



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Campus de São José do Rio Preto

LUCIANO FRANCO DA SILVA

O USO DE *CORPORA* NA PRODUÇÃO DE ATIVIDADES  
VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO  
ORAL

São José do Rio Preto  
2018

LUCIANO FRANCO DA SILVA

O USO DE *CORPORA* NA PRODUÇÃO DE ATIVIDADES  
VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO  
ORAL

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na área de concentração de Linguística Aplicada, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Tavares Pinto

São José do Rio Preto  
2018

Silva, Luciano Franco da.

O uso de corpora na produção de atividades voltadas ao desenvolvimento da compreensão oral / Luciano Franco da Silva. -- São José do Rio Preto, 2018

158 f : il., tabs.

Orientador: Paula Tavares Pinto

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino.  
3. Aprendizagem. 4. Linguística de corpus. 5. Proficiência oral.  
6. Comunicação em língua estrangeira. 7. Estudantes universitárias.  
I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 420-07

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE  
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

LUCIANO FRANCO DA SILVA

O USO DE *CORPORA* NA PRODUÇÃO DE ATIVIDADES VOLTADAS  
AO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO ORAL

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na área de concentração de Linguística Aplicada, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Tavares Pinto

**Comissão Examinadora**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Tavares Pinto  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto  
Orientadora

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof. Dr. Vander Viana  
Universidade de Stirling – Reino Unido

**Suplentes**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Angélica Deângeli  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deise Prina Dutra  
UFMG – Câmpus Pampulha

São José do Rio Preto  
10 de abril de 2018

Aos meus pais, Mario J. Ribeiro da Silva (*in memoriam*) e Maria Franco Guimarães.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ser uma força constante em minha vida.

À minha família, meus pais, Mario (*in memoriam*) e Maria, e minha irmã, Célia, pelo respaldo, compreensão e estímulo em todos os momentos ao longo do período deste trabalho, sem o qual esta dissertação não se teria concretizado.

Expresso aqui minha eterna gratidão e carinho a todos os membros da Família Koga Miyashita, sobretudo, agradeço à Daniela Koga Miyashita por todo amor, carinho, paciência e compreensão durante os meus momentos de ausência para a realização desta dissertação e a Osvaldo Yoshimi Miyashita por ser uma fonte de inspiração e um segundo pai durante os momentos de turbulência pelos quais já passei.

A todos os meus familiares e amigos que de alguma forma contribuíram para realização deste trabalho. Em especial agradeço a Adriano Boaretti que nesses mais de 10 anos de amizade sempre me apoiou e me incentivou a conquistar meus objetivos.

À minha orientadora Paula Tavares Pinto, pela sua competência aliada à tranquilidade, delicadeza e por estar sempre acessível em todos os momentos desta jornada. Agradeço por me apresentar as possibilidades das análises com as ferramentas próprias da Linguística de *Corpus*, mas especialmente pela confiança que ela depositou em mim, pela liberdade que me deu e pelas palavras amigas que me disse durante os momentos mais difíceis desta jornada.

Manifesto aqui minha eterna gratidão à Elen Dias, por todos os momentos de amizade, conselhos e ensinamentos que com toda certeza levarei para a vida toda, por toda a confiança depositada em mim, mesmo quando nem eu estava confiante, por me ajudar a crescer em todos os aspectos da minha vida, sem você eu não teria conseguido chegar até aqui, muito obrigado por tudo!

À todas as pessoas queridas do *Centro Cultural América*, Andreia, Angel, Ângela, Cleide, Débora, José, Lu Almeida, Marlene, Rodrigo e Tayara que continuam a fortalecer uma longa e eterna amizade. Muito obrigado à Luana Nazzi por nossa forte e sincera amizade, confiança, apoio e companheirismo desde a nossa época de graduação.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deise Prina Dutra, pelas ricas contribuições feitas ao meu trabalho durante o IX Seminário de Estudos Linguísticos da Unesp, e aos demais professores da pós-graduação do Ibilce, Douglas Consolo, Edson Rosa, Suzi Cavalari e Solange Aranha, cujas disciplinas contribuíram muito com o meu crescimento, tanto profissional quanto pessoal.

