

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

ANDRÉA GEROLDO DOS SANTOS

Raising conventionality awareness to bridge gaps:
Uma proposta de ensino de inglês para brasileiros com base
nos princípios da Linguística de *Corpus*

São Paulo

2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

ANDRÉA GEROLDO DOS SANTOS

Raising conventionality awareness to bridge gaps:
Uma proposta de ensino de inglês para brasileiros com base nos
princípios da Linguística de Corpus

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Stella Esther Ortweiler Tagnin

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S231r Santos, Andréa Geroldo dos
Raising conventionality awareness to bridge gaps:
Uma proposta de ensino de inglês para brasileiros
com base nos princípios da Linguística de Corpus /
Andréa Geroldo dos Santos ; orientadora Stella
Esther Ortweiler Tagnin. - São Paulo, 2020.
226 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Estudos Linguísticos e Literários em
Inglês.

1. Linguística de Corpus. 2. Ensino de línguas
(inglês). 3. Convencionalidade. 4. Abordagem DDL. 5.
Linhas de concordância. I. Tagnin, Stella Esther
Ortweiler, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Andréa Geroldo dos Santos

Raising conventionality awareness to bridge gaps: Uma proposta de ensino de inglês para brasileiros com base nos princípios da Linguística de Corpus

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovada em: _____ / _____ / _____

Banca examinadora

Prof.(a) Dr.(a): _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, Orlando (*in memoriam*) e Dirce, sempre.
Sem o amor e o carinho motivadores que sempre me
deram, não teria erguido a primeira ponte.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que eu pudesse construir mais esta ponte.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Stella Esther Ortweiler Tagnin, por acreditar em mim e me animar sempre, pelo direcionamento seguro da minha pesquisa e pelas inevitáveis broncas – foram mais leves no doutorado! Qualquer erro ou incoerência encontrados nesta são de minha total responsabilidade.

Aos meus queridos pais, Orlando Geroldo (*in memoriam*) e Dirce Tacucy Geroldo, que sempre me incentivaram nos estudos e me mostraram a importância deles. Sem vocês, eu nada seria.

Ao meu querido marido Aparecido Donizeti dos Santos e às minhas adoradas filhas, Amanda Geroldo dos Santos e Ariane Geroldo dos Santos, pelo amor e pelo companheirismo de todos esses anos.

Aos meus queridos irmãos, Evelise Geroldo Pinto e Ronaldo Tacucy Geroldo, pelo companheirismo e pela enorme ajuda que sempre me deram.

Às Profas. Dra. Anna Maria G. Carmagnani e Dra. Deusa Maria P. Passos, pelas críticas e sugestões construtivas feitas na Qualificação.

Ao querido colega autor, Prof. Ms. Rafael Prearo Lima, por aceitar o desafio de pesquisar em *corpus* e o alto nível de discussão de ideias.

À colega Helmara F. de Moraes por ter aberto os portões da Linguística de *Corpus*.

À colega Cristina A. Eluf pelas oportunidades e portas abertas.

À Prof^a Dra. Luciana Carvalho Fonseca, pelas várias pontes a serem cruzadas.

Aos colegas do COMET, pelas discussões que tanto contribuíram para o desenvolvimento dessa dissertação e pelo companheirismo.

À Noemih Oliveira e Mônica Huertas, do sistema de ensino ELT, pelo carinho e apoio, exemplos de gestoras gentis, atenciosas e respeitosas.

À Leticia de A. Carvalho e ao Pedro Ribeiro, do sistema bilíngue, pelo companheirismo e apoio.

À Prof^a Adriana Tavares Lima pelo carinho e pela confiança depositada em mim para “visitar” suas turmas, 2º Anos A e B do Ensino Médio, da E.E. Prof. Mario Bombassi Filho. Agradeço também à Coordenadora e ao corpo docente pelo acolhimento.

Aos meus professores da E. E. Prof^a Flávia Vizibelli Pirró, E.E. Hermano Ribeiro da Silva e E.E. Dr. Carlos A. de F. Villalva Jr, por me ajudarem a fazer a ponte da escola pública para a universidade pública.

A todos que, de uma forma e outra, me auxiliaram no processo de pesquisa e escrita desta tese.

É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire)

SANTOS, Andréa Geroldo dos. ***Raising conventionality awareness to bridge gaps: Uma proposta de ensino de inglês para brasileiros com base nos princípios da Linguística de Corpus***. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2020.

RESUMO

O objetivo desta tese de doutorado é apresentar uma proposta de ensino de inglês para brasileiros com base nos princípios da Linguística de *Corpus*, demonstrando que uma abordagem informada por *corpus* pode ser útil e eficaz para o ensino de línguas, assim como pode promover a pesquisa entre os professores, levando-os de consumidores de LDs a pesquisadores (MCCARHTY, 2008), além de estimular a autonomia e o gosto pela pesquisa por parte dos alunos. Nessa proposta, que se vale do uso de textos autênticos aliados à abordagem informada por *corpus* (MISHAN, 2005; TOMLINSON, 2008 e 2011), as atividades tanto para a compreensão linguística dos textos autênticos usados e/ou o reconhecimento quanto para a prática de estruturas léxico-gramaticais foram baseadas na análise obtida pela ferramenta *Word and Phrase.Info*, no tocante à frequência das palavras e às colocações encontradas nos textos abordados; e elaboradas levando-se em consideração: a Abordagem DDL (JOHNS, 1991); o uso de linhas de concordância para o ensino (BERBER SARDINHA, 2004; GAVIOLI, 2005; TRIBBLE & JONES 1997); os “três I’s” – *Illustration, Interaction e Induction* (CARTER e MCCARTHY, cf. XIAO e McENERY, 2005); a Modelagem (CARTER, 1998); e a tipologia de exercícios proposta por Honeyfield (1989). Para divulgar essa abordagem, elaboramos e aplicamos oficinas para professores de línguas, colhemos o *feedback* dos participantes e o analisamos. A análise desse *feedback* demonstrou que todos consideraram que a proposta da abordagem cumpre o que propõe, destacando as seguintes vantagens: permitir contextualização e abordar conteúdo significativo/útil/interessante/autêntico para despertar o interesse dos aprendizes; usar ferramentas de pesquisa para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz; ampliar o repertório linguístico do aluno, com fins comunicativos

e/ou de proficiência; facilitar a visualização de colocações, elementos nem sempre abordados pelos LDs; estimular o uso de novas tecnologias, tanto para o aprendiz quanto para o docente; facilitar a sistematização da língua; oferecer segurança para o professor em relação aos elementos linguísticos que venha a ensinar, além de ampliar e aprimorar seu repertório linguístico. Após a boa aceitação pelos professores, testamos essa proposta de abordagem, intitulada SEQ-CORP (Sensibilização > Leitura > Demonstração > Pesquisa > Autonomia), em duas oficinas para alunos de inglês. As duas experiências foram satisfatórias, de acordo com o *feedback* dos alunos.

Palavras-chave: Linguística de *Corpus*, ensino de línguas, inglês para brasileiros, convencionalidade, abordagem DDL, colocações, linhas de concordância.

SANTOS, Andréa Geroldo dos. ***Raising conventionality awareness to bridge gaps: suggestion of an English teaching approach based on Corpus Linguistics principles***. PhD dissertation (Linguistic and Literary Studies in English), Faculty of Philosophy, Languages and Literature, and Human Sciences, University of São Paulo, 2020.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to put forward a proposal for teaching English to Brazilian students, based on Corpus Linguistics principles, in order to show that such an approach is useful and efficient to teach and learn languages, it also raises teachers' awareness enabling them to become active researchers (MCCARTHY, 2008), and increases learners' interest in researching and working autonomously. This proposal relies on the use of authentic texts and a corpus-informed approach (MISHAN, 2005; TOMLINSON, 2008 and 2011) to plan activities for English coursebooks to practise lexical-grammar topics. The texts are analysed in the *Word and Phrase.Info* tool as to the frequency of their words and collocations, and the most relevant ones are practised in activities designed according to the following guidelines: the DDL Approach (JOHNS, 1991); the use of concordance lines for teaching (BERBER SARDINHA, 2004; GAVIOLI, 2005; TRIBBLE & JONES 1997); the three I's – *Illustration, Interaction e Induction* (CARTER e MCCARTHY, cf. XIAO e McENERY, 2005); Modelling (CARTER, 1998); and Honeyfield's typology of corpus exercises (1989). To promote this proposal, we designed and conducted workshops for teachers of English, whose feedback we gathered. The analysis of this feedback showed that all participants approved of the proposal, highlighting the following advantages: it contextualises and promotes authentic, relevant content; it makes use of search tools to help raise students' autonomous skills; it increases learners' language proficiency; it helps develop conventionality awareness, which is not the rule in language coursebooks; and it provides teachers with a reliable source of language and cultural information, also promoting their own language improvement. As the proposal was well received by teachers, we also tested a teaching sequence, called SEQ-CORP (Raising awareness > Reading > Showing > Researching > Working autonomously), in two language workshops for students of English. According to these students, the SEQ-CORP proved to be successful.

Keywords: Corpus Linguistics, language teaching, English for Brazilian students, DDL approach, collocations, concordance lines.

LISTA DE ABREVIações

3 Cs:	<i>Culture, Currency e Challenge</i> (Cultura, Circulação e Desafio)
3 I's:	<i>Illustration, Interaction e Induction</i> (Ilustração, Interação e Indução)
3 Ps:	<i>Presentation, Practice e Production</i> (Apresentação Prática e Produção)
BNC:	BNC: <i>British National Corpus</i>
BNCC:	BNCC: Base Nacional Comum Curricular
CLIL:	<i>Content and Language Integrated to Learning</i> (Aprendizado Integrado entre Língua e Conteúdo)
CEFR:	<i>Common European Framework</i> (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas)
COCA:	<i>Corpus of Contemporary American English</i>
DDL:	<i>Data Driven Learning</i>
DE:	Designer Educacional
EFII:	Ensino Fundamental II
ELT:	<i>English Language Teaching</i>
EM:	Ensino Médio
KWIC:	<i>Key Word in Context</i>
LC:	Linguística de <i>Corpus</i>
LD:	Livro Didático
LDI:	Livro Didático de Inglês
LDI-CLIL:	Livro Didático de Inglês para abordagem CLIL
LDI-ELT:	Livro Didático de Inglês para abordagem ELT
LTa:	<i>Let's Talk about</i> (Oficinas)
PCNs:	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD:	Plano Nacional do Livro Didático
PBL:	<i>Problem-Based Learning</i>
Oficina CIL-USP:	Oficina ministrada no Centro Interdepartamental de Línguas
Oficina INV-USP:	Oficina ministrada no Curso de Inverno

OFIs-USP:	Oficinas CIL-USP e INV-USP
SEQ-CORPUS:	Sequência didática informada por <i>corpus</i>
SLA:	<i>Second Language Acquisition</i>
STEAM:	<i>Science, Technology, Engineering, the Arts e Mathematics</i> (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática)
TT:	<i>Teacher Trainer</i>
WbO:	<i>WordBanks Online</i>
WPI:	<i>Word and Phrase.Info</i>

LISTA DE FIGURAS

Fig.	Título	Pág.
1	Tipologia das Colocações	36
2	Usos possíveis dos <i>corpora</i>	38
3	Linhas de concordância de <i>bake</i> , extraídas do COCA (alinhamento à direita)	44
4	Concordanciador do COCA	45
5	Linhas de concordância de <i>bake</i> , extraídas do COCA (alinhamento à esquerda)	46
6	Tipologia de atividades DDL	50
7	Interface do programa <i>Word and Phrase.Info</i>	60
8	Interface do programa WPI – iniciando a análise do texto	60
9	Interface do programa WPI – análise do texto concluída	61
10	Interface do programa WPI – Escala de frequência (<i>Freq range</i>)	61
11	Interface do programa WPI – Expansão da análise do texto	62
12	Interface do programa WPI – análise do texto Food Revolution Day: exclusive interview with Jamie Oliver	63
13	Interface do programa WPI – listas das palavras mais frequentes do texto Food Revolution Day: exclusive interview with Jamie Oliver	64
14	Interface do COCA – linhas de concordância do verbo <i>bake</i> , alinhadas à direita	65
15	Exercícios com as concordâncias dos verbos <i>bake</i> e <i>boil</i> – reprodução do livro do 1º Ano da coleção de ELT	67
16	Reprodução de Texto A (Myths and legends: the Loch Ness monster), analisado em WPI	74
17	Reprodução de Texto B (Why is it important?), analisado em WPI	75
18	WPI com a análise do texto B	76
19	WPI com o texto B ampliado	77
20	WPI com a lista de frequência de palavras do texto B	77
21	Texto B e concordâncias com <i>healthy</i>	78

22	Concordâncias com <i>healthy</i> (interface expandida, busca alinhada pela direita)	79
23	Informações sobre <i>healthy</i> em WPI, referente a definições e colocados ocorridos no COCA (interface expandida, busca alinhada pela direita)	79
24	Concordâncias com <i>healthy lifestyle</i> (alinhamento à esquerda)	80
25	Concordâncias com <i>healthy weight</i> (alinhamento à esquerda)	81
26	Concordâncias com <i>EAT healthy</i> (alinhamento à esquerda)	81
27	Concordâncias com <i>STAY healthy</i> (alinhamento à direita)	82
28	Texto B e concordâncias com <i>disease</i>	83
29	Concordâncias com <i>chronic DISEASE</i> (alinhamento à esquerda)	84
30	Concordâncias com <i>heart DISEASE</i> (alinhamento à esquerda)	84
31	Concordâncias com <i>risk of ~ DISEASE</i> (alinhamento à esquerda)	85
32	Exercícios com o Texto A – reprodução do livro do 8º Ano	86
33	Exercícios com o Texto B – reprodução do livro do 8º Ano	87
34	Questionário “Avaliação de material didático de Inglês” – Pergunta 1	89
35	Questionário “Avaliação de material didático de Inglês” – Pergunta 2	89/90
36	Questionário “Avaliação de material didático de Inglês” – Pergunta 3	90
37	Questionário “Avaliação de material didático de Inglês” – Pergunta 4	91
38	Questionário “Avaliação de material didático de Inglês” – Pergunta 5	92
39	Questionário “Avaliação de material didático de Inglês” – Pergunta 6	93
40	Questionário “Avaliação de material didático de Inglês” – Pergunta 7	94

41	Questionário “Avaliação de material didático de Inglês” – Pergunta 8	95
42	<i>Activity 1</i>	98
43	<i>Activity 1 (Question 1)</i>	99
44	<i>Activity 1 (Question 2)</i>	99
45	<i>Activity 1 (Question 3)</i>	100
46	<i>Activity 1 (Question 4)</i>	101
47	<i>Activity 1 (Question 5)</i>	103
48	<i>Activity 1 (Question 6)</i>	104
49	<i>Activity 1 (Question 7)</i>	105
50	<i>Activity 2</i>	106
51	Reprodução da avaliação de atividade no Google Forms	108
52	Avaliação de atividade - Formação acadêmica dos TTs	109
53	Avaliação de atividade – Pergunta 1	110
54	Avaliação de atividade – Pergunta 2	117
55	Avaliação de atividade – Pergunta 4	122
56	Reprodução da página com atividades para a Oficina CIL-USP	127
57	Reprodução da página com atividades para a Oficina INV-USP	128
58	Reprodução das atividades propostas pelo Grupo 2 – CIL-USP	130
59	Reprodução das atividades propostas pelo Grupo 3 – INV-USP	134
60	Avaliação da Oficina – Formação dos participantes das OFIs-USP	135
61	Avaliação da Oficina – Pergunta 1	136
62	Avaliação da Oficina – Pergunta 2	137
63	Avaliação da Oficina – Pergunta 3	138
64	Avaliação da Oficina – Pergunta 4	139
65	Avaliação da Oficina – Pergunta 5	140
66	Avaliação da Oficina – Pergunta 6	142
67	Sequência didática para abordagem informada por <i>corpus</i>	145

68	Reprodução da página com atividades para a Oficina LTa	147
69	Reprodução da resposta da atividade <i>City problems</i>	151
70	Reprodução da interface do COCA, com as palavras de busca <i>child labor</i>	152
71	Reprodução da interface do COCA, com as palavras de busca <i>child labor</i> e opção <i>Collocates</i>	153
72	Figura 72: Reprodução da interface do COCA, com adjetivos que mais coocorrem com <i>child labor</i>	154
73	Figura 73: Colocados para os <i>city problems</i> encontrados no COCA vs sugeridos pelo LDI	155
74	Figura 74: Reprodução da avaliação das oficinas LTa, com termo de autorização	158
75	Figura 75: Reprodução da avaliação das oficinas LTa – Questão 1	158
76	Figura 76: Reprodução da avaliação das oficinas LTa – Questão 2	159
77	Figura 77: Reprodução da avaliação das oficinas LTa – Questão 3	160
78	Figura 78: Reprodução da avaliação das oficinas LTa – Questão 4	161

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	22
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 Ensino de inglês.....	29
2.1.1 Ensino de inglês como língua estrangeira (ELT) – principais abordagens.....	29
2.1.2 Algumas palavras sobre o ensino de inglês no Brasil	32
2.2 Convencionalidade	33
2.2.1 Colocações.....	35
2.3 Linguística de <i>Corpus</i>	37
2.3.1 Descrição da língua materna.....	40
2.3.2 Linhas de concordância e ensino de línguas	43
2.3.3 Abordagem DDL.....	48
2.3.4 Baseado em <i>corpus</i> ou informado por <i>corpus</i>	52
2.4 Texto autêntico	52
2.5 Livro Didático/Mercado Editorial.....	55
3. DO CORPUS AO MATERIAL DIDÁTICO: (UMA) METODOLOGIA DE TRABALHO COM CORPUS	58
3.1 Metodologia para a elaboração de LDI	58
3.2 A elaboração de LDI	62
4. DO CORPUS À SALA DE PROFESSORES	70
4.1 Oficinas-piloto (LDI-ELT)	70
4.1.1 Metodologia: oficinas.....	71
4.1.2 Análise dos resultados das oficinas.....	72
4.1.3 Feedback sobre o uso do LDI-ELT.....	88
4.2 Curso on-line e oficina sobre uso de <i>corpus</i> (material para educação bilíngue).....	96
4.2.1 Curso on-line sobre LC (metodologia e análise de dados).....	97
4.2.1.1 Metodologia e análise da elaboração do curso on-line).....	98

4.2.1.2 Curso presencial sobre uso de <i>corpus</i> no LDI-CLIL (metodologia e análise de dados).....	107
4.3 Oficina para professores (USP – maio/2019; Curso de Inverno – julho/2019).....	125
4.3.1 Metodologia e condução das oficinas.....	126
4.3.2 Análise das oficinas (<i>feedback</i> dos participantes).....	134
4.4 Saindo da Sala dos Professores.....	143
5. DO CORPUS À SALA DE AULA.....	145
5.1 Oficinas de Conversação – USP (Setembro de 2019).....	146
5.1.1 Metodologia das Oficinas Let’s Talk about.....	147
5.1.2 Análise de LTa pelos participantes.....	158
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	172
Anexo 1 - <i>Food Revolution Day: exclusive interview with Jamie Oliver.</i>..	182
Anexo 2 - Exercícios com as concordâncias dos verbos <i>bake</i> e <i>boil</i> – reprodução do livro do 1º Ano da coleção de ELT.....	185
Anexo 3 – E-mail enviado ao grupo das escolas selecionadas.....	192
Anexo 4 – LDI-CLIL: Atividades.....	193
Anexo 5 – <i>Chunking</i>, de Ben Zimmer.....	195
Anexo 6 – Atividades propostas por alguns grupos - CIL-USP	198
Anexo 7 – Atividades propostas por alguns grupos - INV-USP.....	200
Anexo 8 – Textos autênticos propostos para as oficinas.....	202
Anexo 9 – Reprodução da página inicial do questionário: Avaliação de Atividade com <i>Corpus</i>.....	206

Anexo 10 – Reprodução da Pergunta 1 e respostas do questionário:	
Avaliação de Atividade com <i>Corpus</i>.....	207
Anexo 11 – Reprodução da Pergunta 3 e respostas do questionário:	
Avaliação de Atividade com <i>Corpus</i>.....	209
Anexo 12 – Reprodução da Pergunta 4 e respostas do questionário:	
Avaliação de Atividade com <i>Corpus</i>.....	211
Anexo 13 – Reprodução da Pergunta 5 e respostas do questionário:	
Avaliação de Atividade com <i>Corpus</i>.....	213
Anexo 14 – Reprodução de atividades da oficina LTa: <i>Cooking verbs</i>....	214
Anexo 15 – Reprodução de atividades da Oficina LTa:	
Receitas produzidas pelos participantes.....	216
Anexo 16 – Reprodução de atividades da oficina LTa:	
Cidades – garfos colocacionais (página 1).....	219
Anexo 17 – Reprodução de atividades da oficina LTa:	
Relatos sobre cidades, produzidos pelos participantes.....	221
Anexo 18 – Reprodução de avaliação das oficinas LTa – Questão 5.....	225

1. INTRODUÇÃO

Após um decênio ministrando aulas de português, português para estrangeiros e inglês para brasileiros, eu procurava um elo para unir minha prática em sala de aula aos estudos acadêmicos – ou seja, queríamos “construir uma ponte” entre dois lados que, infelizmente, poucas vezes estão em contato. Na verdade, esse era um anseio antigo, pois desde o final dos cursos de graduação e licenciatura, no início da década de 1990, percebia que a teoria estudada na universidade não encontrava lugar na prática em sala de aula – por exemplo, não havia um elemento “mediador” que permitisse traduzir as teorias sobre ensino e aprendizagem para a realidade das salas de aula lotadas de aprendizes nem sempre dispostos a apenas ouvir o professor. Essa falta de conexão me levou a postergar a continuação da vida acadêmica por mais de uma década, já que queria me aprofundar em algo que fosse “útil” não só ao meu crescimento, mas ao de outros também – com todo o respeito aos trabalhos “puramente acadêmicos”.

Por outro lado, nas escolas ditas regulares, não encontrava quem quisesse responder às minhas perguntas – tais como, “Como incentivar a leitura?” ou “Os alunos não dominam certo conteúdo que é base do que estamos vendo – o que posso fazer?” Quase todos, diretores, coordenadores e professores pareciam cansados e desmotivados, com comentários do tipo “Ah, essa vontade toda de ensinar vai passar após uma semana com esses alunos...”. Ao adentrar as instituições de ensino de idiomas, as coisas mudaram um pouco, porque nessas instituições havia uma preocupação em, pelo menos, adotar um determinado método – fosse o mais difundido *Presentation, Practice e Production* (doravante PPP) ou o *Scaffolding* – por mais que esses métodos nem sempre estivessem adequados ao público-alvo dessas escolas. Tampouco tinha liberdade para fazer algo que não fosse o que determinado método orientava.

Foi assim que, em 2005, participei do curso de especialização “Expressões Idiomáticas e Convencionais: *Corpora*, Convencionalidade e o Ensino da Língua Inglesa”, em busca de respostas para questões relacionadas a, por exemplo, como mostrar aos alunos que é importante aprender *phrasal verbs* ou como ajudar os alunos a desenvolverem a fluência na língua-alvo. Foi me apresentada a Linguística de *Corpus* (doravante LC) que, apesar de não ser uma panaceia que resolvesse todos os problemas no que se refere ao ensino de uma língua estrangeira, se

mostrou, sim, uma abordagem e/ou metodologia que poderia me auxiliar – ou melhor, poderia ser aquela ponte que buscava.

Um dos elementos a chamar a atenção nesse curso foi que a convencionalidade é um aspecto importante no ensino de língua inglesa, quando se pensa em como um aprendiz pode se tornar fluente na língua-alvo. A preocupação com a fluência é uma constante em vários estudos sobre o assunto (BAHNS; ELDAW, 1993; GRANGER, 1996; LEWIS, 2000), principalmente no que se refere ao ensino de colocações.

Apesar de haver referências à frequência das colocações ou a situações de uso nos exercícios propostos em alguns materiais didáticos para o ensino de inglês, como na série de livros para o ensino de inglês *Touchstone* (MCCARTHY *et al*, 2005), ou menções a quão recorrentes algumas palavras ou combinações são em dicionários como o *Longman Dictionary of Contemporary English Online*, ainda havia pouco material didático que enfocasse a convencionalidade. Por essas razões, minha dissertação de mestrado discorreu sobre uma proposta de ensino de colocações adverbiais em inglês para negócios, com base em um *corpus* que eu havia compilado (SANTOS, 2011).

No final do mestrado, fui convidada para participar da edição e revisão pedagógica do livro didático de inglês (doravante LDI) para o Ensino Fundamental II, da instituição de ensino onde trabalhava. Aliei, assim, a minha expectativa de elaborar material baseado em *corpus* e nos pressupostos da LC à expectativa da instituição contratante de ter uma série de livros baseada nas propostas dos então Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) de língua estrangeira (BRASIL, 1998) e que atendesse à metodologia por eles adotada, fundamentada nos princípios da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 2011). Eu poderia, finalmente, aplicar a teoria à prática pedagógica ao editar o LDI para o Ensino Fundamental II (doravante EFII) e, a partir de 2013, para o Ensino Médio (doravante EM) também. Uma ponte parecia ter se estabelecido.

As séries de LDI que editei e revisei procuraram aliar o uso de texto autêntico à informação orientada por *corpus*, dentro de unidades temáticas.

Vários pesquisadores (BENNET, 2010; BERBER SARDINHA, 2004; MISHAN, 2005; REPPEN, 2011; TOMLINSON, 2003, 2008 e 2011) apontam que

usar *corpora* ou material informado por *corpora* para o ensino de línguas apresenta as seguintes vantagens:

a) os *corpora* oferecem uma fonte rica de material autêntico – ou seja, exemplos da língua com os quais o aprendiz entrará em contato fora da sala de aula;

b) os *corpora* também disponibilizam vários exemplos de itens lexicais e/ou estrutura gramaticais dispostos em conjunto, para ajudar o aprendiz a entender as características dos tópicos em foco dentro de seu contexto de uso;

c) os *corpora*, segundo Johns (1988), permitem que os aprendizes tenham um papel mais ativo no processo de aprendizagem e podem, com isso, desenvolver a autonomia em relação à pesquisa.

Assim, mais especificamente, utilizei linhas de concordância obtidas no *Corpus of Contemporary American English* (doravante COCA), para apresentar tanto tópicos lexicais quanto gramaticais. Os exercícios desenvolvidos tinham como objetivo ajudar os aprendizes a inferir as regras e/ou o uso dos tópicos trabalhados, assim como praticar o novo conteúdo. Também usei textos autênticos na seção dedicada a praticar as habilidades de compreensão do texto escrito, denominada *Reading*. Esses textos também foram analisados em uma das ferramentas do COCA, intitulada *Word and Phrase.Info* (doravante WPI), que apresenta a frequência das palavras e de suas possíveis colocações de determinado texto.

Parte dos exercícios lexicais e gramaticais dessa seção do livro didático (doravante LD) foram desenvolvidos, levando-se em consideração:

a) a Abordagem DDL, *Data-Driven Learning* – Aprendizagem Direcionada por Dados (JOHNS, T.1991);

b) o uso de linhas de concordância para o ensino (BERBER SARDINHA, 2004; GAVIOLI, 2005; TRIBBLE & JONES, 1997);

c) a abordagem baseada em nos três I's – *Illustration, Induction e Interaction* (Carter & McCarthy, cf. XIAO & MCENERY, 2005), em vez de usar a tradicional Abordagem PPP (*Presentation, Practice e Production*);

d) a Modelagem – *Modelling* (CARTER, 1998);

e) a tipologia de exercícios proposta por Honeyfield (1989).

Com esse modelo de elaboração de material didático informado por *corpus*, decidi retomar os estudos acadêmicos, candidatando-me ao doutorado em 2015. Durante a arguição no processo de seleção, foi sugerido pela banca que eu, além da apresentação da elaboração de material didático, poderia realizar também a avaliação dos alunos que utilizariam tal material. Naquele momento, considerei a sugestão válida, visto que esse material, embora já publicado desde 2012 (o do EFII; o do EM, a partir de 2015), ainda não havia sido submetido a um processo avaliativo com esse escopo.

Contudo, no decorrer da pesquisa de doutorado, verifiquei que a maioria das escolas e/ou professores colocou empecilhos para a avaliação dos alunos, tais como: “Não temos tempo” ou “Vai atrapalhar meu planejamento”. Talvez não tivessem tempo mesmo, já que o calendário escolar anda cada vez mais “espremido”, com tantas disciplinas e atividades extracurriculares a serem inseridas em um ano letivo – a própria disciplina de Inglês costuma “perder aula” para ensaios de todo e qualquer tipo.

Ou talvez temessem uma avaliação externa, principalmente porque minha avaliação poderia ser vista como “avaliação institucional” do sistema de ensino onde trabalhávamos. Na verdade, o único *feedback* que obtive de alguns professores foi de modo informal, durante cursos de capacitação do sistema de ensino, em que ouvimos relatos como: “Os exemplos são difíceis!”, “Por que vocês não trabalham com listas de preposições, de adjetivos?”; “Os textos são para traduzir?”. Aparentemente, o LDI informado por *corpus* não tinha sido bem aceito.

Frente a essas questões e na impossibilidade de avaliar o impacto do LDI sobre os alunos naquele momento, voltei-me para a literatura sobre LC e a elaboração de material didático a fim de verificar o que eu poderia aprofundar em termos de pesquisa e tentar entender – e reverter – a rejeição ao LDI.

Em relação à situação do uso de *corpus* no ensino de línguas na Europa, Bryer (2010) aponta que:

[...] recentemente, questiona-se até que ponto os *corpora* fizeram alguma diferença em relação à teoria e à prática do ensino e aprendizagem de línguas. Particularmente, há uma preocupação crescente com a distância persistente entre os esforços de

pesquisa e sua real aplicação à prática pedagógica. Embora haja muitos trabalhos relatando estudos sobre o uso de *corpora* na sala de aula, o impacto sobre o ensino tradicional permanece pequeno¹. (BRYER, 2010, p.3)

Para tentar suprimir essa lacuna entre “pesquisa” (uso de *corpus*) e “sala de aula”, Bryer alega que os professores são peça-chave nesse processo. E, para isso, os professores precisam receber capacitação adequada (Bryer, 2010).

Antes de Bryer, McCarthy (2008) já alertara:

Em viagens por vários continentes, minha experiência geral é de que os professores ouviram falar de *corpora*, mas não têm certeza do que são. Eles [os professores] algumas vezes parecem assustados com o que tal uso implicaria: Um professor precisa ter um alto grau de conhecimento em linguística computacional ou tecnologia da informação para fazer parte dessa revolução pedagógica? É preciso ser falante nativo de alguma língua em especial a fim de entender e usar informação advinda de um *corpus* naquela língua?² (MCCARTHY, 2008, p. 563-564)

Ainda segundo McCarthy, essas questões frequentemente ouvidas não são triviais. Por isso, seria necessário desenvolver uma visão geral do que seria integrar *corpus* (conceitos; como e por que fazemos uso dele) à formação dos professores, a fim de que esses passassem de “consumidores passivos” de materiais didáticos informados por *corpus* para uma posição ativa, de pesquisadores.

¹ No original: “[...] *in recent years, the question has been raised as to what degree corpora have actually made a difference to the theory and practice of language teaching and learning. In particular, there is growing concern over a persisting gap between research efforts and actual application in teaching practice. Despite the fact that a multitude of publications report on studies using corpora in the classroom, the impact on mainstream teaching has remained extremely limited*”. Todas as traduções nesta tese são de minha autoria.

² *In my travels across several continents, my common experience is that teachers have heard of corpora, but they are not quite sure what they are. They are sometimes frightened of what their use might imply: Does a teacher need to have a high level of expertise in computational linguistics or information technology in order to be part of this pedagogical revolution? Does one have to be a native speaker of a particular language in order to understand and use corpus information in that language?*

Burton (2012) também afirma que a LC tem fortemente influenciado a produção de materiais para ELT (*English Language Teaching*), tais como dicionários e gramáticas, porém possui pouca influência na elaboração de LDs. Isso aconteceria porque não haveria demanda dos consumidores em potencial – alunos e, mais especificamente, professores – para que as editoras publicassem LDs informados por *corpus*. E, se não há divulgação das vantagens de se usar *corpora* (conforme supracitadas nessa seção) entre os professores, esses conseqüentemente não “cobrarão” material didático informado por *corpus*.

Nota-se, assim, que os problemas relacionados à aplicação e à aceitação do uso de *corpus* no ensino, comentados por esses pesquisadores, não são diferentes do que se percebe no Brasil. Em face desses problemas, tornou-se claro que:

- a) o uso de *corpus* para a elaboração de material didático e ensino de inglês tem potencial, mas ainda é pouco difundido, com exceção de editores/professores/formadores que tiveram contato com essa abordagem provavelmente em contexto acadêmico;
- b) a popularização do uso de *corpus* depende, principalmente, dos professores, por meio de formação/capacitação, seja na graduação, seja ao longo da carreira.

Ao refletir sobre esses aspectos, cheguei às perguntas de pesquisa desta tese:

1. De que modo um LDI informado por *corpus* pode auxiliar a LC, como abordagem e metodologia, a tornar-se (mais) acessível entre os professores de línguas no Brasil?
2. Como demonstrar aos professores (e outros interessados) que a LC pode auxiliá-los tanto a elaborar material didático quanto a se desenvolver – ou seja, que eles podem passar de “consumidores passivos” de LDs a pesquisadores?

As hipóteses que se ligam às duas perguntas são, respectivamente:

1. A divulgação da LC depende de os professores terem contato com os princípios da abordagem e a aplicação desses princípios – de preferência que essa aplicação seja realizada em LDs e/ou atividades de prática com as concordâncias.

2. A LC é facilmente aceita por professores que são capacitados a empregá-la. Basta, durante as capacitações, reforçar que os conceitos e as atividades práticas servem tanto para auxiliar o aluno quanto para o desenvolvimento dos professores.

Para responder a essas perguntas e confirmar (ou não) essas hipóteses, após muitas idas e vindas com bases nos tropeços sofridos, mas principalmente na abundância de material coletado, cheguei à seguinte divisão da tese. No Capítulo 2, tratarei do recorte teórico que embasa não só a LC, mas: o ensino de línguas; o uso de textos autênticos para a elaboração de LDs; e o uso do LD como principal material didático no Brasil.

No Capítulo 3, discorrerei sobre a elaboração de material didático para o ensino de inglês para brasileiros, com base nos pressupostos da LC, especificamente, com base no DDL. Tratarei de *corpus* e algumas ferramentas para a sua exploração, disponíveis on-line.

No Capítulo 4, discutirei as oficinas ministradas a professores e formadores de professores, visando a apresentar e/ou revisar os princípios da LC, mostrar LDI informado por *corpus*, demonstrar como esse LD foi elaborado e compilar a avaliação dos participantes dessas oficinas sobre o material.

No Capítulo 5, demonstrarei como uma sequência didática básica pode ser utilizada pelos interessados em começar a trabalhar com pesquisa em *corpus* na sala de aula. Apresentarei, também, como essa sequência foi bem recebida por aprendizes de língua inglesa, em duas oficinas realizadas em setembro de 2019.

Finalmente, no Capítulo 6, tecerei comentários sobre o caminho percorrido na pesquisa, buscando responder às perguntas de pesquisa que formulei. Neste capítulo, apontarei outros caminhos que não chegamos a explorar, mas que poderão ser desbravados por quem porventura queira suprimir as lacunas entre a pesquisa em *corpus* e a prática em sala de aula, estabelecendo uma ponte confiável entre elas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, trataremos do referencial teórico que utilizamos para fundamentar nossa pesquisa, abordando os princípios do ensino de línguas, da convencionalidade, da LC, do uso de texto autêntico e do livro didático como ferramenta de ensino.

2.1. Ensino de inglês

Nesta seção, primeiro falaremos sucintamente sobre os métodos de ensino de língua estrangeira em geral, mais especificamente da língua inglesa (ELT), para depois tecer alguns comentários

Foge ao escopo desta pesquisa apresentar uma descrição pormenorizada de cada abordagem³, mas julgamos importante comentar suas principais características a fim de facilitar sua compreensão, além de futuras comparações entre elas, quando mencionadas nos próximos capítulos.

2.1.1 Ensino de inglês como língua estrangeira (ELT) – principais abordagens

Para Richards e Rodgers (1986), as questões contemporâneas sobre “como ensinar línguas estrangeiras” existem desde sempre. Para eles, as alterações ocorridas nos métodos de ensino decorrem dessas questões, refletindo também: (i) as mudanças quanto ao tipo de proficiência que se espera do aprendiz – enquanto nos primeiros métodos se esperava que o aprendiz dominasse a compreensão de leitura, hoje o foco recai sobre a proficiência oral; (ii) as teorias sobre a natureza e a aprendizagem das línguas.

O panorama atual, em que o inglês ainda é a língua estrangeira mais falada globalmente (BLÜHDORN, s/d; RICHARDS; RODGERS, 1986), é diferente do que ocorria há mais de quinhentos anos, quando o latim era a língua dominante desde a Antiguidade (PUREN, 1988; RICHARDS e RODGERS, 1986). A abordagem ao ensino de latim modelou o ensino da metodologia tradicional, que vigorou até meados do século XX, com enfoque na leitura de textos, na tradução, no estudo de listas de vocabulário e de regras gramaticais

³ Para um estudo aprofundado das abordagens e métodos em inglês, sugerimos a leitura de Richards e Rodgers (1986).

A partir do século XVI, com as mudanças políticas ocorridas na Europa, as línguas modernas (francês, italiano e inglês) começaram a ganhar importância e, no século XVII, já integravam o currículo das escolas europeias, abordadas da mesma forma que o latim. Como acontecia com a língua clássica, também não havia produção oral no ensino das línguas modernas, apenas fazia-se a leitura em voz alta de frases vertidas da língua materna para a língua-alvo.

Essa abordagem se tornou padrão no ensino de línguas estrangeiras e, a partir do século XIX, foi intitulada de Método de Gramática e Tradução (*Grammar-Translation Method*). Justamente por ignorar a produção oral, essa abordagem tem sido criticada (a primeira reação a ela originou o Método Direto – *Direct Method*), embora o Método de Gramática e Tradução ainda seja amplamente empregado contemporaneamente (RICHARDS; RODGERS, 1986).

O século XX viu florescer várias outras abordagens para o ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Blühdorn (s/d), Puren (1988) e Richards e Rodgers, (1986), as principais podem ser agrupadas em: estrutural, behaviorista e comunicativa. Naturalmente, a ascensão de uma abordagem não implica o total ocaso de sua predecessora, ou que essa não possa ser retomada no futuro.

As **abordagens estruturais** (métodos Tradicional e Gramática e Tradução) possuem enfoque na língua escrita, com o objetivo de ensinar morfologia, sintaxe e semântica para que o aprendiz possa ler e traduzir textos para sua língua materna. No passado, essas abordagens visavam a auxiliar o aprendiz que buscava ler textos em outra língua a fim de ter acesso a conhecimento que não estava disponível na língua materna dele.

Já as **abordagens behavioristas** enfatizam a semântica e as dimensões comunicativas da língua-alvo, não mais organizando o conteúdo a ser trabalhado por elementos gramaticais, mas sim, por categorias de significado e funções. Com base nesse ideário, temos:

- o ensino de inglês para fins específicos (ESP – *English for Special Purposes*), com foco em assuntos ligados a determinadas áreas do conhecimento, como direito, negócios ou medicina;
- a Abordagem Oral ou Ensino da Linguagem Situacional (*Oral Approach* ou *Situational Language Teaching*), comum no Reino Unido entre as décadas de 1930 e 1960, cuja ênfase na prática oral, na gramática e no padrão das

frases ainda pode ser encontrada em materiais didáticos produzidos atualmente;

- o Método Áudio-lingual (*Audiolingual Method*), em voga nos Estados Unidos na mesma época da Abordagem Oral, com foco no estímulo (aquilo que é ensinado pelo professor), na resposta a esse estímulo (a reação do aprendiz) e no reforço (a validação, por parte do professor e/ou dos colegas, do que foi produzido por um aprendiz);
- a TPR (*Total Physical Response*), com a proposta de coordenar a fala à ação, ou seja, ensinar línguas através de atividades físicas (motoras).

As **abordagens comunicativas** enfatizam a semântica e o léxico, dando relevância aos aspectos pragmáticos relacionados à comunicação, sem desprezar a leitura e a escrita no ensino de línguas. A principal corrente é o Ensino Comunicativo, originária do Reino Unido na segunda metade do século XX, com a proposta de ensinar através de atividades que incluam situações reais significativas, elaboradas a partir da língua autêntica.

Naturalmente, nenhuma abordagem consegue dar conta da infinidade de contextos que os professores de línguas ao redor do mundo encaram todos os dias, visto que essas abordagens muitas vezes foram elaboradas por falantes nativos, para aplicação em situações específicas e nem sempre são adaptáveis a outras realidades. Como contraponto à essa dificuldade de aplicação e adaptação, além da insatisfação com o modo como abordagens e métodos são impostos aos professores, Kumaradivelu (2001) postula a **pedagogia pós-método**, um sistema tridimensional que consiste nos seguintes parâmetros:

- da particularidade, em que o foco é o valor das experiências vividas e das exigências do contexto em que a prática pedagógica se dá – em outras palavras, é uma educação sensível ao contexto;
- da praticidade, enfatiza a relação entre teoria e prática, em que os professores teorizam a partir de sua prática docente e praticam o que teorizam;
- da possibilidade, inspirado no trabalho do educador brasileiro Paulo Freire, com foco nas experiências vividas e trazidas pelos participantes do contexto pedagógico, dentro e fora da sala de aula.

Foge ao escopo desta tese promover uma discussão acerca dessas abordagens e as implicações da pedagogia pós-método. Gostaríamos de esclarecer, porém, que nossa postura é a de que os professores devem ter acesso ao conhecimento de abordagens, métodos e ferramentas para que possam refletir e discutir sobre eles de modo crítico, com embasamento, a fim de tomar as decisões pedagógicas e metodológicas que melhor atendam aos seus aprendizes.

2.1.2 Algumas palavras sobre o ensino de inglês no Brasil

Independentemente das diversas abordagens para o ensino de inglês que estiveram ou ainda estão em voga no Brasil, ou abordagens para o ensino de línguas com foco na prática social, como sugeriram os PCNs e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – o que se nota é o enfoque nas estruturas gramaticais no dia-a-dia das aulas de línguas. Esse enfoque usa o texto como pretexto para abordar elementos gramaticais (ALVES, 2019), deixando de refletir sobre os usos da língua e excluindo a possibilidade de explorar os aspectos sociais e culturais presentes em determinado texto.

Em pesquisa do British Council (2019) sobre as políticas públicas para o ensino de inglês no Brasil, ao se levantar as perspectivas teóricas presentes nas propostas curriculares estaduais (uso da língua como prática social *versus* estrutura gramatical da língua), constatou-se que dos vinte e um estados brasileiros que forneceram dados sobre o tema, em doze deles privilegia-se a estrutura gramatical: “totalmente” (Bahia, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul) e “predominantemente” (Alagoas, Ceará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins). Poder-se-ia dizer que esse é um retrato apenas da escola pública, mas não é, visto que as escolas particulares seguem as propostas curriculares federais e estaduais.

Esse privilégio do ensino de estruturas gramaticais é um dos maiores desafios no trabalho de elaboração de material didático, pois demonstrar que uma prática tão enraizada pode e precisa ser mudada não é tarefa fácil. Apoiamo-nos no estudo da LC e na convencionalidade para começar a estabelecer outra ponte para o ensino de línguas.

2.2 Convencionalidade

O termo “fluência”, usado para descrever um desempenho bom e sem esforço em uma língua, é geralmente abordado de forma vaga no ensino de línguas estrangeiras, como apontam O’Keefe, McCarthy e Carter (2007). Para Nattinger e DeCarrico (1997), a fluência do discurso dar-se-ia quando o falante/ouvinte não precisa se concentrar na produção/recepção de palavras individuais, mas se concentra no discurso como um todo.

Contudo, observa-se, como já apontado acima, que a ênfase tem sido privilegiar as regras gramaticais e a correção na construção de frases. Ou seja, verificamos que ainda persiste o mito no qual um aprendiz terá condições de se expressar fluentemente na língua-alvo caso domine certo número de palavras e as estruturas linguísticas dessa língua.

Não é o que se nota, porém, já que mesmo alunos de nível B2⁴, apresentam dificuldade para se expressar de modo natural e fluente, apesar de demonstrarem bom domínio das estruturas linguísticas (BAHNS; ELDAW, 1993; GRANGER, 1996; LEWIS, 2000). Segundo Fillmore (1979, p.64), esse fato ocorreria porque o aprendiz ainda seria um *innocent speaker* (“falante ingênuo”), na medida em que conhece a morfologia e as estruturas da língua-alvo, porém: (i) como ouvinte, decodifica o significado de uma frase palavra por palavra; (ii) como falante, expressa suas ideias sem se valer de expressões ou colocações convencionalmente usadas pelos falantes nativos. Portanto, torna-se evidente que só o domínio das regras gramaticais e de determinado vocabulário não é garantia de que o aprendiz conseguirá usar elementos lexicais que soem naturais na língua-alvo.

Para entender melhor como se dá a fluência em uma língua estrangeira, vamos nos valer de Sinclair (1991), que postula que o uso da língua é orientado por dois princípios:

⁴ Nível segundo o *Common European Framework* (“Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas”, doravante CEFR). O CEFR é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência de um aprendiz/falante em um idioma, dividindo o seu conhecimento em três categorias, cada uma com duas subdivisões: A – Básico (A1-Iniciante; A2-Básico); B – Independente (B1-Intermediário; B2-Usuário Independente); C – Proficiente (C1-Proficiência operativa eficaz; C2-Domínio Pleno). Para mais informações, consultar <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>, acesso em 20 nov. 2019.

- a) o da livre escolha (*free choice principle*), em que o usuário seleciona cada vocábulo de modo individual e sequencial, desde que não viole a gramaticalidade (as regras da língua);
- b) o idiomático (*idiom principle*), em que o usuário repete padrões vistos na produção de outros usuários na sua própria produção falada/escrita, ou seja, escolhe entre estruturas já conhecidas.

Essa escolha depende de convenções linguísticas, as quais

são os “jeitos” aceitos pela comunidade que fala determinada língua. Assim, podemos chamar de convencionalidade o aspecto que caracteriza a forma peculiar de expressão numa dada língua ou comunidade linguística. (TAGNIN, 2013, n.p.⁵).

A convencionalidade é classificada por Tagnin (2013, n.p.) em três níveis: (i) pragmático: situações de interação entre os falantes, por exemplo, a necessidade de agradecer por algo; (ii) semântico: a relação não-motivada entre uma expressão e seu significado (como “tirar o pai da força” para indicar “estar com pressa”); e (iii) sintático: combinação entre elementos, em associações consagradas pelo uso (“varinha mágica”), ordem (“cama e mesa”) e gramaticalidade (o uso consagrou expressões que fogem às regras gramaticais de determinada língua, por exemplo, “de vez em quando”)⁶.

Nosso interesse está no nível sintático, em que ocorrem associações formadas por:

- **base**, a palavra mais conhecida, de forte conteúdo semântico e que determina a ocorrência da outra. Exemplo: “vinho” em “vinho tinto”;
- **colocado**, a palavra que não conhecemos ou de que não nos lembramos, determinada pela base. Exemplo: “tinto” (“vinho tinto”).

Quando essas associações são combinações gramaticais, são denominadas de **coligações**; quando combinações lexicais, são intituladas

⁵ A abreviação “n.p.” significa “não paginado” – no caso, porque se trata de *e-book*.

⁶ Todos os exemplos de (iii) são de Tagnin (2013).

colocações. Como há divergências sobre qual seria a diferença entre esses termos na literatura, usaremos as definições adotadas por Tagnin (2013, n.p.), a saber:

- **coligações de regência** (no plano gramatical): verbo + preposição, substantivo + preposição, adjetivo + preposição, advérbio + preposição; locuções prepositivas e verbos frasais;
- **colocações** (no plano lexical): nominais, verbais, adjetivas e adverbiais.

Trataremos mais especificamente das colocações na próxima seção, pois é parte do objeto de estudo de nossa pesquisa.

2.2.1 Colocações

O termo **colocação** foi introduzido pelo linguista J. R. Firth (1957): “*You shall know a word by the company it keeps*” – para se referir ao fato de algumas palavras coocorrerem com certa frequência. Essa coocorrência é arbitrária, já que não há regra sintática ou justificativa semântica para tal. Para definir se uma coocorrência é realmente uma colocação, existem dois critérios principais: pré-requisitos e *continua* (HANDL, 2008):

- a) os pré-requisitos abrangem a coocorrência de duas ou mais palavras em um mesmo texto ou cotexto – o que não implica que a coocorrência deva se dar na mesma frase ou oração;
- b) os *continua* englobam os diferentes graus de convencionalidade que as coocorrências podem assumir.

Os *continua* subdividem-se em três critérios: (i) transparência semântica, um item que diferencia as colocações de *idioms* (“expressões idiomáticas”), em um *continuum* em que há expressões mais e outras menos transparentes ou idiomáticas.; (ii) âmbito colocacional⁷, referente ao número de colocados em potencial que uma base pode ter; (iii) frequência, essencial nos estudos colocacionais, embora há de se ter cuidado ao observar os dados referentes à frequência, principalmente quando se lida com a frequência bruta (*raw frequency*), pois sozinha não constitui um critério totalmente confiável, tornando-se necessário

⁷ *Collocational range* (HANDL, 2008, p.52)

observar também a probabilidade aleatória de coocorrência, ou significância estatística⁸.

Com os critérios estabelecidos, observamos a classificação das colocações. Com base na terminologia de Hausmann (1989), Tagnin (1998) define a seguinte tipologia para as colocações, conforme Figura 1:

DENOMINAÇÃO	BASE	COLOCADO	EXEMPLO
Colocação nominal	substantivo	substantivo	cartão de crédito
Colocação adjetiva	substantivo	adjetivo	escola pública
Colocação verbal	substantivo	verbo	arrumar a cama
Colocação adverbial	verbo	advérbio	chorar copiosamente
Colocação adverbial	adjetivo	apaixonado	perdidamente apaixonado

Figura 1: Tipologia das Colocações

Na Fig.1 torna-se visível a configuração das colocações, base + colocado(s). Se um de seus elementos integrantes for alterado, poderá haver ruído na comunicação. Por exemplo, vejamos a colocação “arrumar a cama” – se substituirmos o colocado “arrumar” por “arranjar”, perderíamos o sentido convencional em português de “fazer a cama – dobrar os lençóis e cobertores”⁹. É, pois, o que Wray atesta: “algumas palavras parecem ter sido feitas uma para a outra em uma expressão, enquanto outras, que deveriam ser igualmente adequadas, soam estranhas¹⁰” (2002, p.5).

Essa é uma das razões porque, se privilegiarmos o ensino e a aprendizagem de listas de palavras isoladas (uma das características das abordagens estruturais, conforme seção 2.1.1), em detrimento da convencionalidade, poderá haver

⁸ Para isso, usam-se testes estatísticos como MI (*mutual information* = informação mútua) e escores T ou Z (MCENERY; XIAO; TONO, 2006).

⁹ No *Corpus* do Português (disponível em: <<https://www.corpusdoportugues.org>>, acesso em 20 nov. 2019), encontramos 119 ocorrências de “ARRUMAR a cama”, mas nenhuma de “ARRANJAR a cama”, demonstrando que essa colocação realmente não é a convencional em português. Ainda nesse *corpus*, verificamos que, entre os verbos que coocorrem com a base “cama”, ARRUMAR é o quarto mais frequente, sendo o primeiro o verbo FAZER.

¹⁰ “Some words seem to belong together in a phrase, while others, that should be equally good, sound odd.”

problemas no tocante ao uso inadequado de combinações lexicais (DEVECI, 2004). Para Deveci, esses problemas consistem em tentar:

- a) fazer as combinações lexicais na língua-alvo, do mesmo modo que essas combinações ocorrem na língua materna – aprendizes brasileiros de inglês têm dificuldade para diferenciar quando usar os verbos *do* e *make*, já que em português temos um único verbo, “fazer”; por isso, esses aprendizes acabam por produzir **do a complaint* e **make business*;
- b) generalizar regras na língua-alvo, usando a língua materna como modelo – alguns aprendizes brasileiros, após aprenderem que os advérbios com o sufixo *–mente* em português em geral equivalem aos advérbios terminados em *–ly* em inglês, tendem a achar que todas as palavras terminadas em *–ly* são advérbios em inglês.

Além das razões supracitadas, são importantes o ensino e a aprendizagem da convencionalidade porque essas combinações não são facilmente parafraseadas. Ou seja, “embora os aprendizes consigam entender e traduzir frases em inglês que contenham colocações, eles não conseguem depois produzir essas mesmas colocações em inglês¹¹”. (BAHNS; ELDAW, 1993, p. 108).

Definido quão importante é o estudo das colocações e da convencionalidade como um todo para o ensino e a aprendizagem de uma língua, lembramos que esse estudo já conta quase seis décadas (MCENERY; XIAO; TONO, 2006). No entanto, estudar esse fenômeno com base apenas na observação do linguista quanto à recorrência de certas combinações, era trabalhoso e não muito confiável.

Essa tarefa foi facilitada com o advento do computador, o qual possibilitou a ascensão da LC, que engendrou a construção de *corpora* grandes, assim como sua consulta com ferramentas computacionais apropriadas.

2.3 Linguística de *Corpus*

A LC é uma abordagem que, a partir de um *corpus* eletrônico (coletânea de textos em formato eletrônico), pode ser usada para a investigação das unidades convencionais de uma língua. Os textos utilizados são compilados de acordo com

¹¹ “Although learners can comprehend and translate English sentences containing collocations, they cannot thereafter produce those same collocations in English.”

critérios e organizados de acordo com a finalidade da pesquisa a que se destina, seja para a análise qualitativa ou quantitativa dos dados coletados.

O *corpus*, como conjunto de documentos, precede o computador, pois na Antiguidade já havia o *Corpus* Helenístico (definido por Alexandre o Grande), ou mesmo os *corpora* de citações da Bíblia (BERBER SARDINHA, 2004). A compilação manual dos *corpora* pré-computador não era muito confiável e, com o advento dos estudos chomskyanos na década de 1950 – que propunham a dicotomia entre competência (a intuição e o conhecimento dos falantes nativos) e desempenho (língua em uso), com importância apenas da primeira para a elaboração de gramáticas – as pesquisas com base em *corpora* entraram em declínio.

Os estudos baseados em *corpora* começaram a ganhar força novamente após o lançamento do primeiro *corpus* eletrônico de língua escrita, o *Brown University Standard Corpus of Present-day American English*, em 1964 (BERBER SARDINHA, 2004). Com a retomada das pesquisas, os *corpora* têm sido amplamente usados conforme Figura 2:



Figura 2: Usos possíveis dos corpora

Dentre os possíveis usos do *corpus* dispostos na Fig.2, o relacionado a **ensino** é o que interessa mais à nossa pesquisa nesta tese, embora muitas vezes discorreremos sobre a **descrição da língua** também. No tocante aos usos do *corpus* no ensino, seguimos a classificação proposta por Berber Sardinha (2004). Para o pesquisador, esses usos ocorrem em quatro áreas majoritárias:

- a) descrição da língua materna, proveniente principalmente de pesquisa acadêmica, influenciando indiretamente o ensino, já que parte dos resultados dessas pesquisas é incorporado a novos materiais didáticos;
- b) descrição da língua do aprendiz (*learner corpora* = *corpora* de aprendizes), que oferece informação importante sobre a língua escrita e falada de aprendizes, possibilitando a comparação dessa língua com a língua-alvo a fim de identificar elementos ainda não dominados por esse aluno¹²;
- c) utilização de metodologias de pesquisa acadêmica na sala de aula, em que se faz uso do instrumental analítico da LC, como as concordâncias – o instrumento mais utilizado, servindo de referência para materiais de ensino;
- d) elaboração de métodos, currículos e material didático, em que os conceitos da LC ou da exploração de *corpora* servem de base para a criação de metodologias ou abordagens de ensino.

Dentre as metodologias ou abordagens de ensino baseadas em LC, podemos citar: (i) a DDL (*Data-Driven Learning*, Aprendizagem Direcionada por Dados¹³), cujo maior expoente é Tim Johns (1991); (ii) o Currículo Lexical (*Lexical Syllabus*), desenvolvido por Dave Willis, tendo como maiores exemplos a série de livros didáticos *Collins Cobuild English Course* e a série *Cumbre*, em espanhol (BERBER SARDINHA, 2004); (iii) e a Abordagem Lexical (*Lexical Approach*), elaborada por Michael Lewis (1997), que se vale do léxico como base para o conteúdo e a metodologia do material desenvolvido, com ênfase na convencionalidade¹⁴.

Ainda em relação às quatro áreas majoritárias, nesta tese trataremos das primeira (descrição da língua materna), terceira (o uso de concordâncias) e quarta (elaboração de método e abordagens, mais especificamente, sobre o ensino DDL). Contudo, acreditamos ser importante lembrar que nem tudo são flores em relação

¹² No Brasil, destacamos três *corpora* de aprendizes importantes: o Br-ICLE, o Cabri (*Corpus* de Aprendizes Brasileiros do Inglês) e o CoMAprend (*Corpus* Multilíngue de Aprendizes), do projeto COMET (USP) – os dois primeiros são *corpora* de inglês, enquanto o outro inclui, além do inglês, alemão, espanhol, francês e italiano (BERBER SARDINHA, 2010).

¹³ Tradução de Tagnin (comunicação pessoal).

