

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

BRUNA PINTO MENDES

**A IMPLEMENTAÇÃO DO MÓDULO *TEACHING THROUGH CORPORA* EM UM
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA**

BELO HORIZONTE
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
2016

Bruna Pinto Mendes

**A IMPLEMENTAÇÃO DO MÓDULO *TEACHING THROUGH CORPORA* EM UM
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA**

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

Área de Concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras
Orientadora: Profa. Dra. Deise Prina Dutra

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de estar aqui presente nesse momento e pela graça do conhecimento.

Agradeço ao Mestre Micaell, pela paciência, pela perseverança, pelo cuidado e pelo Amor com o qual ele sempre se manifesta, e também, pela liberdade de expressar o meu melhor.

Ao Mestre Fernando, pelas palavras doces e reconfortantes, por todos os preceitos que me possibilitaram concluir essa fase e pela lindeza excessiva que ele expressa todos os dias deixando a minha vida repleta de florzinhas.

À minha mãe, pois sem ela jamais teria decidido fazer o Mestrado agora. Agradeço pelo cuidado e atenção, pelos puxões de orelha, pelo Amor, pela paciência, pela aceitação da teimosia, por todas as ligações difíceis que sempre sobrava pra ela fazer, enfim, por ela nunca desistir de me fazer querer o melhor e me sentir capaz.

À minha orientadora, Deise Prina Dutra, por todas as oportunidades de crescimento, mas acima de tudo pela paciência e perseverança para que eu conseguisse completar o Mestrado.

À Eliene, que como minha parceira de trabalho, me deu um exemplo de excelência em tudo que realizamos juntas. Agradeço o apoio, a organização, a amizade, os almoços, enfim, todas as experiências, incluindo o dia do berne.

À Annallena, minha super companheira em todos os momentos desde o início. Sem ela também não conseguiria ter concluído essa etapa com alegria.

Aos professores-alunos que se fizeram disponíveis para participar dessa jornada inovadora e que se mostraram extremamente pacientes com todo o processo de coleta de dados.

Finalmente, ao CNPQ pelo financiamento e pelo incentivo a pesquisa.

RESUMO

A troca de experiências entre os profissionais da universidade e do ensino básico tem sido discutida como uma relação produtiva que proporciona melhorias na prática docente e na proficiência linguística dos professores participantes de cursos de formação continuada (MARQUES, 2007). Contudo, poucos têm sido os estudos que abordam a integração entre as ferramentas oriundas da Linguística de *Corpus* e o ensino de língua inglesa (MEUNIER, 2011) e menos ainda as iniciativas que englobam a educação continuada. Baseando-se nessa necessidade de maior comunhão entre essas áreas, o objetivo do presente trabalho foi implementar um novo módulo intitulado *Teaching Through Corpora* no Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras no intuito de ensinar os professores participantes do programa a fazerem uso dos *corpora* disponíveis *online* gratuitamente e verificar a efetividade do novo módulo na prática docente de seus participantes. Para tanto, a metodologia proposta foi a criação do módulo que se dividiu em cinco aulas nas quais foram abordados os conceitos do que é a Linguística de *Corpus*, do que é um *corpus* e de como fazer a utilização de suas ferramentas em salas de aula de língua inglesa. No decorrer das cinco aulas, foram também apresentados alguns dos *corpora* disponíveis e foram propostas buscas e exercícios para que os professores pudessem fazer uso das plataformas de diferente *corpora*. A coleta de dados foi feita por meio de questionários, sendo um inicial e um final para que pudéssemos verificar os impactos do módulo no discurso sobre a prática docente. Outro instrumento de análise levado em consideração foi a atividade final que cada participante deveria desenvolver baseado nas ferramentas da Linguística de *Corpus* apresentadas durante o módulo. Os resultados da pesquisa indicaram que noventa e um (91%) dos participantes não tinham nenhum conhecimento prévio sobre a Linguística de *Corpus* e cem por cento (100%) não conhecia suas ferramentas de coleta e análise da língua em uso, mostrando assim a relevância do presente estudo. Em relação ao questionário final, cem por cento (100%) dos participantes afirmou ter tido algum tipo de aprendizado após a participação no módulo, e que o módulo havia os ajudado em suas preparações de aula. Considerando o que poderia ser aprimorado, noventa e três por cento (93%) dos participantes expressou a necessidade de um módulo com mais encontros. Poucos participantes concluíram as três etapas da proposta de atividade final. Desse modo conclui-se que a implementação do módulo apresentou um impacto positivo no discurso da prática docente de todos os participantes e foi relevante para o aprimoramento de suas habilidades de utilização de *corpora online*. No entanto, para futuras aplicações do módulo, faz-se necessário fazer algumas modificações, sendo elas, o aumento do tempo do módulo, a aproximação entre uma aula e outra e a implementação de mais aulas práticas das plataformas explicitadas para que assim os participantes tornem-se mais aptos ao desenvolvimento de atividades baseadas em língua autêntica.

Palavras-chave: Linguística de *Corpus*. Educação Continuada. Módulo.

ABSTRACT

The exchange of experiences between university and basic education professionals has been discussed as a productive relation which provides improvements in the teaching practice and in the linguistic proficiency of the teachers who participate in continuing education programs (MARQUES, 2007). However, there are only few studies that join *Corpus* Linguistics (CL) tools and the learning and teaching of the English language (MEUNIER, 2011) and even fewer investigations that concern CL and continuing education. Based on this necessity of a bigger integration of these two areas, the objective of this thesis was to implement a new module entitled Teaching Through *Corpora* in the *Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras* aiming to instruct the teachers who participate in the program how to use the available online *corpora* and verify the effectiveness of the new module in their discourse about teaching practice. For this purpose, the proposed methodology was the creation of a module divided in five classes in which many concepts were discussed, for instance, what *Corpus* Linguistics is, what a *corpus* is and how to apply the tools provided by *Corpus* Linguistics in the language classroom. During the five meetings we had in the module, some available *corpora* were also presented, and based on them, some searches and activities were proposed in order to teach the participants how to use the *corpora* platforms. The data for the study were collected through the initial and final questionnaires so that we could verify the impact of the module in the discourse about teaching practice. Besides that, we also proposed a final *corpus* based activity to be an instrument of analysis in the present study. The study results indicated that ninety one percent (91%) of the participants did not have any previous knowledge about *Corpus* Linguistics, and one hundred percent (100%) did not know the tools *Corpus* Linguistics provided for the analysis of language in use showing then the relevance of the present study. Regarding the final questionnaire, one hundred percent (100%) of the participants claimed that they have acquired new knowledge after participating in the module. Moreover, they also affirmed that the module helped them develop better class preparations. Considering what could be improved in the module, ninety three percent (93%) of the participants expressed the necessity of a bigger quantity of meetings. As a result of the final activities few participants completed the three steps planned for the final activity. Thus, we may conclude that the implementation of the module represented a positive impact in the discourse about teaching practice and also for the development of their skills to use *corpora online*. However, for future applications of the module, some changes will be needed, including a higher number of hours, consecutive meetings, and more practical classes teaching how to use the platforms in order to make the participants able to develop a *corpus* based activity.

Key words: *Corpus* Linguistics. Continuing Education. Module.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - O crescimento dos estudos baseados em LC dentro da língua inglesa em 30 anos..	18
FIGURA 2 - Página inicial da plataforma criada por Mark Davies.....	39
FIGURA 3 - Página inicial da plataforma criada por Mark Davies, amostra dos <i>corpora</i> que a compõe.....	40
FIGURA 4 - Figura panorâmica da plataforma.....	41
FIGURA 5 - Busca por todas as formas da palavra <i>run</i>	41
FIGURA 6 - Resultados da busca por todas as formas da palavra <i>run</i>	42
FIGURA 7 - Busca pelos sinônimos de <i>beautiful</i>	42
FIGURA 8 - Busca por uma palavra no início de uma frase, exemplo com a palavra <i>homework</i>	42
FIGURA 9 - Linhas de concordância de <i>beautiful</i>	44
FIGURA 10 - Contexto expandido de <i>ran</i>	44
FIGURA 11 - Questão 3 da bateria de exercícios sobre colocação proposta pela Valdênia Almeida.....	45
FIGURA 12 - Questão 12 da bateria de exercícios sobre colocação proposta pela Valdênia Almeida.....	46
FIGURA 13 - Busca pelos colocados até 4 palavras para esquerda e para direita da palavra <i>sleep</i>	46
FIGURA 14 - Página inicial do MICUSP.....	48
FIGURA 15 - Página inicial do MICASE.....	48
FIGURA 16 - Página inicial do curso oferecido online pela Universidade de Oxford.....	50
FIGURA 17 - O que os participantes citaram como suas maiores dificuldades em continuar estudando inglês.....	61
FIGURA 18 - Dificuldades que os professores-alunos encontram ao preparar suas aulas de inglês.;.....	62
FIGURA 19 - Dificuldades que os participantes encontram em ensinar a língua inglesa.....	64
FIGURA 20 - O tipo de ajuda que os participantes da pesquisa gostariam de receber em prol de uma melhor prática docente.....	65

FIGURA 21 - Resposta á pergunta se os livros didáticos têm sido suficientes para que os participantes ensinem a língua inglesa.....	67
FIGURA 22 - Ferramentas que os participantes utilizam para preparar suas aulas.....	69
FIGURA 23 - Respostas para a pergunta se os professores-alunos sabem ou não o que é a Linguística de <i>Corpus</i>	71
FIGURA 24 - Expectativas dos professores-alunos com relação ao módulo.....	72
FIGURA 25 - Se as expectativas dos professores-alunos com relação ao módulo foram atendidas.....	75
FIGURA 26 - Os maiores aprendizados que os participantes tiveram no decorrer do Módulo TTC.....	75
FIGURA 27 - Benefícios da Linguística de <i>Corpus</i> na preparação de atividades.....	77
FIGURA 28 - O que poderia ser aprimorado no Módulo TTC.....	78
FIGURA 29 - Benefícios do Módulo TTC na prática docente dos professores-alunos.....	79
FIGURA 30 - Dificuldades que os participantes tiveram no decorrer do módulo.....	79
FIGURA 31 - Conceituações de colocação e prosódia semântica por parte dos professores-alunos.....	82
FIGURA 32 - Dificuldades em desenvolver o trabalho final para aqueles que o desenvolveram.....	83
FIGURA 33 - Motivos pelos os quais os participantes não realizaram seus trabalhos finais do módulo.....	84
FIGURA 34 - Título do trabalho.....	88
FIGURA 35 - Definição da palavra <i>beautiful</i> com exemplos.....	89
FIGURA 36 - comentário sobre o uso da palavra <i>beautiful</i>	89
FIGURA 37 - Definição 1 da palavra <i>good-looking</i>	90
FIGURA 38 - Definição 2 da palavra <i>good-looking</i>	90
FIGURA 39 - Definição da palavra <i>handsome</i>	91
FIGURA 40 - Introdução dos dados provenientes do <i>corpus</i>	92
FIGURA 41 - Colocados de <i>beautiful</i>	93
FIGURA 42 - Contexto expandido de 2 linhas de concordância de <i>beautiful</i>	93
FIGURA 43 - Colocados de <i>handsome</i>	94
FIGURA 44 - Contexto expandido de 2 linhas de concordância de <i>handsome</i>	94

FIGURA 45 - Colocados de <i>good-looking</i>	95
FIGURA 46 - Contexto expandido de 2 linhas de concordância de <i>good-looking</i>	95
FIGURA 47 - Foto de um anúncio com a aplicação dos adjetivos em estudo.....	96
FIGURA 48 - Início da atividade <i>fill in the blanks</i> proposta pelas participantes.....	97
FIGURA 49 - Continuação da atividade <i>fill in the blanks</i> proposta pelas participantes.....	97
FIGURA 50 - Bibliografia da apresentação de <i>slides</i>	98

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Instituição na qual os participantes da pesquisa se formaram.....	32
GRÁFICO 2 - Há quanto tempo que os participantes se graduaram.....	33
GRÁFICO 3 - Se os participantes possuem pós-graduação.....	33
GRÁFICO 4 - Habilidades (leitura, escrita, escuta, falta) dos participantes.....	60
GRÁFICO 5 - Atividades com as quais os participantes mais praticam a língua inglesa.....	60
GRÁFICO 6 - Se os participantes haviam conseguido apreender os conceitos de colocação e prosódia semântica.....	81
GRÁFICO 7 - Participantes que fizeram ou não fizeram o trabalho final proposto pelo módulo.....	83

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Resultado da pergunta acerca das escolas que os participantes trabalham.....	32
QUADRO 2 - Resultado da pergunta sobre há quantos anos os participantes trabalham com língua inglesa.....	33
QUADRO 3 - Resultado da pergunta se os participantes conheciam ou não a LC.....	34
QUADRO 4 - Dificuldades em continuar estudando a língua inglesa.....	62
QUADRO 5 - Os livros didáticos fornecem suporte suficiente para que você ensine a língua inglesa?.....	68

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

ACISP - Associação da Cultura Inglesa de São Paulo

AGT - Abordagem da gramática e tradução

BNC - *British National Corpus*

COCA - *Corpus of Contemporary American English*

ConCol - Continuação Colaborativa

DDL - *Data Driven Learning*

EDUCONLE- Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras

ETA - *English Teaching Assistant*

ICBEU - Instituto Cultural Brasil Estados Unidos

KWIC - Key Word in Context

LA - Linguística Aplicada

LC - Linguística de *Corpus*

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LLC - *London Lund Corpus*

LOB *Corpus* - *Lancaster Oslo/Berger Corpus*

MICASE - *Michigan Corpus of Academic Spoken English*

MICUSP - *Michigan Corpus of Upper-Level Student Papers*

PIFLE - Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras

PUC-MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEU - *Survey of English Usage*

TA - *Teaching Assistant*

TTC - *Teaching Through Corpora*

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNI-BH - Centro Universitário de Belo Horizonte

UNIFEMM - Universidade Fundação Educacional Monsenhor Messias

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Motivação.....	1
1.2 Justificativa.....	2
1.3 Objetivos.....	5
1.3.1 Objetivo geral.....	5
1.3.2 Objetivos específicos.....	5
1.4 Perguntas de pesquisa.....	6
1.5 Organização da dissertação.....	6
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
2.1 Panorama da Formação Continuada no Brasil.....	8
2.1.1 A Formação Continuada e o ensino de Língua inglesa.....	9
2.1.2 O respaldo da Formação Continuada nas salas de aula.....	11
2.2 A Linguística de <i>Corpus</i>	14
2.2.1 O que é a Linguística de <i>Corpus</i>	14
2.2.2 Breve Histórico sobre a Linguística de <i>Corpus</i>	15
2.2.3 A Linguística de <i>Corpus</i> e suas aplicações no ensino.....	20
2.2.4 O conceito de colocação.....	23
2.2.5 O conceito de prosódia semântica.....	26
3. METODOLOGIA.....	28
3.1 O Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeira.....	28
3.1.1 O Projeto EDUCONLE.....	29
3.1.2 O Projeto ConCol.....	30
3.1.3 Os participantes do Módulo <i>Teaching Through Corpora</i>	30
3.2 O Módulo <i>Teaching Through Corpora</i>	34
3.2.1 Os <i>corpora</i> utilizados no Módulo <i>Teaching Through Corpora</i>	35
3.2.2 O piloto.....	37
3.2.3 Aula 1.....	38
3.2.4 Aula 2.....	43
3.2.5 Aula 3.....	47
3.2.6 Aula 4.....	49

3.2.7 Aula 5.....	51
3.3 Os Questionários.....	52
3.3.1 Questionário Inicial.....	53
3.3.2 Questionário Final.....	53
3.4 As Atividades Finais.....	54
3.5 A análise de dados.....	56
4 RESULTADOS	57
4.1 A Análise dos Questionários.....	57
4.1.1 Os resultados do Questionário Inicial.....	57
4.1.1.1 Perfil dos Participantes.....	58
4.1.1.2 Prática Docente dos Participantes.....	60
4.1.1.3 Conhecimento sobre a LC e o Módulo TTC.....	69
4.1.2 Os resultados do Questionário Final.....	73
4.2 A Análise das Atividades Finais.....	85
4.2.1 Apresentação de <i>Slides</i>	87
4.2.1.1 Conclusão da Apresentação de <i>Slides</i>	98
5 CONCLUSÃO.....	99
REFERÊNCIAS.....	104

1 INTRODUÇÃO

O capítulo introdutório da presente pesquisa é composto por uma breve história das motivações que me levaram a desenvolver o trabalho que se segue. A seção seguinte é a justificativa, na qual elucido a importância acadêmica em realizar-se essa investigação assim como em tentar alcançar os objetivos delineados. Na sequência, apresento o objetivo geral, os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa que nortearam os passos e escolhas deste trabalho. Chegando à última seção, há a exposição de como a dissertação foi organizada com o intuito de facilitar o entendimento e leitura daqueles que se interessarem pelo assunto.

1.1 Motivação

Quando ainda no ensino médio, me vi muito tocada pela minha professora de inglês do curso de inglês livre que eu fazia na época, o que acabou por me levar à escolha da graduação em Letras/inglês; ter um exemplo de excelência foi o gatilho necessário para me mostrar como o simples ato de ensinar poderia transformar vidas, mentes e corações, começando antes de tudo, transformando a mim mesma.

Já na graduação, focada no ensino e aprendizagem da língua inglesa, tive a oportunidade de conhecer a Linguística de *Corpus* (LC) em uma disciplina sobre a descrição da língua nas aulas da professora Deise Dutra, a qual se tornou minha orientadora. A cada semana que passava nas aulas me perguntava como eu poderia estar estudando Letras já há dois anos e meio, ser estagiária de inglês do Centro de Extensão da Faculdade de Letra (CENEX-FALE), e nunca ter sequer escutado falar de uma área com tamanha potencialidade. Não havia uma aula em que eu não me intrigasse com as possibilidades de pesquisa e conhecimento da língua real e autêntica oriundas dos diversos *corpora* apresentados naquela matéria.

Após esse primeiro contato, mantive o interesse pela LC como ferramenta para pesquisas pessoais, principalmente para a preparação de aulas. Nessa mesma época, conheci o Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE)¹ e acabei me tornando bolsista do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras (PIFLE)² do qual o Projeto faz parte. Lá tive a alegria de alinhar muitos dos conhecimentos que havia

¹ Disponível em: www.lettras.ufmg.br/educonle. Para mais informações, ver capítulo de metodologia.

² Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/interfaces/>. Para mais informações, ver capítulo de metodologia.

adquirido à prática. Conheci, aprendi e trabalhei com professores que atuavam e muitos que ainda atuam na sala de aula. Desse modo, passei do âmbito da especulação para o da vivência das salas de aula.

Permaneci um ano no Programa e conclui minha graduação. Já tendo decidido que iria tentar o Mestrado em Linguística Aplicada na FALE, percebi que seria relevante poder apresentar para outros professores da área as ferramentas da LC que haviam me surpreendido. Foi de grande valia poder encontrar em uma mesma orientadora ambas as possibilidades, uma vez que a professora Deise Dutra desenvolve pesquisas relacionadas à LC e sua integração no ensino de línguas, como também, participa da coordenação do PIFLE que é um programa de Educação Continuada. O espaço do PIFLE apresentou-se como um programa no qual eu poderia desenvolver uma pesquisa com a LC integrada ao ensino e à formação continuada.

Assim, posso concluir que, apesar de ter tido diversas motivações para chegar até aqui, o que mais me impulsionou foi perceber quantos professores, alunos e profissionais da área de ensino de língua inglesa desconhecem o tipo de pesquisa que pode ser desenvolvido por meio da LC. Esse fato, foi a minha motivação principal para realizar essa pesquisa. Além disso, ainda há uma proposta de junção entre duas áreas que são do meu interesse: a LC e a Educação Continuada.

1.2 Justificativa

O ensino de línguas estrangeiras passou por muitas mudanças no século XX com possibilidades de variadas técnicas e materiais didáticos, tornando-o cada dia mais especializado. Nesse processo de crescimento, as ferramentas provenientes da LC e os estudos empíricos que ela proporciona têm colaborado para que a língua em seu uso autêntico seja mais acessível aos aprendizes de línguas estrangeiras.

Por meio da LC, inúmeros estudos em diversas áreas da Linguística têm oferecido um novo olhar sob os dados oriundos da língua em uso suscitando generalizações acerca dos padrões e das peculiaridades da utilização de uma determinada língua por um grupo de pessoas específico em situações distintas. Sua influência pode ser vista na Lexicografia, na Tradução, no Ensino de Línguas, nos Estudos do Léxico, nos Estudos Gramaticais, na Semântica, na Pragmática, na

Estilística, na Sociolinguística, na Análise do Discurso, na Linguística Computacional, entre outras áreas (BIBER et al., 1998).

Segundo Beber Sardinha (2004, p.244-245), a influência da LC na Linguística Aplicada contempla primordialmente quatro áreas de concentração: "descrição da linguagem nativa, descrição da linguagem do aprendiz, transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula e desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens". No caso desta pesquisa, utilizaremos a LC para mostrar as potencialidades sobre a língua e incitaremos a sua utilização na sala de aula.

Muitos são os estudos que unem a LC e o ensino de línguas, entre eles Meunier (2011), Reppen (2010) e Partington (1998): o primeiro apresentando uma visão genérica da conjunção da LC e do ensino de línguas; o segundo trazendo trabalhos concernentes ao uso de *corpora* na salas de aula de línguas, propondo exemplos de atividades criadas a partir de um *corpus*; o terceiro propõe a utilização dos *corpora* para a promoção de pesquisas e para o ensino da língua inglesa. Destacamos que Partington (1998) desenvolveu pesquisas que contemplam questões como conotação, prosódia semântica e cognatos.

Desse modo, percebe-se que a LC como metodologia de pesquisa tem oferecido uma ampla variedade de trabalhos na área da Linguística Aplicada (LA). No entanto, apesar dessa amplitude, poucos são os profissionais e estudantes que desfrutam dessas informações e dessa junção entre a LC e a LA. Pesquisando diversas referências de estudos desenvolvidos na área de Educação Continuada, foi possível encontrar uma pesquisa que integrasse as ferramentas provenientes da LC às pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação Continuada. Esta foi realizada por Paulino (2015) e visou levar a LC e suas ferramentas para o espaço sala de aula tendo como resultado final a criação de atividades baseadas em LC por parte dos participantes da pesquisa.

Apesar desse estudo, não há muitas referências de publicações nas quais professores que participam de Programas de Educação Continuada tenham tido acesso ou tenham sido instrumentalizados acerca das possibilidades presentes nos estudos da LC. Portanto, essa é a justificativa principal do presente estudo: a necessidade de divulgar o que pode ser desenvolvido a partir da LC para professores participantes de programas de Educação Continuada.

Devido a essa diversidade de opções que está presente dentro dos estudos da LC e ao curto período no qual essa pesquisa precisou ser desenvolvida³, optou-se focar em somente uma das áreas disponíveis dentro dos estudos da LC, sendo ela o estudo do léxico, uma vez que é a área que demandará menor quantidade de conhecimento prévio por parte dos participantes, diferentemente, se o foco fosse, por exemplo, a sintaxe ou a morfologia. Buscando ser ainda mais específico, dentro dos aspectos lexicais, abordaremos conceitos e termos técnicos como linhas de concordância, colocações e prosódia semântica. Portanto, nesta pesquisa, os estudos relacionados principalmente à análise de linhas de concordância para determinar colocações e prosódia semântica desempenharão o papel de instrumento linguístico facilitador do entendimento dos professores da Educação Continuada com relação às ferramentas que a LC pode oferecer para o ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Muitos professores desconhecem as possibilidades de trabalho com *corpora* e até mesmo as mudanças provenientes da LC, por vezes, já aplicadas aos livros didáticos por eles utilizados (MEUNIER, 2011). Beber Sardinha (2011) também discute a integração da LC no ensino de línguas, no entanto, mais especificamente, no Brasil. Segundo ele, apesar do interesse na área ser latente, o número de professores que utilizam *corpora* ainda é pequeno, o que poderia ser explicado por problemas como a falta de doutores na área, a dificuldade em conseguir financiamento para projetos, a falta de material de ensino baseado em *corpora*, a pouca relação dos educadores e especialistas da educação com os pesquisadores de *corpus* e, principalmente, o fato da LC ser ainda um tópico novo para professores e alunos.

Levando-se em consideração as referências acima descritas, pode-se perceber que há espaço para uma melhor divulgação do que já foi e tem sido desenvolvido dentro da LC para propiciar melhorias na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim, reforçando a justificativa dessa pesquisa, foi possível propor a criação de um novo módulo dentro do eixo metodológico⁴ para o PIFLE, intitulado *Teaching Through Corpora*(TTC), do qual eu fui a idealizadora e professora formadora e cujo objetivo era instrumentalizar os professores-alunos⁵ acerca de algumas das ferramentas disponibilizadas pela LC para a área de ensino de línguas.

³ O desenvolvimento da pesquisa ocorreu no período de 1 ano.

⁴ Dentro do PIFLE, as aulas se dividem em eixo metodológico e eixo linguístico, sendo o primeiro eixo destinado ao estudo de diferentes metodologias e abordagens dentro do ensino, ao passo que o segundo engloba o aperfeiçoamento linguístico dos professores em formação por meio de aulas da língua inglesa.

⁵ Nome pelo qual os professores participantes do PIFLE são conhecidos, uma vez que ao mesmo tempo que são professores atuantes das redes pública e privada, são também alunos da Educação Continuada.

A possibilidade de implementação desse novo módulo deve-se à afirmativa de Dutra e Mello (2013) que dizem que a decisão dos módulos que integrarão o Programa é feita anualmente com base nas necessidades dos participantes, sendo os módulos mais recorrentes os de habilidades integradas, planejamento de aula e letramento crítico. Assim, pautada na possibilidade de introdução de novos módulos no Programa mediante necessidade e nos problemas mencionados por Beber Sardinha, optei pela criação e implementação desse novo módulo com o intuito de resolver algumas das dificuldades relacionadas à divulgação e conscientização do que pode ser desenvolvido tendo como base metodológica a LC.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

- O objetivo geral do presente estudo é promover a instrumentalização dos professores em Formação Continuada do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras com relação às ferramentas disponibilizadas pela Linguística de *Corpus* por meio da implementação de um novo Módulo intitulado *Teaching Through Corpora*.

1.3.2 Objetivos específicos

- Criar e implementar no PIFLE um novo módulo para o eixo metodológico, intitulado *Teaching Through Corpora*.
- Preparar os professores do PIFLE para utilizarem os *corpora* disponíveis *online* gratuitamente.
- Apresentar aos participantes do módulo os conceitos de colocações e de prosódia semântica, para que, por meio das ferramentas da Linguística de *Corpus*, eles consigam identificá-los em diferentes itens lexicais.
- Verificar o impacto do novo módulo na prática docente dos professores participantes do PIFLE por meio de questionários.

1.4 Perguntas de pesquisa

Assim sendo, tomando como pressuposto os objetivos acima definidos e explicitados, teremos como norte desse estudo as seguintes perguntas de pesquisa.

1. Quais foram os aspectos positivos da implementação do módulo *Teaching Through Corpora* no PIFLE, e quais são os pontos a serem aprimorados em futuras edições?
2. Os professores-alunos conseguiram utilizar os *corpora online* em atividades durante o módulo?
3. Os professores-alunos participantes do PIFLE conseguiram apreender os conceitos de colocação e de prosódia semântica?
4. Ao final do módulo, os professores participantes do PIFLE estavam aptos a criarem atividades baseadas no *corpus* replicáveis em sala de aula?

1.5 Organização da dissertação

O presente estudo foi dividido em cinco capítulos, a saber: Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia, Resultados, Conclusão. O capítulo introdutório já apresentado acima engloba uma breve apresentação histórica das motivações para que essa pesquisa fosse desenvolvida assim como sua justificativa e relevância dentro do âmbito acadêmico. Ainda, na introdução pode-se encontrar a apresentação dos objetivos geral e específicos e as perguntas de pesquisa que nortearam o andamento do trabalho.

Já o segundo capítulo, Fundamentação Teórica, nos esclarece o que tem sido desenvolvido na área de Formação Continuada e de LC considerando o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A primeira parte apresenta um panorama da formação continuada no Brasil, assim como sua relação com o ensino de língua inglesa e o impacto que a formação continuada pode ter dentro das salas de aulas. A segunda parte do capítulo é voltada para a apresentação da LC e suas implicações dentro da LA, para tanto a dividimos em um explicação

do que é a LC, um breve histórico sobre o enredo da LC dentro da Linguística e da LA e, por fim, as discussões sobre os conceitos de colocação e de prosódia semântica.

Na sequência, o capítulo de Metodologia apresenta um panorama do PIFLE, incluindo os Projetos EDUCONLE e Continuação Colaborativa (ConCol)⁶ e os participantes do presente estudo. Nessa seção também há a descrição dos *corpora* utilizados do decorrer do Módulo TTC, assim como o piloto realizado anteriormente à implementação do módulo e a descrição das cinco aulas do próprio módulo. Além disso, ainda há a menção dos instrumentos usados para coletar e analisar os dados da pesquisa, sendo eles, os questionários inicial e final e as atividades finais propostas dentro do módulo. Por fim, há a seção de análise de dados que aborda os dados que serão considerados para analisar os resultados deste estudo.

Em seguida, apresentamos o capítulo de Resultados que inclui a análise do Questionário Inicial, do Questionário Final e das Atividades Finais propostas dentro do módulo. Com relação ao Questionário Inicial, é feita a análise da importância de cada uma das perguntas assim como das respostas coletadas, para que, em contraste, com as perguntas do Questionário Final, pudéssemos chegar a conclusões acerca do Módulo TTC, sua efetividade, suas implicações, seus benefícios na prática docente dos participantes, os desafios por ele propostos e as dificuldades encontradas. Além disso, ainda apresentamos os resultados concernentes às atividades finais que deveriam ser criadas pelos professores-alunos a partir das ferramentas apresentadas durante o módulo.

Por último, apresentamos o capítulo de Conclusão, no qual reiteramos os objetivos da presente dissertação assim como as perguntas de pesquisa que a delinearão, para então apresentar a conclusão do que foi alcançado, do que não foi alcançado e os porquês dos resultados. Portanto esse capítulo visa, de uma forma breve e geral, apresentar um apanhado de tudo que foi discutido nos outros capítulos dessa dissertação.

⁶ Disponível em: www.lettras.ufmg.br/concol

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo tem por objetivo dar ao leitor um panorama dos estudos que já foram desenvolvidos nas áreas de formação continuada no Brasil e dos estudos que envolvem a LC e suas implicações no ensino de língua inglesa. Abordaremos o que tem sido realizado na área de formação continuada para os professores de língua inglesa, como também mostraremos que muito poucos estudos neste contexto foram realizados até o presente momento levando em conta as ferramentas da LC; também falaremos sobre o papel que os programas e propostas de formação continuada desempenham para a transformação das salas de aula.

Já na segunda seção desse capítulo, focaremos na explanação e exemplificação do que têm sido feito na área da LC, começando com a conceituação do que é a LC, seguido de um breve histórico da área. Na sequência, apresentamos os estudos aplicados ao ensino da língua inglesa que tem sido realizados nos últimos tempos em LC. Continuando nessa seção, abordaremos a importância dos conceitos de colocação e de prosódia semântica dentro dos estudos do léxico com a base metodológica da LC.

