐
21	☐	FEAR AROUND	13	☐
22	☐	FEAR BEFORE	13	☐
23	☐	FEAR BECAUSE	11	☐
24	☐	FEAR ACROSS	11	☐
25	☐	FEAR WITHOUT	10	☐
26	☐	FEAR RATHER	10	☐
27	☐	FEAR AMONGST	10	☐
28	☐	FEAR BEHIND	9	☐

29	☐	FEAR INSIDE	9	☒
30	☐	FEAR UNDER	8	☒
31	☐	FEAR THROUGHOUT	7	☒
32	☐	FEAR TOWARD	5	☒
33	☐	FEAR AGAINST	5	☒
34	☐	FEAR INSTEAD	5	☒
35	☐	FEAR DUE	4	☒
36	☐	FEAR VERSUS	4	☒
37	☐	FEAR UPON	4	☒
38	☐	FEAR UP	3	☒
39	☐	FEAR ONTO	3	☒
40	☐	FEAR EXCEPT	3	☒
41	☐	FEAR ABOVE	3	☒
42	☐	FEAR BETWEEN	3	☒
43	☐	FEAR BEYOND	2	☒
44	☐	FEAR BENEATH	2	☒
45	☐	FEAR ALONG	2	☒
46	☐	FEAR SUCH	2	☒
47	☐	FEAR REGARDING	2	☒
48	☐	FEAR UNTIL	1	☒
49	☐	FEAR TOWARDS	1	☒
50	☐	FEAR TIMES	1	☒
51	☐	FEAR TILL	1	☒
52	☐	FEAR PLUS	1	☒
53	☐	FEAR OUTSIDE	1	☒
54	☐	FEAR OTHER	1	☒
55	☐	FEAR OFF	1	☒

56	☐	FEAR NEAR	1	☒
57	☐	FEAR INCLUDING	1	☒
58	☐	FEAR ERE	1	☒
59	☐	FEAR DOWN	1	☒
60	☐	FEAR CONCERNING	1	☒
61	☐	FEAR AHEAD	1	☒
		TOTAL	14481	

3. a) The word that is similar to cause is *effect*.

b) The plural form of *effect* is *effects*.

c) The second definition refers to action: 2 **cause** [*transitive*]
to make something happen, especially something bad

4. The second sentence refers to action (For example, contention for CPU resources can **cause** problems for TCP networking performance.)

5. a) "Psychological problems are thought to be a result than a **cause** of betwetting." (N)

b) "This mechanism is so sensitive that minute quantities of the allergen can **cause** a reaction." (V)

6. All the words have a **negative** meaning.

7. The preposition the must come after the word **cause** is **of**.

APÊNDICE L – Atividade 2 - *False Cognates***Sequência didática baseada em linguística de corpus**

False cognates



Help students understand what a false cognate is and get them thinking of the richness of the language.



50 minutes



6th grade on...

Corpus utilizado: COCA (<http://corpus.byu.edu/coca/>)

	FALSE COGNATES
--	---------------------------



Warming Up!

See the pictures and analyze them with a partner:



Defining and understanding



PAIR WORK

Discuss and write definitions for the following words

Agenda : _____

Anthem : _____

Assist : _____

Careful : _____

Push : _____

More : _____

College : _____

Appoint : _____

Realize : _____

Exquisite : _____

1. Now, number the words on the right according to their concepts on the left. There is only one answer for each concept:

1 - Actually		_____ Really
2 - Application		_____ Cloth
3 - Fabric		_____ Currently
		_____ Request
		_____ Industry
		_____ Usage



PRACTICE

2. Now read the following sentences and try to grasp the real meaning of the words in bold:

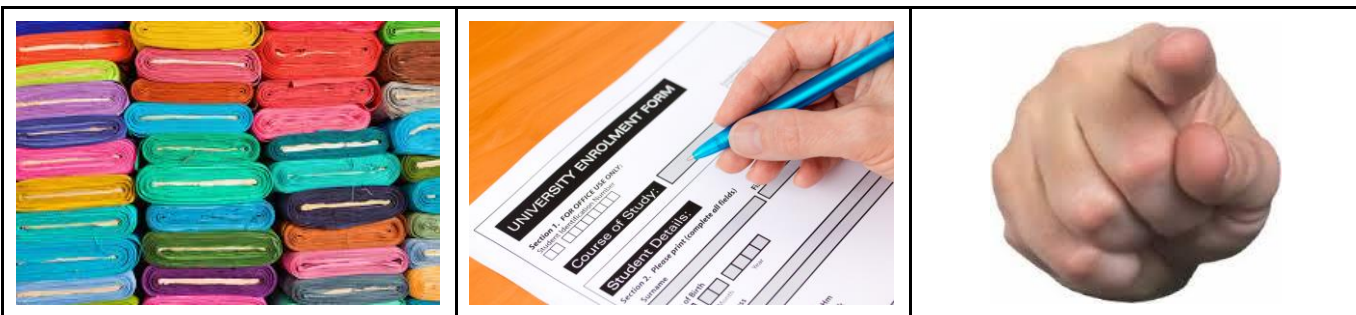
This is where you can change the **fabric**, color or lining of a chosen coat.

The explosives were inert and the supposed terrorist was **actually** an undercover officer.

U.S. officials said Saleh has submitted a visa **application** to enter the United States.

3. Do your answers in exercise 1 match the sentences above? Why or why not?

4. As you could see, the words in the previous exercises do not mean what they look like in Portuguese. Write the correct concept for the following definitions as you understood them:



- A. _____ *the act of requesting.*
- B. _____ *as a real or existing fact; really.*
- C. _____ *the texture of the woven, knitted, or felted material.*



5. Now, read the following sentences and use the three words below to fill them up. You can use each word as much as needed:

Actually

Application

Fabric

- A. All you're asking for is good _____ a nice fit, with buttons that don't fall out.
- B. Big health care reform turns out to be _____ unhealthy for the candidates who did it.
- C. _____ technologies like techno taffeta have aided in the lightening of the trench.
- D. He refused and withdrew his _____, saying he didn't want to work for a company.
- E. It reduced my age by five or six years. Meaning that he was _____ born around 1922.
- F. Rhodes _____ does not ask about any disciplinary history outside the university.
- G. Someone in office who is exercising his power without _____ doing so.
- H. Students have the option of not disclosing their race or ethnicity on a college _____.
- I. They got Mr. Hernandez a job at a dress company, pressing _____ with a steam iron.

APÊNDICE M – Atividade 3 - Animals**CORPUS LINGUISTICS FINAL EXERCISE**

PÚBLICO ALVO: 2º ciclo

OBJETIVOS:

+ Explorar vocabulário;

+ Identificar e descrever animais, utilizando: verbo to be, cores, artigos definidos/indefinidos e pronomes; + Trabalho com a música: “The elephant song”, de Eric Herman.