¹⁴ A série *Outcomes*, de Hugh Dellar e Andrew Walkley, talvez seja o melhor exemplo de LDs para o ensino de inglês com base no *lexical approach*, e consequentemente, na LC, disponível no mercado editorial. Os autores também publicam o *site Lexical Lab*, onde disponibilizam vários textos e recursos sobre a abordagem lexical e a convencionalidade (disponível em: < <https://www.lexicallab.com/>>, acesso em 20 nov. 2019).

ao uso de *corpora* no ensino. Já tínhamos abordado as duas principais controvérsias em nossa dissertação de mestrado (SANTOS, 2011), mas, em vista dos questionamentos que sempre recebemos em relação à validade da LC como abordagem para o ensino de línguas, achamos por bem tratar dessas controvérsias novamente.

Berber Sardinha (2004) discorre sobre essas controvérsias, apontando que a primeira se refere à utilização do *corpus* para o ensino – para Sinclair e sua equipe do *Cobuild*, ela deveria ser feita de modo direto, ou seja, os dados obtidos em um *corpus* deveriam adentrar a sala de aula sem alterações, para que continuem autênticos. Um dos maiores críticos a essa postura foi Henry Widdowson (2000), pois, para o linguista, os dados de *corpora* são autênticos, mas descontextualizados, posto que constituem partes de textos e não o discurso em si, e por isso precisam ser “recontextualizados” para seu uso no ensino de línguas (WIDDOWSON, 2000).

A segunda controvérsia é decorrente da primeira, já que se refere à mediação entre o *corpus* e o aprendiz – deve haver uma simplificação desse *corpus* ou o aluno deve ter acesso às concordâncias brutas? Sinclair era contra qualquer tipo de adaptação feita ao *corpus*, assim como Tim Johns (1991), na proposta de ensino DDL. Todavia, Aston (1997) afirma ser necessário haver essa mediação para alunos iniciantes, por meio da simplificação.

Em relação às controvérsias, adotamos a postura moderada de Aston e Widdowson para a elaboração e a aplicação de material didático informado por *corpus*, pois acreditamos que todo e qualquer material levado para a sala de aula precisa ser adequado ao nível dos aprendizes, aos seus interesses e necessidades. Isso posto, discorreremos sobre alguns usos do *corpus* no ensino de modo mais detalhado, na próxima seção.

2.3.1 Descrição da língua materna

A área da LC que mais concentra pesquisas é a descrição da língua de falantes nativos. Sinclair (1988) foi um dos primeiros a apontar para o potencial da LC de alterar os rumos do ensino de línguas, já que as evidências provenientes do *corpus* desafiam o mito de que, por exemplo, no ensino de inglês, não existem mais dúvidas quanto aos fatos relativos à sua estrutura. Tal mito ainda faz com que as

metodologias de ensino praticamente ignorem a descrição da língua, segundo resume Berber Sardinha (2004), perpetuando a crença de que:

- a) a sintaxe e o léxico são dois níveis independentes de organização da língua, o que justifica ensinar um idioma por meio de currículos e abordagens com base na distinção entre gramática e vocabulário;
- b) a sintaxe prevalece sobre o léxico, na medida em que o estudo do vocabulário serve para preencher lacunas sintáticas;
- c) a fluência nativa ou quase nativa não pode ser observada, retratada e descrita objetivamente porque é subjetiva, algo que estaria apenas na mente dos falantes nativos;
- d) o mais importante em uma língua é seu caráter criativo, portanto estudos da frequência de seus padrões e convencionalidade são irrelevantes; como consequência, não há a necessidade de se ensinar sobre a convencionalidade.

A LC confronta esses mitos na medida em que contribui para que se diminua a separação entre o léxico e a gramática. Tal separação foi incorporada ao ensino de línguas e transferida para gramáticas e materiais pedagógicos. Não obstante, para a LC, há um nível de sistema linguístico que une as lexias às regras gramaticais, a léxico-gramática (*lexico-grammar*), já que entende que o léxico e a gramática estão profundamente interligados, em uma relação de dependência mútua (BERBER SARDINHA, 2004; SINCLAIR, 2000; XIAO; MCENERY, 2005).

Ainda nesse confronto, a LC auxilia na análise crítica da língua utilizada no material didático para o ensino de línguas ao apontar que a língua apresentada por esse material muitas vezes difere daquela falada fora da sala de aula, porque se baseia na intuição em como usar a língua, e não na evidência de seu uso (O'KEEFE; MCCARTHY; CARTER, 2007). Para aproximar o material didático da língua em uso, a LC postula a utilização de *corpora* eletrônicos.

Como já havíamos comentado na seção anterior, o uso de *corpora* no ensino tem gerado críticas. Além daquelas apontadas por Widdowson (2000), Owen (1993) e Cook (1998) também fizeram objeções no que se refere à fé cega no *corpus* e à ausência da intuição para elaborar material didático (caso do projeto COBUILD).

Cook ainda alegou que os *corpora*: (i) seriam limitados por só considerarem a produção do texto, ignorando sua recepção; (ii) seriam incompletos, porque o total de língua neles contido seria inferior ao léxico de um adolescente; (iii) seriam parciais, porque representam a língua nativa (e não a interlíngua), e descontextualizado, posto que oferecem acesso apenas a um pequeno cotexto.

Em relação aos problemas apontados por Owen, no tocante às limitações de qualquer *corpus*, Berber Sardinha (2004) propõe que expliquemos aos aprendizes a composição dos *corpora* trabalhados nas aulas. O’Keefe, McCarthy e Carter (2007) complementam a proposta anterior com as sugestões de selecionar cuidadosamente o material e saber quem é o aluno, o que ele quer e espera do curso que faz. Quanto aos *corpora* serem incompletos, porque menores que o repertório lexical de um adolescente, já não vale mais como objeção há algum tempo, porque há *corpora* grandes disponíveis on-line, por exemplo, o *WordBanks Online* (WbO) com 455 milhões de palavras, ou o COCA, com cerca de 560 milhões.

Ao considerarmos o que foi postulado no que se refere ao uso de *corpora*, adotamos a posição moderada, cujo expoente é Ronald Carter (1998). Para o pesquisador, o ensino de línguas a partir dos *corpora* deve ocorrer através da **modelagem** (*modelling*), em que os dados obtidos em *corpus* devem ser modelados para o ensino – posição contrária à de linguistas de *corpus* mais extremistas, como Sinclair (BERBER SARDINHA, 2004). Em outras palavras, a modelagem seria “um meio-termo entre dados autênticos e inventados”¹⁵ (CARTER, 1998, p.52).

Apesar das críticas formuladas, Cook (1998) reconhece a posição moderada de Carter, afirmando que para esse:

[...] os materiais deveriam ser influenciados pelas descobertas do *corpus*, e não escravizados por elas. Nisto ele parece concordar com a opinião de Summers e Rundell (1995) de que os materiais pedagógicos deveriam ser ‘baseados em *corpus* e não limitados ao *corpus*’, e discordar do slogan do COBUILD de que os materiais deveriam ser ‘direcionados pelo *corpus*’¹⁶. (COOK, 1998, p.57).

¹⁵ *a middle ground between authentic and concocted data*

¹⁶ “[...] materials should be influenced by, but not slaves to corpus findings In this he seems to agree with the view of Summers and Rundell (1995) that pedagogical materials should be ‘corpus based not corpus bound’, and to disagree with the COBUILD slogan that they should be ‘corpus driven’”.

Em virtude de as pesquisas com *corpus* terem se tornado mais populares, essas críticas diminuíram. Hoje em dia, a crítica mais recorrente é que o fato de professores levarem atividades baseadas em *corpus* para a sala de aula seria “forçar” os alunos a se tornarem linguistas-pesquisadores (SWAN, 2018).

Alguns autores “nativos” de LDI também parecem concordar que nem todos (professores e alunos) querem se tornar pesquisadores, que muitos desejam uma resposta “rápida” e que a pesquisa em *corpus* é “perda de tempo”. Entre esses autores, alguns chegam até a afirmar que é mais fácil ensinar a língua inglesa usando palavras cognatas na língua materna, mesmo que elas não sejam as mais frequentes em uso.

Entendemos essas posições, já que alguns paradigmas, principalmente na área de ensino, são difíceis de serem alterados rapidamente. Contudo, a LC já vem há algum tempo apontando para profundas alterações tecnológicas que confrontam noções clássicas de ensino, do papel dos professores, do contexto cultural onde as aulas são dadas e da mediação entre teoria e técnica (O’KEEFE; MCCARTHY; CARTER, 2007).

Além disso, independentemente de se usar a LC para o ensino de línguas, o educador de qualquer área precisará lidar com novas abordagens pedagógicas e novas ferramentas em um ambiente educacional, presencial ou virtual, voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências. Entre essas competências, estão exatamente o desenvolvimento da autonomia e do interesse pela pesquisa por parte do aprendiz – justamente, as duas competências trabalhadas quando o aprendiz se vale de *corpus* para observar os padrões de uso da língua.

Após discutirmos como a LC pode contribuir para a descrição da língua e, conseqüentemente, para o ensino de línguas, abordaremos um dos instrumentos da LC mais utilizados em materiais didáticos e/ou em salas de aula, as linhas de concordância.

2.3.2 Linhas de concordância e ensino de línguas

A linha de concordância é o principal instrumento da LC utilizado no ensino de línguas, embora não tenham sido inventadas para essa finalidade. Na verdade, as primeiras registravam o uso de palavras da Bíblia (TRIBBLE & JONES, 1997).

As concordâncias se popularizaram com o advento do computador, já que a compilação de uma concordância pode ser feita facilmente, e de modo confiável, por um programa específico. Esse processo de compilação envolve localizar todas as ocorrências de determinada palavra e listar os contextos em que ela ocorre.

Os programas de computador responsáveis por esse tipo de compilação são os “concordanciadores”, os quais permitem visualizar facilmente os padrões de determinada língua. Um dos concordanciadores mais comuns é o KWIC – *Key Word In Context* (“palavra-chave em contexto”), conforme Figura 3.

a single layer on a 12- by 15-inch baking sheet .	Bake	in	a	350deg	oven	until browned and crisp , about 15 minutes
vegetables with oil in a 10- by 15-inch rimmed pan .	Bake	in	a	425deg	oven	for 10 minutes . Push vegetables to 1
of ingredients and top with Parmesan cheese . # 3 .	Bake	in	a	preheated	350-degree	oven until casserole is heated
# Line crust with foil and fill with pie weights .	Bake	in	a	preheated	350-degree	oven about 12 minutes . Remove fr
so pieces are barely touching . Drizzle with butter . #	Bake	in	a	preheated	400	degrees oven about 20 minutes , or until
cut side down , in the prepared baking dish . #	Bake	in	centre	of	preheated	oven until golden , 25-35 minutes . Cool
rung of oven . Place sausages on greased baking sheet and	bake	in	preheated	425-degree	oven	for 8 to 10 minutes or until gold
mixer or whisk until foamy . Fold into carrot mixture .	Bake	in	prepared	dish	until	puffed and light golden brown , about 40
top it with some fig preserves and toasted nuts , and	bake	it	at	350F	for	10 minutes . Then watch it disappear .
limp from a soggy take-out box , they can	bake	it	at	home	in	a magical new machine . Equipped with an
# More than one way to skin a potato -- and	bake	it	in	mash	it	, even ' fry ' it without '
Top with remaining noodles , cheese mixture , then sauce .	Bake	lasagna	45	minutes	or	until hot . Remove from oven ; let
sheet in fifteen 1-in. lengths to resemble mushroom stems .	Bake	meringues	1	hour	30	minutes . Turn oven off ; let meringues
. Whiz until smooth , then pour into the crust .	Bake	mid-oven	still	at	325	degrees , until set , about 50
the cake : Evenly divide batter among the prepared pans and	bake	on	center	rack	until	a tester inserted into the center of each
each with 2 Tbsp. shredded part-skim mozzarella cheese .	Bake	on	middle	oven	rack	10 to 12 minutes . Makes 4 servings
milk . drizzle oil over potatoes and cheese , 4 .	BAKE	on	top	rack	of	oven until bubbly and golden , about 1
. Allow several inches between tiles on the oven shelf and	bake	only	one	shelf	at	a time to avoid discoloration . # --
make her pasharikos . " And he showed him how to	bake	p140	rolls	in	the	form of birds , and to use raisins

Figura 3: Linhas de concordância de *bake*, extraídas do COCA (alinhamento à direita)

Na Fig.3, notamos como o concordanciador gera resultados na forma de linhas de concordância, as quais mostram a palavra ou expressão que se pretende analisar (*bake*) – a palavra de busca e seu contexto.

Nesse concordanciador do COCA, verificamos também que as palavras diretamente relacionadas à de busca são classificadas morfológicamente. Na Fig.3, com o *span* configurado para três palavras à esquerda e à direita, obtivemos o seguinte: palavras em azul (*oven*), são substantivos; em rosa (*bake*), verbos; em verde (*preheated*), adjetivos; em amarelo (*in*), preposições; e em laranja (*then; only*), conjunções e advérbios.

Para facilitar a observação das concordâncias, principalmente se há muitos dados a serem analisados, Berber Sardinha (2004) aconselha fazer uma classificação alfabética das linhas, ordenando-as também, se necessário, pelas palavras à direita ou à esquerda da palavra de busca. No COCA, por exemplo, isso pode ser feito na opção KWIC, clicando em R (*right*, “direita”) ou L (*left*, “esquerda”), conforme a Figura 4.

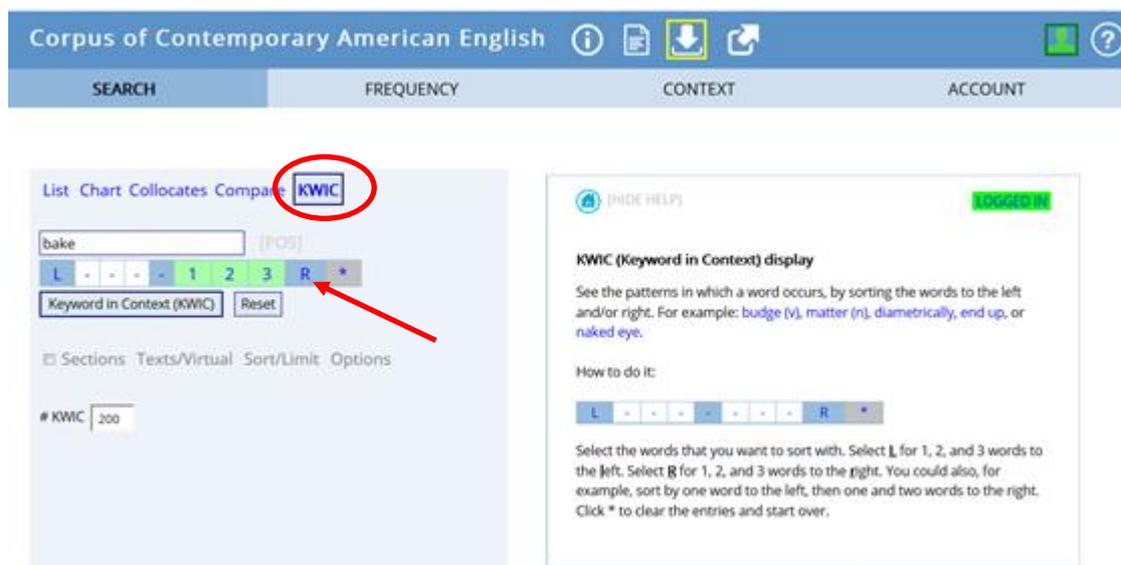


Figura 4: Concordanciador do COCA

Tognini-Bonelli (2001) sugere que, durante a pesquisa com as linhas de concordância, devemos observar:

- a) todas as linhas, analisando tanto o eixo horizontal, quanto o vertical;
- b) a repetição de palavras que coocorrem à direita e à esquerda da palavra de busca;
- c) a repetição de padrões gramaticais, semânticos e funcionais.

Como exemplo, vejamos as linhas de concordância com o verbo *bake*, alinhadas à direita da palavra de busca (Fig.3). Podemos observar que à direita o verbo coocorre oito vezes com a preposição *in* – em sete delas, recorrendo com o substantivo *oven*, com algumas variações, mas sempre indicando que “o forno deve estar pré-aquecido”:

- ~ *in a 350deg/450deg oven*;

- ~ in a preheated 350-degree/450-degree oven;
- ~ in centre of a preheated oven;
- ~ in preheated 425-degree oven.

Vamos mudar o alinhamento das concordâncias, passando a pesquisa para a esquerda da palavra de busca *bake*, conforme Figura 5.

in plastic wrap and chill for 30 minutes 2	Bake the cookies ; Preheat oven to 350F Following manufacturer 's
fill with uncooked dried beans or pie weights 3	Bake pastry 15 minutes ; remove foil with beans . Bake tart shell
room temperature , and continue . 6 Preheat oven to 350F .	bake for 45 minutes ; or until the top is lightly browned .
. To make Tofu Croutons : Preheat oven to 350E	Bake tofu 20 minutes ; When dry , cut into crouton-sized cubes .
towel and let rise until doubled in size 4	Bake the bread ; Preheat oven to 350degEF . Dust the braided loaf
Student 2 : We sold T-shirts we had a	bake sale ... (Footage-of-pins-an Student 2 : (Voiceover) ...
ideas ? Justin : Why do n't we have a	bake sale ? Peter : A \$50,000 bake sale ? I think Average
pony rides , carnival booths , live entertainment a	bake sale and more ; The school is located at 19830 FM 2920
10 minutes , then reduce oven temperature to 325 and	bake for 50-60 minutes longer , until a knife inserted in the center
huge appetite . So my mother had to cook and	bake a lot . Otherwise , everybody would complain there was not enough
this mixture over the potatoes and onions Cover and	bake for about one hour or until potatoes are tender when pierced with
top with fish , browned side up Cover and	bake until sausages and fish are opaque but still moist-looking in
. Sprinkle with cheddar cheese and bacon Cover and	bake at 350 degrees for 30 minutes or until hot . Makes 14
Sprinkle each dish with 1/2 cup cheese Cover and	bake one casserole 20 minutes ; uncover and bake 10 more minutes .
top of the pan . Trim any excess dough and	bake it as rolls ; (Use a scissors or knife ; do
its own beef patties , pasteurize its own milk and	bake its own buns . A 700-seat restaurant -- its largest -- opened
baking pan . Drizzle with 2 teaspoons of oil and	bake for an hour or longer , uncovered , until tender when pierced
was the kind that you put in the oven and	bake ; but my mom just put it out to thaw , and
then sprinkle evenly with pecans . Return to oven and	bake until potatoes are well browned and tender when pierced , about

Figura 5: linhas de concordância de *bake*, extraídas do COCA (alinhamento à esquerda)

Com as linhas de concordância alinhadas à esquerda de *bake* (Fig.5), notamos a recorrência do verbo *cover* com a conjunção aditiva *and*, indicando quais as ações que precisam ser feitas nessa parte da receita culinária.

Tribble e Jones (1997) listam duas vantagens gerais quanto ao emprego das linhas de concordância no ensino:

- favorecem o aprendizado por descoberta, pois os alunos podem encontrar sozinhos a resposta para suas dúvidas.
- fornecem exemplos autênticos da língua em uso.

Quanto às possibilidades de uso das concordâncias no ensino, Berber Sardinha (2004) sugere algumas: (i) investigar a convencionalidade da língua; (ii)

usar as concordâncias para avaliação, em exercícios de preenchimento de lacuna (*gap-filling*), ou ligar as colunas (*matching-up exercise*).

Não obstante as várias possibilidades de uso pedagógico das concordâncias, é preciso estar ciente de que sua aplicação pode enfrentar dois problemas básicos: de treinamento e de conscientização (AIJMER, 2009; BERBER SARDINHA, 2004), afetando tanto o corpo docente, quanto o discente. No que se refere ao treinamento dos alunos, é preciso instruí-los quanto à leitura apropriada das concordâncias (da esquerda para direita, de cima para baixo, linha por linha), guiada pela palavra de busca e sua relação com os outros itens ao redor. Caso contrário, os alunos poderão se confundir, se frustrar e até rejeitar o trabalho com elas. No caso dos professores, é importante que eles saibam analisar as concordâncias antes de levá-las para a sala de aula, para evitar concordâncias que podem complicar o entendimento de determinado aspecto, por exemplo.

Antes de tudo, é importante que fique claro a alunos e professores quais são os benefícios do uso da concordância, ou seja, como:

- a) ferramenta que auxilia a compreensão do funcionamento da língua-alvo;
- b) ferramenta de exploração, já que alunos e professores podem ir além da intuição e das regras preestabelecidas e verificar o uso dos aspectos linguísticos que lhes interessam e/ou cujas respostas podem não encontrar em obras de referência;
- c) possibilidade de autonomia em relação ao professor (no caso dos alunos), a materiais didáticos e de referência – não que os professores e os outros materiais didáticos sejam totalmente excluídos, mas sim, permitir que o aprendiz se sinta seguro em pesquisar sozinho e se valha do auxílio do professor para outras discussões.

Todavia, conforme Berber Sardinha (2004) lembra, esses benefícios podem não ser bem recebidos em contextos mais tradicionais de ensino, em que se privilegia um papel passivo do aluno. Mesmo em ambientes menos tradicionais, o professor pode ter dificuldade para implantar práticas centradas na autonomia e na pesquisa por parte do aluno. Bryer (2010), contudo, aponta que incentivar a autonomia do aprendiz por meio do trabalho com *corpus* pode ocorrer

gradualmente, de acordo com o nível de proficiência linguística e de autonomia do aprendiz.

Cobb e Boulton (2015, p.480) apontam que a exposição massiva a *input* autêntico é de grande importância, porque os aprendizes, aos poucos, respondem aos padrões lexicais, gramaticais e pragmáticos subjacentes nas línguas e os reproduzem. Aliás, esses pesquisadores fizeram um estudo com base na meta-análise a fim de aferir a eficiência do uso de *corpora* para o ensino de línguas. Analisaram quantitativa e qualitativamente cento e dezesseis estudos, publicados no período entre 1989 e 2012, que relatavam experiências com *corpora* no ensino. Concluíram que o uso de *corpus* se mostrou não só eficaz, mas também eficiente para o ensino de línguas. Os pesquisadores advertem, porém, que esse estudo foi apenas preliminar, já que pretendem investigar outros aspectos relacionados, por exemplo, se os estilos individuais de aprendizagem influenciariam na maior/menor disposição do aprendiz para pesquisar em *corpus* (COBB; BOULTON, 2015)

De qualquer modo, o uso de dados obtidos em *corpus* e das concordâncias para o ensino da convencionalidade é de extrema importância tanto para esta tese quanto para o trabalho que desenvolvemos de edição de LD, de planejamento de aulas e nas aulas de inglês que ministramos. Contudo, não ignoramos os problemas supracitados, nem as críticas postuladas por Widdowson (2000) no tocante à necessidade de se contextualizar as concordâncias e, muitas vezes, de recontextualizá-las a fim de auxiliarem o entendimento dessas linhas e a aprendizagem.

2.3.3 Abordagem DDL

A abordagem DDL – *Data Driven Learning* (Aprendizagem Direcionada por Dados), é uma das propostas mais sólidas a utilizar o corpus em sala de aula (BERBER SARDINHA, 2004; GAVIOLI, 2005; McENERY; XIAO; TONO, 2006; O'KEEFE; McCARTHY e CARTER, 2007; TRIBBLE, JONES, 1997). Postulada por Tim Johns, ela foi inicialmente criada para ensinar a gramática do inglês, mas se expandiu para outras áreas e outras línguas.

Para Johns (1991), o professor deve promover o aprendizado direcionado por dados linguísticos disponíveis no computador, com o aluno acessando *corpora*

disponíveis na internet ou trabalhando com concordâncias impressas. O aprendiz seria encorajado, assim, a se tornar um pesquisador.

Segundo Scott (2010), Tim Johns teria usado sua longa experiência como educador para elaborar a abordagem DDL. Johns teria observado que a aprendizagem ocorre quando o aluno tem de se esforçar para “perceber, raciocinar, inferir e associar” (SCOTT, 2010, p.7). Desse modo, Johns elaborou uma sequência de trabalho com o uso de *corpus* por parte dos alunos, dividido em três etapas de cunho indutivo (JOHNS, 1991, p.4):

- *identify* (Identificar) – observação dos dados na concordância;
- *clarify* (Elucidar) – classificação dos dados na concordância;
- *generalise* (Generalizar) – generalização das regras.

Notamos, desse modo, que o processamento de informação e ordenação do conhecimento é feito de modo ascendente (*bottom-up*), contrário à abordagem dos “três P” (*Presentation, Practice e Production* – Apresentação, Prática e Produção), ainda bem popular nos materiais didáticos, que é descendente (*top-down*). Xiao e McEnery (2005) observam que a essas etapas propostas por Johns, é possível alinhar também a abordagem proposta por Carter e McCarthy para ser usada com o *corpus*, os “três I” (*Illustration, Interaction e Induction* – Ilustração, Interação e Indução).

Dentre as vantagens de aplicação da abordagem DDL, citamos as principais (BERBER SARDINHA, 2004; XIAO; McENERY, 2005):

- a) o aluno pode desenvolver as habilidades de identificar padrões e generalizar as regras;
- b) o ensino é centrado no aluno, com o professor no papel de orientador;
- c) o foco tradicional do ensino da gramática, em que as regras são apresentadas prontas aos alunos, é alterado porque com o DDL as regras não são transmitidas pelo professor, mas inferidas pelos alunos por meio do trabalho com as linhas de concordância.

Essa abordagem oferece uma grande variedade de atividades baseadas nas linhas de concordância que podem ser levadas para a sala de aula. Honeyfield

(1989, p.47-50) lista uma tipologia dessas atividades, adaptada por Bryer (2010, p.55), cujo quadro apresentamos na Figura 6.

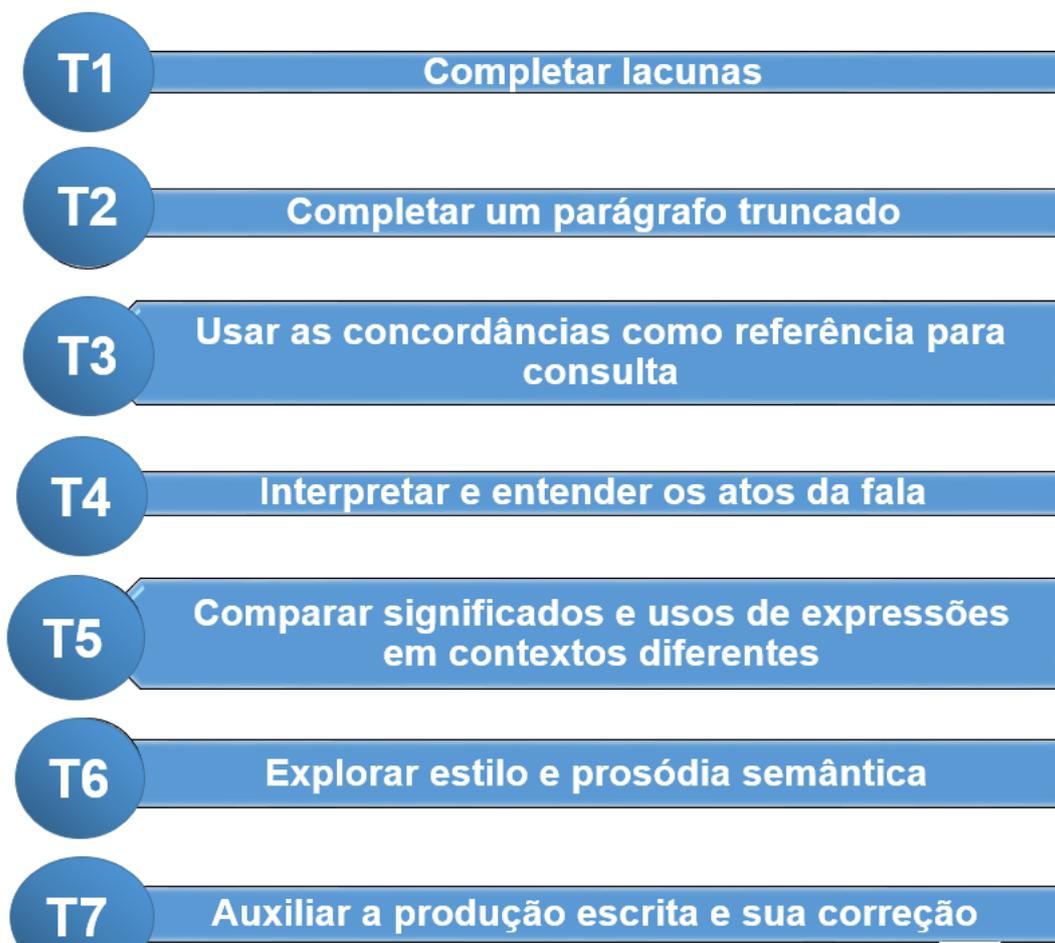


Figura 6: Tipologia de atividades DDL segundo Honeyfield (1989)

Bryer (2010) aponta que essas atividades são mais controladas, no sentido de que requerem certa premeditação e preparação por parte do professor. Não obstante, são atividades que podem ser utilizadas por aqueles professores que ainda não se sentem seguros para orientar seus alunos a pesquisarem diretamente no *corpus* em sala de aula.

Como acontece com outras áreas da LC, ou mesmo outras abordagens pedagógicas, o ensino DDL não está livre de críticas. Uma delas é que a abordagem não parece ser adequada para alunos iniciantes, embora haja relatos

de experiências bem-sucedidas com alunos dos níveis iniciais¹⁷ (O'KEEFE; MCCARTHY e CARTER, 2007; BOULTON e THYNE, 2013; LEŃKO-SZYMAŃSKA e BOULTON, 2015).

No tocante à dificuldade em usar *corpus* com alunos dos níveis iniciais do CEFR, Vyaktina (2016) observa que pesquisadores que trabalham com DDL elaboraram algumas alterações ao esquema instrucional do DDL, e delas têm-se valido, variando as atividades baseadas em *corpus* de “centrada no professor” (*teacher-centred*) à “centrada no aprendiz” (*learner-centred*). Essas alterações à abordagem DDL são chamadas de *soft* e *hard* (Gabrielatos, 2005), ou *hands-off* e *hands-on* (Boulton, 2012), respectivamente.

Outra crítica é que se teme a diminuição da autoridade do professor na sala de aula, já que os alunos podem ter acesso a informações no *corpus* que venham a contradizer o que é ensinado pelo professor (BERBER SARDINHA, 2004). Para tentar minimizar esse risco, Berber Sardinha (2004) propõe que o professor assuma o papel de facilitador de pesquisa, auxiliando o aprendiz a buscar a informação de que precisa.

Com base no que foi observado nesta seção, adotamos a abordagem DDL, no que se refere ao trabalho indutivo de três etapas com as concordâncias. Porém, não seguimos algumas das propostas de Johns (1991), porque postulamos que:

- a) os professores precisam ter total conhecimento do material que vão apresentar aos alunos;
- b) a postura moderada de Carter tem-se mostrado mais adequada à realidade da sala de aula brasileira, com a modelagem dos dados autênticos dos *corpora* de acordo com as necessidades do aprendiz;
- c) o nível de proficiência e de autonomia do aprendiz precisa ser respeitado, daí optarmos por uma abordagem *soft* ou *hard* de acordo com o perfil do aprendiz.

Isso posto, discorreremos sobre o modo como nos valem os *corpora* para elaborar material didático e ensinar línguas: baseado ou informado por *corpus*?

¹⁷ Temos usado *corpus* para a elaboração de material didático e em sala de aula, inclusive com alunos dos níveis iniciais e os resultados têm sido positivos, assim como com alunos idosos, que possuem pouco domínio de informática.

2.3.4 Baseado em *corpus* ou informado por *corpus*?

Nos vários congressos da área de LC de que temos participado, uma das perguntas que sempre ouvimos é: seu trabalho é baseado em *corpus* ou informado por *corpus*? Para quem não é da área, a pergunta parece não ser importante, por talvez acreditar que não haja muita diferença. Mas há diferenças, sim.

Vários linguistas de *corpus* já se debruçaram sobre as diferenças entre um material didático ser baseado em/informado por *corpus*, porém prefiro as definições dadas por McCarthy (2008, p.566):

- material baseado em *corpus* se caracteriza por ser totalmente fiel aos dados sobre a língua encontrados no computador, goste-se ou não deles, sejam eles úteis ou não – era a postura de Sinclair, por exemplo;
- material informado por *corpus* é aquele em que há uma adaptação dos dados encontrados no *corpus* para que eles supram os objetivos desse material, em termos do que é útil e possível, se supre as necessidades do aprendiz, se está adequado ao processo de aprendizagem e às restrições do currículo como um todo.

Como pesquisadora e linguista de *corpus*, meu trabalho é, geralmente, baseado em *corpus*. Todavia, como editora e professora, preciso fazer a ponte entre a academia e a sala de aula; assim, ao elaborar material didático e ao usar *corpus* com os meus alunos, minha posição é de considerar esse trabalho como informado por *corpus*, em virtude de fora da academia eu precisar filtrar as informações encontradas em *corpora* a fim de atender as necessidades do meu público.

2.4 Texto autêntico

A utilização de textos autênticos para o ensino de língua estrangeira não é novidade. Mishan (2005) aponta que tal uso, com vistas à comunicação, já ocorria entre os semitas quando da dominação dos sumérios, por volta de 2700 a.C. Como parte de princípios pedagógicos, o uso foi institucionalizado há cerca de mil anos pelo Rei Alfred da Inglaterra, tornando-se base do ensino de Latim durante a Idade Média. Contudo, diversas abordagens ao ensino de línguas surgidas

posteriormente deixaram de lado o uso de textos autênticos, havendo, assim, diminuição de seu uso.

A retomada dessa abordagem como central ocorreu com o advento da Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*), em meados dos anos 1970 (MISHAN, 2005). No Brasil, após os PCNs, é possível observar que há uma preocupação maior em apresentar ao mercado material didático que utilize textos autênticos – uma rápida pesquisa feita por nós no Google levantou alguns livros, inclusive produzidos no Brasil e distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que se valeriam dessa estratégia.

Há várias definições para “texto autêntico” na literatura sobre o tema, porém, adotamos a definição dada por Tomlinson:

Um texto que não foi escrito ou falado com o objetivo de ensinar línguas. Um artigo de jornal, um *rock*, um livro, uma entrevista de rádio, instruções de como jogar determinado jogo e um tradicional conto de fadas são exemplos de textos autênticos. Uma história escrita para exemplificar o uso de *reported speech*, um diálogo roteirizado para exemplificar os modos de convidar e uma versão linguisticamente simplificada de um livro não constituiriam textos autênticos.¹⁸ (TOMLINSON, 2011, p.ix)

Como podemos notar, a definição de “texto autêntico” se opõe à de “texto pedagógico”, ou *author/teacher-made*, criado para fins de exemplificar determinado tópico linguístico, ainda muito em voga nos livros didáticos disponíveis no mercado. Pela definição de Tomlinson, é possível notar que “texto autêntico” não se restringe apenas a “texto escrito”, mas inclui modalidades do texto oral também, tais como programas de rádio e entrevistas em programas de televisão.

Os textos (orais e escritos) autênticos, permitem o contato com a língua-alvo em uso e com a cultura dos povos que a usam para se comunicar. Tomlinson ainda destaca que:

¹⁸ “A text which is not written or spoken for language-teaching purposes. A newspaper article, a rock song, a novel, a radio interview, instructions on how to play a game and a traditional fairy story are examples of authentic texts. A story written to exemplify the use of reported speech, a dialogue scripted to exemplify ways of inviting and a linguistically simplified version of a novel would not be authentic texts.”

[...] um pré-requisito para a aquisição de uma língua é ter uma experiência rica com a língua em uso.

[...]

Isso significa que materiais para aprendizes de todos os níveis devem oferecer contato com o uso autêntico de inglês através de textos orais e escritos que possuam o potencial de atrair esses aprendizes cognitivamente e afetivamente. Se eles não oferecem tais textos e não estimulam os alunos a pensar e sentir enquanto os experimentam, há pouca chance de esses materiais facilitarem a aquisição de uma língua de maneira duradoura.

[...]

Acredito que ajudar os aprendizes a notar os padrões da língua autêntica a que são expostos pode facilitar e acelerar o processo de aquisição dessa língua.¹⁹ (TOMLINSON, 2008, p.4).

Tomlinson (2003 e 2008) ainda observa que muito já se discutiu (e ainda se discute) sobre os possíveis aspectos positivos (por exemplo, o contato com a língua “real”) e negativos (como a dificuldade de compreensão de textos autênticos por parte de aprendizes nos níveis iniciais). Em relação aos aspectos negativos, Mishan (2005) aponta que haveria controvérsias quanto a ao uso de textos autênticos. Por exemplo, um texto autêntico:

- a) promoveria autonomia, desenvolvimento do senso crítico e aprendizagem efetiva da língua-alvo, ou causaria rejeição, principalmente, ao aluno iniciante?;
- b) seria considerado autêntico mesmo quando adaptado?
- c) manteria sua autenticidade quando retirado de seu contexto de produção e usado em material didático, ou, ainda, quando disponível em um *corpus*?

¹⁹ “ [...] a pre-requisite for language acquisition is a rich experience of language in use. [...] This means that materials for learners at all levels must provide exposure to authentic use of English through spoken and written texts with the potential to engage the learners cognitively and affectively. If they don't provide such texts and they don't stimulate the learners to think and feel whilst experiencing them there is very little chance of the materials facilitating any durable language acquisition at all. [...] It is my belief that helping learners to notice features of the authentic language they are exposed to can facilitate and accelerate language acquisition.”

Controvérsias à parte, Mishan destaca a importância do uso de textos autênticos, pois com base em pesquisas na área de aquisição de segunda língua (*Second Language Acquisition – SLA*), ela afirma que os textos autênticos

oferecem a melhor fonte de informações ricas e variadas para os aprendizes de língua estrangeira. [...] têm efeito sobre fatores afetivos essenciais à aprendizagem, como a motivação, a empatia e o envolvimento emocional. [...] se prestam a uma abordagem naturalista e de conscientização em relação à aprendizagem da gramática da língua-alvo. [...] estimulam o processamento do cérebro como um todo, o que pode resultar em uma aprendizagem duradoura.²⁰ (MISHAN, 2005, p.41-42)

No tocante aos argumentos pedagógicos para o uso de textos autênticos, Mishan defende que eles podem ser expressos por 3 C's, em inglês: *Culture, Currency e Challenge* – Cultura, Circulação e Desafio. Assim, para a pesquisadora, o uso de textos autênticos em material didático é fundamental porque eles: (i) contêm e representam a(s) cultura(s) dos países da língua-alvo; (ii) oferecem temas e a língua correntes; (iii) são mais complexos, mas podem ser usados em todos os níveis.

Finalmente, tanto Mishan (2005) quanto Tomlinson (2003, 2008 e 2011) são unânimes em recomendar que é preciso aliar os princípios da LC à abordagem com textos autênticos para a elaboração de material didático. Nos Capítulos 3, 4 e 5 demonstraremos como usamos essas duas abordagens para elaborar LDI.

2.5 Livro Didático/Mercado Editorial

Ao falarmos em elaboração de material didático, podemos nos referir, por exemplo, a livros, CDs, vídeos, ferramentas disponíveis no computador e/ou na internet. Não obstante, nesta tese, trataremos do LD especificamente. O LD é amplamente adotado no contexto escolar brasileiro, aspecto corroborado pela

²⁰ “provide the best source of rich and varied [...] input for language learners. [...] impact on affective factors essential to learning, such as motivation, empathy and emotional involvement. [...] are suited to naturalistic, consciousness-raising approach to learning TL grammar. [...] and stimulate ‘whole-brain’ processing which can result in more durable learning.”

Câmara Brasileira do Livro, cujos dados atestam que esse segmento do mercado editorial é responsável por 35% do faturamento do setor²¹.

Mesmo sob críticas – por exemplo, o LD seria monótono, redundante e limitador, conforme depoimentos de professores (SOUZA, 2002) – esse material constitui a principal (e às vezes única) ferramenta e fonte de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem do país. Muitas vezes, o LD é a única forma de leitura para os professores (CORACINI, 1999; SOUZA, 2002). Por exemplo, em pesquisa realizada pela Secretaria de Educação Municipal de São Paulo, no início de 2017, constatou-se que 86% dos professores da rede municipal da cidade usam o LD como principal material de apoio em sala de aula²².

Inegavelmente, o LD possui um caráter de autoridade, na medida em que funciona como depositário de um saber estável, de verdade(s) a ser(em) transmitida(s) e compartilhada(s), cuja interpretação é fornecida a priori (SOUZA, 2002). Segundo Grigoletto, esse discurso de verdade do LD, discurso “que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos” (GRIGOLETTO, 1999, p.67-68), pode ser reconhecido no seu modo de funcionamento:

- a) por seu caráter homogeneizante (todos devem fazer a mesma leitura e chegar às mesmas conclusões);
- b) pela repetição de estruturas, seções e/ou tipos de exercícios;
- c) pela apresentação de formas e conteúdo como elementos “naturais”.

Revestido dessa aparência de autoridade, como discurso da verdade, o LD chega às mãos do professor como produto completo, ora embasado em modelos já usados à exaustão (com nova roupagem), ora como representante de novas abordagens de ensino-aprendizagem – ou mesmo apostando em uma combinação desses dois lados. Ao professor, cabe seguir essas verdades, agindo mais como consumidor do que construtor, conforme Grigoletto (1999).

Sabemos que, em muitos casos, o professor precisa se submeter ao material que é escolhido por uma “entidade superior”, seja ela o dono da escola onde

²¹ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2014/03/1427097-amazon-da-de-graca-ao-brasil-tecnologia-para-converter-livro-didatico-em-digital.shtml>>, acesso em: 18 março 2014.

²² Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/07/1903081-em-sp-alunos-do-municipio-querem-tecnologia-mas-rejeitam-reforco.shtml>>, acesso em: 21 jul. 2017.

trabalha, ou o Ministério da Educação. Todavia, essa “submissão” não significa que ele tenha de usar o LD como script, que não possa reconhecer quais são os pontos fortes desse material e identificar o que deverá ser suprido e/ou suprimido.

Ao apresentarmos a LC e as possibilidades de uso dos *corpora* para a elaboração de material, visamos demonstrar aos colegas professores que, mesmo quando devem ministrar aulas com o LD determinado por alguma instância superior, é possível buscar outras fontes para aprofundar, adaptar ou substituir determinado item no LD do qual discordam. Além disso, podem usar o *corpus* para suas próprias pesquisas, para o seu crescimento linguístico, sem depender de apenas uma fonte de pesquisa.

No próximo capítulo, iniciaremos a descrição e a análise da parte prática dessa tese.

3. DO *CORPUS* AO MATERIAL DIDÁTICO: (UMA) METODOLOGIA DE TRABALHO COM *CORPUS*

Em virtude de esta pesquisa se constituir, inicialmente, de três frentes com metodologias distintas, optamos por apresentá-las, assim como a análise de cada uma, agrupadas em seções diferentes, a saber: 3. Do *Corpus* ao material didático; 4. Do *Corpus* à Sala dos Professores; 5. Do *Corpus* à sala de aula.

Conforme explicitamos no Cap.1, de 2011 a 2018, elaboramos LDIs para brasileiros, dedicados aos segmentos EFII e EM, como parte das coleções de dois sistemas de ensino localizados no estado de São Paulo, mas com alcance nacional. De 2011 a 2017, nossa edição foi de material didático voltado para ELT, enquanto em 2018, editamos material didático voltado para a educação bilíngue.

Embora essas duas linhas pedagógicas abordem o ensino de línguas de modo diferente, nossa proposta de elaboração de atividades foi a mesma com os dois tipos de abordagens. Veremos nesta seção como isso foi possível, demonstrando também a adaptabilidade do uso de *corpus* em relação a abordagens ou metodologias distintas.

3.1 Metodologia para a elaboração de LDI

O material de inglês voltado para ELT, por nós editado e revisado, além de se adequar à abordagem do sistema de ensino (Aprendizagem Significativa), foi elaborado com base nos pressupostos da LC. Esse sistema de ensino, instituído por uma universidade particular confessional em São Paulo (SP), produz material didático para seus três colégios próprios em São Paulo, Alphaville e Brasília, assim como para mais de duzentas escolas em todo o Brasil que adotam esse sistema de ensino. Para a elaboração dos LDIs, privilegiou-se o uso de textos autênticos ao longo das quatro unidades temáticas de cada livro semestral, com três capítulos cada.

O material voltado para a educação bilíngue, destinado ao 8º Ano do Ensino Fundamental II, também se baseou nos pressupostos da LC, aliando-os à abordagem CLIL. Esse material foi produzido para um sistema de ensino bilíngue, com sede em São Paulo, utilizado por cerca de duzentos e quarenta escolas (oitenta e cinco mil alunos) em 23 estados. Também nesse material, privilegiou-se o uso de textos autênticos nas oito unidades temáticas do livro.

As atividades propostas para a compreensão linguística desses textos autênticos e/ou reconhecimento e prática de estruturas léxico-gramaticais foram:

a) baseados na análise obtida pela ferramenta WPI, no tocante à frequência das palavras e às colocações encontradas nos textos abordados;

b) elaborados levando-se em consideração o seguinte, no caso de estruturas lexicais e gramaticais previstas no *syllabus* de cada coleção didática:

- a Abordagem DDL, que propõe que o aluno infira regras e usos de fenômenos linguísticos a partir da análise de *corpus* (JOHNS, 1991);
- o uso de linhas de concordância para o ensino (BERBER SARDINHA, 2004; GAVIOLI, 2005; TRIBBLE & JONES 1997);
- os “três I’s” – *Illustration, Interaction and Induction* (CARTER; MCCARTHY, cf. XIAO; MCENERY, 2005), enfatizando a produção de conhecimento de modo ascendente, com orientação indutiva;
- a Modelagem (*Modelling*), que postula modelar os dados a serem ensinados com base em padrões autênticos, ou seja, quando necessário em termos pedagógicos, o texto autêntico ou linha(s) de concordância(s) podem receber alguns acréscimos ou ter partes suprimidas, a fim de facilitar a compreensão por determinado grupos de aprendizes (CARTER, 1998, p.52-53);
- a tipologia de exercícios proposta por Honeyfield (1989), conforme visto na seção 2.3.3

A ferramenta WPI, disponível no *site* do COCA, é um concordanciador *on-line* que analisa a frequência das palavras de qualquer texto em inglês submetido pelo pesquisador, usando o COCA como *corpus* de referência²³. Essa ferramenta permite de forma fácil identificar palavras e colocações mais frequentes, quando um texto precisa ser analisado. A interface do programa é simples e amigável, como podemos notar na Figura 7.

²³ Desde 2017, a ferramenta também conta com duas versões: uma para textos em português (<https://www.wordandphrase.info/port/>), com base no *Corpus do Português* (as 40.000 palavras mais frequentes); outra para textos em espanhol (<https://www.wordandphrase.info/span/>), com base no *Corpus del Español* (também 40.000 palavras mais frequentes).

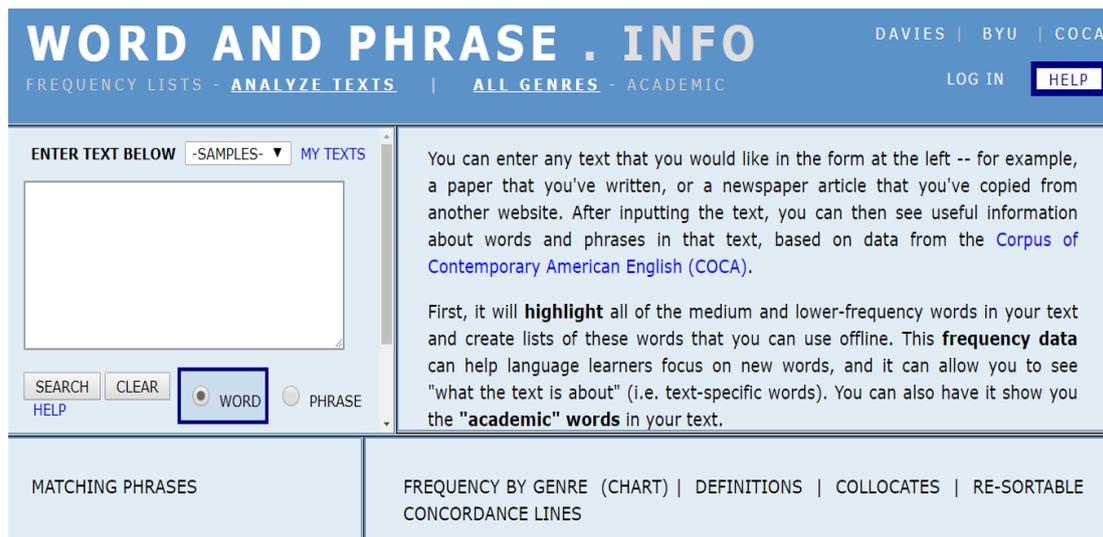


Figura 7: Interface do programa *Word and Phrase.Info*

Para iniciar a pesquisa, basta digitar ou colar o texto que desejamos analisar no espaço em branco e escolher se queremos que a análise seja feita por palavras (*Word*) ou por frases (*Phrases*). Feito isso, basta clicar no botão *search* (busca), conforme Figura 8.

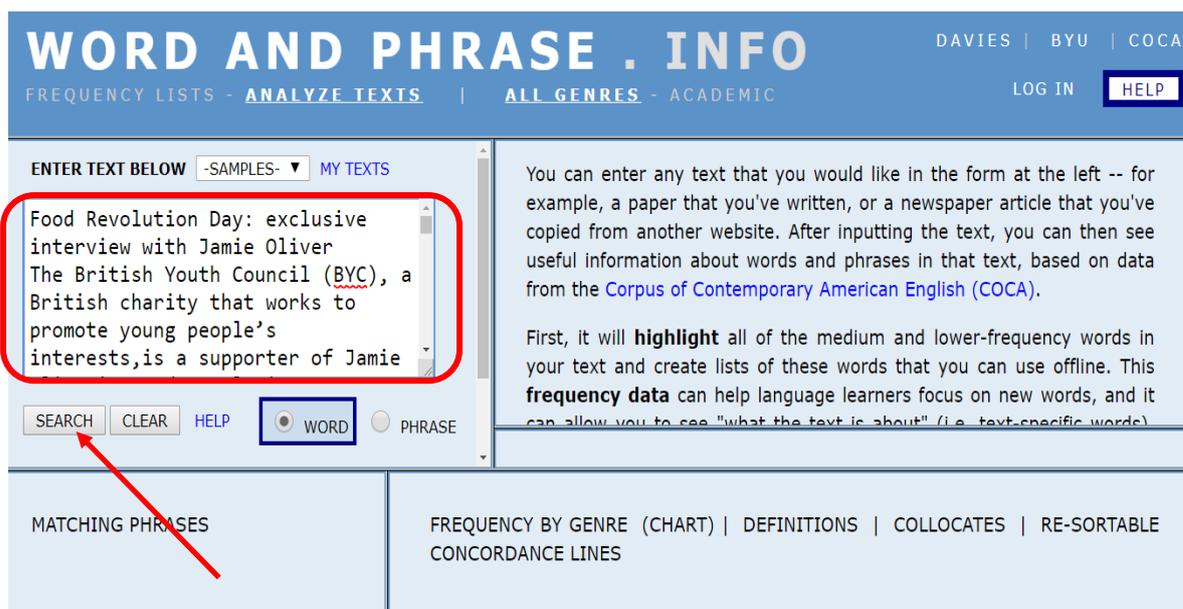


Figura 8: Interface do programa WPI – iniciando a análise do texto

Em poucos segundos, a ferramenta apresenta à direita, em um espaço com fundo azul escuro, as palavras do texto distribuídas em três diferentes escalas

(*ranges*), classificando-as em cores diferentes, conforme podemos notar nas Figuras 9 e 10:

- a Escala 1 (palavras em azul) compreende as palavras mais comuns da língua, tais como *the*, *with* e *take*;
- a Escala 2 (palavras em verde) contém as palavras do texto que são frequentes no COCA;
- a Escala 3 (palavras em amarelo²⁴) apresenta as palavras frequentes no texto, mas que muitas vezes possuem baixa frequência no COCA. Tais palavras remetem ao tema do texto analisado.

WORD AND PHRASE . INFO
 FREQUENCY LISTS - ANALYZE TEXTS | ALL GENRES - ACADEMIC
 DAVIES | BYU | COCA
 LOG IN HELP

ENTER TEXT BELOW -SAMPLES- MY TEXTS

Food Revolution Day: exclusive interview with Jamie Oliver
 The British Youth Council (BYC), a British charity that works to promote young people's interests, is a supporter of Jamie Oliver's Food Revolution Day.

SEARCH CLEAR HELP WORD PHRASE

Select individual words in the text to see "word sketches"

SEE LISTS	FREQ RANGE	1-500	501-3000	> 3000	HELP
	418 WORDS	72 %	17 %	7 %	

Food Revolution Day: **exclusive** **interview** with Jamie Oliver
 The British Youth Council (BYC), a British **charity** that works to **promote** young people's **interests**, is a **supporter** of Jamie Oliver's Food Revolution Day .
 In this **interview**, they asked Jamie a few **questions** about how to get young people better **educated** about food .
 British Youth Council: What is Food Revolution Day and what **drove** you to start it ?
 Jamie Oliver: Food Revolution Day is an **opportunity** for people all over the world to show that they care about real food and the **importance** of food education for our children. **Everyone** knows that there are **huge food-related** problems in many **countries** across the world and that the **result** of this is a **significant rise** in **obesity** and **diet-related diseases**. **Governments** don't **seem** to have the **answers**, so we need a **bit** of people power to start making a change. I'm **hoping** that Food Revolution Day will be the start of this **movement** .
 BYC: In an **ideal** world, what would Food Revolution Day **achieve** ?
 JO: I'm really **hoping** that Food Revolution Day will **focus** as many people as

Click on any word above to see frequency and samples from COCA
 (You can also [search by phrase](#))

Figura 9: Interface do programa WPI – análise do texto concluída

SEE LISTS	FREQ RANGE	1-500	501-3000	> 3000	HELP
	418 WORDS	72 %	17 %	7 %	

Figura 10: Interface do programa WPI – Escala de frequência (*Freq range*)

²⁴ Atualmente, essas palavras também podem ser convertidas para o vermelho, para auxiliar a visualização, se necessário.

A fim de facilitar o trabalho com o texto analisado, o espaço em azul escuro é expansível, conforme vemos na Figura 11.

The screenshot shows the 'WORD AND PHRASE . INFO' interface. At the top, it says 'FREQUENCY LISTS - ANALYZE TEXTS | ALL GENRES - ACADEMIC'. On the right, there are links for 'DAVIES | BYU | COCA', 'LOG IN', and 'HELP'. Below the header, there's a section for 'ENTER TEXT BELOW' with a dropdown for '-SAMPLES-' and 'MY TEXTS'. The text input area contains: 'Food Revolution Day: exclusive interview with Jamie Oliver. The British Youth Council (BYC), a British charity that works to promote...'. Below the text input are buttons for 'SEARCH', 'CLEAR', 'HELP', and radio buttons for 'WORD' (selected) and 'PHRASE'. A note says 'Select individual words in the text to see "word sketches"'. To the right, there's a table with 'SEE LISTS' and 'FREQ RANGE' columns. The table shows: 1-500 (72%), 501-3000 (17%), and > 3000 (7%). Below the table, the analyzed text is displayed with words highlighted in yellow and red. The text includes: 'Food Revolution Day: exclusive interview with Jamie Oliver. The British Youth Council (BYC), a British charity that works to promote young people's interests, is a supporter of Jamie Oliver's Food Revolution Day. In this interview, they asked Jamie a few questions about how to get young people better educated about food. British Youth Council: What is Food Revolution Day and what drove you to start it? Jamie Oliver: Food Revolution Day is an opportunity for people all over the world to show that they care about real food and the importance of food education for our children. Everyone knows that there are huge food-related problems in many countries across the world and that the result of this is a significant rise in obesity and diet-related diseases. Governments don't seem to have the answers, so we need a bit of people power to start making a change. I'm hoping that Food Revolution Day will be the start of this movement. BYC: In an ideal world, what would Food Revolution Day achieve? JO: I'm really hoping that Food Revolution Day will focus as many people as possible on the eating habit problems we face, as well as the potential solutions and steps we can take for everyone to live healthier lives. BYC: How can young people get involved in Food Revolution Day?'

Figura 11: Interface do programa WPI – Expansão da análise do texto

Com a ferramenta apresentada, passemos agora a um exemplo de elaboração de um LDI.

3.2 A elaboração de LDI

Para ilustrar como os LDIs foram desenvolvidos, vejamos por exemplo, a Unidade 3 – Capítulo 7 do LDI para o 1º Ano do EM cujo tema é “alimentação saudável”, da coleção para ELT. Os capítulos sempre se iniciam com a seção intitulada *Reading*, para a leitura, a interpretação e o trabalho com diferentes gêneros, valendo-se de textos autênticos ligados à temática das unidades e dos capítulos. Após a escolha de um texto adequado à temática do capítulo, ele era analisado pelo autor do LDI e o editor na ferramenta WPI.