2.1. Panorama da Formação Continuada no Brasil

A formação continuada de professores é prevista perante a lei como um direito do profissional da educação atuante em sua área. Segundo Brasil (1996), no Artigo 62 do documento, Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) é apresentado o direito à formação continuada, podendo esta ser realizada dentro do próprio ambiente de trabalho ou em qualquer outra instituição educacional. No entanto, apesar de ser garantido pela lei, percebe-se que muitas vezes as oportunidades de formação continuada são escassas dentro da área da educação de um modo geral. Em se tratando de línguas estrangeiras, ela torna-se ainda mais precária devido aos poucos cursos e programas de educação continuada.

O fato de haver poucas oportunidades de educação continuada demonstra, como muitas vezes, a área de ensino é marginalizada na nossa sociedade e pelo poder público. No entanto, quando estendemos nossa análise para a formação inicial, percebe-se que o desestímulo dessa área tem suas origens bem antes da formação continuada. A própria formação inicial, por vezes, não recebe a devida atenção, suficiente para a formação de profissionais da educação capacitados para o mercado de trabalho (CELANI, 2009).

De um modo geral, esse tipo de ocorrência está presente na área da educação, todavia, a área de ensino de línguas estrangeiras recebe ainda menos estímulo, e cada dia menos desenvolvimento gerando assim profissionais despreparados para efetivação do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, o que acarreta alunos e cidadãos também pouco capacitados. Isso pode ser muito bem observado quando colocamos em cheque o currículo de ensino dos professores de língua inglesa e, em análise, percebemos que foram raras e escassas as modificações propostas e efetuados no mesmo (COX; ASSIS-PETERSON, 2008).

2.1.1 A Formação Continuada e o Ensino de Língua Inglesa

Apesar de todos os problemas apontados acima, também é preciso mencionar que nas últimas duas décadas, o número de ações, projetos e programas que visam fornecer oportunidades de educação continuada a professores de língua inglesa tem crescido consideravelmente. Nos dizeres de Gatti (2008), essas ações tem englobado tanto o ensino presencial quanto o ensino à distância e incluem a implementação e oferta de congressos, cursos e pós-graduações oferecidos tanto pelas Secretarias de Educação quanto por instituições públicas e privadas, contando também com parcerias entre ambas.

Segundo Gatti (2008), essas ações em prol da educação continuada devem-se principalmente aos reptos presentes na educação de nosso país, e assim como os desafios tem se tornado uma constante dentro dessa área, os programas e propostas de formação continuada também tem se aprimorado e surgido em busca de maior estabilidade para os profissionais de ensino. Ainda, de acordo com a autora, considerando as avaliações e análises feitas em alguns cursos e iniciativas de formação continuada da língua inglesa, pode-se perceber que os pontos a serem melhorados referem-se à infraestrutura dos lugares nos quais são realizadas as oficinas e intervenções e aos problemas de interação entre a teoria e a prática. Por outro lado, os principais pontos positivos mencionados referiam-se à interação presente entre os formadores e os que estavam sendo formados o que propiciava maior troca de experiências, os materiais utilizados e desenvolvidos nos cursos e o fato de muitas dessas ações serem gratuitas.

Desse modo, considerando essas questões apresentadas acima por Gatti, apresentamos a seguir alguns dos cursos, projetos e programas que tem sido oferecidos nos últimos tempos: o programa A Formação Continuada de Professores de Inglês: um Contexto para a

(Des)Construção da Prática⁷ teve sua criação em 1995 por meio da parceria da PUC-SP⁸ e da Associação Cultura Inglesa São Paulo (ACISP)⁹ e encontra-se vigente até o presente momento. Seu objetivo é propiciar contribuições para os professores de inglês da rede pública de ensino, para tanto há a oferta de cursos, oficinas e o desenvolvimento de pesquisas, sendo todos eles gratuitos.

Além dessa primeira parceria, também temos em Belo Horizonte, oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)¹⁰, o Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras que acontece desde 2002. O Programa Interfaces originou-se do EDUCONLE que, atualmente, é parte integrante do Programa. O programa visa a integração da extensão, do ensino e da pesquisa, proporcionando aos professores de língua inglesa uma oportunidade de desenvolverem pesquisa-ação para resolução e aprimoramento de questões presentes no espaço sala de aula.

Outro programa que surgiu em Belo Horizonte a partir da parceria entre a prefeitura, a Escola de Idiomas Cultura Inglesa e o Instituto Cultural Brasil- Estados Unidos (ICBEU) foi o Programa *Improve your English*¹¹. Esse curso surgiu em 2014 e tem por objetivo capacitar os professores da rede pública de modo que eles possam aperfeiçoar o seu desempenho linguístico e seu conhecimento e prática das metodologias de ensino, podendo assim proporcionar melhorias na prática docente dos participantes.

Esses programas são exemplos do crescente interesse que tem surgido nessa área de formação continuada devido a necessidade de resolução de conflitos e superação de dificuldades no ensino de línguas estrangeiras. Muitos são os autores que apontam a necessidade e importância da interação das universidades com a educação básica, assim como também da formação continuada e da formação inicial. Paiva (2003) ressalta que são grandes os benefícios gerados a partir da comunhão entre as instituições universitárias e as instituições de educação básica, uma vez que há um alinhamento entre a teoria e a prática, muitas vezes ausente no ensino da língua estrangeira.

Apesar dos benefícios que podem ser observados na relação universidade-escola, Mello (2010) ressalta também alguns pontos críticos a serem considerados, como, por exemplo, o

⁷ Disponível em: <http://www.pucsp.br/pesquisa-seleta-2011/projetos/308.php>

⁸ Disponível em: <http://www4.pucsp.br/paginainicial/>

⁹ Disponível em: http://www.culturainglesasp.com.br/wps/portal/Internet_New/home

¹⁰ Disponível em: <http://www.ufmg.br>

ambiente universitário comparado ao das escolas, sendo um voltado para a pesquisa e teorização de aspectos do ensino enquanto o outro ocupa-se quase que inteiramente da resolução de questões práticas do ensino no cotidiano, criando alguns dilemas nessa relação. Muitas vezes, isso se dá devido ao abismo que separa, em várias áreas do ensino, a teoria da prática. Assim, na verdade, essa constatação de Mello, que também é a voz de muitos teóricos da área, corrobora ainda mais com a ideia de que os saberes são múltiplos em sua formas e que a troca de experiências é necessária entre a universidade e as escolas para que haja crescimento mútuo (BÁRBARA; RAMOS, 2003; MAGALHÃES; FIDALGO, 2011; LIBERALI, 2010 e 2011).

São muitos os pesquisadores que já vem constatando como pode ser enriquecedora a comunhão de experiências entre os profissionais das universidades e os das escolas de ensino básico. Marques (2007) fala dessa relação como algo construtivo que proporciona aos professores em formação melhorias na sua proficiência e desempenho linguístico enquanto que ao professor formador, oferece um contato com as implicações das teorias levantadas pela academia dentro da realidade e da prática das salas de aula. Já Arruda (2008) enfatiza em seu trabalho, as mudanças dos professores-alunos na sua prática docente após o conhecimento de modelos alternativos à sua prática pedagógica durante a participação em formações continuadas.

Para Oliveira (2009), a contribuição que surge a partir da relação desses dois ambientes é grande, pois, os professores em formação transformam a sua prática por terem se tornado mais capacitados metodologicamente como também linguisticamente devido ao aperfeiçoamento que lhes é proporcionado, enquanto que os formadores, conseguem desenvolver melhores abordagens e metodologias pedagógicas quando em contato com as necessidades presentes no ensino de línguas estrangeiras. Oliveira (2013), ainda ressalta a importância das reclamações e queixas para que as dificuldades presentes no ensino sejam identificadas, como também para que a relação entre o formador e os professores-alunos seja mais próxima e com confiança;

2.1.2. O respaldo da Formação Continuada na sala de aula

Como pode ser visto na seção anterior desse capítulo, a Formação Continuada promove benefícios e transformações nos professores formadores que acabam saindo das teorias para o que acontece na realidade cotidiana, nos professores que participam das formações, pois estes conseguem interagir com novos saberes que lhes modificam a visão e o modo de lidar com o

ambiente sala de aula. Com essa participação transformações e benefícios conseguem ser percebidos na sala de aula, que passa a ser o ambiente de convergência entre a teoria e a prática, o ponto de encontro entre as universidades e o que a literatura prega e os profissionais da educação passando por situações de crescimento diário.

Portanto, é preciso que seja mencionado nesse capítulo essa seção que visa mostrar como o produto resultante desse encontro entre a teoria e a prática gera frutos em várias aspectos, sendo um deles, o que os alunos de ensino regular recebem no final de tudo. De acordo com Canale e Swain (1980), é necessário que as atividades e exercícios que chegam aos alunos nas salas de aula sejam condizentes com a sua realidade de modo a fazer com que o aluno se envolva e desenvolva suas habilidades dentro da língua inglesa.

Segundo Micolli (2013), o foco do ensino precisa estar nas necessidades de comunicação que os alunos apresentam e menos na estruturação da língua em propósitos explícitos de uma comunicação mais efetiva. Apesar disso, percebe-se ainda que muitos professores tem como base metodológica os parâmetros tradicionais e ultrapassados de ensino, que muitas vezes trabalham muito mais com a gramática e a tradução do que com o ensino da língua autêntica e sua aplicabilidade.

A abordagem da gramática e tradução (AGT) recebe muitas vezes atenção demasiada dentro das salas de aula, pois muitos professores partem primeiro da explanação de regras para que assim o aluno possa aplicá-las em situações, em sua maioria, irreais e distantes de suas vivências. Essa abordagem por ser ela dedutiva, ou seja, a partir da regra, segue-se o exemplo e a aplicação, contrapõe-se com a abordagem comunicativa que tem por princípio partir da língua autêntica para o ensino de situações reais e condizentes com o contexto dos aprendizes. Esta, por sua vez, é uma abordagem indutiva, que a partir do contato com a língua em uso, o aluno tem a capacidade e possibilidade de sistematizar suas aplicações (LEFFA, 1988).

Para Paiva e Lovato (1996), o conceito de competência linguística é o que deve ser alcançado pelos alunos, independente da abordagem escolhida. O professor só se capacita a transmitir essas possibilidades a partir do momento que ele está ciente da existência de todas elas. Partindo dos pressupostos de Canale e Swain (1980), Paiva e Lovato (1996, p. 73) levantam como princípios da abordagem comunicativa a necessidade de considerar a interação entre a competência gramatical, linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica; "levar em conta as necessidades e os desejos do aprendiz procurando proporcionar a ele aquilo que mais certamente

ele deverá encontrar em uma situação real"; pautar-se em interações realistas e significativas dentro da sala de aula; explorar as habilidades linguísticas que o aprendiz possui em sua primeira língua; por fim, promover a interação entre a cultura da língua estrangeira com o conhecimento de mundo do aprendiz.

De um modo geral, o que está em questão é que independente da abordagem ou escolha metodológica que o professor faça, o que importa é se aquela escolha atende às necessidades dos alunos nas salas de aula, para tanto, o profissional da educação deve estar bem preparado para o exercício de sua função, assim como sempre atualizado no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse aspecto, faz-se presente o ponto de encontro entre o professor e a formação continuada que visa propiciar aos professores já formados um contato com novas metodologias e abordagens do ensino de línguas, com a ligação entre a teoria e a prática, com situações já experienciadas e conflitos talvez já estudados implicando em resultados de um aprendizado cada vez mais satisfatório por parte dos alunos.

Brasil (1998) levanta a questão de que na verdade o que é fundamental no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é que o professor em conjunto com os alunos consiga desenvolver um trabalho motivador ao ponto de fazer com que ambos percebam e confiem em suas respectivas capacidades de aprender e reestruturar o conhecimento para suas realidades. O aperfeiçoamento linguístico dentro e fora da sala de aula deve existir, no entanto, a relevância do ensino não está presente por inteiro nele, pois o crescimento social e a construção identitária dos professores e alunos também está em questão, uma vez que tanto a construção quanto a manutenção das identidades dos seres devem receber devida atenção (OLIVEIRA; DUTRA, 2008).

Foi baseada nessa necessidade de desenvolver ambos os lados linguísticos e identitários dos professores e alunos que decidimos fazer como proposta dessa dissertação a inserção de um novo módulo dentro de uma programa de Formação Continuada. Para que as mudanças e melhorias do ensino cheguem às salas de aula, faz-se necessário que os professores tenham primeiramente o contato com novas propostas. Para tanto, Celani, (2010a) afirma que o professor formador deve apresentar-se sensível a essa situação de mudança que os professores participantes da formação continuada possam vir a passar, dando a eles um suporte teórico amplo e bem estruturado, para que todas as críticas que surgirem sejam vistas como construtivas e pontos cruciais para melhorias e não como um determinação do que é o melhor ou pior. Mello,

(2010, p,102) também aborda essa questão em sua afirmativa de que "é difícil abrir mão do que se conhece, mesmo quando se sabe que esse conhecimento não alcança os resultados almejados."

Portanto, não só o papel do professor participante da Formação Continuada é importante para a construção dos novos conhecimentos na sala de aula, como também a participação e atuação dos professores formadores. Estes devem se mostrar aptos a investigar as necessidades dos professores em formação e das salas de aula nas quais eles atuam fazendo com que os novos saberes se adéquem e se adaptem à realidade do sistema no qual os professores-alunos e seus alunos encontram-se inseridos e para que as propostas metodológicas e linguísticas, apesar de inovadoras e talvez desconfortáveis em alguns aspectos, sejam apresentadas de uma maneira viável aos olhos daqueles que recebem. (KUMARAVADIVELU, 2001; MELLO, 2010; CELANI, 2010a; NUNES, 2014).

2.2 A Linguística de *Corpus*

Esta seção tem por intuito demonstrar o papel que a Linguística de *Corpus* e as ferramentas provenientes dela tem desempenhado dentro da área de ensino e aprendizado de línguas estrangeiras. O primeiro passo é uma breve explanação do que vem a ser a área intitulada LC sendo seguido pela história da LC, na sequência mostraremos um pouco do que tem sido realizado na área de ensino da língua inglesa tendo como base as ferramentas e materiais oriundos da LC. Nessa mesma linha de pensamento, discutiremos o que são e as utilidades dos conceitos de colocação e prosódia semântica.

2.2.1 O que é a Linguística de *Corpus*

Antes de entrarmos na historicidade da LC e em suas aplicações dentro da LA, faz-se necessário explicar, segundo os teóricos da área o que é a LC. De acordo com McEnery e Hardie (2012), a LC é o estudo da linguagem em uso por meio de diferentes *corpora*. Ela é, por alguns, considerada um conjunto de métodos e procedimentos de análise de linguagem, em síntese, uma metodologia, podendo também, para outros teóricos, ser considerada um área independente dentro da linguística assim como a semântica, a pragmática, a sintaxe e assim por diante. Apesar

de grandes discussões, acerca de qual seria a resposta certa para o que a LC realmente representa, ainda há controvérsias a respeito de tal tópico.

Segundo Cheng (2012), a LC é responsável pela compilação e investigação dos *corpora*, desse modo, a LC seria a compilação e análise dos *corpora*. Apesar de mencionar a discussão que ocorre entre os teóricos se a LC é uma metodologia de pesquisa que serve para auxiliar as pesquisas realizadas dentro de áreas da linguística como a lexicografia, a lexicologia, entre outras, ou se ela é uma área da linguística por assim dizer, a autora não direciona o foco de sua obra na presente discussão, pois o que realmente deve ser enfatizado são os benefícios presentes na utilização da LC como um todo.

Outros linguísticas como Bennett, (2010) que também reforça que a LC é uma metodologia de pesquisa, cujo objetivo é o estudo e análise da língua em uso por meio do banco de dados de uma determinada língua coletados e arquitetados com propósitos específicos. Já Beber Sardinha (2004), apresenta a LC como uma metodologia de pesquisa que tem por objetivo a coleta, o armazenamento, a etiquetagem, o estudo e a análise dos dados obtidos por meio de um *corpus*. Portanto, apesar de algumas preferências acerca da conceituação, percebe-se que, dentro da literatura, há um panorama minimamente coerente acerca do que a LC representa e quais os papéis que ela desempenha dentro da linguística.

2.2.2 Breve histórico sobre a Linguística de *Corpus*

O que tem sido chamado de Linguística de *Corpus* nas últimas décadas, já era um trabalho realizado séculos atrás por estudiosos de diferentes áreas, sendo os mais antigos, na sua maioria, religiosos. Apesar da ausência do meio digital e das diversas ferramentas que temos acesso atualmente, pesquisas relacionadas à língua em suas formas autênticas de uso já eram desenvolvidas explorando as peculiaridades e fugas aos padrões estabelecidos na época (BEBER SARDINHA, 2004).

É comum associarmos a LC a pesquisas relacionadas ao computador, às máquinas digitais e aos softwares, no entanto, o estudo da língua por meio da verificação empírica em grandes quantidades de textos e bancos de dados específicos já vem sendo realizado há muito. Há registros de estudos feitos por meio da bíblia que datam do século treze, nos quais estudiosos

se reuniam para indexar as palavras presentes na bíblia em ordem alfabética assim como onde e em que tipo de passagem elas ocorriam. (O'KEEFE; MCCARTHY, 2010).

Além da Bíblia, as obras de Shakespeare também renderam muitos trabalhos e compilações que foram feitas à mão com grandes equipes de estudiosos e que hoje conseguem ser processadas em segundos pelos programas desenvolvidos e aplicados às máquinas. No geral, o âmbito literário rendeu muitas produções e pesquisas na área da LC antes mesmo que ela fosse conhecida como tal. (O'KEEFE; MCCARTHY, 2010).

Para Kennedy (2014), os estudos anteriores aos *corpora* computadorizados podem ser divididos em cinco seções, sendo elas, os estudos empíricos feitos a partir de *corpora* da bíblia e de trabalhos literários; os estudos lexicográficos como, por exemplo, o *Oxford English Dictionary*; os estudos de dialetos que eram desenvolvidos considerando as variedades da língua inglesa em diversas regiões; os estudos voltados para o ensino da língua que tem como um de seus exemplos o *corpus* de 4.5 milhões de palavras de 41 fontes diferentes que foi compilado por Thorndike com propósitos pedagógicos. Thorndike queria gerar a partir do *corpus* uma lista das palavras mais frequentes que seria utilizada para o ensino de língua inglesa; e, finalmente, os estudos gramaticais que foram uma das grandes fontes e motivações dos estudos empíricos.

Considerando todas essas cinco áreas mencionadas por Kennedy (2014), alguns *corpora* e muitas publicações foram desenvolvidas nessa época anterior à era digital o que comprova a existência de trabalhos baseadas na língua em uso, autêntica, presente em *corpora* compilados manualmente por estudiosos da época.

Apesar de, por vezes, parecer impossível devido às dificuldades que eram enfrentadas, o que hoje é feito automaticamente por máquinas em um espaço de tempo curto era, antigamente, feito manualmente. As ocorrências da língua em uso eram registradas em fichas, catalogadas e armazenadas em gavetas, podendo alcançar números estrondosos como foi o caso de James Murray em sua coleta de mais de quatro milhões de fichas para a criação do *Oxford English Dictionary* (FRANCIS, 1992).

Para Leech (1991), a LC, que teve seu marco inicial na década de 60 com o lançamento e divulgação do projeto de criação do *Brown Corpus* em 1961, é considerada a LC moderna. Portanto, a despeito das grandes mudanças e evoluções na área não é possível afirmar que a LC tem o seu surgimento somente em meados do século XX.

Apesar de ter recebido esse nome somente no século XX, a LC já tem estado presente há séculos na história de descrição e estudo do funcionamento dos diversos aspectos da linguagem, assim como do ensino e aprendizagem da mesma. Então, o que atualmente é intitulado como a LC é o campo de estudos e descrição da língua por meio de dados que podem ser identificados, lidos e generalizados a partir de um computador. Esse crescente fenômeno teve seu início no final de 1950 e apresentou como grande motivação a oposição criada por Chomsky com relação aos estudos empiricistas. Chomsky era a favor da teoria racionalista e pregava a necessidade integral da intuição para a descrição e definição dos fenômenos da língua. Para ele, a análise de grandes quantidades de dados feita manualmente não era confiável, logo deveria ser desacreditada. (MCENERY; HARDIE, 2013).

Apesar das oposições da época com relação à visão Chomskyana, os trabalhos que tinham como base a perspectiva empírica de análise da língua tiveram continuidade, sendo um grande aliado a crescente presença das máquinas e o desenvolvimento de computadores. Se observarmos o advento da LC e o desenvolvimento tecnológico, é possível perceber que há um pareamento entre eles; o crescimento e surgimento dos *corpora* coletados e armazenados por meio de máquinas acontece juntamente com o surgimento e aprimoramento dos computadores e de diversos maquinários.

Antes mesmo dos anos 60, em 1959, Randolph Quirk apresenta sua proposta de criação de um *corpus* escrito e falado do inglês Britânico que seria conhecido como *Survey of English Usage, (SEU) Corpus*. Embora tenha sido de grande valia o anúncio dessa proposta, foi somente com o início da coleta do *Brown Corpus* em 1961 que a LC fica realmente estabelecida dentro dessa nova era conhecida como era digital (LEECH, 1991).

O *Brown Corpus* foi compilado por uma equipe de pesquisadores da *Brown University* reunida por W. Nelson Francis e Henry Kucera. O *corpus* era composto por 1 milhão de palavras advindas do inglês americano. Não obstante o fato de hoje já ser considerado pequeno e antiquado, para a época, ele revolucionou o que já havia sido apresentado na área. Outro aspecto que corrobora para sua importância é o fato de outros *corpora* terem sido compilados a partir de sua estrutura organizacional, sendo alguns deles o *LOB Corpus*, amostragem do inglês britânico e o *Kolhapur Corpus*, amostragem do inglês indiano (SANTOS, 2010).

Segundo Svartvik (1992), a criação do *Brown Corpus* foi o pontapé inicial para que inúmeros outros *corpora* fossem criados, cobrindo arquiteturas especificamente diversificadas. O

crescente número de *corpora* disponíveis foi de grande valia para que o número de estudos empiricistas também tivesse um crescimento exponencial. Primordialmente, a língua inglesa foi a que se destacou e que continua se destacando nessa área mesmo depois de meio século em desenvolvimento. Na figura abaixo retirada do capítulo de Svartvik (1992), pode-se averiguar, conforme figura abaixo, o aumento de trabalhos baseados em *corpus* feitos na língua inglesa no decorrer de 30 anos, contando a partir de seu estabelecimento como LC.

-1965	10
1966-1970	20
1971-1975	30
1976-1980	80
1981-1985	160
1986-	320

Figura 1. O crescimento dos estudos baseados em LC dentro da língua inglesa em 30 anos
Fonte: SVARTVIK, 1992, p. 8.

Recentemente, Kennedy (2014) divide a LC em três fases: a fase anterior aos *corpora* digitais, a primeira geração da LC pautada em *corpora* digitais e a segunda geração com a compilação de mega *corpora*. A fase pré-computador já foi descrita na seção anterior, restando somente a primeira e segunda geração de *corpora* digitais para serem mencionadas a seguir.

De acordo com Kennedy (2014), a primeira geração de *corpora* eletrônicos foi composto pelo *Brown Corpus* iniciado em 1961 e disponibilizado em 1964 como já mencionado acima, pelo *Lancaster Oslo/Bergen Corpus (LOB Corpus)* pelos *corpora* que foram baseados no *Brown Corpus* para uma amostragem da língua inglesa na variação indiana, neozelandesa e australiana e pelo *London Lund Corpus (LLC)*. Esses foram os principais *corpora* que compuseram a primeira geração. A característica que fez com que eles se destacassem foi a possibilidade de comparação das diversas variações da língua inglesa, uma vez que grande parte deles foi baseada na estrutura já presente no *Brown Corpus*. Embora seja bastante positiva a possibilidade de *corpora* comparáveis, de certo modo, a estrutura de um milhão de palavras também restringiu que os outros *corpora* criados com base no *Brown Corpus* pudessem ultrapassar os limites por ele propostos.

Já a segunda geração de *corpora* eletrônicos foi marcada pelo que Kennedy (2014) chamou de mega *corpora*. Como já mencionado, a primeira geração foi marcada pela similaridade na arquitetura dos *corpora* desenvolvidos, no entanto, com o crescimento e desenvolvimento dos aparatos tecnológicos, tornou-se possível a criação e o armazenamento de

um número de dados ainda maior, o que resultou em *corpora* com um número de 100 mil palavras para mais, daí o nome dado por Kennedy para descrever a segunda geração dos *corpora* eletrônicos

Dentre os *corpora* que compuseram essa segunda geração encontram-se o projeto do *Cobuild* coordenado por John Sinclair e que acabou sendo expandido e se tornando o *Bank of English* que em 1997 já contava com mais de 300 milhões de palavras. Outro *corpus* que entrou para essa segunda geração foi o *Longman Corpus Network* que, na verdade, era um *corpus* que continha três diferentes *corpora* compostos com arquiteturas e propósitos específicos, sendo eles, o *Longman/Lancaster English Language Corpus*, o *Longman Spoken Corpus* e o *Longman Corpus of Learner's English*.

Além desses, havia ainda a inclusão do *British National Corpus* e do *International Corpus of English*. O *British National Corpus* foi desenvolvido como representativo da língua inglesa britânica. Composto por 100 milhões de palavras, ele se dividia em 10% de língua falada e 90% de língua escrita enquanto que o *International Corpus of English* foi considerado um dos projetos mais ambiciosos dentro dos estudos comparativos do inglês. Ele visava criar em torno de 20 *subcorpora* paralelos das variações do inglês, sendo cada um deles composto por 1 milhão de palavras.

A evolução contínua da tecnologia e aprimoramento constante das ferramentas de análise da linguagem autêntica presente nos diversos *corpora* disponibilizados possibilitou a compilação de muitos outros *corpora* que talvez poderiam ser encaixados em uma nova seção chamada a terceira geração, não obstante a sua inexistência. Não só considerando a criação de novos *corpora* como também as suas utilizações para generalizações e descrição da língua para que a mesma fosse melhor aplicada a qualquer que fosse o seu propósito, pode-se afirmar que houveram grandes transformações.

Desde o início da propagação dessa nova possibilidade acerca dos estudos empíricos, por meio da LC, inúmeros estudos em diversas áreas da Linguística têm oferecido um novo olhar sob os dados oriundos da língua em uso suscitando generalizações acerca dos padrões e das peculiaridades da utilização de uma determinada língua por um grupo de pessoas específico em situações distintas. Sua influência pode ser vista em áreas como a Lexicografia, a Tradução, o Ensino de Línguas, os Estudos do Léxico, os Estudos Gramaticais, a Semântica, a Pragmática, a Estilística, a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Linguística Computacional, entre outras

áreas (BIBER et al., 1998). A Linguística de *Corpus* se ocupa de muitas áreas de investigação linguística dentre elas, os estudos do léxico. Como exemplo disso, podemos apontar os dicionários de inglês atuais, que são produzidos com base em *corpus* e as inúmeras pesquisas que têm se voltado para o estudo de padrões lexicais.

Biber et al (1998) enfatizam a forte importância dessa área para produzir dicionários e também a sua relação com a investigação baseada em *corpus*, no intuito de mostrar como as palavras são relacionadas de diferentes formas e como elas se adéquam em diferentes contextos. Assim, tais investigações se voltam para o significado associado a uma palavra específica, a frequência de uma palavra com outras relacionadas e os padrões de associação não-linguística, tais como registros, períodos históricos e as palavras que comumente coocorrem com outra palavra em particular. Além disso, o modo como são distribuídas é, de igual modo, importante para estabelecer e compreender os padrões de uso da língua.

Desse modo, esse breve histórico nos possibilitou ampliar nosso olhar e conhecimento passando a considerar a LC como um fenômeno já recorrente mesmo antes da invenção de seu nome. Pôde-se perceber que, há séculos, dados linguísticos autênticos têm sido armazenados e organizados com o objetivo de fornecer uma análise da língua em uso mais coerente provendo também novos olhares para o ensino da mesma muito antes da invenção de seu nome.

2.2.3 A Linguística de *Corpus* e suas aplicações no ensino

A LC tem exercido um papel de grande importância dentro do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, muito tem sido elaborado na relação dessas duas áreas de pesquisa, e a colaboração entre ambas tem gerado muitos frutos para que o ensino de línguas estrangeiras esteja cada dia mais apto a suprir as necessidades, dificuldades e desafios presentes nos vários fatores do ensino: alunos, contexto de ensino, ferramentas de ensino, infraestrutura, tempo, entre outros fatores.

Os estudos baseados em *corpus* tem crescido cada dia mais e ampliado ainda mais suas diversas e já existentes funções com relação à análise da língua. Beber Sardinha (2004) afirma que os estudos baseados em *corpus* propõem um novo olhar sobre a língua em uso, por meio deles, torna-se possível estabelecer padrões de uso em diferentes línguas. Sinclair (1991) também

levanta essa questão dos benefícios da LC para a análise da língua, segundo ele, por meio dessa metodologia de pesquisa, muitos estudos podem ser feitos, gerando novas descrições e evidências da língua em uso.

O que antes tínhamos que delinear por meio da intuição, agora podemos analisar e estabelecer padrões por meio de análises empíricas de determinados recortes da língua em uso (O'KEEFFE; MCCARTHY; CARTER, 2007). Os autores ainda levantam alguns exemplos aplicados da LC como por exemplo, a construção de dicionários e de materiais didáticos, aparatos indispensáveis para que o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira seja realizado.

Apesar de todos os louros que a junção de projetos da LC e da LA tem consigo trazer à área da Linguística, muito ainda há de ser aprimorado. Dentre os desafios enfrentados, os que mais se destacam é conseguir levar a LC, suas ferramentas e aplicabilidade para dentro das salas de aula. Biber (2005) levanta duas questões a serem consideradas: a primeira é a necessidade de adaptação das descobertas feitas nas pesquisas baseadas em *corpus* para a aplicação dentro da sala de aula e para a construção de materiais didáticos mais alinhados às novas descobertas e a segunda é a necessidade de destacar quais seriam as aplicações de dados e informações mais eficazes dentro do âmbito sala de aula.

Ainda considerando os aspectos a serem aprimorados, muitos outros autores tem feito menções a esse respeito, e um das questões que tem recebido crucial importância é que para que as ferramentas e os dados oriundos da LC possam ser uma máxima no ensino, os professores devem ser instrumentalizados a esse respeito, pois se nem eles estiverem aptos para utilizar os recursos, a transferência desse conhecimento para os alunos acaba se tornando inviável. Eles precisam aprender tanto a utilizar as ferramentas, como a selecionar as informações relevantes para cada grupo de aprendizes ou aprendiz individual. (CONRAD, 2000; SINCLAIR, 2004; BENNET, 2010).

Sendo ainda mais específico acerca da importância da instrumentalização dos professores para que o conhecimento possa ser compartilhado, Lewis (1997) afirma que para que o professor esteja apto a responder perguntas sobre a escolha de palavras e estruturação da língua inglesa como um todo. Ele não precisa ter domínio sobre todos os dados da língua, mas sim, aptidão para verificar as evidências da língua em uso e transmiti-las para seus pupilos. Além disso, deve

deixar claro que não há respostas para todas as formações e dados da língua, mas muito pode ser elucidado sob a luz das ferramentas da LC.

