

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Marcia Veirano Pinto

O uso de *things, thing, anything, something* e *everything* em corpora de aprendiz

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Marcia Veirano Pinto

O uso de *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything* em corpora de aprendiz

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Paulo Berber Sardinha

SÃO PAULO

2008

2

BANCA EXAMINADORA

Aos meus pais

Ao Walter

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Antônio Paulo Berber Sardinha, por sua dedicação, profissionalismo, seriedade e disposição; suas aulas e orientação foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do LAEL, em especial à Prof^a. Dr^a. Maria Antonieta Alba Celani, à Prof^a. Dr^a. Maria Francisca A. F. Lier-de-Vitto e à Prof^a. Dr^a. Sumiko Nishitani Ikeda por me ajudarem a entender Lingüística Aplicada, à Prof^a. Dr^a. Beth Braite e à Prof^a. Dr^a. Heloísa Collins por me ajudarem a entender o papel real da língua em nossa sociedade, à Prof^a. Dr^a. Anise A. G. D'Orange Ferreira e ao Prof. Dr. Berber Sardinha por me ensinarem a usar diversas ferramentas computacionais e me instigar a querer saber sempre mais.

À Prof^a. Dr^a. Tania Maria Granja Shepherd, pela disposição de enfrentar a ponte área para dividir conosco as últimas novidades na área de pesquisa de corpora de aprendiz e pela paixão que demonstra por seu trabalho, por meio de aulas dinâmicas e ricas.

Ao grupo de orientandos (do Prof. Berber Sardinha), que deram apoio e contribuições valiosas por meio de discussões e críticas que acrescentaram muito ao meu conhecimento.

Aos queridos Maria Cecília Lopes, Eliane Gurjão Silveira Alambert e José Lopes M. Filho que sempre estiveram muito próximos e dispostos a ajudar nos momentos críticos e de dificuldades com as ferramentas computacionais.

À querida amiga Renata Condi de Souza, pelas revisões, apoio e sabedoria.

À Associação Cultura Inglesa, pelos 11 anos de apoio ao meu desenvolvimento profissional e acadêmico.

À minha família pelo incentivo, compreensão, amor e carinho e por ter sempre acreditado em meu potencial, em especial ao meu marido, Walter, que sempre demonstrou compreensão admirável e apoio incondicional aos meus sonhos e objetivos de vida.

À Estela Martins por sua prontidão e revisão minuciosa.

Resumo

O trabalho teve como objetivo principal descrever o uso de *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything* em corpora de falantes nativos do inglês e em corpora de alunos de inglês como língua estrangeira para preparar atividades de ensino dos padrões principais dessas palavras com base nessa descrição, integrando filmes em DVD e tecnologia disponível em salas de aula presenciais.

Para tanto, foram integradas várias áreas de pesquisa como a Lingüística de Corpus, a Pragmática e a Lingüística Sistêmico-Funcional ao uso de filmes como material didático e à Pedagogia do Pós-Método, enfocando o uso das palavras *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything* as quais, dentre outras, contribuem de forma significativa para a naturalidade da comunicação dado seu significado genérico.

Os resultados da análise indicaram que os empregos mais comuns das palavras de estudo não são os comumente abordados pelos materiais didáticos disponíveis no mercado, o que leva, por vezes, ao seu uso inadequado, especialmente no tocante ao registro e ao contexto da situação. As atividades propostas foram, até a presente data, bem avaliadas por meio de comentários feitos pelos professores de ILE que lidaram com elas ao participarem de curso de extensão atualmente ministrado na COGEAE/ PUC-SP (resultante de um desdobramento desta pesquisa).

O trabalho aqui descrito pretende ter contribuído para as pesquisas em Lingüística de Corpus, mais especificamente para a área de Lingüística de Corpus e Ensino, ao descrever o uso das palavras *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything* em corpora de aprendiz e a desenvolver uma metodologia que permita aos professores de ILE explorarem corpora especializados de forma prática e eficaz, além de propor a aplicação de corpora em sala de aula presencial de ILE de forma a privilegiar o enfoque pragmático da linguagem.

Abstract

This study aimed at investigating how learners of English as a Foreign Language use the vague words *things*, *thing*, *anything*, *something* and *everything* and at developing a methodology for rational and informed integration of films on DVD to lessons of English as a Foreign Language, with a view to contributing to the better use of such words during face to face interaction. The methodology uses technology available in schools today and seeks to meet the demands of learners for greater exposition to and practice on spoken language in use.

The combination of different research areas such as Corpus Linguistics, Pragmatics, and Systemic-Functional Linguistics applied to the use of films as learning material and the Postmethod Pedagogy seemed to be well-suited to the achievement of this aim, once it enabled the identification and analysis of language patterns, as well as the designing of classroom activities with a focus on the pragmatic aspects of these words.

The results of the analysis showed that the most common uses of vague words like *things*, *thing*, *anything*, *something* and *everything* are usually not present in most textbooks available today and thus there is a need for developing materials that take into account their most typical uses.

The study presented here intends to be an original contribution to the existing body of corpus-based research for language teaching and learning, as it describes the patterns of the vague words *things*, *thing*, *anything*, *something* and *everything* in learner and native speaker corpora and develops a methodology that aims at helping teachers prepare materials that are suitable to cover the pragmatic uses of such patterns.

Sumário:

| | |
|--|----|
| Introdução | 13 |
| Capítulo 1 | 21 |
| 1. Fundamentação Teórica | 21 |
| 1.1 Lingüística de Corpus..... | 21 |
| 1.1.2 Corpora..... | 27 |
| 1.1.2.1 Critérios da Construção de Corpora | 28 |
| 1.1.2.2 Tipos de Corpora | 29 |
| 1.2 A categorização das palavras <i>things, thing, anything, something</i> e <i>everything</i> . | 31 |
| 1.2.1 Categorização Pragmática das palavras <i>things, thing, anything, something</i> e <i>everything</i> | 32 |
| 1.2.2 Categorização Sistêmico-Funcional das palavras <i>things, thing, anything, something</i> e <i>everything</i> | 39 |
| 1.3 Lingüística de Corpus e Ensino..... | 42 |
| 1.3.1 A Abordagem Pedagógica do Pós-Método | 46 |
| 1.3.2 Pós-Método e Lingüística de Corpus..... | 50 |
| 1.3.3 O uso de filmes em DVD como recurso pedagógico | 52 |
| Capítulo 2 | 54 |
| 2. Metodologia de Coleta e Análise | 54 |
| 2.1 Corpora de referência | 55 |
| 2.2 Corpus de estudo | 56 |
| 2.3 Corpus Comparável | 57 |
| 2.4 Corpus Especializado | 60 |
| 2.4.1 Critérios de montagem e coleta | 61 |
| 2.5 Análise dos Corpora | 61 |
| 2.5.1 Obtenção das estatísticas nos corpora de referência..... | 62 |
| 2.5.2 Análise dos corpora de estudo e comparável | 65 |
| 2.5.2.1 Refino dos colocados das palavras <i>things, thing, anything, something</i> e <i>everything</i> no corpus de estudo e no corpus comparável | 69 |

| | |
|--|-----|
| 2.5.2.2 Identificação dos padrões léxico gramaticais das palavras <i>things</i> , <i>thing</i> , <i>anything</i> , <i>something</i> e <i>everything</i> e seus usos no corpus de estudo e no corpus comparável | 77 |
| 2.5.3 A escolha de filmes por meio do corpus especializado..... | 79 |
| Capítulo 3 | 83 |
| 3. Análise de Dados | 83 |
| 3.1 Análise dos padrões léxico-gramaticais das palavras <i>things</i> , <i>thing</i> , <i>anything</i> , <i>something</i> e <i>everything</i> e seus usos no corpus de estudo e no corpus comparável .. | 83 |
| 3.1.1 <i>Things</i> | 84 |
| 3.1.2 <i>Thing</i> | 114 |
| 3.1.3 <i>Anything</i> | 132 |
| 3.1.4 <i>Something</i> | 140 |
| 3.1.5 <i>Everything</i> | 164 |
| 3.2 Síntese dos resultados..... | 176 |
| Capítulo 4 | 180 |
| 4. Desenvolvimento das atividades para a sala de aula presencial de ILE..... | 180 |
| 4.1 Contexto educacional | 180 |
| 4.2 Atividades para a sala de aula presencial de ILE | 184 |
| 4.2.1 Atividade 1 – <i>things</i> | 184 |
| 4.2.2 Atividade 2 – <i>thing</i> | 189 |
| 4.2.3 Atividade 3 – <i>something</i> | 194 |
| Considerações finais | 199 |
| Referências Bibliográficas | 203 |
| Anexo 1 – Linhas de concordância dos colocados de <i>everything</i> no corpus LOCNESS..... | 208 |
| Anexo 2 - Modelos finais das atividades apresentadas..... | 214 |
| Atividade 1 | 214 |
| Atividade 2 | 217 |
| Atividade 3 | 220 |

Lista de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1: Ilustração da p. de busca do sítio BYU-BNC..... | 63 |
| Figura 2: Ilustração dos resultados estatísticos fornecidos pelo sítio BYU-BNC..... | 62 |
| Figura 3: Tela <i>source text</i> da ferramenta <i>Concord</i> | 78 |
| Figura 4: Escolha de uma cena por meio da ferramenta <i>Concord</i> do programa <i>WordSmith Tools 4.0</i> | 80 |
| Figura 5: Janela da ferramenta <i>Concord</i> com o trecho de <i>script</i> selecionado..... | 81 |
| Gráfico 1: Índices de ocorrência das palavras de estudo (ocorrências por 100.000).67 | |

Lista de quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Possíveis pontos de intersecção entre as aplicações de LC em sala de aula e a pedagogia do Pós Método..... | 51 |
| Quadro 2: Composição dos corpora BYU-BNC e COCA..... | 56 |
| Quadro 3: Composição do corpus ICLE..... | 57 |
| Quadro 4: Composição do corpus LOCNESS..... | 60 |
| Quadro 5: Dados estatísticos dos corpora comparáveis..... | 66 |
| Quadro 6: Frequência das palavras de estudo nos corpora de estudo, comparável, BYU-BNC e COCA..... | 66 |
| Quadro 7: Colocados de <i>things</i> ICLE..... | 71 |
| Quadro 8: Colocados de <i>things</i> LOCNESS..... | 72 |
| Quadro 9: Colocados de <i>thing</i> ICLE..... | 73 |
| Quadro 10: Colocados de <i>thing</i> LOCNESS | 73 |
| Quadro 11: Colocados de <i>anything</i> ICLE..... | 73 |
| Quadro 12: Colocados de <i>anything</i> LOCNESS..... | 74 |
| Quadro 13: Colocados de <i>something</i> ICLE | 74 |
| Quadro 14: Colocados de <i>something</i> LOCNESS | 75 |
| Quadro 15: Colocados de <i>everything</i> ICLE..... | 75 |
| Quadro 16: Colocados de <i>everything</i> LOCNESS..... | 76 |
| Quadro 17: <i>things, thing, something, anything</i> e <i>everything</i> : colocados..... | 77 |
| Quadro 18: <i>Things</i> : distribuição dos colocados no corpus ICLE..... | 84 |
| Quadro 19: <i>Things</i> : distribuição dos colocados no corpus LOCNESS | 84 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 20: <i>Things</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>to</i> | 88 |
| Quadro 21: <i>Things</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>that</i> | 94 |
| Quadro 22: <i>Things</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>and</i> | 97 |
| Quadro 23: <i>Things</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>are</i> | 100 |
| Quadro 24: <i>Things</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>many</i> | 104 |
| Quadro 25: <i>Things</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>do</i> | 105 |
| Quadro 26: <i>Things</i> : síntese dos padrões léxico-gramaticais dos colocados exclusivos do corpus ICLE | 109 |
| Quadro 27: <i>Things</i> : síntese dos padrões léxico-gramaticais dos colocados exclusivos do corpus LOCNESS..... | 113 |
| Quadro 28: <i>Thing</i> : distribuição dos colocados no corpus ICLE..... | 115 |
| Quadro 29: <i>Thing</i> : distribuição dos colocados no corpus LOCNESS..... | 115 |
| Quadro 30: <i>Thing</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>is</i> | 118 |
| Quadro 31: <i>Thing</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>a</i> | 121 |
| Quadro 32: <i>Thing</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>that</i> | 124 |
| Quadro 33: <i>Thing</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>one</i> | 127 |
| Quadro 34: <i>Thing</i> : síntese dos padrões léxico-gramaticais do colocado <i>the</i> no corpus ICLE..... | 130 |
| Quadro 35: <i>Thing</i> : síntese dos padrões léxico-gramaticais do colocado <i>the</i> no corpus LOCNESS..... | 131 |
| Quadro 36: <i>Anything</i> : distribuição dos colocados no corpus ICLE..... | 132 |
| Quadro 37: <i>Anything</i> : distribuição dos colocados no corpus LOCNESS..... | 132 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 38: <i>Anything</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>to</i> | 138 |
| Quadro 39: <i>Anything</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>do</i> | 139 |
| Quadro 40: <i>Something</i> : Distribuição dos colocados no corpus ICLE..... | 140 |
| Quadro 41: <i>Something</i> : Distribuição dos colocados no corpus LOCNESS | 140 |
| Quadro 42: <i>Something</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>to</i> | 146 |
| Quadro 43: <i>Something</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>is</i> | 150 |
| Quadro 44: <i>Something</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>that</i> | 154 |
| Quadro 45: <i>Something</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>be</i> | 156 |
| Quadro 46: <i>Something</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>or</i> | 158 |
| Quadro 47: <i>Something</i> : síntese dos padrões léxico-gramaticais dos colocados exclusivos do corpus LOCNESS..... | 163 |
| Quadro 48: <i>Everything</i> : Distribuição dos colocados no corpus ICLE..... | 165 |
| Quadro 49: <i>Everything</i> : Distribuição dos colocados no corpus LOCNESS..... | 165 |
| Quadro 50: <i>Everything</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>to</i> | 169 |
| Quadro 51: <i>Everything</i> : comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado <i>is</i> | 173 |
| Quadro 52: <i>Everything</i> : síntese dos padrões léxico-gramaticais dos colocados exclusivos do corpus LOCNESS..... | 175 |
| Quadro 53: Atividade 1..... | 185 |
| Quadro 54: Atividade 2..... | 189 |
| Quadro 55: Atividade 3..... | 194 |

Introdução

A experiência profissional, como professora de inglês como língua estrangeira em um grande instituto de idiomas em São Paulo, levou-me à percepção de que, assim como este instituto, vários outros da capital dispunham do equipamento e materiais necessários para atender à demanda por maior exposição e prática relacionadas à linguagem oral em uso, quais sejam: (1) equipamento que possibilita a utilização de linguagem em uso em sala de aula; (2) ferramentas de Lingüística de Corpus as quais, segundo Biber et al. (1998, *apud* Souza, 2005:16), “oferecem oportunidades únicas e valiosas para a descoberta de como a língua é realmente usada”, (3) filmes, do gênero comédia e comédia romântica em DVD os quais, por meio da contextualização e da presença de elementos culturais e metalingüísticos, colocam a língua sob a perspectiva social de uso.

A combinação de tal equipamento e material com a demanda por maior exposição e prática relacionadas à linguagem oral fez com que se julgasse adequado proporcionar aos alunos de inglês como língua estrangeira (doravante ILE), atividades para a sala de aula presencial embasadas na visão de língua da Lingüística de Corpus (doravante LC) e da visão de aprendizagem de Kumaravadivelu (2003), uma vez que ambas se ocupam de estudar e ensinar a língua sob a perspectiva social de uso e não apenas como um sistema de códigos lingüísticos.

O interesse pela promoção da conscientização do aluno de ILE, no tocante à necessidade de adequação da linguagem ao contexto da situação e registro e a alguns aspectos pragmáticos da linguagem oral em uso, fez com que o foco lingüístico desta pesquisa recaísse sobre o uso dos padrões léxico-gramaticais das palavras *things, thing, something, anything e everything*, categorizadas em obras como as de Channel (1994), Fairclough (2003), Cutting (2007), entre outras, como linguagem sinalizadora de vagueza¹, por darem sentidos menos precisos às frases e orações onde estão inseridas. Entende-se que a peculiaridade de dar menor precisão à linguagem à sua volta, somada à presença constante dessas palavras na linguagem oral informal em diversos contextos (Biber et al., 2006), permite antever sua

¹ O termo utilizado em inglês é ‘*vague language*’, que se define por “linguagem que modifica um item lingüístico, uma frase ou fala, de modo a dar menos precisão aos seus significados” (Channel, 1994:20; tradução minha).

potencial contribuição para a fluência dos alunos de ILE, dada a sua possibilidade de emprego como palavras ‘coringas’.

Além disso, Fairclough (2003:55)² afirma que a linguagem sinalizadora de vagueza “é uma propriedade textual difusa e de considerável importância social” pois, como sustenta Carter (1998)³, ela pode ser vista como um “nivelador social” que proporciona o tom casual de uma conversa, colocando os falantes em pé de igualdade, ou seja, sem que qualquer um deles soe arrogante ou inadequado. Atualmente, segundo Cutting (2007), a linguagem sinalizadora de vagueza é reconhecida por alguns lingüistas (Carter, 1998; Channel, 1994; Overstreet, 1999; Carter & McCarthy, 2006; entre outros) como uma característica central da linguagem utilizada no dia-a-dia.

As palavras *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything* têm sido objeto de diversas pesquisas (Crystal & Davy, 1975; Fairclough, 2003; Cutting, 2007; Cucchi, 2007; Carter & McCarthy, 1997; entre outras), mas a de Channel (1994) é referência na área. De acordo com a autora, falantes e autores utilizam palavras como *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything*, entre outras, com o intuito de modalizar o discurso e serem menos assertivos. Channel acrescenta, ainda, que seria totalmente inadequado (e até mesmo pedante), por exemplo, fazer uso de linguagem precisa durante uma conversa informal. Do mesmo modo, seria inadequado utilizar linguagem sinalizadora de vagueza em contextos deveras formais, devido à conotação de indecisão e incerteza que essa linguagem carrega. (Channel, *idem*).

Para identificar e organizar a linguagem sinalizadora de vagueza, Channel (1994) propõe o estabelecimento de propósitos comunicativos envolvidos em seu uso, isto é, os motivos pelos quais o interlocutor as está empregando. Alguns desses propósitos sugeridos por Channel (1994) e Cutting (2007) prendem-se ao compartilhamento de conhecimento do assunto em pauta com o ouvinte; ao desconhecimento de vocabulário específico; ao desejo de minimizar o impacto negativo da mensagem; e à referência a algo não específico, mas a uma categoria como um todo. Tais propósitos comunicativos, como aqui delineados, serão vistos mais detalhadamente no item 1.2.1 da fundamentação teórica.

² “a pervasive property of texts, and a property of considerable social importance.” (tradução minha)

³ “social leveler” (*idem*)

Apesar disso, a análise de uso dos padrões léxico-gramaticais identificados na presente pesquisa para as palavras *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything* será feita, primordialmente, à luz da visão de Biber (1998), Biber et al. (2006) e Halliday & Hasan (1976) que adotam uma abordagem sistêmico-funcional na descrição do uso dessas palavras. Ao invés de categorizá-las como linguagem sinalizadora de vagueza, Biber (1998:240) categoriza-as como *proteções*⁴, ou seja, como “marcadores informais e menos específicos de probabilidade e incerteza”⁵ ou, simplesmente, como substantivos com significados dependentes do contexto⁶ e pronomes indefinidos, cujas associações a outras palavras levam-nas a adquirir o status de marcadores de imprecisão e atenuadores do discurso (Biber et al., 2006).

Halliday & Hasan (1976:31)⁷ as categorizam como referenciadores⁸, isto é, “palavras que, ao invés de serem interpretadas semanticamente em si, se referem a outros elementos do texto para serem interpretadas”. As categorizações de Biber (1998) e de Halliday & Hasan (1976) serão oportunamente descritas em detalhe na seção 1.2.2 do capítulo 1.

A decisão de incluir a categorização adotada por Biber (1998), Biber et al. (2006) e Halliday & Hasan (1976) na análise do uso dos padrões de *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything* deu-se em vista da observação, após uma primeira análise comparativa entre os corpora de estudo (ICLE - *International Corpus of Learner English*) e comparável (LOCNESS – *Louvain Corpus of Native English Essays*) e os corpora de referência (BYU-BNC – *Brigham Young University-British National Corpus* e COCA – *Corpus of Contemporary American English*)⁹, de que a linguagem utilizada nos textos dos alunos universitários não-nativos de língua inglesa e dos nativos não publicados apresentava

⁴ “hedges”; em português também aparecem como “atenuadores/ recursos para atenuar/ fenômeno da atenuação” em alguns trabalhos. Nesta pesquisa optou-se pelo termo “proteção” para que não houvesse problemas conceituais com relação ao que Biber chama de “downtoners”, advérbios que especificam o grau de certeza de uma asserção. (tradução minha)

⁵ “informal, less specific markers of probability or uncertainty.” (idem)

⁶ Fuzzy words (idem)

⁷ “instead of being interpreted semantically in their own right, they make reference to something else for their interpretation” (idem)

⁸ “referents” (idem)

⁹ Disponíveis na internet, nos sítios: <http://corpus.byu.edu/bnc/> e <http://www.americancorpus.org/>

algumas características da linguagem falada, o que em si se configuraria como uma discrepância digna de atenção, que poderia ser mais detalhadamente descrita com o auxílio da visão de língua da LC e das visões de Biber (1998), Biber et al. (2006) e Halliday & Hasan – embasadas por alguns dos conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional.

Na visão da LC, o estudo da língua sob a perspectiva do uso se dá, primordialmente, por meio de corpora, que são coletâneas de textos ou partes de textos (orais ou escritos) arquivados e acessados eletronicamente (Biber et al., 2000). Os autores salientam que a forma eletrônica permite que os textos que exemplificam linguagem natural sejam investigados de modo linear ou não-linear, quantitativa e qualitativamente, por meio de ferramentas computacionais que podem organizá-los de várias maneiras. Essa flexibilidade dá ao pesquisador a possibilidade de olhar para seus dados sob diferentes perspectivas (Biber et al., *idem*).

Dessa forma, dados que antes não eram considerados importantes em estudos tradicionais e que deveriam estar presentes na descrição da língua em uso – como, por exemplo, associações muito freqüentes entre palavras (*strong association patterns*) ou linguagem apropriada a uma determinada situação (*register*) – terminariam por vir à tona (Biber et al., 2000). Os dados emergiriam, principalmente, por meio da identificação dos padrões léxico-gramaticais dos itens lexicais em linhas de concordância, tendo em mente que linhas de concordância são “listagens das ocorrências de um item específico acompanhado do texto ao seu redor (o cotexto)” (Berber Sardinha, 2004:187).

A identificação desses padrões léxico-gramaticais, por meio do cotexto presente nas linhas de concordância, poderá promover a conscientização do aluno com relação a aspectos pragmáticos do uso da língua, levando-o a perceber a atitude do autor/interlocutor em relação a uma determinada situação.

O intuito de promover a conscientização do aluno de ILE com relação aos usos dos padrões léxico-gramaticais das palavras *things, thing, something, anything* e *everything* na linguagem oral informal fez com que se optasse por incluir nesta pesquisa uma sugestão de como integrar, criteriosamente, trechos de filmes em DVD, do gênero comédia/comédia romântica, à sala de aula. Constituindo-se em material de fácil acesso e rico no tocante à linguagem oral informal, os filmes desses gêneros vêm ganhando destaque como material de ensino e aprendizagem de aspectos pragmáticos da língua (Washburn, 2001, *apud* Quaglio, 2004).

Filmes do gênero comédia/comédia romântica são considerados especialmente ricos, uma vez que “o humor é freqüentemente gerado por causa de falhas no aspecto pragmático da língua” (Washburn, 2001, *apud* Quaglio, 2004:2)¹⁰. Em vista disso, Washburn (idem) sugere que esses gêneros sejam também utilizados para conscientizar os alunos da necessidade de adequação do discurso à idade, ao sexo e ao status dos participantes, bem como ao local de ocorrência do ato de fala.

Para que a integração de trechos de filmes em DVD, do gênero comédia/comédia romântica, fosse feita de modo criterioso, elaborou-se um corpus de scripts desses filmes, tratado nesta pesquisa como ‘corpus especializado’. Esse corpus foi utilizado de duas maneiras na elaboração de sugestões de atividades para a sala de aula presencial de ILE que incluam aplicações da LC em sala de aula e encontrem embasamento teórico na visão de aprendizagem da pedagogia do Pós-Método de Kumaravadivelu (2003): como arquivo de dados de linguagem oral em uso e como facilitador da escolha de trechos específicos de filmes.

O uso de trechos de filmes que imitam a vida real, como base lingüística das sugestões de atividades para a sala de aula presencial de ILE, objetiva levar à observação dos usos dos padrões léxico-gramáticos das palavras *things, thing, something, anything* e *everything* em um contexto amplo, com elementos metalingüísticos tais como gestos, expressões faciais, trilha sonora, etc. os quais, possivelmente, contribuem para um melhor entendimento quanto à adequação de uso.

A combinação das idéias descritas até o presente momento, levou a um dos desdobramentos da presente pesquisa: a elaboração de um curso de extensão universitária¹¹ - tendo como alunos professores de inglês como língua estrangeira de escolas regulares e institutos de idioma que vêm aplicando atividades didáticas nos mesmos moldes das que serão sugeridas aqui – cujo foco é o desenvolvimento de uma metodologia para a elaboração de atividades para a sala de aula presencial com filmes em DVD, que promovam a conscientização do aluno de ILE em relação a alguns aspectos pragmáticos da linguagem oral em uso e da necessidade de adequação da linguagem ao contexto da situação e registro.

¹⁰ “humor is very often created by pragmatic failure.”

¹¹ Curso ministrado no COGEAE (PUC-SP) e desenvolvido em conjunto com a professora Renata Condi de Souza (MA), sob a coordenação do Prof. Dr. Antônio Paulo Berber Sardinha.

A suposição de que os filmes em DVD possivelmente contribuirão para um melhor entendimento quanto à adequação de uso da linguagem vem ao encontro da visão de Kumaravadivelu (2003), segundo a qual não se pode estudar a língua ignorando a perspectiva social de uso. No caso desta pesquisa, tal perspectiva está presente tanto nos filmes que imitam e parodiam situações da vida real quanto no contexto de ensino dos professores-alunos que vêm aplicando atividades sob os critérios aqui determinados. Segundo essa teoria, o sucesso do processo de aprendizagem está intimamente ligado ao uso de material adequado ao contexto de ensino, à elaboração e utilização de teorias baseadas em práticas locais de sala de aula e à presença de elementos do mundo real na sala de aula (parâmetros da particularidade, praticabilidade e possibilidade, respectivamente).

Dessa forma, acredita-se que a combinação entre a visão de aprendizagem de Kumaravadivelu, a visão de língua da LC e os filmes do gênero comédia/comédia romântica em DVD seja adequada, uma vez que permite a integração da linguagem em uso (filmes em DVD), perspectiva social (contextualização proporcionada pelos filmes em DVD e contexto de ensino dos alunos-professores), bem como de material adequado a esse contexto (filmes em DVD que atendam às necessidades dos alunos com os quais serão utilizados, nesta pesquisa representados pelos alunos-professores).

Isto posto, passa-se à descrição do objetivo e dos questionamentos que nortearam esta pesquisa.

A presente pesquisa tem como objetivo descobrir os padrões léxico-gramaticais das palavras *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything*, bem como os seus usos, em um corpus de aprendizes de inglês avançado (ICLE - *International Corpus of Learner English*) e em um corpus de alunos ingleses que não são autores publicados (LOCNESS - *Louvain Corpus of Native English Essays*). Os resultados auferidos deverão servir de base para a elaboração de atividades para a sala de aula presencial que dêem aos alunos, dos alunos-professores, condições de uso adequado desses padrões, de forma consciente. Como mencionado anteriormente, as sugestões de atividades foram preparadas à luz da visão de língua da Linguística de Corpus e da abordagem pedagógica do Pós-Método, e têm como base lingüística trechos de filmes do gênero comédia e comédia romântica em DVD.

Com a finalidade de atingir esse objetivo, no que diz respeito à análise lingüística, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa em relação às palavras *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything*:

1. Quais são seus padrões léxico-gramaticais no corpus ICLE e no corpus LOCNESS?
2. Quais são os usos de seus padrões léxico-gramaticais no corpus ICLE e no corpus LOCNESS?

No que diz respeito à avaliação teórica e metodológica da tarefa proposta, cujos critérios serão explicitados nos itens 1.3 e 1.3.1, a seguinte questão de pesquisa foi formulada:

3. De que forma as atividades sugeridas com base na análise do corpus de estudo funcionam na sala de aula?

Segue-se a explicitação dos objetivos e questões de pesquisa uma breve explanação acerca da organização desta dissertação. O capítulo 1 foi dedicado à fundamentação teórica da pesquisa, e está dividido em três seções principais. A primeira seção trata da visão de linguagem da LC, bem como da definição de corpora e suas modalidades. A segunda seção trata da caracterização das palavras *things, thing, something, anything* e *everything* sob a óptica da Pragmática e da Linguística Sistêmico-Funcional. A terceira seção aborda as aplicações e ferramentas da LC úteis ao ensino e aprendizagem de línguas, a visão de aprendizagem sob a perspectiva da pedagogia do Pós-Método, os possíveis pontos de intersecção entre a visão de aprendizagem do Pós-Método e das aplicações da LC em sala de aula, bem como o papel dos filmes no ensino e aprendizagem de ILE .

O segundo capítulo é dedicado aos corpora utilizados na pesquisa, incluindo uma explanação acerca das características e critérios dos corpora de referência, estudo, comparável e especializado, bem como da metodologia empregada na análise.

O terceiro capítulo expõe a análise quantitativa e qualitativa dos corpora de referência, estudo e comparável, com foco nas palavras *things, thing, something, anything* e *everything* e a discussão das descobertas feitas.

O quarto capítulo volta-se para a metodologia de elaboração de sugestões de atividades didáticas para a sala de aula presencial de ILE e dos resultados obtidos com o emprego dessa metodologia, por meio dos comentários recebidos de professores-alunos que vêm colocando-a em prática. O ponto de partida é a exposição do contexto educacional no qual essas sugestões de atividades didáticas se inserem. Em seguida, dá-se a apresentação das

sugestões de atividades em si, com instruções de aplicação e detalhamento dos critérios pedagógicos utilizados em sua elaboração.

As seções que se seguem tratam das considerações finais, da bibliografia e dos anexos que pretendem contribuir para futuras pesquisas que levem à crescente inserção de tecnologia em prol da disseminação de um ensino de qualidade que alcance um número cada vez maior de indivíduos, cujo desenvolvimento profissional e humano parece depender cada vez mais do aprendizado eficaz de línguas estrangeiras, mais especificamente, de inglês.

Capítulo 1

1. Fundamentação Teórica

Este capítulo apresenta o arcabouço teórico da pesquisa e está dividido em três seções principais: a primeira trata da visão de linguagem, a segunda da categorização das palavras *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything* sob a visão da Pragmática e da Lingüística Sistêmico-Funcional, e a terceira dos recursos pedagógicos e da visão de aprendizagem adotados na elaboração das atividades para a sala de aula presencial de ILE que serão sugeridas.

A primeira seção, voltada para a visão de linguagem, apresentará os princípios teóricos da Lingüística de Corpus, bem como uma explanação sobre o conceito de corpora, critérios para a sua construção e tipos de corpora existentes.

A segunda seção apresenta a categorização das palavras *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything*, sob as visões da Pragmática e de Biber (1998), Biber et al. (2006) e Halliday & Hasan (1976) - embasadas na Lingüística Sistêmico-Funcional - fornecendo, assim, um panorama dos estudos e descobertas feitos a respeito dessas palavras.

A terceira e última seção trata das aplicações da LC ao ensino de línguas estrangeiras, discorre sobre os princípios da pedagogia do Pós-Método de Kumaravadivelu (2003), estabelece os pontos de intersecção entre esta última e as aplicações da visão de linguagem da Lingüística de Corpus ao ensino e aborda o uso de filmes em DVD como recurso pedagógico.

1.1 Lingüística de Corpus

Esta pesquisa tem como fundamentação teórica principal a Lingüística de Corpus, doravante LC, que é a área da Lingüística que “se ocupa da coleta e da exploração de corpora, ou conjuntos de dados lingüísticos textuais, em formato legível por computador, coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística” (Berber Sardinha, 2004:3). Segundo Biber et al. (2000), as análises feitas sob a

perspectiva da LC não procuram determinar qual linguagem seria teoricamente possível, mas sim como a linguagem é utilizada em textos naturais.

Berber Sardinha (2004) também enfatiza que a LC se preocupa com a autenticidade e representatividade da amostra e com a busca por regularidade e padrões léxico-gramaticais nos tipos de associação a que são submetidas as palavras de uma língua.

Estes padrões léxico-gramaticais são definidos por Biber et al. (2000:5)¹² como uma “sistematicidade das características lingüísticas em associações lingüísticas e não-lingüísticas”. Sob a visão dos autores, as associações lingüísticas relacionam-se com o léxico e a gramática, enquanto as não-lingüísticas estão relacionadas à situação (*register*), a comunidades étnicas (*dialects*) e a períodos históricos (*time periods*).

É justamente na busca por regularidade e padrões léxico-gramaticais nos tipos de associações a que se submetem as palavras de uma língua que, ainda de acordo com Biber et al. (2000:3)¹³, residem os dois principais objetivos das pesquisas baseadas em LC: “(1) a determinação da frequência de uso dos padrões; (2) a análise dos fatores contextuais que influenciam sua variabilidade”.

Por outro lado, a realização dessas pesquisas depende fundamentalmente da elaboração dos corpora. Segundo Hunston (2005), os corpora são definidos de acordo com suas formas (oral, escrita, eletrônica ou manual) e propósitos, tendo sido tradicionalmente descritos como uma coletânea de exemplos de linguagem natural fossem esses exemplos apenas algumas sentenças, textos escritos ou gravações de fala coletados para estudos lingüísticos. A autora acrescenta, ainda, que atualmente a palavra ‘corpora’ refere-se apenas a coletâneas de textos ou partes de textos (orais ou escritos) que são arquivados e acessados eletronicamente.

A forma eletrônica permite que os textos que exemplificam linguagem natural sejam investigados de modo linear e não-linear, quantitativa e qualitativamente, por meio de ferramentas computacionais que podem organizar os corpora de várias maneiras. Essa flexibilidade dá ao pesquisador a possibilidade de olhar para seus dados sob diferentes

¹² “the systematic ways in which linguistic features are used in association with other linguistic and non-linguistic features.” (tradução minha)

¹³ “(1) assessing the extent to which a pattern is found, and (2) analyzing the contextual factors that influence variability.” (idem)

perspectivas. Assim, dados que antes não eram considerados importantes em estudos tradicionais e deveriam estar presentes na descrição da língua em uso – por exemplo, em associações muito freqüentes entre palavras (*strong association patterns*) ou linguagem apropriada a uma determinada situação (*register*) – vêm à tona (Biber et al., 2000).

Em vista do exposto, pesquisas baseadas em corpus são necessariamente

“empíricas e realizadas por meio da análise de padrões reais de uso em textos naturais; utilizam em suas análises uma coletânea de um grande número de textos naturais, criteriosamente selecionados, conhecida por “corpus”; fazem a análise dos dados em computador por meio de técnicas automáticas e interativas; e utilizam técnicas quantitativas e qualitativas na análise dos dados.”

Biber et al., 2000: 4¹⁴

À medida que pesquisas com as características e objetivos acima citados foram sendo realizadas, a noção tradicional da dicotomia entre gramática e léxico foi-se esmaecendo. Em uma visão clássica, a gramática é considerada a espinha dorsal da língua e o léxico o apêndice dessa estrutura. Hoje, teorias baseadas em estudos de corpora, como a teoria de *Priming Lexical*, de Hoey (2006), parecem comprovar mais uma vez que não apenas léxico e gramática são inseparáveis, mas que o léxico é complexo e sistematicamente estruturado e que a gramática resulta dessa estrutura lexical.

Hoey (2006), em sua teoria de *Priming Lexical*, é um grande defensor dessa idéia porquanto, ao buscar uma explicação de como as palavras se agrupam para promover a naturalidade de uso, percebeu que o que é natural acaba por exemplificar o possível na língua.

À luz dessa teoria de *Priming Lexical*, que procura explicar como as palavras interagem umas com as outras, estabelecendo e gerando complexidade e sistematicidade na língua, Hoey analisa padrões de associações complexos¹⁵ e percebe que o principal fator que caracteriza naturalidade de linguagem é o fenômeno conhecido por colocação, fenômeno introduzido por Firth (1957, *apud* Berber Sardinha, 2004:41) segundo o qual “uma palavra

¹⁴ “it is empirical, analyzing the actual patterns of use in natural texts; it utilizes a large and principled collection of natural texts, known as a “corpus”, as the basis for analysis; it makes extensive use of computers for analysis, using both automatic and interactive techniques; it depends on both quantitative and qualitative analytical techniques.” (tradução minha)

¹⁵ Padrões complexos são definidos por Biber et al. (2000:5) como “sistematicidade das características lingüísticas em associações lingüísticas e não-lingüísticas” (“the systematic ways in which linguistic features are used in association with other linguistic and non-linguistic features.”) (idem)

deve ser julgada por sua companhia.”¹⁶. Para Hoey (2006:5)¹⁷, colocação “é uma associação psicológica entre palavras (...), em um intervalo de até quatro palavras, que se evidencia por uma frequência de co-ocorrência em corpora que não pode ser explicada em termos de distribuição randômica”; ou, como Hunston (2005:12) colocou mais sucintamente, “é a tendência estatística que as palavras têm de co-ocorrer”.

A literatura é farta em definições para o fenômeno da colocação, agrupadas por Partington (1998, *apud* Hoey, 2006) como textuais, estatísticas e psicológicas. Berber Sardinha (2004:41) as explica da seguinte forma:

- “textual: colocação é a ocorrência de duas ou mais palavras distantes um pequeno espaço de texto umas das outras.”

-“psicológica: o sentido colocacional consiste das associações que uma palavra faz por conta do sentido das outras palavras que tendem a ocorrer no seu ambiente.”

-“estatística: colocação tem sido o nome dado à relação que um item lexical tem com itens que aparecem com probabilidade significativa no seu contexto (textual).”

A definição de Hoey (2006) procura englobar as definições agrupadas por Partington (1998), fornecendo-lhe o ponto de partida para o desenvolvimento de uma teoria que busca explicar como o *Priming* Lexical é adquirido pelos falantes de uma língua o que, por sua vez, dá origem às colocações.

Em sua obra, Hoey (2006) afirma que o trabalho de Sinclair (1987), no sentido da dissolução da dicotomia entre gramática e léxico, foi de suma importância para sua pesquisa. Dentre outros autores, Sinclair (1987, 1991) provou, ao longo dos anos, que as palavras não ocorriam de maneira randômica, com os seus usos determinados tão-somente pela possível gramaticidade de uma frase ou sentença; ao contrário, elas têm os seus limites de uso determinados pelo ambiente que as cerca.

Com base nessas premissas, Sinclair (2004) sustenta que alguns padrões lingüísticos seguem o que se reconhece como *uma tendência terminológica*, ou seja, “a tendência de uma palavra ter um significado fixo em relação ao mundo, de modo que qualquer um que quiser expressar aquele significado praticamente não teria outra opção além de utilizá-la.”

¹⁶ “you shall judge a word by the company it keeps.” (tradução minha)

¹⁷ “a psychological association between words (rather than lemmas) up to four words apart and is evidenced by their occurrence together in corpora more often than explicable in terms of random distribution.” (idem)

(2004:29)¹⁸. Outros padrões seguem o que o autor chama de *tendência fraseológica*, isto é, “a tendência que as palavras têm de ocorrerem juntas e gerarem significados por meio dessa combinação”¹⁹.

Sinclair acredita, porém, que a maioria dos itens lexicais segue a tendência fraseológica, baseando sua afirmação na frequência de co-ocorrência entre eles, obtida por meio de ferramentas computacionais de análise de corpora.

Granger (1998) já adotava a visão de Sinclair (2004) quando afirmou que frequência é um conceito muito importante para a Linguística, pois demanda conhecimento não só do que é possível na língua, mas também do que é provável que ocorra. Ainda segundo ela, esse é um dos aspectos de linguagem sobre o qual temos muito pouca intuição.

A frequência de co-ocorrência entre itens lexicais tem permitido aos linguistas analisar os itens lexicais de acordo com fenômenos de padrões de associações conhecidos por colocações, coligações e prosódia semântica. O fenômeno da colocação já foi discutido anteriormente (p. 23-24), mas resta uma breve explanação sobre os fenômenos da coligação e prosódia semântica.

O conceito de coligação também teve a sua origem em Firth (1957), que o definiu como a relação gramatical entre pronomes e itens gramaticais. Como tal definição não permite que se faça a distinção entre gramática e o fenômeno da coligação, Hoey (2006) prefere a definição Hallidiana segundo a qual coligação é “a relação entre uma palavra e um padrão gramatical, gerando assim um meio termo entre gramática e colocação”²⁰ (p. 43).

Em sua obra, Hoey (2006) trata coligação como a tendência que um item lexical tem – ou não tem – de se relacionar com uma determinada função gramatical, ou ainda, novamente de acordo com a visão Hallidiana, como a tendência que um item lexical tem de se situar em uma determinada posição nas sentenças, parágrafos e textos.

¹⁸ “the tendency for a word to have a fixed meaning in reference to the world, so that anyone wanting to name its referent would have little option but to use it.” (tradução minha)

¹⁹ “words tend to go together and make meanings by their combinations”. (idem)

²⁰ “the relation holding between a word and a grammatical pattern, thus creating midway relation between grammar and collocation.” (idem)

Essa posição vai muito além daquela adotada por diversos linguistas (Hunston, 2005; Berber Sardinha, 2004; Partington 1998), que definem coligação apenas como a associação entre itens lexicais e gramaticais.

A prosódia semântica é vista por Louw (1993, *apud* Sinclair, 2004) como “atitudinal, situando-se do lado pragmático no continuum semântica/pragmática”²¹. Sinclair (2004) acrescenta que ela é uma das mais importantes características dos itens lexicais, pois indica como um item lexical deve ser interpretado funcionalmente, ou seja, de modo positivo, negativo ou neutro. Ao citar Sinclair (1991), Hoey (2006:22)²² esclarece o conceito ao afirmar que “muitos usos de palavras e frases indicam tendência a ocorrência em um determinado ambiente semântico. O verbo *happen*, por exemplo, é tipicamente associado a acontecimentos desagradáveis – acidentes e coisas do gênero.”

A importância da prosódia semântica na comunicação vem sendo substanciada pelo trabalho de linguistas como O’Halloran & Coffin (2004). Eles apresentam evidência de como uma sucessão de cotextos negativos pode levar o leitor de um texto, que poderia ser neutro, a interpretá-lo com viés negativo. Em apresentação feita durante o 33º Congresso Internacional de Linguística Sistêmico-Funcional, esse fato foi demonstrado por meio da análise do artigo ‘*Migrants are the first of many*’²³, no qual palavras de prosódia semântica tradicionalmente neutra, tais como *migrants, many, hundreds, population, seventy-one, Poland*, entre outras, adquiriram prosódia semântica negativa por meio de uma sucessão de cotextos negativos.

Partington (1998) e Souza (2005) também enxergam a prosódia semântica como um modo de o autor expressar valores culturais, sociais, ironias e sua posição com relação ao assunto discutido, de modo intrínseco ou propositadamente, como instrumento de manipulação da opinião pública.

Após essa breve exposição sobre a LC passa-se à descrição de corpora, critérios para sua construção e tipologia.

²¹ “A semantic prosody is attitudinal, and on the pragmatic side of the semantics pragmatics continuum.” (tradução minha)

²² “Many uses of words and phrases show a tendency to occur in a certain semantic environment. For example, the verb *happen* is associated with unpleasant things – accidents and the like.” (idem)

²³ publicado eletronicamente no site © www.thesun.co.uk

1.1.2 Corpora

Há uma abundância de definições para corpora na literatura, muitas das quais, na visão de Berber Sardinha (2004:16), “são incompletas dado que nem todo conjunto de dados pode ser considerado um corpus”. Como a realização de pesquisas em LC depende fundamentalmente da elaboração dos corpora, é importante que estes sejam definidos de modo satisfatório.

Dentre as várias definições de corpus existentes, selecionou-se a de Hunston (2005:2)²⁴, que vê corpus como “coletâneas de textos ou trechos de textos (orais ou escritos) que são arquivados e acessados eletronicamente”; a de Leech (1991:115-116, *apud* Berber Sardinha, 2004), que considera corpus como “material lingüístico natural (textos inteiros, amostras de textos, ou às vezes somente sentenças desconexas) armazenado em formato legível por máquina”; a de Biber et al. (2000:4)²⁵, que o definem como “uma coletânea vasta e criteriosa de textos naturais”; e a de Sinclair (2001, *apud* Souza, 2005), que parece agrupar as definições acima ao dizer que corpus é “um conjunto de textos autênticos, coletados de forma criteriosa, que podem representar um estado ou uma variedade lingüística, objetivando a pesquisa da linguagem”.

Berber Sardinha (2004) considera a definição de Sanchez (1996:8-9) como a mais completa, pois leva em consideração pontos importantes envolvidos na elaboração de um corpus como, por exemplo, a origem, o propósito, a composição, a formatação, a representatividade e a extensão dos dados:

“Um conjunto de dados lingüísticos (pertencentes ao uso oral e escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso lingüístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise.”

Com a definição de Sanchez, sintetizando todos os pontos relevantes para a construção de um corpus, passamos a discutir os critérios que devem servir de guia para essa elaboração.

²⁴ “collections of texts (or parts of text) that are stored and accessed electronically.” (tradução minha)

²⁵ “a large and principled collection of natural texts” (idem)

1.1.2.1 Critérios da Construção de Corpora

Segundo Sinclair (2005:5)²⁶, “os critérios que determinam a estrutura de um corpus devem ser claramente distintos uns dos outros mas não devem ser numerosos, para que sejam eficientes como um grupo e gerem um corpus que seja representativo da língua ou variedade lingüística que está sendo investigada.” Além disso, o autor acredita que o primeiro grande passo na pesquisa com corpora é, justamente, a determinação dos critérios de seleção dos textos que irão compor o corpus, uma vez que um corpus deve ter como objetivo a homogeneidade de seus componentes sem que se perca a representatividade da amostra.

Ainda segundo Sinclair, para que um corpus seja o mais representativo possível da linguagem que se decidiu investigar, é importante que os textos que o compõem sejam primordialmente escolhidos de acordo com sua função comunicativa na comunidade onde estão inseridos, e não de acordo com a linguagem que contêm. Dentre os critérios mais comuns para a seleção de textos de corpora, o autor cita: (1) a forma dos textos (orais, escritos, ou eletrônicos); (2) o tipo de texto (partes de livros, revistas, cartas, jornais, etc.); (3) o domínio do texto (acadêmico, popular, etc.); (4) a língua, línguas ou variedades lingüísticas dos textos; (5) a localização dos textos (inglês britânico, australiano, americano, etc.); e (6) as datas em que foram publicados.

Para a formação de um corpus computadorizado, Berber Sardinha (2004) enumera quatro pré-requisitos essenciais na seleção de textos:

1. devem ser exemplos de linguagem natural;
2. devem ser autênticos (se não forem escritos por alunos nativos devem ser identificados como textos de aprendizes);
3. devem seguir um conjunto de critérios pré-definidos, como os acima exemplificados por Sinclair (2005);
4. devem ser representativos de um idioma ou variedade lingüística.

²⁶ “Criteria for determining the structure of a corpus should be small in number, clearly separate from each other, and efficient as a group in delineating a corpus that is representative of the language or variety under examination.” (tradução minha)

A representatividade de um corpus é difícil de ser mensurada e, segundo Leech (1991, *apud* Berber Sardinha, 2004), têm-se falado em representatividade como um ato de fé. Cabe ao pesquisador “demonstrar a representatividade da amostra e ser cuidadoso com relação à generalização de seus achados para uma população inteira”. (Berber Sardinha, 2004:25).

Por conseguinte, pode-se depreender que os critérios que determinam a formação da estrutura de um corpus, bem como a sua representatividade, são guiados pelos objetivos de pesquisa de cada pesquisador; assim, corpora elaborados para objetivos diferentes levam ao estabelecimento de corpora com características diferentes. Tais características dão origem à tipologia dos corpora existentes, que será explorada na próxima seção.

1.1.2.2 Tipos de Corpora

De acordo com Hunston (2005), os tipos mais comuns de corpus utilizados em análises lingüísticas são o corpus especializado, o corpus geral, os corpora comparáveis, os corpora paralelos, o corpus de aprendiz, o corpus pedagógico, o corpus histórico ou diacrônico e o corpus de monitoramento.

O corpus especializado compõe-se de textos de um tipo específico, como por exemplo, editoriais, palestras, trabalhos acadêmicos, conversas informais, etc. e seu objetivo é ser representativo de um determinado tipo de texto (Hunston, 2005). Um exemplo conhecido de corpus especializado é o CANCODE (*Cambridge and Nottinham Corpus of Discourse in English*), com cinco milhões de palavras e composto de textos informais, em inglês britânico. O corpus especializado utilizado nesta pesquisa será o corpus de scripts de filmes disponíveis em DVD, do gênero comédia e/ou comédia romântica, que não será analisado lingüisticamente mas servirá de base para a elaboração das atividades para a sala de aula presencial de ILE sugeridas no último capítulo da dissertação.

O corpus geral é composto por textos de diversos tipos, que podem incluir variedades escrita e oral, conter diversos gêneros e ter origem em diferentes países que falem uma determinada língua. Normalmente, um corpus geral é significativamente maior que corpora especializados, e pretende ser representativo da língua em si. Um corpus geral muito conhecido é o BNC (*British National Corpus*), com aproximadamente 100 milhões de palavras e contendo textos provenientes de diversas fontes (Hunston, *idem*). Este corpus,

assim como o COCA (*Corpus of Contemporary American English*), será utilizado na presente pesquisa como corpus de referência.

São chamados de comparáveis dois ou mais corpora, de línguas diferentes ou de diferentes variedades de linguagem, elaborados de acordo com os mesmos critérios e que possuam a mesma porcentagem de tipos de textos. São normalmente utilizados por tradutores ou aprendizes que buscam identificar similaridades e diferenças entre línguas (Hunston, idem). Nesta pesquisa, os corpora comparáveis utilizados serão o corpus conhecido por LOCNESS (*Louvain Corpus of Native Speaker English Essays*), que é composto por textos argumentativos de alunos universitários ingleses, e o ICLE (*International Corpus of Learner English*), que agrega textos argumentativos de alunos universitários franceses, brasileiros, holandeses, finlandeses e espanhóis.

Entende-se como corpora paralelos dois ou mais corpora, de diferentes línguas, que contêm textos traduzidos dessas línguas; exemplificando, enquanto um corpus é composto por textos em inglês, o(s) outro(s) compõe(m)-se das traduções dos textos do primeiro para o espanhol, para o português, etc. Corpora paralelos podem também consistir de textos simultaneamente produzidos em diferentes línguas, sendo de grande valia para tradutores e aprendizes que buscam identificar expressões equivalentes entre as línguas, bem como as diferenças porventura existentes entre elas (Hunston, idem).

Corpus de aprendiz é o corpus composto por uma coletânea de textos produzidos por aprendizes de uma determinada língua. É justamente sobre um corpus de aprendiz que recai o foco desta pesquisa, mais especificamente, sobre a análise do corpus ICLE (*International Corpus of Learner English*), que terá seus critérios de coleta e composição descritos oportunamente.

Corpus pedagógico, expressão cunhada por Willis (1993), é o corpus elaborado a partir de toda a linguagem (textos provenientes de livros, textos, literatura, textos orais, etc.) à qual o aprendiz de uma determinada língua estrangeira tenha sido exposto. Hunston (2005) sustenta que o corpus pedagógico pode ser muito útil para aguçar a consciência do aprendiz a respeito das várias características da língua e das funções de linguagem. Além disso, presta-se a uma comparação com um corpus geral, com vistas a uma avaliação dos níveis de naturalidade e de utilidade da linguagem que está sendo apresentada ao aluno.

O corpus conhecido como histórico ou diacrônico é aquele composto por textos produzidos em diferentes épocas. É de grande utilidade para pesquisadores que visam identificar o desenvolvimento de aspectos lingüísticos através dos anos (Hunston, *idem*).

Finalmente, entende-se o corpus de monitoramento como um corpus sob constante atualização, que poderá servir de base para eventuais mudanças contemporâneas da língua, sejam estruturais ou vocabulares. Este tipo de corpus é geralmente atualizado anual, mensal ou diariamente, mas as proporções de tipos de textos permanecem constantes de forma a mantê-lo diretamente comparável ao anterior (Hunston, *idem*).

Como já comentado acima, a presente pesquisa valer-se-á dos corpora comparáveis LOCNESS e ICLE, dos corpora de referência BNC e COCA bem como do corpus especializado elaborado a partir de scripts de filmes disponíveis em DVD, do gênero comédia e/ou comédia romântica. Tais corpora e os critérios de elaboração correspondentes serão descritos detalhadamente sob o título ‘Metodologia de Coleta e Análise’.

A próxima seção tratará dos conceitos teóricos relacionados à categorização das palavras *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything*.

1.2 A categorização das palavras *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything*

Segundo mencionado na introdução, as palavras *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything* e seus respectivos usos podem ser categorizadas como: palavras sinalizadoras de vagueza (Channel, 1994); *proteções*²⁷ Biber (1998:240); substantivos com significados dependentes do contexto²⁸, pronomes indefinidos, cujas associações a outras palavras levam-nas a adquirir o status de marcadores de imprecisão e atenuadores do discurso (Biber et al., 2006); e referenciadores (Halliday & Hasan 1976:31). Devido ao caráter heterodoxo dos textos (com algumas características de linguagem oral no modo escrito) que compõem os corpora de estudo e comparável, a análise dos usos dos padrões de *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything* encontrados nesses textos seguirá, primordialmente, as categorizações feitas por Biber (1998), Biber et al. (2006) e Halliday & Hasan (1976), que contemplam a

²⁷ Vide nota de rodapé p. 15.