No caso do Capítulo 7, o texto de leitura é **Food Revolution Day: exclusive interview with Jamie Oliver** (ver Anexo 1), do qual obtivemos o seguinte (Figuras 12 a 15), após a análise com a ferramenta WPI do COCA:

The screenshot shows the WPI interface with the following components:

- Header:** "WORD AND PHRASE . INFO" with sub-headers "FREQUENCY LISTS - ANALYZE TEXTS" and "ALL GENRES - ACADEMIC". Navigation links for "DAVIES | BYU | COCA", "LOG IN", and "HELP" are present.
- Text Input:** "ENTER TEXT BELOW" with a dropdown for "-SAMPLES-" and "MY TEXTS". The input text is: "Food Revolution Day: exclusive interview with Jamie Oliver. The British Youth Council (BYC), a British charity that works to".
- Search Options:** "SEARCH", "CLEAR", "HELP" buttons, and radio buttons for "WORD" (selected) and "PHRASE".
- Frequency Table:**

SEE LISTS	FREQ RANGE	1-500	501-3000	> 3000	HELP
	418 WORDS	72 %	17 %	7 %	
- Text Analysis:** The input text is displayed with highlighted words: "exclusive", "interview", "charity", "works", "promote", "interests", "supporter", "questions", "educated", "drove".
- Token List:** "# TOKENS: word1, word2... (CLICK TO SEE IN COCA)".
- Range Selection:** "RANGE 3 (COCA LIST > 3000) WORDS" is selected. Below it, a list of words is shown: "2: obesity" and "1: charity, competent, diet-related, diseases, educated, exclusive, food-related, habit, healthier, ingredients, inspiration, learnt, life-skills, math, properly, recipes, solutions, supporter, tackle, treats, urgently".
- Range 2:** "RANGE 2 (COCA LIST 501-3000)" is also visible.
- Navigation:** "FREQUENCY BY GENRE (CHART) | DEFINITIONS | COLLOCATES | RE-SORTABLE CONCORDANCE LINES".

Figura 12: Interface do programa WPI – análise do texto *Food Revolution Day: exclusive interview with Jamie Oliver*

Expandimos a lista das palavras mais frequentes do texto (*Tokens*), à esquerda na interface, na Figura 13. A lista é descendente conforme o número de vezes que cada palavra ocorre no texto. Por exemplo, na Escala 3, apenas uma palavra (*obesity*) ocorreu duas vezes, enquanto a maioria ocorreu uma vez; contudo, na Escala 1, notamos que a preposição *to* ocorreu vinte e uma vezes, enquanto a segunda mais frequente, o artigo *the*, treze vezes.

# TOKENS: word1, word2... (CLICK TO SEE IN COCA)	
RANGE 3 (COCA LIST > 3000) WORDS	2: obesity 1: charity, competent, diet-related, diseases, educated, exclusive, food-related, habit, healthier, ingredients, inspiration, learnt, life-skills, math, properly, recipes, solutions, supporter, tackle, treats, urgently
RANGE 2 (COCA LIST 501-3000) WORDS	4: cook 3: cooking, teach 2: bit, countries, everyone, hoping, huge, interview 1: ability, absolutely, achieve, amazing, answers, basic, class, classes, critics, curriculum, dinner, drove, eating, equally, feed, fine, focus, foods, fresh, governments, hold, host, ideal, importance, interests, involved, knows, leaves, lessons, lives, mentioned, movement, opportunity, option, plenty, potential, promote, questions, result, rise, seem, significant, steps, taught, works
RANGE 1 (COCA LIST 0-500) WORDS	21: to 13: the 12: a 11: and 10: that 8: of 7: are 6: as, in, is, people 5: food, for, we, you 4: about, get, many, this 3: be, I, important, it, n't, start, they, world, young 2: an, but, can, day, education, every, friends, have, how, if, little, need, on, parents, problems, really, school, should, so, something, there, these, what, which, will, with, your 1: able, across, after, all, always, another, any, asked, back, better, ca, care, change, child, children, could, days, do, eyes, face, family, few, going, got, history, just, like, live, make, my, one, or, our, over, out, party, point, possible, never, speak, real, say, show, such, take, themselves, understand, use, using, well, where, who, why

Figura 13: Interface do programa WPI – listas das palavras mais frequentes do texto *Food Revolution Day: exclusive interview with Jamie Oliver*

Com a lista das palavras mais frequentes em mãos, analisamos os vocábulos a fim de verificar qual o desafio em relação ao nível linguístico e à maturidade dos alunos que leriam o texto. Por exemplo, consideramos o seguinte:

- se as palavras da Escala 3, ligadas ao tema, são restritas a ele e de difícil compreensão; em caso afirmativo, iriam para o boxe intitulado *Glossary*, sem que fossem inclusas em algum exercício específico – por exemplo, *charity*;
- ainda em relação à Escala 3, notamos que a palavra mais frequente, *obesity*, por ser cognata, também não precisa de um exercício específico;
- em relação à Escala 2, observamos que as palavras mais frequentes, *COOK*²⁵ (*cook*, com 4 ocorrências, e *cooking*, com 7) e *teach*, já são conhecidas do público-alvo; assim, preferimos focar em outras que estivessem relacionadas ao tema e precisariam ser praticadas, por exemplo, *recipe*;
- quanto à Escala 1, como já havíamos explicado na seção anterior, verificamos que havia a concentração de palavras gramaticais, as quais não

²⁵ A grafia em versalete indica que estamos tratando do lema – ou seja, no caso de *cook*, de todas as ocorrências de suas formas verbais.

seriam abordadas nas atividades a serem propostas. No caso desse texto, *to*, *the*, *a* e *and* foram as mais recorrentes.

Após fazermos essa avaliação do que a ferramenta apresentou, chegamos à seguinte divisão:

- palavras da Escala 2, trabalhadas nos exercícios de compreensão lexical – *host*, *rise*, *disease*, *treat* e *recipe*;
- palavras da Escala 3, itens do glossário (ver Anexo 1) – *charity*, *supporter*, *life-skill*, *plenty*, *to achieve* e *to tackle (with)*.

Acreditamos que a explicação do modo de seleção do léxico a ser trabalhado no capítulo demonstre a importância do trabalho de pesquisa feito, derrubando mitos de que trabalhar com LC significa apenas extrair listas de palavras mais frequentes e passá-las aos alunos. Pelo contrário, o pesquisador/linguista/professor/autor de LD precisa estar atento a características linguísticas, metodológicas e pedagógicas, assim como a seu público-alvo, a fim de elaborar atividades que atendam a todos esses tópicos, conforme mencionamos na seção 2.3.

Após seguir esses passos, os exercícios de compreensão lexical para a seção *Reading* do Capítulo 7 compreenderam (ver Anexo 1):

- a) relacionar as palavras selecionadas da Escala 2 à sua definição;
- b) preencher lacunas (*gap-filling*), em que as palavras do exercício 1 são praticadas em outro contexto, mas com o mesmo significado e função pragmática. As frases para essa prática são retiradas do COCA, em vez de serem inventadas pelo autor do LDI;
- c) praticar por escrito e/ou oralmente questões que usam o léxico estudado, inclusive, aproximando-o do contexto cultural do aluno.

Ainda no Capítulo 7, a seção lexical do LDI (intitulada *Vocabulary*) trata de *cooking verbs* (verbos ligados ao ato de cozinhar) e contém exercícios que convidam os alunos a prestarem atenção a linhas de concordância do COCA a fim de encontrar colocações para cada grupo de verbos apresentado. Na Figura 14, listamos um exemplo com vinte concordâncias com o verbo *bake*.

1	remove pie weights and foil. Bake 1 additional minute; set aside.
2	oven temperature to 350, and bake 1 hour and 20 minutes
3	Ingredients in casserole and bake 1 hour or until tender.
4	cut remaining biscuits. 3. Bake 1 sheet at a time, 22 minutes per
5	spaces and leaving no gaps. Bake 10 minutes, or until golden.
6	25 minutes. Remove foil and bake 10 to 15 minutes more until
7	vegetable cooking spray. Bake 10 to 15 minutes or until fish
8	them on a baking sheet, and bake 10 to 15minutes at 350F
9	remaining salt and pepper.5. Bake at 325 for 30 to 35 minutes or until
10	bottom. Cover with foil and bake at 350 deg F until eggplants are tender
11	ions. Pour batter into mold. Bake cake 50 to 55 minutes or until toothpick
12	ungreased large cookie sheet Bake cookies 10 to 12 minutes or until firm
13	and sides to form shells. Bake for 10 minutes. Transfer to a wire rack
14	spray. Place in the oven and bake for 15 minutes. Cool in wire rack and
15	roll out. Add toppings and bake for about 20 minutes.
16	hazelnuts in an 9-inch pan. bake in 350 deg oven until nuts are golden
17	sprinkle evenly with cheese. Bake in a preheated 450-degree oven for about
18	ghtly with salt and pepper. Bake the vegetables, uncovered, for about 30
19	muffin cups, about 2/3 full. Bake until a wooden pick inserted in the
20	with crumbled topping and bake until filling is bubbling and topping is

Figura 14: Interface do COCA – linhas de concordância do verbo *bake*, alinhadas à direita

Na diagramação do LDI, por dispormos de pouco espaço, escolhemos as linhas de concordância mais significativas dos *cooking verbs*, apresentando-os de um modo mais estilizado (conforme Figura 15). Em um primeiro momento, os exercícios convidam os alunos a lerem as concordâncias e identificarem quais palavras acompanham cada *cooking verb*, completando os garfos colocacionais²⁶

²⁶ *Collocational forks*, de acordo com Selivan (2018, p.22)

com os respectivos colocados. Por exemplo, *bake cookies/pie/bread/cakes*; *boil water/potatoes/eggs*.



1. Read and analyse the sentences listed. What words are commonly used with each verb? Then, complete the diagrams that follow.

A.	He grew up in a family that	BAKES	cookies everyday.
	Jeff and I	BAKE	bread as a hobby
		BAKE	pie until knife comes out clean when inserted in centre.
	She used to	BAKE	cakes and send them to her friends.
	After days of regular food, Mum	BAKED	pizza. It sounded like a perfect goal.
	I put on the kettle to	BOIL	water for tea.
		BOIL	all the potatoes in large pot of salted water for about 15 minutes
	After you	BOIL	the eggs, crack the shell, but do not remove it.
	She had to	BOIL	milk and chill it a pint at a time for her son and daughter.

Adapted from: <<http://corpus.byu.edu/coca/>>. Accessed In: February, 2014.

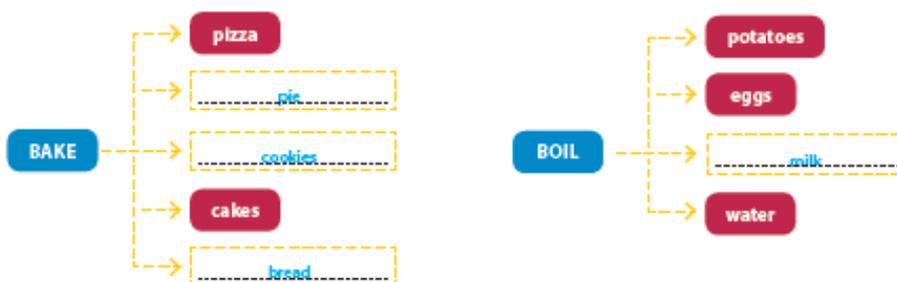


Figura 15: Exercícios com as concordâncias dos verbos *bake* e *boil* – reprodução do livro do 1º Ano da coleção de ELT.

Os *cooking verbs* praticados nesse capítulo foram: *bake, boil, chop, dice, fry, grate, peel, slice, sprinkle* e *stir* (conforme Anexo 2). O principal objetivo dessa atividade é permitir que os alunos brasileiros possam, a partir das inferências feitas com base na leitura e avaliação das concordâncias, notar de modo indutivo que, embora em português dizemos “assar bolo” e “assar (um) frango”, em inglês usamos *bake (a) cake*, porém “*roast (a) chicken*”.

Nas atividades posteriores, o nível de desafio é elevado, pois pede-se que os alunos retornem às concordâncias e:

a) encontrem o verbo que significa “*to fill meat or vegetables with small pieces of another type of food*” – *to stuff* (recheiar);

b) onde e como as pessoas *fry food* (“fritam alimentos”) – *on the griddle, in hot oil or without oil*.

Há outras sugestões no Manual do Professor, caso o/a professor(a) disponha de tempo para aprofundar o estudo das concordâncias com os *cooking verbs*. A seção caminha, então, para a prática desses verbos, em exercícios de *gap-filling* que usam receitas culinárias, assim como questões relacionadas à realidade do aluno (ver Anexo 2).

Novamente, notamos a adaptabilidade das atividades baseadas em *corpus*, pois fica a critério do/a professor(a) quais utilizar, adequando-as tanto ao tempo disponível, quanto ao nível linguístico dos alunos. Por exemplo, com um grupo “básico” (A1/A2), pode-se apenas explorar as linhas de concordância com os oito *cooking verbs* e pedir aos alunos que listem os diferentes modos de cozinhar que eles e/ou amigos/família empregam no dia-a-dia e comparem suas listas em um segundo momento. Finalmente, os alunos são orientados a discutir quais seriam os métodos de cozinhar mais saudáveis e por quê.

A seção gramatical desse capítulo (intitulada *Working on grammar*) também usa linhas de concordância do COCA para apresentar o uso do Imperativo. No caso, a maioria dos exemplos é proveniente de receitas de fontes variadas disponíveis no *corpus*. A seleção das concordâncias seguiu o mesmo critério empregado para a seção *Vocabulary*.

Pelo que foi exposto, demonstramos que é possível nos valer de textos autênticos e dos pressupostos da LC para elaborar um LD. Essa preparação exige

certo trabalho, porém mais trabalhoso é demonstrar a aplicabilidade e a eficácia das atividades propostas para seu público consumidor, professores e alunos.

No próximo capítulo, descreveremos como o material informado por *corpus* foi apresentado em oficinas para professores (material ELT) e para formadores de professores (material CLIL), assim como o *feedback* que obtivemos sobre o material.

4. DO CORPUS À SALA DE PROFESSORES

Neste capítulo, demonstraremos como desenvolvemos oficinas para professores de inglês do EFII e EM, visando apresentar o material baseado nos princípios da LC e sensibilizá-los quanto à importância de se trabalhar com textos autênticos e a pesquisa em *corpus*. Além disso, introduzimos ou revisamos os pressupostos da LC, chamando a atenção quanto à utilidade das ferramentas para a elaboração de material didático.

Inicialmente, apresentaremos as duas oficinas-piloto realizadas com professores do sistema de ensino, com material ELT (doravante, LDI-ELT); em seguida, discorreremos sobre o curso *on-line* e a oficina subsequente sobre LC e o material didático, ministrados para formadores de professores do sistema de ensino voltado para a educação bilíngue (doravante, LDI-CLIL). Finalmente, descreveremos as oficinas realizadas com professores das redes pública e privada, sem privilegiar nenhuma abordagem pedagógica.

4.1 Oficinas-piloto (LDI-ELT)

O LDI-ELT é constituído de unidades temáticas que apresentam textos autênticos adaptados (em geral, textos jornalísticos) e abordagem informada por *corpus*, conforme visto na seção 3.2. Vale-se, principalmente, de ferramentas disponíveis no COCA: KWIC, *Key Word in Context* – para a elaboração de atividades lexicais e gramaticais; e WPI – para a análise dos textos autênticos utilizados, no que se refere às colocações e palavras mais frequentes.

Contudo, tal abordagem não é a que se encontra normalmente no mercado editorial de ELT (BURTON, 2012; TOMLINSON, 2003), muito menos no Brasil, onde os livros nacionais ainda tendem a favorecer textos pedagógicos curtos (criados pelos autores), listas de palavras com foco, por exemplo, em adjetivos, advérbios ou preposições; e apresentação de regras, tais como o uso do artigo *the* ou a forma de comparativos e superlativos e apresentação de regras – ou seja, o foco recai sobre as estruturas gramaticais, conforme discutimos na seção 2.1.2. Essa “padronização” do LDI, aliada ao desafio da pesquisa e adaptação constantes quando se trabalha com textos autênticos (HANNA, 2012) e material informado por *corpus*, parecem explicar por que muitos professores acabam por rejeitar LDs que não sejam elaborados de acordo com o que é considerado “tradicional”.

Outro fator para a rejeição a LDs que não se enquadram no formato tradicional seria a formação muitas vezes insuficiente dos docentes. Em vários casos, esses docentes são oriundos de cursos de Letras de baixa qualidade, ou possuem graduação em outras áreas e/ou apenas o conhecimento da língua-alvo após experiência no exterior. Nessas condições, sem conhecimento sobre diversas abordagens e metodologias para o ensino de línguas, ou mesmo por receio de se arriscarem, esses docentes acabam por adotarem o mesmo livro que algum antigo professor usava, ou material bastante similar a esse livro.

Naturalmente, estamos cientes de que esses fatores influenciaram o *feedback* que recebemos em relação ao material do LDI-ELT, ao longo do tempo em que fomos a editora dele. A fim de neutralizar esses fatores e sensibilizar os docentes quanto a uma abordagem que privilegie mais o trabalho com a convencionalidade e o uso de textos autênticos, elaboramos oficinas de curta duração para os professores de inglês do sistema de ensino, que pudessem ser realizadas como parte do programa geral de capacitação desse sistema.

Chegamos, então, ao formato da oficina-piloto, com duração de quatro horas, focando nos seguintes aspectos:

- a) verificar o modo como os docentes abordam o texto autêntico;
- b) chamar a atenção quanto à importância de se trabalhar a convencionalidade, em especial, as colocações;
- c) introduzir ou revisar os elementos básicos da LC;
- d) propor que os docentes elaborem material didático com vistas ao uso de textos autênticos e ferramentas baseadas em *corpus*.

Nesse formato, realizamos duas oficinas no ano de 2017, porém, conseguindo abordar apenas os itens (a), (b) e (c) supramencionados, os quais descrevemos a seguir.

4.1.1 Metodologia: oficinas

Para as oficinas, trabalhamos com dois grupos diferentes, A (cinco docentes) e B (sete docentes), todos do Estado de São Paulo e profissionais das escolas que utilizam o material LDI-ELT. Em diferentes datas em 2017, os dois grupos trabalharam com dois textos autênticos adaptados: grupo A, com o texto **Myths and legends: the Loch Ness monster**, grupo B, com o texto **The impact of**

nutrition on your health. Esses textos fazem parte do livro do 8º Ano que ainda estava em elaboração e, portanto, com o qual os docentes ainda não tinham tido contato.

Feita essa divisão, as oficinas ocorreram da seguinte forma:

- Oficina I (doravante I): os grupos A e B leram os textos e propuseram dois ou três exercícios que explorassem a compreensão linguística (lexical) de seus alunos;
- Oficina II (doravante II), continuação de I e com os mesmos grupos: A e B observaram como os textos em que eles trabalharam em I foram efetivamente abordados no livro do 8º Ano – ou seja, quais exercícios foram propostos, levando-se em consideração a convencionalidade (mais especificamente, as colocações presentes nos textos).

Ainda em II, os docentes tiveram o primeiro contato com ferramentas da LC, já que os exercícios propostos para a compreensão lexical dos textos autênticos do livro de Inglês do 8º Ano foram elaborados com o auxílio dessas ferramentas, conforme explicamos na seção 3.1. Todavia, considerando-se a quantidade de informações e a duração de II (quatro horas), apenas introduzimos o conceito do que é e para que a LC pode ser utilizada, discorrendo brevemente sobre os concordanciadores – enfim, sobre a base teórica da abordagem do material.

4.1.2 Análise dos resultados das oficinas

Em I, tanto os grupos A quanto B propuseram exercícios em que os alunos deveriam sublinhar ou copiar as palavras cognatas, por exemplo:

- Grupo A: *famous, enormous e creature*;
- Grupo B: *important, reduce e adults*.

Além do exercício de reconhecimento dos cognatos, A ainda solicitou que os alunos lessem o que haviam sublinhado e apontassem a ideia principal do texto. B, todavia, não deu sequência ao trabalho com os cognatos, preferindo elencar outra lista de palavras do texto, as quais os alunos deveriam consultar em um dicionário: *food, today, tomorrow, future, health(y), dietary, child/adulthood, carry e benefits*. Estranhamente, o Grupo B não se deu conta de que tanto *future* quanto *benefits*

também são palavras cognatas e que, portanto, deveriam constar na atividade para o levantamento dessas lexias.

A busca por cognatos, comum em abordagens estruturais, é uma técnica importante para auxiliar o aluno a compreender um texto. Todavia, pudemos notar que a preocupação maior dos docentes era trabalhar “listas” – ou seja, reconhecer palavras isoladas, não explorando suas (possíveis) relações, tampouco sua classe morfológica e/ou gramatical. Tal preocupação ficou evidente principalmente no caso do grupo B, que abandonou a primeira lista (cognatos) por uma segunda. Quando perguntados qual o critério utilizado para a escolha dessa segunda lista, os docentes informaram que julgavam tais palavras “importantes”, sem elaborar o porquê. Insistimos que *food*, *today* e *tomorrow* são bem conhecidas, já que os alunos do 8º Ano não são iniciantes em inglês. Não obtivemos resposta à nossa indagação.

As outras questões propostas pelos dois grupos saíram do escopo que havíamos proposto aos grupos A e B (exercícios de compreensão lexical): A solicitou que os alunos sublinhassem todos os verbos no *Simple Past*, classificando-os em *regular* e *irregular*. Já B apresentou quatro perguntas relacionadas à compreensão das ideias do texto.

Notamos, assim, que tanto A quanto B corroboram a pesquisa feita pelo British Council (2019), sobre a qual mencionamos na seção 2.1.2, de que o ensino de inglês no Brasil, em geral, vale-se de textos para focar aspectos gramaticais da língua, deixando de explorar os aspectos lexicais, pragmáticos e culturais desses textos. Se o foco recai apenas sobre a estrutura, fica difícil promover a contextualização dos temas, a discussão de ideias e a comunicação, pois as aulas se restringem a exercícios de leitura de textos e questões, por exemplo, sobre cognatos, tempos verbais e listas de advérbios.

Na oficina II, distribuimos os textos novamente, mais sua versão já analisada na ferramenta WPI, conforme as Figuras 16 e 17.

SEE LISTS	1-500	501-3000	> 3000	-	HELP
	59 %	14 %	27 %	-	

Myths and legends: the Loch Ness monster

The most famous mystery about Loch Ness is of an enormous creature that many believe to live in the water – the Loch Ness Monster, or "Nessie" as she is kindly known.

The first recorded sighting of the monster was in the year 565, when people confirmed an attack to a local farmer. Over the years, local population spread rumours far and wide about "strange events" at Loch Ness. Some believe that ancient Scottish myths about water creatures contributed to the notion of a creature living in the depths of Loch Ness.

In 1933, construction began on the A82 – the road that runs along the north shore of the Loch. The work involved considerable drilling and blasting and people believed that the disruption forced the monster from the depths and into the open. Around this time, there were many independent sightings and, in 1934, London surgeon R. K. Wilson managed to take a photograph that appeared to show a slender head and neck rising above the surface of the water. Nessie hit the headlines and has remained the topic of debate since.

In the 1960s, the Loch Ness Investigation Bureau conducted a ten-year observational survey – recording an average of twenty sightings per year. And, by the end of the decade, mini-submarines explored the depths of the Loch using sophisticated sonar equipment.

To this day, there is no conclusive proof to suggest that the monster is a reality. However, many respectable and responsible observers confirm that they have seen a huge creature in the water. Prehistoric animal? Elaborate hoax? Seismic activity? A simple trick of the light?

Figura 16: Reprodução de Texto A (*Myths and legends: the Loch Ness monster*), analisado em WPI.

SEE LISTS	1-500	501-3000	> 3000	HELP
	61 %	23 %	15 %	

Why Is It Important ?

Your food **choices** each day **affect** your health — how you feel today, **tomorrow**, and in the future .

Good **nutrition** is an important part of leading a **healthy lifestyle**. Combined with **physical activity**, your **diet** can help you to reach and maintain a **healthy weight**, reduce your **risk of chronic diseases** (like **heart disease** and **cancer**), and **promote your overall health** .

THE IMPACT OF NUTRITION ON YOUR HEALTH

Unhealthy eating habits have contributed to the **obesity epidemic** in the United States: about **one-third** of U.S. **adults** (33 .8%) are **obese** and **approximately** 17% (or 12 .5 million) of children and **adolescents** aged 2-19 years are **obese**.

The **risk factors** for **adult chronic diseases**, like **hypertension** and **type 2 diabetes**, are increasingly seen in younger ages, often a result of **unhealthy eating habits** and increased **weight gain**. **Dietary habits** established in **childhood** often carry into **adulthood**, so **teaching** children how to **eat healthy** at a young age will help them stay **healthy throughout** their life .

The **link** between good **nutrition** and **healthy weight**, **reduced chronic disease risk**, and **overall health** is too important to **ignore**. By taking steps to **eat healthy**, you'll be on your way to getting the **nutrients** your body needs to stay **healthy, active, and strong**. As with **physical activity**, making **small changes in your diet** can go a long way, and it's **easier** than you think !

Now that you know the **benefits**, it's time to start **eating healthy!**

Figura 17: Reprodução de Texto B (*Why is it important?*), analisado em WPI

Os docentes de ambos os grupos ficaram “maravilhados” quando viram os textos com as palavras destacadas, de acordo com a frequência. Disseram ainda que tal classificação facilitava a visualização de expressões, algo que eles não haviam notado quando do trabalho com os textos em I. Apontaram, por exemplo:

- em A: *spread rumours, take a photograph, conduct a survey e conclusive proof*;
- em B: *(un)healthy lifestyle; (un)healthy eating habits; (un)healthy weight; chronic disease(s) e heart disease(s)*.

Demonstramos, então, como essas colocações foram abordadas no LDI-ELT, apresentando o modo como usamos o COCA para nos auxiliar na busca por outras possíveis colocações e outros exemplos. Inicialmente, apresentamos a interface da ferramenta WPI e explicamos como nela analisar um texto. Para exemplificar, mostramos o texto B. Depois, projetamos o texto já analisado, conforme Figura 18; e ampliamos a análise do texto (Figura 19) e da lista de frequência das palavras do texto (Figura 20).

The screenshot shows the 'WORD AND PHRASE . INFO' interface. The main text area contains the following text: "Why Is It Important? Your food choices each day affect your health – how you feel today, tomorrow, and in the future. Good nutrition is an important part of leading a healthy lifestyle. Combined with physical activity, your diet can help". The interface includes search buttons (SEARCH, CLEAR, HELP) and radio buttons for 'WORD' and 'PHRASE'. Below the text area, there are sections for '# TOKENS: word1, word2...', 'RANGE 3 (COCA LIST > 3000) WORDS', and 'RANGE 2 (COCA LIST 501-3000) WORDS'. The right panel shows a 'SEE LISTS' table with columns for 'FREQ RANGE', '1-500', '501-3000', and '> 3000', with corresponding percentages (58%, 21%, 20%). Below the table, there is a 'HELP' button and a section for 'FREQUENCY BY GENRE (CHART) | DEFINITIONS | COLLOCATES | RE-SORTABLE CONCORDANCE LINES'.

Figura 18: WPI com a análise do texto B

SEE LISTS	FREQ RANGE	1-500	501-3000	> 3000	HELP
	244 WORDS	58 %	21 %	20 %	

Why Is It Important ?
 Your food **choices** each day **affect** your health — how you feel today, **tomorrow** , and in the future .
 Good **nutrition** is an important part of leading a **healthy lifestyle**. **Combined** with **physical activity**, your **diet** can help you to reach and **maintain** a **healthy weight**, **reduce** your risk of **chronic diseases** (like **heart disease** and **cancer**), and **promote** your **overall health** .
 THE IMPACT OF NUTRITION ON YOUR HEALTH
Unhealthy eating habits have **contributed** to the **obesity epidemic** in the United States: about **one-third** of U .S. **adults** (33 .8%) are **obese** and **approximately** 17% (or 12 .5 million) of children and **adolescents** aged 2-19 years are **obese** .
 The **risk factors** for adult **chronic diseases**, like **hypertension** and **type 2 diabetes**, are **increasingly** seen in younger ages, often a result of **unhealthy eating habits** and increased **weight gain**. **Dietary habits** established in **childhood** often **carry** into **adulthood**, so **teaching** children how to **eat healthy** at a young age will help them stay **healthy throughout** their lives .
 The **link** between good **nutrition** and **healthy weight**, **reduced chronic disease risk**, and **overall health** is too important to **ignore**. By taking steps to **eat healthy**, you'll be on your way to getting the **nutrients** your body **needs** to stay **healthy**, **active**, and **strong**. As with **physical activity**, making **small** changes in your **diet** can go a long way, and it's **easier** than you think !
 Now that you know the **benefits**, it's time to start **eating healthy** !

Figura 19: WPI com o texto B ampliado

TOKENS: word1, word2...
 (CLICK TO SEE IN COCA)

RANGE 3
 (COCA LIST > 3000)
 WORDS

3: chronic, habits
 2: diet, nutrition, obese, unhealthy
 1: adolescents, adulthood, approximately, childhood, diabetes, dietary, epidemic, hypertension, lifestyle, nutrients, obesity, one-third

RANGE 2
 (COCA LIST 501-3000)
 WORDS

7: healthy
 3: eating, risk, weight
 2: activity, diseases, eat, overall, physical
 1: active, adult, adults, affect, benefits, cancer, carry, choices, contributed, disease, easier, established, factors, gain, heart, ignore, increasingly, link, maintain, promote, reduce, reduced, strong, teaching, throughout, tomorrow, type

RANGE 1
 (COCA LIST 0-500)
 WORDS

12: and
 8: the, to, your
 5c: a, in, of, you
 3: are, health
 2: can, children, good, help, how, important, is, it, like, often, stay, way, with
 1: about, age, aged, ages, an, as, at, be, between, body, by, changes, day, each, feel, food, for, future, getting, go, have, increased, into, know, leading, lives, long, making, million, now, on, or, part, reach, result, seen, so, start, states, steps, taking, than, that, their, them, think, time, today, too, why, will, years, young, younger

Figura 20: WPI com a lista de frequência de palavras do texto B

Com base na leitura da análise do texto, em que ficaram evidentes colocações como *chronic disease(s)*, *heart disease(s)*, *healthy lifestyle* e *healthy weight*, na lista de frequência de palavras e nos critérios explicitados na seção 3.2, explicamos aos professores como selecionamos as palavras que comporiam o glossário: *leading*, *one-third*, *increasingly*, *dietary*, *throughout* e *overall*. Para a

atividade lexical, escolhemos as mais frequentes nas Escalas 3 (*chronic, lifestyle*) e 2 (*healthy, weight e disease*).

Focamos, então, na palavra lexical que mais ocorreu no texto, *healthy* (sete ocorrências). Clicamos nela e obtivemos duzentas linhas de concordância (a palavra possui 28.678 ocorrências no COCA, no total), como podemos observar na parte de baixo da interface, na Figura 21 e nessas mesmas concordâncias expandidas na Figura 22. Ainda na Figura 21, destacamos, à esquerda das concordâncias, a distribuição da ocorrência de *healthy* por gênero (Spok – *spoken* – textos orais; Fic – *fiction* – ficção; Mag – *magazines* – revistas; News – *newspapers* – jornais; Acad – *academic* – produção acadêmica), com prevalência nas revistas (11.642 ocorrências).

WORD AND PHRASE . INFO
 FREQUENCY LISTS - ANALYZE TEXTS | ALL GENRES - ACADEMIC
 LOG OUT HELP

ENTER TEXT BELOW [-SAMPLES-] MY TEXTS

Why Is It Important?
 Your food choices each day affect your health – how you feel today, tomorrow, and in the future.
 Good nutrition is an important part of leading a healthy lifestyle. Combined with physical activity, your diet can help you to reach and maintain a healthy

SEE LISTS 229 WORDS 1-500 55% 501-3000 20% > 3000 9%

SAVE TEXT HELP

SEE ENTRIES BELOW HEALTHY (EXACT) ADJ (1472) PHRASE (HELP)

HEALTHY j (RANK 1472, FREQ 28678)

CLICK BAR TO LIMIT	SPOKEN	FICTION	MAGAZINE	NEWSPAPER	ACADEMIC
STORED	31	18	84	28	41
MORE	4704	2371	11642	5381	4580

DEFINITIONS (WORDNET) (BAD ENTRY?)
 1. having or indicating good health in body or mind 2. physically and mentally sound 3. exercising or showing good judgment 4. financially secure and functioning well 5. promoting health

COLLOCATES (click to see with HEALTHY)
 noun people, child, food, life, lifestyle, baby, diet, woman, weight, body, eating, relationship misc keep, stay, happy, eat, young, strong, maintain, normal

CONCORDANCE LINES CLICK WORD TO: SEARCH AS COLLOCATE QUERY THAT WORD [?]

GENRE	TEXT
1 MAG	agencies that , after a year of solitary life , a healthy adult male becomes so horny that he is open to recruitment by
2 ACAD	the current health of children and adolescents and ensure healthy adulthood it is critical that quality physical activity and
3 SPOK	or the elderly , the usual flu victims . Many were healthy adults And this past week , officials at the Armed Forces
4 NEWS	right and a Matisse across the way . There 's a healthy amount of Russian art , of course , but the collections also
5 FIC	age for her , forty-four- she was thirty- nine- he was healthy and athletic and drank one or , at the most ,
6 MAG	're not going to get anywhere in getting people to eat healthy and be more physically active until we create an environment
7 MAG	, rate symmetrical women as more fertile , more attractive , healthier and better sex and marriage material , too-just as such women see
8 NEWS	" she says . The meals last , and they're healthier and cheaper than packaged meals . # Saving on gas costs #
9 SPOK	pigs , for example , give meat that is much more healthy and discover the genes that produce disease in human beings . Are
10 NEWS	nines . Quenneville believes the competition between the two is more intense than it does in the think this online controversy is a distraction to

Figura 21: Texto B e concordâncias com *healthy*

The screenshot shows the 'WORD AND PHRASE . INFO' interface. At the top, it displays 'FREQUENCY LISTS - ANALYZE TEXTS | ALL GENRES - ACADEMIC'. Below this, there's a search bar with 'ENTER TEXT BELOW' and a dropdown menu for 'SAMPLES' set to 'MY TEXTS'. The main text area contains a paragraph: 'Why Is It Important? Your food choices each day affect your health - how you feel today, tomorrow, and in the future. Good nutrition is an important part of leading a healthy lifestyle. Combined'. Below the text are 'SEARCH', 'CLEAR', and 'HELP' buttons, and radio buttons for 'WORD' (selected) and 'PHRASE'. A table shows frequency ranges: 1-500 (55%), 501-3000 (20%), and > 3000 (9%). A 'HEALTHY (EXACT) ADJ (1472)' entry is selected. The 'CONCORDANCE LINES' section shows a table with columns for GENRE, SORT, and the concordance text. The table lists 10 concordance lines from various genres (MAG, ACAD, SPOK, NEWS, Fic, MAG, NEWS, SPOK, NEWS) with the word 'healthy' highlighted in green in the original image. The concordance text includes phrases like 'agencies that , after a year of solitary life , a healthy adult male becomes so horny that he is open to recruitment by', 'the current health of children and adolescents and ensure healthy adulthood is critical that quality physical activity and', 'or the elderly , the usual flu victims . Many were healthy adults And this past week , officials at the Armed Forces', 'right and a Matisse across the way . There 's a healthy amount of Russian art , of course , but the collections also', 'age for her , forty-four- she was thirty- nine- he was healthy and athletic and drank one or , at the most ,', 're not going to get anywhere in getting people to eat healthy and be more physically active until we create an environment', ', rate symmetrical women as more fertile , more attractive , healthier and better sex and marriage material , too-just as such women see', '" she says . The meals last , and they 're healthier and cheaper than packaged meals . # Saving on gas costs #', 'pigs , for example , give meat that is much more healthy and discover the genes that produce disease in human beings . Are', and 'nines . Quienneville believes the competition between the two is healthy and does n't think this noble controversy is a distraction to'.

Figura 22: Concordâncias com *healthy* (interface expandida, busca alinhada pela direita)

Destacamos, ainda, outras informações fornecidas pela ferramenta WPI. Da Figura 22, recortamos e ampliamos os dados referentes a *Definitions* (“Definições”) e *Collocates* (“Colocados”) na Figura 23.

The screenshot shows the 'DEFINITIONS (WORDNET)' section for the word 'healthy'. It includes a list of five numbered definitions: 1. having or indicating good health in body or mind 2. physically and mentally sound or healthy 3. exercising or showing good judgment 4. financially secure and functioning well 5. promoting health. Below the definitions is the 'COLLOCATES (click to see with HEALTHY)' section, which lists various words and phrases that commonly appear with 'healthy', such as 'people, child, food, life, lifestyle, baby, diet, woman, weight, body, eating, relationship misc keep, stay, happy, eat, young, strong, maintain, normal'.

Figura 23: Informações sobre *healthy* em WPI, referente a definições e colocados ocorridos no COCA (interface expandida, busca alinhada pela direita)

Na Fig.23, temos uma entrada referente a definições baseadas no banco lexical de dados *WordNet*²⁷, da Universidade de Princeton. As definições são organizadas pelo número de ocorrências de cada acepção da palavra no COCA. Por exemplo: a definição 1 refere-se a “possuir ou demonstrar boa saúde física ou

²⁷ O banco lexical de dados *WordNet* organiza substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, em inglês, em grupos de sinônimos cognitivos (*synsets*). Cada grupo expressa um conceito distinto. Para maiores informações, consultar o site: *WordNet*, disponível em: <<https://wordnet.princeton.edu/>>, acesso em 4 de set. 2019.

mental”, o que indica que esse é o significado mais comum de *healthy* encontrado no COCA; por outro lado, a definição 5, “promover a saúde”, indica a acepção menos usual nesse *corpus*.

Abaixo das definições na Figura 23, observamos a lista dos colocados mais comuns com *healthy* – clicando em qualquer um deles, obtemos as concordâncias do colocado com o adjetivo. Os colocados são organizados de acordo com a classe gramatical e a sua frequência no COCA. No caso de *healthy*, temos:

- *noun* (“substantivo”): *people, child, food, life, lifestyle, baby, diet, woman, weight, body, eating, relationship*;
- *Misc* (*miscellaneous* = “variado”, ou seja, sobre várias classes gramaticais): *keep, stay, happy, eat, young, strong, maintain, normal*.

Prosseguimos com as explicações, apontando para as ocorrências das seguintes colocações com *healthy*, que haviam aparecido no Texto B:

- ~ *lifestyle* (404 oc. no COCA) – Figura 24;
- ~ *weight* (363 oc. no COCA) – Figura 25;
- EAT ~ (304 oc. no COCA) – Fig.26;
- STAY ~ (923 oc. no COCA) – Fig. 27.

WORD AND PHRASE . INFO		DAVIES BYU COCA	
FREQUENCY LISTS · ANALYZE TEXTS ALL GENRES · ACADEMIC		LOG IN HELP	
CONCORDANCE ENTRIES FOR: healthy (j) + lifestyle			
GENRE		SORT	SORT
1 ACAD	hour of wakeful periods in the night . * Achieve a healthy lifestyle , in eating and exercise - attend the gym three times	a	healthy lifestyle
2 ACAD	students ' role models and we must help them acquire a healthy music lifestyle . With a change in our approach and thought	a	healthy music lifestyle
3 ACAD	felt a responsibility to become a role model by adopting a healthy lifestyle , being physically fit or by practicing what they will	a	healthy lifestyle
4 MAG	health , including eating a wholesome diet , exercise and a healthy lifestyle . In addition , there is a branded ingredient compound	a	healthy lifestyle
5 ACAD	the same message can be given to all children because a healthy lifestyle is important regardless of weight status . 53 Many	a	healthy lifestyle
6 ACAD	fair rules , modeling adult behaviors , teaching children a healthy lifestyle , discussing feelings and ideas with children , and	a	healthy lifestyle
7 SPOK	with the federal government encouraging people to embrace a healthy lifestyle ? BOAZ : The problem is that these founders that we	a	healthy lifestyle
8 MAG	4178050 # It is well known that following a healthy lifestyle -- not smoking , avoiding excess weight and getting	a	healthy lifestyle
9 MAG	for heart attack , but our findings indicate that following a healthy lifestyle can powerfully reduce genetic risk , " says	a	healthy lifestyle
10 MAG	that certain foods lack all of the nutrients needed for a healthy lifestyle . If you want to stay healthy as you grow older	a	healthy lifestyle
11 NEWS	to herd reindeer .) # " Norwegians already have a healthy lifestyle ; we hike , we hunt , we ski , "	a	healthy lifestyle
12 ACAD	it 's important to do activities , uh to have a healthy lifestyle . " L.C. " Um , motivate them by wearing them	a	healthy lifestyle
13 FIC	the ones who have n't yet been swept up in a healthy lifestyle -- eat , smoke , and conduct their student	a	healthy lifestyle
14 MAG	fullest . " # " What made me turn into a healthy life-style coach to so many , " she says , " is	a	healthy life-style
15 MAG	table . " Lofton says if a woman is leading a healthy lifestyle , getting regular exercise , seeing her doctor and	a	healthy lifestyle
16 SPOK	Are you going to buy groceries and try and live a healthy lifestyle , or are you going to have health insurance ? That	a	healthy lifestyle
17 NEWS	mainly because I 'd spent the year struggling to live a healthy lifestyle in college , the land of late-night , greasy pizza and	a	healthy lifestyle
18 SPOK	. Agents of America : Those people who are living a healthy lifestyle - who do n't drink , who do n't smoke ,	a	healthy lifestyle
19 MAG	years , we must each do our part to maintain a healthy lifestyle . Moreover , we are each responsible for carefully	a	healthy lifestyle
20 NEWS	My grandpa , Roland Bader . " He has maintained a healthy , runner lifestyle into retirement and always encourages me in	a	healthy lifestyle
21 ACAD	regarding his new diagnoses and a reminder that maintaining a healthy lifestyle can help improve his symptoms and reduce the risk of	a	healthy lifestyle
22 MAG	. With less money and status , all aspects of a healthy lifestyle are harder to achievebut not impossible . In essence ,	a	healthy lifestyle

Figura 24: Concordâncias com *healthy lifestyle* (alinhamento à esquerda)

WORD AND PHRASE . INFO				DAVIES BYU COCA		
FREQUENCY LISTS - ANALYZE TEXTS		ALL GENRES - ACADEMIC		LOG IN		HELP
CONCORDANCE ENTRIES FOR: healthy (j) + weight						
	GENRE		SORT	SORT	SORT	GO BACK
1	ACAD	effect of the system were studied in 24 patients and 6	healthy	subjects	Partial weight	relief was accomplished through a
2	MAG	However, overweight boys who shed the pounds and achieve a	healthy	weight	by young adulthood	do not appear to be at increased risk
3	ACAD	if the regular exercise does not cause you to achieve a	healthy	weight		. " The studies consistently suggest that cancer risk and
4	MAG	sufficiently, recognize that you may have achieved a	healthy	weight		that 's idea for you . Celebrate the progress you 've
5	ACAD	, food preparation, nutrition and fitness , and achieving a	healthy	weight		. # The male participants identified the slender
6	ACAD	interventions focusing on the importance of achieving a	healthy	weight	during adolescence	to promote proper growth and
7	SPOK	in that case, to maintain a healthy life and a	healthy	weight		? Give me a number . MICHAELS : In reality ,
8	MAG	could make the difference between a " yo-yo " and a	healthy	weight	plateau	: 1 . Do n't Weigh Yourself . If you
9	MAG	. Chances are better than average that your parents are a	healthy	weight		-- only 11.9% of Boulder County residents are obese ,
10	MAG	this fights my stress and keeps me toned and at a	healthy	weight		. Plus , it 's fun . If you 're short
11	ACAD	to promote body size acceptance among adolescents who are at a	healthy	weight		. # The concept of body image consists of an attitudinal
12	MAG	to slim down or if you may already be at a	healthy	weight	for your body	type . 3 FACTORS INFLUENCING YOUR WEIGHT
13	SPOK	school . We know that if children start kindergarten at a	healthy	weight		, they have a higher probability of maintaining that
14	MAG	a research coordinator at Johns Hopkins University kept me at a	healthy	weight	for years	. Despite my mostly healthy lifestyle , my total
15	MAG	, but it is keeping me and many others at a	healthy	weight	without much effort	, easing our pain , and helping us
16	NEWS	to treat an obese patient compared with a person at a	healthy	weight		, research shows . Obesity insurance coverage decisions
17	MAG	nearly 20 pounds . Additionally, yogis who started at a	healthy	weight	were more likely	to maintain their weight than those who
18	MAG	is the single best predictor that you 'll stay at a	healthy	weight		. Why not get moving together ? Walk to school or
19	MAG	strength training can also make it harder to stay at a	healthy	weight		, and extra pounds put you at higher risk of heart
20	MAG	. What 's wrong with feeling good about yourself at a	healthy	weight	for your age	? Danielle Kretch Moreland Hills, Ohio

Figura 25: Concordâncias com *healthy weight* (alinhamento à esquerda)

WORD AND PHRASE . INFO				DAVIES BYU COCA		
FREQUENCY LISTS - ANALYZE TEXTS		ALL GENRES - ACADEMIC		LOG IN		HELP
CONCORDANCE ENTRIES FOR: healthy (j) + eat						
	GENRE		SORT	SORT	SORT	GO BACK
32	MAG	days a week . I go hiking and try and	eat	healthy		. But that just helps me as a person . I 'm
33	NEWS	, respect their parents , share their belongings , and	eat	healthy	foods as well as	not to be afraid of the dark ,
34	MAG	912680620 Q. I	eat	healthy	meals during the day	, but I binge on junk food in
35	MAG	need to get moving . Holly Huryn Canada Though I	eat	healthy	(I love fruits ,	veggies , and whole grains) ,
36	SPOK	little brighter . Ms-COOK : (Voiceover) I just	eat	healthy	, exercise ,	and if it comes off , it comes off
37	NEWS	crave it . The more you teach your body to	eat	healthy	things , the more	your body wants that . That 's what
38	SPOK	Well , you know , I 'm really going to	eat	healthy		. I 'm going to eat Chinese today for lunch . '
39	ACAD	school nurse was very helpful in their learning how to	eat	healthy	and be physically active	, and this was significantly higher in
40	NEWS	Boni to give fitness tips and advice on how to	eat	healthy		. The demonstration will be held at 11 a.m . Saturday at
41	SPOK	My problem , I try to teach my kids to	eat	healthy	food .	But you get a cantaloupe , and you do n't
42	SPOK	last , you 're going to get your kids to	eat	healthy		. We 'll show you how , come on back . GRAPHICS
43	MAG	mealtime battles when it comes to getting their kids to	eat	healthy		. They know they need to serve whole grains at the dinner
44	SPOK	that 's a great way to get your kids to	eat	healthy		. Ms-STEEL : That 's so right . CHRIS-WRAGGE-co-h : I think
45	MAG	So , fighting wrinkles may be yet another motivation to	eat	healthy		. This was said to be the first study to examine the
46	SPOK	said , well , I was just advising people to	eat	healthy		, basically . FOURNIER# Well , no , as you know ,
47	MAG	it . ' ' ' But it is possible to	eat	healthy	by choosing the right	cruise . Cunard 's Queen Mary 2 ,
48	MAG	gym together , take him hiking , and start to	eat	healthy	meals together .	Sometimes it takes two to trim down . Q.
49	MAG	appetite . Remember , though , we are trying to	eat	healthy	these days ,	so we opt to pull out our Salad Set
50	SPOK	widespread that kids especially in their early age would	eat	healthy	foods .	REBECCA-JARVIS: And it looks good too . It looks

Figura 26: Concordâncias com *EAT healthy* (alinhamento à esquerda)

CONCORDANCE ENTRIES FOR: **healthy (j) + stay** GO BACK

	GENRE		SORT	SORT	SORT
1	NEWS	Star in the making 7 Igor Larionov C 5-9 170	staying	healthy	a must 8 Jeff Norton ... D 6-2 190 Sharks ' best
2	MAG	a holistic approach to fitness , David is able to	stay	healthy	all season long and dribble circles around guys 15 years his
3	NEWS	negative effect on Kevin White 's development ? If White	stays	healthy	all year and has a decent catch-to-target ratio , if Glennon is
4	NEWS	His athleticism and toughness are evident . If he can	stay	healthy	and be an instinctive leader in the middle , Detroit is set
5	ACAD	, become more active um , more for myself to	stay	healthy	and be more physically active . " L.C. " Um , I
6	ACAD	challenges health professionals to account for why some "	stay	healthy	and do well in the face of risk and adversity and others
7	NEWS	this will help , " it probably will help them	stay	healthy	and extend their life . # But if the patient has an
8	MAG	character . By all means , dress well , and	stay	healthy	and fit . But dyeing your hair is right up there with
9	NEWS	winner Andre Ware ? Can starting quarterback Rodney Peete	stay	healthy	and hold off Ware ? Will former Saint Pat Swilling continue to
10	NEWS	2011 -- if Zambrano keeps pitching well , Silva can	stay	healthy	and Jeff Samardzija and/or Casey Coleman progress -- the
11	NEWS	only going to last beyond the spring if Johnson can	stay	healthy	and keep that balky back from taking him out of a competition
12	MAG	. He says that motivation plays a big part in	staying	healthy	and living longer . " People who go to church are probably
13	MAG	so it 's a lifestyle for me anyway just to	stay	healthy	and not end up in the hospital . LB : What works
14	NEWS) program helps kids get the care they need to	stay	healthy	and see the doctor when they 're sick or injured . More
15	MAG	women we feature put a lot of hard work into	staying	healthy	and should be given the credit they deserve . High fashion ,
16	NEWS	Ian Stewart can rebound , first baseman Todd Helton can	stay	healthy	and starting pitcher Jhoulys Chacin can lose his maddening
17	FIC	to pitch the saccharine and kill the sweetiepies . To	stay	healthy	and survive the foolishness a man has got to have a fatty
18	SPOK	to worry about . All we have to do is	stay	healthy	and work hard to build a communist community . KUHN : Huang
19	SPOK	Award , items to st -- hope you stay beautiful and	stay	healthy	and your home clean as a whistle . You 're watching CBS
20	MAG	, MD , MPH , has a vested interest in	staying	healthy	as she grows older . The chance that she might develop medical
21	NEWS	outside Philadelphia were united on the importance of	staying	healthy	but split along partisan lines when it came to Bush . #
22	SPOK	first on making sure that the economy 's	healthy trend stays	healthy	by giving it a stimulus , a kind of booster shot ,

Figura 27: Concordâncias com STAY *healthy* (alinhamento à direita)

Fizemos o mesmo com *disease*: clicamos na palavra e obtivemos duzentas linhas de concordância, como podemos observar na parte de baixo da interface, na Figura 28. Verificamos também que a palavra possui 55.857 ocorrências no COCA, de acordo com o quadro à esquerda na Fig.28. Ainda nessa figura, destacamos, à esquerda das concordâncias, a distribuição da ocorrência de *disease* por gênero, com predominância nas revistas (18.812 ocorrências).

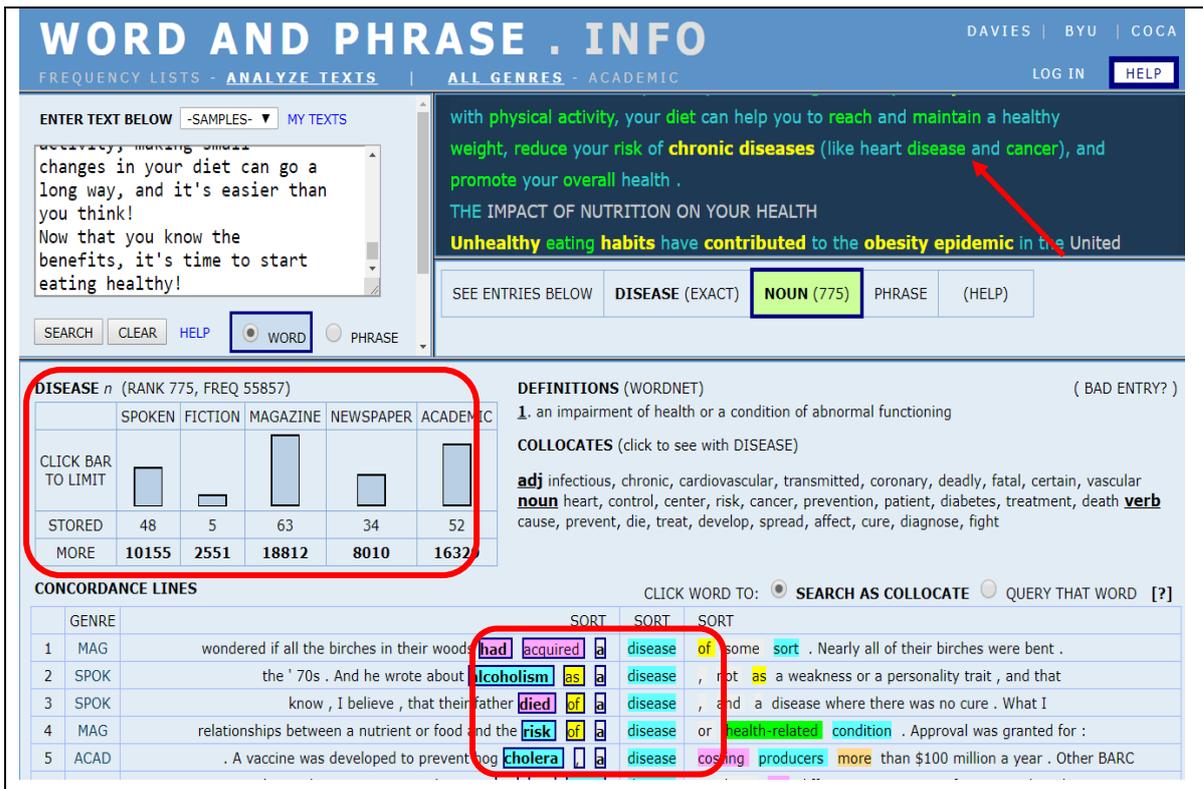


Figura 28: Texto B e concordâncias com *disease*.

Em relação às definições, *disease* possui apenas uma acepção no COCA, referente à "deficiência de saúde ou condição de funcionamento anormal", conforme Fig. 28. Em relação aos colocados, obtivemos:

- *adjective* ("adjetivo"): *infectious, chronic, cardiovascular, transmitted, coronary, deadly, fatal, certain, vascular*;
- *noun*: *heart, control, center, risk, cancer, prevention, patient, diabetes, treatment, death*;
- *verb* ("verbo"): *cause, prevent, die, treat, develop, spread, affect, cure, diagnose, fight*.

Apontamos, então, para as ocorrências das seguintes colocações com *disease*, que haviam aparecido no Texto B:

- *chronic DISEASE* (1209 oc. no COCA) – Figura 29;
- *heart DISEASE*: (6594 oc. no COCA) – Figura 30;
- *risk of ~ DISEASE*: (786 oc. no COCA) – Figura 31.

