

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

VALDÊNIA CARVALHO E ALMEIDA

**INVESTIGANDO COLOCAÇÕES EM UM *CORPUS* DE
APRENDIZ**

**BELO HORIZONTE
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG**

2014

Valdênia Carvalho e Almeida

INVESTIGANDO COLOCAÇÕES EM UM *CORPUS* DE APRENDIZ

Tese 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 doutor em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Deise Prina Dutra

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

2014

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

Almeida, Valdênia Carvalho e.

A447i

Investigando colocações em um *corpus* de aprendiz
[manuscrito] / Valdênia Carvalho e Almeida. – 2014.
165 f., enc. : il., tabs., grafs., color.

Orientadora: Deise Prina Duarte.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas
Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 136-141.

Anexos: f. 142-165.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Linguística de corpus – Teses. 3. Corpora (Linguística) – Teses. 4. Linguística – Processamento de dados – Teses. 5. Língua inglesa – Gramática – 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



FOLHA DE APROVAÇÃO

Investigando colocações em um corpus de aprendiz

VALDÊNIA CARVALHO E ALMEIDA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO, linha de pesquisa Linha A - Linguística dos Gêneros e Tipos Textuais.

Aprovada em 25 de agosto de 2014, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Deise Prina Dutra - Orientador
UFMG

Prof(a). Antonio Paulo Berber Sardinha
PUC/SP

Prof(a). Guilherme Fromm
UFU

Prof(a). Heliana Ribeiro de Mello
UFMG

Prof(a). Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira
UFMG

Belo Horizonte, 25 de agosto de 2014.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, referências de vida e motivadores da minha caminhada.

Aos meus irmãos, companheiros queridos de vida.

Aos meus filhos Alice e Miguel, meus amores maiores que tiveram que dividir a mãe com os livros por muitos anos.

À amiga Marinêz pelo apoio mais que valioso para a realização deste trabalho. Obrigada pelas fortes palavras de incentivo e por cuidar de nossa empresa com dedicação e competência.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Deise Prina Dutra, que me orientou com competência e especial paciência e sensibilidade diante dos momentos difíceis que fizeram parte de minha vida durante meus anos de estudo. Sou grata por toda compreensão.

Aos colegas do Poslin, pelas reuniões, trocas de ideias e valiosas contribuições.

Aos professores em formação que participaram desta pesquisa

À banca que avalia este estudo.

À todos, minha profunda gratidão.

*We talk of high mountains and tall trees,
but not of tall mountains and high trees.
A man can be tall but not high,
whereas a ceiling can only be high, but not tall.
A window can be tall or high,
but a tall window is not the same as a high window.
We get old and tired, but we go bald and gray.
We get sick but we fall ill.
You can be a little sad but not a little happy.
We say very pleased and very tiny,
but we do not say very delighted or very huge.
Unkonwn*

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal examinar o uso de colocações com os verbos de alta frequência *get*, *give*, *make* e *take*, tais como *get a job*, *give a chance*, *take advantage*, por aprendizes brasileiros de inglês. Para alcançar o referido objetivo, o estudo teve seu suporte teórico na Linguística de *Corpus*, uma área que trata da coleta e exploração de *corpora* eletrônicos com o objetivo de estudar a língua em seu contexto de uso natural, utilizando recursos computacionais. A pesquisa aqui apresentada baseou-se, mais especificamente, em estudos com *corpus* de aprendiz. Um *corpus* de aprendiz é formado por coleções sistematizadas e computadorizadas de textos (escritos ou orais) produzidos por aprendizes de uma língua. Uma vez que esse tipo de *corpus* nos permite ter acesso a interlíngua do aprendiz, ele é bastante utilizado para fins descritivos, objetivando identificar em que aspectos de uso da língua os aprendizes se assemelham ou diferem do falante nativo. Em outras palavras, *corpora* de aprendiz permitem um conhecimento mais aprofundado da interlíngua dos aprendizes e podem contribuir, em muito, para a área de ensino e aprendizagem de línguas. A análise da interlíngua pode revelar algumas das dificuldades linguísticas dos alunos e, uma vez cientes das necessidades dos mesmos, professores podem melhor planejar e definir suas ações pedagógicas. Grande parte dos trabalhos realizados na área, muitos dos quais serviram de referência para nossa pesquisa, são os originários do projeto ICLE (*International Corpus of Learner English*). O estudo trabalhou com o *corpus* de aprendiz Br-ICLE (*Brazilian subcorpus of the International Corpus of Learner English*) com 159.000 palavras e dois *corpora* gerais, o BNC (*British National Corpus*) com 100 milhões de palavras e o COCA (*Corpus of Contemporary American English*) com 425 milhões de palavras. A ferramenta computacional utilizada na coleta e análise dos dados foi o AntConc 3.2.4 (ANTHONY, 2011). Foi por meio dessa ferramenta que as colocações foram identificadas e, posteriormente, analisadas. Além de examinar o uso das colocações por aprendizes brasileiros, a pesquisa criou atividades para promover a conscientização linguística acerca do uso das colocações para serem aplicadas com alunos universitários de inglês. Os resultados indicaram que os aprendizes têm bastante dificuldade em utilizar as colocações estudadas. Frequentemente, eles cometem desvios colocacionais relacionados ao verbo e seus colocados e a outros itens lexicais que compõem as colocações, tais como preposições e determinantes. Outro problema identificado foi em relação à adequação das colocações ao tipo de discurso. Os aprendizes brasileiros utilizaram os quatro verbos estudados quando outros verbos do discurso acadêmico (*provide*, *achieve*, *perform*, etc) seriam os mais adequados. Com base nos resultados, verifica-se a importância de um ensino de língua com ênfase nos padrões lexicais e gramaticais. Sendo assim, atividades para promover a conscientização linguística foram elaboradas com base nos desvios identificados no *corpus* de estudo e nos princípios do aprendizado movido por dados (DDL). Além das atividades, a pesquisa traz listas com todos os desvios colocacionais e uma lista com as colocações acadêmicas que os aprendizes brasileiros possivelmente precisam aprender. As implicações pedagógicas do estudo apontam a necessidade de um ensino que promova a conscientização do aprendiz quanto às colocações e aos padrões da língua, pois o aprendiz deve perceber que aprender vocabulário não é somente aprender palavras novas, mas se familiarizar com as combinações das mesmas (WRAY, 2002).

Palavras-chaves: Linguística de Corpus. Corpus de aprendiz. Colocações.

ABSTRACT

The aim of the present study was mainly to investigate how Brazilian learners of English use collocations with the high frequency verbs get, give, make and take, such as *get a job, give a chance, take advantage*, when compared to native speakers of English. For this purpose, the study was based on Corpus Linguistics, a study area which collects and explores electronic *corpora* with the aim of studying language in its natural context of use by using computational tools. More specifically, the research presented here was based on the area of learner corpus linguistics. A learner *corpus* is a collection of systematic and computerized texts produced by learners of a language. As this kind of *corpus* allows the access to learners' interlanguage it is frequently used for the purpose of descriptive studies, with the aim of identifying aspects of language use in which learners liken or differ from native speakers. In other words, learner *corpora* allow a deeper knowledge of the learners' interlanguage and can contribute to the area of language learning and teaching. The analysis of the interlanguage can reveal some of the learners' linguistic difficulties and, once aware of their needs teachers can better plan and define their pedagogical actions. Several studies from the area have its origin in the ICLE project (International Corpus of Learner English). The study investigated the learner *corpus* Br-ICLE (Brazilian Subcorpus of the International *Corpus* of Learner English) with 159,000 words, and two general *corpora*, BNC (British National *Corpus*) with 100 million words and COCA (*Corpus* of Contemporary American English) with 425 million words. The computer tool AntConc 3.2.4 (ANTHONY, 2011) was used to extract and analyze the data. By using this tool the collocations were identified and analyzed. Besides investigating how Brazilian learners use collocations the research created some activities to promote linguistic awareness of the use of collocations. These activities were done by some university students of English. The results indicate that learners have problems producing and using the collocations studied. They often make mistakes related to the verb and its collocates and to other lexical items, such as prepositions and determiners. The results also showed some inadequacy of academic vocabulary of Brazilian learners. They often do not use collocations that are typical of the academic register, which may be explained by some deficient academic vocabulary. To compensate it, Brazilian learners frequently use a high-frequency verb where an academic verb was more appropriate (*make tasks instead of perform tasks*). Based on the results, language teaching should place some emphasis on the lexical and grammatical patterns of a language. Based on the deviations identified in the Br-ICLE *corpus* and on the principles of Data driven learning (DDL) we created some tasks to promote language awareness. Besides the activities to promote language awareness, the study also brings the lists with all the collocational deviations and a list with academic collocations that appear to be problematic for Brazilian learners. The pedagogical implications of the study indicate that teachers should promote learners' linguistic awareness of collocations and thus, learners should notice that learning vocabulary is not only learning new words but to become familiar with their possible combinations (WRAY, 2002).

Keyword: Corpus Linguistics. Learner corpus. Collocations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Uso dos corpora no ensino e aprendizagem de línguas.....	37
Figura 2 - Tela do COCA com os 10 colocados mais frequentes do verbo <i>take</i>	66
Figura 3 – Tela inicial do AntConc 3.2.4	67
Figura 4 – Tela do Concordancer e linhas de concordância com o verbo <i>take</i>	68
Figura 5 – Tela inicial da disciplina Inglês: Produção de Textos.....	73
Figura 6 – Imagens do vídeo tutorial sobre o recurso KWIC do COCA.....	74
Figura 7 – Tela com a “ <i>Task 1 – Look for Patterns</i> ”	75
Figura 8 – Uso do verbo <i>get</i> nos diferentes registros	114
Figura 9 – Uso de <i>achieve</i> nos diferentes registros.	115
Figura 10 – Uso de <i>gain</i> nos diferentes registros	115
Figura 11 – Uso de <i>reach</i> nos diferentes registros.	115
Figura 12 – Uso de <i>give</i> nos diferentes registros.....	116
Figura 13 – Uso de <i>provide</i> nos diferentes registros	116
Figura 14 – Uso de <i>make</i> nos diferentes registros	117
Figura 15 – Uso de <i>perform</i> nos diferentes registros	117
Figura 16 – Uso de <i>conduct</i> nos diferentes registros.....	118
Figura 17 – Uso de <i>take</i> nos diferentes registros.....	118
Figura 18 – Uso de <i>use</i> nos diferentes registros.	119
Figura 19 - Trechos do vídeo 1 da primeira semana de atividades com colocações.	121
Figura 20 – Questão 6 do quiz com a colocação <i>take a step</i>	122

Figura 21 – Instruções para a realização da <i>Task 2</i> da primeira semana de atividades.	123
Figura 22 – Postagem de um aluno da <i>Task 2 – Collocation Glossary</i>	123
Figura 23 – Trechos do vídeo tutorial da segunda semana de atividades.	125
Figura 24 – Instruções para a realização da <i>Task 1</i> da segunda semana de atividades.....	126
Figura 25 – Instruções para a realização da tarefa 2 da segunda semana de atividades	127
Figura 26 – Feedback dado a um aluno sobre a tarefa 2 da segunda semana de atividades..	127
Figura 27 – trechos do vídeo tutorial da terceira semana de atividades	128
Figura 28 – Instruções para a realização da tarefa 1 da terceira semana de atividades	129
Figura 29 – Comentário de um aluno sobre as citações apresentadas no fórum.	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro para criação de atividades baseadas em <i>corpus</i>	39
Quadro 2 – Classificação dos tipos de desvios colocacionais	70
Quadro 3 – Coleta, tipos de dados e análise	76
Quadro 4 – Principais usos do verbo <i>make</i>	80
Quadro 5 – Sentidos e padrões de <i>take</i>	84
Quadro 6 – Desvios colocacionais com <i>get</i> quanto à escolha do verbo.....	93
Quadro 7 – Desvios colocacionais com <i>get</i> quanto ao uso de combinação não existente	93
Quadro 8 – Desvios colocacionais com <i>get</i> quanto à escolha da preposição	94
Quadro 9 – Desvios colocacionais com <i>get</i> quanto ao uso incorreto da combinação	95
Quadro 10 – Desvios colocacionais com <i>get</i> quanto à escolha do substantivo.....	95
Quadro 11 – Desvios colocacionais com <i>get</i> quanto à escolha do determinante	96
Quadro 12 – Desvios colocacionais com <i>give</i> quanto à escolha do verbo	97
Quadro 13 – Desvios colocacionais com <i>give</i> quanto à escolha da preposição	98
Quadro 14 – Desvios colocacionais com <i>give</i> quanto à escolha do determinante	99
Quadro 15 – Desvios colocacionais com <i>give</i> quanto ao uso de combinação não existente....	99
Quadro 16 – Desvios colocacionais com <i>give</i> quanto à escolha do substantivo	99
Quadro 17 – Desvios colocacionais com <i>give</i> quanto ao uso incorreto da combinação	100
Quadro 18 – Desvios colocacionais com <i>make</i> quanto à escolha do verbo	102
Quadro 19 – Desvios colocacionais com <i>make</i> quanto ao uso de combinação não existente	103
Quadro 20 – Desvios colocacionais com <i>make</i> quanto à escolha do substantivo ou objeto ..	103

Quadro 21 – Desvios colocacionais com <i>make</i> quanto à escolha do determinante	104
Quadro 22 – Desvios colocacional com <i>make</i> quanto à escolha da preposição	104
Quadro 23 – Desvios colocacionais com <i>make</i> quanto ao uso incorreto da combinação	104
Quadro 24 – Desvios colocacionais com <i>take</i> quanto à escolha do verbo.....	106
Quadro 25 – Desvios colocacionais com <i>take</i> quanto à escolha da preposição.....	107
Quadro 26 – Desvios colocacionais com <i>take</i> quanto ao uso de combinação não existente .	107
Quadro 27 – Desvios colocacionais com <i>take</i> quanto ao uso incorreto da combinação.....	108
Quadro 28 – Desvios colocacionais com <i>take</i> quanto ao número.....	108
Quadro 29 – Desvios colocacionais com <i>take</i> quanto à escolha do determinante.....	108
Quadro 30 – Desvios colocacionais com <i>take</i> quanto à escolha do substantivo.....	109
Quadro 31 – Colocações acadêmicas verbo + substantivo	120

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Número total de colocações e número de desvios no Br-ICLE.....	88
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência de make, get, take e give no Br-ICLE.....	77
Tabela 2 – Frequência de make, get, take e give e de suas combinações no BR-ICLE.....	78
Tabela 3 – Frequência das estruturas causativas do verbo make.....	81
Tabela 4 – Frequência dos tipos de uso do verbo make no Br-ICLE.....	81
Tabela 5 – Frequência dos tipos de uso do verbo get no Br-ICLE.....	83
Tabela 6 – Frequência dos sentidos e padrões do verbo take no Br-ICLE.....	85
Tabela 7 – Frequência das colocações e dos desvios colocacionais no Br-ICLE.....	87
Tabela 8 – Frequência de desvios colocacionais com get, give, make e take no Br-ICLE.....	89
Tabela 9 – Tipos de desvios colocacionais com get.....	92
Tabela 10 – Tipos de desvios colocacionais com give	96
Tabela 11 – Tipos de desvios colocacionais com make.....	101
Tabela 12 – Tipos de desvios colocacionais com take.....	105

ABREVITURAS

ACL	<i>Academic Collocation List</i>
AFL	<i>The Academic Formulas List</i>
ALA	<i>Association of Language Awareness</i>
BNC	<i>British National Corpus</i>
Br-ICLE	<i>Brazilian Subcorpus of the International Corpus of Learner English</i>
CABrI	Corpus de Aprendizes Brasileiros de Inglês
COCA	<i>Corpus of Contemporary American English</i>
DDL	<i>Data-driven learning</i> (aprendizagem movida por dados)
EMAS	<i>The English of Malaysian School Students</i>
GeCLE	<i>German Corpus of Learner English</i>
ICLE	<i>International Corpus of Learner English</i>
L1	Língua maternal ou primeira língua
L2	Língua estrangeira ou segunda língua
LC	Linguística de Corpus
LOCNESS	<i>Louvain Corpus of Native English Essays</i>
MI	<i>Mutual information</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	29
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1 Linguística de Corpus	33
2.2 Princípio da livre escolha e princípio idiomático	44
2.2.1 Princípio da livre escolha.....	44
2.2.2 Princípio idiomático.....	45
2.3 Colocações	45
2.3.1 Abordagem ou visão de colocação baseada na frequência	45
2.3.2 Abordagem ou visão fraseológica de colocação	47
2.3.3 Definição de colocação no presente estudo	49
2.4 Noção de erro ou desvio com colocações	56
2.5 Colocações na escrita acadêmica.....	57
2.6 Conclusão	58
3 METODOLOGIA	61
3.1 A escolha dos quatro verbos investigados	61
3.2 Objetivos e perguntas de pesquisa.....	63
3.3 Os corpora utilizados	64
3.4 A ferramenta computacional de coleta e análise dos dados - AntConc 3.2.4.....	67
3.5 Procedimentos de coleta e análise dos dados	69
3.6 Elaboração e implementação das atividades.....	71
3.7 Conclusão	75
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	77
4.1 Resultados gerais	77
4.1.1 Frequência das colocações com get, give, make e take no Br-ICLE.....	77
4.1.2 Colocações e padrões mais frequentes no Br-ICLE	78
4.1.2.1 Uso de make no Br-ICLE.....	79
4.1.2.2 Uso de get no Br-ICLE	82
4.1.2.3 Uso de take no Br-ICLE.....	83
4.1.2.4 Uso de give no Br-ICLE	85
4.1.3 Discussão dos resultados gerais	86
4.2 Frequência de desvios com as colocações no Br-ICLE.....	87
4.2.1 Tipos de desvios colocacionais ou inadequações identificados no Br-ICLE	88
4.3 Os desvios colocacionais com get, give, make e take no Br-ICLE	91
4.3.1 Resultados dos desvios colocacionais com get.....	91
4.3.1.1 Desvio colocacional quanto à escolha do verbo	92
4.3.1.2 Desvio colocacional quanto ao uso de combinação não existente.....	93

4.3.1.3	Desvio colocacional quanto à escolha da preposição	94
4.3.1.4	Desvio colocacional quanto ao uso incorreto da combinação	94
4.3.1.5	Desvio colocacional quanto à escolha do substantivo	95
4.3.1.6	Desvio colocacional quanto à escolha do determinante	95
4.3.2	Resultados dos desvios colocacionais com give	96
4.3.2.1	Desvios colocacionais com give e sugestões de correção	97
4.3.3	Resultados dos desvios colocacionais com make.....	100
4.3.3.1	Desvios colocacionais com make e sugestões de correção	101
4.3.4	Resultados dos desvios colocacionais com take.....	105
4.3.4.1	Desvios colocacionais com take e sugestões de correção	105
4.4	Adequação das colocações do Br-ICLE ao discurso acadêmico.....	109
4.4.1	Resultados da análise dos substantivos	109
4.4.2	Resultados da análise da adequação de get, give, make e take	114
4.4.3	Conclusão da análise da adequação.....	119
4.5	Implementação das atividades.....	120
4.5.1	Discussão das atividades	130
4.6	Discussão dos resultados.....	131
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	136
	ANEXO A – LEARNER PROFILE	142
	ANEXO B – DESVIOS COLOCACIONAIS COM GET.....	145
	ANEXO C – DESVIOS COLOCACIONAIS COM GIVE.....	148
	ANEXO D – DESVIOS COLOCACIONAIS COM MAKE	150
	ANEXO E – DESVIOS COLOCACIONAIS COM TAKE.....	154
	ANEXO F – COLLOCATION QUIZ.....	157
	ANEXO G – CORRECT THE MISTAKE	165

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de quase vinte anos dando aulas de inglês e corrigindo as produções escritas dos alunos, sempre notei suas dificuldades em combinar as palavras de seus textos de forma adequada. Lembro-me quando corriji a redação de uma aluna e me deparei com a construção *jump high shoes*. Após analisar o contexto, percebi que a aluna queria dizer ‘sapatos de salto alto’. Outros exemplos de estruturas que frequentemente tenho que corrigir são: *depend of*, *get married with*, *watch a class*, *stay happy*, *make homework*, entre outras. O *feedback* para esses tipos de combinações sempre foi mostrar ao aluno a forma correta da combinação, explicando apenas que aquela é a maneira que a expressão é construída em inglês, não havendo regras a serem seguidas.

Há alguns anos atrás, ao ler o artigo de Berber Sardinha (2004) intitulado “Linguística de Corpus: Histórico e Problemática.”, encontrei na Linguística de Corpus¹ (LC) o suporte necessário para muitas das minhas questões de sala de aula. Dentro do quadro conceitual da LC, me interessei especialmente pela visão da linguagem enquanto formada por porções de palavras (*chunks*), ou seja, as palavras de uma língua não são usadas de forma isolada, mas sim em conjuntos (SINCLAIR, 1991). Estes conjuntos de duas ou mais palavras que formam a língua também podem ser chamados de multipalavras (PAWLEY; SYDER, 1983), ou expressões pré-fabricadas. A fluência da produção do falante nativo deve-se em grande parte ao uso de um grande número de expressões pré-fabricadas e à união destas em seqüências maiores (BERBER SARDINHA, 2004). Assim, aprendizes de línguas dependem do conhecimento de expressões pré-fabricadas, tais como as colocações, para expressar suas ideias de forma mais eficaz. De forma simplificada, colocação é a associação entre itens lexicais. Por exemplo, em termos lexicais *deal* associa-se com *great* e *big*, formando as colocações *great deal* e *big deal*. O termo colocação será mais amplamente definido no capítulo de Fundamentação Teórica.

Recentemente, inúmeros estudos têm mostrado que as colocações são um importante aspecto no conhecimento de uma língua por seus aprendizes. O conhecimento das colocações reduz o esforço de processamento² e é de grande importância para que o aprendiz produza a língua de forma mais fluente e adequada (HOWARTH, 1998; SINCLAIR, 1991; SCHMITT, 2004; CONKLIN; SCHMITT, 2008; GRANGER; MEUNIER, 2008).

¹ A definição de Linguística de Corpus será feita no capítulo seguinte.

² Esta tese não se deterá nos aspectos de processamento das colocações por estar fora do escopo de nossas discussões. Mesmo assim, vale ressaltar que há estudos que focam neste aspecto.

Devido ao seu importante papel no desenvolvimento da fluência e proficiência e, conseqüentemente, na aquisição de uma língua, as dificuldades e necessidades dos aprendizes com as colocações têm sido cada vez mais reconhecidas e estudadas (NESSELHAULF, 2003; 2005; WANG; SHAW, 2008; HONG, et al., 2011; LAUFER; WALDMAN, 2011). Esses estudos revelam que mesmo aprendizes de nível avançado têm problema com as colocações e defendem que elas sejam priorizadas no ensino de uma língua.

Esta preocupação com o ensino das colocações e de outros padrões da língua é evidenciada em vários estudos, principalmente nos últimos anos. Howarth (1998); Altenberg e Granger (2001); Nesselhauf (2003, 2005); Meunier (2011); Römer (2011), trazem, em seus estudos, importantes implicações pedagógicas que enfatizam a necessidade de um ensino que promova a conscientização linguística³ dos aprendizes acerca dos padrões lexicais e gramaticais da língua, dos problemas em potencial com as colocações, da existência de restrições lexicais. Todavia, para sabermos que colocações devem ser ensinadas é necessário identificar possíveis problemas que aprendizes de uma língua têm ao produzi-las.

Assim, vários são os fatores que motivaram a presente pesquisa: a) a necessidade de mais pesquisas acerca da produção e uso das colocações por aprendizes de uma língua e dos problemas envolvendo as colocações; b) a ausência de pesquisas similares no Brasil que, investigassem, especificamente, os problemas dos aprendizes brasileiros ao utilizarem colocações verbo-nominais em suas redações, c) a necessidade de investigar e refletir acerca da implementação do instrumental da Linguística de Corpus em contextos pedagógicos.

Em relação ao último fator acima apresentado, importante dizer que o trabalho de Johns (1994) sobre o aprendizado movido por dados *Data-driven learning* (DDL) provou ser de grande influência ao mostrar a relevância das técnicas de análise de *corpus* para o ensino e aprendizagem de línguas. O autor sugere que o aprendiz deve ser levado a descobrir a língua. O objetivo do DDL é promover uma aprendizagem indutiva, na qual o aprendiz passa a entender como aprender uma língua através da observação e interpretação de padrões de uso. Cabe ao professor desenvolver atividades que permitam ao aprendiz analisar e identificar esses padrões e trabalhar como um coordenador de pesquisa ou facilitador da aprendizagem.

No que se refere às atividades baseadas nos dados do *corpus* e nos princípios do DDL, vários estudiosos sugerem que a linha de concordância tem provado ser de grande

³ Conscientização linguística é “o conhecimento explícito sobre a linguagem e percepção consciente e sensibilidade no aprendizado de línguas, ensino das línguas e uso das línguas.” Tradução nossa de: “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching, and language use.” (SVALBERG, 2007, p. 288).

eficiência na compreensão dos padrões da língua e na aquisição de competência linguística (ALTENBERG; GRANGER, 2001; HUNSTON, 2002; O'KEEFFE; FARR, 2003; BERNARDINI, 2004; BENNETT, 2010). Esses autores trazem, em seus trabalhos, exemplos de atividades com concordâncias⁴ que podem ser utilizadas em outros contextos pedagógicos com a finalidade de promover a conscientização linguística dos aprendizes, permitindo a observação do que é tipicamente falado e utilizado pelo nativo em determinadas circunstâncias e, como é falado e usado.

São em estudos como os mencionados anteriormente, que nossa pesquisa encontra importante suporte teórico e acredita que os dados e o instrumental do *corpus* podem contribuir em muito para o ensino e aprendizagem de línguas. O quadro conceitual da Linguística de *Corpus* ajuda a promover uma nova visão de ensino da língua. Um ensino que vê a língua formada de porções, de padrões léxico-gramaticais, de combinações de palavras que seguem um determinado princípio. Essa nova visão da língua tem o potencial de promover mudanças significativas no ensino e aprendizagem, podendo contribuir para o maior desenvolvimento da fluência e proficiência de professores e aprendizes.

Tendo em vista o cenário exposto acima, a presente pesquisa tem como objetivo principal investigar como aprendizes brasileiros de inglês de nível avançado, cursando a graduação em inglês, usam colocações verbo-nominais com quatro verbos de alta frequência: *get*, *give*, *make* e *take*. Entrelaçado a esse objetivo principal, a pesquisa ainda conta com mais três objetivos:

1. Identificar as dificuldades dos aprendizes brasileiros de inglês ao utilizarem as colocações com os verbos *get*, *give*, *make* e *take* em suas produções escritas;
2. Verificar se as colocações produzidas e utilizadas pelos aprendizes são adequadas ao discurso acadêmico;
3. Criar e implementar atividades, com base nas dificuldades identificadas, para promover a conscientização linguística.

Com base nos objetivos, temos três perguntas que nortearam a pesquisa:

- 1 Quais as colocações com os verbos *get*, *give*, *make* e *take* são utilizadas nas produções escritas de aprendizes brasileiros de inglês no *corpus* de estudo?
- 2 Quais os desvios cometidos pelos aprendizes ao utilizarem as colocações com estes verbos? Que tipos de desvios são cometidos com maior frequência?

⁴ “Uma concordância consiste de uma listagem dos cotextos (palavras ao redor) dois quais um dado item (palavra isolada, composta, estrutura, pontuação) ocorre. (BERBER SARDINHA, 2004, p.272)

3 As colocações utilizadas pelos aprendizes são adequadas ao discurso acadêmico?

As colocações produzidas e utilizadas pelos aprendizes brasileiros foram extraídas do *corpus* de aprendiz *Brazilian International Corpus of Learner English* (Br-ICLE) com 159.000 palavras por meio da ferramenta computacional AntConc 2.3.4 (ANTHONY, 2011). Além do *corpus* de estudo Br-ICLE, a pesquisa utilizou dois *corpora* gerais, o *British National Corpus* (BNC) com 100 milhões de palavras e o *Corpus of Contemporary American English* (COCA) com 425 milhões de palavras.

Este trabalho será apresentado em quatro capítulos:

No **capítulo 2**, primeiramente, apresento a definição e um breve histórico da Linguística de Corpus (LC). Após introduzir a LC, falo acerca do seu impacto e utilização no ensino e aprendizagem de línguas e apresento vários estudos e pesquisas na área que serviram de referência para a presente pesquisa. Apresento, ainda, alguns temas que se mostram importantes para o estudo: princípio idiomático e da livre escolha, colocações, noção de erro com colocações e colocações na escrita acadêmica. Encerro o capítulo com uma conclusão acerca do referencial teórico.

No **capítulo 3**, apresento, sistematicamente, a metodologia utilizada para coletar os dados, bem como os critérios e procedimentos adotados para a análise dos dados. Primeiramente, justifico a escolha dos quatro verbos pesquisados e listo os objetivos e perguntas de pesquisas. Em seguida, apresento os *corpora* utilizados no estudo, a ferramenta computacional de coleta e análise dos dados e os procedimentos de coleta e análise dos mesmos. Por fim, descrevo o processo de elaboração e implementação das atividades. A conclusão do capítulo traz uma tabela com o resumo da coleta, tipos de dados e análise.

No **capítulo 4**, são apresentados os resultados da análise dos dados.

No **capítulo 5**, finalizo, apresentando as conclusões do estudo, refletindo sobre os resultados gerados pela análise dos dados e apontando as limitações da pesquisa.

Ao fim do presente volume, encontram-se anexos contendo amostras dos dados efetivamente analisados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“We shall know a word by the company it keeps”

J. R. Firth (1957)

Este capítulo está dividido em sete partes. Primeiramente, apresento a definição e um breve histórico acerca da Linguística de Corpus (LC). Ainda dentro dessa seção, discorro acerca dos *corpora* de aprendiz e de alguns estudos na área. Em seguida, considero o impacto e a aplicação da LC no ensino e aprendizagem de línguas. Já na terceira parte, explico os princípios da livre escolha e o princípio idiomático. Nas três seções que se seguem, abordo os temas colocações, noção de erro com colocações e colocações na escrita acadêmica de nativos e de não nativos.

2.1 Linguística de Corpus

Na definição de Berber Sardinha, a Linguística de Corpus:

[...] ocupa-se da coleta e exploração de *corpora*, ou conjunto de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador. (BERBER SARDINHA, 2004, p.3)

Ou seja, através dos dados dos *corpora*, que são legíveis por computador, podemos ter acesso a uma língua em seu contexto real de uso, conhecer o que é escrito ou falado e como é escrito ou falado.

Um marco na história da Linguística de Corpus (LC) foi a criação do primeiro *corpus* eletrônico, o *corpus* Brown (*Brown University Standard Corpus of Present-day American English*), lançado em 1964, contendo um milhão de palavras e composto por inglês americano escrito. O *corpus* Brown impulsionou a Linguística de Corpus, que se desenvolveu primeiramente na Europa e, desde então, tem sido de grande influência na pesquisa linguística. Para os dias de hoje, o *corpus* Brown é considerado pequeno, mas sua importância é indiscutível. Nunca antes, pesquisadores tiveram a oportunidade de observar e analisar tantos exemplos acerca da forma como uma palavra é utilizada, ou como palavras de uma determinada classe gramatical se comportam.

O crescente desenvolvimento da tecnologia computacional diminuiu consideravelmente as restrições quanto ao tamanho do *corpus* e tornou possível a compilação de grandes quantidades de dados acessíveis a muitos pesquisadores. E não foi apenas no tamanho que os *corpora* se diversificaram. Nos dias de hoje, encontramos *corpora* que se

diferem em relação a vários critérios, como por exemplo, língua (inglês, português, alemão, etc), modo (falado ou escrito), tempo (sincrônico, diacrônico, histórico), finalidade (de estudo ou de referência), autoria (de aprendiz ou de língua nativa). As ferramentas de análise de alguns desses *corpora* estão disponibilizadas na rede e são frequentemente utilizadas por pesquisadores, professores e aprendizes de línguas. Uns dos *corpora* de inglês mais conhecidos, que têm suas ferramentas disponibilizadas na internet, são o BNC⁵ - *British National Corpus* (DAVIES, 2004) com 100 milhões de palavras e o COCA⁶ - *Corpus of Contemporary American English* (DAVIES, 2008) com 425 milhões de palavras. Ambos são frequentemente utilizados em pesquisas na área, incluindo na presente pesquisa.

Em relação aos critérios apresentados acima, a presente pesquisa utilizou *corpora* de língua inglesa, escritos, sincrônicos, de estudo (Br-ICLE) e de referência (BNC e COCA), de língua nativa (BNC e COCA) e de aprendiz (Br-ICLE). O *corpus* de aprendiz Br-ICLE é o foco desse estudo e será descrito, mais detalhadamente, no capítulo seguinte, dedicado à Metodologia.

É pertinente, aqui, a discussão sobre definição de *corpus* de aprendizes e sua utilização em pesquisas da área. *Corpus* de aprendizes pode ser definido como “uma coleção sistematizada e computadorizada de textos produzidos por aprendizes de línguas”⁷ (NESSELHAUF, 2005, p. 53, tradução nossa). Dizer que a coleção é sistematizada significa que os textos que compõem o *corpus* são selecionados, seguindo alguns critérios, tais como, a língua materna dos aprendizes e o nível de proficiência na língua dos mesmos. Um dos maiores e, provavelmente, o mais conhecido *corpus* de aprendizes é o *International Corpus of Learner English* (ICLE)⁸, com mais de 2 milhões de palavras. O projeto ICLE é dirigido por Sylviane Granger na Universidade Católica de Louvain, Bélgica, e conta com a participação de pesquisadoras como Fanny Maunier, Magali Paquot e Sylvie De Cock entre outros. Os dados do ICLE têm sido coletados em diferentes universidades ao redor do mundo, desde o início dos anos 90, reunindo textos escritos em inglês por aprendizes de diferentes nacionalidades: alemães, búlgaros, chineses, franceses, italianos, japoneses, holandeses, suecos, russos. Todos os sub-*corpora* do ICLE são compilados seguindo os mesmos critérios para que sejam facilmente comparáveis. Os *corpora* consistem de redações argumentativas

5 Disponível em: <<http://corpus.byu.edu/bnc/>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

6 Disponível em: <<http://corpus.byu.edu/coca/>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

7 Minha tradução de “*systematic computerized collections of texts produced by language learners.*” (NESSELHAUF, 2004, p. 53)

8 Disponível em: <<http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/GERM/ETAN/CECL/cecl.html>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

escritas por estudantes universitários de inglês cursando, predominantemente, o terceiro ou quarto período da graduação. As redações podem ter tempo limitado ou não, e os alunos podem usar material de referência como dicionário ou gramática. Em média, cada redação possui, aproximadamente, 500 palavras. O sub-*corpus* brasileiro é chamado Br-ICLE e será detalhado na seção 2.4 do capítulo de metodologia, no qual os *corpora* utilizados no estudo são apresentados.

Os *corpora* de aprendiz têm grande potencial para o ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que a evidência proveniente dos mesmos possibilita o estudo detalhado e maior conhecimento da interlíngua⁹ de aprendizes. Os dados dos *corpora* de aprendiz podem, por exemplo, revelar quais características linguísticas da língua-alvo são mais (sobreuso) ou menos (subuso) usadas em comparação com falantes nativos, quais são as áreas mais problemáticas para os aprendizes de um determinado país ou qual a intensidade da influência da língua materna na produção dos aprendizes. Em outras palavras, a análise dos dados dos *corpora* de aprendiz, ou a análise da interlíngua dos aprendizes pode revelar algumas das dificuldades linguísticas dos alunos e, uma vez cientes das necessidades dos mesmos, professores podem melhor planejar e definir suas ações pedagógicas.