TEMPO ESTIMADO: 4 aulas

CORPUS UTILIZADOS: Coca Corpus

TEMA DA ATIVIDADE: Animals

ATIVIDADE

WARM UP:

+ Apresentação de imagens de animais:



Perguntas:

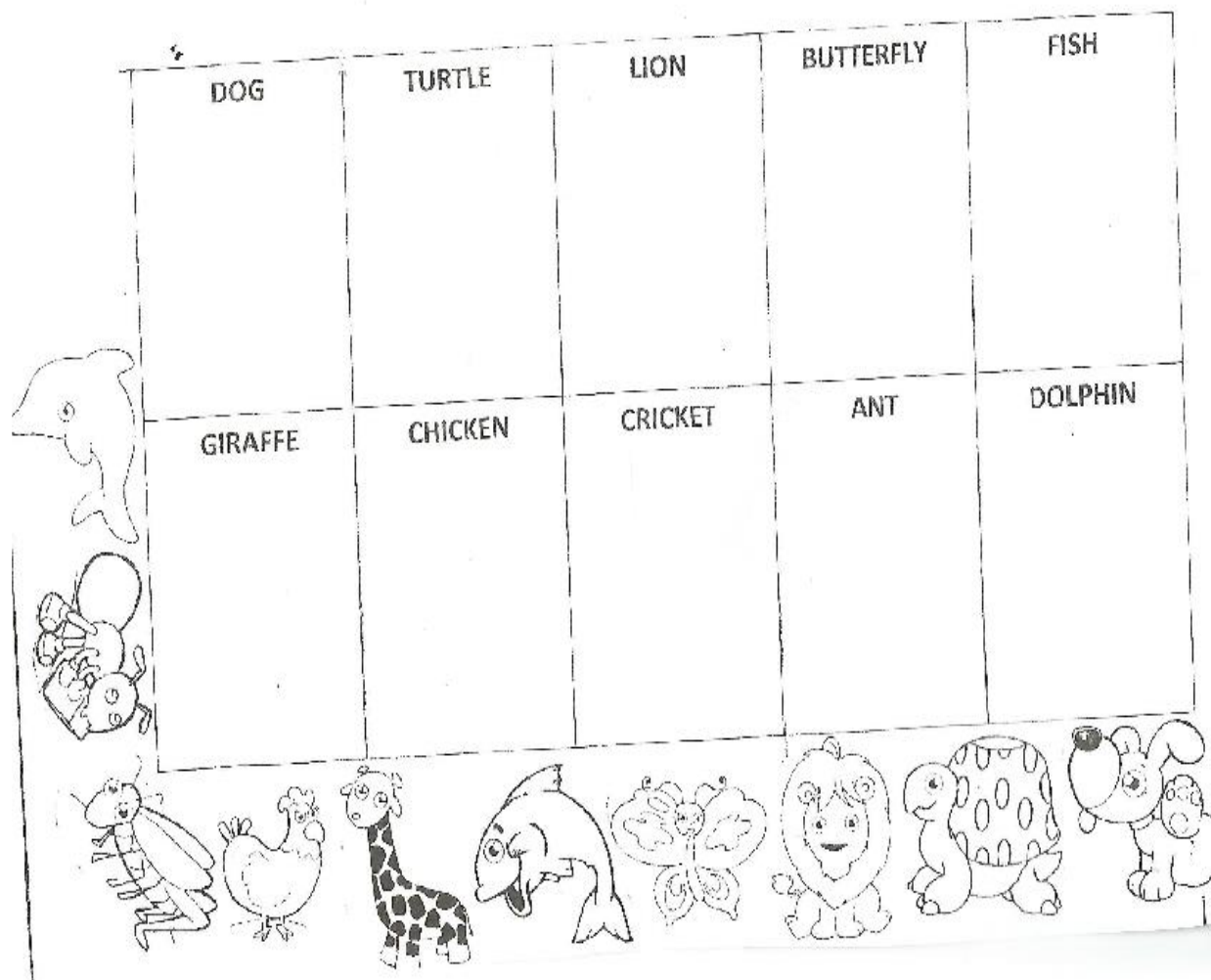
Do you like animals?

What's your favorite animal?

Do you have a pet?

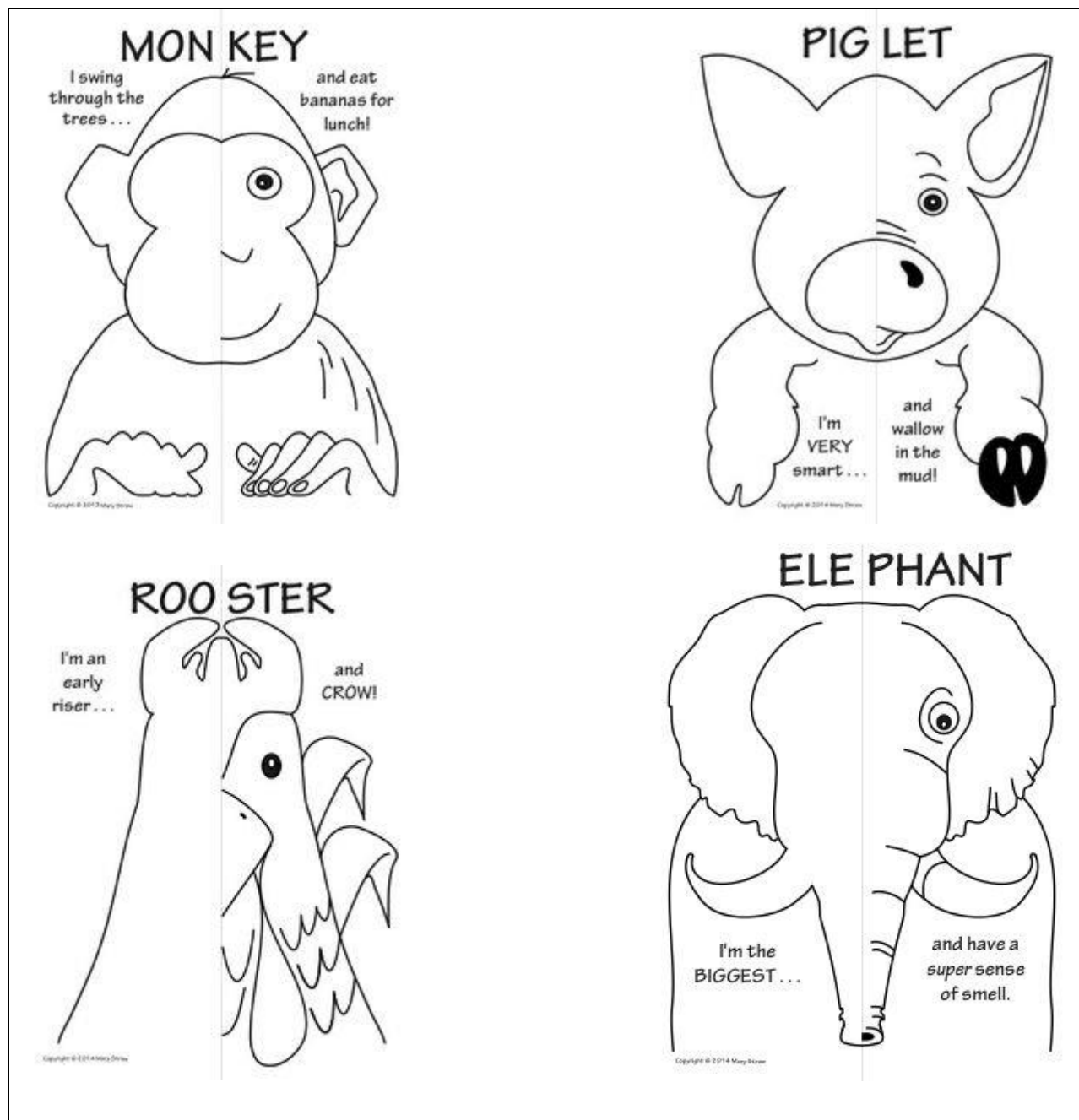
PRE-ACTIVITY:

+ Atividade com imagens e nomes de alguns animais.



+ Uso do dicionário; procurar pelo menos um adjetivo e um verbo que caracterize cada animal (HEAVY, JUMP, etc).

+ Trabalho com os seguintes desenhos e frases:



ACTIVITY:

+ Leitura do texto da música: “The elephant song”, de Eric Herman.

The Elephant Song

Artista: Eric Herman

Elephants I like elephants Elephants I like elephants I like how they swing through trees
Monkeys I like monkeys I like how they swim in the ocean Fish I like fish I like how they scratch

at fleas and sniff at trees and bark at the mailman Gotta like dogs Curled up on the windowsill purring, and chasing mice Cats I like cats I like how they say, Cock-a-doodle-doo! Roosters I like roosters I like how they gallup and trot Horses I like horses I like how they reach into beehives for the honey Bears I like bears I like how they jump up high to catch a fly and sit on a lilypad Gotta like frogs Running through a maze for some cheese Mice I like mice I like how they say, Oink! Oink! Oink! Piggies I like piggies I like how they hop and eat carrots.

Bunnies I like bunnies I like how they stomp through the jungle with their big gray trunks Elephants I like elephants

Letra da música de Eric Herman: The Elephant Song <http://lyricskeeper.com.br/pt/eric-herman/the-elephant-song.html#ixzz3cascL5KU>

+ Cópia da música

Atividade

1. Circle the animals in blue.

2. Circle the verbs in red.

+ Apresentação do vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=yihq8BIhL9c>

POST ACTIVITY:

PRIMEIRA ETAPA: COCA CORPUS

Para a palavra ANIMALS e ELEPHANT, selecionei:

- a) "... If they find one, it'll cost Paul forty-five hundred dollars. **Other animals**, like this dama gazelle, cost around ten thousand dollars."
- b) "MISTY-NIEMEYER-1M: One thing it might tell us is if all **these animals** do look healthy, then we know that they were healthy group of dolphins that..."
- c) "... The state defines **wild animals** as any creature that is not on a list of domestic animals, which include..."
- d) It is America's secret shame. Almost 10 billion **farm animals** raised and killed for food every year in horrific conditions. "
- e) "The problem for zoos is that even **small animals** require more of a commitment than a plastic container if a return to the..."
- f) "Throughout the 18th and 19th centuries, birds, squirrels, and other **small animals** were domesticated and often kept in tin enclosures with rotating exercise wheels."
- g) "...state defines wild animals as any creature that is not on a list of **domestic animals**, which include cows, chickens, guinea pigs, rats, llamas and other..."
- h) "Once there was a **circus elephant** named Mrs. Jumbo..."
- i) "It's a tough time to be an **African elephant**..."
- j) "One day **Little Elephant** went for a walk. Suddenly, a coconut hit him on the head."

Como exercício pediria aos alunos para primeiramente circularem as palavras conhecidas de cada frase e apresentaria as seguintes perguntas:

1. Ao lermos o seguinte trecho: *The state defines **wild animals** as any creature that is not on a list of domestic animals, which include...*, poderíamos completá-lo com qual opção abaixo:

- a) elephants, tigers and dogs
- b) elephants, lions and zebras
- c) cats, dogs and birds
- d) pigs, monkeys and alligators

2. Para ‘...state defines wild animals as any creature that is not on a list of domestic animals’, qual opção podemos considerar como “domestic animals”:

- a) a bear and a goat
- b) a cat and a giraffe
- c) a dog and a cat
- d) an alligator and a snake

Para a palavra MONKEY, selecionei:

- a) “The term gombi or gombol, which literally means “ red monkey, ” is used to describe those albinos who have a less...”
- b) “The corpse mutters again. SUBTITLED: GO THAT WAY, RED MONKEY.”
- c) “Jerome said. The red monkey looked at him and shook the Al. A chime rang in Jerome's...”
- d) “ Don't cry, my little monkey. He hasn't forgotten you -- oh, not for an instant, no...”
- e) “ We're just talking about the African green monkey. ”

3. Leia as frases acima e responda o que RED, LITTLE e GREEN têm em comum?

Outras propostas:

4. “... some dogs, and a monkey. The monkey had the face of an old woman, and it took me a while to...”

The monkey poderia ser substituído por qual pronome:

- a) THEY
- b) WE
- c) HE
- d) IT

5. “ JESSIE: I have to tell you something . The pigs are living in the house. And sleeping in the beds.”

The pigs poderia ser substituído por qual pronome:

- a) THEY
- b) WE
- c) HE
- d) IT

6. Leia os exemplos das frases anteriores e complete o quadro a seguir:

SINGULAR	PLURAL
Monkey	Monkeys
	Elephants
Cat	
	Dogs
Animal	
	Bears

7. Pelo contexto das frases dos exercícios anteriores, podemos classificar os grupos a seguir, da seguinte forma:

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Red	I	Elephant	Little
White	It	Monkey	African
Green	They	Cat	Circus

- a) animals, colors, pronouns, adjectives
- b) colors, pronouns, animals, adjectives
- c) adjectives, animals, colors, pronouns
- d) pronouns, colors, animals, adjectives

SEGUNDA ETAPA:

+ Elaborar frases utilizando os nomes dos animais e itens apresentados.

Exemplo:

An elephant is big. It is gray.

SUGESTÃO DE RESOLUÇÃO DOS EXERCÍCIOS:

- 1 - letra B
- 2- letra C
- 3 - Red, little e green caracterizam o substantivo MONKEY.
- 4 - letra D
- 5 - letra A

6 –

SINGULAR	PLURAL
Monkey	Monkeys
ELEPHANT	Elephants
Cat	CATS
DOG	Dogs
Animal	ANIMALS
BEAR	Bears

7- letra B

APÊNDICE N – Atividade 4 – Pronomes relativos

CORPUS LINGUISTICS FINAL EXERCISE

PÚBLICO ALVO: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental

OBJETIVO: Reconhecer as estruturas dos verbetes no dicionário e identificar os pronomes relativos *who*, *where* e *when*.