WORD AND PHRASE . INFO		DAVIES BYU COCA		
FREQUENCY LISTS - ANALYZE TEXTS ALL GENRES - ACADEMIC		LOG IN HELP		
CONCORDANCE ENTRIES FOR: disease (n) + chronic GO BACK				
GENRE		SORT	SORT	SORT
1	SPOK	last decade . The majority of children have chronic bronchial	diseases	. Still births are a third higher in the town than in
2	ACAD	needs to encompass how the built environment affects chronic	diseases	. This argument should be used to acquire funding for
3	MAG	nutrients and phytochemicals that protect against chronic	diseases	and obesity . Nevertheless , a recent study in the American of
4	ACAD	such as the global fight against AIDS , obesity and chronic	diseases	in emerging countries were added later . Relevancy is left to the
5	ACAD	is broad ; it includes self-limited , persistent , and chronic	diseases	. An isolated cough in an otherwise healthy child may arise
6	MAG	growing importance of other causes of death , such as chronic	diseases	, later in life . # But , when expressed as the
7	MAG	health problems and increased risk factors for certain chronic	diseases	. African-American men have a greater chance of developing or
8	ACAD	3 . It is also one of the most complex chronic	diseases	, requiring a guideline- and protocol-driven team-based
9	MAG	to find : " ... when Bikram speaks of curing chronic	diseases	... he is saying that if you faithfully follow his directions ,
10	MAG	energy and are at much greater risk of developing chronic	diseases	, such as heart disease . Forgiving helps the forgiver more than
11	ACAD	-- Objective measures of need were number of diagnoses chronic	diseases	(from a list of eight possibilities) and number of days
12	MAG	of developing or dying from certain diet-related chronic	diseases	(heart disease , high blood pressure and diabetes) than men
13	MAG	being impacted by obesity and other diet-related chronic	diseases	, doctors say many are not taking effective steps to improve
14	SPOK	, including tetanus , maintenance medications for chronic	diseases	like diabetes , like asthma and other chronic conditions . Today
15	ACAD	1 Pediatric obesity increases children 's risk for chronic	diseases	, 2-4 threatens to reduce their life expectancy , 5 , 6
16	ACAD	The high prevalence of obesity puts children at risk for chronic	diseases	, increases health care costs , and threatens to reduce life
17	MAG	in the prison kitchen . Incarcerated women suffer from chronic	diseases	, such as type-2 diabetes , at much higher rates than the
18	ACAD	J , O'Neil JD , Leader A , McDonald G. Chronic	Diseases	: Literature Review and Analysis of the First Nations and Inuit
19	MAG	four food groups . The exceptions are if children have chronic	diseases	, such as cystic fibrosis . " She suggests parents look to
20	NEWS	. More important to me is the people who have chronic	diseases	who rely on daily medications . They should have a couple of
21	NEWS	, environment , and diet as the driving forces in chronic	diseases	, shows that many of us are not conducting our lives in
22	MAG	physicians often prescribe to reduce inflammation in chronic	diseases	like arthritis in both sexes . Natural glucocorticoids

Figura 29: Concordâncias com *chronic DISEASE* (alinhamento à esquerda)

WORD AND PHRASE . INFO		DAVIES BYU COCA		
FREQUENCY LISTS - ANALYZE TEXTS ALL GENRES - ACADEMIC		LOG IN HELP		
CONCORDANCE ENTRIES FOR: disease (n) + heart GO BACK				
GENRE		SORT	SORT	SORT
1	ACAD	the electronic medical record at baseline for coronary artery	disease	, congestive heart failure , diabetes mellitus , and
2	MAG	; you wo n't need another . A DIFFERENT HEART	disease	is the No. 1 killer of women . In the age groups
3	ACAD	to name the colleagues they turned to for advice about heart	disease.	(n15) 51 (74%) consulted a total of 23
4	NEWS	was blindness or amputations . He never thought about heart	disease	and had no idea how important it was to control cholesterol
5	MAG	of us effortlessly live with some degree of age-related heart	disease	and for a great many of us , it poses no unusual
6	MAG	, there 's a decreased incidence of cancer and heart	disease.	# Send your questions for Dr. Bhatia to 4123183 com #
7	NEWS	. # " To lower your risk of cancer and heart	disease	, you need 100 to 400 IU (international units) a
8	NEWS	interest to scientists . It may help prevent cancer and heart	disease	, and even boost immunity in the elderly . # E is
9	NEWS	may speed healing and even prevent aging , cancer and heart	disease	. # The trend is largely the result of a recent flood
10	MAG	infections Photograph // 3 . Tea MAIN TARGET CANCERS and	DISEASE	WHAT IS KNOWN Every cup is a toast to good health .
11	NEWS	was deteriorating badly . He was battling diabetes and heart	disease	, was totally blind in one eye and partially blind in the
12	MAG	increased risk for high blood pressure , diabetes and heart	disease	. The quickest way to determine BMI is to go to any
13	NEWS	linking tobacco to cancer , strokes , emphysema and heart	disease	. # Even a steady level of teen smoking " has dramatic
14	MAG	used right now for specific problems : HYPERTENSION AND	DISEASE	# When you wake up , your blood pressure begins to rise
15	ACAD	of the Swiss study on Air Pollution and Lung and Heart	Diseases	in Adults (SAPALDIA) . # Study directorate : N.M .
16	NEWS	nausea/vomiting and back or jaw pain . WOMEN AND	DISEASE	February is Heart Month Heart disease is the No. 1 killer of
17	NEWS	, or 5,964 per day . The top two are heart	disease	, 720,480 , or 1,974 per day ; and cancer , 521,000
18	MAG	says Dr. Grayston , " but I doubt whether avoiding heart	disease	and arteriosclerosis would ever be as simple as just getting a
19	NEWS	allowance of the " artery-clogging stuff that causes heart	disease	. " # Who is this guy Jacobson and what kind of

Figura 30: Concordâncias com *heart DISEASE* (alinhamento à esquerda)

WORD AND PHRASE . INFO				DAVIES BYU COCA	
FREQUENCY LISTS - ANALYZE TEXTS ALL GENRES - ACADEMIC				LOG IN HELP	
1	1991	MAG	Prevention	A B C	woman diabetic has three times as great a risk of heart disease as a non-diabetic woman ; a male diabetic h
2	2003	MAG	SatEvenPost	A B C	relatively low . But when looking at actual risk of heart disease , trans fats are , gram for gram , substantial
3	2008	NEWS	WashPost	A B C	genes and blood proteins that put diabetics at risk of heart disease . // Now imagine a bank of freezers with san
4	2002	SPOK	NPR_ATC	A B C	they asked more than 12,000 middle-aged men at risk of heart disease if they had had a vacation the previous year
5	1991	SPOK	PBS_Newshour	A B C	: Both men and women find themselves at risk of heart disease for the same reasons , smoking , high chole
6	2012	MAG	Prevention	A B C	" Undiagnosed thyroid problems can put you at risk of heart disease , infertility , and miscarriage " # Too little thy
7	2000	MAG	Prevention	A B C	(HRT) will offer all the benefits lower risk of heart disease and osteoporosis , for instance-but none of
8	2002	MAG	CountryLiving	A B C	: The well-publicized health benefits reduced risk of heart disease and cancer-associated with consuming a m
9	2003	ACAD	PhysicalEduc	A B C	long term health benefits notably decreased risk of heart disease , high blood pressure , certain types of canc
10	2007	MAG	Shape	A B C	packaging that they decreased cholesterol and die risk of heart disease , sales have skyrocketed . Americans startec
11	2003	MAG	ConsumResrch	A B C	Why ? At least for people at elevated risk of heart disease and lung cancer , CT scans can find hidden c
12	2005	MAG	USNWR	A B C	the waist has been linked to a greater risk of heart disease , diabetes , stroke , hypertension , breathing
13	2007	ACAD	Visuallmpair	A B C	and obesity have been associated with a greater risk of eye diseases or a faster progression of certain eye diseas
14	1993	MAG	SatEvenPost	A B C	why " apple-shaped " men are at greater risk of heart disease than " bear-shaped " women . # Ridding the
15	2001	MAG	SatEvenPost	A B C	widely fluctuating blood pressure is at greater risk of kidney disease , heart disease , and stroke . # Q : Do high-fi
16	1994	MAG	PsychToday	A B C	ll studies found that men were at greater risk of heart disease than women . According to cultural critic Hil
17	2002	NEWS	NYTimes	A B C	of Physicians recommending that women at high risk of heart disease take estrogen after menopause . # Dr. Marc

Figura 31: Concordâncias com *risk of ~ DISEASE* (alinhamento à esquerda)

Finalmente, os docentes tiveram acesso a algumas atividades, já diagramadas no livro, conforme Figuras 32 e 33 (sublinhado e palavras ou frases em azul são as respostas das atividades).

3. Read the fragments from the text.

- I. In the 1960s, the Loch Ness Investigation Bureau **conducted** a ten-year observational survey.
- II. Over the years, local population **spread** rumours far and wide about "strange events" at Loch Ness.
- III. To this day, there is no conclusive **proof** to suggest that the monster is a reality.
- IV. The first recorded **sighting** of the monster was in the year 565.
- V. Around this time, there were many independent **sightings** [...].

• Now,

- a) Underline the noun that completes the idea of the verb **conduct** in sentence I.
- b) Underline the noun that completes the idea of the verb **spread** in sentence II.
- c) Underline the adjective that describes the noun **proof** in sentence III.
- d) Underline the adjectives that describe the noun **sighting** in sentences IV and V.

4. Read other examples of collocations with **conduct**, **spread**, **proof** and **sighting**. Then, complete the diagrams.

Scientists affirm they are	conducting	a research like this in more than ten countries.
Dr. Hudd	conducted	a study focusing on stress among university students.
The detectives affirmed that they would	conduct	an investigation next week.

A adapted from: <<http://corpus.byu.edu/coca>>. Accessed in: September, 2016.

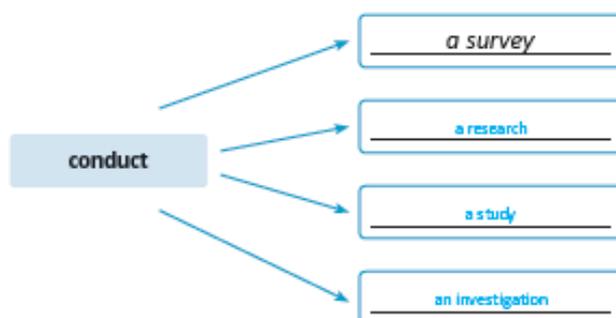
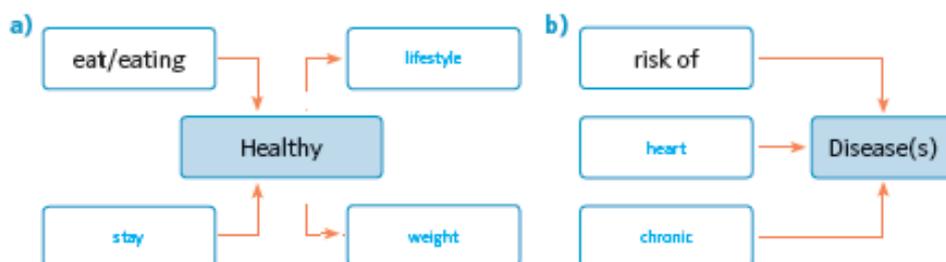


Figura 32: Exercícios com o Texto A – reprodução do livro do 8º Ano

3. Scan the text *Why is it important?* and underline all the occurrences of the words **healthy** and **disease(s)**. Then, complete the diagrams with the words used with them in the text.



4. Discuss the questions

a) How do you evaluate your eating habits? Are they healthy or unhealthy?

Personal answers

b) Did you suffer from any disease when you were younger? Which one(s)?

Personal answers

Figura 33: Exercícios com o Texto B – reprodução do livro do 8º Ano

Os docentes afirmaram, então, que passaram a entender qual era a proposta do LDI-ELT: abordar poucas palavras, em vez de listas, mas aprofundar seu estudo, por meio da análise do modo como elas se relacionam com as outras palavras à sua volta. E em um contexto autêntico de uso.

Apesar da boa aceitação do trabalho com *corpus* por parte dos professores desse sistema de ensino nessas oficinas, estávamos cientes de que elas se constituíam apenas uma pequena amostragem. Afinal, acreditamos que nem todos os docentes se sentiriam “maravilhados” com os resultados obtidos com a pesquisa em *corpus*, seja porque não “gostam de lidar com computador”, porque “não têm tempo” para pesquisa, ou porque preferem “tudo pronto”²⁸.

Após as duas oficinas-piloto em 2017, deixamos esse sistema de ensino para atuar no segmento de educação bilíngue. Desse modo, não obtivemos mais informações quanto ao uso do LDI-ELT, nem de capacitações ministradas.

Todavia, passamos o ano de 2018 em “negociação” com a Coordenação Editorial e Pedagógica desse sistema, a fim de conseguirmos autorização para aplicarmos um questionário sobre o LDI-ELT, a ser respondido pelos professores

²⁸ As frases entre aspas são reprodução de opiniões ouvidas durante nossa experiência (2011-2017) como capacitadora dos docentes das escolas que adotavam o sistema de ensino.

que usam o material. A autorização foi, finalmente, concedida em julho de 2019; o questionário foi aplicado via Google Forms on-line²⁹, em agosto de 2019. Compartilharemos o resultado na próxima seção.

Embora o número de respondentes tenha sido baixo em termos de pesquisa quantitativa, decidimos analisar as respostas mesmo assim. Desse modo, iniciaremos a análise do *feedback* dos professores que usam ou tiveram contato com material informado por *corpus* com esse grupo, justamente por contar com poucos respondentes, para depois compará-los aos outros, apesar de, cronologicamente, esse questionário ter sido respondido após os outros que veremos nos próximos itens.

4.1.3 Feedback sobre o uso do LDI-ELT

Das mais de duzentas escolas filiadas a esse sistema de ensino, constatamos que cento e vinte quatro delas adotavam o LDI-ELT. As restantes eram escolas de Educação Infantil e/ou Educação Fundamental I, ou usavam outro material para a disciplina de Inglês.

Enviamos um e-mail ao grupo das escolas selecionadas (conforme Anexo 3), explicando o objetivo da pesquisa e solicitando que autorizassem seu corpo docente de Inglês a responder ao questionário intitulado “Avaliação de material didático de Inglês”. Das escolas contatadas, apenas cinco responderam:

- uma delas informou que seu corpo docente não iria participar (é uma das principais escolas do sistema no estado de São Paulo);
- duas eram do estado de Goiás (Goiânia e Jataí) – de uma delas, a respondente é coordenadora da área de Inglês e disse representar a opinião dos quatro docentes da escola;
- as duas restantes eram da cidade de São Paulo.

Conforme podemos observar na Figura 34, todos os participantes responderam que utilizaram o LDI-ELT em 2018 e/ou no 1º semestre de 2019. Caso algum participante tivesse informado que não havia usado o material, ele seria

²⁹ Disponível em: <<https://forms.gle/2xacdvYuMAX6UDU38>>, acesso em 15 out. de 2019.

direcionado para a Pergunta 5 (Figura 38), que trata do conhecimento prévio (ou não) sobre LC.



Figura 34: Questionário “Avaliação de material didático de Inglês” – Pergunta 1

A Pergunta 2 (Figura 35) listava as atividades específicas, informadas por *corpus*, presentes no LDI-ELT. Novamente, todos participantes afirmaram ter trabalhado as atividades listadas. Caso algum respondente tivesse informado que não, seria direcionado para a Pergunta 5 (Figura 38).

Você trabalhou uma ou mais das seguintes atividades com seus alunos: "Collocations with natural disasters"; "Verbs used with 'waste'"; "Different forms of art"; "Myths and legends: the Loch Ness monster"; "Phrasal verbs: look"; "Collocations with 'migration' and 'immigration'"?

Sim

Não

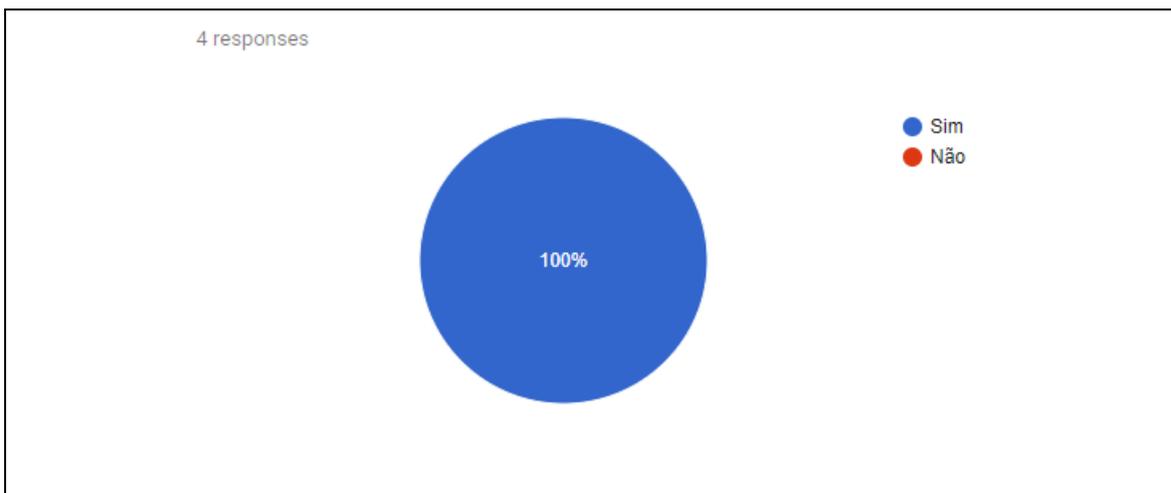


Figura 35: Questionário “Avaliação de material didático de Inglês” – Pergunta 2

A Pergunta 3 (Figura 36) convidava o respondente a opinar se as atividades informadas por corpus haviam auxiliado a compreensão do conteúdo apresentado.

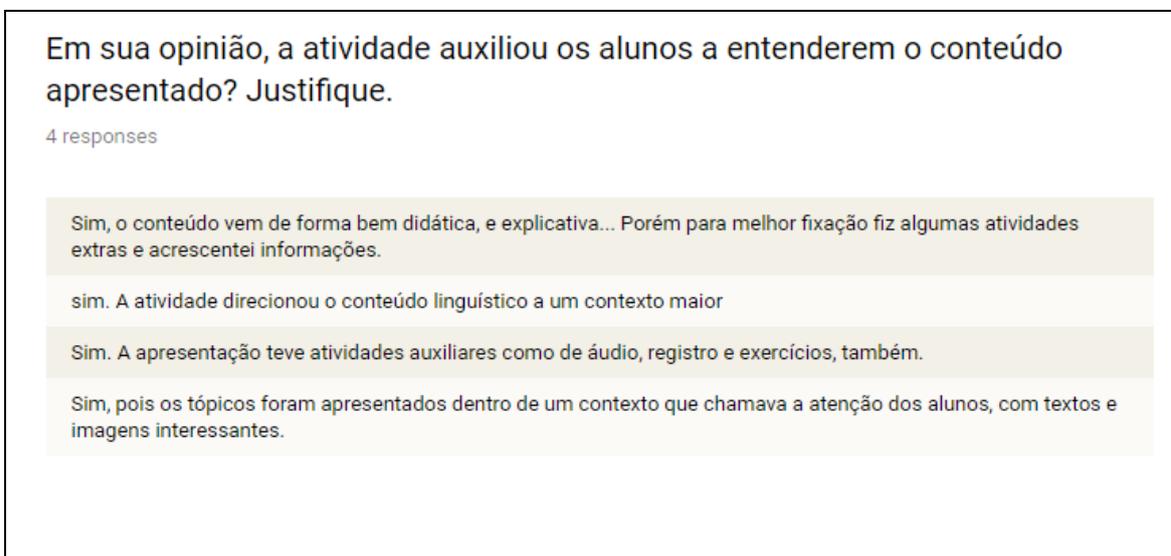


Figura 36: Questionário “Avaliação de material didático de Inglês” – Pergunta 3

Todos responderam afirmativamente, sendo que dois deles apontaram explicitamente que as atividades foram desenvolvidas dentro de um contexto maior e atraente: “contexto que chamava a atenção dos alunos, com textos e imagens interessantes” e “atividades auxiliares como de áudio, registro e exercícios, também”.

Entendemos que as referências feitas ao contexto pelos respondentes possam remeter: à apresentação das concordâncias de maneira diferente daquela

encontrada em *corpora* e à análise delas realizada em garfos colocacionais (como já vistas no Anexo 2); e ao fato de que as atividades não se limitam à análise das concordâncias, mas sim, buscam praticar essas lexias e relacioná-las ao tópico léxico-gramatical estudado e à realidade do aluno.

Apenas um respondente observou que precisou elaborar atividades extras (“para melhor fixação”) e acrescentar algumas informações, embora sem mencionar algum exemplo de como isso foi feito ou se essas tarefas foram necessárias com todas as atividades informadas por *corpus*. Apesar da observação vaga, consideramos que seja positiva, ao demonstrar que as atividades informadas por *corpus*, como qualquer outra atividade pedagógica, podem demandar adaptação e complementação.

Após a reflexão sobre a aplicação das atividades informadas por *corpus*, pedimos que os respondentes avaliassem se essas atividades contribuíram para a sua própria formação (Pergunta 4, Figura 37). Nosso objetivo era aferir se os docentes haviam percebido alguma alteração tanto no que concerne à percepção e ao conhecimento da língua quanto na própria prática em sala de aula.

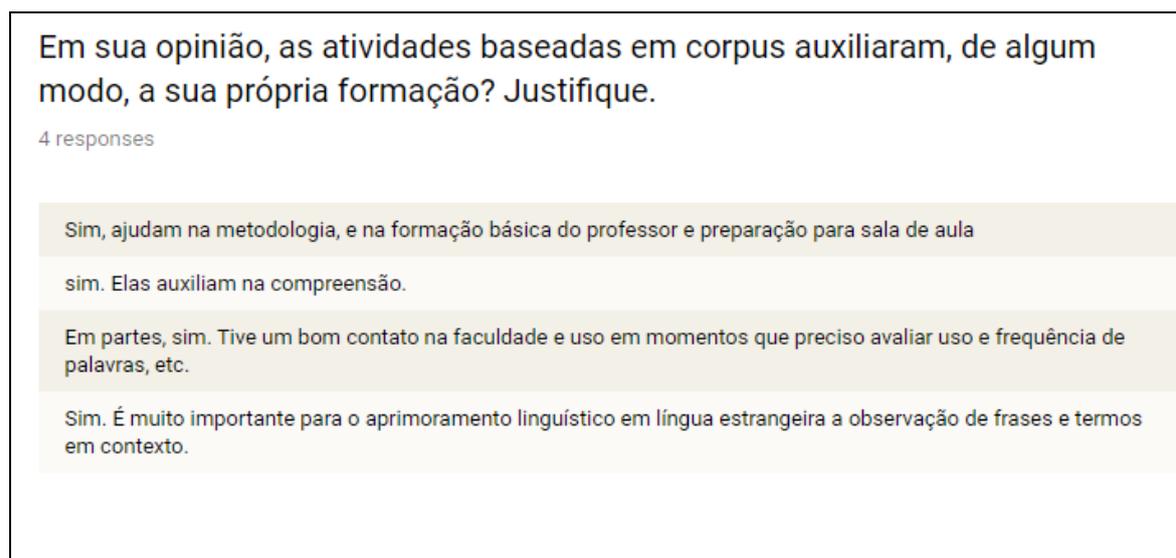


Figura 37: Questionário “Avaliação de material didático de Inglês” – Pergunta 4

Apesar de as respostas terem sido afirmativas (três docentes disseram que sim; um descreveu o auxílio como parcial), não foram suficientes para avaliar em que aspecto exatamente o uso das atividades auxiliou a formação desses profissionais, já que foram um tanto vagas (“ajudam na metodologia e na formação

básica”; “auxiliam na compreensão”), com a exceção de “muito importante para o aprimoramento linguístico” e “observação de frases e termos em contexto”.

Em relação ao docente que respondeu à pergunta com “em partes”, pareceu-nos que, na verdade, ele estava avaliando não só as atividades propostas do LDI-ELT, mas também a própria experiência com *corpus* desde o primeiro contato “na faculdade”. De qualquer modo, esse docente confirma que tem se valido das ferramentas da LC para “avaliar uso e frequência de palavras”, embora sem explicitar por que ele as emprega.

Já a Pergunta 5 (Figura 38) tinha como objetivo verificar se os docentes já haviam trabalhado com material didático baseado em *corpus*³⁰, e/ou nos pressupostos da LC antes do LDI-ELT e, em caso afirmativo, qual a frequência dessa prática.



Figura 38: Questionário “Avaliação de material didático de Inglês” – Pergunta 5

³⁰ Conforme explicamos na seção 2.3.4, adotamos a classificação proposta por McCarthy (2008), ou seja, “atividades informadas por *corpus*”. Contudo, nessa pesquisa e nas outras efetuadas, preferimos utilizar o termo “baseado em *corpus*” por acreditarmos que facilitaria a compreensão daqueles que não estão familiarizados com a terminologia específica da LC.

Dos quatro respondentes, apenas um afirmou que o LDI-ELT tinha sido o primeiro contato com abordagem baseada em *corpus*. Os outros três responderam afirmativamente, embora um deles tenha apontado que não é comum “usar esse tipo de material”.

A Pergunta 6 (Figura 39), pedia a opinião dos participantes sobre material didático em geral, elaborado com base em *corpus*. Apenas os três docentes que afirmaram já ter contato com *corpus* antes do LDI-ELT responderam à questão.

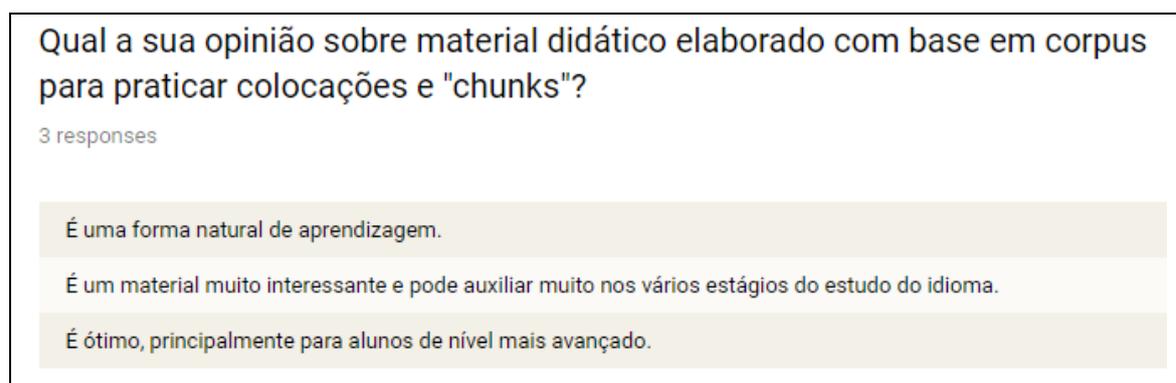


Figura 39: Questionário “Avaliação de material didático de Inglês” – Pergunta 6

Os comentários foram positivos, porém, novamente, vagos: “forma natural de aprendizagem”, “interessante e [que] pode auxiliar muito” e “ótimo”. A vaguidade das respostas dadas leva-nos a indagar se os respondentes apenas queriam “se livrar” da pesquisa rapidamente, ou se realmente possuem pouca experiência em relação ao uso de *corpus* em sala de aula e não tinham condições de elaborar melhor as respostas dadas.

Já a Pergunta 7 (Figura 40) convidava o respondente a opinar se deveria haver mais LDs que abordassem o ensino de colocações com base em *corpus* e por quê.

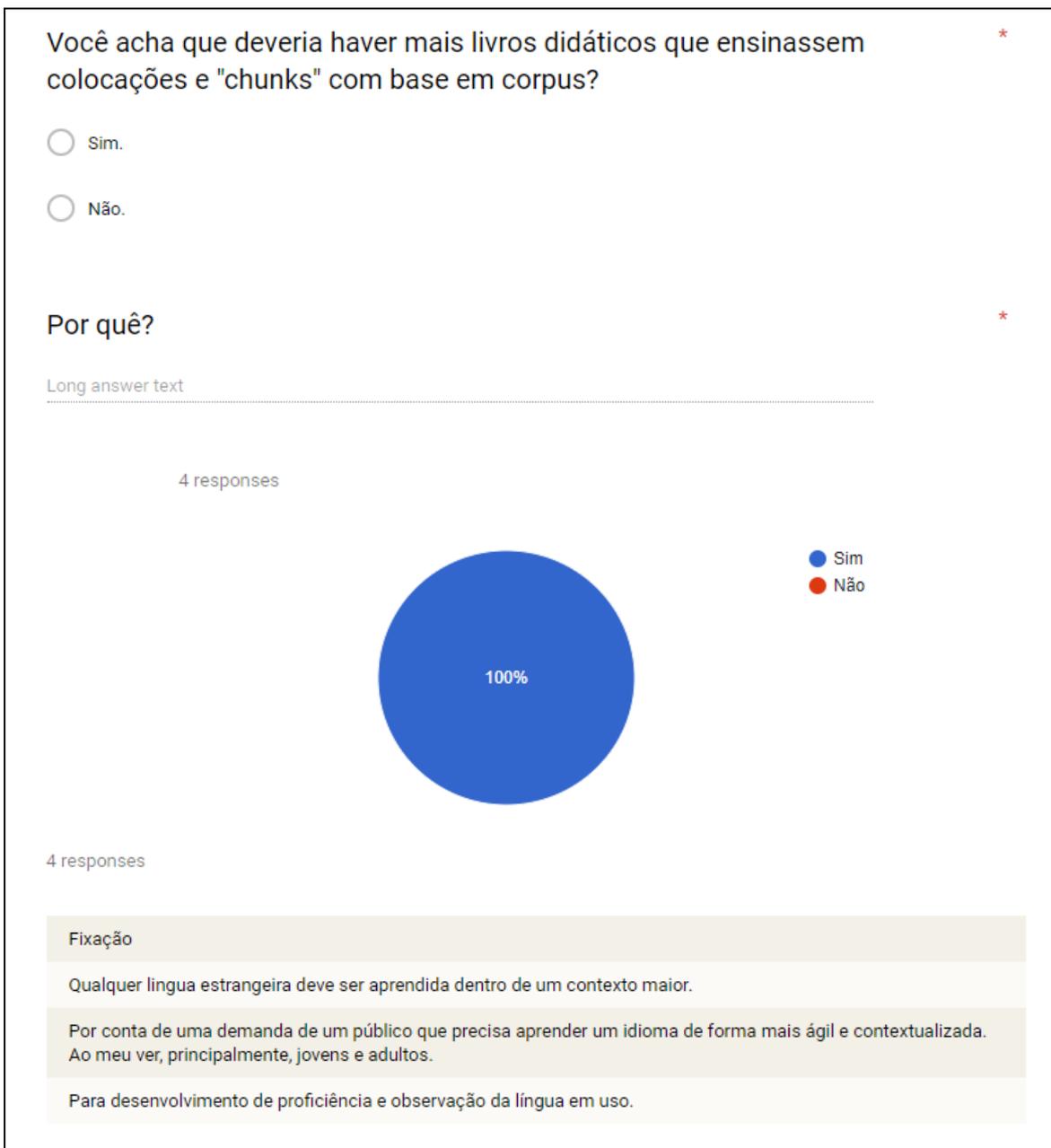


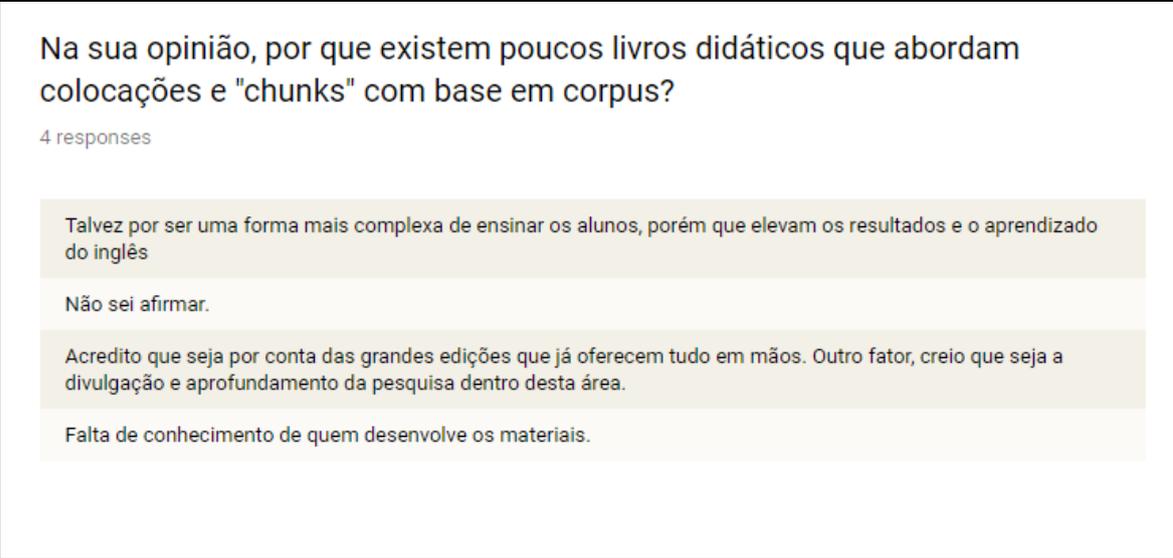
Figura 40: Questionário “Avaliação de material didático de Inglês” – Pergunta 7

A resposta afirmativa foi unânime, não obstante a variedade de razões elencadas. Um respondente mencionou “Fixação”, ou seja, fixação por exposição repetida. Embora boa parte das atividades feitas com *corpus* sejam para reconhecimento de colocações e a observação dos possíveis padrões em que elas ocorrem, nada impede que se use exemplos de um *corpus* para exercícios do tipo mencionado pelo respondente.

As outras justificativas foram “contexto” e “observação da língua em uso”, citadas por três respondentes. Essas justificativas podem demonstrar que esses

docentes perceberam que ensinar colocações, apresentando-as em contexto autêntico e solicitando que os alunos tirem conclusões sobre como elas são empregadas, é uma ferramenta pedagógica importante no ensino de línguas.

Finalmente, na Pergunta 8 (Figura 41), questionamos por que não haveria mais LDs que abordassem colocações com base em *corpus*.



Na sua opinião, por que existem poucos livros didáticos que abordam colocações e "chunks" com base em corpus?

4 responses

- Talvez por ser uma forma mais complexa de ensinar os alunos, porém que elevam os resultados e o aprendizado do inglês
- Não sei afirmar.
- Acredito que seja por conta das grandes edições que já oferecem tudo em mãos. Outro fator, creio que seja a divulgação e aprofundamento da pesquisa dentro desta área.
- Falta de conhecimento de quem desenvolve os materiais.

Figura 41: Questionário “Avaliação de material didático de Inglês” – Pergunta 8

Um dos respondentes disse não saber explicar por quê. Das outras respostas, destacamos uma possível complexidade da abordagem baseada em *corpus*, além de falta de divulgação.

A opinião de que haveria uma possível complexidade na abordagem é notada tanto na frase "forma mais complexa de ensinar" quanto na menção às grandes editoras já oferecerem "tudo em mãos". A ideia de complexidade talvez indique que as atividades com *corpus* parecem trabalhosas, seja na elaboração, seja no que se refere à aplicação em sala de aula.

Em relação aos materiais ditos “completos” (compostos por livro do aluno, livro de exercícios, livro do professor com sugestões de atividades fotocopiáveis, DVD-ROM com vídeos e atividades extras, além de atividades extras disponíveis no portal da editora na internet), as atividades informadas por *corpus* podem ser consideradas “incompletas”, pois podem demandar pesquisa extra por parte do professor e, dependendo da atividade, não ofereceriam todas as respostas, o que muitas vezes é inadmissível em um LD (conforme visto na seção 2.5).

A falta de divulgação (“divulgação” e “falta de conhecimento”) mencionada por dois respondentes, remete ao que discutimos no Capítulo 1, acerca da divulgação da LC, tanto como abordagem quanto como metodologia, se restringir ao meio acadêmico, especialmente no Brasil. Além disso, se não houver demanda por parte do público consumidor de material didático, o mercado editorial pouco se interessará em oferecer materiais com atividades baseadas em *corpus*³¹.

Embora o Questionário tenha sido respondido por poucos usuários do LDI-ELT, ele aponta elementos também mencionados nos questionários aplicados aos outros grupos usuários do material didático, tais como: a eficiência das atividades e a pequena divulgação da LC como abordagem e metodologia para o ensino de línguas. Com base nessas informações, nossa hipótese de que vale a pena “apresentar” a LC aos professores brasileiros somente se fortaleceu. Corrobora, também, o que McCarthy (2008) afirmou há duas décadas: sem investir na capacitação docente para o uso de ferramentas da LC, não adiantará nada publicar material informado por *corpora*.

4.2 Curso on-line e oficina sobre uso de *corpus* (material para educação bilíngue)

Em 2018, como mencionamos na seção anterior, editamos o material didático de um programa de ensino bilíngue (português-inglês). Esse programa tem sede na cidade de São Paulo e atende a cerca de 240 escolas, em 23 estados. A diretriz pedagógica do programa baseia-se nas abordagens CLIL (*Content and Language Integrated to Learning* – Aprendizado Integrado entre Língua e Conteúdo), PBL (*Problem-Based Learning* – Aprendizagem Baseada em Problemas) e STEAM (*Science, Technology, Engineering, the Arts e Mathematics* – Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática).

Editamos o LDI para o 8º Ano do EFII, doravante LDI-CLIL, seguindo as abordagens pedagógicas do programa. Tais abordagens ainda não se valem de material informado por *corpus*, com exceção da abordagem CLIL, embora não no contexto brasileiro. Em virtude de já haver relatos de experiências sobre a integração entre CLIL e *corpus* na Europa (ARHIRE, GHEORGHE, TALABĂ, 2014;

³¹ Referimo-nos a atividades pedagógicas, como as exemplificadas no Capítulo 3, já que muitos dicionários e gramáticas disponíveis no mercado internacional são baseados em *corpus*.

KURT, 2012) e nossa experiência positiva com a edição de atividades informadas por *corpus* no LDI-ELT, decidimos continuar a nos valer de *corpus* para elaborar a seção de língua do LDI-CLIL.

Consideramos, também, o que afirma Kurt (2012) sobre integrar material informado por *corpus* à abordagem CLIL³². Para o pesquisador, o pilar da abordagem CLIL referente à comunicação (ou seja, ao contato com a língua estrangeira), implica acesso à internet e a tecnologias Web 2.0 (tais como fóruns, *chats* e *wiki*), pois além de facilitarem a comunicação, permitem o trabalho colaborativo, em contexto autêntico. Para Kurt (2012), o material informado por *corpus* complementa a abordagem CLIL, na medida em que permite a pesquisa da língua em uso, por meio de atividades relevantes.

Pelas razões citadas, o LDI-CLIL foi elaborado seguindo a mesma metodologia do LDI-ELT, conforme a descrição feita na seção 3. O livro também segue divisão temática, com base em conteúdos considerados relevantes para a faixa etária, tais como viagens para ampliar conhecimento, cuidados com a saúde, história, geografia e cultura brasileiras

Após a autoria e a edição do LDI-ELT, a área de Formação do programa bilíngue, responsável por capacitar formadores (*Teacher Trainers*, doravante TTs) que, por sua vez, capacitam os professores das escolas que adotam o programa, decidiu que haveria um módulo específico sobre LC no curso geral ministrado a TTs e professores. Em 2018, esse curso consistiu de vinte horas em plataforma on-line, mais dezesseis horas presenciais.

Na próxima seção, descreveremos o módulo específico sobre LC, mostrando como foi elaborado e os comentários postados pelos TTs que cursaram esse módulo.

4.2.1 Curso on-line sobre LC (metodologia e análise de dados)

O curso on-line sobre LC foi elaborado pela designer educacional do programa de educação bilíngue (doravante DE), como parte da suíte de capacitação de professores do programa. Essa suíte constituía-se de cursos de

³² A abordagem CLIL adotada pelo sistema de ensino bilíngue segue o modelo de Coyle (2010), que propõe quatro pilares que devem ser observados, os “4C’s” – *Content, Culture, Cognition* e *Communication* (Conteúdo, Cultura, Cognição e Comunicação). Esses pilares orientam as metas linguísticas que se deseja desenvolver com a proposta de aula ou sequência didática.

introdução às abordagens pedagógicas adotadas pelo programa, necessários para que os professores das escolas conveniadas pudessem trabalhar com o material didático. Esses cursos on-line são realizados como pré-requisitos para os cursos presenciais, ministrados pelos TTs, e hospedados na plataforma Canvas, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)³³.

Para elaborar o curso intitulado *Introduction to Corpus Linguistics* (“Introdução à LC”), a DE aliou sua experiência ao conhecimento prévio que tinha de LC por cursos a que já tinha assistido na UFMG, e às orientações por nós passadas. O curso centrou-se em quatro atividades, em inglês, que continham um número determinado de questões teóricas e/ou reflexivas, conforme detalharemos na próxima seção.

4.2.1.1 Metodologia e análise da elaboração do curso on-line

As atividades propostas na plataforma AVA foram feitas pelos vinte TTs³⁴ que concluíram esse curso on-line antes do curso presencial, ministrado em novembro de 2018. Tanto as perguntas quanto as respostas estão em inglês.

A primeira atividade proposta intitula-se *Activity 1: Reflecting with questions* e é composta de sete questões reflexivas sobre como os professores abordam a revisão e a introdução de itens lexicais (conforme Figuras 42 a 49).

ACTIVITY 1 - REFLECTING WITH QUESTIONS

Figura 42: *Activity 1*

A Figura 43 apresenta a abertura da atividade, convidando os docentes à reflexão. As *Question 1* (Figura 43), 2 e 3 (Figuras 44 e 45), doravante Q, são perguntas introdutórias, que buscam aferir o uso do quadro da sala de aula (Q1 e 2), enquanto a Q3 pergunta se o professor se vale de listas para ensinar vocabulário.

³³ Essa plataforma de aprendizagem dispõe de ferramentas digitais e de criação de conteúdo para elaboração de conteúdo colaborativo. Para mais informações, consultar o *site* da plataforma: <<https://www.instructure.com/canvas/pt-br>>, acesso em 1 de nov. de 2019.

³⁴ Quando necessário, no caso de exemplos específicos das respostas dadas por esses TTs, faremos a identificação deles por “TT 000” (o número “000” será substituído pela ordem em que a resposta foi dada na questão).

Question 1

Think of your board in class, what do you normally write on it?

Figura 43: *Activity 1 (Question 1)*

Na Q1, quase todos os TTs responderam que utilizam o quadro principalmente para registrar, em ordem de mais citados: vocabulário estudado/a ser estudado; expressões úteis na língua-alvo para a comunicação entre professor-alunos; vocabulário ocasional; data; conteúdo a ser tratado na aula; e correções ocasionais.

TTs que trabalham com alunos da Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental I mencionaram também que utilizam o quadro, especialmente um canto dele, para “rotina diária” (data, estação do ano, temperatura e disciplinas ministradas no dia). Um professor afirmou que planejava o uso do quadro, mas nunca fazia o preparado, o que resultava sempre em um quadro repleto de *chunks*, mas sempre desorganizado³⁵. Finalmente, um TT nada respondeu, o que consideramos como “não utiliza o quadro”.

Question 2

Do you have a corner on the board for language you want to keep until the end of the class? If so, what do you write on that corner?

Figura 44: *Activity 1 (Question 2)*

Parece-nos, então, coerente que a maioria dos TTs tenha respondido à Q2 afirmativamente, no que se refere a manter um canto do quadro disponível para itens linguísticos, principalmente, para palavras e/ou expressões que eles

³⁵ Segundo o TT: “*I usually try to prepare my board beforehand, but I often do not follow my own preparation. I write key expressions, chunks, but they are often messy. I end up writing what comes to my mind during the class.*” (Quando for necessário reproduzir as respostas dos TT's, optamos por fazê-lo *ipsis litteris*.)

consideram importantes ou úteis para os alunos; um TT mencionou reservar esse canto para pronúncia.

Ressaltamos que, novamente, tivemos um caso de abstenção, que consideramos como “não”; o mesmo TT que alegou planejar o uso do quadro, mas que não o realizava de modo organizado na Q1, “confessou” que deveria fazer isso, mas não o faz (“*No, but I should have one*”).

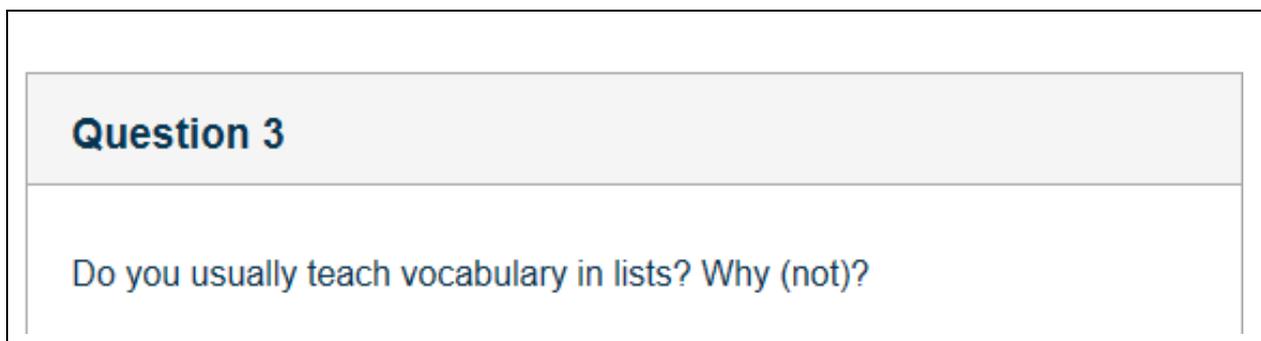


Figura 45: *Activity 1 (Question 3)*

A Q3 (Fig.45) direciona o foco para o modo como o docente aborda itens lexicais, questionando se ele o faz por meio de listas (tais como verbos, adjetivos e preposições de lugar). O ensino por listas é considerado tradicional porque tem sido usado por séculos (conforme seção 2.1), porém muitas vezes se prova ineficiente, porque se apoia em pura memorização, sem considerar, por exemplo, as relações colocacionais, semânticas e pragmáticas das palavras elencadas.

Segundo os dezenove TTs que responderam a essa questão (um se absteve), as listas de vocabulário podem ser preteridas em favor do ensino de lexias em contexto de uso, embora ainda não devam ser abolidas do ensino de línguas, já que:

a) quatro responderam que ainda lecionam com listas de palavras, porque as consideram um grande auxílio visual e um modo organizado de ensinar. Destacamos, porém, que um respondente alegou que usa listas, mas que preferiria ensinar vocábulos com os respectivos exemplos de uso, sem explicar por que não o faz;

b) cinco respondentes alegaram que “depende”: (i) do perfil do grupo de alunos – acreditam que alunos iniciantes se sentem mais seguros com as listas; (ii)

do conteúdo (dois TTs exemplificaram com “alimentos”); (iii) ou do objetivo, sem exemplificar como isso ocorreria;

c) oito TTs alegaram preferir ensinar as palavras novas em contexto, relacionando-as muitas vezes ao conteúdo abordado pelo material didático, ainda que metade deles afirme que já tenha ensinado com listas, no início da carreira.

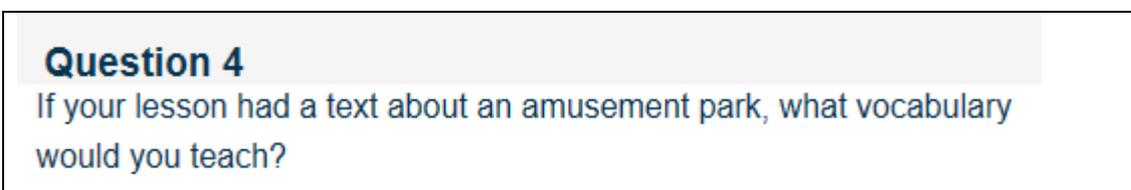


Figura 46: *Activity 1 (Question 4)*

Na Q4 (Fig. 46), indaga-se sobre que itens lexicais o professor ensinaria se sua lição tivesse um texto sobre parque de diversões (*amusement park*). Essa questão já adianta um dos itens lexicais abordados na Unidade 1 do LDI-CLIL, cujo tema geral é “viagens”, presente em um texto sobre o parque de diversões mais antigo ainda em funcionamento (conforme Anexo 4).

Segundo as respostas dos TTs, notamos como a maioria dos itens relacionados ao tema “parque de diversões”, especialmente uma colocação aqui e ali, aparecem nos comentários. Relacionamos os seguintes itens, com o respectivo de número de vezes que foi mencionado, entre parênteses:

- o substantivo *ride* e os tipos de *rides* (11), *ride a rollercoaster* (2) e *to ride* (1);
- *food* (6) – itens alimentares presentes;
- *feelings* (3) – emoções sentidas na visita a esses parques.

Alguns TTs se referiram aos brinquedos e atrações desse tipo de parque como *attractions* (3 menções), o que está correto. Todavia, infelizmente, houve menção a *toys* por dois TTs³⁶, o que nos pareceu preocupante, porque o nível linguístico mínimo exigido para esses TTs é C1 e uma de suas atribuições é

³⁶ TT 016: “*Beyond the names of toys and attractions, I believe it's important to teach expressions related to the use of English while having fun around the park in order to provide effective communication skills.*” TT 019: “*First the name of the toys (roller coaster, carousel, bumper cars) and specific vocabulary related to parks (ticket, popcorn stand). Then, what emerges from the students according to their experiences.*”

“capacitar linguisticamente” os professores que compõem o programa de ensino bilíngue. Nesse nível de fluência, considerado como “proficiente” segundo o CEFR, esse tipo de deslize não poderia ocorrer.

Esse e outros deslizes muitas vezes podem ser evitados quando nos valem os textos autênticos e *corpus*, pois uma pesquisa rápida no COCA já demonstraria que:

- a) não há nenhuma alusão a *TOY* na acepção de “brinquedo de parque de diversões”. Naturalmente, o fato de uma palavra não aparecer em um *corpus* ou não constar ali com determinada acepção não significa que tal lexia não exista. Contudo, se a palavra não ocorre ou não aparece com determinado sentido em um *corpus* de língua geral como o COCA, com 560 milhões de palavras, não deve ser uma palavra de uso frequente e, portanto, talvez não sirva para ser ensinada no contexto de “parque de diversões”;
- b) os três verbos mais frequentes que precedem *TOY* são *BUY*, *HAVE* e *MAKE*. A forma verbal *RIDE*, equivalente a “andar a/de” (deslocar-se a pé ou em um meio de transporte), não foi encontrada em coocorrência com *TOY*, com exceção da colocação nominal *riding TOYS*, em português, “cavalinho de balanço” ou “carrinho de passeio (motorizado)”, contendo a ideia de “deslocamento”, porém, fora do campo semântico de “brinquedo do parque de diversões”.
- c) os substantivos citados pelo TT 019, *rollercoaster*, *carousel* e *bumper cars*, coocorrem mais frequentemente com *RIDE*, um verbo que certamente mereceria atenção, mas não foi citado pelo respondente.

Finalmente, destacamos dois comentários: o primeiro, de um TT que citou que ensinaria a diferença entre *ride* e *toy* – pela nossa experiência, só a mencionaríamos se houvesse alguma indagação da parte dos alunos, para evitar confusão –, mas é um comentário válido, mesmo assim. O segundo comentário veio de outro TT, que afirmou que verificaria primeiro quais palavras no texto (sim, o enunciado da Q4 fala de “texto”) seriam de difícil compreensão porque desconhecidas ou não cognatas para que fossem introduzidas e, somente depois, ele abordaria as atrações e verbos de ação ligados ao tema.

Question 5

If you were to teach the word "roller coaster", would you teach it along with other words on a list or would you teach how to use the word "roller coaster" in a sentence?

Figura 47: Activity 1 (Question 5)

A Q5 (Fig. 47) indaga sobre o modo como o docente apresentaria *rollercoaster*, ou seja, se o substantivo seria introduzido em uma colocação, em uma lista de palavras ou em uma frase. O objetivo dessa questão era verificar como o respondente se posicionaria em relação a um exemplo específico, já que até essa questão, as perguntas tinham um caráter mais geral. Além do mais, pretendia-se prever como os docentes reagiriam à introdução do trabalho com colocações.

A maioria dos respondentes (16) afirmou que abordaria *rollercoaster* em frases, ou seja, procurariam contextualizar o substantivo em frases para apresentá-lo aos aprendizes. Todavia, apenas um TT exemplificou como faria isso, mencionando a seguinte frase: "*Montezum is a famous rollercoaster in Hopi Hari*" (TT 011). Se não apresenta nenhuma colocação, pelo menos a frase refere-se a uma montanha-russa real, em um famoso parque de diversões em São Paulo, o que poderia auxiliar na compreensão do significado do substantivo.

Alguns TTs citaram que também se valeriam de apoio visual para abordar *rollercoaster*, tais como imagens e vídeos (TT 003, 011, 013 e 019). Entre a maioria que afirmou que contextualizaria *rollercoaster*, seis disseram que também poderiam apresentar o substantivo em uma lista, sem exatamente especificar que tipo de lista seria essa. Ainda nesse grupo, o TT 016 justificou o uso dos dois diferentes métodos (listas e contextualização), alegando que os utilizaria com alunos que estariam nos níveis A1/A2 do CEFR, enquanto que apresentaria as colocações possíveis com alunos a partir do nível B1 do CEFR³⁷.

Conforme mencionamos no Capítulo 2, essa postura de evitar abordar colocações desde os níveis iniciais é comum entre os profissionais do ensino de línguas. Contudo, qual a diferença em ensinar colocações como *go to school/work*,

³⁷ TT 016: "in a sentence but with A1-A2 students I would focus on the word 'roller coaster' only. Maybe using pronouns and complement. With B1 students onwards, I would work with possible collocations and expansion of vocab."

drive a car e *ride a horse*, todas elas presentes em qualquer LDI para os níveis iniciais, e ensinar *ride a rollercoaster*? Se pensarmos nas necessidades dos aprendizes de EFII, principalmente naqueles que vivem nos centros urbanos, o que seria mais relevante ensinar, *ride a horse* ou *ride a rollercoaster*?

Ainda em relação ao uso de listas, apenas TT 010 afirmou abertamente que essa seria sua opção de abordagem: “*I would probably teach it along with other words related to amusement parks.*” Ele, porém, não especificou quais seriam as outras palavras listadas.

Por outro lado, os TTs 001, 002 e 003 foram taxativos em relação à apresentação do substantivo em um contexto³⁸, embora não saibamos que tipo de frase seria utilizada. Contudo, o mais categórico em afirmar que evitaria as listas foi TT 004, porque não gostaria que seus alunos entendessem que teriam que memorizar as palavras abordadas³⁹.

Finalmente, um comentário isolado chamou-nos a atenção: TT 014 informou que abordaria o substantivo com base na morfologia das frases ditas por todos (“*based on the morphology of the sentences everyone around us spoke*”). O comentário pareceu-nos estranho, porque destoa da abordagem pedagógica adotada pelo programa de ensino bilíngue (CLIL), que evita o foco na estrutura gramatical da língua.

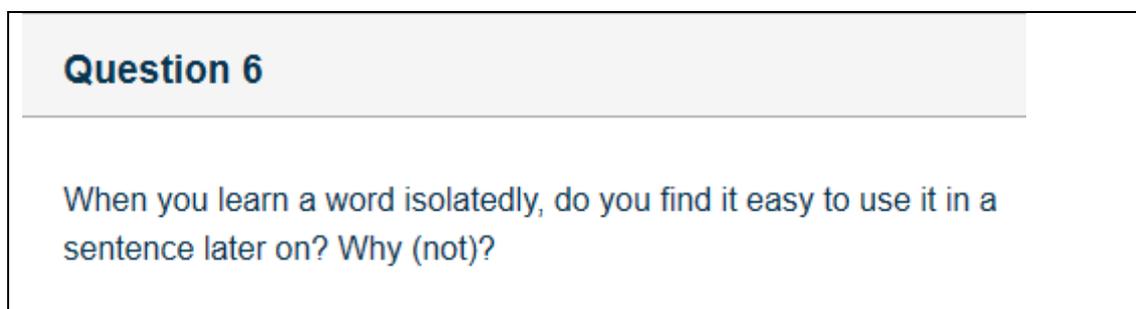


Figura 48: *Activity 1 (Question 6)*

O objetivo da Q6 (Fig.48) era fazer o docente refletir sobre como se dá a sua própria aquisição de léxico, se isso ocorre quando entra em contato com um novo vocábulo isolado. Dos dezenove respondentes, a maioria (15) respondeu que não

³⁸ TT 001: “*In my opinion, it would make more sense to teach this word in a sentence.*” TT 002: “*In a sentence.*” TT 003: “*Definitely in a sentence.*”

³⁹ TT 004: “*I wouldn't go for a list as students might think they need to memorize the words, but I would definitely contextualize it.*”

é fácil, ou é difícil, pôr em prática (no sentido de usá-las para a comunicação oral e escrita) uma nova palavra vista fora de contexto.

Dessas quinze respostas, citamos a de TT 002, que afirma ser mais fácil para ele entender uma palavra e empregá-la futuramente se a aprender em um contexto⁴⁰, assim como a de TT 003, que alega que todos os aprendizes precisam de exemplos, sejam “professores” ou “alunos”⁴¹. Essas duas respostas são representativas do que foi exposto por todos os respondentes que reconhecem a dificuldade de se usar palavras que foram apresentadas fora do contexto de uso.

Não obstante, quatro TTs afirmaram que “depende” – da palavra e de quão complexa ela pode ser (por exemplo, diferentes significados), da categoria gramatical da palavra e do nível do aluno. Em relação à palavra, TT 015 relatou que se não for substantivo, ele prefere que a palavra seja contextualizada – implicando que ele consegue usar os substantivos, quando os aprende em listas⁴².

Question 7

If you had to teach the expression "make yourself at home", would you teach the verb MAKE, then explain about the reflexive pronoun YOURSELF and how to use it and finally explain that you usually use the preposition AT before HOME? If not, how would you do it?

Figura 49: *Activity 1 (Question 7)*

O último item da *Activity 1*, a Q7 (Fig.49) pretendia aferir como os docentes apresentam colocações em geral, questionando se eles fariam isso decompondo as colocações em suas partes constituintes, conforme o enunciado sugere (a colocação exemplificada é *make yourself at home* – “sinta-se em casa” ou “fique à vontade”). A resposta foi unânime entre os vinte respondentes, que alegaram que não decomporiam uma colocação para ensiná-la, principalmente porque suas partes podem não refletir o significado do todo (TT 007 e 008) e ainda poderia confundir os alunos (TT 008).

⁴⁰ TT 002: “*I find it difficult. It is easier for me to understand a word and then use it later if I learn it in context.*”

⁴¹ TT 003: “*Not exactly. We need examples on how to use it, just like our students.*”

⁴² TT 015: “*It depends on the word category. Specially if it's not a noun, I prefer to have examples of its usage in sentences in order to get its meanings and possible situations it may be applied.*”

Não obstante, duas respostas chamaram nossa atenção: primeiro, a de TT 003, que respondeu que usaria cenas de filmes ou séries para apresentar a colocação, mas que depois aprofundaria o estudo da estrutura da expressão para orientar os aprendizes a refletirem sobre a língua⁴³. Pelo que entendemos, esse TT faria, sim, uma decomposição da expressão após apresentá-la, embora não compreendamos o que ele faria em relação à “reflexão”. Segundo, TT 20 informa que usaria uma lista de *idioms* para explicar onde e quando essas expressões podem ser usadas⁴⁴. Não ficou claro, porém, se essa lista seria de expressões relacionadas ou não. Pareceu-nos que esse TT não se preocuparia em contextualizar a expressão, que a ele bastaria apresentá-la em uma lista com outras para que os aprendizes a memorizassem.

A *Activity 1* como um todo permitiu-nos observar que, embora a maioria dos TTs esteja ciente da importância de se abordar o léxico como um todo de maneira contextualizada, evitando-se o foco apenas em listas de palavras isoladas, alguns ainda parecem ligados a essas listas. Talvez isso ocorra porque esses TTs estão acostumados a esse tipo de prática ou ainda não se sintam seguros a tentarem novas abordagens.

Na sequência no AVA, os professores têm acesso à *Activity 2* (Fig.50), intitulada *Reading and Discussion* (“Leitura e Discussão”), com atividades que compreendem ler o texto *Chunking*, de Ben Zimmer (ver Anexo 5), e explicar o que seriam *chunks* e *collocations* e o porquê de sua importância.