²⁸ Fuzzy words (*idem*)

descrição dos usos de muitos dos padrões detectados nos textos e baseiam-se na Lingüística Sistêmico-Funcional; em alguns momentos, porém, a análise poderá também seguir a categorização de Channel (1994) – baseada na Pragmática – e ainda, em alguns casos específicos, aliar todas elas.

1.2.1 Categorização Pragmática das palavras *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything*

As palavras *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything* são categorizadas por lingüistas como Channel (1994), Fairclough (2003) e Cutting (2007), entre outros, como linguagem sinalizadora de vagueza, doravante LV. Channel (1994:20)²⁹ define essa categoria de linguagem como “linguagem que modifica um item lingüístico, uma frase ou fala, de modo a dar menos precisão aos seus significados.” Seu uso, apesar de ser condenado e tido como um “defeito que deve ser evitado na medida do possível” e “uma inadequação da linguagem humana” por lingüistas como Jucker, Smith & Lüdge (2003:1738, *apud* Cucchi, 2007)³⁰ é, na verdade, uma característica essencial da língua. Cabe lembrar, também, que falantes competentes tendem a utilizá-la em quantidade correta, e até mesmo desejável (Channel, 1994). A esta assertiva, Overstreet (1999) acrescenta ser possível afirmar que a função da LV na língua, em termos gerais, é a de sinalizar como um determinado conteúdo deve ser tratado.

Falantes e autores utilizam LV para se expressarem de modo apropriado à situação e ao contexto lingüístico (Channel, 1994). Em outras palavras, parece ser totalmente inadequado, e até mesmo pedante, fazer uso de linguagem precisa durante uma conversa informal. Do mesmo modo, seria inadequado utilizar LV em contextos deveras formais, devido às conotações implícitas de indecisão e incerteza.

A habilidade de usar LV é também vista como um dos componentes fundamentais da competência comunicativa (Crystal & Davy, 1975; Carter & McCarthy, 1997) uma vez que contribui, de maneira significativa, para a naturalidade de comunicação (McCarthy, 1998). A

²⁹ “vague language may be defined as that which modifies a linguistic item, phrase or utterance to make its meaning less precise” (tradução minha)

³⁰ “a defect to be avoided whenever possible” e “an inadequacy of human language” (idem)

sua importância social, o seu papel como elemento-chave para competência comunicativa, bem como sua contribuição para a naturalidade de comunicação estão bem explicados nas palavras de Carter & McCarthy (2006:202)³¹:

“A linguagem de vagueza ameniza expressões para que não pareçam ser muito diretas ou desnecessariamente assertivas ou autoritárias, além de ser um forte indicativo de conhecimento comum assumido, que caracteriza o pertencer a um determinado grupo, já que se assume que o ouvinte sabe a que as palavras sinalizadoras de vagueza utilizadas se referem.”

Tendo em vista a importância do uso da LV e o seu papel na língua, aqui explicitados, cabe salientar que um estudo científico deve também versar sobre taxonomia, assim como os critérios e propósitos comunicativos nele implicados. Para tanto, esta pesquisa encontrou apoio nos trabalhos de Cucchi (2007) e de Channel (1994).

Segundo Cucchi (2007), há variação nas taxonomias propostas para LV, entre elas a de Crystal & Davy (1975) e a de Carter & McCarthy (1997); no entanto, como a maioria dos estudos segue a proposta por Channel (1994), esta será a proposta aqui adotada.

Ao abordar a taxonomia da LV, Channel (idem, *apud* Cucchi, 2007) sugere três blocos principais:

- quantificadores (*vague approximators*) como *about; lots of; a bit of*;
- identificadores de categorias (*vague category identifiers*) como *and so on; or stuff; and such*;
- substitutos (*placeholder words*) como *thing; thingy; whatsit*.

A autora propõe, ainda, os seguintes critérios para determinar se uma palavra ou expressão é sinalizadora de vagueza (1994:20)³²: (a) uma palavra será considerada sinalizadora de vagueza “se puder ser contrastada com outra palavra ou expressão que parece representar o mesmo assunto”; (b) uma palavra será considerada sinalizadora de vagueza se “for propositadamente e despidoradamente vaga”; (c) uma palavra será considerada sinalizadora de vagueza se “seu significado advier de incerteza intrínseca.”

³¹ “Vague language softens expressions so that they do not appear too direct or unduly authoritative or assertive. It is also a strong indication of an assumed shared knowledge and can mark in-group membership: the referents of vague language can be assumed to be known by the listener.” (tradução minha)

³² “(a) if it can be contrasted with another word or expression which appears to render the same proposition; (b) if it is purposely and unabashedly vague; (c) if the meaning arises from intrinsic uncertainty.” (idem)

Com relação aos propósitos comunicativos³³ e a situações típicas em que a linguagem sinalizadora de vagueza é comumente utilizada, Channel (1994) apóia-se, por vezes, nas máximas gerais contidas no princípio da cooperação de Grice (1975): relevância, quantidade, qualidade e modo. Entretanto, como explicitado anteriormente, nesta pesquisa a análise do uso dos padrões das palavras *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything* limitar-se-á, basicamente, à categorização semântico-sistêmica. Dessa forma, as máximas citadas serão mencionadas e exemplificadas³⁴, de forma breve, à medida que apareçam na listagem dos dez (10) propósitos e situações reputadas por Channel (1994:194)³⁵ como as mais comuns, a saber:

1. Fornecer a quantidade correta de informação:

Baseia-se na máxima da quantidade de Grice (1975), que sustenta que os interlocutores ajustam seu discurso de modo que forneçam ao seu ouvinte apenas a informação necessária. A LV é uma das ferramentas utilizadas nesse ajuste, como exemplificado abaixo:

- “*After about a month of dating, I knew she was the one. And I couldn't be happier...*”³⁶

No exemplo, o interlocutor obedece à máxima da quantidade ao dizer *about a month* em vez de, por exemplo, “*after 28 days and 10 hours*”. Neste caso, a precisão de informação não trará nenhuma contribuição importante para a mensagem, ao contrário, possivelmente causará estranheza.

2. Reter informação deliberadamente:

A informação é retida deliberadamente quando o interlocutor julga que não é apropriado ser específico. Há violação da máxima da quantidade de Grice (1975) pela

³³ “communicative purposes”

³⁴ As palavras sinalizadoras de vagueza serão sublinhadas em cada exemplo dado.

³⁵ “(1)giving the right amount of information; (2)deliberately withholding information; (3) using language persuasively; (4) lexical gaps; (5) lacking specific information; (6) displacement; (7) self-protection; (8) power and politeness; (9) informality and atmosphere; (10) women’s language.” (tradução minha)

³⁶ Fala retirada do script do filme *Quero ficar com Polly* (2004)

omissão da quantidade suficiente de informação ao interlocutor, atitude que pode dar origem a implicaturas, ou seja, algo que não foi vocalizado mas que ficou subentendido, implícito ou sugerido (Grice, 1975), como no diálogo abaixo onde a personagem *Bridget Jones*³⁷ tem receio de pronunciar a palavra ‘casamento’ para o namorado, *Mark*:

- *Did you mean that thing you said?*
- *What thing?*
- *You know what thing.*
- *No, I don't know what thing.*
- *The thing thing.*
- *Now, let's see, there are any number of things, um...in an afternoon full of all sorts of things, so I, um,...*
- *The thing where you said you're not, um,... That you're not, not even thinking about, um...*
- *What's the matter?*
- *Let's get a drink.*

A retenção da informação por parte de ambos, no diálogo acima, levou *Bridget* a deduzir que, a não ser que tivesse a coragem de ser mais específica, não haveria possibilidade de discutir o assunto.

3. Utilizar a linguagem de modo persuasivo:

O fornecimento de informação pouco precisa pode, em alguns casos, ajudar a persuadir o ouvinte quando, por exemplo, fala-se utilizando estatísticas. Essa atitude leva à máxima da qualidade de Grice (1975), segundo a qual deve-se sempre dizer a verdade e não se deve dizer nada para o qual não haja evidências suficientes. Nesse caso, a imprecisão possivelmente contribuirá para a percepção de veracidade da informação, que por sua vez levará à persuasão do ouvinte. O exemplo abaixo³⁸, ilustra essa situação:

- *No. You don't eat mixed nuts at a bar. Everybody knows that.*
- *What are you talking about?*
- *Okay. Let's say, uh, conservatively, I don't know, people eat these nuts on a given night.*
- *Okay? If they've been here for even two weeks, we're talking about...*

³⁷ Diálogo do filme *Bridget Jones: no limite da razão* (2004)

³⁸ Diálogo do filme *Quero ficar com Polly* (2004)

- *people who dipped their dirty hands into that bowl.*
- *Dirty... Why are their... Why are their hands dirty? On average, only one out of every six people wash their hands when they go to the bathroom.*

Aqui, parece apropriado considerar *even* e *on average* como palavras sinalizadoras de vagueza, uma vez que o falante, provavelmente, as utilizou para respeitar a máxima da qualidade de Grice, pois não tinha como saber há quanto tempo as nozes estavam lá no balcão ou quais seriam os números absolutos de pessoas que não lavam as mão após irem ao banheiro.

4. Compensar falhas no vocabulário:

Interlocutores recorrem ao uso de palavras sinalizadoras de vagueza em situações quando desconhecem palavras, frases ou conceitos acerca de um determinado assunto, ou não conseguem se lembrar, temporariamente, de uma determinada palavra ou nome próprio. Um exemplo está na seguinte fala³⁹:

- *Bridget, open the chute. Open your f.... parachute! Pull the thingy or you will die!*

5. Compensar falta de informação específica:

Quando o interlocutor não dispõe de todas as informações a respeito de um determinado assunto, ele recorre à linguagem sinalizadora de vagueza para, novamente, não ferir a máxima da qualidade de Grice (1975) pela qual deve-se sempre dizer a verdade e não se deve dizer nada para o qual não haja evidências suficientes. A fala a seguir⁴⁰ exemplifica essa situação:

- *So maybe, I don't know, the phone lines got crossed or something.*

6. Sinalizar incerteza com relação ao passado e ao futuro:

³⁹ Fala retirada do script do filme *Bridget Jones: no limite da razão* (2004)

⁴⁰ Fala retirada do script do filme *Quero ficar com Polly* (2004)

A incerteza é uma característica comum em falas relacionadas ao presente e ao passado, quando pode haver insuficiência de evidências para se afirmar algo. A fala abaixo⁴¹ é um exemplo de incerteza com relação a fatos que ocorreram no passado:

- She wouldn't have left without an explanation. Without some sort of letter or a call or something. She's not like that. Something must've happened, and whatever it was...

7. Agir defensivamente:

Interlocutores podem recorrer à linguagem sinalizadora de vagueza no intuito de evitar contestação ou desmentidos. A fala abaixo⁴² exemplifica essa situação:

-But don't worry, it's nothing embarrassing. Not anything like baton twirling or anything.

8. Sinalizar poder e polidez:

A linguagem de vagueza também é utilizada como atenuadora em situações onde é preciso discordar de alguém que detenha autoridade, senioridade ou conhecimento a respeito de um determinado assunto; em outras palavras, a imprecisão sinaliza reconhecimento de poder, deferência ou respeito, além de demonstrar polidez, não ameaçando a face do ouvinte. A fala a seguir⁴³ ilustra uma dessas situações:

- Gorgeous, Grandma. But kind of a letdown after the jewels, I'm not gonna lie...

9. Sinalizar informalidade:

A linguagem de vagueza tende a ser apropriada apenas em ambientes informais, onde não é necessária precisão e demonstração de conhecimento. Ademais, a quantidade de

⁴¹ Fala retirada do script do filme *Paixão à Flor da Pele* (2004)

⁴² Fala retirada do script do filme *Miss Simpatia: armada e perigosa* (2005)

⁴³ Fala retirada do script do filme *O Diário da Princesa 2* (2004)

linguagem de vagueza utilizada nessas situações será determinada pelas máximas da quantidade (só se explicita o necessário) e da qualidade (só se explicita o que é verídico) constantes do princípio de cooperação de Grice (1975). O diálogo a seguir ⁴⁴ exemplifica essa situação:

- *Everything all right?*
- *Yeah, sure.*
- *Just a bit... nervous.*
- *I mean, you see, if I stay with you tonight, well, it's definitely the end of something... important with someone.*

10. Linguajar feminino:

Suspeita-se que as mulheres usam mais linguagem de vagueza que os homens. Os motivos para essa sensação podem estar relacionados tanto ao estereótipo entre mulheres e homens quanto às relações de poder e polidez, uma vez que, estatisticamente, um grande número de mulheres ainda ocupa posições inferiores àquelas ocupadas por homens; a este dado pode-se acrescentar o tipo de assunto mais frequentemente discutido entre mulheres. Neste item, Channel (2004) limita-se a fornecer simples evidências anedóticas, sem se comprometer com afirmações. O diálogo abaixo ⁴⁵ ilustra a idéia de que há assuntos entre mulheres que não precisam de muita precisão:

- *And in Girl World, all the fighting had to be sneaky.*
- *All this cranberry juices making me break out.*
- *Wait. I have this really good skin stuff I'll bring you.*
- *OK.*

Uma vez discutidos a taxonomia, os critérios e os propósitos comunicativos relativos à LV, bem como detalhadas algumas situações de uso das palavras *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything* na visão pragmática de Channel (2004), passa-se à categorização dessas palavras à luz da abordagem da Linguística Sistêmico-Funcional.

⁴⁴ Diálogo do filme *Bridget Jones: no limite da razão* (2004)

⁴⁵ Diálogo do filme *Meninas Malvadas* (2004)

1.2.2 Categorização Sistêmico-Funcional das palavras *things, thing, anything, something* e *everything*.

As categorizações das palavras *things, thing, something, anything* e *everything*, propostas por Biber (1998), Biber et al. (2006) e Halliday & Hasan (1976), baseiam-se em uma noção sistêmica da língua e fundamentam-se na abordagem Sistêmico-Funcional (doravante SF), que vê a linguagem sob uma óptica social, ou seja, procura investigar como as pessoas produzem a significação e como elas se organizam para tal; tendo em vista a importância social das palavras de estudo – explicitada no item 1.2.1 deste capítulo (vide p. 32-33) – julgou-se adequado incluir essa abordagem na análise feita nesta pesquisa .

A abordagem SF é uma teoria centrada no sistema de escolhas potenciais em relação à linguagem e nas funções dessas escolhas na construção do significado, tendo como questões centrais o modo como a linguagem produz significações (se realiza) e que ações derivam destas significações. O ponto inicial da SF é o contexto social onde a linguagem é observada para, a partir daí, analisar como a linguagem influencia o contexto e é por ele influenciado.

Uma noção central desta área é a noção da estratificação, ou seja, a linguagem é vista como parte de um “sistema semiótico complexo, tendo vários níveis ou estratos” (Halliday & Matthiessen, 2004:24). Nesta perspectiva, a linguagem é analisada em quatro estratos: o do contexto, o da semântica, o da léxico-gramática e o da fonologia/grafologia.

A presente pesquisa limitar-se-á a um único estrato – o da semântica, que será utilizado na análise de uso dos padrões encontrados nos textos produzidos pelos alunos universitários nativos (corpus LOCNESS) e não-nativos (corpus ICLE).

O estrato da semântica é organizado a partir das metafunções interpessoal, ideacional e textual, que constroem o ambiente onde as pessoas vivenciam os significados. Essas metafunções definem-se da seguinte forma:

- Ideacional (*Ideational*) – sobre o que se fala / qual é a natureza do evento social;
- Interpessoal (*Interpersonal*) – qual é o papel e o status dos falantes / como se dá a interação pessoal;

- Textual (*Textual*) – como a mensagem se constrói e se organiza dentro do contexto em questão.

Como já mencionado anteriormente, este trabalho limitar-se-á à análise do estrato semântico, objetivando responder à seguinte questão: como os alunos universitários nativos e não-nativos usam os padrões identificados para as palavras *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything* para construir os seus textos?

Para tanto, é mister incluir a abordagem SF nesta pesquisa posto ter a primeira análise dos corpora revelado falta de sofisticação na linguagem utilizada – o que, supostamente, fez com que os alunos não utilizassem a abordagem pragmática de Channel (1994) de modo consciente. Nessa perspectiva, as palavras sob análise nos corpora de estudo e comparável são utilizadas de quatro maneiras, a saber: (1) como *proteções* (Biber, 1998:240)⁴⁶, ou seja, “marcadores informais e menos específicos de probabilidade e incerteza” (Biber, idem)⁴⁷; (2) como substantivos de significado genérico (Biber et al., 2006); (3) como pronomes indefinidos e; (4) como referenciadores (Halliday & Hasan, 1976).

Biber (1998) afirma que, assim como os modalizadores de possibilidade⁴⁸, tanto as proteções e os substantivos de significado genérico como os pronomes indefinidos são empregados na sinalização de incerteza ou imprecisão, marcando, dessa forma, o caráter interativo e o propósito afetivo da mensagem, isto é, sinalizando ao leitor/interlocutor a ocorrência de alto grau de envolvimento na interação. O autor acrescenta, ainda, que tais proteções, substantivos de significado genérico e pronomes indefinidos, tendem a aparecer, com maior frequência, em textos orais e contextos onde o foco não é a informação.

Nesse particular, as afirmações de Biber conflitam com os resultados da análise dos corpora de estudo e comparável, uma vez que estes são compostos por textos escritos. Assim, os dados parecem revelar a importância do ensino acerca das situações de uso dos padrões encontrados para as palavras *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything* na sala de aula de ILE, além de reforçar a inadequação do seu uso, em textos escritos, na sala de aula de alunos nativos.

⁴⁶ “hedges”; (vide nota de rodapé p. 15)

⁴⁷ “informal, less specific markers of probability or uncertainty.” (tradução minha)

⁴⁸ “possibility modals”

Halliday & Hasan (1976:31)⁴⁹ classificam a palavra *thing* como referenciador quando a colocam entre as “palavras que ao invés de serem interpretadas semanticamente em si, se referem a outros elementos do texto para serem interpretadas”. Mais especificamente, os autores afirmam que *thing* pertence à classe de palavras denominadas “pré-formas, que são equivalentes às palavras interrogativas *who, what, etc.*”, sendo que “*thing* corresponde a *what* e se refere a substantivos não-humanos e indefinidos” (p.103).⁵⁰

Halliday & Hasan acrescentam, ainda, que como “*thing* é encontrada como componente das palavras *something, nothing, anything* e *everything*”⁵¹, estas últimas adquirem as mesmas características e funções semânticas de *thing*. A definição proposta pelos autores exige, por sua vez, que os referenciadores sejam categorizados de forma compatível com a ativação do processo referencial, isto é, de modo exofórico ou endofórico.

Um referenciador caracteriza-se como exofórico quando, para interpretá-lo, recorre-se a elementos que não estão no texto em si, mas no conhecimento prévio da situação sobre a qual o texto discorre; em contrapartida, um referenciador é endofórico quando, para interpretá-lo, é preciso recorrer a elementos presentes no texto (Halliday & Hasan, 1976).

A referência endofórica divide-se, ainda, em catafórica e anafórica. Fala-se em referência catafórica quando o elemento que proporciona sua interpretação ocorre após o referenciador, e anafórica quando o elemento que proporciona sua interpretação ocorre antes do referenciador (Halliday & Hasan, idem).

Halliday & Hasan alertam, ainda, para uma diferença importante entre as referências que se caracterizam como exofóricas ou endofóricas: enquanto as referências exofóricas não contribuem diretamente para a coesão do texto, as referências endofóricas o fazem, pois os elementos que proporcionam sua interpretação encontram-se, no texto, antes ou depois dos referentes.

⁴⁹ “instead of being interpreted semantically in their own right, they make reference to something else for their interpretation”. (tradução minha)

⁵⁰ “...pro-forms, which are the equivalent of the interrogative words *what, who* and so on;” (...) “*thing* refers to non-human nouns and indefinite nouns”. (idem)

⁵¹ “thing is found as a component in the words *something, nothing, anything* e *everything*”. (idem)

Com base nas categorizações pragmática e sistêmica das palavras *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything*, os usos dos padrões nelas identificados serão analisados no capítulo 3.

A próxima seção tratará das aplicações da LC ao ensino de línguas estrangeiras, fornecendo um panorama histórico, como, na visão de alguns lingüistas renomados, a LC vem influenciando o ensino de línguas “há pelo menos 80 anos” (Berber Sardinha, 2004:295).

1.3 Lingüística de Corpus e Ensino

Berber Sardinha (2004) lembra que a influência de corpora no ensino de ILE teve início muito antes de os computadores existirem. O principal marco dessa influência foi o lançamento do *Teacher's Wordbook*, em 1921, por Edward Thorndike.

O *Teacher's Wordbook* trazia a listagem das 30 mil palavras mais comuns da língua inglesa, obtidas por meio de levantamento manual a partir de um corpus de 4,5 milhões de palavras. Seu lançamento impulsionou o que mais tarde foi chamado de *Reading Movement*, cujo objetivo era a produção de avaliações e materiais didáticos relacionados à leitura (Berber Sardinha, 2004).

Ainda segundo Berber Sardinha (p.254), esse movimento, baseado na perspectiva da LC, perdeu impulso e caiu em desfavor quando da mudança “de paradigma da lingüística da descrição da produção para o mentalismo da lingüística gerativa.”

Nesse contexto, pode-se inferir que tal perspectiva de linguagem só voltou a ganhar força 45 anos depois do seu início, com o trabalho de Tim Johns (1986) em defesa do uso de micro-computadores no ensino. A partir daí, como sustenta Berber Sardinha (2004), muitas obras importantes produzidas na área começam a surgir, como por exemplo a gramática pedagógica *Collins Cobuild English Grammar*, de Sinclair et al. (1990); uma edição do *ELR Journal*, por Johns & King (1991), dedicada à defesa do uso de linhas de concordância em sala de aula; o programa de concordâncias *Microconcord* (Scott & Johns, 1993), etc.

Hoje em dia, apesar da facilidade de acesso a ferramentas de análise e corpora on-line e de inúmeros trabalhos e pesquisas já terem sido desenvolvidos acerca da aplicação de

corpora à sala de aula, a grande maioria dos professores de ILE segue baseando-se estritamente em sua intuição para decidir quais seriam as palavras e os padrões de associações relevantes para cada grupo de alunos (Fox, 1998). A autora ressalta, porém, que a intuição do professor deveria assumir um papel cada vez menos importante na seleção e preparação de materiais. Fox sustenta, ainda, que é possível identificar – com considerável precisão e por meio da análise de vários corpora desenvolvidos para o estudo da língua – padrões léxico-gramaticais e vocabulário relevante para o currículo de um determinado grupo de alunos; e finaliza afirmando que a identificação desses padrões léxico-gramaticais e a relevância do vocabulário contribuem para uma melhor compreensão do uso dos itens apresentados dentro de uma dada situação específica.

Hunston (2005) corrobora a visão de Fox ao afirmar que o uso de corpora em sala de aula leva os professores nativos a compreenderem melhor suas escolhas, passando pouco a pouco a substituir a velha “resposta esfarrapada baseada no motivo: ‘porque soa melhor’, que irrita os alunos” (Hunston, 2005:20)⁵², por uma resposta mais satisfatória posto que baseada em evidências. A autora complementa essa assertiva sustentando que a intuição humana é especialmente inadequada para explicar aspectos de língua relacionados à colocação, frequência, prosódia e fraseologia.

Atualmente, as aplicações de corpora ao ensino de línguas concentram-se principalmente em quatro áreas: “(1) descrição da linguagem nativa; (2) descrição da linguagem do aprendiz; (3) transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula; (4) desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens.” (Berber Sardinha, 2004:254-255)

Ao discorrer sobre a primeira área de concentração das aplicações de corpora ao ensino de línguas, ou seja, o uso de corpora na descrição da linguagem nativa, Hunston (2005) afirma que o grande impacto na sala de aula de ILE está ligado à elaboração de dicionários e gramáticas e ao estudo de ideologia e cultura. Ainda assim, a autora acredita que esse impacto dá-se de duas maneiras: direta e indiretamente.

A popularização do uso de corpora na elaboração de alguns dicionários, por exemplo, teve impacto direto porque essas publicações passaram a incluir informações tais como a frequência de uso das palavras, a frequência de um determinado significado ou de parte do

⁵² “lame rationale ‘it just sounds better’ is a source of irritation to learners” (tradução minha)

discurso de uma palavra, além da diversidade de usos de uma mesma palavra. Os dicionários também têm mostrado tendência a: (1) definir frases e não apenas palavras; (2) expressar significado como exemplo de uso e fonte de colocados; e (3) utilizar colocados nas sentenças, para exemplificar o uso das palavras e frases em contexto (Hunston, 2005).

Outro uso de corpora com impacto direto na sala de aula de ILE, segundo a mesma autora, seria o uso de concordâncias como parte das atividades de leitura, o que permitiria a análise de padrões de associações utilizados em um texto e auxiliaria no desenvolvimento da leitura crítica, ao chamar a atenção dos alunos para aspectos culturais e ideológicos importantes de serem compreendidos no mundo globalizado em que vivemos. Hunston acredita que a variação de linguagem e o uso que fazemos dela para expressar a nossa visão de mundo e de identidade passam, muitas vezes, despercebidos ao consciente das pessoas, o que pode resultar na transmissão de mensagens implícitas ou enviesadas.

Por sua vez, as gramáticas baseadas em corpora são um exemplo de impacto indireto por influenciarem mais diretamente os escritores de livros didáticos do que os próprios alunos. Sob a visão de Hunston, isso ocorre porque a inclusão de frequência de uso de determinados tempos verbais, a posição de artigos definidos nas sentenças, etc. podem auxiliá-los a decidir sobre quais aspectos da língua podem ser ignorados ou enfatizados em suas obras.

Conrad (2000) comenta outra mudança importante relacionada ao uso de corpora para a elaboração de gramáticas e livros de referência: a inclusão da variação de linguagem existente nos diferentes registros, como ocorre nas gramáticas elaboradas por Biber et al. (1999) e Mindt (2000). Conrad observa que, pela primeira vez, a língua não é tratada de modo monolítico, ou seja, descrita como se não houvesse variações influenciadas pelo registro das situações ou modos de utilização.

A segunda e quarta áreas de concentração das aplicações de corpora ao ensino de línguas, ou seja, a descrição da linguagem de aprendizes e o desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens estão intimamente relacionadas. Ambas são consideradas de grande importância por diversos lingüistas (Hunston, 2005; Berber Sardinha 2004; Granger & Tribble, 1998; Leech, *apud* Granger, 1998), pois a descrição da interlíngua de um determinado grupo de alunos permite uma melhor compreensão das dificuldades desse grupo, contribuindo, assim, para a elaboração de materiais e currículos que proporcionam melhor adequação às suas reais necessidades.

A terceira área de concentração das aplicações de corpora ao ensino de línguas, a transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula é, aparentemente, a mais controversa. Cook (1998, *apud* Berber Sardinha, 2004) é um dos críticos mais ferrenhos dessa aplicação de corpora por considerá-la uma limitação do estudo da linguagem; em outras palavras, a linguagem estaria sendo estudada por meio de uma coletânea que não levaria em conta a recepção dos textos; não seria grande o suficiente; ignoraria a linguagem internacional por basear-se apenas em textos de alunos nativos, além de ser apresentada por meio de linhas de concordância, fora do seu contexto natural.

Por outro lado, os defensores das aplicações de corpora ao ensino de línguas (Johns, 1991; Berber Sardinha, 2004; Aston, 1997, entre outros) citam como principais benefícios dessa transposição: (1) a independência do aluno, que passa a ter a habilidade de testar suas hipóteses e a obter, sozinho, respostas às suas dúvidas; e (2) a mudança de paradigmas com relação ao papel do professor e ao ensino em si. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser a fonte de todas as informações e o ensino deixa de ser baseado na transmissão de regras prontas, já que “há muitas exceções, empregos divergentes e inovações” (Berber Sardinha, 2004:279) que são descobertos quando se analisa a linguagem natural.

A transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula também parece ter influenciado o desenvolvimento de currículos e abordagens de ensino como, por exemplo, o Currículo Lexical⁵³ (Willis, 1990), a Abordagem Lexical⁵⁴ (Lewis, 1993) e o Aprendizado Movido por Dados⁵⁵ (Johns, 1991), entre outros. No entanto, a vantagem dessa visão de linguagem que considera a língua “sob a perspectiva do uso, ou seja, investiga como falantes e escritores exploram os recursos de sua língua” (Biber et al., 2000:1)⁵⁶ é sua aparente adaptabilidade aos diversos métodos e abordagens de ensino já existentes e consagrados, como o comunicativo, o baseado em tarefas, o construtivismo, o sócio-interacionismo, o Pós-Método, etc.

⁵³ “Lexical Syllabus”

⁵⁴ “Lexical Approach”

⁵⁵ “Data Driven Learning”

⁵⁶ “investigate how speakers and writers exploit the resources of their language.” (tradução minha)

Após esse breve panorama histórico acerca das aplicações da LC ao ensino de línguas passa-se ao detalhamento dos parâmetros e macro-estratégias de aprendizado da pedagogia do Pós-Método, que serão apresentados na seção a seguir.

1.3.1 A Abordagem Pedagógica do Pós-Método

Kumaravadivelu (1994) sentiu-se motivado a propor uma nova visão de ensino por acreditar que os conceitos de métodos de ensino existentes eram não somente limitados em si mesmos como impunham limitações que muitas vezes resultavam em um clima desfavorável ao aprendizado. Na visão do autor, em um mundo ideal os professores de línguas deveriam ser pedagogicamente independentes, ou seja, terem algum conhecimento teórico de áreas diversas como a psicolinguística, a sócio-linguística, a psicologia cognitiva, a aquisição de línguas e a pedagogia, sendo assim capazes de elaborar uma prática teórica sistemática, coerente e relevante. Tal prática teórica, baseada em simples observação e reflexão, possibilitaria ao professor ir além dos aspectos linguísticos e, em conseqüência, trazer para a sala de aula um pouco do momento sócio-político-cultural vivenciado do lado de fora.

O professor ideal seria, portanto, “um pensador estratégico e um profissional estratégico” (Kumaravadivelu, 2003:2)⁵⁷. Como pensador estratégico, o professor teria a capacidade de refletir sobre as necessidades, vontades, situações e processos de aprendizagem e ensino específicos a um determinado grupo de alunos. Como profissional estratégico, o professor estaria consciente da necessidade de adquirir conhecimento e habilidades de auto-observação, análise e avaliação sobre o seu modo de ensinar.

Para Kumaravadivelu (2003), “a pedagogia do Pós-Método busca direcionar professores e futuros-professores a migração de um modelo de transmissão de conhecimento para um modelo de geração de conhecimento; a migração da dependência pedagógica para a independência pedagógica”⁵⁸.

⁵⁷ “strategic thinkers as well as strategic practitioners.” (tradução minha)

⁵⁸ “Postmethod pedagogy seeks to direct practicing and prospective language teachers away from knowledge transmission and towards knowledge generation; away from pedagogic dependence and towards pedagogic independence.” (idem)

Com o objetivo de melhor guiar o professor nessa jornada em busca da independência pedagógica, Kumaravadivelu inicialmente propôs um quadro conceptual baseado em dez (10) macro-estratégias derivadas do seu conhecimento teórico, empírico e experiencial sobre ensino, aprendizagem e capacitação como professor de línguas (p.40), a saber:

1. “Maximização das oportunidades de aprendizagem: vê o ensino como um processo que cria e utiliza oportunidades de aprendizagem; um processo onde os professores chegam a um meio-termo entre seus papéis de administradores de atos de ensino e de mediadores de atos de aprendizagem.
2. Minimização de diferenças perceptuais: enfatiza a necessidade de reconhecer as possíveis diferenças perceptuais entre as intenções e interpretações dos alunos, dos professores e daqueles responsáveis pela capacitação de professores.
3. Facilitação da interação negociada: refere-se à interação significativa em sala de aula entre alunos e entre alunos e professores. Durante a interação os alunos têm o direito de e são encorajados a iniciarem o tópico e a falar, não apenas a reagir e a responder.
4. Promoção da autonomia do aluno: visa ajudar os alunos a aprender como aprender, equipando-os com as ferramentas necessárias para auto-direcionar e auto-monitorar seu aprendizado.
5. Desenvolvimento de consciência lingüística: visa promover a conscientização dos alunos com relação às propriedades formais e funcionais da segunda língua, com a finalidade de aumentar o grau de explicitação necessária à aprendizagem desta.
6. Ativação da heurística intuitiva: enfatiza a importância de prover os alunos com dados textuais ricos, de forma a poderem inferir e internalizar as regras fundamentais que governam o uso gramatical e comunicativo da língua.
7. Contextualização do input lingüístico: enfatiza como o uso da língua é influenciado por contextos lingüísticos, extralingüísticos, situacionais e extra-situacionais.
8. Integração de habilidades lingüísticas: tem relação com a necessidade de integração holística das habilidades lingüísticas que são normalmente tratadas separadamente e na seguinte seqüência: compreensão oral, conversação, leitura e escrita.

9. Garantia de relevância social: defende a necessidade de tornar os professores sensíveis ao ambiente social, político, econômico e educacional da aprendizagem de segunda língua.
10. Ativação da consciência cultural: enfatiza a necessidade de tratar os alunos como agentes de informação cultural, de modo a encorajá-los a se engajarem em um processo de participação em sala de aula que premia força e conhecimento prévio.”

Em um segundo momento, as macro-estratégias aqui enumeradas levaram o autor a formular um quadro mais amplo, resultando no desenvolvimento do que ele chamou de ‘parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade’.

O parâmetro da particularidade opõe-se à noção de que é possível que um único método, com um conjunto de princípios teóricos e práticas de sala de aula, adéqüe-se a todo e qualquer grupo de professores e alunos de língua estrangeira. Em outras palavras, isso significaria que seguir o parâmetro da particularidade é o mesmo que ser sensível aos contextos educacionais, sociais e institucionais locais.

O parâmetro da particularidade pode ser posto em prática por meio da auto-observação ou da observação da prática de ensino de colegas, com vistas à criação de um círculo virtuoso de observação, reflexão e ação que sirva de ajuda na identificação e correção de problemas locais. Como é inviável que esse círculo virtuoso se estabeleça sem a observação de práticas em sala de aula, este parâmetro está intimamente ligado ao parâmetro da praticidade (Kumaravadivelu, 2003).

O parâmetro da praticidade tem um impacto direto sobre o que acontece na sala de aula, uma vez que trata da relação entre teorias sobre ensino e práticas de ensino e o que efetivamente acontece em sala de aula. Representa o reconhecimento de que nenhuma teoria é útil e executável a não ser que tenha nascido da prática.

Para Kumaravadivelu (2003:35)⁵⁹, “o exercício intelectual de tentar elaborar uma teoria sobre práticas de ensino habilita o professor a entender e identificar problemas, analisar e avaliar informações, considerar e avaliar alternativas para, somente então, escolher a melhor solução e, mais uma vez, submetê-la à observação crítica”.

⁵⁹ “The intellectual exercise of attempting to derive a theory of practice enables teachers to understand and identify problems, analyze and assess information, consider and evaluate alternatives, and then choose the best available alternative that is then subjected to further critical appraisal.” (tradução minha)

O parâmetro da praticidade é também composto por outros dois aspectos: intuição e perspicácia do professor, que se sedimentam e solidificam na medida em que o professor ganha experiência. Essa natureza aparentemente intuitiva e idiossincrática da conscientização do professor com relação ao seu ambiente de ensino é, na verdade, influenciada por fatores pedagógicos e sócio-políticos inerentes à realidade vivida por esse professor dentro e fora da sala de aula.

Dessa forma, o processo de conscientização passa a influenciar não só os aspectos pedagógicos ligados à maximização da possibilidade de aprendizado dentro da sala de aula, mas também fora dela; e é a influência dessa conscientização sobre o mundo fora da sala de aula que leva ao terceiro e último parâmetro definido por Kumaravadivelu: o da possibilidade.

O parâmetro da possibilidade baseia-se nas obras de pedagogos que seguem a linha Freiriana, ou seja, reconhece que a relação de poder e domínio existente em qualquer pedagogia gera e mantém desigualdades sociais. Assim, esse parâmetro se ocupa da identidade de cada um dos participantes (alunos e professores) de um determinado grupo em um dado local. Kumaravadivelu (p.37)⁶⁰ coloca, ainda, que, “o parâmetro da possibilidade tem como objetivo utilizar a consciência sócio-política que os indivíduos trazem consigo para a sala de aula como um catalisador, na busca contínua pela formação de identidade e transformação social”.

Infere-se, a partir desse ponto, que a formação de identidade remete, mais uma vez, ao parâmetro da particularidade, associado ao caráter único de um determinado grupo; este, por sua vez, remete novamente ao parâmetro da praticidade o qual, por meio da observação desse mesmo caráter único, propõe práticas para o grupo em questão. A conscientização gerada pelo caráter da praticidade, ao levar professor e alunos ao parâmetro da possibilidade, pode fazer com que o círculo se feche.

Esses três parâmetros parecem, portanto, entrecortar-se e transparecer – em maior e menor grau – nas dez macro-estratégias previamente propostas. A tônica holística das macro-estratégias permite ao professor apresentar a língua para o aluno de modo a integrar todas as habilidades envolvidas na comunicação (compreensão oral, fala, leitura e escrita), levando-o

⁶⁰ “The parameter of possibility seeks to tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them to the classroom so that it can also function as a catalyst for a continual quest for identity formation and social transformation.” (tradução minha)

ao mesmo tempo a explorar o ambiente cultural, social e comunitário onde está inserido, de forma sensível e respeitosa.

1.3.2 Pós-Método e Lingüística de Corpus

A proposta pedagógica de Kumaravadivelu busca, por meio dos parâmetros e do quadro de macro-estratégias acima detalhados, chamar a atenção não só para os aspectos puramente lingüísticos mas, principalmente, para o contexto situacional onde tais aspectos ocorrem. A proposta do autor parece ter vários pontos em comum com as aplicações da LC em sala de aula, previamente apresentadas (seção 1.3, p. 43-45).

O quadro comparativo a seguir exhibe alguns possíveis pontos de intersecção entre a pedagogia do Pós-Método e as aplicações da LC em sala de aula.

Os pontos de intersecção aqui abordados foram definidos a partir das quatro áreas de concentração das aplicações de corpora ao ensino de línguas na atualidade (seção 1.3, p. 43-45). As células do quadro de aplicações da LC ao ensino de línguas serão emparelhadas – lado a lado – às células da tabela que contém os parâmetros e macro-estratégias da pedagogia do Pós-Método, de forma a permitir uma melhor visualização dos possíveis pontos de intersecção entre as duas áreas do saber.

| LC | PÓS-MÉTODO |
|--|--|
| <p>A descrição da linguagem de um determinado grupo de alunos permite:</p> <p>1. melhor compreensão das dificuldades desse grupo;</p> <p>2. elaboração de materiais e currículos que passam a atender às suas reais necessidades.</p> <p>(Johns, 1991; Berber Sardinha, 2004; Aston, 1997, entre outros)</p> | <p>1. Parâmetro da particularidade</p> <p>3. Macro-estratégia da garantia de relevância social – afirma a necessidade de tornar os professores sensíveis ao ambiente social, político, econômico e educacional da aprendizagem de segunda língua, antes de definir o caráter e o conteúdo do que será ensinado.</p> <p>(A LC pode ajudar a analisar a linguagem dos alunos e a selecionar materiais que sejam relevantes em termos culturais e ao mesmo tempo adequados às suas necessidades lingüísticas.)</p> |
| <p>Transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula – professor deixa de ser a fonte de todas as informações; independência do aluno; ensino deixa de ser baseado na transmissão de regras prontas (Berber Sardinha, 2004; Johns, 1991; Granger, 1998; etc.)</p> | <p>1. Parâmetro da possibilidade</p> <p>2. Macro-estratégia da maximização das oportunidades de aprendizagem – professores atingem um meio termo entre seus papéis de administradores de atos de ensino e de mediadores de atos de aprendizagem.</p> <p>3. Macro-estratégia da promoção de autonomia do aluno – alunos aprendem a aprender, auto-direcionam e auto-monitoram seu aprendizado.</p> <p>4. Macro-estratégia da ativação da heurística intuitiva - prover os alunos de dados textuais ricos, de forma que possam inferir e internalizar as regras fundamentais que governam o uso gramatical e comunicativo da língua.</p> |
| <p>O uso de linhas de concordância em atividades de leitura – análise de padrões de associações utilizados em um texto pode auxiliar no desenvolvimento da leitura crítica, pois chamam a atenção dos alunos para aspectos culturais e ideológicos importantes de serem compreendidos no mundo globalizado em que vivemos (Hunston, 2005)</p> | <p>1. Parâmetro da possibilidade</p> <p>2. Macro-estratégia do desenvolvimento de consciência lingüística – promoção da conscientização dos alunos com relação às propriedades formais e funcionais da segunda língua;</p> <p>3. Macro-estratégia da contextualização do input lingüístico – o uso da língua é influenciado por contextos lingüísticos, extralingüísticos, situacionais e extra-situacionais.</p> <p>(Matérias de jornais atuais na língua alvo, críticas de filmes, etc, analisadas com a ajuda das ferramentas de corpus, ajudam o aluno a enxergar a atitude do autor com relação ao que está reportando/ escrevendo)</p> |

Quadro 1: Possíveis pontos de intersecção entre as aplicações de LC em sala de aula e a pedagogia do Pós-Método.

Na próxima e última seção deste capítulo, será discutida a utilização de filmes em DVD como recurso pedagógico.

1.3.3 O uso de filmes em DVD como recurso pedagógico

Filmes comerciais antes considerados mero entretenimento passam pouco a pouco a ganhar espaço em sala de aula. Esta mudança de perspectiva deve-se à necessidade cada vez mais premente de, na medida do possível, trazer o real para a sala de aula (Kumaravadivelu, 2003). Os filmes, sendo de fácil acesso e de conteúdo rico e, possivelmente, atraentes no tocante ao ensino e aprendizagem de aspectos pragmáticos da língua, vêm ganhando crescente destaque na prática de sala de aula (Washburn, 2001, *apud* Quaglio, 2004).

Os filmes do gênero comédia e comédia romântica são especialmente ricos porque “o humor é freqüentemente gerado por causa de falhas no aspecto pragmático da língua” (Washburn, *idem*). Em vista disso, o autor sugere que tais gêneros sejam também utilizados para conscientizar os alunos quanto à necessidade de adequação do discurso à idade, ao sexo e ao status dos participantes, bem como do local onde o ato de fala acontece.

Além disso, os filmes normalmente abordam tópicos possivelmente atraentes ao aluno, e o realismo com que são produzidos é rico em elementos culturais e metalingüísticos, expondo o aluno a diferentes sotaques, gírias, aspectos relativos ao ritmo da fala e até mesmo a dialetos (King, 2002).

A efetiva integração de filmes em DVD à sala de aula tem, por conseguinte, efetivo potencial para o aperfeiçoamento do ensino de ILE, fazendo com que a comunicação eficaz, em toda e qualquer situação do cotidiano, esteja ao alcance de um número cada vez maior de aprendizes. Acredita-se que essa integração facilitará, de certa forma, a “costura” dos enunciados à cultura onde estão inseridos, estabelecendo, assim, um diálogo intercultural com os aprendizes os quais, ao assumirem o papel de observadores dessa cultura, terão condições de construir uma ponte muito próxima da realidade, ligando a língua inglesa imaginária que vivenciam em sala de aula e a língua falada pelos nativos da língua.

Esse diálogo intercultural pode significar a promoção do entendimento da dimensão cultural da linguagem à qual os alunos estão sendo expostos, assim como a compreensão de como a forma (signo) que está sendo utilizada contribui para a construção dessa dimensão.

Sem tal diálogo, a percepção e o entendimento da língua – e da cultura onde está inserida – vinha se limitando tão-somente àqueles privilegiados que podiam viajar e “viver” a língua em seu contexto original.

Rey (2001:138, *apud* Quaglio, 2004:3) reconhece que “a linguagem dos scripts dos filmes não é exatamente igual à linguagem real espontânea, mas ela representa a linguagem que os autores dos scripts acreditam fazer parte do discurso de pessoas reais naquelas situações”⁶¹. Por sua vez, Biber & Burges (2001, *apud* Quaglio, 2004:3) acrescentam que “os diálogos artificiais das obras de ficção e dramas são representações úteis da língua oral histórica.”⁶²

No mesmo entendimento, Brandão (2005:6) acredita no cinema como fonte de material didático rico, chegando a afirmar que “o cinema é a grande metáfora de sucessivas gerações. É ali, no escurinho, que confrontamos nossos valores, reconhecemos contradições, brigamos e nos reconciliamos com a humanidade, fazemos, enfim, a ponte entre o imaginário e a realidade, reconstruindo ambos a partir de sua percepção”.

Os filmes parecem, portanto, oferecer a oportunidade de desenvolvimento de uma consciência lingüística crítica, que faz com que o aprendizado aconteça de modo holístico. Dessa forma, a língua passa a ser discutida à luz de sua função social, sempre dentro de um contexto social e situacional.

Esta seção sobre o uso de filmes em DVD como recurso pedagógico marca o final da apresentação do arcabouço teórico utilizado no desenvolvimento desta pesquisa. O próximo capítulo apresentará a metodologia empregada na análise lingüística dos dados, bem como a descrição e especificação dos processos de seleção dos corpora.

⁶¹ “while the language used in television is obviously not the same as unscripted language, it does represent the language scriptwriters imagine that real women and men produce”. (tradução minha)

⁶² “useful representations of historical spoken language” (idem)

Capítulo 2

2. Metodologia de Coleta e Análise

O objetivo deste capítulo é descrever o contexto do processo de seleção e coleta dos corpora utilizados na pesquisa, bem como o processo de seleção e análise dos padrões léxico-gramaticais das palavras *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything*, escolhidas por terem significados genéricos e presença constante na linguagem oral informal em diversos contextos (Biber et al., 2006) - características que permitem antever sua potencial contribuição para a fluência dos alunos de ILE, dada a sua possibilidade de emprego como palavras ‘coringas’.

A análise das palavras supracitadas será feita à luz da abordagem conhecida como *bottom-up*, que parte do léxico e suas colocações para o nível macro dos usos dos padrões léxico-gramaticais identificados.

Uma vez definidas as palavras objeto deste estudo, partiu-se para a escolha e coleta dos corpora de referência, estudo, comparável e especializado, respectivamente. A escolha dos corpora de referência (BYU-BNC – *Brigham Young University-British National Corpus* e COCA – *Corpus of Contemporary American English*)⁶³ baseou-se: (1) na necessidade de comprovar que as palavras *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything*, bem como a maioria dos seus padrões, identificados nos textos dos corpora de estudo e comparável, tendem a ser mais frequentes na linguagem oral do que na linguagem escrita, e (2) nas características dos textos que compõem os corpora de estudo e comparável e que pertencem tanto à variedade de inglês britânico quanto à variedade de inglês americano.

A escolha do corpus de estudo (ICLE - *International Corpus of Learner English*) e comparável (LOCNESS - *Louvain Corpus of Native Speaker English Essays*) deu-se por conta das semelhanças entre ambos, tanto no tocante a tamanho e conteúdo quanto às comunidades onde foram coletados.

⁶³ Disponíveis na internet nos sítios: <http://corpus.byu.edu/bnc/> e <http://www.americancorpus.org/>; o corpus BNC está sendo descrito nesta pesquisa como BYU-BNC para especificar a interface utilizada.

A decisão de elaborar um corpus especializado, composto de scripts de filmes dos gêneros comédia e comédia-romântica, surgiu da necessidade de trazer para a sala de aula atividades que promovessem maior conscientização dos alunos em relação aos diferentes contextos sociais e às conseqüentes variações de linguagem. Tais filmes, como mencionado no capítulo 1 (seção 1.3.3, p. 52-53) podem levar os alunos a refletir sobre a necessidade de adequação do discurso a aspectos como idade, sexo e status dos participantes, assim como o contexto onde o ato de fala se realiza (Washburn, 2001, *apud* Quaglio, 2004).

2.1 Corpora de referência

Conforme mencionado anteriormente (vide nota de rodapé p. 15 e p. 54) os corpora de referência utilizados na presente pesquisa encontram-se disponíveis na internet. Fez-se a opção de recorrer a estes sítios, com arquitetura e interface desenhadas por Mark Davies (2004, 2008)⁶⁴, porque ambos dispõem de dados estatísticos fundamentais para se estabelecer a frequência de *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything* e respectivos padrões, em linguagem oral e escrita. A inclusão de corpora das variedades de inglês britânica e americana justifica-se pela presença, no corpus comparável, de textos das duas variedades.

O BYU-BNC (*Brigham Young University-British National Corpus*) é um corpus de inglês britânico composto por aproximadamente 100 milhões de ocorrências e 658.316 itens, na forma de textos de ficção, de ciências naturais, ciências aplicadas, ciências sociais, assuntos internacionais, comércio, artes, crenças e pensamentos e lazer, bem como transcrições de programas de rádio, TV, sessões de tribunal, conversas espontâneas, reuniões de negócios, palestras em universidades, interações em sala de aula, entrevistas profissionais, consultas em consultórios médicos, demonstrações de venda de produtos, sessões no parlamento, discursos políticos, sermões religiosos, reuniões de governo, comentários esportivos e reuniões em clubes voltados ao lazer.

⁶⁴ Davies, Mark. (2004-) BYU-BNC: The British National Corpus. Available online at <http://corpus.byu.edu/bnc> ;

Davies, Mark. (2008-) Corpus of Contemporary American English: 360 million words, 1990-present. Available online at <http://www.americancorpus.org>.

O COCA (*Corpus of Contemporary American English*) é um corpus de inglês americano composto por aproximadamente 360 milhões de ocorrências e 2.297.689 itens na forma de textos de ficção, revistas populares, jornais e periódicos acadêmicos, bem como de transcrições de entrevistas de televisão e programas de rádio. O quadro 2, abaixo, sintetiza as características dos corpora de referência:

| | BYU-BNC | COCA |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Número de textos | 4.052 | 147.093 |
| Número de ocorrências | Aproximadamente 100 milhões | Aproximadamente 360 milhões |
| Número de itens | Aproximadamente 658.316 | Aproximadamente 2.297.689 |

Quadro 2: Composição dos corpora BYU-BNC e COCA⁶⁵

2.2 Corpus de estudo

O corpus ICLE (*International Corpus of Learner English*) utilizado neste estudo teve início em 1990 e faz parte do projeto ICLE – “*International Corpus of Learner English PROJECT*”, sediado na Universidade Católica de Louvain, Bélgica, e dirigido pela Prof^a. Dr^a. Sylviane Granger, especialista em Corpora de Inglês de Aprendizes (“*Learner Corpora*”).

O ICLE utilizado nesta pesquisa reúne textos argumentativos de, em média, 500 palavras cada, escritos por alunos universitários, aprendizes de língua inglesa de nível avançado, de nacionalidade francesa, brasileira, holandesa, finlandesa e espanhola.

Para a produção dos textos, os alunos fizeram escolhas dentre os seguintes tópicos:

- *Crime does not pay.*
- *The prison system is outdated. No industrial society should punish its criminals: it should rehabilitate them.*
- *Most university degrees are theoretical and do not prepare students for the real world. They are therefore of very little value.*

⁶⁵ Dados fornecidos por M. Davies.

- *A man/woman's financial reward should be commensurate with their contribution to the society they live in.*
- *The role of censorship in Western society.*
- *Marx once said that religion was the opium of the masses. If he was alive at the end of the 20th century, he would replace religion with television.*
- *All armies should consist entirely of professional soldiers: there is no value in a system of military service.*
- *The Gulf War has shown us that it is still a great thing to fight for one's country.*
- *Feminists have done more harm to the cause of women than good.*
- *In his novel Animal Farm, George Orwell wrote "All men are equal: but some are more equal than others" How true is this today?*
- *In the words of the old song "Money is the root of all evil"*
- *Europe*
- *In the 19th century, Victor Hugo said : "How sad it is to think that nature is calling out but humanity refuses to pay heed. "Do you think it is still true nowadays ?*
- *Some people say that in our modern world, dominated by science technology and industrialization, there is no longer a place for dreaming and imagination. What is your opinion?'*

O número de textos, a quantidade de ocorrências e de itens por nacionalidade, bem como as quantidades totais de ocorrências e itens presentes no corpus, estão sintetizados no quadro 3, a seguir:

| | ALUNOS | | | | | |
|------------------------------|-----------|-------------|------------|-------------|-----------|-----------------|
| | Franceses | Brasileiros | Holandeses | Finlandeses | Espanhóis | Total do Corpus |
| Número de textos | 49 | 127 | 23 | 37 | 47 | 283 |
| Número de ocorrências | 33.194 | 65.304 | 33.324 | 33.583 | 34.056 | 199.461 |
| Número de itens | 3.983 | 6.135 | 5.127 | 4.034 | 4.506 | 12.104 |

Quadro 3: Composição do corpus ICLE (*Wordsmith Tools 4.0 Wordlist > Statistics*)

2.3 Corpus Comparável

O corpus LOCNESS (*Louvain Corpus of Native Speaker English Essays*) foi também elaborado pela Prof^a. Dr^a. Sylviane Granger em parceria com a Prof^a. Dr^a. Sylvie De Cock, ambas da Universidade Católica de Louvain, Bélgica, na década de 1990.

O LOCNESS é composto por (1) textos argumentativos de alunos universitários americanos e ingleses e de alunos ingleses que concluíram o ensino médio; (2) textos sobre literatura, história e sociedade, escritos por alunos universitários. Similarmente ao corpus ICLE, todos os textos têm, em média, 500 palavras cada.