A presente pesquisa objetiva investigar uma das áreas problemáticas para aprendizes brasileiros, que seria a da fraseologia dos verbos de alta frequência, uma vez que as escolhas lexicais para compor as combinações com esses verbos são arbitrárias. Concomitantemente, pretende-se verificar a existência ou não de transferência linguística e desenvolver atividades baseadas em *corpus* para promover a conscientização linguística. Tais objetivos estão de acordo com Granger (2004, p. 291) que defende:

Corpora de aprendiz servem a dois principais propósitos: (1) ao oferecer uma melhor descrição da interlíngua e uma melhor compreensão dos fatores que a influenciam, eles contribuem com a teoria de aquisição de segunda língua; e (2) eles contribuem com o desenvolvimento de ferramentas pedagógicas e práticas de sala de aula que mais exatamente alvejam as necessidades do aprendiz.

A Linguística de Corpus e seu instrumental contribuíram em muito para os estudos e pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas. As evidências provenientes dos *corpora*, como os padrões linguísticos, combinações, colocações e a frequência de ocorrência de determinados itens linguísticos revelam o que pode ser priorizado no ensino e alguns caminhos de como apresentar esses dados aos aprendizes.

⁹ Selinker (1969, apud SONG, 2012) define interlíngua como o sistema linguístico criado por aprendizes de língua com base nos dados da língua-alvo aos quais são expostos. Trata-se das gramáticas intermediárias criadas pelos aprendizes durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda língua.

A aplicação pedagógica do *corpus* pode ser classificada em direta e indireta de acordo com Leech (1997). Na aplicação pedagógica indireta, a evidência proveniente dos *corpora* pode ser utilizada no planejamento de currículo e programas de cursos e na escolha do conteúdo dos materiais de ensino, ou seja, os *corpora* influenciam na decisão do que estudar e quando. Assim, a aplicação indireta está mais relacionada ao trabalho de pesquisadores e autores de material didático. As pesquisas com *corpora* têm influenciado enormemente a compilação de uma nova geração de dicionários, gramáticas e livros didáticos.

A aplicação pedagógica direta do *corpus* no ensino significa o uso direto do *corpus* na sala de aula, envolvendo a participação ativa de professores e aprendizes no trabalho com *corpora* e concordâncias. A aplicação direta do *corpus* na sala de aula envolve os princípios da aprendizagem movida por dados *data-driven learning* de Tim Johns (1994).

Johns (1994) desenvolveu a DDL, para utilizar em suas aulas de inglês para estrangeiros na Universidade de Birmingham, o que o torna pioneiro na utilização dos *corpora* no ensino. A teoria por trás da DDL é que o aprendiz atua como um detetive da língua, descobrindo acerca da língua e seu uso por meio da investigação de exemplos autênticos. O aprendiz deve utilizar o contexto para deduzir significados. Utilizar uma abordagem DDL em sala significa promover situações nas quais os aprendizes possam responder perguntas sobre a língua através da análise dos dados do *corpus* apresentados sob a forma de linhas de concordância. O papel do professor seria de facilitador ou orientador dessa análise ou investigação. As atividades da DDL são centradas no aprendiz e devem ser desenvolvidas para direcionar a atenção do aluno para as características da língua que se deseja ensinar. Hunston (2002) destaca que essas atividades devem promover a conscientização linguística do aprendiz acerca da língua e seus padrões e destaca a importância da conscientização linguística dos aprendizes sobre as colocações. A figura 1 abaixo esboça as aplicações dos *corpora* no ensino e aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira.

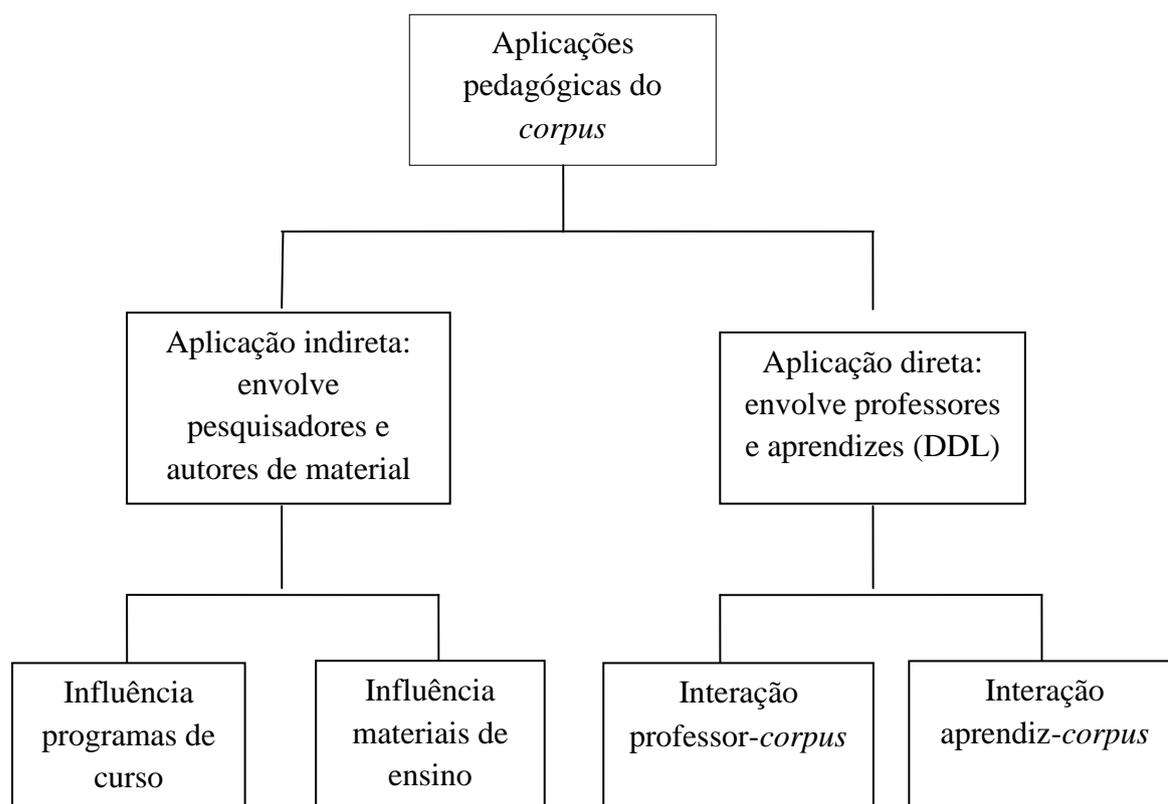


Figura 1 – Uso dos corpora no ensino e aprendizagem de línguas
 Fonte: RÖMER, 2011, p.207.

As aplicações pedagógicas do *corpus* e o potencial dos *corpora* para o ensino e aprendizagem de línguas têm sido investigados e reconhecidos por vários estudiosos da área que destacam, por exemplo, a utilidade dos *corpora* em identificar quais itens lexicais e colocações são típicos de uma língua (ASTON, 1995; FOX, 1998; HUNSTON, 2002; O'KEEFFE; FARR, 2003, BERNARDINI, 2004; NESSELHAUF, 2005; SINCLAIR, 2004; BENNETT, 2010; MEUNIER, 2011; RÖMER, 2011). Alguns desses trabalhos trazem sugestões e exemplos concretos de como utilizar o instrumental da LC, especialmente as concordâncias, na sala de aula de línguas (ASTON, 1995; HUNSTON, 2002; BENNETT, 2010).

Aston (1995) apresenta uma atividade com linhas de concordância para investigar as regras de uso de *for* e *since*. Posteriormente, outras concordâncias seriam apresentadas com lacunas para que o aprendiz completasse com a preposição adequada. As concordâncias utilizadas nas atividades foram previamente selecionadas a fim de conterem as regularidades ou variações a serem estudadas. Aston (1995) defende que, mais importante que a atividade em si, é a relevância das estruturas trabalhadas para os aprendizes. Para ele, os desenvolvimentos da linguística de *corpus* devem ser avaliados e interpretados de acordo com

o contexto do ensino e aprendizagem. Certamente, as aplicações do *corpus* em sala de aula serão influenciadas pela realidade pedagógica, que indicará as necessidades dos aprendizes. Acrescento a essa realidade pedagógica a possibilidade de se trabalhar ou não, diretamente, com o computador em sala de aula. Na ausência de computadores disponíveis e sala de aula, pode-se preparar e imprimir atividades baseadas em *corpora*.

Hunston (2002) destaca o potencial dos *corpora* no estudo e compreensão da fraseologia e das colocações de uma língua. A autora defende o uso das concordâncias no ensino, para que aprendizes percebam as regularidades de certas palavras ou frases e se tornem conscientes dos padrões linguísticos. De acordo com a autora, é por meio das concordâncias que a fraseologia da língua pode ser observada. Hunston (2002) exemplifica com o uso de linhas de concordância para trabalhar a diferença entre os adjetivos *interested* e *interesting*. Ela defende uma abordagem fraseológica, na qual o foco da análise das concordâncias seria nos padrões e não somente nas palavras isoladas. Assim, no caso de *interested* o padrão identificado seria '*someone is interested in something*'. Já a análise das concordâncias com *interesting* indicaria que esse adjetivo é quase sempre usado antes de um substantivo no padrão '*an interesting thing*'. No caso de alunos mais avançados, o professor pode simplesmente pedir que os mesmos procurem os padrões. Com alunos mais iniciantes, ou que nunca trabalharam com a análise de concordâncias, uma instrução mais detalhada se faz necessária. Por exemplo, podem-se apresentar alguns padrões para os aprendizes e, posteriormente, pedir que eles identifiquem cada padrão apresentado em linhas de concordância. Outra estratégia, para se iniciar o trabalho com concordâncias em sala de aula, seria começar com atividades que envolvam palavras que são familiares para os aprendizes.

Bennett (2010) dedica vários capítulos à apresentação de modelos de atividades baseadas em *corpus*. Primeiramente, a autora apresenta uma estrutura ou quadro para a criação de atividades baseadas em *corpus*. O quadro 1 que se segue reproduz, em maiores detalhes, o quadro de Bennett.

Quadro 1 – Quadro para criação de atividades baseadas em corpus

Elaborar uma pergunta de pesquisa. Por exemplo, “Qual a diferença entre <i>interested</i> e <i>interesting</i> ?
Determinar o registro a ser focado: textos acadêmicos, conversas informais, etc.
Escolher o <i>corpus</i> apropriado, ou seja, aquele que contém o registro e a característica linguística que se deseja trabalhar.
Gerar as linhas de concordância com a característica linguística alvo.
Realizar uma análise qualitativa das concordâncias, o que significa selecionar as linhas que serão relevantes e apropriadas para compor a atividade.
Elaborar as atividades

Fonte: Adaptado de BENNETT, 2010, p.18.

A pergunta de pesquisa pode ser motivada por dúvidas dos alunos ou inadequações na produção oral ou escrita. A questão do gênero deve ser considerada também, pois pode afetar o uso ou escolha de certas palavras, colocações ou estrutura. Elaborar as atividades significa listar as concordâncias e pensar nas formas de guiar o aprendiz na identificação de padrões comuns. Um bom exemplo é a primeira atividade apresentada por Bennett, a qual envolveu o estudo de 40 linhas de concordância retiradas do *corpus* COCA (DAVIES, 2008) para identificar os padrões de uso dos artigos *a/an* e *the*. Após entregar a lista de concordâncias para os alunos, o professor deve percorrer os seguintes passos:

- Pedir aos alunos que destaquem a palavra ‘a’ da primeira linha;
- Pedir que os alunos sublinhem as duas palavras à direita de ‘a’;
- Pedir que eles façam o mesmo nas demais linhas de concordâncias;
- Perguntar aos alunos o que as palavras sublinhadas em cada sentença têm em comum.

De maneira geral, as atividades propostas por Bennett seguem esse mesmo padrão. O professor seleciona as concordâncias, direciona o foco dos alunos e os orienta na investigação até que os mesmos sejam capazes de identificar os padrões e entender o uso da característica linguística alvo. Bennett enfatiza que é importante que as concordâncias selecionadas não contenham apenas o padrão mais comum. Os aprendizes devem perceber que existem padrões de preferência, mas que pode haver variações. Assim, o aprendiz deve ser levado a compreender e aceitar a opcionalidade da língua em uso. Após a atividade de análise das concordâncias e identificação dos padrões, a autora sugere que outras atividades,

as quais ela chama de atividades tradicionais de gramática, sejam realizadas com os alunos.

A atividade apresentada por Bennett (2010) no capítulo 7 é de particular interesse para a presente pesquisa, por trabalhar com a análise de erros ou desvios. Bennett defende que, tomadas de decisão em relação às características linguísticas, a serem trabalhadas no ensino de produção escrita em Língua estrangeira ou segunda língua (L2), devem começar das necessidades dos aprendizes e não das características em si. Partir das necessidades dos aprendizes envolve, entre outras coisas, identificar os desvios mais frequentes e salientes nas produções dos mesmos. A análise de *corpus* de aprendizes permite a identificação desses desvios e, conseqüentemente, necessidades. A autora sugere que atividades para promover a conscientização linguística são as que funcionam melhor. Essas atividades envolvem o trabalho direto do aprendiz com as linhas de concordância contendo as inadequações. O professor deve levar o aprendiz a perceber o desvio em contexto e, posteriormente, a perceber o padrão adequado por meio da análise de frases autênticas retiradas de *corpora* gerais ou de referência tais como BNC e COCA. Para Bennett, professores devem estar cientes das dificuldades de seus alunos, as quais estão refletidas nos desvios que eles cometem. Ela acrescenta que, nos dias de hoje, uma das melhores formas de se analisar e trabalhar erros ou desvios é através do computador.

No âmbito nacional, a integração da LC com o ensino de língua teve início em 1999, quando Berber Sardinha apresentou a palestra “O computador e o aprendiz de línguas no Brasil: uma visão baseada em *corpus*” na Universidade Anhembi-Morumbi, em São Paulo (BERBER SARDINHA, 2010). Nos anos que se seguiram, intensificou-se a pesquisa no país, com vários estudos mostrando os benefícios do uso de *corpora* no ensino. Há estudos que investigam o uso de *corpora* para a aprendizagem, na elaboração de atividades e materiais (JACOBI, 2005; CAMPOS, 2006; VICENTINI, 2006; DUTRA, 2009), e outros que analisam *corpora* de aprendiz (DELEGÁ-LÚCIO, 2006; VIANA, 2008; DUTRA; SILERO, 2010; DAYRELL, 2011).

Os estudos de Jacobi (2005), Campos (2006) e Dutra (2009) mostram que o uso do *corpus* no ensino permite ao professor trabalhar a partir das necessidades e dificuldades manifestadas pelos alunos, o que considero extremamente importante. Jacobi (2005) desenvolveu um estudo cujo objetivo era o de utilizar instrumentos da LC, mais especificamente, concordâncias e descrição da língua baseada em padrões na elaboração de atividades para o ensino de espanhol para estudantes brasileiros. A autora elaborou atividades que trabalhassem o uso dos verbos *decir*, *hablar* e *falar*, uma vez que, em sua experiência como professora de espanhol, a autora constatou que os referidos verbos geram dúvidas entre

os alunos brasileiros de espanhol em geral. Além disso, de acordo com a autora, esse assunto não é formalizado nos livros didáticos.

Campos (2006) investigou a fraseologia dos verbos *try* e *like* em inglês a fim de contrastar as informações obtidas por meio da análise dos dados de um *corpus* com a prescrição de uso sugerida pelo livro. Assim, a autora usou o British National Corpus (BNC) para fazer uma análise criteriosa, que pudesse confirmar se haveria ou não diferença de sentido ao se utilizar os verbos *try* e *like* seguidos de infinitivo ou gerúndio. Campos explica que a escolha do tema se deu ao fato de ela perceber, ao longo de sua experiência como professora, que não fica claro para os alunos as diferenças de uso entre *try + to*, *try + -ing* e entre *like +to* e *like + -ing*. De acordo com a autora, seus alunos sempre têm dúvida sobre esse tema. Através do estudo baseado em *corpus*, a autora consegue descrever, detalhadamente, como um nativo usaria as formas de *try* e *like* seguidos de infinitivo e gerúndio e, defende assim, os benefícios da utilização de *corpora* no ensino. Campos (2006) ainda aborda a questão do uso de dados provenientes de *corpora* para olhar criticamente para os materiais de ensino de línguas que conhecemos. Esses dados permitem ao professor observar como as estruturas que eles vão ensinar são de fato utilizadas em contextos reais de uso. Sob este aspecto, Conrad (1999 *apud* CAMPOS 2006) acrescenta que estudos baseados em *corpus* dão maior segurança ao professor, pois se o estudante quiser saber sobre o uso da língua, o professor pode utilizar o *corpus* e sentir seguro acerca da exatidão da informação. O professor não precisa confiar apenas em sua intuição.

Dutra (2009) desenvolveu um curso semipresencial com o foco em *corpora* com atividades *online*, baseadas nos princípios da DDL, para promover a conscientização linguística dos alunos. As atividades foram baseadas em algumas das dificuldades linguísticas dos aprendizes, as quais foram identificadas através da análise das redações produzidas pelos alunos no início do curso. Dessa forma, as tarefas tiveram como objetivo a descoberta do perfil léxico-gramatical dos seguintes itens linguísticos: verbos modais, advérbios modais, adjetivos modais e verbos modais lexicais. Segundo a autora, os resultados mostraram um aumento da compreensão dos alunos quanto às características linguísticas dos itens em questão, resultante da análise de concordâncias. Dutra (2009) defende a conscientização linguística como sendo necessária no ensino de línguas, uma vez que certos itens linguísticos podem não ser percebidos com facilidade pelos aprendizes. Para a autora, o trabalho com *corpora* é uma alternativa de ensino destinada ao desenvolvimento da conscientização linguística, com possibilidade de trabalhar segundo às necessidades linguísticas dos alunos.

A identificação das dificuldades e necessidades dos aprendizes se torna mais fácil

e precisa através da análise de *corpora* de aprendiz. Muitas das pesquisas com *corpora* de aprendiz tratam-se de estudos comparativos. Estudos esses que têm o potencial de mostrar que as comparações entre *corpora* de aprendiz e de falantes nativos podem capacitar os estudiosos e professores a distinguir os problemas de aprendizagem específicos de grupos distintos de alunos. De acordo com Granger e Tribble (1998), muitas das dificuldades dos aprendizes, realçadas por *corpora* de aprendiz, poderiam passar despercebidas pela intuição e experiência de professores.

Delegá-Lúcio (2006) investigou o sobreuso de adjetivos por alunos de Inglês como Língua estrangeira em suas redações. O *corpus* de aprendiz utilizado na pesquisa foi o do projeto Br-ICLE e o BNC serviu como *corpus* de referência. Através da comparação dos dois *corpora*, ficou constatado o sobreuso de adjetivos por aprendizes brasileiros. Dentre esses adjetivos a autora destacou *good*, *important* e *different*, que são bastante sobreusados. Pelo contexto de uso dos adjetivos estudados, Delegá-Lúcio sugere possibilidades de relexicalização para os casos de sobreuso. O trabalho da autora é uma evidência do potencial dos *corpora* de aprendiz no ensino. O *corpus* formado pelas redações dos alunos deu ao professor informações precisas acerca de suas necessidades.

Viana (2008) também comparou um *corpus* de aprendiz com um *corpus* de falantes nativos com o objetivo de identificar como aprendizes brasileiros fazem uso de verbos modais em suas produções escritas. Os resultados revelaram que os participantes da pesquisa e os falantes de inglês como primeira língua utilizam verbos modais de formas diferentes. Os dados do estudo mostraram que os participantes tendem a subutilizar verbos modais que marcam permissão, possibilidade, habilidade, necessidade e obrigação. Outro dado relevante é o fato de os participantes utilizarem, em sua produção escrita, estruturas que caracterizam a produção oral de falantes nativos de inglês. O autor sugere que os participantes escrevem de forma inadequada por não conhecerem o contexto real da língua que estudam. Viana defende que os estudos baseados em *corpus* são de grande importância para professores de línguas, pois permite a identificação das áreas mais problemáticas de uma determinada língua para grupos específicos de alunos.

Dutra e Silero (2010) investigaram a interlíngua de aprendizes brasileiros de inglês quanto ao uso de agrupamentos com a palavra *for* como preposição, assim como *for* como conjunção. As autoras desenvolveram um estudo comparativo entre os *corpora* de aprendiz CABrI (Corpus de Aprendizes Brasileiros de Inglês) e Br-ICLE e os *corpora* de falante nativos COCA e LOCNESS (*Louvain Corpus of Native English Essays*). Dutra e Silero (2010) identificaram alguns dos erros envolvendo *for* e suas possíveis colocações e

coligações. Uma listagem de diversos agrupamentos com *for* foi apresentada, mostrando sobreusos e usos inadequados de algumas das construções.

O estudo de Dayrell (2011) teve como objetivo investigar as características lexicais e gramaticais de resumos de artigos científicos em inglês escritos por mestrandos e doutorandos brasileiros das áreas de Física, Ciências Farmacêuticas e Computação. Como *corpus* comparável, a autora utilizou um *corpus* de resumos de artigos científicos em inglês publicados por periódicos de excelência nas mesmas áreas de estudo. A discussão dos padrões léxico-gramaticais teve seu foco em três itens lexicais específicos: *present*, *find* e *show*. A análise dos dados revelou que os itens lexicais tiveram frequências diferentes nos dois *corpora* e que os aprendizes brasileiros sobreusam determinados itens lexicais. Segundo a autora, talvez os alunos estejam pouco familiarizados com as fraseologias mais recorrentes desses lemas. Dayrell (2011) argumenta que devemos chamar a atenção dos aprendizes para os principais aspectos que distinguem sua linguagem daquela de falantes nativos, auxiliando-os a escrever de forma mais natural e eficaz. A autora defende que a comparação entre *corpora* de aprendiz e *corpora* de falantes nativos oferece contribuições importantes para o ensino, direcionando o conteúdo programático de cursos e auxiliando na elaboração de materiais didáticos.

Segundo os autores acima mencionados, o potencial dos *corpora* para o ensino e aprendizagem de línguas é inegável, seja na compilação de materiais de ensino, de atividades para aprendizagem, no planejamento de currículo ou no uso direto em sala de aula. Além disso, a análise de *corpora* de aprendiz possibilita o acesso a interlíngua do aprendiz e ao conhecimento de suas necessidades e dificuldades como nunca antes. Uma vez cientes dessas dificuldades e necessidades, professores têm a oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas de sucesso.

Ainda no que se refere às dificuldades dos aprendizes, vale ressaltar que, muitos dos estudos aqui mencionados, sinalizam a não naturalidade da linguagem produzida pelos aprendizes, o que muitas vezes é causada pela falta de variedade de vocabulário e pela não familiaridade com a fraseologia da língua.

Um achado central da pesquisa com *corpus* é que a língua é altamente padronizada, uma vez que consiste de um grande número de combinações de palavras que se repetem. Ou seja, as palavras de uma língua se agrupam seguindo um padrão, elas não ocorrem ao acaso em um texto. Algumas palavras andam juntas. Essas combinações são frases pré ou semiconstruídas e incluem expressões idiomáticas, pacotes lexicais, colocações. Os itens que constituem essas combinações são escolhidos segundo um princípio,

denominado por Sinclair (1991) de princípio idiomático. As colocações e o princípio idiomático de Sinclair são os elementos de discussão das seções que se seguem.

2.2 Princípio da livre escolha e princípio idiomático

Sinclair (1991) apresenta dois modelos de interpretação ou princípios para explicar como o texto é construído ou como o significado surge do texto. Esses dois princípios são o da livre escolha e o idiomático e serão apresentados separadamente em duas subseções.

2.2.1 Princípio da livre escolha

Pelo princípio da livre escolha à medida que uma palavra, frase ou oração é escolhida para compor um texto, várias possibilidades de escolhas se abrem, e a única restrição para essas escolhas seria a gramaticalidade. Assim, após o usuário da língua ter escolhido o verbo *get*, a próxima palavra a ser escolhida, a qual combinará com *get* para compor uma frase ou oração, poderá ser qualquer uma que não infrinja as regras gramaticais do inglês. Esse é o modelo geralmente conhecido como preenchimento de lacunas (*slot-and-filler model*), que considera os textos como uma série de lacunas a serem preenchidas por palavras que obedecem as restrições gramaticais da língua, ou seja, qualquer palavra pode preencher cada lacuna. No exemplo acima, a lacuna em *get _____* pode ser preenchida por quaisquer palavras ou sintagmas. Novamente, a única restrição é a gramaticalidade. Desse modo, ao preencher a segunda lacuna com o sintagma nominal *a work*, teríamos a frase *get a work*. Gramaticalmente, a frase estaria correta, mas de acordo com os dados de *corpora*, um falante nativo não realizaria tal construção. Ao invés, o nativo usaria *a job*, produzindo a frase *get a job*¹⁰. A descrição da linguagem através de esquemas *slot and filler* tem muitos críticos dentro da Linguística de Corpus, dentre eles John Sinclair.

Para Sinclair (1991), a grande maioria dos textos de uma língua é constituída por palavras que obedecem a certo padrão. As palavras mais frequentemente utilizadas não possuem um significado independente. Elas são componentes de um rico repertório de padrões de grupo de palavras que formam um texto. Essa visão da língua formada por porções ou agrupamentos lexicais se concretizou no princípio idiomático de Sinclair.

10 Este uso foi verificado nos *corpora* COCA e BNC.

2.2.2 *Princípio idiomático*

Ao contrário do princípio da livre escolha, de acordo com o princípio idiomático, as restrições nas escolhas das palavras para compor o texto não são apenas gramaticais. Segundo Sinclair (1991), a escolha de cada item lexical ou de cada classe gramatical implica na redução das possíveis escolhas que podem segui-lo. Ou seja, a escolha de uma palavra leva à escolha das demais palavras de um texto e, assim sendo, certos itens tenderão a ocorrer conjuntamente.

Dentro dessa perspectiva, Sinclair postulou o princípio idiomático que considera que “o usuário da língua tem à sua disposição um grande número de frases pré- ou semi-construídas, que se constituem em escolhas únicas, embora pareçam analisáveis em segmentos” (SINCLAIR, 1991, p.110).

Por exemplo, ao se escolher a palavra *deal*, há uma grande chance ou tendência de ela combinar com *big*, *good*, *great*. Pode-se dizer ainda que *big*, *good* e *great* são colocados de *deal* e formam as colocações *big deal*, *good deal* e *great deal*. Segundo Sinclair as colocações ilustram o princípio idiomático. Assim, quando uma palavra é usada, há uma grande probabilidade não randômica de outra palavra ou palavras ocorrerem ao seu lado. A essa tendência estatística das palavras de coocorrerem denominamos de colocação.

2.3 Colocações

O termo colocação assume diferentes definições e classificações entre estudiosos da área (HALLIDAY, 1966; SINCLAIR; 1991; COWIE, 1994; HOWARTH, 1998; NESSELHAULF, 2005). Entre os diversos usos do termo, duas visões ou abordagens podem ser definidas: a abordagem baseada na frequência e a abordagem fraseológica. As abordagens se distinguem por suas visões conceituais do termo colocação e pelo tipo de análise que priorizam, por exemplo, uma análise mais estatística ou uma análise fraseológica.

2.3.1 *Abordagem ou visão de colocação baseada na frequência*

Na abordagem baseada na frequência, como o próprio nome já indica, frequência e estatísticas são elementos importantes na análise textual dos exemplos de colocações. Firth (1957), Halliday (1966) e Sinclair (1991) seriam os principais representantes dessa abordagem.

O linguista britânico J.R. Firth (1957) é considerado o pioneiro no uso do termo colocação. Firth via colocações como sequência de palavras coocorrentes e defendia que parte

do significado de uma palavra pode ser estabelecido pela colocação, ou seja, pelas palavras que compõem a sequência. Após Firth (1957), outros linguistas, entre eles Sinclair (1991), Cowie (1994), Howarth (1998), estudaram o fenômeno e novas definições de colocação foram sendo propostas. Algumas dessas definições e suas diferenças serão abordadas ao longo desse capítulo. Apesar de essas novas definições apresentarem alguma diferença entre elas, todas estão relacionadas à ideia firthiana de que as palavras andam juntas e, muitas vezes, o significado de uma palavra depende das demais palavras com as quais ela combina. Essa ideia firthiana está resumida nas famosas palavras do linguista: “*you shall know a word by the company it keeps*”¹¹ (1957, p.179), as quais serviram de inspiração para posteriores linguistas e pesquisadores da área, entre eles, Halliday.

Halliday (1966) tomou uma visão de colocação um pouco diferente da de Firth, sendo ela uma associação sintagmática de itens lexicais que podem ser quantificados em termos de sua probabilidade de ocorrência dentro de certa distância (*span*) um do outro. De acordo com Halliday (1966), a colocação restringe a coocorrência de determinados itens lexicais. O termo item lexical é utilizado por Halliday para se referir ao lexema e todas as suas formas flexionais, ou seja, *give, gives, given* são representações de um mesmo item lexical. Halliday (1966) também introduziu os termos nóculo – para se referir ao item lexical estudado, colocado – para se referir ao item que coocorre e, *span* – para se referir ao ambiente no qual o nóculo e o colocado devem coocorrer.

Sinclair (1991) assume uma visão de colocação bastante similar a de Halliday, diferenciando apenas na noção de probabilidade da coocorrência. Na definição de Sinclair, colocação é a “ocorrência de duas ou mais palavras distantes umas das outras em um pequeno espaço de texto” (SINCLAIR, 1991, p.170). O pequeno espaço foi definido por Sinclair como sendo um *span* de ± 4 , ou seja, quatro localizações (número de palavras) à esquerda e à direita do nóculo. Esse espaço constitui um ambiente ideal dentro do qual 95% da influência colocacional do nóculo ocorre. Vale ressaltar que, ao utilizar o termo “palavra” em sua definição, Sinclair o faz no sentido de item lexical, assim como Halliday. Lembrando que Halliday (1966) utiliza o termo item lexical para se referir ao lexema e suas formas flexionais. Nesse sentido as formas *giving* e *gave*, por exemplo, são duas palavras diferentes ou duas formas de palavras. O lexema diz respeito a uma noção abstrata de palavra. Dessa forma, *giving* e *gave* são formas do mesmo lexema *give*. Em outras palavras, cada forma do lexema *give* (*gives, giving, gave, given*) é uma palavra.

11 Uma palavra é conhecida por sua companhia.

Assim, de forma geral, a abordagem de colocação baseada na frequência tem seu foco na coocorrência de itens lexicais que são recorrentes em um conjunto de textos. Quanto maior a frequência, maior é a relevância da combinação na língua. O critério da frequência é utilizado para definir se uma determinada combinação é uma colocação ou não¹².

2.3.2 *Abordagem ou visão fraseológica de colocação*

A abordagem fraseológica tem Cowie (1994) como um de seus principais representantes. Na definição do autor, a colocação é um tipo de combinação de palavras a qual pode ser distinguida de outros tipos de combinações de palavras, como as combinações livres e as expressões idiomáticas, dependendo do grau de restrição dessas combinações. Ou seja, nas combinações livres, há menor restrição quanto à combinação dos elementos. Por exemplo, o verbo *drink* pode se combinar com qualquer substantivo que designa algo que possa ser bebido. Já as expressões idiomáticas apresentam um maior grau quanto à restrição das combinações, sendo algumas combinações fixas, como por exemplo, *kick the bucket*. Segundo Cowie (1994) as combinações de palavras variam dentro de um continuum, que tem em um extremo as combinações livres e, no outro, as expressões idiomáticas. As colocações seriam as combinações localizadas no meio desse continuum e, assim sendo, não teriam a estrutura tão fixa quanto à de uma expressão idiomática nem tão livre quanto à de uma combinação livre.

A abordagem fraseológica está menos preocupada com frequência e estatística, se concentrando mais nas combinações de palavras e no grau de transparência e de comutabilidade dos elementos que compõem a combinação. Transparência e comutabilidade são, na verdade, os dois critérios principais utilizados para distinguir as colocações de outras combinações de palavras. Transparência está relacionada ao fato dos itens da combinação, e a combinação em si, terem um significado literal ou não literal. Já comutabilidade se refere ao fato de os elementos constituintes da combinação poderem ser substituídos ou não e, em que grau a substituição dos elementos é restrita. Com base nesses critérios, Cowie (1994) classifica as combinações de palavras em quatro tipos. O autor enfatiza que não há uma divisão exata entre os tipos de combinações. Em outras palavras, não há como delimitar as classes de combinações, sendo mais adequado dizer que as combinações variam dentro de um *continuum*, dependendo de seu grau de transparência e comutabilidade. Em um extremo do

12 Mais recentemente, exemplos de trabalhos com abordagem baseada na frequência são as análises de *lexical bundles* ou pacotes lexicais (BIBER; CONRAD; CORTES, 2004; SHEPHERD, 2009; DUTRA; BERBER SARDINHA, 2013), definidos como expressões recorrentes, independente de sua idiomaticidade e de seu *status* estrutural (BIBER et al. 1999).

continuum estão combinações totalmente transparentes e com um alto grau de comutabilidade e, no outro extremo, estão as expressões, cujo sentido é totalmente opaco e que não permitem que nenhum de seus elementos seja substituído, que seriam as expressões idiomáticas. Assim, o *continuum* proposto por Cowie (1994) apresenta as seguintes classificações:

- **Combinações livres** (*drink tea*)
 - a restrição na substituição pode ser especificada em termos semânticos
 - todos os elementos da combinação são usados em seu sentido literal
- **Colocações restritas** (*perform a task*)
 - alguma substituição é possível, mas há restrições arbitrárias
 - pelo menos um dos termos é utilizado em seu sentido literal e, pelo menos um dos termos é usado em sentido não literal; a combinação como um todo é transparente
- **Expressões idiomáticas figurativas** (*do a U-turn*, no sentido de mudar totalmente de comportamento)
 - substituição dos elementos raramente é possível
 - a combinação tem um sentido figurativo, mas preserva uma interpretação literal
- **Expressões idiomáticas puras** (*blow the gaff*)
 - substituição dos elementos é impossível
 - a combinação tem um sentido figurativo e não preserva uma interpretação literal

Segundo Nesselhauf (2005), pesquisadora que segue a abordagem fraseológica, alguns pesquisadores adotam o termo colocação para se referir tanto às combinações livres quanto às colocações restritas, mas o mais comum é o termo ser utilizado para se referir somente às colocações restritas. A autora salienta que a definição de colocação e a classificação de Cowie (1994) norteiam as pesquisas que seguem uma abordagem fraseológica. Todavia, dependendo do autor, a classificação dos tipos de combinações sofrem alterações. A própria Nesselhauf (2005), Wang e Shaw (2008) e Laufer e Waldman (2011) não fazem distinção entre expressões idiomáticas figurativas e expressões idiomáticas puras como proposto por Cowie (1994).

Independentemente do autor, os critérios da transparência e comutabilidade são sempre utilizados para definir e diferenciar as colocações de outras combinações de palavras.

Vale mencionar que há ainda autores que consideram os critérios acima mencionados conjuntamente ao critério da frequência. Assim, segundo esses autores, para uma combinação ser considerada uma colocação, ela deve ser restrita, transparente e frequente (BENSON; BENSON; ILSON, 1986). Dessa forma, a abordagem fraseológica e a com base na frequência às vezes se misturam.