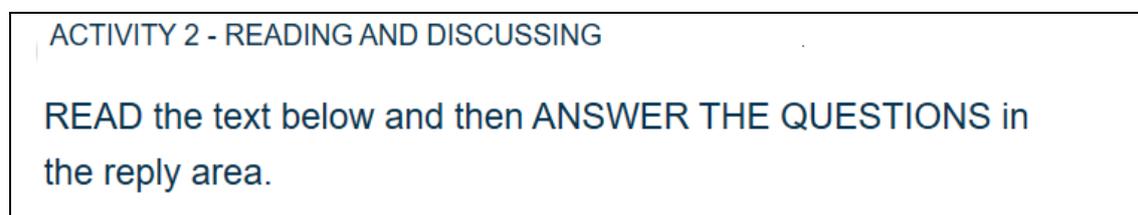


Figura 50: *Activity 2*

Apesar de não ser um texto acadêmico, esse artigo parte da análise de *Make yourself at home* (a colocação discutida na Q7 da *Activity 1*) para demonstrar a

⁴³ “I would probably use movie or TV shows scenes, or even try a role play with students. Afterwards, we can go deeper into the structure of the expression to make students think of how it is possible to combine such words. It could provide them reflection on the language they have been using/learning.”

⁴⁴ “I would get a list of idioms to explain where and when they can be used.”

importância de se aprender *chunks*. Como leitura extra, se se quisesse um aprofundamento do tema, havia a sugestão do artigo *Language as Chunks, not Words*, de Krishnamurthy (2010). Em virtude de as respostas mais ou menos parafrasearem o texto de Zimmer, optamos por sua não inclusão na análise dos comentários dos TTs.

A última etapa é a *Activity 3*, em que os professores são convidados a assistir a um vídeo sobre *collocations*, mais especificamente, sobre quando usar *do* ou *make*. As questões propostas estão embutidas no vídeo, assim como as respostas. Desse modo, não temos como analisar o que os respondentes informaram.

Após a conclusão do curso on-line, o professor do programa bilíngue participa de capacitação presencial com um TT, com duração entre 4 a 12 horas, dependendo dos segmentos em que leciona. Na próxima seção, descreveremos o curso presencial *Introduction to Corpus Linguistics*, que complementa o módulo on-line, adicionando atividades práticas.

4.2.1.2 Curso presencial sobre uso de *corpus* no LDI-CLIL (metodologia e análise de dados)

O curso presencial do módulo sobre LC foi testado pelos TTs em novembro de 2018, após a conclusão do curso on-line. O objetivo do curso presencial é apresentar, na prática, exemplos de como utilizar o LDI-CLIL informado por *corpus*, a fim de que os TT possam levar esses exemplos e sugerir outros para os professores das escolas parceiras que eles auxiliam.

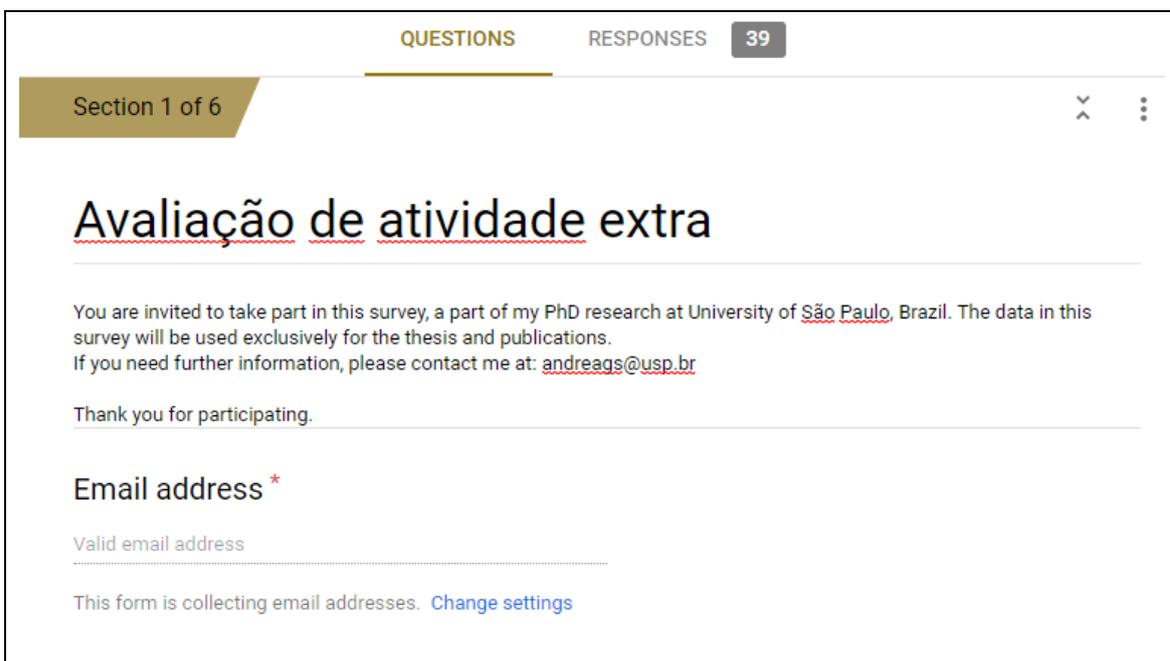
O curso presencial foi ministrado por um dos Especialistas em Formação do programa bilíngue, identificado como PR, assessorado pela pesquisadora. O foco do curso foi a Unidade 1 do LDI-CLIL, cujo tema é viagens, e que se valeu de *corpus* para informar as atividades feitas com as colocações verbais mais comuns em relação aos *rides* (“brinquedos”, “atrações”) dos parques de diversões.

A pesquisa no COCA indicou que os verbos RIDE e GET ON (“entrar em”) são os mais comuns com os brinquedos, principalmente com *big/ferris wheel* (“roda-gigante”), assim como GO DOWN (“descer”) para *water slide* (“tobogã”). Os critérios para elaboração do LDI-CLIL seguiram os mesmos princípios apresentados na Seção 3 e as atividades estão disponíveis no Anexo 4.

No curso presencial, PR primeiro fez uma apresentação das diferentes seções da Unidade 1, do LDI-CLIL para o 8º Ano. Depois, iniciou uma aula-demo, cujo foco foi a história do mais antigo parque de diversões ainda em funcionamento e, conseqüentemente, mencionando os nomes dos brinquedos e os verbos com os quais eles formam colocações (Anexo 4).

Os TTs participaram como se fossem o público-alvo do material, com perguntas representativas do perfil, como: “*Can I say ‘walk on [sic] a big wheel’, like in Portuguese?*” (“Posso dizer ‘andar de/na roda-gigante’, como em Português?”). Ao final da aula-demo, PR explicou os objetivos da atividade informada por *corpus*, conduzindo uma breve discussão sobre o porquê da opção por essa abordagem, retomando também alguns conceitos apresentados no curso on-line de introdução à LC.

Após a conclusão desse curso, convidamos os TT’s a responder à pesquisa, realizada no Google Forms (Figura 51), sobre a avaliação da atividade informada por *corpus* presente no LDI-CLIL e testada durante o curso. As questões foram elaboradas em português, pois tínhamos planejado usar o mesmo questionário com outros grupos no futuro e, em alguns casos, alguns docentes poderiam se recusar a respondê-lo em inglês, com receio de terem seu nível linguístico avaliado.



The image shows a screenshot of a Google Form interface. At the top, there are tabs for 'QUESTIONS' and 'RESPONSES' with a count of '39'. Below the tabs, a header indicates 'Section 1 of 6'. The main title of the form is 'Avaliação de atividade extra'. The form content includes an invitation to participate in a survey for a PhD research project at the University of São Paulo, Brazil. It provides contact information: 'andreaqs@usp.br'. There is a 'Thank you for participating.' message. A required field for 'Email address' is present, with a placeholder 'Valid email address'. At the bottom, there is a note: 'This form is collecting email addresses. Change settings'.

Figura 51: Reprodução da avaliação de atividade no Google Forms

Obtivemos trinta e nove respostas, uma delas de PR, que quis dar um *feedback* do ponto de vista do professor que “tem de trabalhar com o material”. Notadamente, tivemos quase o dobro de respondentes em relação àqueles que concluíram o curso on-line sobre LC. Essa diferença pode ser explicada porque parte dos TTs fizeram o curso on-line após a data-limite atribuída pela área de Formação, três dias antes do curso presencial, e a coleta das respostas ocorreu logo depois do encerramento do prazo para o curso.

Em relação ao perfil dos respondentes, no quesito “Formação” (Figura 52), notamos que treze deles possuem graduação em Letras (33,3%), seis com especialização na área (15,4%) e dois com mestrado (5,1%), nenhum com doutorado. Essa porcentagem pareceu-nos baixa, considerando que esse profissional é o responsável pela capacitação e pelo acompanhamento dos professores que trabalham com o programa bilíngue. Um aspecto positivo é que, se os graduados na área não constituem a maioria, pelo menos existem TTs que possuem especialização e/ou mestrado em Letras.

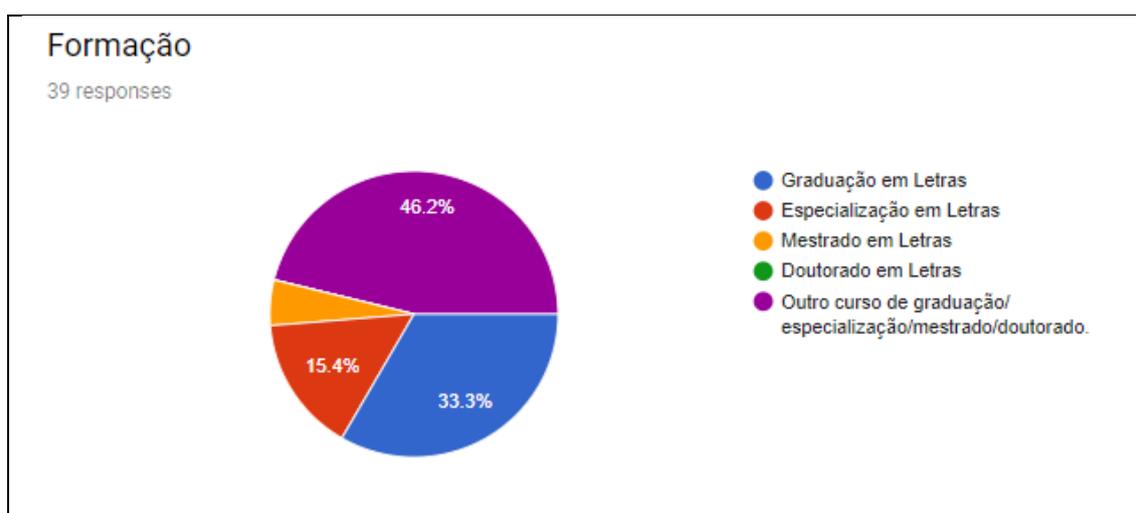


Figura 52: Avaliação de atividade - Formação acadêmica dos TTs

Ainda em relação à formação dos TT, verificamos que há vinte deles (46,2%) que não possuem graduação em Letras. Informalmente, já sabíamos que havia alguns TTs que não eram “da área”, por isso havíamos incluído um item para que esses profissionais pudessem descrever qual formação possuíam. Em uma análise mais detalhada desse item, observamos que:

- onze possuem graduação na área de Humanas, mas sem relação com Letras e/ou Pedagogia: três em Jornalismo, três em Relações Internacionais, dois em Comunicação, um em Administração, um em História e um em Publicidade;
- dois cursaram Pedagogia;
- dois graduados na área de Exatas (não mencionaram o curso), um com mestrado em Física Nuclear;
- um ainda não concluiu a graduação em Letras;
- um cursou especialização em Tradução;
- os três restantes cursaram pós em Direito Educacional, Psicopedagogia ou Língua e Cultura Inglesa.

Apesar de a maioria possuir graduação em área não correlata às Letras, todos eles informaram que possuem os certificados internacionais CELTA e/ou DELTA da Universidade de Cambridge, os quais atestam o conhecimento linguístico de inglês (apesar dos deslizos notados na Seção 4.2.1.1) e a capacitação pedagógica para o ensino da língua-alvo⁴⁵.

Após a análise do perfil dos respondentes, passemos ao *feedback* sobre as atividades informadas por *corpus*. Para isso, discorreremos sobre as quatro perguntas respondidas pelos TTs, reproduzindo os comentários *ipsis litteris*, quando necessário.

Em sua opinião, a atividade feita auxilia os alunos a entenderem o conteúdo apresentado? Justifique.

Figura 53: Avaliação de atividade – Pergunta 1

A Pergunta 1 (Figura 53) pretende aferir se a atividade elaborada para reconhecer e praticar as colocações verbais referentes à utilização dos brinquedos de um parque de diversões auxilia a compreensão do conteúdo apresentado. Na

⁴⁵ Foge ao escopo desta pesquisa discutir as questões referentes à oposição professores de línguas com formação acadêmica (graduação/pós-graduação) versus professores com certificados internacionais.

verdade, o que nomeamos como “atividade” engloba todos os passos indutivos nela contidos, a saber (conforme Anexo 4): a leitura do texto (1); a atividade de reconhecimento das colocações (2); a prática escrita das colocações (3); a prática oral das colocações, visando à discussão no contexto do aluno (4).

Dos trinta e nove respondentes, apenas TT2⁴⁶ respondeu “não” à Pergunta 1, justificando o seguinte: “Ela estava bastante confusa e tinha os passos muito claros. Ademais, os alunos precisam ter um apoio visual dos conteúdos (linguísticos e interdisciplinares) estudados. Melhorem!”. Embora a resposta contenha alguns erros, não é difícil entender que esse TT achou a atividade confusa, alegando falta de “apoio visual” ao conteúdo apresentado. É interessante essa observação sobre apoio visual, porque ficamos sem entender a que exatamente ele se referia, já que esse “apoio” está presente:

- na introdução ao tema, com a visualização dos brinquedos e seus respectivos nomes, junto ao texto;
- ainda nessa introdução, há a presença de um Código QR, que remete ao *site* do parque de diversões mais antigo do mundo, com a história do parque e várias fotos;
- na atividade 2, as concordâncias são apresentadas em cores, de modo diferente do que é o comum no COCA, dispondo ainda garfos colocacionais para serem completados com as colocações verbais reconhecidas pelos aprendizes.

Além disso, a resposta desse TT2 vai de encontro às respostas de dois TT que responderam à Pergunta 1 afirmativamente, dizendo que: “Sim. A atividade foi bastante visual e isso definitivamente auxilia” (TT14) ou “Sim, fotos e diferentes padrões de interação foram utilizados, bem como um pré-conhecimento do assunto” (TT25).

A percepção negativa de TT2 talvez advenha do fato de que PR, por conta das limitações normais de uma aula-demo, não tenha focado nos elementos visuais

⁴⁶ Para facilitar as alusões aos comentários dos TT, identificamo-nos com o número referente à ordem em que eles responderam ao questionário, assim, teremos TTn.

presentes na atividade. De qualquer forma, anotamos a objeção para a considerarmos quando do planejamento e elaboração de novas atividades.

Ainda em relação à Pergunta 1, obtivemos cerca de 97% de respostas afirmativas (trinta e oito respondentes), não obstante TT19 ter respondido afirmativamente, mas observado o seguinte:

Parcialmente. Acho relevante, mas não ficou claro para mim, enquanto aluno, o propósito. Nem tds os professores, hoje, estão habilitados para lidar de modo bem sucedido com *Corpus Linguistics*. Enqto *advisors* e provedores de um prog bilíngue, precisamos dar maior suporte para o professor ser capaz de passar isso aos alunos.

Essas observações são pertinentes, principalmente no que se refere ao conhecimento sobre LC por parte dos professores que venham a trabalhar com o LDI-CLIL. Preocupa-nos, também, que TT19 tenha informado não entender o objetivo da atividade, como aluno. É evidente que nem todos os aprendizes virão sempre a entender os objetivos de todas as atividades propostas, independentemente da abordagem usada. Todavia, é outro elemento que precisaremos considerar nos próximos planejamentos. Outra resposta afirmativa, mas com objeções, veio de TT30:

Acho que a atividade extra foca muito nas *collocations* específicas. Acredito que esse tipo de exercício possa levar o professor a transformar a aula bilíngue, num curso de idiomas, se não aplicado em casos bem específicos.

O comentário reflete a desconfiança que os adeptos da abordagem CLIL possam ter em relação a outras. Contudo, foi bem pontuado: se os objetivos não ficarem claros, pode ocorrer o tipo de confusão sugerida por TT30. Para que essa confusão não ocorra, lembramos o que pontuam Arhire, Gheorghe e Talabă (2014), ao se referirem ao uso de material baseado em *corpus*, comparando as abordagens ESL e CLIL:

[Para CLIL], o objetivo principal não é a aquisição da língua propriamente dita, mas o foco recai sobre o processo de aquisição e ensino, ou seja, como o aluno adquire conteúdo em uma língua estrangeira, a qual ele já domina em nível avançado.⁴⁷ (ARHIRE; GHEORGHE; TALABĂ, 2014, p.23)

Não obstante, outros TT's pareceram não compartilhar a preocupação de TT30 em relação à abordagem CLIL, inclusive, afirmando o seguinte:

Sim. Foi bem claro o uso da língua e do conteúdo integrados.”
[grifos nossos] (TT3)

Sim. Esse scaffold linguístico não invalida a abordagem CLIL! Pelo contrário, é importante e adequado para esse material. (TT18)

Sim, acredito que a atividade está bem conectada e, por isso, ajuda os alunos entenderem o contexto e linguagem. [grifos nossos] (TT28)

Sim. É importante desenvolver os alunos de modo a integrar conteúdo e língua. [grifos nossos] (T33)

Embora somente uma atividade tenha sido testada na prática, esses comentários relacionando o LDI-CLIL à abordagem CLIL, os quais atestam que dois pilares da abordagem são trabalhados – “conteúdo” e “língua/linguagem”, sem que um se sobreponha ao outro, reforçam nosso objetivo em continuar a elaborar material didático informado por *corpus* e divulgar a mais professores/pesquisadores, conforme ressaltamos na seção 2.

Ainda em relação à Pergunta 1, agrupamos as respostas afirmativas restantes, de acordo com os temas a que os respondentes se referiram. Listamos os temas com alguns exemplos do que os TTs apontaram:

- a) percepção de uso em contexto do vocabulário; contextualização de itens; aprendizagem de colocações:

Sim. Dá direcionamento ao sentido e ao uso, não à estrutura. (TT4).

⁴⁷ “[...], *the primary aim is not the acquisition of a language as such, but the learning and teaching process is targeted at students’ gaining content knowledge in a foreign language which they possess at advanced level.*”

Sim. Muitas vezes se foca apenas no vocabulário, o que não ajuda o aluno a se comunicar. Com essa atividade, eles conseguiriam utilizar o vocabulário e a *collocation*. (TT5)

Sim, porque é contextualizada. (TT6)

Sim, pois enfatiza e reforça o uso de *collocations*. (TT12)

A atividade proposta está muito bem contextualizada. Eu acredito que com o contexto proposto e os exercícios, professores e alunos terão a oportunidade de adquirir *collocations* de maneira adequada. (TT21)

Sim. A atividade é apresentada progressivamente com vocabulário e de uma forma simples de ensinar collocations de níveis mais altos sem a necessidade de explicar o que é uma collocations. Aparece naturalmente junto com as regras gramaticais. (TT23)

“Sim. Ficou claro que nesta lição o importante era fixar as collocations. (TT26)

Sim, pois mais do que colocar o vocabulário em uma atividade sem contextualização ou que apenas menciona sem dar muita importância às *collocations*, a aula contextualiza às mesmas e faz com que a aquisição ou introdução delas seja feita de forma mais natural. (TT27)

b) atividade atraente, voltada aos interesses dos alunos:

Sim, a atividade, junto com uma abordagem correta do professor, auxilia no entendimento e numa aprendizagem *meaningful* pelos alunos. (TT11)

Sim, pois está relacionado a algo que é interessante para os alunos. (TT15)

Sim, pois se trata de um tópico relevante para os alunos. (TT17)

Sim, pq a atividade é contagiante e os alunos se interessariam. (TT22)

Sim! Passos foram muito bem guiados, e parece ser sobre um tema extremamente interessante para os alunos de [LDI-CLIL]. (TT31)

c) sistematização da língua:

Sim. A exposição as colocações faz com que eles fiquem mais conscientes do uso correto da língua. (TT8)

Sim para ajudar os alunos a entenderem que nem sempre a tradução literal ajuda na comunicação. (TT13)

Sim. A aula foi muito rica em termos linguísticos. (TT20)

Sim, ajuda o aluno a entender a combinação do verbo e substantivo adequado, que pode ser diferente do usado em sua língua de origem, construindo assim frases corretas dentro do contexto proposto. (TT24)

Sim, com atividades do tipo apresentadas, os alunos conseguirão assimilar as diferenças entre as colocações utilizadas em sua língua materna e o inglês. (TT38)

d) uso de ferramentas de pesquisa para desenvolvimento da autonomia do aprendiz:

Sim. Principalmente se for complementada com atividades de pesquisa no site *coca* a respeito de vocabulário necessário para posterior atividade de conversação conforme o interesse de cada pequeno grupo. (TT15)

Sim, pois além de aproximá-los ao aprendizado, dá ferramentas para que se desenvolvam autonomamente. Trabalhar com corpus pode ajudar a estimular a busca de novos termos pelos alunos. (TT35)

e) atividade facilitadora, *scaffolding* para outras discussões:

Sim, pois conseguirão compreender melhor o que será dito e abordado durante a unidade. (TT8)

f) atividade extensiva, propostas além do LDI:

Sim, porque proporciona uma extensão e exemplos diferentes dos que estão no livro. (TT27)

g) consideração de vários aspectos compreendidos pela atividade:

Penso que essa atividade seja muito efetiva ao passo que os alunos são expostos e praticam certo tipo de vocabulário que é muito significativo pra eles. É importante ressaltar que quando o professor esteja expondo os alunos a verbos de qualquer natureza, existe espaço para expandir uma frase, uma sentença ou um “*noun phrase*” e transformá-lo em uma *collocation*. A efetividade desse tipo de atividade vai também depender da *awareness* do professor em colocar os alunos à uma exposição mais completa e significativa. (TT34)

Com certeza. Através da contextualização não somente do *syllabus fit* (em que os alunos já estão inseridos no contexto de comparação das viagens e razões para deslocamento) mas de trazer também o vocabulário relacionado a parques de diversão (mesmo que não seja de uso frequente, ainda assim é bastante familiar e colabora com o *scaffolding*). Isso tudo associado à atenção do professor na hora do *delivery* de tocar em pontos-chave, como palavras que sempre ocorrem juntas, uma comparação breve com a L1, mencionando que traduzindo-se ao pé da letra teríamos “*walk the russian mountain*” em vez de “*ride a rollercoaster*” e com o material físico (*handout*) para consulta contribuíram para conseguirmos chegar ao objetivo da aula. (TT39 - PR)

A leitura dessas avaliações permite-nos afirmar que os comentários dos TT validam o trabalho desenvolvido na elaboração do LDI-CLIL, reafirmando as vantagens de se empregar a abordagem DDL no ensino de línguas, discutidas na Seção 2.3.3. Entre elas, os TTs mencionaram: contextualização, possibilidade de despertar o interesse dos aprendizes e o uso de ferramentas de pesquisa para desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Essa percepção dos TTs demonstra, ainda, que os princípios básicos mencionados no curso on-line foram notados na atividade do LDI-CLIL testada.

Após a avaliação da atividade demonstrada no curso presencial, na Pergunta 2 (Figura 54) questionamos se os TT já tinham trabalhado com material didático baseado em *corpus* ou nos princípios da LC. Cerca de 70% deles já o

tinham feito, mas desses que já haviam tido contato com *corpus*, apenas 33,3% ainda continuam a usar esse tipo de material. Por fim, 28,2% dos TT teve seu primeiro contato com o curso on-line e o material LDI-CLIL.

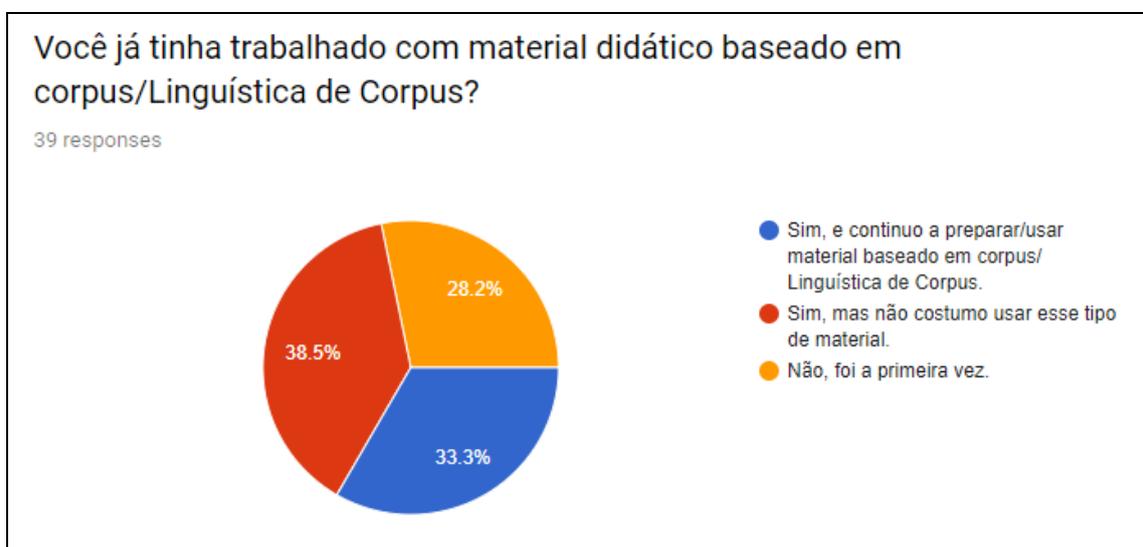


Figura 54: Avaliação de atividade – Pergunta 2

Por um lapso nosso, não havíamos incluído uma questão que pedisse que os respondentes discorressem sobre onde tinham ouvido falar de LC pela primeira vez. Tentamos cruzar as respostas da Questão 2 com aquelas dadas sobre a Formação dos TTs. Esperávamos visualizar um padrão (sim, linguistas de *corpus* tendem a procurar um padrão em tudo), por exemplo, encontrar algo que se assemelhasse a “todos que responderam afirmativamente possuem graduação/especialização/pós-graduação em Letras, também responderam à Questão 2”. Mas foi em vão. Não obstante, essa questão nos auxiliou a entender que há um grupo, formado por docentes de inglês, com especialização e/ou pós-graduação e possuidores de certificados internacionais, que já tiveram contato com LC.

Já na Questão 3, queríamos aferir qual a opinião dos TTs, em geral, sobre material didático elaborado com base em *corpus* para praticar colocações e *chunks*. Classificamos as trinta e oito respostas obtidas conforme os seguintes itens, relacionando alguns exemplos:

- a) desaprovação da abordagem baseada em *corpus*:

“Um pouco mal feita [sic], com *chunks* [sic] irreais e não atuais/relevantes para os alunos.” (TT1)

b) aprovação parcial da abordagem baseada em *corpus*, com ressalvas:

Acho importante, mas o conteúdo deve ser trabalhado de maneira equilibrada. (TT16)

Sendo bem contextualizado, fica fácil de compreender e usar. (TT17)

“primeira resposta” (TT18) – o TT refere-se à sua resposta à Questão 1 (identificado então como “TT19”, nessa seção), em que afirmou não estar certo dos objetivos da atividade e se todos os professores teriam conhecimento suficiente da abordagem para aplicá-la adequadamente.

Acho importante, mas depende da forma como é contextualizado. Penso que muito mais do que ensinar as colocações e *chunks*, deve-se pensar em como estruturar uma aula em que esse objetivo seja alcançado sem ser muito agressivo para os alunos, no sentido de integrar e conectar bem às etapas e atividades que permeiam a aula. (TT26)

Ainda preciso conhecer mais sobre a linguística corpus para formar uma opinião. (TT29)

c) abordagem de conteúdo significativo/útil/interessante/autêntico/contextualizado para o aprendiz:

Apresenta conteúdo significativo e facilita a absorção. (TT2)

Great! It deals with day to day language, focando não só naquilo que é “*accurate*”, mas também no que é REALMENTE falado pelas pessoas.⁴⁸ (TT3)

Acredito que traz os alunos à realidade de como utilizar a língua. (TT4)

⁴⁸ “Ótimo! Lida com a linguagem do dia-a-dia, focando não só naquilo que é “correto”, mas também no que é REALMENTE falado pelas pessoas.”

Úteis e necessários para uma comunicação mais fluida. Ajuda a melhorar a compreensão e aumenta *awareness* para aquisição de novas expressões. (TT8)

Acho válido, uma vez que essas colocações e chunks são fenômenos recorrentes no dia a dia em ambientes onde a língua é usada naturalmente, ampliando assim o conhecimento dos alunos e os preparando para futuras ocasiões. (TT10)

Acredito ser relevante porque *collocations* estão amplamente presentes na língua inglesa e ajudam os alunos a falarem inglês de forma mais natural. (TT13)

Collocations e *chunks* são bastante significativos, pois auxiliam muito no processo de aquisição de língua e auxiliam no enriquecimento do repertório dos alunos. (TT20)

São pertinentes e menos entediante do que as que normalmente aparecem nos livros tradicionais de gramática. (TT21)

Excelente... existem as colocações que são óbvias, mas existem as que precisam ser construídas junto da aquisição do vocabulário de forma que previna a consolidação de colocações e *chunks* errados, baseados na língua de origem, intuitivamente. (TT23)

É muito importante trabalhar com *chunks* para entender que a língua está sempre conectada a um conteúdo e não com palavras soltas e muito menos com a tradução de cada uma delas uma vez que o grupo de palavras está dentro de um contexto. (TT27)

Acredito que este tipo de material amplia a visão do aluno em relação a colocação e ao uso correto da língua inglesa. (TT37)

d) ampliação de repertório linguístico, com fins comunicativos e/ou de proficiência:

Acho uma boa alternativa para aumentar o repertório de nossos alunos. (TT7)

Extremamente necessário e faz com q o aluno seja menos *innacurate* e mais próximo de um grau desejável de proficiência. (TT9)

[Extremamente] necessário qdo trata-se de ensinar linguagem tendo por objetivo a comunicação efetiva. (TT14)

Acho que dá um respaldo maior ao aluno para que produza com mais confiança. Penso que um respaldo maior pode ser oferecido nos primeiros livros da coleção também. (TT19)

Essencial! Cada vez mais um trabalho em cima de colocações e chunks deve ser feito, para que possamos desenvolver não só o inglês dos alunos, mas também o nosso. Isso possibilita que variemos palavras e que nosso discurso não soe básico. (TT30)

Acho perfeito. É preciso compreender e saber utilizar chunks para se comunicarem. Palavras compõem frases, que são formadas por essas *collocations* e não tem utilidade se trabalhadas isoladamente. (TT32)

A experiência que tive foi bastante positiva. Como a minha percepção como professor e “pesquisador” concorda bastante com o conceito de aprendizagem de vocabulário num nível de blocos, em vez de palavras separadas, acho bem válido termos materiais tanto de embasamento quanto de práticas demonstrando frequências de uso, possibilidades nas formas e análises dos possíveis sentidos quando esses “blocos” ocorrem. Creio que focarmos em *chunks* e corpus (considerando em primeira instância material autêntico e dando também abertura para registros formais e informais da fala) são um passo considerável para trabalharmos o conceito de fluência e talvez seja até esse o automático “pensar em inglês”, que algumas pessoas tanto procuram. (TT38-PR)

- e) importância para o ensino de línguas, tanto para o aprendiz quanto para o docente, por estimular o uso de novas tecnologias e a autonomia:

Acredito que seja muito válido dar aos alunos e professores do programa a oportunidade de utilização de técnicas e métodos modernos de aquisição de língua e vocabulário. (TT33)

Creio que além do material em si, trabalhar com corpus é dar poder aos alunos. Creio que deva ser estimulado também o uso autônomo de linguística de corpus. (TT34)

- f) sistematização da língua:

Ajuda a sistematizar a língua e mostrar qual a combinação mais comum das palavras e que nem sempre existe uma regra para isso. (TT12)

Acho extremamente válido, pois o aprendizado da língua fica mais orgânico e natural. (TT28)

Ótimo, pois sistematiza a língua e ajuda o aluno a observar os fenômenos idioma. (TT31)

g) Clareza, simplicidade e objetividade de propósito:

Gostei, é simples e objetivo. (TT11)

Muito claro, fácil e efetivo. (TT22)

Objetivo e eficaz. (TT24)

Como já ocorrera na Questão 1, também observamos na Questão 3 comentários pertinentes sobre como a abordagem com *corpus* deve ser conduzida: o material precisa ser bem planejado, para não sobrecarregar o aprendiz, nem permitir que o(s) item(ns) linguístico(s) se sobreponham ao conteúdo. Além disso, os TTs retomaram pontos essenciais da LC e do trabalho com expressões convencionais:

- a) conteúdo autêntico, contextualizado e com base em evidência;
- b) possibilidade de ampliação do repertório linguístico e da proficiência, tanto da parte dos aprendizes quanto do professor;
- c) letramento digital (uso de ferramentas computacionais); incentivo à pesquisa e à autonomia.



Figura 55: Avaliação de atividade – Pergunta 4

Finalmente, a Pergunta 4 (Figura 55) indagava se deveria haver mais LDs que ensinassem colocações e *chunks* com base em *corpus* e por quê. Houve trinta e nove respondentes, dos quais 7,7% afirmaram discordar da premissa, porque:

Não tenho opinião formada sobre o assunto. (TT4)

Pois pode fugir um pouco da proposta baseada em cliil. (TT17)

There is a reasonable amount of information available on line, free to all⁴⁹. (TT36)

Notamos nessas três respostas negativas que duas delas demonstram dúvida, por não ter opinião formada (TT4) ou não ter certeza se o material baseado em *corpus* fugiria da abordagem principal do programa bilíngue, CLIL (TT17). Já TT36 demonstra acreditar que *corpus* não é necessário porque, segundo ele, existiria uma boa quantidade de material gratuito disponível on-line. Sua afirmação não deixa de ser verdade, porém, demonstra desconhecimento dos critérios essenciais para a compilação de um *corpus* (conforme seção 2.3), critérios esses que garantem o grau de confiabilidade quando comparados, por exemplo, a uma pesquisa de termos no Google. A opinião de TT36 nos faz ver que, embora pareça desnecessário, é importante ressaltar quais são os princípios de coleta e compilação dos *corpora* e sua diferença em relação a outras ferramentas de busca, quando apresentamos a LC.

⁴⁹ "Há uma quantidade razoável de informação gratuita disponível on-line, para todos."

O restante dos TTs afirmou que deveria haver mais LDs baseados em *corpus* porque⁵⁰:

- a) é importante o ensino e a aprendizagem de expressões convencionais (colocações e *chunks*):

Para que tanto alunos quanto professores entendam a importância das *collocations* e às pratiquem. (TT5)

Porque a maioria dos livros não trabalha *collocations*. (TT12)

Pois são fatores recorrentes da língua. (TT11)

Ajudar a entender e praticar combinação de palavras com maior precisão semântica. (TT13)

Porque é mais fácil aprender um idioma através de *chunks* e *collocations*, na minha opinião. (TT20)

Para que nada seja consolidado baseado na língua de origem do aluno, mas já no uso do termo correto. (TT23)

Muitos alunos acabam fazendo transferências linguísticas por desconhecerem que há diferenças na forma que falam na *Target language*. Assim, trazer mais colocações para a sala de aula faz com que a produção seja mais próxima do que é tido como correto na língua estrangeira. (TT26)

Porque é muito mais simples e eficaz aprender *collocations* por meio de *chunks* do que ensinar significados isolados dos termos. (TT28)

Sim, pois, o aluno seria exposto com frequência as diferenças de colocações presentes no inglês, permitindo assim que o aprendizado se desenvolva de maneira mais coerente de acordo com o uso da língua inglesa no dia a dia. (TT38)

É uma abordagem de linguagem muito pouco utilizada, creio que não temos em larga escala algum material que utilize *corpus* em evidência. Creio também que existe professores que utilizam *chunks* e colocações sem saber o que são, muito menos o conceito de *corpus*. Já cheguei a ouvir que *chunks* são “tipo *phrasal verbs*, só que sem a preposição”. Havendo um material de referência ao professor indicando o que são *collocations*, *chunks* e

⁵⁰ Listamos alguns exemplos de resposta para cada item.

principalmente o conceito de corpus com exemplos reais e contextualizados, os professores teriam mais confiança e poderiam até investir em diferentes formas de *assessment* ao testar '*new language*'. (TT39 – PR)

b) o *corpus* é fonte autêntica, “real”, da língua do “dia-a-dia”, “útil”:

Porque são bem mais práticos! (TT1)

É mais próximo da realidade. (TT2)

Porque tem relação com a realidade do aluno. (TT6)

Corpus acompanha a realidade da língua no dia a dia de nativos. (TT10)

Para viabilizar a comunicação dos alunos em situações reais. (TT15)

Porque a língua é um sistema organizado e o corpus é input para material autêntico. (TT17)

Porque eles refletem o uso real da língua, que eh mais que a justaposição de palavras com significado isolado. (TT25)

Acredito que seja útil, no entanto, não posso afirmar com certeza por não conhecer do assunto. (TT29)

Pois a língua estará contextualizada. (TT31)

Pois linguística de corpus trabalha com discursos reais, aproximando o aluno de um falante nativo. (TT34)

c) há desenvolvimento linguístico, de proficiência, assim como a melhora na fluência e na comunicação:

Porque focar em palavras isoladas reduz a comunicabilidade. (TT7)

Ensinar itens isolados de língua faz com que os alunos demorem mais para adquirir fluência. (TT8)

Por tudo que representa na melhora da compreensão e aquisição da L2. (TT9)

Ajudam os alunos a falarem inglês de forma mais natural. (TT14)

Para auxiliar os alunos. (TT16)

Como falei na resposta anterior, o aluno que ingressa no Fund II fica com algumas lacunas na hora de se expressar. Algumas atividades com estruturas podem ajudá-los. (TT19)

Pois é importante para o desenvolvimento linguístico e proficiência do idioma. (TT22)

Acredito que seja importante no sentido de complementar e aprofundar o conhecimento em Inglês. (TT24)

Para ampliar entendimento e promover mais maneiras (e mais sofisticadas) de se expressar (TT30)

amplia a consciencia que a lingua usual nem sempre é a padrão, ou “mais correta”. (TT37)

Para despertar no aluno a consciência sobre como a língua funciona. (TT18)

As respostas à Questão 4 foram as que contiveram as respostas mais vagas (“É prático”, “útil”), sem explicações adicionais. Notamos, também, algumas respostas enviesadas, com afirmações como: “o *corpus* acompanha a língua do dia-a-dia dos nativos”, “o *corpus* mostra a língua correta”. Foge ao escopo deste trabalho analisar essas generalizações, principalmente no que tange ao conceito de, por exemplo, “língua do nativo” ou “linguagem correta”. Todavia, entendemos que são elementos com os quais deveremos ter cuidado no futuro, talvez enfatizando que os *corpora* de língua geral visam à análise da língua em uso.

Nosso objetivo com essa Atividade de Avaliação era, além de ponderar sobre a aplicabilidade do LDI-CLIL junto ao corpo docente que capacita os professores do programa bilíngue, verificar qual a receptividade para outros materiais didáticos baseados/informados por *corpus*. Pelas respostas obtidas, concluímos que um material nesse formato seria bem recebido, porém, parece-nos necessário divulgarmos mais tanto os conceitos de LC quanto apresentar mais exemplos.

4.3 Oficina para professores (USP – maio/2019; Curso de Inverno – julho/2019)

Após a experiência com as oficinas para professores e formadores de professores que usam material didático informado por *corpus* tanto em ELT (seção 4.1) quanto na abordagem CLIL (seção 4.2), e com as pesquisas feitas com esses

profissionais, decidimos que seria importante ouvir também outros docentes que não trabalhassem, necessariamente, com determinado sistema ou abordagem de ensino. Nosso objetivo era verificar qual seria o grau de aceitação desses docentes de material didático informado por *corpus*, em termos de aplicabilidade e replicabilidade.

Para isso, ministramos duas oficinas para docentes de línguas, materna e/ou estrangeira:

- a primeira realizou-se em 24 e 31 de maio de 2019, com duração total de seis horas, no Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH-USP (doravante Oficina CIL-USP);
- a segunda ocorreu nos dias 23, 25 e 26 de julho de 2019, com duração total de nove horas, como parte dos Cursos de Inverno da FFLCH, na FFLCH-USP (doravante Oficina INV-USP).

Mantivemos os mesmos objetivos elencados para a oficina-piloto (conforme seção 4.1). Todavia, acrescentamos mais duas horas à CLI-USP, porque na oficina-piloto não tivéramos tempo de propor que os participantes elaborassem um exemplo de material didático valendo-se de textos autênticos e ferramentas baseadas em *corpus*.

Durante a CIL-USP notamos, porém, que precisaríamos ampliar as explicações sobre a convencionalidade no ensino de línguas frente às dúvidas levantadas na oficina. Desse modo, para a INV-USP, adicionamos mais três horas. Discorreremos sobre o planejamento dessas oficinas e sobre os materiais didáticos elaborados pelos participantes, na seção 4.3.1, e analisaremos o *feedback* dado pelos participantes, na seção 4.3.2.

4.3.1 Metodologia e condução das oficinas

Na oficina CIL-USP, houve dezessete inscritos. Desses, onze participaram da oficina e responderam ao questionário de avaliação no final. Quanto à INV-USP, dezoito participaram dos três encontros, mas apenas metade respondeu ao questionário.

O programa das duas oficinas propunha focar nos seguintes itens:

- a) a importância de se ensinar colocações e expressões convencionais em língua estrangeira;
- b) subsídios teóricos para ensinar colocações e expressões, valendo-se de textos autênticos e *corpus* disponível on-line;
- c) subsídios teóricos e práticos para elaborar materiais didáticos por meio de *corpus* e ferramentas disponíveis on-line;
- d) aplicação dos subsídios aprendidos na elaboração de material próprio, abordando colocações e expressões convencionais em língua inglesa.

As atividades foram disponibilizadas em uma sala de aula virtual, no Google Classroom, conforme Figuras 56 e 57. Nessa suíte, os alunos também fizeram as atividades e a avaliação das oficinas.

Figura 56: Reprodução da página com atividades para a Oficina CIL-USP

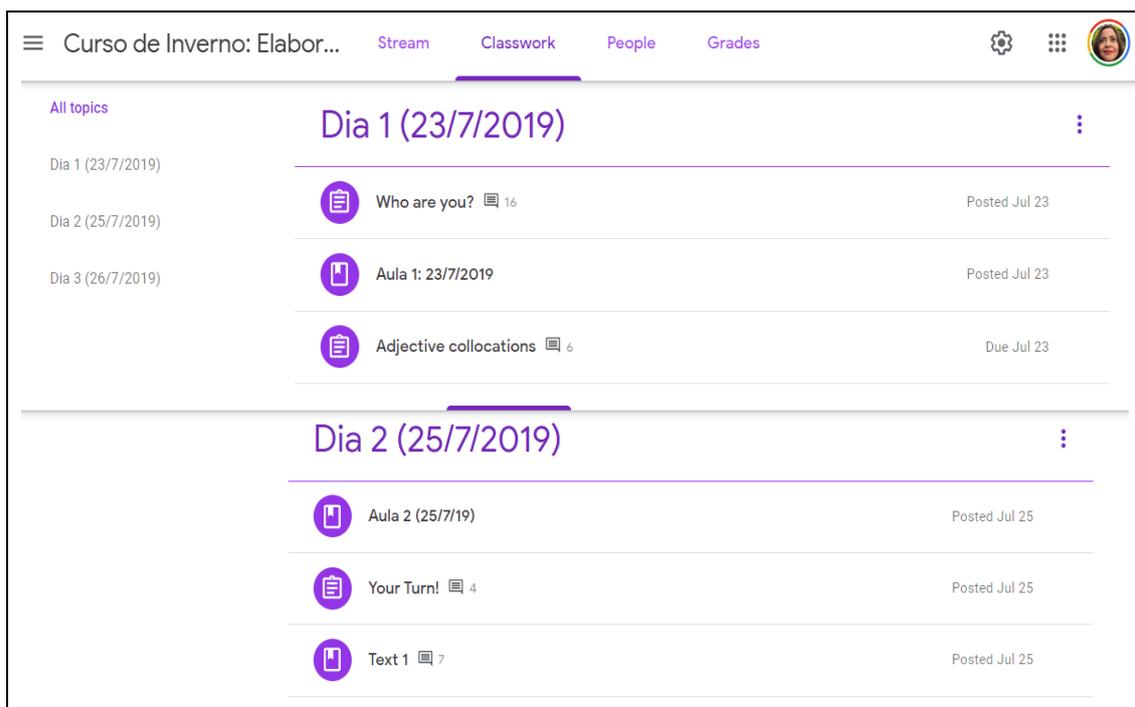


Figura 57: Reprodução da página com atividades para a Oficina INV-USP

Nas duas oficinas, fizemos uma breve exposição sobre convencionalidade, enfocando, principalmente, as colocações. Contudo, conforme explicamos, na INV-USP, apresentamos mais exemplos de colocações, tanto em português quanto em inglês, além de trabalharmos uma atividade específica sobre colocações adjetivas. Assim, a parte “a” do programa foi mais longa nessa oficina, do que em CIL-USP.

Na parte “b”, propusemos o trabalho com o texto **The impact of nutrition on your health** (Figura 17) no mesmo formato que tínhamos feito nas oficinas-piloto (seção 4.1.1), ou seja, os participantes foram orientados a, em grupos: (i) propor duas ou três atividades que permitissem aos seus alunos explorar a compreensão linguística (lexical) do texto e (ii) evitar atividades que focassem em tempos verbais ou classes gramaticais. Nas duas oficinas, o tempo estabelecido para a realização das atividades foi de trinta minutos e acompanhamos o trabalho de todos os grupos, esclarecendo dúvidas.

Diferentemente do que havia ocorrido nas oficinas-piloto, vários participantes das duas oficinas na USP elaboraram atividades com foco em lexias, inclusive explorando algumas colocações presentes no texto. Citamos, por exemplo:

a) o Grupo 1, CIL-USP, propôs que os alunos encontrassem palavras ou *combinations* (“combinações”) relacionadas a *healthy/unhealthy lifestyles* (Anexo 6).

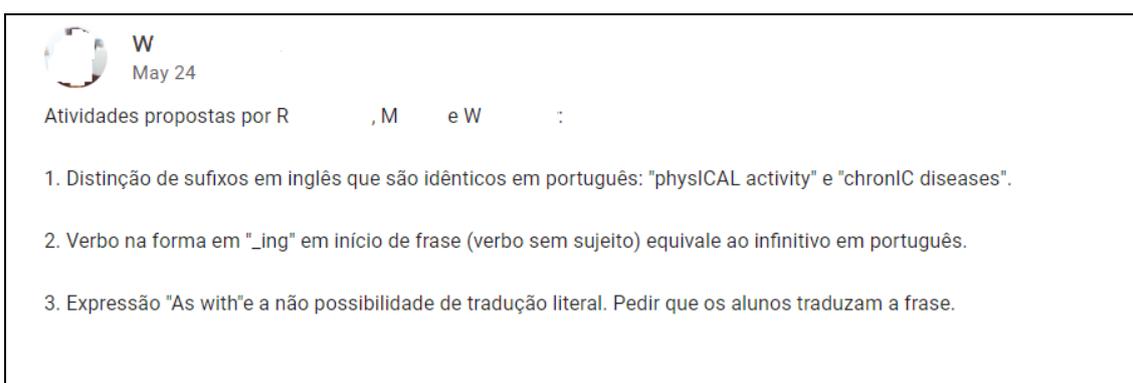
b) os Grupos 1 e 4, INV-USP, sugeriram que os alunos se concentrassem nas palavras e colocações listadas, a fim de responderem a questões relacionadas ao tema – apesar do enfoque na convencionalidade dado pelo grupo, os professores poderiam ter solicitado que os alunos sozinhos encontrassem as colocações no texto; o Grupo 5, INV-USP, também sugeriu um exercício de associação para formar as colocações do texto (base + colocado), para que os alunos usassem essas lexias para responder a questões (Anexo 7, participantes “A”, “F” e “S”).

c) o Grupo 2, INV-USP, talvez por contar com o participante “L” que fizera o curso de pós-graduação sobre LC, na FFLCH-USP, no 1º semestre de 2019, elaborou atividades que abordaram a prosódia semântica de algumas colocações do texto (por exemplo: *improve/protect/keep your health*), assim como coligações que julgaram importante, tais como: *impact on* e *carry into* (Anexo 7, participante “L”); faltou, apenas, propor um exercício que praticasse as colocações e coligações de modo contextualizado, como os outros grupos fizeram.

Nas duas oficinas, houve alguns participantes que tiveram certa dificuldade para explorar apenas as colocações e, assim, acabaram por apresentar atividades que, apesar de apontarem para as colocações do texto:

- a) não demonstram uma progressão, porque propõem que os alunos (i) levantem os problemas abordados no texto (exercício 1), (ii) listem os antônimos (exercício 2) (iii) e deem dicas de como se manter saudável (*stay healthy/active/strong*, exercício 3) – conforme Anexo 6 (Grupo 3 – CIL-USP).
- b) não estão claras quanto à execução, ou seja, ficamos em dúvida se o exercício 1, o qual propõe que os alunos associem imagens das doenças relacionadas no texto a três colocações (*healthy lifestyle, chronic diseases* e *overall health*), seria feito antes ou depois da leitura do texto; o mesmo ocorreu com os exercícios 2 e 3 – conforme Anexo 7 (Grupo 6 – INV-USP).

Finalmente, observamos tanto em CIL-USP (Figura 58) quanto em INV-USP (Figura 59), que alguns participantes tiveram dificuldades para se ater à proposta de elaboração das atividades e sugeriram questões de cunho puramente gramatical. Estávamos cientes de que isso poderia ocorrer, pois conforme disséramos, acompanhamos os participantes enquanto criavam os exercícios, elucidando dúvidas e sugerindo possibilidades de abordagens que incluíssem o texto de leitura e, conseqüentemente, o tema relacionado à saúde. Nesse processo, percebemos que alguns, mesmo após troca de ideias e opiniões, ainda exibiam certa relutância em ir além da análise morfológica ou tradução de palavras.

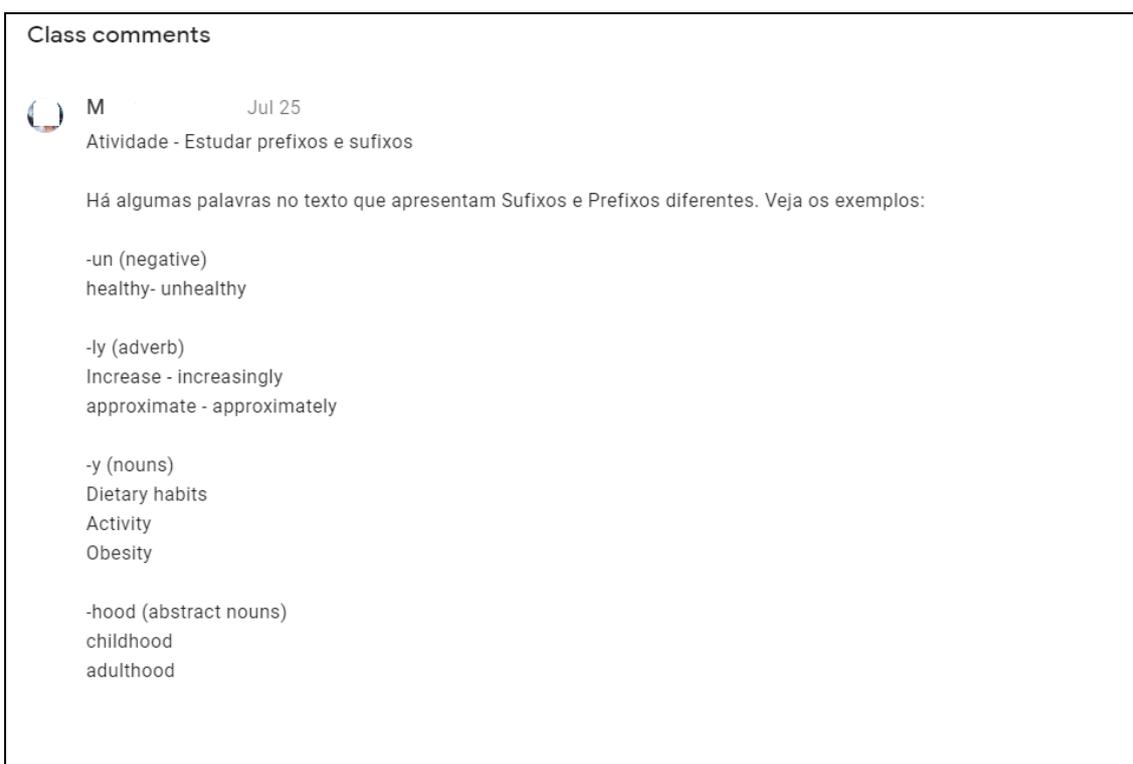


W
May 24

Atividades propostas por R, M e W :

1. Distinção de sufixos em inglês que são idênticos em português: "physICAL activity" e "chronIC diseases".
2. Verbo na forma em "_ing" em início de frase (verbo sem sujeito) equivale ao infinitivo em português.
3. Expressão "As with" e a não possibilidade de tradução literal. Pedir que os alunos traduzam a frase.

Figura 58: Reprodução das atividades propostas pelo Grupo 2 – CIL-USP



Class comments

M Jul 25

Atividade - Estudar prefixos e sufixos

Há algumas palavras no texto que apresentam Sufixos e Prefixos diferentes. Veja os exemplos:

- un (negative)
healthy- unhealthy
- ly (adverb)
Increase - increasingly
approximate - approximately
- y (nouns)
Dietary habits
Activity
Obesity
- hood (abstract nouns)
childhood
adulthood

Figura 59: Reprodução das atividades propostas pelo Grupo 3 – INV-USP

Na Fig. 58, notamos que o Grupo 2 – CIL-USP elaborou questões em que os alunos deveriam focar em sufixos (exercício 1) e no uso do infinitivo com verbos mais *-ing* (exercício 2), além de traduzir a expressão *as with* (exercício 3). O Grupo 3 – INV-USP (Fig.59) fez algo similar, porém, com enfoque em prefixos e sufixos.

Naturalmente, o enfoque na formação de palavras é útil para a leitura e a compreensão de textos, assim como para a aquisição de vocabulário. Contudo, as atividades propostas pelos dois grupos limitaram-se à análise morfológica das palavras, sem relacionar essas lexias ao texto lido ou ao seu uso – o texto seria usado, na verdade, como “pretexto” para a análise linguística.

Além disso, as explicações apresentadas pelo Grupo 3 – INV-USP podem induzir os alunos a falsas generalizações, por exemplo, de que:

- a) “toda palavra em inglês terminada em *-ly* é um advérbio, equivalente ao sufixo *-mente* em português”. Em inglês, há palavras terminadas em *-ly* que pertencem a outras classes morfológicas, tais como: adjetivos (*friendly, silly, lonely*), substantivos (*ally, bully, melancholy*) e verbos (*apply, reply, supply*).
- b) “toda palavra em inglês terminada em *-y* é um substantivo” – inclusive, os próprios participantes do grupo foram induzidos ao erro, já que *dietary* é adjetivo.

A parte “b” foi concluída com uma breve apresentação das atividades propostas, em que os participantes fizeram algumas sugestões aos colegas de como poderiam ampliar o trabalho, no caso de questões puramente gramaticais, ou aprofundar a discussão do tema “saúde”. No geral, verificamos que foi positivo termos acrescentado à Oficina INV-USP explicações sobre a convencionalidade, porque mais participantes dessa oficina conseguiram focar as colocações presentes no texto – elemento que deveremos manter e, talvez, até aprofundar em futuros cursos ou oficinas sobre o assunto.

Para concluir essa parte e fazer a transição para a parte “c” do programa, mostramos como o LDI-ELT abordou o texto **Why is it important?** e as atividades informadas por *corpus*, do mesmo modo que fizéramos na oficina-piloto (seção 4.1.2). Destacamos, então, que a análise do texto com a ferramenta WPI nos permitiu levantar as colocações mais frequentes do texto, aquelas que poderiam auxiliar o aluno a discutir as ideias do tema e relacioná-las à sua realidade.

A aceitação foi a mesma que já tivéramos nas oficinas anteriores: a maioria dos professores aprovou a abordagem do LDI-ELT, embora alguns duvidaram se conseguiriam fazer algo parecido com as turmas para as quais lecionavam. Informamos a esses que um dos objetivos da oficina era justamente superar o desafio de elaborar material didático informado por *corpus* para qualquer turma.

Feita a transição, na parte “c”, explicamos como acessar o COCA e a ferramenta WPI. Em seguida, os participantes exploraram esses elementos, fazendo algumas pesquisas em relação às concordâncias que haviam levantado no texto **Why is it important?** Por exemplo, verificaram que *be/stay/get healthy* referem-se a “ser/estar/ficar/manter-se saudável”, mas *keep someone/something healthy* se relacionam a “manter alguém/algo saudável”.

Após percebermos que os participantes se sentiam mais seguros quanto à utilização das ferramentas, passamos à parte “d”, intitulada *Your Turn!* Nessa parte, os participantes escolheram um texto autêntico sobre hábitos brasileiros ou ingleses para explorar algumas colocações nele presentes, elaborando atividades informadas por *corpus*, de acordo com o perfil de uma das turmas para as quais lecionavam.