Para a produção dos textos, os alunos fizeram escolhas dentre os seguintes tópicos:

- *Transport*
- *The Parliamentary System*
- *Fox Hunting*
- *Boxing*
- *National Lottery*
- *Computers and the Human Brain*
- *BSE and the British Beef*
- *Problems Facing the Monarchy*
- *In vitro Fertilization*
- *Differences between scientists like Da Vinci and Faraday and modern scientists*
- *A single Europe: A loss of sovereignty for Britain'*
- *Euthanasia*
- *Controversy in the classroom*
- *Capital punishment*
- *Does affirmative action work?*
- *Yoga*
- *Nuclear power*
- *Values and consequences of school interaction*
- *Pride or segregation*
- *Surrogate motherhood*
- *Can we afford wellness*
- *Prozac: the wonder drug*
- *Homosexuality*
- *Animal testing*
- *Prayer in schools*
- *Praying for a miracle*
- *Sex equality*
- *Teenagers*
- *Aids*
- *Orphanages*
- *Profit: good or evil*
- *Freedom of the press*
- *Sex in schools*
- *Welfare reforms needs a return to family values*
- *The cost of grass*
- *Abortion*
- *Ethics*
- *Would anyone care for a drink*

- *Cheating in colleges*
- *O.J Simpson*
- *Suicide*
- *Money is the root of all evil*
- *Crime does not pay*
- *A man / woman's financial reward should be commensurate with their contribution to the society in which they live*
- *Feminists have done more harm to the cause of women than good*
- *Water pollution*
- *Legalization of marijuana*
- *Homelessness*
- *Divorce*
- *Gender roles in our society*
- *The Confederate Flag*
- *Rules and regulations*
- *Teachers deserve recognition and reward*
- *Salary caps*
- *Sex in the Media*
- *US government*
- *Premarital sex*
- *Football*
- *Drinking age*
- *Talk shows*
- *Professors that don't speak English shouldn't teach English speaking students*
- *Violence on television*
- *Gun control*
- *Portrayal of women in fashion magazines*
- *Recycling*
- *The world card and its effect on Baseball*
- *Journalists should not reveal their sources*
- *Women in combat*
- *Sink or Swim*
- *Should the Browns stay in Cleveland?*
- *Curfew*
- *Government support for the Arts*
- *Stereotyping the colours pink and blue*
- *The media's right to know*
- *Emerging women*
- *Book banning in America*
- *Frivolous lawsuits*
- *Great inventions and discoveries of 20th century and their impact on people's lives*

Os tópicos dos textos dissertativos sobre literatura, história e sociedade versavam sobre:

- *French Intellectual tradition*
- *French Society and Institutions*
- *An Aspect of Studying Ethnic American Literature*
- *Who is Hamlet ?*
- *What is an appropriate label for Voltaire's Candide*
- *Aspects of Social Psychology*

A distribuição dos textos em relação à nacionalidade e ao nível educacional dos alunos consta do quadro 4.

| ALUNOS | Universitários Americanos | Universitários Ingleses | Ingleses que concluíram o Ensino Médio | Total do Corpus |
|------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|---|------------------------|
| Número de Textos | 232 | 90 | 115 | 437 |
| Número de ocorrências | 168.335 | 95.483 | 60.254 | 324.072 |
| Número de itens | 13.523 | 11.625 | 12.566 | 16.541 |

Quadro 4: Composição do corpus LOCNESS (*Wordsmith Tools 4.0 Wordlist >Statistics*)

O corpus de estudo e o corpus comparável serão analisados por meio do programa computacional para análise de corpora *WordSmith Tools 4.0* (Scott, 2007), com a utilização das ferramentas *Wordlist* e *Concord*. O processo de análise será descrito detalhadamente no capítulo 3.

2.4 Corpus Especializado

O corpus obtido com a compilação de scripts de filmes disponíveis em DVD, dos gêneros comédia e comédia romântica, foi denominado corpus especializado devido ao tipo específico de textos que o constituem (Hunston, 2005). O corpus especializado, como já mencionado, servirá de base lingüística para as sugestões de atividades para a sala de aula presencial de ILE . Este corpus compõe-se de 39 scripts de filmes, perfazendo um total de 382.340 ocorrências e de 17.450 itens.

2.4.1 Critérios de montagem e coleta

O corpus especializado foi coletado com base nos Guias de DVD de Rubens Ewald Filho de 2005 e 2006, que procuram incluir todos os filmes cujas cópias são adquiridas pelas principais locadoras em São Paulo (Ewald Filho, 2006). A sua compilação originou-se da intenção de montar um corpus com filmes atuais, que fossem potencialmente atraentes a uma grande parcela da população e que, ao mesmo tempo, estivessem à disposição do público em geral. Como diversos trechos desses filmes objetivam a sua utilização em salas de aula, tanto em escolas regulares como em escolas de idiomas, optou-se por não selecionar filmes com censura superior a 16 anos.

O primeiro passo da coleta deu-se de forma manual. Com a ajuda de um marcador de texto, foram selecionados nos Guias acima citados, página a página, todos os títulos originais dos filmes que pertencessem ao gênero comédia/comédia romântica e que não tivessem censura superior a 16 anos.

Em seguida, com a ajuda da ferramenta de busca *Google*, foram pesquisados sítios que disponibilizassem *scripts* e/ou transcrições de filmes na rede mundial de computadores⁶⁶. Uma vez localizados, os textos dos *scripts* foram selecionados, salvos em documentos sem formatação por meio do acessório *bloco de notas* (disponível no *Windows XP Home Edition*)⁶⁷, e arquivados separadamente em uma pasta no computador, aberta especialmente para essa finalidade.

2.5 Análise dos Corpora

Os corpora de estudo (ICLE) e comparável (LOCNESS) serão analisados para que se estabeleça quais são os padrões das posições mais típicas (dentro das linhas de concordância)⁶⁸ dos colocados⁶⁹ fortes das palavras supracitadas, bem como seus usos, na

⁶⁶ Sítios de origem dos títulos selecionados: www.script-o-rama.com; www.simplyscripts.com; www.dailyscript.com.

⁶⁷ Programas > acessórios > bloco de notas

⁶⁸ A definição de linhas de concordância se encontra na p. 16.

linguagem dos aprendizes e dos alunos nativos. As potenciais descobertas servirão de ponto de partida para a elaboração de sugestões de atividades para a sala de aula presencial de ILE, que seguirá os critérios e recortes teóricos descritos no capítulo 1.

Como dito anteriormente, os corpora de referência foram utilizados na presente pesquisa apenas com o intuito de ajudarem a identificar, por meio de cálculos estatísticos, se as palavras *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything* e seus padrões identificados nos corpora de estudo e comparável - de modo geral, bastante semelhantes - foram utilizados de modo adequado, ou se são mais característicos da linguagem oral do que da linguagem escrita.

O corpus especializado, conforme definido na introdução, foi utilizado meramente como um ‘banco de scripts’ no processo de escolha dos filmes que serviram de base lingüística para as atividades didáticas, processo esse amplamente facilitado pela utilização do programa computacional *WordSmith Tools* 4.0 (Scott, 2007). O processo de escolha será detalhado na seção 2.5.3 deste capítulo (p. 79-81).

2.5.1 Obtenção das estatísticas nos corpora de referência

Os corpora de referência BYU-BNC e COCA não serão analisados em si, mas deverão proporcionar os parâmetros estatísticos automaticamente fornecidos pelos sítios onde se encontram, para que se possa estabelecer se as palavras *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything*, bem como os respectivos padrões identificados nos corpora de estudo e comparável, são utilizados com frequência adequada na linguagem escrita, ou se são mais característicos da linguagem oral nas variedades de inglês britânica e americana.

Uma vez dentro dos sítios, estes dados são obtidos por meio das opções (1) *display < chart* (2) *search string <* palavra de busca ou padrão desejado (3) *section 1 < spoken + section 2 < fiction/magazine/newspaper/academic* (COCA) e *fiction/newspaper/academic/misc* (BYU-BNC), que podem ser selecionadas juntas ao clicar-se com o botão da esquerda do *mouse* em cima de *fiction*, arrastá-lo enquanto clicado, de forma a selecionar as outras opções

⁶⁹ Por ‘colocado’ entende-se palavra que frequentemente se associa a outra de modo não-aleatório.

disponíveis; (4) caixas de frequência mínima desmarcadas, para que não se descarte nenhuma das ocorrências e, finalmente, (5) *search*.

A figura 1, a seguir, ilustra o procedimento descrito no sítio do BYU-BNC:

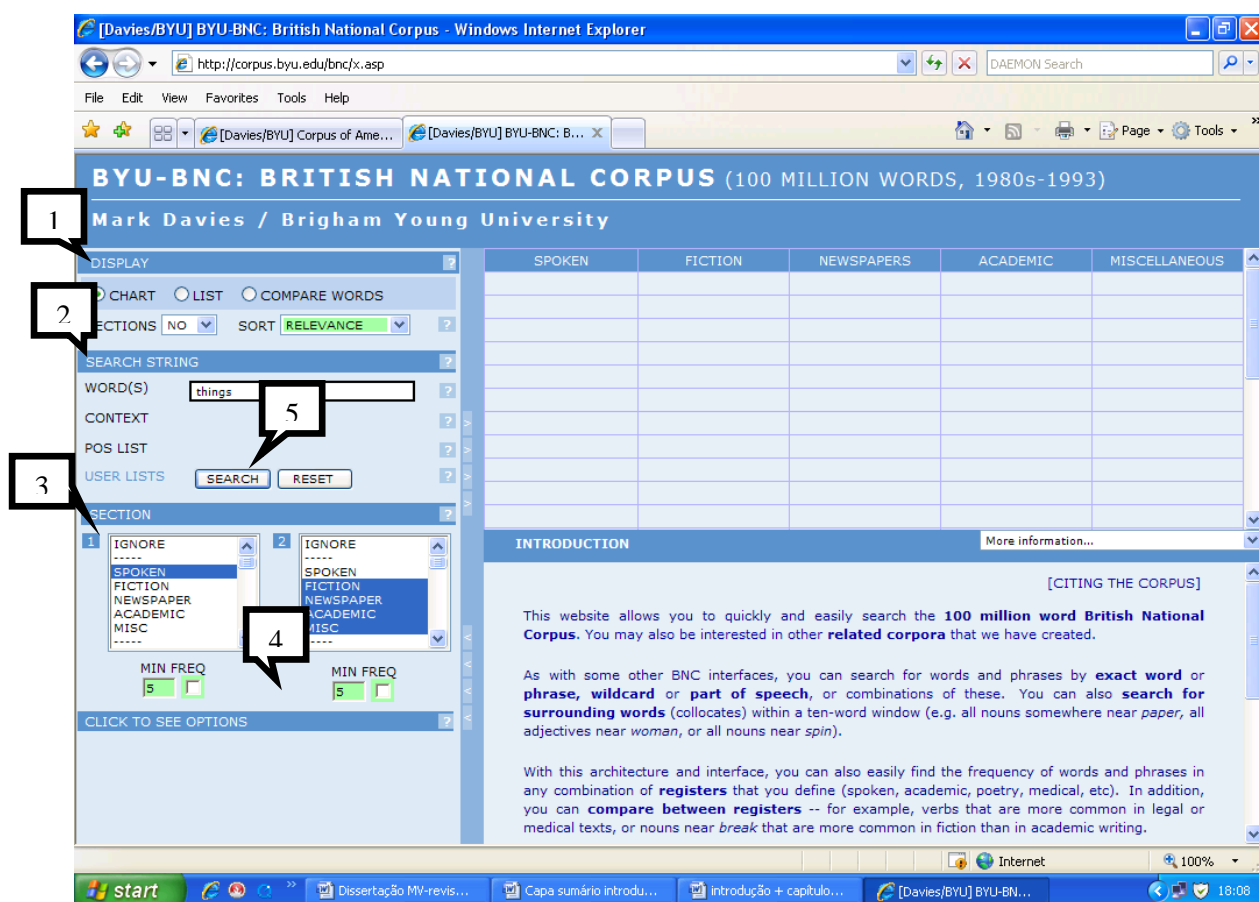


Figura 1: Ilustração da p. de busca do sítio BYU-BNC

Para se fazer uma busca de padrão, como por exemplo do padrão *to + verbo + * + things*⁷⁰, é necessário clicar sobre o campo *POS list - Part of speech list* (partes do discurso) que consta da seção *Search String* (item 2) - para que o menu do tipo *drop down* apareça e seja possível selecionar a opção desejada; no caso do padrão acima, a opção *verbs. all*.

Os resultados estatísticos obtidos para o padrão *to + verbo + * + things*, no corpus BYU-BNC, são ilustrados na figura 2 abaixo:

⁷⁰ Aqui o asterisco (*) representa uma palavra não especificada que pode pertencer a qualquer parte do discurso.

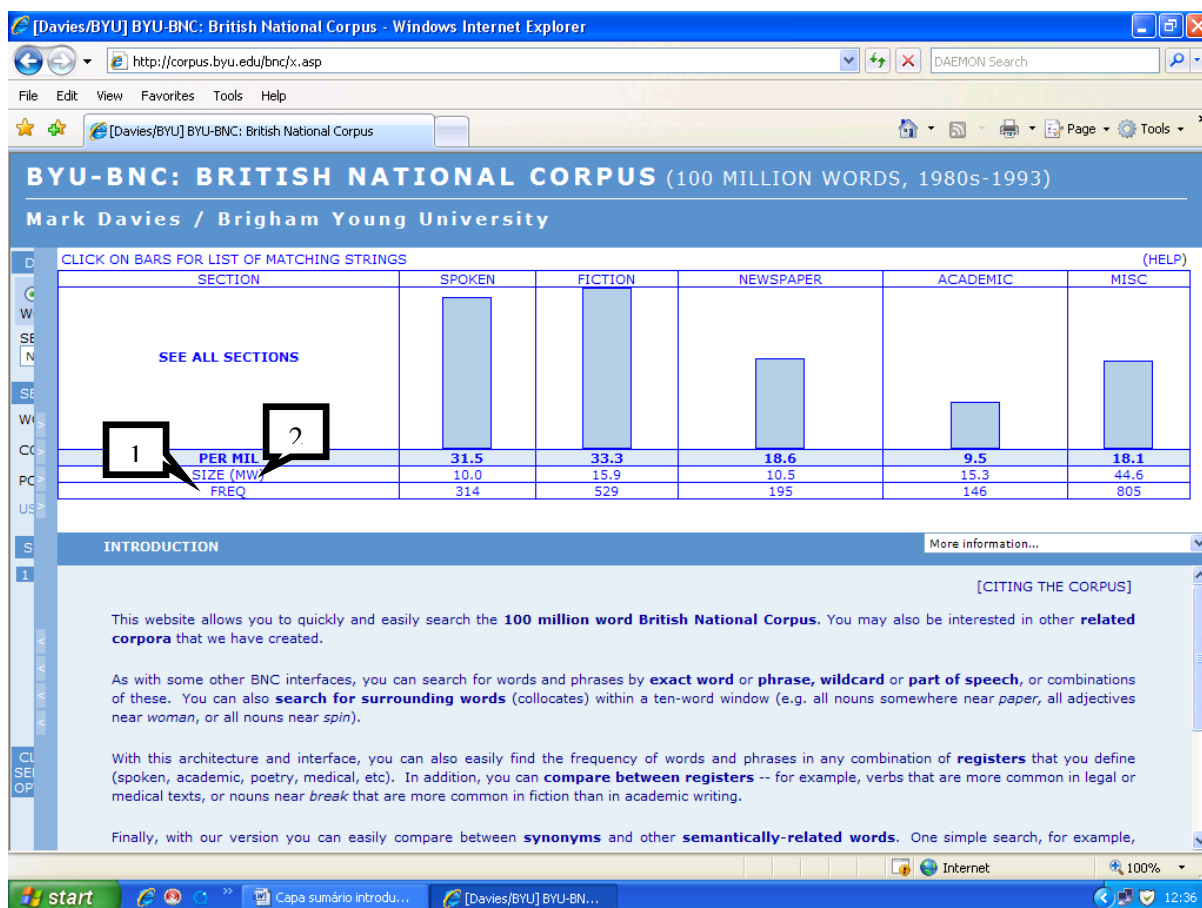


Figura 2: Ilustração dos resultados estatísticos fornecidos pelo sítio BYU-BNC

Como os dados do sub-corpus escrito são fornecidos separadamente (sub-corpora de ficção, de textos de jornais, acadêmico e miscelânea), é necessário utilizar o cálculo matemático denominado ‘regra de três’ para se obter quantas vezes um padrão ocorre no sub-corpus escrito como um todo. O cálculo da regra de três foi aplicado ao resultado mostrado na figura 2 acima, a título de exemplificação do procedimento; assim, para responder à seguinte pergunta: se *to* + **verbo** + * + *things* ocorre 1,675 vezes em 86,3 milhões de palavras, quantas vezes (representada por N, abaixo) ocorrerá em 1 milhão de palavras, é necessário:

1. somar a frequência desse padrão nos sub-corpora escritos (F):
 529 (*fiction*) + 195 (*newspaper*) + 146 (*academic*) + 805 (*misc*) = $1,675$
2. somar o tamanho dos sub-corpora (em milhões) (T):
 $15,9$ (*fiction*) + $10,5$ (*newspaper*) + $15,3$ (*academic*) + $44,6$ (*misc*) = $86,300$

3. utilizar esses resultados no cálculo por regra de três:

$$F \text{ --- } T$$

$$N \text{ --- } 1,000,000$$

$$N = (1,675 \times 1,000,000) \div 86,300,000$$

$$N = 19,4$$

Pode-se dizer, portanto, que o padrão *to* + **verbo** + * + *things* ocorre, aproximadamente, 19 vezes a cada milhão de palavras no corpus BYU-BNC. Esse cálculo será utilizado repetidamente, para os corpora BYU-BNC e COCA, visando descobrir: (1) se os padrões utilizados pelos aprendizes são, de fato, regularmente utilizados por falantes nativos; (2) se alunos nativos e aprendizes utilizam padrões típicos de linguagem oral em linguagem escrita. Vale notar aqui que as frequências de ocorrência iguais ou inferiores a 1 vez a cada 100 milhões de palavras (0,01) foram ignoradas e o valor anotado nas tabelas foi zero (0).

Os números de ocorrência das palavras *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything* e seus padrões (fornecidos por milhão) nos sub-corpora orais e escritos, serão em seguida divididos por 10 para que se obtenha o número de ocorrência dessas palavras por 100,000. Tal adequação faz-se necessária devido ao tamanho dos corpora de estudo e comparável, descritos na seção que se segue.

2.5.2 Análise dos corpora de estudo e comparável

A análise dos corpora de estudo e comparável (ICLE e LOCNESS) será inteiramente feita por meio do programa computacional *WordSmith Tools* 4.0 (Scott, 2007) e suas ferramentas *Wordlist* e *Concord*. As características desses dois corpora estão ilustradas no quadro 5, a seguir:

| | LOCNESS | ICLE |
|---------------------------|---------|---------|
| Nº de textos | 437 | 283 |
| Nº de ocorrências | 324.072 | 199.461 |
| Nº de itens | 16.541 | 12.104 |
| Proporção item/ocorrência | 5 | 6 |

Quadro 5: Dados estatísticos dos corpora comparáveis (*Wordsmith Tools 4.0 Wordlist > Statistics*)

De acordo com o quadro acima, o corpus de inglês nativo LOCNESS é aproximadamente 1,62 vezes maior que o corpus de inglês não nativo ICLE, apresentando, proporcionalmente, menor densidade lexical; em outras palavras, a variedade de palavras empregadas nos textos, em termos quantitativos, é inferior àquela encontrada no corpus de aprendizes, ICLE.

Outro dado importante com relação aos corpora é a comparação entre a frequência de ocorrência das palavras *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything* em cada um deles, obtida com a ferramenta *Wordlist*, e a frequência com que aparecem na linguagem oral e na linguagem escrita nos corpora de referência, uma vez que tal comparação ajudará a estabelecer se o uso que aprendizes e alunos nativos fazem dessas palavras está em conformidade com o que é típico da linguagem oral e/ou escrita na América do Norte e na Grã-Bretanha. Essas informações estão sintetizadas no quadro 6, com as médias de ocorrências por 100,000 palavras:

| | LOCNESS | ICLE | BYU-BNC oral | BYU-BNC escrito | COCA oral | COCA escrito |
|-------------------|---------|------|--------------|-----------------|-----------|--------------|
| things | 50 | 88 | 114 | 34 | 101 | 41 |
| thing | 28 | 41 | 117 | 25 | 88 | 33 |
| anything | 23 | 27 | 65 | 24 | 46 | 26 |
| something | 52 | 70 | 133 | 42 | 98 | 53 |
| everything | 39 | 37 | 37 | 16 | 34 | 23 |

Quadro 6: Frequência das palavras de estudo nos corpora de estudo, comparável, BYU-BNC e COCA (*Wordsmith Tools 4.0 Wordlist > frequency list/ <http://corpus.byu.edu/bnc/> e <http://www.americancorpus.org/>*)

Para facilitar a visualização das diferenças entre os números de ocorrências de cada uma das palavras de estudo nos corpora, foi elaborado o seguinte gráfico:

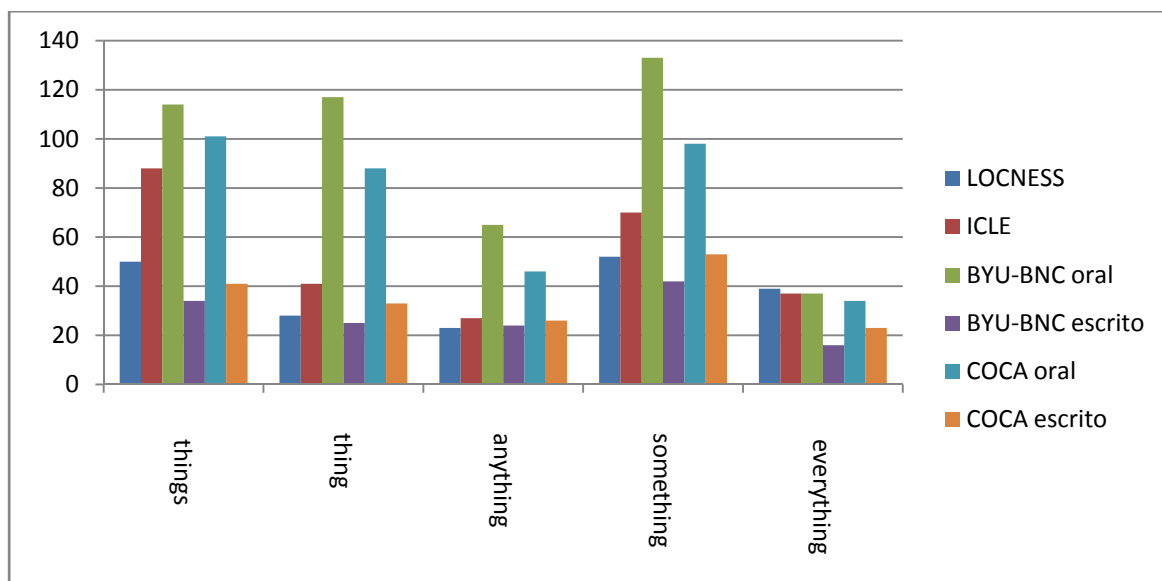


Gráfico 1: Índices de ocorrência das palavras de estudo (ocorrências por 100.000)⁷¹

O gráfico 1 mostra que nos corpora de referência as palavras *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything* tipicamente ocorrem em linguagem oral, enquanto na linguagem escrita, com exceção de *anything*, todas essas palavras apresentam frequências significativamente menores à observada no corpus ICLE.

Em contrapartida, no corpus LOCNESS as frequências dessas palavras ficam mais próximas das frequências dos corpora de referência escritos, sendo, por vezes, até menos utilizadas pelos alunos nativos do que por autores publicados, como é o caso de *anything*, *thing* e *something* (as duas últimas mais utilizadas na variedade americana de inglês escrito do que na variedade britânica).

Além disso, cabe ressaltar o sobre-uso na linguagem escrita, tanto no corpus LOCNESS quanto no corpus ICLE, das palavras *things*, *something* e *everything*, especialmente em relação à variedade britânica. Esse resultado pode indicar um desconhecimento de vocabulário preciso, por parte dos aprendizes, ou um excesso de imprecisão e informalidade na linguagem escrita, por parte dos alunos nativos, característica indesejável nessa modalidade, que não permite a interação e conseqüente explanação de pontos de significado dúbio em tempo real.

⁷¹ No caso dos corpora de estudo e comparável estes números foram obtidos por meio do cálculo matemático denominado 'regra de três'.

Antes de buscar confirmar tais suposições, é preciso identificar os padrões léxico-gramaticais mais típicos das palavras *things, thing, something, anything* e *everything*, bem como os seus usos, dentre os quais estão as relações textuais das quais participam (exofóricas ou endofóricas > anafóricas/ catafóricas) e os papéis que desempenham nos textos que compõem os corpora de estudo e comparável. Isso será feito, oportunamente, por meio do programa *Wordsmith Tools 4.0* e sua ferramenta *Concord > Collocates*.

A identificação dos padrões léxico-gramaticais mais típicos das palavras de estudo deu-se por meio da ferramenta *Concord > Collocates*, que identifica os colocados que serão em seguida refinados com a ajuda de cálculos estatísticos conhecidos como Informação Mútua, doravante IM, e Escore T, detalhados a seguir. A etapa de refinamento é necessária para confirmar se a associação entre duas palavras não é aleatória, ou seja, que ela ocorre em níveis acima dos esperados comprovando, assim, sua definição como colocados (Berber Sardinha, 2004).

A opção por utilizar dois tipos de cálculo estatístico na seleção dos padrões léxico-gramaticais sob estudo apóia-se no fato de que cada um deles gera diferentes informações: o cálculo estatístico de IM identifica os colocados não tão freqüentes na língua, porém de ocorrência constante, ou seja, os colocados que guardam forte associação, como em *anything else*, por exemplo. Em contrapartida, o cálculo estatístico de Escore T identifica os colocados mais freqüentes na língua, porém não tão constantes, como no exemplo *things that* (Berber Sardinha, 2004).

Nas palavras de Berber Sardinha (2004:201), o cálculo da IM identifica os colocados pouco freqüentes mas bastante constantes em uma língua porque “leva em conta quantas vezes de fato duas palavras ocorreram juntas dentro do horizonte delimitado (...) e quantas vezes seria esperado que elas co-ocorressem, dado o tamanho do corpus e a freqüência de cada palavra”, sem levar em conta, porém, a posição dos colocados em relação ao nóduo.

A fórmula para o cálculo da IM é:

$$I = \log_2 O/E$$

onde O é o valor observado e E o valor esperado.

Para se calcular o valor de O, aplica-se a fórmula:

$$O = f(n,c)/N$$

onde $f(n,c)$ é a frequência da ocorrência mútua do nóculo (n) e do colocado (c), e N o tamanho do corpus” (Stubbs, 1995, *apud* Berber Sardinha, 2004:201).

Para se calcular o valor de E, aplica-se a fórmula:

$$E = f(n)/N * f(c)/ N$$

onde $f(n)$ é a frequência do nóculo no corpus, $f(c)$ é a frequência do colocado no corpus” (Berber Sardinha, 2004), e N é o tamanho do corpus.

Com base nos cálculos de IM, pode-se afirmar que uma associação entre duas palavras é, de fato, uma colocação, se o resultado for superior a 3. Os quadros de colocação 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16 do item 2.5.2.1 foram elaborados com base nos resultados obtidos a partir desses cálculos.

Para calcular o Escore T, que identifica os colocados com alto índice de frequência mas com baixa constância na língua, levando em conta a posição dos itens como nóculo e colocado, faz-se necessário calcular os valores do Observado e Esperado, conforme as fórmulas apresentadas junto à fórmula do cálculo da IM, e depois aplicar os resultados encontrados à fórmula

$$T = (O-E)/(\text{raiz quadrada de } f(n,c)/N)$$

No caso do Escore T, resultados acima de 2 indicam que as associações entre palavras não são aleatórias, ou seja, que uma palavra pode ser considerada como colocada de um determinado nóculo (Berber Sardinha, 2004). Em consequência, todas as associações com valor do Escore T abaixo de 2 foram excluídas dos quadros de colocação 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16, que serão apresentados a seguir.

2.5.2.1 Refino dos colocados das palavras *things, thing, anything, something e everything* no corpus de estudo e no corpus comparável

A presente pesquisa propõe-se a estudar apenas as colocações fortes, portanto significativas, para o ensino de inglês como LE. Nessa perspectiva, optou-se por aumentar a escala dos cálculos estatísticos de IM (obtidos por meio do programa *Wordsmith Tools 4.0* >

Concord > Collocates > Compute > Relationships) e Escore T (obtidos por meio da Calculadora de Associação Lexical)⁷², multiplicando os resultados por dois (2). Simultaneamente, foi adotado o critério de somente considerar os colocados com valor igual ou superior a 6 – que é múltiplo de 2 (valor de corte para o Escore T) e de 3 (valor de corte para IM) – após a multiplicação dos valores de IM e Escore T por 2.

Antes de apresentar os resultados da análise comparativa dos colocados⁷³ nos dois corpora, é importante mencionar que a grande maioria dos colocados fortes, identificados para as palavras *things, thing, something, anything* e *everything* tanto no corpus ICLE (de aprendiz) quanto no corpus LOCNESS (de alunos nativos), correspondem a palavras gramaticais, definidas por Sinclair (2004:153)⁷⁴ como “não tendo uma unidade apropriada de significado (...)”. Essa característica talvez possa ser melhor compreendida à luz da definição de ‘espectro semântico’ de Lewis (1993:37)⁷⁵, a saber:

“em uma ponta desse espectro há palavras com forte significado semântico, que têm amplitude colocacional limitada e são relativamente raras (...) como *haemoglobin*. Na outra ponta do espectro estão as palavras tradicionalmente conhecidas como gramaticais (...). Palavras que praticamente não possuem significados em si, mas que o adquirem em contexto.”

Com base nessa afirmação, pode-se inferir que as palavras *things, thing, something, anything* e *everything* encontram-se em algum ponto do espectro semântico mais próximo das palavras mais dependentes do contexto, embora mantenham significado semântico em si, as quais serão doravante denominadas ‘palavras de conteúdo’. Seus colocados fortes, as palavras gramaticais, agem como o que Scott & Tribble (2006: 15-16⁷⁶) chamam de “cola textual”, “cola” esta que passa a adquirir significado ao agrupar-se a elas, formando padrões léxico-gramaticais que poderão ter diferentes usos na língua.

⁷² disponível no site: www2.lael.pucsp.br/corpora/index.htm.

⁷³ Dos colocados definidos selecionados de acordo com os critérios definidos nas seções 2.5.2 e 2.5.2.1 (p. 68-70).

⁷⁴ “The word is not in fact the appropriate unit of meaning (...)” (tradução minha)

⁷⁵ “At one end are semantically strong words, which have limited collocational range, are (relatively) rare (...) – *haemoglobin*. At the other end of the spectrum are words traditionally recognized as grammatical (...). Such words are almost devoid of signification, deriving their meaning almost entirely from context. (idem)

⁷⁶ “textual glue” (idem)

Isto posto, inicia-se a análise comparativa dos quadros de colocados 7 e 8, 9 e 10, 11 e 12, 13 e 14, 15 e 16, listando os colocados de *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything*, respectivamente, no corpus ICLE e LOCNESS.

Nos quadros 7 (corpus ICLE) e 8 (corpus LOCNESS) abaixo, cabe ressaltar que a quantidade de colocados fortes da palavra *things*, em ambos os corpora, é bastante similar: 9 colocados no corpus ICLE e 10 no corpus LOCNESS, o que parece indicar que os textos dos aprendizes não apresentam muitos problemas no tocante à escolha dos colocados de *things*.

Esse fato se destaca, especialmente, quando se vê que 6 dos 9 colocados encontrados no corpus de aprendiz (ICLE – quadro 7) e no corpus de inglês nativo (LOCNESS – quadro 8) são iguais. Além disso, todos os colocados, exceto 1 – *people* (ICLE – quadro 7) – são palavras tradicionalmente consideradas gramaticais.

Reconhece-se que praticamente todos os colocados em comum entre os corpora (*to*, *and*, *that*, *are*, *do* e *many*) apresentam diferenças de frequência de uso; entretanto, considerando as diferenças de tamanho dos corpora, poderá ser mais significativo observar, oportunamente, se há diferenças entre os resultados estatísticos de IM e Escore T, bem como entre os padrões léxico-gramaticais e seus usos.

| | Colocados things | Freq. | Inf. Mútua | Escore T | Inf. Mútua X 2 | Escore T X 2 |
|---|------------------|-------|------------|----------|----------------|--------------|
| 1 | TO | 61 | 3.433 | 4.199 | 6.866 | 8.398 |
| 2 | THAT | 52 | 4.293 | 5.375 | 8.586 | 10.750 |
| 3 | AND | 47 | 3.359 | 3.391 | 6.718 | 6.782 |
| 4 | ARE | 37 | 4.344 | 4.587 | 8.688 | 9.174 |
| 5 | NOT | 24 | 3.881 | 3.238 | 7.762 | 6.476 |
| 6 | THEY | 21 | 3.985 | 3.138 | 7.970 | 6.276 |
| 7 | PEOPLE | 20 | 4.034 | 3.109 | 8.068 | 6.218 |
| 8 | MANY | 16 | 5.387 | 3.522 | 10.774 | 7.044 |
| 9 | DO | 15 | 4.884 | 3.218 | 9.768 | 6.436 |

Quadro 7: Colocados de *things* ICLE (IM >3, Escore T >2)

| | Colocados <i>things</i> | Freq. | Inf. Mútua | Escore T | Inf. Mútua X 2 | Escore T X 2 |
|----|----------------------------|-------|---------------|-------------|----------------------|--------------------|
| 1 | TO | 50 | 3.199 | 3.199 | 6.398 | 6.398 |
| 2 | AND | 46 | 3.447 | 3.657 | 6.894 | 7.314 |
| 3 | THAT | 34 | 3.770 | 3.683 | 7.540 | 7.366 |
| 4 | AS | 24 | 4.065 | 3.427 | 8.130 | 6.854 |
| 5 | ARE | 22 | 4.087 | 3.303 | 8.174 | 6.606 |
| 6 | DO | 20 | 5.801 | 4.069 | 11.602 | 8.138 |
| 7 | MORE | 18 | 4.926 | 3.541 | 9.852 | 7.082 |
| 8 | MANY | 18 | 5.264 | 3.687 | 10.528 | 7.374 |
| 9 | SUCH | 15 | 5.791 | 3.521 | 11.582 | 7.042 |
| 10 | OTHER | 15 | 5.380 | 3.405 | 10.760 | 6.810 |

Quadro 8: Colocados de *things* LOCNESS ($IM > 3$, $Escore T > 2$)

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se observar que, dentre todos os colocados de *things* do corpus ICLE (quadro 7), *many* e *do* têm o valor mais alto de IM, o que significa serem eles os colocados mais constantes mesmo que, talvez, não estejam presentes em muitos textos; ao passo que, no corpus LOCNESS (quadro 8), os valores mais altos de IM são os de *do* e *such*, o que faz destes os colocados mais constantes de *things* para os alunos nativos.

Essa diferença, que também é detectada nos resultados do Escore T (valor que identifica quais os colocados que aparecem com *things* em um grande número de textos), parece ser mais significativa do que a pertinente à frequência de uso, em termos de naturalidade no uso da língua. No corpus ICLE (quadro 7, acima), os mais altos valores de Escore T pertencem a *that* e *to*; no corpus LOCNESS (quadro 8, acima), os números mais elevados correspondem aos colocados *do* e *many*.

Pode-se concluir, portanto, que para os alunos nativos *do* é um colocado que se destaca com sendo par constante e comum de *things*, enquanto *such*, embora não tenha uso tão difundido quanto *many*, também é par constante de *things*. Em contrapartida, na linguagem dos aprendizes *do* e *many*, apesar de não muito comuns, formam par constante com *things*, tendo *to* e *that* como companhia mais frequente.

Os quadros 9 (corpus ICLE) e 10 (corpus LOCNESS), a seguir, reforçam o entendimento de que todos os colocados fortes de *thing*, à exceção de *good* (LOCNESS – quadro 10) são palavras gramaticais; no entanto, no que tange a *thing*, a quantidade de colocados fortes nos dois corpora permanece a mesma; além disso, dos cinco (5) colocados de ambos, quatro (4) são iguais – *a*, *is*, *that* e *one*.

| | Colocados <i>thing</i> | Freq. | Inf. Mútua | Escore T | Inf. Mútua X 2 | Escore T X 2 |
|---|---------------------------|-------|---------------|-------------|----------------------|--------------------|
| 1 | THE | 48 | 3.232 | 3.226 | 6.464 | 6.454 |
| 2 | IS | 41 | 4.612 | 5.088 | 9.224 | 10.176 |
| 3 | A | 33 | 4.063 | 4.018 | 8.126 | 8.036 |
| 4 | THAT | 24 | 4.262 | 3.617 | 8.524 | 7.234 |
| 5 | ONE | 17 | 5.900 | 3.776 | 11.800 | 7.552 |

Quadro 9: Colocados de *thing* ICLE ($IM > 3$, $Escore T > 2$)

| | Colocados <i>thing</i> | Freq. | Inf. Mútua | Escore T | Inf. Mútua X 2 | Escore T X 2 |
|---|---------------------------|-------|---------------|-------------|----------------------|--------------------|
| 1 | A | 32 | 4.065 | 3.957 | 8.130 | 7.914 |
| 2 | IS | 30 | 4.090 | 3.860 | 8.180 | 7.720 |
| 3 | THAT | 28 | 4.349 | 3.986 | 8.698 | 7.972 |
| 4 | ONE | 19 | 6.009 | 4.018 | 12.018 | 8.036 |
| 5 | GOOD | 15 | 7.409 | 3.758 | 14.818 | 7.516 |

Quadro 10: Colocados de *thing* LOCNESS ($IM > 3$, $Escore T > 2$)

Há, ainda, mais uma semelhança significativa entre os dois corpora: os valores de IM de *one*, tanto no quadro 9 (ICLE) quanto no quadro 10 (LOCNESS), são os mais altos dentre os colocados de *thing*, o que faz de *one* o colocado mais constante – ainda que não o mais comum – na linguagem dos alunos nativos e dos aprendizes.

Essa semelhança entre colocados não se repete no Escore T. Enquanto no ICLE (quadro 9) o valor mais alto de Escore T pertence a *is*, no LOCNESS (quadro 10) o valor mais alto pertence, novamente, a *one*. Isto quer dizer que *one* é tão constante quanto comum na linguagem de alunos nativos. Já na linguagem dos aprendizes, *is* é o colocado mais popular de *thing*.

No tocante à palavra *anything*, os quadros 11 (ICLE) e 12 (LOCNESS), abaixo, mostram que os colocados fortes permanecem os mesmos:

| | Colocados <i>anything</i> | Freq. | Inf. Mútua | Escore T | Inf. Mútua X 2 | Escore T X 2 |
|---|------------------------------|-------|---------------|-------------|----------------------|--------------------|
| 1 | TO | 28 | 3.987 | 3.616 | 7.974 | 7.232 |
| 2 | DO | 18 | 6.825 | 4.054 | 13.650 | 8.108 |

Quadro 11: Colocados de *anything* ICLE ($IM > 3$, $Escore T > 2$)

| | Colocados <i>anything</i> | Freq. | Inf. Mútua | Escore T | Inf. Mútua X 2 | Escore T X 2 |
|---|------------------------------|-------|---------------|-------------|----------------------|--------------------|
| 1 | TO | 44 | 4.152 | 4.757 | 8.304 | 9.514 |
| 2 | DO | 22 | 7.076 | 4.515 | 14.152 | 9.030 |

Quadro 12: Colocados de *anything* LOCNESS ($IM > 3$, $Escore T > 2$)

Além disso, os valores semelhantes de IM e Escore T para ambos os colocados, nos dois corpora, parecem demonstrar que não há discrepância de uso tanto pelos alunos nativos quanto pelos aprendizes.

Também é significativa a semelhança dos valores de IM e Escore T relativos aos colocados nos dois corpora. Nesse contexto, pode-se concluir, por exemplo, que *to* não só é par constante de *anything* mas também sua companhia bastante comum na linguagem de alunos nativos e aprendizes. Salta aos olhos, porém, a constância do par *do/anything*, marcada por valores muito elevados de IM, nos quadros 11 e 12.

Os quadros 13 (ICLE) e 14 (LOCNESS), que se seguem, listam os colocados fortes de *something*. Um dos fatos que mais se destacam na comparação entre os quadros é a expressiva diferença entre as quantidades de colocados fortes: o dobro de colocados fortes de *something* no corpus de alunos nativos (LOCNESS – quadro 14).

As únicas semelhanças – bastante significativas com relação à provável naturalidade de uso da língua por parte dos aprendizes – entre os quadros são: (1) todos os colocados do nóculo *something* usados pelos aprendizes (quadro 13) são também usados pelos alunos nativos (quadro 14); (2) todos os colocados são, sem exceção, palavras gramaticais; e (3) os colocados vistos como companhias mais comuns de *something* (valores mais altos de Escore T) permanecem os mesmos: *to*, *is* e *that*.

| | Colocados <i>something</i> | Freq. | Inf. Mútua | Escore T | Inf. Mútua X 2 | Escore T X 2 |
|---|-------------------------------|-------|---------------|-------------|----------------------|--------------------|
| 1 | TO | 60 | 3.729 | 4.791 | 7.458 | 9.582 |
| 2 | IS | 46 | 4.013 | 4.658 | 8.026 | 9.316 |
| 3 | THAT | 42 | 4.305 | 4.823 | 8.610 | 9.646 |
| 4 | BE | 29 | 4.315 | 4.016 | 8.630 | 8.032 |
| 5 | OR | 17 | 4.567 | 3.243 | 9.134 | 6.486 |

Quadro 13: Colocados de *something* ICLE ($IM > 3$, $Escore T > 2$)

| | Colocados <i>something</i> | Freq. | Inf. Mútua | Escore T | Inf. Mútua X 2 | Escore T X 2 |
|----|-------------------------------|-------|---------------|-------------|----------------------|--------------------|
| 1 | TO | 74 | 3.721 | 5.323 | 7.442 | 10.646 |
| 2 | IS | 47 | 3.836 | 4.442 | 7.672 | 8.884 |
| 3 | THAT | 41 | 3.997 | 4.388 | 7.994 | 8.776 |
| 4 | BE | 29 | 4.120 | 3.828 | 8.240 | 7.656 |
| 5 | FOR | 24 | 3.870 | 3.215 | 7.774 | 6.430 |
| 6 | DO | 18 | 5.606 | 3.804 | 11.212 | 7.608 |
| 7 | WHICH | 18 | 4.923 | 3.539 | 9.846 | 7.078 |
| 8 | OR | 16 | 4.575 | 3.156 | 9.150 | 6.312 |
| 9 | DONE | 13 | 7.961 | 3.532 | 15.922 | 7.064 |
| 10 | ABOUT | 13 | 5.430 | 3.185 | 10.860 | 6.370 |

Quadro 14: Colocados de *something* LOCNESS ($IM > 3$, $Escore T > 2$)

Chamam a atenção, porém, algumas diferenças marcantes em relação aos valores de IM e Escore T. No corpus ICLE (quadro 13), *something* tem *or*, *be* e *that* como pares mais constantes, com valores de IM relativamente próximos. Já no corpus LOCNESS (quadro 14), os pares mais constantes são *done*, *do* e *about*, sendo que *done* é marcadamente o de maior constância – ainda que aparentemente não muito comum por conta do seu valor de Escore T.

Reiterando o que foi dito anteriormente, os colocados mais comuns de *something* no ICLE (quadro 13), ou seja, aqueles com valores de Escore T mais altos, são os mesmos: *to*, *is* e *that*. Entretanto, no LOCNESS (quadro 14) o valor de Escore T de *to* é muito mais alto que os valores de *is* e *that*, que são bem próximos entre si; resumindo, *to* é, definitivamente, o colocado mais comum na linguagem dos alunos nativos. Ao mesmo tempo, no corpus ICLE (quadro 13) todos os colocados, à exceção de *or* e *be*, parecem ser bastante comuns, sem diferenças significativas.

Os quadros 15 (ICLE) e 16 (LOCNESS), a seguir, enumeram os colocados fortes de *everything*. Novamente, um dos dados que mais chama a atenção é a diferença entre o número de colocados presentes nos corpora: o LOCNESS (quadro 16) contém três vezes mais colocados que o ICLE (quadro 15).

| | Colocados <i>everything</i> | Freq. | Inf. Mútua | Escore T | Inf. Mútua X 2 | Escore T X 2 |
|---|--------------------------------|-------|---------------|-------------|----------------------|--------------------|
| 1 | TO | 33 | 3.777 | 3.584 | 7.554 | 7.168 |
| 2 | IS | 28 | 4.208 | 3.815 | 8.416 | 7.630 |

Quadro 15: Colocados de *everything* ICLE ($IM > 3$, $Escore T > 2$)

| | Colocados <i>everything</i> | Freq. | Inf. Mútua | Escore T | Inf. Mútua X 2 | Escore T X 2 |
|---|--------------------------------|-------|---------------|-------------|----------------------|--------------------|
| 1 | IS | 48 | 4.287 | 5.144 | 8.574 | 10.288 |
| 2 | FOR | 42 | 5.098 | 5.529 | 10.196 | 11.058 |
| 3 | TO | 42 | 3.325 | 3.229 | 6.650 | 6.580 |
| 4 | THAT | 38 | 4.309 | 4.600 | 8.618 | 9.200 |
| 5 | BEST | 17 | 7.928 | 4.038 | 15.856 | 8.076 |
| 6 | WHERE | 11 | 6.624 | 3.147 | 13.248 | 6.294 |

Quadro 16: Colocados de *everything* LOCNESS ($IM > 3$, $Escore T > 2$)

Cabe reconhecer que os únicos dois colocados utilizados pelos aprendizes também são usados pelos alunos nativos. Com base nessa constatação, talvez fosse oportuno um trabalho de conscientização, junto aos aprendizes, sobre a possibilidade de utilização de outros padrões de colocação tanto para a palavra *everything* quanto para a palavra *something*.

No que tange a fatores como característica, constância e distribuição, pode-se dizer que todos os colocados presentes nos corpora, à exceção de *best* (visto como palavra de conteúdo), são palavras gramaticais. Observa-se, também, que os valores de Escore T e IM de *to* (quadros 15 e 16) são muito próximos em ambos os corpora, o que significa que *to*, além de par constante de *everything*, também lhe é bastante comum.

É importante ressaltar que, como os valores de IM e Escore T de *is* e *to* no corpus ICLE (quadro 15) são muito próximos, pressupõe-se que tais colocados tenham a mesma constância e popularidade de uso na linguagem dos aprendizes, o que não se verifica no corpus LOCNESS (quadro 16).

Além disso, o par mais constante de *everything* no LOCNESS (quadro 16), ou seja, aquele com o valor mais alto de IM, é o colocado *best*. Já em termos de distribuição ao longo do corpus, isto é, com presença marcada em vários textos (fato indicado pelos valores de Escore T), o colocado mais comum é o *for* (LOCNESS - quadro 16).

Para facilitar a visualização de todos os colocados das palavras *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything* e posteriormente localizá-los com relação a elas, de forma a definir os padrões léxico-gramaticais e a identificar os respectivos usos, foi elaborado o seguinte quadro:

| THINGS | | THING | | ANYTHING | | SOMETHING | | EVERYTHING | |
|---------------|----------------|--------------|----------------|-----------------|----------------|------------------|----------------|-------------------|----------------|
| ICLE | LOCNESS | ICLE | LOCNESS | ICLE | LOCNESS | ICLE | LOCNESS | ICLE | LOCNESS |
| TO | TO | THE | A | TO | TO | TO | TO | TO | IS |
| THAT | AND | IS | IS | DO | DO | IS | IS | IS | FOR |
| AND | THAT | A | THAT | | | THAT | THAT | | TO |
| ARE | AS | THAT | ONE | | | BE | BE | | THAT |
| NOT | ARE | ONE | GOOD | | | OR | FOR | | BEST |
| THEY | DO | | | | | | DO | | WHERE |
| PEOPLE | MORE | | | | | | WHICH | | |
| MANY | MANY | | | | | | OR | | |
| DO | SUCH | | | | | | DONE | | |
| | OTHER | | | | | | ABOUT | | |

Quadro 17: *things, thing, something, anything e everything*: colocados

O quadro 17 confirma que o colocado *to* é o mais utilizado em relação a todas as palavras estudadas, com exceção de *thing*. No mesmo sentido, nota-se que o verbo *to be* – na forma *is* para as palavras no singular e *are* para o plural (*things*) – aparece como colocado comum a todas, excetuando-se *anything*. Outro colocado bastante comum no corpus LOCNESS é *that* – quatro das cinco palavras analisadas o utilizam; o mesmo colocado (*that*) está presente em três das cinco palavras analisadas no corpus ICLE.

Um fato que merece destaque ocorre com a palavra *something*: apesar de haver 70 ocorrências a cada 100,000 palavras no ICLE e apenas 52 a cada 100,000 no LOCNESS, neste último corpus *something* acusa o dobro de colocados em relação ao primeiro. Pode-se supor, por conseguinte, que, apesar de utilizarem a palavra *something* comumente, os aprendizes parecem demonstrar um conhecimento bastante limitado acerca dos seus padrões de uso.

2.5.2.2 Identificação dos padrões léxico gramaticais das palavras *things, thing, anything, something e everything* e seus usos no corpus de estudo e no corpus comparável

A identificação dos padrões léxico-gramaticais dos colocados selecionados será feita por meio da ferramenta *Concord > Concordance*, que exibe as linhas de concordância que ilustram o uso dos colocados em associação às palavras *things, thing, anything, something e everything* (doravante denominadas nódulos), em diversas posições, no horizonte estabelecido de cinco palavras à direita e à esquerda de cada nódulo. A seleção das linhas de concordância que mostram o colocado em sua posição mais típica foi feita manualmente, através de seleção e cópia para um documento do *Microsoft Word* (.doc), ferramenta do

programa computacional *Microsoft Windows Office*, onde cada linha foi analisada separadamente.

Concluído esse processo, os padrões foram submetidos a uma análise manual que, quando necessário, chegou a extrapolar as linhas de concordância, com o auxílio da ferramenta *Concord > Concordance > Source Text*. O acesso a esta última ferramenta se dá ao clicar-se, duas vezes, sobre a linha de concordância que contém o padrão léxico-gramatical cujo uso se deseja investigar mais a fundo. O clique duplo remete o pesquisador à forma integral do texto de origem da linha, fornecendo assim o contexto amplo de sua utilização. Essa ação foi exigida na determinação das relações textuais de exoforismo e endoforismo, que não eram visíveis nas linhas de concordância. A figura 3, abaixo, ilustra a tela de acesso ao texto em sua forma integral:

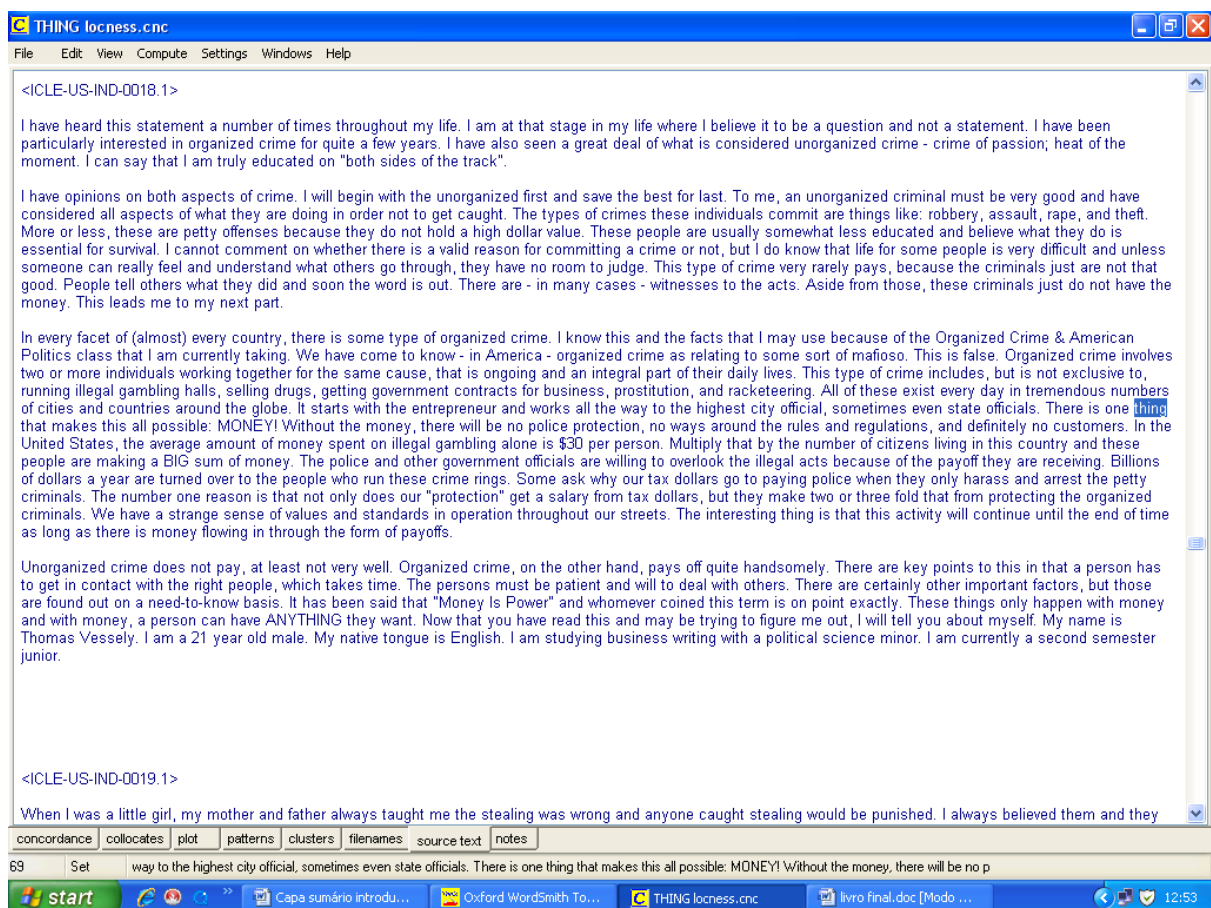


Figura 3: Tela *source text* da ferramenta *Concord*

2.5.3 A escolha de filmes por meio do corpus especializado

A análise do corpus especializado se deu por meio da ferramenta *Concord* do programa computacional *WordSmith Tools 4.0*. Primeiramente foi utilizada a abordagem conhecida como *bottom-up*, que tem como ponto de entrada o particular - neste caso, as palavras de estudo *things, thing, anything, something* e *everything* - para chegar ao todo com o objetivo de definir os filmes e as cenas que proporcionaram a base lingüística das sugestões de atividades para a sala de aula presencial de ILE. Em seguida, deu-se a seleção das linhas de concordância que auxiliariam os alunos a perceber os aspectos de uso dos itens lingüísticos escolhidos.