TEMPO ESTIMADO: 2 horas

CORPUS UTILIZADOS: COCA (Corpus of Contemporary American English)

TEMA DA ATIVIDADE: Uso do dicionário e Pronomes Relativos (*who*, *where* e *when*)

OBSERVAÇÃO: Todos os exemplos da seção “Activity” foram extraídos da linha de concordância de COCA (Corpus of Contemporary American English), no site <http://corpus.byu.edu/coca/> em 08 jul. 2015.

ATIVIDADE

WARM UP:

1. What's the importance of a dictionary?
2. Do you use the dictionary when you don't know a word?

PRE-ACTIVITY:

1. Observe the words below extracted from an online dictionary.

biologist

noun [C] /baɪˈɒləˌdʒɪst/

a [scientist](#) **who** does [work](#) that [involves biology](#)

Extraído do site <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english/biology?q=biologist>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

house

noun /haʊs/ (PLURAL **houses** /'haʊzɪz/)

BUILDING [C]

a [building](#) **where** people live, usually one [family](#) or [group](#)

Extraído do site <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english/house_1>. Acesso em: 08 jul. 2015.

weekend

noun [C] /,wi:k'end/ US /'wi:kend/

Saturday and Sunday, the two days in the week **when** many people do not work

Extraído do site <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english/weekend>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

2. Choose the correct alternative according to the definitions of the words extracted from the dictionary.

a) The relative pronoun **who** substitutes a

() person () place () period of time

b) The relative pronoun **where** substitutes a

() person () place () period of time

c) The relative pronoun **when** substitutes a

() person () place () period of time

ACTIVITY:

1. Check whether the highlighted words substitutes people, places or periods of time.

a) In an era **when** college completion dominates the policy agenda

() people () places () periods of time

b) Readers **who** prefer a more complete introduction to the language should consult The Racket Guide.

() people () places () periods of time

c) Times have changed from the days **when** insulin was started only in hospital

() people () places () periods of time

d) The majority of cases are in children in endemic areas in Africa, **where** the disease accounts for approximately 22% of all childhood mortality.

() people () places () periods of time

e) The majority of patients **who** experience allergic disorders can be managed in primary care

() people () places () periods of time

f) Locations **where** immigrants choose to settle within the greater Toronto area (GTA)

() people () places () periods of time

2. Fill in the blanks with **who**, **where** or **when**.

a) The most obvious example is the contemporary Islamic world, such as in Pakistan, _____ women currently have limited rights.

b) This will be helpful in the future _____ demonstrating your competence

c) There are about 30 million people in the United States _____ have been diagnosed with liver disease.

d) Back in 2000, _____ the USDA was developing the National Organic Program standards

e) The most genetic diversity is seen in sub-Saharan Africa, _____ 6 of the 7 human molecular subtypes

f) Patients _____ consult with tiredness

3. Read the extracts from the Corpus of Contemporary American English and check the correct alternative according to them:

The scenario we explore here involves two participants **who** want to transmit a secret file without a shared key

North America is the only place **where** the market is completely open.

there are times **when** insulin is the preferred

a) The relative pronoun **who** refers to

() two participants () a secret file

b) The relative pronoun **where** refers to

() the market () North America

c) The relative pronoun **when** refers to

() insulin () times

POST ACTIVITY:

Write sentences with the relatives pronouns **who**, **where** and **when**.

SUGESTÃO DE RESOLUÇÃO DOS EXERCÍCIOS:

WARM UP:

1. Personal answer.

2. Personal answer.

PRE-ACTIVITY:

2. a) person b) place c) period of time

ACTIVITY:

1. a) periods of time b) people c) periods of time d) places e) people f) places

2. a) where b) when c) who d) when e) where f) who

3. a) two participants b) North America c) times

POST ACTIVITY:

Personal answer.

APÊNDICE O – E-mail do professor aplicador da atividade 4

Eliene,
boa tarde!

Quando eu elaborei a atividade, eu já estava pensando em aplicar aos alunos do 9º ano. Apliquei a atividade que eu elaborei. Antes de entregar a atividade para eles, eu fiz uma introdução sobre os pronomes relativos. Na aula seguinte, entreguei essa atividade para eles fazerem. Expliquei para eles que não era preciso saber todas as palavras para fazer a atividade, eles deveriam identificar as palavras que eles conheciam, os cognatos e o contexto (referência a tempo, aos lugares ou às pessoas). Com base nessas informações, eles deveriam identificar o uso dos pronomes relativos (when, where e which). Depois dessa explicação, eles tiveram facilidade para fazer a atividade. Fiquei satisfeito porque superou as minhas expectativas. Na aula seguinte, comentei e corriji a atividade com eles. Comentei que os exemplos foram retirados de notícias. Perguntei o que eles acharam da atividade e eles disseram que gostaram e que acharam fácil. Vou elaborar uma prova parecida com a atividade usando o corpus.

Quando o workshop foi divulgado, fiquei muito curioso. Apesar de já ter contato com a Linguística de Corpus, eu não tinha a mínima ideia em como usá-la em sala de aula. Durante o workshop e também na aplicação dessa atividade, vi que é possível usar a Linguística de Corpus em sala de aula. Gostei muito da experiência e espero aprimorar as próximas atividades.

Att,

APÊNDICE P – Entrevista com o professor criador da Atividade 4.

Pesquisadora: Como foi a preparação para essa atividade?

Professor: *Essa atividade foi elaborada no Workshop de Linguística de Corpus... foi o trabalho final do... do curso... éh:: essa atividade foi até sugestão de um... colega do curso... que eu não tinha a mínima ideia do que fazer.. eu aproveitei que estava trabalhando... ia começar a trabalhar esse assunto no livro didático os pronomes relativos e já fui pensando logo nos meninos do nono ano nos alunos do nono ano.*

Pesquisadora: E você percebeu alguma dificuldade para preparar essa atividade?

Professor: *Eu nunca... apesar de já ter contato com Linguística de Corpus éh:: eu não tinha a mínima ideia de como usar em sala de aula... então éh:: a principal dificuldade foi achar o tema e tentar achar que tipo de atividade elaborar... então essa foi a principal dificuldade.*

Pesquisadora: E o que você achou mais fácil ao preparar a atividade?

Professor: *É...o que eu achei mais fácil.... eu já digitei no... eu já procurei as linhas de concordância e os pronomes relativos e... tentei procurar as linhas que os alunos tivessem menos dificuldade possível... fui pulando de uma linha para outra para tentar achar um contexto...uma frase mais ou menos no nível dos alunos...é isso também foi um pouco trabalhoso.*

Pesquisadora: E quanto tempo em média você acha que dedicou para essa preparação da atividade?