Para aqueles que já estiveram na posição de professor de língua inglesa em algum momento da vida, provavelmente já deve ter vivenciado perguntas simples, porém corriqueiras acerca de escolhas de palavras: "Qual é a diferença entre *little* e *small*?" ou "Por que eu uso *make* e não *do*?" ou "Qual é a preposição que vou usar nessa determinada situação?". Tudo isso consegue ser esclarecido dentro da sala de aula se o professor tem ciência das ferramentas de análise já disponíveis na atualidade. As respostas para esses tipos de perguntas, não precisam partir de intuição e muito menos, ficar sem respostas, pois já encontram-se disponíveis várias possibilidades para que elas aconteçam.

No geral, são muitos os autores que dissertam acerca das contribuições provenientes da LC para que o ensino de línguas estrangeiras se torne cada dia mais assertivo e eficaz. Entre os inúmeros autores e ferramentas de análise disponíveis, Beber Sardinha (2004) menciona a importância dos *corpora* de aprendizes, das linhas de concordâncias para a realização de análises, e do aprendizado baseado em dados, *Data Driven Learning* (DDL). Na mesma linha de pensamento, Anderson e Corbett (2009) apresentam em seu artigo como a utilização de materiais autênticos dentro da sala de aula pode deixar os alunos mais estimulados a aprender a língua alvo. Xiao (2009) afirma que para que a LC seja disseminada como uma ferramenta de ensino, ela deve ser ensinada primeiro aos professores, para que estes possam transmitir esse conhecimento com excelência, portanto o treinamento deve começar da raiz do processo de ensino e aprendizagem. Römer (2008) também argumenta a favor da utilização da LC por parte dos professores.

Levando-se em consideração as contribuições que tem sido dadas para que a LC se torne mais presente nas salas de aulas, alguns autores tem apresentado não só a necessidade de instrumentalizar os professores para que o conhecimento da LC seja transmitido e aplicado, mas também tem trazido exemplos de exercícios e de materiais que podem ser utilizados dentro da sala de aula, na esperança de que essas elucidações sejam mais uma aporte para que a aplicação da LC no ensino da língua inglesa seja efetiva.

Cheng (2012), traz em sua obra variadas possibilidades de explorar a LC, seu livro é baseado em intervenções que podem ser feitas com a LC a partir de diferentes propostas de atividades. As atividades abordam a discussão de conceitos como colocação, prosódia semântica, coligação, sentido metafórico e literal, entre inúmeros outros, por meio da análise de linhas de

concordância. Reppen (2010) também apresenta atividades a serem aplicadas na sala de aula, cobrindo tanto os níveis introdutórios quanto níveis mais avançados de proficiência linguística. Em sua obra, ela propõe exercícios de vocabulário e estudo das variações do léxico, como também análise de textos. Há também propostas que exemplificam a diferença entre a língua inglesa falada e a escrita, voltando a atenção para as variações que podem ocorrer entre as ocorrências da língua falada e da língua escrita, entre expressões da língua consideradas mais formais e informais, mais acadêmicas ou jornalísticas e assim por diante.

Outra obra que traz exemplos do que pode ser aplicado nas salas de aula a partir dos estudos de *corpus*, é a publicação de Bennett (2010). A segunda e terceira partes do seu livro são destinadas somente a aplicação da LC no ensino. Ela traz exemplos de materiais que foram influenciados pelos estudos de *corpora* como também um leque de atividades baseadas em análise de linhas de concordância. Por fim, Anderson e Corbett (2009) também apresentam um obra com aplicações reais das ferramentas da LC para ensino e aprendizagem da língua inglesa. Nessa referência, eles introduzem os *corpora* online, ensinam a interpretar os dados provenientes de um *corpus*, desenvolvem capítulos com propostas de atividades específicas para a exploração do léxico, da gramática, do discurso e da pronúncia baseada em *corpus*.

Por fim, já elucidada a relação existente entre a LC e o ensino, essa seção acerca da LC continua, agora trazendo um aprofundamento sobre os conceitos de colocação e prosódia semântica que receberam especial atenção no desenvolvimento desse estudo.

2.2.4 O conceito de colocação

O termo colocação denota a ideia de que aspectos importantes do sentido de uma palavra (ou outra unidade linguística) não estão contidos dentro da palavra por si só, considerada isoladamente, mas, por sua vez, subsistem nas associações características que a palavra faz parte, juntamente com outras palavras e estruturas com as quais ela frequentemente co-ocorre. (MCENERY; HARDIE, 2012, p. 122-123)¹¹

O conceito de colocação é amplamente discutido na literatura da área de linguística, e dentre essas inúmeras discussões, muitas são as definições e classificações apresentadas. Biber et al (1998) definem colocados como as palavras que tendem a co-ocorrer com maior frequência com

¹¹ The term *collocation* denotes the idea that important aspects of the meaning of a word (or another linguistic unit) are not contained within the word itself, considered in isolation, but rather subsist in the characteristic associations that the word participates in, alongside other words or structures with which it frequently co-occurs. (MCENERY; HARDIE, 2012, p. 122-123)

os itens lexicais em análise. Para eles, fazer a identificação dos colocados mais frequentes de uma palavra é uma técnica eficaz para dar início à análise da construção de sentido de uma palavra. McEnery e Hardie (2012) definem colocados como padrões de co-ocorrência que podem ser extraídos de um *corpus*. Para eles, a definição de colocados por meio da intuição do nativo ou aprendiz não denota confiabilidade, o que os leva a considerar somente os padrões colocacionais definidos a partir dos dados de um *corpus*.

Considerando o leque de possibilidades presentes na literatura para essa definição, duas abordagens podem ser ressaltadas: a que se baseia na frequência e a que toma como pressuposto a fraseologia (FIRTH, 1957; HALLIDAY, 1966; SINCLAIR, 1991; COWIE, 1994; HOWARTH, 1998). O que diferencia ambas é a conceituação do termo colocação e a sorte de análise proposta, que pode ser tanto estatística quanto fraseológica.

Considerando a abordagem baseada na estatística, o foco permanece na frequência com que as palavras irão co-ocorrer. No uso da nomenclatura colocação, Firth (1957) é visto como um representante pioneiro. O que ele considerava como uma colocação era a presença de palavras que co-ocorriam de maneira sequenciada. Sua frase amplamente conhecida é "você conhecerá uma palavra pela companhia que ela tem." (FIRTH, 1957, p. 179)¹². De uma maneira mais prática, poderia dizer-se que a colocação representa as preferências de algumas palavras em andar com determinadas palavras. Seria como escolher passar o seu tempo livre com o seu melhor amigo, em contrapartida de passá-lo com um desconhecido, mero conhecido ou colega.

Halliday (1996), por sua vez, apesar de manter a originalidade da conceituação proposta por Firth, acabou por incluir algumas peculiaridades na sua definição. Para ele, a colocação seria uma associação sintagmática de um item lexical com outro que pode ser definida a partir da probabilidade de distância que há entre as palavras integrantes da colocação. Além disso, ele também propôs a nomenclatura de nóculo e colocado, sendo o primeiro o item lexical que está sendo considerado no estudo e o colocado, o item lexical que encontra-se nas proximidades do nóculo por sintonia.

Ainda mantendo a ideia original proposta, porém com a incorporação das ideias de Halliday, Sinclair (1991) acaba por também afunilar em algum aspecto a proposta do conceito. Para ele, a colocação seria "a ocorrência de duas ou mais palavras distantes umas das outras em um pequeno espaço de texto" (SINCLAIR, 1991, p. 170). O que ele considera o "pequeno espaço

¹² *õyou shall know a word by the company it keepsõ* (FIRTH, 1957, p.179)

de texto" foi definido como a distância de quatro ou mais palavras antes do nóculo e depois do nóculo.

Muitos ainda foram os teóricos que acrescentaram ou modificaram as peculiaridades concernentes ao que se define como colocação, no entanto, a visão inicial de Firth foi mantida, e no que diz respeito à colocação baseada na frequência, continua-se considerando como colocação as palavras que co-ocorrem com uma frequência determinada como significativa. Portanto, dentro da abordagem estatística, o que é levado em consideração para determinar a presença ou ausência de colocações é a frequência com que as palavras em questão co-ocorrem.

Já na abordagem fraseológica, Cowie (1994) se estabelece como um dos principais disseminadores da ideias. Para ele, a colocação é considerada uma sorte de combinações entre palavras que se diferenciam de outras combinações já existentes, como por exemplo, as combinações livres e as expressões idiomáticas. Dentro do nível das restrições, as colocações seriam o meio termo dessas duas outras combinações; a combinação livre seria a possibilidade de uma palavra se combinar livremente com qualquer outra, enquanto que o princípio idiomático exigiria uma ligação restrita entre os elementos. Portanto, a colocação seria aquela combinação que não é completamente livre, pois existe uma atração mútua mais forte do que a liberdade, mas que também não estaria tão estritamente ligado a alguma outra palavra da língua.

Uma vez que abordagem fraseológica se diferencia da abordagem estatística, o que é levado em consideração é muito mais a relação entre as palavras que estão sendo combinadas do que a frequência e os números que existem entre elas. No entanto, para Cowie (1994) deve haver uma relação sintática entre o nóculo e o colocado. Howarth (1998), seguindo a mesma linha de Cowie, também define colocação baseado nas combinações entre palavras que estabelecem alguma relação sintática, formando assim sintagmas que podem ser nominais, verbais, preposicionais, adjetivais, adverbiais, entre outros. Uma peculiaridade que ele inclui em sua definição é a distinção entre colocações gramaticais e lexicais, o que deve ser definido a partir da análise da classe gramatical que constitui os itens lexicais combinantes.

Assim, mesmo trazendo pequenas diferenciações dentro da literatura, poderíamos dizer que o conceito de colocação aborda a relação que uma palavra estabelece com a outra, podendo esta ser baseada na frequência e estatística ou nos princípios fraseológicos. Pode-se afirmar também que uma colocação descansa no leito entre as relações de livre escolha que são muito

abertas e variadas e as relações idiomáticas, que por sua vez, são muito mais fixas e predeterminadas.

2. 2. 5 O conceito de prosódia semântica

A prosódia semântica também referida por alguns autores como preferência semântica ou semântica discursiva foi originalmente criada por Louw (1993). Esse conceito já foi discutido, ampliado e problematizado por vários teóricos e, em sua essência, pode-se dizer que a prosódia semântica faz referência à conotação que uma palavra ou sintagma carrega em si, acabando por atrair unidades de sentido nos seus arredores que estejam em sintonia com essa conotação. Apesar das variações presentes entre os autores, essa conotação pode ser definida como positiva, negativa ou neutra, sendo que alguns teóricos consideram somente a positividade e negatividade, se abstendo da neutralidade. De maneira resumida, a análise da prosódia semântica de uma palavra seria baseada nos variados contextos e usos aos quais ela pode ser aplicada, podendo esses contextos estarem mais repletos de unidades positivas, negativas ou neutras (MCENERY; HARDIE, 2012).

De acordo com Sinclair (1996), prosódia semântica é uma decisão de caráter funcional, pois ela interliga o sentido e o propósito. Tudo aquilo que é escolhido além do item lexical faz referência à prosódia e tem alguma finalidade. Partington (1998) define prosódia semântica como a ampliação conotacional que ocorre além da palavra isolada. Para ele, as prosódias semânticas podem ser interpretadas levando-se em consideração a conotação impregnada entre a palavra central e seus colocados. O sentido, assim como, a prosódia é apreendido a partir de uma unidade lexical, sendo esta mais ampla do que uma única palavra. Por fim, Huston (2007) declara que a prosódia semântica pode ser apreendida por meio da interpretação do texto que co-ocorre com a palavra central, sendo que, no contexto, tal fato pode atribuir uma qualidade negativa ou positiva ao item lexical.

Para Lewis (1997), muitas são as palavras, que tanto dentro como fora do seu contexto acabam por carregar em si um leque de palavras em potencial para se aproximarem e construírem um sentido. Ele traz o exemplo da palavra *accident* que por si só já é negativo o suficiente para atrair companhias condizentes com sua essência. Então, apesar de serem necessárias análises mais formais dos colocados de determinadas palavras, pode-se afirmar em

alguns casos, pelo simples contato com a palavra a ser estudada que o que será atraído para seus arredores linguísticos será mais negativo ou positivo.

Um ponto de suma importância levantado por Huston (2002) é que a prosódia semântica desempenha um papel importante dentro da análise da língua em uso e de itens lexicais, no entanto, poucos são os falantes conscientes de sua existência. Tal fato pode ser explicado pela ausência desse conhecimento inclusive por parte dos profissionais de educação como também pela ausência de conhecimentos acerca da LC, suas ferramentas para o ensino, suas aplicações e seus conceitos básicos para interpretação e análise da língua.

Assim, baseado na descrição da prosódia semântica e na problematização do seu ensino, pode-se dizer que essa seção assim como a anterior de colocação são de suma importância para que o objetivo do presente trabalho seja alcançado, pois acredita-se que é por meio da instrumentalização dos professores sobre as ferramentas e conceituações oriundas da LC que será possível disseminar o acesso aos conhecimentos dessa área.

3 METODOLOGIA

Para que os objetivos explicitados no capítulo introdutório dessa dissertação fossem alcançados, como também, para que as perguntas dessa pesquisa fossem respondidas, o capítulo de metodologia foi dividido em cinco seções, sendo elas: um apanhado geral sobre o Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras, os projetos que o compõem e os participantes dos projetos que vem a ser os participantes da pesquisa; os *corpora* apresentados e utilizados no decorrer do módulo, a composição do módulo intitulado *Teaching Through Copora* e o piloto que foi realizado antes de dar início a sua implementação; a descrição dos questionários que compuseram os instrumentos de coletas, a saber o Questionário Inicial e o Questionário Final; a proposta da atividade final baseada nas ferramentas apresentadas no decorrer do módulo *Teaching Through Copora* para que o conhecimento apreendido no decorrer das aulas fosse avaliado; por fim, os procedimentos para a avaliação dos dados provenientes de ambos questionários e atividades finais realizadas.

3.1 O Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras (PIFLE)¹³ que ocorre na UFMG desde 2002. O Programa Interfaces originou-se do Projeto EDUCONLE que, atualmente, é parte integrante do Programa. Na sua história, muitos foram os professores da rede pública e privada, os professores formadores e os alunos de graduação e de pós-graduação que passaram por ele oferecendo suas contribuições e retirando dele motivações para continuar na área do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (DUTRA; MELLO, 2013).

O PIFLE visa a integração da extensão, do ensino e da pesquisa, proporcionando aos professores de língua inglesa uma oportunidade de desenvolverem pesquisa-ação para resolução e aprimoramento de questões presentes no espaço sala de aula. Para tanto, são oferecidos módulos de cunho linguístico e metodológico que incluem não só o aperfeiçoamento linguístico do próprio participante, como também, o aprimoramento de suas atividades metodológicas e da relação que ele exerce com os seus alunos e com o seu ambiente de trabalho (SÓL, 2014).

¹³ Em 2016, o PIFLE é coordenado pela Prof. Dra. Maralice de Souza Neves.

Muitos tem sido os resultados positivos alcançados pelo Programa, como por exemplo, a promoção de professores mais reflexivos e autônomos em sua prática docente; a integração da formação inicial e da formação continuada; o estímulo do contato dos alunos das escolas públicas com falantes nativos da língua; o aperfeiçoamento linguístico dos professores; o fomento de trabalhos colaborativos, dentre outros.

Desde de 2011, o Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras é composto por dois projetos, sendo eles o Projeto EDUCONLE, já mencionado acima, e o Projeto ConCol. Apesar de outros projetos já terem integrado o Programa no decorrer de sua existência, este estudo teve como proposta atuar nos projetos que o constituem atualmente, sendo desnecessária a descrição dos projetos antigos.

Quanto aos horários e dias de funcionamento, atualmente, os PIFLE tem seus encontros todas as sextas-feiras, das 14:00 às 17:40, sendo a primeira uma hora e quarenta minutos destinada à alguma das aulas já pré-determinadas, vinte minutos de intervalo e mais uma hora e quarenta minutos para a continuação da mesma aula do primeiro horário ou a apresentação de uma segunda aula cujo tópico difere da primeira.

Em alguns encontros, como foi o caso do módulo TTC, os alunos de ambos os Projetos - EDUCONLE e ConCol - se juntam na mesma turma, mas na sua maioria eles possuem aulas distintas condizentes com as suas necessidades. Essa divisão dos dois Projetos acontece, em grande parte, devido ao fato de todos os participantes do ConCol já terem tido que passar pelo EDUCONLE como será apresentado logo em seguida. Desse modo, somente quando as aulas do dia são de caráter inovador ou com presenças ilustres é que os dois grupos são integrados para melhor atender aos objetivos do PIFLE, propiciando experiências mais produtivas.

3.1.1 O Projeto EDUCONLE

O projeto EDUCONLE nasceu do desejo de melhor instrumentalizar os professores participantes para que eles pudessem atuar de forma mais competente e autônoma na sala de aula. Para tanto, foram criados dois eixos modulares, um metodológico e um linguístico, sendo cada um deles composto por 90 horas-aula com duração de um ano (DUTRA; MELLO, 2013).

No decorrer desses treze anos de trabalho, ambos os eixos sofreram mudanças e aprimoramentos, portanto, atualmente, o eixo linguístico é ministrado pelo CENEX-FALE

promovendo o aperfeiçoamento dos professores-alunos no decorrer de 1 ano no qual eles recebem bolsa integral. Já o eixo metodológico é dividido em módulos que são ministrados por professores de diferentes unidades da UFMG, por professores de outras instituições, pelos pós-graduandos da UFMG e, em alguns casos, pelos próprios graduandos bolsistas do Programa, os *Teaching Assistants* (TAs).

Atualmente, o projeto conta com um número limitado de vagas e tem a duração de 1 ano sendo que seus encontros presenciais ocorrem todas as sextas feiras no período da tarde. Além dos encontros presenciais, o Projeto também propõe variadas atividades online pela plataforma Teleduc e o desenvolvimento de atividades, exercícios e projetos de ensino que são realizados como atividades extra classe.

3.1.2 O Projeto ConCol

O projeto ConCol surgiu em 2011 para atender aos professores de língua inglesa que expressavam vontade de prosseguir no seu processo de formação continuada, sendo um de seus pré-requisitos, a participação prévia no Projeto EDUCONLE (SÓL, 2014). Atualmente, seu funcionamento presencial ocorre todas as sextas feiras assim como o Projeto EDUCONLE, uma vez que algumas das aulas de ambos os projetos são realizadas com a integração dos dois grupos.

Suas aulas semanais são divididas entre três eixos: *Pedagogical Rounds* que são momentos destinados ao compartilhamento de experiências, apresentação de dificuldades no ensino da língua inglesa e busca por resolução dos conflitos presentes na sala de aula; aulas de língua e cultura ministradas por voluntários estrangeiros falantes de língua inglesa, *English Teaching Assistants* (ETAs) do projeto CAPES-Fulbright; letramento digital por meio das oficinas oferecidas voluntariamente pelo projeto Taba Eletrônica da FALE/UFMG.

Diferentemente do Projeto EDUCONLE, o ConCol não possui tempo previsto de duração e nem um número fixo de participantes, o que é bem representado pela sua logo - o símbolo do infinito. O Projeto corrobora com a ideia de que o aprendizado é uma constante que deve estar sempre em movimento, movimento este que pode ser diferente de participante para participante, daí a importância do tempo indeterminado.

3.1.3 Os participantes do Módulo *Teaching Through Corpora*

A presente dissertação tinha como seu objetivo maior a criação e introdução efetiva de um módulo sobre algumas das ferramentas da LC que poderiam ser utilizados pelos professores de língua inglesa para aperfeiçoamento de sua prática docente, de seu nível de autonomia e de sua proficiência linguística. Para tanto, optamos por realizar essa pesquisa com os professores participantes do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras como um todo, ou seja, os professores-alunos de ambos os Projetos EDUCONLE e ConCol.

O Projeto EDUCONLE conta com um número limitado de participação, a saber, trinta vagas anuais, no entanto, nem sempre todas as suas vagas são preenchidas devido aos pré-requisitos do processo seletivo. Além disso, no decorrer do ano do curso, alguns participantes acabam por desertar do curso por motivos pessoais ou acadêmicos. Assim, pode-se dizer que normalmente há uma média de 20 professores que participam efetivamente e desenvolvem as atividades propostas pelo Projeto. Já o ConCol apresenta uma grade de participantes aberta, o que deixa o número de pessoas que estarão presentes em cada encontro indeterminado.

Ciente do funcionamento de ambos os projetos, optou-se por realizar a implementação do novo módulo metodológico TTC para os participantes dos dois Projetos, pois assim conseguiríamos mais pessoas para passarem pelo processo de aprendizado e avaliarem a efetividade do trabalho desenvolvido como também os pontos a serem aprimorados.

O piloto¹⁴ realizado no final de 2014 contou com 14 pessoas, sendo que todas autorizaram a utilização de seus dados e informações no presente estudo, enquanto que o módulo TTC contou com a participação de 24 pessoas, não obstante, somente 21 participantes concordaram em assinar o termo de consentimento autorizando a utilização de seus dados, respostas aos questionários e atividades finais na presente pesquisa. Assim, a pesquisa contou com os dados de 21 participantes do PIFLE.

Como a participação no PIFLE prevê a atuação em escolas tanto públicas quanto privadas, todos os professores-alunos atuavam na época da coleta de dados como professores de ensino regular de língua inglesa. A seguir apresento algumas das informações básicas sobre os participantes do módulo TTC, dentre elas estão as respostas às seguintes perguntas¹⁵: 1. as

¹⁴ Para mais informações sobre o piloto do módulo TTC, ver capítulo de metodologia, O Módulo *Teaching Through Corpora*.

¹⁵ A numeração das perguntas que se seguem não é a mesma que foi feita no Questionário Inicial, mas sim a sequência das perguntas que melhor descrevem o perfil dos participantes da presente pesquisa.

instituições nas quais os participantes trabalham; 2. as instituições nas quais eles se formaram; 3. há quanto tempo eles se graduaram; 4. se eles possuem pós graduação; 5. há quanto tempo eles trabalham com o ensino de língua inglesa; 6. se eles sabem o que a LC.

Considerando as escolas em que os professores trabalham, como foi feita uma pergunta aberta, optou-se por mostrar por meio de quadro a divisão dos participantes que trabalham em escolas estaduais, municipais e privadas, e não especificar o nome de cada escola.

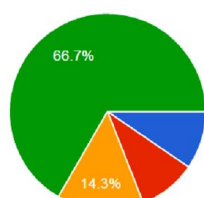
Em qual escola você trabalha?		
Escolas Estaduais	Escolas Municipais	Escolas Particulares
16	2	3

Quadro 1: Resultado da pergunta acerca das escolas que os participantes trabalham

Fonte: criado pela autora

Com relação à instituição na qual eles se graduaram, observa-se no gráfico abaixo que 3 se graduaram na UNI-BH, 2 na UFMG, 2 na PUC e o restante dos participantes graduaram-se em instituições variadas dentro do estado de Minas Gerais.

Em qual instituição você se graduou?



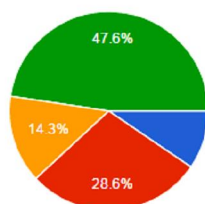
PUC	2	9.5%
UFMG	2	9.5%
UNI-BH	3	14.3%
Other	14	66.7%

Gráfico 1 - instituição na qual os participantes da pesquisa se formaram

Fonte: *Google Drive*

Para a pergunta 3 sobre quando os participantes se formaram, percebe-se que a grande maioria se graduou há mais de 10 anos, sendo quase 50% dos participantes.

Há quanto tempo você se graduou?



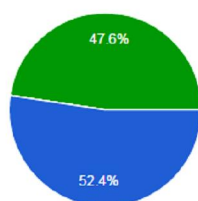
Há 1 ano	2	9.5%
Há 2 a 5 anos	6	28.6%
Há 5 a 10 anos	3	14.3%
Há mais de 10 anos	10	47.6%

Gráfico 2 - Há quanto tempo que os participantes se graduaram

Fonte: *Google Drive*

Considerando a pergunta 4: Se eles possuem pós-graduação, percebe-se que 11 dos 21 participantes possuem pós-graduação, em todos os casos especialização.

Você possui pós-graduação? Se a resposta for afirmativa, especifique a área. Você pode marcar mais de uma opção.



Sim. Especialização	11	52.4%
Sim. Mestrado	0	0%
Sim. Doutorado	0	0%
Não	10	47.6%

Gráfico 3 - Se os participantes possuem pós-graduação

Fonte: *Google Drive*

Já a pergunta 5: Há quanto tempo você trabalha com o ensino de Língua inglesa? Por ter sido feita como pergunta aberta, segue abaixo a tabela com os dados considerando os professores que trabalham há menos de 1 ano, entre 1 e 5 anos, entre 6 e 10 anos e há mais de 10 anos.

Há quanto tempo você trabalha com o ensino de Língua inglesa?			
Há menos de 1 ano	Entre 1 e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Há mais de 10 anos
3	6	2	10

Quadro 2 - Resultado da pergunta sobre há quantos anos os participantes trabalham com Língua inglesa

Fonte: criado pela autora

Com relação à pergunta 6: Você sabe o que é LC, explique? Como a pergunta foi aberta, segue abaixo também o quadro dos resultados. Sendo que dos 21 participantes, somente 2 responderam que conheciam e conseguiram explicar brevemente o que vinha a ser a LC, e 3 disseram ter uma noção ou ter ouvido falar, contudo, não completaram a pergunta na parte do explique.

Você sabe o que é Linguística de <i>Corpus</i> ? Explique.		
Sim	Não	Ouviu falar/ Tem uma noção
16	2	3

Quadro 3 - Resultado da pergunta se os participantes conheciam ou não a LC
 Fonte: criado pela autora

Assim, levando em consideração os dados acima explicitados, é possível ter uma visão geral dos participantes da pesquisa em questão. Outras informações sobre os participantes serão analisadas na seção de resultados, não obstante, foram consideradas suficientes as informações acima delineadas para que os participantes fossem descritos.

3.2 O Módulo *Teaching Through Corpora*

Considerando o que foi apresentado acima acerca do PIFLE e seus objetivos delineadores, percebe-se que o objetivo dessa dissertação apresentado na seção introdutória corrobora com a proposta de propiciar a autonomia, o contato com novos saberes e novas práticas e a discussão de como o processo de ensino e aprendizagem pode ser aprimorado tanto no ambiente de trabalho - sala de aula - como na própria proficiência linguística do professor-aluno.

Desse modo, nessa seção do capítulo de metodologia apresentaremos alguns dos *corpora* utilizados no decorrer do módulo, retrataremos a proposta do piloto, a proposta do módulo TTC como um todo, a divisão do conteúdo do módulo em suas cinco aulas e algumas das ferramentas e conceitos da LC apresentados aos professores participantes do PIFLE.

Vale ressaltar que das cinco aulas do módulo TTC, a primeira e a última aula tiveram a duração de 3 horas e 40 minutos, horário integral do Programa, uma vez que se destinavam à introdução e à apresentação de trabalhos respectivamente, ao passo que as outras três aulas contemplaram somente o primeiro horário do Programa, sendo de 1 hora e 40 minutos cada. Essa divisão teve como base o piloto, no qual percebeu-se a necessidade de mais tempo para que os professores-alunos processassem e conseguissem aplicar os novos conhecimentos dos primeiros contatos com as informações e plataformas da LC. Como também verificamos que ao apresentar resultados de pesquisas e trabalhos, os professores demandam mais tempo para exporem suas

opiniões e receberem os comentários dos outros participantes. A partir da percepção desses dois fatores, optou-se por deixar o primeiro e o último encontro com mais tempo.

Além da questão do tempo dos encontros mensais, é preciso mencionar também que as cinco aulas do módulo foram realizadas no laboratório de informática da Faculdade de Letras da UFMG, a saber, sala 3063, devido à necessidade de que cada participante tivesse um computador para realizar suas pesquisas individuais e em grupo. Por fim, é preciso dizer que as apresentações de *power point* das cinco aulas foram criadas e as cinco aulas do módulo foram ministradas por mim mesma, Bruna Pinto Mendes, e por outra orientanda da professora Deise Dutra, Eliene de Souza Paulino, uma vez que ela também estava desenvolvendo sua pesquisa de Mestrado sobre a junção e aplicação da Formação Continuada e da LC.

3.2.1 Os *corpora* utilizados no Módulo TTC

É possível afirmar que para que uma pesquisa baseada em *corpus* seja realizada de maneira eficaz, faz-se necessário o uso de *corpora* representativos e balanceados da língua para os propósitos delineados sejam alcançados (ANDERSON; CORBETT, 2009). Uma vez que o Módulo TTC tinha o intuito de apresentar o amplo leque de *corpora* disponíveis, assim como aprofundar o acesso em alguns deles para que os alunos pudessem utilizá-los para o desenvolvimento de suas atividades, deu-se especial atenção aos *corpora* COCA¹⁶, BNC¹⁷, MICUSP¹⁸, MICASE¹⁹. Além desses, muitos outros foram apresentados, contudo, de uma maneira superficial.

O *Corpus of Contemporary American English* (COCA), que se constitui como um *corpus* de inglês americano disponível *online* e o *British National Corpus* (BNC), *corpus* do inglês britânico, ambos disponibilizados na plataforma criada por Mark Davies, foram escolhidos como base para a realização do trabalho com os professores-alunos. Outra vantagem desses *corpora*, é a de que são permitidas consultas gratuitas ao material.

O COCA é um *corpus* monitor²⁰ da língua inglesa usada nos Estados Unidos. Ele é composto 450 milhões de palavras da língua inglesa, contemplando o período de tempo de 1990

¹⁶ Disponível em: <http://corpus.byu.edu/coca>

¹⁷ Disponível em: <http://corpus.bye.edu/bnc>

¹⁸ Disponível em: <http://micusp.elicorpora.info/>

¹⁹ Disponível em: <http://quod.lib.umich.edu/m/micase/>

²⁰ *Corpus* monitor é aquele que continua a ser atualizado, ou seja, novos dados linguísticos são incorporados a ele de tempos em tempos (DAVIES, 2010).

a 2012. Sua distribuição acontece em cinco registros diferentes ó fala, ficção, revistas populares, jornal e revistas acadêmicas, sendo eles praticamente balanceados (DAVIES, 2010).

O BNC, assim como o COCA é um *corpus* monolíngue, no entanto, da língua inglesa britânica. Ele é um *corpus* sincrônico²¹, composto de 100 milhões de palavras, sendo 10% de língua falada e 90% de língua escrita. Sua compilação faz referência às ocorrências da língua dos anos de 1980 a 1993. Sua divisão de registro se dá em fala, ficção, revista, jornal, não acadêmico e variados (BURNARD, 2007).

O *Michigan Corpus of Upper-level Student Papers* (MICUSP) é um *corpus* formado a partir de uma coleção de aproximadamente 830 artigos de diferentes disciplinas dentro das divisões acadêmicas da Universidade de Michigan. Ele foi criado pelo time de pesquisadores e estudantes do Instituto de Língua inglesa. A idealizadora desse projeto é a pesquisadora Ute Römer e os textos compilados variam de 2002 até 2009 (MICUSP, 2009).