Outra questão levada em consideração na abordagem fraseológica é a relação entre os elementos da combinação. Diferentemente da abordagem baseada na frequência, a abordagem fraseológica requer que os itens lexicais constituintes da colocação sejam sintaticamente relacionados. Essa relação é explicitada na definição de colocação de Howarth (1998). O autor define colocação como sendo uma combinação de palavras com uma função sintática enquanto constituintes de sentenças e acrescenta que esses tipos de combinações ocorrem na forma de sintagmas nominais, preposicionais ou de construções verbo e objeto. Howarth faz distinção entre colocações gramaticais e lexicais, dependendo da classe de palavra a que cada constituinte da colocação pertence. A mesma distinção é feita por Benson, Benson; Ilson, (1986), que considera colocação gramatical a combinação de uma palavra dominante (substantivo, adjetivo ou verbo) com uma preposição ou estrutura gramatical, resultando combinações do tipo: substantivo + preposição, substantivo + *to* + infinitivo, adjetivo + preposição. Colocação lexical seriam combinações constituídas apenas de substantivos, verbos e advérbios o que resultaria em combinações do tipo: verbo + substantivo, adjetivo + substantivo, substantivo + verbo, adjetivo + advérbio e verbo + advérbio.

Pelo exposto acima, vê-se que as classificações que envolvem o termo colocação são extensas e, mesmo quando se opta por uma definição ou classificação, não há uma forma clara de delimitar as restrições de comutabilidade ou o grau de opacidade. Importante conhecer e compreender as abordagens, definições e classificações do termo, uma vez que diferentes conceitos de colocação podem levar a diferentes agendas de pesquisa.

2.3.3 Definição de colocação no presente estudo

A presente pesquisa segue uma abordagem ou visão de colocação fraseológica (COWIE, 1994) e considera colocações como “combinações lexicais que ocorrem habitualmente e que são caracterizadas pela coocorrência restrita dos elementos e relativa transparência de significado” (LAUFER; WALDMAN, 2011 p, 648). Exemplos de coocorrência restrita seriam: *tea* se coloca com *strong*, mas não com *powerful*, *reach* se

coloca com *goal*, mas não com *aim*.

De forma simplificada, o estudo relaciona o fenômeno da colocação ao fato de as palavras de uma língua não se combinarem de forma aleatória. Um falante nativo do inglês sabe, por exemplo, que para descrever um homem como sendo alto utiliza-se o adjetivo *tall*, mas não *high*. Da mesma forma que, para descrever uma montanha como sendo alta, utiliza-se *high*, mas não *tall*. A fraseologia do inglês dita que podemos dizer *tall man* e *high mountain*, mas não *high man* e *tall mountain*. Trata-se do fenômeno da colocação, ou seja, existem restrições lexicais ou gramaticais nas combinações das palavras de uma língua. Da mesma forma que adjetivos não podem ser combinados aleatoriamente com substantivos, conforme visto nos exemplos acima, os verbos de alta frequência também não podem ser combinados com qualquer substantivo.

Neste estudo como adotamos uma abordagem fraseológica as colocações foram tratadas como sendo combinações de palavras que ocorrem dentro de certo padrão gramatical (HOWARTH, 1998), sendo o foco principal do estudo as colocações verbo nominais. Mais especificamente, o foco da pesquisa é nas combinações verbo nominais¹³ com os verbos de alta frequência *get*, *give*, *make* e *take*¹⁴. Esses verbos são frequentemente utilizados como verbos deslexicalizados¹⁵ ou verbos leves (ALTENBERG; GRANGER, 2001), ou seja, eles são usados com substantivos formando construções cujo sentido depende do significado do substantivo. Na construção *make a comparison*, por exemplo, *make* é usado como verbo deslexicalizado e o sentido da combinação está no substantivo *comparison*. Combinações envolvendo verbo deslexicalizados geralmente são consideradas colocações, uma vez que essas combinações costumam ter um dos elementos sendo usado em sentido literal e um elemento usado em sentido não literal, sendo o sentido de toda combinação transparente (COWIE, 1994). Por exemplo, a combinação *take advantage* como um todo é transparente e tem o substantivo *advantage* sendo usado em sentido literal e o verbo *take* em sentido não literal. Desta forma, *take advantage* é uma colocação e, como a maioria das colocações, possui restrições arbitrárias quanto à substituição dos elementos. As restrições é o que parece causar as maiores dificuldades dos aprendizes de inglês com as colocações. Estas dificuldades e o fato de as colocações serem consideradas de suma importância na utilização da língua de forma fluente e adequada têm motivado vários pesquisadores a investigarem o fenômeno

13 Apesar de as colocações verbo nominais serem o foco principal do estudo, outros tipos de estrutura de colocações também foram identificados e discutidos e serão apresentados no capítulo 3, dos resultados da pesquisa.

14 No capítulo 2, Metodologia, a escolha dos quatro verbos investigados será justificada.

15 Tradução de *delexical verbs* (SINCLAIR, 1990 *apud* JUKNEVIČIENĖ, 2008), também chamados de *light verbs* (HUDDLESTON; PULLUM, 2002 *apud* JUKNEVIČIENĖ, 2008)

colocacional (NESSELHAUF, 2005; JUKNEVIČIENĖ, 2008; WANG; SHAW, 2008; FAN, 2009; LAUFER; WALDMAN, 2011; HONG, et al. 2011).

Nesselhauf (2005) realizou um dos maiores e mais completos estudos com colocações, tornando-se referência na área e norteando pesquisas posteriores, principalmente as pesquisas em *corpora* de aprendizes. A autora investigou o uso de colocações por aprendizes alemães de inglês de nível avançado. A investigação foi baseada nos dados do *corpus* de aprendizes alemães de inglês *German Corpus of Learner English* (GeCLE), e teve quatro propósitos principais: 1. Identificar as dificuldades mais comuns dos aprendizes em utilizar as colocações verbo nominais; 2. Identificar possíveis fatores que contribuem para essas dificuldades; 3. Identificar estratégias que os aprendizes utilizam na produção das colocações; 4. Formular sugestões para o ensino de colocações com base nos resultados do estudo. A autora identificou 2082 colocações verbo nominais no GeCLE. Desse total, ¼ das colocações produzidas pelos aprendizes alemães foram consideradas inadequadas ou erradas. Além de identificar os desvios, Nesselhauf (2005) os classifica, sendo o desvio relacionado à escolha do verbo da combinação o mais frequente. Outros tipos de desvios identificados foram em relação ao determinante, preposição, substantivo ou número. Com base nos desvios identificados, a autora conclui que os aprendizes alemães têm grandes dificuldades em produzir e utilizar colocações verbo nominais.

Nesselhauf (2005) defende que mais pesquisas e estudos, que levem em consideração as dificuldades que aprendizes de línguas têm com unidades pré-fabricadas, devam ser realizados. No entanto a preocupação com essas dificuldades não deve ficar apenas no âmbito das pesquisas, mas deve ser difundida no contexto pedagógico. Para a autora, as unidades pré-fabricadas têm sido negligenciadas no ensino e que, uma abordagem de ensino, que leve em consideração a importância do conhecimento acerca das colocações, deve ser adotada. Essa abordagem deve levar em consideração quais os tipos de colocações são mais difíceis para determinado grupo de aprendizes e que tipos de desvios ocorrem. Caso contrário, o ensino e/ou aprendizagem de uma língua não será eficaz.

Wang e Shaw (2008) conduziram uma pesquisa, cujo objetivo principal foi testar a hipótese de que, grande parte dos erros com colocações ocorrem devido à transferência de L1. A hipótese foi testada comparando os erros identificados nas produções escritas de alunos universitários suecos e chineses aprendizes de inglês. Somente as colocações verbo nominais com os verbos de alta frequência *have*, *do*, *take* e *make* foram analisadas. Os resultados da pesquisa revelaram que os aprendizes chineses e suecos produziram um número semelhante de colocações inadequadas. Uma vez que se tratam de duas línguas totalmente diferentes uma

da outra, essa semelhança não pode ser explicada somente pela influência da Língua materna ou primeira língua (L1) dos aprendizes e revela a importância de outros fatores envolvidos nos erros colocacionais. Todavia, existe uma diferença na transferência da L1 nos dois grupos. Aprendizes suecos, cuja L1 é relativamente parecida com o inglês, eram mais criativos e tentavam produzir mais colocações, o que resultava em um maior número de erros. Aprendizes chineses, cuja L1 é bastante distante do inglês, eram mais conservadores em suas produções e se arriscavam menos, produzindo assim, um número menor de erros. Os outros problemas com as colocações revelaram ser de origem intralingual. De acordo com os autores, um dos maiores problemas com as combinações foi ocasionado pelas escolhas lexicais inadequadas, o que seria o resultado da falta de conhecimento das restrições das combinações dos itens, principalmente quando um desses itens é um verbo de alta frequência. Comparando os resultados de seu estudo aos de Altenberg e Granger (2001) e Nesselhauf (2005), os autores discutem que dificuldades com colocações verbo nominais com verbos de alta frequência (*do, have, get, give, make, take*) parecem ser universais para aprendizes de nível avançado. Wang e Shaw (2008) acrescentam que essas dificuldades não estão relacionadas apenas a transferência de L1 e que o desempenho dos aprendizes seria influenciado pelos resultados de vários fatores – interlinguais, intralinguais e por instruções de ensino inadequadas. Os autores acreditam que os verbos de alta frequência são negligenciados em níveis mais avançados de instrução por já terem sido apresentados ao aprendiz em seus primeiros anos de instrução, o que resulta na forma restrita e inadequada que esses verbos são usados em combinações e colocações. O ensino precisa priorizar os verbos de alta frequência nos níveis avançado de instrução, focando em suas estruturas deslexicalizadas e nas restrições colocacionais.

Juknevičienė (2008) investigou a competência colocacional de aprendizes lituanos de inglês. O estudo analisou a habilidade dos aprendizes de produzir colocações com os verbos de alta frequência *do, give, make e take* e comparou ao uso de falantes nativos. Os resultados mostraram que os aprendizes lituanos subusam significativamente as colocações típicas do registro acadêmico. Para compensar este subuso, os aprendizes produzem colocações através de traduções diretas da L1, o que leva à criação de combinações de palavras que são inadequadas ou raras em inglês. A autora destaca que a inadequação do vocabulário acadêmico é mais visível no uso das colocações com o verbo *make*. Além dos desvios provenientes da transferência da L1, outra fonte de desvio colocacional citado pela autora é o domínio inadequado da língua, isto é, os aprendizes não conhecem as restrições das combinações de palavras do inglês e produzem colocações como *make a reform, do a*

transfer, as quais não ocorrem no *corpus* de nativos. Com base nos resultados, Juknevičienė (2008) defende o ensino explícito de colocações típicas do inglês acadêmico.

Fan (2009) investigou o uso de colocações na produção escrita de aprendizes de inglês de Hong Kong e comparou esse uso ao do falante nativo. Essa comparação foi realizada através da análise de dois *corpora*, o dos aprendizes de Hong Kong e o de nativos britânicos. O foco do estudo não foi nas colocações em si, mas no sobreuso e subuso de certas combinações e nos possíveis fatores que interferem o conhecimento colocacional dos aprendizes. De maneira geral, os aprendizes utilizam colocações em bem menor número que os nativos e as colocações utilizadas são bastante restritas, variando muito pouco quanto aos itens que as compõem. No caso de colocações envolvendo adjetivos e intensificadores, por exemplo, os aprendizes, quase sempre, utilizaram o intensificador *very*. Esse uso foi duas vezes maior que o do falante nativo. A autora conclui que, o uso restrito das colocações pelos aprendizes e as inadequações identificadas se devem à ausência de conhecimento colocacional. Fan (2009) também aponta a transferência negativa da L1 como outra possível fonte dos desvios colocacionais. Os resultados do estudo da autora mostraram que, os aprendizes chineses produziram expressões que correspondiam à tradução, do tipo palavra por palavra, de colocações do chinês. Colocações as quais não são aceitáveis no inglês. Similarmente, a transferência negativa da L1 foi revelada no uso de “*circle*” em vários exemplos do *corpus* chinês, tais como “*circle eye*”, a “*circle-shape jade*”, “*a face like a circle*”. Esse uso pode ser explicado pelo fato de “*circle*” e “*round*” em chinês serem expressados pelo mesmo item lexical.

Fan (2009) destaca as implicações pedagógicas de seu e de outros estudos acerca das colocações. Segundo a autora, uma vez que o uso das colocações não segue nenhuma regra e, na maioria dos casos, este uso é arbitrário, é importante que professores conscientizem seus alunos acerca deste aspecto da língua. A autora sugere que, uma forma simples de se fazer isso seria conscientizar o aprendiz acerca do uso de colocações em sua L1. Além disso, a autora defende que o vocabulário deve ser ensinado em contextos colocacionais. O ensino de línguas não pode focar em palavras isoladas, mas no uso das palavras em conjunto com outras. Em suas considerações finais, a autora destaca que o trabalho com *corpora* torna possível desvendar as dificuldades de aprendizes de línguas com colocações e, uma vez que vários estudos evidenciam a existência dessas dificuldades, novas pesquisas devem ser desenvolvidas. A investigação de Fan (2009) traz importantes implicações pedagógicas, inovando ao sugerir que, uma forma de conscientizar os aprendizes acerca das colocações é começar por conscientizá-los acerca das colocações em sua própria

língua.

O estudo de Laufer e Waldman (2011) investigou o uso de colocações verbo nominais na escrita de aprendizes de inglês falantes do hebraico pertencentes a três níveis de proficiência: básico, intermediário e avançado, sendo os aprendizes de nível avançado futuros professores de inglês. As redações dos aprendizes formaram o *corpus* de estudo do qual as colocações foram extraídas. O *corpus* de referência utilizado no estudo foi o *Louvain Corpus of Native English Essays* (LOCNESS), composto por textos argumentativos de estudantes americanos nativos. O estudo focou na frequência com que os aprendizes utilizavam colocações e na adequação das combinações produzidas, predominando uma análise quantitativa dos dados. Os resultados revelaram que os aprendizes israelenses produziram um número bem menor de colocações quando comparado à produção dos nativos. A frequência de uso dos aprendizes de nível avançado foi um pouco maior que dos aprendizes de nível básico e intermediário, mas ainda assim, foi significativamente menor que a frequência com que um nativo produz colocações. Em relação à frequência de erros com colocações, não houve diminuição do nível mais básico para o intermediário. Na verdade, aprendizes de nível intermediário e avançado cometeram mais erros colocacionais que os aprendizes de nível básico. As autoras discutem que uma possível explicação é que o aprendiz de nível avançado se arrisca mais em suas produções e, dessa forma, acaba cometendo mais erros ou inadequações. No total, 1/3 das colocações produzidas pelos aprendizes israelenses estavam erradas, sendo mais da metade desses desvios influenciados pela L1. O estudo de Nesselhauf (2005) apresentou resultado semelhante ao identificar que metade dos desvios colocacionais dos aprendizes alemães eram provenientes da transferência da L1.

Laufer e Waldman (2011) argumentam que aprendizes têm melhor ou maior conhecimento de palavras individuais, mas têm uma grande deficiência de conhecimento acerca de como essas palavras se combinam formando colocações. Assim, ao invés de produzir a combinação adequada, eles produzem frases estranhas utilizando sinônimos inadequados. As autoras concluem que o uso de colocações constitui um problema para aprendizes de inglês, mesmo de nível avançado. Esse problema pode ser atribuído à natureza inerente das colocações, à natureza da comunicação em L2 e à natureza de algumas práticas de ensino que focam em vocabulário explícito. As autoras sugerem o desenvolvimento de atividades para direcionar a atenção dos aprendizes para os padrões pré-fabricados, aumentando assim a consciência dos mesmos acerca da importância e dificuldade das colocações. Laufer e Waldman (2011) finalizam com sugestões pedagógicas para aumentar a conscientização linguística do aprendiz, o que é de particular interesse de nosso estudo. De

acordo com as autoras, evidências empíricas revelam que, uma breve explicação das diferenças entre colocações específicas em L1 e L2 e a prática de tradução dessas colocações, é mais eficaz que metodologias de ensino que ignoram as diferenças entre as línguas. Assim como Nesselhauf (2005) e Fan (2009), Laufer e Waldman (2011) consideram a transferência da L1 um fator de grande influência na produção das colocações por aprendizes de inglês, sendo essa influência uma possível fonte de desvios colocacionais. Os dois estudos que se seguem, apesar de concordarem que a L1 do aprendiz influencia na produção das colocações, argumentam que há outros fatores influentes que merecem igual ou maior atenção que a transferência de L1.

Hong et al. (2011) pesquisaram os tipos de desvios com colocações verbo nominais em um *corpus* de aprendizes malaios de inglês *The English of Malaysian School Students* (EMAS). A pesquisa ainda buscou identificar as possíveis fontes dos desvios. Com base em Nesselhauf (2003), os autores identificaram e classificaram 268 colocações verbo nominais inadequadas. Os sete tipos de desvios propostos por Nesselhauf (2003) foram identificados no *corpus* de estudo: 1. Desvio quanto à escolha do verbo da combinação; 2. Desvio quanto à escolha do substantivo; 3. A combinação existe em inglês, mas não foi usada corretamente; 4. A combinação não existe; 5. Desvio quanto à escolha da preposição; 6. Desvio quanto à escolha do determinante e; 7. Desvio quanto ao número. O desvio mais frequente foi quanto à escolha da preposição, seguido pelo desvio quanto à escolha do verbo e desvios relacionados ao substantivo das combinações. Em relação às fontes dos desvios colocacionais, Hong et al (2011) consideraram que os desvios poderiam ser provenientes de fator interlingual, que seria a transferência negativa da L1, de fator intralingual, que seria a falta de conhecimento das regras de restrições ou, ainda, os desvios seriam provenientes de aproximação, que seria a utilização pelo aprendiz de um item inadequado que se assemelha, fonológica ou morfologicamente, ao item correto. Com base nos resultados, o fator que pareceu ter mais influenciado a produção de colocações inadequadas foi o não conhecimento das regras de restrições, seguido pelos erros por aproximação e influência de L1. Diferentemente dos estudos acima mencionados, a influência da L1 não foi significativa no caso dos aprendizes malaios. No que se refere à falta de conhecimento das regras de restrições da língua, assim como Fan (2009), Laufer e Waldman (2011) e outros pesquisadores, Hong et al (2011), defendem a importância do aumento da conscientização linguística do aprendiz acerca das colocações. Aprendizes precisam saber que as palavras não são usadas de forma isolada em uma língua e que há restrições na forma como elas se combinam. Os autores sugerem uma instrução explícita das colocações, na qual os aprendizes tomem consciência da

distinção entre combinações, colocações e expressões idiomáticas. Professores devem encorajar seus alunos a pesquisar o contexto das palavras, a olhar para as palavras ao redor da palavra investigada. Resumidamente, aprendizes devem aprender como as palavras funcionam juntas.

2.4 Noção de erro ou desvio com colocações

Autores como Howarth (1998), Nesselhauf (2005), Laufer e Waldman (2011), entre outros, não consideram apropriado dividir as colocações produzidas pelos aprendizes de línguas em certas e erradas. Estes autores utilizam os termos desvio e demais termos relacionados, inadequado e inapropriado, para se referir a uma forma de uso que é diferente dos padrões das variedades de inglês americano e britânico.

De forma semelhante, a presente pesquisa usa o termo desvio e inadequação para se referir a uma forma ou uso diferente daquele mais frequente nos *corpora* de referência - COCA e BNC. Assim, um desvio ou inadequação seria a produção de um agrupamento de palavras que é pouco frequente ou infrequente nos *corpora* de referência estudados. Os desvios e inadequações foram identificados seguindo os critérios propostos por Nesselhauf (2005). Esses critérios serão detalhados no capítulo de metodologia.

Importante ainda ressaltar que o estudo reconhece o erro como parte integrante do processo de aprendizagem, concordando com Berber Sardinha (2004, p.266) ao dizer que a pesquisa em LC com a linguagem de aprendizes “reconhece a inevitabilidade de erros no processo de aquisição e se propõe a descrever tais desvios de modo mais neutro e substanciado, tendo como base coletâneas da produção de aprendizes.” Dessa forma, o erro não é identificado com o propósito de ser avaliado e julgado, mas sim com o objetivo de identificar as dificuldades e necessidades dos aprendizes. Assim, os erros não devem ser considerados e tratados de maneira negativa, mas como desvios que ocorrem durante o processo de aprendizagem e que fazem parte da interlíngua. Importante é saber como abordar estes desvios em práticas e atividades para promover a conscientização linguística do aprendiz.

Além de identificar os desvios colocacionais, o estudo investigou a adequação das colocações produzidas pelos aprendizes brasileiros ao discurso acadêmico. Esse tema será abordado na seção que se segue.

2.5 Colocações na escrita acadêmica

Estudos sobre o discurso acadêmico baseados em *corpus* têm revelado a existência de uma fraseologia altamente convencionalizada com a grande presença de colocações nesse tipo de discurso (BIBER; CONRAD; CORTES, 2004; HYLAND, 2008; HYLAND; TSE, 2009). Muitos destes estudos têm seu foco exclusivamente em um tipo particular de colocação, a qual Biber; Conrad; Cortes, (2004) denominam pacotes lexicais, isto é, sequências de palavras que ocorrem frequentemente em um registro, como por exemplo *on the other hand, as a result of*.

O conhecimento dessa fraseologia da língua é considerado um importante componente na produção linguística fluente e adequada (HOWARTH, 1998; SCHMITT, 2004; NESSELHAUF, 2005) e há um consenso de que os pacotes lexicais são essenciais no discurso acadêmico, principalmente na área de inglês para fins acadêmicos. Assim sendo, vários pesquisadores investigaram a recorrência de combinações de palavras na prosa acadêmica (BIBER; CONRAD; CORTES, 2004; HYLAND, 2008; CHEN; BAKER, 2010; SIMPSON-VLACH; ELLIS, 2010). Simpson-Vlach e Ellis (2010) criaram uma lista de sequências formulaicas¹⁶ *The Academic Formulas List* (AFL) identificadas como padrões recorrentes do inglês de nativos que ocorrem mais significativamente no discurso acadêmico. Como mencionado anteriormente, o foco dos estudos acima foi exclusivamente nos pacotes lexicais.

Mais recentemente, os estudos de Luzón (2011) e de Ackernann e Chen (2013) focaram em outros tipos de colocações específicas do discurso acadêmico. Luzón (2011) investigou somente as colocações verbo + substantivo, focando sua análise nos verbos mais frequentemente utilizados na escrita acadêmica. Alguns dos verbos destacados pela autora foram *achieve; cause; explain; generate; perform; produce*. Luzón (2011) ainda analisou o uso destes verbos na escrita de aprendizes espanhóis de inglês e identificou que os alunos têm problemas em produzir colocações com os mesmos. Os resultados do estudo da autora sugerem que os aprendizes não têm consciência das colocações típicas da escrita acadêmica tais como, *perform a task, achieve an objective, discuss a point*. Muitas vezes, os aprendizes utilizam os verbos deslexicalizados de alta frequência (*do, give, have, make*) no lugar dos

¹⁶ “Sequência formulaic é um termo usado por muitos pesquisadores para se referir às grandes unidades de processamento – isto é, unidades lexicais que são formadas por duas palavras ou mais.” Nossa tradução de: “Formulaic language is a term used by many researchers to refer to the large units of processing – that is, lexical units that are more than one word long.” (WRAY, 2008, p.3)

verbos mais comuns da escrita acadêmica. Por exemplo, os aprendizes produziram *make tasks*, quando o mais adequado seria *perform/carry out tasks*. Para Luzón (2011), os dados sugerem que os alunos recorrem aos verbos deslexicalizados quando não têm certeza dos verbos que se colocam com determinados substantivos. Ou seja, aos olhos dos aprendizes os verbos deslexicalizados podem ser acompanhados por um número irrestrito de substantivos.

Ackernann e Chen (2013) apresentaram uma lista de colocações lexicais específicas do discurso acadêmico. As colocações lexicais compreendem combinações do tipo: adjetivo + substantivo; verbo + substantivo/adjetivo; verbo + advérbio; e advérbio + adjetivo. A lista de colocações acadêmicas *Academic Collocation List* (ACL) consiste das 2.468 colocações lexicais mais frequentes do discurso acadêmico e consideradas de maior relevância pedagógica. Ao contrastar a lista das autoras com as colocações do estudo de Luzón (2011), nota-se uma congruência nas combinações envolvendo os verbos *achieve, make, meet, obtain, pose, provide*. Demais verbos presentes nas colocações verbo + substantivo são *cast, deal, lead, take*. As autoras enfatizam que colocações lexicais apresentam maiores problemas para os aprendizes que os pacotes lexicais, pois elas são mais dinâmicas, podendo ter um maior grau de variação dos elementos que as constituem, enquanto os pacotes lexicais têm estruturas bem mais fixas.

Com base no exposto acima, a adequação ao discurso acadêmico das combinações identificadas no Br-ICLE foi analisada através da verificação da utilização dos verbos deslexicalizados de alta frequência no lugar dos verbos típicos da escrita acadêmica. Além disso, o estudo investigou a utilização de algumas das combinações verbo + substantivo da ACL pelos aprendizes brasileiros. A sistematização da análise da adequação ao discurso acadêmico será apresentada no capítulo da Metodologia.

Na seção que se segue, a questão da redução do esforço de processamento mental por meio do conhecimento das colocações e demais sequências formulaicas da língua será abordada, pois essa redução justifica a importância do ensino das colocações e a relevância da presente pesquisa.

2.6 Conclusão

A Linguística de Corpus revolucionou a forma como a língua é estudada. Os dados provenientes do *corpus* permitiram descrever a língua em uso como nunca antes, possibilitando um maior e mais detalhado conhecimento da mesma, revelando seus padrões, frequências de uso e contribuindo para a criação de materiais didáticos baseados em dados

autênticos. Inevitavelmente, as novas evidências reveladas pelos dados do *corpus*, a visão da língua formada por padrões e unidades pré-fabricadas (SINCLAIR, 1991), tiveram grande impacto e influência no ensino e aprendizagem de línguas, trazendo novas prioridades e exigindo novas atitudes.

No âmbito das pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas, os *corpora* de aprendiz constituem uma fonte inestimável de informações, possibilitando o acesso à interlíngua do aprendiz (GRANGER, 1998) e, conseqüentemente, permitindo uma maior e melhor compreensão acerca do uso que o aprendiz faz da língua, dos traços linguísticos que ele sobreusa ou subusa e, de suma importância para o ensino, de suas necessidades e dificuldades.

Entre as dificuldades dos aprendizes, a produção e uso das colocações tem sido assunto de crescente interesse na área de análise contrastiva da interlíngua com base em *corpus*. As colocações, por sua própria natureza, ilustram a nova visão da língua revelada pela evidência do *corpus*, ou seja, a língua formada por frases semi-pré-construídas. As palavras não ocorrem ao acaso em um texto, não se combinam aleatoriamente, as palavras de uma língua se agrupam ou combinam seguindo um padrão. Para Ellis (2001), saber uma língua é saber suas colocações. Pawley e Syder (1983) consideram que o uso fluente e apropriado da língua requer conhecimento colocacional. Assim, o conhecimento das colocações é de grande importância e necessidade, para que aprendizes produzam a língua de forma fluente e apropriada, tornando seu discurso, escrito ou oral, mais compreensível e natural.

Apesar do reconhecimento da importância das colocações para a aprendizagem e das dificuldades que aprendizes têm em utilizá-las, o fenômeno ainda é pouco estudado. Pesquisas com aprendizes de diferentes L1 se fazem necessárias (NESSELHAUF, 2005), pois muitos dos problemas e dificuldades com colocações parecem universais (WANG; SHAW, 2008). A identificação dessas dificuldades e os possíveis causadores dos problemas com as colocações possibilitarão novas ações pedagógicas que priorizem as necessidades dos aprendizes. Römer (2011) defende que os recursos e métodos do *corpus* têm grande potencial para melhorar a prática pedagógica. *Corpora* podem ser utilizados no ensino de várias maneiras, seja na elaboração de material didático, no planejamento de currículo de cursos, na identificação das dificuldades dos alunos e na elaboração de atividades para a aprendizagem. Um dos objetivos principais dessas atividades é o de promover e aumentar a conscientização linguística do aprendiz. Todos os estudos sobre a LC e o ensino aqui mencionados, e várias outros, trazem a importância e necessidade de promover a conscientização linguística do aprendiz em suas implicações pedagógicas e conclusões.

Conclui-se que uma nova visão da língua faz-se necessária não apenas entre estudiosos, pesquisadores e professores. Aprendizes também precisam enxergar a língua sobre a perspectiva do *corpus*, compreender que ela é formada por padrões, por expressões ou frases pré-fabricadas e conhecer suas restrições. Acredito que, essa nova forma de ver e compreender a língua, talvez seja a maior contribuição da Linguística de *Corpus* e de seu instrumental. O fato de poder analisar e investigar uma enorme quantidade de dados por meio de um computador, de visualizar como uma dada palavra ou expressão é utilizada em centenas ou milhares de linhas de concordância é, sem dúvida, de inestimável valor. Mas de igual ou maior valor, é a compreensão de como a língua funciona e é construída, adquirida através das investigações dos *corpora*. Após a aquisição desse conhecimento, nenhuma palavra, frase, texto ou qualquer outra porção da língua que encontramos é vista ou tratada da mesma forma.

Essa crença, de certa forma, pode ser traduzida nas palavras de Hunston (2002, p. 197, tradução nossa) ao defender que “provavelmente a mais profunda influência dos *corpora* não está nas observações individuais que são feitas através do seu uso, mas nas perguntas acerca da natureza da língua que deles emergem.”¹⁷ Semelhantemente, Widdowson (2000, p. 23, tradução nossa) argumenta que “a importância dos *corpora* não está nas respostas que ele provê, mas sim nos questionamentos que ele provoca”¹⁸.

As reflexões impulsionadas pelos *corpora*, as pesquisas por eles motivadas, as novas atitudes por eles exigidas são uma revolução na nossa forma de ver, pensar e estudar a língua.

17 Minha tradução de “possibly the most far-reaching influence of corpora is not the individual observations that have been made using them, but the radical questions they have raised about the nature of language itself.” (HUNSTON, 2002, p.197)

18 Minha tradução de “The importance of corpora lies not in the answers they provide but in the questions they provoke.” (WIDDOWSON, 2000, p.23)

3 METODOLOGIA

“No word is an island”

Coxhead (2008)

Neste capítulo, apresentarei a metodologia utilizada na realização da pesquisa. Primeiramente, apresentarei a justificativa para a escolha dos quatro verbos investigados. Em seguida, retomarei os objetivos da pesquisa e as perguntas que a nortearam e apresentarei os *corpora* utilizados no estudo. Em um segundo momento, descreverei o instrumento computacional utilizado na obtenção dos dados - AntConc 3.2.4 (ANTHONY, 2011), bem como os procedimentos para a análise dos dados e para a elaboração e implementação das atividades. Por fim, concluo o capítulo e apresento uma tabela que resume a coleta, tipos de dados e análise.

3.1 A escolha dos quatro verbos investigados

Como explicitado na fundamentação teórica, vários estudos têm revelado a importância do conhecimento colocacional para o desenvolvimento da fluência e proficiência do aprendiz e, conseqüentemente, para a aquisição de uma língua (BAHNS; ELDAW, 1993; CHI MAN-LAI; WONG PIU-YIU; WONG CHAU-PING, 1994; GRANGER, 1998; HOWARTH, 1998; LEWIS, 2000; WRAY, 2002; NESSELHAUF, 2005; WANG; SHAW, 2008; KUO, 2009; HONG, et al. 2011; LAUFER; WALDMAN, 2011; WOLTER; GYLLSTAD, 2011). Muitos deles corroboram resultados que revelam que, aprendizes de inglês têm dificuldades com as colocações. Além dos resultados e dados provenientes desses estudos, minha experiência de sala de aula tem mostrado como os alunos têm dificuldade em combinar as palavras de forma adequada, ou seja, como eles têm problemas com colocações. Muitas vezes, tenho que explicar para um aluno que, gramaticalmente, sua frase está correta, mas que não é ‘bom’ inglês, que não soa natural ou que, provavelmente, não seria encontrada no inglês produzido por falantes nativos. Howarth (1998) aborda essa questão citando Allenton (1984) que diz que “muito frequentemente o aprendiz de língua ouve de uma falante nativo que uma determinada sentença é perfeitamente possível em inglês, mas que falantes nativos nunca a usariam.”¹⁹ (ALLENTON 1984 p. 39 *apud* HOWARTH 1998, p.31, tradução nossa). Nota-se que a aprendizagem de vocabulário isolado não gera conhecimento adequado

¹⁹ Minha tradução de “So often the patient language learner is told by native speaker that a particular sentence is perfectly good English but that native speakers would never use it” (ALLENTON 1984, p.39 *apud* HOWARTH 1998, p.31)

da língua, o que tem sido comprovado nos estudos aqui mencionados. Wray (2002, p. 143, tradução nossa) postula que “o conhecimento de uma língua não apenas pressupõe o conhecimento de palavras isoladas, mas também de como essas palavras se combinam.”²⁰ Diante disso, decidi investigar a produção e uso das colocações por aprendizes brasileiros. Todavia, era preciso decidir quais colocações estudar.

Percebi, então, que vários estudos da área (HOWARTH, 1998; NESSELHAUF, 2005; JUKNEVIČIENĖ, 2008; WANG; SHAW, 2008; LAUFER; WALDMAN, 2011; HONG, et al. 2011) têm seu foco nas colocações verbo nominais. Segundo Nesselhauf (2005), as colocações verbo nominais formam o núcleo comunicativo das produções, uma vez que concentram a informação principal que se deseja passar e, assim sendo, elas devem ser priorizadas em pesquisas na área e no ensino de línguas. Para Howarth (1998), há um reconhecimento geral de que os problemas que aprendizes têm em usar a língua de forma natural e correta são derivados da seleção apropriada da fraseologia da língua. Ou seja, aprendizes, muitas vezes, não têm consciência das restrições das combinações ou do caráter seletivo da língua. O autor investigou o uso de colocações verbo nominais por aprendizes não nativos e comparou os dados ao de um *corpus* de falantes nativos. Os resultados do estudo revelaram que os aprendizes têm dificuldade de utilizar as colocações de forma correta. Além disso, os aprendizes utilizaram colocações com uma frequência bem inferior a do nativo, o qual tem grande parte do seu discurso, escrito ou oral, composto por colocações. Howarth (1998) enfatiza que, independente da perspectiva teórica, estudiosos concordam que a competência linguística de um falante nativo tem um componente fraseológico e, aqueles que têm interesse no desenvolvimento dessa competência em uma segunda língua ou, no nosso caso, língua estrangeira, precisam compreender as dificuldades dos aprendizes que envolvem esse componente.

Assim como Howarth (1998), Altenberg e Granger (2001), Juknevičienė (2008), Hong et al. (2011), Laufer e Waldman (2011) e Wang e Shaw (2008) investigaram o uso de colocações verbo nominais por aprendizes de inglês e concluíram, com base nos dados de seus estudos, que um dos maiores problemas com as colocações é devido à escolha lexical errada, causada pela falta de conhecimento das restrições da língua. Todos estes estudos destacam as dificuldades dos aprendizes com as colocações verbo nominais envolvendo verbos de alta frequência, tais como *do, get, give, have, make* e *take*, principalmente, em seu

20 Minha tradução de “Knowledge of a language not only presupposes knowledge of the individual words of that language, but also how they fit together” (WRAY, 2002, p.143)

uso deslexicalizado²¹.

Os autores Altenberg e Granger (2001), Juknevičienė (2008) e Wang e Shaw (2008) focaram sua investigação unicamente nestes tipos de combinações e, com base nos dados de suas pesquisas, concluíram que as colocações com verbos de alta frequência em seu sentido deslexicalizado são uma potencial fonte de erros para aprendizes de inglês, pois as escolhas lexicais para compor as combinações são arbitrárias. Os autores acreditam que as restrições quanto à substituição dos elementos ou comutabilidade é o que parece causar as maiores dificuldades dos aprendizes de inglês com os padrões fraseológicos desses verbos, uma vez que os aprendizes não demonstram conhecimento ou consciência das restrições da língua. Por exemplo, no Br-ICLE, identificamos a combinação *make + actions*, combinação essa que constitui um desvio colocacional²². Em inglês, o substantivo *actions* não se combina com *make*. *Actions* geralmente é usado com o verbo *take*, formando a colocação *take actions*. O aprendiz, provavelmente, não tem consciência da restrição da combinação, isto é, ele não sabe que *actions* se coloca com *take*, mas não com *make*. Ou ainda, o substantivo *actions* não pode ser usado com qualquer verbo, pois existem restrições nas combinações.