Como mencionado anteriormente, para que a escolha dos filmes fosse feita de modo relativamente rápido e informado, isto é, que se adequasse à língua que se deseja trabalhar em sala de aula, o programa computacional *WordSmith Tools 4.0* e sua ferramenta *Concord* foram utilizados, com o seguinte caminho: *concord > file > new > texts > choose texts now > closes (√)> search word > things > ok*

A realização desse procedimento levou à abertura da janela com as linhas de concordância de *things*, que foi então minimizada para que os mesmos passos fossem seguidos para as palavras *thing, anything, something* e *everything*. Uma a uma, as janelas foram maximizadas para que se tivesse acesso aos nomes dos arquivos que originaram as linhas de concordância.

Em seguida, por meio da observação dos nomes dos arquivos e da leitura da coluna *Word#*, verificou-se quais filmes demonstraram ter potencial de incluir elevado número de ocorrências de *things, thing, anything, something* e *everything* interessantes para a elaboração de sugestões de atividades didáticas que atingissem os objetivos desejados, e quais cenas as ilustravam. A Figura 4 abaixo ilustra esse procedimento.

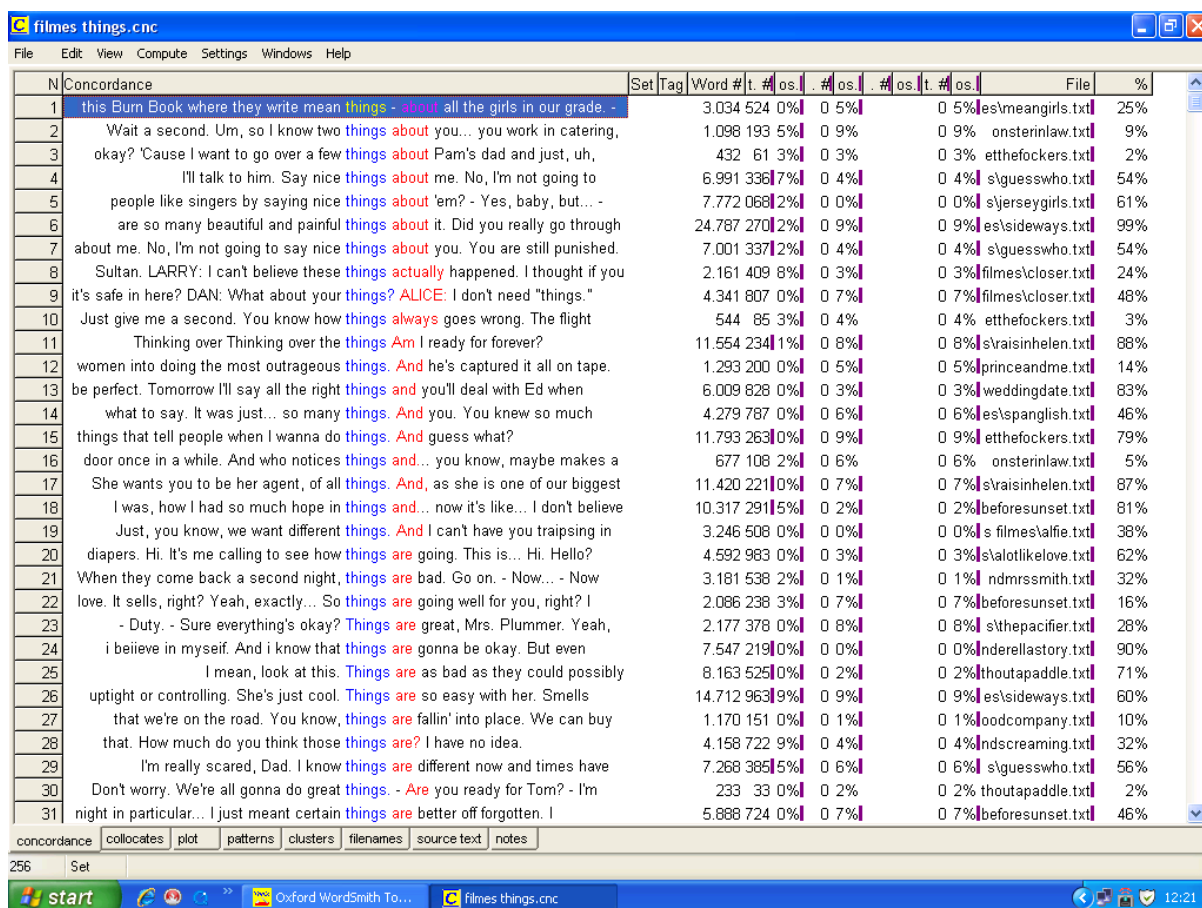


Figura 4: Escolha de uma cena por meio da ferramenta Concord do programa WordSmith Tools 4.0

O acesso ao trecho do *script* que contém as linhas de concordância selecionadas é possibilitado ao se clicar em uma delas. O clique remete à janela ilustrada na figura 5, a seguir:

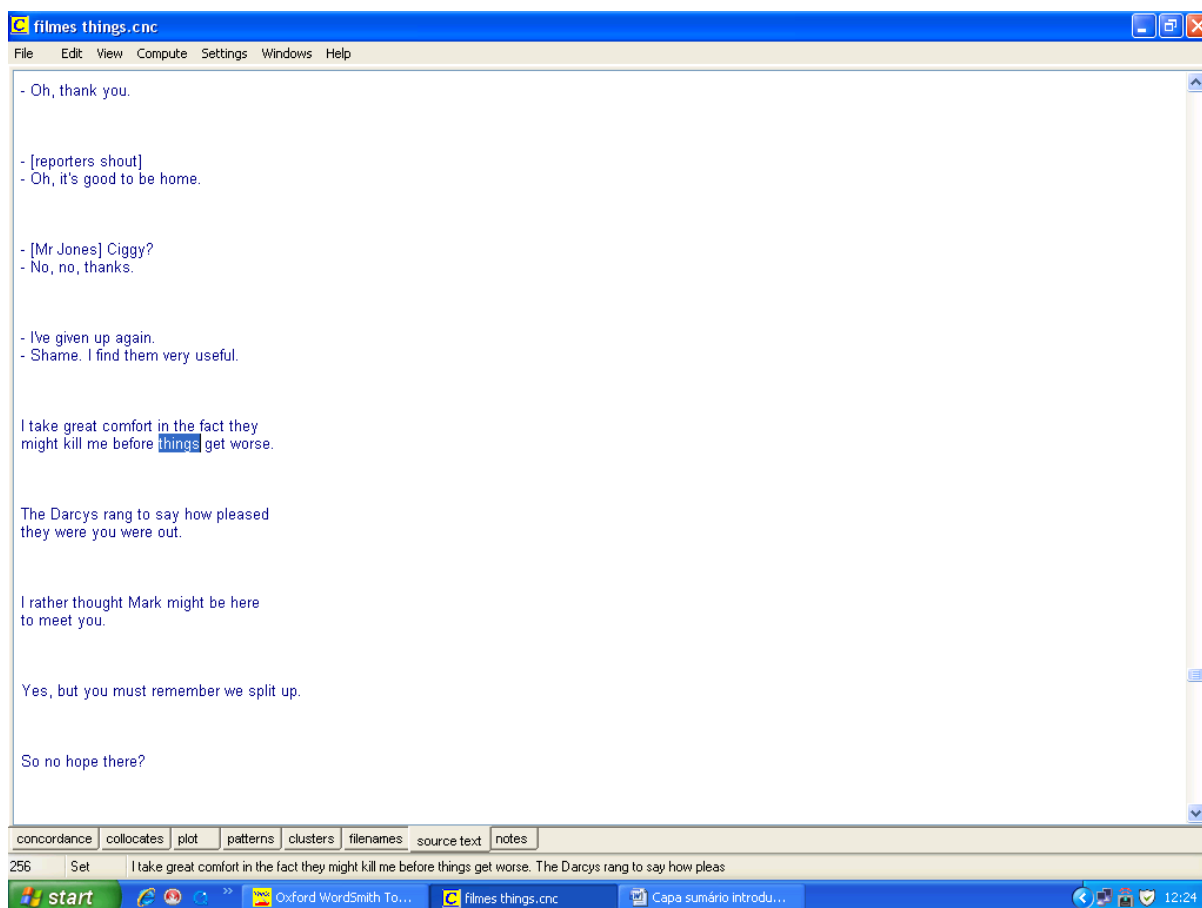


Figura 5: Janela da ferramenta *Concord* com o trecho de *script* selecionado

Feita a escolha dos filmes e suas respectivas cenas, prosseguiu-se para a segunda parte da análise que buscava selecionar as linhas de concordância utilizadas na elaboração das atividades didáticas. Com esse objetivo, as janelas da ferramenta *Concord*, que oferecem linhas de concordância a partir de um nóculo pré-especificado, e que foram utilizadas na seleção de filmes e cenas, foram abertas novamente, e as linhas adequadas ao objetivo de cada uma das atividades selecionadas por meio de observação.

As linhas selecionadas foram copiadas e coladas em telas de apresentação do programa *PowerPoint*, da suíte *Microsoft Office*, utilizado na montagem do *layout* da atividade. O procedimento de cópia das linhas foi feito a partir da janela aberta da ferramenta *Concord*, clicando em *edit* e em seguida em *copy*.

A metodologia de pesquisa pode, portanto, ser sintetizada pelos seguintes passos:

1. Definição das palavras a serem estudadas via literatura;
2. Escolha dos corpora de estudo e comparável;

3. Escolha dos corpora de referência;
4. Coleta do corpus especializado;
5. Elaboração da lista de palavras do corpus de estudo e comparável;
6. Elaboração de um quadro comparativo das palavras de estudo no tocante à sua tipicidade em linguagem oral e/ou escrita.
7. Identificação e análise dos colocados fortes das palavras de estudo;
8. Elaboração das linhas de concordância dos corpora de estudo e comparável;
9. Identificação dos padrões léxico-gramaticais das palavras *things*, *thing*, *something*, *anything* e *everything*, bem como seus usos, no corpus de estudo e no corpus comparável;
10. Escolha dos filmes e trechos de filme utilizados como base lingüística da tarefa didática, por meio de programa computacional;
11. Preparação das sugestões de atividades didáticas com base nas descobertas feitas durante a análise lingüística.

Capítulo 3

3. Análise de Dados

Este capítulo apresenta os resultados do estudo e uma síntese das descobertas feitas durante a análise dos padrões léxico-gramaticais e respectivos usos das palavras *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything*.

3.1 Análise dos padrões léxico-gramaticais das palavras *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything* e seus usos no corpus de estudo e no corpus comparável

Como dito anteriormente (vide capítulo 2, p. 77-78) a identificação dos padrões léxico-gramaticais das posições mais típicas dos colocados de *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything* foi feita por meio de linhas de concordância, obtidas com a ferramenta *Concord > Concordances* do programa computacional *WordSmith Tools 4.0*.

A análise das linhas de concordância obedeceu a seqüência do quadro 17 (p. 77), nóculo a nóculo. A análise das relações textuais (endofóricas e exofóricas) desses padrões, em relação aos textos onde estão inseridos, foi feita em conformidade com o procedimento descrito no capítulo de metodologia (p. 78).

As colunas L5, L4, L3, L2 e L1 dos quadros que, doravante, mostram a distribuição dos colocados em relação aos nóculos referem-se à: quinta posição à esquerda do nóculo (L5), quarta posição à esquerda do nóculo (L4), terceira posição à esquerda do nóculo (L3), e assim por diante. Do mesmo modo, as colunas R1, R2, R3, R4 e R5 referem-se às posições dos colocados à direita do nóculo: primeira posição à direita do nóculo (R1), segunda posição à direita do nóculo (R2), e assim por diante.

3.1.1 Things

Os primeiros quadros que exibem o comportamento dos colocados em relação ao nóculo tratam da palavra *things* nos corpora ICLE (de aprendiz – quadro 18) e LOCNESS (de alunos nativos – quadro 19). As posições mais típicas dos respectivos colocados estão negritadas:

| Colocados | Total | Total à esquerda | Total à direita | L5 | L4 | L3 | L2 | L1 | things | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 |
|-----------|-------|------------------|-----------------|----|----|-----------|----|-----------|--------|-----------|----|----------|----|----|
| TO | 61 | 30 | 31 | 2 | 6 | 11 | 9 | 2 | 0 | 9 | 5 | 5 | 7 | 5 |
| THAT | 52 | 20 | 32 | 9 | 2 | 0 | 2 | 7 | 0 | 24 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| AND | 47 | 21 | 26 | 4 | 2 | 5 | 6 | 4 | 0 | 9 | 1 | 5 | 6 | 5 |
| ARE | 37 | 11 | 26 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 0 | 13 | 6 | 3 | 2 | 2 |
| NOT | 24 | 6 | 18 | 2 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 4 | 7 | 3 | 3 |
| THEY | 21 | 6 | 15 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 6 | 5 | 1 | 2 | 1 |
| PEOPLE | 20 | 16 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 |
| MANY | 16 | 15 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| DO | 15 | 11 | 4 | 0 | 2 | 1 | 3 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |

Quadro 18: *Things*: distribuição dos colocados no corpus ICLE

| Colocados | Total | Total à esquerda | Total à direita | L5 | L4 | L3 | L2 | L1 | things | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 |
|-----------|-------|------------------|-----------------|----|----|-----------|----------|-----------|--------|-----------|----------|----|----------|----------|
| TO | 50 | 32 | 18 | 2 | 11 | 12 | 7 | 0 | 0 | 6 | 1 | 2 | 7 | 2 |
| AND | 46 | 21 | 25 | 3 | 6 | 5 | 6 | 1 | 0 | 6 | 3 | 4 | 4 | 8 |
| THAT | 34 | 12 | 22 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 0 | 16 | 2 | 0 | 3 | 1 |
| AS | 24 | 6 | 18 | 1 | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 | 6 | 8 | 1 | 1 | 2 |
| ARE | 22 | 14 | 8 | 1 | 2 | 4 | 6 | 1 | 0 | 3 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| DO | 20 | 16 | 4 | 1 | 0 | 4 | 7 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 |
| MORE | 18 | 9 | 9 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 5 | 0 |
| MANY | 18 | 17 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| SUCH | 15 | 5 | 10 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | 0 | 8 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| OTHER | 15 | 14 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |

Quadro 19: *Things*: distribuição dos colocados no corpus LOCNESS

Os quadros 18 e 19 apontam para o *to* como colocado principal nos dois corpora (ICLE e LOCNESS), onde aparece, tipicamente, três palavras à esquerda do nóculo *things*. A diferença desse colocado entre os corpora, entretanto, está nas suas segunda e terceira posições mais frequentes: no corpus ICLE, imediatamente após o nóculo *things* ou duas palavras à esquerda do nóculo; no corpus LOCNESS, nas posições L4, L2 e R4.

Os dois padrões léxico-gramaticais formados pelos sentidos de *to*, associado a *things*, em sua posição típica (L3) no corpus ICLE, são ilustrados pelas linhas de concordância abaixo:

(1) **to + verbo + new + things** expressa a realização de atividade intelectual ao associar-se a verbos como *invent, learn, produce e create*.

1. ... live if man were not able **to** invent new **things** everyday. The first step in medical research
2. incorporations oblige people **to** learn new **things** very frequently in order to be prepared
3. use their imagination **to** creating new **things**. As I commented above the industrialised
4. the intelligence **to** produce several **things** which have helped us to survive, but that

Nesse padrão léxico-gramatical, do ponto de vista lexical, a palavra *things* representa uma categoria de coisas definidas, em parte, pelos verbos que a antecedem. Entretanto, seu significado continua vago devido ao seu caráter exofórico de referência, isto é, parece que há pressuposição de compartilhamento de experiências com o leitor para estabelecer o significado de *things*, que em nenhum momento é explicitado no texto.

(2) **to + verbo + determinante + things** expressa um ato intelectual, ao agrupar-se com verbos como *admit, believe, value*, uma vez que esses verbos são o que Biber (1998) chama de “verbos pessoais”⁷⁷, baseado em Quirk et al. (1985:1180-1).

1. the money was good, in order **to** value the **things** you need and to prevent people to buy
2. its followers. They have **to** believe some **things** that are totally unbelievable. For example,
3. point of view, we have **to** admit that **things** have changed. At the moment, there are
4. to exercise and look around **to** see how **things** are. At present, Television is indeed the
5. has enough imagination **to** look at **things** in a different way and discovers something

O padrão léxico-gramatical **to + verbo + determinante + things** assemelha-se ao padrão léxico-gramatical **to + verbo + adjetivo/ quantificador + things** por participar em

⁷⁷ “private verbs”

um processo exofórico de referência visto não haver, nas linhas de concordância ou nos textos dos quais foram retiradas, nenhum elemento que indique o que os aprendizes entendem, especificamente, pela categoria *things*. Dessa forma, parece haver, novamente, pressuposição de compartilhamento de experiências com o leitor, para estabelecimento do significado de *things*.

Como pode ser observado a seguir, as outras duas linhas que ilustram o uso do colocado *to* associado a *things* não formam padrão léxico-gramatical entre si ou com as linhas acima:

secondary school, I had time **to** do other **things** that I like such as hobbies, do exercise, play of our tendency **to** avoid calling **things** and phenomena with their right names. In the

O padrão léxico-gramatical formado pelo sentido de *to* em sua posição típica (L3), associado a *things*, no corpus LOCNESS, é ilustrado pelas linhas de concordância que se seguem:

(1) **to + do + adjetivo + things** expressa definição.

1. ple will try to find other way **to** do illegal **things**. Money made from selling marijuana and
2. She would also have more time **to** do fun **things** with her children. As stated earlier there are in
3. on would then feel obligated **to** do nice **things** back and return favors. This is based on ea
4. It would be better for the client **to** do nice **things** for the person that it would be to ask a favor
5. our client may be inclined **to** do nice **things** for the lady, it would be better for him in the

De acordo com Halliday & Hasan (1976:125)⁷⁸, quando *do* “se associa ao pré-nome *thing* nas expressões *do something, do anything, do nothing ou do a ... thing* (...) freqüentemente aparece em relações endofóricas”, ou seja, busca outros elementos do texto para efeito de interpretação semântica. Dentre as linhas acima, contudo, a única na qual

⁷⁸ “It combines with the pro-noun *thing* in the expressions *do something, -anything, -nothing, - a(...)* *thing* (...) it often occurs in endoforic contexts.” (tradução minha)

padrão léxico-gramatical *to + do + adjetivo + things* participa de uma relação anafórica com o texto é a linha 1; em todas as outras linhas a relação é exofórica.

O fato de os adjetivos terem sido utilizados imediatamente antes de *things* parece indicar a intenção dos autores de especificar e avaliar *things* e, desse modo, compensar a falta de explicitação no texto, resultante da associação de *do* (verbo de significado genérico) e *things*.

Há sete linhas de concordância, dispostas abaixo, que não se encaixam em nenhum dos padrões léxico-gramaticais acima (apesar de também obedecerem ao padrão léxico-gramatical de coligação *to + verbo + * + things*) por expressarem sentidos diferentes aos descritos.

with as regards competition. **To** look at **things** on a more individual level, every member of
ain and allows it **to** contemplate "higher **things**". This can only lead to advancement of both
ghter should want them both **to** have these **things**. They should be able to receive an equal
own currency without having **to** pay such **things** as import tax. But I feel the British would
ision has potential **to** offer wonderful **things** to its viewers, such as educational programming
iness. On the other hand, it's easy **to** do the **things** everyone expects of your gender. Societal
Presumptions are made that people like **to** read about **things** that are wrong with society, or that are

Feitas as análises dos padrões léxico-gramaticais formados pela posição mais típica de *to* com relação ao nóculo *things* nos dois corpora, pode-se elaborar um quadro (20) sintetizando e comparando os padrões léxico-gramaticais do colocado *to* bem como seus usos e frequências nos corpora de estudo, comparável e de referência.

| <i>To / things</i> ICLE | | <i>To / things</i> LOCNESS |
|---|--|---|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | (1) <i>to</i> + verbo + adjetivo + <i>things</i> (2) <i>to</i> + verbo + determinante + <i>things</i> | (1) <i>to</i> + do + adjetivo + <i>things</i> |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000)⁷⁹ | (1) 2 (2) 2 | (1) 1 |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos (a cada 100.000)⁸⁰ | (1) 0,3 (COCA); 0,2 (BYU-BNC) (2) 0,4 (COCA); 0,3 (BYU-BNC) | (1) 0,1(COCA); 0,06 (BYU-BNC) |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | (1) 0,6 (COCA); 0,4 (BYU-BNC) (2) 1(COCA); 0,6 (BYU-BNC) | (1) 0,3(COCA); 0,1 (BYU-BNC) |
| Usos | (1) expressar atividade intelectual (2) expressar ato intelectual | (1) definir |
| Relação textual | (1) exofórica (2) exofórica | (1) anafórica (linha 1); exofórica (linhas 2-7) |

Quadro 20: *Things*: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *to*

Os quadros 18 e 19 (p. 84) mostram que o colocado *that* ocorre tipicamente à direita do nódulo *things* (posição R1) tanto no corpus ICLE (quadro 18) quanto no corpus LOCNESS (quadro 19). Observa-se, no entanto, que esse colocado também pode ser significativamente encontrado cinco palavras à esquerda de *things* (L5) no corpus de aprendiz (ICLE - quadro 18) e distribuído com a mesma frequência (3) pelas posições L5, L2, L1 e R4, no corpus de alunos nativos (LOCNESS – quadro19) .

As linhas de concordância que ilustram sua posição típica (R1) demonstram que *things* + *that* possui quatro padrões léxico-gramaticais no corpus ICLE:

⁷⁹ Resultado obtido por meio do cálculo matemático denominado regra de três: quantidade de linhas identificadas para o padrão, multiplicada por 100.000, dividido pelo número de ocorrências do corpus.

⁸⁰ Dados estatísticos fornecidos pelos sítios, divididos por 10, para que se tenha a quantidade de ocorrências por 100.000.

(1) **adjetivo + things + that** expressa avaliação.

1. technology and industrialization are horrible **things that** have to be abolished from our lives
2. bad use. I have cited the most important **things that** Nature provide us, but we must be sure
3. home, a beautiful car and other good **things that** money can buy. But honesty, humanity and
4. what the soldiers learn the most basic **things, that**, in reality, would not be useful in case

Nas linhas acima, o padrão léxico-gramatical **adjetivo + things + that** aparece como pré-modificador da oração relativa subordinada. O caráter atributivo dos adjetivos utilizados parece proporcionar integração e possibilidade de expansão da informação fornecida, fato este que corrobora a visão de Biber (1998) quando o autor afirma que adjetivos atributivos têm função coesiva.

A relação desse padrão léxico-gramatical com o texto é anafórica nas linhas 1-3 e exofórica na linha 4, o que prejudica a mensagem do texto na medida em que o leitor não conta com qualquer indicação textual para descobrir o que autor considera como básico (*basic things*).

Mais uma vez, os aprendizes parecem ter-se valido do padrão de *things* para compensar alguma deficiência de vocabulário, uma vez que utilizam *things* com adjetivos atributivos na tentativa de contribuir para a explicitação do seu significado.

(2) **verbo do + things + that + are** expressa reação a uma situação específica.

1. effect on people, most of us avoid doing **things that** are not accepted or allowed because
2. around them. People are capable of doing **things that** are so horrible that is even hard to
3. and these people in the name of money do **things that** sometimes seem unbelievable. They
4. world, people started doing **things that** they could not imagine doing so. On the

Como mencionado anteriormente, *do* associado a *things* tende a aparecer em relações endofóricas (Halliday, 1976) que visam especificar o significado genérico que carregam para, desse modo, permitir que o autor/falante forneça todas as informações necessárias ao seu leitor/interlocutor, evitando assim prejudicar a clareza do texto ou violar a máxima da quantidade de Grice (1975).

Apesar dessa tendência, o padrão léxico-gramatical **verbo do + things + that + are** tem relação exofórica com o texto posto que, ao invés de ter o seu significado genérico especificado, parece assumir o papel de pós-modificador do grupo nominal/verbal que o antecede, permitindo, desse modo, que a idéia representada pelo grupo nominal/verbal antecedente seja desenvolvida com certa coesão.

(3) **determinante/ the + things + that** expressa especificidade.

1. acceptable way of life. Without the **things that** Nature provides us, our lives should be
2. To imagine and want to learn only the **things that** will contribute effectively to your
3. I have touched upon just a few of the **things that** occurred to me during my year
4. develop a university degree is one of the **things that** have changed from the times of our
5. created a suitable explanation for all those **things that** people could not explain. People now
6. we do in a world like this? Another **things that** make our lives more comfortable are the
7. secondary school, I had time to do other **things that** I like such as hobbies, do exercise, play
8. its followers. They have to believe some **things that** are totally unbelievable. For example,

Esse padrão léxico-gramatical pré-modifica as orações que precede; parece ser utilizado pelo aprendiz na tentativa de estabelecer uma categoria para um superordenado – que ele desconhece ou do qual não se lembra – e que a definiria com maior precisão. Nas linhas 1 e 2, o padrão aparece em relações exofóricas, prejudicando, assim, a clareza do texto; já nas linhas 3-5 aparece em relações anafóricas e nas linhas 6-8 em relações catafóricas, contribuindo, assim, para a coesão do texto.

(4) **things + that** expressa definição.

1. as we did with religion and opium. **Things that** were important for religion and opium
2. exactly what is said. There are some **things that** can't be done for normal people, only rich
3. the course I chose to study. I expected **things that** has not happened so far such as an
4. that imagination and dreaming are **things that** are innate to each and every human
5. we are conscious of a great variety of **things that** are not present. One travels through time
6. As a result, there are people giving value to **things that** cannot fill the void in their hearts
7. (when we talk about dreams, I mean **things that** someone wants to do, to indulge in
8. ntry without difficulty, you must do many **things that** they are imposed for the

Esse padrão léxico-gramatical foi utilizado pelos aprendizes com o intuito de ajudá-los a definir as categorias representadas pela palavra *things*. À exceção das linhas 3 (onde há uma relação catafórica - marcada por *such as*) e 4 (onde há uma relação anafórica), as demais linhas apresentam o padrão em relação exofórica, possivelmente pressupondo o compartilhamento de experiências com o leitor.

A pressuposição de compartilhamento de experiências com o leitor deve-se, por exemplo, à falta de clareza com relação ao que ele considera importante (linha 1), pois nesse texto o aprendiz limita-se a discorrer sobre pontos bons e ruins da religião e do ópio, que considera, metaforicamente, como ‘drogas’. Do mesmo modo, o aprendiz autor do texto do qual a oração *things that can't be done by normal people* (linha 2) foi retirada, não especifica o que entende por *normal people*, provavelmente pressupondo que todos os seus leitores compartilham da mesma visão sobre o que seja uma pessoa normal.

O corpus LOCNESS revela três padrões léxico-gramaticais distintos para a posição típica do colocado *that*, devidamente identificados e ilustrados abaixo:

(1) *there is/are + determinante + things + that* expressa existência de alguma coisa.

1.g to a common cliché, there are only two **things that** are sure in this life: death and taxes, yet
2.really affected in this case, there are other **things that** will come out of this. Mr. and Mrs Doe
3.ey could be used to help. There are many **things that** the money could be used for other than
4.ouldn't women be admitted there are two **things that** always come out first. They are that it
5.get looked at differently. There are some **things that** women can do better than men and there
6.an do better than men and there are some **things that** men can do better than women. God wo
7. ar ack of), greed; there is an endless list of **things that** can become the root of evil.

Segundo Biber et al. (2006:154)⁸¹, *there* existencial age como sujeito antecipatório pois, “ao utilizar *there* existencial ao invés da ordem natural sujeito + verbo é possível postergar (e portanto preparar o leitor/ interlocutor para) a introdução de uma nova informação(...)”

⁸¹ “By using existencial *there* rather than the ordinary SV pattern, it is possible to postpone (and thus prepare the addressee for) new information (...).”(tradução minha)

Os alunos nativos parecem ter empregado o padrão léxico-gramatical **there is/are + determinante + things + that** com esse intuito e sempre em uma relação catafórica, onde *things* será especificada, oportunamente, por meio de exemplos.

(2) **verbo do (artigo) + things + that** expressa definição.

1. society tells him to, instead of doing the **things that** make him happy or a better response. Betty
2. house, she would have more time to do **things that** she enjoys. She would also have more
3. It focuses on the precept that people do **things that** they are rewarded by. Therefore, water
4. re raised. Sons got taught to do all the **things that** would be expected of him when he got a

O padrão léxico-gramatical **verbo do + artigo + things + that**, acima, ocorre em relação catafórica com os verbos *make happy*, *enjoys*, *rewarded* e *would be expected*, que são por ele pré-modificados; entretanto, essa relação não parece contribuir suficientemente para a clareza do texto nas linhas 1, 2 e 4 uma vez que o autor não explicita o que o faz feliz (*make him happy*), o que ela gosta (*she enjoys*) ou o que é esperado dele (*would be expected of him*).

(3) **the + adjetivo + things + that** expressa avaliação.

1. juana being criminalized and the positive **things that** could happen with marijuana being legalized
2. playing computer games, the very same **things that** parents say turn their children into `zombie
3. become potentially the most dangerous **things that** we hold in our hands. Speaking from my

Apesar de o padrão léxico-gramatical **the (adjetivo) + things + that** expressar definição, por meio do determinante *the*, pré-modificando, em consequência, as orações subordinadas que se seguem, tal definição se dá em diferentes graus de especificidade: na linha 1, há uma relação catafórica entre padrão e texto, pois o autor desenvolve seu texto por meio de exemplos do que acontece com a droga enquanto ilegal e o que poderia acontecer no caso de legalização; nas linhas 2 e 3, há uma relação anafórica onde *the very same things* e

the most dangerous things parecem resumir todas as atividades/ coisas que acabaram de ser enumeradas.

Há, ainda, duas linhas que não se encaixam na definição de padrão léxico-gramatical adotada nesta pesquisa:

Presumptions are made that people like to read about **things that** are wrong with society, or
ng good money and his family had all the **things that** they needed. But, he was greedy and he

Feita a análise dos padrões léxico-gramaticais do colocado *that* associado ao nóculo *things*, é apresentado a seguir o quadro comparativo com o resumo das descobertas:

| <i>That / things</i> <i>ICLE</i> | | <i>That / things</i> <i>LOCNESS</i> |
|--|---|---|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | (1) adjetivo + <i>things</i> + <i>that</i> (2) verbo <i>do</i> + <i>things</i> + <i>that</i> + <i>are</i> (3) determinante/ <i>the</i> + <i>things</i> + <i>that</i> (4) <i>things</i> + <i>that</i> | (1) <i>there is/are</i> + determinante + <i>things</i> + <i>that</i> (2) verbo <i>do</i> + artigo + <i>things</i> + <i>that</i> (3) <i>the</i> + adjetivo + <i>things</i> + <i>that</i> |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | (1) 2 (2) 2 (3) 4 (4) 4 | (1) 2 (2) 1 (3) 1 |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos (a cada 100.000) | (1) 0,4 (COCA); 0,4(BYU-BNC) (2) 0,02 (COCA); 0 (BYU-BNC) (3) 0,4 (det.)/ 0,7(<i>the</i>) (COCA); 0,2(det.)/ 0,4(<i>the</i>) (BYU-BNC) (4) 3(COCA); 2 (BYU-BNC) | (1) 0,05 (COCA); 0,02 (BYU-BNC) (2) 0 (COCA); 0(BYU-BNC) (3) 0,2 (COCA); 0,1 (BYU-BNC) |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | (1) 3 (COCA); 2(BYU-BNC) (2) 0,1 (COCA); 0,02(BYU-BNC) (3) 2 (det.)/ 7(<i>the</i>) (COCA); 1(det.)/ 4(<i>the</i>) (BYU-BNC) (4) 20 (COCA); 14(BYU-BNC) | (1) 0,3 (COCA); 0,2(BYU-BNC) (2) 0,02 (COCA); 0 (BYU-BNC) (3) 1(COCA); 0,8(BYU-BNC) |
| Usos | (1) qualificar/ classificar (2) qualificar/ classificar (3) qualificar/ classificar (4) definir categorias | (1) expressar existência (2) qualificar/ classificar (3) qualificar/ classificar |
| Relação Textual | (1) anafórica/ exofórica (2) exofórica (3) anafórica/ catafórica (4) catafórica/ exofórica | (1) catafórica (2) catafórica (3) anafórica/ catafórica |

Quadro 21: Things: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *that*

Os quadros 18 e 19 (p. 84) mostram que o colocado *and* tende a aparecer à direita do nóculo, especialmente logo depois deste (posição R1), no corpus de aprendizes (ICLE – quadro 18). Já no corpus de alunos nativos (LOCNESS – quadro 19), embora haja a mesma tendência de colocação à direita do nóculo, a posição mais típica do *and* é a R5, ou seja, cinco palavras à sua direita.

No corpus ICLE (quadro 18), *and* aparece com a mesma frequência nas posições L2 e R2 (6 vezes), L3 e R3 (5 vezes). Mais uma vez essa distribuição não se assemelha à observada no corpus LOCNESS (quadro 19), onde a sua segunda maior frequência (6) encontra-se nas posições L4, L2 e R1.

As linhas de concordância abaixo ilustram o padrão léxico-gramatical de sua posição mais freqüente (R1), no corpus de aprendizes (ICLE – quadro 18):

(1) **verbo + * * + things + and + verbo** expressa uma relação lógica⁸².

1. but we must keep our minds opened to new **things and** separate all the time what we think it's
2. working. We must not forget that learning **things and** being able to apply them to everyday-
3. you can breathe fresh air, see lots of **things and** stop where and whenever you want. In
4. don't set value on remarkable **things and** getting new appliances in the market and
5. the ones who cannot afford such **things and** when finish university have to face wh

O padrão léxico-gramatical **verbo + * * + things + and + verbo** parece ter sido utilizado para estabelecer uma relação lógica entre duas atividades distintas. *Things* tem relação exofórica com o texto, o que dá a impressão de que os aprendizes (1) ou julgam que seus leitores compartilham as mesmas experiências de mundo com eles, (2) ou utilizam-na como palavra 'coringa', isto é, uma palavra que vise compensar uma eventual falta de vocabulário ou a incapacidade de produzir, naquele momento, um superordenado mais específico na expressão de suas idéias.

Uma análise cuidadosa revela que as demais linhas (vide abaixo) contendo o colocado *and* em sua posição mais típica (R1) não possuem padrões léxico-gramaticais no corpus ICLE, por expressarem idéias distintas.

⁸² Os asteriscos (*) representam palavras não especificadas que podem pertencer a qualquer parte do discurso.

of our tendency to avoid calling **things and** phenomena with their right names. In the every western society the value of **things (and of people)** is taken by numbers or they will perhaps read the same **things and** so on. They will also learn from other o military service, as most of the **things, and** so both should have the obligation of

No corpus LOCNESS, os padrões léxico-gramaticais do colocado *and* são:

(1) O padrão léxico-gramatical *things + such as/ like + **** + and* expressa explicitação.⁸³

1. universities add courses and provide new **things** such as research labs **and** new cutting edge
2. problem facing the young people today, **things** such as drug abuse **and** crime are the first
3. of crimes these individuals commit are **things** like: robbery, assault, rape, **and** theft.

O padrão léxico-gramatical acima visa explicitar o conteúdo da categoria representada por *things*, que é catafórico, de modo coeso.

(2) *These + things + **** + and* expressa uma relação lógica.

1. men who want to sew for a living. These **things** just aren't thought of **and** therefore there is an
2. The bottom line is, the reason for these **things** is a personal preference **and** none of the medi
3. oined this term is on point exactly. These **things** only happen with money **and** with money a p

O padrão léxico-gramatical *these + things + **** + and* parece ter sido utilizado pelos alunos nativos para resumir pontos mencionados anteriormente, por meio do *these* anafórico, e então estabelecer uma ligação lógica entre esses pontos e o restante do texto.

⁸³ Os asteriscos (*) representam palavras não especificadas que podem pertencer a qualquer parte do discurso.

De forma similar ao que ocorre com o colocado *that*, há ainda mais duas linhas onde *and* aparece na posição R5, embora não se encaixem em nenhum dos padrões léxico-gramaticais acima descritos:

of vaccination also opened new doors. **Things** weren't impossible any more, **and** no matter re mobile, can work more, and buy more **things**, but time for relaxation **and** family are often

A seguir, o quadro 22 resume os padrões léxico-gramaticais do colocado *and* associado ao nóculo *things* nos dois corpora.

| | <i>And / things</i> <i>ICLE</i> | <i>And/ things</i> <i>LOCNESS</i> |
|--|---|--|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | (1) verbo + ** + <i>things</i> + <i>and</i> + verbo | (1) <i>things</i> + <i>such as/ like</i> + **** + <i>and</i> (2) <i>These</i> + <i>things</i> + **** + <i>and</i> |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | (1) 2 | (1) 0,9 (2) 0,9 |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos (a cada 100.000) | (1) 0,1 (COCA); 0,07 (BYU-BNC) | (1) 0 (such as)/ 0,08 (like) (COCA); 0 (such as) /0,1 (like) (BYU-BNC) (2) 0,05 (COCA); 0,03 (BYU-BNC) |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | (1) 0,1 (COCA); 0,1 (BYU-BNC) | (1) 0 (such as)/ 0,2 (like) (COCA); 0 (such as) /0,8 (like) (BYU-BNC) (2) 0,3 (COCA); 0,2 (BYU-BNC) |
| Usos | (1) estabelecer uma relação lógica | (1) explicitar (2) resumir e estabelecer uma relação lógica |
| Relações textuais | (1) exofórica | (1) catafórico (2) anafórico |

Quadro 22: *Things*: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *and*

Os quadros 18 e 19 (vide p. 84) indicam que o colocado *are* tende a aparecer à direita do nóculo *things* no corpus de aprendizes (ICLE – quadro 18) – mais especificamente, com 70% de incidência. Essa tendência não se verifica no corpus de alunos nativos (LOCNESS - quadro 19), onde *are* só se coloca à direita do nóculo em 36% das ocorrências.

No corpus ICLE (quadro 18), a posição típica de *are* é R1, enquanto no corpus LOCNESS (quadro 19) *are* coloca-se tipicamente na posição L2. A segunda maior frequência de *are* no corpus ICLE (quadro 18) é duas palavras à direita de *things*; caso não esteja nestas posições, o *are* estará distribuído, de forma similar, dentre as posições L5, R3, R4 e R5. No corpus LOCNESS (quadro 19) *are* jamais aparece nas posições R4 e R5.

Assim como ocorre com os colocados previamente analisados, as linhas de concordância que se seguem ilustram a posição mais típica do *are* (R1) e seus padrões léxico-gramaticais, primeiramente no corpus ICLE (quadro 18) e a seguir no corpus LOCNESS (quadro 19).

(1) *things + are (not) + verbo na voz passiva* expressa o estado de alguma coisa ou uma situação.

1. are simply not there. For pubs in London **things are** taken even further. I have heard
2. of view, as far as I know, not many **things are** being done in order to correct the legal
3. to take care of themselves because most **things are** arranged for them. In a similar fashion
4. purpose is to make us aware that certain **things are** not allowed in society and those who

Segundo Biber (1998), a voz passiva é um dos elementos da língua que mais caracteriza o modo escrito por imprimir distância entre o autor e o contexto, além de ser utilizada com frequência para sinalizar que os agentes não têm papel importante no discurso.

Os aprendizes parecem ter utilizado esse padrão léxico-gramatical com o intuito de sinalizar que o tema do qual estavam tratando era, de fato, mais importante que o agente; ao mesmo tempo, porém, parecem ter gerado uma incongruência: se o tema era mais importante que o agente, *things* não deveria ter sido utilizada exoforicamente.

Esse fenômeno indica, possivelmente, que: (1) *things* foi mais uma vez utilizada como palavra ‘coringa’ ou para compensar falhas no conhecimento dos aprendizes ou sua incapacidade de lembrar, momentaneamente, de um superordenado que expressasse a categoria de modo mais específico; (2) houve pressuposição de compartilhamento de experiências entre aprendizes e seus leitores.

Dentre as linhas a seguir há, por vezes, duas que têm sentidos semelhantes entre si; no entanto, 2 linhas apenas não são suficientes para se afirmar que há, de fato, um padrão léxico-gramatical. Para tanto, seria necessário um volume maior de dados, o que não está disponível no corpus ICLE.

is so fast that sometimes it seems that **things are** instantaneous and temporary – and if many earth and many food, but this **things are** in the wrong place. They are on the the birth she still being a virgin. Those **things are** called dogmas, they are really someone's property, where only material **things are** concerned, are minor crimes and to exercise and look around to see how **things are**. At present, Television is indeed the the church, and followed their orders. Today **things are** not that different. In the place of enrichment, bloom, progress. Of course **things are** not that simple : the diversity presented the origins of the crimes anymore, **things are** pretty much out of control and the duration of studies would change anything. **Things are** changing so quickly nowadays that we

No corpus LOCNESS, *are* também forma apenas um padrão léxico-gramatical ao associar-se ao nóculo *things*: ***There are/is* + determinante + *things* + *that***, mas esse padrão léxico-gramatical já foi identificado e comentado durante a análise da posição típica do colocado *that* (vide p. 91-92).

Uma vez identificados os padrões léxico-gramaticais do colocado *that* associado ao nóculo *things*, pode-se apresentar o quadro 23, abaixo, com o resumo das descobertas:

| <i>Are / things</i> ICLE | | <i>Are / things</i> LOCNESS |
|--|--|--|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | (1) <i>things + are (not) + verbo na voz passiva</i> | Padrão já identificado para o colocado <i>that</i> (vide p. 92) |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | (1) 2 | |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos (a cada 100.000) | (1) 0,1 (COCA); 0,2(BYU-BNC) | |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | (1) 0,3 (COCA); 0,2(BYU-BNC) | |
| Usos | (1) expressar o estado das coisas | |
| Relações textuais | (1) exofórica | |

Quadro 23: *Things*: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *are*

Uma vez apresentado o quadro-resumo dos padrões léxico-gramaticais do colocado *are* nos dois corpora, prossegue-se com a análise de tipicidade do colocado *many*. Os quadros 18 e 19 (p. 84) mostram que o colocado *many* tende a se posicionar à esquerda do nódulo *things* tanto no corpus de aprendiz (ICLE – quadro 18) quanto no corpus de alunos nativos (LOCNESS – quadro 19). Suas frequências em posição mais típica nos dois corpora (L1) são também bastante próximas: 12 no corpus ICLE (quadro 18) e 11 no corpus LOCNESS (quadro 19). *Many* não aparece, em nenhum momento, nas posições R1, R2 ou R3 nos corpora.

Seus padrões léxico-gramaticais no corpus ICLE estão elencados a seguir:

(1) *many + things* expressa ênfase.

1. what we got as duties which are too **many things**, more than we can handle. Maybe it was
2. themselves, because they can do **many things**: they can control people, can control their
3. first signs that something – in fact, **many things**- were definitely not right. As a
4. eaching staff at university has in fact **many things** in common with what you can hear on the

Uma leitura cuidadosa das linhas acima parece apontar para o fato de que os aprendizes utilizam o padrão léxico-gramatical *many + things* quando desejam se posicionar de modo enfático em relação a algum tópico. Nas linhas acima, a intenção de utilizar tal padrão léxico-gramatical como elemento de ênfase é marcada pelo advérbio avaliativo⁸⁴ *in fact*, pela pontuação (:) e pela oração comparativa *more than we can handle*.

A leitura minuciosa dessas linhas revela, também, a dificuldade apresentada pelos aprendizes em lidar com a ênfase, ao produzirem inadequações especialmente em relação à pontuação e ao uso do advérbio *in fact*, que deveria vir entre vírgulas (sem o uso do travessão, na linha 3).

(2) *many + things* expressa existência em abundância.

- 1.combined with sound. On television **many things** can be made much more concrete than, for
- 2.by the early socialists appeared. **Many things** have changed since then, but the same spiri
- 3.from it. You can learn **many things** from television. You know about politics,
- 4.and imagination too. Although **many things** have been invented lengthwise of years, this

O padrão léxico-gramatical *many + things* parece ter sido empregado pelos aprendizes para introduzir a idéia de que algo existe em abundância; idéia reforçada pela possibilidade de introduzir o que Biber et al. (2006) chama de *there* existencial sem que se precise fazer alterações nas estruturas das linhas de concordância acima:

- 1.There are many things on television that can be made much more concrete than, for
- 2....socialists appeared. There are many things that have changed since then, but the ...
3. from it. There are many things you can learn from television. You know about politics
4. Although there are many things that have been invented lengthwise of years, this

Há três outras linhas que ilustram o posicionamento típico do colocado *many* quando associado ao nódulo *things*, mas duas delas já participaram da formação de padrões léxico-

⁸⁴ “stance adverbial” (Biber, 2006:858)

gramaticais quando as posições típicas dos colocados *that* e *are* foram aqui analisadas (p. 90 e 98, respectivamente):

of view, as far as I know, not **many things** are being done in order to correct the legal
ntry without difficulty, you must do **many things** that they are imposed for the

A linha restante não forma padrão no corpus ICLE:

doing and to go on learning **many things** to enlarge our knowledge. The qualities

No corpus LOCNESS, os padrões léxico-gramaticais de *many* associada a *things* são identificados abaixo:

(1) *many + things* expressa a sumarização de uma lista que será explicitada a seguir.

1. his past life he has been guilty of **many things** especially duplicity. Clamence realised that he
2. oating on the water. He is guilty of **many things**, of hiding the picture of the Just Judges in his
3. can compete against one another in **many things**. They can compete equally for a sells job or they
4. of the book. Candide experiences **many things** which would make anyone else turn away from

Os alunos nativos parecem ter empregado o padrão léxico-gramatical *many + things* com a intenção de resumir fatos ou atividades que serão explicitados a seguir, uma vez que o utilizaram em um processo catafórico no qual a explicitação da categoria representada por *many + things* ocorre após seu emprego.

(2) *many + things + have + particípio passado* expressa o estado de alguma coisa ou uma situação.

1. cold wars; north-south relations. **Many things** have been generated: namely fear! Relatively
2. a few major commuter routes. **Many things** have been tried to reverse this, but to no avail
3. new things have been invented and **many things** medically have changed. People in our modern

Alunos nativos parecem ter utilizado o padrão léxico-gramatical *many + things + have* + **particípio passado** com o intuito de: (1) sinalizar que o tema tratado era mais importante que o agente e (2) enfatizar a informação disponibilizada. Em todas as linhas acima, esse padrão é catafórico, contribuindo não só para a introdução de informações de modo mais coeso mas também para a ênfase das ações representadas pelos verbos *generated*, *tried* e *changed*.

Há outras quatro linhas que ilustram a posição típica do colocado *many* associado ao nódulo *things*; enquanto uma já formou o padrão léxico-gramatical *there is/are + determinante + things + that* quando da análise da posição típica do colocado *that* (vide p. 91-92), as três últimas não apresentam nenhum padrão léxico-gramatical compatível com os critérios estabelecidos nesta pesquisa:

with errors simply because there are **many things** people don't know or can't predict. Due to this
 increased massive popularity and, as with **many things**, was its been started then that's it. However the
 situation rolling. Unfortunately, as with **many things**, all the good things brought about by greater

Uma vez identificados os padrões léxico-gramaticais do colocado *many* associado ao nódulo *things*, passa-se ao quadro 24 com o resumo das descobertas:

| <i>Many / things</i> ICLE | | <i>Many / things</i> LOCNESS |
|--|--|--|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | (1) <i>many + things</i> (2) <i>many + things</i> | (1) <i>many + things</i> (2) <i>many + things + have + particípio passado</i> |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | (1) 2 (2) 2 | (1) 1 (2) 0,9 |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos (a cada 100.000) | (1) 0,8(COCA); 0,5(BYU-BNC) (2) 0,8 (COCA); 0,5 (BYU-BNC) | (1) 0,8 (COCA); 0,5 (BYU-BNC) (2) 0 (COCA); 0 (BYU-BNC) |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | (1) 1 (COCA); 0,8 (BYU-BNC) (2) 1 (COCA); 0,8 (BYU-BNC) | (1) 1 (COCA); 0,8 (BYU-BNC) (2) 0,02 (COCA); 0 (BYU-BNC) |
| Usos | (1) enfatizar (2) resumir | (1) resumir (2) enfatizar |
| Relações textuais | (1) anafórica; catafórica; exofórica (2) catafórico | (1) catafórico (2) catafórico |

Quadro 24: Things: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *many*

O último colocado comum aos corpora ICLE e LOCNESS (quadros 18 e 19, p. 84) é o colocado *do*. Apesar de *do* apresentar a tendência de se posicionar à esquerda de *things* em ambos os corpora, notam-se diferenças de distribuição e de posição típica. No corpus de aprendiz (ICLE - quadro 18), *do* aparece tipicamente logo à esquerda do nódulo *things*, na posição L1; em contrapartida, no corpus de alunos nativos (LOCNESS – quadro 19) a posição mais típica é a L2. *Do* jamais aparece na terceira posição à direita de *things* nos corpora, mas esta é a única semelhança, em termos de frequência de posições, assumida pelo colocado.

No corpus ICLE, uma das linhas que ilustram a posição típica de *do* em relação ao nódulo *things* faz parte de padrões definidos quando da análise dos colocados *that*, mais especificamente o padrão **verbo *do* + *things* + *that* + *are*** (p. 89-90):

and these people in the name of money **do things** that sometimes seem unbelievable. The

As outras quatro linhas que ilustram a posição típica de *do* em relação ao nóculo *things* não formam padrão no corpus ICLE, conforme os critérios definidos nesta pesquisa:

is also a force which makes people **do things**. If we could not imagine the results of a to do so. Lots of people, sometimes, even **do things** they would never do if they had not ojects is very idealistic as we are used to **do things** in a certain way and this will not change successful, you have to persist and **do things** to be reconpensated for and don't kidnap

No corpus LOCNESS, o único padrão existente para o colocado *do* do nóculo *things*, mais especificamente o padrão léxico-gramatical *to + do + adjetivo + things*, também já foi analisado quando da identificação dos padrões léxico-gramaticais do colocado *to* associado ao nóculo *things* (p. 86-87). Há apenas uma linha que não se encaixa no padrão léxico-gramatical acima:

client to ask a favor & then later **do nice things** for the person they were attracted to. Aronson

Feitas as considerações acima com relação aos padrões léxico-gramaticais formados pela posição mais típica de *do* em relação ao nóculo *things* nos dois corpora, pode-se elaborar um quadro (25) de forma a resumir os dados obtidos:

| <i>Do / things</i> <i>ICLE</i> | | <i>Do/ things</i> <i>LOCNESS</i> |
|--|---|---|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | Padrão já identificado para o colocado <i>that</i> (vide p. 94) | Padrão já identificado para o colocado <i>to</i> (vide p. 88) |

Quadro 25: Things: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *do*

Como já comentado, com a apresentação do último colocado de *things* em comum aos dois corpora (quadro 25), a análise dos demais colocados dessa palavra será feita da seguinte forma: primeiramente, serão analisados os colocados exclusivos do corpus de aprendiz (ICLE – quadro 18, p. 84); em seguida, a análise focará os colocados exclusivos do corpus de alunos nativos (LOCNESS – quadro 19, p. 84). Ao final das duas análises, será elaborado

um quadro com o resumo das descobertas relacionadas aos padrões léxico-gramaticais e aos usos desses colocados.

Os colocados selecionados para análise exclusivos do corpus ICLE (quadro 18, p. 84) são: *not*, *they* e *people*. O colocado *not* posiciona-se tipicamente à direita do nóculo *things*, sendo mais comumente encontrado na terceira posição à sua direita. Vale observar que esse colocado jamais ocorre imediatamente à esquerda do nóculo.

Três das linhas de concordância que ilustram sua posição típica (R3) com relação ao nóculo *things* participam dos padrões léxico-gramaticais especificados quando da análise do colocado *that*, mais especificamente os padrões **verbo do + things + that + are** e **things + that**, respectivamente (p. 89-90 e 90-91):

effect on people, most of us avoid doing **things** that are **not** accepted or allowed because w
the course I chose to study. I expected **things** that has **not** happened so far such as an

Uma outra linha de concordância que ilustra essa posição típica com relação ao nóculo *things* também participa do padrão léxico-gramatical especificado quando da análise do colocado *many*, mais especificamente o padrão **many + things** (p. 100):

signs that something – in fact, many **things**- were definetely **not** right. As a

As outras quatro linhas que ilustram sua posição típica (R3) com relação ao nóculo *things* não formam padrão léxico-gramatical no corpus ICLE:

ake that the people waste their money in **things** which are **not** indispensable. In this way,
with opinions and prejudgements of **things**, they can **not** put their feelings aside and be
to be at school and that if you don't take **things** seriously you're **not** going to be a
we are conscious of a great variety of **things** that are **not** present. One travels through time

They é outro colocado que jamais se posiciona imediatamente à esquerda do nóculo, mas que é encontrado tipicamente logo à direita de *things* (R1). Sua segunda posição mais freqüente é como segunda palavra à direita do nóculo (R2), o que confirma sua tendência de colocar-se à direita do nóculo *things*. Seu padrão léxico-gramatical é:

(1) *things* + *they* + **verbo** expressa definição.