Aos meus companheiros da Pós-Graduação, Jéssica, Mileni, Ariel, Mayra e Anna, por compartilharam comigo as mesmas dificuldades e alegrias durante os nossos cafés, disciplinas, congressos e grupos de estudos. Especialmente, gostaria de registrar meus sinceros agradecimentos à Aline Cantarotti, sempre com uma palavra amiga nos momentos mais difíceis, pelos diversos conselhos e por ser uma fonte de inspiração e admiração tanto como pessoa como profissional.

Agradeço aos meus alunos, que de forma direta ou indireta contribuíram para o meu crescimento e aprendizagem e fizeram este investimento acadêmico valer a pena. Em

especial agradeço à Júlia Lucheta e à Nathalia Sant'Anna as quais eu tive a felicidade de ver o quanto cresceram e em saber que pude ajudá-las de alguma forma a despertarem todo o seu potencial, e por me fazerem perceber que fiz a escolha certa ao decidir ser um professor.

Por fim, quero expressar minha gratidão aos alunos e funcionários da FATEC-Jales que concordaram em participarem da pesquisa e pelo suporte que recebi durante as minhas visitas. Agradeço também à CAPES pela concessão da bolsa de estudos durante a realização deste mestrado.

*“A liberdade, Sancho, é um dos mais preciosos dons que os homens receberam dos céus. Com ela não podem igualar-se os tesouros que a terra encerra nem que o mar cobre; pela liberdade, assim como pela honra, se pode e deve aventurar a vida, e, pelo contrário, o cativo é o maior mal que pôde vir aos homens.”*

*(MIGUEL DE CERVANTES, Dom Quixote de La Mancha, parte 2, capítulo 58)*



## RESUMO

A presente pesquisa de mestrado teve por objetivo o desenvolvimento de atividades didáticas em língua inglesa com base em *corpora* com o foco no desenvolvimento da compreensão oral para alunos em nível A2 e B1. Para tanto, a Linguística de *Corpus* serviu com aparato teórico-metodológico, e as atividades preparadas foram aplicadas em um minicurso de 12 horas ministrado em uma instituição de ensino superior tecnológico, no noroeste do estado de São Paulo. Os alunos participantes estavam no último ano de suas graduações e ao terminarem o curso eles têm a oportunidade de se submeterem a aplicação do exame de proficiência internacional TOEFL. A necessidade desta pesquisa se deu após o resultado do mapeamento de proficiência em língua inglesa dos alunos brasileiros revelarem um nível insuficiente para o acompanhamento das atividades acadêmicas em universidades do exterior (ABREU LIMA, MORAES FILHO, 2016). Como metodologia de pesquisa, utilizamos o programa *AntConc*® como ferramenta para a realização das análises e descrições lexicais do *corpus* de estudo para a pesquisa, que foi compilado a partir das transcrições de 71 palestras retiradas do site TED ([www.ted.com](http://www.ted.com)) e de 56 transcrições das animações do site TED-ED (<https://ed.ted.com/>). A partir dos dados obtidos por meio das análises do *corpus* de estudo, foram propostas, e posteriormente aplicadas, atividades com o foco na compreensão oral em língua inglesa. Como fundamentação teórica, tomamos como base os conceitos de Inglês para Fins Acadêmicos (FLOWERDEW, 2001; CHARLES, 2013; HYLAND, 2006), Linguística de *Corpus* (CHARLES, 2012; MCENERY, XIAO, 2011; BERBER SARDINHA, 2010; 2004), e as concepções sobre a Compreensão Oral (ROST, 2011; FLOWERDEW, MILLER, 2005; GOH 2003, 2012; MCCARTHY, 1998). Os resultados obtidos nesta pesquisa contribuem para o aprimoramento da compreensão oral dos alunos sobre a língua inglesa. Esperamos ainda que este estudo ressalte a importância da Linguística de *Corpus* para o ensino e aprendizagem de línguas, assim como a relevância da elaboração de materiais didáticos baseados em *corpus*.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira. Inglês com Fins Acadêmicos. Linguística de *Corpus*. Atividades didáticas de compreensão oral em Língua Inglesa.