Como não havia muito tempo para que eles pesquisassem, e porque precisávamos ter condições de comparar as escolhas colocacionais feitas, limitamos a dois temas, em geral, bem populares entre o público-alvo dos participantes das oficinas (adolescentes e adultos): culinária ou superstições (conforme Anexo 8). Tais textos, disponíveis na internet, apresentam diferentes níveis de dificuldade – essa variação visava que os participantes pudessem escolher o que melhor se adequasse ao seu grupo. Além disso, os participantes podiam adaptar esses textos – o que não perderia seu caráter de autenticidade, conforme discutimos na seção 2.4 – ou sugerir outros textos autênticos, caso os listados não lhes agradassem.

Inexplicavelmente, todos os participantes de CIL-USP e INV-USP escolheram os textos sobre superstições, principalmente, as inglesas. A maioria adaptou os textos escolhidos, principalmente por causa da extensão dos mesmos; alguns mesclaram as superstições das duas culturas. Todavia, ninguém propôs outro texto além daqueles que havíamos sugerido.

Ao analisarmos as atividades apresentadas, verificamos que boa parte dos participantes conseguiu apontar as colocações dos textos escolhidos que seriam importantes para, por exemplo, auxiliar o aluno a discutir as ideias do texto e relacionar o tema à sua realidade. Listamos algumas das colocações citadas:

- *break a mirror;*
- *spill salt;*
- *walk barefoot/under(neath) a ladder;*
- *knock on/touch wood;*
- *be lucky/unlucky;*
- *bring good/bad luck;*
- *be superstitious; believe in superstitions.*

As atividades foram bem elaboradas no quesito “apresentação”, com seleção e disposição de imagens e textos com qualidade editorial. Todavia, faltou-lhes coerência, um fio condutor que levasse o aluno do reconhecimento da colocação à prática contextualizada. A maioria das atividades se relacionava a, por exemplo, encontrar base e colocado(s) nos textos, mas sem dar continuidade ao trabalho; pelo contrário, passava-se a outra atividade de reconhecimento de colocações. Ou as colocações já eram apresentadas “diretamente” ao aluno, como em: *Are you a superstitious person?; What brings good luck?* De qualquer forma, consideramos extremamente positivo o fato de a maioria ter proposto o trabalho com colocações, dado o pouco tempo que tiveram para “digerir” o conteúdo teórico e prático das oficinas.

Apenas dois grupos, da Oficina CIL-USP, não atenderam ao que se esperava para a atividade *Your Turn!*, apresentando atividades de cunho puramente gramatical. Um grupo elaborou questões em que, primeiro, os alunos completariam frases sobre o texto usando os artigos indefinidos (*a/an*); segundo, os alunos deveriam dar o plural de substantivos do texto, aparentemente escolhidos de modo aleatório, tais como: *butterfly, fortune*⁵¹ e *mango*.

⁵¹ Um dos riscos em se trabalhar com palavras isoladamente é que, dependendo do contexto, determinada palavra pode funcionar sintática, semântica e pragmaticamente de modo diferente. Por exemplo, *fortune*, no texto sobre superstições, estava na acepção de *luck* (“sorte”) e, nessa acepção, é uma palavra incontável (*uncountable word*) em inglês. Ou seja, não possui plural, portanto, não poderia estar em uma atividade que pedisse o plural dos substantivos, principalmente porque não

O outro grupo pediu que os alunos fizessem frases usando algumas palavras do texto e suas “variações”, por exemplo: *apparent/apparently*, *near/nearly* e *bad/badly*. Na segunda atividade, a orientação era para que os alunos explicassem a diferença entre *religious* (adjetivo) e *superstition* (substantivo) e *good fortune/(good) luck*.

Para finalizar a descrição da parte “d” das oficinas, destacamos o fato de não haver nenhum participante da Oficina INV-USP que tenha se equivocado em relação ao que fazer na atividade *Your Turn!* Parece-nos que a explicação detalhada sobre a convencionalidade que acrescentamos à parte inicial dessa oficina auxiliou aqueles participantes que não estão (tão) familiarizados a observar e ensinar estruturas lexicais a mudar, ou mesmo diminuir, o foco em itens gramaticais (tais como: tempos verbais ou reconhecimento de classes gramaticais).

Após essas apresentações, os grupos fizeram uma breve discussão sobre suas propostas, assim como deram sugestões de como eles poderiam aprofundar o trabalho com as colocações levantadas. Alguns participantes refizeram as atividades e as enviaram posteriormente por e-mail, para reavaliação.

Ao final de cada oficina, aplicamos um questionário para que os participantes pudessem avaliar o trabalho desenvolvido, conforme Anexo 9. No total, obtivemos vinte respondentes, dos quais onze eram da Oficina CIL-USP e nove da Oficina INV-USP. Para facilitar a descrição dessas oficinas, passaremos a chamá-las de OFIs-USP. Discorreremos sobre o *feedback* de OFIs-USP na próxima seção.

4.3.2 Análise das oficinas (*feedback* dos participantes)

A primeira questão respondida foi em relação à formação dos participantes, conforme Figura 60.

havia nenhuma explicação sobre a possibilidade de haver *uncountable nouns* entre as palavras listadas.

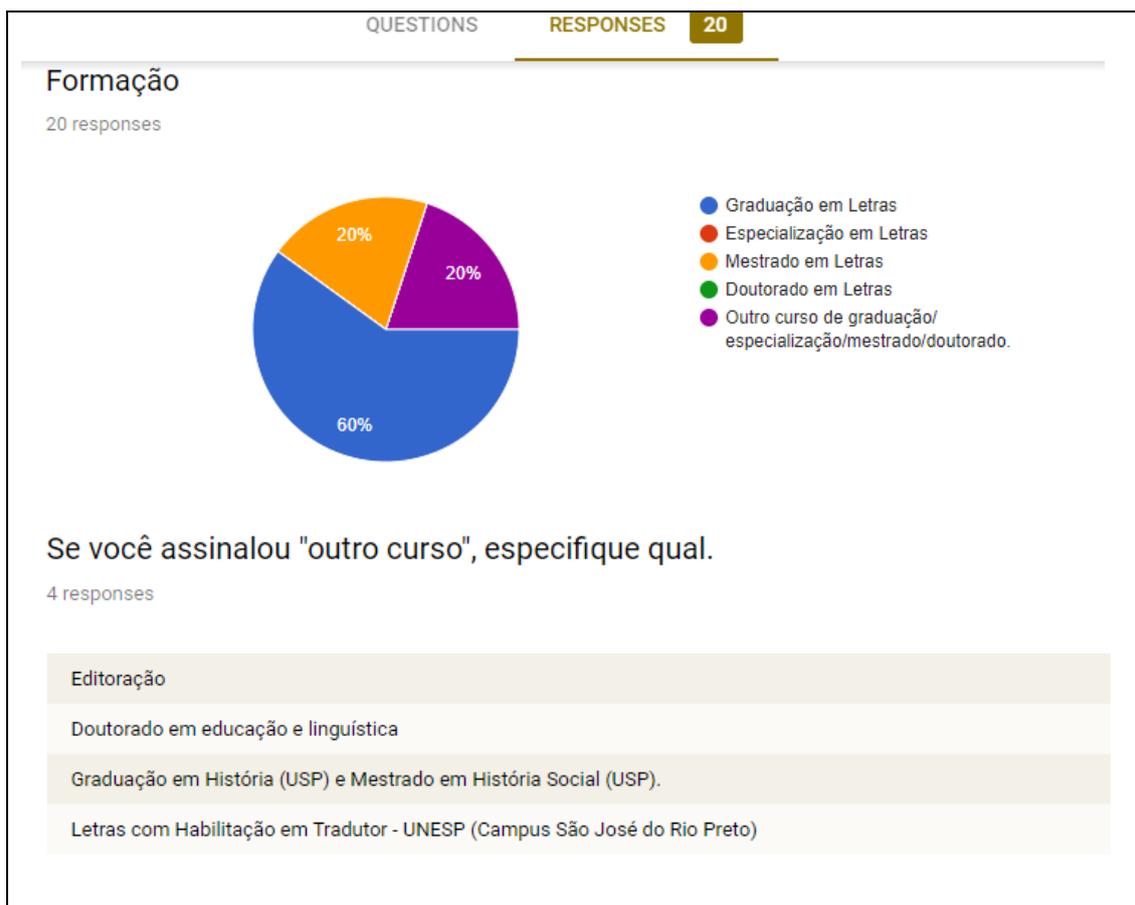


Figura 60: Avaliação da Oficina – Formação dos participantes das OFIs-USP

Em relação à formação dos respondentes (Figura 60), notamos que 80% deles possuem formação em Letras, entre eles, 60% possuem apenas a graduação na área, enquanto 20% possuem graduação e mestrado. Na verdade, a porcentagem sobe para 85% se considerarmos o participante que respondeu que concluiu a graduação em Letras, com Habilitação em Tradutor. Apenas 20% dos respondentes (ou 15%, se excluirmos o graduado em tradução) são de outras áreas: Editoração, Educação e História.

Ao compararmos esse perfil dos participantes com o daqueles que participaram do curso sobre uso de *corpus* no LDI-CLIL (Seção 4.2.1.2), verificamos que há mais graduados em Letras nesse grupo do que naquele (cerca de 53%). Observamos, também, que apenas um dos participantes de OFIs-USP possui o certificado CELTA, situação inversa aos dos participantes de LDI-CLIL. Talvez isso ocorra porque a maioria dos participantes das OFIs-USP tenha formação acadêmica em Letras e não tenha sentido necessidade em obter uma certificação internacional.

Em relação à atuação profissional dos participantes das OFIs-USP, a maioria (58,8%) respondeu que é profissional autônomo (dá “aulas particulares”), complementando a atuação em institutos de idiomas. 23,3% dos respondentes dá aulas somente na rede pública de ensino ou na rede privada. A baixa atração dos professores da rede pública de certa forma frustrou a expectativa que tínhamos de alcançar esses profissionais, pois esperávamos uma participação maior desse público, visto termos oferecido as oficinas em uma universidade pública e sem cobrança de taxa.

Após a análise do perfil dos respondentes, discorreremos sobre suas respostas, reproduzindo os comentários *ipsis litteris*, quando necessário. A primeira pergunta referia-se à avaliação geral das OFIs-USP e das atividades feitas, conforme Figura 61



Figura 61: Avaliação da Oficina – Pergunta 1

Os vinte participantes responderam afirmativamente à primeira pergunta (Fig.61) justificando que as OFIs-USP permitiram (para a leitura de todas as respostas, verificar o Anexo 10):

- a) conhecer e usar ferramenta importante para a aprendizagem de línguas (seis respostas);
- b) “ver na prática” e praticar como elaborar material com base em textos autênticos e *corpus* (quatro respostas);
- c) fazer uso de textos e exemplos autênticos (três respostas);
- d) abordar textos e entender “que um texto não é uma série de palavras escolhidas de forma independente” (duas respostas);
- e) entender a consulta em *corpus* como incentivo à pesquisa pelo aluno (duas respostas);
- f) possibilitar a reflexão (uma resposta).

Notamos, assim, que as OFIs-USP tiveram um impacto positivo nos participantes, pois eles aprovaram tanto o material didático informado por *corpus* e as ferramentas utilizadas quanto a proposta de abordagem para o ensino de línguas, ou seja, o uso de textos autênticos e consulta a *corpus*, o foco na convencionalidade e o incentivo à pesquisa e à autonomia. É importante essa aceitação, porque consolida nosso objetivo de popularizar o uso de *corpus* como instrumento de pesquisa para a elaboração de material didático.

Além disso, tal aprovação também chama a atenção porque a maioria dos participantes, quando perguntada se já tinha trabalhado com material didático baseado em *corpus*, respondeu negativamente, conforme a Figura 62. Mesmo assim, aprovaram a oficina e a proposta de abordagem para o ensino de línguas, o que pode demonstrar que tenha ficado clara aos participantes a seriedade da abordagem baseada em *corpus* e embasada em teoria (os princípios da LC).

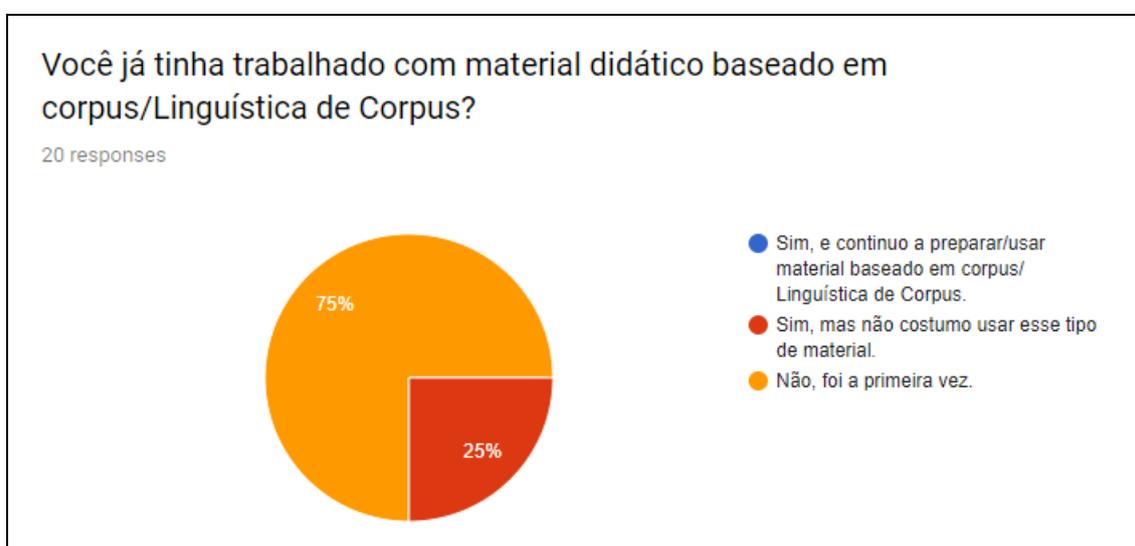


Figura 62: Avaliação da Oficina – Pergunta 2

Ainda em relação à Pergunta 2 (Fig.62), observamos que 25% dos respondentes já tinham trabalhado com material didático baseado em *corpus*, mas não o utilizavam na época em que participaram das OFIs-USP. Ou seja, não o usavam naquele momento, porém tinham interesse em trabalhar com o material, já que se dispuseram a participar de oficinas dedicadas a tratar do assunto.

Na Pergunta 3 (Figura 63), pedimos a opinião dos participantes quanto ao uso de material didático baseado em *corpus* para a prática da convencionalidade.

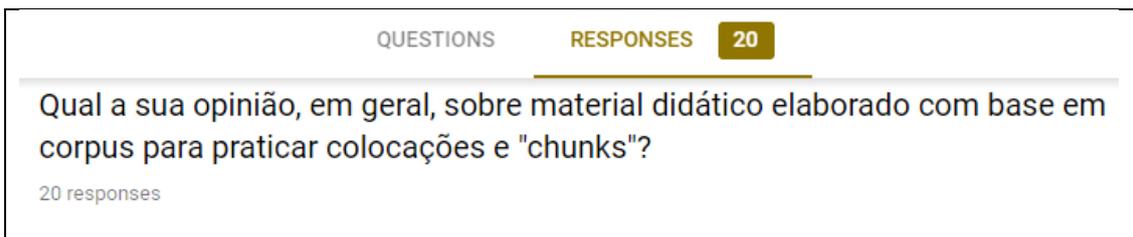


Figura 63: Avaliação da Oficina – Pergunta 3

Por ser uma questão aberta, a Pergunta 3 motivou respostas variadas (conforme Anexo 11). Todavia, foi possível notar que, independentemente do foco da resposta, todos reconheceram que a abordagem baseada em *corpus* precisa estar presente nos LDs porque:

- a) o *corpus* é “útil” (cinco menções), principalmente porque oferece subsídios “reais” para a escolha do que deve ser trabalhado com os alunos (duas citações); é “completo, realista, específico e essencial”;
- b) o trabalho com *corpus* propicia tanto “aprendizagem e precisão” quanto “segurança para o professor”, além de “enriquecer o conhecimento”;
- c) a abordagem baseada em *corpus* “amplia o vocabulário e o nível linguístico”;
- d) o uso do *corpus* como ferramenta amplia o repertório linguístico do professor.

Apesar de reconhecerem que é fundamental que haja material didático baseado em *corpus* para praticar a convencionalidade, dois participantes apontaram que é preciso “dominar a ferramenta” (o concordanciador), que lhes pareceu “trabalhosa”, para o seu uso “eficiente”. Além disso, afirmaram que é preciso “criatividade” e “bom conhecimento” do público-alvo para transformar as informações obtidas no *corpus* em atividades significativas para os alunos.

Esses comentários ilustram que nem todos possuem conhecimento ou estão preparados para dominar novas ferramentas e que é importante incluir atividades extras para aqueles que não se sentem seguros em “arriscar” após o que eles consideram poucas experiências. De qualquer forma, temos informado nas oficinas que a ferramenta é, sobretudo, fonte de pesquisa para o professor, possibilitando acesso à língua em uso em diferentes contextos.

A pergunta seguinte pedia que os respondentes explicassem se concordavam ou não que deveria haver mais LDs que abordassem a convencionalidade. A resposta afirmativa foi unânime, conforme notamos na Figura 64.



Figura 64: Avaliação da Oficina – Pergunta 4

Como justificativas às respostas afirmativas dadas na Pergunta 4, destacamos os seguintes comentários (conforme Anexo 12):

- o ensino da convencionalidade com base em *corpus* se justificaria porque é feito com base na “realidade de uso” e “contexto real” (onze menções) – para um respondente:

“Não há nada como trabalhar com textos reais ao invés de sentenças inventadas. Estimula a compreensão textual e abre um novo leque de possibilidades;

- colocações e *chunks* estimulariam o interesse dos alunos (três menções). Um respondente destacou, inclusive, que os LD's

não se preocupam em ensinar muitas colocações aos alunos, o foco são textos de interpretação ou exercícios voltados para gramática, mas muitas vezes o que mais desperta o interesse do aluno são as colocações, gírias e palavras soltas que façam sentido para o contexto deles;

- c) a abordagem da convencionalidade estimularia a aprendizagem e pesquisa (duas referências);
- d) o ensino de colocações é feito tendo como fonte textos de “qualidade e especificidade”.

O reconhecimento por boa parte dos respondentes de que a abordagem da convencionalidade é feita com base em dados autênticos e no contexto de uso é positivo, já que um dos objetivos das oficinas era realmente apresentar isso aos participantes. Contudo, talvez o mais importante tenha sido a constatação por alguns respondentes de que o ensino da convencionalidade estimula tanto o interesse dos alunos (porque as colocações se assemelhavam mais à realidade desses alunos) quanto a aprendizagem e a pesquisa. Principalmente, se considerarmos que a pesquisa feita em *corpus* pelos próprios alunos pode ser o segundo passo (ou o terceiro...) do professor/pesquisador/autor de material didático que queira prosseguir valendo-se dessa proposta de abordagem.

E já que houve o reconhecimento da importância do ensino da convencionalidade, perguntamos por que existiriam poucos LD's que a apresentam e propõem sua prática, conforme Figura 65.

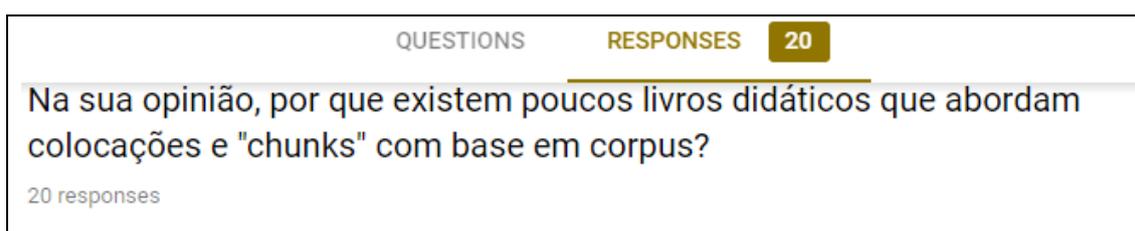


Figura 65: Avaliação da Oficina – Pergunta 5

Em resposta à Pergunta 5, a maioria dos respondentes (9) apontou que, provavelmente, haveria pouco material didático que aborde a convencionalidade

porque falta conhecimento sobre o assunto, seja porque a LC ainda é considerada uma “área nova”, seja porque faltem profissionais capazes ou “valorizados” para a empreitada. Dentre as outras respostas, conforme pode ser verificado no Anexo 13, destacamos o seguinte:

- a) alguns respondentes observaram que, para o mercado editorial, é “mais comum” que os LD’s contêm textos pedagógicos, com “foco em gramática”, seguindo “velhas metodologias” – ainda segundo um dos respondentes, o mercado desconheceria o interesse dos alunos;
- b) dois respondentes lembraram que, por parecer mais “trabalhosa” (por conta da pesquisa e ferramentas envolvidas), a abordagem da convencionalidade não seria considerada pelas editoras quando da elaboração de novos LDs;
- c) um respondente apontou que a “educação demora por aceitar mudanças”, por isso haveria pouco interesse em materiais que não seguem o padrão do mercado;
- d) um respondente lembrou que “no contexto sala de aula isso não é algo que interessa a instituição escola que só se preocupa com resultados e não comunicação”.

Observamos que os comentários corroboram o que havíamos discutido na seção 2.5, quando comentamos as características do mercado de LDs, especialmente de LDIs, no Brasil. Infelizmente, o mercado (re)produz o que a escola (diretores, coordenadores e parte do corpo docente) e pais esperam, ou seja: material com foco em gramática, mesmo que se pregue que o objetivo é “comunicação”.

Os comentários confirmam, também, nossa discussão no Capítulo 1, em que demonstramos que, apesar de a LC já estar há duas décadas em pleno funcionamento nos meios acadêmicos no Brasil, ainda não conseguiu ultrapassar plenamente os muros das universidades. Se pretendemos que a LC chegue aos materiais didáticos, pois acreditamos na sua importância e eficácia no ensino e aprendizagem de línguas, urge torná-la “conhecida”.

Finalmente, perguntamos se os participantes acreditam que a pesquisa e a elaboração de material com base em *corpus* auxiliariam a melhorar a fluência do professor (Figura 66).

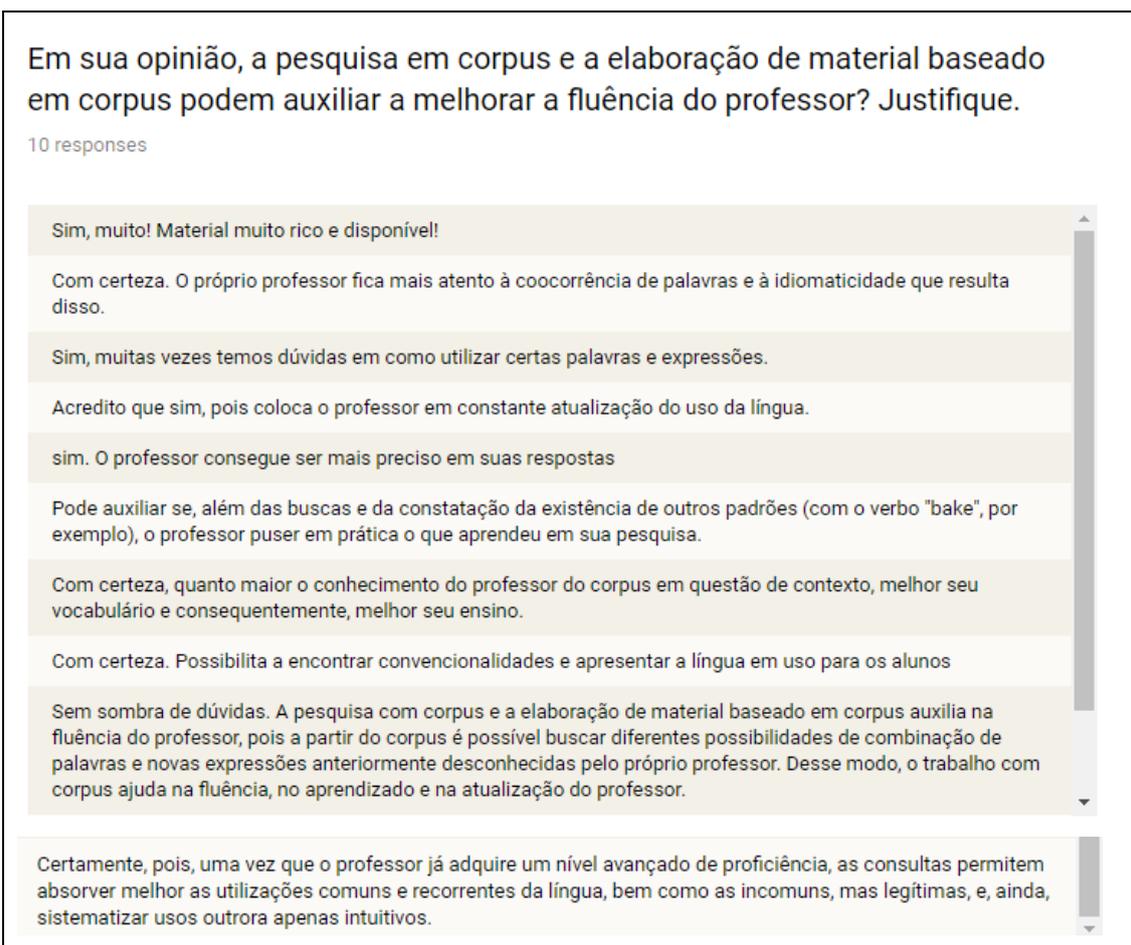


Figura 66: Avaliação da Oficina – Pergunta 6

Nas dez respostas obtidas (Fig.66), todos foram unânimes em dizer que “com certeza” o trabalho com *corpus* auxilia o professor a aperfeiçoar a fluência, já que seria possível aos docentes, por exemplo: esclarecer dúvidas, verificar a existência de outros padrões e diferentes possibilidades de combinação de palavras, e levar a língua em uso para a sala de aula. Ficou claro que, mesmo com as poucas horas de trabalho que tivemos nas oficinas realizadas (seis horas em CIL-USP, nove horas em INV-USP), os participantes perceberam algumas das vantagens de se poder contar com *corpus* como ferramenta de pesquisa para o ensino e a aprendizagem de línguas.

Para nós, a experiência das oficinas CIL-USP e INV-USP foi enriquecedora no sentido de complementar o conhecimento que obtivéramos com as oficinas anteriores, já que nessas pudemos ter contato com um público mais diversificado do que naquelas. Além desse complemento, pudemos também comprovar algumas

ideias já discutidas nesta tese, por exemplo, em relação à falta de conhecimento quanto à LC como abordagem possível ao ensino de línguas.

4.4 Saindo da Sala dos Professores...

Após essa intensa “passagem pela Sala dos Professores”, gostaríamos de tecer alguns comentários em relação ao conhecimento que nos foi possível obter. Primeiro, as pesquisas feitas com os docentes demonstraram que a LC não é totalmente desconhecida entre aqueles que têm/tiveram acesso ao meio acadêmico e/ou participaram de cursos promovidos pelas instituições onde trabalham/trabalharam. Não obstante, a LC ainda é ignorada por boa parte dos professores. Se pretendemos que mais docentes tenham acesso a ela como ferramenta essencial para o ensino e a aprendizagem de línguas, torna-se necessário promover cursos que possam chegar a esses docentes.

Naturalmente, não é nosso objetivo “converter” ninguém, nem acreditamos que todos devam se valer de *corpus* o tempo todo para a elaboração de material didático. Temos plena consciência de que nem todos se sentirão atraídos pela ideia de serem pesquisadores e, por muitas razões (como falta de tempo ou comodismo), preferam continuar com o modo que vem lecionando há anos.

Entretanto, acreditamos que seja válido levar a proposta de material didático informado por *corpus* ao maior número possível de docentes e que eles possam se apoderar dessa proposta e adaptá-la à sua realidade de sala de aula. Com isso, esperamos que fique claro que a proposta que fazemos é fundamentada nas ideias de que o docente possa:

- a) ter mais opções de escolha e consulta ao preparar sua aula e elaborar o material a ser usado, assim como possa solucionar dúvidas que antes só poderiam ser resolvidas por “nativos”.
- b) sentir-se mais confiante nas explicações, sejam elas de cunho gramatical, semântico ou pragmático.
- c) perceber que a pesquisa em *corpus* é uma abordagem, entre tantas outras, que será preciso dominar para continuar atualizado não só em relação à sua carreira, mas em sua relação com o mundo.
- d) compreender que o uso de *corpus* como abordagem propicia ao aluno desenvolver competências, tais como a autonomia e o incentivo à pesquisa.

Todas as ideias supracitadas foram mencionadas pelos docentes participantes das oficinas não só nas conversas informais conosco, mas também nas respostas dadas aos questionários que aplicamos.

Segundo, pode não ser perceptível, mas “digerir” os conceitos básicos de LC e convencionalidade, assim como dominar os comandos básicos das ferramentas para que as pesquisas deem algum fruto, pode levar tempo – tempo esse que varia de acordo com o indivíduo. Por essa razão, incluímos na oficina um tempo maior para a discussão dos conceitos, a prática das ferramentas e a opção de leituras e atividades extras.

Faremos uma avaliação final das oficinas-piloto e oficinas ministradas no Capítulo 6, a fim de considerar os resultados obtidos, as ideias sugeridas e, de que modo, elas responderam às nossas perguntas de pesquisa. Antes disso, porém, apresentaremos uma experiência de aplicação de atividades informadas por *corpus* no próximo capítulo.

5. DO CORPUS À SALA DE AULA

Temos nos valido dos princípios da LC para elaborar material didático e as aulas que ministramos há cerca de quatorze anos. Nossa experiência tem sido enriquecedora tanto do ponto de vista pessoal – relacionado, principalmente ao nosso aprimoramento linguístico e à autonomia de pesquisa – quanto profissional, já que a pesquisa em *corpus* tem servido de fonte inesgotável de informação linguística e cultural, além de recebermos *feedback* positivo dos alunos em relação à percepção da ampliação de sua fluência.

É com base nessa experiência e no que observamos nas oficinas de capacitação de professores, que decidimos apresentar uma sugestão de abordagem informada por *corpus* que pudesse ser utilizada e adaptada por qualquer docente interessado em experimentá-la. Essa sugestão complementa a nossa proposta de divulgação do uso da pesquisa em *corpus*, já que apresenta, de maneira simples, um exemplo de como utilizar os dados obtidos em *corpus* e modelá-los para a elaboração de material didático e sua aplicação em sala de aula.

A sugestão compreende uma sequência didática básica que, de forma semelhante ao que desenvolvemos para as oficinas com professores (Capítulo 4), busca sensibilizar o aprendiz em relação à convencionalidade e capacitá-lo para a pesquisa autônoma em *corpus*, com vistas ao desenvolvimento da fluência na língua-alvo, conforme a Figura 67.

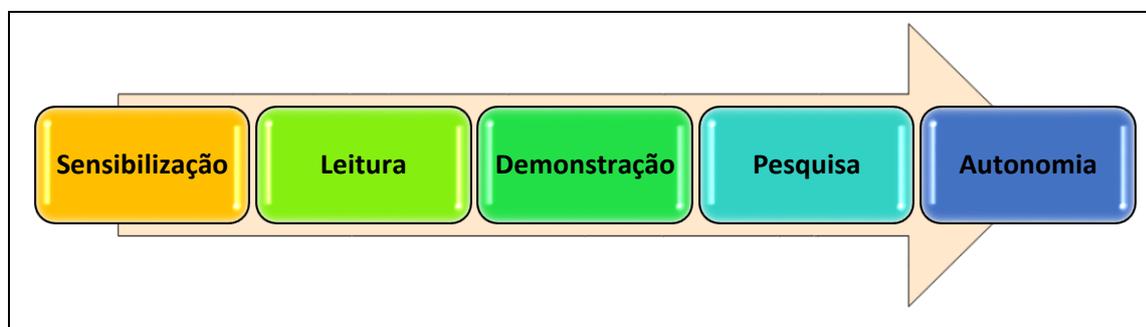


Figura 67: Sequência didática para abordagem informada por *corpus*

Assim, essa sequência didática para a abordagem informada por *corpus* (doravante SEQ-CORPUS), compreende as seguintes etapas:

- a) sensibilizar o aprendiz quanto à convencionalidade, apresentando as colocações no formato tradicional de um LDI – ou seja, algumas linhas de concordância retiradas de um *corpus* e dispostas em formato de “tabela”;
- b) auxiliar o aprendiz a ler as linhas de concordância como exemplos individuais (linha a linha), e não um texto ou “bloco de sentido”, como pode parecer para alguns;
- c) apresentar um *corpus* on-line e demonstrar como funcionam as ferramentas disponíveis, realizando pesquisas em conjunto com os aprendizes;
- d) propor pesquisas simples a serem feitas no *corpus* on-line para que os aprendizes possam investigar sozinhos, tirar conclusões e compartilhá-las;
- e) incentivar o aprendiz a pesquisar no *corpus* on-line sempre que julgue necessário.

Cada etapa da SEQ-CORPUS possui duração flexível, de acordo com as necessidades de cada grupo. Dadas as características da abordagem informada por *corpus*, que privilegia unidades léxico-gramaticais e aspectos culturais, nossa sugestão é que a SEQ-CORPUS esteja inserida em uma sequência didática macro que trabalhe temas culturais. Desse modo, a pesquisa em *corpus* auxiliaria na formação de uma base léxico-gramatical que possibilitaria a discussão desses temas.

Na próxima seção, apresentaremos um exemplo da utilização da SEQ-CORP em duas oficinas de conversação em inglês, realizadas na FFLCH-USP, em setembro de 2019.

5.1 Oficinas de Conversação – USP (Setembro de 2019)

As duas oficinas de conversação em inglês foram ministradas com o objetivo de demonstrar a aplicabilidade da SEQ-CORP e colher o *feedback* dos

aprendizes. Discorreremos sobre o planejamento dessas oficinas e sua aplicação, na seção 5.1.1, e analisaremos o *feedback* dado pelos participantes, na seção 5.1.2.

5.1.1 Metodologia das Oficinas Let's Talk about

Intitulada de *Let's Talk about* (doravante LTA), cada oficina teve duração de seis horas, com um total de vinte e seis participantes: dez na primeira oficina, dezesseis na segunda. Os participantes tinham idade entre doze e sessenta anos, com nível de fluência variando entre B1 (pré-intermediário) e C1 (avançado), segundo o CEFR. O programa propunha focar em conversação, discutindo dois temas principais: Culinária e Cidades. As atividades foram disponibilizadas em uma sala de aula virtual, no Google Classroom, conforme Figura 68.

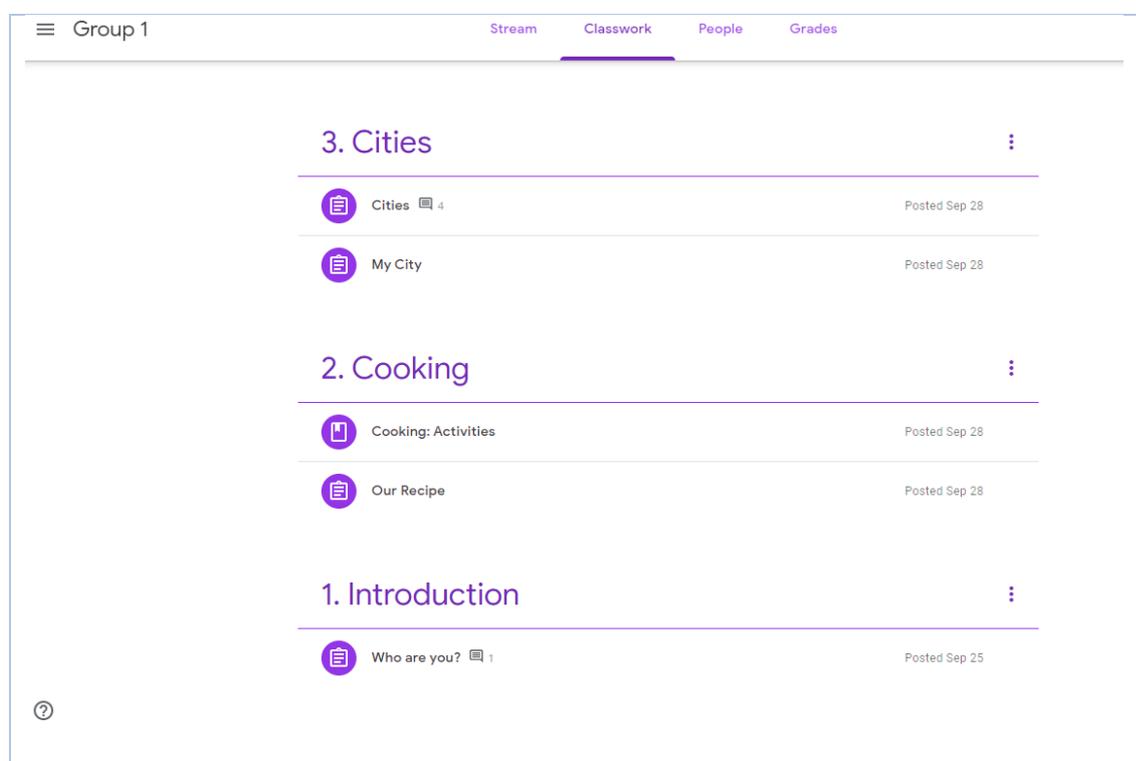


Figura 68: Reprodução da página com atividades para a Oficina LTA

Os participantes foram cadastrados dois dias antes da realização da oficina a fim de se familiarizarem com a suíte (Fig.68). Nessa suíte, os alunos também fizeram as atividades e a avaliação de LTA.

Após breve introdução, em que todos se apresentaram em uma atividade *ice-breaker* (“para quebrar o gelo”), iniciamos o primeiro tema, *Cooking*, propondo que os alunos discutissem sobre programas de TV famosos que tratam do assunto, tais como o do *chef* inglês Jamie Oliver e o *reality show* Masterchef. Além de descontrair os participantes, essa atividade também serviu para que pudéssemos fazer uma rápida avaliação do nível de fluência deles.

Concluída a discussão, começamos a primeira etapa da SEQ-CORPUS, Sensibilização, com as atividades disponíveis no Anexo 14. Tendo chamado a atenção para os *cooking verbs* com essas atividades, passamos para a segunda etapa, Leitura. Nessa fase, usamos as atividades com os verbos relacionados à culinária do LDI-ELT (vide Anexo 2), realizando a leitura das concordâncias de *bake* e *boil* e o reconhecimento de seus colocados junto com os alunos, a fim de orientá-los de que cada linha representa um texto diferente e auxiliá-los a “enxergar” as colocações. Os participantes reconheceram as colocações com os outros seis verbos sem muita dificuldade e expressaram gostar da atividade. Muitos, inclusive, disseram que nunca haviam feito um “exercício de reconhecimento” assim antes.

Passamos, então, à prática das colocações verbais identificadas, valendo-nos ainda das atividades do LDI-ELT (Anexo 2). Os participantes trabalharam em pares e, além de discutir o uso das colocações para completar atividades com algumas receitas culinárias, foram incentivados a opinar sobre essas receitas em relação a quão saudáveis são e se se parecem com receitas brasileiras. Chamamos a atenção também quanto à receita como gênero textual, pontuando suas características básicas (especialmente o formato), assim como semelhanças e diferenças desse tipo de texto em inglês e português.

Finalmente, os participantes foram convidados a compartilhar uma receita típica brasileira, conforme Anexo 15 (reproduzimos as receitas *ipsis litteris*). O objetivo era que os participantes pudessem falar sobre um aspecto de sua cultura, usando a língua inglesa para se comunicarem. Além disso, queríamos aferir se o

trabalho feito com os *cooking verbs*, embora realizado em pouco tempo, teria algum resultado expressivo.

Em pares ou trios, escolheram o seguinte: brigadeiro ou *fudge balls* – cinco receitas); *shrimp* moqueca, *rain buns* (“bolinhos de chuva”¹), *roasted potatoes* e *hamburger* – uma receita de cada. Sim, questionamos os participantes se *roasted potatoes* e *hamburger* seriam receitas típicas do Brasil, mas eles quiseram trabalhar com esses pratos mesmo assim.

Observamos que metade dos participantes, principalmente os mais jovens, optaram por buscar exemplos na internet que pudessem ser adaptados ou servissem de inspiração; a outra metade, de adultos acima dos trinta anos, preferiu pensar na receita em português e “traduzi-la” para o inglês. Foi interessante observar a diferença em termos de pesquisa entre esses dois grupos, pois notamos como os participantes mais velhos ainda não estão acostumados a se valer da internet para essa tarefa – na opinião de um deles, “Não parece certo, pareceria que estou “colando”, copiando informação dos outros”².

Essa relutância em pesquisar na internet precisa ser levada em consideração ao elaborarmos atividades que envolvam pesquisa com *corpus* disponível on-line, pois a execução da pesquisa pode levar mais tempo do que o inicialmente programado; além disso, alguns aprendizes podem até oferecer resistência para usar o computador/*tablet/smartphone*.

Cada par ou trio apresentou a receita em que tinha trabalhado, explicando o porquê da escolha – a maioria afirmou que se tratava de um de seus pratos favoritos. Na análise das receitas escritas, tivemos um retorno bastante positivo quanto ao uso dos *cooking verbs* e seus colocados, já que os alunos conseguiram produzir o seguinte:

- *boil condensed milk/the ingredients/potatoes;*
- *fry hamburger/bacon/in hot oil (to);*

¹ Os alunos “batizaram” os bolinhos de chuva como *rain buns*, talvez inspirados pelos *cheese buns* e porque queriam manter a ideia de “chuva”, algo que remetesse a “tardes chuvosas da infância, passadas na casa da avó”. O mais apropriado talvez fosse *Brazilian doughnuts/donuts*.

² Comunicação pessoal.

- *slice the bread;*
- *sprinkle sugar/cinnamon/chocolate/salt/rosemary/oregano/parsley;*
- *stir the ingredients;*
- *whizz up condensed milk/the ingredients.*

A colocação *whizz³ (up) the ingredients*, na verdade, não estava entre os oito *cooking verbs* que tinham sido trabalhados, mas na receita de *Strawberry Ice Lollies* no *site* do *chef* Jamie Oliver, que havíamos lido no início das atividades (Anexo 14). Foi interessante notar como alguns alunos se apropriaram rapidamente dessa e das outras colocações mencionadas, fato que reforça nosso objetivo de continuar a trabalhar com textos autênticos, explorando a convencionalidade. Um texto pedagógico, preparado especialmente para falar de *cooking*, não teria a riqueza lexical oferecida pelos textos estudados.

Finda a parte referente à culinária, passamos para o segundo tema do dia, Cidades, após o intervalo do almoço. Apresentamos a foto de centros urbanos, como Londres, Nova Iorque e São Paulo, para que os alunos discutissem as vantagens e desvantagens de viver em cidades grandes.

Após essa breve discussão, listamos quinze *city problems* para que os participantes os classificassem de acordo com cinco categorias: *Education, Environment, Healthcare, Housing* e *Work*, conforme a Figura 69.

³ Segundo o *Macmillan Dictionary* on-line, o verbo *whizz*, de uso informal, possui a acepção de *to mix food together using a piece of electrical equipment* (“misturar alimentos usando equipamento elétrico”).

Education	Environment	Healthcare	Housing	Work
Teachers ⁴	Greenhouse gases	Prescription drugs	Homelessness	Child labor
Textbook	Pollution	Hospital equipment	Overcrowding	Unemployment
Truancy	Toxic waste	Medical staff	Slums	Working conditions

Figura 69: Reprodução da resposta da atividade *City problems*

Permito-me uma digressão para explicar como chegamos a essa atividade. Essas categorias e os respectivos problemas (Fig.70) foram adaptados de um exercício sugerido em um LDI preparatório para o exame IELTS (O'CONNELL 2010a). Nesse LD, após a discussão sobre qual problema pertencia a determinada categoria, os alunos eram orientados a qualificar com um adjetivo cada um dos problemas. A sugestão de respostas dada por O'Connell (2010b, p.19) foi a seguinte:

- *insufficient prescription drugs;*
- *inadequate hospital equipment;*
- *inappropriate textbooks;*
- *poor working conditions;*
- *serious unemployment;*
- *severe overcrowding;*
- *damaging greenhouse gases;*

⁴ Estranhamente, *teachers* aparece como um dos “problemas” para *Education*. Ao usarmos essa atividade tanto com professores quanto com aprendizes da língua inglesa, deixamos claro que os professores não são um problema para a Educação, mas sim, uma das soluções. Em todas as ocasiões, esse assunto tem rendido discussões positivas. Talvez devesse ter sido *lack of teachers*.

- *growing/increasing homelessness*;
- *trained/qualified teachers*.

Seriam esses adjetivos as coocorrências mais comuns desses problemas? Nossa experiência demonstrou que não, pois ao pesquisarmos os colocados desses itens no COCA – ou seja, em exemplos autênticos do uso da língua, nos deparamos com outros, tais como *low-cost prescription drugs*, *computerized hospital equipment* e *traditional textbooks* (SANTOS, 2020⁵). Dessa forma, ao adaptarmos essa atividade para nossas aulas, orientamos os alunos a pesquisarem os adjetivos no COCA.

Voltemos ao que fizemos nas oficinas LTa. Escolhemos a atividade sobre *city problems* para a fase Demonstração de SEQ-CORP. Os participantes acessaram essa atividade na suíte do Google Classroom, com a orientação de completar os garfos colocacionais com os adjetivos, conforme Anexo 16. Explicamos, contudo, que a qualificação dos *city problems* não seria feita apenas com base no conhecimento deles, mas que pesquisariamos os adjetivos mais frequentes em um *corpus* disponível on-line.

Brevemente explicamos o que é um *corpus* e demonstramos como poderíamos nele pesquisar, começando com *child labor*, conforme Figura 70.

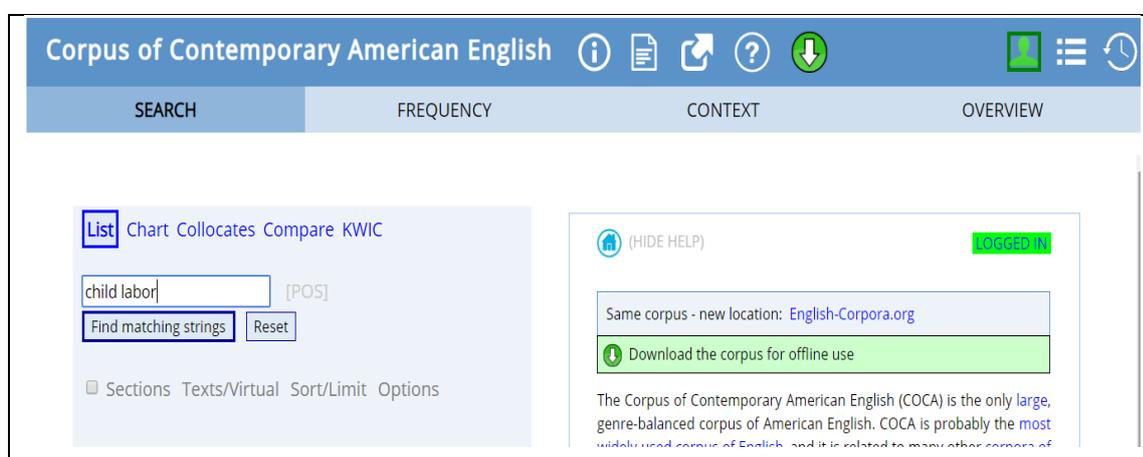


Figura 70: Reprodução da interface do COCA, com as palavras de busca *child labor*

⁵ SANTOS, Andréa Geroldo dos. Adapting existing materials using corpora available on-line. In: **IATEFL 2020 – 54th International Conference and Exhibition**. Manchester: IATEFL, 2020. Aceito para apresentação (*talk*) no IATEFL em 18 de abril de 2020.

Na Fig.70, reproduzimos a busca feita por *child labor*. Na opção *List*, digitamos as palavras de busca na caixa disponível para pesquisa, clicamos na opção *Collocates* e fomos redirecionados para outra interface, a qual oferece a possibilidade de limitarmos as buscas dos colocados por classe gramatical, conforme Figura 71.

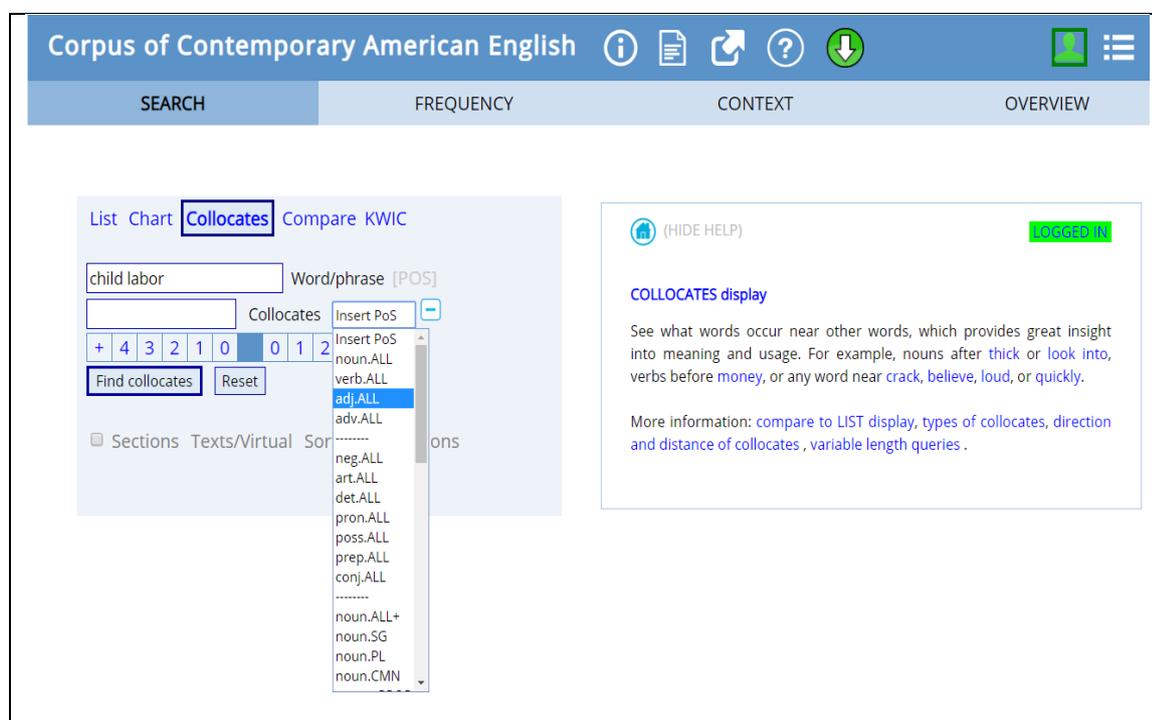


Figura 71: Reprodução da interface do COCA, com as palavras de busca *child labor* e opção *Collocates*

Como nosso interesse de pesquisa era por adjetivos, clicamos na opção POS (*part of speech*, “classe gramatical”), conforme Fig.71, e escolhemos *adj.ALL*, que inclui todos os adjetivos, inclusive comparativos e superlativos. Explicamos, então, que limitaríamos nossa pesquisa a adjetivos usados até duas posições antes das palavras de busca. Assim, clicamos no número 2 à esquerda e, finalmente, em *Find collocates*. Obtivemos uma lista com os adjetivos que mais coocorrem com *child labor* no COCA, conforme Figura 72.

COCA [i] [document] [share] [question mark]

SEARCH FREQUENCY

SEE CONTEXT: CLICK ON WORD OR SELECT WORDS + [CONTEXT] [HELP...]

	<input type="checkbox"/>	CONTEXT	FREQ
1	<input type="checkbox"/>	FEDERAL	12
2	<input type="checkbox"/>	NATIONAL	9
3	<input type="checkbox"/>	ILLEGAL	5
4	<input type="checkbox"/>	FORCED	3
5	<input type="checkbox"/>	DETERMINING	2
6	<input type="checkbox"/>	USED	2
7	<input type="checkbox"/>	VARYS-STYLE	1
8	<input type="checkbox"/>	UNPAID	1
9	<input type="checkbox"/>	UNCOVERED	1
10	<input type="checkbox"/>	SUSPENDED	1
11	<input type="checkbox"/>	STRONGER	1
12	<input type="checkbox"/>	STRONG	1
13	<input type="checkbox"/>	RESTRICTIVE	1
14	<input type="checkbox"/>	RESTRICTED	1
15	<input type="checkbox"/>	REAL	1
16	<input type="checkbox"/>	RAMPANT	1
17	<input type="checkbox"/>	QUESTIONABLE	1

Figura 72: Reprodução da interface do COCA, com adjetivos que mais coocorrem com *child labor*

Pedimos, então, que os alunos, em grupos, fizessem o mesmo com os outros *city problems*, dando início à fase Pesquisa do SEQ-CORPUS. Todavia, além de considerarem os adjetivos mais frequentes (Fig.72), eles precisariam verificar se esses colocados poderiam ser usados para qualificar os problemas das grandes cidades brasileiras. Por exemplo, para *child labor*, os alunos decidiram que *national*, *illegal* e *forced* seriam os que mais bem descreveriam esse problema na situação brasileira.

Cada grupo, então, ficou responsável por pesquisar os adjetivos mais usados com três problemas, registrá-los nos garfos colocacionais e compartilhá-los na sala de aula virtual, a fim de que todos tivessem acesso às respostas encontradas. Compartilhamos as respostas (Figura 73) a que os alunos chegaram após pesquisa

no COCA. Acrescentamos a essas respostas aquelas que haviam sido sugeridas por O’Connell (2010b) no LDI, para comparação.

PROBLEMA	ADJETIVOS NO COCA	ADJETIVOS LDI
Child labor	national/illegal/forced	-----
Prescription drugs	expensive/low-cost/cheaper	insufficient
Greenhouse gases	heat-trapping/man-made/increased	damaging
Homelessness	chronic/male/urban	growing/increasing
Hospital equipment	computerized/standard/new	inadequate
Medical staff	organized/rude/on-site	-----
Overcrowding	severe/serious/urban	severe
Pollution	industrial/chemical/urban	-----
Slums	urban/crowded/poor	-----
Teachers	new/experienced/qualified	trained/qualified
Textbooks	digital/traditional/used	inappropriate
Toxic waste	dangerous/radioactive/chemical	-----
Truancy	chronic/excessive/increasing	-----
Unemployment	high/massive/growing	serious
Working conditions	poor/decente/stressful	poor

Figura 73: Colocados para os *city problems* encontrados no COCA vs sugeridos pelo LDI

Os alunos ficaram bastante satisfeitos com a pesquisa feita, pois além de registrarem por escrito o que encontraram, trabalharam de modo colaborativo com os outros grupos, trocando ideias, mostrando como tinham chegado aos resultados e, mais importante segundo eles, “falando inglês, praticando o idioma”.

Conforme mencionamos, acrescentamos à Fig.73 os colocados sugeridos pelo LDI, na coluna da direita. Ao compararmos as duas colunas, observamos que

a intuição do autor do LDI “funcionou” apenas com *severe overcrowding*, *qualified/trained teachers* e *poor working conditions*. No restante, as sugestões do LDI não constaram entre os colocados mais frequentes no COCA. Como o LDI foi escrito em inglês britânico, trocamos o COCA pelo *British National Corpus* (doravante BNC)⁶, um dos outros *corpora* disponíveis na suíte do COCA. Todavia, os resultados se mantiveram, com a exceção de encontrarmos *growing/increasing homelessness* no *corpus* britânico

Embora não tenhamos mostrado esse quadro comparativo da Fig.73 aos participantes das oficinas LTa, acrescentamos a atividade sobre *city problems* ao programa dos cursos e oficinas para professores que viremos a ministrar sobre elaboração de material didático informado por *corpus*, assim como o quadro comparativo, pois eles demonstram como vários LDIs ainda falham em apresentar itens lexicais baseados no uso autêntico da língua⁷, expondo palavras e “colocações” que não são as mais frequentes. Por essas razões, o professor não pode se contentar apenas com a “palavra do LD”.

Nas oficinas LTa, após concluirmos o compartilhamento dos adjetivos encontrados, pedimos aos alunos que descrevessem a cidade onde nasceram, moram ou gostariam de morar, usando as colocações pesquisadas, conforme Anexo 17 (reproduzimos as descrições *ipsis litteris*). Se necessário, eles poderiam usar o COCA para pesquisar novas palavras e colocações, dando início à última fase de SEQ-CORPUS, Autonomia.

Assim como na atividade sobre culinária na primeira parte das oficinas, nosso objetivo era que os participantes pudessem discorrer sobre um aspecto cultural, usando a língua inglesa para se comunicarem. Ao mesmo tempo, pretendíamos verificar se a pesquisa feita em *corpus*, embora realizada em pouco tempo, obteria algum resultado expressivo.

⁶ Disponível em: <<https://www.english-corpora.org/bnc/>>, acesso em 20 nov. 2019.

⁷ Foge ao escopo desta pesquisa explorar os problemas referentes ao léxico em LDIs, mas diariamente, em nosso trabalho como editora e revisora de LDs, deparamos com exemplos similares aos citados em O’Connell (2010b).

Mais da metade dos participantes (14) descreveu sua cidade natal usando as colocações pesquisadas, conforme o Anexo 17. As mais citadas foram, com o número de citações entre parênteses:

- *chronic homelessness* (3);
- *qualified teachers* (3);
- *urban homelessness* (2);
- *large slums* (2);
- *overcrowded slums* (2);
- *poor slums* (2).