- 1.do so. Lots of people, sometimes, even do **things they** would never do if they had not
- 2.uses dogmas too. Some of the **things they** say sounds totally unbelievable too,
3. would have much more care with the **things they** use than a soldier who stays there

A análise cuidadosa do padrão *things* + *they* + **verbo** nas linhas de concordância aponta para uma provável redução sintática (omissão do pronome relativo *that*), mais comum, segundo Biber (1998), na linguagem falada, por causa da preocupação com a expressão de idéias de um modo explícito e elaborado em textos escritos publicados.

A utilização desse padrão léxico-gramatical o qual, pode-se dizer, traz consigo o pronome relativo *that* ainda que não explicitamente grafado no texto, parece indicar que a intenção dos aprendizes é a de integrar e expandir suas idéias. Esta afirmativa é corroborada por Biber (1998), que sustenta que as orações subordinadas relativas permitem que o autor/interlocutor identifique ou forneça informação adicional a respeito dos substantivos.

A leitura dos textos de onde as linhas acima foram retiradas evidencia o substantivo *things* sendo utilizado em um processo anafórico nas linhas 2 e 3 e o fornecimento de informação adicional na linha 1, onde *things* participa de um processo exofórico de referência que depende do compartilhamento de experiências entre autor e leitor para que a categoria representada por *things* possa ser especificada.

Há, ainda, uma linha de concordância que ilustra a posição típica de *they* em relação ao nóculo *things*, e que também participa do padrão léxico-gramatical observado quando da análise do colocado *many* – mais especificamente, o padrão *many* + *things*:

themselves, because they can do **many things**: they can control people, can control their

Há outras duas linhas de concordância que ilustram a posição típica de *they* com relação ao nóculo *things* e que não formam nenhum padrão léxico-gramatical no corpus ICLE:

on human's capacity of creating **things**, **they**, on the other hand, have all been tools with opinions and prejudgements of **things**, **they** can not put their feelings aside and

Quanto ao colocado *people*, há uma linha de concordância que ilustra a sua posição típica em relação ao nóculo *things*, e que também participa do padrão léxico-gramatical especificado quando da análise do colocado *that*, mais especificamente o padrão **verbo do + things + that + are** (p. 89-90):

world, **people** started doing **things** that they could not imagine doing so. On the

As outras quatro linhas que ilustram a sua posição típica em relação ao nóculo *things* e que não formam padrão léxico-gramatical no corpus ICLE são:

you need and to prevent **people** to buy **things** according to its prize, but as the good ideas fluence: publicity, since the **people** buy the **things** the characters use like clothes, and it may affect **people's** views on **things**. The entertaining programmes are a kind advances have done **people** accustom the **things** be done alone, and consequently, if a

Uma vez feitas as análises individuais dos colocados de *things* em suas posições mais típicas, no corpus ICLE (quadro 18), pode-se elaborar um quadro (quadro 26) sintetizando os padrões léxico-gramaticais e seus respectivos usos:

| Colocados de <i>things</i> | Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | Usos | Relações textuais |
|----------------------------|---|--|-------------|--------------------------|
| NOT (R3) | não forma nenhum padrão | | | |
| THEY (R1) | (1) <i>things</i> + <i>they</i> + verbo | (1) 1 (ICLE) / 0,9 (COCA oral) e 0,4 (COCA escrito)/ 1(BYU-BNC oral) e 0,2 (BYU-BNC escrito) | (1) definir | (1) anafórica/ exofórica |
| PEOPLE (L3) | não forma nenhum padrão | | | |

Quadro 26: *Things*: síntese dos padrões léxico-gramaticais dos colocados exclusivos do corpus ICLE

Prossegue-se, agora, com a análise dos colocados *as*, *more*, *such* e *other* do corpus LOCNESS (quadro 19; p. 84), nessa ordem.

O colocado *as* tende a se posicionar à direita do nóculo *things*, aparecendo tipicamente duas palavras à direita do nóculo (R2). Além disso, *as* tem frequência significativa (4) na posição L3, jamais se posicionando em L4 e L2; sua segunda posição mais típica é em R1.

O padrão léxico-gramatical encontrado para o colocado *as* em relação ao nóculo *things* no corpus LOCNESS (quadro 19; p. 84) é:

(1) *things* + *such* + *as* expressa explicitação

1. don't use our brains as much. From simple **things** such **as** homework to running a nuclear pow
2. on that just got out of control. Even small **things** such **as** getting in the way of someone's goal
3. is coupled to the hysterical reaction over **things** such **as** the veal-crate??? fiasco last year,
4. gh, Camus evokes more sympathy from **things** such **as** the fact that he feels he's killed less
5. ds to use that money on more important **things** such **as** helping the homeless or promoting
6. Camus evokes more sympathy from **things** such **as** the fact that he feels he's killed less

Segundo Halliday & Hasan (1976), padrões léxico-gramaticais como *such* + *as*, que normalmente participam em relações textuais endofóricas, nos auxiliam a interpretar com clareza o que está codificado na estrutura gramatical de itens lexicais de significado impreciso. Assim sendo, o padrão *things* + *such* + *as* de caráter catafórico parece ter sido selecionado pelos alunos nativos para explicitar os itens inclusos na categoria *things*.

Há outras duas linhas de concordância que ilustram o uso do colocado *as* quando associado ao nóculo *things*, e que também já participaram da formação do padrão léxico-gramatical *things + such as/ like + **** + and* (p. 96):

problem facing the young people today, **things** such **as** drug abuse and crime are the first
universities add courses and provide new **things** such **as** research labs and new cutting edge

O colocado *more*, por sua vez, distribui-se com a mesma freqüência (9) à esquerda e à direita do nóculo *things*; entretanto, ele tipicamente se posiciona quatro palavras à direita de *things* (R4). *More* jamais aparece na posição L5, e sua segunda posição mais freqüente é L4, confirmando uma tendência à simetria.

Não foi possível estabelecer um padrão léxico-gramatical para *more* no corpus LOCNESS, devido à quantidade insuficiente de dados disponíveis. As linhas que ilustram a sua posição mais típica – e que serão expostas abaixo – fornecem algumas informações ou sugerem padrões léxico-gramaticais que só poderiam ser confirmados com um volume maior de dados. As duas linhas abaixo, por exemplo, sugerem que um padrão léxico-gramatical possível seria: verbo + (preposição) *things* + *which*:

lain why the money is not being spent on **things** which are much **more** important. In many NF
If possible, hire a housekeeper to maintain **things**, which would leave **more** time to be spent

As linhas restantes, listadas a seguir, ilustram a colocação típica de *more* mas também não formam padrão léxico-gramatical.

se they can be more productive by doing **things** quickly and getting **more** work done. Compu
mmission's key aims, with the idea that if **things** are simpler and **more** easy for everyone to un
of vaccination also opened new doors. **Things** weren't impossible any **more**, and no matter

No que tange ao colocado *such*, este posiciona-se tipicamente à direita de *things*. Ao contrário de outros colocados como *more*, que possui freqüências próximas em várias

posições no horizonte do nóculo, *such* só apresenta frequências significativas nas posições L1 e R1. Sua posição mais típica é imediatamente à direita de *things* (R1) e seu padrão léxico-gramatical é o mesmo identificado para *as*: *things + such + as* (p. 109).

O último colocado forte de *things* no corpus LOCNESS é *other*. Assim como *such*, *other* não tem frequências significativas em muitas posições no horizonte do nóculo *things*. Na verdade, sua frequência só é significativa em sua posição típica: L1. *Other* jamais aparece nas posições L3 e L4 ou nas posições R1, R2, R3 e R5, ou seja, este colocado só se localiza à direita de *things* na posição R4 e com frequência 1.

Ao associar-se com *things*, *other* forma o seguinte padrão léxico-gramatical:

(1) (*there are **) *other + things* expressa sumarização de alternativas que serão propostas.⁸⁵

1. cocaine as others. There are some **other things** legal today, which can have potentially deadly
2. calculator. There are of course many **other things** computers are used for, but a lengthy list is
3. they resorted to evil to attain it. **Other things** as well can be the root of evil: attitudes, moral

Os alunos nativos parecem ter empregado o padrão léxico-gramatical (*there are **) *other + things* com o intuito de resumir possíveis alternativas a serem propostas no texto em tempo oportuno. Nas linhas 1 e 2, o padrão estabelece uma relação catafórica com a palavra *things*, no texto, representando as alternativas a serem explicitadas oportunamente. Já na linha 3, uma análise do texto onde a linha está inserida revela que esse padrão léxico-gramatical foi, aqui, propositalmente utilizado de modo exofórico, pois seu autor afirma que a explicitação das alternativas de uso para os computadores seria desnecessária, já que os seus leitores já dispõem dessa informação; fornecê-la, a seu ver, seria ferir a máxima da quantidade de Grice (1975).

⁸⁵ O asterisco (*) representa uma palavra não especificada que pode pertencer a qualquer parte do discurso.

3.calculator. There are of course many other things computers are used for, but a lengthy list is not necessary as everyone already knows (except for people in 2nd & 3rd world countries) how abundant computers are.

(2) *other* + *things* expressa a existência de outras atitudes, experiências, usos e objetos.

- 1.attitude could cause problems with **other things** later on in their life. The debate over whether
- 2.m think that they can get away with **other things**. Take OJ Simpson, for instance, the whole
- 3.respect for the law along with many **other things**. Sometimes when people suffer from extreme
- 4.ould they be opposed to lying about **other things** concerning that night? The opposition claims
- 5.People have the right to do most **other things**. The government claim that it is a free country
- 6.oes on certain things fade away and **other things** become more important to us. Most traditions
7. information I need for school & for **other things** in my computer whereas before I had a
8. to what one had rather than wanting **other things**. This line represents a kind of stoicism that it

Segundo Biber et al. (2006), *other* é um semi-determinante que ajuda a explicitar algo em relações predominantemente anafóricas. Entretanto, nas linhas acima, à exceção da linha 2, *other* – além de se associar a um substantivo de significado vago – foi utilizado em relações exofóricas, resultando em indeterminação ao invés de explicitação.

Feitas as análises individuais dos colocados de *things* em suas posições mais típicas, no corpus LOCNESS, pode-se elaborar um quadro (27) com um apanhado de todos os colocados sem correspondência no corpus ICLE e seus respectivos padrões léxico-gramaticais. O intuito, aqui, é agrupar as informações obtidas e facilitar a sua visualização.

| Colocados de <i>things</i> | Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | Usos | Relações textuais |
|----------------------------|--|--|---|--|
| AS (R2) | (1) <i>things + such + as</i> | (1) 1 (LOCNESS)/ 0,07 (COCA escrito) e 0,1 (COCA oral) / 0 (BYU-BNC oral e | (1) explicitar | (1) catafórica |
| MORE (R4) | Não forma nenhum padrão léxico-gramatical | | | |
| SUCH (R1) | (1) <i>things + such + as</i> | (1) 1(LOCNESS) / 0,07 (COCA escrito) e 0,1 (COCA oral) /0 (BYU-BNC oral e escrito) | (1) explicitar | (1) catafórica |
| OTHER (L1) | (1) (there are *) <i>other + things</i> (2) <i>other + things</i> | (1) 0,9(LOCNESS)/ 0 (COCA escrito) e 0,04(COCA oral) /0 (BYU-BNC escrito) e 0,04 (BYU-BNC oral) (2) 2 (LOCNESS)/ 2 (COCA escrito) e 5 (COCA oral) / 1(BYU-BNC escrito) e 5 (BYU-BNC oral) | (1) resumir (2) sinalizar a existência de outras atitudes, experiências, usos e objetos. | (1) exofórica/ catafórica (2) exofórica |

Quadro 27: Things: síntese dos padrões léxico-gramaticais dos colocados exclusivos do corpus LOCNESS

Em suma, com base nas informações fornecidas pelos quadros 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27 apresentados anteriormente, pode-se sugerir que:

- Não há muita diferença entre os padrões léxico-gramaticais utilizados pelos alunos nativos e pelos aprendizes;
- Tanto os alunos nativos quanto os aprendizes associam *things* a verbos na voz passiva e ao verbo *do*; tais associações provaram ser incomuns nos corpora de referência utilizados nesta pesquisa indicando, assim, o provável uso displicente⁸⁶ de *things*, principalmente por parte dos alunos nativos;

⁸⁶ Por *displicente* entende-se que é, possivelmente, mais fácil utilizar um substantivo de significado genérico, como por exemplo *things*, do que pensar um substantivo específico que confira maior clareza ao texto; especialmente em situações nas quais os autores acreditam que seus leitores (os professores/ pesquisadores) compartilham das suas experiências de mundo.

- Esse uso displicente de *things* por parte dos alunos nativos também se revela nos padrões léxico-gramaticais *there are* + determinante + *things* e *things* + *such as* – inexistentes no corpus de estudo – que apresentam frequências baixas nos corpora de referência;
- Enquanto no corpus LOCNESS há prevalência de *things* endofórico (o que parece apontar para a consciência do significado genérico e impreciso de *things*), no corpus ICLE há prevalência de *things* exofórico (fato que pode apontar para: (1) a falta de consciência de seu significado impreciso e (2) para a crença de que *things* como palavra ‘coringa’ substitui, adequadamente, um superordenado mais específico);
- Os padrões léxico-gramaticais identificados em ambos os corpus (ICLE e LOCNESS) parecem demonstrar que os aprendizes e os alunos nativos acreditam ser possível definir *things* com clareza por meio da sua associação com palavras de caráter avaliativo ou em relações de subordinação;
- Tanto os alunos nativos quanto os aprendizes utilizam *things* com muito mais frequência do que o esperado em linguagem escrita, fato que parece demonstrar a necessidade de conscientização dos dois grupos quanto a isso.

Feitas essas considerações finais com relação aos padrões léxico-gramaticais da palavra *things*, prossegue-se agora com a análise de *thing*. Serão adotados os mesmos passos seguidos acima, ou seja, a análise será feita de modo comparativo. Nos quadros 28 e 29, a seguir, as linhas de concordância ilustram as posições mais típicas dos colocados, que foram negritados para que os padrões léxico-gramaticais correspondentes pudessem ser definidos.

3.1.2 *Thing*

Primeiramente, serão analisados os colocados com correspondência nos dois corpora; em seguida, aqueles que só aparecem no ICLE e no LOCNESS, nessa ordem. Os quadros 28 e 29, a seguir, trazem a distribuição dos colocados de *thing* no corpus ICLE e LOCNESS, respectivamente:

| Colocados | Total | Total a esquerda | Total a direita | L5 | L4 | L3 | L2 | L1 | thing | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 |
|-----------|-------|------------------|-----------------|----|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|----|
| THE | 48 | 34 | 14 | 3 | 1 | 4 | 23 | 3 | 0 | 1 | 3 | 6 | 4 | 0 |
| IS | 41 | 11 | 30 | 1 | 2 | 7 | 1 | 0 | 0 | 10 | 2 | 4 | 6 | 8 |
| A | 33 | 27 | 6 | 2 | 0 | 1 | 17 | 7 | 0 | 1 | 3 | 0 | 1 | 1 |
| THAT | 24 | 3 | 21 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 13 | 2 | 0 | 2 | 4 |
| ONE | 17 | 15 | 2 | 0 | 0 | 0 | 4 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |

Quadro 28: *Thing*: distribuição dos colocados no corpus ICLE

| Colocados | Total | Total à esquerda | Total à direita | L5 | L4 | L3 | L2 | L1 | thing | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 |
|-----------|-------|------------------|-----------------|----|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|----|
| A | 32 | 29 | 3 | 2 | 0 | 3 | 20 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| IS | 30 | 17 | 13 | 1 | 6 | 9 | 1 | 0 | 0 | 5 | 2 | 4 | 1 | 1 |
| THAT | 28 | 5 | 23 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 12 | 3 | 1 | 6 | 1 |
| ONE | 19 | 16 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 15 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| GOOD | 15 | 15 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Quadro 29: *Thing*: distribuição dos colocados no corpus LOCNESS

O quadro 28 mostra que, no corpus de aprendizes, o colocado *is* ocorre, de forma típica, imediatamente à direita de *thing* (R1), apontando também frequências significativas na quinta posição à direita de *thing* (R5) e na terceira posição à sua esquerda (L3). No corpus de alunos nativos (quadro 29), *is* se posiciona tipicamente à esquerda de *thing*, mais especificamente na posição L3, com segunda maior frequência na posição L4. Entretanto, tanto no corpus de aprendizes (quadro 28) quanto no de alunos nativos (quadro 29) *is* jamais ocorre imediatamente à esquerda de *thing*, isto é, na posição L1.

O padrão léxico-gramatical formado pela associação de *is*, em sua posição mais freqüente (R1), a *thing*, no corpus ICLE (quadro 28), será elencado e ilustrado, abaixo.

(1) *one + thing + is + adjetivo* expressa certeza.

1. pubs are not pubs. They are all of their own. One **thing is** for sure: they do usually not have
2. know the really blamer of this situation, but, one **thing is** clear: it is needed a reform
3. of each day in just thirty minutes. And one **thing is** true, the mass communications
4. things would end if they acted as they did. But one **thing is** true: even with so many duties,
5. other people need to trigger their imagination. One **thing is** for sure: modernity is coming as

Os aprendizes parecem ter utilizado o padrão léxico-gramatical **one + thing + is + adjetivo** para demonstrar como avaliam as informações que estão por dar aos seus leitores, de modo marcadamente catafórico, pois o que colocam como verdade (*true*), clareza (*clear*) ou certeza (*for sure*) é a seguir explicitado.

Vale notar o tom conversacional e a intenção dos aprendizes de externarem sua opinião de modo enfático - ainda que incongruente com a linguagem escrita - fato este revelado por meio dos dois pontos (:) que marcam o padrão léxico-gramatical **one + thing + is + adjetivo**.

Há, ainda, cinco linhas de concordância no corpus ICLE que não formam nenhum padrão léxico-gramaticais por insuficiência de dados:

nobody likes doing it. The most important **thing is** the destination. When a person improved nothing since then. Another important **thing is** to distinguish the differences that they will also fail at obtaining these jobs. Another **thing is** that the non-graduate person can may not have advanced very far, the most significant **thing is** that women's attitudes have as theoretical ones are, because one important **thing is** to acquire knowledge, but much

Há, no corpus LOCNESS, apenas um padrão léxico-gramatical formado pela associação *is + thing*:

(1) *is + artigo + adjetivo + thing* expressa avaliação.

1.years old, and for her T.V. **is** the greatest **thing** in the world. She sits in front of it all day
2.re together disturbance to others **is** the last **thing** on their minds. To restrict a person on what
3.leaving people to wonder, what **is** the right **thing** to do? The obvious answer may be to ignore
4.the ability to erase genetic 'flaws' **is** a good **thing**, but the key to the problem is knowing when
5.love affair with money. It **is** a cross-cultural **thing**. We can be speaking of the American dollar,
6.catches syphilis he says that it **is** a good **thing**, for without the import of the disease from
7.onsidered, the National Lottery **is** a good **thing** for Britain as it has led to a large increase
8.my belief that the National Lottery **is** a good **thing**, however, and I believe that it should be

Nas linhas acima, *is* em posição endofórica (**is + artigo + adjetivo + thing**) pós-modifica o grupo nominal, substantivo ou pronome que o antecede, funcionando como um

adjetivo predicativo que, segundo Biber (1998), sinaliza como o autor avalia o assunto discutido; contudo, fica a impressão de que, ao utilizarem esse padrão, os alunos nativos emprestam ao texto um tom conversacional, característica que parece inadequada considerando-se que o texto deveria ter sido produzido em tom mais claro e formal.

A impressão de um tom conversacional dado pelo padrão ao texto parece confirmar-se com as estatísticas dos corpora de referência, as quais exibem frequências de ocorrência em linguagem oral significativamente mais elevadas, como mostra o quadro 30 (p. 118).

Há, ainda, duas linhas que ilustram a associação do colocado *is* ao nódulo *thing* e que sugerem o padrão léxico-gramatical *there + is (no) + such + thing + as*, cujo emprego visa negar/afirmar a existência de um item específico. Entretanto, como o corpus LOCNESS não conta com dados suficientes nesse particular, não se pode identificá-lo como padrão léxico-gramatical.

yth on its head to show that there **is** no such **thing** as fate or predestination, we are the s
lead students into believing there **is** such a **thing** as "safe sex". As stated in Time. To count

Isto posto, com o intuito de sintetizar os padrões léxico-gramaticais da associação entre *is* e *thing* e seus respectivos usos, foi elaborado o quadro 30 a seguir:

| <i>Is / thing</i> ICLE | | <i>Is / thing</i> LOCNESS |
|--|--|---|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | (1) <i>One + thing + is + adjetivo</i> | (1) <i>is + artigo + adjetivo + thing</i> |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | (1) 2 | (1) 2 |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos (a cada 100.000) | (1) 0,1 (COCA); 0,1 (BYU-BNC) | (1) 0,4 (COCA); 0,3 (BYU-BNC) |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | (1) 0,1 (COCA); 0,04 (BYU-BNC) | (1) 1 (COCA); 0,8 (BYU-BNC) |
| Usos | (1) expressar certeza | (1) qualificar/ classificar |
| Relações textuais | (1) catafórico | (1) catafórico/ anafórico |

Quadro 30: *Thing*: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *is*

Um outro colocado que os corpora têm em comum é o colocado *a*. Tanto no corpus ICLE (quadro 28, p. 115) quanto no corpus LOCNESS (quadro 29, p. 115), *a* coloca-se marcadamente à esquerda do nóculo *thing*, tendo em L2 a sua posição mais típica; por outro lado, *a* jamais aparece nas posições L4 e R3. A distribuição deste colocado é bastante semelhante no corpus de aprendizes (ICLE – quadro 28, p. 115) e no corpus de alunos nativos (LOCNESS – quadro 29, p. 115), fato que parece demonstrar não haver grandes discrepâncias dentre os padrões léxico-gramaticais identificados e seus respectivos usos na linguagem dos aprendizes e na linguagem dos alunos nativos.

O padrão léxico-gramatical formado pela posição mais típica do colocado *a* ao associar-se com *thing*, no corpus de aprendizes (ICLE – quadro 28), é reproduzido a seguir.

(1) *a + adjetivo + thing* expressa avaliação.

1. not saying that industrialization is necessarily **a bad thing**. On the contrary!. The question is
2. desire that a thing can be come true, it is **a different thing**. In our modern world, where it
3. of utopia. Of course having the ECU is **a good thing** but will it be used ? And if it is
4. Europe is built. This birth of a new nation is **a good thing** as long as it remains disinterested.
5. Ask people in the street whether Europe is **a good thing**, the answer will be positive, I
6. no one would imagine that it would become **a main thing** on twentieth century's society
7. question now is to know whether this will be **a good thing** or not. The future will say. All that
8. And even the person would feel that. It's **a different thing** when you forget to give a birthday
9. under Sarajevo or Mostar? Yes, there's still **a great thing** to fight for one's country.
10. its allied nations, showed us that it is still **a great thing** to fight for one's country. I should
11. (2003) showed the world that it's still **a great thing** to fight for one's country. Fighting
12. sibly some people will say that it was **a barbarious thing** to do such a thing to famous works
13. that is different from that of France ... **A good thing** would be to compare several

O padrão léxico-gramatical **a + adjetivo + thing** é bastante semelhante ao padrão léxico-gramatical **is + artigo + adjetivo + thing** identificado para o colocado *is* no corpus LOCNESS, pois ambos expressam a avaliação do autor. Entretanto, pode-se observar nas linhas acima que há duas funções semânticas diferentes para o mesmo padrão léxico-gramatical. As linhas 1 a 7, por exemplo, mostram **a + adjetivo + thing**, anafórico, atuando como pós-modificador do grupo nominal, substantivo ou pronome que o antecede, e funcionando como adjetivo predicativo; já as linhas 8 a 12 mostram **a + adjetivo + thing**, catafórico, agindo como pré-modificador da oração subordinada ou grupo verbal.

Pode-se observar, ainda, quatro outras linhas contendo a coligação **a + adjetivo + thing** que parecem, todavia, estar sendo utilizadas em contextos diversos como, por exemplo (últimas duas linhas), chamar o leitor para interagir com o autor; portanto, não chegam a formar padrão léxico-gramatical no corpus ICLE:

nothing more. Practice makes perfect! **A last thing** I want to add is that I do not agree Blaming money on something, as if it was **a living thing** with own will, is an impersonal an possible? If they are possible, are they **a good thing**? Each nation has its own past and we become one nation ? Shall this be **a positive thing** or a negative one ? Will the separ

O padrão léxico-gramatical **a + adjetivo + thing** foi também identificado no corpus LOCNESS; neste, entretanto, tal padrão é sempre anafórico e pós-modifica o grupo nominal, substantivo ou pronome que o antecede, funcionando como adjetivo predicativo e dando um caráter avaliativo à afirmação.

No corpus LOCNESS, as linhas de concordância que o ilustram são listadas abaixo:

- 1.that the Lottery could never be **a good thing** if one considers that it is a feature of
- 2.are many who feel that it can be **a harmful thing**, and this is true. It is also used in ways that
- 3.introduced or not is very much **a personal thing** and depends on how importantly you rate the
- 4.it, save it, ask for it and spend it. **A healthy thing** can be turned into a tool for disaster. is money
- 5.think that the traditional roles were **a good thing**, but the modernization has changed
- 6.on is whether this loss is a good or **a bad thing**. This depends on whether we feel that a larger
- 7.of sight of the law. And this could be **a bad thing** because although there would many people
8. knowledge, and I consider this **a good thing**, because how else would technology be
9. to Pangloss was **a good thing** as Columbus also brought back cochineal

Há, ainda, outras cinco linhas que ilustram o colocado *a* em sua posição típica com relação ao nódulo *thing*, mas estas formam o padrão léxico-gramatical *is* + **artigo** + **adjetivo** + *thing* (p. 116-117).

(2) *as* + *a* + **adjetivo** + *thing* expressa comparação.

1. admiration of the opposite sex as **a negative thing** the differences are scene as important reason
2. enalty. Others view this experience as **a bad thing**. This is one reason why the members of the
3. wever, some people saw the lottery as **a bad thing** which would tend to become a hopeless
4. result of watching this on television as **a good thing**. They think it would wake America up and

O padrão léxico-gramatical *as* + *a* + **adjetivo** + *thing* é anafórico e parece expressar comparação ao explicitar como outros, que não o autor, se posicionam em relação ao assunto em discussão. Este padrão léxico-gramatical pós-modifica o sujeito da oração, funcionando como um adjetivo predicativo.

Restam duas linhas no corpus LOCNESS que não se encaixam no padrão léxico-gramatical acima. Se houvesse mais dados, poder-se-ia afirmar que formam um padrão léxico-gramatical que pretende envolver o leitor com o texto e introduzir argumentação:

ng skill, but is this escapism a good or **a bad thing**? There is certainly a change in attitudes in rk and education. But are they such **a good thing**? When calculators came along a drop in

Uma vez identificados os padrões léxico-gramaticais do colocado *a*, em sua posição típica, pode-se elaborar o quadro 31, que apresenta – de forma sucinta – as descobertas aqui obtidas.

| <i>A / thing</i> <i>ICLE</i> | | <i>A / thing</i> <i>LOCNESS</i> | |
|--|--|--|--|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | (1) <i>a</i> + adjetivo + <i>thing</i> | (1) <i>a</i> + adjetivo + <i>thing</i> (2) <i>as</i> + <i>a</i> + adjetivo + <i>thing</i> | |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | (1) 6 | (1) 2 (2) 1 | |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos (a cada 100.000) | (1) 3 (COCA); 2 (BYU-BNC) | (1) 3 (COCA); 2 (BYU-BNC) (2) 0,04 (COCA); 0,04 (BYU-BNC) | |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | (1) 8 (COCA); 7 (BYU-BNC) | (1) 8 (COCA); 7 (BYU-BNC) (2) 0,1 (COCA); 0,1 (BYU-BNC) | |
| Usos | (1) qualificar/ classificar | (1) qualificar/ classificar (2) qualificar/ classificar | |
| Relações textuais | (1) anafórica/ catafórica | (1) catafórica (2) anafórico | |

Quadro 31: *Thing*: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *a*

Os quadros 28 e 29 (p. 115) indicam que o colocado *that* posiciona-se tipicamente logo à direita de *thing* (R1) nos dois corpora. Há, entretanto algumas discrepâncias em relação a essa distribuição.

No corpus ICLE (quadro 28, p. 115), por exemplo, a segunda posição mais frequente de *that* é R4, enquanto no LOCNESS (quadro 29, p. 115) a segunda posição mais frequente é R5. Além disso, na posição L1 *that* apresenta frequência 2 no corpus LOCNESS (quadro 29, p. 115) e frequência 0 no ICLE (quadro 28, p. 115).

No ICLE, ao associar-se com o nóculo *thing*, *that* forma um (1) padrão léxico-gramatical que, juntamente com seu uso, foi elencado abaixo:

(1) *the first + thing + that* sinaliza o início de uma lista.

1. systems of the justice have changed a lot. The first **thing that** we can see is that the number of
2. the book and sees the film afterwards, the first **thing that** leaps at the eye is the downplay
3. a few months)? Now, the first **thing that** comes to my mind it's an article
4. going to develop my own point of view. The first **thing that** needs to be said is that the

O padrão léxico-gramatical *the first + thing + that*, catafórico, parece ter sido utilizado pelos aprendizes na organização de uma série de observações, evidências e argumentos a serem apresentados em relação ao assunto em pauta. Semanticamente, este padrão léxico-gramatical parece assumir o papel de determinante, pré-modificando a oração subordinada que o sucede.

Há ainda, no corpus ICLE, duas linhas de concordância que, apesar de se assemelharem entre si e sugerirem a existência do padrão léxico-gramatical *the only + thing*, (sentido de restrição ou singularidade), não podem tecnicamente estabelecer um padrão léxico-gramatical, por insuficiência de dados.

change dramatically in the near future. The only **thing that** may change it is our possible than normal people. But in this moment, the only **thing that** we can be sure is that if our

O corpus ICLE também inclui seis (6) linhas que ilustram a posição mais típica do colocado *that* em relação ao nódulo *thing* sem, porém, chegar a formar um padrão léxico-gramatical:

real differences between Exeter and Nijmegen. One **thing that** is certain is that I probably lived discourse and conversational analysis. One other **thing that** I had to take into account was we still believe in miracles. The most important **thing that** we should know is that there satisfied with their condition. Give them the **thing that** they desire and they will it is, in many cases, caused by a very fine and green **thing, that** represents capitalism, and to the pig's ambition. As he want to do some **thing that** once was forbidden, he changes

No corpus LOCNESS, ao associar-se com o nódulo *thing*, *that* forma apenas 1 padrão léxico-gramatical, identificado abaixo:

(1) *one/another + thing + that* expressa explicitação.

1. lock bag, and not get freezer burn. Another **thing that** zip-lock bags are good for is keeping teams in
- 2.the school board or attaching it legally. One **thing that** also made this article a really strong
- 3.tely hard to find for many Americans. One **thing that** is readily accessible to impoverished
- 4.Colorado and Oklahoma. Another **thing that** Nebraska had for its advantage that
- 5.elevision. Even in the newspapers . But one **thing that** women have that men lack is their
- 6.sometimes even state officials. There is one **thing that** makes this all possible: MONEY!

O padrão léxico-gramatical *one/another + thing + that*, catafórico, parece funcionar como um advérbio de ligação que auxilia os alunos nativos a introduzir informação nova, de modo coeso, em contextos argumentativos, garantindo assim a coerência do texto. Vale também notar que esse padrão léxico-gramatical não foi identificado no corpus de aprendizes.

Há, ainda, duas linhas que ilustram a colocação mais típica de *that* e que sugerem o padrão léxico-gramatical *the + only + thing + that* no sentido de ‘restrição ou singularidade’. Este padrão léxico-gramatical, no entanto, só poderia ser confirmado caso houvesse mais dados disponíveis no corpus.

Rauscher hopes to convey that the only **thing that** people who commit suicide do is think
As a child grows, action is not the only **thing that** begins to peak his/her interest once the

As outras quatro linhas que ilustram a colocação típica de *that* para o nódulo *thing* não mantêm qualquer relação, seja entre si seja com as citadas acima; portanto, nenhum outro padrão léxico-gramatical pode ser identificado:

illing the offender for doing the exact same **thing that** it is supposedly create justice. I think are there help to clarify why people do the **thing that** they do today. Ethnic American literature just makes them want to try just one more **thing that** they feel that they may just slide with, always go our way, but this should be one **thing that** does. The single sex dormitories should

O quadro 32, a seguir, apresenta uma síntese das descobertas relacionadas aos padrões léxico-gramaticais do colocado *that*, em sua posição mais típica quanto ao nódulo *thing*, em ambos os corpora:

| <i>That / thing</i> <i>ICLE</i> | | <i>That / thing</i> <i>LOCNESS</i> |
|--|-------------------------------------|--|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | (1) <i>the first + thing + that</i> | (1) <i>one/another + thing + that</i> |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | (1) 2 | (1) 1 |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos (a cada 100.000) | (1) 0,1 (COCA); 0,1 (BYU-BNC) | (1) 0,3 (one)/ 0,03 (another) (COCA); 0,2 (one)/ 0 (another) (BYU-BNC) |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | (1) 0,4 (COCA); 0,2 (BYU-BNC) | (1) 2 (one)/ 0,3 (another) (COCA); 1 (one)/ 0,3 (another) (BYU-BNC) |
| Usos | (1) sinalizar o início de uma lista | (1) explicitar |
| Relações textuais | (1) catafórico | (1) catafórico |

Quadro 32: *Thing*: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *that*

Os quadros 28 e 29 (p. 115) mostram que o colocado *one* ocorre, marcadamente, logo à esquerda do nódulo (L1) nos dois corpora, jamais ocorrendo nas primeira, segunda e terceira posições à sua direita (R1, R2 e R3) no corpus de aprendizes (ICLE – quadro 28, p. 115). Em contrapartida, no corpus de alunos nativos (LOCNESS – quadro 29, p. 115) o colocado *one* aparece, com frequência 1, nas posições R2 e R3.

No corpus ICLE, ao associar-se ao nóculo *thing* em sua posição típica, *one* forma o padrão léxico-gramatical identificado quando da análise das linhas de concordância da posição típica do colocado *is* (p. 115-116), ou seja, ***one + thing + is + adjetivo***.

As outras linhas de concordância que ilustram a posição típica de *one*, em relação ao nóculo *thing*, não formam padrão no corpus ICLE:

a married couple and two children, they all have **one thing** in common - they represent happy
thereby making the viewer less aggressive. **One thing** remains on which more research is
way of life they have chosen. Criticisms are **one thing**, but a central flaw in the evolution of
not the same for both adults and children. For **one thing**, however, for both adults and
him being right or wrong, there is definitively **one thing**, which seems to have that function

No corpus LOCNESS, ao associar-se com o nóculo *thing*, *one* forma três padrões léxico-gramaticais, em sua posição típica (L1), a saber:

(1) ***For + one + thing*** expressa enumeração de argumentos.

1. action lead the black community? For **one thing**, they are caused to fight for their rights,
2. realistic view of party membership, for **one thing**, shows that his motives are perhaps selfish –
3. range of the debate covered. For **one thing**, because of the Baby Jessica and Richard

Segundo Biber et al. (2006), o padrão léxico-gramatical catafórico ***for + one + thing*** contribui para a organização textual por meio da enumeração ou da adição de informação, sendo típico da linguagem acadêmica. Parece que este foi o intuito dos alunos nativos ao utilizá-lo.

(2) ***One + thing + is + (for)sure/ certain*** expressa certeza.

1. the real cost of the roast beef dinner. **One thing** is sure, that the industry will come under ever
2. one's guess if it will ever be resolved. **One thing** is certain and that is the television is the
3. ntly and argue their points effectively. **One thing** is for sure, however. In the future, if

Aqui, os alunos nativos, similarmente aos aprendizes, parecem ter recorrido ao padrão léxico-gramatical *one + thing + is + (for)sure/ certain* para expressarem avaliação e o fizeram de modo marcadamente catafórico, pois o que colocam como certo (*sure; certain; for sure*) será explicitado a seguir.

(3) *one + thing* expressa explicitação

- 1.always go our way, but this should be **one thing** that does. The single sex dormitories should
- 2.is his/her own boss. And finally, the **one thing** the criminal does have in common with the
- 3.ranges as to staple. All these things had **one thing** in common: FIRE. Flame, the source of life

O padrão léxico-gramatical catafórico *one + thing* parece preparar o leitor para a introdução de uma informação que o autor julga importante. Ao pré-modificar a informação com o padrão *one + thing*, o autor parece ser capaz de caracterizá-la como algo único e singular, que merece toda a atenção do leitor. Esse padrão léxico-gramatical fica patente especialmente na linha 2, onde *one* é precedido por *the*, determinante este que, ao ser utilizado antes de outro da mesma classe ou de um nome próprio, lhes confere importância (Biber et al., 2006).

Há outras quatro linhas que incluem o colocado *one* em sua posição mais típica, e que participam da formação do padrão *one/another + thing + that* (p. 123); e, ainda, duas linhas que não formam padrão léxico-gramatical, pois detêm sentidos distintos entre si e com as linhas acima:

of isolation or detachment because of **one thing** or another. . And a young girl in a case study the play. Hugo seems to be aiming for **one thing**, but is plagued by worry and doubt – polit

O quadro 33, a seguir, traz um apanhado das descobertas feitas com relação aos padrões léxico-gramaticais de *one* (em sua posição típica) associado ao nódulo *thing*, nos dois corpora:

| <i>One/ thing</i> <i>ICLE</i> | | <i>One/ thing</i> <i>LOCNESS</i> |
|--|---|---|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | Padrão já identificado para o colocado <i>is</i> (vide p. 118). | (1) <i>For + one + thing</i> (2) <i>One + thing + is + (for)sure/ certain</i> (3) <i>one + thing</i> |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | | (1) 0,9 (2) 0,9 (3) 1 |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos (a cada 100.000) | | (1) 0,7 (COCA); 0,4 (BYU-BNC) (2) 0 (sure)/ 0,07(certain)(COCA); 0 (sure)/ 0,08 (certain)(BYU-BNC) (3) 4 (COCA); 3(BYU-BNC) |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | | (1) 0,8 (COCA); 0,3 (BYU-BNC) (2) 0 (sure)/ 0,03 (certain)(COCA); 0 (sure)/ 0 (BYU-BNC) (3) 11 (COCA); 6 (BYU-BNC) |
| Usos | | (1) enumerar argumentos (2) expressar avaliação (3) qualificar/ classificar |
| Relações textuais | | (1) catafórico (2) catafórico (3) catafórico |

Quadro 33: *Thing*: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *one*

Tendo em vista que *one* é o último colocado forte que o nódulo *thing* possui em comum nos dois corpora, inicia-se a análise dos colocados *the* e *good*, dos corpora ICLE (quadro 28; p. 115) e LOCNESS (quadro – 29; p. 115), respectivamente.

O colocado *the* posiciona-se tipicamente duas palavras à esquerda do nódulo *thing* (posição L2); sua segunda posição mais freqüente, mas não muito significativa face à elevada freqüência da posição típica, é três palavras à direita do nódulo (R3). *The*, em sua posição mais típica (L2), apresenta três padrões léxico-gramaticais distintos:

(1) *the + only + thing* expressa restrição.

1. a place so barren, desolate and depressing. **The only thing** you see is large concrete
2. change dramatically in the near future. **The only thing** that may change it is our possible
3. helped Scarlett with her business efforts. **The only thing** Rhett cannot accomplish is to
4. Our prison system is not outdated; **the only thing** outdated is the law, hence having a
5. than normal people. But in this moment, **the only thing** that we can be sure is that if our
6. afraid of other people's look. They are **the only thing** you possess and that nobody can

O padrão léxico-gramatical **the + only + thing** é catafórico e pré-modifica as orações subordinadas que o sucedem. O caráter reduzido de algumas dessas orações, por meio da omissão do pronome relativo *that*, confere ao texto um tom informal e conversacional, incongruente com a tarefa acadêmica proposta aos aprendizes.

(2) **the + best + thing** expressa avaliação.

1. early to approve it or to disapprove it. **The best thing** to do is to wait and see ! Once upon
2. people. Regarding bail and parole, I think **the best thing** would be not to allow anybody to
3. regime that came after it, as **the best thing** a young man could do. Now, in

O padrão léxico-gramatical **the + best + thing**, catafórico, pré-modifica a oração subordinada que o sucede, marcando a posição do autor perante os fatos previamente apresentados. Os aprendizes parecem tê-lo utilizado com a intenção de colocar suas impressões em relação a fatos históricos (linha 3) ou sugestões no tocante às situações explicitadas no texto (linhas 1 e 2).

(3) **the + same + thing** expressa comparação.

1. so he naturally assumed that I would do **the same thing**. I had not even thought of that
2. in those days for a widow was not really **the same thing** compared to the present situation.
3. The Russians who live in Latvia are **the same thing**. If you check the place where they
4. the teacher should be able to explain **the same thing** but in another way, by using other

De acordo com Halliday & Hasan (1976), *the same* é utilizado para substituir processos verbais ou adjetivos atributivos evitando, assim, repetições sem prejuízo para a coesão. Nas linhas acima, o padrão léxico-gramatical ***the + same + thing*** é, aparentemente, empregado em relações anafóricas com o propósito descrito.

Há, ainda, mais um padrão léxico-gramatical para a posição típica de *the* em relação ao nóculo *thing*, já identificado durante a análise do colocado *that* (p. 122): ***the + first + thing + that***. Além disso, quatro outras linhas não chegam a formar padrão léxico-gramatical no corpus ICLE:

such as rattles, whistles and gongs) was **the** usual **thing** for a moderately large picture
ccessful professional in the future. **The** interesting **thing** about this subject is that most kids
feeling that it is all slightly superficial. It is **the** 'in-**thing**', just like jogging and tennis
given 'leave to enter'. On our way home **the** whole **thing** was discovered by an angry

O quadro 34, a seguir, apresenta uma síntese das descobertas feitas acerca dos padrões léxico-gramaticais que o colocado *the*, em sua posição típica (L2), forma ao se associar ao nóculo *thing*, no corpus de aprendizes ICLE. Após a apresentação do quadro 34, prossegue-se com a análise do colocado *good*, exclusivo do corpus LOCNESS.

| Colocados de <i>thing</i> | Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | Usos | Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | Relações textuais |
|---------------------------|--|---------------------|---|-------------------|
| THE (L2) | (1) <i>the + only + thing</i> | Expressar restrição | 3 (ICLE)/ 1 (COCA escrito) e 2 (COCA oral) / 1 (BYU-BNC escrito) e 4 (BYU-BNC oral) | catafórico |
| | (2) <i>the + best + thing</i> | Expressar avaliação | 1 (ICLE)/ 0,5 (COCA escrito) e 1 (COCA oral) / 0,3 (BYU-BNC escrito) e 1 (BYU-BNC oral) | catafórico |
| | (3) <i>the + same + thing</i> | Evitar repetição | 2 (ICLE)/ 1 (COCA escrito) e 5(COCA oral) / 1 (BYU-BNC escrito) e 3 (BYU-BNC oral) | anafórico |
| | Padrão já identificado para o colocado <i>that</i> (vide p. 124) | | | |

Quadro 34: *Thing*: síntese dos padrões léxico-gramaticais do colocado *the* no corpus ICLE

Good aparece como colocado forte do nódulo *thing* apenas no corpus de alunos nativos LOCNESS (quadro 29, p. 115), tipicamente à sua esquerda, na posição L1. Na verdade, só existe mais uma posição em que *good* aparece no horizonte 5 de *thing*: a posição L4, com frequência 2.

No corpus LOCNESS, há um padrão léxico-gramatical para a posição mais típica de *good* (L1), mas este padrão já foi identificado durante a análise das linhas de concordância que ilustram a posição típica do colocado *is* (p. 116-117): *is + artigo + adjetivo + thing*. As outras duas linhas que apresentam o colocado *good* em sua posição mais típica em relação ao nódulo *thing* não chegam a configurar padrão léxico-gramatical.

and education. But are they such a **good thing**? When calculators came along a drop in of genetic disease which would be **good thing** or bad. Many people argue that it is wrong

O quadro 35 sintetiza as descobertas feitas em relação ao padrão léxico-gramatical que o colocado *good*, em sua posição típica (L1), forma ao se associar ao nóculo *thing* no corpus de alunos nativos LOCNESS.

| <i>Good</i> | Padrão léxico-gramatical da posição típica | Usos | Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | Relações textuais |
|------------------|---|------------------------|--|-----------------------|
| GOOD (R2) | Padrão já identificado para o colocado <i>is</i> (vide p. 118). | qualificar/classificar | 2 (LOCNESS)/ 0,8 (COCA escrito) e 2 (COCA oral) / 0,6 (BYU-BNC escrito) e 1 (BYU-BNC oral) | catafórico/ anafórico |

Quadro 35: *Thing*: síntese do padrão léxico-gramatical do colocado *good* no corpus LOCNESS

Com base nas informações fornecidas pelos quadros 30 a 35 acima, pode-se sugerir que:

- Tanto os alunos nativos quanto os aprendizes parecem utilizar *thing* em padrões léxico-gramaticais que facilitam a organização de textos e/ou a expressão de julgamento, visto que, em todos os padrões identificados nos corpora de estudo e comparável, *thing* associa-se a determinantes e adjetivos.
- Nos corpora de referência, os determinantes *the*, *another*, *the first*, *etc.* que foram utilizados por alunos nativos e aprendizes, associam-se tipicamente a palavras de significado mais específico, como: *question*, *issue*, *point*, *option factor*, *problem*, *possibility*, *example*, *step*, *etc.*
- Verificou-se, também, diferenças significativas entre os corpora de referência: os padrões léxico-gramaticais **adjetivo + *thing* + *that*** e ***a* + adjetivo + *thing*** não parecem ser tão comuns em textos escritos na variedade de inglês britânico quanto o são na variedade de inglês americano. Esse fato provocou um efeito curioso em relação aos corpora de estudo e comparável: o primeiro padrão léxico-gramatical (que foi identificado somente no corpus de estudo) acusa a mesma frequência no corpus de estudo e no sub-corpus escrito COCA, enquanto o segundo foi sub-utilizado pelos alunos nativos e super-utilizado pelos aprendizes, conforme mostra frequência apontada no sub-corpus escrito COCA (quadro 33, p. 127).

- As diferenças observadas acima possivelmente têm relação com a frequência da palavra *thing* nos sub-corpora escritos de referência: 25 e 33 ocorrências a cada 100,000 palavras no BYU-BNC e COCA, respectivamente.
- Os padrões léxico-gramaticais identificados para o colocado *the*, no corpus ICLE, parecem ser indicativos de aprendizado por meio de grupos nominais fixos, grupos estes que têm como função dar coerência e coesão a um texto e que foram memorizados ‘em bloco’ pelos aprendizes.
- Em suma, assim como observado em relação à palavra *things*, tanto os alunos nativos quanto os aprendizes utilizaram, em seus textos, padrões-léxico gramaticais com maior frequência na linguagem oral do que na linguagem escrita para 3 dos 5 de seus respectivos colocados.

Feitas as considerações finais quanto aos padrões léxico-gramaticais da palavra *thing*, prossegue-se com a análise dos padrões léxico-gramaticais dos colocados *to* e *do* da palavra *anything* nos corpora ICLE e LOCNESS. A análise será feita conforme os procedimentos adotados na análise das palavras *things* e *thing*.

3.1.3 Anything

Os quadros 36 e 37, a seguir, que exibem o comportamento dos colocados em relação ao nóculo, tratam da palavra *anything* nos corpora ICLE (de aprendiz – quadro 36) e LOCNESS (de alunos nativos – quadro 37). As posições mais típicas dos respectivos colocados estão negritadas:

| Colocados | Total | Total à esquerda | Total à direita | L5 | L4 | L3 | L2 | L1 | <i>anything</i> | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 |
|-----------|-------|------------------|-----------------|----|----|----|----------|-----------|-----------------|----|----|----|----|----|
| TO | 28 | 15 | 13 | 3 | 0 | 2 | 9 | 1 | 0 | 7 | 0 | 4 | 1 | 1 |
| DO | 18 | 17 | 1 | 1 | 0 | 5 | 0 | 11 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |

Quadro 36: *Anything*: distribuição dos colocados no corpus ICLE

| Colocados | Total | Total à esquerda | Total à direita | L5 | L4 | L3 | L2 | L1 | <i>anything</i> | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 |
|-----------|-------|------------------|-----------------|----|----|----|----------|-----------|-----------------|----|----|----|----|----|
| TO | 44 | 24 | 20 | 6 | 5 | 1 | 9 | 3 | 0 | 6 | 5 | 6 | 3 | 0 |
| DO | 22 | 14 | 8 | 0 | 0 | 2 | 1 | 11 | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 | 2 |

Quadro 37: *Anything*: distribuição dos colocados no corpus LOCNESS

Os quadros 36 e 37 mostram que os colocados fortes de *anything* - *to* e *do* - posicionam-se tipicamente à esquerda do nóculo nos dois corpora; *to* ocorre tipicamente na posição L2 com frequência 9, e *do* na posição L1 com frequência 11.

Uma diferença marcante entre os dois corpora (quadros 36 e 37) são as frequências maiores para *do*, à direita de *anything*, no corpus de alunos nativos LOCNESS (quadro 37). Outra diferença que chama a atenção é que, tanto para *to* quanto para *do*, a frequência da posição R2 é zero no corpus ICLE (quadro 36), enquanto no corpus LOCNESS (quadro 37) as frequências são 5 para o colocado *to* e 2 para o colocado *do*.

Os padrões léxico-gramaticais formados pelos sentidos de *to* e *do* associados a *anything* em suas posições típicas L2 e L1, respectivamente, assim como seus respectivos usos no corpus ICLE, serão ilustrados pelas linhas de concordância abaixo. Há um padrão léxico-gramatical para o colocado *to* e dois padrões léxico-gramaticais para o colocado *do*.

(1) *to* + verbo + *anything* expressa ato intelectual ao agrupar-se com verbos como *produce*, *know*, *learn* e *imagine*, uma vez que tais verbos são o que Biber (1998) chama de “verbos pessoais”⁸⁷, baseado em Quirk et al. (1985:1180-1).

- 1.cause respectable women did not ought **to** know **anything** about the existence of prostitution
- 2.this. So as we can see you have not **to** imagine **anything**, all is ruled, you must respect
- 3.though. Many criminals refuse **to** learn **anything** or commit more public offences
- 4.renown- would not have been able **to** produce **anything** and consequently, such discoveries

Nesse padrão léxico-gramatical, do ponto de vista semântico, a palavra *anything* representa negação. Ao participar em orações com partículas negativas, *anything* adquire o sentido de *nada* (linhas 1, 2 e 3); nos textos dos aprendizes, aparece em relações catafóricas com o texto; por outro lado, quando participa em orações afirmativas com verbos de significado negativo como *refuse* (linha 3), adquire o sentido de *qualquer coisa* e, especificamente na linha 3, está em relação anafórica com o texto, onde aquilo que o criminoso não quer aprender encontra-se previamente explicitado.

⁸⁷ “private verbs”

Há mais cinco linhas que ilustram a posição típica de *to* quando associado ao nódulo *anything*; dentre estas, entretanto, uma apresenta uma incongruência semântica que impossibilita análise nesta pesquisa e as outras quatro não formam padrão léxico-gramatical, conforme os critérios definidos no capítulo 1.

A linha que apresenta incongruência semântica foi analisada por meio da leitura do texto em que se insere, fato que evidencia um erro de seleção lexical que inviabiliza sua inclusão em qualquer padrão léxico-gramatical que venha a ser identificado na pesquisa pois, para que o texto faça sentido, *anything* deveria ser substituída por *nothing*.

about their location in life. Their ability **to do anything** about it results in a third point:

As quatro linhas restantes estão listadas abaixo:

population will not have much chance **to say anything** to the decisions made by the EU.
.many wives is a rule in Jemen. Not **to say anything** of such issues as divorce or
reasons, it is sure that they are not going **to find anything** better in prison. Anyway, little by
knows what is happening but nobody tries **to do anything**. We, Students, have just finished

(1) *can/ can't + do + anything* expressa (in)capacidade, determinada pelo verbo modal *can/ can't*.

1. culous that there is no doubt that they can **do anything** but harm to the cause of women.
2. world and, because of that, they can **do anything** they want to in it. These people think
3. people like, to see blood... but they can't **do anything** to change the world situation, causing

Conforme mencionado durante a análise dos padrões e respectivos usos da palavra *things* (p. 86), Halliday & Hasan (1976:125)⁸⁸ afirmam que quando *do* “se associa ao pré-nome *thing* nas expressões *do something*, *do anything*, *do nothing* ou *do a ... thing* (...) freqüentemente aparece em relações endofóricas”, ou seja, *do* busca outros elementos do

⁸⁸ “It combines with the pro-noun *thing* in the expressions *do something*, *-anything*, *-nothing*, *- a(...) thing* (...) it often occurs in endoforic contexts.” (tradução minha)

texto para efeito de interpretação semântica. Dentre as linhas acima, contudo, a única da qual o padrão léxico-gramatical *can/ can't + do + anything* participa em relação catafórica é a linha 1. Nas linhas 2 e 3, a participação é exofórica, com os respectivos significados de *poder fazer tudo e não poder fazer nada*.

O significado assertivo de *poder fazer tudo e não poder fazer nada* parece ter sido suficiente para expressar a opinião dos autores que, provavelmente, tinham o entendimento de que explicitar o padrão léxico-gramatical ainda mais feriria o princípio da quantidade de Grice (1975).

(2) *doesn't / don't + do + anything* expressa inatividade.