## **ABSTRACT**

*This master's research aimed at the designing of corpus-based activities in English, focusing on the development of the oral comprehension for students at levels A2 and B1. To that end, Corpus linguistics was used as a theoretical-methodological apparatus, and the activities were applied in a mini-course of 12 hours taught at a higher education institution in the northwest of the state of São Paulo. The participating students were in the last year of their undergraduate studies and upon finishing the course they have the opportunity to apply for the international proficiency exam TOEFL. The need for this research came after the mapping of Brazilian students' level of English revealed an insufficient proficiency to follow academic activities in universities abroad (ABREU LIMA, MORAES FILHO, 2016). As a research methodology, we used the Antconc® program as a tool to perform lexical analyzes and descriptions. The corpus of study for this research was compiled from the transcripts of 71 lectures taken from the TED website ([www.ted.com](http://www.ted.com)) and 56 transcripts of the TED-ED website animations (<https://ed.ted.com/>). From the data obtained through the analysis of the corpus of study, activities focused on listening comprehension in English were proposed and then applied to students. As a theoretical basis, we followed the concepts of English for Academic Purposes (FLOWERDEW, 2001, CHARLES, 2013, HYLAND, 2006), Corpus Linguistics (CHARLES, 2012, MCENERY, XIAO, 2011, BERBER SARDINHA, 2010); and conceptions about Oral Comprehension (ROST, 2011; FLOWERDEW, MILLER, 2005; GOH 2003, 2012; MCCARTHY, 1998). The results obtained in this research are intended to improve the lexical knowledge of the students in English. We also hope that this study may highlight the importance of Corpus Linguistics for language teaching and learning, as well as the relevance of corpus-based materials.*

*Keywords: Foreign Language Teaching and Learning. English for Academic Purposes. Corpus Linguistics. Didactic activities of listening comprehension in English.*

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Organização dos diferentes níveis de proficiência .....	37
<b>Figura 2</b> – Demonstração da ferramenta <i>concordance</i> no <i>AntConc</i> ®.....	44
<b>Figura 3</b> – Ferramenta <i>Word List</i> .....	45
<b>Figura 4</b> – Ferramenta <i>Keyword List</i> .....	46
<b>Figura 5</b> – Ferramenta <i>Cluster</i> .....	47
<b>Figura 6</b> – Processos envolvidos na criação das atividades .....	55
<b>Figura 7</b> – Colocados com o item ‘ <i>Democracy</i> ’ retirado do COCA .....	79
<b>Figura 8</b> – Relação entre os participantes e a compreensão dos comandos dos exercícios propostos .....	84
<b>Figura 9</b> – Dificuldade dos participantes em relação às atividades propostas .....	85
<b>Figura 10</b> – Comparação dos <i>scores</i> do simulado do TOEFL .....	86