Já o *Michigan Corpus of Academic Spoken English* (MICASE) é um *corpus* compilado a partir de uma média de 1. 8 milhões de palavras transcritas da fala de aproximadamente 200 horas de gravação que incluem palestras, discussões em sala de aula, seções de laboratório, seminários e seções de aconselhamento. Assim como o *corpus* anterior, o MICASE também foi criado pelo time de pesquisadores e estudantes do Instituto de Língua inglesa. A líder do Projeto também é Ute Römer, e sua compilação se deu entre 1997 e 2002, incluindo áudios de 1997 até 2001 (MICASE, 2007).

Além dos *corpora* escolhidos para a realização do trabalho (COCA e BNC) e dos *corpora* nos quais foram propostas atividades no decorrer do módulo, apresentamos também o site www.lexutor.com.ca desenvolvido por Thomas Michael Cobb, do qual pode-se acessar o *Brown Corpus*, *US TV Talk*, *Focus on Vocabulary*, *TC Learner*, *Presidential Speeches*, BNC, COCA, *Academic Abstracts*, entre outros *corpora*. Na versão tanto inglesa quanto francesa, o site oferece inúmeras ferramentas de trabalho para análise de *corpus* e a utilização do mesmo em contextos de ensino.

Apesar de termos mencionado outros *corpora*, e termos citado muitas outras possibilidades existentes, devido ao curto prazo de que dispúnhamos, acabamos por nos aprofundarmos mais nos dois primeiros *corpora* apresentados e por mostrar de maneira panorâmica os outros três mencionados acima. Todos os outros que citamos ou mencionamos durante o Módulo TTC não

²¹Os *corpora* sincrônicos são aqueles que representam um período de tempo específico diferentemente dos diacrônicos que compreendem vários períodos de tempo (BEBER SARDINHA, 2004).

foram utilizados para nenhum tipo de pesquisa durante as aulas, tornando-os pouco relevantes para essa descrição.

3.2.2 O Piloto

Antes da criação do módulo TTC, fazia-se necessário verificar se a implementação de um novo módulo seria um movimento benéfico para o curso de formação continuada oferecida pelo PIFLE. Para tanto, foi realizado um piloto do TTC no dia 14 de novembro de 2014 com duração de uma hora e quarenta minutos referentes a metade do horário no qual acontecem os encontros do PIFLE.

O conteúdo do piloto pautou-se em um Questionário Inicial, no qual foram coletadas dos professores participantes do PIFLE de 2014 informações pessoais básicas e informações sobre o conhecimento que eles poderiam já ter sobre as ferramentas da LC e por fim, áreas de interesse dentro da LC que talvez pudessem ser abordadas durante o módulo TCC. No ano de 2014 haviam 19 inscritos no Projeto EDUCONLE e uma variação de 7 a 12 pessoas no Projeto ConCol por sexta. No dia da apresentação do piloto, estavam presentes 14 alunos de ambos os projetos.

A partir das informações coletadas, pode-se constatar que somente 3 dos 14 participantes que responderam ao questionário tinham conhecimento do que era LC, mesmo assim, eles não estavam aptos a explicar seus pressupostos básicos. Considerando todas as perguntas e respostas concedidas pelos professores-alunos e a participação deles na aula piloto, concluiu-se que a criação de um módulo sobre LC e sua possível utilização na sala de aula seria de grande valia considerando seu aspecto inovador e o leque de possibilidades que seria aberto aos professores participantes.

Levando em consideração que ambos os Projetos EDUCONLE e ConCol já tinham outros módulos compondo seus eixos metodológicos, foi possível incluir um módulo de 5 aulas que foram ministradas mensalmente no decorrer de 7 meses de 2015, sendo a primeira e a última aulas de 3 horas e 40 minutos, ou seja, o tempo integral de ambos os projetos, e a segunda, terceira e quarta aulas com duração de 1 hora e 40 minutos referente ao primeiro tempo de ambos os Projetos.

3.2.3 Aula 1

A primeira aula do módulo TTC, realizada na sexta-feira, dia 27 de março, teve a duração de 3 horas e 40 minutos, sendo 20 minutos desse tempo destinados ao intervalo, ou seja, o tempo integral da aula do PIFLE. De acordo com os dados provenientes do piloto, percebeu-se que poucos são os professores da educação básica que tem algum conhecimento sobre o que é a LC, conseqüentemente sobre suas ferramentas. Portanto, optou-se por destinar a primeira aula à exibição do planejamento do módulo, à introdução da teoria básica e à apresentação de uma primeira plataforma gratuita acessível como também os primeiros comandos e pesquisas que poderiam já ser realizados pelos professores-alunos.

A primeira parte da aula, à título de maior entendimento por parte dos participantes, foi sobre a composição do que seria apresentado em cada uma das cinco aulas do módulo, a carga de leitura, os exercícios extra classe que seriam propostos e a atividade final que eles teriam que desenvolver no decorrer do módulo. No entanto, antes de dar início a esse conteúdo, pedi aos professores participantes que preenchessem o Questionário Inicial da pesquisa e que assinassem o termo de consentimento, caso eles autorizassem a utilização dos dados coletados no decorrer do módulo para a presente pesquisa.

Dando início aos conceitos e ao conteúdo discutimos sobre o que é a LC, o que é um *corpus*, o que não é um *corpus*, os tipos de *corpora* existentes e alguns tipos de *corpora* que podem ser compilados, as aplicações da LC e dos *corpora* nas mais variadas áreas, incluindo suas aplicações fora do campo de linguística, a utilidade e importância de um *corpus* e alguns exemplos de perguntas que podem ser respondidas considerando análises oriundas de *corpora*, perguntas como: Quais são as diferenças entre o inglês falado e o inglês escrito? Quais são as palavras mais frequentes na língua inglesa? Quais preposições se adequam a determinados verbos? Como as pessoas usam e diferenciam palavras como *can*, *may* e *might*? Com que frequência as pessoas fazem uso de expressões idiomáticas? entre outras perguntas que fazem referência às diferenças que palavras, sintagmas, orações e sentenças apresentam quando se tratando de sua forma, sentido e uso nos diversos contextos de comunicação.

Assim, o primeiro horário teve como foco a introdução da conceituação básica e da relevância da LC como um todo e do seu impacto na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com foco na língua inglesa. No segundo horário demos início à prática: começamos

mostrando a foto de diferentes plataformas disponíveis online gratuitamente para que pudéssemos fazer inúmeras pesquisas acerca das variações linguísticas da língua inglesa. Dentre essas várias plataformas, a primeira a ser introduzida foi a plataforma criada por Mark Davies²², como pode ser visto na figura 2, na sequência apresentamos os variados *corpora* que a plataforma disponibilizava com pode ser visto na figura 3.

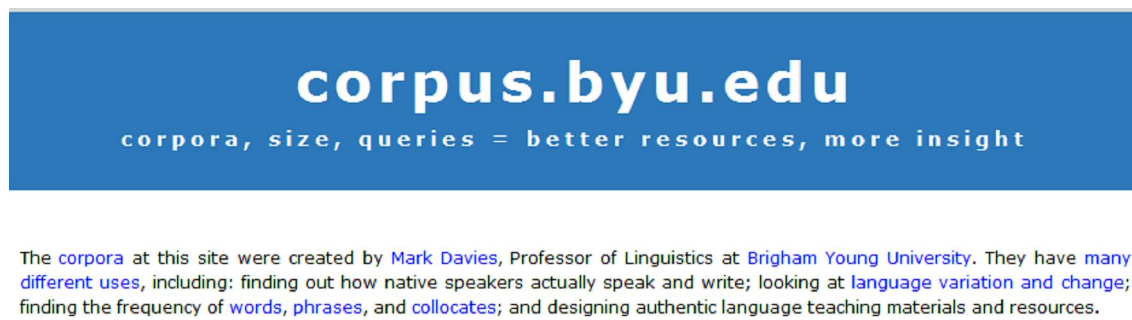


Figura 2 - Página inicial da plataforma criada por Mark Davies
Fonte: DAVIES, 2008.

²² Disponível em: <http://corpus.byu.edu/>

English	# words	language/dialect	time period	compare
NOW Corpus NEW	2.8 billion+	20 countries / Web	2010-yesterday	
Global Web-Based English (GloWbE)	1.9 billion	20 countries / Web	2012-13	
Wikipedia Corpus	1.9 billion	English	-2014	Info
Hansard Corpus (British Parliament)	1.6 billion	British	1803-2005	Info
Corpus of Contemporary American English (COCA)	520 million	American	1990-2015	*****
Corpus of Historical American English (COHA)	400 million	American	1810-2009	**
TIME Magazine Corpus	100 million	American	1923-2006	
Corpus of American Soap Operas	100 million	American	2001-2012	*
British National Corpus (BYU-BNC)*	100 million	British	1980s-1993	**
Strathy Corpus (Canada)	50 million	Canadian	1970s-2000s	
CORE Corpus NEW	50 million	Web registers	-2014	
Other languages				
Corpus del Español (see also...)	100 million	Spanish	1200s-1900s	*
Corpus do Português (see also...)	45 million	Portuguese	1300s-1900s	
N-grams				
Google Books: American English	155 billion	American	1500s-2000s	*
Google Books: British English	34 billion	British	1500s-2000s	
Google Books: One Million Books	89 billion	Am/Br	1500s-2000s	
Google Books: Spanish	45 billion	Spanish	1500s-2000s	

Figura 3 - Página inicial da plataforma criada por Mark Davies, amostra dos *corpora* que a compõe.
Fonte: DAVIES, 2008

Dentre as opções de *corpora* disponíveis na plataforma, falamos um pouco mais sobre o *Corpus of Contemporary American English*(COCA) e o *British National Corpus* (BNC), os quais utilizaríamos no decorrer de todo o módulo. Entramos em ambos para olhar as possibilidades de pesquisa. Primeiramente orientamos os professores-alunos a fazerem o registro no site para que todos os professores-alunos pudessem continuar acessando a plataforma em sua casa e realizando novas buscas sempre que desejassem. Explicamos as seções da plataforma, o significado e aplicação de *list*, *chart* e *kwic* - *key word in context*, introduzimos palavras na *search string* para cada uma das opções para que os professores pudessem ver a aplicação. Também explicamos e mostramos as diferentes seções propostas para análise do *corpus*, como por exemplo, *spoken*, *fiction*, *magazine* e outras.

Figura 4 - Figura panorâmica da plataforma
Fonte: DAVIES, 2008

Depois desse primeiro contato, propusemos algumas buscas no site, para que eles pudessem colocar em prática já algumas das ferramentas. Ensinamos a fazer a busca simples por qualquer palavra, a busca por todas as formas de uma palavra, como pode ser visto na figura 5 e nos resultados da figura 6, a busca por sinônimos de uma palavra como na figura 7, na mesma figura também se encontram os possíveis resultados que podem surgir, e como fazer a busca por uma palavra no início de uma frase, exemplificada na figura 8.

Figura 5 - Busca por todas as formas da palavra *run*
Fonte: DAVIES, 2008

ON WORD OR SELECT WORDS + [CONTEXT] [HELP...]		COMPARE
<input type="checkbox"/>	CONTEXT	FREQ
<input type="checkbox"/>	RUN	114210
<input type="checkbox"/>	RUNNING	56479
<input type="checkbox"/>	RAN	45681
<input type="checkbox"/>	RUNS	35638
<input type="checkbox"/>	RUNNETH	46
<input type="checkbox"/>	RUNING	4
<input type="checkbox"/>	RUN-OF-THE	2
	TOTAL	252060

Figura 6 - Resultados da busca por todas as formas da palavra *run*
 Fonte: DAVIES, 2008

○ CHART ○ KWIC ○ COMPARE		<input type="checkbox"/>	CONTEXT
STRING	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BEAUTIFUL [S]
S) [=beautiful]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	WONDERFUL [S]
CATES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ATTRACTIVE [S]
ST	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	STRIKING [S]
M	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	LOVELY [S]

Figura 7 - Busca e resultado da busca pelos sinônimos de *beautiful*
 Fonte: DAVIES, 2008

○ CHART ○ KWIC ○ COMPARE	
SEARCH STRING	<input type="checkbox"/>
WORD(S) . HOMEWORK	<input type="checkbox"/>
LOCATES	<input type="checkbox"/>
LIST	<input type="checkbox"/>
DOM	<input type="checkbox"/>
IONS	<input type="checkbox"/>
SHOW	<input type="checkbox"/>
IGNORE	<input type="checkbox"/>
2	IGNORE

Figura 8 - Busca por uma palavra no início de uma frase, exemplo com a palavra *homework*.
 Fonte: DAVIES, 2008

Após a apresentação dessas primeiras possibilidades de busca e do primeiro contato dos professores-alunos com a plataforma, foi pedido que eles fizessem suas próprias buscas, agora com outras palavras, para tanto demos as opções de pesquisa para todas as formas de *study*, para os sinônimos de *small* e para a palavra *friendship* no início de frase. Para finalizar a aula, em nossa apresentação de slide, introduzimos aos professores uma lista de benefícios ao se utilizar a LC e suas ferramentas, dentre eles, a autonomia que os professores conseguem alcançar, o contato com a língua autêntica, a possibilidade de pesquisa para responder várias perguntas tanto por parte dos próprios professores quanto por parte de seus alunos, entre outros. Foi desse

modo que os participantes do PIFLE tiveram esse primeiro contato com a LC dentro do módulo TTC.

Como atividade extra classe foi proposta a leitura do texto introdutório da obra *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* organizado por Anne O' Keefe e Michael McCarthy para que pudéssemos, no encontro seguinte, discutir as impressões dos professores sobre esse primeiro contato e primeira leitura. Também foi enviado ao grupo de participantes, 15 dias após a primeira aula, uma atividade que deveria ser feita dentro da plataforma do COCA. Eles deveriam lembrar como fazer buscas usando as opções *list*, *chart* e *kwic* como também fazer pesquisas buscando todas as formas e os sinônimos de algumas palavras sugeridas, por fim, procurar também outras palavras sugeridas no início de frase, assim eles conseguiriam manter certo contato com o que havia sido dito na primeira aula do módulo e também já estariam se preparando para a próxima aula que seria realizada daí duas semanas.

3.2.4 Aula 2

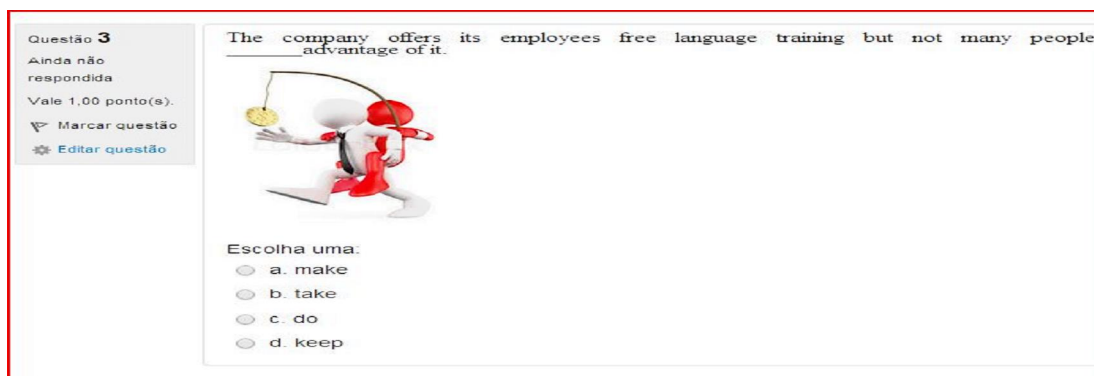
A segunda aula do módulo TTC, realizada na sexta-feira dia 24 de abril, teve a duração de 1 hora e 40 minutos referentes ao primeiro horário das aulas do PIFLE. Na segunda aula, iniciamos com as percepções e comentários dos alunos acerca do capítulo e das atividades que haviam sido enviados e que deveriam ter sido lido e feitas no intervalo entre a primeira e a segunda aula. Passado esse primeiro momento de recapitulação da primeira aula e respostas a perguntas referentes aos exercícios, demos início ao conteúdo do nosso segundo encontro.

Continuando a utilizar o COCA, a primeira matéria que apresentamos foi a análise de linhas de concordância e o contexto expandido de uma palavra, como pode ser visto nas figuras 9 e 10 respectivamente. Essa escolha foi devido à necessidade de analisar linhas de concordância para apreender o principal conceito que seria introduzido na segunda aula: colocações.

e que pensassem em mais exemplos além dos que já haviam sido mencionados, assim verificamos até que ponto eles haviam entendido o conteúdo para dar início às buscas na plataforma.

Compreendido o conceito, pedimos que todos entrassem no site e fizessem o *log in* para acompanharem e replicarem a explicação e os comandos de como utilizar a ferramenta de colocados presente na plataforma. Fizemos uso de 3 exercícios de uma bateria de atividades proposta por Almeida (2014)²⁴ e pedimos que os professores-alunos mesmo que já soubessem as respostas fizessem uso da plataforma para descobrir qual seria a melhor opção de colocado. Dois exemplos de atividades podem ser vistas nas figuras 11 e 12.

Para que os professores conseguissem descobrir as respostas dos exercícios propostos, ensinamos como utilizar a ferramenta *collocates*, como também, *POS - parts of the speech* para facilitar suas buscas. A busca que utilizamos como exemplo foi com a palavra *sleep* como pode ser visto na figura 13.



Questão 3
Ainda não respondida
Vale 1,00 ponto(s).
▼ Marcar questão
✎ Editar questão

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

Escolha uma:

- a. make
- b. take
- c. do
- d. keep

Figura 11 - Questão 3 da bateria de exercícios sobre colocação proposta pela Valdênia Almeida
Fonte: ALMEIDA, 2014, p. 129.

²⁴ Para mais informações, ver referência da tese nas referências bibliográficas da dissertação.

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

Figura 12 - Questão 12 da bateria de exercícios sobre colocação proposta pela Valdênia Almeida
Fonte: ALMEIDA, 2014, p. 133.

LIST CHART KWIC COMPARE

SEARCH STRING

WORD(S)

COLLOCATES

POS LIST

Figura 13 - Busca pelos colocados até 4 palavras para esquerda e para direita da palavra *sleep*
Fonte: DAVIES, 2008

Nessa mesma aula, depois de discutidos os resultados das buscas feitas para responder às questões e verificado se não havia dúvidas sobre o tópico, a partir da ferramenta de *collocates*, ensinamos os alunos a também utilizarem a ferramenta *compare* relacionando com os colocados. O exemplo que pedimos que eles pesquisassem e que descobrissem diferenças foi a dupla de verbos *make* e *do*.

Passado esse contato ampliado com as ferramentas do COCA, mostramos aos professores-alunos que da mesma maneira que fizemos buscas variadas dentro do COCA, outras buscas poderiam ser feitas nos outros *corpora* disponíveis na plataforma que haviam sido mostrados na primeira aula. Para que eles compreendessem que a estruturação da plataforma seguia a mesma lógica, fizemos também algumas pesquisas com o BNC e assim finalizamos as atividades com os *corpora* disponíveis na plataforma criada por Mark Davies.

Passamos então, para uma breve apresentação dos outros inúmeros *corpora* disponíveis, falamos um pouco sobre suas arquiteturas específicas e suas possíveis utilizações. Nesse momento da aula mostramos aos professores o site:

<http://www.helsinki.fi/varieng/CoRD/corpora/index.html>, no qual há uma amplitude de opções de *corpora*.

Apesar de dentro do plano de slides da segunda aula, ainda haver outros conteúdos, devido ao tempo, finalizamos o nosso segundo encontro na apresentação panorâmica dos *corpora* do site mencionado acima e pedimos aos professores-alunos que, como dever de casa, eles entrassem em algumas das plataformas e tentassem descobrir qual era o propósito de alguns daqueles *corpora*, qual modalidade de língua inglesa que havia sido coletada e que tipo de pesquisa poderia ser feita considerando os dados daqueles *corpora*. Pediu-se também que os participantes fizessem a leitura do capítulo de colocação presente na obra *Corpus, Concordance, Collocation* de John Sinclair, o mesmo foi disponibilizado online.

3.2.5 Aula 3

A terceira aula do módulo TTC, realizada na sexta-feira dia 29 de maio, teve a duração de 1 hora e 40 minutos referente ao primeiro horário das aulas do PIFLE. Nesse encontro, iniciamos recapitulando o conceito de colocação e discutindo os comentários e dúvidas que os participantes tiveram acerca do capítulo sobre colocação e sobre a atividade proposta de entrar em alguns dos *corpora* disponíveis dentro do site apresentado na aula anterior.

Como na aula anterior, haviam ficado alguns slides pendentes, optamos em passar por eles mais rapidamente para então começar o conteúdo do dia propriamente dito. Mostramos aos alunos o MICUSP, algumas de suas ferramentas e também como ele poderia ser aplicado. Como já havíamos falado desde a primeira aula que no final do módulo criaríamos uma atividade baseada nos *corpora* estudados, já deixamos claro que esse *corpus* seria inapropriado para alcançar os nossos alunos, pois seu conteúdo é acadêmico e sua compilação foi feita a partir de artigos de alunos no nível avançado, no entanto, ele ainda poderia ser utilizado como uma plataforma de pesquisas e preparações de aulas específicas. Logo abaixo, segue a figura com a página de pesquisa da plataforma do MICUSP.

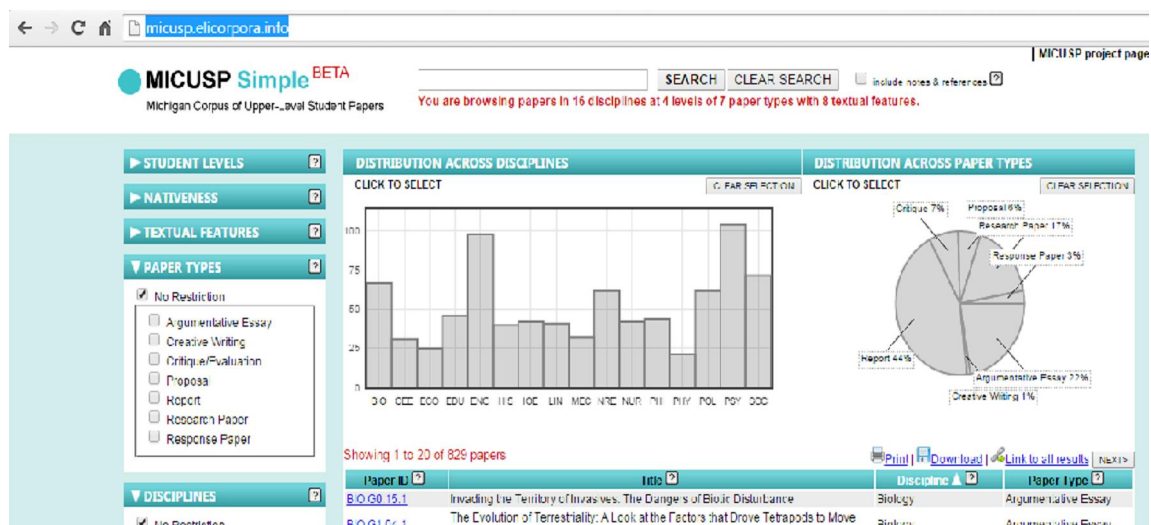


Figura 14 - Página inicial do MICUSP.
Fonte: MICUSP, 2009.

Na sequência, para que os alunos conseguissem melhor se familiarizar com a plataforma, propusemos um exercício com os FANBOYS (*for, and, nor, but, or, yet e so*) *coordinating conjunctions*, desse modo, mesmo que por um curto espaço de tempo, eles puderam fazer uso da ferramenta e aprender a fazer alguns tipos de pesquisa usando a plataforma.

Finalizada essa proposta de exercício, apresentamos também o MICASE que foi compilado pela mesma universidade, só que diferentemente do anterior, faz referência ao inglês acadêmico falado. Nessa plataforma, apesar de termos propostas de atividades, somente mostramos sua interface e mencionamos que existem muitos vídeos e tutoriais disponíveis online para todos aqueles que tivessem interesse em estudar um pouco mais sobre ele, caso contrário, restaria muito pouco tempo para o tópico da aula do dia.



Figura 15 - Página inicial do MICASE
Fonte: MICASE, 2007.

Assim, pudemos dar início ao conteúdo que pertencia realmente à terceira aula, a prosódia semântica. Mostramos a concepção do termo sob o olhar de alguns dos linguísticos idealizadores e disseminadores dessa ideia, em seguida, apresentamos um vídeo que ilustrava o conceito de modo ainda mais didático, sempre tentando fazer as aulas do módulo o mais multimodais possível. Após a explanação e o vídeo²⁵ sobre o conceito, apresentamos alguns exemplos da prosódia semântica de algumas palavras: *stepmother*, *habit x custom*, entre outros e partimos para a parte prática.

A atividade proposta foi que os professores-alunos conseguissem descobrir a prosódia semântica da palavra *cause* a partir dos colocados que eles encontrassem, o que os levou novamente a trabalhar dentro da plataforma do Mark Davies reforçando ainda mais os conteúdos das aulas anteriores. Na sequência, agora que eles já haviam compartilhado seus resultados e conseguido aprender com as experiências e conclusões dos colegas, passamos para a segunda proposta de atividade: eles teriam que descobrir alguma diferença de prosódia semântica entre as palavras *trouble* e *problem*, pedimos que eles fizessem a atividade em duplas ou trios, pois um ajudaria o outro a chegar a mais conclusões e generalizações.

Tanto nesse exercício proposto quanto no exemplo entre *habit x costum* foi reforçada a ideia da não existência de sinonímia perfeita, e da necessidade de sempre que houver dois ou mais itens lexicais representando coisas similares, haver também alguma diferença entre eles, podendo ela ser na forma, no sentido ou no uso. Esse exercício, portanto, corroborou tanto para a fixação do conceito previamente apresentado como também para a aplicação de outros conceitos e teorias apresentados nas aulas 1 e 2.

Finalizamos esse encontro com a troca de resultados entre os participantes e a reiteração do conceito e dos exemplos mencionados na aula. Deixamos como dever de casa a leitura do capítulo *Semantic Prosody Revisited* da Susan Huston e pedimos que todos os professores-alunos escolhessem duas palavras de sua preferência para definir a prosódia semântica e trazer no penúltimo encontro para compartilhar.

3.2.6 Aula 4

²⁵ O vídeo apresentado na aula está disponível no canal *youtube* no link a seguir: https://www.youtube.com/watch?v=t_SxpfIPo_o

A quarta aula do módulo TTC, realizada na sexta-feira dia 26 de junho, teve a duração de 1 hora e 40 minutos referente ao primeiro horário das aulas do PIFLE. Começamos o encontro, revisando o conteúdo da aula anterior por meio das discussões das palavras e prosódias semânticas que os professores haviam encontrado em suas pesquisas, assim como os desafios e dificuldades que eles tiveram para realizar a tarefa de dever de casa. Na sequência dessa breve discussão, apresentamos aos alunos um curso oferecido gratuitamente pela Universidade de Oxford e falamos um pouco sobre seu conteúdo. Aproveitamos esse momento para discorrer sobre a grande quantidade de material, cursos, vídeos, artigos e livros que estão disponíveis gratuitamente hoje em dia considerando a LC e suas ferramentas de pesquisa.

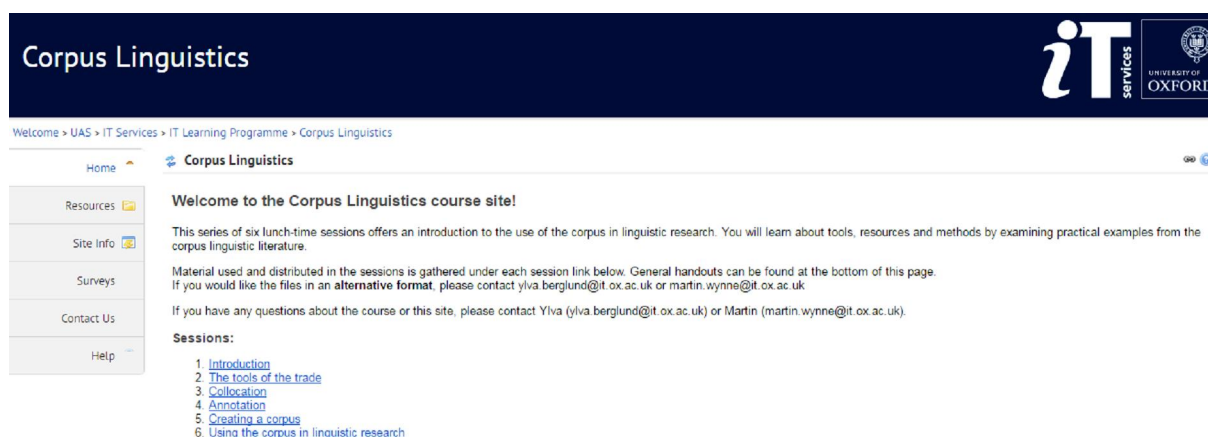


Figura 16 - Página inicial do curso oferecido online pela Universidade de Oxford
Fonte: *University of Oxford*, 2011.

Já dentro dos slides da aula, fizemos nossa última revisão sobre o conceito de colocação e de prosódia semântica reforçando ainda mais as bases dos mesmo. Dando sequência, nesse penúltimo encontro, como já combinado com os professores-alunos, discutiríamos o que cada participante gostaria de desenvolver em seu trabalho final²⁶. Para tanto, apresentamos a eles como uma sequência didática baseada em *corpus* poderia se desenvolvida. Primeiramente, introduzimos o conceito de multimodalidade para que suas atividades ficassem interativas e interessantes aos olhos dos aprendizes. Apresentamos também exemplos de atividades da série de livros *Touchstone* por ser um material construído sob a influência de *corpus*. Mostramos também outros exemplos de atividades baseadas em *corpus*. Para cada um dos exemplos,

²⁶ Para mais informações, ver a seção desse mesmo capítulo intitulada As Atividades Finais.

mostrávamos a necessidade de introduzir a multimodalidade nas atividades propostas. Após todas essas discussões, destinamos um tempo para que os participantes se dividissem em duplas ou trios e pensassem em que tipo de atividade eles gostariam de propor como também qual aspecto da língua eles gostariam de abordar.

Já divididos os grupos e definido um primeiro esboço das ideias, voltamos ao COCA para revisar alguns tipos de pesquisas e para fazer novas buscas para que os participantes pudessem tornar-se ainda mais aptos a trabalhar com a plataforma na hora de desenvolver seus trabalhos finais. Desse modo, finalizamos nosso penúltimo encontro, sendo o último encontro destinado às apresentações e discussões para que as primeiras versões dos trabalhos fossem aprimoradas após a primeira apresentação.

Como trabalho extra classe, entregamos em mãos para cada um dos participantes um compilado do livro *Using Corpora in the Language Learning Classroom* da autora Gena R. Bennett (2010). Esse compilado incluía partes consideradas importantes para o desenvolvimento da atividade final, sendo elas as páginas 18, 19, 20, 21 e 22 referentes a seção do livro que descrevia os procedimentos a serem seguidos para a criação de atividades baseadas em *corpus*, as páginas 34, 102, 103, 104 e 105 referentes aos exemplos de atividades criadas a partir de *corpus* e replicáveis em sala de aula. Entregamos também impresso, o passo a passo para a criação de atividades baseadas em *corpus* desenvolvido por Randi Reppen em seu livro *Using Corpora in the Language Classroom* (2010) presente na página 43. Por fim, entregamos o guia de como a atividade final deveria ser desenvolvida e todas as informações que deveriam estar inclusas nas diferentes seções da atividade.