Além disso, observamos também que alguns participantes pesquisaram no COCA para encontrar outras colocações, tais como: a colocação adverbial *severely overcrowded*, usada duas vezes; e a expressão multipalavra *find a peaceful and diplomatic solution*⁸. Outros conseguiram lidar com várias colocações juntas, como em *low and high cost [prescriptions]* ou *overcrowded [city]*.

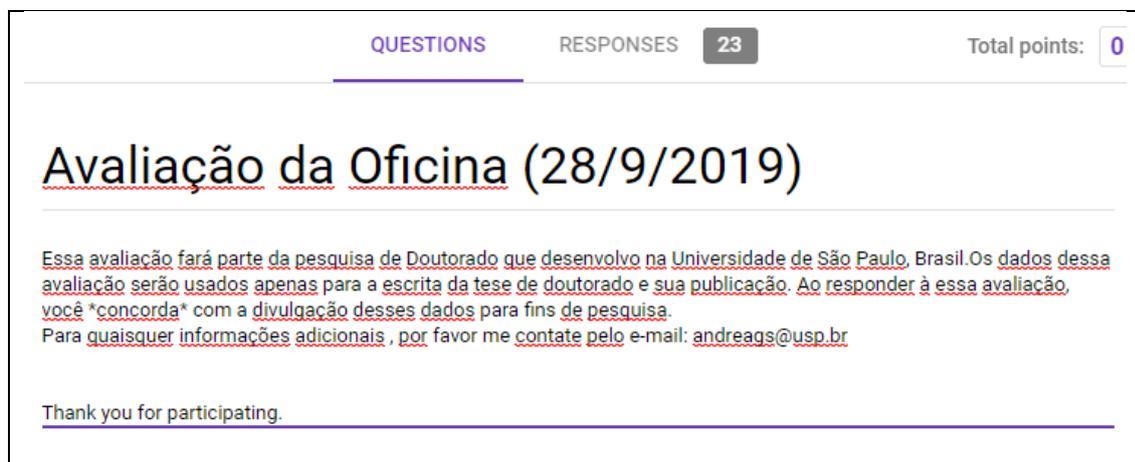
Todavia, talvez por não terem entendido o enunciado, nove participantes descreveram as vantagens e desvantagens de determinada cidade, chegaram a usar os adjetivos vistos, discorreram sobre os tópicos que haviam discutido oralmente, porém, não empregaram nenhuma colocação pesquisada. Além disso, três participantes apenas listaram as colocações que descreveriam sua cidade, mas não desenvolveram um texto.

No geral, considerando o uso das colocações pesquisadas e das “novas” colocações apresentadas na atividade final, assim como o pouco tempo que os alunos tiveram entre o *input* e a prática, podemos afirmar que a experiência foi bastante positiva. Principalmente, se considerarmos o quanto os participantes das oficinas pesquisaram no COCA durante a escrita do texto, mesmo que essa pesquisa não tenha ficado clara no texto final digitado na sala de aula virtual.

⁸ No COCA, encontramos as seguintes colocações, integrantes dessa expressão multipalavra (os números em parênteses referem-se à quantidade de ocorrências): *FIND a solution* (618); *peaceful solution* (295); *diplomatic solution* (297); *peaceful and diplomatic solution* (2); mas não houve ocorrência de *diplomatic and peaceful solution*.

5.1.2 Análise de LTa pelos participantes

Após a conclusão das oficinas, pedimos aos participantes que as avaliassem por meio de um questionário no Google Forms, conforme Figura 74.



QUESTIONS RESPONSES **23** Total points: **0**

Avaliação da Oficina (28/9/2019)

Essa avaliação fará parte da pesquisa de Doutorado que desenvolvo na Universidade de São Paulo, Brasil. Os dados dessa avaliação serão usados apenas para a escrita da tese de doutorado e sua publicação. Ao responder à essa avaliação, você *concorda* com a divulgação desses dados para fins de pesquisa. Para quaisquer informações adicionais, por favor me contate pelo e-mail: andreags@usp.br

Thank you for participating.

Figura 74: Reprodução da avaliação das oficinas LTa, com termo de autorização

Dos vinte e seis participantes das duas oficinas LTa, vinte e três responderam ao questionário (Fig.74), que continha cinco questões. As quatro primeiras questões eram de múltipla escolha entre “Totalmente”, “Satisfatoriamente”, “Parcialmente”, “Pouco” ou “Nada”. A quinta questão foi aberta, convidando os participantes a fazerem comentários ou sugestões.

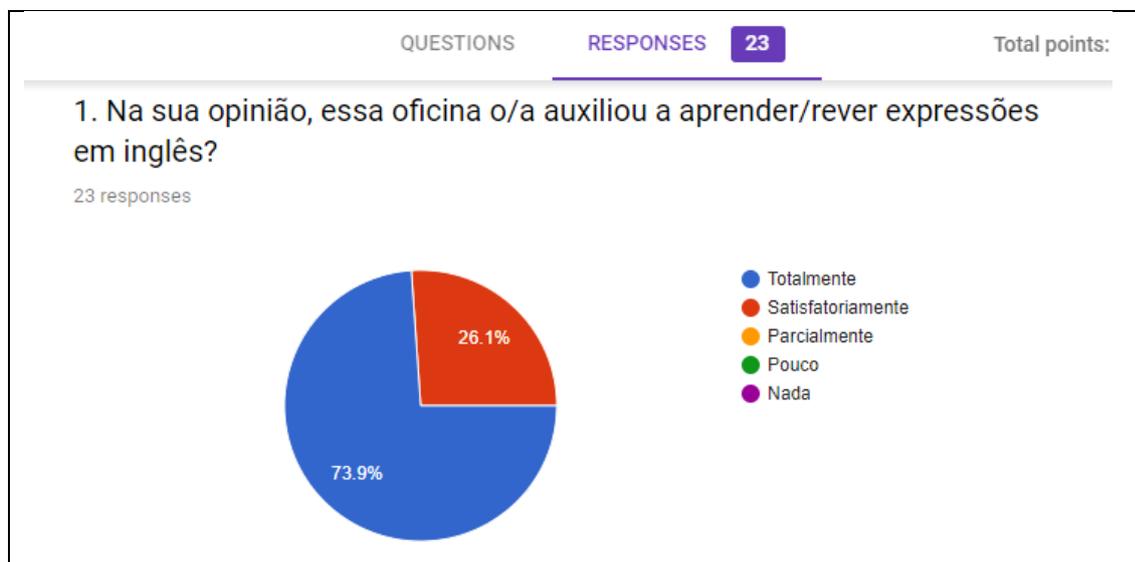


Figura 75: Reprodução da avaliação das oficinas LTa – Questão 1

Na Questão 1, perguntamos sobre o principal objetivo de LTa, ou seja, se a oficina LTa havia auxiliado o participante a aprender ou rever expressões em inglês – na verdade, referíamos-nos a “colocações”. Conforme a Fig.75, quase 74% dos participantes (17) afirmou que essa aprendizagem ou revisão de colocações foi “Totalmente” satisfatória, enquanto cerca de 26% deles (6) informou que o objetivo foi atingido “Parcialmente”.

Parece-nos uma avaliação bem positiva, já que o objetivo era desafiador, se considerarmos que a aprendizagem ou a revisão dessas colocações foi proposta para ser feita: (i) em um período curto de tempo, seis horas (o equivalente a três aulas); (ii) no mesmo dia, sem um intervalo entre as horas dedicadas ao estudo do idioma e a outros assuntos – o que, em geral, é benéfico para a aprendizagem; (iii) com grupos nada homogêneos, nem em relação à faixa etária, nem em relação ao nível linguístico.

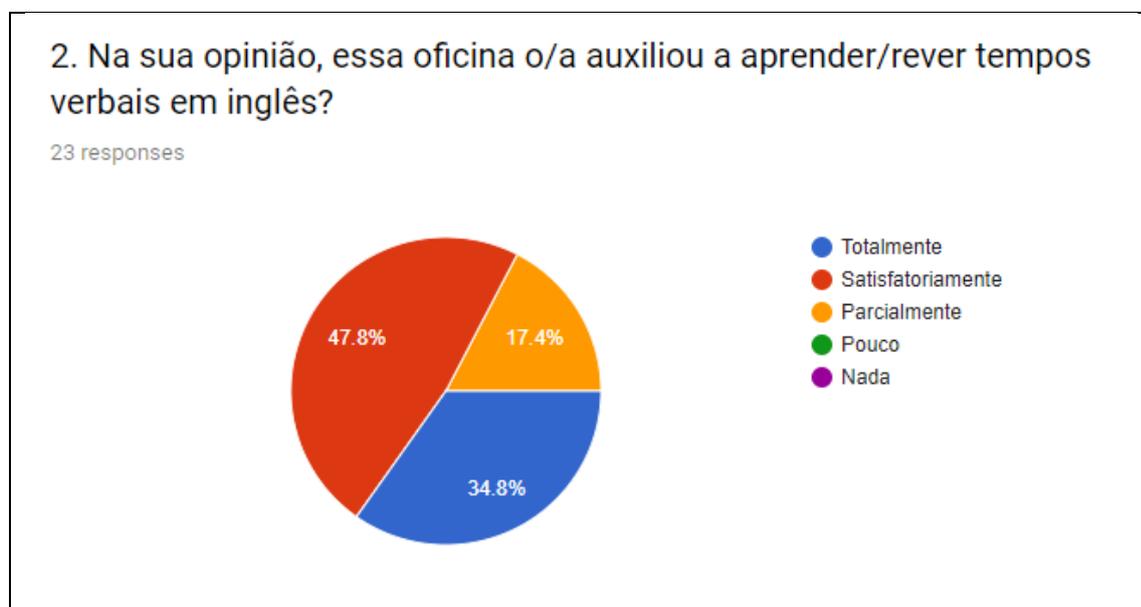


Figura 76: Reprodução da avaliação das oficinas LTa – Questão 2

Com a Questão 2 (Fig.76), pretendíamos verificar se os alunos haviam aprendido ou revisto algum tempo verbal em inglês nas oficinas. Na verdade, esperávamos que os participantes fossem optar por “Nada”, porque o objetivo de LTa **não** era abordar tempos verbais de modo específico, por exemplo, apresentando a conjugação de algum tempo e exercícios para sua prática.

Entretanto, os participantes apontaram como “Totalmente” (quase 35%,) e “Satisfatoriamente” (cerca de 48%) as explicações pontuais que demos, esclarecendo dúvidas ou fazendo as correções necessárias. Apenas 17% deles considerou como “Parcialmente” a abordagem a tempos verbais.

Essa circunstância nos ajuda a demonstrar que é possível abordar elementos gramaticais mesmo quando o foco do ensino e da aprendizagem não é estrutural. Pelo contrário, conforme visto nas oficinas, tratamos de temas culturais, buscamos ampliar o domínio lexical dos participantes e equilibramos a prática oral e escrita, oferecendo explicações sobre gramática esporadicamente – e isso foi considerado “suficiente” pela maioria dos alunos.

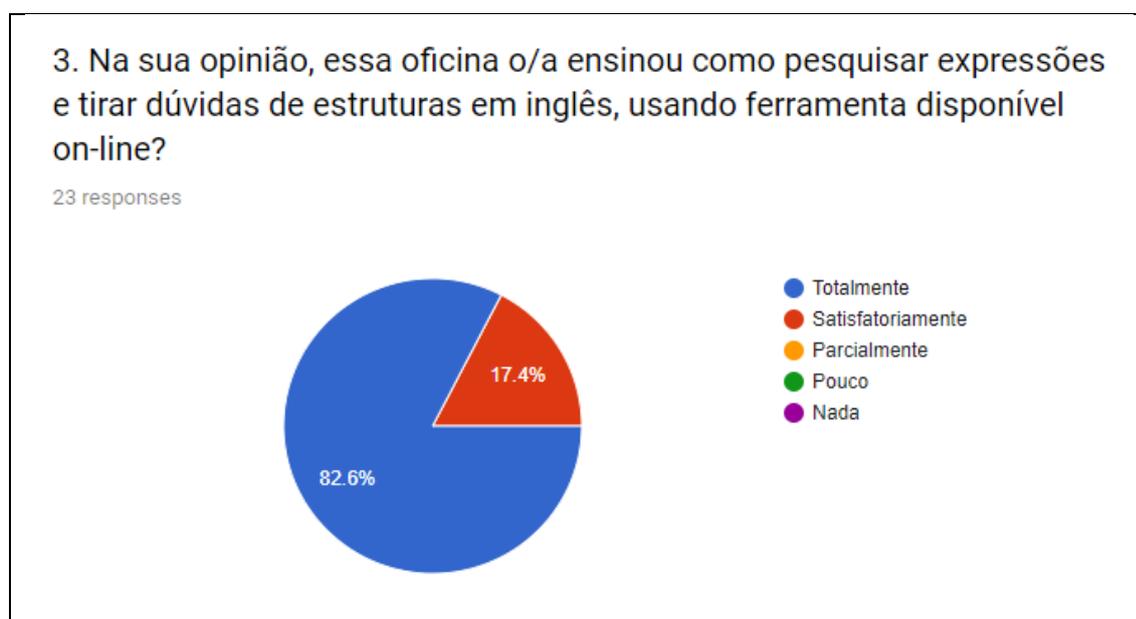


Figura 77: Reprodução da avaliação das oficinas LTa – Questão 3

Na Questão 3 (Fig.77), queríamos avaliar outro objetivo da oficina: se os participantes haviam aprendido a pesquisar colocações no COCA e, em caso afirmativo, o quanto de conhecimento foi adquirido. A maioria dos participantes (cerca de 82%) afirmou que aprendeu “Totalmente” a pesquisar no COCA, enquanto apenas 17% deles considerou “Satisfatoriamente”.

Percebemos, assim, que a experiência dos alunos também foi bem positiva em relação ao uso das ferramentas disponíveis no COCA. Esse fato fica mais

evidente quando perguntamos, na Questão 4, se os participantes pretendiam continuar a usar a suíte do COCA no futuro, conforme Figura 78.

4. Você pretende usar essa ferramenta on-line no futuro?

23 responses

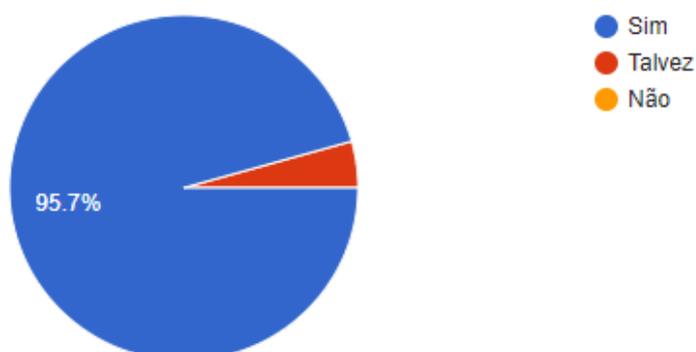


Figura 78: Reprodução da avaliação das oficinas LTa – Questão 4

Com exceção de um participante, que não sabe se fará uso da ferramenta em outras situações – sua resposta foi “Talvez” (Fig.78) –, todos disseram que pretendem usar o COCA em pesquisas futuras. Esse resultado, obtido em uma oficina com duração de seis horas, confirma a boa aceitação dessa ferramenta e da abordagem informada por *corpus* como um todo, que temos recebido de nossos alunos de outros cursos neste decênio. Tal aceitação reforça o nosso objetivo de divulgar a abordagem e a SEQ-CORPUS para mais professores de idiomas.

Finalmente, na Questão 5 (Anexo 18), dezoito participantes fizeram sugestões ou comentários. Dentre as avaliações, destacamos aquelas que mais se relacionaram com a SEQ-CORPUS e/ou o uso da suíte do COCA (todos os comentários estão reproduzidos *ipsis litteris*):

a) oportunidade de praticar o idioma:

uma ótima experiência e oportunidade para exercitar e aprender mais inglês
muita conversação em dupla e em trio para estimular e aprender a desenvolver o *speaking*

I've liked very much of this Workshop, because I could talk and explore my vocabulary, which is not usual to talk;

b) possibilidade de aprender e/ou revisar itens lexicais e gramaticais:

It was a great time for learning english

A oficina foi uma ótima oportunidade para aprender e melhorar meu inglês

O curso foi ótimo para recordar gramática, e a língua inglesa em geral

The class today really helped me to improve my vocabulary. Today I remembered me the time that I did high school in England

A Oficina foi ótima. Me fez lembrar matéria esquecida e aprender outras;

c) variedade de temas/tópicos:

Bom a dinâmica de falar de tópicos em um dia para a aula não ficar *boring*

Conteúdo ótimo, variações de temas boas, tempo dispendido em cada uma também

I love all the topics of today's lesson.

Alguns participantes apontaram algumas falhas, por exemplo: sugeriria a escolha de temas menos óbvios (pois os temas foram os que já são sempre tratados em aulas de EFL) e também uma oficina que seja planejada de forma menos *teacher centered*. Concordamos com a visão desse aluno, porque: (i) optamos por temas mais genéricos e, geralmente, neutros, para essas oficinas para evitar possíveis polêmicas, já que o perfil dos participantes nos era desconhecido; (ii) a LTA foi *teacher-centred* no sentido de que havia a necessidade de guiar os participantes em relação à convencionalidade e ao uso de uma ferramenta inédita para a maioria, o que é o esperado também pelo tipo de atividades aplicadas (BRYER, 2010;

HONEYFIELD, 1989). No entanto, houve vários momentos em que as oficinas foram *learner-centred*, principalmente quando eles pesquisaram no *corpus* e compartilharam essas informações com os colegas – a professora estava ao lado apenas para esclarecer dúvidas.

Outro comentário partiu de um participante que se sentiu “prejudicado” por colegas “poucos proficientes que interagem em discussões de forma bastante rasa”. Esse aluno avaliou bem o resto da oficina, mas, naturalmente, é uma questão a ser levada em consideração para futuras oficinas, principalmente porque é raro termos grupos com nível homogêneo de fluência.

Em relação à suíte do COCA, tivemos apenas um comentário mais específico, de um participante que já tivera contato com a ferramenta e com a LC antes: “As orientações quanto ao uso do COCA forneceram subsídios importantes para começar a usar essa ferramenta de modo mais eficiente e a sanar dúvidas cotidianas”. Esse participante, professor de Ensino Médio na rede pública, comentou que ainda não se sente seguro para usar o COCA com seus alunos, mas que se sentiu “inspirado” pelas atividades desenvolvidas em LTa e que tentaria pensar em algo parecido para realizar com as suas turmas.

Ao analisarmos a preparação, o desenrolar e a avaliação das oficinas LTa, concluímos que o trabalho foi produtivo, pois colhemos bons frutos. Além de confirmar a receptividade da abordagem informada por *corpus*, reforça a nossa hipótese de que, a fim de que a LC possa ser mais influente em termos de elaboração de material didático para o ensino de línguas, é preciso investir primeiro na sensibilização do aprendiz quanto ao aspecto da convencionalidade. Para essa sensibilização, a SEQ-CORP pareceu-nos adequada, porque realiza o processo gradualmente, sendo adaptável às necessidades do aprendiz.

Novamente, não temos a pretensão em converter ninguém a ser pesquisador ou a fazer uso do *corpus*, mas os resultados positivos obtidos nas oficinas, além daqueles que temos colhido em nossa prática em sala de aula, demonstram que muitos aprendizes fazem da pesquisa em *corpus* uma constante, sentindo-se mais confiantes em relação ao resultado que nele encontram, do que quando apenas consultavam o dicionário. Além disso, esses aprendizes demonstram maior

percepção das unidades lexicais como um todo, em textos escritos e orais, apresentando uma produção mais fluente também.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire)

Retomamos neste capítulo a epígrafe à nossa tese, porque as palavras de Paulo Freire nos parecem totalmente adequadas tanto para o início do trabalho, anunciando a “busca”, quanto para a sua conclusão, analisando o “processo da busca” e o “encontro do achado”. Conforme mencionamos no Capítulo 1, a busca teve início no final dos cursos de Graduação e Licenciatura, quando nos perguntávamos como aplicar a rigidez da teoria acadêmica à prática da sala de aula – ou seja, como despir o acadêmico da rigidez para levar as boas ideias para a sala de aula e tornar a docência “bonita e alegre”.

Despir-se da rigidez não significa eliminar a seriedade da docência; pelo contrário, significa manter a pesquisa e a metodologia acadêmicas e a busca por resultados na sala de aula sem exibir, contudo, seriedade excessiva, que muitas vezes resulta da falta de empatia e flexibilidade, da altivez e da presunção – infelizmente, abundantes no mundo acadêmico – embora os colegas professores também, muitas vezes, recebam o pesquisador/acadêmico com desconfiança e descrença. Na verdade, esse despir-se da rigidez, em nossa concepção, é criar pontes entre os dois lados, para que se retroalimentem e venham a suprimir lacunas

relacionadas a abordagens e metodologias, mas também de prática de sala de aula e realidade.

Nesse processo de busca, de construção de pontes, nem tudo foi alegre. Mas, a despeito das pedradas e dos tropeços, uma ponte pequena foi criada ao final do mestrado. Do alto daquela ponte, vislumbramos a possibilidade de elaborar LDI informado por *corpus* para alunos brasileiros dos Ensinos Fundamental II e Médio e abraçamos esse trabalho com o objetivo de divulgar a LC entre os professores brasileiros.

A elaboração desse material didático se aprimorou após iniciarmos o doutorado, enriquecido por um recorte teórico baseado, principalmente, nos princípios da convencionalidade, da LC, da abordagem DDL e do uso de texto autêntico para o ensino de línguas, conforme discutido no Capítulo 2. Levando-se em consideração esses princípios e a nossa experiência tanto em sala de aula quanto na produção editorial, chegamos a uma proposta de elaboração de material didático informado por *corpus*, conforme descrevemos no Capítulo 3.

Nessa proposta, que se vale do uso de textos autênticos aliado à abordagem informada por *corpus*, segundo Mishan (2005) e Tomlinson (2003, 2008 e 2011), as atividades tanto para a compreensão linguística dos textos autênticos usados e/ou o reconhecimento quanto para a prática de estruturas léxico-gramaticais foram:

- a) baseadas na análise obtida pela ferramenta WPI, no tocante à frequência das palavras e às colocações encontradas nos textos abordados;
- b) elaboradas levando-se em consideração, no caso de estruturas lexicais e gramaticais previstas no *syllabus* de cada coleção didática: (i) a Abordagem DDL (JOHNS, 1991); (ii) o uso de linhas de concordância para o ensino (BERBER SARDINHA, 2004; GAVIOLI, 2005; TRIBBLE & JONES 1997); (iii) os “três I’s” – *Illustration*, *Interaction* e *Induction* (CARTER e McCARTHY, cf. XIAO e McENERY, 2005); (iv) a Modelagem (CARTER, 1998); (v) a tipologia de exercícios proposta por Honeyfield (1989).

A elaboração de um LD, independentemente de suas qualidades metodológicas e editoriais (por exemplo, com boa qualidade de impressão, diagramação e ilustração), não implica que será bem aceito por seu público-alvo,

professores e alunos. Além disso, conforme vimos no Capítulo 2, como o mercado de LDs tem como principal característica ser conservador ele é resistente a mudanças. Sendo assim, um LD com uma proposta diferente de abordagem, nova até, se considerarmos que há poucos professores que já ouviram falar da LC, depende da divulgação da LC como abordagem para que possa ser compreendido e (bem) utilizado pelos docentes.

Todavia, o objetivo que tínhamos em mente ia muito além do mero fato de editar um LD bem-sucedido. Na verdade, o mais importante era poder demonstrar que uma abordagem informada por *corpus* pode ser útil e eficaz para o ensino de línguas, assim como pode promover a pesquisa entre os professores, levando-os de consumidores de LDs a pesquisadores (MCCARHTY, 2008), além de estimular a autonomia e o gosto pela pesquisa por parte dos alunos.

Frente a esse desafio, chegamos às perguntas de pesquisa desta tese, apresentadas no Capítulo 1: “De que modo um LDI informado por *corpus* pode auxiliar a LC, como abordagem e metodologia, a tornar-se (mais) acessível entre os professores de línguas no Brasil?”. E “Como demonstrar aos professores (e outros interessados) que a LC pode auxiliá-los tanto a elaborar material didático quanto a se desenvolver – ou seja, que eles podem passar de “consumidores passivos” de LDs a pesquisadores?”.

Para responder a essas perguntas, fizemos as seguintes ações, conforme descritas no Capítulo 4:

- elaboramos e aplicamos oficinas-piloto para os professores do sistema ELT e oficinas para professores em geral;
- auxiliamos a elaboração de curso on-line e presencial para os Teacher Trainers (TTs) do sistema de educação bilíngue, além de assessorar a aplicação do curso presencial;
- colhemos o *feedback* dos participantes das oficinas e o analisamos.

A análise do *feedback* dos participantes demonstrou que todos consideraram que a proposta da abordagem cumpre o que propõe, com exceção de um participante do LDI-CLIL, que informou que a proposta precisaria ser melhorada.

Aqueles participantes que aprovaram a abordagem informada por *corpus* destacaram as seguintes vantagens:

- a) permitir contextualização, para despertar o interesse dos aprendizes;
- b) usar ferramentas de pesquisa para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz;
- c) abordar conteúdo significativo/útil/interessante/autêntico para o aprendiz;
- d) ampliar o repertório linguístico do aluno, com fins comunicativos e/ou de proficiência;
- e) facilitar a visualização de colocações, elementos nem sempre abordados pelos LDs;
- f) ser importante para o ensino de línguas, tanto para o aprendiz quanto para o docente, por estimular o uso de novas tecnologias;
- g) facilitar a sistematização da língua;
- h) oferecer clareza, simplicidade e objetividade de propósito;
- i) enriquecer o conhecimento;
- j) oferecer segurança para o professor em relação aos elementos linguísticos que venha a ensinar, além de ampliar seu repertório linguístico.

Além dessas vantagens, os participantes também apontaram, em relação à sua formação, que a proposta de abordagem: serve de suporte metodológico; auxilia na compreensão dos fenômenos linguísticos; contribui para o aprimoramento linguístico e aperfeiçoa a fluência. Chamou-nos a atenção o número de vezes que os participantes mencionaram “aprimoramento linguístico”, o que é bastante positivo, pois um dos nossos objetivos era justamente sensibilizar os professores quanto a essa possibilidade, principalmente porque também temos essa mesma percepção em relação ao nosso próprio aprimoramento ao longo dos anos de pesquisa em *corpus*. Em relação ao aprimoramento da fluência, alguns participantes afirmaram que isso ocorreria porque seria possível ao professor esclarecer dúvidas, verificar a existência de outros padrões e diferentes possibilidades de combinação de palavras.

Quando perguntados se deveria haver mais material informado por *corpus*, a maioria afirmou que sim, usando como justificativa boa parte das vantagens

supracitadas, como a importância de levar para a sala de aula a língua em uso e a possibilidade de apresentar conteúdo relevante e autêntico – enfim, a “língua do dia-a-dia”, como muitos destacaram. Sugeriram, também, que é importante que o professor seja capacitado para trabalhar com esse material.

Em relação às desvantagens citadas, acreditamos que sejam mais críticas ao trabalho que desenvolvemos e apresentamos do que à apreciação da abordagem ou da LC *per se*. Constituíram-se, assim, em críticas pontuais e gerais. As críticas pontuais relacionaram-se especificamente ao LD, como a menção à necessidade que o professor teve de complementar as atividades do LDI-ELT, ou a colocações “irreais” no LDI-CLIL (por um TT). Já as gerais apontaram para a importância de se considerar que pode levar tempo para dominar o concordanciador e conseguir usá-lo adequadamente para pesquisas.

Pelo que foi exposto em relação às oficinas ministradas a professores, podemos afirmar que conseguimos responder às perguntas que tínhamos formulado. Em relação à primeira pergunta, indagamos de que modo um LDI informado por *corpus* poderia contribuir para a divulgação da LC entre os professores brasileiros. A nossa hipótese para essa pergunta era que “A divulgação da LC depende de os professores terem contato com os princípios da abordagem e a aplicação desses princípios – de preferência que essa aplicação seja realizada em LDs e/ou atividades de prática com as concordâncias”. Pelo *feedback* das oficinas, podemos afirmar que essa hipótese foi confirmada, já que, após o contato com a abordagem e os exemplos práticos presentes no material didático, os professores demonstraram ter gostado da experiência e, pelas vantagens citadas, consideraram possível a aplicação da abordagem com seus alunos.

Na segunda pergunta de pesquisa, queríamos saber como demonstrar aos professores que a pesquisa em *corpus* pode auxiliá-los a desenvolver seu próprio material, além de contribuir para seu próprio desenvolvimento, passando de consumidor a pesquisador. A hipótese que levantamos para essa pergunta foi que “A LC é facilmente aceita por professores que são capacitados a empregá-la. Basta, durante as capacitações, reforçar que os conceitos e as atividades práticas servem tanto para auxiliar o aluno quanto para o desenvolvimento dos professores”. Com base no *feedback* dos professores após as oficinas, podemos dizer que ela também

foi confirmada, em vista dos comentários que discorreram sobre a importância do *corpus* como fonte de referência e de aprimoramento linguístico. Além disso, vários professores demonstraram ter interesse em continuar a usar o *corpus* para pesquisa após a conclusão das oficinas.

Naturalmente, não temos como afirmar categoricamente que todo professor que participou de uma das oficinas, ou que venha a entrar em contato com a LC, será impactado e tornar-se-á um pesquisador. O que importa é que o professor possa vir a conhecer essa e outras abordagens, que possa descobrir que existem outras possibilidades além do foco nas estruturas gramaticais e que não precisa depender de um único LD.

As respostas positivas às perguntas e a confirmação das hipóteses levantadas corroboram o nosso objetivo de continuar a elaborar material didático informado por *corpus*, aliado a textos autênticos, para consolidar uma base léxico-gramatical que possa auxiliar o aprendiz a discutir e opinar sobre temas que sejam relevantes na língua-alvo. Essa proposta de abordagem, que intitulamos de SEQ-CORP (Sensibilização > Leitura > Demonstração > Pesquisa > Autonomia), foi demonstrada no Capítulo 5. Nesse capítulo, discorreremos sobre como essa sequência didática é resultado da nossa experiência em sala de aula e das oficinas sobre elaboração de material didático, assim como relatamos as duas experiências satisfatórias com alunos de inglês, aferidas por um questionário respondidos. Desse modo, incluiremos a sugestão dessa sequência nos próximos cursos e oficinas que viermos a ministrar. Podemos afirmar, assim, que novas pontes entre a teoria e a prática foram estabelecidas.

Entretanto, algumas questões foram vislumbradas no decorrer da pesquisa que merecem futura consideração. A primeira refere-se ao desnível notado tanto na proficiência linguística quanto na prática didático-pedagógica relativa à formação de professores que cursaram apenas a graduação em Letras e aqueles que obtiveram os certificados internacionais para ensinar inglês, com prejuízo para os primeiros. Uma rápida análise dos currículos dos cursos de graduação e licenciatura em Letras disponíveis na internet demonstrou que o foco da graduação ainda é a estrutura gramatical, enquanto as licenciaturas têm de dar conta, em poucos semestres, de

aspectos que envolvem desde a legislação educacional até o estágio. Talvez seja o momento de alguns institutos reverem seus currículos.

A segunda questão diz respeito à necessidade de se efetuar um estudo longitudinal em relação ao desempenho dos alunos, a fim de se obter dados estatísticos que possam demonstrar a eficiência do uso de *corpus* para o ensino de inglês para alunos brasileiros. Conforme mencionamos no Capítulo 2, Cobb e Boulton (2015) valeram-se da meta-análise para confirmar tal eficiência, com base em relatos obtidos na Europa e na Ásia. Começamos um levantamento similar entre nossos alunos, mas não obtivemos dados preliminares suficientes para incluí-los nesta tese.

Em relação aos possíveis desdobramentos desta tese, podemos afirmar que um dos frutos será a parceria que estamos estabelecendo com professor de inglês do EM, que participou das oficinas CIL-USP e LTa, para desenvolver atividades informadas por *corpus* para seus alunos. A escola é pública e fica em Guarulhos (SP). Já desenvolvemos uma atividade com duas turmas do 2º EM dessa escola, em novembro de 2019, em que os alunos pesquisaram em *corpus* algumas colocações com *do* e *make*, porém, não houve tempo hábil para incluir o relato da experiência neste trabalho. De qualquer modo, nosso objetivo será assessorar o professor nos primeiros passos com o trabalho com *corpus* a fim de que possa caminhar sozinho e estabelecer suas próprias pontes.

Notamos, também, um interesse crescente em oficinas e cursos que abordem a LC para o ensino de línguas. De nossa parte, temos confirmado um Curso de Verão da FFLCH-USP, em fevereiro de 2020, nos moldes das oficinas que ministramos a docentes em 2019, mas já com alterações decorrentes desta tese. Há outra oficina programada para esses cursos, sobre o uso do COCA, a ser ministrado por uma doutoranda da PUC. Aguardamos, ainda, a confirmação de um curso de difusão de trinta e seis horas, na FFLCH-USP, no primeiro semestre de 2020. Certamente, desses cursos e oficinas sairão mais professores interessados e capacitados para desenvolver suas próprias pesquisas.

No tocante à elaboração de material didático informado por *corpus*, temos editado LDIs para várias editoras desde 2018 e, sempre que possível, inserimos atividades que promovam a leitura e a compreensão de textos autênticos, assim

como os elementos léxico-gramaticais presentes. Como bem definiu Tagnin (TEIXEIRA, 2017, p.173), essa ação é “uma gota no oceano”. Mas acreditamos que “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”.

Esperamos que esta tese possa servir de inspiração para que outros pesquisadores/professores/autores/editores estabeleçam mais pontes entre a pesquisa acadêmica e a sala de aula, principalmente a sala de aula da escola pública, carente de atenção, mas repleta de potencial.

Para finalizar, lembremos Fernando Pessoa:

[...]

Valeu a pena? Tudo vale a pena

Se a alma não é pequena.

Quem quer passar além do Bojador

Tem que passar além da dor.

Deus ao mar o perigo e o abismo deu,

Mas nele é que espelhou o céu.

(PESSOA, 2017, p. 19)

Os dois primeiros versos citados, tema da Redação da FUVEST 1989, abriram os portões para a ponte que levaria esta pesquisadora da escola pública à universidade pública. O poema tem servido de inspiração por toda a minha vida acadêmica, principalmente o verso que afirma que se “Tem que passar além da dor”. Porque além da dor, descobrimos a alegria da busca, do ensinar e do aprender. E que tudo isso vale muito a pena.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. Concepção da Língua Inglesa. In: BRITISH COUNCIL. **Políticas públicas para o ensino de inglês**. 1ª ed. São Paulo: British Council, 2019. p. 22-25.

ARHIRE, M; GHEORGHE, M; TALABĂ, D. A Corpus-based Approach to Content and Language Integrated Learning. In: **7th ICT for Language Learning: Conference Proceedings**. Librariauniversitaria.it: Padova, Italy: 2014. p. 22-25.

AIJMER, Karin. **Corpora and language teaching**. John Benjamins Publishing, 2009. Studies in Corpus Linguistics, Vol.33.

ASTON, G. Enriching the learning environment: corpora in ELT. In: WICHMANN, A *et al.* **Teaching and language corpora**. London, Longman, 1997. p.51-63.

AUSUBEL, D.P. **The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View**. Dordrecht: Springer Science+Business Media. 2000.

BAHNS, Jens; ELDAW, Moira. Should we teach EFL students collocations? In: **System**, vol.21, nº1, 1993, p.101-114.

BENNET, **Using CORPORA in the Language Learning Classroom**. Corpus Linguistics for Teachers. Michigan: University of Michigan Press, 2010.

BERBER SARDINHA, A. P. **Linguística de Corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.

BERBER SARDINHA, A. P. Como usar a Linguística de *Corpus* no ensino de língua estrangeira. Por uma Linguística de *Corpus* educacional brasileira. In: VIANA, Vander; TAGNIN, Stella (Orgs.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2010.

BLÜHDORN, Hardarik. Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no começo do terceiro milênio: *Quo Vadunt?* In: **Anais do III EPLLE**. Assis: Faculdade e Ciências e Letras de Assis. s/d.

BOULTON, Alex. *Hands-on/hands-off: Alternative approaches to data-driven learning*. In: THOMAS, J; BOULTON, A (eds.). **Input, process, and product: Developments in teaching and language corpora**. Brno, Czech Republic: Masaryk University Press, 2012. p.152-168.

BOULTON, Alex; TYNE, Henry. *Corpus linguistics and data-driven learning: a critical overview*. **Bulletin VALS-ASLA**, Université de Neuchâtel, ed. 97, 2013. p. 97-118.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BURTON, G. 2012. Corpora and coursebooks: destined to be strangers forever? **Corpora 2012**. Vol. 7 (1): 91–108.

BRITISH COUNCIL. **Políticas públicas para o ensino de inglês**. 1ª ed. São Paulo: British Council, 2019.

BRYER, Yvonne A. **Corpora in Language Teaching and Learning: Potential, Evaluation, Challenges**. Peter Lang, 2010. English Corpus Linguistics (Book 13).

CARTER, R. "Orders of reality: Cancode, communication and culture." In: **ELT Journal**. Oxford: Oxford University Press, v.52, n.1, jan/1998, p.43-56.

COBB, Tom; BOULTON, Alex. Classroom applications of corpus analysis. In: BIBER, D.; REPPEN, Randi (eds.). **Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p.478-497.

COOK, G. *The uses of reality: a reply to Ronald Carter*. **ELT Journal** 52/1: 57-64. 1998.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira**. 1ªed. Campinas: Pontes, 1999.

COYLE, Do; HOOD, Philip; MARSH, David. **CLIL: content and language integrated learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DEVECI, Tanju. Why and How to Teach Collocations. **English Teaching Forum**. April, 2004, p. 16-19.

FILLMORE, Charles J. Innocence: a second idealization for Linguistics. **Berkeley Linguistics Society** 5, 1979, p.63-76.

FIRTH, J.R. Modes of Meaning. **Papers in Linguistics 1934-51**, Oxford University Press. 1957 p.190-215.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção leitura).

GABRIELATOS, C. Corpora and language teaching: Just a fling, or wedding bells? **TESL-EJ**, [s. l.], 8(4), p. 1-37, 2005.

GAVIOLI, Laura. **Exploring Corpora for ESP Learning**. John Benjamins Publishing, 2005. Studies in Corpus Linguistics, Vol.21.

GRANGER, Sylviane. Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae. In: COWIE, A. (ed.). **Phraseology**. Oxford University Press, 1996.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira**. 1ªed. Campinas: Pontes, 1999. p.67-77.

HANDL, Susanne. Essential collocations for learners of English. The role of collocational direction and weight. In: MEUNIER, Fanny e GRANGER, Sylviane (eds.). **Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching**. John Benjamins Publishing, 2008. p.43-66.

HANNA, Vera Lucia H. **Línguas estrangeiras: o ensino em um contexto cultural**. SP: Editora Mackenzie. Col. Conexão inicial, 2012. Vol.2.

HAUSMANN, Franz Josef: Le dictionnaire de collocations. In: HAUSMANN, F. J. et al. (eds.). **Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires, erster Teilband**. Berlin: de Gruyter, 1989. p.1010 – 1019.

HONEYFIELD, John. “A Typology of Exercises Based on Computer-Generated Concordance Material.” In: **Guidelines: A Periodical for Classroom Language Teachers**, v11(1), p42-50 Jun 1989. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ468954>>. Acesso em 14 de outubro de 2019.

JOHNS, Tim. “*Whence and whither classroom concordancing?*”. In: BONGAERTS, T.; d. HAAN, P.; LOBBE, S. e WEKKER, H. (eds.). **Computer Applications in Language Learning**. Dordrecht: Foris, 1988. p.9-27.

JOHNS, Tim. Should you be persuaded: two samples of data-driven learning materials. In: JOHNS, T. e KING, P. (eds.). **Classroom Concordancing ELR Journal 4**. University of Birmingham. 1991. Disponível em: <http://www.lexically.net/wordsmith/corpus_linguistics_links/Tim%20Johns%20and%20DDL.pdf>. Acesso em 20 de nov. de 2019.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. In: **TESOL QUARTERLY**. Vol. 35, No. 4, Winter 2001. p.537-560

KOHN, Kurt. Pedagogic Corpora for Content and Language Integrated Learning. Insights from the BACKBONE Project. In: **The EuroCALL Review**. Ana Gimeno (ed.). Volume 20, Number 2, September 2012. pp.3-22

LEŃKO-SZYMAŃSKA, A. A teacher-training course on the use of corpora in language education: Perspectives of the students. In: **Insights into Technology-enhanced Language Pedagogy**. A. Turula & B. Mikołajewska (eds). Frankfurt: Peter Lang. 2015. pp.135-150.

LEŃKO-SZYMAŃSKA, Agnieszka; BOULTON, Alex. Data-driven learning in language pedagogy. *Introduction*. In: LEŃKO-SZYMAŃSKA, Agnieszka; BOULTON, Alex (eds.). **Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning**. Amsterdam: John Benjamins, 2015. p.1-14.

LEWIS, Michael. **Implementing the lexical approach: putting theory into practice**. Hove: LTP, 1997.

LEWIS, Morgan. There is nothing as practical as a good theory. In: LEWIS, Michael. (ed.) **Teaching Collocation. Further developments in the Lexical Approach**. LTP, 2000.

MCCARTHY, M.; McCARTEN, J; SANDIFORD, Helen. **Touchstone**. 1^a ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MCCARTHY, M. Accessing and interpreting corpus information in the teacher education context. In: **Lang. Teach**. 2008, 41:4, p. 563–574.

MCENERY, Tony; XIAO, Richard; TONO, Yukio. **Corpus-based Language Studies: An advanced resource book**. London and New York. Routledge. 2006. Routledge Applied Linguistics series.

MISHAN, Freda. **Designing Authenticity into Language Learning Materials**. Bristol: Intellect Books, 2005.

MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NATTINGER, J.R.; DECARRICO, J.S. **Lexical phrases and language teaching**. 2nd. ed. New York: Oxford University Press, 1997.

O'CONNELL, Sue. **Focus on IELTS**. New Edition. London: Pearson Education, 2010a.

O'CONNELL, Sue. **Focus on IELTS. Teacher's Book**. New Edition. London: Pearson Education, 2010b.

O'KEEFE, Anne; MCCARTHY, Michael e CARTER, Ronald. **From Corpus to Classroom: language use and language teaching**. Cambridge University Press, 2007.

OWEN, C. Corpus based grammar and the Heineken effect: lexico-grammatical description for language learners. In: **Applied Linguistics**. Oxford, Oxford University Press, v.14, n.2, 1993. p. 167-187.

PESSOA, Fernando. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017. Coleção Clássicos para Todos.

PUREN, Christian. **Histoire des methodologies d'enseignement des langues**. Paris: Clé International, 1988.

REPPEN, Randi. Using corpora in the language classroom. In: TOMLINSON, Brian. **Materials Development in Language Teaching**. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. A description and analysis. Cambridge University Press, 1986. Cambridge Language Teaching Library.

SANTOS, Andréa Geroldo dos. **Working closely with corpora. Proposta de ensino de colocações adverbiais em inglês para negócios, sob a luz da Linguística de Corpus**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.

SELIVAN, Leo. **Lexical Grammar**. Activities for teaching chunks and exploring patterns. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. Cambridge Handbook for Language Teachers Series.

SINCLAIR, J. McH; RENOUF, A. *A lexical syllabus for language learning*. In: CARTER, R.; McCARTHY, M. (orgs.). **Vocabulary and language teaching**. London, Longman, 1988. p.140-160.

SINCLAIR, J. 2000. Lexical grammar. In: **Naujoji Metodologija 24**: 191-203. Disponível em: <<http://donelaitis.vdu.lt/publikacijos/sinclair.pdf>>, acesso em 20 de nov.2019.

SCOTT, M. Aprendizagem direcionada por dados: uma homenagem a Tim Johns (1936-2009). In: VIANA, Vander e TAGNIN, Stella (Orgs.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2010. p.7-11.

SOUZA, Deusa Maria de. Do monumento ao documento. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2^a ed. Campinas: Pontes, 2002. p.113-117.

SWAN, Michael. *Applied linguistics: A consumer's view*. In: **Lang. Teach.** (2018), 51:2, 246–261.

TAGNIN, Stella E. O. **Convencionalidade e produção de texto: um dicionário de colocações verbais inglês/português português/inglês**. Tese (Livre Docência em Língua Inglesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 1998.

TAGNIN, Stella E. O. **O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português**. São Paulo: Disal, 2013.

TEIXEIRA, Elisa. Linguística de *Corpus* no Brasil, ontem e hoje: uma entrevista Stella Esther Ortweiller Tagnin. In: **Belas Infiéis**. V.6, n.1, 2017. p.163-175.

TOGNINI-BONELLI, Elena. **Corpus Linguistics at work**. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins. 2001

TOMLINSON, Brian. **Developing Materials for Language Teaching**. Londres: Continuum, 2003.

TOMLINSON, Brian. **English Language Learning Materials. A Critical Review**. Londres: Continuum, 2008.

TOMLINSON, Brian . **Materials Development in Language Teaching**. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TRIBBLE, Christopher; JONES, Glyn. **Concordances in the classroom**. A resource guide for teachers. Houston, Athelstan Publications, 1997.

VIAKTINA, Nina. Data-driven collocations: Learner performance, proficiency, and perceptions. In: **Language Learning & Technology**. V.20, n.3, 2016. p.159-179.

WIDDOWSON. H.G. *The limitations of linguistics applied*. In: **Applied Linguistics** 21/1. 2000. p.3-25.

WRAY, Alison. **Formulaic Language and the Lexicon**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

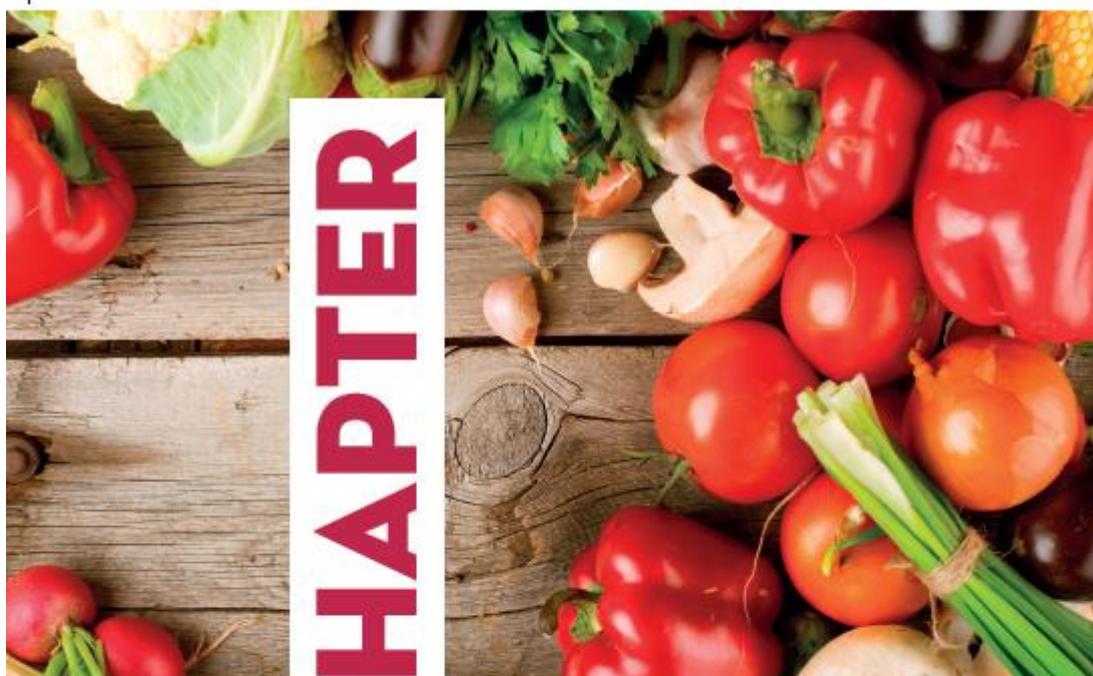
XIAO, R, and McENERY, T. **Corpora and language education**. Manuscript.2005. Disponível em: <<http://www.corpus4u.org/archive/index.php/t-75.htm>>, acesso em 20 de nov. 2019.

Livros Didáticos abordados:

FARIA, Christiane. SANTOS, Andréa G dos (ed.). **English 8** – livro 2. São Paulo: Sistema Mackenzie de Ensino, 2017.

LIMA, Raphael P. SANTOS, Andréa G dos (ed.). **English 8** – livro 1. São Paulo: Sistema Mackenzie de Ensino, 2016.

LIMA, Raphael P. SANTOS, Andréa G dos (ed.). **English** – 1º Ensino Médio. São Paulo: Sistema Mackenzie de Ensino, 2016.



CHAPTER

7

EATING HABITS



Eating is a part of our daily lives. Despite being a very important subject, it is such a common action that sometimes we do not even pay attention to it. In this chapter, you will study the importance of having healthy eating habits and learn how you can have a healthier life by making better food choices.

READING

EMBRACING THE TOPIC

- In your opinion, what are some good eating habits? Which one(s) do you follow?
- How well can your parents cook?
- Have your parents ever taught you how to cook anything? If so, what have they taught you?

TEXT



FOOD REVOLUTION DAY: EXCLUSIVE INTERVIEW WITH JAMIE OLIVER



Jamie Oliver is a British chef who achieved worldwide fame with his television shows. He is the author of a number of cookbooks with a variety of culinary themes.

Adapted from: <www.britannica.com/EBchecked/topic/1089888/Jamie-Oliver#ref1077604>. Accessed in: January 2014.

GLOSSARY

Charity (noun) – an organisation to which you give money so that it can give money and help people who need advice and support.

Supporter (noun) – someone who approves of an idea of a person or organisation and helps them to be successful.

The British Youth Council (BYC), a British charity that works to promote young people's interests, is a supporter of Jamie Oliver's *Food Revolution Day*. In this interview, they asked Jamie a few questions about how to get young people better educated about food.

British Youth Council: What is *Food Revolution Day* and what drove you to start it?

Jamie Oliver: *Food Revolution Day* is an opportunity for people all over the world to show that they care about real food and the importance of food education for our children. Everyone knows that there are huge food-related problems in many countries across the world and that the result of this is a significant rise in obesity and diet-related diseases. Governments don't seem to have the answers, so we need a bit of people power to start making a change. I'm hoping that *Food Revolution Day* will be the start of this movement.

BYC: In an ideal world, what would *Food Revolution Day* achieve?

JO: I'm really hoping that *Food Revolution Day* will focus as many people as possible on the eating habit problems we face, as well as the potential solutions and steps we can take for everyone to live healthier lives.

BYC: How can young people get involved in *Food Revolution Day*?

JO: You could **host** a little dinner party for your family and friends, using fresh ingredients to cook something really amazing - there are plenty of **recipes** on the internet if you're after a bit of inspiration, or just use one of your own. Another option, if you're a competent cook, is to hold a little cooking class for any friends who can't cook.

BYC: Now that you've mentioned about cooking classes, why is it important to you to get food education back to the school curriculum?

JO: It's fine to teach history and math - and these are important lessons that absolutely should be taught - but **in my eyes** basic life-skills, such as cooking are equally as important. The critics always say that this is something that parents should teach, but many parents these days haven't learnt to cook, so how are they going to be able to teach it? We've got a huge obesity problem in many countries and we need to tackle it urgently. I'd like to **get to a point** where every child leaves school with the ability to feed themselves properly, and to understand **which foods are every day and which are treats**.

Adapted from: <www.byc.org.uk/news/food-revolution-day-exclusive-interview-with-jamie-oliver/>. Accessed in: January, 2014.

GLOSSARY

To achieve (verb) - to be successful by being determined or working hard.

Plenty (pronoun) - a large amount of something, or a large number of things or people, usually more than enough

To hold (verb) - if you hold a meeting or event, you organise it.

Life-skill (noun) - a skill (the ability to do something well) necessary or desirable for full participation in everyday life.

To tackle (verb) - to make an organised and determined attempt to deal with a problem.

DIGGING OUT THE TEXT

1. Fill in the blanks with the words in bold from the text.

- A.**host**.....: (verb) organise a meal or party for guests
- B.**rise**.....: (noun) an increase in size, amount, quality, or strength
- C.**disease**.....: (noun) a health problem that affects people or animals
- D.**treat**.....: (noun) something special that you do or buy for yourself or someone else
- E.**recipe**.....: (noun) a set of instructions for cooking or preparing food

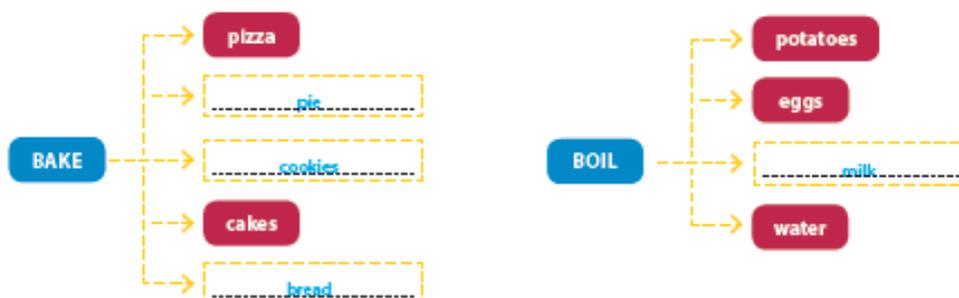
ANEXO 2



1. Read and analyse the sentences listed. What words are commonly used with each verb? Then, complete the diagrams that follow.

A.	He grew up in a family that	BAKES	cookies everyday.
	Jeff and I	BAKE	bread as a hobby
		BAKE	pie until knife comes out clean when inserted in centre.
	She used to	BAKE	cakes and send them to her friends.
	After days of regular food, Mum	BAKED	pizza. It sounded like a perfect goal.
	I put on the kettle to	BOIL	water for tea.
		BOIL	all the potatoes in large pot of salted water for about 15 minutes
	After you	BOIL	the eggs, crack the shell, but do not remove it.
	She had to	BOIL	milk and chill it a pint at a time for her son and daughter.

Adapted from: <<http://corpus.byu.edu/coca/>>. Accessed in: February, 2014.



B.

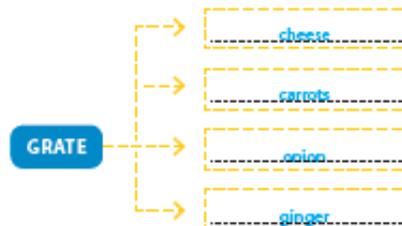
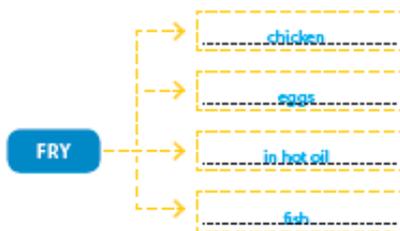
In a food processor,	CHOP	onion, pepper and garlic until mixture is a fine mince.
	CHOP	all the vegetables and put them in a medium pot.
To prepare the sauce, roughly	CHOP	three tomatoes.
Smash garlic cloves with the broad side of a chopping knife. Then,	CHOP	the garlic.
While the onion is cooking,	DICE	tomatoes and cheese.
Jackson, 7, and Tanner, 5, prefer to slice and	DICE	fruit.
The chef says you have to stuff a whole tomato with corn, green beans, cubes of	DICED	potatoes with a light topping of goat cheese.
Peel and	DICE	the carrots and the onions.

Adapted from: <<http://corpus.byu.edu/coca/>>. Accessed in: March, 2014.



C.	I still use my mother's 60-year-old pan to	FRY	chicken.
	After the burger is done,	FRY	eggs on the griddle. Salt and pepper to taste
	Season the chicken wings and	FRY	in hot oil.
	My mother	FRIED	the fish without oil.
	Kids will be happy to add ingredients and	GRATE	cheese.
	Darling, would you be so good as to help me as to	GRATE	the carrots?
		GRATE	an onion and combine with the potatoes in big mixing bowl.
	To make the ginger juice,	GRATE	about 2 teaspoons of ginger.

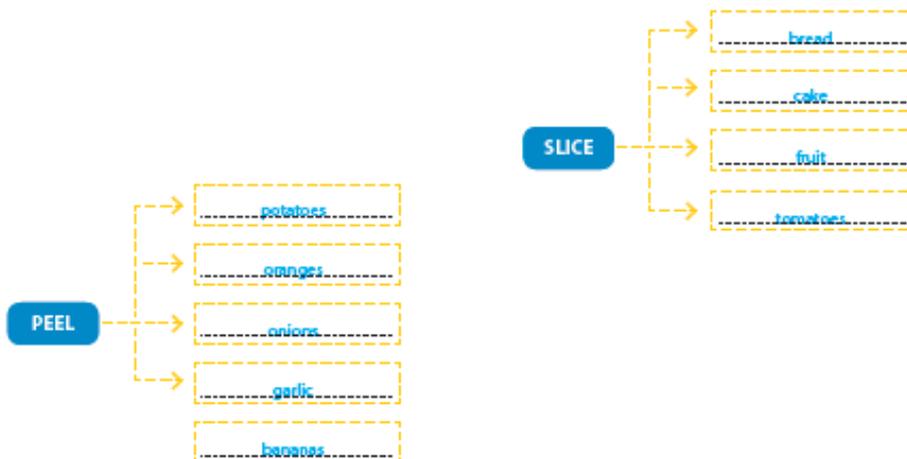
Adapted from: <<http://corpus.byu.edu/coca/>>. Accessed in: March, 2014.



D.