Professor: *No total cada dia eu trabalhava um pouquinho na atividade...se fosse somar o tempo total talvez cinco horas aproximadamente.*

Pesquisadora: Você relatou que fez também, com os estudantes, uma introdução sobre os pronomes relativos, como foi essa introdução, antes da aplicação da atividade?

Professor: *Na introdução eu passei um resumo no quadro sobre cada um desses pronomes relativos...tirei alguns exemplos de outros livros didáticos... não usei primeiramente a Linguística de Corpus... eu até pensei em aplicar a atividade antes mas pensei que eles teriam dificuldade e preferi introduzir e passar um esquema no quadro aí expliquei e na aula seguinte foi a aplicação da atividade.*

Pesquisadora: Como foi a aplicação?

Professor: *Ah...eu planejei uma aula para eles fazerem a atividade...alguns deles até pediram para pegar o dicionário mas eu queria que eles tentassem entender pelo contexto o uso de todos esses pronomes relativos... é mais o que a gente aprende no inglês instrumental mais ou menos o*

mesmo método... ou seja... éh::eu forcei eles a pensarem no contexto...pensar sobre o uso de cada pronome relativo lembrando que na aula introdutória na aula anterior eu expliquei a função de cada um...where refere-se à place que é lugar... o which à thing...o when à time tempo...então eu enfatizei bem isso e...na atividade eu queria que eles identificassem o uso de cada um dos pronomes...qual referia à tempo à lugar ou à pessoas...

Pesquisadora: Quantas turmas fizeram a atividade?

Professor: *Cinco turmas...cada turma com aproximadamente trinta alunos.*

Pesquisadora: De forma geral, você avalia que eles se envolveram na atividade?

Professor: *Sim...éh::eu avalio que aproximadamente metade de cada turma se envolveu... éh::eles me chamaram muito para tirar algumas dúvidas...porque na dois e na três eles tiveram mais facilidade...eles conseguiram identificar quais pronomes se referiam à tempo à lugar como eu tinha explicado para eles éh::na quatro eles já tiveram um pouco mais de dificuldade no fill in the blanks...eu acredito que... éh:: eles tinham que pensar um pouco mais sobre o contexto pra poder ver qual pronome usar éh::na letra c é um exemplo interessante porque eles ficaram em dúvida entre o who e o where inclusive a maioria escreveu where alguns já foram fazendo e perguntavam se estava tudo certo e eu olhava então a que eu percebi que eles erraram mais foi a letra c da número quatro porque...porque eles não...eles achavam que a frase... que o pronome a ser usado referia-se aos Estados Unidos e não aos trinta milhões de pessoas então na hora de corrigir também essa foi a que eu enfatizei mais que tinha que usar o who porque referia aos trinta milhões de pessoas e não aos Estados Unidos.*

Pesquisadora: O que você acha que gerou mais facilidade para os estudantes na hora de fazer a atividade?

Professor: *Eu acho que eles conseguiram entender o contexto de cada...do uso de cada pronome.*

Pesquisadora: Quais você acha que poderiam ser as principais dificuldades com o uso de corpora nessa atividade?

Professor: *As principais dificuldades eu acredito que normalmente os alunos têm resistência com inglês...muita...então eles ainda não tem maturidade de entender pelo contexto então eu acredito que essa foi a principal dificuldade porque eles querem traduzir palavra por palavra...então éh:: inclusive quando eu ia andando na sala eu enfatizava isso...qual que era o contexto pelas palavras por exemplo letra a éh::eu lia algumas palavras com eles por exemplo perguntava o que que é Islamic world o que que é Pakistan o que que é women aí para eles identificarem o contexto.*

Pesquisadora: A maioria das respostas das atividades foram de múltipla escolha, né?

Professor: *Sim...*

Pesquisadora: Você acha que você consegue também fazer atividades com o uso das linhas de concordância com perguntas abertas nas próximas atividades?

Professor: *Eu ainda não sei como mas acredito que é possível...é possível... éh:: essa foi a primeira atividade que eu fiz usando a Linguística de Corpus então espero aprimorar nas próximas atividades.*

Pesquisadora: Você disse também no *email* que depois da atividade ela foi retomada na aula seguinte para a correção com os estudantes.

Professor: *Sim...*

Pesquisadora: E você mencionou também que as linhas foram retiradas de notícias, você chegou também a trabalhar esse gênero textual com os estudantes nessa oportunidade?

Professor: *Infelizmente não...principalmente éh:: na escola só temos uma aula de inglês por semana então eu poderia ter trabalhado o gênero textual notícia mas infelizmente não foi possível mas expliquei para eles que são exemplos bem contextualizados...que muitos deles atuais...foram tirados de notícias...eu não cheguei a mencionar em nenhum momento a Linguística de Corpus com eles então foi interessante que apliquei uma atividade de Linguística de Corpus mas sem explicar toda a teoria que nós sabemos.*

Pesquisadora: Você disse que já conhecia a Linguística de *Corpus* mas você fazia uso de algum *corpus* antes do *workshop*?

Professor: *Sim. éh::na minha monografia eu trabalhei a Linguística de Corpus éh:: fiz comparação do Bricle que é um corpus de ensaios acadêmicos de estudantes brasileiros com o...Locness que é um corpus de ensaios acadêmicos de nativos de...de falantes nativos de língua inglesa...então fiz uso desses dois corpus... usei o programa AntConc... então foi...meu trabalho foi comparação desses dois corpus...do presente perfect.*

Pesquisadora: E para as suas aulas na escola, você chegou a utilizar algum *corpus*?

Professor: *Não foi a primeira vez.*

Pesquisadora: O que você achou desse primeiro trabalho com as linhas de concordância na sala de aula? Quais novos elementos essas linhas de concordância e esse uso trouxeram para você?

Professor: *éh::foi um trabalho diferente... desafiador para a nossa profissão e...interessante é o uso de exemplos autênticos...porque a maioria dos livros didáticos principalmente os mais antigos*

éh::não são exemplos de textos autênticos então éh::acho que essa foi a principal importância do uso da Linguística de Corpus.

Pesquisadora: Para preparar uma atividade com os pronomes relativos, se você não tivesse usado as sentenças do COCA onde você iria buscá-las? Ou você mesmo faria essas frases?

Professor: *Eu iria buscar nos livros didáticos... éh::eu ia procurar em outros livros didáticos... então foi bem interessante porque é uma ferramenta a mais para aplicar em sala de aula.*

Pesquisadora: E você já conhecia o COCA?

Professor: *Sim já conhecia.*

Pesquisadora: Para você qual é a diferença e a importância do uso das ferramentas da Linguística de Corpus na sala de aula?