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Principais <i>corpora</i> orais .....	29
<b>Quadro 2</b> – Exemplos de quadrigramas encontrados no <i>corpus</i> de estudo. ....	35
<b>Quadro 3</b> – Descrição da habilidade de CO segundo o QECR.....	38
<b>Quadro 4</b> – Descrição do <i>corpus</i> de estudo .....	43
<b>Quadro 5</b> – Lista dos critérios obrigatórios para a preparação de atividades .....	48
<b>Quadro 6</b> – Lista dos critérios não obrigatórios para a preparação de atividades.....	50
<b>Quadro 7</b> – Taxonomia dos exercícios .....	54
<b>Quadro 8</b> – Exemplo de atividade de <i>pre-listening</i> #1 .....	57
<b>Quadro 9</b> – Exemplo de atividade de <i>listening</i> #1 .....	58
<b>Quadro 10</b> – Exemplo de atividade de <i>post-listening</i> #1 .....	59
<b>Quadro 11</b> – Questionário para a coleta de <i>feedback</i> sobre a aulas .....	60
<b>Quadro 12</b> – Questionário para a coleta de <i>feedback</i> sobre o minicurso.....	60
<b>Quadro 13</b> – Perfil dos alunos respondentes.....	63
<b>Quadro 14</b> – Como você classifica o nível atual de Compreensão Oral ( <i>Listening</i> ) em inglês? .....	64
<b>Quadro 15</b> – Comparação entre as avaliações dos alunos de suas sobre suas proficiências globais e a CO. ....	64
<b>Quadro 16</b> – Funções do Marcador discursivo ‘ <i>So</i> ’ .....	69
<b>Quadro 17</b> – Funções dos Marcadores discursivos ‘ <i>Now</i> ’ e ‘ <i>Well</i> ’ .....	70
<b>Quadro 18</b> – Exemplo de atividade de <i>pre-listening</i> #2 .....	71
<b>Quadro 19</b> – Exemplo de atividade de <i>pre-listening</i> #3 .....	72
<b>Quadro 20</b> – Exemplo de atividade de <i>pre-listening</i> #4 .....	73
<b>Quadro 21</b> – Exemplo de atividade de <i>listening</i> #2.....	75
<b>Quadro 22</b> – Exemplo de atividade de <i>listening</i> #3.....	76

<b>Quadro 23</b> – Exemplo de atividade de <i>listening</i> #4.....	77
<b>Quadro 24</b> – Exemplo de atividade de <i>post-listening</i> #2.....	78
<b>Quadro 25</b> – Exemplo de atividade de <i>post-listening</i> #3.....	80
<b>Quadro 26</b> – Exemplo de atividade de <i>post-listening</i> #4.....	81
<b>Quadro 27</b> – <i>Feedbacks</i> recolhidos dos participantes sobre o acesso ao conhecimento prévio antes da realização da atividade .....	82
<b>Quadro 28</b> – Relatos sobre a motivação dos participantes .....	82
<b>Quadro 29</b> – Relatos sobre o uso das TED Talks em sala de aula.....	83
<b>Quadro 30</b> – Comentários dos participantes sobre o tempo do minicurso .....	90

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Percentual dos níveis de proficiência de alunos universitários brasileiros.....	18
<b>Tabela 2</b> – As 20 ocorrências mais frequentes em cada <i>subcorpus</i> .....	42
<b>Tabela 3</b> – Os 20 quadrigramas mais frequentes no <i>corpus</i> de estudo.....	66
<b>Tabela 4</b> – Os 20 quadrigramas mais frequentes encontrados no <i>corpus</i> BASE.....	66
<b>Tabela 5</b> – Ranking dos quadrigramas em comparação com o <i>corpus</i> BASE.....	67
<b>Tabela 6</b> – Padrões linguísticos com <i>going to</i> .....	67
<b>Tabela 7</b> – Outros padrões linguísticos encontrados nos <i>corpora</i> .....	68
<b>Tabela 8</b> – Marcadores discursivos mais frequentes.....	69