3.2.7 Aula 5

A quinta aula do módulo TTC, realizada na sexta-feira dia 04 de setembro, teve a duração de 3 horas e 40 minutos referentes ao horário integral de aulas do PIFLE. O quinto encontro tinha sua data programada para dia 28 de agosto, última sexta-feira do mês, no entanto, devido a alguns imprevistos dentro da programação das aulas do PIFLE, foi requisitado por parte da coordenação que o dia do último encontro fosse modificado para setembro.

Dentro da programação do módulo, a última aula estava prevista para depois das férias de julho, pois assim, os professores teriam mais tempo para se programar, para se encontrar e

conseguir desenvolver uma atividade final dentro dos pré-requisitos anteriormente já delineados. Continuamos, mantendo contato com o grupo por e-mail, no decorrer dos dois meses que eles ficaram sem participar do módulo, tiramos dúvidas acerca das atividades, respondemos e-mails, enviamos sugestões e chegamos finalmente ao nosso último encontro.

Nesse último encontro, dos 24 alunos que estavam participando das aulas, dentre eles os 21 que haviam concordado que seus dados fossem utilizados na pesquisa, somente 11 comparecerão ao encontro. Dos 11 presentes, somente 3 grupos haviam feito o trabalho, sendo o primeiro grupo de duas pessoas, o segundo grupo de 2 pessoas e o terceiro grupo de 3 pessoas, mas que somente 2 haviam ido ao encontro. Então, realizamos as apresentações como previsto, todos ali presentes emitiram seus comentários, suas dúvidas, suas dificuldades. Então, conversamos um pouco sobre os porquês de muitos ali presentes não terem desenvolvido seus trabalhos finais.

Depois de finalizadas as apresentações, ficou combinada a data de 25 de setembro para que todas os 3 grupos que apresentaram fizessem as melhorias sugeridas durante a apresentação e entregassem a segunda e última versão de suas atividades finais. Nessa mesma data, ficou acordado que aqueles que não haviam feito, iriam tentar desenvolver ao menos o esboço do trabalho para que eles pudessem receber o feedback e ainda fazer uma segunda versão. De todos os 3 grupos que apresentaram, nenhum deles apresentou a parte escrita que deveria ser entregue.

Assim, como última atividade presencial do módulo TTC, pedimos aos alunos que preenchessem o Questionário Final, a título de coleta de dados para a presente pesquisa. Como muitos não haviam comparecido, o questionário foi enviado por e-mail naquele mesmo dia e reenviado no dia 25 de setembro para que todos pudessem expor suas avaliações.

3.3. Os questionários

De acordo com Gil (1999), os questionários como técnica de investigação visam trazer à tona informações sobre a realidade dos entrevistados, como por exemplo, conhecimento de opiniões, expectativas, experiências pessoais, crenças, sentimentos, interesses, entre outros. Ribeiro (2008) aponta algumas vantagens na escolha dessa técnica de coleta, dentre elas, o tempo em aberto, o que possibilita que os entrevistados pensem e elaborem as suas respostas, a

facilidade de conversão dos dados para arquivos de computador, a possibilidade de criação de questões padronizadas garantindo assim a uniformidade dos resultados, entre outras.

Desse modo, com o intuito de levantar dados sobre a formação dos professores, descobrir se eles já haviam tido algum contato com a LC antes do módulo e coletar seus comentários construtivos acerca do módulo TTC aplicamos dois questionários no decorrer do módulo: o Questionário Inicial no primeiro dia de aula e o Questionário Final no último dia de aula e online após o último encontro. Ambos os questionários foram construídos e respondidos utilizando a ferramenta do *Google Drive - Google Forms*.

3.3.1 Questionário Inicial

O Questionário Inicial foi desenvolvido no segundo semestre de 2014 para ser aplicado no Piloto do módulo TTC. Depois de aplicado pela primeira vez, sofreu as devidas melhorias e voltou a ser utilizado no dia 27 de março de 2015, dia do primeiro encontro do módulo TTC.

Esse questionário tinha como objetivo coletar os dados pessoais de cada participante do módulo para que os mesmos pudessem ser utilizados tanto na descrição dos participantes da pesquisa quanto na coleta e análise de dados do estudo em questão. As perguntas faziam referência à formação inicial dos professores-alunos, a sua formação continuada, ao nível de inglês que cada um considerava possuir, a sua prática docente e os desafios nela encontrada e por fim, ao contato anterior ao módulo que eles poderiam ter tido ou não com a LC assim como com os conceitos e ferramentas que seriam apresentados no módulo.

3.3.2 Questionário Final

O Questionário Final tinha por objetivo avaliar a efetividade do módulo, se ele havia conseguido gerar o resultado esperado assim como avaliar todos os aspectos que deveriam ser mantidos ou aprimorados para a sua possível continuidade dentro do PIFLE nos anos seguintes. Além disso, ele também tinha o propósito de avaliar o que os professores haviam conseguido apreender no decorrer do módulo, principalmente se eles haviam compreendido os conceitos de colocação e prosódia semântica e se eles conseguiriam explicar de maneira clara seus sentidos assim como aplicá-los em atividades replicáveis dentro de suas salas de aula.

O Questionário Final também foi desenvolvido fazendo-se uso das ferramentas disponíveis no *Google Drive* e teve grande parte de suas respostas no último encontro do módulo no dia 4 de setembro de 2015, tendo alguns dos professores ausentes no dia respondido a ele posteriormente.

3.4 As Atividades Finais

Considerando que a reprodução do conhecimento do módulo TTC em uma atividade replicável em sala de aula seria um instrumento de coleta necessário para avaliar o quanto os professores participantes haviam apreendido do que havia sido passado nos quatro primeiros encontros, propusemos desde a primeira aula o desenvolvimento de uma atividade final baseada nos conceitos e possibilidades de uso de *corpus* para desenvolvimento de material didático.

A proposta de criação de uma atividade final foi apresentada no primeiro encontro do módulo em março, e em todos os encontros seguintes, cada vez que apresentávamos algum conceito ou ferramenta das plataformas reforçávamos que os participantes poderiam fazer uso daquele conteúdo para criar sua atividade final. No penúltimo encontro, anterior às apresentações, foram entregues aos professores-alunos, vários materiais e referências que poderiam facilitar a criação de suas atividades baseadas em *corpus*. Foi sugerido também que eles fizessem uso dos conceitos de colocação ou de prosódia semântica em suas atividades, pois seria importante para os seus alunos o contato com tais aspectos linguísticos. Dentre os materiais entregues estavam três diferentes passo a passo de como desenvolver as atividades e o guia para a atividade final.

O primeiro passo a passo incluía as páginas 18, 19, 20, 21 e 22 do livro *Using Corpora in the Language Learning Classroom* da autora Gena R. Bennett (2010) cujas diretrizes eram basicamente divididas em sete passos para o desenvolvimento de uma atividade baseada em *corpus*: faça uma pergunta de pesquisa; determine o registro no qual o seu aluno estará focado; selecione um *corpus* adequado para o registro escolhido ou compile o seu próprio *corpus*; use um programa concordanciador para análises quantitativas; faça as análises quantitativas; crie os exercícios para os estudantes; coloque o exercício em prática com os alunos. Além desse primeiro passo a passo, também entregamos impresso aos alunos as páginas 34, 102, 103, 104 e 105 da

mesma obra, nas quais haviam exemplos de atividades replicáveis em sala de aula para que eles pudessem ajudar os professores-alunos na criação de suas próprias atividades.

Já o segundo passo a passo incluía a página 22 e 43 da obra de Randi Reppen *Using Corpora in the Language Classroom* (2010), sendo a primeira a respeito da necessidade de adaptar o conteúdo das atividades para o contexto dos alunos para os quais as atividades serão destinadas, e a segunda uma tabela de 8 passos a serem seguidos para o desenvolvimento de uma atividade didática baseada em *corpus*. Nos passos por ela ressaltados estavam: Definir o aspecto da língua a ser trabalhado mediante as necessidades do seu aluno; definir o registro a partir do qual a atividade será criada; selecionar o *corpus* mais apropriado para o tema selecionado; explorar o *corpus* em busca do aspecto linguístico definido para o ensino; definir quais aspectos extralinguísticos podem ser ressaltados com a aplicação da atividade; certificar-se que os exemplos extraídos do *corpus* para a construção da atividade realmente ilustram o aspecto a ser ensinado na atividade; descobrir os tipos de interação que podem ser feitos a partir dos materiais selecionados; escolher um tipo de atividade (*cloze*, *list*, *fill in the blanks*, análise de linhas de concordância, entre outras) e construir a justificativa da atividade.

O terceiro passo a passo apresentado fazia referência à obra de Harmer (1991), no qual ele afirma que os melhores professores são aqueles que pensam cuidadosamente sobre o que eles irão fazer em suas aulas e como eles irão organizar suas atividades para que o processo de ensino e aprendizagem seja o mais efetivo possível. Dentro da sua obra, ele apresenta a organização de atividades a partir da seguinte sequência: aquecimento, apresentação ou pré atividade, prática ou atividade e *feedback*, apanhado geral da atividade ou pós atividade.

Depois de apresentados esses três modelos de desenvolvimento de atividades, sendo os dois primeiros baseados em *corpus* e o último um panorama para atividades de todos os tipos, entregamos o guia de desenvolvimento da atividade. Ressaltamos todas as seções que a atividade deveria incluir, sendo elas:

1. A atividade replicável em sala de aula com a sugestão de resolução da mesma para que ela pudesse ser utilizada por outros profissionais de ensino da língua inglesa, essa parte incluía a primeira versão e a versão final;
2. A parte escrita que incluía todos os processos de criação da atividade com informações como: público alvo, objetivo, *corpora* utilizados, tema da atividade, aspecto linguístico em foco, entre outras informações;

3. A apresentação de *power point* da atividade que teria sido feita no último encontro e que teria que ser entregue impressa também, por ser considerada como parte integrante do processo produtivo da atividade.

Assim, foram esses os direcionamentos que nortearam a atividade final que tinha como propósito os professores-alunos conseguirem colocar em prática todos os novos saberes que eles haviam entrado em contato durante o módulo.

3.5. A análise dos dados

A análise de dados é uma tarefa que implica métodos qualitativos ou quantitativos, podendo também ser conduzida pela integração de ambos os métodos. As investigações qualitativas buscam oferecer uma compreensão mais ampla do contexto em que se insere a pesquisa, observando razões e motivações subjacentes à ela, enquanto que as investigações quantitativas têm maior enfoque na quantificação de dados e em análises estatísticas que possam frutificar em generalizações dos resultados de uma amostra da população-alvo (MALHOTRA, 2006).

Portanto, partindo dos pressupostos acima delineados, as análises realizadas nesse estudo serão de caráter qualitativo, e terão como foco averiguar quatro diferentes implicações da presente pesquisa: verificar quais os pontos positivos que devem ser mantidos e averiguar quais os pontos negativos que devem ser aprimorados para aplicações futuras do módulo; avaliar em quais aspectos o módulo TTC trouxe benefícios à prática docente dos participantes do PIFLE; examinar se os professores alunos conseguiram apreender os conceitos de colocação e prosódia semântica apresentados no decorrer do módulo; verificar se, ao final do módulo, os professores-alunos estariam aptos a desenvolver uma atividade baseada em *corpus* replicável em sala de aula.

Para tanto, os instrumentos de análise a ser considerados foram os dois questionários descritos mais acima: o Questionário Inicial e o Questionário Final, atividades criadas pelos professores após a participação no módulo TTC e a apresentação de slides que faz parte das atividades finais.

4 RESULTADOS

A presente seção tem como intuito fornecer a análise dos dados provenientes dos questionários, a saber, Questionário Inicial e Questionário Final, e dos resultados das atividades finais propostas pelo Módulo TTC. Desse modo, para cada pergunta de ambos os questionários faremos a explicação do porquê de tê-la incluso dentro do questionário assim como a análise do resultado oriundo das respostas dos participantes.

Quanto às atividades finais, faremos as análises dos resultados baseados nas últimas três perguntas do Questionário Final, nas quais os participantes respondem se realizaram a atividade ou não, em caso de a terem realizado, eles apresentam quais foram suas maiores dificuldades, e em caso de não a terem realizado, os participantes explicitam os motivos de sua não realização. Ainda considerando a seção das atividades finais, faremos a análise da única apresentação de slide disponibilizada pelos professores participantes do módulo.

4.1 A Análise dos Questionários

Os questionários do estudo incluem o Questionário Inicial aplicado no primeiro dia de aula do Módulo TTC e o Questionário Final aplicado no último encontro e também enviado por e-mail para os participantes que não estavam presentes no último dia de aula. O Questionário Inicial foi respondido por 21 participantes do PIFLE do ano de 2015, tendo todos eles autorizado o uso de seus dados e respostas para a presente pesquisa. O Questionário Final foi respondido por 15 participantes, sendo que 11 deles estavam presentes no último encontro e os outros 4 responderam ao questionário enviado por e-mail em data posterior ao último encontro.

4.1.1 Os resultados do Questionário Inicial

As primeiras perguntas do questionário foram a título de coletar as informações pessoais dos professores alunos. Dentre as perguntas que compunham essa primeira seção de dados pessoais estavam: nome completo; a(s) escola(s) nas quais os participantes trabalham; o e-mail; as instituições nas quais eles se graduaram; há quanto tempo eles se graduaram; se eles possuíam pós graduação; há quanto tempo eles trabalham com o ensino de língua inglesa; se eles já fizeram intercâmbio, em caso de resposta afirmativa, para onde e quanto tempo; qual o nível

geral que eles consideram suas habilidades (escuta, fala, escrita e leitura); como eles mais praticam a língua inglesa atualmente.

Já a segunda parte do questionário faz referência à prática docente dos participantes, os desafios, as oportunidades e aprendizados por eles encontrados no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Dentre as perguntas que compunham essa parte estavam: citar as dificuldades encontradas em continuar estudando a língua inglesa após a formação inicial; citar as dificuldades encontradas na preparação de atividades de língua inglesa para os seus alunos; citar as dificuldades encontradas em ensinar a língua inglesa; citar o tipo de ajuda que os professores precisariam para melhorar sua prática docente; falar se os livros didáticos que eles tem a sua disposição fornecem suporte suficiente para que eles ensinem a língua inglesa; citar quais outras ferramentas, além do livro didático, eles utilizam na preparação de suas aulas; se eles sabem o que é a LC, em caso afirmativo, explicar; se eles possuem algum conhecimento sobre as ferramentas da LC, em caso afirmativo, exemplificar.

4.1.1.1 Perfil dos participantes

Considerando as escolas em que os professores trabalham, constatou-se que somente 14% dos participantes ministram aulas em escolas privadas, sendo os outros 86% funcionários do ensino público tanto em escolas municipais quanto estaduais. Um dos fatores possivelmente responsável por tal fato é a organização do Programa, uma vez que, foi só em 2011 que ele passou a aceitar professores de escolas privadas. Com relação a qual a instituição em que os professores-alunos haviam feito sua formação inicial, quatorze por cento (14%) deles haviam se formado na UNI-BH, quatorze por cento (14%) na Faculdade Pitágoras, dez por cento (10%) na UFMG, dez por cento (10%) na PUC-MG e dez por cento (10%) na UNIFEMM. Os outros quarenta e dois por cento (42%) formaram-se em outras instituições do estado de Minas Gerais.

Como já mencionada na metodologia, quanto ao tempo de graduação dos participantes, quarenta e oito por cento (48%) havia se formado há mais de 10 anos, somente dez por cento (10%) dos participantes há menos de 1 ano, vinte e nove por cento (29%) há 2 a 5 anos, e quatorze por cento (14%) há 5 a 10 anos. Nessa resposta, apesar de não podermos fazer generalizações de todos os participantes do PIFLE ao longo dos anos, percebe-se que a maior procura pelo curso houve dentre aqueles que já haviam se graduado há muito tempo,

provavelmente devido à necessidade de renovação e reciclagem de suas práticas docentes. No entanto, esse espaço de tempo de mais de 10 anos entre a formação inicial e a continuada pode ser considerado um fator que dificulta o desenvolvimento de novas habilidades.

Na pergunta seguinte, na qual indagou-se aos professores-alunos se eles possuíam pós-graduação, e em caso afirmativo, qual tipo, cinquenta e dois por cento (52%) dos participantes responderam que sim, possuíam pós-graduação, sendo ela especialização, restando então quarenta e oito por cento (48%) dos participantes com a resposta negativa.

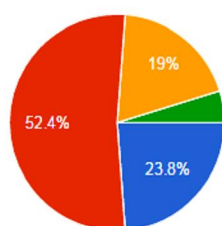
Na pergunta: Há tempo você trabalha com o ensino de língua inglesa? quarenta e oito por cento (48%) respondeu que trabalhava há mais de 10 anos, novamente vemos o padrão desses dez participantes com características semelhantes, mostrando que grande parte deles se formaram e, logo em seguida, passaram a exercer a profissão e o fazem desde então. Somente quatorze por cento (14%) trabalhava na área há menos de 1 ano, vinte e oito por cento (28%) entre 1 e 5 anos e nove por cento (9%) dos participantes entre 6 e 10 anos²⁷.

A pergunta seguinte refere-se ao tópico intercâmbio, uma vez que o contato com experiências culturais diferentes das suas pode acarretar novos olhares e novos aprendizados, ampliando o leque de possibilidades daqueles que os vivenciam, logo poderia ter um impacto em como os professores-alunos conseguiriam apreender conceitos considerados como novos. Quanto às respostas, dentre os participantes, somente vinte e oito por cento (28%) fez intercâmbio, sendo nove por cento (9%) deles por 1 mês, cinco por cento (5%) por 3 meses, cinco por cento (5%) por 7 meses, cinco por cento (5%) por 1 ano e, por fim, cinco por cento (5%) por 2 anos e meio. Os outros setenta e dois por cento (72%) dos participantes nunca chegaram a ter tal tipo de experiência.

Foi, também, perguntado aos professores-alunos qual era o seu nível de proficiência na língua inglesa. Como pode ser visto no gráfico abaixo, a maioria, sendo ela cinquenta e dois por cento (52%) dos participantes, se considera no nível intermediário de inglês, sendo vinte e quatro (24%) no nível básico e dezenove (19%) no nível avançado. Somente cinco por cento (5%) dos participantes se considera no nível proficiente da língua inglesa.

²⁷ Todas as perguntas descritas acima até o presente momento foram exemplificadas por meio de gráficos e tabelas na seção de metodologia, na parte de descrição dos participantes da pesquisa.

Qual é o nível geral de suas habilidades (leitura, escrita, fala, escuta) na língua inglesa?



Básico	5	23.8%
Intermediário	11	52.4%
Avançado	4	19%
Proficiente	1	4.8%

Gráfico 4 - Habilidades (leitura, escrita, escuta, fala) dos participantes.
Fonte: *Google Drive*

A última pergunta acerca de dados pessoais dos participantes englobou a questão de como os participantes mais praticavam a língua inglesa. Dentre as opções de resposta estavam: módulos oferecidos no PIFLE; aulas que ministram; filmes, músicas e internet; comunicação com nativos; viagens; outros. A resposta poderia abarcar mais do que uma opção. De acordo com o gráfico abaixo, nota-se que os participantes praticam a língua inglesa primordialmente por meio de suas próprias aulas e por meio de filmes, músicas e internet. Os módulos do PIFLE, são a terceira fonte de prática, seguidos pela comunicação com nativos e outros, e com somente uma marcação, a opção viagens.

Como você mais pratica a língua inglesa atualmente? Você pode marcar mais de uma opção.



Gráfico 5 - Atividades com as quais os participantes mais praticam a língua inglesa
Fonte: *Google Drive*

4.1.1.2 Prática Docente dos Participantes

Após a apresentação das informações pessoais dos participantes, damos início então às perguntas que fazem referência à prática docente dos participantes. Essas perguntas foram elaboradas com o intuito de poder oferecer por meio do Módulo TTC algumas das soluções para as dificuldades e os desafios encontrados dentro da área de ensino de uma língua estrangeira. A

primeira pergunta dessa seção foi para que os professores-alunos mencionassem algumas das dificuldades que eles encontravam em continuar estudando a língua inglesa.

FALTA DE TEMPO
 saber pronunciar, compreender melhor e conversar com pessoas de forma que eu possa compreender o que se diz
 A pratica na oralidade
 Poucas oportuidades de uso da língua no meu cotidiano
 Tempo
 Falta de tempo
 Carência de tempo
 Disponibilidade de Tempo e dinheiro
 O PRÓPRIO IDIOMA (FAR E ENTENDER EM INGLÊS)
 LISTENING AND SPEAKING
 Somente a dificuldade de encontrar falantes do inglês proficientes
 Gestão de tempo e financeira
 custo, tempo
 Falta de disponibilidade de horários compatíveis com a minha agenda de trabalho.
 Tempo
 Tempo, mas resolvi driblá-lo para vencer esse desafio.
 Aprimoramento
 Falta de tempo para praticar a língua e o meio de vivência, isto é, convivemos com nativos de língua portuguesa, assim falamos e ouvimos o tempo todo em português. Apesar de muitos meios de estudo e alguns cursos que faço, sinto falta de um amparo na língua inglesa, ou seja, não tenho nenhum contato com estrangeiros. Considero essencial este contato.
 Disponibilidade de tempo e dinheiro
 TEMPO
 Inibição. Desesperança em adquirir proficiência (já que há muito tempo estudo o idioma, mas ainda não tenho domínio)

Figura 17 - O que os participantes citaram como suas maiores dificuldades em continuar estudando inglês.

Fonte: *Google Drive*

Considerando as respostas acima, foi possível estabelecer quatro seções de dificuldades. Segundo cinquenta e sete por cento (57%) dos participantes da pesquisa, o que mais tem os impossibilitado de continuar aprendendo a língua inglesa é a questão do tempo, muitos trabalham em tempo integral e tem outras responsabilidades. Em segundo lugar foi a dificuldade em conseguir se comunicar com efetividade. Os participantes correlacionam a dificuldade em progredir no aprendizado da língua inglesa como um impedimento para continuar estudando essa língua. Em outras palavras, sentem-se desesperançosos em atingir um nível alto de proficiência, pois acreditam que suas habilidades de compreensão e produção oral não são adequadas nem para se dedicarem aos estudos.

O que os participantes elencaram como terceiro obstáculo mais frequente para continuar estudando inglês foi a falta de recursos financeiros, por fim, a ausência de oportunidades de uso da língua alvo - inglês - no cotidiano, o que pode ser encontrado nas respostas: "poucas oportunidades de uso da língua no meu cotidiano.", "somente a dificuldade de encontrar falantes

do inglês proficientes.", " Apesar de muitos meios de estudo e alguns cursos que faço, sinto falta de um amparo na língua inglesa, ou seja, não tenho nenhum contato com estrangeiros."

Dificuldades em continuar estudando a língua inglesa	
1. Falta de Tempo	12 participantes - 57%
2. Dificuldade em conseguir se comunicar com efetividade	6 participantes - 28%
3. Falta de recursos financeiros	4 participantes - 19%
4. Ausência de oportunidades de uso da língua alvo no cotidiano	3 participantes - 14%

Quadro 4 - Dificuldades em continuar estudando a língua inglesa.

Fonte: criado pela autora

Na pergunta seguinte, pedimos aos alunos que citassem algumas das dificuldades encontradas na preparação de atividades em língua inglesa para seus alunos.

NAO CONSIGO ME "DESAPEGAR" DO ENSINO DA GRAMATICA
 Algo que possa motivar-los, chamar atenção e despertar o interesse.
 Falta de recursos tecnológicos para a realização das aulas.
 Questões que envolvam interpretação de texto
 a falta de interesse deles pela matéria, e pela grade curricular. Poucas aulas por semana.
 Eu não tenho muitas dificuldades para preparação das aulas a não ser o tempo que é muito corrido, mas é necessário se preparar antes.
 O baixo nível de conhecimento da Língua inglesa dificulta na elaboração de atividades baseadas em outras matérias já estudadas.
 Não encontro dificuldade
 tempo DISPONÍVEL E ATIVIDADES DE ACORDO COM OS NÍVEIS DOS MESMOS
 A FALTA DE INTERESSE E A INDISCIPLINA DOS ALUNOS OS ATRAPALHA A AVANÇAR. ISSO MANTÉM MEU CONHECIMENTO ESTAGNADO OU SEJA, TUDO QUE VOU ENSINAR JÁ TENHO EM MENTE. NÃO PRECISO CORRER ATRÁS DE NADA ALÉM DAQUILO QUE JÁ SEI PARA DAR AULAS PARA ELES. ISSO CAUSA ANGÚSTIA.
 Grupo heterogêneo e salas com grande número de alunos
 Produção de aula motivadoras aliada a outros recursos além do livro didático.
 materiais, tempo disponível.
 Falta de material original e funcional para o desenvolvimento da comunicação efetiva.
 Ter que trabalhar em mais de uma escola e ainda cuidar das tarefas domésticas
 Várias, principalmente porque atualmente é necessário preparar tudo em inglês e não consigo por não dominar o inglês. Por isso busquei o Educonle.
 Tecnologia
 Atualmente não vejo dificuldade, talvez a maior dificuldade seja a minha com a língua inglesa, pois a maioria das minhas atividades são gramaticais, porque não consigo trabalhar eficientemente o speaking perfeitamente. Os alunos é claro demonstram ter dificuldades na recepção com a língua, mas há alunos que conhecem, mas acredito que para um professor bem preparado as dificuldades seriam menores e a aceitação dos alunos muito melhor, além do que eles teriam mais confiança e talvez desejo de aprender uma nova língua. Eu particularmente acredito que a aula de gramática é entediante até na língua1. Estou tentando melhorar, mas o processo está sendo lento.
 Tenho que levar o meu notebook e minha internet móvel. A prefeitura não disponibiliza.
 ATRAIR A ATENÇÃO E MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS
 Falta de material. Limitação quanto ao entendimento do conteúdo

Figura 18 - Dificuldades que os professores-alunos encontram ao preparar suas aulas de inglês.

Fonte: *Google Drive*

Percebe-se que nas respostas, os dois fatores que mais são citados como dificuldades são a motivação e os recursos. Os participantes relatam falta de motivação para preparar suas aulas e buscar novos conhecimentos. Eles mencionam também a pouca motivação dos alunos, como

pode ser visto nas respostas, a falta de interesse dos alunos em aprender o idioma acaba por desmotivar os professores também, que por sua vez acabam por não se dedicarem à preparação já que as aulas não conseguirão motivar os alunos. Portanto, é possível ver um círculo vicioso que poderia ser mais positivo. A motivação dos professores e suas preparações de aulas mais dinâmicas e condizentes com a realidade dos alunos poderia motivá-los a prestarem mais atenção e se interessarem mais pelo conteúdo, o que funcionaria como um gatilho para que aulas interessantes fossem novamente preparadas.

Além da falta de motivação relatada por trinta e oito por cento (38%) dos participantes, também ficou dentre as dificuldades mais mencionadas, a falta de recursos com vinte e oito por cento (28%). Houve respostas dos professores nas quais eles mencionam ter que usar seus próprios recursos como computadores e internet, caso queiram dar uma aula condizente com sua preparação. A falta de tecnologia e de materiais disponíveis acabam por limitar o contato dos alunos com novos conhecimentos mais adequados a era digital na qual nos encontramos. Em seguida, dezoito por cento (19%) dos participantes relata que a falta de proficiência em língua inglesa dificulta a preparação das aulas em inglês, pois ele não domina o idioma que está sendo ensinado. Outro participante menciona ainda estar no PIFLE exatamente para melhorar seu desempenho linguístico, para que assim, possa melhorar, dentre vários aspectos, a preparação de suas aulas.

Apesar de as respostas mais comuns entre os participantes terem sido a respeito da motivação, dos recursos e do domínio da língua inglesa, houve ainda a menção de outras dificuldades, sendo elas, conseguir abrir mão do ensino de gramática, a falta de materiais originais para que haja uma comunicação efetiva. Essas duas dificuldades podem ser melhor enfrentadas com acesso aos estudos da LC.

Partindo para a próxima pergunta, pedimos aos professores que discorressem sobre algumas das dificuldades em ensinar a língua inglesa, uma vez que para além da preparação das aulas está a sua efetivação dentro das salas de aulas. O intuito da pesquisa de, por meio das perguntas coletar e analisar as dificuldades, é para que o Módulo TTC pudesse, de algum modo, facilitar o ensino e aprendizagem da língua inglesa tornando o ambiente sala de aula mais "empoderador" tanto para os professores quanto para os alunos de ensino regular. Como pode ser visto na figura 19, as respostas foram bastante variadas, trazendo a tona um leque de possibilidades do que pode ser aprimorado.

AS PESSOAS JA VAO PRA AULA "SABENDO" QUE INGLES E DIFICIL. O PRECONCEITO COM A LINGUA, A IDEIA DE QUE O INGLES NAO TEM APLICACAO NA VIDA DELAS
 pronúncia, escrita, comunicação.
 Falta de interesse do aluno e indisciplina
 Listening comprehension
 a escrita as vezes ,usar o tempo verbal adequadamente.
 Alunos que não são letrados no ensino fundamental; Turmas muito cheias; falta de estrutura e recursos; resistência de alguns alunos; indisciplina.
 Um dos problemas que mais afeta minhas aulas é a quantidade de alunos 30-40 por turma e espaço físico inapropriado (espaço, ventilação, etc)
 Pronúncia
 FALAR, ENTENDER
 FALTA DE INTERESSE E INDISCIPLINA
 A escolha de atividades e do próprio currículo para uma turma ou série
 Fluência e pronúncia
 desinteresse por parte dos alunos, muito não vêm a utilidade, a importância.
 Poucos recursos disponibilizados pelas instituições e o preconceito proveniente dos alunos, suas famílias e comunidade.
 espaço físico inadequado, de recursos tecnológicos , alunos desinteressados, salas cheias e heterogêneas
 Falta de interesse por parte do aluno. falta de acompanhamento dos pais, aulas diferentes, salas de aulas cheias(que sabe se pudesse dividi-las seria melhor.)r
 Listening native speakers
 A prática da língua inglesa em sala, falar mais em inglês e menos em português. Ter maior habilidade com a língua.
 Não tem laboratório de informática/sala de vídeo, material didático lúdico (Somente o livro: Vontade de Saber Inglês)
 FALTA DE INTERESSE POR PARTE DOS ALUNOS E DESCASO COM A DISCIPLINA
 Contornar o desnivelamento dos alunos, convencê-los de que é necessário e importante adquirir tal idioma..

Figura 19 - Dificuldades que os participantes encontram em ensinar a Língua inglesa

Fonte: *Google Drive*

Ao analisarmos as respostas, verificamos que muitos dos fatores que dificultam o ensino de língua inglesa são semelhantes aos apresentados com relação aos obstáculos encontrados para preparar atividades. A falta de motivação dos alunos e a falta de recursos são os fatores que mais impactam o ensino de língua inglesa. Cem por cento (100%) dos professores-alunos explicitaram que a falta de interesse e a indisciplina dos alunos está muito presente dentro das salas de aula, o que parte da falta de motivação para o aprendizado da língua inglesa. Ainda sobre a motivação, alguns professores mencionaram que os seus alunos não consideram o aprendizado da língua inglesa importante, ou que eles poderão, em algum momento, fazer uso dela e aplicá-la em suas realidades, houve inclusive, a menção que a presença de falantes nativos poderia motivar os alunos a aprender a língua inglesa. Além de não considerarem aplicável em suas vidas, muitos alunos e até alguns professores acreditam que a língua a ser aprendida é difícil, tal crença também inibe a passagem e apreensão do conhecimento.