Com base no exposto acima foi que se deu a escolha do foco desta pesquisa e assim, investigar o uso de colocações com os verbos de alta frequência, principalmente aqueles usados como verbos deslexicalizados, por aprendizes brasileiros de inglês, se mostrou relevante para o ensino e aprendizagem de línguas no Brasil. Pela extensão dos objetivos da pesquisa, optamos por estudar os verbos *get*, *give*, *make* e *take*.

3.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

Como mencionado na seção anterior, o presente estudo tem como objetivo principal investigar o uso de colocações verbo-nominais por aprendizes de inglês, que são futuros professores de inglês. Entrelaçado a este objetivo principal, o estudo possui ainda outros três objetivos.

O primeiro objetivo é identificar os desvios que os aprendizes brasileiros de inglês cometem ao utilizarem colocações verbo-nominais em suas produções escritas. O segundo objetivo é analisar se as colocações utilizadas pelos aprendizes são adequadas ao tipo de

21 Verbos usados com substantivos formando construções, cujo sentido recai no substantivo. O verbo deslexicalizado tem pouco ou nenhum significado, por exemplo, *make a remark*, o sentido depende de *remark*. O sentido da colocação é o mesmo do verbo *to remark*.

22 O termo “desvio colocacional” é utilizado para se referir a qualquer combinação inadequada de duas ou mais palavras da língua (WANG; SHAW, 2008).

discurso das redações, isto é, o discurso acadêmico. O terceiro objetivo é criar e implementar atividades, com base nos desvios identificados, para promover a conscientização linguística.

Dados os objetivos, as perguntas que nortearam a investigação são as seguintes:

- Quais as colocações com os verbos *get*, *give*, *make* e *take* são utilizadas nas produções escritas de aprendizes brasileiros de inglês no *corpus* Br-ICLE?
- Quais os desvios produzidos dos pelos aprendizes com as colocações com estes verbos? Que tipos de desvios ocorrem com maior frequência?
- As colocações utilizadas pelos aprendizes são adequadas ao discurso acadêmico?

3.3 Os *corpora* utilizados

O estudo utilizou um *corpus* de estudo e dois *corpora* gerais. O *corpus* de estudo, chamado Br-ICLE²³ (*Brazilian Subcorpus of the International Corpus of Learner English*) é um *subcorpus* do ICLE, apresentado no capítulo anterior e foi compilado sob a coordenação do professor Tony Berber Sardinha da PUC-SP, além de outros pesquisadores colaboradores, entre eles, Tânia Shepherd, Deise Prina Dutra, Vander Viana e Willians Ramos. O Br-ICLE é formado por redações argumentativas escritas por estudantes brasileiros universitários, aprendizes de língua inglesa em nível intermediário a avançado, cursando a graduação em língua inglesa. As redações são provenientes de várias universidades, como a Pontifícia.

Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre outras. A versão do Br-ICLE, utilizada nessa pesquisa, conta com os textos produzidos até 2009, totalizando 159.000 palavras²⁴.

Por ser um *subcorpus* do ICLE, o Br-ICLE segue os critérios de produção do mesmo e, assim, o tamanho dos textos deve ser de no mínimo 500 palavras e no máximo 1000. Além disso, para a produção da redação argumentativa o aprendiz deve escolher um tópico de discussão a partir de 13 sugestões²⁵ listadas a seguir:

(1) Crime does not pay

(2) The prison system is outdated. No civilised society should punish its

23 *Brazilian Sub-corpus of The International Corpus of English* (Br-ICLE) Disponível em: <http://www2.lael.pucsp.br/corpora/bricle/>. Acesso em: 24 jul. 2014.

24 O Br-ICLE já atingiu o número mínimo de palavras exigido (200.000) e está em processo de organização para ser incorporado oficialmente ao ICLE.

25As sugestões foram retiradas do *site* do ICLE (GRANGER, 2014)

criminals:

it should rehabilitate them

(3) Most university degrees are theoretical and do not prepare students for the real world. They are therefore of very little value

(4) A man/woman's financial reward should be commensurate with their contribution to the society they live in

(5) The role of censorship in Western society

(6) Marx once said that religion was the opium of the masses. If he was alive at the end of the 20th century, he would replace religion with television

(7) All armies should consist entirely of professional soldiers: there is no value in a system of military service

(8) The Gulf War has shown us that it is still a great thing to fight for one's country

(9) Feminists have done more harm to the cause of women than good.

(10) In his novel *Animal Farm*, George Orwell wrote "All men are equal: but some are more equal than others" How true is this today?

(11) In the words of the old song "Money is the root of all evil"

(12) In the 19th century, Victor Hugo said : "How sad it is to think that nature is calling out but humanity refuses to pay heed. "Do you think it is still true nowadays?"

(13) Some people say that in our modern world, dominated by science technology and industrialisation, there is no longer a place for dreaming and imagination.

What is your opinion?

Como detalhado anteriormente, algumas redações são escritas com a ajuda de material de referência, outras não, algumas são cronometradas, outras não. Essas informações acerca das circunstâncias de produção de cada redação estão registradas em um formulário chamado *Learner Profile* (ANEXO A), um questionário que todo aprendiz que contribui com uma composição deve preencher. O *Learner Profile* também traz informações acerca do aprendiz, tais como sua nacionalidade, língua materna, sexo e idade, número de anos em que estudou inglês, que outras línguas ele fala.

A pesquisa também fez uso de dois *corpora* gerais ou de referência, o *British National Corpus* - BNC (DAVIES, 2004) com 100 milhões de palavras e o *Corpus of Contemporary American English* - COCA (DAVIES, 2008) com 425 milhões de palavras, utilizados para avaliar a adequação das colocações e na elaboração das atividades. Cabe

ressaltar que, de maneira geral, apenas a seção acadêmica de ambos os *corpora* gerais foi utilizada na pesquisa, sendo a seção acadêmica do BNC composta por 15 milhões de palavras e a do COCA por 91 milhões de palavras. Apenas no momento da verificação da aceitabilidade de cada colocação, todas as seções de ambos os *corpora* foram consideradas.

A plataforma dos *corpora* BNC e COCA conta com vários recursos para pesquisa e análise dos dados do *corpus*. Desses recursos, três foram mais utilizados durante a pesquisa: 1. LIST, que gera a lista de frequência da palavra de busca. Acionando o campo *collocates* da tela, é possível visualizar os 10 colocados mais frequentes da palavra de busca, 2. CHART, que traz a frequência de uso de determinado item linguístico em cinco diferentes seções (fala, revista, jornal, ficção, registro acadêmico) e, 3. KWIC (*keyword in context*), que gera as linhas de concordância com a palavra de busca no centro. A figura 2 que se segue, mostram parte da tela do COCA na qual é possível visualizar os recursos LIST, CHART e KIWC e o campo *collocates*. Na figura 2, a palavra de busca ou nóculo é o verbo *take*. Com o uso do recurso *collocates*, é possível visualizar os colocados mais frequentes de *take* à direita da tela.

The screenshot shows the COCA interface with the following details:

- Header:** CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH, 450 MILLION WORDS, 1990-2012
- Search String:** WORD(S) take, COLLOCATES [nn*], POS LIST noun.ALL
- Display Options:** LIST (selected), CHART, KWIC, COMPARE
- Sections:** SHOW, 1 IGNORE, 2 IGNORE
- Sorting and Limits:** SORTING FREQUENCY, MINIMUM FREQUENCY 10
- Search Results Table:**

		CONTEXT
1	<input type="checkbox"/>	CARE
2	<input type="checkbox"/>	LOOK
3	<input type="checkbox"/>	TIME
4	<input type="checkbox"/>	PLACE
5	<input type="checkbox"/>	BREAK
6	<input type="checkbox"/>	ADVANTAGE
7	<input type="checkbox"/>	PEOPLE
8	<input type="checkbox"/>	ACTION
9	<input type="checkbox"/>	YEARS
10	<input type="checkbox"/>	STEPS
11	<input type="checkbox"/>	ACCOUNT
- Overview:** VALDENIA ALMEIDA
- Personal information:** Institution Federal University of Minas Gera

Figura 2 – Tela do COCA com os 10 colocados mais frequentes do verbo *take*.
Fonte: DAVIS, 2008.

No caso do verbo *take*, tem-se que ele é mais utilizado na seção de inglês falado e menos utilizado na seção acadêmica do *corpus* COCA. As informações sobre a língua acessadas através dos recursos LIST, CHART e KWIC se complementam, permitindo um conhecimento e entendimento aprofundado acerca do funcionamento da língua em uso.

3.4 A ferramenta computacional de coleta e análise dos dados - AntConc 3.2.4

O programa AntConc 3.2.4²⁶ possui sete ferramentas que permitem fazer análises baseadas na frequência e coocorrência de palavras em *corpora*. O programa foi criado por Laurence Anthony da Universidade de Waseda, Tokyo, Japão. As sete ferramentas que compõem o programa são: *Concordance*; *Concordance Plot*; *File View*; *Clusters*; *Collocates*; *Word List* e *Keyword List*. A figura 3 a seguir mostra a tela inicial do AntConc com as abas das 7 ferramentas que compõem o programa.

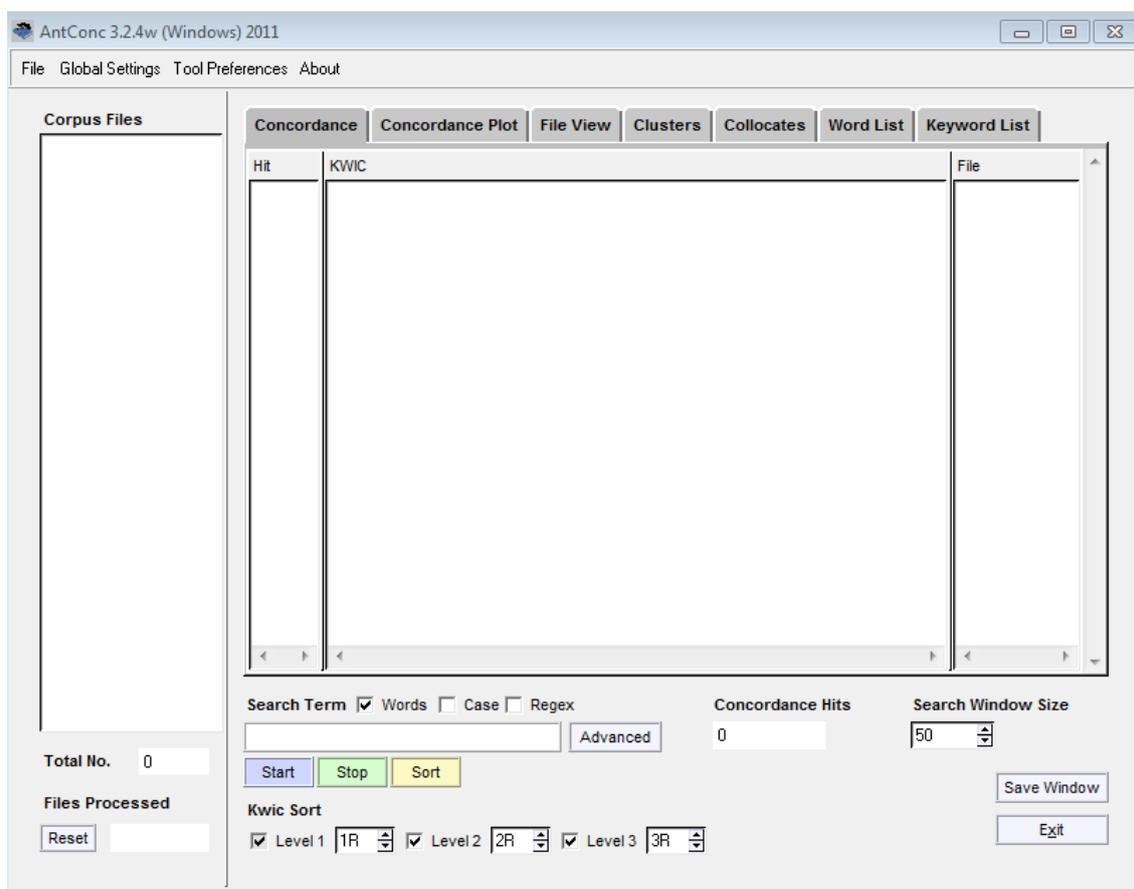


Figura 3 – Tela inicial do AntConc 3.2.4
Fonte: AntConc, ANTHONY, 2011.

O presente estudo fez uso da ferramenta *Concordance* para coletar todas as colocações com os verbos *get*, *give*, *make* e *take* no *corpus* Br-ICLE. O concordanciador *Concordance* mostra qualquer palavra em seu cotexto de uso. Na Linguística de Corpus, utiliza-se o termo co-texto (SINCLAIR, 1991) para se referir ao ambiente linguístico, ou seja, aos itens que são usados à direita e à esquerda da palavra de busca. Assim, dentro do

26 O programa está disponibilizado gratuitamente no site de seu criador Laurence Anthony: Disponível em: <<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

horizonte estabelecido pelo pesquisador para seu estudo, é possível ver o tipo de companhia que as palavras pesquisadas têm. A palavra de busca (*search word*) aparece no centro da linha de concordância e com uma cor diferente do seu contexto para que assim, ela possa ser facilmente identificada pelo analista. Esse formato de apresentação é denominado de *keyword in context* (KWIC). A palavra de busca também é denominada de nóculo e, os itens ao seu redor, são os seus colocados.

Na presente pesquisa, o *Concordancer* foi utilizado para gerar as linhas de concordância com cada um dos verbos estudados. Cada verbo foi inserido no campo *search word* com um asterisco de forma tal que a busca levasse em consideração a frequência de lemas, ou seja, todas as flexões do verbo pesquisado (e.g. *take*, *takes*, *taken* e *taking*). No caso do passado irregular (*took*), a forma irregular era inserida no campo de busca. A figura 4 abaixo mostra a tela do *Concordancer* e algumas linhas de concordância com o verbo *take* como nóculo.

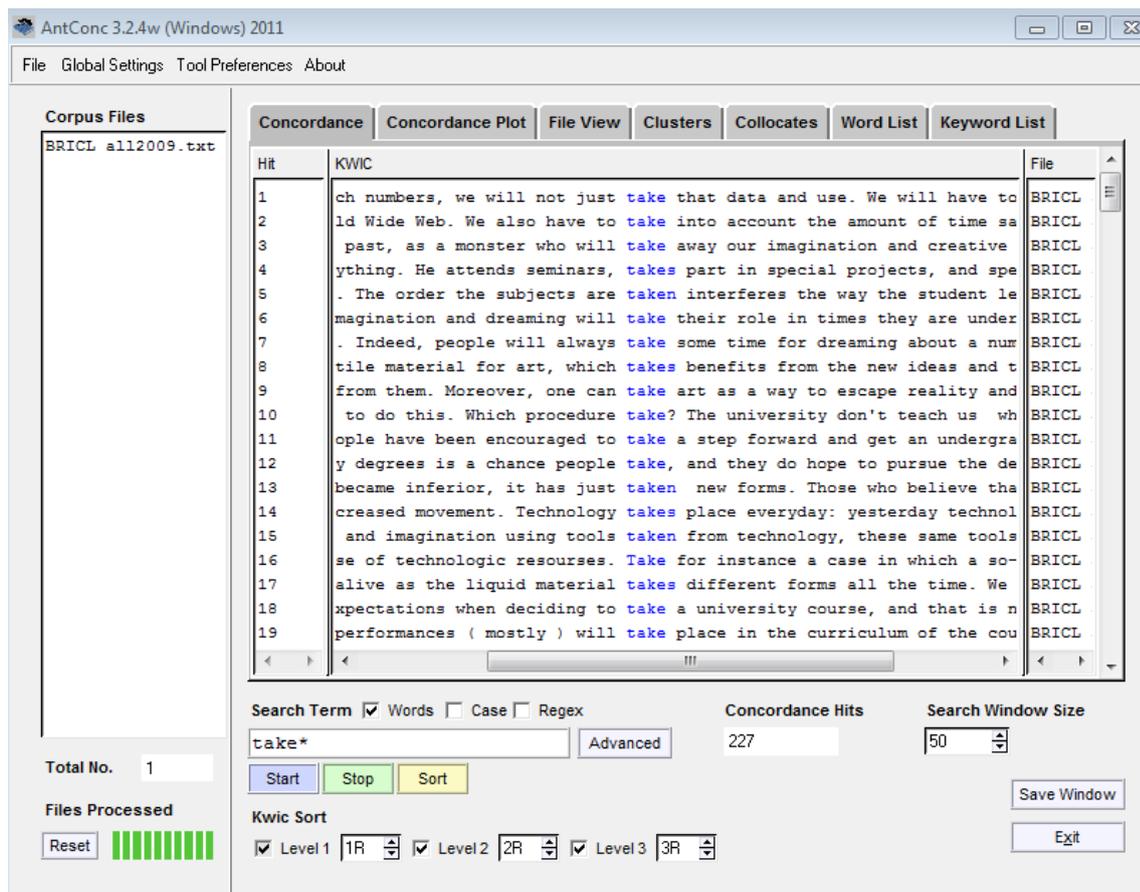


Figura 4 – Tela do Concordancer e linhas de concordância com o verbo take
Fonte: AntConc, ANTHONY, 2011.

3.5 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Primeiramente, através da ferramenta *Concordance* do AntConc, gerou-se as linhas de concordância com os verbos *get*, *give*, *make* e *take* para posterior identificação das colocações mais utilizadas e dos desvios colocacionais. Como sugerido por Sinclair (1991), um horizonte de ± 4 foi utilizado, para que, assim, fosse possível considerar os casos de ocorrência de padrões que modificam as colocações, como por exemplo, artigos, advérbios, adjetivos, preposições, etc, que podem ocorrer antes ou depois do nóculo ou palavra de busca.

Em seguida, as linhas de concordância foram estudadas e as colocações usadas com maior frequência pelos aprendizes brasileiros foram identificadas e listadas.

Após a identificação das colocações mais frequentemente utilizadas no Br-ICLE, as linhas de concordância com os verbos estudados foram analisadas, uma a uma, para que os desvios com as colocações pudessem ser identificados. Importante lembrar que, o termo desvio, no presente estudo, é utilizado para se referir às formas de uso diferentes daquelas encontradas com maior frequência no BNC e no COCA. Ou seja, cada desvio foi julgado de acordo com sua conformidade com os dados dos *corpora*, seguindo o critério proposto por Nesselhauf (2005). Nesta etapa da pesquisa, o primeiro procedimento foi avaliar se a combinação era adequada ou não. Para tanto, os *corpora* gerais foram utilizados. Assim, como proposto por Nesselhauf (2005), para determinar a aceitabilidade de uma colocação, ela deveria ocorrer, no mínimo, cinco vezes em cinco textos diferentes do BNC e do COCA. Por exemplo, a colocação *get a work* não teve nenhuma ocorrência no BNC e no COCA e, assim, ela foi tida como inadequada, sendo considerada um desvio colocacional.

A próxima etapa consistiu na classificação dos desvios colocacionais. Com base na classificação de Nesselhauf (2003) consideramos sete tipos de desvios, que são apresentados no quadro 2 que se segue. Cada tipo de desvio é representado na tabela com um exemplo extraído do *corpus* Br-ICLE. O exemplo é apresentado, seguido do que seria a forma, ou uma das formas, adequada de uso da colocação.

Quadro 2 – Classificação dos tipos de desvios colocacionais

Tipos de Desvios		
1	Verbo	Desvio na escolha do verbo <i>give a class (teach a class)</i>
2	Substantivo	Desvio na escolha do substantivo <i>get a work (get a job)</i>
3	Uso incorreto da combinação	Combinação existe, mas não é usada corretamente <i>get high (increase)</i>
4	Uso de combinação inexistente	Combinação não existe e não pode ser corrigida pela substituição de um dos elementos <i>make a hiring (hire)</i>
5	Preposição	Desvio na escolha da preposição, falta preposição ou preposição desnecessária <i>give importance of (give importance to)</i>
6	Determinante	Desvio na escolha do artigo, falta artigo ou artigo desnecessário <i>give a support (give support)</i>
7	Número	Substantivo usado no singular ao invés do plural ou vice-versa <i>take advantages (take advantage)</i>

Fonte: Adaptado de NESSELHAUF, 2003, p.232

Um exemplo de colocação inadequada é a combinação *get a work*. Nesse caso, consideramos que ocorreu um desvio tipo 2, ou seja, houve desvio na escolha do substantivo. A colocação estaria adequada se o aprendiz utilizasse *job* ao invés de *work*, produzindo então *get a job*. Após a classificação, a ocorrência de cada tipo de desvio foi quantificada para que pudéssemos conhecer os desvios mais frequentes nas produções dos aprendizes brasileiros.

Após a identificação, classificação e quantificação dos desvios colocacionais, a próxima etapa consistiu-se da investigação da adequação das colocações do Br-ICLE ao discurso acadêmico. Os critérios para a análise da adequação foram criados com base nos estudos de Luzón (2011) e Ackermann e Chen (2013). Lembrando que Ackermann e Chen (2013) são as responsáveis pela criação da primeira lista de colocações lexicais do discurso acadêmico *Academic Collocation List*.

Para decidir que colocações do Br-ICLE seriam investigadas quanto à sua adequação, realizou-se o seguinte procedimento. Primeiramente, criou-se uma lista com os substantivos da ACL que ocorriam nas colocações e uma lista de todos os substantivos do Br-ICLE que ocorriam nas colocações verbo + substantivo que constituíram desvios colocacionais, isto é, foram selecionados apenas os substantivos presentes nas colocações

inadequadas. As duas listas foram então comparadas e os substantivos em comum foram identificados. No total, foram identificados 20 substantivos em comum, entre eles *opportunity, information, objective, support, goal, role*. Deste total, foram retirados os substantivos cuja correção da colocação do Br-ICLE não envolvia um dos verbos de alta frequência estudados. Por exemplo, a correção da combinação *make the role é play the role*. Não sendo o verbo *play* um dos verbos estudados, o uso do substantivo *role* não foi investigado. Após essa seleção, chegamos a um total de 10 substantivos: *analysis, degree, education, importance, information, knowledge, objective, opportunity, resources, support*. Estes substantivos normalmente se colocam com verbos típicos do discurso acadêmico tais como *perform, achieve, reach, provide, etc* (LUZÓN, 2011; ACKERMANN; CHEN, 2013).

O próximo passo foi então gerar as linhas de concordância do Br-ICLE com cada um dos substantivos selecionados e verificar quais os verbos os aprendizes brasileiros utilizaram como colocados destes substantivos. A análise destas concordâncias permitiu a identificação de combinações verbo + substantivo as quais não são adequadas ao discurso acadêmico, como por exemplo, *posses education*. Além disso, investigou-se o uso de *get, give, make* e *take* + substantivo quando um verbo típico do discurso acadêmico era o mais apropriado. O objetivo era identificar o sentido pretendido pelo aprendiz ao utilizar um dos verbos estudados. Por exemplo, *make* no sentido de *perform* ou *get* no sentido de *achieve*. Essa análise tornou possível a identificação dos verbos típicos do discurso acadêmico que os aprendizes brasileiros não utilizam e acabam recorrendo a um verbo de alta frequência.

Assim, os procedimentos de coleta e análise dos dados constituíram de seis etapas: 1. Geração dos dados; 2. Identificação das colocações mais frequentemente utilizadas; 3. Identificação dos desvios; 4. Classificação dos desvios; 5. Quantificação dos tipos de desvios e; 6 Análise da adequação das colocações ao discurso acadêmico. Os resultados de cada etapa são apresentados e discutidos no próxima capítulo. Concluídas as seis etapas de coleta e análise dos dados, passamos então para a criação e implementação das atividades para promover a conscientização linguística dos aprendizes.

3.6 Elaboração e implementação das atividades

Após a identificação e classificação dos desvios, elaboramos algumas atividades para promover a conscientização linguística. Este estudo assume a definição de consciência ou conscientização linguística dada pela *Association of Language Awareness*²⁷ (ALA)–

²⁷ Disponível em: <<http://www.languageawareness.org>>. Acesso em: 24 jul 2014.

Associação de Consciencientização Linguística – que define consciência linguística como “o conhecimento explícito da língua e percepção consciente do ensino e aprendizagem da língua e do uso da língua.”²⁸ (SVALBERG, 2007, p.288, tradução nossa) Em sua revisão acerca do tema, Svalberg (2007) aponta as características de uma abordagem de ensino que tem como objetivo o desenvolvimento da consciência linguística. No processo de planejamento e elaboração das atividades desta pesquisa, três destas características merecem destaque ao apontar que, uma atividade para promover a consciência linguística: 1. considera essencial o envolvimento do aprendiz em uma investigação da língua, em um processo de exploração e descoberta; 2. envolve o aprendiz em uma discussão analítica sobre a língua; e 3. objetiva desenvolver a independência do aprendiz. O envolvimento do aprendiz em um processo de exploração e descoberta nos remete aos princípios do aprendizado movido por dados ou DDL (JOHNS, 1984), no qual o aprendiz atua como um detetive, descobrindo acerca da língua.

Levando em consideração as características apontadas acima e os princípios do DDL, uma forma de se promover a conscientização linguística é através do trabalho de investigação de dados do *corpus*, principalmente, por meio da leitura de linhas de concordância. Segundo Berber Sardinha (2004), a concordância é o instrumento principal no emprego de *corpus* no ensino. De acordo com o autor, alguns benefícios provenientes do uso de concordâncias seriam: 1. Obtenção de respostas a perguntas sem resposta na obra de referência; 2. Desenvolvimento do espírito pesquisador; 3. Independência em relação ao professor, ao curso, ao livro didático e aos materiais de referência; 4. Incentivo à postura ativa do aluno; 5. Centramento no aluno e individualização do aprendizado. (BERBER SARDINHA, 2004, p.279).

No que se refere ao ensino e aprendizagem das colocações, vários estudiosos (HOWARTH, 1998; WANG; SHAW, 2008; FAN, 2009; LAUFER; WALDMAN, 2011; HONG et al., 2011) argumentam que o ensino de línguas deve promover a conscientização linguística do aprendiz acerca do fenômeno colocacional e dos problemas em potencial envolvendo o mesmo. Alguns desses pesquisadores (HOWARTH, 1998; WANG; SHAW, 2008; HONG et al., 2011) defendem que uma instrução explícita acerca das colocações tem se mostrado mais eficaz, e acrescentam que professores devem encorajar os alunos a observar o contexto de toda palavra aprendida, ou seja, olhar o ambiente imediato da palavra e perceber como as palavras se combinam.

Com base no exposto acima, as tarefas desenvolvidas para promover a

28 Minha tradução de “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use”. (SVALBERG, 2007).

conscientização linguística sobre colocações envolveram instrução explícita acerca do fenômeno, investigação de dados do *corpus* e leitura de linhas de concordância. Estas tarefas foram disponibilizadas *online*, através da plataforma *moodle*²⁹, e fizeram parte da disciplina Inglês: Produção de Textos, do 4o período do curso de Letras da UFMG. As atividades foram aplicadas nas três turmas da disciplina, com um total de 55 alunos matriculados. O capítulo dos Resultados traz uma descrição mais detalhada do processo de elaboração e implementação das atividades. A figura 5, a seguir, traz a tela inicial da disciplina Inglês: Produção de Textos.

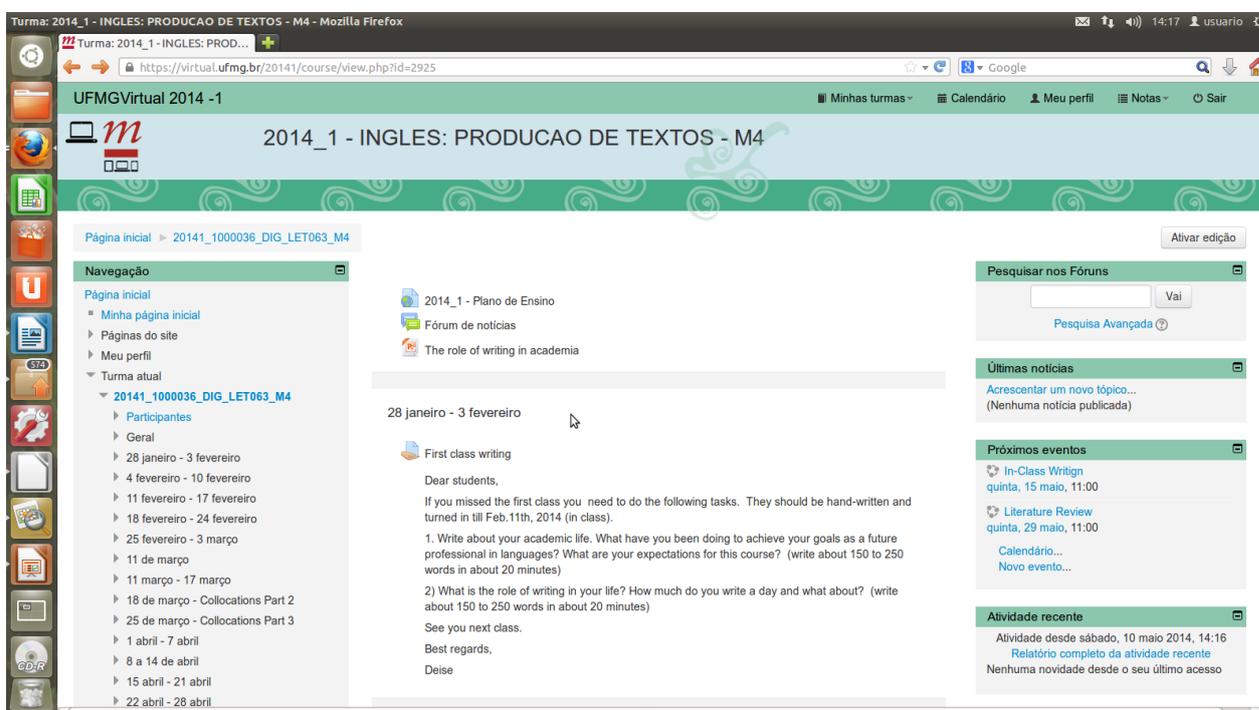


Figura 5 – Tela inicial da disciplina Inglês: Produção de Textos.
Fonte: UFMG, 2014.

No total, foram planejadas três semanas de atividades. As tarefas envolveram vídeos explicativos e tutorias e exercícios com colocações. As atividades de cada semana tinham início com um vídeo, seguido de duas tarefas. Durante essas semanas, acompanhei a realização das atividades pelos alunos, chequei suas postagens e dei *feedback*. A figura 6 traz algumas imagens do vídeo tutorial sobre como utilizar o recurso KWIC (*Keyword in context*) do COCA. Esse vídeo introduziu a segunda semana de atividades com colocações.

29 O moodle (*Modular Object-oriented Dynamic Learning environment*) é uma plataforma de aprendizagem a distância. Mais informações em: www.moodle.com

16 **Corpus**
Real, authentic language
Notice patterns (provide support to someone)
Make generalizations

17 **Corpus of Contemporary American English (COCA)**
<http://corpus.byu.edu/coca/>

18

- After registering
- Check your e-mail for a confirmation message
- Log in after you've registered

19 **CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH**
450 MILLION WORDS, 1990-2012

(KWIC) Keyword in context

20 **CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH**
450 MILLION WORDS, 1990-2012

21

What are the verbs that commonly collocate with the noun
Are there any patterns in the examples?

22

come reach
conclusion
come to the conclusion that
reach the conclusion that

23

- Performing a search
- Look for patterns of usage
- Frequency of use

24

"You shall know a word by the company it keeps." (FIRTH, 1957)

Figura 6 – Imagens do vídeo tutorial sobre o recurso KWIC do COCA.
Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Cada vídeo terminava com uma citação relacionada à natureza fraseológica da língua. No exemplo acima, a citação escolhida foi “*You shall know a word by the company it keeps.*” (FIRTH, 1957, p.179). Essas citações foram utilizadas na última tarefa (Fórum de discussão) realizada pelos alunos da disciplina.

Como explicado anteriormente, após cada vídeo, os alunos realizavam duas tarefas. A seguir, apresento uma das tarefas baseadas em *corpus*, que deveria ser feita após o vídeo. O objetivo da tarefa era utilizar o recurso KWIC, apresentado no vídeo, para identificar padrões de uso dos substantivos *advantage*, *choice*, *decision* e *account*. As combinações de verbos com esses substantivos, formando colocações, fizeram parte dos desvios colocacionais identificados no Br-ICLE.

Task 1 - Look for patterns

Using the KWIC (*Keyword in context*) option from COCA *corpus*, study the lines with the nouns below and identify patterns of use. Remember to check the immediate environment of the nouns. Notice which words they go together or collocate with (article, verbs, prepositions, determiners, etc).

Example:

Patterns with **conclusion** – *come to the conclusion that / reach the conclusion that*

- 1) advantage
- 2) choice
- 3) decision
- 4) account

A figura 7 a seguir mostra como a tarefa aparecia na tela da disciplina Inglês: Produção de Textos.

036_DIG_LET063_M4 ▶ 18 de março - Collocations Part 2 ▶ Task 1 - Look for patterns

Task 1 - Look for patterns

Task 1 - Look for patterns

Using the KWIC (Keyword in context) option from COCA *corpus*, study the lines with the nouns below and identify patterns of use. Remember to check the immediate environment of the nouns. Notice which words they go together or collocate with (article, verbs, prepositions, determinants, etc).

Example:

Patterns with **conclusion** – *come to the conclusion that / reach the conclusion that*

- 1) advantage
- 2) choice
- 3) decision
- 4) account

Please post your Task 1 here

Figura 7 – Tela com a “Task 1 – Looking for Patterns”
Fonte: UFMG, 2014.

Os alunos tinham o prazo de cinco dias para postar sua tarefa. No total, foram criados três vídeos e seis tarefas.

3.7 Conclusão

Pelo exposto acima, este estudo é de caráter misto (MUIJS, 2004), pois foram necessárias abordagens qualitativas e quantitativas de pesquisa. As colocações utilizadas pelos

aprendizes no *corpus* Br-ICLE foram identificadas e quantificadas através das redações, utilizando a ferramenta AntConc. Em seguida, os desvios presentes nas colocações foram identificados de forma quantitativa através da verificação da aceitabilidade das mesmas. Esses desvios também foram analisados qualitativamente para a realização de sua classificação. Sendo assim, a análise dos dados foi feita quantitativa e qualitativamente, dependendo do momento da pesquisa. O quadro 3, apresentada na próxima página, resume a coleta e os tipos de dados e análise.