I	PEELED	the potatoes, chopped the meat and washed the pots and pans.
Nessy has to	PEEL	the oranges before she gives them to you.
With a small, sharp serrated knife,	PEEL	onions and garlic on a cutting board.
Don't	PEEL	bananas before roasting them.
	SLICE	bread diagonally into thick slices.
With a serrated knife, carefully	SLICE	cake layers in half horizontally.
In my experience, if you	SLICE	fruit into small pieces and make it fun, no kid is going to refuse it.
Home cooks can simply	SLICE	tomatoes and sprinkle salt on them.

Adapted from: <<http://corpus.byu.edu/coca/>>. Accessed in: March, 2014.



E.

Grate Parmesan cheese and	SPRINKLE	it on the spaghetti.
In a large bowl,	SPRINKLE	sugar over strawberries.
Use your hands to	SPRINKLE	cinnamon, sugar and nutmeg over the apple slices.
Home cooks can simply slice tomatoes and	SPRINKLE	salt on them.
With a wooden spoon,	STIR	the mixture
if making by hand,	STIR	the ingredients together until they form a ball.
	STIR	the soup occasionally to help cool it down.
When preparing food for your child,	STIR	the food before serving.

Adapted from: <<http://corpus.byu.edu/coca/>>. Accessed in: March, 2014.



2. Based on the sentences in exercise 1, answer the questions.

A. In the sentences with the verb *dice*, which word means *to fill meat or vegetables with small pieces of another type of food*?

Stuff.....
.....

B. According to the sentences with the verb *fry*, where can you fry food? How can you fry food?

You can fry food on the griddle, in hot oil and without oil.
.....

- C. According to the sentences with the verb *sprinkle*, what kind of things can you sprinkle? Which prepositions are used with the verb *sprinkle*?

You can sprinkle sugar, cinnamon, nutmeg, salt. It is possible to use over and on with the verb sprinkle.

- D. In the sentences with the verbs *chop*, *slice*, *sprinkle* and *stir*, which adverbs ending in *-ly* can you find? Write them with the verbs they are related to.

Bravely chop, slice diagonally/horizontally, carefully slice, simply slice/sprinkle, and stir occasionally.

3. Complete the sentences with the appropriate words from exercise 2.

- Place the spinach in a large salad bowl. Then sprinkle the bacon mixture over/on the spinach.
- In Russia, I learned to stuff chicken with butter, parsley, onions and other vegetables. You just need to be careful when you insert the ingredients.
- Fry the sweet potato in hot oil until they are light brown.
- I like to sprinkle sugar/cinnamon over my doughnuts.
- Slice the apple horizontally/diagonally into thin slices.

Adapted from: <<http://corpus.byu.edu/coca/>>. Accessed in: November, 2014.

4. Read the sentences and circle the word that best completes each sentence. Use a dictionary to help you.



LYONNAISE POTATOES

(Boil / Fry / Sprinkle) six to eight potatoes in hot water. Let the potatoes cool and (bake / dice / grate) them in perfect squares. (Slice / Sprinkle / Stir) two small onions and (dice / fry / peel) in butter. Mix the potatoes with the onions. Add salt and pepper and cook until brown. (Boil / Grate / Sprinkle) with parsley and serve.



POTATOES AND CHEESE

(Boil / **Peel** / Grate) the potato skin and (**chop** / fry / stir) the raw potatoes into small pieces. Cook them very slowly in seasoned water. While they cook, (bake / fry / **grate**) Parmesan cheese. When the potatoes are soft, drain and put into a baking-dish in layers, alternating with the cheese. (**Bake** / Boil / Stir) for half an hour in a slow oven. Serve in the same dish.

Adapted from: <<http://chestofbooks.com/food/recipes/The-Myrtle-Reed-Cookbook/Twenty-Ways-To-Cook-Potatoes-Continued.html#>>. UPEV 15g>. Accessed in: January, 2014.

5. Complete the sentences with the appropriate form of the verbs bake or roast.

- A.**bake**..... cookies until they are light brown around edges (14 to 16 minutes).
- B. Now you just need**to roast**..... the chicken at 400 degrees for about 20 minutes.
- C. On Tom's birthday last April, Nora and her mother**baked**..... a chocolate cake.
- D. Lightly sprinkle with salt and pepper. Then,**roast**..... pork in a 400-degree oven until a thermometer inserted in thickest part reaches 140 degrees for pink center (about 50 minutes).
- E. My mother**bakes**..... the best pie in town.

Adapted from: <<http://orpus.byu.edu/coa/>>. Accessed in: November, 2014.

6. Discuss the following questions in pairs. **Personal answers.**

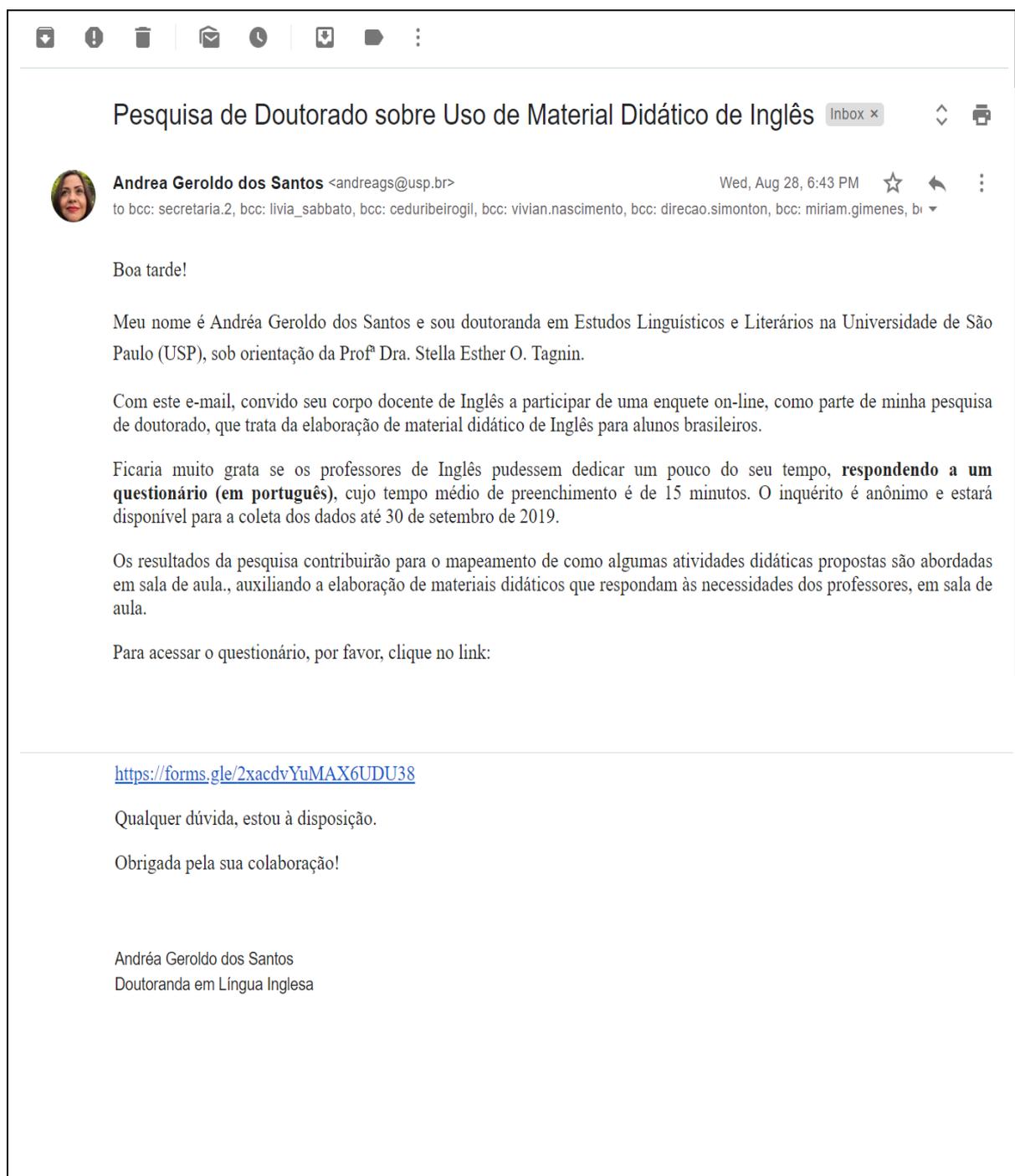
- A. How does your family usually cook potatoes? Do they boil, fry or bake them? Which one is your favourite?
- B. Can you peel potatoes well? Do you know how to peel other food (oranges, onions, garlic, etc)?
- C. Is there anything you like to sprinkle cinnamon on? If so, what?
- D. Do you like to grate cheese on your spaghetti? What other dishes do you like to grate cheese?
- E. Which one of the recipes in exercise 4 would you prefer to make? Why?



Cinnamon sticks and powder

 **Activity Book: pages 5-10.**

ANEXO 3



The image shows a screenshot of an email interface. At the top, there is a toolbar with icons for reply, forward, delete, archive, and search. The email subject is "Pesquisa de Doutorado sobre Uso de Material Didático de Inglês" and it is in the "Inbox". The sender is "Andrea Geroldo dos Santos" with the email address "<andreaags@usp.br>". The date and time are "Wed, Aug 28, 6:43 PM". The recipient list includes "secretaria.2", "livia_sabbato", "ceduribeirogil", "vivian.nascimento", "direcao.simonton", "miriam.gimenes", and "b".

Boa tarde!

Meu nome é Andréa Geroldo dos Santos e sou doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários na Universidade de São Paulo (USP), sob orientação da Profª Dra. Stella Esther O. Tagnin.

Com este e-mail, convido seu corpo docente de Inglês a participar de uma enquete on-line, como parte de minha pesquisa de doutorado, que trata da elaboração de material didático de Inglês para alunos brasileiros.

Ficaria muito grata se os professores de Inglês pudessem dedicar um pouco do seu tempo, **respondendo a um questionário (em português)**, cujo tempo médio de preenchimento é de 15 minutos. O inquérito é anônimo e estará disponível para a coleta dos dados até 30 de setembro de 2019.

Os resultados da pesquisa contribuirão para o mapeamento de como algumas atividades didáticas propostas são abordadas em sala de aula., auxiliando a elaboração de materiais didáticos que respondam às necessidades dos professores, em sala de aula.

Para acessar o questionário, por favor, clique no link:

<https://forms.gle/2xacdvYuMAX6UDU38>

Qualquer dúvida, estou à disposição.

Obrigada pela sua colaboração!

Andréa Geroldo dos Santos
Doutoranda em Língua Inglesa

Reprodução de e-mail convite: "Avaliação de material didático de Inglês"

ANEXO 4

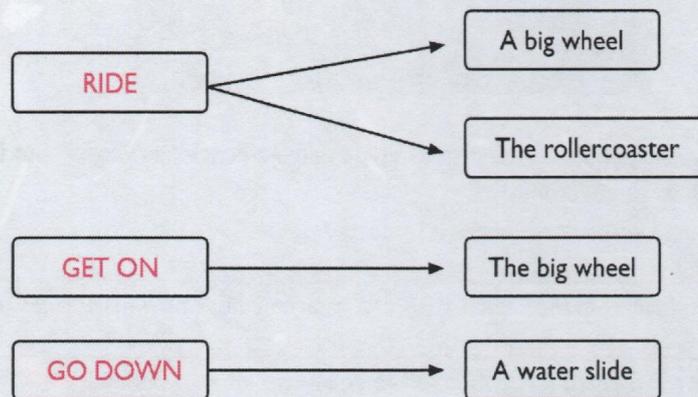


2. Read the sentences. Then, complete the diagram with the appropriate verbs.

When she was a child, Nancy never had the chance to	ride	a big wheel.
The kids had enough time to	ride	the rollercoaster and still got home before lunch.
Adrienne didn't even want to	get on	the big wheel, but I talked her into it.
Why doesn't your sister like	going down	the water slide?

Adapted from: <<http://corpus.byu.edu/coca>>. Accessed in: February, 2018.

AMUSEMENT PARK: RIDES



3. Use the collocations from Activity 2 to complete the sentences.

- I don't really like to go down a water slide because I can't swim well.
- What I like about riding a rollercoaster is when it goes upside down! I love the loops, too!
- If you are afraid of heights, you will not want to get on a big/ferris wheel: it is a slow ride, but it goes 0really high. (ride a big/ferris wheel is also possible)

4. When I had the chance to ride a big/ferris wheel, I tried to take a lot of pictures from the park surroundings. (get on a big/ferris wheel is also possible)

ANEXO 5

By BEN ZIMMER SEPT. 16, 2010



Lettering by Collins: Photograph by Andrew French

My ebullient 4-year-old son, Blake, is a big fan of the CDs and DVDs that the band They Might Be Giants recently produced for the kiddie market. He'll gleefully sing along to "Seven," a catchy tune from their 2008 album "Here Come the 123s" that tells of a house overrun by anthropomorphic number sevens. The first one is greeted at the door: "Oh, there's the doorbell. Let's see who's out there. Oh, it's a seven. Hello, Seven. Won't you come in, Seven? Make yourself at home."

Despite the song's playful surrealism (more and more sevens arrive, filling up the living room), the opening lines are routine and formulaic. The polite ritual of answering the door and inviting a guest into your house relies on certain fixed phrases in English: "Won't you come in?" "Make yourself at home."

As Blake learned these pleasantries through the song and its video, I wondered how much — or how little — his grasp of basic linguistic etiquette is grounded in the syntactical rules that structure how words are combined in English. An idiom like "Make yourself at home" is rather tricky if you stop to think about it: the imperative verb "make" is followed by a second-person

<https://www.nytimes.com/2010/09/19/magazine/19FOB-OnLanguage-Zimmer.html>[20/11/2019 16:28:16]

reflexive pronoun (“yourself”) and an adverbial phrase (“at home”), but it’s difficult to break the phrase into its components. Instead, we grasp the whole thing at once.

Ritualized moments of everyday communication — greeting someone, answering a telephone call, wishing someone a happy birthday — are full of these canned phrases that we learn to perform with rote precision at an early age. Words work as social lubricants in such situations, and a language learner like Blake is primarily getting a handle on the pragmatics of set phrases in English, or how they create concrete effects in real-life interactions. The abstract rules of sentence structure are secondary.

In recent decades, the study of language acquisition and instruction has increasingly focused on “chunking”: how children learn language not so much on a word-by-word basis but in larger “lexical chunks” or meaningful strings of words that are committed to memory. Chunks may consist of fixed idioms or conventional speech routines, but they can also simply be combinations of words that appear together frequently, in patterns that are known as “collocations.” In the 1960s, the linguist [Michael Halliday](#) pointed out that we tend to talk of “strong tea” instead of “powerful tea,” even though the phrases make equal sense. Rain, on the other hand, is much more likely to be described as “heavy” than “strong.”

A native speaker picks up thousands of chunks like “heavy rain” or “make yourself at home” in childhood, and psycholinguistic research suggests that these phrases are stored and processed in the brain as individual units. As the University of Nottingham linguist [Norbert Schmitt](#) has explained, it is much less taxing cognitively to have a set of ready-made lexical chunks at our disposal than to have to work through all the possibilities of word selection and sequencing every time we open our mouths.

Cognitive studies of chunking have been bolstered by computer-driven analysis of usage patterns in large databases of texts called “corpora.” As linguists and lexicographers build bigger and bigger corpora (a major-league corpus now contains billions of words, thanks to readily available online texts), it becomes clearer just how “chunky” the language is, with certain words showing undeniable attractions to certain others.

Many English-language teachers have been eager to apply corpus findings in the classroom to zero in on salient chunks rather than individual vocabulary words. This is especially so among teachers of English as a second language, since it’s mainly the knowledge of chunks that allows non-native speakers to advance toward natively like fluency. In his 1993 book, “The Lexical

Approach,” [Michael Lewis](#) set out a program of action, and the trend has continued in such recent works as “From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching” and “Teaching Chunks of Language: From Noticing to Remembering.”

Not everyone is on board, however. [Michael Swan](#), a British writer on language pedagogy, has emerged as a prominent critic of the lexical-chunk approach. Though he acknowledges, as he told me in an e-mail, that “high-priority chunks need to be taught,” he worries that “the ‘new toy’ effect can mean that formulaic expressions get more attention than they deserve, and other aspects of language — ordinary vocabulary, grammar, pronunciation and skills — get sidelined.”

Swan also finds it unrealistic to expect that teaching chunks will produce nativelike proficiency in language learners. “Native English speakers have tens or hundreds of thousands — estimates vary — of these formulae at their command,” he says. “A student could learn 10 a day for years and still not approach native-speaker competence.”

Besides, Swan warns, “overemphasizing ‘scripts’ in our teaching can lead to a phrase-book approach, where formulaic learning is privileged and the more generative parts of language — in particular the grammatical system — are backgrounded.” Formulaic language is all well and good when talking about the familiar and the recurrent, he argues, but it is inadequate for dealing with novel ideas and situations, where the more open-ended aspects of language are paramount.

The methodology of the chunking approach is still open to this type of criticism, but data-driven reliance on corpus research will most likely dominate English instruction in coming years. Lexical chunks have entered the house of language teaching, and they’re making themselves at home.

Ben Zimmer will answer one reader question every other week. Send your queries to onlanguage@nytimes.com. You can follow Mr. Zimmer on Twitter at twitter.com/OnLanguage.

ANEXO 6

- 1) According to the text, find words that are related to healthy or unhealthy lifestyles. These words can be combinations. If there are words you don't know, try to guess from the context. In groups of 3.

For example:

Healthy	Neutral	Unhealthy
Physical Activity Healthy weight Dietary habits	Nutrition	Chronic diseases Obesity Hypertension

- 2) Memory game: match the (unknown) vocabulary with the pictures provided.

Physical Activity	
Obesity	

- 3) Choose 3 words from each chart and create sentences using them.

Our turn: , L e A (May 24, 2019)

The Impact of Nutrition on your Healthy

1. O texto apresenta problemas relacionados à má alimentação inclusive entre adolescentes. Aponte alguns dos problemas citados (em inglês).

2. Write the opposites.

Healthy: _____

Increase: _____

Childhood: _____

Bad nutrition: _____

Inactive: _____

3. Make a list with good tips to stay healthy, active, and strong.

Reprodução das atividades propostas pelo Grupo 3 – CIL-USP

ANEXO 7

 A Jul 25

Consider the list below:

- healthy lifestyle
- physical activity
- chronic diseases
- overall health
- (un)healthy eating habits
- obesity epidemic
- risk factors
- weight gain
- eat healthy
- good nutrition

a) When you think about health, which of them are negative and positive?
b) After reading the text, do you consider yourself a healthy person?
c) What can you do to improve your health and the health of others around you?

Reprodução das atividades propostas pelo Grupo 1 – INV-USP – Participante “A”

Class comments

 L Jul 25

Nosso grupo decidiu trabalhar alguns sintagmas recorrentes no texto, como "health", "healthy", "eating habits" e "disease". O propósito da atividade é conscientizar os alunos sobre possibilidades de colocações e sua prosódia semântica (se negativa, positiva ou neutra). Com isso, os alunos podem ampliar seu vocabulário e usar as novas expressões em seus textos e em atividades de conversação.

Exemplos: 1) "improve"/"protect"/"keep" your health;
2) "bad" / "poor" eating habits;
3) "infectious" / "transmitted" disease.

O grupo também decidiu trabalhar algumas coligações. No texto encontramos estes exemplos: "combined with", "impact on", "carry into", "at a young age".

Em nossa atividade, os alunos teriam de relacionar as seguintes palavras (dream, depend, think e agree) com as partículas corretas: about, for, at, of, on, with, in.

Reprodução das atividades propostas pelo Grupo 2 – INV-USP – Participante “L”

Class comments



F

Jul 25

Good food choices
Diets
Good Nutrition
Physical Activity
Chronic diseases
Obesity
Weight gain
Benefits

Let's discuss a little bit (...)

- 1-) What do you think about these two adjectives: healthy and unhealthy? Write five kinds of food that you consider healthy our unhealthy?
- 2-) Do you consider yourself healthy? What habits do you consider healthy analysing the text vocabulary?
- 3-) Do you practice physical activities? In your opinion and according to the text, what the benefits of practicing physical activities?
- 4-) Do your parents interfere in your food choices in a positive or a negative way?

Reprodução das atividades propostas pelo Grupo 4 – INV-USP – Participante “F”

Class comments



S

Jul 25

Seria apresentado aos alunos um exercício de associação para que notassem alguns colocados recorrentes:

healthy lifestyle
chronic diseases
eating habits
physical activity
eat healthy
overall health

Depois, os alunos poderiam discutir perguntas que envolvem esses colocados, como:

1. Do you think you lead a healthy lifestyle?
2. Do you think you have good or bad eating habits?

Reprodução das atividades propostas pelo Grupo 5 – INV-USP – Participante “S”

Class comments



Le

Jul 25

S , R e L

Parte 1:

Serão entregues aos grupos imagens sobre as doenças crônicas citadas no texto, exemplo: Obesidade, hipertensão e diabetes. Por meio das discussões entre os alunos o professor tentaria elicitare as seguintes sentenças: Healthy lifestyle, chronic diseases and Overall health.

Parte 2.1

Os alunos relacionam as expressões ensinadas com: Carry into, by taking steps and Increasingly seen, exemplos:

Overall Health - By taking steps

Chronic diseases - increasingly seen

Healthy lifestyle - Carry into

Parte 2.2

Os alunos deverão formar frases com o vocabulário ensinado nas atividades anteriores, exemplos:

- Chronic diseases are increasingly seen in our society due to unhealthy habits
- By taking steps you can promote your overall health
- A healthy lifestyle at a young age is likely to be carried into adulthood

Reprodução das atividades propostas pelo Grupo 6 – INV-USP

ANEXO 8

Brazil really does have it all. Larger cities like São Paulo and Rio de Janeiro boast unique culture, personality and nightlife, and the thousands of miles of coastline, epic countryside and hearty cuisine will have you in raptures. We've picked 10 essential Brazilian dishes to try on your visit.

Check out even more delicious destinations in our [travel hub](#) and discover our [top 10 travel destinations for 2019](#).

Don't leave Brazil without trying...

1. Barbecued meat



Brazil and Argentina both claim to be South America's [barbecue](#) champion. And while each country takes a different approach to its meat, from the cuts to the accompaniments, some things remain the same – namely, the ogre-sized quantities of meat, best appreciated at a leisurely pace and with an elasticated waistband.

Texto proposto para as oficinas – tema: culinária brasileira

Top 10 foods to try in Brazil. Disponível em: <<https://www.bbcgoodfood.com/howto/guide/top-10-foods-try-brazil>>, acesso em 1 dez. 2019.



London Topic

Project Britain

Learn about London

by Mandy Barrow

Cookie Policy
[Follow me on Twitter](#)

[Project Britain](#)

[Search](#)

About London

[London Index](#)

[Getting to London](#)

[Facts about London](#)

[The Queen's Guards](#)

[Royal London](#)

[Buildings and landmarks](#)

[The People](#)

[London Transport](#)

[Essential information](#)

[Shops and Markets](#)

[What to see](#)

[Whitehall \(important street\)](#)

[Theatres](#)

[Annual Events](#)

[London Police](#)

[Food and Drink](#)

[Open Spaces](#)

[Districts / Areas](#)

Food and Drink in London



English Breakfast



Roast Dinner



Apple Crumble

[Find out more about tradition British food](#)

Traditional London Food

London's food doesn't come any more traditional - or tasty - than good old pie and mash. Locally caught eels were the usual pie filling but they have been gradually replaced by minced beef.

Pie, mash and eel houses have been around in London since the 18th Century.

Today, eels are still served, either stewed or jellied, and with or without pie and mash. The essential accompaniment is green 'liquor' - a salty, parley-based 'gravy' - or chilli vinegar for extra pep.



Texto proposto para as oficinas – tema: culinária londrina (inglesa)

Food and Drink in London. Disponível em: <<http://projectbritain.com/london/food.htm>>, acesso em 1 dez. 2019.

* Há um erro na última linha, do último parágrafo – onde está escrito **parley-based*, leia-se *parsley-based*.

South America

Brazil

Guides & Tips

15 Brazilian Superstitions Locals Still Believe

Owing to the fact that [Brazil](#) has a deep-rooted religious history, superstitions are rife. In [Brazilian pop culture](#), some superstitions—such as the idea that eating mango with milk will kill you—have lost their credibility yet still remain a fact of life among older generations. From itchy left hands to white butterflies, we explore the quirks of [Brazilian](#) superstitions that many locals still believe.

Unwanted guests

If you have a visitor in your home that has overstayed their welcome, Brazilian superstition says that placing a broom behind the door will make them leave.

Use a broom to give
unwelcome visitors a hint
Pixabay



Texto proposto para as oficinas – tema: superstições brasileiras

15 Brazilian Superstitions Locals Still Believe. Disponível em: <https://theculturetrip.com/south-america/brazil/articles/15-brazilian-superstitions-locals-still-believe/>, acesso em 1 dez. 2019.



Project Britain
British Life and Culture
by Mandy Barrow

Project Britain
British Life and Culture
by Mandy Barrow

What's happening this month? | [Jan](#) | [Feb](#) | [Mar](#) | [Apr](#) | [May](#) | [Jun](#) | [Jul](#) | [Aug](#) | [Sept](#) | [Oct](#) | [Nov](#) | [Dec](#) | [Follow me on Twitter](#)

Search our Site

Project Britain

Calendars

Facts and figures

London

Great Britain

Union Flag

A-Z of Britain

Customs & traditions

Britain today

Daily Life

Money

Etiquette

Monarchy

Government

Education

Tourist Information

Food and drink

Sports and leisure

History

Superstitions in Britain

Superstitions can be defined as, "irrational beliefs, especially with regard to the unknown" (Collins English Dictionary)

General Superstitions

Good Luck

Lucky to meet a **black cat**. Black Cats are featured on many good luck greetings cards and birthday cards in England.

Lucky to **touch wood**. We touch; knock on wood, to make something come true.

Lucky to find a **clover plant with four leaves**.

White heather is lucky.



A **horseshoe** over the door brings good luck. But the horseshoe needs to be the right way up. The luck runs out of the horseshoe if it is upside down.

Horseshoes are generally a sign of good luck and feature on many good luck cards.

On the first day of the month it is lucky to say "[white rabbits, white rabbits white rabbits](#)," before uttering your first word of the day.

Catch falling leaves in Autumn and you will have good luck. Every leaf means a lucky month next year.

Cut your **hair** when the [moon](#) is waxing and you will have good luck.

Texto proposto para as oficinas – tema: superstições inglesas

General Superstitions. Disponível em: <<http://projectbritain.com/superstitions.htm>>, acesso em 1 dez. 2019.

ANEXO 9



Avaliação de Atividade com Corpus

You are invited to take part in this survey, a part of my PhD research at University of São Paulo, Brazil. The data in this survey will be used exclusively for the thesis and publications. On answering this survey, you *agree* to take part in the survey.
If you need further information, please contact me at: andreags@usp.br

Thank you for participating.

* Required

Email address *

Your email

NEXT

Never submit passwords through Google Forms.

Reprodução da página inicial do questionário: Avaliação de Atividade com *Corpus*

ANEXO 10

QUESTIONS

RESPONSES

20

Em sua opinião, as atividades apresentadas auxiliam os alunos a entenderem o conteúdo abordado? Justifique.

20 responses

Sim. Tivemos a oportunidade de colocar em prática o uso das ferramentas apresentadas durante a oficina, bem como a produção de exercícios baseados em texto prévio.

Sim, as atividades apresentadas permitiram praticar o que foi falado em sala e compreender melhor o conteúdo apresentado.

Se as atividades apresentadas estiverem relacionadas ao contato com a ferramenta de corpus online para a produção de exercícios, diria que sim, porque o professor tem como base uma relação de expressões que estão inseridas nos mais diversos contextos. Uma coisa é ter que trabalhar com material didático que não mostra o porquê do uso e emprego de certas expressões, e outra é ver na prática como e onde essas expressões aparecem.

Sim, creio que o workshop alcançou seu público e trabalhou com ferramentas muito interessantes para a elaboração de material didático.

Sim, pois trouxeram exemplos autênticos relacionados a material didático e promoveram reflexão e oportunidade de elaborar material.

Sim, com certeza, todas as atividades trabalharam com textos reais, incentivaram a elaboração de atividades a partir desses textos, e conectaram à utilidade das ferramentas online.

Sim. Foram dadas várias ferramentas para tornar fácil o entendimento

Sim. Gostei bastante da oficina. Para mim, foi muito importante, pois me auxiliou a manusear melhor o texto e pensar em outras propostas de atividades a partir dele.

Acredito que essas atividades direcionam o foco do aluno, colocando eles no contexto das expressões ou do conteúdo, deixando algumas brechas pra buscar um conhecimento prévio e conseguir relacionar. Então sim, na minha opinião, são uma interessante ferramenta no ensino.

Sim, pois o aluno poderá fazer uso desta ferramenta para aplicar os vocábulos corretamente dentro do contexto do seu discurso ou texto.

Sim, eu sempre quis ver um exemplo de seu uso em sala de aula

Sim, ajudam os alunos a entender que um texto não é uma série de palavras escolhidas de forma independente.

Sim, trata-se de uma ferramenta para mostrar a língua em uso.

Totalmente, pois tem muita prática em aula com a supervisão da professora.

sim. Dessa forma o aluno percebe as diferentes formas de usar determinadas palavras, adquirindo mais competência vocabular e despertando o interesse pela pesquisa.

O conteúdo foi abordado de modo claro. Ter feito atividades em sala foi extremamente útil, pois esse é um tipo de conhecimento que só se consolida se "pusermos a mão na massa".

Sim, a professora é muito articulada e seu material foi bem didático e explicativo.

Sim, a atividade com Corpus expõem o aluno a uma pesquisa relativamente simples e interessante

Em minha opinião, as atividades apresentadas durante a aula auxiliam de forma significativa os alunos a entenderem o conteúdo abordado. Com as atividades, observei que me senti mais segura para desenvolver meu próprio material didático a partir da utilização dos corpora on-line, sejam eles de português, inglês ou outras línguas.

Certamente que sim, pois nos permite elaborar exercícios e compor exemplos de usos genuinamente reais da língua, o que auxilia o aluno a compreendê-la e utilizá-la sem equívocos (ou com menor taxa de equívocos).

Reprodução da Pergunta 1 e respostas do questionário: Avaliação de Atividade com *Corpus*

ANEXO 11

QUESTIONS

RESPONSES

20

Qual a sua opinião, em geral, sobre material didático elaborado com base em corpus para praticar colocações e "chunks"?

20 responses

Penso que o uso de corpus amplifica a possibilidade de aprendizagem e precisão, pois trata-se de estruturas linguagísticas que são comprovadamente usadas com frequência.

Na minha opinião, esse tipo de trabalho passa mais segurança para o professor.

A ideia é bem interessante, porém, é preciso ter mais domínio sobre a ferramenta. É preciso tanto se habituar mais a ferramenta quanto a usá-la de modo mais eficiente, acredito que isso acontecerá mais adiante com um pouco mais de prática e uso constante.

Como qualquer material, desde que seja escolhido criteriosamente, acho muito válido, visto que é mais completo, realista e específico.

Acho incrível, quero usar mais.

Extremamente útil. É melhor para visualizar o que pedir aos alunos e também como eles podem encontrar os chunks no texto.

Não tenho tal experiência, mas pode vir a ser algo bem interessante para os alunos

Achei muito interessante o uso do corpus para elaborar exercícios que auxiliem nas colocações da língua inglesa. Acho muito útil e essencial para os materiais didáticos.

Acredito que seja muito útil, apesar de não ser uma ferramenta fácil, no sentido de praticidade, de trabalhar. O professor precisa de certa criatividade e precisa conhecer os alunos com os quais ele trabalhará esse material, para que as aulas funcionem bem ou dentro do esperado.

Acho interessante, pois práticas isoladas podem esclarecer o uso de expressões, ampliar significativamente o vocabulário e aumentar o nível linguístico.

Ótimo!

Excelente. Precisamos de mais no mercado para atender os nichos variados.

Muito útil para ajudar a escolher trabalhar certas palavras em um texto.

Muito útil. Havia outras possibilidades que desconhecia, então ampliou meu conhecimento e curiosidade.

Achei muito boa

Considero essencial, visto que é impossível, para um professor/pesquisador conhecer todas as colocações e chunks. Um material didático elaborado dessa forma enriquece o conhecimento dos alunos.

Algo que agrega grandemente o background do professor.

Enriquecedor, prático, útil e prove uma análise da língua em uso

A elaboração de materiais didáticos com base em corpus para praticar colocações e "chunks" é, em minha opinião, muito significativa. Podemos verificar as diferentes utilizações das colocações, analisar contextos a partir dos exemplos apresentados pela base de dados e também observar a frequência das colocações e dos "chunks". Acredito que, agora ao entender melhor a utilização dos corpus, usarei a pesquisa de corpus para preparar minhas aulas.

Bom útil e pertinente.

Reprodução da Pergunta 3 e respostas do questionário: Avaliação de Atividade com *Corpus*

ANEXO 12

QUESTIONS

RESPONSES

20

Você acha que deveria haver mais livros didáticos que ensinassem colocações e "chunks" com base em corpus?

20 responses



● Sim.
● Não.

Por quê?

20 responses

Pois os alunos aprendem a língua em sua realidade de uso.

Para poder mostrar situações e contextos reais do uso da língua.

repto o disse na primeira questão. Pelo fato do corpus está baseado na língua em uso, ou seja, o que sai dessa plataforma é resultante da pesquisa de colocações que são efetivamente empregadas por falantes. Pensando sob essa perspectiva é que sou favorável a proposta de preparar mais materiais a partir do corpus.

Pela qualidade e especificidade dos textos

Porque representam a língua como ela é usada de fato.

Não há nada como trabalhar com textos reais ao invés de sentenças inventadas. Estimula a compreensão textual e abre um novo leque de possibilidades.

É um assunto do interesse dos alunos

Acho que tendo materiais que usem o corpus para ensinarem colocações, pode de certo modo aproximar mais o aluno com o uso da língua.

Os livros didáticos não se preocupam em ensinar muitas colocações aos alunos, o foco são textos de interpretação ou exercícios voltados para gramática, mas muitas vezes o que mais desperta o interesse do aluno são as colocações, gírias e palavras soltas que façam sentido para o contexto deles.

Para que os alunos tenham a oportunidade de conhecer e aprender o uso de colocações e "chunks" e assim melhorar a redação e compreensão de textos em inglês.

It's an excellent approach! I work with concept maps and I feel these two areas of research are related

Porque só faz sentido pensar o léxico de um idioma quando as palavras estão em contexto. É o ambiente no qual as palavras estão inseridas que conferem sentido a ela, e não o contrário.

Sim, por ser mais realista.

Para constante atualização desses dois temas que são, por vezes, problemáticos.

Estimula a aprendizagem e a pesquisa no âmbito acadêmico

Porque, além de ser muito mais confiável, pode ser mais atraente para o aluno, que sabe estar diante de expressões de fato utilizadas por falantes nativos.

Pois o contexto ajuda o aluno e professor a assimilar melhor o(s) conteúdo(s)

Porque apresenta as colocações mais usuais

Porque a utilização da base em corpus abre precedente para uma pesquisa mais ampla com muitas possibilidades de combinação e utilização de palavras em contextos específicos.

Porque a utilização da base em corpus abre precedente para uma pesquisa mais ampla com muitas possibilidades de combinação e utilização de palavras em contextos específicos.

Reprodução da Pergunta 4 e respostas do questionário: Avaliação de Atividade com *Corpus*

ANEXO 13

QUESTIONS

RESPONSES

20

Na sua opinião, por que existem poucos livros didáticos que abordam colocações e "chunks" com base em corpus?

20 responses

Creio que seja uma área um tanto nova para o mercado de produção de materiais didáticos. Também creio que haja falta de profissionais que saibam usar ferramentas de linguística de corpus.

Acredito que pode ser mais comum que os livros didáticos utilizem textos construídos com finalidades de ensino-aprendizagem.

Não saberia dizer com propriedade o motivo, mas suponho que dê trabalho ter que preparar o material didático e por isso para ganhar tempo opta-se pelo mais rápido. Esse mais rápido resulta em simplesmente preparar materiais com base em gramáticas prontas e etc, o que é uma pena porque empobrece e limita bastante a compreensão do aluno.

Porque a pesquisa geral é mais fácil, além de que muitos profissionais não conhecem essas ferramentas, mesmo na universidade.

Porque ainda existe uma ignorância grande em relação às ferramentas oferecidas pela linguística de corpus.

falta de valorização dos profissionais que trabalham na área; falta de conhecimento de editoras sobre o assunto;

Não tenho conhecimento sobre o assunto, mas talvez porque não saibam exatamente qual é o interesse dos alunos, principalmente em escola pública.

Talvez deva ser pelo pouco conhecimento ou por poucos estudos na área.

Talvez pela dificuldade em elaborar as atividades de forma geral, que encaixe na maioria dos contextos.

Porque os livros didáticos ainda se prendem às velhas metodologias de ensino e há, talvez, falta de conhecimento por parte dos autores do uso desta ferramenta.

No idea... :(

Acho que ainda há uma percepção generalizada de que apenas a gramática pode ser estudada sistematicamente.

por falta de conhecimento

Talvez falta de conhecimento, ou por não ser considerado importante.

A educação demora muito para aceitar as mudanças, por isso não há incentivo nessa área

Porque pouquíssimos sabem trabalhar com o auxílio da linguística de corpus.

Pois no contexto sala de aula isso não é algo que interessa a instituição escola que só se preocupa com resultados e não comunicação.

Uma probabilidade é a dificuldade de encontrar os textos onde eles estejam contidos ou pouco conhecimento sobre linguística de Corpus

Não tenho conhecimento sobre o assunto, mas talvez porque não saibam exatamente qual é o interesse dos alunos, principalmente em escola pública.

Talvez deva ser pelo pouco conhecimento ou por poucos estudos na área.

Reprodução da Pergunta 5 e respostas do questionário: Avaliação de Atividade com *Corpus*

ANEXO 14

Let's Talk about...

COOKING

1. Read the recipe of Strawberry Ice Lollies, available at:
<https://www.jamieoliver.com/recipes/fruit-recipes/strawberry-ice-lollies/>
 - a) How many servings can you make with this recipe?
 - b) What can you add to the recipe instead of yoghurt?
 - c) How long should the ice-lollies be in the freezer?
 - d) What are the 3 appliances mentioned?

2. In the comic strip, the girl uses **two verbs** to describe different ways to 'cut food'. What are they? Match them to the definitions.
 - a) _____: to cut something, such as food, into small pieces.
 - b) _____: to rub cheese, vegetables, chocolate etc. against a grater _____ in order to cut them into small pieces.

3. In Activity 2, you found two verbs related to the idea 'cut into pieces', but they are different according to the meaning of how small these pieces are. Match these verbs to their corresponding picture.
 - a) _____: onions _____: cheese

 - b) Look at the photo with the vegetables (carrots). What's the action (verb)?
_____: vegetables

4. The verbs in the box are also related to cooking.

bake – boil – dice – fry – peel – sprinkle – stir

 - a) Match the verbs to the photos. You may use a dictionary to help you.
 - b) Group these verbs and the ones in Activity 3b according to the idea they relate.

COOK	
CUT	
MOVE	
OTHERS	

1

©AGS

Let's Talk about...

c) Pay attention to **bake**. What does it mean?

() To cook meat or vegetables in an oven or over a fire.

() To make bread, cakes etc. using an oven.

Reprodução de atividades da oficina LTa: *Cooking verbs*

ANEXO 15

QUESTIONS

RESPONSES

13

Total points:

Write down your recipe

13 responses

Brigadeiro

It's a very typical dish in our country.

It's occasionally.

It's a dessert

Ingredients

Condensed milk

Cacau powder

Butter

Method

Whizz up condensed milk, cacau powder and butter on a pan, out of the fire. So, you put the pan on the fire and then you should mix while it boils until you can see the bottom of the pan or it looks like caramel.

Recipe of Hamburguer

It is a North American dish but there is all over the world. It is usually sell in Fast Food and the most famous is McDonald's hamburguer.

It is important nowadays because it is a really fast to prepare.

It is too important because we can make small burguer to serve in the anniversary parties.

It is very useful because it can place in the appetizer, main course or a starter.

- Ingredientes

Bread

Meat

Cheese

KetChup

Mustard

Mayo

Bacon

Tomatoes

Lettuce

- Methods

1. Fry the hamburguer and the bacon

2. Wash the tomatoes and lettuce, and then grade them.

3. Slice the bread.

4. Spread the mayo in the bread.

5. Put the hamburguer, cheese, bacon, lettuce and the tomatoes above one part of the bread.

6. Put Ketchup and Mustard if you like.

7. Finish your hamburguer if the other part of the bread.

8. Enjoy it!

We are talking about rain buns. It's a typical dish to eat in the afternoons as a kind of snack.

Now let's go to the ingredients:

Serves 4

2 eggs
2 tea cups of flour
1 1/2 tea cups of milk
1 tea cups of sugar
1 teaspoon of soda baking
sugar and cinnamon as much as you want to sprinkle

Method:

Mixed all the ingredients, make small balls with a spoon and pour in a hot oil to fry.
Sprinkle sugar and cinnamon.

Brigadeiro is a very common dish in Brazil, specially in birthday parties. It's a desert, and it is very appreciated by almost everyone.

Ingredients: 3 cocoa powder soupspoons, 1 condensed milk box, 1 butter soupspoon, 1 chocolate sprinkles teaspoons.

Method:

In a pan, whizz up the condensed milk, the cocoa powder and the butter;
Stir it and cook in low heat, always mixing it, until it thickens;

REserve it, letting it cool to room temperature;

In a plate or a bowl, spread your sprinkles;

Once it is cool, roll the brigadeiros into little balls;

Roll the brigadeiro balls into the sprinkles and palce in paper candy cups.

Fudge balls

Ingredients

Condensed milk
powdered chocolate
Butter

Method

Put all the ingredients in the pan
Stir and let it boil until the mix get harder
Change the mixture to a plate and let it to rest until you can touch
Then you can ball and topp with chocolate sprinkles.

Ingredients: 395 g of condensed milk
4 soup spoon of chocolate powder

1 soup spoon of butter

Method: Whizz up the ingredients in a pan on stove and stir until it gets like fudge or caramell. Then, you could put into a plate and wait cool down and make small balls. You can sprinkle sugar or grainy chocolate on this.

Fudge Balls

Serves: 8
Cooks in 10 minutes
Difficult:easy

Ingredients:
3 spoons of chocolate
1 box of condensed milk
1 spoon of butter
100 grams of granulated chocolate

Method:

Put the chocolate, condensed milk, butter in a pan. Mix the dough and stir the ingredients. Cook it for 8 minutes.
Wait 30 mimutes and make balls. After, Sprinkle granulated chocolate around the balls.

Roast Potato

serving: 4

cooks in: 40 minutes

Difficulty: super easy

Ingredients: 6 potatoes, salt, rosemary, oregano and butter.

Method: Wash all the potatoes and slice them. Take a pan with hot water and boil them until it becomes soft.

Spread all the potatoes in a mould and add two spoons of butter.

Sprinkle salt, rosemary and oregano.

Put in the oven for 20 minutes.

SHRIMP MOQUECA

>>> Ingredients

Shrimp (or other seafood)

Fish

Lemon

Coconut milk

Red pepper

Tomato sauce

Onion

Garlic

Parsley, ginger

Olive oil (or dendê oil)

Salt

>>> Recipe

Let the seafood marinate in lemon juice, and salt.

Fry the seafood in hot olive oil with salt, ginger, garlic, onion. And reserve.

Then you cook the coconut milk, red pepper, and tomato sauce.

To finish, add the fish and shrimps and cook for more five minutes and sprinkle some parsley to taste.

Ingredients: 3 Eggs, 2 glasses of sugar, 2 glasses of cornmeal (fubá flour), 3 glasses of wheat flour, half glass of oil, 1 glass of milk, 1tsp of yeast.

Method: In a blender put all the ingredients, whizz up until the mixture become homogenous. After this, put this mixture inside the cake mold and bake for 40 minutes.

Reprodução de atividades da Oficina LTa: Receitas produzidas pelos participantes

ANEXO 16

Cities

1. Complete the collocation forks of the city problems with the most frequent adjectives found on COCA. Are they positive, neutral or negative?

	child labor

	prescription drugs

	greenhouse gases

	homelessness	

Reprodução de atividades da oficina LTa: Cidades – garfos colocacionais (página 1)

ANEXO 17

QUESTIONS	RESPONSES	Total points
Think of the city/town where you were born or the one you live in. Which collocations from Activity 1 you could use to describe it? Write 2 paragraphs about it	<p>severe overcrowding; industrial pollution; illegal child labour; expensive prescriptions drugs; largest slums</p> <p>I live in São Paulo and I am bringing some information about this overcrowding city. There are many good hospital in which the patients can have your exams in computerized equipments. And we also have access to all medicines that doctors precripted for her/his patients, sometimes they could be low or high cost, which is a problem if the patiente there is no much money to affort it, but we have many public hospitals and public drug stores.</p> <p>In another hand, we have many problems about homelessness because not everybody can afford a housing in the city, 80% of homessless are male and it is a risk for them. It is a chronic problem and the government do not do so much to help and solve this problem.</p> <p>São Paulo is a large city, severely overcrowded, which has as result large and also overcrowded slums. As there are too many people living here the problem of pollution increases, as there is industrial pollution, and the pollution made by cars. With the overcrowding, not only come the slums, but also the homelessness, that sometimes can be a long-term one, as many people don't even have the condition to live at the slums.</p> <p>I am going to talk about Sao Paulo. My city is very overcrowding and most of the time annoying. We can find a chronic homelessness situation in downtown and that is very sad. Hope the politicians and the population as well, can find a peaceful and diplomatic solution.</p> <p>I am going to talk about Sao Paulo. My city is very overcrowding and most of the time annoying. We can find a chronic homelessness situation in downtown and that is very sad. Hope the politicians and the population as well, can find a peaceful and diplomatic solution.</p> <p>So, I l've been born in São Paulo and lived here for 12 years, and there's some things that i don't like:</p> <p>illegal child labor; expensive prescriptions drugs; extreme overcrowding; industrial pollution; largest slums;</p> <p>Sao Paulo is a big city where is there a great diversity of people, nations, languages and cultures. You cand find cooking of a lot parts of the world, as well as people of this cultures whom keep their cultural habits. Beyond this, the city still have severous problems with overcrowding where the government can provide all needing resources as education, healthcare, transport etc., improving the social differences.</p> <p>I will talk about my city, São Paulo. I was born in this city in 1992. My neighborhood calls Vila Nova Cachoeirinha. Unfortunately, SP is very crowded, dangerous, there are a lot of traffic, pollution, hole for everywhere. There are some subway lines, but as usuall, there are infinities rows and everbody going to work as a sardine. Although, SP offers a lot of opportunities for everbody, people can find work, school, culture, restaurants in everywhere, any time and for all prices.</p>	

I live in São Paulo city. I like this city because there is lots of things to do for fun like go to the cinema, go to restaurant, theater, lots of parks.

But in the other hands, São Paulo is the big city with a big problem. The publico transport is always full (bus and metro) and cars run slowly on the street; medic services are awful to.

I was born and live in São Paulo. I love this city, but it's hard live in. Have many problems about Hospital Equipment, medical staff. the number of unemployment is higher, the violations.

São Paulo is a large and severely overcrowded city, and with the overcrowding, people usually go to the outskirts, to live at large and also overcrowded slums.

The slums problems are also increased by the massive unemployment and current homelessness.

In São Paulo city slums tend to be a very crowded place to live.

The poor people living in slums of this city are dealing with the worst conditions possible when it comes to social issues.

São Paulo is a city where you can find many qualified teachers. However, they are not working in secondary public schools, because they are underpaid though experienced.

The situation in the medical field is a bit better. We have here some public hospitals that own standard medical equipment, respected medical staff in decent working conditions.

I'll write about the city that I was born; Santos. Santos is known as the "third age" city. Most of the population in my actual living city, which is São Paulo, says that: "when they get at third age or retirement, they want to live in Santos". Santos is a calm city, has beaches, has a quality of life that our capital doesn't have! It begins with the greenhouse gases for example. Most of the industries is located at São Paulo, so automatically the air quality is lower. The fresh air that comes from the ocean is so amazing! It's unfair to do a comparison!

But in these two cities, we have similar problems too, the difference is the quantity of the problem. Santos have problems like working conditions, unemployment, slums (yes, Santos has slums!), but Santos is a smaller town, that's why I think the problem is lower. But as I said above, what helps make less worse is the quality of life that the city has and propose to the population that lives there.

Sao Paulo has increased unemployment; the massive overcrowding in uptown is one of the reasons. It has also stressful working conditions with urban pollution everywhere.

Rio de Janeiro is my hometown. Of course, there are many good features that call people attention such as its landscape, landmarks, the huge connection with nature, or even more, the perfect contrast between nature and concrete. They all put the carioca city as one of the most important city of South America.

However, Rio has been facing so many issues in the last 15 years. First of all, the lack of awareness on homelessness is collaborating to increase the number of slums throughout the city, since they are a quick solution to those who deal with poor conditions of work and low salaries. Security and health also deserve our attention, since the low investment of government are making people think of alternative to this basic conditions for living. People who can pay for private services, do so; but those who can't, keep vulnerable in their own place.

The city I live in have some problems that I could highlight, like urban homelessness and increasing overcrowding, besides atmospheric pollution. Unfortunately these are common issues in big cities like São Paulo.

On the other hand, my city has some silver linings, such as qualified teachers, available textbooks and free cultural activity.

Rio de Janeiro is a very beautiful city. This city has the most beautiful landscapes in the world and a big parade called Carnival. I think there is some kind of magic in this city.

But, unfortunately, Rio suffers a lot because the economic crisis and this place is overcrowded, polluted, dirty. There is a lot of homeless people and the slums are increasing so fast. People used to say that Rio was a place when the citizens was very happy, but these problems were changing this condition and maybe this magician could be lost.

Cowntry Side Fernandopolis -

I was born in Fernandopolis, cowntry side from São Paulo. Is small city, but is very beautifull. There are many people living in Fernandopolis, they are simple persons. The agriculture is a great oportunid of work in this city, however, there are many child labour, because the most people are poor. The child labour is prohibited, ilegal, forced, is a great problem, but no solution at the moment. The society ignores this problem, bus is real. Through education and government programs, this problem may be over. The children need to study, to play, to live as a children.

Ljubljana is the capital of Slovenia. In 2016 the city was elected as the greenest capital of Europe of that year. You can definitely see how they are engaged in environmental matters: the waste disposal is handled by the city very neatly, pretty much every bin in town has slots for different materials; also, you will come across as many trees as you wish around as you walk down the city.

Unfortunately, I had to pop into the hospital this one time; I had my knee twisted. Not cool. It was disappointing to see the queue people had to wait in. The medical equipment was above standard for a public facility – considering previous background experience from Brazil –; system was modern and computerized; staff were always patient, and organized. Still, long hours waiting for the appointment.

My city is São Caetano do Sul. It is a small place. It grew up to vertical line. But it is a great city to live. São Caetano doesn't have problem, because the teachers are qualified and there are good conditions in the schools. All schools are prepared to receive the tecnologic equipment and to train the sutudents in the digital world. The healthcare is good too. In the hospital, there are hospital equipament, medical staff, a new hospital. But São Caetano has many problems in the environmetal pollution. The city was receiving a lot of people and their cars, because the people want to live in the city, they don't need to pay medicine services or schoool. So the traffic is terrible that it is bad atmospheric pollution. Exist too a big industrial of car with his chimney.

I live in Guarulhos, a city near São Paulo (Capital). I was born in the same place in 1985. There are some kind of advantages of Living in Guarulhos. For instance, it is easy to access the International Airport of São Paulo, highways like Presidente Dutra, Ayrton Senna and Fernão Dias and the city of São Paulo. On the other hand, Guarulhos shows different types of problems. In this sense, it is common to see chronic, urban and prolonged homelessness around different areas of the city and neighbourhoods. We also see old hospital equipment in the few and poor public hospital network. Unfortunately, we also have a small and rude medical staff in the public health, a big and real problem.

To start with, São Paulo it is great city who has everything in the world. But it is also a big city full of problems when we think in the polution and the problem of transportation (traffic jam), poverty and homelessly.

Some have also opportunities to study in great schools, about to find a job, to have a fun, hospitals quality and efficienty. But it's sureto make clear that, in this case, people who is financially better, also has better choices in his/her demands.

I am happy living here and I am luck to have been studied, having a good job and living in a simple, comfortable house. But I think that we can think about the ones who live in a poverty. They must be cared for the govern and also by the ones who has more resources.

I live in Guarulhos. It's a large city with common problems of big cities. If you are drinving there, you should pay attention because sundelly you can entry in a slum. There are many poor and large slum. The industrial pollution is another trouble. There are a lot of industries there. The population is increasing and in the future we can observe a urban and serious overcrowding.

We can find some private or public hospitals there, therefore if you need a doctor, in most of time you should pay. In general, the public hospital doesn't have doctor and hospital equipments are few. Important remember that there isn't any veterinary hospital.

My City

I was born in São Paulo, but I have lived in Guarulhos since 2004. It's a big city and have many problems with traffic and polution, actually the worst problem is Health care, because it has a small and rude medical staff. I have lived in Guarulhos a long time, although it is a big city doesn't have places for funny and I need to go São Paulo for enjoy entertainment. The place where I live Vila Progresso is very quite and this make me happy.

In the urban areas of São Paulo city we can find a lot of slums. Slums are often described as a place where poor people live in and because of that we can also find the worst conditions possible when it comes to social issues. The largest slums, like Heliópolis, Brasilândia or Paraisópolis, for example, they tend to be very crowded places, due to difficulties related to housing, which is a big problem to our society. The way the houses are built, the places where they decided to live, according to social conditions that are implied, plus the lack of commitment of the governments, providing the basics towards education, healthcare, employment and security, show us how difficult it is to the people living in such places, specially when we analyze it critically.

From my point of view, I considered Sao Paulo is a great place to live, and I will highlight some good reasons to live in metropolitan areas such as several amenities that match with each style of life, like universities, hospitals, shopping malls thus entertainment. In the other hand, it is commom to find the drawbacks about living in all this enormes centers as overpopullated, the poor quality of air pollution, despite the fact of many industries established in the heart of downtown and surround it, and also the enormus quantity of cars trowing carbon emission to the atmosphere.

Reprodução de atividades da oficina LTa: Relatos sobre cidades, produzidos pelos participantes

ANEXO 18

5. Sugestões ou comentários

18 responses

foi uma ótima oficina, uma ótima experiência e oportunidade para exercitar e aprender mais inglês.

Bom a dinâmica de falar de tópicos em um dia para a aula não ficar boring e também muita conversação em dupla e em trio para estimular e aprender a desenvolver o speaking.

Mesmo com as dificuldades com os equipamentos, a professora deu a volta por cima e manteve o nível da aula. Parabéns!

A oficina foi ótima! Me fez recordar muitas coisas e aprender outras.

Ive liked very much of this Workshop, because I could talk and explore my vocabulary , which im not usual to talk. Also, I ve liked to study in Saturday, because I work full time, and I always have appointments at night, and I think all the publich are the same condition than me.
I liked too of the number of the guests, its a great number to explore the infs and change each other.

Thank you, Andréa.

Ter pelo menos 1 oficina desta por mês! foi muito legal!

It was a great time for learning english.

Espero que esse tipo de oficina ocorra mais vezes.

A oficina foi muito boa, pois houve uma preparação da aula e da professora, que estava super capacitada a responder nossas perguntas e foi, a todo momento, bem solícita. Como pontos a melhorar, sugeriria a escolha de temas menos óbvios (pois os temas foram os que já são sempre tratados em aulas de EFL) e também uma oficina que seja planejada de forma menos teach centered.

O questionário "who are you" poderia ser enviado com mais antecedência. Muito obrigado pela oficina, valeu a pena ter me inscrito e cursado.

A oficina foi uma ótima oportunidade para aprender e melhorar meu inglês. Parabéns e obrigada a professora Andrea.

O curso foi ótimo para recordar gramática, e a língua inglesa em geral, pois estava há alguns anos afastada dos cursos. Adoro os cursos presenciais para tirar as dúvidas. Andrea nos ajudou mesmo antes do curso nos instruindo.
Nice course. Congratulations!

Thanks for the class. It was great. I hope we can have more classes like this.

The class today really helped me to improve my vocabulary, as I work with english 7 hours per day! Today rememberd me the time that I did high school in England. The quality of the lessons and equipment are tremendous!

Thank you so much for the opportunity!

Conteúdo ótimo, variações de temas boas, tempo dispendido em cada uma também. Ótimas atividades para break the ice e engajar os alunos.

Como se anunciava um workshop para falantes avançados, esperava que fosse mais desafiador. Sugiro maior foco no aluno a falar.

Minha experiência foi um pouco prejudicada por colegas poucos proficientes que interagiam em discussões de forma bastante rasa.

No mais, planejamento excelente, sugiro alguma adaptação apenas.

Obrigado. :)

Congratulations Andrea for your motivation and enthusiastic to teaching. I love all the topics of today's lesson. I will cross my fingers to have another opportunity like this one at USP again, to be with you and learn more and more.

Everthing about learning English makes my day.

Bye. Ana

A Oficina foi ótima. Me fez lembrar matéria esquecidas e aprender outras. Gostei muito d didática da Andrea e da interação com os demais alunos.

A oficina foi muito dinâmica, permitindo rever, aprimorar e adquirir novos conhecimentos. As orientações quanto ao uso do COCA forneceram subsídios importantes para começar a usar essa ferramenta de modo mais eficiente e a sanar dúvidas cotidianas. As abordagens dos conteúdos foram muito estimulantes, tornando os momentos de execução de atividades e de produção de textos muito agradáveis.

Reprodução de avaliação das oficinas LTa – Questão 5.