Com relação à falta de estrutura, os participantes dizem não haver laboratórios de informática que possibilitariam aulas mais dinâmicas e interativas com o meio digital dos alunos, dizem também que as salas de aula são muito cheias. Considerando as outras respostas, citou-se ainda a dificuldade de ensinar pronúncia, de praticar a compreensão auditiva, de ensinar escrita e

propor atividades com uma comunicação efetiva e de ter fluência na língua. Por fim, a falta de participação e acompanhamento dos pais e a falta de letramento dos alunos no ensino fundamental. Assim, conclui-se que tanto para a preparação de aulas quanto para a sua efetivação, muitas são as dificuldades que se encontram entre a interação de conhecimentos dos professores, dos alunos e da realidade em que estão inseridos.

Como nem só de dificuldades se vive a vida, pedimos aos participantes que compartilhassem em suas respostas qual tipo de ajuda que eles precisariam para melhorar suas práticas docentes. O intuito da presente pesquisa foi a implementação de um novo módulo dentro de um programa de educação continuada cujos objetivos se pautam na melhoria dos seus participantes como profissionais do ensino, como falantes da língua. Assim a presente pergunta traz em si a oportunidade de os professores-alunos expressarem como o Módulo TTC poderia apresentar e propor conceitos e práticas que fossem de encontro a esse objetivo maior. As respostas que se encontram na figura 20 trazem importantes possibilidades e sugestões.

SABER INGLES
 cursos que focam verdadeiramente na língua e estratégias de ensino.
 Metodologia para o ensino do Língua Estrangeira
 Acho que a troca de informações entre os professores sobre a sua prática, o que funciona e o que não tem funcionalidade no ensino da língua estrangeira é essencial.
 Ter mais ferramentas.
 As turmas deveriam ser menores e deveria ter mais recursos e tempo para os professores preparassem suas aulas
 Cursos de aperfeiçoamento todos os anos
 Os professores precisam ter uma experiência profissional no país de origem da Língua inglesa;
 BUSCAR NOVAS FERRAMENTAS DE TRABALHO (APERFEIÇOAMENTO)
 INTRODUIZIR A LÍNGUA INGLESA DESDE O ENSINO INFANTIL PARA QUE OS ALUNOS CHEGUEM NO ENSINO FUNDAMENTAL PELO MENOS COM VOCABULÁRIO E FAMILIARIZADOS COM O IDIOMA, ALÉM DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EFICIENTE QUE AJUDE A MELHORAR A DISCIPLINA DOS ALUNOS
 Apoio dos coordenadores pedagógicos, cursos de capacitação, maior apoio do poder público.
 Recursos didáticos em maior número para professores e alunos
 cursos como este que estamos fazendo, no qual aprendemos, compartilhamos experiências e nos motivamos.
 Mais workshops com propostas inteligentes e funcionais para a prática docente e disponibilização de material diversificado.
 uma sala bem equipada
 Como respondi, acho que poderiam ter turmas menores, material de apoio suficiente,
 Consciência do estudo da Língua
 Ajuda linguística, isto é, auxílio quanto ao listening and speaking
 Não implica.
 MANTER CONTATO E PARTILHAR IDEIAS
 Mais recursos disponíveis, e cursos capacitantes

Figura 20 - O tipo de ajuda que os participantes da pesquisa gostariam de receber em prol de uma melhor prática docente.

Fonte: *Google Drive*

Dentre as respostas acima, o que mais é explicitado com trinta e três por cento (33%) é a necessidade de cursos de formação que proponham maior aprendizado da língua inglesa e

estratégias de ensino que, ao meu ver, podem ser chamadas de metodologias e abordagens que consigam ser levadas às salas de aula, como pode ser visto nessa resposta: "cursos como este que estamos fazendo, no qual aprendemos, compartilhamos experiências e nos motivamos."

Na segunda posição de ajudas requisitadas com vinte e oito por cento (28%) estava a necessidade de ter mais ferramentas e recursos didáticos para conseguir lidar com os desafios encontrados na sala de aula. Na sequência, a terceira ajuda mais explicitada pelos participantes com vinte e quatro por cento (24%) foi conseguir fazer a troca de conhecimento e compartilhar experiências entre eles mesmos, profissionais da educação, para que, por meio de suas interações eles consigam saber o que já foi feito e deu certo, o que está sendo implementado e quais os resultados, o que foi experimentado e não funcionou, assim como acalantar suas vozes internas no contato com outras pessoas que enfrentam diariamente os mesmos desafios e dilemas que eles.

Se olharmos a proposta do Módulo TTC apresentada detalhadamente na seção de metodologia, pode-se afirmar que ela engloba esses três pedidos mais frequentes de ajuda: é a junção de um módulo de um curso de formação continuada que propõe novas ferramentas e recursos didáticos para que os participantes consigam tornar sua prática docente cada dia mais apropriadas, sendo propostos trabalhos em grupo entre os professores, compartilhamento de reflexões e resultados de exercícios, assim como a prática da ferramenta proposta dentro da sala de aula.

Outro fator explicitado para melhoria da prática docente foi o desejo de ter mais conhecimento da língua inglesa, de trabalhar com turmas menores, de ter uma experiência no exterior que aprimorasse seu contato com a cultura que a língua representa, de ter o apoio dos coordenadores pedagógicos, de ter salas de aula bem equipadas, de haver intervenções pedagógicas dentro das escolas para melhoria da indisciplina dos alunos, e de conseguir introduzir o ensino de língua inglesa ainda no ensino infantil, pois assim, os alunos chegariam ao ensino fundamental com mais conhecimento e familiaridade com a língua estrangeira. De todos os pedidos de ajuda mencionados nesse parágrafo, somente o primeiro estaria a cargo do PIFLE, dentro dele, do Módulo TTC, já que os outros pedidos mencionados fazem referência ao nível estrutural e organizacional das instituições de ensino.

Concluindo a análise dos resultados dessa pergunta, podemos afirmar que dentre as perguntas já explicitadas até o presente momento, essa é a que mais corrobora com os objetivos

dessa dissertação. A proposta de instrumentalizar os professores participantes do PIFLE de 2015 acerca de uma nova metodologia de pesquisa - a LC - e de suas ferramentas de pesquisa para melhor efetivar os processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa vai de encontro às grande maioria das necessidades e pedidos de ajuda que os professores-alunos apresentaram nas suas respostas.

Como precisávamos compreender melhor os participantes da pesquisa, fizemos a seguinte pergunta: "Os livros didáticos que você tem a sua disposição fornecem suporte suficiente para que você ensine a língua inglesa?" Tal pergunta teve por objetivo mostrar dentro dessa pesquisa se o que é oferecido aos professores como suporte para o ensino de língua inglesa - os livros didáticos - tem sido suficientes para suas práticas docentes, uma vez que grande parte das respostas fosse afirmativa, seria possível dizer que a proposta desse trabalho seria desnecessária mediante a satisfação dos profissionais de ensino com o que já está disponível no âmbito de ensino regular. No entanto, se grande parte das respostas fosse negativa, seria um indicador da necessidade de que novas ferramentas e materiais fossem disponibilizados para que esses profissionais pudessem realizar o seu trabalho com êxito. A figura e o quadro abaixo trazem um apanhado das respostas.

Sim
 Não
 NAO
 não
 um pouco, mas para a preparação de provas sempre utilizo 3 ou mais livros.
 Não, mas são uma ferramenta útil.
 ALGUNS SIM , OUTROS NÃO
 O LIVRO É BOM, PORÉM FORA DA REALIDADE DOS ALUNOS.
 A maioria deles não oferecem muito suporte. é sempre necessário inserir atividades e conteúdos para que a aula se torne mais atrativa para o aluno e o conteúdo melhor explorado.
 não
 Sim fundamentados em temáticas ou sequências didáticas.
 Mais ou menos. Alguns são complexos demais , confusos ...outros são pouco didáticos.
 Não
 Atualmente, muito limitados e as vezes insuficiente proveniente de uma comunicação ineficiente com a fonte editora e produtora das obras didáticas.
 Sim, porém é fora da realidade e do grau de conhecimento dos alunos.
 São 01 caminho entre outros
 Sim, o problema maior é o pouco conhecimento que tenho da língua, da cultura, dentre outros.
 Não.
 Não.
 não
 não

Figura 21 - Resposta à pergunta se os livros didáticos tem sido suficientes para que os participantes ensinem a Língua inglesa

Fonte: *Google Drive*

Os livros didáticos que você tem à sua disposição fornecem suporte suficiente para que você ensine a língua inglesa?		
SIM	NÃO	INDEFINIDAS
4 participantes - 19%	10 participantes - 48%	7 participantes - 33%

Quadro 5 - Os livros didáticos fornecem suporte suficiente para que você ensine a língua inglesa?

Fonte: criado pela autora

Em resposta à pergunta, dos 21 participantes, somente dezenove por cento (19%) respondeu considerar o livro didático como o suporte necessário suficiente para o ensino da língua inglesa, quarenta e oito por cento (48%) dos participantes responderam que não e trinta e três por cento (33%) não respondeu que sim ou que não, mas apresentaram respostas indefinidas entre os dois.

As respostas intituladas na tabela como indefinidas foram aquelas nas quais os participantes não disseram claramente que sim ou que não, mas que argumentaram acerca do tópico: "um pouco, mas para a preparação de provas sempre utilizo 3 ou mais livros.", "ALGUNS SIM , OUTROS NÃO.", "O LIVRO É BOM, PORÉM FORA DA REALIDADE DOS ALUNOS.", "A maioria deles não oferecem muito suporte. è sempre necessário inserir atividades e conteúdos para que a aula se torne mais atrativa para o aluno e o conteúdo melhor explorado.", "Mais ou menos. Alguns são complexos demais , confusos ...outros são pouco didáticos.", "Atualmente, muito limitados e as vezes insuficiente proveniente de uma comunicação ineficiente com a fonte editora e produtora das obras didáticas.", "São 01 caminho entre outros."

Observando-se as 7 respostas classificadas como indefinidas, pode-se afirmar que todas elas tendem mais para o não do que para o sim. E que na maioria dos casos, eles apresentam a visão do livro como algo insuficiente, que pode até ser bom, mas que não consegue suprir todas as demandas de ferramentas que os professores necessitam para realizarem sua tarefa docente. Assim, conclui-se que a grande maioria das respostas foi negativa, mostrando sim a necessidade de outros saberes, outros materiais e outras ferramentas para que os participantes consigam exercer suas profissões.

A pergunta seguinte: "Quais outras ferramentas, além do livro didático, você utiliza na preparação de sua aula?" foi importante para saber se eles já faziam uso de alguma das ferramentas provenientes da LC como também ver o contato que eles possuem com outras opções além do livro didático.

As respostas trouxeram algumas opções de ferramentas utilizadas, mas no geral, quase todas ligadas ao uso da internet ou a internet propriamente dita. As respostas a essa pergunta foram abertas para que os professores pudessem mencionar todas as possibilidades que eles se recordavam. Seus resultados, como podem ser observados na figura 22 logo abaixo, mostraram que dos 21 participantes sessenta e dois por cento (62%) faz uso da internet para a preparação de suas aulas, quarenta e dois por cento (42%) faz uso de músicas, vinte e oito por cento (28%) de vídeos, vinte e quatro por cento (24%) de livros, sendo eles tanto de literatura quanto de teorias e metodologias, vinte e quatro por cento (24%) fazem uso de jogos, quatorze por cento (14%) de filmes, nove por cento (9%) faz uso da infra-estrutura oferecida pela escola, como por exemplo, aparelho de som e data show, nove por cento (9%) faz uso de portfólios, nove por cento (9%) de registros escritos podendo ser dos próprios alunos fornecendo dados para a análise e melhorias de futuras aulas, cinco por cento (5%) faz uso de plataformas de aprendizado e cinco por cento (5%) de sua própria infra-estrutura: seu computador, sua internet, entre outros.

INTERNET
internet, vídeos, músicas.
Youtube
internet
plataforma de aprendizagem.
Internet e outros livros.
Eu utilizou o som e data show, contudo nem todas as escolas possuem tais recursos.
Internet, filmes, registros escritos, portfólio
FILMES, VÍDEOS, MÚSICAS , JOGOS
INTERNET E MATERIAIS DE APOIO QUE COMPRO EM LIVRARIAS COMO GRAVURAS E JOGOS
Folhas de atividades, músicas, jogos, vídeos.
Internet, Rádio, Registros escritos de análise dos alunos em sala de aula, portfólio
musicas(cd), vídeos, livros de leitura.
Consulta a sites especializados, livros sobre metodologia e livros literários. Além de recursos em sala como computadores, tablita, revistas e aparelhos de áudio e vídeo.
Jogos, música
Atividades, músicas.
Canções, filmes, entrevistas, jogos...
Internet, gramáticas, outros livros.
Os meus materiais. Meu notebook, minha internet, meu livro, meu material lúdico, meus jogos. Eu não me sinto a vontade levando o meu material, mas pra conseguir lecionar com qualidade preciso fazer isso! :(
POWER POINT, VÍDEOS, SONGS, AUDIO ACTIVITIES
Sites britânicos específicos para o ensino da língua inglesa.

Figura 22 - Ferramentas que os participantes utilizam para preparar suas aulas

Fonte: *Google Drive*

4.1.1.3 Conhecimento sobre a LC e o Módulo TTC

A pergunta seguinte: "Você sabe o que é a Linguística de *Corpus*? Explique." em conjunto com as próximas duas saem da seção de dados acerca da prática docente dos alunos e entra no âmbito de conhecimento sobre a LC e utilidade do Módulo TTC. Para fazer a análise da efetividade do módulo, essa pergunta foi crucial, uma vez que faz-se necessário saber quantos professores já tinham algum conhecimento acerca da LC e quantos não tinham, além disso, a parte que pede que os professores-alunos expliquem faz com que eles só digam saber caso eles consigam realmente explicar o seu significado.

Como constatado pelas respostas da figura 23, oitenta e um por cento (81%) dos 21 participantes responderam não ter nenhum conhecimento acerca dessa metodologia, dezoito por cento (19%) dos participantes responderam saber sim o que era a LC, no entanto somente nove por cento (9%) dos dezoito por cento (19%) a explicaram, passando para noventa e um por cento (91%) a porcentagem de professores-alunos que não conheciam a LC antes do Módulo TTC.

Tendo como base o piloto realizado, já esperávamos que o número de professores-alunos que conhecessem a LC fosse muito pequeno com relação aos que não tivessem ciência ou que não soubessem explicar seus pressupostos básicos. Os resultados da resposta dessa pergunta corroboram ainda mais para a proposta de implementação do Módulo TTC, por ser uma ferramenta de ensino muito estudada e explorada na atualidade e por fornecer inúmeras possibilidades de trabalho para os participantes, ampliando suas perspectivas de ensino com relação à língua estrangeira.

Não
 NÃO
 NAO
 Não.Nunca tinha ouvido falar.
 Eu tenho apenas algumas noções, mas sei que é trabalhar os termos mais utilizados em uma língua.
 Pelo o que entendo, é uma lingüística voltada a utilização de bancos de dados lingüísticos para auxiliar o professor no que é linguisticamente relevante e desafiador para ele e para seu aluno.
 Tem noção e interesse em saber mais.
 não.
 sim.
 Não.
 A ideia que tenho à respeito vem de um primeiro encontro onde puderam nos apresentar um banco de dados de *corpus*. Por meio deste pude inferir que um estudo de Linguística de *Corpus* vem a ser um levantamento de situações linguísticas onde uma palavra ou expressão pode ser utilizada gerando um ou mais significados interpretativos.
 Não
 Seria uma ferramenta para ajudar desempenho do professor na sala de aula
 Dentro da língua Portuguesa conheci um pouco estudando a graduação.
 Penso que sim.
 Sim, de ouvir falar.
 No Eduncole 2012 fizemos algumas leituras e atividades, mas não recordo.
 Não.
 Não.
 Acredito que só eles não são o suficiente para a nossa prática docente diária.
 Não

Figura 23 - Respostas para a pergunta se os professores-alunos sabem ou não o que é a Linguística de *Corpus*
 Fonte: *Google Drive*

A penúltima pergunta do questionário inicial era se os participantes já possuíam algum conhecimento sobre as ferramentas oriundas da LC e em caso de resposta afirmativa, eles teriam que exemplificar. Aqueles que tiveram suas respostas afirmativas na resposta anterior, poderiam saber o significado da LC, não obstante, suas aplicações e ferramentas poderiam ser desconhecidas. Em análise das respostas dadas pelos participantes, cem por cento (100%) não possuía nenhum conhecimento acerca das ferramentas oriundas da LC.

Por fim, a última pergunta que compôs o Questionário Inicial foi com relação às expectativas que os participantes tinham do Módulo TTC.

O QUE É CORPUS LINGUÍSTICO E COMO USA-LO PRA PREPARAR MINHAS AULAS

Várias habilidades para serem desenvolvidas no cotia no escolar, práticas pedagógicas que motive os alunos.

Difícil responder uma vez que não tenho ideia do que seria Linguística de *Corpus*.

As minhas expectativas se tornaram ótimas diante da apresentação da Bruna, pois, eu havia lido os textos pedidos e não consegui entender.

ensinar com mais segurança e ter mais atividades interessantes

Minhas expectativas são grandes. Pois espero melhorar a minha aprendizagem e o ensino da Língua inglesa.

Aprender sobre *Corpus Linguistics*..

A funcionabilidade da Língua

ENTENDER O QUE É, E SABER USÁ-LO NA SALA DE AULA

NÃO TENHO IDEIA, MAS ESPERO QUE EU POSSA TIRAR PROVEITO PARA MELHORAR COMO PROFESSORA

Espero adquirir novas ferramentas para melhorar o ensino.

Como já tenho noção pretendo me apropriar das competências necessárias para aplicação de ferramentas

Espero aprender a ser um bom professor, com habilidades e ferramentas adequadas.

Espero a partir de nossos encontro agregar mais uma ferramenta a minha prática de ensino e, além disso, por ampliar minhas fontes de pesquisa e de conhecimento da língua inglesa.

aprender muito

Minhas expectativas são as melhores pois quero aprender.

Aprimorar meus conhecimentos relacionados ao uso da Tecnologia.

Muitas, acredito que sairei deste módulo mais preparada, melhor capacitada para desenvolver meu trabalho e poder me ajudar e fazer a diferença na vida dos meus alunos.

Conhecer a Linguística de *Corpus*

DESEJO APRENDER TUDO QUE VEM A ACRESCENTAR NA MINHA CARREIRA ASSIM COMO NO DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

As melhores. Espero poder melhor elaborar as 'worksheets' para as minhas aulas

Figura 24 - Expectativas dos professores-alunos com relação ao módulo

Fonte: *Google Drive*

Considerando as respostas, percebe-se uma grande vontade da maioria dos professores de aprender novas técnicas, ferramentas e habilidades para levá-las à sala de aula e cada dia mais aprimorar suas habilidades docentes. Generalizando as respostas em pequenos grupos foi possível contabilizar que vinte e oito por cento (28%) dos 21 participantes tem como expectativa aprender o que é a LC e como aplicá-las na sala de aula, eles mencionaram a vontade de por meio do conhecimento adquirido no módulo conseguir ser um melhor profissional do ensino, conseguir desenvolver práticas pedagógicas que motivem os alunos, e preparar aulas melhores.

Vinte e quatro por cento (24%) dos participantes disse querer aprender as ferramentas para conseguir levar para os seus cotidianos de ensino. Na verdade, a diferença entre os 6 participantes anteriores e esses 5 é que os anteriores esperavam aprender o que é a LC e como aplicá-la, e os participantes desse segundo grupo especificaram querer entender a apreender as ferramentas e habilidades oriundas da LC e também aplicá-los em suas aulas. Portanto, poderíamos dizer que cinquenta e dois por cento (52%) dos 21 participantes expressou como suas expectativas conseguir entender o que é a LC, suas ferramentas e as habilidades que podem ser desenvolvidas a partir delas e levar todos esses novos saberes para as suas aulas de língua inglesa.

Outra resposta também muito presente dada por dezenove por cento (19%) dos participantes foi a vontade de aprender, as expectativas com relação ao curso são aprender algo novo sobre a língua, a funcionalidade e a aplicação da língua. Quatorze por cento (14%) dos participantes disse ter "ótimas", "grandes" e "melhores" expectativas, mas não especificaram o que estava incluso nelas, deixando explícita somente sua visão positiva sobre as possibilidades que o módulo poderia trazer. Nove por cento (9%) dos participantes disser não ter expectativas: "difícil responder" e "não tenho ideia". Suas justificativas eram de que como não conheciam nada sobre o assunto não poderiam ter expectativas com relação ao Módulo TTC. Por fim, cinco por cento (5%) dos participantes deu a seguinte resposta. "Aprimorar meus conhecimentos relacionados ao uso da tecnologia", se diferenciando das respostas anteriores.

Finalizadas as análises do Questionário Inicial, pode-se dizer que foi delineado o perfil do grupo de professores-alunos que compuseram o grupo amostragem para a presente pesquisa. Com relação às primeiras perguntas sobre os dados pessoais conseguimos ter uma noção mínima da experiência de vida que os professores-alunos já tinham com relação à língua inglesa. Já na segunda parte na qual coletamos informações sobre a prática docente dos participantes, conseguimos também perceber quais tipos de ferramentas eles utilizam, quais ajudas eles mais precisam, assim como as dificuldades e desafios que eles enfrentam diariamente em suas preparações de aula e na efetivação das mesmas dentro das salas de aula. Finalmente, a partir das três últimas perguntas do questionário, foi possível definir qual o conhecimento prévio dos professores-alunos sobre a LC, suas ferramentas e suas possíveis aplicações no ensino. Assim, partimos para a próxima seção concernente ao Questionário Final que nós mostrará os resultados da implementação do Módulo TTC.

4.1.2 Os resultados do Questionário Final

O Questionário Final foi composto por 11 perguntas, sendo 1 delas o nome do participante, restando assim 10 perguntas para que os participantes fizessem a avaliação do Módulo TTC, seu impacto em suas práticas docentes, seus pontos positivos e pontos a serem aprimorados. Dentre as 10 perguntas estavam: se as expectativas com relação ao Módulo TTC haviam sido atendidas e o porquê; quais haviam sido os maiores aprendizados dos participantes no Módulo TTC; quais aspectos e ferramentas da LC que eles haviam aprendido no curso, se eles

as consideravam relevantes para suas preparações de aula e para a criação de atividades replicáveis em sala de aula; o que poderia ser aprimorado no Módulo TTC; citar pontos positivos do módulo em suas práticas docentes; citar as maiores dificuldades no decorrer do módulo; verificar se, a partir do módulo, os professores haviam conseguido apreender os conceitos de colocação e prosódia semântica; em caso afirmativo, se eles estavam aptos a explicá-los; verificar se eles haviam desenvolvido o trabalho final proposto pelo módulo; em caso de resposta afirmativa, esmiuçar as dificuldades em realizá-lo; em caso de resposta negativa, explicitar os porquês de não tê-lo feito.

Foi com essas perguntas então, que decidimos avaliar os professores-alunos acerca do que havia sido positivo e negativo no processo de construção e implementação do módulo. Como descrito anteriormente, dos 24 participantes, somente 21 haviam concordado que os seus dados fossem utilizados nessa pesquisa, tendo todos eles respondido ao Questionário Inicial do módulo. Desses 21 participantes, somente 15 responderam ao Questionário Final, sendo 11 presencialmente no último encontro do módulo e 4 *online*.

Iniciaremos a apresentação dos dados do questionário final com a análise das respostas referentes às expectativas. Dos 15 participantes, quarenta por cento (40%) disse que sim, o módulo conseguiu atender às suas expectativas, sendo que alguns ainda mencionaram a necessidade de que mais aulas tivessem ocorrido. trinta e três por cento (33%) disse que suas expectativas foram atendidas em partes, dentre algumas da razões estavam não terem conseguido aplicar o que foi aprendido, as aulas terem sido insuficientes, e não termos tido horários integrais do PIFLE para a teoria e horários integrais para a prática. Vinte por cento (20%) dos participantes disse que o módulo não correspondeu às suas expectativas por não terem conseguido acesso à plataforma e não ter recebido ajuda para que tal fato fosse solucionado e também por não ter havido tempo suficiente.

Lembrando que, na sua grande maioria, os participantes haviam expressado no questionário inicial como suas expectativas, a vontade de compreender o que era a LC, de conseguir apreender algumas de suas ferramentas e desenvolver suas habilidades nessa área para que pudessem levar essas novas técnicas e metodologia para a sala de aula. Além disso, dos 15 participantes que responderam ao questionário, quarenta por cento (40%) mencionou a questão do tempo do módulo ter sido insuficiente e que gostariam de ter tido encontros.

Sim. Contudo, deveria ter tido mais aulas.
 sim e não. Por que foram poucos encontros.
 Em parte, pois, não foi possível aplicar o que foi aprendido.
 Não, porque eu não consegui me cadastrar, pedi ajuda, mas as professoras também não conseguiram solucionar o problema.
 Não. Porque o tempo foi muito curto.
 EM PARTES. ACHEI O MÓDULO DE GRANDE IMPORTÂNCIA PARA NÓS PROFESSORES, PORÉM AS AULAS FORAM INSUFICIENTES.
 Sim. A expectativa era conhecer pois não sabia exatamente nada sobre *Corpora*.
 NAO. PORQUE NOOS NAO TIVEMOS TEMPO SUFICIENTE PRA TIRAR DUVIDAS E APRENDER A USAR A FERRAMENTA.
 Sim. Nossa expectativa era conhecer o *corpora*.
 Quase. Achei que as aulas precisam ser um horário completo, mais um horário completo de aula prática.
 Sim porque conheci uma ferramenta muito interessante para o prof. e tb para o aluno.
 Eu diria que em partes, pois como eu não conhecia exatamente o que era a ferramenta, eu não consegui definir com exatidão quais eram minhas expectativas.
 Minha expectativa é aprender o que é Linguística de *Corpus*
 Sim, pois minha expectativa era saber o módulo e aí eu entendi.
 Acredito que sim, eu não tinha muitas expectativas porque não sabia o que era *corpus*, então sim, pois entendi o que é um *corpus*, algumas de suas utilidades e ferramentas.

Figura 25 - Se as expectativas dos professores-alunos com relação ao módulo foram atendidas.

Fonte: *Google Drive*

Perguntamos aos professores-alunos quais haviam sido seus maiores aprendizados considerando o conteúdo do módulo, as respostas foram variadas como pode ser observado na Figura 26.

Usar a ferramenta de busca para saber mais sobre a quantidade de vezes em que uma palavra é usada.
 o maior aprendizado que fica é para nós professores sair da nossa zona de conforto e pesquisar mais, estudar mais e com isso maior aprendizado.
 Saber que é possível melhorar meu conhecimento utilizando essa ferramenta.
 Eu gostaria de ter trabalhado com a plataforma para poder responder esta pergunta, mas tentarei dizer algo como, agora sei que existe uma plataforma "real" que pode ser consultada.
 Sobre a importância do uso de *corpora* para o preparo de atividades e para o próprio preparo profissional quanto a diferenças entre palavras e o uso mais correto de colocações.
 POR SER ALGO NOVO, TUDO FOI DE GRANDE APRENDIZADO
 Conhecer a plataforma e saber das possibilidades de melhorar o conhecimento a cerca da LÍNGUA INGLESA.
 SSE EXISTE MAIS DE UMA FORMA, TEM QUE TER MAIS DE UMA FUNÇÃO. /O INGLÊS É UMA LÍNGUA POBRE LEXICALMENTE.
 ainda estou aprendendo a utilizá-lo. Preciso de muita prática.
 Ter acesso e conhecimento de uma nova ferramenta para me auxiliar na sala de aula.
 As condições possíveis envolvendo o vocabulário da LI.
 Acredito que meus maiores aprendizados foram com relação às plataformas dos variados *corpora* que as professoras nos mostraram. Eu acho que com elas eu vou conseguir preparar minhas aulas com muito mais excelência e conseguir suprir e tirar as dúvidas dos meus alunos sem ficar inventando respostas, mas sim baseado em algo real, baseado nos dados e ocorrências da língua.
 Meus maiores aprendizados foram: 1. entender o que é a LC 2. ver como ela é uma ferramenta atual e importante. 3. conseguir fazer pesquisas sobre as palavras da língua nos *corpora* que as professoras apresentaram
 1. Eu entendi o que é a Linguística de *Corpus*. 2. Eu entendi o que é um *corpus* e para que serve. 3. Eu consegui aprender a usar a plataforma para fazer pesquisas sobre a língua.
 O maior aprendizado foi conseguir ter acesso aos *corpora* para poder fazer pesquisas tanto pessoais quanto para as minhas aulas.

Figura 26 - Os maiores aprendizados que os participantes tiveram no decorrer do Módulo TTC.

Fonte: *Google Drive*

Quase cinquenta por cento (50%) dos participantes que respondeu ao questionário final, afirmou que um dos maiores aprendizados no módulo em questão foi possibilitar o conhecimento acerca da língua inglesa, da prática docente e ter aprendido a utilizá-la mesmo que em partes.

Cem por cento (100%) dos participantes conseguiu apresentar algum aprendizado que foi *incorporado* aos seus conhecimentos prévios a partir de alguma parte do módulo.

Entre as outras respostas, houve por 2 vezes a menção de que o maior aprendizado havia sido saber da existência da LC e ter aprendido o que ela era assim como suas ferramentas. As diferenças entre as palavras e a possibilidade de sanar as dúvidas dos alunos por meio de pesquisas e não de "achismo" também fez parte das respostas dos professores-alunos. Outra resposta fez menção à importância dos *corpora* para a preparação de atividades reais como também para a melhor preparação do profissional do ensino. Por fim, um dos participantes diz ter tido como seu maior aprendizado no módulo a necessidade de continuar se aprimorando sempre, ou seja, sair da "zona de conforto" e voltar o olhar para o novo.

Na pergunta seguinte: "De acordo com o que aprendeu e praticou no decorrer do Módulo, em quais aspectos você acredita que as ferramentas da LC podem ser úteis para a preparação de suas aulas e para a criação de atividades replicáveis em sala de aula?" conseguimos perceber em análise das respostas que muitos professores mencionaram vários aspectos: vinte e sete por cento (27%) deles falou que as ferramentas aprendidas eram de extrema importância por tornarem possível aprofundar o conhecimento sobre o assunto das respectivas aulas, vinte e sete por cento (27%) também mencionou que suas aulas se tornariam mais comunicativas, criativas e dinâmicas, o que faria com que os alunos prestassem mais atenção. Lembrando que a falta de interesse, disciplina e atenção dos alunos estava entre um dos problemas mais frequentes enfrentados pelos professores-alunos quando em sala de aula, ou seja, aprimorar esse aspecto da aula seria muito positivo.

Além disso, vinte e sete por cento (27%) participantes também levantou a questão de terem passado a conseguir diferenciar as palavras por meio de seus contextos, da necessidade de se estudar o vocabulário dentro do contexto e como a aula poderia ser aprimorada quanto ao ensino de vocabulário. Isso reflete o conteúdo do módulo uma vez que este foi voltado para o estudo do léxico. Vinte por cento (20%) dos participantes mencionou que eles poderiam ensinar a língua real ou autêntica, ou seja, o que realmente está sendo expresso por meio daquela língua. Finalmente, sete por cento (7%) dos participantes mencionou que o aspecto que facilitaria as preparações de atividades era a possibilidade de pesquisa, já que o propósito maior das ferramentas apresentadas era propiciar o contato dos professores-alunos com novas ferramentas

de pesquisa que pudessem tornar sua prática docente mais consistente. Todas as respostas mais detalhadas podem ser vistas na figura 27.