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BASE</b>	<i>British Academic Spoken English</i>
<b>CE</b>	Compreensão Escrita
<b>CO</b>	Compreensão Oral
<b>COCA</b>	<i>Corpus of Contemporary American English</i>
<b>IFA</b>	Inglês para Fins Acadêmicos
<b>ISF</b>	Idiomas Sem Fronteiras
<b>LC</b>	Linguística de <i>Corpus</i>
<b>LE</b>	Línguas Estrangeiras
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>LinFE</b>	Línguas para Fins Específicos
<b>QECR</b>	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
<b>SA</b>	Sala de Aula
<b>TOEFL</b>	<i>Test of English as a Foreign Language</i>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
O papel da língua inglesa no atual cenário social brasileiro .....	15
A internacionalização do ensino superior brasileiro.....	16
Perguntas e objetivos da pesquisa .....	19
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	21
1.1 A compreensão oral no ensino de língua estrangeira.....	21
1.2 Modelos de Compreensão Oral .....	22
1.2.1 Modelo ascendente.....	22
1.2.2 Modelo descendente.....	23
1.2.3 Modelo Interativo.....	24
1.2.4 Modelo Pedagógico.....	25
1.3 Linguística de <i>Corpus</i> e o ensino de línguas estrangeiras.....	27
1.3.1 O que é um <i>corpus</i> ?.....	27
1.3.2 A Linguística de <i>Corpus</i> no ensino de línguas .....	30
1.3.3 Currículo Lexical .....	32
1.4 Conteúdos abordados no minicurso e preparação de materiais voltados à CO com base em <i>corpora</i> .....	34
1.4.1 Agrupamentos Lexicais.....	34
1.4.2 Marcadores Discursivos .....	36
1.5 O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.....	37
1.6 Test of English as a Foreign Language.....	38
1.6.1 Descrição do exame TOEFL: <i>Listening Comprehension Section</i> .....	39
<b>CAPÍTULO 2 – MATERIAIS E MÉTODOS</b> .....	41
2.1 Detalhamento do <i>corpus</i> de estudo .....	42
2.2 Considerações acerca das ferramentas de análise lexical.....	43
2.2.1 O software <i>AntConc</i> ® .....	43
2.2.2 Ferramenta <i>Word List</i> .....	44
2.2.3 Ferramenta <i>Key Word List</i> .....	45
2.2.4 Ferramenta Cluster / N-Grams.....	47



2.3 Critérios para a preparação das atividades .....	47
2.3.1 Critérios obrigatórios .....	48
2.3.2 Critérios não-obrigatórios.....	50
2.4 Caracterização geral dos participantes da pesquisa .....	52
2.5 Passos metodológicos para a criação das atividades.....	53
2.5.1 Taxonomia dos exercícios propostos .....	54
2.5.2 Atividades de <i>pre-listening</i> .....	56
2.5.3 Atividades de <i>listening</i> .....	57
2.5.4 Atividades de <i>post-listening</i> .....	59
2.6 Instrumentos para a coleta de <i>feedback</i> .....	60
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>62</b>
3.1. Análise do perfil dos alunos .....	62
3.2 Das análises dos dados linguísticos .....	65
3.2.1 Frequência dos Agrupamentos Lexicais.....	65
3.2.2 Frequência dos Marcadores Discursivos.....	68
3.3 Das atividades preparadas .....	70
3.3.1 Análise das atividades de <i>pre-listening</i> .....	71
3.3.2 Atividades de <i>listening</i> .....	74
3.3.3 Atividades de <i>post-listening</i> .....	77
3.4 Do <i>feedback</i> coletado .....	81
3.5 Da aplicação dos simulados do TOEFL.....	86
<b>CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS .....</b>	<b>87</b>
4.1 Limitações do estudo .....	90
4.2 Encaminhamentos.....	91
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>150</b>

## INTRODUÇÃO

São discutidas, na introdução desta dissertação, questões acerca da importância da Língua Inglesa (LI) no processo de internacionalização das universidades brasileiras, além das motivações para esta pesquisa. Logo, são abordados as perguntas e os objetivos da pesquisa; por fim, é apresentada a organização desta dissertação.

### **O papel da língua inglesa no atual cenário social brasileiro**

Finardi (2016) lembra que o estabelecimento da LI como língua franca ainda representa um grande desafio que envolve práticas educacionais, políticas de ensino e recursos financeiros. Apesar desses problemas, a LI sempre desempenhou um papel muito importante no cenário educacional brasileiro, principalmente após a inserção do Brasil como produtor de conhecimento junto à comunidade científica internacional (ABREU LIMA, MORAES FILHO, 2016a; FINARDI, 2016).