1. thinking. Their brains melt and they don't **do anything** against it. We are like blocks of wood
2. studies a lot, a messy child doesn't **do anything**, but at the same time she's learning
3. and get worried about that, but they don't **do anything**. And if they do it is too little or too

Nas linhas acima, os aprendizes utilizaram o padrão *doesn't / don't + do + anything* para criticar a inatividade do(s) agente(s) em relação a algo que conquistaram ou que deveria ser melhorado, sempre em relações endofóricas: catafóricas nas linhas 1 e 3, onde *anything* será explicitada em tempo oportuno, e anafórica na linha 2, onde *anything* é explicitada por meio do contraste com 'estuda muito' (*studies a lot*).

Há, ainda, uma linha que não forma nenhum padrão léxico-gramatical no corpus ICLE:

deserve those things, he doesn't work or **do anything** that makes him deserve it, so he is

Os padrões léxico-gramaticais formados, no corpus LOCNESS, pelos sentidos de *to* e *do* associados a *anything* em suas posições típicas L2 e L1, respectivamente, bem como seus respectivos usos, serão ilustrados pelas linhas de concordância abaixo.

(1) *to + do + anything* expressa liberdade de ação.

1. had a diploma they would be able **to do anything** an adult can do. There would be less crime
2. possible for them to get permission **to do anything**. An example of this is when a female wanted
3. be treated with respect, to vote, and **to do anything** I want to do. I am entitled to equal rights

O padrão léxico-gramatical *to + do + anything* pós-modifica o grupo verbal/nominal que o antecede e é utilizado em relações textuais catafóricas. Nas linhas acima, *anything*, que participa em orações afirmativas, parece sintetizar a gama de ações que serão explicitadas a seguir, dando coesão ao texto e preparando o leitor para o tipo de informação que irá receber.

As linhas que se seguem parecem sugerir o padrão léxico-gramatical *to + verbo + anything + to*, no sentido de ‘fazer qualquer coisa para atingir um determinado objetivo’; entretanto, não há dados suficientes para confirmar tal padrão léxico-gramatical.

Lastly AIDS patients are willing **to risk anything** to recover. So far thirty-five states have as if the opposition is scratching **to find anything** to fight this evidence as being illegal

Há, ainda, quatro linhas de concordância que ilustram a posição típica do colocado *to* em relação ao nódulo *anything*, mas que não formam padrão léxico-gramatical, seja entre si ou com as linhas acima.

Kaliyev even has doubts as **to** whether **anything** will be achieved, an attitude which is not coming he ever managed to find the time **to edit anything**, considering that fact that he has obviously to save her. She refuses **to do anything** constructive herself to deny the despotism of the right of any American **to own anything** from handguns to machineguns." But

(1) *not + do + anything* expressa negação.

1. are going and football players don't **do anything** that is considered rewarding. All you have to
2. people say (or think) that they do not **do anything** but they are rich and also they do not pay
3. take-up of intellectuals, they cannot **do anything** without first thinking about it and reflecting

Nesse padrão léxico-gramatical, do ponto de vista semântico, a palavra *anything* representa negação. Ao participar em orações com partículas negativas, *anything* adquire o sentido de *nada* e, mais uma vez, sintetiza uma série de atitudes que não são tomadas (linhas 1, 2 e 3) ou coisas que não causam o impacto desejado (linha 4), dando coesão ao texto e preparando o leitor para o tipo de informação que irá receber. Assim como no corpus ICLE, *not + do + anything* participa em relações endofóricas: anafórica nas linhas 3 e 4 e catafórica nas linhas 1 e 2.

Três das seis linhas de concordância restantes, que ilustram a posição mais típica do colocado *do*, participam do padrão léxico-gramatical *to + do + anything* (p. 136). Há insuficiência de dados para afirmar que as três linhas abaixo formam padrão no corpus LOCNESS:

usly led to believe that a woman can **do anything** a man can do without considering the
 such as a phone and a fax you could **do anything** from almost anywhere. It is a very powerful
 re Reform at all. None of these ideas **do anything** to promote the American Family, or assist

Há mais uma linha que ilustra a posição mais típica do colocado *do*, mas que não tem o mesmo sentido que as linhas acima; não forma, portanto, padrão léxico-gramatical no corpus LOCNESS. Parece ser importante ressaltar, entretanto, que essa linha poderia se encaixar no padrão léxico-gramatical *to + do + anything + to* (com o sentido de ‘fazer qualquer coisa para atingir um determinado objetivo’) sugerido pelo corpus ICLE, mas que também não pode ser confirmado por insuficiência de dados.

iving the death penalty, then he may **do anything** possible to keep from being caught, which

Feitas as análises individuais dos colocados *to* e *do* de *anything* nos dois corpora, pode-se elaborar dois quadros (38 e 39) que apresentem um apanhado dos padrões léxico-gramaticais encontrados, com os respectivos usos. O intuito é agrupar as informações obtidas para facilitar a comparação dos dados dos corpora.

| <i>To / anything</i> <i>ICLE</i> | | <i>To / anything</i> <i>LOCNESS</i> |
|--|---|--|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | (1) <i>To</i> + verbo + <i>anything</i> | (1) <i>To</i> + do + <i>anything</i> |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | (1) 2 | (1) 0,9 |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos (a cada 100.000) | (1) 2 (COCA); 2 (BYU-BNC) | (1) 0,6 (COCA); 0,6 (BYU-BNC) |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | (1) 4 (COCA); 4 (BYU-BNC) | (1) 1 (COCA); 1 (BYU-BNC) |
| Usos | (1) expressar ato intelectual | (1) expressar liberdade de ação |
| Relações textuais | (1) catafórica/anafórica | (2) catafórica |

Quadro 38: *Anything*: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *to*

| <i>Do / anything</i> ICLE | | <i>Do / anything</i> LOCNESS |
|--|---|--|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | (1) <i>can/ can't + do + anything</i> (2) <i>doesn't (verbo + or)/ don't + do + anything</i> | (1) <i>not + do + anything</i> |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | (1) 1 (2) 2 | (1) 1 |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos (a cada 100.000) | (1) 0,1 (COCA); 0,1 (BYU-BNC) (2) 0,1 (COCA); 0,08 (BYU-BNC) | (1) 0,6 (COCA); 0,4 (BYU-BNC) |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | (1) 0,3 (COCA); 0,2 (BYU-BNC) (2) 0,2 (COCA); 0,6 (BYU-BNC) | (1) 1 (COCA); 2 (BYU-BNC) |
| Usos | (1) expressar (in)capacidade (2) expressar inatividade | (1) expressar negação |
| Relações textuais | (1) catafórica/ exofórica (2) anafórica/catafórica | (1) anafórica/catafórica |

Quadro 39: *Anything*: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *do*

Com base nas informações fornecidas pelos quadros 38 e 39, acima, pode-se sugerir que:

- Não há diferenças significativas entre os padrões léxico-gramaticais identificados no corpus de estudo e no corpus comparável;
- Tanto os alunos nativos quanto os aprendizes tendem a utilizar os padrões léxico-gramaticais que contêm o colocado *do* em orações negativas e os que contêm o colocado *to* em orações afirmativas;
- Os padrões léxico-gramaticais identificados para o colocado *to* foram usados adequadamente pelos aprendizes e sub-utilizados pelos alunos nativos, conforme evidenciam as frequências dos corpora de referência;
- Tanto os alunos nativos quanto os aprendizes sobre-utilizaram os padrões léxico-gramaticais identificados para o colocado *do* em linguagem escrita, conforme evidenciam as frequências dos corpora de referência;

- As relações textuais prevalentemente endofóricas e o uso de *anything* como palavra que sintetiza uma gama de atitudes, ações, etc, apontam para a intenção dos aprendizes e alunos nativos de utilizar os padrões léxico-gramaticais identificados como elementos de expansão de idéias e coesão.

Feitas estas considerações finais em relação aos padrões léxico-gramaticais da palavra *anything*, prossegue-se com a análise dos padrões léxico-gramaticais dos colocados fortes da palavra *something* nos corpora ICLE e LOCNESS. A análise será feita seguindo-se os procedimentos adotados para as palavras *things*, *thing* e *anything*.

3.1.4 *Something*

Os quadros 40 e 41 a seguir, que exibem o comportamento dos colocados em relação ao nóculo, tratam da palavra *something* nos corpora ICLE (de aprendiz – quadro 40) e LOCNESS (de alunos nativos – quadro 41). As posições mais típicas dos respectivos colocados estão negritadas:

| Colocados | Total | Total à esquerda | Total à direita | L5 | L4 | L3 | L2 | L1 | <i>something</i> | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 |
|-----------|-------|------------------|-----------------|----|----|----|-----------|-----------|------------------|-----------|----|----------|----|----|
| TO | 60 | 29 | 31 | 6 | 1 | 6 | 16 | 0 | 0 | 8 | 11 | 7 | 2 | 3 |
| IS | 46 | 32 | 14 | 3 | 4 | 2 | 6 | 17 | 0 | 3 | 7 | 1 | 3 | 0 |
| THAT | 42 | 9 | 33 | 1 | 2 | 3 | 0 | 3 | 0 | 28 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| BE | 29 | 12 | 17 | 1 | 2 | 4 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 8 | 2 | 2 |
| OR | 17 | 10 | 7 | 1 | 2 | 2 | 0 | 5 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 |

Quadro 40: *Something*: Distribuição dos colocados no corpus ICLE

| Colocados | Total | Total à esquerda | Total à direita | L5 | L4 | L3 | L2 | L1 | <i>something</i> | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 |
|-----------|-------|------------------|-----------------|----|----|----------|----|-----------|------------------|-----------|----------|----------|----|----------|
| TO | 74 | 32 | 42 | 5 | 6 | 7 | 12 | 2 | 0 | 18 | 5 | 7 | 7 | 5 |
| IS | 47 | 30 | 17 | 6 | 1 | 3 | 6 | 14 | 0 | 7 | 7 | 0 | 2 | 1 |
| THAT | 41 | 13 | 28 | 3 | 5 | 0 | 2 | 3 | 0 | 24 | 1 | 0 | 2 | 1 |
| BE | 29 | 10 | 19 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 0 | 0 | 5 | 8 | 3 | 3 |
| FOR | 24 | 16 | 8 | 1 | 2 | 0 | 1 | 12 | 0 | 5 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| DO | 18 | 11 | 7 | 1 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 1 | 4 | 2 | 0 |
| WHICH | 18 | 0 | 18 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| OR | 16 | 9 | 7 | 1 | 2 | 3 | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| DONE | 13 | 3 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| ABOUT | 13 | 4 | 9 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 4 | 0 | 3 | 1 | 1 |

Quadro 41: *Something*: distribuição dos colocados no corpus LOCNES

Os quadros 40 e 41 mostram que a palavra *something* reúne o dobro de colocados fortes no corpus de inglês nativo (LOCNESS – quadro 41); entretanto, todos os colocados fortes do corpus de aprendizes (quadro 40) também o são no corpus de alunos nativos (quadro 41), fato que parece apontar para o desconhecimento, por parte dos aprendizes, das variações típicas de uso de *something*.

A análise dos colocados de *something* seguirá os seguintes passos: primeiramente serão analisados os colocados que *something* tem em comum nos dois corpora (*to, is, that, be* e *or*) e, posteriormente, serão analisados os colocados exclusivos do corpus LOCNESS (quadro 41): ou seja, *for, do, which, done* e *about*.

Os quadros 40 e 41 (p. 140) apontam, ainda, tendências distintas do colocado *to* nos corpus ICLE (quadro 40) e LOCNESS (quadro 41). No ICLE (quadro 40) a frequência de *to* é semelhante tanto à direita quanto à esquerda do nóculo *something*, enquanto no LOCNESS (quadro 41) a frequência é maior à direita do nóculo, fatos estes confirmados por sua posição mais típica nos dois corpora: a posição L2 no corpus ICLE (quadro 40) e a posição R1 no corpus LOCNESS (quadro 41).

Os padrões léxico-gramaticais das posições mais típicas de *to* nos dois corpora, bem como os respectivos usos, serão ilustrados e comparados a seguir. A análise tem início com os dados do corpus ICLE (quadro 40) referentes ao colocado *to*.

(1) *to + be + something + advérbio + adjetivo* expressa avaliação.

1. revenge” to the offender and it is meant **to be something** so terrible that it prevents people
2. who owned estates was clearly likely **to be something** more than a lay figure, inferior to her husband
- 3 .where he wants to go. What it seems **to be something** quite puzzling then is the stark idea

O padrão léxico-gramatical *to + be + something* participa de relação textual endofórica (anafórica nas linhas 1 e 2; catafórica na linha 3) onde exerce o papel de predicativo do sujeito e como tal sinaliza o posicionamento do autor em relação ao tópico discutido.

O contraste entre as orações produzidas pelos aprendizes e orações que contenham a mesma idéia, mas que omitam o uso de *something*, como por exemplo:

1. ... *and it is meant to be so terrible (a punishment) that it prevents...*
2. ... *was clearly likely to be more than a lay figure, inferior...*
3. ... *What (it) seems to be quite puzzling (an idea) then is the...*

parece demonstrar que, ao inserir *something* em suas orações, os aprendizes tinham a intenção enfatizar as asserções feitas; entretanto, soariam, possivelmente, mais naturais se tivessem omitido *something* na linha 2 ou utilizassem outros padrões - como o sugerido entre parênteses nas linhas em itálico, acima. A falta de naturalidade fica evidenciada pela frequência do padrão nos corpora de referência (vide quadro 42; p. 146).

(2) **force(d) (someone)/ give a chance + to + do + something** expressa causatividade.⁸⁹

1. he or she likes it. When we are forced **to do something**, we tend to hate that, we do not enjoy
2. think that it is unfair to force someone **to do something** that he or she does not want to do
3. the criminal is given a chance **to do something** useful instead of passive stay in prison

Conforme mencionado durante a análise do colocado *to* do nódulo *things* (p. 86), quando este colocado “se associa ao pré-nome *thing* nas expressões *do something, do anything, do nothing* ou *do a ... thing* (...) freqüentemente aparece em relações endofóricas”, ou seja, busca outros elementos do texto para efeito de interpretação semântica (Halliday & Hasan 1976:125)⁹⁰. Nas linhas acima, o padrão léxico-gramatical **force(d) (someone)/ give a chance + to + do + something** tem sua interpretação semântica definida por meio dos verbos *force* e *is given a chance*. Esse padrão léxico-gramatical é anafórico e se refere a *prestar serviço militar* (linhas 1 e 2) e a *prestar serviço comunitário* (linha 3).

⁸⁹ As freqüências desse padrão nos corpora de referência foram definidas por meio da soma das freqüências para *forced to do something; force someone to do something; given a chance to do something*’.

⁹⁰ “It combines with the pro-noun *thing* in the expressions *do something, -anything, -nothing, - a(...)* *thing* (...) it often occurs in endoforic contexts.” (tradução minha)

(3) **to + verbo + something** expressa a realização ou obtenção de alguma coisa.

1. In western countries the society tends **to** take **something** away from the criminal as a penalty
2. everybody has potentialities **to** make **something** of them, but our educational systems
3. ply as much time as possible **to** produce **something** useful corresponding to the necessities
4. of selling and if someone wants **to** achieve **something**, they must be able to sell either their ideas
5. others, they like to be different, **to** have **something** different. On the other hand people like
6. most. These people have the ability **to** take **something** that is seen as negative by the

O padrão léxico-gramatical **to + verbo + something** pós-modifica as orações que o precedem, sendo utilizado em relações textuais endofóricas (anafórica na linha 5 e catafórica nas linhas 1 e 2) e exofóricas (linhas 3, 4 e 6).

Quando esse padrão léxico-gramatical é utilizado de modo endofórico, *something* substitui as idéias expressas nos textos⁹¹: *dinheiro e liberdade (money and freedom)*, na linha 1; *resolver problemas (solve problems)*, na linha 2; e *identidade étnica (ethnic identity)* na linha 5. Assim, a escolha por *something* pretende, possivelmente, evitar repetição.

Quando esse padrão léxico-gramatical é utilizado de modo exofórico, *something* parece resumir uma série de idéias que se encaixariam no texto: na linha 4, por exemplo, a leitura da dissertação escrita pelo aprendiz mostra que *something* engloba idéias como as representadas pelas palavras: *sucesso, respeito, admiração, recompensa, etc.*; a escolha por *something*, portanto, provavelmente busca estabelecer maior interação com o leitor, o qual – por meio do contexto onde o padrão se insere e de sua experiência de mundo – estaria apto a ampliar o sentido de *something* de modo satisfatório.

Há, também, quatro linhas de concordância (vide abaixo) que não se encaixam em nenhum dos padrões léxico-gramaticais acima por expressarem sentidos diferentes aos descritos:

problem. But does this problem refer **to** just **something** in the adolescent, especially when the not. Besides, why is it necessary **to** know **something** about the army if someone wants to brief education did not allow them **to** utter **something** interesting, according to men. For ages national frontiers in order **to** communicate **something** of their culture, of their richness. For

⁹¹ Esses dados foram obtidos com a leitura dos textos conforme o processo descrito no capítulo 2, p. 78.

No corpus LOCNESS, os padrões léxico-gramaticais e respectivos usos da associação entre *to* e *something* são:

(1) ***something* + *to* + verbo** expressa propósito.

1. It seems as though accidents have become **something to** make a profit off of. People are
2. but for the lawmakers to say they have done **something to** alleviate the problem. This competitive
3. cause if God is all powerful he could do **something to** prevent their freedom, if he isn't all power
4. and practices extreme bad faith. She needs **something to** give her comfort and security. Orestes
5. go on. he asks Jupiter why he cannot do **something to** prevent Oreste. Jupiter tells Egisthe
6. should not be also. It gives people hope and **something to** look forward to during the week. It has
7. our Monarchy. They give our country **something to** feel proud of, who has never dreamed of
8. championships provide hope and give them **something to** dream about and aim for. To conclude
9. ate about the death sentence and give people **something to** talk about. We have a judicial system

Esse padrão léxico-gramatical pós-modifica os grupos verbais que o precedem, sendo utilizado pelos alunos nativos de modo anafórico (linhas 1, 2, 4, 6, 7, 8 e 9) e exofórico (linhas 3 e 5). Quando do uso anafórico desse padrão léxico-gramatical, *something* não parece ter sido utilizado com o intuito de resumir uma série de alternativas, mas sim com o intuito de evitar repetições e sintetizar uma idéia previamente expressa⁹², como por exemplo, *acidentes* (linha 1), *aprovar outra lei inútil* (linha 2), *aceitar o que Júpiter prega* (linha 4), *o sorteio da loteria* (linha 6), *a monarquia* (linha 7), *histórias de fortunas e campeonatos mundiais* (linha 8) e *debate sobre a pena de morte* (linha 9).

(2) **verbo *have* + *something* + *to* + *offer*** expressa utilidade.

1. pected to die by the judge whether they have **something to** offer life or if life has something to
2. The life that is being snuffed out has **something to** offer the world, or if the life has
3. ave something to offer life or if life has **something to** offer them? To account for patients that

⁹² As idéias foram retiradas tanto das linhas de concordância quanto do texto integral por meio do processo descrito no capítulo 2, p. 78)

Esse padrão léxico-gramatical participa de uma relação textual exofórica, onde *something* representa uma gama de alternativas, não claramente delineadas no texto, que discutem se a eutanásia é - ou não - um procedimento ético, e se deveria ser legalizado. Infere-se, portanto, que os alunos nativos optaram por utilizar *something*, substantivo de significado genérico, por basearem os seus argumentos em generalizações.

Há, ainda, sete linhas de concordância que ilustram a posição típica do colocado *to* em relação ao nóculo *something*, mas que não formam padrão léxico-gramatical, seja entre si ou com as linhas acima.

unethical needs to be discussed. For **something to** be ethical, the person it actively concerns
great Uncle opened the box and said **something to** the effect of "You young people today, feel
ing to offer the world, or if the life has **something to** receive from living on. Since it has been
seen to be interfering in the ways of god and **something to** be avoided at all costs. A great
moral aspect of crime for the criminal is also **something to** take into account. For the most par
for example, the thrill of the chase, **something to** do on a Sunday and a use for all these do
you Osama, for you showed us that there is **something to** fight for: Freedom.

A seguir, o quadro 42 resume os padrões léxico-gramaticais do colocado *to* associado ao nóculo *something* nos dois corpora.

| <i>To /something</i> <i>ICLE</i> | | <i>To / something</i> <i>LOCNESS</i> |
|--|--|---|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | (1) <i>to + be + something</i> + advérbio + adjetivo (2) <i>force(d) (someone)/ given a chance + to + do + something</i> (3) <i>to + verbo + something</i> | (1) <i>Something + to + verbo</i> (2) verbo <i>have + something + to + offer</i> |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | (1) 1 (2) 1 (3) 3 | (1) 2 (2) 0,9 |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos (a cada 100.000) | (1) 0 (COCA); 0 (BYU-BNC) (2) 0 (COCA); 0 (BYU-BNC) (3) 4 (COCA); 3 (BYU-BNC) | (1) 2 (COCA); 2 (BYU-BNC) (2) 0,02 (COCA); 0,03 (BYU-BNC) |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | (1) 0,02 (COCA); 0,03 (BYU-BNC) (2) 0 (COCA); 0 (BYU-BNC) (3) 10 (COCA); 8 (BYU-BNC) | (1) 4 (COCA); 5 (BYU-BNC) (2) 0,02 (COCA); 0,03 (BYU-BNC) |
| Usos | (1) expressar avaliação (2) expressar causatividade (3) qualificar/ classificar | (1) qualificar/ classificar (2) expressar utilidade |
| Relações Textuais | (1) anafórica/ catafórica (2) anafórico (3) anafórica/ catafórica | (1) anafórica/ exofórica (2) exofórica |

Quadro 42: *Something*: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *to*

Os quadros 40 e 41 (p. 140) mostram que o colocado *is* distribui-se de forma semelhante nos dois corpora, com frequências mais elevadas à esquerda de *something* e posição L1 como a mais típica.

As linhas de concordância que ilustram a posição L1 no corpus ICLE (quadro 40), bem como os respectivos padrões léxico-gramaticais, estão elencados a seguir:

(1) *is + something + [that (is)]* expressa definição.

1. we are evil or not because of the money **is something** that cannot be answered
2. what makes the world go round and **is something** that is inside us, something that we
3. of time from people nowadays but this **is something** that can only be observed in the
4. of all developments, the imagination **is something** that nothing and nobody can surpass
5. society, the more one shall be rewarded **is something** that would lead any society to progress
6. sexual behaviour elsewhere. Being sensual **is something** that should not be censored, for it is
7. spend money on it because they think it **is something** necessary. It is the television that
8. we are primarily: human beings. This **is something** we must keep in our minds in this
9. to this ideal. 'The American Dream' **is something** typically American, and its influence
10. will agree with me if I say that equality **is something** very important but the fact is that we
11. And as all of us know, experience **is something** really important in life, thanks to it
12. speak the same language. Ethnic identity **is something** people are usually proud of, simply
13. that they cared for their students, which **is something** that I often miss in Nijmegen, where

A leitura cuidadosa do padrão léxico-gramatical anafórico *is + something + [that (is)]* nas linhas de concordância acima aponta para uma provável redução sintática (omissão do pronome relativo *that*) nas linhas 7-13, mais comum, segundo Biber (1998), na linguagem oral, dada a preocupação com a expressão de idéias de modo explícito e elaborado em textos escritos publicados. Esta assertiva é corroborada pelos corpora de referência - especialmente na variedade britânica de inglês - onde *is + something* ocorre em torno de 33 e 37 vezes por milhão nos sub-corpora de linguagem oral BYU-BNC e COCA, respectivamente, contra a ocorrência de 16 e 31 vezes por milhão, nesses sub-corpora, do padrão léxico-gramatical *is + something + that*.

A adoção do padrão léxico-gramatical *is + something + [that (is)]* o qual, pode-se dizer, traz consigo o pronome relativo *that* ainda que não explicitamente grafado no texto, aponta para uma possível intenção dos aprendizes no sentido de explicitar, integrar e expandir suas idéias. Tal asserção é confirmada por Biber (1998), que sustenta que orações subordinadas relativas permitem ao autor/interlocutor identificar ou fornecer informação adicional acerca dos substantivos utilizados.

(2) *there + is + something* expressa existência de algo errado ou suspeito.

1. as a part of the EU. Undoubtedly there **is something** more behind this offer than just
2. and to hundreds of other students there **is something** wrong with it, because this is
3. the compulsory military service, there **is something** that should be done about it. There

Os aprendizes parecem ter utilizado o padrão léxico-gramatical *there + is + something* (em relações textuais catafóricas nas linhas 1 e 3 e exofórica na linha 2) com o intuito de criticar algo errado ou suspeito porém sem incorrer em grande comprometimento; possivelmente, o fazem em uma tentativa de preservar a própria face ou de evitar confronto.

A leitura do texto de origem da linha 1 mostra, por exemplo, que o aprendiz, após levantar a suspeita de possíveis motivos ocultos por trás do convite à Finlândia para ingresso na Comunidade Comum Européia, faz uma série de conjecturas sobre quais seriam esses motivos (sintetizados pela palavra *something*). Da mesma forma, o autor do texto de origem da linha 3, ao invés de ser mais preciso, opta por sugerir possíveis soluções, inicialmente resumidas por *something*.

A leitura do texto de origem da linha 2 mostra a opção do autor por evitar acusações explícitas, deixando ao leitor a ‘definição’ do significado de *something* após leitura de uma série de fatos relativos à cidade e à Universidade de Manchester, na Inglaterra.

Há, no corpus LOCNESS, somente um padrão léxico-gramatical formado pela associação do colocado *is* e seu nódulo *something*:

(1) *is + something + (that/which)* expressa definição .

- 1.n women who have abortions. Rape **is something** that the woman has no control over and they
- 2.inking on todays college campuses **is something** that few people would argue with. However
3. Pangloss' philosophical optimism **is something** which is unobtainable, the good in the world
- 4.ns. This is significant because water **is something** that we need in order to survive and without
- 5.are being expressed. Simply put, art **is something** which produces a positive, constructive analysis
- 6.yone else can respect you, but beauty **is something** that comes from inside, and shines through
- 7.one and have self satisfaction. Money **is something** that our society has made indespencable. It is
8. happen to Richard. However, there **is something** we must consider. Richard is at a different
- 9.was a widely accepted idea, now it **is something** people really take into consideration and rarely
10. ly work when a human realises there **is something** they can be applied to. This is obviously
- 11.which is essential nowadays. Eating **is something** everyone must do. This device has sped up
- 12.Daughter of the Confederacy. “This **is something** our ancestors did over 100 years ago, and we

No corpus LOCNESS, o padrão léxico-gramatical *is + something + (that/which)* é endofórico (catafórico nas linhas 8 e 10 e anafórico nas demais) e, similarmente ao observado no corpus ICLE, parece ter sofrido redução sintática (omissão do pronome relativo *that* nas

linhas 8-12) e sido utilizado com o intuito de explicitar, integrar e expandir as idéias apresentadas nos textos.

Vale notar que esse padrão léxico-gramatical é muito mais freqüente na variedade americana de inglês do que na britânica, como demonstram as freqüências aproximadas destacadas no quadro 43, mais adiante.

Há, também, três linhas de concordância (vide abaixo) que não se encaixam nos padrões léxico-gramaticais já mencionados por expressarem sentidos diferentes aos descritos. São elas:

you Osama, for you showed us that there **is something** to fight for: Freedom.
could be an exotic romance, but it **is something** else. The French Acadamey's rules on subject
eply about something, the maybe it **is something** for them to also support. Both sides of the

Feita a análise dos padrões léxico-gramaticais do colocado *is* associado ao nódulo *things*, é apresentado a seguir o quadro comparativo com o resumo das descobertas:

| <i>Is /something</i> ICLE | | <i>Is / something</i> LOCNESS |
|--|---|---|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | (1) <i>Is + something + that</i> (2) <i>There + is + something</i> | (1) <i>is + something + that/which</i> |
| Usos | (1) definir (2) expressar existência | (1) definir |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | (1) 6 (2) 1 | (1) 3 |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos | (1) 0,3 (COCA); 0,2 (BYU-BNC) (2) 1 (COCA); 1 (BYU-BNC) | (1) 0,3 (that)/ 0 (which) (COCA); 0,2 (that)/ 0,1 (which) (BYU-BNC) |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | (1) 3 (COCA); 1 (BYU-BNC) (2) 4 (COCA); 3 (BYU-BNC) | (1) 3 (that) / 0,1 (which) (COCA); 1 (that) / 0,4 (which) (BYU-BNC) |
| Relações textuais | (1) anafórica (2) catafórica/ exofórica | (1) anafórica/ catafórica |

Quadro 43: *Something*: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *is*

Os quadros 40 e 41 (p. 140) indicam que, assim como o colocado *is*, *that* distribui-se de forma semelhante nos dois corpora, com frequências mais elevadas à direita de *something* e posição R1 como a mais típica.

No corpus LOCNESS (quadro 41), *that* jamais se coloca na posição R3 enquanto, no corpus ICLE (quadro 40), sua frequência nas posições R3, R4 e R5 é igual a 1.

As linhas de concordância que permitem a identificação do padrão léxico-gramatical do colocado *that* em relação ao nódulo *something*, no corpus de aprendizes ICLE, estão elencadas abaixo:

- (1) *something + that* expressa definição.

1. in the case of the social service) doing **something that** they do not want to do and that
2. in the University five or six years, studying **something that** it is not usefull at all. I think
3. have invented work against us by ruining **something that** is crucial to us? Some people
4. to reduce people's possibility of wanting **something that** is not what these planned. The
5. in the world around him, so he wrote **something that** at least mentioned socialism
6. people - that sometimes they can be seen as **something that** avoid the development of a
7. ne, and consequently, if a machine can do **something that** you must do you choose the
8. is that it is deserved. If a person does **something that** is harmful or otherwise illegal
9. power, to how much money they make, **something that** definitely affects one's self-esteem
10. alive today, he would have to worry about **something that** has developed a much bigger power
11. Think that violence is acceptable and natural, **something that** belongs to normal life
12. are really "more equal than others". **Something that** is also very interesting to mention
13. form pictures or ideas in your mind of **something that** is different, interesting or exciting
14. of all generations. The programmes are **something that** unites people: everybody knows
15. in gods; the core of their livelihood was **something that** existed only in their emotions an
16. take control of the whole farm and make **something that** only humans could, according
17. civil and militar casualties will occur. **Something that** proves this is the fact that in th

O padrão léxico-gramatical *something + that* participa em relações textuais endofóricas (anafórica – linhas 1, 3, 5, 6, 9, 11, 14, 15, 16 e 17; catafórica – linhas 10 e 12) e exofóricas (linhas 2, 4, 7, 8 e 13), e parece ter sido utilizado pelos aprendizes com o intuito de definir, integrar e expandir idéias, especialmente quando é utilizado de forma endofórica.

Uma leitura cuidadosa dos textos de origem das linhas onde esse padrão léxico-gramatical ocorre em relação exofórica revela dois possíveis motivos para a opção por *something that* na definição de uma idéia: (1) generalização (linhas 2 e 4) e (2) pressuposição de compartilhamento de experiências entre autor e leitor (linhas 7, 8 e 13).

Vale notar, por meio da leitura dos parágrafos de origem das linhas 2 e 4, a inabilidade dos autores quanto ao emprego de estruturas léxico-gramaticais para a expressão de idéias genéricas, resultando em falta de clareza:

(linha 2)

In studies of languages, the University doesn't proporcionate the students enough facilities for studying in a country in which the language they are learning is spoken. That is essential for the preparation of the student. The student have to search and to pay for their studies in other countries in the most of the cases, excepting all those very good students, of course. In fact, the practice is adquired with the years, and one is better in his/her job with the years of experience, however, one must have a minimun of practice when s/he finish his/her degree. Some degrees are too long and of very little value, in some cases is a waste of time to be in the University five or six years, studying something that it is not usefull at all. I think that is urgent to find a solution for this problem. The world demands new graduates with a lot of characteristics and qualities that the graduate doesn't have because the University hasn't given it. That is not for the own graduate's blame, but the Educational

System, the Government, or I don't know the really blamer of this situation, but, one thing is clear: it is needed a reform urgently.

No parágrafo acima, torna-se difícil precisar se *something* refere-se ao curso de línguas ou a qualquer outro curso.

(linha 4)

This modern world is dominated by capitalist's nations that try to spread a belief of individuality and at the same time, these powers make an effort to make all people look the same. These ideas intend to reduce people's possibility of wanting something that is not what these planned. The main belief propagated is the lack of time. According to these capitalists, people need to produce, to make money. As a result, any other activity is a waste of time.

No parágrafo acima, também é difícil perceber quais as idéias que pretendem reduzir a possibilidade de as pessoas desejarem algo que não foi planejado pelas potências capitalistas, planejamento este que, em nenhum momento, foi explicitado no texto.

Há, ainda, dez outras linhas de concordância que ilustram o uso do colocado *that* associado ao nódulo *something*, e que já fazem parte de padrões léxico-gramaticais analisados neste estudo: (1) *there + is + something* (p. 147-148); (2) *is + something + [that (is)]* (p. 146-147); (3) *to + verbo + something* (p. 142-143) e (4) *force(d) (someone)/ give a chance + to + do + something* (p. 142).

As linhas de concordância que permitem a identificação dos padrões léxico-gramaticais para a posição R1 do colocado *that*, no corpus LOCNESS, estão enumeradas a seguir:

(1) *something + that* expressa definição.

1. around safety, people do not want to back **something that** will harm them or their children for
2. why make them? There will always be **something that** can harm each individual. Marijuana
3. is a social problem changes over time. **Something that** is considered a social problem today
4. frightening process. Instead it would be **something that** one would no longer have to do them
5. were tired of rules and went searching for **something that** could unify everyone. With a new
6. our sporting prowess in the long term, **something that** would be most welcomed and for which
7. desire, on the part of one or many, for **something that** exceeds what was actually needed or
8. which too often leads to killings over **something that** started out as a simple frustration. In
9. however, there is no reason to fight over **something that** was established so many years ago. The
10. to a child. Sounds like trouble to me. **Something that** was supposed to be so simple ended
11. a sign of hatred but merely a symbol of **something that** South Carolinians hold dear to them. For
12. when we look at social context we see **something that** is more involved. When looking at the

O padrão léxico-gramatical *something* + *that* participa em relações textuais anafóricas e parece ter sido utilizado pelos aprendizes com o intuito de definir, integrar e expandir idéias.

(2) *as (being) + something + that + (just) verbo* expressa comparação.

1. bably won't be as appreciated or valued as **something that** comes with effort. Money makes thin
2. media. With the media portraying sex as **something that** just happens, no wonder why teenage
3. o about sex. The media advertises sex, as **something that** happens in the heat of the moment. I
4. ur saving devices can be seen as being **something that** frees the human brain and allows it to

Nas linhas acima, o padrão léxico-gramatical *as (being) + something + that + (just) verbo* participa em relações textuais anafóricas e parece ter sido empregado para, de forma coesa, expressar a opinião de outrem.

Restam, ainda, duas linhas que não formam padrão léxico-gramatical, seja entre si ou com as demais:

take for granted, yet on the other hand, **something that** I'd be lost without. In the early stages of
ct lenses are a part of my everyday life; **something that** I take for granted, yet on the other hand,

Feitas as análises dos padrões léxico-gramaticais formados pela posição mais típica de *that* em relação ao nódulo *something* nos dois corpora, pode-se elaborar um quadro (44) sintetizando e comparando os padrões léxico-gramaticais do colocado *that* bem como seus usos e frequências nos corpora de estudo, comparável e de referência.

| <i>That /something</i> <i>ICLE</i> | | <i>That/ something</i> <i>LOCNESS</i> |
|--|---|--|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | (1) <i>Something + that</i> | (1) <i>Something + that</i> (2) <i>As (being) + something + that + (just) verbo</i> ⁹³ |
| Usos | (1) definir | (1) definir (2) comparar |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | (1) 8 | (1) 4 (2) 1 |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos (a cada 100.000) | (1) 3 (COCA); 2 (BYU-BNC) | (1) 3 (COCA); 2 (BYU-BNC) (2) 0,1 (COCA); 0,05 (BYU-BNC) |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | (1) 17 (COCA); 11 (BYU-BNC) | (1) 17 (COCA); 11 (BYU-BNC) (2) 0,2 (COCA); 0,06 (BYU-BNC) |
| Relações textuais | (1) anafóricas/ catafóricas/ exofóricas | (1) anafórica (2) anafórica |

Quadro 44: *Something*: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *that*

De acordo com os quadros 40 e 41 (p. 140), o quarto colocado que os corpora de estudo e comparável têm em comum é o *be*, que se distribui de forma semelhante em ambos os corpora, onde se coloca tipicamente na posição R3, ou seja, na terceira posição à direita de *something*, jamais ocorrendo na posição R1.

As linhas de concordância que permitem a identificação do padrão léxico-gramatical de sua posição mais típica em relação ao nódulo *something*, no corpus ICLE, estão elencadas a seguir.

(1) *something + needs/has + to + be + done* expressa avaliação.

⁹³ A inclusão das palavras *being* e *just* no padrão *as + something + that* levou a frequência zero ou muito próxima de zero nos sub-corpora de referência escritos. Nos subcorpora orais *as being something that* e *as something that just* são mais comuns na variedade britânica (frequência 0,04 e 0,01, respectivamente) do que na variedade americana (frequência 0,01 e 0, respectivamente).

1. in order and democracy among themselves. **Something** needs to **be** done. A revolution in
2. large army and a reserve of trained soldiers, **something** has to **be** done. Changes may also b
3. which was once true: crime does not pay. **Something** needs to **be** done by the

Esse padrão léxico-gramatical expressa a avaliação do autor no tocante aos fatos apresentados. Nas linhas acima, *something* mostra-se exofórico e representa qualquer atitude que solucione ou atenuie o quadro formado pelos fatos previamente apresentados, mas que em momento algum é mencionada nos textos.

Ainda no corpus ICLE, há duas outras linhas de concordância que ilustram o colocado *be* em sua posição mais típica, e que fazem parte de padrões léxico-gramaticais previamente analisados neste estudo: *to + verbo + something* (p. 142-143) e *is + something + [that (is)]* (p. 146-147).

Há, também, as duas linhas de concordância listadas a seguir, que não formam nenhum padrão no corpus ICLE:

or because they are always searching for **something** new to **be** launched. Like this, people referred to the objection of conscience, **something** which can **be** practised by men or

No corpus LOCNESS, há oito linhas de concordância que ilustram o colocado *be* em sua posição mais típica, duas das quais já formam o padrão léxico-gramatical *something + that* (p. 150-1); uma faz parte do padrão *is + something + (that/which)* (p. 148-149); e cinco outras não chegam a formar padrão léxico-gramatical, por insuficiência de evidências:

e child, is not one to be gambled with. **Something** needs to **be** done to better the situation, specially murder, in our world today, **something** needs to **be** done about it. Education may be a natural process in World development, **something** which should **be** made easier rather than hindered will have a fair say in what goes on - **something** which must **be** guaranteed for such independence all members and therefore even though **something** may not **be** British law it stands in our country

O quadro 45, a seguir, sintetiza e compara os padrões léxico-gramaticais da posição típica de *be* em relação ao nódulo *something* nos dois corpora:

| <i>Be / something</i> <i>ICLE</i> | | <i>Be / something</i> <i>LOCNESS</i> |
|--|---|---|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | (1) <i>something + needs/has + to + be + done</i> | Não há padrão para o colocado <i>be</i> |
| Usos | (1) expressar avaliação | |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | (1) 1 | |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos (a cada 100.000) | (1) 0 (needs)/ 0,02 (has) (COCA); 0(needs)/ 0,02 (has) (BYU-BNC) | |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | (1) 0,05 (needs) / 0,1 (has) (COCA); 0 (needs)/ 0 (has) (BYU-BNC) | |
| Relações textuais | (1) exofórica | |

Quadro 45: *Something*: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *be*

Os quadros 40 e 41 (p. 140) indicam *or* como o último colocado compartilhado pelos corpora. Este colocado, assim como o *be*, apresenta frequências totais bem próximas à direita e à esquerda de *something*, tanto no corpus de estudo quanto no corpus comparável.

A posição típica desse colocado no corpus de aprendizes (ICLE – quadro 40) é imediatamente à esquerda do nódulo (L1), enquanto no corpus de alunos nativos (LOCNESS – quadro 41) *or* é tipicamente encontrado em três posições: L3, L1 e R5.

As linhas de concordância que permitem a identificação do padrão léxico-gramatical da sua posição mais típica (L1) no corpus ICLE estão elencadas abaixo:

(1) **substantivo + *or* + *something* + *like that*/ adjetivo** expressa incerteza.

1. person ought to be deprived of his hands **or something** similar. Almost all the places
2. among people. They seek for revenge **or something** concrete to which they can direct
3. different problems that will be in a war **or something** like that. He or she will be able to
4. have with televisions despite of food **or something** essencial for a health life. Many people
5. it to create new revolutionary theories **or something** more concrete but also because we

Os aprendizes parecem ter utilizado o padrão léxico-gramatical **substantivo + or + something + like that/ adjetivo** na tentativa de salvaguardarem a face, ou seja, de evitarem ser contestados ou desmentidos uma vez que, possivelmente, não dispõem de todas as informações a respeito de um determinado assunto.

Nas linhas acima, a palavra *something* é utilizada de modo catafórico, cabendo ao leitor decidir por um superordenado ou palavra mais específica para interpretá-la, pela utilização dos grupos nominais que a sucedem à guisa de parâmetros.

Como mencionado anteriormente, no corpus de alunos nativos (LOCNESS – quadro 41) *or* coloca-se tipicamente em três posições – L3, L1 e R5, não havendo padrões léxico-gramaticais para a posição R5 uma vez que duas das linhas que ilustram *or* nessa posição já formam os padrões léxico-gramaticais (1) **something + that** (p. 150-151) e (2) **verbo have + something + to + offer** (p. 144-145), e a terceira, reportada a seguir, não se encaixa em qualquer outro padrão:

away with that then I could probably do **something** a little more complex **or** even dangerous

A posição L3 também não tem padrão léxico-gramatical no LOCNESS, pois duas das linhas que a ilustram já formam os padrões (1) **something + that** (p. 150-151) e (2) **as (being) + something + that + (just) verbo** (p. 153); a terceira, mostrada a seguir, não se encaixa em qualquer outro padrão:

ip is a policy of control **or** standards upon **something**, in our case television and the materials

A posição L1 tem como padrão léxico-gramatical (2) **or + something**, que expressa incerteza.

1. me one, a car used to run someone over, **or something** as harmless as a pillow used to suffocate
2. friends side to take in a disagreement, **or something** more serious, like a priest giving up his
3. ke to achieve, by obtaining the moon **or something**, is a state wherein. Quite laudable intention

Os alunos nativos parecem ter empregado o padrão léxico-gramatical *or + something* por não disporem de todas as informações a respeito de um determinado assunto, novamente evitando, dessa forma, ferir a máxima da qualidade de Grice (1975) pela qual deve-se sempre dizer a verdade e não se deve dizer nada para o qual não haja evidências suficientes.

Nas linhas 1 e 2 acima, *something* participa de uma relação catafórica com o texto, tendo sua categoria de coisas ou situações determinada pelos exemplos que a seguem. Na linha 3, a relação que *something* estabelece com o texto é anafórica, e sua categoria parece ser determinada pela palavra *lua (moon)*.

Uma vez identificados os padrões léxico-gramaticais do colocado *or* associado ao nóculo *something*, passa-se ao quadro 46 com a síntese das descobertas:

| <i>Or /something</i> <i>ICLE</i> | | <i>Or / something</i> <i>LOCNESS</i> |
|--|--|---|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | (1) substantivo + <i>or + something</i> + <i>like that</i> / adjetivo | (1) <i>or + something</i> |
| Usos | (1) expressar incerteza | (1) expressar incerteza |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | (1) 2 | (1) 1 |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos (a cada 100.000) | (1) 0,03(like that)/ 0,03(adj) (COCA); 0,03 (like that)/ 0,03 (adj)(BYU-BNC) | (1) 0,2 (COCA); 0,2 (BYU-BNC) |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | (1) 0,7(like that)/ 0,05(adj) (COCA); 2 (like that)/ 0,1 (adj) (BYU-BNC) | (1) 0,7 (COCA); 0,6 (BYU-BNC) |
| Relações textuais | (1) catafórica | (2) catafórica/ anafórica |

Quadro 46: *Something*: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *or*

Considerando que *or* é o último colocado forte que o nóculo *something* tem em comum nos corpora de estudo e comparável, dá-se início à análise dos colocados *for*, *do*, *which*, *done* e *about* presentes no corpus LOCNESS, nessa ordem. Ao final da análise, um

quadro com a síntese dos usos e padrões léxico-gramaticais desses colocados será apresentado.

O colocado *for* tende a se colocar à esquerda de *something*. Apesar de se posicionar tipicamente na posição L1, com frequência 12, sua segunda posição mais frequente é R1, com frequência 5.

As linhas de concordância que permitem a identificação do padrão léxico-gramatical da posição típica de *for* (L1) estão listadas a seguir:

(1) *for* + *something* + **adjetivo comparativo** expressa desejo.

1. fretted about their lives and wished **for something** more, but they were not sure what. Feminists
2. willing to give for the opportunity **for something** better. The question of compensation
3. or to give hope to those looking **for something** better and brighter than the dark skeletons

O padrão léxico-gramatical *for* + *something* + **better/ more** pós-modifica os verbos que sucede, ajudando, assim, a defini-los de forma mais precisa por meio dos adjetivos *more* e *better*; entretanto, pela relação exofórica que *something* mantém com o texto, percebe-se um certo caráter amorfo nesse fluxo lingüístico; em consequência, a leitura que o leitor faz do texto pode não corresponder exatamente ao que o autor tinha em mente ao produzi-lo.

Há, ainda, nove linhas que ilustram a posição típica do colocado *for* em relação ao nódulo *something*, mas duas delas já formam o padrão léxico-gramatical (1) *something* + *that* (p. 150-151), enquanto as sete restantes não formam padrão léxico-gramatical, seja entre si ou com as demais:

Argos and forced to feel remorse **for something** which happened before they were born. They brought up to feel remorse and guilt **for something** they had no influence over. This past act should man race. There need not be a war **for something** disastrous like this to occur, these genetically All this paper must have been used **for something**. The case for the teaching of New Age beliefs ommon to simply ask a physician "**for something**" when sickness occurs. But what too. We see that he is searching **for something** out of reach, and we have sympathy knowing unethical needs to be discussed. **For something** to be ethical, the person it actively concerns

O colocado *do*, assim como o *for*, tende a se colocar à esquerda do nódulo *something*, tipicamente na posição L1, jamais se colocando nas posições L4, L3, R1 ou R5. As linhas de concordância que permitem a identificação do padrão léxico-gramatical da sua posição típica no corpus comparável estão elencadas a seguir:

(1) *to + do + something* ao se associar aos verbos lexicais *choose* e *feel* e à expressão *up to him* expressam decisão.

1. something one is choosing not to **do something** which is still a choice. The absurd ner knows he has
2. it, so it is up to him to **do something** about it, and also since there is now an ex
2. grown up elsewhere but he felt he had to **do something**. Electre had been waiting for him to

Esse padrão léxico-gramatical, do ponto de vista lexical, representa a decisão de se tomar (ou não) uma atitude em relação a algo previamente mencionado no texto; entretanto, o seu significado mantém-se vago devido ao caráter exofórico de referência da palavra *something* presente no padrão léxico-gramatical.

Há, ainda, seis linhas que ilustram a posição típica do colocado *do* em associação ao nódulo *something*; dentre estas, duas já formam o padrão léxico-gramatical *something + to + verbo* (p. 144) e quatro não chegam a formar padrão léxico-gramatical, seja entre si ou com as linhas acima:

got away with that then I could probably **do something** a little more complex or even dangerous
ble for certain illnesses meaning we can **do something** about them. Our knowledge of genes is
any teens drink to feel rebellious and to **do something** cool. Alcohol is an addictive drug in to
face up to its transport problems and **do something** about them. Transport 09 Before any,

O colocado *which* apresenta tendência oposta de colocação com relação a *for* e *do*, pois coloca-se tipicamente à direita de *something*, mais especificamente na posição R1. Na verdade, *which* tem frequência zero em todas as posições à esquerda do nódulo, somente colocando-se de modo significativo em R1.

A seguir, as linhas de concordância que permitem a identificação do padrão léxico-gramatical formado pela colocação típica de *which* em relação ao nódulo *something*, devidamente enumeradas:

(1) ***something*** + ***which*** expressa comentários adicionais.

1. The only foreseeable effect is releasing ***something which*** has an effect which is unknown to those
2. expect others to believe and support ***something which*** they do not fully support something
3. Partly this is a 'Fear of the unknown'; ***something which*** tampers with the intrinsic components
4. Argos and forced to feel remorse for ***something which*** happened before they were born. They
5. having come from an aborted foetus - ***something which*** has never technically been alive could
6. ing totally enclosed and "attacked" by ***something which*** Sartre implies is all in the mind. This ability
7. Britain is an integral part of NATO, ***something which*** is increasingly becoming debateable if
8. atural process in World development, ***something which*** should be made easier rather than hindered
9. vote in the Westminster Parliament, ***something which*** no state in the United States could
10. as it denies responsibility of action, ***something which*** exists by virtue of our freedom. The
11. will have a fair say in what goes on - ***something which*** must be guaranteed for such independence
12. wants is to be immortal and happy, ***something which***, with the knowledge of the absurd, Cali

Os alunos nativos parecem ter recorrido ao padrão léxico-gramatical acima com o intuito de incluir comentários – alguns de caráter avaliativo – os quais, embora não essenciais ao entendimento do texto, parecem emprestar viés (negativo ou positivo) à mensagem. Aqui, o papel da palavra *something* parece ser o de sintetizar os fatos previamente apresentados, conferindo uma relação textual de caráter anafórico ao padrão léxico-gramatical em si.

Há, ainda, três linhas que ilustram o uso do colocado *which* em relação ao nódulo *something*, mas estas já formam os seguintes padrões léxico-gramaticais: (1) ***is*** + ***something*** + (***that/which***) (p. 148-149) e (2) ***to*** + ***do*** + ***something*** (p. 160).

O colocado *done* também se coloca tipicamente à direita do nódulo *something*, e a frequência de suas posições L2, L3, L4 e L5 é zero. *Done* possui três posições típicas com frequência de ocorrência igual a 3: L1, R2 e R3. Nessas posições, o sentido de uma das três linhas de concordância que as ilustram difere do sentido das outras duas; em vista disso, as posições típicas de *done* não apresentam padrão léxico-gramatical. As linhas de concordância correspondentes estão listadas abaixo:

(L1)

writers I have talked about have **done something** God-sent. They have helped people to be in we as humans think that she has **done something** so terribly wrong that she deserves it. It for the lawmakers to say they have **done something** to alleviate the problem. This competitive

(R3)

- 1.censorship, as well as acknowledge that if **something** is not **done** to increase censorship, it's in
- 2.opposing viewpoints in government that **something** must be **done** that to combat homelessness
- 3.very few surviving wild animals surely **something** should be **done** to protect the fox. The British

(R2)

- 1.ese would acknowledge the necessity of **something** being **done** on this stretch of road. The people
- 2.at least one student should tell a teacher **something** they've **done** good or what's most appreciate
3. measures could be introduced unless **something** is **done** about the state of Public Transport

De acordo com os critérios adotados nesta pesquisa, o último colocado forte de *something* é *about*, que se coloca tipicamente à direita do nóculo *something*, mais especificamente na posição R1. As frequências de suas posições L2, L3, L4 e L5 não são significativas, uma vez que equivalem a zero ou a 1.

Assim como o colocado *done*, *about* não forma padrão léxico-gramatical no corpus LOCNESS, pois uma das quatro linhas que o ilustram já faz parte do padrão léxico-gramatical *to +do + something* (p. 160), enquanto as três restantes, como se observa a seguir, não detêm as mesmas características semântico-lexicais:

must face up to its transport problems and do **something about** them. Transport 09 Before any for certain illnesses meaning we can do **something about** them. Our knowledge of genes is the harshness of confrontation by exposing **something about** yourself and not directly blaming

Uma vez efetuada a análise individual das posições mais típicas dos colocados exclusivos de *something* no corpus LOCNESS, pode-se elaborar o quadro 47 com uma

síntese das descobertas, visando agrupar as informações obtidas para facilitar a sua visualização.

| Colocados de <i>something</i> | Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | Usos | Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | Relações textuais |
|-------------------------------|--|----------------------------------|--|-------------------|
| FOR (L1) | (1) <i>for</i> + <i>something</i> + adjetivo comparativo | (1) expressar desejo | 0,9 (LOCNESS) 0 (COCA escrito) 0 (BNC escrito) 0 (COCA oral) 0,02 (BNC oral) | (1) exofórica |
| DO (L1) | (1) <i>to</i> + <i>do</i> + <i>something</i> | (1) expressar decisão | 0,9 (LOCNESS) 1 (COCA escrito) 1 (BNC escrito) 4 (COCA oral) 3 (BNC oral) | (1) exofórica |
| WHICH (R1) | (1) <i>something</i> + <i>which</i> | (1) fazer comentários adicionais | 3 (LOCNESS) 0,1 (COCA escrito) 1 (BNC escrito) 0,5 (COCA oral) 2 (BNC oral) | (1) anafórica |
| DONE (L1)/(R2)/(R3) | Não forma padrão léxico-gramatical | | | |
| ABOUT (R1) | Não forma padrão léxico-gramatical | | | |

Quadro 47: *Something*: síntese dos padrões léxico-gramaticais dos colocados exclusivos do corpus LOCNESS

Em síntese, com base nas informações constantes dos quadros 42 a 47 acima, pode-se sugerir que:

- A maioria dos padrões léxico-gramaticais identificados nos corpora de estudo e referência apresenta diferenças lexicais e semânticas;
- Tanto os alunos nativos quanto os aprendizes utilizam os padrões léxico-gramaticais *is* + *something* + *that* e *something* + *that* para definir conceitos, integrar e expandir idéias; contudo, por vezes os aprendizes fazem uso de *something* + *that* em relações textuais exofóricas, relações estas que não se observam na linguagem dos alunos nativos. Tal fato pode indicar que os

aprendizes recorrem a esse padrão quando não conseguem produzir ou lembrar-se de um item lingüístico mais específico;

- Assim como os padrões léxico-gramaticais identificados para as palavras *things* e *thing*, muitos dos padrões léxico-gramaticais identificados para a palavra *something* nos corpora de estudo e comparável são mais característicos de linguagem oral, conforme demonstram as estatísticas calcadas nos corpora de referência;
- Há, no corpus de estudo (ICLE), padrões léxico-gramaticais muito raros (os identificados para os colocados *or* e *be*) ou mesmo inexistentes (***to + be + something + advérbio + adjetivo*** identificado para o colocado *to*) nos sub-corpora de referência escritos;
- Os padrões léxico-gramaticais ***to + verbo + something*** e ***to + do + something*** são utilizados de forma adequada pelos aprendizes, uma vez que ambos possuem as mesmas frequências aproximadas no corpus ICLE e nos sub-corpora de referência escritos;
- *Something* é utilizada nos corpora de estudo e comparável como atenuante em assertivas, especialmente nos padrões formados pelos colocados *or* e *b*;
- Apesar de conter cinco colocados a mais, o corpus LOCNESS conta com apenas um padrão léxico-gramatical a mais que o corpus ICLE. Isso possivelmente reflete a maior necessidade, por parte dos aprendizes, de utilizar *something* associado a itens lexicais muito comuns na língua como palavra ‘coringa’, de forma a expandir e integrar idéias e conceitos.