Ensinar o que está sendo usado atualmente
Aulas mais criativas e dinâmicas.
Pois podemos mostrar ao nosso aluno a língua real.
Acredito que a plataforma ajudará a melhorar nossas aulas, por ser uma amostra da linguagem em uso e também uma forma de solucionar nossas dúvidas quanto ao uso comum e o que já caiu em desuso.
Através dessas ferramentas, poderei preparar atividades com materiais autênticos mais condizentes com a realidade da língua.
ACREDITO TER RELEVÂNCIA EM TODOS OS ASPECTOS, UMA VEZ QUE O MESMO NOS PERMITI FAZER UMA PESQUISA VASTA DA LÍNGUA INGLESA
Podem ser úteis para aprofundar o conhecimento a cerca do uso real da língua.
IT WILL IMPROVE MY DECLARATIVE KNOWLEDGE
Em todos os momentos desde o início das atividades até a sua conclusão.
O módulo foi importante porque me proporcionou um novo conhecimento para verificar a vasta extensão de usos das palavras de acordo com um contexto aplicado e estatístico.
Qdo o próprio prof. tem dúvidas com relação ao uso do vocabulário de palavras com significado semelhantes.
Para a preparação de aula, como eu disse na resposta anterior, vai ser de extrema utilidade, pois agora eu consigo tirar minhas próprias línguas com relação à língua e vou conseguir melhorar a minha proficiência. Quanto à criação de atividades propostas em sala de aula, mesmo as professoras tendo proposto as atividades, eu não consegui realmente aplicar as ferramentas em exercícios que eu posso levar para sala de aula, essa parte ainda ficou meio distante da minha realidade.
Nossa, eu acho que elas podem ser muito úteis, principalmente pra conseguir diferenciar o uso das palavras, mas eu ainda não conseguir aplicar na sala de aula não.
Para preparar as aulas, eu achei útil porque eu posso preparar aulas mais criativas que consigam prender a atenção dos alunos, mas não consegui criar atividades baseada nas ferramentas que as professoras mostraram.
Na preparação de aula, eu estou conseguindo preparar aulas mais concisas porque eu tiro minhas dúvidas antes nos *corpora*. Já nas atividades replicáveis na sala de aula, essa foi a nossa maior discussão com a professora. Acharmos muito difícil montar atividades principalmente para os alunos do ensino fundamental 1 porque os alunos entendem poucas palavras da língua inglesa.

Figura 27 - Benefícios da Linguística de *Corpus* na preparação de atividades

Fonte: *Google Drive*

Perguntamos também aos professores-alunos o que poderia ser aprimorado no Módulo TTC para futuras aplicações dentro do PIFLE. Noventa e três por cento (93%) deles respondeu que deveria haver mais tempo, tempo esse expresso em pedidos de mais aulas, mais encontros, mais tempo de aplicação por ser tudo novo, mais aulas práticas, mais tempo para explorar a plataforma, mais tempo para conseguir desenvolver as atividades, mais aulas só de manuseio das plataformas dos *corpora*, mais encontros seguidos para que os conteúdos não fossem esquecidos. No geral, todos de alguma forma, menos o participante que pediu aulas mais específicas e instrutivas, queriam mais tempo para por em prática o que estava sendo ensinado.

Pode-se concluir que o módulo despertou nos alunos grande interesse, caso contrário eles não desejariam passar mais tempo investindo nessa área, noventa e três por cento (93%) dos 15 professores-alunos que respondeu gostariam de se aprofundar mais naquele conhecimento que, para sua grande maioria, era completamente inovador, esses noventa e três por cento (93%) dos participantes gostaria de ter mais aulas práticas, de conhecer mais, de aplicar mais e de conseguir

levar os aprendizados para as salas de aula. No entanto, como já dito antes, pelo seu caráter inovador, seria necessário um contato mais prolongado com cada um dos aspectos apresentados e mais tempo de aplicação e compartilhamento de experiências.

Ter mais horas de aulas
o número de aulas e mais vezes no mês e não somente em um único encontro por mês.
Aumentar o número de aulas práticas
Acredito que as aulas poderiam ser mais específicas, instrutivas, pois ainda tenho muitas dúvidas.
Maior tempo de curso, para podermos explorar melhor a plataforma e para conseguirmos desenvolver a atividade com consciência.
AS AULAS DEVERIAM SER EM MAIOR QUANTIDADE E CONTEMPLAR O MANUSEIO DO PROGRAMA
Como todo novo conhecimento, mais tempo para o contato com o mesmo!!!
MAIS AULAS PRATICAS ENSINANDO A USAR A FERRAMENTA
Mais aulas com este aplicativo.
Ter maior número de aula prática principalmente.
Aulas com tempo maior.
A questão do tempo com certeza, acho que foi muito conteúdo pincelado, então eu consegui aprender o que é a linguística de *corpus*, as ferramentas, algumas aplicações e até mesmo alguns conceitos apresentados pelas professoras, mas não consegui colocar tudo em prática, nem me aprofundar em cada um dos tópicos. Resumindo, acredito que precisaríamos de mais tempo para aprender e processar todos esses novos saberes.
Eu queria ter tido mais aulas e aulas mais seguidas porque como era uma vez por mês, quando chegava na aula do outro mês eu já tinha me esquecido de muitas coisas. Então, acho que mais aulas e aulas em sequência.
Eu acho que nós deveríamos ter tido mais aulas, pois o tanto de aulas proposto pelo módulo não foi suficiente para a gente conseguir usar tudo que elas mostraram.
Gostaria que o módulo fosse bem maior. Queria ter tido aulas divididas com sugestões de atividades replicáveis para o ensino fundamental 1, para o ensino fundamental 2 e para o ensino médio, porque os exemplos de atividades propostos pela professora eu achei mais adequado para alunos mais velhos.

Figura 28 - O que poderia ser aprimorado no Módulo TTC

Fonte: *Google Drive*

Em seguida, pediu-se que eles falassem quais haviam sido os pontos positivos do Módulo TTC em suas práticas docentes. As respostas submetidas podem ser compreendidas em quatro blocos. Primeiramente, o módulo trouxe aos participantes o benefício de entender o uso real da língua ao fazerem buscas em materiais autênticos. Segundo, as aulas se tornaram mais interessantes com o uso da ferramenta inovadora. Terceiro, o módulo trouxe maior aprendizado do inglês aos participantes. Quarto, esse aprendizado torna o professor mais seguro o que pode gerar mais confiança do aluno.

Buscar material autêntico
 Aulas mais interessantes e fazer uso de ferramentas inovadoras e construtivas.
 Aumentar o meu conhecimento em relação a língua e utilizar a língua autêntica.
 O ponto positivo é poder consultar algo e utilizar algo real.
 O módulo me abriu a mente para uma ferramenta para mim inédita e bem interessante para o ensino e aprendizado de inglês.
 NOVAS POSSIBILIDADES DE PESQUISA E APRESENTAÇÃO DE ALGO NOVO
 O conhecimento sobre mais essa fonte de conhecimento. Mais segurança sobre a língua inglesa. O aluno confia no professor que apresenta o conhecimento com segurança. E quanto mais informação melhor!
 E UMA FONTE DE PESQUISA MUITO RICA
 O próprio conhecimento usando a plataforma.
 Uma nova ferramenta no meu auxílio em sala de aula.
 Segurança do prof. ao explicar a diferença do uso de vocábulos, de acordo com cada contexto.
 ponto 1. eu vou conseguir sanar as dúvidas dos meus alunos, 2. eu estou conseguindo melhorar o meu inglês com as pesquisas que eu estou fazendo sobre a língua. 3. eu passei a conhecer uma ferramenta importante e também conceitos que eu não conhecia antes.
 Para a minha prática docente, eu acho que vai fazer toda a diferença, porque agora quando eu tenho uma dúvida na língua eu vou lá e pesquiso e confiro. Eu tenho me achado mais confiante também na sala de aula porque antes o aluno me perguntava e eu não tinha como responder com confiança, agora, eu pesquiso e levo os dados da língua em uso para eles.
 Eu aprendi muitas coisas que não conhecia. Além de coisas teóricas, também aprendemos a mexer em algumas plataformas para fazer pesquisas e poder ajudar os alunos.
 O conteúdo foi muito interessante, exatamente por isso que a gente queria mais aulas para entendermos melhor e conseguirmos aprender a usar tudo.

Figura 29 - Benefícios do Módulo TTC na prática docente dos professores-alunos

Fonte: *Google Drive*

Uma vez perguntados sobre os benefícios e pontos positivos do módulo, nada mais justo do que também fazer essa pergunta, no entanto, acerca das melhorias que poderiam ser implementadas para melhor atender a futuros públicos participantes. Portanto, a pergunta na sequência foi: "Cite quais foram suas maiores dificuldades no decorrer do Módulo *Teaching Through Corpora*."

Usar o Coca
 o meu medo e o receio de estar fazendo errado, infelizmente não tivemos muitas aulas para praticar no grupo e sendo assim não pude utilizar o *Corpus* e apresentar um trabalho melhor.
 Utilizar e entender a plataforma
 Não conseguir me cadastrar.
 Usar a plataforma corretamente e compreender como seria feita a atividade a ser aprendida.
 NÃO HOUVE DIFICULDADE NO MÓDULO. AS AULAS FORAM MUITO BEM EXPOSTAS E EXPLICADAS PELAS TEACHERS BRUNA E ELIENE
 Aplicar o conhecimento adquirido. O uso da tecnologia ainda é uma dificuldade!
 USAR A FERRAMENTA
 Conexões com a plataforma
 Conseguir mexer no *corpora* devido ao pouco tempo e não ter tido todo o apoio. Acho que só duas professoras são insuficiente para o número de alunos.
 O imenso nº de opções e quais poderiam ser escolhidos, dentro do meu foco.
 1. Mexer com a ferramenta, pois não sou muito boa com computadores e conseguir fazer a atividade final.
 Conseguir guardar e apreender todo o conteúdo porque foi muita coisa apresentada em pouco tempo.
 Conseguir desenvolver a atividade final e conseguir acessar e mexer nos sites de copus que a professora mostrou.
 Minha maior dificuldade foi em criar a atividade replicável em sala da aula. Tive dificuldade também de entender alguns resultados da plataforma.

Figura 30 - Dificuldades que os participantes tiveram no decorrer do módulo

Fonte: *Google Drive*

Contabilizando as respostas acima, sessenta por cento (60%) dos 15 participantes afirmaram como sua maior dificuldade o uso da ferramenta dentro do espaço de tempo

disponibilizado nos encontros. Essa limitação de tempo acarretou a dificuldade em utilizar a ferramenta em casa também. Outra resposta também comum, com 3 ocorrências, foi a dificuldade de desenvolver a atividade final com o tempo de que dispunham. Na verdade, se levarmos em consideração as duas respostas mais frequentes, pode-se dizer que elas estão ligadas, pois aqueles que não conseguiram aprender e fazer uso das ferramentas das plataformas também não se tornaram aptos a desenvolver a atividade final, uma vez que ela tinha por pressuposto a utilização das plataformas apresentadas.

As outras 3 respostas foram variadas, mas dentre elas estava a resposta: o medo e o receio de estar fazendo errado. Nesse caso percebe-se o impacto do novo. Como visto no Questionário Inicial grande parte dos participantes afirmou não saber ou conhecer a LC e suas ferramentas, portanto, praticamente todo o conteúdo apresentado no decorrer do módulo foi inédito e inovador. Tendo até um dos participantes em alguma das respostas anteriores mencionado o módulo como uma oportunidade de sair da zona de conforto, pois o novo gera desconforto e insegurança exatamente por ser desconhecido e diferente do que estamos habituados.

Outra dificuldade apresentada por um dos participantes foi a de definir o que fazer com tamanho leque de opções. Uma vez em contato com uma ferramenta que trouxe a tona inúmeras possibilidades da língua em uso, foi difícil decidir qual aspecto da língua a ser trabalhado e ter foco em determinados registros da língua. Por fim, a outra dificuldade mencionada foi conseguir aprender e replicar o conhecimento na proporção de tempo que estava disponível. Voltamos então à questão do tempo, já mencionada acima como um fator crucial a ser aprimorado em módulos futuros. Dentre as 15 respostas acima explicitadas, treze por cento (13%) dos participantes acrescentou ainda que a tecnologia e os computadores eram vistos como algo difícil e muito inovador, o que acarretava por si só alguns problemas no uso das ferramentas propostas.

Com o intuito de verificar a resposta de uma das perguntas de pesquisa deste trabalho, perguntou-se aos professores-alunos se eles haviam conseguido apreender os conceitos de colocação e de prosódia semântica. Como pode ser observado no gráfico 4, mais de 86% dos participantes teve êxito na tarefa. Sendo um dos propósitos da presente pesquisa, fazer com que, por meio do Módulo TTC, os professores-alunos se conscientizassem acerca desses dois conceitos. Destinamos uma aula inteira para cada um deles, com exemplificações e aplicações dentro da plataforma além de revisões dos mesmos em todos os encontros após suas apresentações.

No decorrer do Módulo "Teaching Through Corpora" você conseguiu apreender os conceitos de colocação e prosódia semântica?

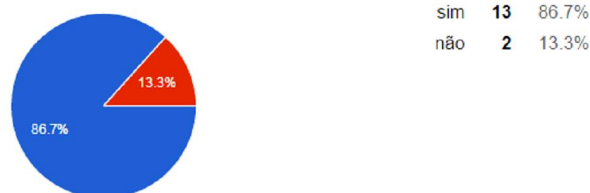


Gráfico 6 - Se os participantes haviam conseguido apreender os conceitos de colocação e prosódia semântica
Fonte: *Google Drive*

Os oitenta e sete por cento (87%) dos professores-alunos que responderam afirmativamente à pergunta mencionada acima deram explicações sobre os termos colocação e prosódia semântica. A justificativa para esse pedido era averiguar se eles haviam realmente compreendido os conceitos, pois, muitas vezes quando as respostas são simplesmente sim ou não é muito fácil que os participantes das pesquisas respondam sem consciência já que não terão que comprovar as respostas dadas. Assim, em análise às conceituações que os participantes deram nessa resposta, foi possível concluir que desses 13 participantes com respostas afirmativas, quase cinquenta por cento (50%) havia realmente apreendido os dois conceitos, vinte por cento (20%) estava apto a explicar somente a colocação e vinte por cento (20%) apto a explicar somente a prosódia semântica.

A partir das respostas para essas duas últimas perguntas que foram analisadas é possível dizer que um dos objetivos de pesquisa do presente trabalho foi alcançado porque, na sua grande maioria, os participantes da pesquisa conseguiram apreender e inclusive explicar o que seriam esses dois conceitos, mostrando assim que um dos objetivos da implementação do módulo foi efetivo, mesmo que não completamente, em grande parte dos participantes.

O que é usado junto com uma frequência maior

Aprender como e quando usar ,derrubando assim as velhas e famosas frases, é assim e pronto.

Palavras que são utilizadas juntas.. Prosódia semântica é descobrir se as maiores recorrências são positivas ou negativas.

Colocação são duas ou mais palavras que juntas possuem um significado. Exemplo: make the bed. Compreender o termo colocação é bem importante para podermos explorar o ensino e o próprio aprendizado de uma maneira mais ampla. Já o termo prosódia semântica não sei defini-lo.

COLOCAÇÃO É A COMBINAÇÃO DE PALAVRAS NO USO E PROSÓDIA SEMÂNTICA É O SIGNIFICADO QUE A PALAVRAS TEM DE ACORDO COM O CONTEXTO, SENDO ESTE PODENDO SER POSITIVO OU NEGATIVO.

Os significados das palavras dentro do contexto: positivo e ou negativo.

PROSODIA SEMANTICA: A CONOTACAO DA PALAVRA TEM UM SENTIDO NEGATIVO OU POSITIVO / A ENTONACAO E A PRONUNCIA

Denotações que as palavras expressam positivos e negativos.

Colocação é o uso de determinadas palavras com outras, num uso mais adequado e prosódia semântica é o uso das palavras num contexto de valor positivo e negativo.

Ex.: Diferença do uso entre "beautiful" e "good looking."

Colocação - as próprias professoras disseram que o nome é autoexplicativo. são as palavras que se colocam umas com as outras. Algo que eu não vou esquecer é da professora Bruna falando que a colocação é igual ao melhor amigo: quando eu vou sair eu quero sair com o meu melhor amigo e não com o conhecido ou desconhecido, então o melhor amigo de happy é birthday, enquanto que o melhor amigo de merry é christmas. A prosódia semântica foi um pouco mais complexa, mas se eu tiver entendido direito é a conotação que as palavras carregam, a professora Bruna também deu o exemplo de que semelhante atrai semelhante, então se a palavra é mais negativa ela acaba tendo outras ao seu redor mais negativas. Então, as palavras podem ser negativas, positivas e neutras e dependendo do que elas forem, é o tipo de palavras que elas vão atrair para perto delas. "Semelhante atrai semelhante."

Eu compreendi que colocação são as palavras mais comuns que acompanham as outras, tipo throw a party ao invés de do a party e a prosódia semântica, apesar de ter sido um pouco mais complexa, eu entendi que é basicamente a mesma coisa que conotação. A conotação da palavra pode ser negativa, positiva e neutra.

Colocação - são as palavras que andam juntas com uma frequência maior. 2. Prosódia semântica: é a entonação dos sentidos das palavras. Algumas palavras tem uma entonação mais positiva, negativa ou neutra. Desse modo, as palavras que rodeiam vão ser positivas, negativas e neutras. Um exemplo que a professora deu foi entre habit e custom que apesar de serem sinônimos elas possuem a prosódia semântica diferentes, ou seja, eles atraem palavras mais positivas, negativas e neutras para perto delas.

Eu entendi a colocação, que é o que se coloca com as palavras. E a prosódia semântica, apesar dos exemplos, eu não consigo me recordar muito bem o que significava esse conceito.

Figura 31 - Conceituações de colocação e prosódia semântica por parte dos professores-alunos

Fonte: *Google Drive*

Para finalizar esse apanhado das perspectivas dos professores-alunos acerca da implementação do Módulo TTC, destinamos as últimas 3 perguntas para a realização do trabalho final, pois fazia-se necessário averiguar quão possível e aplicável na realidade dos participantes seria propor a criação de uma atividade replicável em sala de aula como um trabalho de conclusão do módulo. Para tanto, perguntamos se os participantes haviam desenvolvido o trabalho final como explicitado na seção de metodologia, em seguida, pedimos que em caso de resposta afirmativa, eles falassem quais haviam sido os maiores desafios, e em caso de resposta negativa, qual seria a justificativa para a não realização do mesmo.

Como pode ser visto no gráfico 5, dos 15 participantes que responderam ao Questionário Final, somente quarenta e sete por cento (47%) realizaram o trabalho, sendo eles distribuídos em somente 2 duplas e 1 trio, ou seja, somente 3 trabalhos finais foram feitos. Restando cinquenta e três por cento (53%) dos participantes sem realizá-lo considerando aqueles que responderam ao questionário final. Se considerarmos os 21 participantes da pesquisa como um todo, foi sessenta e sete por cento (67%) que ficou sem fazê-lo.

Você realizou o trabalho final proposto pelo Módulo "Teaching Through Corpora"?



Gráfico 7 - Participantes que fizeram ou não fizeram o trabalho final proposto pelo módulo
Fonte: *Google Drive*

Dos quarenta e sete por cento (47%) que fez a atividade final, vinte e sete por cento (27%) disse ter tido dificuldade em utilizar a plataforma, sete por cento (7%) falou ter tido dificuldade em compreender o que e como deveria ser feito, e sete por cento (7%) falou ter tido dificuldade em basear a atividade em *corpus*, ou seja, ocorrências autênticas da língua, o que volta para a menção da "zona de conforto" em uma das respostas anteriores. Considerando tudo que já foi apresentado nas respostas anteriores e nessa percebe-se que os participantes precisariam ter tido um contato mais constante e com mais aplicações no decorrer do módulo para que o conhecimento fosse calcificado e se tornasse maduro suficiente para resultar em atividades replicáveis em sala de aula.

Dificuldade com o coca.

Sim. fiz o trabalho mas não foi exatamente baseado em *corpus*. Ficou a frustração de não conseguir fazer como deveria ter sido.

Utilizar a plataforma para fazer as pesquisas

A compreensão do mesmo e a falta de planejamento para realizá-lo.

Ainda o uso da tecnologia(plataforma indicada)

NAVEGAR PELO *CORPUS*

Tivemos problemas em acessar a plataforma, mas mesmo assim conseguimos realizar atividades

Figura 32 - Dificuldades em desenvolver o trabalho final para aqueles que o desenvolveram

Fonte: *Google Drive*

Por fim, como pode ser visto na figura 33, coletamos as respostas dos motivos pelos os quais os professores-alunos não desenvolveram seus trabalhos finais, mesmo este tendo sido proposto desde a primeira aula e reiterado em todas as aulas seguintes com exemplos, sugestões, discussões, entre outros. Dos 8 participantes, somente 7 responderam, uma vez que as respostas eram todas obrigatórias, o participante que não respondeu, optou por colocar estrelinhas na resposta para finalizar seu questionário.

Portanto, dos cinquenta e três por cento (53%) que não fez o trabalho final e que justificaram, vinte por cento (20%) disse não ter conseguido aliar as ferramentas e propostas dos *corpora* com a realidade de suas salas de aula, sete por cento (7%) ainda afirmou que seus alunos eram iniciantes e não tinham conhecimento da língua suficiente para que a atividade fosse feita. Enfim, a justificativa mais frequente foi a dificuldade em aplicar os conceitos e ferramentas aprendidas no módulo nas aulas e realidades dos professores. Sete por cento (7%) dos participantes falou não ter conseguido utilizar a plataforma, sete por cento (7%) justificou estar sem computador o que, na verdade, não pode ser considerada uma justificativa plausível já que a UFMG, instituição na qual reside o PIFLE, disponibiliza laboratórios de informática e computadores nas bibliotecas acessíveis a todos.

Ainda, sete por cento (7%) dos participantes reiterou a questão do tempo, dizendo que o tempo do módulo não foi o suficiente para que eles conseguissem desenhar uma atividade tão inovadora, essa resposta traz a tona novamente a menção do novo, voltando a ideia da mudança e saída da zona de conforto. Por último, 1 participante alegou não ter realizado o trabalho final porque o último encontro, realizado em setembro, foi muito distante do penúltimo, realizado em junho no qual houve toda a explicação do trabalho final. Tendo sido o intervalo entre um encontro e outro muito longo, quando o participante foi utilizar a plataforma, ele já havia esquecido tudo o que poderia ser pesquisado.

Não conseguir acessar a plataforma
 NÃO CONSEGUI INCORPORAR A PROPOSTA PARA MEUS ALUNOS POR SEREM INICIANTES E NÃO TEREM CONHECIMENTO DA LÍNGUA INGLESA, MAS APÓS ORIENTAÇÃO DAS TEACHERS, VOU TENTAR FAZER
 Também estava sem computador, não consegui realizar a última aula para finalizar o trabalho, mas quero mandar para você.

 Eu não realizei porque não consegui mesmo criar uma atividade baseada em *corpus*. Eu acho que eu precisaria de mais aulas com muitas aplicações para eu conseguir realmente criar algo assim tão inovador.
 Eu não fiz porque eu fiquei meio sem saber direito como aplicar as pesquisas em uma atividade que eu pudesse levar para os meus alunos, dentro da sala de aula.
 O espaço entre a última aula e a da apresentação teve um intervalo muito grande e quando eu fui fazer já não estava lembrando como entrar na plataforma e fazer o trabalho.
 Na hora de colocar na prática, eu não consegui pensar que tipo de atividade eu poderia fazer com os *corpora* que a professora apresentou e aplicar para os meus alunos na sala de aula.

Figura 33 - motivos pelos os quais os participantes não realizaram seus trabalhos finais do módulo
 Fonte: *Google Drive*

Em conclusão à análise do Questionário Final que tinha por objetivo avaliar a efetividade da instrumentalização dos participantes do PIFLE acerca de algumas das ferramentas oriundas da LC por meio da implementação do Módulo TTC, respondendo assim às perguntas que

delinearam a presente pesquisa, foi possível perceber que apesar da proposta do módulo TTC ser interessante e inovadora, seria necessário a implementação de um módulo com maior número de aulas, dentro de cada aula, um maior número de horas e menor distância entre elas para que os professores-alunos pudessem ultrapassar a linha do novo e distante de suas realidades e alcançar a linha do possível e aplicável nas salas de aula. Incluindo-se mais tempo a esse módulo, grande parte seria destinada à prática dentro das plataformas dos *corpora*, já que o manuseio dos mesmo esteve dentre as dificuldades mais frequentes quando se tratando do Módulo TTC.

Assim, considerando as análises dos Questionários Inicial e Final, já foi possível delinear algumas conclusões com relação à implementação do Módulo TTC, não obstante, ainda faz-se necessário apresentar aos leitores da presente pesquisa o desfecho dos trabalhos finais propostos como conclusão do curso, para assim, na seção de conclusão, poder definir com mais clareza e assertividade os pontos que devem ser mantidos e os podem que devem ser aprimorados por terem apresentado dificuldades para os participantes, para que então, em uma versão melhorada, o Módulo TTC possa ser novamente lecionado no PIFLE.

4.2 A Análise das Atividades Finais

Como explicitado na seção de metodologia da presente dissertação, as atividades finais deveriam incluir três partes, a saber: 1. A atividade replicável em sala de aula com a sugestão de resolução. Primeira versão no último encontro do dia 4 de setembro e versão final enviada por e-mail, no dia 25 de setembro; 2. A parte escrita que incluía todos os processos de criação da atividade com informações como: público alvo, objetivo, *corpora* utilizados, tema da atividade, aspecto linguístico em foco, entre outras informações. Para esta parte havia sido entregue um passo a passo que deveria ser preenchido facilitando o trabalho dos participantes 3. A apresentação de *Power pōem* da atividade que teria sido feita no último encontro e que teria que ser entregue impressa também, por ser considerada como parte integrante do processo criativo da atividade.

Dos sete participantes - duas duplas e um trio - que afirmaram no Questionário Final terem feito o trabalho, somente uma dupla entregou a parte número um que englobava a atividade impressa com as sugestões de resolução da atividade, nenhum dos três grupos entregou a parte dois que englobava preencher o formulário entregue na quarta aula com um passo a passo

do processo produtivo e das escolhas feitas na criação da atividade, e somente um dos grupos entregou a parte três do trabalho que seria os slides da apresentação do trabalho que foi feita no último encontro do módulo.

No último dia do módulo, esses mesmos três grupos mencionados acima fizeram a apresentação de suas propostas e receberam os comentários de seus colegas assim como das professoras Bruna e El iene. Assim, todos os professores-alunos voltaram para casa depois do último encontro com alguma proposta: quem não tivesse feito ou entregue alguma das seções do trabalho, agora já mais inspirado pelas três apresentações, teria o prazo final de 24 de setembro para desenvolver os três passos de sua atividade; quem já havia feito o passo número um, teria até o dia 24 de setembro para desenvolver e enviar por e-mail os passos números dois e três de suas atividades, como também aprimorá-las de acordo com os comentários, apresentando assim as versões finais.

Apesar da comunicação ter sido mantida por e-mail, nenhum dos professores que havia feito suas apresentações de *Power pōem* entregou as partes faltantes, como também, nenhum dos participantes que haviam se proposto a criar a atividade e entregar no dia 24 de setembro, o fez. Além disso, a única dupla que havia entregue a atividade criada, mesmo assim sem a resolução, sem a parte dois que fazia referência ao processo criativo da atividade, e sem a parte três, a apresentação de slides, entrou em contato comigo pedindo desculpas, dizendo que apesar de no dia 4 de setembro, dia da apresentação dos trabalhos finais, elas terem afirmado que o trabalho era baseado em *corpus*, e terem apresentado a plataforma na qual a atividade havia sido baseada, na verdade, elas haviam pegado uma atividade que elas tinham aplicado em sala de aula há pouco tempo e apresentado como o trabalho final do Módulo TTC. Elas ainda afirmaram em seus e-mails ter tido dificuldade de trabalhar com a língua autêntica, já que sempre haviam desenvolvido a linguagem presente em suas atividades.

Enfim, os resultados das atividades finais é que cem por cento (100%) dos participantes não a desenvolveram. Dos sete professores-alunos que afirmaram tê-la desenvolvido, uma dupla havia mentido quanto ao uso da plataforma, baixando para 5 o número. Uma dupla só apresentou as ideias em *Power pōem* no dia 4 de setembro e não entregou os dois materiais restantes pedidos e propostos, baixando para três o número, e o trio restante, somente realizou a apresentação de *Power pōem* no último encontro, não a enviando em seguida para que eu pudesse imprimi-la e

incluí-la no presente trabalho, como também não fizeram as partes um e dois, ficando somente nas propostas do que poderia ser desenvolvido.

Devido ao que acima foi explicitado, tornou-se inviável analisar as atividades finais, uma vez que elas não existiram efetivamente. Contudo, fez-se necessário incluir essa seção de análise para que fossem apontadas as dificuldades encontradas pelos professores em desenvolver essa proposta de trabalho final.

Como já analisado nas últimas três questões do Questionário Final da seção acima, os desafios mais apresentados foram em conseguir ter a habilidade de trabalhar dentro da plataforma por nós apresentada; conseguir fazer uma atividade baseada em língua autêntica sendo que, grande parte dos participantes, nunca havia feito algo assim, o que tornou a atividade muito inovadora para os padrões dos participantes; a falta de tempo, que foi apresentada no decorrer do Questionário Final todo como um dos fatores que mais gerou dificuldades em apreender o conteúdo do módulo e conseguir aplicá-lo nas salas de aula.

Desse modo, passamos para a próxima seção da análise de atividades que inclui uma apresentação de slide, sendo ela a única disponibilizada pelos professores-alunos. Faremos a análise dela para que possamos observar como foi a utilização das plataformas mostradas aos participantes no decorrer do Módulo TTC.

4.2.1. Apresentações de *slides*

Uma das proposta do módulo TTC foi a criação de atividades baseadas em *corpora*. Somente três grupos se dispuseram a apresentar as atividades desenvolvidas. Um dos grupos levou a atividade impressa e fez a explicação do que foi proposto. Dentre os dois grupos que apresentaram seus *slides*, somente um grupo disponibilizou o material que ora é utilizado na presente seção. Desse modo, segue abaixo a atividade proposta por uma das duplas para que seja observado o uso da LC na preparação de uma atividade replicável em sala de aula.

Os professores receberam instruções impressas para desenvolver suas atividades baseadas em *corpora* seguindo os sete parâmetros explicitados por Bennett (2010) que se encontram mais detalhados na seção de metodologia. Essa autora sugere que uma atividade baseada em *corpus* deve ser replicável e, para tal, os seguintes passos devem ser seguidos: 1. faça uma pergunta de pesquisa; 2. determine o registro no qual o seu aluno estará focado; 3. selecione um *corpus*

adequado para o registro escolhido ou compile o seu próprio *corpus*; 4. use um programa concordanciador para análises quantitativas; 5. faça as análises quantitativas; 6. crie os exercícios para os estudantes; 7. coloque o exercício em prática com os alunos.