Professor: *A importância é como eu falei éh::o uso de exemplos autênticos...e além disso para eles identificarem o contexto das frases mesmo que não entendam todas as palavras mas identificando o contexto eu acho que eles têm mais autonomia no aprendizado.*

Pesquisadora: Você observa algum outro resultado além do que foi dito sobre essa aplicação com os estudantes?

Professor: *Antes de aplicar a atividade... éh:: eu achei que eles superaram as minhas expectativas...que eles teriam mais dificuldades mas...no começo antes de ler eles já começavam a perguntar eu explicava como identificar pelo contexto cada pronome pelo seu contexto... eles foram desenvolvendo autonomia nessa atividade para fazer e... foi ...fiquei satisfeito com a aplicação dessa atividade.*

Pesquisadora: Há algo mais que você gostaria de comentar?

Professor: *Éh::...não sei se eu falei da aula seguinte... na aula seguinte eu fiquei por conta de comentar cada questão da atividade éh:: ..e fui perguntando para eles e foi um momento de tirar as dúvidas...inclusive na letra c da quatro foi a que eu enfatizei mais com eles.*

Pesquisadora: E aí os próprios estudantes, como você me mostrou no início, eles corrigiram suas respostas?

Professor: *Sim...enquanto eles iam observando a minha correção eles iam corrigindo.*

Pesquisadora: Além disso você falou sobre a prova.

Professor: *Sim...a prova foi bem parecida com a atividade éh::a prova foi toda elaborada em cima das linhas de concordância... éh::menos a questão um que eu tirei os exemplos do dicionário que por acaso também esse dicionário é elaborado através de corpus e...na prova éh::foi bem*

parecida com a atividade...eu tirei outros exemplos não repeti nenhum...e ... aproximadamente metade da turma...os mesmos que se envolveram na atividade foram os que obtiveram melhores resultados na prova e... assim como na atividade...na prova o que eles tiveram mais dificuldade foi o fill in the blanks e também na cinco éh::foi um pouco diferente que eu não perguntei se os pronomes relativos se referem à tempo à lugar...mas dentro da frase ao que que referem...dentro da frase por exemplo na letra a da cinco o pronome who refere-se a quem? ao two participants ou a secret file eles tiveram dificuldade nessa também...que não tinham que identificar se era tempo ou lugar mas dentro da frase a referência dos pronomes relativos.

Pesquisadora: Mais alguma coisa?

Professor: Não éh::(risos) eu acho que é só...

Pesquisadora: Muito obrigada... fico feliz de ver que você já conhecia a Linguística de Corpus mas passou a aplicar a Linguística de Corpus na sala de aula que era algo que você não fazia e que você continua dando prosseguimento a isso.

Professor: Sim.. foi éh::quando eu recebi o email para participar do workshop eu fiquei muito curioso porque eu não sabia como usar a Linguística de Corpus na sala de aula então foi muito proveitoso...proveitei muito o curso e...acredito que os alunos também estão aproveitando muito...mesmo que eles não saibam o que que é a Linguística de Corpus estão usufruindo.

Pesquisadora: Ok, obrigada!

APÊNDICE Q – Prova elaborado pelo professor criador da Atividade 4.

PROVA DE INGLÊS – 9º ano

NOME: _____ TURMA: _____

VALOR: 10 pontos

1. Observe the words below extracted from a dictionary and choose the correct alternative according to these definitions.

vehicle

noun /vi:ɪ.kl/

a machine usually with wheels and an engine, **which** is used for transporting people or goods on land, particularly on roads

sunday

noun /sʌn.deɪ/

the day of the week after Saturday and before Monday, **when** most people in Western countries do not go to work

school

noun /sku:l/

a place **where** children go to be educated

student

noun /stju:.dənt/

a person **who** is learning at a college or university, or sometimes at a school

Verbetes extraídos de

Cambridge Advanced Learner's Dictionary. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005

- a) The relative pronoun **which** substitutes a () place () person () thing () period of time
- b) The relative pronoun **when** substitutes a () place () person () thing () period of time
- c) The relative pronoun **where** substitutes a () place () person () thing () period of time
- d) The relative pronoun **who** substitutes a () place () person () thing () period of time

2. Check whether the highlighted words substitutes people, things, places or periods of time.

a) These figures, **which** Smith says reflect the likely pressures and other characteristics of the respective reservoirs

() people () things () places () periods of time

b) Paul advocates a return to an era **when** doctors would treat the needy for free

() people () things () places () periods of time

c) The company listed Swizz Beatz, a musician **who** married Keys in 2010, as its CEO.

() people () things () places () periods of time

d) The former Massachusetts governor had other challenges in a state **where** unemployment approaches 10 percent.

() people () things () places () periods of time

e) such as not praising working safely and not providing proper safety equipment, **which** did not reflect a value for safety

() people () things () places () periods of time

f) Both men campaigned Monday in Ohio, **where** their audiences, styles and messages produced distinctly contrasting atmospheres.

() people () things () places () periods of time

g) News of the shutdown seemed to bring retaliation from hackers **who** claimed credit for attacking the Justice Department's website.

() people () things () places () periods of time

h) The crisis was the worse since 1991-92, **when** hundreds of thousands of Somalis starved to death

() people () things () places () periods of time

4. Fill in the blanks with *who, which, where* or *when*.

a) he makes his debut this weekend after heading over to England, _____ he conducted a 45-minute interview with United manager Alex Ferguson

b) The user takes a picture of the object, _____ is then transmitted to Mechanical Turk's remote workforce for visual analysis

c) Fox started the cable soccer network in 1996, _____ it was known as Fox Sports International

d) So there were 90,000 people _____ knew Seubert was eligible.

e) Mendez said BoA seems to be bringing healthy competition to Bolivia, _____ five airlines battle in a market of about 1.5 million passengers a year

f) I keep thinking back to the time _____ we were deliberating.

- g) it comes either in tablet form _____is swallowed, or as a melt tablet that dissolves on the tongue
- h) The general _____ also helped lead the Confederacy to victory at the First Battle of Manassas

5. Read the extracts from the Corpus of Contemporary American English and check the correct alternative according to them:

Name one government document **which** promotes shared decision-making

Such commissions of candor suggest a presidential candidate **who** is far from an everyman

She said she left the hotel, **where** other members of the security detail and the White House press corps were staying

It was the deadliest crash in Afghanistan since August, **when** 30 American troops died after a Chinook helicopter was apparently shot down in Wardak province

- a) The relative pronoun **which** refers to
 () decision-making () government document
- b) The relative pronoun **who** refers to
 () a presidential candidate () an everyman
- c) The relative pronoun **where** refers to
 () the hotel () the White House
- d) The relative pronoun **when** refers to
 () Wardak province () August

OBSERVAÇÃO: Todos os exemplos das questões acima foram extraídos da linha de concordância de COCA (Corpus of Contemporary American English), no site <http://corpus.byu.edu/coca/> em 26 out. 2015.

ANEXOS

ANEXO A – Collocations task (VALDÊNIA, 2014).