Após estas considerações finais com relação aos padrões léxico-gramaticais da palavra *something*, prossegue-se com a análise da palavra. Para tanto, serão adotados os mesmos passos utilizados na análise das palavras *things*, *thing*, *anything* e *something*.

3.1.5 *Everything*

Os quadros 48 e 49 a seguir apresentam a distribuição dos colocados de *everything* nos corpora de estudo (ICLE) e comparável (LOCNESS), respectivamente. As posições mais típicas dos colocados foram negritadas e os padrões léxico-gramaticais dessas posições serão

definidos por meio da análise de suas linhas de concordância. Primeiramente, serão analisadas as linhas de concordância dos colocados *to* e *is*, comuns aos dois corpora, e em seguida os colocados exclusivos do corpus LOCNESS, *for*, *that*, *best* e *where*.

| Colocados | Total | Total à esquerda | Total à direita | L5 | L4 | L3 | L2 | L1 | <i>everything</i> | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 |
|-----------|-------|------------------|-----------------|----|----|----|----------|----|-------------------|-----------|----|----|----|----|
| TO | 33 | 20 | 13 | 3 | 3 | 4 | 9 | 1 | 0 | 3 | 3 | 5 | 2 | 0 |
| IS | 28 | 6 | 22 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 18 | 3 | 1 | 0 | 0 |

Quadro 48: *Everything*: Distribuição dos colocados no corpus ICLE

| Colocados | Total | Total à esquerda | Total à direita | L5 | L4 | L3 | L2 | L1 | <i>everything</i> | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 |
|--------------|-------|------------------|-----------------|----|----|----|-----------|-----------|-------------------|-----------|-----------|----|-----------|----|
| IS | 48 | 16 | 32 | 3 | 10 | 0 | 2 | 1 | 0 | 22 | 2 | 6 | 1 | 1 |
| FOR | 42 | 9 | 33 | 1 | 1 | 1 | 0 | 6 | 0 | 3 | 13 | 7 | 7 | 3 |
| TO | 42 | 24 | 18 | 4 | 3 | 4 | 12 | 1 | 0 | 3 | 1 | 7 | 6 | 1 |
| THAT | 38 | 22 | 16 | 1 | 3 | 2 | 2 | 14 | 0 | 15 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| BEST | 17 | 1 | 16 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 3 |
| WHERE | 11 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Quadro 49: *Something*: Distribuição dos colocados no corpus LOCNESS

Observa-se nos quadros 48 e 49 acima, que *to* tipicamente ocorre à esquerda de *everything* e que, assim como nos nódulos *anything* e *something*, *to* ocorre com maior frequência na segunda posição à esquerda do nódulo (L2).

As linhas de concordância que permitem a identificação dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *to*, no corpus ICLE, estão enumeradas abaixo:

(1) *to* + **verbo** + *everything* + (**that**) define uma categoria.

1. we must teach our children **to** give up **everything** they don't like? Not exactly. Let's analyze
2. can we do? If we manage **to** eat **everything** they manage to seduce us we would never be
3. to shock people and want **to** destroy **everything** that is logical. A good example of such

O padrão léxico-gramatical *to* + **verbo** + *everything* + (**that**) pós-modifica o verbo ou grupo verbal que o antecede e auxilia os aprendizes a fazerem generalizações. Nesse padrão, *everything* – que mantém uma relação endofórica (catafórica nas linhas 1 e 3; anafórica na linha 2) com os textos de origem das linhas acima – resume todos os itens de uma

determinada categoria que é definida, por sua vez, pelos verbos que a precedem e pelas orações subordinadas que a sucedem.

(2) *to* + **verbo** + *everything* expressa ato intelectual ao agrupar-se com verbos como *assimilate*, *know* e *be able to*, uma vez que tais verbos são o que Biber (1998) chama de “verbos pessoais”⁹⁴, baseado em Quirk et al. (1985:1180-1).

- 1.impossible for someone else **to** assimilate **everything** entirely: such a person has not experienced
- 2.he finds out that it's possible **to** know **everything** in the world and it originates an uncontrollable
- 3.If-centered that they will be able **to** do **everything** to achieve their goals even not respect the other

O padrão léxico-gramatical *to* + **verbo** + *everything* pós-modifica os verbos que o antecedem; nesse padrão léxico-gramatical, *everything* significa *tudo* e participa de uma relação exofórica com o texto.

Há, ainda, três linhas que ilustram a posição típica do colocado *to* em associação ao nódulo *everything* que não chegam a formar padrão léxico-gramatical, seja entre si ou com as linhas acima:

cyclist do need a certain skill **to** put **everything** together. Reports have appeared in the
can not and ought not **to** compensate **everything**. Fines also place people in unegual
of the farm and then begins **to** control **everything** and everyone in a tyranic way. The pigs

As linhas de concordância que permitem a identificação do padrão léxico-gramatical da posição típica do colocado *to*, no corpus LOCNESS, encontram-se a seguir:

(1) *to* + **verbo** + *everything* + (*that*) expressa definição.

⁹⁴ “private verbs”

1. below the age of twelve **to** experiment **everything** they see on television. The variety of
2. and are unlikely to want **to** disregard **everything** that they have spent time learning and supp
3. glamorous girls always seem **to** have **everything** they want and any guy they want. on tv

A análise cuidadosa do padrão léxico-gramatical **to + verbo + everything + (that)** nas linhas de concordância acima aponta para uma provável redução sintática (omissão do pronome relativo *that*) nas linhas 1 e 3; redução esta que é mais comum, segundo Biber (1998), na linguagem falada devido à preocupação com a expressão de idéias de modo explícito e elaborado em textos escritos publicados.

A utilização desse padrão o qual, pode-se dizer, traz consigo o pronome relativo *that* ainda que não explicitamente grafado no texto, parece indicar que a intenção dos aprendizes é definir a categoria representada pela palavra de significado genérico *everything*; novamente, quando *everything* é utilizado de forma exofórica (linhas 2 e 3) tem-se a impressão de que o intuito do autor era o de generalizar a respeito de uma idéia, ao passo que sua utilização de forma anafórica (linha 1) sugere o intuito de resumir uma série de itens previamente mencionados.

(2) **to + verbo + everything** expressa ato intelectual ao agrupar-se com verbos como *take ... as, base ... on* e *choose*, uma vez que tais verbos são o que Biber (1998) chama de “verbos pessoais”⁹⁵, baseado em Quirk et al. (1985:1180-1).

1. nci and Faraday there is less need **to** take **everything** as unknown and new. Scientists today are
2. because society has a tendency **to** base **everything** on sex appeal, especially with . Ladies like
3. characteristic of man - he is free **to** choose **everything** about his life because his consciousness

O padrão léxico-gramatical acima se assemelha ao padrão 2 (p. 166) identificado no corpus ICLE, visto que pós-modifica os verbos/ grupos verbais que o antecedem e participa de uma relação exofórica com o texto.

⁹⁵ “private verbs”

No corpus LOCNESS, entretanto, há cinco linhas que não formam padrão léxico-gramatical, seja entre si seja com alguma das linhas acima, mas que sugerem o uso de *everything* quando se deseja reportar a própria opinião ou a de outrem por meio de generalizações:

but no real meaning either. **To** him **everything** was black and white with no in between. That rmeless as a pillow used **to** suffocate. **Everything** in life, if misused, can have harmful effects ell out. A third solution would be **to** bag **everything!** But, there are other uses for zip-lock ver signed the adoption papers **to** make **everything** legal. This is the reasoning behind the pour les lunetter" using a litote **to** turn **everything** around and to seem ridiculous. Pangloss is

Feita a análise dos padrões léxico-gramaticais do colocado *to* associado ao nódulo *everything*, é apresentado a seguir o quadro comparativo com o resumo das descobertas:

| <i>To /everything</i> ICLE | | <i>To / everything</i> LOCNESS |
|--|--|--|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | (1) <i>to</i> + verbo + <i>everything</i> + (<i>that</i>) (2) <i>to</i> + verbo + <i>everything</i> | (1) <i>to</i> + verbo + <i>everything</i> + (<i>that</i>) (2) <i>to</i> + verbo + <i>everything</i> |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | (1) 1 (2) 1 | (1) 0,9 (2) 0,9 |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos (a cada 100.000) | (1) 0,06 (COCA); 0,05 (BYU-BNC) (2) 1 (COCA); 0,9 (BYU-BNC) | (1) 0,06 (COCA); 0,05 (BYU-BNC) (2) 1 (COCA); 0,9 (BYU-BNC) |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | (1) 0,2 (COCA); 0,1 (BYU-BNC) (2) 2 (COCA); 1 (BYU-BNC) | (1) 0,2 (COCA); 0,1 (BYU-BNC) (2) 2 (COCA); 1 (BYU-BNC) |
| Usos | (1) definir uma categoria (2) expressar ato intelectual | (1) definir uma categoria (2) expressar ato intelectual |
| Relações Textuais | (1) anafórica/ catafórica (2) exofórica | (1) anafórica/ exofórica (2) exofórica |

Quadro 50: *Everything*: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *to*

Os quadros 48 e 49 (p. 165) mostram que *is* ocorre tipicamente logo à direita de *everything* (R1). As linhas de concordância que permitem a identificação dos padrões léxico-gramaticais de sua posição típica no corpus ICLE estão listadas abaixo:

(1) **pronome relativo + *everything* + *is* + adjetivo** expressa um comentário adicional.

1. We are living in a world in which **everything is** mechanized. Indeed, everything is dominated
2. ey live in a cocoon of security where **everything is** easy : They have well established habits
3. make people believe in a world where **everything is** great. Everybody knows it's not a way of
4. important as love, that for whom **everything is** not cashable, the Robinsons Crusoes, the
5. hnology and industrialization, where **everything is** high-speed. People are enforced to think

Os aprendizes parecem ter recorrido ao padrão léxico-gramatical acima com o intuito de incluir comentários – alguns de caráter avaliativo – os quais, embora não essenciais ao

entendimento do texto, parecem emprestar viés (negativo ou positivo) à mensagem. Aqui, o papel da palavra *everything* parece ser o de generalizar os fatos discutidos, conferindo à *everything* uma relação textual de caráter exofórico; mesmo na linha 2, onde os dois pontos (:) levam à expectativa de que *everything* será explicitada, esta é, surpreendentemente, seguida por: *They have well established habits proper to their culture and a change could be dangerous.*

(2) **pontuação + *Everything* + *is*** expressa avaliação

- 1.the reality of any society nowadays; **everything is** possible. Also, to prove that not only declining
- 2.There are no mysteries, no surprises; **everything is** perfectly rational and safe. We have to be
3. television, etc... You have the choice! **Everything is** made for your own comfort. Turn on the
- 4.surroundings; there is no routine, **everything is** challengingly new, and -because I wa

Os aprendizes parecem ter utilizado o padrão léxico-gramatical **pontuação + *Everything* + *is*** para demonstrar como avaliam as informações dadas aos seus leitores. Nas linhas 1, 2 e 3, a intenção dos autores parece ter sido a de se expressar de forma genérica, dado o fato de que, nessas linhas, *everything* participa de uma relação exofórica com o texto; já na linha 3, onde *everything* participa de uma relação anafórica, *everything* parece resumir uma lista de coisas que nos proporcionam conforto, como demonstra a seguinte passagem do texto:

Our consumer society offers us everyday more and more available products of all kinds: not only the necessities as food, clothes ... but also the superfluity as videos, freezers, micro-wave oven, televisions, etc...

(3) ***everything* + *is* + (advérbio) voz passiva** expressa o estado de alguma coisa.

- 1.no longer suits our questionings as **everything is** detailedly explained – therefore, how
- 2.makes people passive since on television **everything is** offered ready for the viewers. It has al
- 3.to solve the mystery, but even there **everything is** set beforehand, like the characters and the
- 4.everything is mechanized. Indeed, **everything is** dominated by computers and, in many fields,
- 5.is. Sportsmen are trained to win, and **everything is** allowed: brutal strength like Schumacher
- 6.we do not think for ourselves. **Everything is** already done for us. It used to be that it wa

Os aprendizes parecem ter utilizado a voz passiva com o intuito de sinalizar que o tema do qual tratavam era, de fato, mais importante que o agente; ao mesmo tempo, porém, parecem ter gerado incongruência nas linhas 2, 4 e 6, pois se o tema era mais importante que o agente, *everything* não deveria ter sido utilizada exofórica mas sim endoforicamente, como nas linhas 1 (onde *everything* participa de uma relação anafórica), 3 e 5 (onde *everything* participa de uma relação catafórica).

Restam, ainda, três linhas no corpus ICLE que não se encaixam nos padrões léxico-gramaticais acima:

becoming aware of the fact that not **everything is** okay and that it's the time to the world unders
an important role. Nowadays, **everything is** to buy and everything has got a price.
not have to imagine a situation nor think. **Everything is** there. One just watches action and fiction

No corpus LOCNESS, as linhas de concordância que permitem a identificação dos padrões léxico-gramaticais do colocado *is* mostram que o primeiro desses padrões a ser elencado parece ter sido influenciado pelo tema dado a alunos universitários britânicos: '*What is an appropriate label for Voltaire's Candide*' (vide Anexo 1). Essa afirmação se justifica no contexto das linhas de concordância que o ilustrarão.

(1) *everything + is + for + the + best* expressa otimismo.

1. "fustigé". His unflagging optimism that **everything is** for the best in the eyes of some Divine
- 2.ims that in the best possible of worlds, **everything is** for the best! An example of this is when
- 3.it seems you have everything in life and **everything is** for the best, there is usually something
- 4.édient nécessaire" and just accepts them. **Everything is** for the best. Everything is made for a
- 5.states that maybe this is the land where **everything is** for the best, because that wasn't the
- 7.angloss never falters in his assertion that **everything is** for the best. Candide, however, the main
8. nd saying that there must be someplace **everything is** for the best. But Voltaire's Candide would
- 9.ble nature, but is still of the opinion that **everything is** for the best, and if, once, she agreed to
10. in the face of adversity. His belief is that **everything is** for the best, even the death of two

O padrão léxico-gramatical *everything + is + for + the + best* não será analisado neste estudo pois, conforme mencionado anteriormente, foi influenciado pelo tema dado a alunos

universitários britânicos: ‘*What is an appropriate label for Voltaire’s Candide*’, fato comprovado pela sua frequência zero (0) nos dois corpora de referência.

(2) *everything* + *is* + **adjetivo** expressa avaliação.

- 1.goes right in the world when in fact **everything is** bad'. This prepares the reader for Candide's
- 2.has changed a lot for the better, but not **everything is** completely equal. Men are just like
- 3.have all the answers. We could say that **everything is** false but that would be a truth so how
- 4.is futile, so nothing really matters and **everything is** of equal importance. There are no restriction

Os alunos nativos parecem ter utilizado o padrão léxico-gramatical *everything* + *is* + **adjetivo** para avaliar uma série de situações e fatos representados pela palavra de significado genérico *everything*. Em todas as linhas acima, com exceção da linha 2 (onde *everything* participa em uma relação catafórica) a palavra *everything* mantém-se em relação exofórica com o texto.

(3) *everything* + *is* + **voz passiva** expressa o estado de alguma coisa.

- 1.as a teller would do. It seems these days **EVERYTHING is** run by computers! We are able to
- 2.at comes across is that although in theory **everything is** permitted, in fact humans are subject to
- 3.and not a justifiable philosophy where **everything is** done for the best. In the final chapter
4. you can have a feeling of nausea. If **everything is** stripped of its preconceived meaning that
- 5.believe they have a choice in life, as **everything is** predetermined by this guilt, they deny the
- 6.in the best of all possible worlds where **everything is** connected and arranged for the best'.
- 7.accepts them. Everything is for the best. **Everything is** made for a purpose and necessarily for

Assim como no padrão léxico-gramatical (3) identificado no corpus ICLE (vide p. 170), as linhas de concordância acima apontam para o fato de que os alunos nativos, possivelmente, optaram pela voz passiva com o intuito de sinalizar que o tema do qual estavam tratando era, de fato, mais importante que o agente.

Nesse padrão léxico-gramatical, *everything* participa em relações textuais exofóricas; na linha 1, além de o autor ter utilizado *everything* como uma maneira de demonstrar ênfase

ou, possivelmente, indignação – devido ao uso de letras maiúsculas – provavelmente entendeu que a especificação era desnecessária pois os leitores compartilham da sua experiência de mundo; nas linhas 2-7, mais uma vez, o viés do corpus interferiu na análise do estudo porquanto nestas *everything* é parte dos conceitos filosóficos envolvidos na obra de *Voltaire*.

O quadro 51, a seguir, traz uma síntese dos padrões léxico-gramaticais da posição típica de *is* em relação ao nódulo *everything* em ambos os corpora:

| <i>Is /everything</i> ICLE | | <i>Is / everything</i> LOCNESS |
|--|---|---|
| Padrões léxico-gramaticais das posições típicas | (1) pronome relativo + <i>everything</i> + <i>is</i> + adjetivo (2) pontuação + <i>Everything</i> + <i>is</i> (3) <i>everything</i> + <i>is</i> + voz passiva | (1) <i>everything</i> + <i>is</i> + adjetivo (2) <i>everything</i> + <i>is</i> + voz passiva |
| Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | (1) 2 (2) 2 (3) 3 | (1) 1 (2) 2 |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC escritos (a cada 100.000) | (1) 0 (COCA); 0 (BYU-BNC) (2) 0,5 (COCA); 0,9 (BYU-BNC) (3) 0,1 (COCA); 0,1 (BYU-BNC) | (1) 0,3 (COCA); 0,2 (BYU-BNC) (2) 0,1 (COCA); 0,1 (BYU-BNC) |
| Frequência de uso aproximada COCA e BYU-BNC oral (a cada 100.000) | (1) 0 (COCA); 0 (BYU-BNC) (2) 0,6 (COCA); 0,1 (BYU-BNC) (3) 0,2 (COCA); 0,1 (BYU-BNC) | (1) 0,5 (COCA); 0,3 (BYU-BNC) (2) 0,2 (COCA); 0,1 (BYU-BNC) |
| Usos | (1) expressar um comentário adicional (2) expressar avaliação (3) expressar o estado de uma coisa ou situação. | (1) expressar avaliação (2) expressar o estado de uma coisa ou situação. |
| Relações Textuais | (1) exofórica (2) exofórica/ anafórica (3) exofórica/ anafórica/ catafórica | (1) catafórica/ exofórica (2) exofórica |

Quadro 51: *Everything*: comparativo dos padrões léxico-gramaticais da posição típica do colocado *is*

Is é o último colocado que o nódulo *everything* tem em comum nos dois corpora. Assim sendo, resta fazer a análise do colocado *that*, exclusivo do corpus LOCNESS.

Os colocados *for*, *best* e *where*, também exclusivos do corpus LOCNESS, não serão analisados nesta pesquisa, pois durante ao levantamento dos dados brutos (vide Anexo 1) identificou-se o padrão léxico-gramatical “*where everything is for the best*”, cujo contexto claramente sugere ser ele resultante do viés mencionado durante a análise do colocado *is*. Dessa forma, prossegue-se com a análise do colocado *that*.

O colocado *that* tende a aparecer à esquerda do nódulo *everything*, sendo que paradoxalmente, sua posição mais típica é a posição R1, à direita de *everything*. Na verdade, a posição R1, com frequência significativa, é a sua única posição à direita de *everything*.

No corpus LOCNESS, as linhas de concordância que permitem a identificação dos padrões léxico-gramaticais formados por *that* em sua posição mais típica (R1) encontram-se enumeradas abaixo. Acredita-se que o primeiro padrão léxico-gramatical identificado para *that* também resulte do viés detectado no corpus.

(1) *everything + that + happens/ occurs* expressa acontecimento.

1.ctrine of optimism is not a valid one. **Everything that** happens in this world is not for the best
2.ept Martin's Manichean system, where **everything that** happens is for the worst. Martin
3.one is supposed to sit back and accept **everything that** happens. This is illustrated by the cha
4.g the horrifying effects of the so called **everything that** happens is for the best concept. Volta
5.and therefore seeks to do evil and that **everything that** happens is for the worst. He enjoys
6.lieved what Dr Pangloss had taught him, **everything that** happens, good or bad, is always for v
7.is one which encompasses the idea that **everything that** happens is for the best. It is a doct
8.de Leibniz's theory of Optimism, where **everything that** occurs, is for the best; attacking

Apesar de esse padrão léxico-gramatical constar nos corpora de referência, o contexto das linhas acima parece sinalizar que sua alta frequência no corpus LOCNESS deve-se ao viés detectado no corpus. Assim sendo, ele também será desconsiderado pelo presente estudo.

(1) *everything + that* expressa definição

1. most of it: they have to revolt against **everything that** tries to reduce their freedom and reduce
2. ces are accepted, then it will go against **everything that** a doctors stands for. This is a very strong
3. rd to come up with a complete list of **everything that** was taken from our house. As we were
4. not all the same and may not appreciate **everything that** society guesses about their behavior
5. right to be informed about anything and **everything that** they want to be informed about, and

O padrão léxico-gramatical acima pós-modifica o verbo/ grupo verbal que o antecede e parece ter sido utilizado para definir a categoria representada por *everything*, que mantém uma relação textual exofórica com os textos onde está inserida.

Há, ainda, duas linhas que ilustram o uso do colocado *that* em relação ao nódulo *everything*; contudo, enquanto uma delas já integra o padrão léxico-gramatical **to + verbo + everything + (that)** (vide p. 167) a outra não forma padrão no corpus LOCNESS:

izes all of the information that he presents. **Everything that** he claims is supported by numerous

O quadro 52, a seguir, resume as descobertas feitas com relação aos padrões léxico-gramaticais formados pela posição típica de *that* (R1) em relação a *everything*.

| Colocado | Padrões léxico-gramaticais da posição típica | Frequência de uso aproximada (a cada 100.000) | Usos | Relações textuais |
|------------------|--|--|-------------|-------------------|
| THAT (R1) | (1) <i>everything + that</i> | (1) 1 (LOCNESS)/ 1 (COCA escrito) e 3 (COCA oral) / 2 (BYU-BNC oral) e 0,9 (BNC escrito) | (1) definir | (1) exofórica |

Quadro 52: *Everything*: síntese dos padrões léxico-gramaticais dos colocados exclusivos do corpus LOCNESS

Com base nas informações fornecidas pelos quadros 50 a 52, acima, pode-se sugerir que:

- O corpus LOCNESS apresenta um viés, resultante do texto dissertativo ‘*What is an appropriate label for Voltaire’s Candide*’, viés esse excessivamente repetido nos padrões léxico-gramaticais “*is for the best*” e “*where everything is for the*

best” e “*everything that happens*”; por esse motivo, esses padrões léxico-gramaticais não estão sendo considerados;

- Dentre os padrões léxico-gramaticais identificados para a palavra *everything*, apenas o padrão léxico-gramatical *to + verbo + everything + (that)* presente nos corpora de estudo e comparável é mais característico de linguagem oral do que de linguagem escrita. Isto demonstra que tanto os aprendizes quanto os alunos nativos parecem utilizar *everything*, em linguagem escrita, de forma mais adequada do que a utilizada em *things, thing, anything* e *something*.
- Os aprendizes utilizam *everything* em orações relativas explicativas com frequência significativa, o que, em vista da baixa frequência de ocorrência desse padrão nos sub-corpora de referência orais e escritos, não parece ser adequado. O mesmo ocorre com a utilização da voz passiva, tanto no corpus de estudo quanto no corpus comparável.
- Os padrões léxico-gramaticais que expressam avaliação tendem a ser sobreutilizados nos corpora de estudo e comparável.

Uma vez analisados os colocados que compõem os padrões léxico-gramaticais *things, thing, anything, something* e *everything* nos corpora de estudo ICLE e LOCNESS, e após comparação das frequências detectadas às respectivas frequências nos corpora de referência, dá-se prosseguimento a este estudo fazendo-se uma síntese das descobertas feitas.

3.2 Síntese dos resultados

Nesta seção apresentar-se-á um apanhado dos resultados da análise das palavras *things, thing, anything, something* e *everything*, com o levantamento dos pontos que se sugere sejam tratados em cursos e livros didáticos de ILE, pontos esses que não têm, até a presente data, merecido o devido destaque nesses materiais. Apesar de alguns dos aspectos abordados neste trabalho estarem também associados ao uso inadequado que o aluno nativo faz dessas palavras em linguagem escrita, tais aspectos não serão aqui detalhados pois o foco da presente pesquisa está no aprendiz e na sala de aula de ILE.

Nessa perspectiva e em conformidade com as aplicações da LC ao ensino – detalhadas no capítulo 1 (seção 1.3, p. 43-45) – buscou-se descrever a linguagem do aprendiz visando

alcançar uma melhor compreensão das suas dificuldades no tocante ao uso das palavras de estudo, contribuindo dessa forma para a elaboração de materiais e currículos que proporcionem melhor adequação às reais necessidades discentes.

Um estudo detalhado, como é a proposta da presente pesquisa, vem demonstrar que, ao se colocarem com palavras gramaticais – quatorze (14) das quais figuram dentre as cinquenta (50) mais frequentes na língua inglesa (*and, to, a, that, is, for, they, be, as, not, do, one, are, e or*) – as palavras *things, thing, anything, something e everything* são empregadas, dentre outras finalidades, para (1) definir, (2) resumir, (3) explicitar, (4) classificar e qualificar, (5) expandir e conectar idéias estabelecendo relações lógicas, (6) expressar avaliação, (7) comparar e enfatizar fatos, coisas e situações, e (8) expressar incerteza, além de portarem usos pragmáticos importantes para sustentar a interação, como os explicitados na capítulo 1 (p. 34-38).

Contudo, atualmente, a grande maioria dos livros didáticos disponíveis no mercado parecem, comumente, abordar o uso dessas palavras de estudo sob a óptica da sintática, apresentando-as juntamente com a questão do fracionamento na língua inglesa (substantivos contáveis e incontáveis) para que os alunos aprendam a expressar quantidade por meio de perguntas, orações afirmativas e negativas.

Ainda assim, a análise do corpus ICLE revela que, possivelmente, na medida em que são expostos a língua e traçam um paralelo entre o uso dessas palavras em inglês e sua língua-mãe, os aprendizes parecem compreender e empregar as palavras *things, thing, anything, something e everything* com diferentes graus de habilidade. O problema, entretanto, parece residir no fato de que, ao adquirirem a compreensão de que as palavras possuem outros usos – além daqueles apresentados pelo material didático – não abrangidos pela instrução formal, os aprendizes tendem a utilizá-las com registro inadequado e de forma a, por vezes, comprometer a clareza da mensagem; ademais, devido à falta de compreensão quanto ao seu escopo pragmático, não aproveitam o seu potencial como palavras auxiliares no sustento adequado da interação face a face.

Este estudo, porém, apenas comprova as inadequações pertinentes ao registro, isto é, os aprendizes de ILE tendem a utilizar muitos dos padrões léxico-gramaticais das palavras *things, thing, anything, something e everything* típicos da linguagem oral em linguagem escrita e, em vários casos, com frequências significativamente mais elevadas que as observadas nos sub-corpora de referência orais. Este último fato parece indicar que, além da

inadequação de registro, ocorre um sobre-uso das palavras de significado genérico na linguagem dos aprendizes, o que é corroborado pelo quadro 6 (vide p. 66) e que parece apontar para o uso destas como parte de estratégias de compensação para a falta de conhecimento de linguagem mais específica.

Além do aspecto do registro, para que o foco lingüístico da sugestão de atividade didática proposta neste estudo pudesse ser estreitado de modo a permitir uma abordagem sintático-semântica e pragmática das inadequações mais problemáticas, identificadas por meio das estatísticas dos padrões léxico-gramaticais observadas nos corpora de referência, empreendeu-se um levantamento nessa direção. Verificou-se, então, que os aprendizes utilizam as palavras *anything* e *everything* de forma relativamente adequada, e que as palavras que demonstram merecer maior atenção são *things*, *thing* e *something* uma vez que (1) apresentam um maior número de discrepâncias em relação aos padrões léxico-gramaticais do corpus comparável; e (2) tendem a apresentar menor variedade de usos no corpus de aprendiz; e (3) possuem usos pragmáticos importantes na manutenção da interação face a face, como os descritos no capítulo 1 (p. 34-38).

No tocante à palavra *things*, é possível observar que os aprendizes não a utilizaram para resumir ou explicitar idéias por meio de padrões como *things like/ such as*, *these things* e *other things*, além de utilizarem padrões que não foram observados no corpus comparável e que apresentam freqüências muito baixas nos corpora de referência, como por exemplo *verbo do + things + that + are* para qualificar ou classificar uma determinada ação ou atitude.

Em relação à palavra *thing*, os aprendizes demonstram empregá-la com diversas finalidades – comprovadamente freqüentes nos corpora de referência – como aquelas relacionadas ao colocado *the* mas, ao mesmo tempo, falham em utilizar padrões léxico-gramaticais de freqüências relativamente elevadas nos corpora de referência, tais como *is + a + adjetivo + thing* para classificar ou qualificar alguma coisa, ou mesmo para fazer um comentário de cunho avaliativo; além disso, empregam-na 40% e 20% mais vezes do que o que ocorre nos sub-corpora escritos BYU-BNC e COCA, respectivamente.

A palavra *something*, assim como a palavra *things*, não é tão amplamente empregada pelos aprendizes, posto terem sido identificados, no corpus comparável, padrões léxico-gramaticais e respectivos usos que não constam do corpus de estudo, como por exemplo *to + do + something* (expressar decisão); *something + to + verbo* (classificar/qualificar)

something + *which* (expressar comentários adicionais) e *as (being)* + *something* + *that* + *(just)* + *verbo* (comparar).

Feitas as considerações acima, passa-se ao quarto capítulo desta pesquisa, onde serão detalhados o contexto educacional no qual as sugestões de atividades para a sala de aula presencial de ILE se inserem, os critérios pedagógicos utilizados em sua elaboração e a escolha dos filmes e suas respectivas cenas. Em seguida, apresenta-se as atividades em si com instruções de aplicação, detalhamento dos objetivos, papel do professor e critérios pedagógicos utilizados em sua elaboração.

Capítulo 4

4. Desenvolvimento das atividades para a sala de aula presencial de ILE

Este capítulo é composto por três seções, a saber: (1) descrição do contexto educacional no qual as sugestões de atividades para a sala de aula presencial de ILE se inserem, (2) detalhamento do que se entende por ‘atividades’ para a sala de aula presencial de ILE, (3) apresentação das atividades em si, com instruções de aplicação, detalhamento dos objetivos, papel do professor e critérios pedagógicos utilizados em sua elaboração (os modelos finais, em *PowerPoint*, se encontram no Anexo 2).

4.1 Contexto educacional

Como mencionado na introdução deste trabalho, um dos desdobramentos da pesquisa foi a elaboração de um curso de extensão universitária⁹⁶, cujos alunos são professores de ILE de escolas regulares (públicas e particulares) e institutos de idioma, que visa propor a aplicação de atividades didáticas baseadas em corpora e em DVDs de filmes e séries de TV. As atividades propostas privilegiam o desenvolvimento de uma metodologia para a elaboração de atividades didáticas com filmes em DVD que promovam a conscientização do aluno de ILE em relação a alguns aspectos pragmáticos da linguagem oral em uso e à necessidade de adequação da linguagem ao contexto da situação.

Os professores-alunos que participaram das três turmas formadas até a presente data apresentam as seguintes características: são professores da rede pública e de escolas regulares e ministram aulas para alunos do ensino fundamental 2 e médio; são professores de escolas de idiomas e lecionam inglês geral para adultos, adolescentes e salas mistas (compostas por adolescentes e adultos); e/ou professores particulares de ILE que também lecionam inglês geral para adolescentes, adultos e terceira idade. Todos tem acesso à computadores e/ou

⁹⁶ curso ministrado no COGEAE (PUC-SP) e desenvolvido em conjunto com a professora Renata Condi de Souza (MA), sob a coordenação do Prof. Dr. Antônio Paulo Berber Sardinha

televisão e aparelho de DVD, seja nas residências em que lecionam, em salas de aula presencial ou em laboratórios de informática com computadores dotados de drives de DVD.

Dadas as múltiplas realidades de ensino representadas por esses professores e o fato de terem percepções e interpretações diferentes – baseadas em suas experiências e perspectivas no tocante ao ensino e aprendizagem de ILE – em relação às atividades, buscou-se embasamento teórico na visão da LC e de Kumaravadivelu (2003), as quais, por meio da seleção informada de itens lingüísticos a serem ensinados e dos parâmetros da particularidade e praticidade, procura ser sensível a cada uma dessas realidades.

Quando perguntados informalmente, no primeiro dia de aula, do porquê de se terem se matriculado no curso ‘Ensinando Inglês de Verdade por meio de Filmes e Programas de TV em DVD’, os professores afirmaram tê-lo buscado por sentirem necessidade de complementar o material didático utilizado rotineiramente com material atraente e descontraído; de procurar idéias novas para renovar o seu banco de atividades; de voltar a estudar e conhecer novas tecnologias; de trocar idéias e experiências com outros profissionais da área; e de aproveitar os filmes em DVD de forma mais prática e adequada, o que normalmente não acontece pela falta de tempo em prepará-los satisfatoriamente.

Foi justamente de um dos pontos levantados pelos professores-alunos que a idéia para o desenvolvimento desta pesquisa se originou: sentiu-se a necessidade de complementar o material didático comumente utilizado com algo mais motivador, visando atender à demanda discente por maior exposição e prática relacionadas à linguagem oral em uso, colocando a língua sob a perspectiva social de uso e promovendo, assim, a adequação da linguagem ao contexto da situação.

Com base nos comentários dos professores-alunos (recebidos informalmente via email ao final do curso), dos quais alguns exemplos são reproduzidos a seguir, parece correto afirmar que o objetivo geral do curso vem sendo atingido:

Thank you so very much for the classes. I REALLY liked the course and your view about education and the way we can make things meaningful for students.

*Kisses and
All the best!
Maria⁹⁷*

⁹⁷ Os nomes das alunas-professoras foram alterados para que sua identidade fosse protegida.

Vou sentir muita falta das aulas :(Foi tudo muito bom. As estratégias de atividades e os sites tem me ajudado bastante.

Obrigada por tudo.

Um grande abraço

Kim

Quero que saibam que amei o curso, a qualidade do trabalho de vcs e a inspiração que nos deram para criar e "voltar a criar", no meu caso, estava precisando dessa sacudida!

Bjos!

Bia

Desde já agradeço pelo curso, foi muito bom! Aprendi várias coisas legais!Tudo de bom para vocês!!

Beijos 🍷

Neide

We really enjoyed to take part in your course.

What we learned from you was very enlightning and we are sure our classes will never be the same.

We really hope to make a real difference!

We are looking forward to receiving your feedback.

Thanks for your support.

Love,

Suzy e Aurora

Thanks for the good time we spend together improving our knowledge.

We wish you all the best

Kika, Alice e Maura.

Adorei ter participado do curso e vou indicá-lo para os meus colegas no SENAC! Parabéns pelo trabalho maravilhoso que você e a Renata estão desenvolvendo !!

XXX

Romilda

*Thank you very much! Thanks for all!
I really enjoyed the ideas, the computer programs, the discussions, and I'm sure everything was that nice because you're an outstanding professional and person!*

XO
Nika

*Gostaria de agradecer suas idéias para atividades, elas estão sendo muito úteis.
Thanks!!!!*

Cacá

*Adorei conhecer vocês e adorei as aulas. Pena que passou rápido. Espero que vocês montem mais cursos como esse! Com certeza irei participar.
Bom aí vai nosso trabalho final (Leide e Nany) se precisar arrumar alguma coisa me avise. Beijos*

É importante ressaltar, contudo, que no curso de extensão acima referido fala-se sempre em sugestões de atividades para a sala de aula de ILE, pois a escolha dos filmes em si (e suas respectivas cenas), bem como as atividades que porventura deles advenham, devem sempre levar em consideração os parâmetros da praticidade e particularidade (Kumaravadivelu, 2003) que pregam que os métodos e materiais utilizados devem se originar e ser informados pela observação crítica da prática de ensino aplicada a um determinado grupo, pelo perfil dos alunos desse grupo e pelo ambiente e cultura onde estão inseridos

Cabe lembrar que entende-se por ‘atividade’ algo híbrido, parte tarefa e parte exercício, que tem o objetivo de promover a aprendizagem em sala de aula. As atividades elaboradas neste estudo são definidas como híbridas pois, ao mesmo tempo que parecem estar mais próximas daquilo que Widdowson (1998, *apud* Ellis, 2003) chama de tarefa – uma vez que o seu foco concentra-se no significado pragmático das estruturas apresentadas e não em seu significado sintático-semântico –, ao desenvolvê-las os aprendizes utilizam a língua de forma artificial, isto é, diversamente de como a utilizariam no mundo real.

Em vista disso, a presente pesquisa não pretende propor uma tarefa ou seqüência didática longa, mas sim sugerir três (3) atividades curtas – como as apresentadas no curso de extensão – que possivelmente contemplem diferentes faixas etárias que sejam adequadas a diversas realidades ou passíveis de serem facilmente adaptadas por diferentes professores.

O diferencial dessas atividades em relação as já existentes em diversos livros didáticos disponíveis incluem os seguintes pontos: o foco na linguagem em uso, a

conscientização em relação aos aspectos pragmáticos da língua e a relevância social dos padrões léxico-gramaticais apresentados aos alunos.

4.2 Atividades para a sala de aula presencial de ILE

Como mencionado acima, as atividades para a sala de aula presencial de ILE propostas neste trabalho têm como objetivo conscientizar os alunos do uso das palavras *things*, *thing* e *something*⁹⁸ de forma a promover a adequação do seu uso ao contexto da situação. Com vistas ao alcance desse objetivo, buscou-se apoio na LC e suas ferramentas computacionais, mais especificamente a ferramenta *Concord* do programa *WordSmith Tools 4.0* (Scott, 2007), e nos critérios da pedagogia do Pós-Método propostas por Kumaravadivelu (2003), representados pelas dez (10) macro-estratégias detalhadas no capítulo 1 (p. 47-48).

A apresentação das atividades⁹⁹ se dará por meio de quadros contendo a descrição do perfil dos alunos, filme e cena utilizados¹⁰⁰, instruções de aplicação, objetivos, papel do professor e critérios observados na construção de cada uma das suas etapas; (os modelos finais das atividades apresentadas, em *PowerPoint*, encontram-se no Anexo 2 ou podem ser acessadas via internet por meio do link <http://www.corpuslg.org/users/veirano/>).

4.2.1 Atividade 1 – *things*

A primeira atividade a ser apresentada tem como foco lingüístico a palavra *things* e o padrão léxico-gramatical *things + such + as*, e objetiva contrastar o uso de *things* em situações onde o tópico provoca desconforto entre os falantes, como uma forma de reter informação, deliberadamente, em contraste com o uso de *things + such + as*, padrão léxico-gramatical utilizado de modo a pressionar um dos falantes para que ele seja mais específico.

⁹⁸ Selecionadas para fins da presente atividade, dentre as cinco palavras objeto de estudo desta pesquisa (*things*, *thing*, *something*, *anything*, *everything*).

⁹⁹ As linhas de concordância e diálogos apresentados aos alunos estão disponíveis nos modelos finais (vide anexo 2).

¹⁰⁰ Escolhidos por meio do processo descrito no capítulo 2, seção 2.5.3, p. 79-81.

O quadro 53, a seguir, exibe filme e cena selecionados, as etapas da atividade – com respectivos objetivos e instruções para professores e alunos –, o papel do professor e os critérios utilizados em cada uma de suas etapas:

| Atividade 1 – Coping with <i>things</i> in awkward situations | |
|---|--|
| Perfil dos alunos: Alunos do nível fundamental 2 ou que já estudaram por volta de 500 horas de ILE (adolescentes e adultos). | |
| Filme e cena: A família da noiva; capítulo 13 (início em 0:47:30/ término em 0:49:20); legenda em inglês ativada. | |
| Etapas 1 - aprox. 3 minutos de duração | |
| Instruções para o aluno | <i>Get together in groups of two or three students and list some situations in which you tend to be vague about something in order to avoid feeling embarrassed, being offensive or getting into trouble. You have 3 minutes for that.</i> |
| Instruções para o professor | O professor agrupa os aprendizes em pares ou trios e pede para que listem algumas situações nas quais eles, normalmente, evitam ser diretos ou específicos por recearem ofender seus interlocutores ou por se sentirem envergonhados; |
| Objetivos | Introduzir o tópico, engajar os aprendizes e contextualizar o input lingüístico. |
| Papel do professor | Facilitador/ mediador |
| Critérios | Contextualização do input lingüístico: enfatiza como o uso da língua é influenciado por contextos lingüísticos, extralingüísticos, situacionais e extra-situacionais. |
| Etapas 2 - aprox. 10 minutos de duração | |
| Instruções para o aluno | <p>2. <i>Present your lists to the group.</i></p> <p>2a. <i>How would you express yourself if as student A said, you had to... (i.e. tell your boyfriend/girlfriend you wanna break up)?</i></p> |

| | |
|---|---|
| Instruções para o professor | O ponto de partida dessa etapa é o compartilhamento das situações listadas pelos diferentes grupos com o grupo como um todo; o professor anota todas as informações mencionadas na lousa, construindo assim uma lista única. Em um segundo momento, os aprendizes propõem a linguagem que considerariam adequada a essas situações, com intermediação do professor, apenas quando necessário; finalmente, o professor apresenta o diálogo da cena que irão assistir (impresso ou em slide da ferramenta <i>powerpoint</i>) e indaga se o mesmo se encaixa em alguma das situações levantadas pelo grupo; |
| Objetivos | Promover a interação e a auto-confiança ao colocar os alunos como detentores de conhecimento (qual linguagem considerariam adequada nas situações mencionadas). |
| Papel do professor | Facilitador/ mediador |
| Critérios | Facilitação da interação negociada: durante a interação os aprendizes têm o direito de e são encorajados a iniciarem o tópico e a falar, não apenas a reagir e a responder. Maximização das oportunidades de aprendizagem: professores chegam a um meio-termo entre seus papéis de administradores de atos de ensino e de mediadores de atos de aprendizagem. |
| Etapa 3 - aprox. 10 minutos de duração | |
| Instruções para o aluno | 3. <i>Read the dialogue on the next slide and decide what is happening, what's the relationship among the participants, how they are feeling and if things is replacing words that have positive, neutral or negative connotation (base your answer to the latter on linguistic evidence).</i> 3a. <i>Watch the scene and say if you still stick to the answer you've given to question 3 or if you have changed your mind (justify your answers based on facial expressions, intonation or any other thing you may have noticed).</i> |
| Instruções para o professor | Essa etapa se inicia com uma breve discussão acerca da prosódia de <i>things</i> no diálogo escrito, e sobre quais seriam as emoções sentidas pelos participantes nele envolvidos. Em seguida, os alunos assistem à cena, checam se suas impressões estavam corretas ou equivocadas e quais foram os elementos lingüísticos e extralingüísticos que influenciaram o tom do diálogo e as emoções dos participantes; |

| | |
|---|--|
| Objetivos | Visa desenvolver a consciência lingüística dos aprendizes ao questionar de que forma elementos relacionados a inputs extralingüísticos e à pronúncia influenciam o significado do que está sendo dito. |
| Papel do professor | Facilitador/ mediador |
| Critérios | Desenvolvimento de consciência lingüística: visa promover a conscientização dos alunos com relação às propriedades formais e funcionais da segunda língua, com a finalidade de aumentar o grau de explicitação necessária à aprendizagem desta. |
| Etapa 4 - aprox. 15 minutos de duração | |
| Instruções para o aluno | <p>4. <i>Read the 7 short dialogues that will follow and notice the 2 or 3 words that come immediately before things or immediately after things. With a classmate decide why they are important to the overall meaning of the dialogue.</i></p> <p>4a. <i>Now build a table with the 2 or 3 words that come immediately to the left and to the right of things. Are they of a certain kind? What kind? Present your findings to the class when you finish.</i></p> <p>4b. <i>In pairs, re-visit the list of situations we have built together at the beginning of class and come up with short dialogues (like the ones studied) using things to help you express yourself in such awkward situations.</i></p> |
| Instruções para o professor | Nesses diálogos, os alunos devem identificar quais as palavras que normalmente se colocam à esquerda e, eventualmente, à direita de <i>things</i> , e qual a intenção dos interlocutores ao empregá-las. Os diálogos funcionam, aqui, como linhas de concordância expandidas que possivelmente contribuirão para a compreensão das propriedades formais desse padrão na construção do significado; |
| Objetivos | Também tem como objetivo desenvolver a consciência lingüística dos aprendizes ao apresentar outros sete (7) pequenos diálogos ¹⁰¹ onde a palavra <i>things</i> é utilizada com o intuito deliberado de reter informação. |
| Papel do professor | Facilitador/ mediador |

¹⁰¹ Os diálogos foram selecionados a partir do corpus especializado por meio da ferramenta *Concord* do programa computacional *WordSmith Tools 4.0*, de acordo com o processo descrito no capítulo 2, seção 2.5.3, p. 79-81.

| | |
|--|--|
| Critérios | <p>Ativação da heurística intuitiva: os alunos são providos com dados textuais ricos, de forma a poderem inferir e internalizar as regras fundamentais que governam o uso gramatical e comunicativo da língua.</p> <p>Integração de habilidades lingüísticas: integração holística das habilidades lingüísticas que são normalmente tratadas separadamente e na seguinte seqüência: compreensão oral, conversação, leitura e escrita.</p> |
| Etapa 5 - aprox. 7 minutos de duração | |
| Instruções para o aluno | <p><i>How do you feel about interracial marriages? Do you know anyone who is in one? Do you think that if that movie were a Brazilian movie the script would have been different? How? Why?</i></p> <p>Homework: Visit the site http://family.jrank.org/pages/934/Interracial-Marriage.html, choose one of the links below and leave you comment in their forum. Don't forget to tell the class which link you have visited so that we can join you in the forum.</p> |
| Instruções para o professor | <p>Nessa etapa, o professor medeia uma discussão baseada nos fatos do filme e na experiência pessoal dos alunos e pede que, em casa ou no laboratório da escola, visitem o site (http://family.jrank.org/pages/934/Interracial-Marriage.html) e escrevam comentários a respeito do assunto em um dos links ali disponíveis.</p> |
| Objetivos | <p>Tenciona promover a ativação da consciência cultural e garantir a relevância social ao tratar do modo como as sociedades americana e brasileira lidam com casamentos inter-raciais.</p> |
| Papel do professor | <p>Facilitador/ mediador</p> |
| Critérios | <p>Ativação da consciência cultural: alunos como agentes de informação cultural.</p> <p>Garantia de relevância social: defende a necessidade de tornar os professores sensíveis ao ambiente social, político, econômico e educacional da aprendizagem de segunda língua.</p> |

Quadro 53: Atividade 1

4.2.2 Atividade 2 – *thing*

A segunda atividade a ser apresentada tem como foco lingüístico o padrão léxico-gramatical *is + a + adjetivo + thing* e visa demonstrar aos aprendizes como esse padrão léxico-gramatical pode ser utilizado no sustento adequado da interação face a face. O filme e cena selecionados, as etapas da atividade – com respectivos objetivos e instruções para professores e alunos –, o papel do professor e os critérios utilizados em cada uma de suas etapas encontram-se no quadro 54, abaixo:

| Atividade 2 – The <i>thing</i> that keeps the conversation going | |
|---|--|
| Perfil dos alunos: Alunos dos níveis fundamental 1 e 2 ou que já estudaram por volta de 100 horas de ILE (adolescentes e adultos). | |
| Filme e cena: A família da noiva; capítulo 2 (início em 0:06:58/ término em 0:07:31); legenda em inglês ativada. | |
| Etapa 1 - aprox. 3 minutos de duração | |
| Instruções para o aluno | <i>Read the lines below (taken off of a movie scene) and think of a situation to fit it in. Who could Theresa be talking to? What do you think she's so excited about? Share you views on it with the class.</i> |
| Instruções para o professor | A pergunta é feita à classe como um todo e o professor medeia a discussão e interfere somente quando e se necessário para manter o foco da discussão; |
| Objetivos | Introduzir o tópico, engajar os aprendizes e contextualizar o input lingüístico. |
| Papel do professor | Facilitador/ mediador |

| | |
|--|--|
| Critérios | <p>Minimização de diferenças perceptuais: reconhecer as possíveis diferenças perceptuais entre as intenções e interpretações dos alunos e dos professores.</p> <p>Facilitação da interação negociada: refere-se à interação significativa em sala de aula entre alunos e entre alunos e professores. Durante a interação os alunos têm o direito de e são encorajados a iniciarem o tópico e a falar, não apenas a reagir e a responder.</p> <p>Contextualização do input lingüístico: enfatiza como o uso da língua é influenciado por contextos lingüísticos, extralingüísticos, situacionais e extra-situacionais.</p> |
| Etapa 2 - aprox. 5 minutos de duração | |
| Instruções para o aluno | <p>2. Watch the scene and check your predictions.</p> <p>2a. Watch it once more and pay attention to how Simon reacts to what Theresa says. How is he feeling? Why?</p> <p>2b. Look at Theresa's lines again. Do you remember how Simon has reacted?</p> <p><i>You may find it difficult to remember the words Simon said when reacting to Theresa's utterances, because she's not asking him any questions; she's simply reporting what she's experienced and is expressing her feelings. Nonetheless, she expects Simon to react to what she says to keep their dialogue going. That happens in real life too!</i></p> |
| Instruções para o professor | O professor mostra a cena aos alunos duas vezes e, se eles tiverem dificuldades para responder as perguntas, lê com eles a observação feita no slide quatro (descrita acima, logo após a pergunta 2b) e os ajuda. |
| Objetivos | Busca promover a interação, apresentar o input lingüístico e promover a autonomia do aprendiz, chamando a sua atenção para a importância de observar os elementos lingüísticos presentes na cena, por meio das instruções da atividade. Essa etapa visa também promover autoconfiança, conforto e desenvolvimento de consciência lingüística ao fazer observações a respeito dos mecanismos de interação entre um exercício e outro; |
| Papel do professor | Facilitador/ mediador |

| | |
|---|---|
| Critérios | <p>Contextualização do input lingüístico: enfatiza como o uso da língua é influenciado por contextos lingüísticos, extralingüísticos, situacionais e extra-situacionais.</p> <p>Desenvolvimento de consciência lingüística: visa promover a conscientização dos alunos com relação às propriedades formais e funcionais da segunda língua, com a finalidade de aumentar o grau de explicitação necessária à aprendizagem desta.</p> <p>Facilitação da interação negociada: durante a interação os aprendizes têm o direito de e são encorajados a iniciarem o tópico e a falar, não apenas a reagir e a responder.</p> |
| Etapa 3 - aprox. 10 minutos de duração | |
| Instruções para o aluno | <p>3. <i>Let's look at their dialogue on the next slide once again; but this time get together with a classmate and match Simon's reactions to Theresa's utterances, in order to have a coherent conversation and make both of them happy!</i></p> <p>3.a <i>One of Simon's lines is "It's a good thing I do then, huh?" which is a very common way to react to people's utterances. Look at the lines below and check what are some other possible variations to the pattern It's a good thing :</i></p> |
| Instruções para o professor | Nessa etapa o professor dá as instruções e só interfere se solicitado pelos alunos. |
| Objetivos | Pretende desenvolver a consciência lingüística, ativar a heurística intuitiva e promover a autonomia do aprendiz por meio de exercícios que estimulam a cognição (exemplo 3) e da análise de linhas de concordância (exemplo 3a), sem a interferência do professor; |
| Papel do professor | Facilitador/ mediador |

| | |
|---|--|
| Critérios | <p>Desenvolvimento de consciência lingüística: visa promover a conscientização dos alunos com relação às propriedades formais e funcionais da segunda língua, com a finalidade de aumentar o grau de explicitação necessária à aprendizagem desta.</p> <p>Ativação da heurística intuitiva: prover os alunos com dados textuais ricos, de forma a poderem inferir e internalizar as regras fundamentais que governam o uso gramatical e comunicativo da língua.</p> <p>Promoção da autonomia do aluno: visa ajudar os alunos a aprender como aprender, equipando-os com as ferramentas necessárias para auto-direcionar e auto-monitorar seu aprendizado.</p> |
| Etapa 4 - aprox. 10 minutos de duração | |
| Instruções para o aluno | <p>4. <i>Get together with anyone who is sitting close to you, choose 2 lines on the previous slide and build a short dialogue that could be part of a scene in a movie; remember to think of a plot to the movie before building the dialogue. Prepare to share it with your group.</i></p> <p>Remember you can ask your classmates or teacher for help at any time.</p> <p>4a. <i>Act out your dialogue to the group, but don't forget to tell them what the movie is all about before you begin!</i></p> |
| Instruções para o professor | Novamente, nessa etapa o professor dá as instruções e só interfere se solicitado pelos alunos. |
| Objetivos | Tenciona promover a autonomia do aprendiz e minimizar as diferenças perceptuais ao permitir que selecione elementos lingüísticos e construa situações sem a interferência direta do professor, que passa a adotar o papel de observador, interferindo apenas quando solicitado; |
| Papel do professor | Facilitador/ mediador |

| | |
|---|---|
| <p>Critérios</p> | <p>Integração de habilidades lingüísticas: integração holística das habilidades lingüísticas que são normalmente tratadas separadamente e na seguinte seqüência: compreensão oral, conversação, leitura e escrita.</p> <p>Maximização das oportunidades de aprendizagem: vê o ensino como um processo que cria e utiliza oportunidades de aprendizagem; um processo onde os professores chegam a um meio-termo entre seus papéis de administradores de atos de ensino e de mediadores de atos de aprendizagem.</p> <p>Minimização de diferenças perceptuais: reconhecer as possíveis diferenças perceptuais entre as intenções e interpretações dos alunos e dos professores.</p> <p>Promoção da autonomia do aluno: visa ajudar os alunos a aprender como aprender, equipando-os com as ferramentas necessárias para autodirecionar e automonitorar seu aprendizado.</p> |
| <p>Etapa 5 - aprox. 5 minutos de duração</p> | |
| <p>Instruções para o aluno</p> | <p><i>Can you see yourself using this pattern? In which situation? Who would you be talking to?</i></p> |
| <p>Instruções para o professor</p> | <p>A pergunta é feita à classe como um todo e o professor medeia a discussão e interfere somente quando e se necessário para manter o foco da discussão;</p> |
| <p>Objetivos</p> | <p>Maximizar as oportunidades de aprendizado ao permitir que o aprendiz transfira o conhecimento adquirido para algo mais próximo à sua realidade; busca, também, garantir a relevância social ao permitir que o professor se familiarize com a realidade social dos alunos de forma a usar essa informação para fins de seleção dos materiais a serem utilizados futuramente.</p> |
| <p>Papel do professor</p> | <p>Facilitador/ mediador</p> |
| <p>Critérios</p> | <p>Maximização das oportunidades de aprendizagem: vê o ensino como um processo que cria e utiliza oportunidades de aprendizagem; um processo onde os professores chegam a um meio-termo entre seus papéis de administradores de atos de ensino e de mediadores de atos de aprendizagem.</p> <p>Garantia de relevância social: defende a necessidade de tornar os professores sensíveis ao ambiente social, político, econômico e educacional da aprendizagem de segunda língua.</p> |