Quadro 3 – Coleta, tipos de dados e análise

Coleta de dados	Tipos de dados	Análise dos dados
Listagem da frequência de uso dos quatro verbos estudados nos <i>corpora</i> Br-ICLE, COCA e BNC	Dados quantitativos	Comparação da frequência normalizada de uso dos quatro verbos estudados nos <i>corpora</i> Br-ICLE, COCA e BNC.
Geração linhas de concordância com os verbos <i>get, give, make e take</i> no Br-ICLE	Dados quantitativos	Identificação das colocações
Listagem das colocações usadas com maior frequência no Br-ICLE.	Dados quantitativos	Identificação das colocações mais frequentes
Listagem das colocações que contêm desvios.	Dados quantitativos	1. Avaliação da aceitabilidade das colocações. Se a combinação ocorrer no mínimo 5 vezes em 5 textos diferentes no BNC e COCA, então ela é tida como aceitável
Listagem das colocações que contêm desvios.	Dados qualitativos	Classificação dos tipos de desvios
Listagem das colocações que contêm desvios.	Dados quantitativos	Quantificação dos tipos de desvios
Listagem das colocações com <i>get, give, make e take</i>	Dados qualitativos	Análise da adequação das colocações ao discurso acadêmico
Escolha das colocações a serem utilizadas nas atividades.	Dados qualitativos	1. Elaboração das atividades para promover a conscientização linguística 2. Implementação das atividades

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

“Language knowledge is collocational knowledge”

N. Ellis (2001)

Este capítulo apresenta a análise das 1212 colocações e expressões idiomáticas com *get*, *give*, *make* e *take* retiradas do *corpus* de aprendiz Br-ICLE. Na primeira seção, o número de colocações com os verbos *get*, *give*, *make* e *take* identificadas no Br-ICLE é apresentado e as colocações e os padrões mais frequentes utilizados pelos aprendizes brasileiros são listados. A seção 4.2, traz a frequência e os tipos de desvios colocacionais. Na seção 4.3, os desvios colocacionais com cada verbo são analisados e discutidos em maiores detalhes. A seção ainda trata dos possíveis fatores causadores destes desvios. O tema colocações na escrita acadêmica é discutido na seção 4.4. Na seção 4.5, o processo de implementação das atividades com colocações é apresentado, seguido por uma discussão acerca das mesmas. A seção 4.6 traz a conclusão do capítulo.

4.1 Resultados gerais

4.1.1 Frequência das colocações com *get*, *give*, *make* e *take* no Br-ICLE

O primeiro passo, para identificar as colocações com *get*, *give*, *make* e *take* no Br-ICLE, foi gerar as linhas de concordância com os quatro verbos. Na contagem de todas as ocorrências dos itens lexicais *get*, *give*, *make* e *take*, tivemos o seguinte resultado representado na tabela 1 que se segue.

Tabela 1 – Frequência de *make*, *get*, *take* e *give* no Br-ICLE

Verbo	Frequência
Make	487
Get	346
Take	297
Give	222

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Após extrair todas as ocorrências de *get*, *give*, *make* e *take* no *corpus* Br-ICLE, o próximo passo foi identificar as combinações que constituíssem colocações. Sendo assim, as linhas de concordância foram analisadas, manualmente, uma a uma, para que se pudessem descartar as ocorrências nas quais *get*, *give*, *make* e *take* não faziam parte de uma colocação

(*given society, take more of all different word*). Além disso, as construções *have/has got* e *be made of* também foram descartadas. O objetivo era chegar ao número de ocorrências das colocações e expressões idiomáticas utilizadas no Br-ICLE.

No total, foram identificadas 1212 colocações e expressões idiomáticas com os verbos estudados. Sendo 468 combinações com *make*, 281 com *get*, 279 com *take* e, 184 com *give*. A frequência e o número de colocações e expressões idiomáticas com cada verbo estão representados a seguir, na tabela 2.

Tabela 2 – Frequência de *make*, *get*, *take* e *give* e de suas combinações no BR-ICLE

Verbo	Frequência dos itens	Frequência das colocações e expressões idiomáticas
Make	487	468
Get	346	281
Take	297	279
Give	222	184
Total de colocações		1212

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

4.1.2 *Colocações e padrões mais frequentes no Br-ICLE*

Para cada verbo estudado, investigaram-se as colocações que ocorriam com mais frequência. Essas colocações serão listadas em seu padrão mais comum, identificado nos corpora COCA e BNC e com o verbo no infinitivo sem o *to*. Por exemplo, no corpus Br-ICLE, a combinação do verbo *make* com o substantivo *difference* aparece em construções como *making a positive difference*, *make a great difference*, entre outras. Na lista das colocações mais frequentes, apresentaremos apenas a construção *make a difference*, que seria a colocação padrão, seguida pelo número de ocorrências. Assim, as ocorrências originais do Br-ICLE podem conter variações em suas construções, como o uso de adjetivos, numerais ou diferentes determinantes, como exemplificado acima.

Vale ainda ressaltar que o número total de ocorrências de uma dada combinação não se refere ao número de colocações corretas. Ou seja, o número se refere à colocação que o aprendiz teve a intenção de utilizar, nem sempre a produzindo da forma adequada. A

colocação *take advantage*, por exemplo, está entre uma das mais frequentes com o verbo *take*, ocorrendo 12 vezes no Br-ICLE. Desse total, 5 colocações foram consideradas incorretas³⁰.

Trata-se, num primeiro momento, de dados apenas quantitativos, mas que podem ser de grande importância, pois através desses dados, podemos identificar se os aprendizes brasileiros estão utilizando as colocações de forma semelhante ao nativo ou se estão priorizando colocações que não são as mais comuns de serem utilizadas. Além disso, os dados quantitativos podem auxiliar na decisão acerca das combinações que devem ser priorizadas na análise qualitativa.

A seguir, as listas das colocações mais frequentes, com cada verbo, são apresentadas, seguidas por discussões acerca das mesmas e acerca de outros padrões de uso identificados no Br-ICLE. A ordem das apresentações seguirá a ordem de frequência das colocações com os verbos, ou seja, começando com a descrição do uso de *make* no Br-ICLE, seguido pelo uso de *get*, *take*, *give*.

4.1.2.1 Uso de *make* no Br-ICLE

No total, foram identificadas 468 combinações envolvendo o verbo *make* no *corpus* de estudo Br-ICLE. Essas combinações foram analisadas, uma a uma, a fim de conhecermos como os aprendizes brasileiros fazem uso do verbo *make* em suas produções escritas. Destas 468 combinações, 2 eram expressões idiomáticas: *make the world go round* (2 ocorrências) e *make ends meet* (1 ocorrência). Dentre as 468 combinações estudadas, destacam-se, como mais frequentes, as da lista abaixo, por também pertencerem à lista dos 20 colocados de *make* mais frequentes no COCA.

- Colocações mais frequentes com *make*
 1. *make money* (19 ocorrências)
 2. *make use of* (16 ocorrências)
 3. *make a difference* (14 ocorrências)
 4. *make an effort* (9 ocorrências)
 5. *make a choice* (8 ocorrências)
 6. *make a decision* (7 ocorrências)
 7. *make changes* (7 ocorrências)

30 Os desvios colocacionais serão apresentados e discutidos na próxima seção.

A fim de aprofundarmos nosso conhecimento acerca do uso das construções com o verbo *make* na escrita dos aprendizes brasileiros, uma análise de todas as construções com *make* no Br-ICLE foi realizada. Altenberg e Granger (2001) agruparam os diferentes tipos de significados e usos de *make* em oito categorias principais. O quadro 4, abaixo, traz as oito categorias e ilustra cada uma delas com um ou mais exemplos.

Quadro 4 – Principais usos do verbo *make*

1. Produzir algo	<i>make furniture, make a hole, make a law</i>
2. Usos deslexicalizados	<i>make a distinction / a decision / a reform</i>
3. Usos causativos	<i>make sb believe sth, make sth possible</i>
4. Ganhar - <i>earn</i> (dinheiro)	<i>make a fortune, a living</i>
5. Verbo de ligação	<i>she will make a good teacher</i>
6. Expressão idiomática <i>make it</i>	<i>if we run, we should make it</i>
7. Usos preposicionais ou frasais	<i>make out, make up, make out of</i>
8. Outros usos convencionais	<i>make good, make one's way</i>

Fonte: Adaptado de ALTENBERG; GRANGER, 2001, p.177.

Como visto na lista acima, referente ao uso de *make* no Br-ICLE, a colocação mais frequentemente utilizada pelos aprendizes brasileiros corresponde à categoria 4 na classificação de Altenberg e Granger (2001), isto é, a colocação *make money* se refere ao uso de *make* no sentido de *earn* (dinheiro). As demais colocações listadas são usos deslexicalizados do verbo *make*.

A análise do uso de *make* revelou que os aprendizes brasileiros, frequentemente, utilizam o padrão causativo do referido verbo (*make life easier, make people sick, make us believe, make students feel, make the graduate student a professional*). Altenberg e Granger (2001) afirmam que o *make* causativo é um verbo transitivo complexo que envolve três tipos de construções objeto + complemento: **1.** Estruturas adjetivas (*make something possible*), **2.** Estruturas verbais (*make somebody believe*) e **3.** Estruturas nominais (*make somebody a star*). Na pesquisa de Altenberg e Granger (2001), a categoria 3, o uso causativo, foi o mais utilizado pelos aprendizes, seguido da categoria 2, uso deslexicalizado. As demais categorias foram bem menos utilizadas pelos aprendizes suecos e franceses.

Em nosso *corpus* de estudo, o *make* causativo foi utilizado 247 vezes pelos aprendizes brasileiros, o que corresponde a 52,78% do uso de *make* no Br-ICLE, sendo 136 ocorrências de estruturas verbais (*make people believe*), 104 ocorrências de estruturas adjetivas (*make them busy*) e 7 ocorrências de estruturas nominais (*make someone a good professional*). Conforme tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Frequência das estruturas causativas do verbo *make*

<i>Make</i> causativo	Frequência no Br-ICLE
Estrutura verbal	136
Estrutura adjetiva	104
Estrutura nominal	7
Total	247 (52,78%)

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

As construções com *make* causativo mais frequentes no Br-ICLE foram: *make someone feel* (15 ocorrências), *make something easier* (14 ocorrências), *make something better* (13 ocorrências) e *make something possible* (8 ocorrências).

Segundo Altenberg e Granger (2001), o frequente uso de *make* causativo pode ser resultado de vários fatores interlinguísticos e intralinguísticos. Em relação ao fator interlinguístico, a existência de uma construção correspondente no português (fazer alguém feliz – *make someone happy*) pode, de fato, explicar esse uso frequente. O fator intralinguístico exposto pelas autoras se refere ao fato de essa construção em inglês ser muito fácil de usar, resultando em um excesso de generalização do padrão da L2. De acordo com a classificação das autoras dos principais usos do verbo *make*, chegamos ao seguinte resultado do uso de *make* no Br-ICLE na tabela 4.

Tabela 4 – Frequência dos tipos de uso do verbo *make* no Br-ICLE

Tipo de uso	Frequência no Br-ICLE
1. Produzir algo	21
2. Usos deslexicalizados	105
3. Usos causativos	247
4. Ganhar - <i>earn (money, a living)</i>	20
5. Verbo de ligação	4
6. Expressão idiomática <i>make it</i>	1
7. Usos preposicionais ou frasais	4
8. Outros usos	66
Total	468 combinações com <i>make</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Assim como no estudo de Altenberg e Granger (2001), o uso causativo de *make* foi o mais utilizado pelos aprendizes brasileiros, seguido do uso deslexicalizado. Importante ressaltar que a categoria 8 (outros usos) envolve expressões idiomáticas (*make the world go*

round), outros usos convencionais de *make* (*make its way to*) e ainda combinações que não puderam ser classificadas devido aos desvios envolvendo as mesmas (*make an easy existence*).

4.1.2.2 Uso de *get* no Br-ICLE

A análise qualitativa das concordâncias revelou que os aprendizes brasileiros fazem uso de *get* bastante diversificado. *Get* foi combinado com uma grande variedade de substantivos e adjetivos, totalizando 281 combinações. O número de colocações com *get* que puderam ser agrupadas quanto à frequência de uso no Br-ICLE foi bastante reduzido, como mostrado abaixo.

- Colocações mais frequentes com *get*
 1. *get a job* (43 ocorrências)
 2. *get money* (16 ocorrências)
 3. *get a degree* (16 ocorrências)

A alta frequência das colocações *get a job* e *get a degree* deve ser interpretada com cautela, pois provavelmente está relacionada ao tópico da redação. As combinações *get* + substantivo somaram 174 ocorrências, nas quais o verbo foi combinado com os mais diferentes substantivos, no sentido de conseguir ou obter a posse de algo concreto ou abstrato (*get a tutor, get satisfaction, get a toy gun*). Esse total corresponde a 62% do uso de *get* no *corpus* de estudo. O alto grau de variedade dos substantivos parece indicar que os aprendizes brasileiros não vêm restrições quanto ao uso de *get* e o utilizam “para tudo”, produzindo, muitas vezes, construções um tanto estranhas ou inadequadas. Essas construções serão abordadas na seção 4.4.

Além do padrão *get* + substantivo, os aprendizes brasileiros frequentemente utilizaram *get* + adjetivo ou particípio no sentido de assumir um determinado estado ou condição (*get sick, get married, get interested*). A combinação *get* + adjetivo ou particípio ocorreu 77 vezes, o que corresponde a 27,4% do uso que é feito de *get* no Br-ICLE.

Outras construções usadas com frequência foram: *get into somewhere* (14 ocorrências) e *get out to* ou *get out of somewhere or something* (10 ocorrências). A frequência dos padrões de uso de *get* é resumida na tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – Frequência dos tipos de uso do verbo *get* no Br-ICLE

Tipo de uso de <i>get</i>	Frequência no Br-ICLE
1. <i>Get</i> + substantivo	174 (62%)
2. <i>Get</i> + adjetivo ou particípio	77 (27,4%)
3. Outros usos	30 (10,6%)
Total	281 combinações com <i>get</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

4.1.2.3 Uso de *take* no Br-ICLE

Dos quatro verbos estudados, *take* foi o que apresentou maior padronização quanto ao uso e o que teve maior porcentagem de acerto ou aceitabilidade na produção das colocações. As colocações que ocorrem com maior frequência no Br-ICLE são listadas abaixo.

- Colocações mais frequentes com *take*
 1. *take care* (32 ocorrências)
 2. *take into consideration* (25 ocorrências)
 3. *take into account* (22 ocorrências)
 4. *take place* (21 ocorrências)
 5. *take part in* (12 ocorrências)
 6. *take advantage* (12 ocorrências)
 7. *take a course* (9 ocorrências)
 8. *take action* (7 ocorrências)
 9. *take a look* (6 ocorrências)
 10. *take a/the decision* (5 ocorrências)

Com exceção de *take a course*, todas as colocações acima constituem uso deslexicalizado do verbo *take*.

Importante ressaltar o uso das colocações *take care*, *take part*, *take advantage*, *take action*, e *take a look* pelos aprendizes brasileiros, uma vez que estas combinações não são consideradas adequadas à escrita acadêmica. De acordo com Biber et al. (1999), as expressões *take care*, *take a (good) look*, *take (any/no action)* não são nada típicas do discurso acadêmico. Segundo os autores, *take part* e *take advantage (of)* são pouco típicas do discurso acadêmico, sendo mais comuns da linguagem de jornais. No discurso acadêmico, os autores

destacam as expressões *take place* e *take (the) form (of)*, entre outras.

Ainda sobre o uso frequente das colocações *take care* e *take place*, Juknevičienė (2008) argumenta que isso se deve ao fato destas colocações serem umas das primeiras combinações com *take* a serem aprendidas nos primeiros anos de instrução em inglês. Esse fato pode explicar o uso frequente da colocação *take care* pelos aprendizes brasileiros, uma vez que essa colocação é aprendida no início do currículo de cursos de inglês.

Além das colocações citadas acima, dois padrões de construção com *take* foram frequentemente utilizados pelos aprendizes brasileiros: 1. *take something away* or *take away something* (*take away the life of, take away his right, take women away*) com 12 ocorrências e, 2. *take + expression of time* (*take a long time, take years, take weeks*) com 13 ocorrências.

Em seu estudo sobre a fraseologia de verbos de alta frequência, Gouverneur (2008) encontrou oito sentidos principais dos padrões de *take*. A classificação da autora foi baseada no estudo de Altenberg e Granger (2001) sobre o uso do verbo *make*. O quadro 5 traz os oito sentidos e padrões identificados por Gouverneur (2008).

Quadro 5 – Sentidos e padrões de *take*

Sentidos e padrões	Exemplos
1. mover	<i>Can you take us to the airport?</i>
2. comer e beber	<i>Do you take milk in your tea?</i>
3. verbo frasal	<i>You really take after your father</i>
4. precisar	<i>...after finally taking the time to read them</i>
5. uso deslexicalizado	<i>The unions finally decided to take action...</i>
6. pensar de determinada forma	<i>Take it easy, relax...</i>
7. aceitar	<i>Take your call</i>
8. transporte	<i>Take a train</i>
9. Outros usos	

Fonte: GOUVERNEUR 2008, p. 232.

Com o objetivo de melhor conhecermos os padrões do verbo *take* utilizados pelos aprendizes brasileiros, a tabela 6 que se segue traz a classificação dos sentidos de *take* identificados no Br-ICLE.

Tabela 6 – Frequência dos sentidos e padrões do verbo *take* no Br-ICLE

Sentidos e padrões	Frequência no Br-ICLE
1. mover	5
2. comer e beber	6
3. verbo frasal	9
4. precisar	13
5. uso deslexicalizado	215
6. pensar de determinada forma	7
7. aceitar	1
8. transporte	1
9. Outros usos	22
Total	279 combinações com <i>take</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Take deslexicalizado (*take advantage*, *take action*, etc) foi o padrão mais utilizado pelos aprendizes brasileiros, com 215 ocorrências no Br-ICLE, o que corresponde a 77,06% do uso de *take* no *corpus* de estudo. A categoria 9 (outros usos) engloba expressões idiomáticas (*take for granted*), outros usos de *take* (*take their toys*) e combinações erradas que não puderam ser classificadas (*take him/her away the freedom*).

4.1.2.4 Uso de *give* no Br-ICLE

Como podem ser observados abaixo, os substantivos mais frequentemente utilizados com *give*, pelos aprendizes brasileiros, são substantivos abstratos (*opportunity*, *chance*, *support*). Vários destes substantivos figuram entre os 20 colocados mais frequentes do verbo *give* no COCA.

- Colocações mais frequentes com *give*
 1. *give opportunity* (13 ocorrências)
 2. *give a chance* (11 ocorrências)
 3. *give support* (10 ocorrências)
 4. *give attention* (8 ocorrências)
 5. *give information* (6 ocorrências)
 6. *give value* (5 ocorrências)
 7. *give examples* (4 ocorrências)
 8. *give reasons* (4 ocorrências)

Além das combinações *give* + substantivo abstrato, os aprendizes brasileiros

utilizaram o verbo *give* com mais de 30 substantivos concretos, entre eles, *money* (4 ocorrências), *gift* (2 ocorrências), *present* (2 ocorrências), *flowers*, *food*, etc.

Outro uso de *give* que merece destaque pela frequência, foi o verbo frasal *give up*, que ocorreu 23 vezes no Br-ICLE em construções como *give up their jobs*, *give up everything*, *give up your objectives* e construções do tipo *give up* + verbo (*give up doing*).

Kennedy (2008) e Molina-Plaza e Gregorio-Godeo (2010) analisaram as construções de *give* + substantivo no BNC e identificaram que a maioria dos substantivos que se combinam com *give* são abstratos. Kennedy ainda menciona que, acima de tudo, *give* parece estar mais associado a substantivos de comunicação (*information*, *advice*, *ideas*, *answers*, *reasons*, *examples*, *evidence*). Exemplos desse tipo de associação são encontrados no Br-ICLE, o que demonstra que, até certo ponto, os aprendizes brasileiros utilizam as combinações com *give* de forma semelhante ao do falante nativo. Esse uso é semelhante no que se refere aos substantivos abstratos, todavia, há diferenças quanto à adequação dessas combinações, o que será tratado na seção que discute os desvios colocacionais. A semelhança de uso também pode ser explicada pelo fato de muitas construções *give* + substantivo terem uma tradução equivalente em português, como por exemplo, dar conselho, exemplo, ideia, informação. Nesse caso, a transferência da L1 seria positiva. Na seção que trata dos desvios colocacionais, veremos que várias inadequações envolvendo combinações com *give* são resultantes da transferência negativa da L1.

4.1.3 *Discussão dos resultados gerais*

A análise dos dados do BR-ICLE revelou que os aprendizes brasileiros produziram um maior número de colocações com o verbo *make* e um menor número com *give*. O verbo *get* foi o que apresentou uso mais diversificado e disperso, o que talvez possa ser explicado pelo fato de aprendizes acreditarem que o verbo *get* possa ser acompanhado por um número irrestrito de substantivos (LUZÓN, 2011). De maneira geral, os aprendizes brasileiros parecem conhecer muitas colocações, mas esse conhecimento se mostra bastante deficiente. Em outras palavras, os aprendizes conhecem as combinações, mas não têm consciência das restrições, o que resulta no uso inadequado das mesmas. Um exemplo dessa deficiência de conhecimento colocacional é a colocação *take advantage*, a qual é encontrada no Br-ICLE nas formas *take advantages* e *take more advantages*. Ou seja, os aprendizes conhecem a combinação *take* + *advantage*, mas não têm consciência da restrição numérica do substantivo *advantage* quando colocado do verbo *take*. Os desvios e inadequações

provenientes da falta de conhecimento colocacional, bem como de outros fatores, serão abordados nas próximas seções.

4.2 Frequência de desvios com as colocações no Br-ICLE

Cada colocação foi julgada apropriada ou inapropriada levando, em consideração sua frequência de uso nos *corpora* BNC ou COCA. Assim, para uma colocação ser julgada apropriada ou adequada, ela deveria ocorrer cinco vezes em cinco textos diferentes do BNC ou COCA, como proposto por Nesselhauf (2005)³¹. No momento da verificação da aceitabilidade ou adequação de cada colocação, todas as seções de ambos os *corpora* foram consideradas.

De um total de 1212, 294 combinações foram identificadas como sendo inadequadas. Sendo 112 desvios com *make*, 66 com *get*, 65 com *take* e, 51 com *give*.

Apesar do foco do estudo ser as colocações verbo nominais, durante a análise dos dados, desvios colocacionais envolvendo outros tipos de colocações foram identificados, como por exemplo, colocações com a estrutura verbo + adjetivo (*get sick*) ou verbo + particípio (*get married*). Essas colocações não foram excluídas do estudo, pois revelam as dificuldades dos aprendizes brasileiros. A frequência das colocações com cada verbo e a frequência das colocações tidas como inadequadas são apresentadas na tabela 12 a seguir. Em parênteses, está a porcentagem de desvios em relação ao número total de colocações com cada verbo.

Tabela 7 – Frequência das colocações e dos desvios colocacionais no Br-ICLE

Verbo	Frequência das colocações e expressões idiomáticas	Frequência dos desvios colocacionais
Make	468	112 (23,94%)
Get	281	66 (23,48%)
Take	279	65 (23,29%)
Give	184	51 (27,71%)
Total	1212 colocações	294 desvios

Fonte: Elaborado pela autora

31 A pesquisa também contou com o auxílio de dois falantes americanos nativos na análise das combinações e, principalmente, nas sugestões de correção.

Apesar da porcentagem de desvios colocacionais com cada verbo ser bastante semelhante, podemos dizer que *take* foi o verbo que apresentou menor número de desvios colocacionais e *give* foi o que apresentou o maior número de desvios. No geral, a quantidade de desvios foi proporcional ao número de colocações com cada verbo, o que pode ser observado no gráfico 1 abaixo:

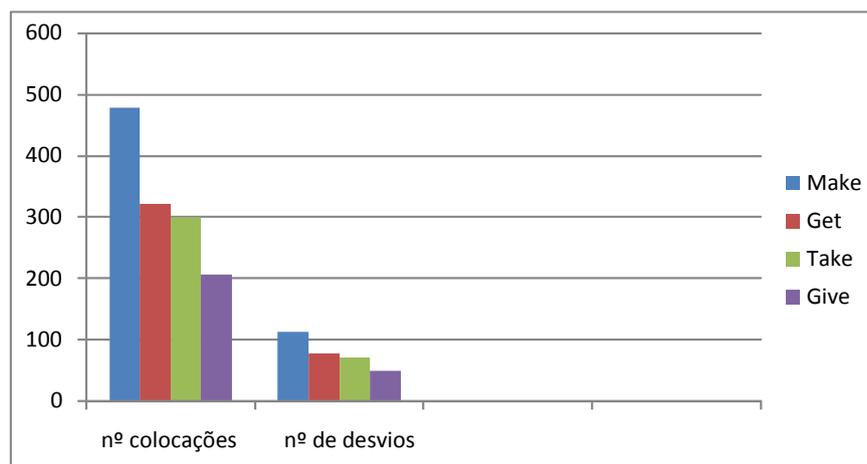


Gráfico 1 – Número total de colocações e número de desvios colocacionais no Br-ICLE

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

No presente estudo, $\frac{1}{4}$ (um quarto) das combinações foram consideradas inadequadas. Os estudos de Laufer e Waldman (2011), Nesselhauf (2005) e Siyanova e Schmitt (2008) também identificaram que $\frac{1}{3}$ - $\frac{1}{4}$ das colocações produzidas pelos aprendizes eram inadequadas.

4.2.1 Tipos de desvios colocacionais ou inadequações identificados no Br-ICLE

Como detalhado na seção anterior, nosso estudo se baseou em Nesselhauf (2003) que classifica os desvios colocacionais em sete tipos: 1) Verbo; 2) Substantivo; 3) Uso incorreto da combinação (combinação existe, mas não é usada corretamente); 4) Combinação não existente; 5) preposição; 6) determinante e 7) número.

Os sete tipos de desvios colocacionais foram identificados no Br-ICLE, mas não com todos os quatro verbos. Por exemplo, o desvio tipo 7, quanto ao número, não foi identificado nas colocações com os verbos *get*, *give* e *make*. Esse dado será mais bem detalhado adiante, quando específico os tipos de desvios colocacionais identificados com cada verbo estudado. Na tabela 8, a seguir, apresento os sete tipos de desvios colocacionais identificados no Br-ICLE e sua frequência.

Tabela 8 – Frequência de desvios colocacionais com *get*, *give*, *make* e *take* no Br-ICLE

Tipo de desvio	<i>Get</i>	<i>Give</i>	<i>Make</i>	<i>Take</i>	Total
1. Verbo	31	18	61	24	134
2. Combinação não existente	9	5	28	10	52
3. Preposição	10	13	1	11	35
4. Uso incorreto da combinação	10	2	4	10	26
5. Determinante	3	10	10	3	26
6. Substantivo	3	3	8	2	16
7. Número	0	0	0	5	5
	66	51	112	65	294

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

O caso mais comum de desvio foi quanto à escolha do verbo. Muitas vezes, o aprendiz usou um verbo simples onde outro verbo simples era mais apropriado, como por exemplo, *make an abortion (have an abortion)*. Outras vezes, o aprendiz elaborou uma construção utilizando os verbos de alta frequência, os quais são mais gerais, onde um verbo mais específico seria mais apropriado: *Get benefit from (benefit from)*, *take place of (replace)*. Problemas com o verbo somam mais da metade dos desvios colocacionais. A outra metade dos desvios envolve problemas com outros elementos das colocações. No estudo de Nesselhauf (2005), desvios colocacionais relacionados ao verbo também foram os mais frequentes na produção escrita dos aprendizes. Para a autora, uma das possíveis razões para a alta frequência de tais desvios se deve ao fato dos verbos estarem entres os elementos mais difíceis para aprendizes de línguas. Vale mencionar que, verbos frasais identificados no estudo, tais como *take care*, *take place*, *take over*, *give up* foram incluídos na análise dos dados.

O uso de combinações que não existem na língua inglesa foi o segundo tipo mais comum de desvio. Encontramos nas produções dos aprendizes construções do tipo: *Make concrete a dream*; *make one's sentence applicable*; *get in reality*; *get deficits*; *take up in the pyramid*; *take a sunny day*.

O terceiro tipo de desvio mais frequente foi relacionado à preposição. Os aprendizes, na maioria das vezes, têm consciência de que uma preposição deve ser utilizada, mas se confundem acerca de qual preposição usar. Por exemplo, *take part on (take part in)*, *take for prison (take to prison)*, *get married with (get married to)*, *give attention for (give attention to)*, *take on account (take into account)*. Outras vezes, o aprendiz utilizou uma

preposição a qual não era necessária: *give up of this (give up this)*, ou não utilizou preposição quando se fazia necessário: *take care them (take care of them)*.

Desvios quanto ao uso incorreto da combinação, ou seja, a colocação existe na língua inglesa, mas foi usada incorretamente, foi o quarto mais frequente. Muitas vezes, o aprendiz mostrou conhecer a colocação, mas a utilizou no contexto errado. Uma possível explicação é que o aprendiz se ateu somente ao significado isolado da colocação, não tendo consciência de seu contexto de uso e de suas regras de restrição. Um exemplo de colocação que, frequentemente, não foi usada corretamente é a combinação *take place*, cujo significado pode ser o de ocorrer, acontecer e, geralmente, é utilizada com *events, changes, activities, elections, discussions, conference*. Uma vez cientes do significado da colocação, os aprendizes a utilizaram em construções nas quais o mais adequado seria usar os verbos *happen* ou *occur*. Por exemplo, na frase: *One perfect example is what **took place** in the Eastern*, o mais adequado seria utilizar *happened*. Outro exemplo seria o uso da colocação *take part in* na combinação *take part in an educational level*. O significado mais comum de *take part in* é o de ‘participar’, mas não de *an educational level*. A colocação *take part in* geralmente se coloca com *activities, debate, event, competition, training, discussion*.

O quinto tipo de desvio mais comum foi em relação ao uso do determinante, ou seja, houve erro na escolha do artigo como nas combinações *give an importance (give the importance)*, faltou artigo como em *get resources to (get the resources to)*, *make such analysis (make such an analysis)* ou o artigo era desnecessário, como no caso de *give him a support (give him support)*.

Em sexto lugar, quanto à frequência, está o desvio relacionado à escolha do substantivo e, em um número considerável de casos, a escolha inadequada do elemento substantivo acarretava a inadequação de toda colocação. Alguns exemplos são: *make an easy existence, make grazing, make a brushing, make the victims of the future, make a pause, make acts, give negative utterances*. Nos exemplos acima, toda a estrutura é problemática e, na maioria das vezes, não foi possível sugerir uma combinação mais adequada. Como mencionado anteriormente, o desvio relacionado ao uso de plural, quando o adequado seria o singular foi o menos frequente no Br-ICLE, só tendo ocorrido com o verbo *take*. Mais de um aprendiz produziu a colocação *take advantages (take advantage)*.

Houve casos em que uma mesma combinação apresentou mais de um desvio colocacional. Por exemplo, em *get at the age of 17* houve escolha inadequada do determinante e preposição, uma vez que o mais adequado seria *get at age 17*. Já em *take time for* o problema foi com a escolha do verbo e da preposição e a combinação adequada seria *have*

time to.

A próxima seção apresentará todos os desvios colocacionais com os quatro verbos estudados que foram identificados no Br-ICLE.

4.3 Os desvios colocacionais com *get*, *give*, *make* e *take* no Br-ICLE

A discussão detalhada dos resultados, a seguir, apresentará os desvios identificados e tentará identificar colocações ou grupos de colocações que pareceram ser mais problemáticas para os aprendizes. A ordem de apresentação dos verbos seguirá a ordem alfabética dos mesmos. Cada subseção trará uma lista com alguns dos desvios colocacionais identificados de cada verbo estudado. Em frente a cada erro, haverá uma sugestão de adequação. Vale ressaltar que, muitas vezes, não foi possível fazer uma sugestão de adequação, pois toda a estrutura da combinação era problemática como, por exemplo, *make Orwells sentence applicable* ou *make an easy existence*³². A adequação de combinações como essas, implicaria em sua total reformulação ou, muitas vezes, na reformulação de toda uma frase ou oração. A combinação *make an easy existence*, por exemplo, deveria ser substituída pela construção *make our lives easier*. Assim, a adequação só é possível através da reformulação do texto, não sendo possível a correção da combinação em si.

A título de organização, todos os exemplos trazem o verbo em sua forma básica, ou no infinitivo sem o *to*. Após a apresentação dos exemplos, discuto alguns dos desvios colocacionais listados. As listas completas de todos os desvios com os quatro verbos estudados se encontram nos ANEXOS B, C, D, E.

4.3.1 Resultados dos desvios colocacionais com *get*

Foram identificadas 281 colocações com o verbo *get*. Desse total, 66 constituíram desvios colocacionais, o que seria o correspondente a 23,48% das colocações com *get*. A tabela 9 apresenta os tipos de desvios com *get* por ordem de frequência.

32 Nas tabelas, essas combinações estarão seguidas da frase ‘Toda estrutura problemática’, o que significa que não foi possível corrigir a combinação.

Tabela 9 – Tipos de desvios colocacionais com *get*

Tipo de desvio	Exemplo	Sugestão para adequação	Frequência
Verbo	<i>Get courses</i>	<i>Take courses</i>	31
Preposição	<i>Get to a situation</i>	<i>Get into a situation</i>	10
Uso incorreto da combinação	<i>Get high</i>	<i>Increase</i>	10
Combinação não existente	<i>Get out the present</i>	<i>Get away from reality</i>	9
Substantivo	<i>Get a work</i>	<i>Get a job</i>	3
Determinante	<i>Get the degree</i>	<i>Get a degree</i>	3
Número			0
Total de desvios			66

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A seguir, apresento e discuto alguns exemplos de cada tipo de desvio colocacional com *get*. Cada desvio é seguido por uma sugestão para adequação. Quando a adequação ou correção não foi possível de ser realizada, a combinação foi seguida pela frase ‘Toda estrutura problemática’.

4.3.1.1 Desvio colocacional quanto à escolha do verbo

Desvios frequentes com *get* envolveram as combinações *get experience*, *get respect*, *get knowledge*, *get a work*, *get benefit*, *get the power*. Uma possível explicação para essas inadequações é que o aprendiz fez uso de *get* em seus sentidos mais gerais, que seriam os de ‘obter’, ‘ganhar’ ou ‘conseguir’, e transferiu algumas colocações do português para o inglês, uma vez que, em português, falamos em ganhar conhecimento, experiência, respeito, conseguir um trabalho. Além de esses serem os sentidos mais gerais de *get*, eles geralmente são apresentados ao aprendiz no início da instrução em inglês, o que faz com que o aprendiz se atenha mais a esses sentidos de *get*.

O verbo *get* também foi frequentemente utilizado no sentido de ‘alcançar’, resultando nas combinações *get a conclusion* e *get the objective*. O substantivo *conclusion* se coloca, mais frequentemente, com os verbos *come*, *draw* e *reach*, enquanto *objective* geralmente se coloca com *achieve*. Além disso, o uso de verbos como *achieve*, *earn*, *gain* e

reach é bem mais apropriado para o discurso acadêmico, o que pode ser verificado nos corpora COCA e BNC. O verbo *gain* teve apenas 8 ocorrências no Br-ICLE. *Earn* teve 36 ocorrências, sendo 35 combinações com o substantivo *money* e uma com *belongings*. O quadro 6 traz alguns exemplos de erros colocacionais com *get* quanto à escolha do verbo.

Quadro 6 – Desvios colocacionais com *get* quanto à escolha do verbo.

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Get experience (4)	Gain experience
2. Get a position (4)	Take a position
3. Get a conclusion (3)	Come to the conclusion
4. Get the objective (2)	Achieve the objective
5. Get respect (2)	Earn respect
6. Get the power (2)	Have the power
7. Get courses (2)	Take courses
8. Get the choice	Have the choice
9. Get some minutes	Take some minutes
10. Get knowledge	Gain knowledge

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

4.3.1.2 Desvio colocacional quanto ao uso de combinação não existente

A criação de combinações que não existem na língua inglesa parece ser proveniente da junção de palavras isoladas, as quais são familiares para os alunos. Além disso, na falta de conhecimento colocacional, o verbo *get* parece ser utilizado para tudo. Exemplos deste tipo de desvio são apresentados no quadro 7.