Desta forma, a internacionalização das universidades brasileiras é defendida por diversos pesquisadores como algo fundamental para que nossas instituições de ensino superior sejam reconhecidas internacionalmente como capazes de produzir pesquisas relevantes, receber professores e pesquisadores de todas as partes do mundo, além de melhorar o nível de competitividade das pesquisas nacionais (ABREU LIMA et al., 2016; ABREU LIMA, MORAES FILHO, 2016b; FINARDI, 2016).

No entanto, esses autores lembram que esse processo não é algo fácil de conseguir, pois, ao mesmo tempo em que é preciso articular as necessidades nacionais com as diretrizes internacionais de ensino, fazem-se necessários, também, grandes investimentos na infraestrutura e nos recursos humanos do ensino superior.

Além disso, é necessário muito cuidado ao pensarmos no processo de internacionalização, visto que, pelo fato de o inglês ser o idioma escolhido como a *lingua franca*<sup>1</sup> em nosso atual mundo globalizado e ao considerarmos a língua como um processo social, faz-se necessário também pensarmos nas relações de poder que permeiam uma

---

<sup>1</sup> Utilizaremos, aqui, o termo *lingua franca* conforme definido por Seidlhofer (2011 *apud* FINARDI, 2016, p. 17), segundo o qual o inglês, como *lingua franca*, é o meio de contato entre falantes de diferentes línguas nativas que o utilizam como opção de intermédio comunicativo, transcendendo, desta forma, as barreiras geográficas.

sociedade globalizada, ou seja, como o conhecimento linguístico de um indivíduo influencia o processo de inclusão e/ou exclusão do meio social em que vive.

Em outras palavras, a LI deve ser apresentada ao aluno na forma de uma ferramenta comunicativa e, não, como uma língua dominante associada a outras culturas e a falantes ideais (FINARDI, 2014). Esse conceito é de extrema importância, visto o papel que uma língua desempenha nas relações sociais de poder. Além disso, o prestígio social de qualquer língua em detrimento de outra deve ser analisado com muita precaução, pois, segundo Bourdieu (1991), a língua é uma forma de capital cultural e simbólico carregada de conhecimento, habilidades, qualificações e prestígios dentro de qualquer comunidade.

Visto que diferentes falantes possuem diferentes quantidades de capital linguístico – ou seja, a capacidade de produzir expressões referentes a um mercado específico. Além do mais, a distribuição do capital linguístico está intimamente relacionada a outras formas de capital (econômico, cultural, etc.) que definem o lugar do indivíduo dentro de um grupo social [...] quanto maior o capital linguístico que um falante possui, mais ele será capaz de explorar o sistema em benefício próprio<sup>2</sup>. (BOURDIEU, 1991, p. 18)

A visão de Bourdieu (1991) traz implicações importantes para a nossa visão de um mundo globalizado, especialmente em países em desenvolvimento como o Brasil por exemplo. Segundo Finardi (2014), a pouca qualidade das aulas de inglês em escolas públicas brasileiras cria e/ou perpetua um distanciamento social entre aqueles que tem condições de frequentarem escolas particulares de idiomas e, conseqüentemente, desfrutam de todos os recursos que a globalização lhes oferece, e aqueles que não possuem oportunidades de acesso à língua e, portanto, ficam às margens da globalização.

### **A internacionalização do ensino superior brasileiro**

Graças à globalização, o fluxo de troca de pessoas, culturas e tecnologias entre países está cada vez maior e, conseqüentemente, a cada dia que passa, caminhamos para um mundo mais interconectado e interdependente (SARMENTO et al., 2016). Isso traz grandes

---

<sup>2</sup> *For different speakers possess different quantities of “linguistic capital” – that is, the capacity to produce expressions à propos, for a particular market. Moreover, the distribution of linguistic capital is related in specific ways to the distribution of other forms of capital (economic capital, cultural capital, etc.) which define the location of an individual within the social space [...] the more linguistic capital that speakers possess, the more they are able to exploit the system of difference to their advantage (BOURDIEU, 1991, p. 18).*

implicações para o ensino superior brasileiro, visto que é necessário que nossas instituições de ensino superior estejam preparadas para acompanhar esse processo.