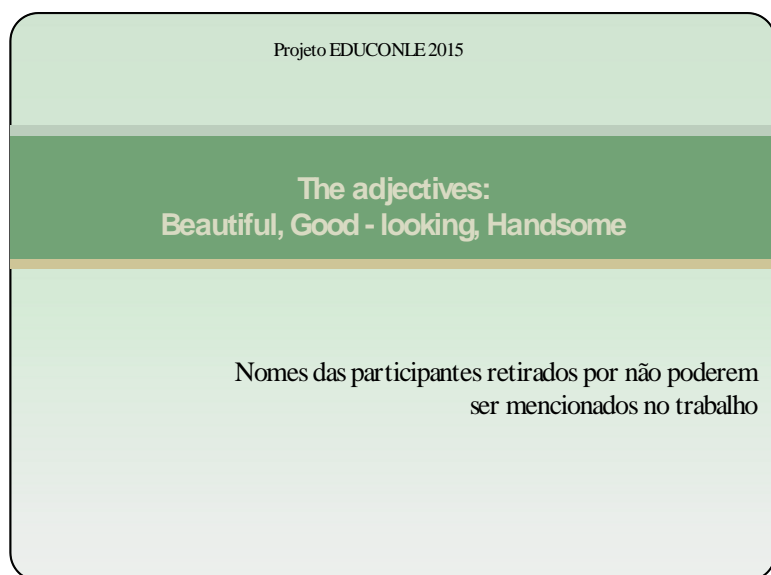


Figura 34 - Título do trabalho.

Apesar de não estar explícito como pergunta de pesquisa, pelo primeiro slide no qual se encontra o título da apresentação, pode-se dizer que as professoras tinham como proposta o estudo dos três adjetivos *beautiful*, *good-looking* e *handsome* e suas possibilidades de aplicação. Para tanto, nas figuras 35, 36, 37, 38 e 39, os cinco slides seguintes, as professoras apresentam as definições de acordo com dicionários da língua inglesa²⁸ dos três adjetivos escolhidos para pesquisa a fim de que suas distinções comecem a ser delineadas.

²⁸ Os nomes dos dicionários utilizados pelas professoras para fazer as buscas não foi informado no decorrer da apresentação.

Definition: Beautiful / bju t f l /

1 someone or something that is beautiful is extremely attractive to look at.

- *She was even more beautiful than I had remembered.*
- *A beautiful bunch of flowers*

2 very good or giving you great pleasure:

- *Beautiful music*
- *What a beautiful shot!*
- *The weather was beautiful.*

Figura 35 - Definição da palavra *beautiful* com exemplos.

Description

- **beautiful** is used to describe someone, usually a woman or child, who is attractive in a very special and noticeable way.

Figura 36 - comentário sobre o uso da palavra *beautiful*.

Definition: Good-looking / d l k - /

Good-looking
someone who is good-looking is attractive.
A really good-looking guy

Description:
good-looking can be used to describe anyone who you think is nice to look at

Figura 37 - Definição 1 da palavra *good-looking*.

Definition: Good-looking / d l k - /

Good-looking
someone who is good-looking is attractive.
A really good-looking guy

Description:
good-looking can be used to describe anyone who you think is nice to look at

Figura 38 - Definição 2 da palavra *good-looking*.

Description

- **handsome** is usually used to describe a man or boy who is good-looking, with strong regular features. It can also be used to describe a woman, usually an older woman, who has attractive but masculine features.
- **Note:** In the US, this is a more old-fashioned word, and is rarely used by younger generations, while Australians of all ages use this to describe attractive men all the time.

Figura 39 - Definição da palavra *handsome*.

Na figura 40²⁹, o título do *slide* mostra que as participantes do módulo irão dar início à amostra de dados provenientes de uma *corpus*. Apesar de não estar explicitado no slide, durante a apresentação oral, as participantes disseram não ter escolhido marcado nenhum registro específico a ser focado. As ocorrências que aparecem nos slides seguintes provém de todos os registros presentes no *corpus* escolhido. O *corpus* escolhido foi o BNC, um dos *corpora* disponíveis na plataforma da *Brigham Young University (BYU)*. Assim, eles cumprem os parâmetros dois e três acima mencionadas.

²⁹ As fotos dos artistas fazem referência aos adjetivos estudados, ilustrando assim de forma multimodal o tópico que está sendo discutido na apresentação.

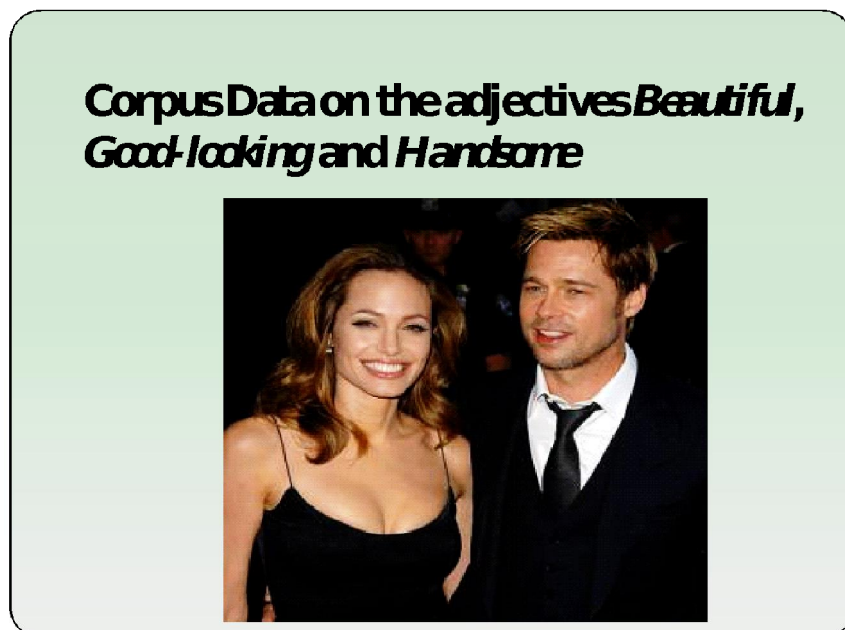


Figura 40 - Introdução dos dados provenientes do *corpus*.

Ao apresentarem o *slide* seguinte (Figura 41), as participantes discorreram sobre suas pesquisas na plataforma e como elas fizeram uso da ferramenta *collocates* para conseguir definir os colocados dos três adjetivos da pesquisa. Assim, puderam delinear algumas distinções entre os seus significados, formas e usos dentro da língua inglesa. Percebe-se que elas fazem a escolha de não utilizar o termo colocação, optando por descrever os colocados como categorias, talvez para evitar apresentar metalinguagem aos alunos. Na figura 42, elas trouxeram os contextos expandidos de dois dos exemplos por ela encontrados. As figuras 43 e 44 apresentam, respectivamente, os colocados da palavra *good-looking* e seus contextos expandidos. As figuras 45 e 46 também fazem referência aos colocados e contextos expandidos do adjetivo *handsome* respectivamente. Assim, eles demonstram terem se tornado aptas a fazer uso de algumas das ferramentas propostas no decorrer do módulo.

Uma vez que o intuito de uma apresentação de *power point* é ser sucinta trazendo somente tópicos e exemplos dos assuntos que devem ser discutidos, é compreensível dizer que a partir dos *slides* não é possível apreender tudo o que foi discutido no decorrer da apresentação. Portanto, faz-se necessária a menção do que as professoras elucidaram no decorrer de suas falas. A partir de suas análises dos colocados, das ocorrências e frequências com as quais os adjetivos do estudos e os seus nódulos ocorriam, pode-se afirmar que elas conseguiram em sua

apresentação também cumprir o parâmetro 4. Esse passe refere-se ao uso um programa concordanciador para análises quantitativas. Além disso, elas conseguiram seguir o passo 5 que envolve a análise quantitativa dos dados do *corpus*.

Some categories of *beautiful*

1	Women	542
2	Nature	286
3	Things that are aesthetically pleasing to the eye	231
4	Objects	180
5	Things that are (aesthetically) pleasing to the mind	141
6	Men	88
7	People in general	86
8	Buildings	80
9	Children	67
10	Animals	56
11	Music	53
12	Parts of the day	50

Figura 41 - Colocados de *beautiful*.

Samples

- The vereda of Barreiro Grande Creek is close to Três Marias in the hills near the airport. It is easily accessible by vehicle and foot, and a *beautiful* example of a relatively intact vereda ecosystem, with abundant buriti.
- Charlize Theron is hot, and Scarlett Johansson is cute too. They are *beautiful* girls who are in the limelight but still have something cool and quiet about them (MAG Cosmopolitan)

Figura 42 - Contexto expandido de 2 linhas de concordância de *beautiful*.

Some categories of handsome

1	Men	302
2	Buildings	22
3	Money	17
4	Objects	17
5	Women	14
6	People in general	6
7	Animals	6
8	Clothes	5
9	Symmetry and geometrical form	4
10	Children	3
11	Food (or rather 2 + 1 about the arrangement)	3
12	Nature	3
13	Places	2

Figura 43 - Colocados de *handsome*.

Samples

- from an environment point of view it's a good thing and from an aesthetic point of view it's a *handsome* product," she added.
- A game net, celebration photos and commemorative newspaper pages, all displayed in *handsome* custom frames, hang on a wall in Billy Donovan's home office. The (MAG Sporting News)

Figura 44 - Contexto expandido de 2 linhas de concordância de *handsome*.

All categories of handsome

1	Men	40
2	Women	15
3	People in general	6
4	Objects	5
5	Animals	2
6	Buildings	2
7	To the eye	2
8	Food	1
9	Countries	1

Figura 45 - Colocados de *good-looking*.

Samples

- This *good-looking* two-wheel tractor is easy to operate and simple to maintain, with compact structure, stable power output, and cross-country ability.
- I think it's fatal to let a *good-looking* husband go off on location with a *good-looking* actress. Fatal, õhe saysö There's no way I would (MAG Bazaar)

Figura 46 - Contexto expandido de 2 linhas de concordância de *good-looking*.

Segundo as participantes, no intuito de corroborar com a ideia de criação de atividades baseadas em língua autêntica, elas trouxeram ainda um exemplo de classificados, no qual há mulheres procurando por homens e vice versa. Nas descrições de quem procura e do que se procura, percebe-se a presença dos adjetivos em estudo assim como suas diferentes aplicações.

Para elas, foi mais uma maneira de mostrar aos seus alunos como os adjetivos poderiam ser aplicados na língua real para que assim, elas pudessem partir para a parte prática - a proposta de exercícios - com maior segurança do entendimento dos alunos acerca das diferentes aplicações dos três adjetivos.

Strictly Personals

<p>I'm Your Venus—Beautiful brown-skinned professional, 32, 5'7", slim, intelligent, fun, one-man woman, loves the outdoors. Seeks single white male, 28-48, tall, handsome professional, athletic, brainy one-woman man, loves Coronas. Be my fire. Note/photo/phone. NYM T145.</p> <p>Nice Jewish Girl—27, very attractive, petite Ivy professional. I also love football, smoking, eat red meat and I'm looking for an intelligent witty, honestly handsome and professional Jewish male who can keep me laughing, is not afraid of marriage and has vices similar to mine. NYM K434.</p> <p>Super-Successful, Handsome—Business executive, 29, seeks attractive, worldly and independent woman, 18-35, for fine dining, world travels and cozy winter nights. Photo/phone for reply. NYM W985.</p>	<p>I'm A Woman—Who is willing to share her sincerity, individuality, dreams and loves in a warm nurturing relationship with a woman who is not afraid to offer same. NYM G169.</p> <p>Try This One—I am short, bald and farsighted. It has been said that I am a real man and am one-of-a-kind. I am searching for a tall, attractive woman, under 39, with twinkles in her eyes. If this ad touches your feminine curiosity, drop me a line. Photo, please. NYM G138.</p> <p>Very Active "Young" Professional—Charlottesville, VA grandfather seeks bright, kind, attractive, accomplished, non-smoking lady who enjoys family gatherings, tennis, theater, social and business conversations. Note and photograph to POB 7472, Charlottesville, VA 22906.</p> <p>Warm, Intuitive, Intellectual—High-</p>
---	--

Figura 47 - Foto de um anúncio com a aplicação dos adjetivos em estudo.

Nas figuras 48 e 49, as participantes apresentam uma proposta de atividade de *fill in the blanks* desenvolvida a partir das linhas de concordância do *corpus* escolhido. Elas mencionaram ter escolhido as linhas de concordância que mais se adaptavam ao nível linguístico de seus alunos. Segundo elas, a atividade seria dada após a explicação das possíveis distinções entre os três adjetivos e suas exemplificações com os colocados, contextos expandidos e os classificados vistos acima.

Considerando os parâmetros seis (6) e sete (7) de Bennett (2010) que referem-se à criação os exercícios para os estudantes e à prática com os alunos, conclui-se que as professoras-alunas cumpriram seis dos sete parâmetros. Restou somente o último passo que prevê que a atividade seja feita pelos alunos em sala de aula. Uma vez que a aplicação das atividades em sala de aula não estava dentro dos objetivos propostos pela presente pesquisa, tal passo não foi avaliado.

Activity: Fill in each blank with the best item from the list. Some items may be used more than once.

Beautiful, Good-looking or Handsome?

- I'm not _____ in the classical sense. The eyes droop, the mouth is crooked, the teeth aren't straight, the voice sounds like a Mafioso pallbearer, but somehow it all works. (**S. Stallone**)
- Nobody loves a woman because she is _____ or ugly, stupid or intelligent. We love because we love. (**Honore de Balzac**)
- Good-looking people are always looking for other _____ people. (**Helen Fisher**)

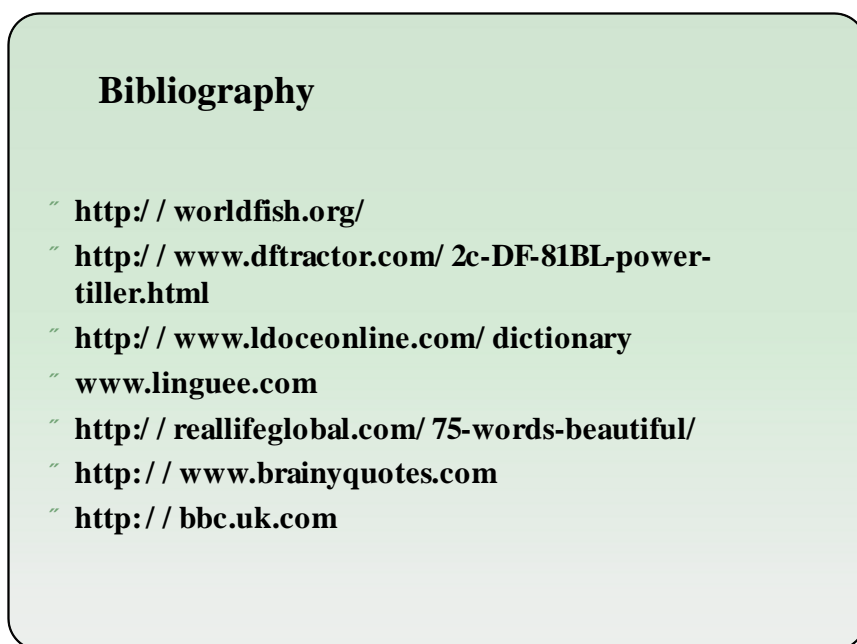
Figura 48 - Início da atividade *fill in the blanks* proposta pelas participantes.

- Deborah also explores the pressures that icons face, and speaks to a current model about one day losing her looks. After *I Was Gorgeous* is a programme about being _____ and what happens next. bbc.co.uk/programmes)
- A _____ woman delights the eye; a wise woman, the understanding; a pure one, the soul. (**Minna Antrim**)
- Be a _____ corpse. Leave a good-looking tattoo. (**Ed Westwick**)

Figura 49 - Continuação da atividade *fill in the blanks* proposta pelas participantes.

Como último slide da apresentação, figura 50, as professoras trazem suas referências bibliográficas, mostrando assim todos as fontes dos materiais utilizados e deixando mais uma vez

claro e explícito o uso das ferramentas apresentadas no decorrer do Módulo



TTC.

Figura 50 - Bibliografia da apresentação de *slides*.

4.2.1.1 Conclusão da Apresentação de *Slides*

Desse modo, depois de já analisados os Questionários Inicial e Final, as Atividades Finais e a Apresentação de *power point* disponível, chegamos ao fim dessa seção de análise dos resultados dessa pesquisa. Apesar dos resultados não terem sido todos dentro do esperado, pode-se perceber os aspectos que devem ser mantidos por terem sido de grande sucesso dentro da implementação do Módulo TTC assim como os aspectos que devem ser aprimorados para que então os resultados cheguem aos patamares desejados. Além disso, apesar cem por cento (100%) dos professores-alunos não terem conseguido desenvolver a atividade final em suas três etapas, por meio da análise da apresentação de *power point* acima, conclui-se que, mesmo sendo minoria, alguns dos professores-alunos tornaram-se aptos a fazerem pesquisas dentro das plataformas apresentadas no decorrer do Módulo TTC utilizando ferramentas como análise de linhas de concordância, pesquisa de colocados e busca por contextos expandidos.

5 CONCLUSÃO

Chegamos enfim ao nosso capítulo de conclusão da presente pesquisa que tem por intuito reiterar o que já foi explicitado no decorrer dos outros capítulos, a saber, os objetivos propostos dentro do capítulo introdutório assim como as perguntas de pesquisa que nortearam esse estudo; as teorias e trabalhos presentes na literatura que foram apresentados dentro da Fundamentação Teórica; a metodologia esmiuçada em seu respectivo capítulo para que a instrumentalização dos professores-alunos acontecesse de maneira efetiva; os resultados concernentes a implementação do Módulo TTC e suas implicações na prática docente dos participantes do PIFLE de 2015.

Para tanto, voltamos a apresentar que o objetivo geral deste trabalho era conseguir instrumentalizar os professores participantes do PIFLE acerca de algumas das ferramentas disponibilizadas pela LC a partir da implementação de um novo módulo do eixo metodológico intitulado *Teaching Through Corpora*. Considerando esse objetivo e os dados já analisados, é possível dizer que a tarefa foi concluída.

Por meio do Módulo TTC, conseguiu-se instrumentalizar os professores participantes do PIFLE com relação a algumas das ferramentas que se encontram disponível na LC principalmente com relação à análise de léxico, no entanto, vale ressaltar que, caso o Módulo tivesse sido planejado com mais encontros no decorrer do ano de 2015 e que se, grande parte desses encontros, tivesse sido de aulas somente práticas, o Módulo teria conseguido atingir com mais êxito seus objetivos.

Essa, portanto, é uma visão geral da proposta, no entanto considerando todos os 4 objetivos específicos apresentados na introdução, podemos oferecer a conclusão de cada um deles, começando pela criação e implementação do Módulo TTC dentro do PIFLE. Esse objetivo específico foi alcançado com louvor, pois como explicitado no capítulo de metodologia, o módulo foi criado incluindo em sua composição 5 aulas que incluíram a exposição de conteúdos, a realização de pesquisas, o compartilhamento de resultados entre os participantes, a realização de atividades extra classe em todos os encontros e o desenvolvimento de uma atividade final para conclusão do módulo. Assim, é possível afirmar que o primeiro objetivo específico dessa pesquisa foi realizado com êxito.

Com relação ao segundo objetivo específico que visava averiguar o impacto desse novo módulo na prática docente dos professores-alunos, pode-se dizer que ele também foi efetivado como pode ser visto nas análises dos Questionários Inicial e Final. Em ambos os questionários,

muitas são as respostas de melhorias que foram e que ainda podem ser introduzidas na prática docente dos participantes. Muitos foram os que afirmaram não conhecer a LC como também suas ferramentas para o ensino de línguas estrangeiras, portanto, o módulo trouxe para muitos, práticas inovadoras, que nos dizeres dos participantes, poderiam tornar as suas aulas mais criativas e dinâmicas trazendo a atenção dos alunos para o conteúdo e resolvendo um problema muito comum por eles também mencionado, a falta de interesse e motivação pelas aulas de inglês.

Considerando o terceiro objetivo específico que tinha por meta mostrar aos participantes alguns dos *corpora* disponíveis online gratuitamente como também a utilização de suas plataformas para a realização de pesquisas, é possível concluir que a primeira parte teve êxito, pois, no decorrer do módulo, muitos foram os *corpora* apresentados e plataformas apresentadas. Contudo, com relação à utilização, vale ressaltar que a partir das análises dos questionários e dos resultados das atividades finais, percebe-se que muitas outras aulas destinadas somente à prática e utilização das plataformas deveriam ser introduzidas ao módulo para que esse objetivo conseguisse ser cumprido em sua totalidade.

Por fim, o quarto objetivo implicava em apresentar aos participantes do módulo os conceitos de colocação e prosódia semântica para que a partir das ferramentas oriundas da LC eles pudessem identificá-los em diferentes itens lexicais. Como pode ser visto no capítulo de resultados, esse objetivo também foi alcançado, apesar de não em sua totalidade, 86% dos participantes conseguiram compreender ambos os conceitos e grande parte deles foram capazes de explicá-los de forma coerente aos seus conceitos originais. A aplicação dos conceitos em atividades de análise de itens lexicais poderia ser comprovada por meio dos exercícios propostos nas atividades finais, no entanto, mediante a ausência dessas atividades e as justificativas de suas respectivas ausências, permanece em aberto se os professores seriam capazes de identificar as colocações e as prosódias semânticas de diferentes itens lexicais apesar de entenderem o que cada um desses conceitos significa.

Assim, a pergunta de pesquisa 1: "Quais foram os aspectos positivos da implementação do módulo *Teaching Through Corpora* no PIFLE, e quais são os pontos a serem aprimorados?" foi respondida pelos participantes gerando as seguintes conclusões. Como aspectos positivos podemos listar a segurança e confiança que os participantes mencionaram ter adquirido com a proposta do módulo, uma vez que as plataformas apresentadas possibilitam inúmeras pesquisas

para o aperfeiçoamento linguístico dos professores e para suas preparações de aula. Outros aspectos positivos listados foram como as palavras podem exprimir diferentes significados de acordo com o contexto no qual elas estão inseridas; a percepção da importância em desenvolver atividades replicáveis em sala de aula a partir de materiais autênticos; a necessidade de sair da "zona de conforto" e se integrar das novas tecnologias e das propostas inovadoras para que o ensino fique mais interessante aos olhos dos alunos; a possibilidade de sanar as dúvidas dos alunos por meio de língua autêntica, entre outros pontos positivos que foram mencionados na parte de análise do Questionário Final.

Em contrapartida, como pontos a serem aprimorados, também foi feita uma listagem na qual foram inclusos pontos variados. O mais frequente nas respostas foi a necessidade de mais encontros, de mais tempo para conseguir assimilar toda a novidade que estava sendo apresentada no Módulo TTC, mais horas de aula para cada encontro, foi pedido que as aulas fossem no tempo integral do PIFLE que inclui 3 horas e 20 minutos de aula, uma vez que 2 dos 5 encontros foram somente de 1 hora e 40 minutos, referentes ao primeiro horário do PIFLE. Além disso, também foi pedido que a distância entre as aulas fosse menor, pois muito era esquecido entre uma aula e outra, ou seja, os intervalos grandes não estavam sendo benéficos para o aprendizado e aplicação dos novos conhecimentos.

Foi por muitos mencionada também a necessidade de muitas aulas práticas, pois a maior dificuldade encontrada em análise do Questionário Final foi fazer uso das plataformas com excelência a ponto de criar atividades. Além disso, os professores ainda explicitaram que gostariam de ter visto mais exemplos de atividades replicáveis em sala de aula baseadas em *corpus* para níveis específicos de ensino, como por exemplo, uma aula só com propostas de atividades para o ensino fundamental 1, outra aula só com propostas para o ensino fundamental 2, outra aula só com propostas para o ensino médio. Esses foram os pontos mais levantados como melhorias que deveriam acontecer dentro da composição do Módulo TTC.

Na pergunta 2: "Em quais aspectos o módulo *Teaching Through Corpora* beneficiou a prática docente dos professores participantes do PIFLE?" muitos foram os pontos similares aos que foram mencionados na resposta anterior que falava sobre os pontos positivos da implementação do módulo. Aspectos abordados pelos professores foram a segurança em ensinar, eles conseguiram se sentir mais autoconfiantes com a presença das novas ferramentas que eles aprenderam, pois assim poderiam fazer pesquisas para preparar suas aulas e para sanar os

questionamentos de seus alunos. Além disso, eles também mencionaram que poder ensinar a língua autêntica e em uso seria algo muito positivo, pois seria mais atual e condizente com a realidade de seus alunos.

Outro aspecto positivo por eles mencionado foi o conhecimento mais aprofundado que eles passariam a ter da língua inglesa, uma vez que, alguns deles mencionaram como dificuldade no ensino de língua inglesa a falta de domínio que eles tem sobre a mesma. Ainda sobre os pontos positivos, eles escreveram em seus Questionários Finais que o módulo havia proporcionado um novo olhar sobre a língua, que conseqüentemente afetaria sua prática docente, que a LC era uma nova ferramenta para o ensino e que após o módulo eles estavam mais aptos a compreender o funcionamento do léxico, logo a ensiná-lo com mais proficiência tal fato pode ser visto na apresentação de *power point* analisada na seção de resultados.

A terceira pergunta de pesquisa: "Os professores-alunos participantes do PIFLE conseguiram apreender os conceitos de colocação e de prosódia semântica?" teve sua resposta afirmativa. Como pode ser visto no gráfico 5 do capítulo de resultados, 86% dos professores afirmaram ter compreendido o significado dos conceitos de colocação e prosódia semântica, sendo que desses 86%, a grande maioria conseguiu explicar os conceitos com suas próprias palavras. Então, a resposta para a pergunta 3 é sim, e a consequência disso é que o professor-aluno, além de ter adquirido maior conhecimento sobre a língua, após o módulo, também acabou tornando-se mais apto a explicar diferenças presentes no léxico da língua inglesa.

A quarta e última pergunta de pesquisa: "Ao final do módulo, os professores participantes do PIFLE estavam aptos a criarem atividade baseadas no *corpus* replicáveis em sala de aula?" tem sua resposta negativa. Não, os professores-alunos, após o módulo não estavam aptos a criarem essas atividades, o que pode ser confirmado na seção de atividades finais, na qual está presente o resultado dos trabalhos finais. No final do módulo, nenhum dos 21 participantes havia conseguido concluir as 3 etapas do trabalho final proposto, e a razão para tal fato, encontra-se nas últimas respostas do Questionário Final, nas quais os participantes mencionam suas dificuldades em lidar com as plataformas propostas para a atividade, na dificuldade em entender o que era para ser desenvolvido assim como conseguir produzir um trabalho replicável em salas de aulas de alunos mais iniciantes como era o caso da maioria dos professores.

Finalizando a conclusão do presente trabalho, em análise dos objetivos e perguntas de pesquisa, pode-se afirmar que o Módulo TTC atingiu o seu objetivo de instrumentalizar os

professores participantes do PIFLE acerca de algumas das ferramentas disponíveis na LC, muitos foram os benefícios alcançados e expressos pelos participantes em seus Questionários Finais, também houveram transformações em suas práticas docentes e em seus olhares para a língua inglesa. Além disso, eles ainda passaram a ter maior conhecimento sobre conceitos da língua considerados essenciais para um ensino mais efetivo.

Não obstante, apesar de ser um módulo que por certo poderia ser repetido em anos seguintes dentro do PIFLE assim com em outros programas, ele teria que sofrer reajustes para melhor atender ao público alvo. Esses reajustes seriam principalmente: mais encontros, menos distância entre um encontro e outro, aulas em horários integrais do PIFLE, mais aulas práticas dedicadas à utilização das plataformas e mais aulas dedicadas somente à apresentação e criação de atividades replicáveis em sala de aula para vários níveis de aprendizes. Assim, pode-se dizer que com o Módulo já desenvolvido e implementado e as melhorias acima explicitadas, os participantes conseguiriam amadurecer o seu conhecimento acerca da LC, de suas ferramentas e de sua aplicabilidade no ensino da língua inglesa.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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, 2011.

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

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

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

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)*. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2015.

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

BURNARD, L. *Reference Guide for the British National Corpus*. Disponível em: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/XMLedition/URG/>> Acesso em: 5 out. 2015.

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

CELANI, M. A. A. Entrevista: Antonieta Celani. Nova Escola. Entrevista concedida a Daniela Almeida. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>>. Acesso em: 23 set. 2015.

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

CHENG, W. *Exploring corpus linguistics: Language in action*. London: Routledge, 2012.

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

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

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

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, Arte Língua, p. 31-43.2004

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

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

FRANCIS, W. N. Language *Corpora* B.C. In: Svartvik Jan (Ed.). *Directions in Corpus Linguistics*. Proceedings of Nobel Symposium, 4-8 August 1991, Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1992. p. 15-32. Acesso em: 05 jul. 2015

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

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*, London: Longman Group UK Limited, 1991

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

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

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

KENNEDY, G. *An Introduction to Corpus Linguistics*. Londres: Routledge Taylor & Francis Group, 2014. Acesso em: 02 jul. 2015

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

LEECH, G. The state of the art in *corpus* linguistics. In: *English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan Svartvik, Aijmer & Altenberg* (eds.). London & New York: Longman 1991. p. 8-29. Acesso em: 27 jul. 2015

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

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

LIBERALI, F. C. Cadeia Criativa: Uma Possibilidade para a Formação Crítica na Perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Cultural. In: MAGALHÃES, M. C. C. & FIDALGO, S.S. (orgs.).

Questões de método e de Linguagem na Formação Docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 41-64.

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

MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006

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

MCCARTHY, M.; O'KEEFE, A. *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Londres: Routledge Taylor & Francis Group, 2010.

MCENERY, T.;HARDIE, A. *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press. 2012.

MCENERY, T.;HARDIE. The History of *Corpus Linguistics* In: ALLAN, K. (Ed.). *The Oxford Handbook of the History of Linguistics*. Londres: Oxford University Press. 2013.

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

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

MEUNIER, F. *Corpus Linguistics and second foreign language learning: exploring multiple paths. Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.11, n.2, p.459-477, 2011.

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

MOON, R. What can a *corpus* tell us about lexis? In MCCARTHY, M.; O'KEEFFE, A. (Org.). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Londres: Routledge Taylor & Francis Group. 2010. p. 197-211.

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

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

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

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

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

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

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

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

PAULINO, E. S. *Formação Continuada de Professores de Inglês da Rede Pública: uma proposta de criação de atividades baseadas em corpora*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015

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

RIBEIRO, E. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais*. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

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

SANTOS, V. A Evolução dos *corpora*: de Alexander Cruden aos computadores. Revista Sapere, Tatuí, v. 2, n. 1, 2010. Acesso em: 02 ago. 2015.

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

SINCLAIR, J. M. The Search for Units of Meaning. *TEXTUS*, v. 9, n. 1, p. 75-106. 1996.

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

SÓL, V. *Trajetórias de Professores de Inglês Egressos de um Projeto de Educação Continuada: identidades em (des)construção*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) ó Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SVARTVIK, J. *Corpus Linguistics comes of age* In: Svartvik J. (Ed.). *Directions in Corpus Linguistics*. Proceedings of Nobel Symposium, 4-8 August 1991, Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1992. p. 5-14. Acesso em: 05 jul 2015.

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