Quadro 7 – Desvios colocacionais com *get* quanto ao uso de combinação não existente

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Get his mature	Become mature / Come in his maturity
2. Get a lot of talking	Talk
3. Get their majors	Graduate
4. Get deficits	Have flaws / shortcomings

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

4.3.1.3 Desvio colocacional quanto à escolha da preposição

Muitas vezes, os aprendizes confundiram o uso de *in* e *into*. No caso de *get in* e *get into*, ambos são verbos frasais e seus significados mais gerais podem ser compreendidos através do sentido das partículas *in* e *into*. De acordo com Fernandes (2012), as duas partículas dão ideia de entrada, mas *into* traz essa ideia em diferentes perspectivas. Assim, enquanto *get in* tem o sentido mais geral do simples movimento de ‘entrar’, *get into* tem seu significado relacionado à ideia de ‘entrar e se colocar dentro de ou em alguma posição’. Dessa forma, na construção *get in the house*, o mais adequado seria *get into*. É comum ainda *get into* ter o significado de participação ou envolvimento com algo. Esse seria o sentido almejado em *get in the job market* e, assim, o mais apropriado seria *get into*.

O desvio colocacional *get married with* é, provavelmente, proveniente da transferência do português de **casar-se com**. Estes desvios podem ser vistos no quadro 8 que se segue.

Quadro 8 – Desvios colocacionais com *get* quanto à escolha da preposição

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Get in the job market (4)	Get into the job market
2. Get married with (2)	Get married to
3. Get in people`s house	Get into people`s house

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

4.3.1.4 Desvio colocacional quanto ao uso incorreto da combinação

A colocação *get in touch*, a qual envolve um verbo frasal + substantivo, existe na língua inglesa. Todavia, ela é utilizada no inglês falado ou informal e, geralmente, significa entrar em contato com alguém (*people, family, friends*). Além de substantivos animados, *get in touch* pode se combinar com *feelings* e *nature*, mas não com ‘teoria’, ‘prática’, ‘identidades’ ou ‘informação’. Os aprendizes parecem conhecer a colocação e a preposição com a qual é utilizada (*with*), mas não o uso adequado da mesma, nem quanto ao registro nem quanto às suas restrições lexicais.

Em *get rid of* temos o mesmo problema quanto à inadequação do registro e da escolha lexical. *Get rid of* é mais comum no inglês falado e se coloca com *things* ou *stuff*. A seguir o quadro 9.

Quadro 9 – Desvios colocacionais com *get* quanto ao uso incorreto da combinação

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Get in touch with identities	Toda estrutura problemática
2. Get in touch with practice (2)	Practice
3. Get in touch with theoretical aspects	Deal with theoretical aspects
4. Get in touch with information	Toda estrutura problemática
5. Get rid of judgments	Avoid judgments

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

4.3.1.5 Desvio colocacional quanto à escolha do substantivo

Pode-se considerar que a inadequação *get a work* é mais um desvio proveniente da falta de conhecimento colocacional. Provavelmente, os aprendizes utilizaram um sinônimo de *job* por não terem consciência que *get a job* é uma colocação bastante fixa em inglês. Em seu estudo, Laufer e Waldman (2011) identificaram vários desvios colocacionais provenientes da utilização de sinônimos inapropriados. A seguir quadro 10.

Quadro 10 – Desvio colocacional com *get* quanto à escolha do substantivo

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Get a work (3)	Get a job

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

4.3.1.6 Desvio colocacional quanto à escolha do determinante

Os determinantes *a* e *then* são os mais comuns da língua inglesa e, de acordo com Bennett (2010), o uso desses artigos é um dos maiores desafios para aprendizes de inglês. Biber et al. (1999) apresentam alguns critérios sobre o uso de artigos em inglês. Duas dessas ideias seriam que: 1. *A / an* é usado com substantivos contáveis no singular ou para se referir a substantivos em geral e para classificar um substantivo e; 2. *The* é usado com substantivos contáveis, no singular ou plural, e substantivos incontáveis e para se referir a um substantivo especificado, conhecido ou compreendido.

No caso do desvio colocacional *get the degree*, o substantivo *degree* foi utilizado de maneira geral e, assim, deveria ter sido precedido do artigo indefinido *a*, usado para se referir a substantivos em geral. A inadequação *get resources to* foi utilizada na frase abaixo, retirada do Br-ICLE.

(1)[...] *Those who adapt easily to changes will get resources to survive...* (BRICLE)

No trecho acima, o substantivo é utilizado para se referir a *resources* específicos, ou seja, não se trata de quaisquer *resources*, mas sim dos *resources to survive*. Assim, o substantivo deveria ter sido usado com o artigo *the*, produzindo a colocação *get the resources*, conforme quadro 11.

Quadro 11 – Desvios colocacionais com *get* quanto à escolha do determinante

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Get the degree	Get a degree
2. Get resources to	Get the resources to

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

4.3.2 Resultados dos desvios colocacionais com *give*

Do total das 184 colocações com o verbo *give*, 51 constituíram desvios colocacionais, resultando em mais de ¼ (um quarto) de colocações inadequadas. Esse resultado fez de *give* o verbo com maior número de inadequações. A tabela 10 traz a frequência dos tipos de desvios com o verbo *give*.

Tabela 10 – Tipos de desvios colocacionais com *give*

Tipo de desvio	Exemplo	Sugestão para adequação	Frequência
Verbo	<i>Give a class</i>	<i>Teach a class</i>	18
Preposição	<i>Give attention for</i>	<i>Give attention to</i>	13
Determinante	<i>Give chance</i>	<i>Give a chance</i>	10
Uso de combinação não existente	<i>Give negative utterances</i>	<i>Make negative comments</i>	5
Substantivo	<i>Give the man</i>	<i>Give people</i>	3
Uso incorreto da combinação	<i>Give name</i>	<i>Label</i>	2
Número			0
Total de desvios			51

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A seguir, alguns exemplos de cada tipo de desvio colocacional com *give* e sugestões de correção são apresentados e discutidos.

4.3.2.1 Desvios colocacionais com *give* e sugestões de correção

1) Desvio colocacional quanto à escolha do verbo

Desvios quanto à escolha do verbo foram os mais frequentes, resultando em construções como as do quadro 12 abaixo, nas quais o verbo *give* foi combinado com *class*, *course*, *contribution*, *step*. As combinações de *give* com estes substantivos parecem ser provenientes da transferência negativa da L1, uma vez que, em português, são comuns as construções **dar aula**, **dar um curso**, **dar um passo** ou **dar uma contribuição**. Alguns exemplos de inadequações c

Quadro 12 – Desvios colocacionais com *give* quanto à escolha do verbo

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Give a contribution (2)	Make a contribution
2. Give a class (2)	Teach a class
3. Give an important step	Take an important step
4. Give a course	Offer a course

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

2) Desvio colocacional quanto à escolha da preposição

Os desvios com preposições, no quadro 13, geralmente, envolveram o uso da preposição *to*. *Give* é um verbo que aceita dois objetos que se combinam em dois tipos de construções: 1. *give someone something* ou, 2. *give something to someone*. Os desvios mais frequentes com preposição no Br-ICLE foram do tipo 2. Os aprendizes utilizaram as preposições *for* e *of* ao invés da preposição *to*, originando *give attention for*, *give support for*, *give importance of*, *give the opportunity of*. Já a construção do tipo 1 não exige preposição, mas os aprendizes brasileiros produziram as combinações *give to them* e *give for them*.

Colocações envolvendo o verbo frasal *give up*, verbo que foi bastante utilizado pelos aprendizes brasileiros, apresentaram desvios quanto ao uso da preposição. Talvez pela influência da L1, os aprendizes utilizaram a preposição *of* antes do substantivo, produzindo colocações como *give up of our dreams*, uma vez que, em português, temos a construção ‘desistir de + objeto’. *Give up* ainda foi utilizado de forma inadequada com a preposição *on* (*give up on it*).

Já a inadequação com a colocação *give rise the* parece ser proveniente da falta de conhecimento colocacional. O aprendiz parece não saber que *to*, nesse caso, é parte da colocação, a qual geralmente segue a estrutura *give rise to* + objeto da preposição.

Quadro 13 – Desvios colocacionais com *give* quanto à escolha da preposição

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Give support for (2)	Give support to
2. Give attention for	Give attention to
3. Give importance of	Give importance to
4. Give the opportunity of	Give the opportunity to
5. Give reasons for them	Give reasons to them / give them reasons
6. Give for them a chance	Give them a chance
7. Give to them status	Give them status
8. Give rise the	Give rise to the
9. Give up of this freedom	Give up this freedom
10. Give up of our dreams	Give up our dreams
11. Give up of life	Give up life
12. Give up on it	Give up it

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

3) Desvio colocacional quanto à escolha do determinante

Nas colocações *give power to* e *give them opportunity* os substantivos *power* e *opportunity* foram especificados nos textos e, assim sendo, os aprendizes deveriam ter utilizado o artigo definido *the*. Os dois excertos abaixo, retirados do Br-ICLE, mostram o contexto no qual cada substantivo foi especificado.

(2)...*who is giving you power to make...* (Br-ICLE)

(3)...*nobody gives them opportunity to work...* (Br-ICLE)

A colocação do verbo *give* com o substantivo *chance* é, na grande maioria das vezes, formada por *give + a/an, another, + chance*. Algumas vezes, tem-se *give + the chance to + verb*, mas essa não é a construção mais comum da referida colocação. No caso dos desvios colocacionais *give chance to people* e *give us some chance*, mais uma vez, os aprendizes demonstraram falta de conhecimento colocacional.

No caso de *give him a support*, o substantivo *support* é incontável e não poderia ser precedido do artigo *a*.

Quadro 14 – Desvios colocacionais com give quanto à escolha do determinante

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Give power to (2)	Give the power to
2. Give them opportunity (2)	Give them the opportunity
3. Give him a support	Give him support
4. Give chance to people	Give a chance to people
5. Give us some chance	Give us a chance

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

4) Desvio colocacional quanto ao uso de combinação não existente

Dos três desvios abaixo, no quadro 15, apenas *give him a future* parece ter uma possível explicação, que seria a influência da L1, pois em português falamos ‘**dar futuro**’ ou ‘**dar um futuro bom a alguém**’.

Quadro 15 – Desvios colocacionais com give quanto ao uso de combinação não existente

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Give the population stupidity	Make the population stupid
2. Give negative utterances	Make negative comments
3. Give him a great future	Toda estrutura problemática

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

5) Desvio quanto a escolha do substantivo

Na colocação *give the man* o objetivo do aprendiz era se referir às pessoas de maneira geral. Uma vez que em português, utilizamos o substantivo ‘homem’ para se referir a todo ser humano de uma forma geral, o aprendiz, possivelmente influenciado pela L1, produziu a inadequação *give the man*, conforme apresentado no quadro 16.

Quadro 16 – Desvios colocacionais com give quanto à escolha do substantivo

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Give more liberty	Give more freedom
2. Give the man	Give people

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

6) Desvio colocacional quanto ao uso incorreto da combinação

As colocações *give birth* e *give name*, apesar de estarem corretas, foram

combinadas com os substantivos inadequados, o que resultou nos desvios colocacionais acima. *Give birth* geralmente se coloca com um substantivo animado (*child, children, baby, twins*), no sentido de **dar a luz** ou **dar nascimento**. Analisando as ocorrências da referida colocação nos *corpora* gerais, percebe-se que, raras vezes, *give birth* se coloca com *dream, democracy, economy*, no sentido de **dar origem**, mas a combinação *give birth to necessities*, além de soar bastante estranha, não ocorre nenhuma vez no BNB ou COCA.

Já a colocação *give name* é utilizada em situações em que é necessário obter informações pessoais sobre alguém. Os exemplos abaixo, quadro 17, retirados do COCA, mostram o contexto no qual a colocação é geralmente empregada:

(4) *We fill out a form **giving name**, address, and Social Security number...*

(COCA)

(5) *Applicant **gives name**, home phone, date and place of birth...* (COCA)

O sentido almejado pelo aprendiz, no Br-ICLE, era o de ‘rotular’, então o mais adequado seria usar o verbo *label*.

Quadro 17 – Desvios colocacionais com *give* quanto ao uso incorreto da combinação

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Give birth to necessities	Toda estrutura problemática
2. Give name	Label

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

4.3.3 **Resultados dos desvios colocacionais com *make***

Os aprendizes brasileiros produziram 468 colocações e expressões idiomáticas com o verbo *make*, das quais 112 eram inadequadas. *Make* foi o segundo verbo mais problemático, tendo 23,94% das combinações identificadas como inadequadas.

Tabela 11 – Tipos de desvios colocacionais com *make*

Tipo de desvio	Exemplo	Sugestão para adequação	Frequência
Verbo	<i>Make an abortion</i>	<i>Have an abortion</i>	61
Uso de combinação não existente	<i>Make concrete a dream</i>		28
Substantivo	<i>Make easier to</i>	<i>Make it easier to</i>	8
Determinante	<i>Make the people</i>	<i>Make people</i>	10
Preposição	<i>Make of all human beings live</i>	<i>Make all human beings live</i>	1
Uso incorreto da combinação	<i>Make notice of</i>	<i>Take note of</i>	4
Número			0
Total de desvios			112

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Abaixo, seguem alguns exemplos de combinações inadequadas com o verbo *make* e sugestões de correção. Em seguida, discuto as inadequações consideradas mais relevantes pela frequência de ocorrência no *corpus* de estudo e nos *corpora* gerais.

4.3.3.1 Desvios colocacionais com *make* e sugestões de correção

1) Desvio colocacional quanto à escolha do verbo

Em se tratando de desvios com *make* envolvendo a escolha do verbo, é comum se pensar que, muitos destes desvios, devem ser quanto ao uso de *make* no lugar do verbo *do* e vice versa. Entretanto, houve apenas 5 ocorrências no Br-ICLE de uso do verbo *make* onde o correto seria utilizar o verbo *do* (*make something, make a performance, make their work, make homework, make surgey*). Nesselhauf (2005) comenta que a questão de *make* e *do* serem verbos que geram confusão é uma suposição básica. Todavia, essa suposição não foi confirmada no estudo da autora, o qual apresentou apenas 03 (três) ocorrências de confusão de *make* e *do* (*make homework, make studies e do a contribution*).

Vários dos frequentes desvios com *make*, em relação à escolha do verbo, parecem ser provenientes da transferência da L1. Alguns possíveis exemplos desse tipo de desvios seriam as combinações: *make a mix, make success, make reforms, make campaigns, make a*

revolution, make an abortion, make confusion. Todas essas combinações possuem uma tradução correspondente no português: *fazer uma mistura, fazer traduções, fazer sucesso, fazer reformas, fazer campanhas, fazer uma revolução e fazer confusão*. Outro tipo frequente de desvio, relacionado à escolha do verbo, foi quanto ao uso de uma combinação com *make*, em que o uso de um verbo simples seria o mais adequado: *make a mix (mix), make a hiring (hire), make correlations (correlate), make a pause (pause), make a discussion (discuss), make a rate grow up (increase)*. Ver quadro 18.

Quadro 18 – Desvios colocacionais com *make* quanto à escolha do verbo

Combinação inadequada	Sugestão para correção
1. Make something (2)	Do something
2. Make one's mind (2)	Make up one's mind
3. Make a rebellion (2)	Form a rebellion
4. Make abortions (2)	Have abortions
5. Make actions (2)	Take actions
6. Make any success	Have any success
7. Make a surgery	Have a surgery
8. Make their work	Do their work
9. Make wrongs	Commit/do wrongs
10. Make studies	Conduct studies
11. Make their homework	Do their homework
12. Make the confusion	Cause confusion
13. Make the role	Play the role
14. Make a mix	Mix
15. Make a pause	Pause
16. Make a hiring	Hire
17. Make a discussion	Discuss

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

2) Desvio colocacional quanto ao uso de combinação não existente

Make ends meet é uma expressão idiomática que tem uma estrutura bastante fixa. O aluno demonstra conhecer a expressão idiomática, mas não sabe que ela não permite a inserção do demonstrativo, isto é, o aluno não tem consciência do grau de fixação da expressão. Já no caso da combinação *make notice of* falta ao aluno o conhecimento colocacional e, por consequência, a combinação foi criada pela junção de palavras individuais, sem considerar como as palavras de uma língua se combinam. De acordo com o quadro 19.

Quadro 19 – Desvios colocacionais com *make* quanto ao uso de combinação não existente

Combinação inadequada	Sugestão para correção
1. Make their ends meet	Make ends meet
2. Make notice of	Take note of
4. Make an easy existence	Toda estrutura problemática

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

3) Desvio colocacional quanto à escolha do substantivo ou objeto

As construções *make it possible*, *make it easier*, *make it crucial* são classificadas por Altenberg e Granger (2001) como estruturas adjetivas de *make* causativo (*make + sb/sth + adj*). Construções que, segundo os autores, parecem funcionar como estruturas pré-fabricadas. Todavia, alguns aprendizes brasileiros não assimilaram essas estruturas como sendo pré-fabricadas e, sendo assim, produziram os desvios colocacionais *make easier*, *make possible*, *make crucial*. Na inadequação *make usage of*, o aprendiz utilizou um sinônimo inapropriado, que pode ser devido à deficiência de conhecimento das restrições da língua, conforme exemplos no quadro 20.

Quadro 20 – Desvios colocacionais com *make* quanto à escolha do substantivo ou objeto

Combinação inadequada	Sugestão para correção
1. Make easier to (2)	Make it easier to
2. Make impossible (2)	Make it impossible
3. Make possible (2)	Make it possible
4. Make crucial	Make it crucial
5. Make usage of	Make use of

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

4) Desvio colocacional quanto à escolha do determinante

A colocação *make a difference* tem sua estrutura bastante fixa, não sendo muito utilizada com o artigo definido *the*. A utilização de *the* na combinação, geralmente ocorre nas construções *make all the difference*, *make the difference between* ou quando o substantivo *difference* é especificado. Mas em seu sentido geral de *fazer a diferença*, a colocação adequada em inglês, a qual deveria ter sido utilizada pelo aprendiz, é *make a difference*.

Os desvios colocacionais *make the citizens aware of* e *make the people think* parecem ser provenientes da transferência da L1, pois em português utilizamos o artigo definido para nos referirmos a grupos de uma forma geral, ou seja, é comum dizermos **fazer as pessoas pensarem**, a seguir quadro 21.

Quadro 21 – Desvios colocacionais com *make* quanto à escolha do determinante

Combinação inadequada	Sugestão para correção
1. Make the difference	Make a difference
2. Make the citizens aware of	Make citizens aware of
3. Make the people think	Make people think

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

5) Desvio colocacional quanto à escolha da preposição

No caso do verbo *make*, somente 1 desvio colocacional quanto à escolha da preposição foi identificado. Um aluno produziu a combinação *make of all human beings*, mostrada abaixo. A estrutura *make + somebody + verbo* não admite a preposição *of*, a seguir quadro 22.

Quadro 22 – Desvio colocacional com *make* quanto à escolha da preposição

Combinação inadequada	Sugestão para correção
1. Make of all human beings live	Make all human beings live

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

6) Desvio colocacional quanto ao uso incorreto da combinação

Make use of é uma colocação frequente na língua inglesa. Todavia, sua combinação com substantivos como *surgery* e *example* deu origem a construções um tanto estranhas, que não têm nenhuma ocorrência nos *corpora* gerais. A seguir quadro 23.

Quadro 23 – Desvios colocacionais com *make* quanto ao uso incorreto da combinação

Combinação inadequada	Sugestão para correção
1. Make use of surgery (2)	Have a surgery
2. Make use of an example	Use an example

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

7) Desvio na construção causativa *make + somebody/something + verb*

Apesar de não se tratar de um desvio colocacional, ou seja, desvio na combinação verbo + substantivo, outro tipo de desvio envolvendo o verbo *make* merece destaque. Este desvio se refere ao uso do marcador de infinitivo *to* nas construções causativas de *make*. O *make* causativo pode pertencer a uma estrutura verbal, na qual o complemento é um verbo, ou seja, *make + objeto + verbo* (*make somebody believe*). Nessa estrutura, não se utiliza o marcador de infinitivo *to* antes do verbo complemento. Todavia, os aprendizes brasileiros

utilizaram *to* nas construções *make us to think* (2 ocorrências), *make us to behave*, *make parents to be*, *make anybody to be*, *make people not to be*, *make us to interact*.

4.3.4 Resultados dos desvios colocacionais com *take*

Os aprendizes brasileiros produziram 279 colocações com o verbo *take*. Desse total, 65 foram consideradas inadequadas, o correspondente a 23,29% das colocações, fazendo de *take*, o verbo estudado com menor número de desvios colocacionais. A tabela 12 traz a frequência de cada tipo de desvio com *take*.

Tabela 12 – Tipos de desvios colocacionais com *take*

Tipo de desvio	Exemplo	Sugestão para adequação	Frequência
Verbo	<i>Take information</i>	<i>Provide/give information</i>	24
Preposição	<i>Take part on</i>	<i>Take part in</i>	11
Uso de combinação não existente	<i>Take a sunny day</i>	<i>Enjoy a sunny day</i>	10
Uso incorreto da combinação	<i>Take part in</i>	<i>Be part of</i>	10
Número	<i>Take advantages</i>	<i>Take advantage</i>	5
Determinante	<i>Take the power</i>	<i>Take power</i>	3
Substantivo	<i>Take attitudes</i>	<i>Take action</i>	2
Total de desvios			65

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A seguir, listamos alguns exemplos de combinações inadequadas com o verbo *take* e sugestões de correção.

4.3.4.1 Desvios colocacionais com *take* e sugestões de correção

1) Desvio colocacional quanto à escolha do verbo

Assim como todos os verbos do estudo, o desvio mais frequente com *take* foi quanto à escolha do verbo. Todavia, os desvios com *take* não parecem seguir um padrão ou serem provenientes da interferência da L1. Esses desvios parecem estar mais ligados a fatores intralinguais. Assim, o aprendiz utilizou construções para expressar uma ideia, onde outras

expressões seriam as mais adequadas. Faltou-lhe conhecimento da língua, o que seria um fator intralingual, resultando em construções que não expressavam a ideia desejada. A identificação manual de todos esses desvios exigiu a leitura de orações e, às vezes, de parágrafos inteiros, para que a ideia almejada pelo aprendiz fosse compreendida e para que uma sugestão de correção fosse feita. Assim, o aprendiz utilizou *take police officers*, quando, na verdade, queria dizer *hire police officers*. Outros exemplos seriam: *take a degree* → *earn a degree* seria a combinação adequada para expressar a ideia desejada; *take into a view* → *give a view*, *take place of* → *replace*, *take on a role* → *have a role*, *take up in the pyramid* → *hold in the pyramid*, *take a future* → *plan a future*.

Quadro 24 – Desvios colocacionais com take quanto à escolha do verbo

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Take the novel as a model (2)	Use the novel as a model
2. Take a procedure	Use a procedure
3. Take information	Give/provide information
4. Take the value	Give the value
5. Take a degree	Earn a degree
6. Take some time	Have some time
7. Take benefits	Benefit

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

2) Desvio quanto à escolha da preposição

Todas as colocações que se seguem são bastante frequentes na língua inglesa e, na grande maioria das vezes, elas ocorrem juntamente com suas preposições. No BNC, 95% das ocorrências de *take advantage* são com *of*, 77% das ocorrências de *take part* são com *in*, 70% das ocorrências de *take a look* são com *at* e 60% das ocorrências de *take care* são com *of*. Sendo assim, todos esses desvios colocacionais parecem ser provenientes da deficiência de conhecimento colocacional. Veja a seguir o quadro 25.

Quadro 25 – Desvios colocacionais com take quanto à escolha da preposição

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Take care them	Take care of them
3. Take part on (2)	Take part in
4. Take part of	Take part in
5. Take advantage on	Take advantage of
6. Take a look in	Take a look at

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

3) Desvio colocacional quanto ao uso de combinação não existente

Nas combinações abaixo, o aprendiz parece ter noção de algumas estruturas do inglês, mas não as domina completamente e acaba cometendo desvios ao combinar os itens lexicais. Por exemplo, na combinação *take as their dream*, o aprendiz mostra ter uma ideia da construção *taken as* no sentido de 'aceitar', 'tomar como' e acaba produzindo a combinação *take as a dream*. Já em *take the knowledge of*, parece que o aprendiz utilizou *take* no sentido de 'tomar', 'adquirir'. A combinação também apresenta desvio quanto à escolha da preposição, o que pode ser visto no trecho retirado do Br-ICLE:

(6) [...] *to take the knowledge of the antique eras.*

Pelo sentido pretendido, vê-se que a preposição adequada seria *from*. A terceira combinação exemplificada na tabela abaixo traz a tentativa de produzir a colocação *take care of*. Todavia, o desvio não é apenas quanto à falta da preposição *of*, mas também quanto ao uso de *take care of* em combinação com *water consume*. A seguir o quadro 26.

Quadro 26 – Desvios colocacionais com take quanto ao uso de combinação não existente

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Take as their dream	Make it their dream
2. Take the knowledge of	Toda estrutura problemática
3. Take care to water consume	Toda estrutura problemática

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

4) Desvio colocacional quanto ao uso incorreto da combinação

Take a look into não ocorre no BNC e tem pouca ocorrência no COCA, sendo geralmente utilizada com o substantivo *future* no inglês falado.

Quadro 27 – Desvios colocacionais com take quanto ao uso incorreto da combinação

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Take part in an educational level	Have an educational level
2. Take a look into	Look at

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

5) Desvio colocacional quanto ao número

Em *take advantages*, os aprendizes não têm consciência da restrição numérica do substantivo *advantage* quando parte da colocação com *take*. Ou seja, *advantage* é um substantivo contável e seria lógico poder variá-lo quanto ao número, mas a combinação *take advantage* é bastante fixa.

Quadro 28 – Desvios colocacionais com take quanto ao número

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Take advantages (2)	Take advantage
2. Take more advantages	Take advantage
3. Take the most advantages	Take advantage

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

6) Desvio colocacional quanto à escolha do determinante

A colocação que expressa o sentido de assumir ou tomar o poder, de uma forma geral, é *take power*. A combinação *take the power* seria adequada se o aprendiz tivesse especificado o substantivo, o que não foi o caso, como pode ser observado pelo exemplo abaixo do Br-ICLE.

(7) [...] *when the pigs took the power, the...* (Br-ICLE)

Quadro 29 – Desvios colocacionais com take quanto à escolha do determinante

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Take the power	Take power
2. Take the third place	Take third place

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

7) Desvio colocacional quanto à escolha do substantivo

Pelos trechos a seguir, extraídos do BR-ICLE, percebe-se que, em ambos os casos, o sentido que o aprendiz buscou seria alcançado com o uso da colocação *take action* ao

invés das estranhas combinações de *take* com os substantivos *struggles* e *attitudes*.

(8)... *struggles feminist activists took for the good of all women...* (Br-ICLE)

(9)...*attitudes have been taken to protect the environment...* (Br-ICLE)

Quadro 30 – Desvios colocacionais com *take* quanto à escolha do substantivo

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Take struggles	Take action
2. Take attitudes	Take action

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

Antes de passar para a discussão dos resultados da investigação das colocações e desvios colocacionais, faz-se necessário abordar a questão da adequação das combinações produzidas pelos aprendizes ao discurso acadêmico. Como mencionado ao longo da apresentação dos resultados, os aprendizes brasileiros do Br-ICLE utilizaram combinações como *take a look*, *give information*, *make confusion*, *get experience*, entre outras, as quais não são consideradas típicas da escrita acadêmica. Esse tema será abordado na seção que se segue.

4.4 Adequação das colocações do Br-ICLE ao discurso acadêmico

Como especificado no capítulo anterior, a verificação da adequação das colocações do Br-ICLE ao tipo de registro foi realizada através da análise das combinações envolvendo os substantivos *analysis*, *degree*, *education*, *importance*, *information*, *knowledge*, *objective*, *opportunity*, *resources*, e *support*, os quais são típicos do discurso acadêmico (LUZÓN, 2011; ACKERMANN; CHEN, 2013). Todos estes substantivos foram utilizados no Br-ICLE com um dos verbos de alta frequência estudados, formando combinações que, muitas vezes, constituíram erros colocacionais. Além disso, foi realizada a análise do uso que os aprendizes brasileiros fazem dos verbos *get*, *give*, *make*, *take*, no lugar de verbos típicos do discurso acadêmico, tais como *perform*, *achieve*, *reach*, *provide*, etc (LUZÓN, 2011; ACKERMANN; CHEN, 2013).

4.4.1 Resultados da análise dos substantivos

A seguir, apresentamos os resultados da análise das combinações com os 10 substantivos acima citados. Apesar do foco do estudo ser nos verbos *get*, *give*, *make* e *take*, a análise do uso dos 10 substantivos envolveu os demais verbos utilizados com os mesmos.

Esta análise tornou possível a identificação dos sentidos pretendidos pelos aprendizes ao utilizarem um verbo de alta frequência no lugar de um verbo típico do discurso acadêmico, como por exemplo, o uso de *give* no sentido de *provide*, ou de *get* no sentido de *achieve*. Além disso, foi possível listar colocações e verbos que devem ser priorizados no ensino para fins acadêmicos. A apresentação será feita seguindo a ordem alfabética dos substantivos.

a) *Analysis*

O substantivo *analysis* ocorreu 3 vezes em combinações do tipo verbo + substantivo no sentido de 'realizar', 'conduzir', 'fazer uma análise'. As combinações identificadas no Br-ICLE foram *make analysis* (2 ocorrências) e *do analysis* (1 ocorrência). Ao checar as informações das seções acadêmicas dos *corpora* COCA e BNC acerca do substantivo, tem-se que *analysis* geralmente se coloca com os verbos *conduct* e *perform*. Assim, o mais adequado seria a utilização das colocações *conduct an analysis* ou *perform an analysis*.

b) *Degree*

O substantivo *degree* como 'graduação', 'licenciatura' ou 'título', foi utilizado 58 vezes com 18 verbos diferentes. A grande maioria das combinações verbo + *degree* no Br-ICLE tinham o sentido de 'obter', 'conquistar' a graduação universitária. Os aprendizes brasileiros utilizaram 11 diferentes verbos neste sentido: *get a degree* (15 ocorrências), *achieve a degree* (4 ocorrências), *take a degree* (1 ocorrência), *acquire a degree* (1 ocorrência), *conquer a degree* (1 ocorrência), *receive a degree* (1 ocorrência), *attend a degree* (1 ocorrência), *detain a degree* (1 ocorrência), *reach a degree* (1 ocorrência), e *pursue a degree* (1 ocorrência). Segundo os dados do COCA e BNC, a colocação que expressa o sentido de obter um título universitário é *earn a degree* (*earn a college degree*, *earn a bachelor's degree*, *earn a Master's degree*, etc). Não houve nenhuma ocorrência da colocação *earn a degree* no Br-ICLE. Neste contexto, o verbo *get* foi o mais utilizado no sentido de *earn*.

Os desvios colocacionais *attend a degree* e *take a degree* podem ser resultado de uma analogia feita com as combinações *attend a class* e *take a course* respectivamente. Já a colocação *achieve a degree* pode ter sido utilizada por ser familiar aos aprendizes, uma vez que o substantivo *degree* no sentido de 'grau' se coloca com o verbo *achieve*. Alguns exemplos do COCA seriam: *achieve a degree of economic success*, *achieve a degree of harmony*, *achieve a greater degree of certainty*).

No sentido de 'grau' o substantivo *degree* foi utilizado 3 vezes no Br-ICLE: *degree of importance*, *degree of acceptance* e *degree of crime*.

c) *Education*

Education ocorreu 24 vezes em combinações verbo + substantivo. Os sentidos mais comumente pretendidos pelos aprendizes foram o de 'dar' e 'receber educação'. As combinações utilizadas neste sentido foram: *provide education* (5 ocorrências), *get education* (2 ocorrências), *receive education* (2 ocorrências), *give education* (1 ocorrência), *offer education* (1 ocorrência), *transmit education* (1 ocorrência). De acordo com os *corpora* gerais, nos sentidos referidos acima, *education* se coloca com os verbos *provide* e *receive*. Na lista dos 100 verbos que mais frequentemente se colocam com *education*, desconsiderando os verbos *to be*, *have* e *modais*, o verbo *provide* seria o primeiro da lista e *receive* o quarto, formando as colocações *provide education* e *receive education*.

A análise das combinações com *education* no Br-ICLE mostrou que os aprendizes, na maioria das vezes, fizeram uso das colocações mais adequadas ao discurso acadêmico. A combinação *transmit education* não ocorre nenhuma vez no COCA e deveria ser substituída por *provide education*. Já as combinações *get education* e *give education* ocorrem no *corpus* COCA, mas não são comuns no discurso acadêmico. O mais adequado seria utilizar *receive* no lugar de *get* e *provide* no lugar de *give*.

d) *Importance*

As combinações verbo + *importance* no Br-ICLE somaram 30 ocorrências. Estas combinações variaram bastante em seu sentido, o que pôde ser notado pela variedade dos verbos que se combinaram com *importance*: *give*, *recognize*, *deny*, *forget*, *carry*, *realize*, *grasp*, *show*, *discuss*, *lose*, *perceive*, *summarize*, *disregard*, *play*. Alguns destes verbos não se colocam com o substantivo *importance*, como, por exemplo, *disregard* e *play*. O sentido mais frequentemente pretendido pelo aprendiz brasileiro foi o de 'dar importância', o que foi feito pela utilização da combinação *give importance* (4 ocorrências). Considerando as informações presentes no COCA, a colocação com o substantivo *importance* que expressa o sentido de 'dar importância' seria *place importance*.

Todavia, importante ressaltar que o padrão de uso mais comum do substantivo *importance* no registro acadêmico seria na estrutura *given the importance of something*. *Given* é o sétimo na lista dos 100 verbos colocados mais comuns de *importance*, vindo após *be*, *is*, *are*, *was*, *have* e *has*. A análise das concordâncias do Br-ICLE mostrou que o aprendiz brasileiro utiliza o substantivo *importance*, típico do discurso acadêmico, de forma bastante diferente do uso do nativo, tanto pela escolha dos verbos quanto do tipo de estrutura.

e) *Information*

O substantivo *information* ocorreu 42 vezes no Br-ICLE em combinações verbo +

substantivo, tendo sido combinado com 23 diferentes verbos. Os sentidos mais comuns das combinações foram o de 'dar', 'transmitir' e o de 'receber informação'. Os verbos utilizados pelos aprendizes para expressar tais sentidos foram: *provide* (6 ocorrências), *give* (4 ocorrências), *bring* (4 ocorrências), *present* (2 ocorrências), *take* (1 ocorrência), *divulgate* (1 ocorrência), *offer* (1 ocorrência), e *produce* (1 ocorrência) no sentido de 'dar informação' e, *receive* (5 ocorrências), *get* (3 ocorrências), *obtain* (2 ocorrências), *gather* (1 ocorrência) e *acquire* (1 ocorrência) no sentido de 'receber informação'. No sentido de 'dar informação', a seção acadêmica do COCA mostra *provide* como o verbo que mais frequentemente se coloca com *information* formando a colocação *provide information*. *Provide* é o segundo verbo, após *is*, na lista dos colocados mais frequentes de *information*. Já o sentido de 'receber informação' é geralmente expressado pela colocação *receive information*.

Provide e *receive* também foram os verbos que mais se colocaram com *information* no Br-ICLE. Assim, uma indicação de melhor adequação ao tipo de discurso seria apenas para o caso das combinações envolvendo os verbos *give* e *get*. O mais adequado seria substituir *give* por *provide* e *get* por *receive*.

f) *Knowledge*

Knowledge ocorreu 62 vezes no Br-ICLE como colocado de 27 verbos. Os dois sentidos principais foram o de 'transmitir' e 'adquirir conhecimento'. No sentido de 'transmitir conhecimento' os aprendizes brasileiros utilizaram os verbos *give* (4 ocorrências), *provide* (3 ocorrências), *offer* (3 ocorrências), *transmit* (2 ocorrências), *pass* (2 ocorrências), e *take* (1 ocorrência). Neste sentido, a colocação mais frequente no COCA é *provide knowledge*. Apesar de haver ocorrência de *provide knowledge* no Br-ICLE, na maioria das vezes, os aprendizes combinaram *knowledge* com verbos que não costumam se colocar com este substantivo e, assim sendo, os verbos *give*, *offer*, *transmit*, *pass* e *take* deveriam ser substituídos por *provide*.