Os autores supramencionados defendem a internacionalização como um dos principais fatores para a melhora na qualidade da educação superior. Nesse sentido, Abreu Lima e Moraes Filho (2016b) definem o processo de internacionalização da seguinte maneira:

O processo de internacionalização, considerado um dos desafios do ensino superior, envolve a definição de objetivos articulados com as demandas educacionais e com as diretrizes nacionais e internacionais, assim como com investimentos no desenvolvimento da infraestrutura e recursos humanos dentro do sistema de ensino superior como um todo<sup>3</sup>. (ABREU LIMA, MORAES FILHO, 2016b, p. 99)

Vale lembrar que esse processo também envolve o uso de tecnologias de comunicação, qualificação de profissionais para o ensino à distância e programas de intercâmbio. Desta forma, com o objetivo de internacionalizar o ensino superior brasileiro à luz de uma política institucional (ABREU LIMA et al., 2016; ABREU LIMA, MORAES FILHO, 2016a; SARMENTO et al., 2016), o Ministério da Educação propôs o programa *Inglês sem Fronteiras*, instituído pela Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012.

Tal programa teve por objetivo suprir as fragilidades de proficiência em LI de alunos que pretendiam pleitear uma bolsa de estudos em países estrangeiros pelo programa Ciência sem Fronteiras<sup>4</sup> (FINARDI, 2016). Após a implementação do Inglês sem Fronteiras, percebeu-se também a necessidade de prepararmos alunos linguisticamente competentes em outros idiomas. Sendo assim, em 2014, o programa Inglês sem Fronteiras foi ampliado para o Idiomas Sem Fronteiras (IsF), instituído pela Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014, que, agora, inclui francês, espanhol, italiano, alemão, japonês e o português como língua estrangeira.

Além disso, Abreu Lima e Moraes Filho (2016b) afirmam que, apesar de inicialmente ter sido concebido como um instrumento de apoio para os candidatos do Ciência sem

---

<sup>3</sup> *The internationalization process, considered one of the challenges in Higher Education, involves the definition of goals articulated with educational demands and national and international guidelines, as well as with investments focusing on the development of infrastructure and human resources within the Higher Educational system as a whole (ABREU LIMA, MORAES FILHO, 2016b, p. 99).*

<sup>4</sup> O Programa Ciência sem Fronteiras teve por objetivo consolidar, expandir e internacionalizar a ciência e a tecnologia das universidades brasileiras, por meio de intercâmbio e mobilidade internacional de estudantes brasileiros (SARMENTO et al., 2016).

Fronteiras, hoje, o papel do IsF vai muito além disso, visto que o programa é articulado de maneira a permitir a formação inicial de futuros professores de línguas e a formação continuada de professores já em serviço.

Em relação ao programa IsF, diversos dados oficiais confirmam a sua importância e expansão; todavia, eles também mostram a fragilidade de nossos alunos em relação ao domínio de uma LE (ABREU LIMA, MORAES FILHO, 2016a), conforme indica a tabela abaixo, a qual apresenta o percentual de proficiência linguística dos alunos que se submeteram ao *Test of English as a Foreign Language – TOEFL* na modalidade ITP<sup>5</sup>, pelo IsF até o ano de 2015:

**Tabela 1** – Percentual dos níveis de proficiência de alunos universitários brasileiros.

<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>C1</i>	<i>C2</i>
0%	43%	34%	20%	3%	0%

**Fonte:** Abreu Lima e Moraes Filho (2016a, p. 296)

Ao observar a tabela acima, é possível perceber que a maioria dos candidatos brasileiros são classificados no nível A2 (elementar) e B1 (pré-intermediário), logo, esses dados servem de parâmetro e de motivação na escolha do nível das atividades propostas nesta pesquisa.