Questão 1 Ainda não respondida Vale 1,00 ponto(s). 🚩 Marcar questão ⚙️ Editar questão	The meeting took almost five hours so it was impossible to _____ attention all the time.  Escolha uma: ☐ a. pay ☐ b. have ☐ c. make ☐ d. give
Questão 2 Ainda não respondida Vale 1,00 ponto(s). 🚩 Marcar questão ⚙️ Editar questão	I don't think we should _____ a decision yet; we should wait.  ☐ yes ☐ no ☐ maybe Escolha uma: ☐ a. keep ☐ b. pay ☐ c. make ☐ d. do

Questão 3

Ainda não
respondida

Vale 1,00 ponto(s).

🚩 Marcar questão

⚙️ Editar questão

The company offers its employees free language training but not many people
_____ advantage of it.



Escolha uma:

- ☐ a. make
- ☐ b. take
- ☐ c. do
- ☐ d. keep

Questão 4

Ainda não
respondida

Vale 1,00 ponto(s).

🚩 Marcar questão

⚙️ Editar questão

We began the study 1 month after the school year started so that the students
would _____ a chance to become acquainted with each other.



Escolha uma:

- ☐ a. have
- ☐ b. take
- ☐ c. make
- ☐ d. do

Questão 5

Ainda não
respondida

Vale 1,00 ponto(s).

🚩 Marcar questão

⚙️ Editar questão

This class also allows students to _____ experience in two areas often cited as weaknesses in most graduates: writing and public speaking.



Escolha uma:

- ☐ a. gain
- ☐ b. win
- ☐ c. make
- ☐ d. reach

Questão 6

Ainda não
respondida

Vale 1,00 ponto(s).

🚩 Marcar questão

⚙️ Editar questão

The subject had to _____ a step to maintain balance control.



Escolha uma:

- ☐ a. follow
- ☐ b. take
- ☐ c. walk
- ☐ d. give

Questão 7

Ainda não
respondida

Vale 1,00 ponto(s).

🚩 Marcar questão

⚙️ Editar questão

Our role as collaborative, reflective practitioners _____ a difference.



Escolha uma:

- ☐ a. does
- ☐ b. takes
- ☐ c. makes
- ☐ d. has

Questão 8

Ainda não
respondida

Vale 1,00 ponto(s).

🚩 Marcar questão

⚙️ Editar questão

People _____ a choice and they're able to send their child to a school that suits them most.



Escolha uma:

- ☐ a. take
- ☐ b. do
- ☐ c. make
- ☐ d. have

Questão 9

Ainda não
respondida

Vale 1,00 ponto(s).

🚩 Marcar questão

⚙️ Editar questão

You _____ for granted what you have. So you got to appreciate everything you have and just be thankful.



Escolha uma:

- ☐ a. make
- ☐ b. get
- ☐ c. have
- ☐ d. take

Questão 10

Ainda não
respondida

Vale 1,00 ponto(s).

🚩 Marcar questão

⚙️ Editar questão

The Bells have received enough in new donations to _____ an offer on a building that will house a new clinic.



Escolha uma:

- ☐ a. do
- ☐ b. get
- ☐ c. make
- ☐ d. give

Questão 11

Ainda não
respondida

Vale 1,00 ponto(s).

🚩 Marcar questão

⚙️ Editar questão

Chances are you know that writing down the pros and cons of a decision can help you _____ up your mind.



- ☒ yes
☐ no
☐ maybe

Escolha uma:

- ☐ a. make
☐ b. get
☐ c. take
☐ d. have

Questão 12

Ainda não
respondida

Vale 1,00 ponto(s).

🚩 Marcar questão

⚙️ Editar questão

She was racing to the hospital to _____ birth to her son, Eric.



Escolha uma:

- ☐ a. give
☐ b. take
☐ c. get
☐ d. do

Questão 13

Ainda não
respondida

Vale 1,00 ponto(s).

🚩 Marcar questão

⚙️ Editar questão

Warner Bros. and Christopher Nolan are going to _____ an announcement of the next "Batman" film.



Escolha uma:

- ☐ a. make
- ☐ b. take
- ☐ c. do
- ☐ d. give

Questão 14

Ainda não
respondida

Vale 1,00 ponto(s).

🚩 Marcar questão

⚙️ Editar questão

There is a critical need for future research to take _____ consideration these unique circumstances of indigenous populations.



Escolha uma:

- ☐ a. no preposition
- ☐ b. on
- ☐ c. into
- ☐ d. in

Questão 15

Ainda não
respondida

Vale 1,00 ponto(s).

🚩 Marcar questão

⚙️ Editar questão

At one time or another, everyone experiences the kind of insecurity that can _____
rise _____ suspicious thoughts.



Escolha uma:

- ☐ a. give / to
- ☐ b. give / ____
- ☐ c. get / to
- ☐ d. get / ____

ANEXO B – Corpus-based Activities and Ideas for Material Design (AL SAEED e WALY, 2010).

Corpus-based Activities and Ideas for Material Design

Elementary students: Collocations: make/do

Verb pairing game

The verb pairing game can be done after the teacher highlights some collocations to the students. After that, students will be divided into two groups. Group 1 will have some corpus-derived sentences without the verbs *make* and *do*. Group 2 will have the verbs *make* or *do*. Students in both groups will stand in lines facing each other. The ones carrying verbs will take turns trying to pair their verbs with the sentences the other group has.

Computer cloze activity

To integrate the use of technology in our classes, computer cloze activities might be used to help students practice the uses of both verbs and to learn their collocations. The teacher might prepare a passage or a number of sentences on Microsoft Word with every *do* and *make* being deleted. Students should complete the passages and then print them out for the teacher. Another way is to use peer-evaluation first before answers are discussed in class.

Examples:

1. The little boy, Zohair, was sent to _____ coffee.
2. I remember coming back from school and before you could _____ homework or go out to play there were always chores to do.
3. He is going to _____ decision based on the recommendations of his field commanders.
4. I just want to be her mommy and I want to _____ her hair.

Screen shot analysis

After introducing the idea of corpus in class, a data show could be used to illustrate how frequent nouns occur with certain verbs and not others.

Intermediate students: Modal verbs

Contextual Analysis

Students will be given a number of sentences obtained from any of the two corpora used in this analysis. They should try to analyze the context of each to see why one modal verb is used rather than the other. For example, students could be given the following sentence and asked why *have to* is used instead of *must*:

In New Mexico, for example, you **have to** renew your license every year after age 75.

Students will be expected to explain that *have to* is used because the obligation comes from outside. The context indicates that this is the law in New Mexico. This activity can be done in pairs or small groups.