No sentido de 'adquirir conhecimento' os verbos utilizados foram *acquire* (5 ocorrências), *achieve* (4 ocorrências), *get* (2 ocorrências), *obtain* (1 ocorrência), e *reach* (1 ocorrência). Conforme dados do COCA, as colocações mais frequentes com o referido substantivo são *gain knowledge* e *acquire knowledge*. Apesar de não haver nenhuma ocorrência de *gain knowledge* no Br-ICLE, os aprendizes utilizaram *acquire knowledge* na maioria das vezes. As demais combinações (*achieve knowledge*, *get knowledge*, etc) deveriam ser substituídas por *gain* ou *acquire knowledge*.

g) *Objective*

As combinações de verbo + *objective* somaram 21 ocorrências no Br-ICLE. O

sentido mais comumente pretendido pelos aprendizes brasileiros foi o de 'alcançar', 'atingir um objetivo', o que foi feito pela utilização dos verbos *reach* (7 ocorrências), *get* (1 ocorrência), *accomplish* (1 ocorrência), *realize* (1 ocorrência), e *achieve* (1 ocorrência). O sentido de 'atingir', 'alcançar um objetivo', utilizando o substantivo *objective*, é expressado, em inglês pela colocação *achieve an objective*. Os verbos *reach* e *get* não costumam ser usados com *objective* e deveriam ser substituídos por *achieve*. O uso de *reach an objective* pode ter sido uma analogia feita à *reach a goal*, ou seja, como o substantivo *goal* costuma se colocar com *reach*, o aprendiz concluiu que *objective* também se coloca com *reach*.

Já no caso da combinação *realize an objective*, parece que o aprendiz não conhecia o sentido da falsa cognata. Pelo contexto, vê-se que o aprendiz utilizou *realize* no sentido de 'realizar' e o sentido pretendido era o de 'realizar', 'alcançar um objetivo', o que pode ser notado pelo trecho abaixo:

Inadequacies in the criminal justice system have a strong impact on the ability of the prison system to realize its objectives. For example, delay in investigation and prosecution often results in prolonged preventive detention. (Br-ICLE).

h) Opportunity

O substantivo *opportunity* foi utilizado 63 vezes pelos aprendizes no Br-ICLE em combinação com 17 diferentes verbos. O sentido de 'dar oportunidade' foi o mais frequente, tendo sido expressado, na maioria das vezes, pela colocação *give opportunity* (13 ocorrências) e apenas duas vezes pela colocação *provide opportunity*. A seção acadêmica do COCA traz o verbo *provide* como o colocado mais frequente de *opportunity* no sentido de 'dar oportunidade'. Assim, a adequação ao tipo de discurso seria feita pela substituição de *give* por *provide*.

i) Resources

Os aprendizes brasileiros utilizaram *resources* 14 vezes com 9 verbos em combinações do tipo verbo + substantivo. A colocação mais frequente no Br-ICLE foi *use resources*, que, segundo informações do COCA, é uma colocação comum do discurso acadêmico envolvendo o substantivo *resources*. O referido substantivo fez parte da análise por ser típico do discurso acadêmico e por ter aparecido no Br-ICLE na combinação *get the resources*. No sentido de obter recursos, *resources* se coloca com o verbo *obtain*, formando a colocação *obtain the resources*, que seria mais adequada ao tipo de discurso.

j) Support

Support ocorreu 11 vezes no Br-ICLE, tendo sido combinado com o verbo *have* uma vez, e dez vezes com o verbo *give*, formando a colocação *give support*. A colocação

típica do discurso acadêmico seria *provide support*. A seção acadêmica do *corpus COCA* traz 71 ocorrências de *give support* e 731 ocorrências de *provide support*.

4.4.2 Resultados da análise da adequação de *get, give, make e take*

A análise da adequação dos substantivos também mostrou que os verbos *get, give, make e take* são muitas vezes utilizados quando outro verbo típico da escrita acadêmica seria o mais adequado, como por exemplo, o uso da combinação *give information* quando o mais adequado seria *provide information*.

Utilizando o recurso *chart* do COCA é possível visualizar o uso de um determinado item lexical em cinco tipos diferentes de registro: falado, ficção, revista, jornal, acadêmico. Por meio deste recurso, vê-se que todos os quatro verbos estudados são mais usados no discurso oral e bem menos utilizados no discurso acadêmico. De acordo com Biber et al (1999) os verbos *get, give, make, take* deste estudo, juntamente com os verbos *go, come, know, think, see, want, mean, e say*, correspondem a 45% dos verbos usados no discurso oral e apenas 11% no discurso acadêmico. Ainda segundo os autores, a interação conversacional é marcada pelo uso deste pequeno grupo de verbos, os quais seriam utilizados repetidamente pelos falantes de uma língua durante uma conversa.

A seguir, a adequação de cada um dos quatro verbos estudados ao discurso acadêmico será apresentada e discutida.

- Uso de *get*

Como mencionado anteriormente, o gráfico proveniente do COCA mostra que o verbo *get* é mais típico do discurso oral e bem menos utilizado no discurso acadêmico. A figura 8 mostra o uso do verbo *get* nos diferentes registros.

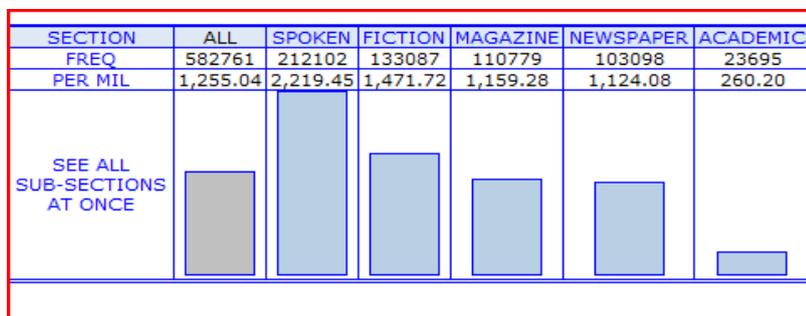


Figura 8 – Uso do verbo *get* nos diferentes registros
Fonte: Elaborado pela autora, 2014

Ao verificarmos o uso de *get* no Br-ICLE, vê-se que ele é utilizado no sentido de *achieve, gain, e reach*, entre outros. Estes verbos são típicos do discurso acadêmico (LUZÓN, 2010), o que pode ser confirmado pelas figuras 9, 10 e 11 abaixo.

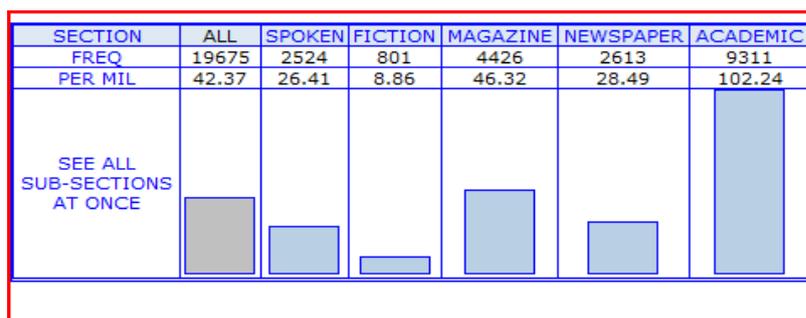


Figura 9 – Uso de achieve nos diferentes registros.
Fonte: Elaborado pela autora, 2014

No Br-ICLE, encontramos a colocação *get objective* (2 ocorrências) quando o mais adequado seria *achieve an objective*.

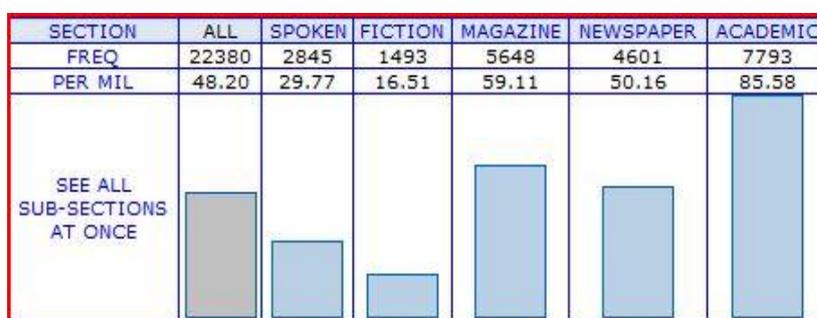


Figura 10 – Uso de gain nos diferentes registros
Fonte: Elaborado pela autora, 2014

Os aprendizes produziram *get experience* (4 ocorrências), *get respect* (2 ocorrências) e *get knowledge* (2 ocorrências). O mais adequado ao tipo de discurso seria *gain experience*, *gain respect* e *gain knowledge*.

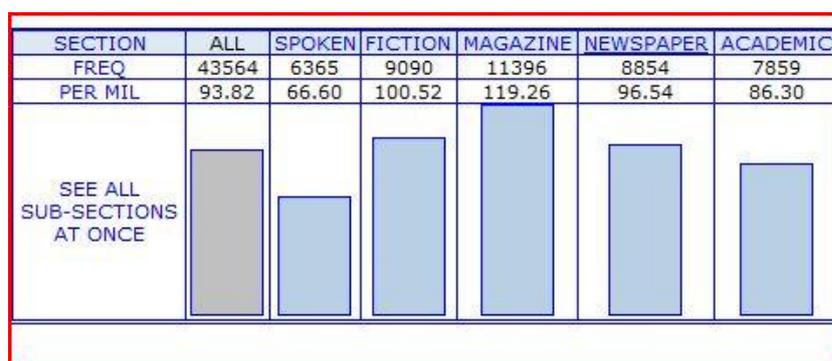


Figura 11 – Uso de reach nos diferentes registros.
Fonte: Elaborado pela autora, 2014

A colocação *get a conclusion* teve 3 ocorrências no Br-ICLE. *Reach a conclusion* seria a colocação mais adequada. Os aprendizes ainda produziram *get the audience* no lugar de *reach the audience*.

- Uso de *give*

Seguindo o mesmo procedimento para todos os verbos estudados, primeiramente, utilizou-se o recurso *chart* do COCA na verificação do uso de *give* nos diferentes registros. A figura 12 abaixo mostra que *give* é mais comum no discurso falado e menos utilizado no discurso acadêmico.

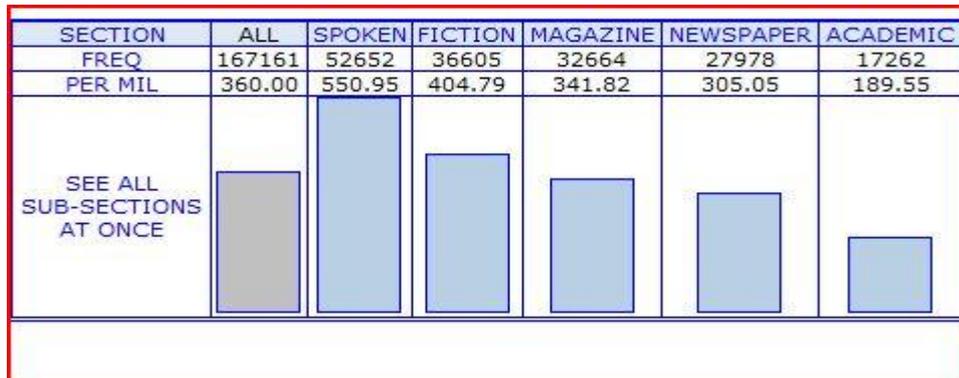


Figura 12 – Uso de *give* nos diferentes registros

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

Ao verificarmos o uso de *give* no Br-ICLE, vê-se que ele é bastante utilizado no sentido de *provide*, que como mostrado na tabela 13 abaixo, trata-se de um verbo bastante utilizado na escrita acadêmica.

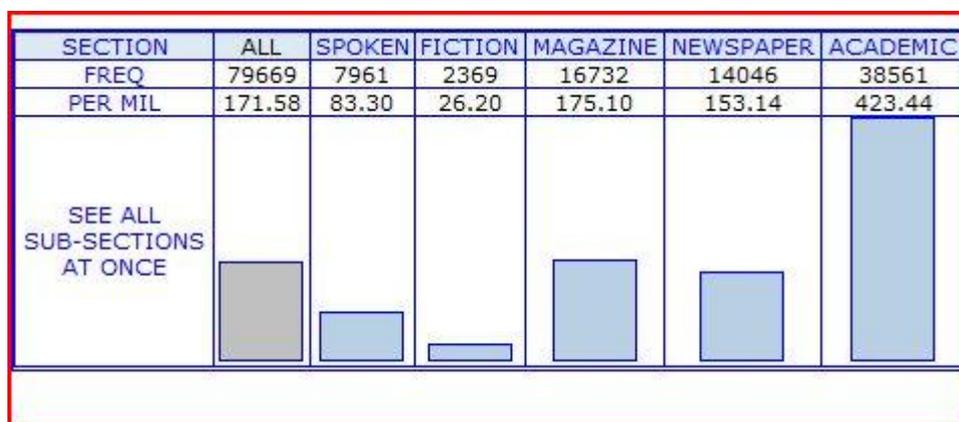


Figura 13 – Uso de *provide* nos diferentes registros

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

Os aprendizes brasileiros produziram as combinações *give information*, *give assistance*, *give a good life*, *give education*, *give opportunity*, *give support*. Para todas estas combinações o uso do verbo *provide* seria o mais adequado ao tipo de discurso.

- Uso de *make*

Apesar de ser mais utilizado no discurso acadêmico do que os verbos *get* e *give*, *make* também é um verbo mais comum do discurso falado como mostra a figura 14 abaixo.

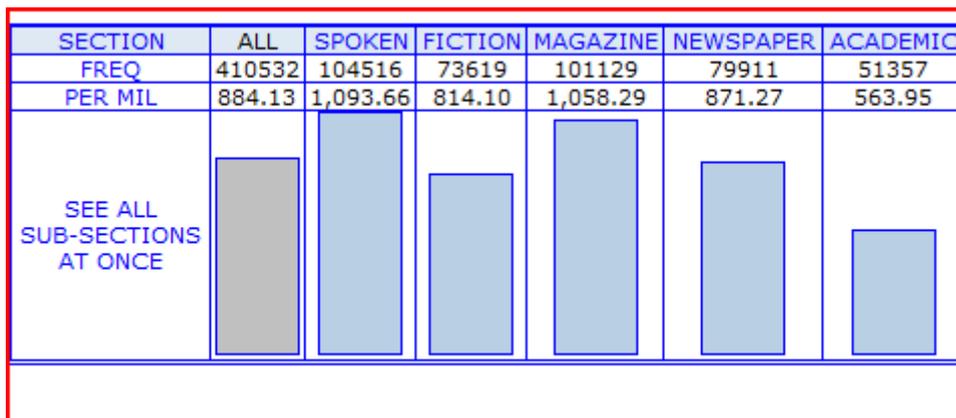


Figura 14 – Uso de *make* nos diferentes registros
 Fonte: Elaborado pela autora, 2014

A análise do uso de *make* no Br-ICLE mostrou que ele é utilizado no sentido de *perform* e *conduct*. Em seu estudo, Luzón (2010) também identificou o uso de *make* na escrita acadêmica de aprendizes espanhóis de inglês, quando o mais adequado seria utilizar *perform* que, como mostra a figura 15 abaixo, é um verbo típico do discurso acadêmico.

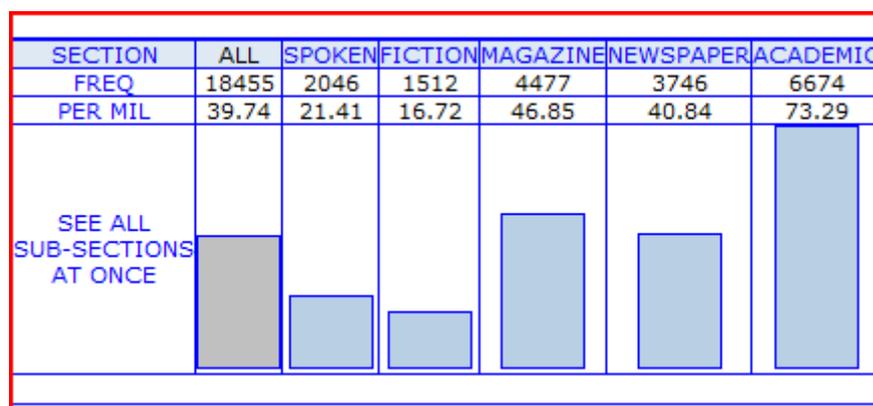


Figura 15 – Uso de *perform* nos diferentes registros
 Fonte: Elaborado pela autora, 2014

Dois aprendizes brasileiros produziram a colocação *make (a) task*, quando o mais adequado seria *perform a task*.

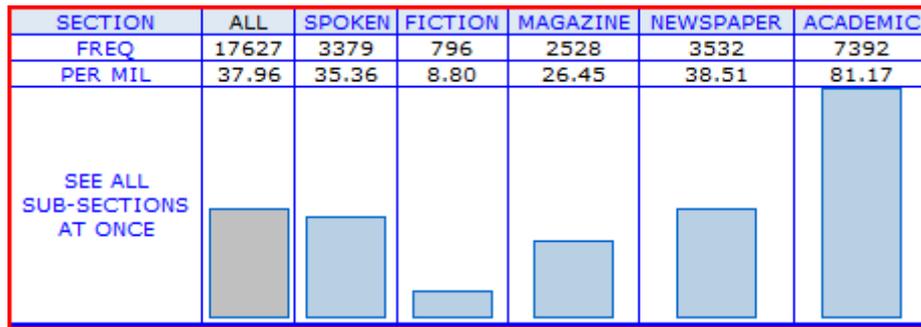


Figura 16 – Uso de *conduct* nos diferentes registros

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

As colocações *make a research* e *make studies* aparecem no Br-ICLE. O mais adequado ao discurso acadêmico seria *conduct a research* e *conduct studies*.

- Uso de *take*

Assim como os outros três verbos de alta frequência *get*, *give* e *make*, o verbo *take* é mais comum no discurso falado e menos utilizado no discurso acadêmico, como mostra a figura 17, abaixo, retirada do COCA.

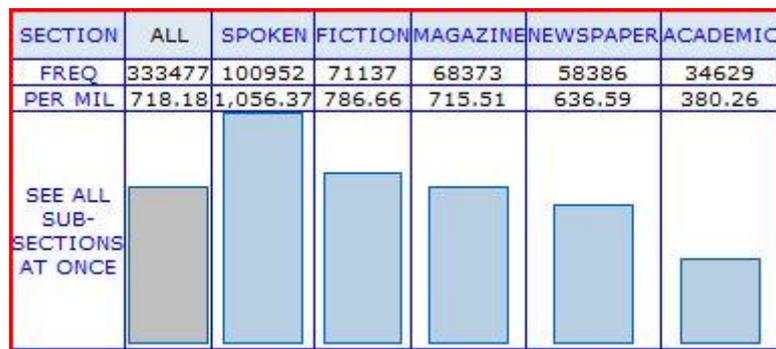


Figura 17 – Uso de *take* nos diferentes registros

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

Take foi utilizado no sentido de *provide* nas colocações *take a view* (2 ocorrências) e *take information* (1 ocorrência). Como visto anteriormente, *provide* é um verbo bastante utilizado no discurso acadêmico. O verbo *take* também foi utilizado no sentido de *use* em *take a model* (2 ocorrências), *take a procedure* (1 ocorrência), *take a way* (1 ocorrência), *take data* (1 ocorrência) e *take fibers* (1 ocorrência). *Use* é um verbo típico do discurso acadêmico (LUZÓN, 2011), como pode ser visto na figura 18 abaixo.

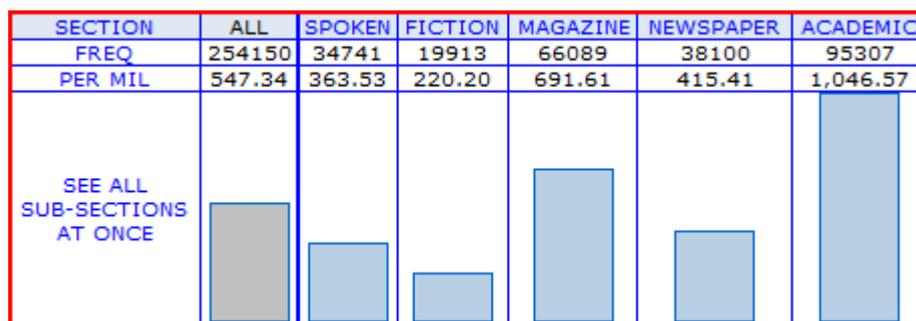


Figura 18 – Uso de use nos diferentes registros.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

O mais adequado então seria utilizar as combinações *use a model*, *use a procedure*, *use a way*, *use data* e, *use fibers*.

4.4.3 Conclusão da análise da adequação

De maneira geral, os aprendizes brasileiros tiveram uma maior porcentagem de erros ao utilizar os substantivos *analysis*, *degree*, *importance*, *knowledge*, *objective* e *opportunity* e uma menor porcentagem ao usarem *education*, *information*, *resources* e *support*. Todavia, mesmo com estes substantivos, houve ocorrência de combinações que não são adequadas ao tipo de discurso (*get education*, *give information*, *get resources*, *give support*).

Com base nos resultados da análise dos substantivos e, conseqüentemente, nas necessidades dos aprendizes brasileiros, elaborou-se uma lista com colocações típicas do discurso acadêmico, as quais podem ser focadas neste contexto de ensino, tornando o discurso dos alunos mais adequado ao contexto acadêmico.

Quadro 31 – Colocações acadêmicas verbo + substantivo

Verbo	Substantivo
Achieve (an)	objective
Acquire	knowledge
Conduct (an)	Analysis
Earn (a)	Degree
Gain	Knowledge
Obtain (the)	resources
Perform (an)	analysis
Perform (a)	Task
Place	Importance
Provide	Education
Provide	Information
Provide (an)	Opportunity
Provide	support

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

Além disso, a análise revelou a necessidade de aprendizagem de verbos típicos do discurso acadêmico, tais como *achieve, acquire, provide, gain, obtain, perform, use*, etc.

4.5 Implementação das atividades

Como apresentado no capítulo anterior, com base nos desvios colocacionais identificados, atividades para promover a conscientização linguística foram desenvolvidas e implementadas nas três turmas da disciplina Inglês: Produção de textos, em 2014/1 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A seguir, discorro acerca de cada semana de atividades com colocações. Descrevo a implementação de cada atividade, seu objetivo e comento a realização das mesmas pelos alunos da disciplina.

Semana 1 - *Collocations Part 1*

- [Video Collocations](#)
- [Collocation Quiz](#)
- [Collocation Glossary](#)
- [Forum Help out](#)

Video 1

A primeira tarefa foi assistir a um vídeo³³ sobre a definição do termo colocação e

33 Todos os três vídeos foram elaborados, montados e gravados pela pesquisadora utilizando o *youtube catcher*.

sua importância para a aprendizagem de uma língua. O vídeo trazia vários exemplos ilustrados de colocações comuns da língua inglesa. O objetivo do vídeo era promover, através da instrução explícita, a conscientização dos alunos acerca do fenômeno colocacional e dos problemas em potencial envolvendo o mesmo (HOWARTH, 1998; LAUFER; WALDMAN, 2011). Como mencionado no capítulo de Metodologia, cada vídeo terminava com uma citação sobre o tema colocação. A figura 19 a seguir mostra trechos do primeiro vídeo.



Figura 19 – Trechos do vídeo 1 da primeira semana de atividades com colocações.
Fonte: Elaborado pela autora, 2014

Após assistirem ao vídeo, os alunos deveriam realizar duas tarefas: 1. Responder a um *quiz* sobre colocações; e 2. Postar duas colocações no glossário.

Task 1 – Collocation Quiz (Collocations Part 1)

Utilizando o recurso 'questionário' do *moodle*, elaborei um *quiz* com base nos desvios colocacionais mais frequentes identificados no Br-ICLE. O *quiz* foi composto de 15 questões, todas elas ilustradas. As frases utilizadas para compor o mesmo foram retiradas do *corpus* COCA. A resposta do *quiz* era dada automaticamente pelo programa. O objetivo do

quiz era fazer com que os alunos tivessem contato com algumas colocações consideradas problemáticas para aprendizes. Tratava-se de uma atividade para reforçar as informações apresentadas no vídeo 1. Esperava-se que os alunos tivessem a oportunidade de confirmar as potenciais dificuldades envolvendo o fenômeno. A figura 20 mostra imagem da tela da disciplina com parte do *quiz*. O *quiz* completo encontra-se no ANEXO F.

2014_1 - INGLES: PRODUCAO DE TEXTOS - M4

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

Figura 20 – Questão 6 do quiz com a colocação take a step.
Fonte: UFMG, 2014

Task 2 – Collocation Glossary (Collocations Part 1)

Outro recurso da plataforma *moodle* é o glossário, que permite que os alunos criem e mantenham uma lista de termos ou definições, como um dicionário. Na *Task 2*, os alunos deveriam postar dois tipos de colocações: 1. uma colocação com a combinação verbo + substantivo (*make a mistake*); e 2. uma colocação com a combinação adjetivo + substantivo (*strong wind*). As instruções para a realização desta tarefa foram disponibilizadas e exemplificadas para os alunos, como mostra a figura 21 a seguir.

11 de março ► Collocation Glossary

Post 2 collocations in the glossary. You have to post two types of collocations. For each type you need to follow specific directions.

Type 1. Collocation with the combination of a **verb + noun**.

For this type of collocation you have to post the collocation, its meaning and an example.

Example: make a mistake: to be wrong. *If you make a mistake, just move on and live your life.*

Type 2. Collocation with the combination of an **adjective + noun**.

For this type of collocation you have to post the collocation and an example.

Example: strong wind. *A strong wind began to blow and I put my hands in my pockets and tilted my head down as I walked*

Figura 21 – Instruções para a realização da Task 2 da primeira semana de atividades.

Fonte: UFMG, 2014

Não foi dada aos alunos nenhuma orientação acerca de como pesquisar e encontrar as colocações para a tarefa. O objetivo era deixar os alunos utilizarem seus próprios meios de busca das colocações para, posteriormente, apresentá-los aos recursos do *corpus* e seu potencial para a aprendizagem. A figura 22 abaixo mostra um exemplo de postagem da *Task 2 – Collocation Glossary*

2014_1 - INGLES: PRODUCAO DE TEXTOS - M4

express mail

express mail = quick, fast mail

Send the letter by express mail if you want it to arrive tommorrow.

F

Free time

Adjective + noun

Time available for ease and relaxation.

E.g: He likes to watch horror movies on his **free time**.

G

Get a job

Collocation with the combination of a **verb + noun**.

Get a job: To find a new job/work.

Example: I couldn't get a job, so I'm going to continue on with more studying.

Figura 22 – Postagem de um aluno da Task 2 – Collocation Glossary

Fonte: UFMG, 2014

O aluno postava cada colocação, seguida de sua definição e um exemplo de uso. Os alunos receberam *feedback* corretivo nas postagens das colocações. Os aspectos linguísticos focados na correção foram os envolvidos nos sete tipos de desvios colocacionais classificados por Nesselhauf (2003): 1. verbo; 2. substantivo; 3. uso incorreto da combinação; 4. combinação não existente; 5. preposição; 6. determinante e; 7. número. O prazo para a realização das atividades foi de uma semana.

Forum Help Out

Além das atividades, um fórum de ajuda foi criado para que os alunos tirassem suas dúvidas e questionamentos acerca do conteúdo e das atividades.

Semana 2 – Collocations Part 2

- [Video Collocations Part 2](#)
- [Task 1 - Look for patterns](#)
- [Task 2 - Find and Correct the mistake](#)
- [Task 2 - Find and Correct the mistake](#)

Please post your Task 2 here

- [Forum Help out](#)

Video 2

Na segunda semana, a primeira tarefa foi assistir a um vídeo tutorial sobre a utilização do *corpus* no ensino e aprendizagem de línguas, principalmente na aprendizagem de colocações. O objetivo do vídeo era explicar ao aluno como utilizar os recursos do COCA para identificar padrões de uso. Mais especificamente, o segundo vídeo explica o KWIC (*keyword in context*), que gera linhas de concordância. Este recurso seria aplicado nas tarefas posteriores. A figura 23 apresenta trechos do segundo vídeo.

16 **Corpus**
Real, authentic language
Notice patterns (provide support to someone)
Make generalizations

17 **Corpus of Contemporary American English (COCA)**
<http://corpus.byu.edu/coca/>

18

- After registering
- Check your e-mail for a confirmation message
- Log in after you've registered

19 **CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH**
450 MILLION WORDS, 1990-2012 [OPENING PAGE]

20 **CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH**
450 MILLION WORDS, 1990-2012 [OPENING PAGE]

21

What are the verbs that commonly collocate with the noun *conclusion*?
Are there any patterns in the examples?

22

come reach
conclusion
come to the conclusion that
reach the conclusion that

23

- Performing a search
- Look for patterns of usage
- Frequency of use

24

"You shall know a word by the company it keeps." (FIRTH, 1957)

Figura 23 – Trechos do vídeo tutorial da segunda semana de atividades.
Fonte: Elaborado pela autora, 2014

Após o vídeo tutorial, os alunos realizaram duas tarefas: 1. Identificar os padrões de uso de substantivos; e 2. corrigir 10 frases retiradas do Br-ICLE contendo inadequações no uso de colocações. Diferentemente das atividades da primeira semana (*quiz* e *glossary*), as tarefas da segunda e terceira semanas procuraram envolver o aluno na exploração e descoberta do funcionamento da língua. Esta é uma característica de tarefas que têm como objetivo o desenvolvimento da consciência linguística (SVALBERG, 2014). Além disso, estas tarefas seguem os princípios da DDL, uma vez que promovem uma aprendizagem indutiva, na qual o aprendiz tem a oportunidade de analisar e identificar padrões da língua.

Task 1 – Look for Patterns (Collocations Part 2)

Utilizando o recurso KWIC do *corpus* COCA, os alunos tiveram que gerar linhas de concordância com os substantivos *advantage*, *choice*, *decision* e *account* e identificar os padrões de uso destes substantivos. A escolha dos quatro substantivos para compor a tarefa 1 foi baseada nos desvios identificados no Br-ICLE. Os alunos tiveram uma semana para postar

a tarefa na página da disciplina. As tarefas foram acompanhadas e corrigidas pela pesquisadora. A figura 24 abaixo mostra as instruções, seguidas de exemplo, para a realização da tarefa.

18 de março - Collocations Part 2 ▶ [Task 1 - Look for patterns](#)

Task 1 - Look for patterns

Task 1 - Look for patterns

Using the KWIC (Keyword in context) option from COCA *corpus*, study the lines with the nouns below and identify patterns of use. Remember to check the immediate environment of the nouns. Notice which words they go together or collocate with (article, verbs, prepositions, determinants, etc).

Example:

Patterns with **conclusion** – *come to the conclusion that / reach the conclusion that*

- 1) advantage
- 2) choice
- 3) decision
- 4) account

Please post your Task 1 here

Figura 24 – Instruções para a realização da Task 1 da segunda semana de atividades
Fonte: UFMG, 2014

Task 2 – Find and Correct the Mistake (Collocations Part 2)

A segunda tarefa desta semana foi a correção de 10 frases retiradas do Br-ICLE. Cada frase continha um desvio colocacional. Os trechos contendo os desvios eram sublinhados e, assim, os alunos sabiam a localização dos mesmos. A tarefa pedia que o aluno corrigisse cada inadequação com a ajuda do COCA. As instruções para esta tarefa são apresentadas na figura 25 a seguir. A tarefa completa encontra-se no ANEXO G.

Look for collocates

Task 1 - Look for collocates

Task 1

Using the options COLLOCATES and POS LIST (noun.ALL) from COCA *corpus*, check the nouns that most commonly collocate with the verbs *give*, *make*, e *take*. Have a look at the 20 first nouns and choose four. Choose the nouns that you think you would probably use more often in your writing. Also write one or two patterns that you are able to identify in the examples in COCA. Look at the example with *have*.

Have

1. idea / have no idea / have any idea
2. problem / have a problem with something or someone
3. right / have the right (to) / have a right (to)
4. chance / have a chance (to)

Figura 28 – Instruções para a realização da tarefa 1 da terceira semana de atividades
Fonte: Elaborado pela autora, 2014

Task 2 – Forum Discussion (Collocations Part 3)

A última tarefa foi discutir as duas citações apresentadas no final dos vídeos 2 e 3: “*We shall know a word by the company it keeps*” (FIRTH, 1957, p.179) e “*No word is an island.*” (COXHEAD, 2008, p.149). A figura 29 traz a postagem de um dos alunos acerca das citações.

Both quotes summarize an important idea we must have of what knowing a language is.

Being a fluent speaker of any language does not mean that you know a great amount of its words and its grammar. It actually means that you know which words can go together, i.e. you know the language collocations. Certainly, you sometimes could not fully understand the meaning a word only by its definition in the dictionary. You probably needed an example, a context. That happened, because any word only makes sense when it is together with others. They mean nothing in isolation, and learners have to be aware of that to be competent users of other languages.

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Figura 29 – Comentário de um aluno sobre as citações apresentadas no fórum.
Fonte: Elaborado pela autora, 2014

4.5.1 *Discussão das atividades*

Um dos objetivos da pesquisa era desenvolver atividades baseadas em *corpus* para promover a consciência linguística. Com o suporte teórico da Linguística de *Corpus* e de seu instrumental acredito que este objetivo tenha sido alcançado. A elaboração e implementação das atividades procurou se apoiar nos resultados de pesquisas anteriores. Primeiramente, como apontado por diversos autores (GRANGER, 1998; DELEGÁ-LÚCIO, 2006; DUTRA, 2009; BENNETT, 2010), os dados e o instrumental do *corpus* permitiram que as atividades fossem elaboradas a partir das necessidades e dificuldades dos alunos. Em seguida, uma instrução explícita sobre colocações foi apresentada no primeiro vídeo. A instrução explícita é defendida por alguns estudiosos como sendo necessária para a conscientização linguística acerca das colocações (HOWARTH, 1998; WANG e SHAWN, 2008; LAUFER e WALDMAN, 2011). Esses mesmos autores argumentam que a conscientização do aprendiz sobre a fraseologia da língua é necessária para a aprendizagem das colocações. Vale ressaltar que, como abordado por Laufer e Waldman (2011), a conscientização linguística não é suficiente para a aquisição de conhecimento colocacional. Ela é apenas um pré-requisito para a aprendizagem.

Finalmente, as tarefas foram elaboradas seguindo características de uma abordagem de ensino que tem como objetivo o aumento da consciência linguística (SVALBERG, 2007). Estas características vão de encontro aos princípios do aprendizado movido por dados (DDL) de Johns (1994), uma vez que o objetivo do DDL é fazer com que o aprendiz entenda como aprender uma língua por meio da observação e interpretação de seus padrões de uso. Como geralmente ocorre no DDL, essa exploração ou investigação dos padrões da língua é feita através da análise dos dados do *corpus* sob a forma de linhas de concordância. Vários pesquisadores defendem o uso das concordâncias, para que aprendizes se tornem conscientes dos padrões linguísticos da língua, ou seja, de sua fraseologia (HUNSTON, 2002; BERBER SARDINHA, 2004; JACOBI, 2005; BENNETT, 2010). Das quatro tarefas, três utilizaram a análise de linhas de concordância com o intuito de envolver o aluno em um processo de exploração e descoberta da língua e de seus padrões.

Outra característica apontada por Svalberg (2007) de uma abordagem de ensino para promover consciência linguística é o envolvimento do aprendiz em uma discussão analítica sobre a língua. A tarefa de discutir as citações no fórum foi uma tentativa de envolver os alunos em uma discussão sobre a língua.