Quadro 54: Atividade 2

4.2.3 Atividade 3 – *something*

A terceira atividade tem como objetivo mostrar aos aprendizes como, por meio do padrão léxico-gramatical *something* + *which*, abordar um tópico delicado ou expressar sentimentos em relação a uma situação ou a alguma coisa. O quadro 55 contém o filme e cena escolhidos, as etapas da atividade – com respectivos objetivos e instruções para professores e alunos –, o papel do professor e os critérios utilizados em cada uma de suas etapas.

| Atividade 3 – There’s <i>something</i> which... I’d like to draw your attention to! | |
|---|--|
| Perfil dos alunos: Alunos dos níveis fundamental 1 e 2 ou que já estudaram por volta de 100 horas de ILE (pré-adolescentes, adolescentes e adultos). | |
| Filme e cena: Quero ficar com Polly; capítulo 6 (início em 0:21:55/ término em 0:22:21); legenda em inglês ativada | |
| Etapas 1 - aprox. 15 minutos de duração | |
| Instruções para o aluno | <p>1. <i>Read the dialogue below, which is part of a scene in a movie, turn to someone who’s sitting next to you and together decide on answers to these questions:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Where are they?</i>• <i>What may have happened in the life of ‘Friend 2’</i>• <i>How are they feeling right now?</i> <p><i>When you’re ready share them with the class.</i></p> <p>1a. <i>Based on the answers given to question 1 - regarding the place where they are, what may have happened and how they are feeling - prepare to act out the dialogue on slide 1, with a classmate, adopting the appropriate intonation.</i></p> <p><i>Remember you can ask your teacher for help at any time.</i></p> <p>1b. <i>Can we have any volunteers to act it out loud to the group?</i></p> <p>1c. <i>Watch the scene and check if the predictions we have made with regards to place, feelings and intonation were right. If they were not, what were the differences?</i></p> |

| | |
|--|---|
| Instruções para o professor | O ponto de partida dessa etapa é o compartilhamento das impressões geradas pelas linhas do diálogo que podem, em um primeiro momento, não fazer muito sentido para os alunos por causa da gíria <i>'let it rain'</i> - que será esclarecida pela imagem que eles irão ver. O professor anota todas as respostas dadas para a pergunta 1 na lousa, construindo assim uma lista única. Em um segundo momento, os aprendizes propõem a entonação que considerariam adequada à essa situação, com interveniência do professor, apenas quando necessário; finalmente, o professor mostra a cena aos alunos e indaga quais das primeiras impressões que tiveram em relação aos falantes, contexto, emoções e entonação se mantêm e quais são diferentes. |
| Objetivos | Introduzir o tópico, engajar os aprendizes, contextualizar o input lingüístico, promover interação e autonomia ao ajudá-los a enxergar a construção do significado como algo que depende do contexto da situação, escolhas feitas no tocante à estrutura sintática, vocabulário e entonação. |
| Papel do professor | Facilitador/ mediador |
| Crítérios | <p>Facilitação da interação negociada: refere-se à interação significativa em sala de aula entre alunos e entre alunos e professores. Durante a interação os alunos têm o direito de e são encorajados a iniciarem o tópico e a falar, não apenas a reagir e a responder.</p> <p>Integração de habilidades lingüísticas: integração holística das habilidades lingüísticas que são normalmente tratadas separadamente e na seguinte seqüência: compreensão oral, conversação, leitura e escrita.</p> <p>Promoção da autonomia do aluno: visa ajudar os alunos a aprender como aprender, equipando-os com as ferramentas necessárias para auto-direcionar e auto-monitorar seu aprendizado.</p> <p>Contextualização do input lingüístico: enfatiza como o uso da língua é influenciado por contextos lingüísticos, extralingüísticos, situacionais e extra-situacionais.</p> |
| Etapa 2 - aprox. 3 minutos de duração | |
| Instruções para o aluno | <i>In this scene Friend 2 decided to introduce the news that he was ready to move on by expressing his feelings first. Watch the scene again and say: How did he do it? Why do you think he did it?</i> |
| Instruções para o professor | O professor escreve um resumo das respostas na lousa e medeia a interação; só faz intervenções se necessário. |

| | |
|---|---|
| Objetivos | Visa desenvolver a consciência lingüística e promover a autonomia por meio do automonitoramento feito através do contraste entre o que foi produzido pelos aprendizes e o que é visto no filme; |
| Papel do professor | Facilitador/ mediador |
| Critérios | <p>Desenvolvimento de consciência lingüística: visa promover a conscientização dos alunos com relação às propriedades formais e funcionais da segunda língua, com a finalidade de aumentar o grau de explicitação necessária à aprendizagem desta.</p> <p>Promoção da autonomia do aluno: visa ajudar os alunos a aprender como aprender, equipando-os com as ferramentas necessárias para auto-direcionar e auto-monitorar seu aprendizado.</p> |
| Etapa 3 - aprox. 20 minutos de duração | |
| Instruções para o aluno | <p>3. <i>Get together with two other classmates, read the lines below and to each one of them decide:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>who is talking to whom;</i> • <i>What about;</i> • <i>Why did they decide to use the pattern something + which</i> <p>3a. <i>Organize your answers on a poster and get ready to present them to the class. You should be able to justify them using the language on the lines, in case any of your classmates challenges you.</i></p> |
| Instruções para o professor | O professor só voltará a interferir de modo ativo ao comentar, juntamente com os demais alunos, os pôsteres apresentados ao grupo; momento que pode ser aproveitado para minimizar as diferenças de percepção entre professores e alunos tanto em relação à linguagem em pauta quanto à validade intrínseca das atividades para o processo de ensino e aprendizagem. |
| Objetivos | Busca desenvolver a consciência lingüística, ativar a heurística intuitiva e promover a autonomia do aprendiz por meio de exercícios que criam a oportunidade para que possa observar, analisar, debater, chegar a conclusões e preparar-se para justificá-las, em um primeiro momento sem a interferência do professor. |
| Papel do professor | Facilitador/ mediador |

| | |
|---|--|
| Critérios | <p>Integração de habilidades lingüísticas: integração holística das habilidades lingüísticas que são normalmente tratadas separadamente e na seguinte seqüência: compreensão oral, conversação, leitura e escrita.</p> <p>Promoção da autonomia do aluno: visa ajudar os alunos a aprender como aprender, equipando-os com as ferramentas necessárias para auto-direcionar e auto-monitorar seu aprendizado.</p> <p>Facilitação da interação negociada: refere-se à interação significativa em sala de aula entre alunos e entre alunos e professores. Durante a interação os alunos têm o direito de e são encorajados a iniciarem o tópico e a falar, não apenas a reagir e a responder.</p> <p>Maximização das oportunidades de aprendizagem: vê o ensino como um processo que cria e utiliza oportunidades de aprendizagem; um processo onde os professores chegam a um meio-termo entre seus papéis de administradores de atos de ensino e de mediadores de atos de aprendizagem.</p> <p>Minimização de diferenças perceptuais: reconhecer as possíveis diferenças perceptuais entre as intenções e interpretações dos alunos e dos professores.</p> |
| Etapa 4 - aprox. 10 minutos de duração | |
| Instruções para o aluno | <p>4. <i>Can you see yourself using this kind of language? Under what circumstances? Share your views with the class.</i></p> <p>4a. <i>Pair up with someone and come up with 2 short exchanges (like the one in the scene we've watched together) related to the situations that have just been mentioned in class. Write them down on a piece of paper and hand it in.</i></p> |
| Instruções para o professor | O professor medeia a interação entre os alunos, anota em seu diário dados relevantes no tocante a realidade vivida pelos alunos - que porventura venham à tona durante a discussão referente à pergunta 4 - e monitora o trabalho de construção dos diálogos interferindo quando e somente se necessário. |
| Objetivos | Tenciona maximizar as oportunidades de aprendizado ao permitir que o aprendiz transfira o conhecimento adquirido para algo mais próximo à sua realidade, garantindo a relevância social ao permitir ao professor que aprenda mais sobre a realidade social dos alunos e a usar essa informação na seleção dos materiais que utilizará no futuro. |
| Papel do professor | Facilitador/ mediador |

| | |
|------------------|---|
| Critérios | <p>Garantia de relevância social: defende a necessidade de tornar os professores sensíveis ao ambiente social, político, econômico e educacional da aprendizagem de segunda língua.</p> <p>Maximização das oportunidades de aprendizagem: vê o ensino como um processo que cria e utiliza oportunidades de aprendizagem; um processo onde os professores chegam a um meio-termo entre seus papéis de administradores de atos de ensino e de mediadores de atos de aprendizagem.</p> |
|------------------|---|

Quadro 55: Atividade 3

A atividade acima encerra o capítulo que detalha o contexto educacional do curso de extensão universitária, apresenta os seus resultados parciais – por meio do comentário espontâneo dos professores alunos – e sugere aplicações para as descobertas feitas neste estudo. As considerações finais a seguir fazem o fechamento do trabalho.

Considerações finais

As considerações finais aqui apresentadas fazem um fechamento do trabalho, retomando os pontos principais do percurso, apontando limitações e fazendo sugestões de pesquisas futuras e possível expansão das aplicações pedagógicas dos resultados obtidos.

Conforme mencionado na introdução, a demanda por maior exposição e prática relacionadas à linguagem oral em uso e toda a tecnologia, equipamentos e materiais existentes nos dias de hoje – como os filmes em DVD, por exemplo, atualmente disponíveis para o público em geral – incentivam e viabilizam a elaboração de materiais que levem em consideração a língua como é, de fato, utilizada.

Não obstante, constata-se ainda um problema comum aos materiais didáticos disponíveis no mercado, mesmo aqueles baseados na Lingüística de Corpus¹⁰²: a tendência de utilizarem a linguagem em uso em atividades, tarefas e exercícios que não necessariamente enfatizam os aspectos pragmáticos da língua que favorecem o sustento da interação face a face, como por exemplo a entonação e os diversos usos – e implicaturas que esses usos geram – de palavras e expressões como *things, thing, anything, something, everything, like, just, you know, so, erm, right, okay, etc.*

Tal tendência ao enfoque de aspectos semântico-sintáticos – ao invés de ao enfoque de aspectos pragmáticos da língua – também pode ser observada freqüentemente no uso de filmes, material que tem potencial para proporcionar um aprendizado holístico por ser altamente rico em elementos culturais e metalingüísticos.

O trabalho aqui descrito tem por objetivo justamente preencher essa lacuna, ao enfocar o uso das palavras *things, thing, anything, something* e *everything* as quais, dentre outras, contribuem de forma significativa para a naturalidade da comunicação em virtude do seu significado genérico (Carter & McCarthy, 1997, 2006; Crystal & Davy, 1975; Overstreet, 1999; Channel, 1994; Fairclough, 2003; entre outros).

A presente pesquisa busca, também, desenvolver uma metodologia (aplicada no curso de extensão universitária da PUC-SP/ COGEAE) que permita aos professores de ILE fazerem uso mais freqüente dos filmes em DVD de maneira esclarecida e que vise, efetivamente,

¹⁰² Dentre estes encontram-se os livros: *Touchstone* (Cambridge University Press), *Cutting Edge* (Longman) e *Face2face* (Cambridge University Press).

acrescentar algo ao material didático utilizado por esses profissionais enquanto trabalham com aspectos normalmente não abordados nos livros.

Com tais propósitos, foram integradas várias áreas de pesquisa como a Lingüística de Corpus (Sinclair, 1991, 2004; Biber et al. 2000, 2006; Granger & Tribble, 1998; Johns & King, 1991; Fox, 1998; Berber Sardinha, 2004; entre outros), a Pragmática (Fairclough, 2003; McCarthy, 1998; Channel, 1994; Overstreet, 1999; entre outros) e a Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday & Hasan, 1976; Halliday & Matthiessen, 2004; Biber, 1998; entre outros) ao uso de filmes como material didático (Biber & Burges, 2001; Washburn, 2001; Quaglio, 2004; Rey, 2001; King, 2002; entre outros) e à Pedagogia do Pós-Método (Kumaravadivelu, 2003), em uma proposta coerente para a elaboração de atividades didáticas que levem para dentro da sala de aula um material com potencial para promover o ensino de mecanismos que sustentem a interação face a face, e que possa contribuir para a conscientização, por parte do aprendiz, da necessidade de adequação da linguagem ao contexto da situação, de forma sistemática, informada, atraente e descontraída.

A primeira etapa deste estudo consistiu na busca de corpora que fossem compatíveis com a proposta de estudar o uso que o aprendiz faz das palavras *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything* e na sua comparação a material similar (corpus ICLE e corpus LOCNESS, respectivamente). A segunda etapa consistiu na comparação dos resultados auferidos a autores publicados e a falantes nativos de todas as idades e níveis de instrução, que pudessem agir como representantes da língua inglesa nas variedades britânica e americana (corpus BYU-BNC e corpus COCA, respectivamente).

Uma vez obtidos os resultados das duas etapas acima descritas, prosseguiu-se com o planejamento inicial de elaboração de atividades que atendessem à demanda dos aprendizes e, conseqüentemente, às expectativas dos professores de ILE, por meio do corpus especializado elaborado a partir dos Guias de DVD de Rubens Ewald Filho, no período 2005-2006. Além disso, buscou-se responder às questões de pesquisa investigadas, a saber:

1. Quais são seus padrões léxico-gramaticais no corpus ICLE e no corpus LOCNESS?
2. Quais são os usos de seus padrões léxico-gramaticais no corpus ICLE e no corpus LOCNESS?

3. De que forma as atividades sugeridas com base na análise do corpus de estudo funcionam na sala de aula?

Os resultados das perguntas de pesquisa 1 e 2 foram apresentados em quadros comparativos ao longo do capítulo três (3) e parcialmente aplicados nas sugestões de atividades didáticas propostas no estudo. A resposta parcial à terceira pergunta de pesquisa se deu por meio dos comentários espontâneos (recebidos via e-mail) dos professores-alunos do curso de extensão universitária.

A relevância desta pesquisa se deve ao fato de que não há muitas pesquisas dedicadas a: estudar o uso das palavras *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything* em corpora de aprendiz no Brasil; desenvolver uma metodologia que permita explorar o uso de filmes em DVD de forma informada e prática; e a propor a aplicação de corpora em sala de aula não apenas por meio das linhas de concordância, mas também com a utilização de diálogos inteiros, extraídos de textos representativos de linguagem natural, com o auxílio de ferramentas de corpora como o programa computacional *WordSmith Tools 4.0*, diálogos esses que permitam a contextualização e conseqüente exploração de aspectos lingüísticos raramente abordados em salas de aula presenciais como, por exemplo, os aspectos pragmáticos da linguagem em uso.

Dentre as possíveis aplicações pedagógicas para o presente estudo está, portanto, a aplicação da metodologia desenvolvida para a exploração informada de filmes em DVD em outros corpora especializados, como transcrições de reuniões de negócios, comerciais, programas de TV populares etc., visando à elaboração de cursos de conversação de inglês para fins específicos ou inglês geral baseados em linguagem em uso.

A presente pesquisa, contudo, possui algumas limitações, dentre as quais estão: o tamanho dos corpora de estudo e comparável não é grande o bastante para proporcionarem uma amostragem ideal; a necessidade, por razões práticas, de limitar a sugestão de atividades às palavras *things*, *thing* e *something* e; a inviabilidade, por restrições relacionadas ao prazo do desenvolvimento desta pesquisa, de conduzir uma pesquisa qualitativa junto aos professores-alunos e seus respectivos alunos para que se pudesse fazer uma avaliação das atividades aqui sugeridas.

O trabalho aqui descrito espera ter contribuído para as pesquisas em Lingüística de Corpus, mais especificamente para a área de Lingüística de Corpus e Ensino, ao descrever o

uso das palavras *things*, *thing*, *anything*, *something* e *everything* em corpora de aprendiz e a desenvolver uma metodologia que permita aos professores de ILE explorarem corpora especializados de forma prática e eficaz, além de propor a aplicação de corpora em sala de aula presencial de ILE de forma a privilegiar o enfoque pragmático da linguagem.

Referências Bibliográficas

ASTON, G. Enriching the learning environment: corpora in ELT. In: A. Wichman, S. Fligelstone, T. McEnery & G. Knowles (Orgs.), **Teaching and language corpora**. London/ New York: Longman, 1997. p. 51-64.

BERBER SARDINHA, A. P. **Linguística de corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

BIBER, D. et al. **Corpus Linguistics: investigating language structure and use**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____. **Longman grammar of spoken and written English**. 5. ed. Essex: Pearson Education Limited, 2006.

BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BIBER, D.; BURGESS, J. Historical shifts in the language of women and men: gender differences in dramatic dialogue. In: CONRAD, S.; BIBER, D. (Orgs.) **Variation in English: multi-dimensional studies**. Londres: Longman, 2001. p. 157-170.

BRANDÃO, S. M. **Leve o seu gerente ao cinema**. São Paulo: Editora Qualitymark, 2004.

CARTER, R. Orders of Reality: CANCODE, communication, and culture. In: **ELT Journal**, Oxford, v.52, n.1 p.43–56, jan. 1998.

CARTER, R.; MCCARTHY, M. **Exploring spoken English**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. **Cambridge grammar of English: a comprehensive guide: spoken and written English grammar and usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

CHANNEL, J. **Vague language**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

CONRAD, S. Will corpus linguistics revolutionize Grammar teaching in the 21st century?. In: **TESOL Quarterly**, Washington; Vol. 34, No. 3, p. 548-560, outono 2000.

COOK, G. The uses of reality: a reply to Ronald Carter. **ELT Journal**, Oxford, v.52, n.1, p. 57-63, jan. 1998.

CRYSTAL, D.; DAVY, D. **Advanced conversational English**. London: Longman, 1975.

CUCCHI, C. **An investigation of general extenders in a corpus of EU parliamentary debates**. Milão, 2007. Disponível em: http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/CL2007/paper/242_Paper.pdf. Acesso em: 14 mar. 2008.

- CUTTING, J. **Vague language explored**. Basingstoke: Palgrave Mcmillan, 2007.
- ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- EWALD FILHO, R. **Cinema com Rubens Ewald Filho: guia de DVD 2005**. São Paulo: Sociedade Amigos da Cinemateca, 2005.
- _____. **Cinema com Rubens Ewald Filho: guia de DVD 2006**. São Paulo: Sociedade Amigos da Cinemateca, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. Oxford: Routledge, 2003.
- FIRTH, J.R **Papers in linguistics**. London: Oxford University Press, 1957.
- FOX, G. Using corpus data in the classroom. In: TOMLINSON, B. (Org.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 25-43.
- GRANGER, S.; TRIBBLE, C. Learner corpus data in the foreign language classroom: form-focused instruction and data-driven learning. In: GRANGER, S. (Org.). **Learner English on computer**. Nova Iorque: Longman, 1998. p. 199-209.
- GRANGER, S. (Org.). **Learner English on computer**. New York: Longman, 1998.
- GRICE, P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (Orgs.) **Syntax and semantics 3: speech acts**. Nova Iorque: Academic Press, 1975. p. 41-58.
- HALLIDAY, M.A.K; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M.I.M. **An introduction to Functional Grammar**. 3. ed. Londres: Hodder Arnold, 2004.
- HOEY, M. **Lexical priming: a new theory of words and language**. London / New York: Routledge, 2006.
- HUNSTON, S. **Corpora in applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- JOHNS, T. "Should you be persuaded: two examples of data-driven learning". **ELR Journal**, Birmingham, University of Birmingham, v.4, p. 1-16, 1991.
- _____. From Printout to Handout: grammar and vocabulary teaching in the context of Data-driven Learning. In: ODLIN, T. (Org.) **Perspectives on pedagogical grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 1-22.
- JOHNS, T. ; KING, P. (Orgs.). Classroom concordancing. **ELR Journal 4**. Birmingham: University of Birmingham, 1991.

KING, J. Using DVD feature films in the EFL classroom. **The Weekly Column**, art. 88, feb. 2002. Disponível em: <<http://www.eltnewsletter.com/back/February2002/art882002.htm>>. Acesso em: 07 abr. 2008.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: emerging strategies for second/foreign language teaching. In: **TESOL Quarterly**, Washington; Vol. 28, No. 1, p. 27-49, outono 1994.

_____. **Beyond methods**. New Haven/ London: Yale University Press, 2003.

_____. **Cultural globalization and language education**. New Haven/ London: Yale University Press, 2007.

LEECH, G. “Corpora and theories of linguistic performance”. In: KUMARAVADIVELU, B. **Cultural globalization and language education**. New Haven/ London: Yale University Press, 2007.

LEECH, G. “Corpora and theories of linguistic performance”. In: SVARTVIK, J. (Org.) **Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium82**, Stockholm, p. 105-127, 4-8 agosto, 1991. Berlim/Nova York: De Gruyter, 1992.

LEWIS, M. **The lexical approach**. London: LTP, 1993.

LOUW, B. Irony in the text or sincerity in the writer: the diagnostic potential of semantic prosodies. In: BAKER, M et al. (Orgs.) **Text and technology: essays in honor of John Sinclair**. Amsterdam/ Atlanta: John Benjamins, 1993. p. 157-76.

McCARTHY, M. **Spoken language and applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MINDT, D. **An empirical grammar of the English verb system**. Berlim: Cornelsen Verlag, 2000.

O’HALLORAN, K.; COFFIN, C. Checking overinterpretation and underinterpretation: help from corpora in critical linguistics. In: COFFIN, C. et al. (Orgs.). **Applied English grammar: functional and corpus approaches**. London: Hodder Arnold, 2004. p. 275-297.

OVERSTREET, M. **Whales, candlelight and stuff like that: general extenders in English discourse**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

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

PRAHBU, N. S. There is no best method – why?, **Tesol Quaterly**, Washington; vol.24, n. 2, p. 161-176, verão 1990.

REY, J. M. Changing gender roles in popular culture: Dialogue in Star Trek episodes from 1966 to 1993, In: CONRAD, S.; BIBER, D. (Orgs.). **Variation in english: multi-dimensional studies**, London: Longman, 2001, p.138-155.

QUAGLIO, P.M. **The language of NBC's Friends: a comparison with face-to-face conversation**. Tese Inédita (Doutorado em Lingüística Aplicada). Flagstaff, Arizona, Estados Unidos: Northern Arizona University, 2004. 201 p.

QUIRK, R. et al. **A comprehensive grammar of the English language**. Londres: Longman, 1985.

SANCHEZ, A. Definición e historia de los corpus. In: SANCHEZ, A. et al. (Orgs.). **Cumbre: corpus lingüístico de Español contemporáneo**. Madri: SGEL, 1995. p. 7-24.

SCOTT, M.; TRIBBLE, C. Textual patterns: key words and corpus analysis in language education. In: TOGNINI-BOBELLI (Org.) **Studies in corpus linguistics**, vol. 22. Amsterdã: John Benjamins, 2006.

SINCLAIR, J. M. et al. **Collins Cobuild English grammar**. Londres: Collins, 1990.

_____. **Looking up**. London: Collins, 1987.

_____. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

_____. **Trust the text: language, corpus and discourse**. London/ New York/ Canada: Routledge, 2004.

_____. (Org.) **How to use corpora in language teaching**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004.

_____. Corpus and text: basic principles. In: WYNNE, M. (Org.). **Developing linguistic corpora: a guide to good practice**. Oxford: Oxbow Books, 2005. p. 1-16.

SOUZA, R. C. de. **Dois corpora uma tarefa: o percurso de coleta, análise e utilização de corpora eletrônicos na elaboração de uma tarefa para inglês como ensino de língua estrangeira**. Dissertação Inédita (Mestrado em Lingüística Aplicada). LAEL. São Paulo: PUC, 2005. 191 p.

TOMLINSON, B. **Developing materials for language teaching**. Nova Iorque: Continuum, 2003.

VICENTINI, G. P. M. **A lingüística de corpus e o seriado Friends como base para o ensino de chunks em sala de aula de língua inglesa**. Dissertação Inédita (Mestrado em Lingüística Aplicada). LAEL. São Paulo: PUC, 2006. 134 p.

WASHBURN, G. Using situation comedies for pragmatic language teaching and learning. In: **TESOL Journal**, vol.10, p.21-26, inverno 2001.

WILLIS, D. **The lexical syllabus: a new approach to language teaching**. Glasgow: Collins ELT, 1990.

_____. Syllabus, corpus and data-driven learning. In: **IATEFL Annual conference report: plenaries**. Swansea, p. 25-31, 1993.

Anexo 1 – Linhas de concordância dos colocados de *everything* no corpus LOCNESS

| | Linhas de concordância de <i>is</i> |
|----|--|
| 1 | ced that no-one is really content, that everything isn't for the best, and that nobody ever lived |
| 2 | you can have a feeling of nausea. If everything is stripped of its preconceived meaning that |
| 3 | verrated these days. Sex Is used to do everything . I can't remember a time when I have turned |
| 4 | lking on egg shells. There is a rule for everything . It is as if your parents still live at home. The |
| 5 | likely always feel he is to blame for everything . This would make him a less assertive person |
| 6 | l goes right in the world when in fact everything is bad'. This prepares the reader for Candide's |
| 7 | ctrine of optimism is not a valid one. Everything that happens in this world is not for the best |
| 8 | ept Martin's Manichean system, where everything that happens is for the worst. Martin |
| 9 | Gand nowhere satisfies someone with everything . It is established therefore, that Candide |
| 10 | ne of your friends will save you and ... everything goes black. This is a common story in the |
| 11 | e is futile, so nothing really matters and everything is of equal importance. There are no restrictio |
| 12 | one is supposed to sit back and accept everything that happens. This is illustrated by the cha |
| 13 | g the horrifying effects of the so called everything that happens is for the best concept. Volta |
| 14 | about indifference: it is the opposite of everything good. The opposite of love, beauty, intelligen |
| 15 | and therefore seeks to do evil and that everything that happens is for the worst. He enjoys |
| 16 | believe they have a choice in life, as everything is predetermined by this guilt, they deny the |
| 17 | out that he is completely indifferent to everything but is shaken into a sense of awareness |
| 18 | ux dans le monde' let alone thinking that everything does. There is hardly any evidence of |
| 19 | orld where money is power and power is everything . Without money nothing works. We went |
| 20 | as a teller would do. It seems these days EVERYTHING is run by computers! We are able to |
| 21 | rsal of fate in this play. People think that everything is predetermined by the Gods, but this is |
| 22 | ridiculous. Pangloss is shown as seeing everything as being "for the best". When he catches |
| 23 | nd saying that there must be someplace everything is for the best. But Voltaire's Candide would |
| 24 | at comes across is that although in theory everything is permitted, in fact humans are subject to |
| 25 | and not a justifiable philosophy where everything is done for the best. In the final chapter |
| 26 | e portrays that even if it seems you have everything in life and everything is for the best, |
| 27 | ne impossible act, then this will change everything . This is why Caligula wants to seduce the |
| 28 | s to acquire the moon. His desire is that everything which is impossible should be made possible |
| 29 | have all the answers. We could say that everything is false but that would be a truth so how |
| 30 | Camus followed Dostoyevski's view that ' everything is permitted'. In fact it is a view pronounc |
| 31 | nci and Faraday there is less need to take everything as unknown and new. Scientists today are |
| 32 | -l'optimisme- is the philosophy that everything and occurrence is for some good. Voltaire sets |
| 33 | has changed a lot for the better, but not everything is completely equal. Men are just like |
| 34 | ble nature, but is still of the opinion that everything is for the best, and if, once, she agreed to |
| 35 | ists on the importance of "le Trésor" over everything else. At least Caligula is aware of what is |

| | |
|----|--|
| 36 | racteristic of man - he is free to choose everything about his life because his consciousness |
| 37 | all of the information that he presents. Everything that he claims is supported by numerous |
| 38 | angloss never falters in his assertion that everything is for the best. Candide, however, the main |
| 39 | accepts them. Everything is for the best. Everything is made for a purpose and necessarily for |
| 40 | ims that in the best possible of worlds, everything is for the best! An example of this is when |
| 41 | it seems you have everything in life and everything is for the best, there is usually something |
| 42 | édient nécessaire" and just accepts them. Everything is for the best. Everything is made for a |
| 43 | de Leibniz's theory of Optimism, where everything that occurs, is for the best; attacking the |
| 44 | states that maybe this is the land where everything is for the best, because that wasn't the |
| 45 | is one which encompasses the idea that everything that happens is for the best. It is a doctor |
| 46 | t in the best of all possible worlds where everything is connected and arranged for the best'. |
| 47 | in the face of adversity. His belief is that everything is for the best, even the death of two |
| 48 | "fustigé". His unflagging optimism that everything is for the best in the eyes of some Divine |

| | Linhas de concordância de <i>for</i> |
|----|--|
| 1 | ced that no-one is really content, that everything isn't for the best, and that nobody ever lived |
| 2 | lking on egg shells. There is a rule for everything . It is as if your parents still live at home. The |
| 3 | d not have to have a name or a tag for everything , numerous people would be in improved sit |
| 4 | likely always feel he is to blame for everything . This would make him a less assertive person |
| 5 | st is forced to get up in court and tell everything , other sources for other stories will never |
| 6 | ciety are immensely greedy and take everything for themselves. They have no regard for |
| 7 | ept Martin's Manichean system, where everything that happens is for the worst. Martin |
| 8 | there is no excuse for these actions and everything cannot possibly be for the best. Voltaire |
| 9 | clear standard for life or behavior. Also, everything they understood had suddenly changed, |
| 10 | disposal. Inmates file suits for just about everything you can imagine. For example, ft~tes have |
| 11 | ces are accepted, then it will go against everything that a doctors stands for . This is a very strong |
| 12 | reasingly difficult to justify his faith in everything being for the best. His first experience of |
| 13 | g the horrifying effects of the so called everything that happens is for the best concept. Volta |
| 14 | and therefore seeks to do evil and that everything that happens is for the worst. He enjoys |
| 15 | is too much suffering in the world for everything to be so positive. Voltaire uses suffering in |
| 16 | ked Dr Pangloss if Dr Pangloss thought everything was for the best after having been hung, |
| 17 | ridiculous. Pangloss is shown as seeing everything as being " for the best". When he catches |
| 18 | nd saying that there must be someplace everything is for the best. But Voltaire's Candide would |
| 19 | on your own. The halls have a rule for everything you do. One major rule is the visitation |
| 20 | s. Despite computers saving time, they do everything for you at the touch of a button, solve the |
| 21 | if it seems you have everything in life and everything is for the best, there is usually something |
| 22 | tragedy in this world of paradise, where everything in life would be for the best and the question |
| 23 | and not a justifiable philosophy where everything is done for the best. In the final chapter |

| | |
|----|--|
| 24 | remarks that although Pangloss said everything was for the best, he noticed that things |
| 25 | sm -l'optimisme- is the philosophy that everything and occurrence is for some good. Voltaire |
| 26 | in the face of adversity. His belief is that everything is for the best, even the death of two |
| 27 | ich Pangloss instilled in him, believing everything to be for an ultimately beneficent purpose. |
| 28 | has changed a lot for the better, but not everything is completely equal. Men are just like |
| 29 | accepts them. Everything is for the best. Everything is made for a purpose and necessarily for |
| 30 | that in the best possible of worlds, everything is for the best! An example of this is |
| 31 | édient nécessaire" and just accepts them. Everything is for the best. Everything is made for a |
| 32 | do, a province in South America where everything truly was for the best. All men were equal |
| 33 | de Leibniz's theory of Optimism, where everything that occurs, is for the best; attacking the |
| 34 | states that maybe this is the land where everything is for the best, because that wasn't the |
| 35 | od for anything. They just thank him for everything . The Oreillon girls and the monkeys are |
| 36 | t in the best of all possible worlds where everything is connected and arranged for the best'. |
| 37 | lling lip, without it melting and getting everything wet? And for traveling, these baggies are |
| 38 | a nuclear power station computers do everything for you. In the control room Heyshams |
| 39 | "fustigé". His unflagging optimism that everything is for the best in the eyes of some Divine |
| 40 | one which encompasses the idea that everything that happens is for the best. It is a doctor |
| 41 | loss never falters in his assertion that everything is for the best. Candide, however, the ma |
| 42 | nature, but is still of the opinion that everything is for the best, and if, once, she agreed to |

| | Linhas de concordância de <i>to</i> |
|----|--|
| 1 | s, but no real meaning either. To him everything was black and white with no in between. That |
| 2 | verrated these days. Sex Is used to do everything . I can't remember a time when I have turned |
| 3 | els that he has the right to power over everything as the sole person who can show others that t |
| 4 | in bad faith as even though he rejects everything to do with his Bourgeois background, he ma |
| 5 | likely always feel he is to blame for everything . This would make him a less assertive person |
| 6 | rmeless as a pillow used to suffocate. Everything in life, if misused, can have harmful effects |
| 7 | Gand nowhere satisfies someone with everything . It is established therefore, that Candide |
| 8 | one is supposed to sit back and accept everything that happens. This is illustrated by the cha |
| 9 | most of it: they have to revolt against everything that tries to reduce their freedom and reduce |
| 10 | most of it: they have to revolt against everything that tries to reduce their freedom and reduce |
| 11 | reasingly difficult to justify his faith in everything being for the best. His first experience of |
| 12 | and therefore seeks to do evil and that everything that happens is for the worst. He enjoys |
| 13 | pour les lunetter" using a litote to turn everything around and to seem ridiculous. Pangloss is |
| 14 | pour les lunetter" using a litote to turn everything around and to seem ridiculous. Pangloss is |
| 15 | out that he is completely indifferent to everything but is shaken into a sense of awareness |
| 16 | because society has a tendency to base everything on sex appeal, especially with . Ladies like |
| 17 | uman beings who insist on categorising everything in order to explain it. The actual "myth of |

| | |
|----|--|
| 18 | ort. However, Candide does not possess everything he ever wanted to , because the love of his |
| 19 | below the age of twelve to experiment everything they see on television. The variety of |
| 20 | f featuring sex. These ads use sex to sell everything from shampoo to cologne. In these ads we |
| 21 | f featuring sex. These ads use sex to sell everything from shampoo to cologne. In these ads we |
| 22 | ous. He disappears alone to think about everything , and returns to the court to proclaim that a |
| 23 | logical position as to make him confess everything as well, which prevents the listener from |
| 24 | re is too much suffering in the world for everything to be so positive. Voltaire uses suffering in |
| 25 | . According to Camus, he experiences everything twice - the first time when he actually lives |
| 26 | centralised in a new Europe, embracing everything from tax policy to social security payment |
| 27 | nci and Faraday there is less need to take everything as unknown and new. Scientists today are |
| 28 | right to be informed about anything and everything that they want to be informed about, and |
| 29 | and are unlikely to want to disregard everything that they have spent time learning and supp |
| 30 | and are unlikely to want to disregard everything that they have spent time learning and supp |
| 31 | ver signed the adoption papers to make everything legal. This is the reasoning behind the |
| 32 | ich Pangloss instilled in him, believing everything to be for an ultimately beneficent purpose. |
| 33 | ell out. A third solution would be to bag everything! But, there are other uses for zip-lock |
| 34 | used as great teaching instruments from everything from Biology to understanding of the |
| 35 | o travelred to the land of Eldorado where everything seemed to be perfect. All the people |
| 36 | gos; it is back to "l'état pur", from where everything can begin anew. Caligula's change of |
| 37 | purrier, Bowden, and Osborne are doing everything in their power to not only have a winning |
| 38 | glamorous girls always seem to have everything they want and any guy they want. on tv |
| 39 | of the insistence of these early feminists. Everything from gaining admittance to formerly all- |
| 40 | er beauty. Once we realize that beauty isn't everything , we can begin to live healthy, both men |
| 41 | characteristic of man - he is free to choose everything about his life because his consciousness |
| 42 | e hands of doctors, who we believe will do everything they can to keep us alive. A physician is |

| | Linhas de concordância de <i>that</i> |
|----|--|
| 1 | ced that no-one is really content, that everything isn't for the best, and that nobody ever lived |
| 2 | rd to come up with a complete list of everything that was taken from our house. As we were |
| 3 | ctrine of optimism is not a valid one. Everything that happens in this world is not for the best |
| 4 | ept Martin's Manichean system, where everything that happens is for the worst. Martin |
| 5 | one is supposed to sit back and accept everything that happens. This is illustrated by the cha |
| 6 | most of it: they have to revolt against everything that tries to reduce their freedom and reduce |
| 7 | ces are accepted, then it will go against everything that a doctors stands for. This is a very strong |
| 8 | g the horrifying effects of the so called everything that happens is for the best concept. Volta |
| 9 | and therefore seeks to do evil and that everything that happens is for the worst. He enjoys |
| 10 | ith them into my house and found that everything , I mean everything, had been taken. My |
| 11 | ouse and found that everything, I mean everything , had been taken. My stereo, CD's, telephone |

| | |
|----|--|
| 12 | ux dans le monde' let alone thinking that everything does. There is hardly any evidence of |
| 13 | rsal of fate in this play. People think that everything is predetermined by the Gods, but this is |
| 14 | nd saying that there must be someplace everything is for the best. But Voltaire's Candide |
| 15 | not all the same and may not appreciate everything that society guesses about their behavior |
| 16 | eir secondary players in. They also call everything on the ground. That means they call all |
| 17 | lamence hopes that through confessing everything he will put his listener in such a psycholo |
| 18 | s to acquire the moon. His desire is that everything which is impossible should be made possible |
| 19 | have all the answers. We could say that everything is false but that would be a truth so how |
| 20 | amus followed Dostoyevski's view that 'everything is permitted'. In fact it is a view pronounc |
| 21 | right to be informed about anything and everything that they want to be informed about, and |
| 22 | I can go to a nice indoor mall that has everything? Businesses that could move out of the |
| 23 | I can go to a nice indoor mall that has everything? Businesses that could move out of the |
| 24 | ent. In Existentialisme Sartre writes that . Everything in the lives of the citizens of Argos |
| 25 | ndide remarks that although Pangloss said everything was for the best, he noticed that things |
| 26 | and are unlikely to want to disregard everything that they have spent time learning and supp |
| 27 | m -l'optimisme- is the philosophy that everything and occurrence is for some good. Voltaire |
| 28 | in the face of adversity. His belief is that everything is for the best, even the death of two |
| 29 | lieved what Dr Pangloss had taught him, everything that happens, good or bad, is always for |
| 30 | izes all of the information that he presents. Everything that he claims is supported by numerous |
| 31 | izes all of the information that he presents. Everything that he claims is supported by numerous |
| 32 | de Leibniz's theory of Optimism, where everything that occurs, is for the best; attacking |
| 33 | "fustigé". His unflagging optimism that everything is for the best in the eyes of some Divi |
| 34 | is one which encompasses the idea that everything that happens is for the best. It is a doct |
| 35 | is one which encompasses the idea that everything that happens is for the best. It is a doct |
| 36 | er beauty. Once we realize that beauty isn't everything , we can begin to live healthy, both |
| 37 | angloss never falters in his assertion that everything is for the best. Candide, however, the |
| 38 | reable nature, but is still of the opinion that everything is for the best, and if, once, she agreed |

| | |
|---|--|
| | Linhas de concordância de <i>best</i> |
| 1 | ced that no-one is really content, that everything isn't for the best , and that nobody ever lived |
| 2 | singly difficult to justify his faith in everything being for the best . His first experience of |
| 3 | Dr Pangloss if Dr Pangloss thought everything was for the best after having been hung, |
| 4 | dicrous. Pangloss is shown as seeing everything as being "for the best ". When he catches |
| 5 | saying that there must be someplace everything is for the best . But Voltaire's Candide |
| 6 | it seems you have everything in life and everything is for the best , there is usually something |
| 7 | and not a justifiable philosophy where everything is done for the best . In the final chapter |
| 8 | remarks that although Pangloss said everything was for the best , he noticed that things |
| 9 | gloss never falters in his assertion that everything is for the best . Candide, however, the ma |

| | |
|----|---|
| 10 | ims that in the best possible of worlds, everything is for the best ! An example of this is when |
| 11 | ims that in the best possible of worlds, everything is for the best! An example of this is when |
| 12 | the face of adversity. His belief is that everything is for the best , even the death of two |
| 13 | édient nécessaire" and just accepts them. Everything is for the best . Everything is made for a |
| 14 | do, a province in South America where everything truly was for the best . All men were equal |
| 15 | states that maybe this is the land where everything is for the best , because that wasn't the |
| 16 | "fustigé". His unflagging optimism that everything is for the best in the eyes of some Divine |
| 17 | ble nature, but is still of the opinion that everything is for the best , and if, once, she agreed to |

| | |
|----|--|
| | Linhas de concordância de <i>where</i> |
| 1 | ept Martin's Manichean system, where everything that happens is for the worst. Martin |
| 2 | agedy in this world of paradise, where everything in life would be for the best and the ques |
| 3 | and not a justifiable philosophy where everything is done for the best. In the final chapter |
| 4 | He called it a 'dynamic system' where everything was in motion at the same time. He was |
| 5 | r opportunity to lead a better life where everything he ever wanted will be there for him. This |
| 6 | do, a province in South America where everything truly was for the best. All men were equal |
| 7 | de Leibniz's theory of Optimism, where everything that occurs, is for the best; attacking the |
| 8 | travelred to the land of Eldorado where everything seemed to be perfect. All the people |
| 9 | states that maybe this is the land where everything is for the best, because that wasn't the |
| 10 | gos; it is back to "l'état pur", from where everything can begin anew. Caligula's change of |
| 11 | in the best of all possible worlds where everything is connected and arranged for the best'. |

Anexo 2 - Modelos finais das atividades apresentadas

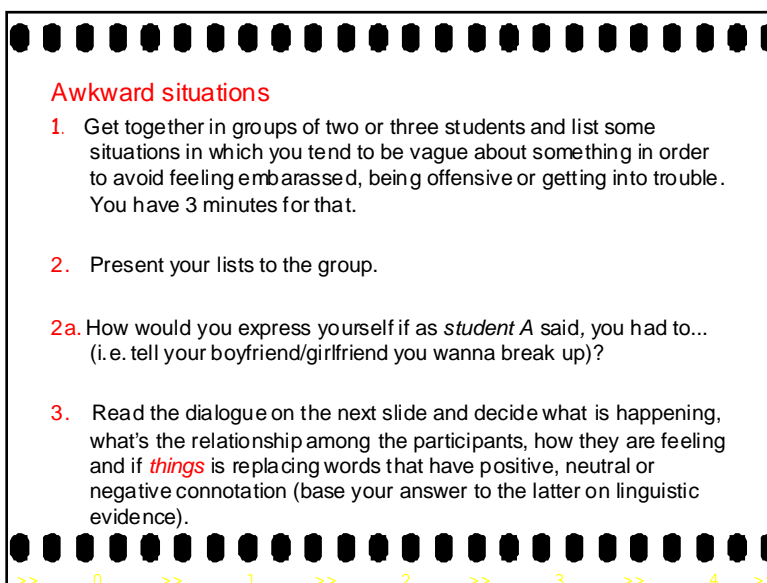
Atividade 1



Coping with *things* in awkward situations

Filme e cena: A família da noiva; capítulo 13 (início em 0:47:30/ término em 0:49:20); legenda em inglês ativada.

>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>



Awkward situations

1. Get together in groups of two or three students and list some situations in which you tend to be vague about something in order to avoid feeling embarrassed, being offensive or getting into trouble. You have 3 minutes for that.
2. Present your lists to the group.
- 2a. How would you express yourself if as *student A* said, you had to... (i.e. tell your boyfriend/girlfriend you wanna break up)?
3. Read the dialogue on the next slide and decide what is happening, what's the relationship among the participants, how they are feeling and if *things* is replacing words that have positive, neutral or negative connotation (base your answer to the latter on linguistic evidence).

>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>

Boy: My grandmother loved you when she first met you. But later she said some **things**. I was like, "Wow, Grandma."

Girl: What kind of **things**?

Girl's father: Yeah, what kind of **things**?

Boy: Nothing. Just **things**.

Girl: Such as?

Girl's father: Yeah, such as?

Girl: Daddy? I got it.

Girl's father: I know.

Boy: You know what? You're gonna laugh when you hear this.

3a. Watch the scene and say if you still stick to the answer you've given to question 3 or if you have changed your mind (justify your answers based on facial expressions, intonation or any other thing you may have noticed).

>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>

4. Read the 7 short dialogues that will follow and notice the 2 or 3 words that come immediately before **things** or immediately after **things**. Why are they important to the overall meaning of the dialogue?

Dialogue 1:

Lady: Did you mean that thing you said?

Man: What thing?

Lady: You know what thing.

Man: No, I don't know what thing.

Lady: The thing thing.

Man: Now, let's see, there are any number of **things**, um...in an afternoon full of all sorts of **things**, so I, um,...

Lady: The thing where you said you're not, um,... That you're not, not even thinking about, um...

Man: What's the matter?

>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>

Dialogue 2:

Alfie: All right, then. Well, you're up early, so I'm off. I'm gonna see you tomorrow night?

Woman: Yeah.

Alfie: When we speak, there's some **things**... some **things** I really wanna talk to you about.

Woman: What, honey?

Alfie: I'm gonna wait for the exact perfect moment, and that's all I'll say. I'll ring you in the morning.

Woman: And, Alfie, thank you for the flowers. They made my evening.

Alfie: Really? In that case, maybe I'll stay.

>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>

Dialogue 3:

Alfie: Hi

Woman: Hello, Alfie.

Alfie: I haven't seen you in ages.

Woman: Maybe because you stopped calling.

Alfie: I know. **Things** were getting a bit too...

Woman: Don't bother explaining. I'm way past needing excuses.

Dialogue 4:

Daughter: Listen, I'm sorry for yelling at you the other night. I was wrong. And I didn't mean any of the **things** that I said.

Dad: I know. Neither did I.

>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>

Dialogue 5:

Friend 1: You're joking, right? What are you doing? Un-fucking-believable. Can we just go back to the hotel and hang out and get up early and play nine holes before we head home?

Friend 2: Look, Miles. I know you're my friend and you care about me. And I know you disapprove. I respect that. But there are some **things** I have to do that you don't understand. You understand wine and literature and movies, but you don't understand my plight. And that's okay.

Dialogue 6:

Insurance agent: So I've been running the numbers, and I gotta say...**things** aren't looking too good from our end.

Client: Bollocks!

>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>

Dialogue 7:

Friend 1: I guess it's less painful to put certain **things** away than to live with it! I'm sorry!

Friend 2: It's like that... that night was a sad memory for you?

Friend 1: No, I didn't mean that night in particular... I just meant certain **things** are better off forgotten. I remember that night better than I do entire years.

Friend 2: Me too.

4a. Now build a table with the 2 or 3 words that come immediately to the left and to the right of **things**. Are they of a certain kind? What kind? Present your findings to the class when you finish.

4b. In pairs, re-visit the list of situations we have built together at the beginning of class and come up with short dialogues (like the ones studied) using **things** to help you express yourself in such awkward situations.

>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>

5. How do you feel about interracial marriages? Do you know anyone who is in one? Do you think that if that movie were a Brazilian movie the script would have been different? Why?

Homework: Visit the site <http://family.irank.org/pages/934/Interracial-Marriage.html>, choose one of the links below and leave you comment in their forum. Don't forget to tell the class which link you have visited so that we can join you in the forum.

[Interracial Marriage - Growth Of Interracial Marriage](#)
[Interracial Marriage - Difficulties In Interracial Marriages](#)
[Interracial Marriage - Reasons For Entering Into Interracial Marriages](#)
[Interracial Marriage - Resiliency In Interracial Marriages](#)
[Interracial Marriage - Conclusion](#)

>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>

Atividade 2

The *thing* that keeps the conversation going

Filme e cena: A família da noiva; capítulo 2 (início em 0:06:58/ término em 0:07:31); legenda em inglês ativada

>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>

1. Read the lines below (taken off of a movie scene) and think of a situation to fit it in. Who could Theresa be talking to? What do you think she's so excited about? Share your views on it with the class.

Theresa: God. You should have heard Dad's voice on the phone...when I told him you work for J.P. Oliver. I feel like he's more in love with you than I am.

Theresa: Yeah. You don't understand. Ever since I can remember, his whole thing has been about: "Theresa, does that boy have a job?"

Theresa: I know. I'm so excited! Aren't you excited?

>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>

2. Watch the scene and check your predictions.
- 2a. Watch it once more and pay attention to how Simon reacts to what Theresa says. How is he feeling? Why?
- 2b. Look at Theresa's lines again. Do you remember how Simon has reacted?

Theresa: God. You should have heard Dad's voice on the phone...when I told him you work for J.P. Oliver. I feel like he's more in love with you than I am.

Theresa: Yeah. You don't understand. Ever since I can remember, his whole thing has been about: "Theresa, does that boy have a job?"

Theresa: I know. I'm so excited! Aren't you excited?

>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>

You may find it difficult to remember the words Simon said when reacting to Theresa's utterances, because she's not asking him any questions; she's simply reporting what she's experienced and is expressing her feelings. Nonetheless, she expects Simon to react to what she says to keep their dialogue going. **That happens in real life too!**

3. Let's look at their dialogue on the next slide once again; but this time get together with a classmate and match Simon's reactions to Theresa's utterances, in order to have a coherent conversation and make both of them happy!



>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>

Atividade 3

There's something which...

I'd like to draw your attention to!

Filme e cena: Quero ficar com Polly; capítulo 6 (início em 0:21:55/ término em 0:22:21); legenda em inglês ativada

>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>

1. Read the dialogue below, which is part of a scene in a movie, turn to someone who's sitting next to you and together decide on answers to these questions:
 - Where are they?
 - What may have happened in the life of 'Friend 2'?
 - How are they feeling right now?

When you're ready share them with the class.

Friend 1: Let it rain!

Friend 2: So I did a lot of thinking last night, and there's something which I'm pretty excited about.

Friend 1: What's up? Nice. Let it rain!

Friend 2: I feel like I might be ready to move on. You know, get my life back on track. So, I am going to ask Polly Prince on a date.

Friend 1: Oh, that's a mistake! She's not right for you, dude.

>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>

1a. Based on the answers given to question 1 - regarding the place where they are, what may have happened and how they are feeling - prepare to act out the dialogue on slide 1, with a classmate, adopting the appropriate intonation.

Remember you can ask your teacher for help at any time.

1b. Can we have any volunteers to act it out loud to the group?

1c. Watch the scene and check if the predictions we have made with regards to place, feelings and intonation were right. If they were not, what were the differences?

2. In this scene Friend 2 decided to introduce the news that he was ready to move on by expressing his feelings first. Watch the scene again and say: How did he do it? Why do you think he did it?

>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>

3. Get together with two other classmates, read the lines below and to each one of them decide:

- who is talking to whom;
- What about;
- Why did they decide to use the pattern **something + which**

1. There's something on my mind. **Something which** you should know.
 2. I'm about to tell you something. **Something which** you can never repeat to anyone.
 3. Just come in close, there's **something which** I should say I been thinking,
 4. you're dd enough ...there's **something which** I've always wanted to tell you, and I
 5. Just pull out an old recipe, **something which** we haven't made in a while

3a. Organize your answers on a poster and get ready to present them to the class. You should be able to justify them using the language on the lines, in case any of your classmates challanges you.

>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>

4. Can you see yourself using this kind of language? Under what circumstances? Share your views with the class.

4a. Pair up with someone and come up with 2 short exchanges (like the one in the scene we've watched together) related to the situations that have just been mentioned in class. Write them down on a piece of paper and hand it in.

>> 0 >> 1 >> 2 >> 3 >> 4 >>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)