Examples:

1. You **should** be out there doing something for somebody else instead of just feeling sorry for yourself----
2. You **must** be angry at him. Laura, what are you saying to people now?
3. I **have to** go to Pittsburgh on Wednesday. I will be admitted on Monday and Wednesday----

4. You **should** be getting the call for proposals soon.

Cloze activities

Students will be given a worksheet with some sentences from a certain corpus. Modal verbs will be deleted. They have to fill in the blanks with the modal verb they think is most appropriate to use. After they finish, they will compare their answers with a partner. The teacher will then display the correct answers to the whole class and they can all discuss why certain modal verbs are used.

You _____ take better care of your teeth!

The correct answer is *should* because it is a piece of advice.

I _____ take a break now. I am very tired.

The correct answer is *have got to* because the speaker wants to take immediate action.

Examples:

1. I _____ admit, I was shocked. I didn't expect it.
2. I think you _____ give me some credit for that.
3. I _____ confess, when we started this program I thought of discussing common ground at the --

Spot the error activity

Students will be given a worksheet that includes a number of sentences with wrong modal verbs. Students will work in pairs trying to spot the error and decide on the best modal verb to use in each sentence. Results can be either discussed as a whole class activity or in pairs.

If you are practicing without a license, you **should** pay a \$500 fine or serve 30 days.

The correct answer in this case is *have to* because it is an obligation that comes from outside.

Examples:

1. I **have got** to take a quick break. We will continue here right after this.
2. Susan **must** be in New York by now.

Multiple-choices

Students will be given sentences obtained from a certain corpus. For each sentence, 3 choices will be provided as explanations of the meaning of the sentence.

You **should** plan to go to Houston. It would be a lot of fun.

- a. The speaker and the listener are probably friends. ✓
- b. The speaker is the listener's boss. X
- c. The speaker and the listener barely know each other. X

Examples:

1. I **must** interfere because of course I'm, in the opinion of all our people, the one responsible for all of this.
 - a. The speaker is talking to friends.
 - b. The speaker seems to be in a formal meeting.
 - c. The speaker is giving advice.

2. Well, I **have got to** get to the dentist before he closes.
- The speaker will go immediately.
 - The speaker is not in a hurry.
 - The speaker is planning to go sometime soon.

Express yourself

A number of sentences that express suggestion/obligation will be written on small folded pieces of paper. The teacher will then write a situation on the board. Students will randomly draw pieces of paper and read the sentences on them. Some sentences will be relevant to the situation on the board and some will not. This is a fun activity that exposes students to a large number of sentences using modal verbs. Students can negotiate the meaning of the sentences and decide which can be used and which cannot.

Situation on the board: give your sick friend advice.

Sample sentences:

You have to attend the meeting at 7:00 (irrelevant) X

You should take a break. (Advice)✓

You must see a doctor. (Strong advice)✓

You should go ask the superintendent of the cemetery. (irrelevant/funny)X

Upper intermediate students: Phrasal verbs

Cloze activity

Students will be given a worksheet with some sentences from the corpus. Phrasal verbs will be deleted. They have to fill in the blanks with the family-related phrasal verb that is suitable to the text. After they finish, they will compare their answers with a partner. The teacher will then display the correct answers to the whole class and they can all discuss why certain phrasal verbs are used.

Example:

Fill in the gaps with the correct form of the phrasal verbs below.

- The little girl said that when she _____, she wanted to be a flight attendant.
- Many parents don't like to punish their children by hitting them; they prefer to _____ the children _____ instead.
- He was _____ by his aunt and uncle because his parents died in a car accident.
- I _____ very well with my sister - we spend a lot of time together.
- Everyone says that she _____ her mother - they both have beautiful eyes and an aptitude for science.

bring up / grow up / take after / tell off / get on

Advanced students: Idiomatic Expressions:

Concordance Analysis

After training students on how to use online corpora, you can ask them to search for the idiomatic expressions and analyze the concordance lines to see how these idioms are contextualized and used by native speakers.

Following are some idiomatic expressions with the verb *break*.

1. **Break** a leg meaning to wish good luck
With luck, I will break a leg or something.
2. **Break** bread meaning to eat together
Joshua Morris had not invited him to break bread in Clungunford-----
3. **Break** the mould meaning to do something in different way
This seemed a refreshing attempt to break the mould of British politics.
4. **Break** a heart meaning to emotionally abandon somebody.
That would break his heart.
5. **Break** the bank meaning to cost a lot.
Splash out on a luxury meal that won't break the bank at Tesco.
6. **Break** the ice meaning to try to get through difficulties especially when talking to someone for the first time
To break the ice, blow the candle out.
7. **Break** free meaning to get away of tensions, fears, and difficulties.
Panic gave her the strength to break free.
8. **Break** new ground meaning to make something new.
It is difficult to break new ground in this field.

Pragmatics: Situation analysis

This activity could be done after students are introduced to the different uses and meanings of apologies. For this activity, students will be divided into groups. Each group will receive corpus-based dialogues on flash cards, and students will decide the meaning and the level of sincerity of the apology.

Examples of corpus-based dialogues:

Determine the meaning of the apology used in the following dialogues:

1. We apologize for the delay, which has been caused by the traffic jam.
2. I am sorry but you will have to leave.
3. I am sorry, the table is reserved.
4. Mr. Ahmed: Go and get me the papers, Matthew.
Matthew: I'm sorry, are you talking to me?

4. Mr. Ahmed: Go and get me the papers, Matthew.
Matthew: I'm sorry, are you talking to me?
5. Manager: We regret the delay, naturally.
Lucy: Is that all you have to say?
6. George: Sorry, you failed your exam.
Barbra: You should be too.
7. Ed: Excuse me. I think that is my seat.
Ashley: I'm sorry, but I don't see a reserved sign.
8. I am sorry to hear about your accident.

A variation of this activity:

If your students are at the intermediate level, you could provide them with situations, and in their groups, they determine whether the speaker should apologize or say he/she is sorry.

9. You accidentally spill your friend's coffee.
10. You have to tell your friend that his team has lost the game.
11. Your boss called you to cancel your appointment.

ANEXO C – Gap-Fill Activity (BENNETT, 2010).

Gap-Fill Activity

Fill in the blank with the or a.

1. _____ AAA survey which just come out today shows the falling price of gasoline.
2. The Free Democrats have _____ more radical, youthful image, though they too call themselves a center party.
3. We can have it unmistakably clear that _____ President is prepared to use force to restore order.
4. We believe we should begin with _____ small proposal that will provide job security leave to workers.
5. Each of these persons represents one member of _____ family unit.
6. _____ West German government today approved a bank loan to the Soviet Union.
7. In the Ukraine this week, people decided to do away with _____ Hammer and Sickle and fly their own flag.
8. It's _____ very difficult issue because real estate values are frozen.
9. We're going to continue to keep _____ close eye on what happens in Washington and California.
10. Share prices are heading south on _____ Tokyo Stock Exchange, hurt by a fall in the Yen and a weaker bond.
11. It is _____ new phenomenon for women with this life-threatening disease.
12. This is _____ Health Show.

Source: Data from Corpus of Contemporary American English.