4.6 Discussão dos resultados

A presente pesquisa confirma os resultados de outros estudos (HOWARTH 1998, ALTENBERG e GRANGER 2001, NESSELHAUF 2005, WANG e SHAW 2008, JUKNEVIČIENĖ 2008, HONG et al. 2011, LAUFER e WALDMAN 2011) que revelam que, mesmo aprendizes de inglês de nível avançado têm grande dificuldade em produzir e utilizar colocações. Os aprendizes brasileiros utilizaram as colocações com os verbos *get*, *give*, *make* e *take* de forma errada em suas produções escritas. No total, ¼ (um quarto) das colocações produzidas pelos aprendizes constituíram desvios colocacionais ou inadequações.

Segundo os estudos acima, há três fatores principais que seriam as possíveis fontes desses desvios ou inadequações: 1. Fatores interlínguas, relacionados à influência ou transferência negativa da L1; 2. Fatores intralinguais, relacionados ao conhecimento da língua inglesa, ou, mais especificamente, à falta de conhecimento das regras de restrição do inglês, o que denominamos conhecimento colocacional e; 3. Fatores instrucionais, relacionados à instrução ou ensino inadequado ao qual o aprendiz foi exposto. Os dados de nosso estudo revelaram que, possivelmente, os desvios colocacionais produzidos pelos aprendizes brasileiros são provenientes, principalmente, de fatores interlinguais e intralinguais.

A transferência negativa do português parece ter sido a fonte de desvios tais como, *give a step*, *give a class*, *give proofs*, *make a pause*, *make translations*, *make an abortion*, que seriam traduções diretas do português de **dar um passo**, **dar uma aula**, **dar provas**, **fazer uma pausa**, **fazer traduções** e **fazer um aborto**. A forma adequada dessas combinações em inglês seria *take a step*, *teach a class*, *show proofs*, *pause*, *translate* e *have an abortion*. Apesar da influência da L1 ser a provável fonte desses, e de vários outros desvios colocacionais identificados na pesquisa, grande parte das inadequações parecem ser provenientes de fatores intralinguais, ou seja, da falta de conhecimento da língua inglesa, principalmente de suas regras de restrição e do grau de comutabilidade ou fixação dos elementos das combinações e expressões da língua.

Assim, a falta de conhecimento das restrições pode ser identificada em combinações como *get a work*, *get a conclusion*, *make actions*, *take advantages*, *take more adavtanges*, *give some chance*, *give chance*. Em *get a work* os aprendizes não têm consciência que a colocação *get a job* é bastante fixa e que, o uso de um sinônimo, nesse caso *work*, não é adequado. Nas combinações *get a conclusion* e *make actions*, os aprendizes não têm conhecimento das restrições dos elementos. Assim, falta-lhes o conhecimento colocacional que dita que os substantivos *conclusion* e *actions*, geralmente se colocam com os verbos *come*

e *take*. *Take advantages*, *take more advantages*, também são exemplos de deficiência de conhecimento colocacional, uma vez que a forma correta da colocação – *take advantage* – é bastante fixa.

Os estudos de Hong et al. (2011), Laufer e Waldman (2011), Wang e Shaw (2008), Juknevičienė (2008), Nesselhauf (2005) e Howarth (1998) confirmam que fatores interlinguais e intralinguais são as fontes principais de desvios colocacionais. O grau de influência desses fatores nos desvios dos aprendizes parece estar ligado à L1 do aprendiz. Assim, os resultados de Laufer e Waldman (2011) e Nesselhauf (2005) revelaram uma maior influência de fatores interlinguais. Laufer e Waldman investigaram o uso de colocações na escrita de aprendizes hebreus de inglês e Nesselhauf na de aprendizes alemães. Já Hong et al. (2011) e Wang e Shaw (2008) argumentam que fatores intralinguais constituem fatores mais influentes de desvios com colocações, tendo Hong et al. trabalhado com aprendizes malásios de inglês e Wang e Shaw com aprendizes chineses e suecos. No caso dos aprendizes brasileiros, verificamos que, tanto a transferência da L1 quanto a deficiência de conhecimento colocacional, parecem ser de grande influência nos desvios colocacionais. Esse conhecimento parece ficar atrás do conhecimento de palavras isoladas. Em outras palavras, os aprendizes têm um maior conhecimento de palavras individuais, mas têm uma grande deficiência de conhecimento de como essas palavras se combinam e acabam produzindo combinações erradas.

Além dos desvios com as colocações, os resultados revelaram ainda a inadequação de várias combinações ao tipo de discurso. Os aprendizes brasileiros não têm consciência de colocações típicas do discurso acadêmico tais como, *achieve an objective*, *acquire knowledge*, *perform a task*, *provide opportunity*, etc. Os estudos de Juknevičienė (2008) e Luzón (2011) também mostraram que aprendizes de inglês subusam colocações típicas do discurso acadêmico e acabam usando um verbo de alta frequência (*make*, *give*, *take*, etc) no lugar de verbos típicos como *achieve*, *gain*, *provide*, etc.

Foi com base nos estudos acima e vários outros apresentados ao longo desta tese, os quais trazem discussões e implicações pedagógicas, foi que elaboramos e implementamos atividades baseadas em *corpus* para promover a conscientização linguística, encerrando assim as etapas da presente pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, retomo os pontos principais da pesquisa, apresento um resumo dos resultados, juntamente com implicações pedagógicas e limitações deste estudo.

Conforme mencionado na introdução, as palavras de uma língua não são usadas de forma isolada, mas sim em frases pré-fabricadas (SINCLAIR, 1991) e são processadas como uma estrutura única (WRAY, 2002). Aprendizes de língua dependem dessas unidades lexicais, tais como colocações e expressões idiomáticas, para utilizarem a língua de forma mais fluente e eficaz. Todavia, vários estudos comprovam a dificuldade de aprendizes com as colocações. Dificuldade essa confirmada em minha experiência enquanto professora de inglês. Assim, decidi investigar o uso de colocações por aprendizes brasileiros com o objetivo de melhor compreender esta dificuldade.

Para realizar esta pesquisa, encontrei suporte teórico na Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2004; SINCLAIR, 1991; MEUNIER, 2011; ROMER, 2011) e Linguística de Corpus de Aprendiz (GRANGER, 1998). Investiguei, então, a utilização de *corpora* no ensino e aprendizagem de línguas, deparando-me com estudos como os de Altenberg e Granger (2001), Nesselhauf (2005), Delegá-Lúcio (2006), Wang e Shaw (2008), Dutra e Silero (2010), Dayrell (2011), Laufer e Waldman (2011) e Hong et al. (2011), dentre outros.

A metodologia empregada na pesquisa constituiu da análise e identificação das colocações utilizadas nas produções escritas de aprendizes brasileiros no *corpus* Br-ICLE. Os resultados respondem às perguntas de pesquisa que nortearam esta pesquisa:

1. Quais as colocações com os verbos *get*, *give*, *make* e *take* são utilizadas nas produções escritas de aprendizes brasileiros de inglês no *corpus* Br-ICLE?
2. Quais os desvios cometidos pelos aprendizes ao utilizarem as colocações com estes verbos? Que tipos de desvios são cometidos com maior frequência?
3. As colocações utilizadas pelos aprendizes brasileiros são adequadas ao discurso acadêmico?

Importante ressaltar que, apesar de não haver uma pergunta de pesquisa relacionada às atividades, para promover a conscientização linguística, a elaboração e implementação das mesmas constituiu um dos objetivos do estudo, tendo sido motivado pelas

implicações pedagógicas e resultados dos estudos que constituíram o suporte teórico desta pesquisa e pelo desejo de melhor contribuir para a área de ensino e aprendizagem de línguas.

Respondendo à primeira pergunta de pesquisa, identificamos as colocações com os quatro verbos estudados utilizadas com maior frequência pelos aprendizes brasileiros. Alguns exemplos seriam: *make an effort, make a choice, make a decision, get a job, get Money, get a degree, take care, take place, take part in, give opportunity, give a chance, give support*, entre outras. Quanto à segunda pergunta de pesquisa, 294 desvios colocacionais foram identificados no Br-ICLE. Os desvios foram classificados e sugestões para adequação foram dadas. Pela classificação dos desvios, vê-se que os aprendizes cometem mais desvios quanto à escolha dos verbos para compor as colocações. Mais da metade dos desvios produzidos envolveram problemas com o verbo, como por exemplo, *get the objective* ao invés de *achieve an objective, give a contribution* ao invés de *make a contribution, make actions* ao invés de *take actions, take information* ao invés de *provide information*.

No tocante à terceira pergunta de pesquisa, os resultados revelaram que os aprendizes têm dificuldades com a adequação das colocações ao discurso acadêmico, o que indica a necessidade de aprendizagem de verbos e colocações típicas do referido discurso, tais como, *achieve an objective, acquire knowledge, perform a task, provide opportunity, etc.*

Sendo assim, estes resultados têm implicações pedagógicas e indicam que o ensino de uma língua deve promover a conscientização do aprendiz quanto às colocações e aos padrões da língua. O aprendiz deve perceber que aprender vocabulário não é somente aprender palavras novas, mas se familiarizar com as combinações das mesmas. Para Granger e Meunier (2008), professores têm que ajudar os aprendizes a perceberem a fraseologia da língua e seu potencial para aquisição da fluência. Ou seja, desenvolver a consciência do mesmo acerca dos problemas em potencial envolvendo as colocações e demais combinações de palavras.

Com base em estudos da área (HOWARTH, 1998; GRANGER e MEUNIER, 2008), que defendem uma instrução explícita sobre as colocações e atividades para promover a conscientização linguística dos aprendizes acerca do fenômeno colocacional, vídeos e tarefas com colocações foram desenvolvidos e aplicados com aprendizes de inglês, cursando, na maioria, o 4º período de Letras. Como o currículo da Letras é flexibilizado, nem todos os alunos estão no mesmo período. Apesar do depoimento positivo de alguns alunos que realizaram as tarefas, não houve uma investigação sistematizada da percepção dos participantes acerca das atividades criadas, o que constitui uma limitação deste estudo.

Outra limitação se refere à ausência de classificação das colocações estudadas.

Uma classificação mais rigorosa das combinações, separando-as em colocações livres, restritas e expressões idiomáticas, poderia revelar onde estão as maiores dificuldades dos aprendizes. Este assunto pode ser objeto de estudo de futuras pesquisas com colocações.

A presente pesquisa pretende contribuir com a Linguística de Corpus, mais especificamente com a área de *corpora* de aprendiz ao revelar dificuldades e necessidades dos aprendizes com as colocações. A pesquisa também se mostra relevante para a área de ensino-aprendizagem de línguas, no que diz respeito à instrução das colocações e à melhoria da escrita dos aprendizes de inglês, principalmente no contexto do discurso acadêmico.

REFERÊNCIAS

ACKERMANN, K.; CHEN, Y.-H. Developing the Academic Collocation List (ACL) – A corpusdriven and expert-judged approach. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 12, p. 235–247, 2013.

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

ANTHONY, L. *AntConc (Version 3.2.4)* [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Disponível em: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/>, 2011. Acesso em: 27/07/2014

ASTON, G. Corpora in language pedagogy: matching theory and practice. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, p.257-270, 1995.

BAHNS, J.; ELDAW, M. Should we teach EFL students collocations? *System*, v.21, n. 1, p. 101–114, 1993.

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

BENSON, M.; BENSON, E.; ILSON, R. *Lexicographic description of english*. Amsterdam John Benjamins. 1986.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

BERBER SARDINHA, T. Como usar a Linguística de Corpus no ensino de língua estrangeira. Por uma Linguística de Corpus educacional brasileira. In: VIANA, V. P.; TAGNIN, S. E. O. (Org.) *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: HUB Editorial, p.301-356, 2010

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

BIBER, D.; JOHANSSON, S.; LEECH, G.; CONRAD, S.; FINEGAN, E. *Longman grammar of spoken and written english*. London and New York: Longman. 1999

BIBER, D.; CONRAD, S.; CORTES, V. If you look at . . . : Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics*, v. 25, n. 3, p. 371–405. 2004.

CAMPOS, D. P. A. *Confrontando o livro didático em inglês: os verbos try e like numa perspectiva da Linguística de Corpus*. 2006, 234f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São

Paulo.2006

CHEN, Y. H.; BAKER, P. Lexical bundles in native and non-native academic writing. *Language Learning and Technology*, v.14, n. 2, p. 30–49, 2010.

CHI MAN-LAI, A., WONG PIU-YIU, K.; WONG CHAU-PING, M. Collocational problems amongst ESL learners: A corpus-based study. In: FLOWERDEW, L.; TONG, A. K. (Eds.). *Entering Text*. Hong Kong: University of Science and Technology, p. 157-165. 1994

CONKLIN, K.; SCHMITT, N. Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied Linguistics*, v. 29, n.1, p. 72-89, 2008.

CONKLIN, K.; SCHMITT, N. The processing of formulaic language. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 32, p. 45-61, 2012.

COWIE, A. P. Phraseology. In: ASHER, R.; SIMPSON, J. (Org.). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994, p.3168-71.

COXHEAD, A. Phraseology and English for academic purposes. In: MEUNIER, F.; GRANGER, S. (Eds.), *Phraseology in language learning and teaching*. Amsterdam: John Benjamins, p. 149-161, 2008.

DAVIES, Mark. *British National Corpus (BNC)*. 2004. Disponível em: <<http://corpus.byu.edu/bnc/>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

DAVIES, Mark. *Corpus of Contemporary American English (COCA)*. 2008. Disponível em: <<http://corpus.byu.edu/coca/>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

DAYRELL, C. Corpora no ensino de inglês acadêmico: padrões léxico-gramaticais em *abstracts* de pós-graduandos brasileiros. In: VIANA, V. P.; TAGNIN, S. E. O. (Org.) *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: HUB Editorial, p.137-171, 2010.

DELEGÁ-LUCIO, D. *A relexicalização de adjetivos nas redações de alunos de inglês: um estudo baseado em corpus de aprendiz*. 2006, 105f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, 2006.

DUTRA, D. P. Conscientização Linguística com base em *corpora* online. *Revista Intercâmbio*. São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. XX, p. 79-98, 2009.

DUTRA, D. P.; SILERO, R. P. O uso de *for*: uma análise de itens linguísticos em *corpus* de aprendizes brasileiros. In: SHEPERD, T. M. G.; SARDINHA, T. B.; PINTO, M. V. (Org.) *Caminhos da Linguística de Corpus*. São Paulo. Mercado de Letras, p. 325-342, 2009.

DUTRA, D. P.; BERBER SARDINHA, T. Referential expressions in English learner

argumentative writing. In: GRANGER, S.; GILQUIN, G.; MEUNIER, F. (Eds) *Twenty years of learner corpus research: looking back, moving ahead*. Corpora and Language in Use – Proceedings 1, Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, p. 117-127, 2013.

ELLIS, N. C. Memory for language. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 33-68, 2001.

ELLIS, N. C. Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 24, p. 143–188, 2002.

FAN, M. An exploratory study of collocational use by ESL students: A task based approach. *System*, v.37, n. 1, p.110-123, 2009.

FERNANDES, G. G. M. O uso de chunks formados pelo verbo get por aprendizes de inglês como L2. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2012.

FIRTH, J. R. *Papers in linguistics*. London: Oxford University Press, 1957.

FOX, G. Using corpus data in the classroom. In: TOMLINSON, B. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 25-43, 1998.

GRANGER, S. The computer learner corpus: a versatile new source of data for SLA research. In: GRANGER, S. (Ed.). *Learner English on computer*. London: Longman, p. 3-18, 1998.

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

GRANGER, S. Computer learner corpus research: current status and future prospects. In: ULLA, C.; UPTON, T. (Eds.). *Applied corpus linguistics: a multidimensional perspective*. Amsterdam: Rodopi, p.123-145, 2004.

GRANGER, S.; MEUNIER, F. (Eds.). *Phraseology: an interdisciplinary perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 2008, p. 27-49.

GRANGER, S. *International Corpus of Learner English – ICLE*. Centre for English Corpus Linguistics. Université catholique de Louvain. Disponível em: <http://www.uclouvain.be/en-cecl-icle.html>. Acesso em: 27 jul. 2014.

HALLIDAY, M. A. K. Lexis as a linguistic level. In: BAZELL et al. (Eds.). *In Memory of J. R. Firth*. 1966, p. 148–162.

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

HONG, A.; RAHIM, H.; HUA, T.; SALEHUDDIN, K. Collocations in Malaysian English

learners' writing: a corpus based error analysis. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, v. 17, p. 31-44, 2010.

HOWARTH, P. Phraseology and second language proficiency. *Applied Linguistics*, v. 19, n. 1, p. 24-44, 1998.

HYLAND, K. As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, v. 27, n. 1, p.4-21, 2008.

HYLAND, K.; TSE, P. Is there an 'academic Vocabulary'? *TESOL Quarterly*, v. 41, n. 2, 2007.

JACOBI, C. C. B. Elaboração de atividades didáticas. um estudo de caso: Decir x Hablar. *The ESPECIALIST*. São Paulo: EDUC, v.26, n. 1, p.109-132, 2005.

JIANG, N.; NEKRASOVA, T. M. The processing of formulaic sequences by second language speakers. *The Modern Language Journal*, v. 91, n. 3, p. 433-445, 2007.

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

JUKNEVIČIENĖ, R. Collocations with high-frequency verbs in learner English: Lithuanian learners vs native speakers. *Kalbotyra*, v.59, n.3, p. 119-127, 2008

KENNEDY, G. Phraseology and language pedagogy. In: MEUNIER F.; GRANGER, S. (Eds.) *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 2008, p. 21-41.

KUO, C. An analysis of the use of collocations by intermediate EFL college students in Taiwan. *ARELCS*, v.6, p. 141-155, 2009.

LAUFER, B.; WALDMAN, T. Verb-noun collocations in L2 writing. *Language Learning*, v. 61, n.2, p. 647-672, 2011.

LEECH, G. Teaching and language corpora: A convergence. In: WICHMANN, A.; FLIGELSTONE, S.; MCENERY, A. M.; KNOWLES, G. (Eds.). *Teaching and Language Corpora*. London: Longman, p. 1-23, 1997.

LEWIS, M. (Ed.). *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications, 2000.

LUZÓN, M. J. Exploring atypical verb+noun combinations in learner technical writing. *International Journal of English Studies*, v. 11, n. 2, p. 77-95, 2011.

MEUNIER, F; GRANGER, S. *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam: Benjamins, 2008.

MEUNIER, F. Corpus linguistics and second/foreign language learning: exploring multiple paths. *Revista brasileira de linguística aplicada*, Belo Horizonte, v.11, n.2, p. 459-477, 2011.

MEUNIER, F. Formulaic Language and Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 32, p. 111–129, 2012.

MOLINA-PLAZA, S.; GREGORIO-GODEO, E. Stretched verb collocations with give: their use and translation into Spanish using the BNC and CREA corpus. *ReCALL*, v. 22:2, p. 191-211, 2010.

MUIJS, D. *Doing quantitative research in education*. London: Thousand Oaks, New Delhi, 2004.

MUKHERJEE, J.; ROHRBACH, J. M. Rethinking Applied corpus linguistics from a language-pedagogical perspectives: new departures in learner corpus research. *Applied Corpus Linguistics and Learner Corpus research*, p. 205-229, 2006.

NESSSELHAUF, N. The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics*, v.24, n.2, p. 223–242, 2003.

NESSSELHAUF, N. *Collocations in a learner corpus*. Amsterdam: Benjamins, 2005.

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

PAWLEY, A.; SYDER, F. H. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Eds.). *Language and communication*. London: Longman, p. 191-225, 1983.

RÖMER, U. Corpus Research Applications in Second language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, v.31, march, p. 205-225, 2011.

SCHMITT, N. (Ed.). *Formulaic sequences*. Amsterdam: Benjamins, 2004.

SHEPHERD, T. M. G. Corpora de aprendiz de língua estrangeira: um estudo contrastivo de n-gramas. *Veredas on-line – Linguística de Corpus e Computacional*, v. 2, p. 100-116, 2009.

SIMPSON-VLACH, R.; ELLIS, N.C. An Academic Formulas List: New Methods in Phraseology Research. *Applied Linguistics*, v. 31, n. 4, p. 487-512, 2010.

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

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

SIYANOVA, A.; SCHMITT, N. L2 learner production and processing of collocation: A multi-study perspective. *Canadian Modern Language Review*, v. 64, p. 429–458, 2008.

SONG, L. On the Variability of Interlanguage. *Theory and Practice in Language Studies*, v.2, n. 4, Apr., p. 778-783, 2012.

SVALBERG, A. M-L. Language awareness and language learning. *Language Teaching*, v.40, p 287-308, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Inglês: produção de texto*, 2014 -1. UFMG- Virtual 2014-1. Disponível em: < <https://virtual.ufmg.br/20142/course/>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

VIANA, V. P. *Verbos modais em contraste: análise de corpus da escrita de universitários em inglês*. 2008, 230f. Dissertação (Mestrado em Letras) Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2008

VICENTINI, G. P. M. *A Linguística de corpus e o seriado Friends como base para o ensino de chunks em sala de aula de língua inglesa*. 2006, 135f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. SP. 2006

WANG, Y.; SHAW, P. Transfer and universality: Collocation use in advanced Chinese and Swedish learner English. *ICAME Journal*, v. 32, p. 201-232, 2008.

WIDDOWSON, H. G. On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*, v.21. n.1, p. 3-25, 2000.

WOLTER, B.; GYLLSTAD, H. Collocational links in the L2 mental lexicon and the influence of L1 intralexical knowledge. *Applied Linguistics*, v. 32, n. 4, p. 430-449, 2011.

WRAY, A. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WRAY, A. *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

WRAY, A. What do we (think we) know about formulaic language? An evaluation of the current state of play. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 32, p. 231–254, 2012.

ANEXO A – LEARNER PROFILE

LEARNER PROFILE

=====

=

Text code : (do not fill in)

Essay :

Title :

Approximate length required : -500 words +500 words

Conditions : timed untimed

Examination : yes no

Reference tools : yes no

What reference tools ?

Bilingual dictionary :

English monolingual dictionary :

Grammar :

Other(s) :

=====

Surname :

First names :

Age :

Male

Female

Nationality :

Native language :

Father's mother tongue :

Mother's mother tongue :

Language(s) spoken at home : (if more than one, please give the average % use of each)

Education :

Primary school - medium of instruction :

Secondary school - medium of instruction :

Current studies (course) :

Current year of study :

Institution :

Medium of instruction :

English only

Other language(s) (specify)

Both

=====

Years of English at school :

Years of English at university :

Years of English at a language school:

Stay in an English-speaking country :

Where ?

When ?

How long ?

=====

Other foreign languages in decreasing order of proficiency :

=====

I hereby give permission for my essay to be used for research purposes.

Date :

Signature : ...

ANEXO B – DESVIOS COLOCACIONAIS COM *GET*

1) Desvio colocacional quanto à escolha do verbo

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Get experience (4)	Gain experience
2. Get a position (4)	Take a position
3. Get a conclusion (3)	Come to the conclusion
4. Get the objective (2)	Achieve the objective
5. Get respect (2)	Earn respect
6. Get the power (2)	Have the power
7. Get courses (2)	Take courses
8. Get the choice	Have the choice
9. Get freedom of speech	Have freedom of speech
10. Get facilities	Have facilities
11. Get some minutes	Take some minutes
12. Get pills	Take pills
13. Get concentrated on	Concentrate on
14. Get benefit from	Benefit from
15. Get far	Go far
16. Get audience	Reach audience
17. Get knowledge	Gain knowledge
18. Get an improvement	Improve
19. Get through their problems	Work through their problems

2) Desvio colocacional quanto ao uso tipo 2 – combinação não existe

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Get his mature	Become mature / Come in his maturity
2. Get a lot of talking	Talk
3. Get out the present	Get away from reality
4. Get in reality	Come back to reality
5. Get their majors	Graduate
6. Get deficits	Have flaws / shortcomings
7. Get the ideal perception	Toda estrutura problemática

8. Get inserted in the	Get into the
9. Get into your life	Influence you

3) Desvio colocacional quanto à escolha da preposição

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Get in the job market (4)	Get into the job market
2. Get to a situation	Get into a situation
3. Get in people`s house	Get into people`s house
4. Get married with (2)	Get married to
5. Get a degree in	Get a degree from
6. Get at the age of	Get at age

4) Desvio colocacional quanto ao uso tipo 1 – combinação existe, mas foi usada incorretamente

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Get high	Increase
2. Get rid of judgments	Avoid judgments
3. Get in contact with the conditions	Understand the conditions
4. Let`s get started thinking	Let`s start thinking
5. Get in touch with identities	Toda estrutura problemática
6. Get in touch with practice (2)	Practice
7. Get in touch with theoretical aspects	Deal with theoretical aspects
8. Get in touch with information	Toda estrutura problemática
9. Get free from poverty	Escape poverty

5) Desvio colocacional quanto à escolha do substantivo

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Get a work (3)	Get a job

6) Desvio colocacional quanto à escolha do determinante

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Get the degree	Get a degree
2. Get resources to	Get the resources to
3. Get at the age of	Get at age

ANEXO C – DESVIOS COLOCACIONAIS COM *GIVE*

1) Desvio colocacional quanto à escolha do verbo

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Give a contribution (2)	Make a contribution
2. Give a class (2)	Teach a class
3. Give the information	Provide the information
4. Give a good life	Provide a good life
5. Give education	Provide education
7. Give opportunity	Provide opportunity
8. Give an important step	Take an important step
9. Give a sum	Pay a sum
10. Give criminals their payment	Pay criminals
11. Give invitation	Make invitation
13. Give proofs	Show proofs
14. Give a course	Offer a course
15. Give their children for adoption	Put their children up for adoption
16. Lack of importance given to	Lack of importance attached to

2) Desvio colocacional quanto à escolha da preposição

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Give support for (2)	Give support to
2. Give attention for	Give attention to
3. Give importance of	Give importance to
4. Give the opportunity of	Give the opportunity to
5. Give to them status	Give them status
6. Give reasons for them	Give reasons to them / give them reasons
7. Give for them a chance	Give them a chance
8. Give rise the	Give rise to the
9. Give up of this freedom	Give up this freedom
10. Give up of our dreams	Give up our dreams
11. Give up of life	Give up life
12. Give up on it	Give up it

3) Desvio colocacional quanto à escolha do determinante

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Give power to (2)	Give the power to
2. Give them opportunity (2)	Give them the opportunity
3. Give him a support	Give him support
4. Give chance to people to	Give a chance to people to
5. Give us some chance	Give us a chance
6. Give a wrong idea	Give the wrong idea
7. Give an importance	Give the importance
8. Give students tools	Give students the tools

4) Desvio colocacional quanto ao uso tipo 2 – combinação não existe

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Give the population stupidity	Make population stupid
2. Give us a possession	Toda estrutura problemática
3. Give negative utterances	Make negative comments
4. Give up place for	Give place to
5. Give him a great future	Toda estrutura problemática

5) Desvio quanto a escolha do substantivo

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Give us impetus to	Give us strength to
2. Give more liberty	Give more freedom
3. Give the man	Give people

6) Desvio colocacional quanto ao uso tipo 1

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Give birth to necessities	Toda estrutura problemática
2. Give name	Label

ANEXO D – DESVIOS COLOCACIONAIS COM *MAKE*

1) Desvio colocacional quanto à escolha do verbo

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Make something (2)	Do something
2. Make one's mind (2)	Make up one's mind
3. Make a rebellion (2)	Form a rebellion
4. Make abortions (2)	Have abortions
5. Make actions (2)	Take actions
6. Make translations (2)	Translate
7. Make a course (2)	Take a course
8. Make a surgery	Do a surgery
9. Make their work	Do their work
10. Make wrongs	Commit/do wrongs
11. Make studies	Conduct studies
12. Make their homework	Do their homework
13. Make an abortion	Have an abortion
14. Make any success	Have any success
15. Make a percent of	Have a percent of
16. Make prejudice	Cause prejudice
17. Make the confusion	Cause confusion
18. Make us to lose sight	Cause us to lose sight
19. Make them have no	Cause them to have no
20. Make sb. react	Cause sb. to react
21. Make a new friendship	Form a new friendship
22. Make a ruling class	Form a ruling class
23. Make an army	Form an army
24. Make reforms	Carry out reforms
25. Make campaigns	Organize campaigns
26. Make a conference	Hold a conference
27. Make us addicted	Get us addicted
28. Make a crime	Commit a crime
29. Make considerations	Take considerations
30. Make a system of	Create a system of

31. Make up a program	Create a program
32. Make universities	Found universities
33. Make the role	Play the role
34. Make adherents	Attract adherents
35. Make a parallel	Draw a parallel
36. Make them experience	Give them experience
37. Make a revolution	Fight / Form a revolution
38. Made to be	Raised to be
39. Make a mix	Mix
40. Make correlations	Correlate
41. Make a pause	Pause
42. Make a hiring	Hire
43. Make a discussion	Discuss
44. Make the payment	Pay
45. Make him deserve	Deserve
46. Make me be sick	Make me sick
47. Make calculus	Calculate
48. Make up laws	Make laws
49. Make programs	Create programs
50. Make essays	Write essays
51. Make a performance	Do a performance
52. Make a research	Conduct/carry out a research
53. Make benefactions	Benefit
54. Make influences	Influence

2) Desvio colocacional quanto ao uso de combinação não existente

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Make it worst	Make it worse
2. Make alive	Give life
3. Make concrete a dream	Make a dream come true
4. Make us conclude	Lead us to a conclusion
5. Make people get a conclusion	Lead people to a conclusion
6. Make part	Go to

7. Make their ends meet	Make ends meet
8. Make notice of	Take note of
9. Make it comes true	Make it come true
10. Make socialism become true	Toda estrutura problemática
11. Make an easy existence	Toda estrutura problemática
12. Make laces	Toda estrutura problemática
13. Make it in life	Toda estrutura problemática
14. Make grazing	Toda estrutura problemática
15. Make a brushing	Toda estrutura problemática
16. Make the victims of the future	Toda estrutura problemática
17. Make victims	Toda estrutura problemática
18. Make one's sentence applicable	Toda estrutura problemática
19. Make animals and plants mutate	Toda estrutura problemática
20. Make different people	Toda estrutura problemática
21. Make one can (of water)	Toda estrutura problemática
22. Make society proceed	Toda estrutura problemática
23. Make inequality grow up	Toda estrutura problemática
24. Make true	Toda estrutura problemática
25. Make people want to acquire	Toda estrutura problemática
26. Make us stand	Toda estrutura problemática
27. Make people dream less	Toda estrutura problemática
28. Make a kind of balanced	Toda estrutura problemática

3) Desvio colocacional quanto à escolha do substantivo ou objeto

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Make easier to (2)	Make it easier to
2. Make impossible (2)	Make it impossible
3. Make possible (2)	Make it possible
4. Make crucial	Make it crucial
5. Make usage of	Make use of

4) Desvio colocacional quanto à escolha do determinante

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Make situation	Make the situation
2. Make the difference	Make a difference
3. Make better country	Make a better country
4. Make the individual (2)	Make an individual
5. Make the citizens	Make citizens
6. Make the people (2)	Make people
7. Make such analysis	Make such an analysis
8. Make a use of	Make use of

5) Desvio colocacional quanto à escolha da preposição

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Make of all human beings live	Make all human beings live

6) Desvio colocacional quanto ao uso incorreta da combinação

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Make use of surgery (2)	Have a surgery
2. Make use of an example	Use an example
3. Make a path to employment	Toda estrutura problemática

7) Desvio na construção causativa *make + somebody/something + verb*

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Make us to think (2)	Make us think
2. Make us to behave	Make us behave
3. Make parents to be	Make parents be
4. Make anybody to be	Make anybody be
5. Make people not to be	Make people not be
6. Make us to interact	Make us interact

ANEXO E – DESVIOS COLOCACIONAIS COM TAKE

1) Desvio colocacional quanto à escolha do verbo

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Take the novel as a model (2)	Use the novel as a model
2. Take art as	Use art as
3. Take a procedure	Use a procedure
4. Take threads or fibers	Use threads or fibers
5. Take that data	Use that data
6. Take information	Give information
7. Take into a pessimistic view	Give a pessimistic view
8. Take humanity into a view	Give humanity a view
9. Take the value	Give the value
10. Take a degree	Get a degree
11. Take toys	Get toys
12. Take one book	Get one book
13. Take some time	Have some time
14. Take on a traditional social role	Have a traditional social role
15. Take benefits	Benefits
16. Take their doubts	Remove their doubts
17. Take a future	Choose a future
18. Take a sentence	Receive a sentence
19. Take our planet	Take over our planet
20. Take a sunny day	Enjoy a sunny day
21. Take up in the pyramid	Hold in the pyramid
22. Take numerous police officers	Hire numerous police officers

2) Desvio quanto à escolha da preposição

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Take care them	Take care of them
2. Take enough care to	Take enough care of
3. Take part on (2)	Take part in
4. Take part of	Take part in
5. Take on account	Take into account

6. Take in consideration	Take into consideration
7. Take advantage on	Take advantage of
8. Take for prison	Take to prison
9. Take a look in	Take a look at
10. Take that out from us	Take that from us

3) Desvio colocacional quanto ao uso tipo 2 – combinação não existe

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Take as their dream	Make it their dream
2. Take the knowledge of	Toda estrutura problemática
3. Take from us the time	Toda estrutura problemática
4. Take into real life	Take into account in real life
5. Take from us the time	Take our time
6. Take her away the freedom	Take her freedom away
7. Take him away freedom	Take his freedom away
8. Take away imagination	Toda estrutura problemática
9. Take care to water consume	Toda estrutura problemática
10. Take the fetus out from	Remove the fetus

4) Desvio colocacional quanto ao uso tipo 1

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Take part in an educational level	Have an educational level
2. Take part in	Be part of
3. Take place of	Replace
4. Take place (5)	Happen
5. Take a look at the list	Look at the list
6. Take a look into	Look at

5) Desvio colocacional quanto ao número

Combinação inadequada	Sugestão para adequação
1. Take advantages (2)	Take advantage
2. Take more advantages	Take advantages
3. Take the most advantages	Take advantages

ANEXO F – COLLOCATION QUIZ

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.



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

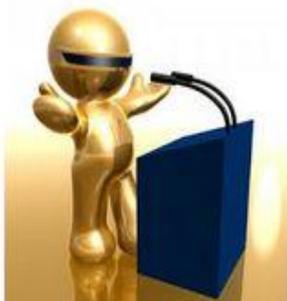
Ainda não
respondida

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

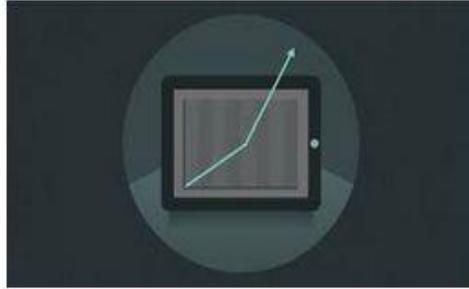
Ainda não
respondida

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 G – CORRECT THE MISTAKE

The sentences below were taken from Br-ICLE, a *corpus* containing written productions of Brazilian learners of English. There is a mistake in each sentence. Identify the mistake and correct it using COCA *corpus*.

Example:

- 1) I would like to get married with a rich woman.
- 2) People think and fight for a better quality of life for themselves, thus giving an important step to make...
- 3) The cells which give rise the more different tissues in our body.
- 4) ...and be able to give a singular contribution to our world.
- 5) ...was completely abolished from TV, it did not make any success.
- 6) Universities make easier for students to graduate and do not prepare them for the real world.
- 7) Some newspapers take part on issues instead of only giving the information.
- 8) The minority is still take advantages of the majority.
- 9) They should put these people in institutions, where they can study or work, to rehabilitate them, and make impossible for them to practice criminal acts.
- 10) Trying to get a work, money, a house and a normal family.