Além disso, visto que grande parte dos candidatos que pleiteiam uma bolsa de estudos por programas de mobilidade estudantil é desclassificada pelo baixo nível de proficiência linguística, em especial na Língua Inglesa (FINARDI, 2016), a função das atividades propostas neste trabalho foi de ajudar alunos a desenvolverem suas competências linguísticas com o foco na habilidade de Compreensão Oral (CO).

Dessa forma, a lacuna a ser preenchida nesta pesquisa é o desenvolvimento de atividades de CO com o auxílio da Linguística de *Corpus* (LC) e a obtenção de dados que servirá de base para o aprimoramento do ensino de LI em contextos acadêmicos.

<sup>5</sup> O TOEFL é, atualmente, ofertado em duas modalidades principais: o iBT – *Internet Based Test*, e a versão ITP – *Institutional Testing Program*. Maiores informações estão disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/idiomas-sem-fronteiras/7476-isf-toefl-itp-gratuito>.

## Perguntas e objetivos da pesquisa

A partir da discussão acima, apresentamos as seguintes perguntas de pesquisa:

01. Como o uso de *corpora* pode contribuir para o levantamento de dados, seleção de informações e preparação de materiais didáticos<sup>6</sup> para os níveis A2 e B1?

02. Como as atividades didáticas elaboradas a partir dos dados dos *corpora* auxiliaram os aprendizes em sua CO em LI?

Com base nas perguntas propostas, os objetivos desta pesquisa são:

01. Compilar um *corpus* voltado à área acadêmica que será utilizado para a elaboração de atividades de CO;

02. Aplicar tais atividades em um minicurso de 12 horas, visando a melhora da CO de alunos universitários que pretendam obter a certificação de exames internacionais;

03. Observar, por meio de análises quantitativas e qualitativas, o desenvolvimento da CO dos alunos que participarem do minicurso.

Desta forma, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. O *Capítulo 1 - Fundamentação Teórica*, apresenta e discute, à luz de algumas teorias da Linguística Aplicada, a CO e sua importância para o ensino-aprendizagem de LE. Em seguida, é discutido o uso da LC como metodologia para o ensino de línguas, em especial, no que se refere ao desenvolvimento da CO. Uma vez feita essa discussão, apresento os conceitos que envolvem a preparação de materiais voltados ao ensino de línguas. Além disso, abordo brevemente a utilização do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas como norteador na preparação de atividades didáticas, fechando o primeiro capítulo.

O *Capítulo 2 – Materiais e Métodos*, por sua vez, apresenta e discute os principais pontos e questões que envolveram a aplicação de atividades desenvolvidas sob o prisma da LC. É delimitado o *contexto da investigação da pesquisa*, seus objetivos, *aplicações*, bem como os instrumentos utilizados para a *coleta de dados*. Nesse sentido, esse capítulo objetiva ratificar a validade e a confiabilidade desta pesquisa.

---

<sup>6</sup> Nesta pesquisa utilizaremos a definição de Berber Sardinha (2011, p. 307) para esclarecer o que são *materiais e atividades*. O autor define *material* como “um objeto que vincula e dá suporte à atividade. Tal objeto pode ser folha(s) de papel, quadro negro, imagem de computador projetada e entre outros.” Por sua vez, *atividade* é definida como “uma sequência de trabalhos feitos pelos alunos na sala de aula, individualmente ou não, veiculados em um material de ensino.”

No *Capítulo 3 – Análise dos Resultados*, discutem-se os dados obtidos, visando responder à principal pergunta que norteia esta pesquisa: Como as atividades didáticas elaboradas a partir dos dados dos *corpora* auxiliaram os aprendizes em sua CO em LI?

O *Capítulo 4 – Encaminhamentos e Conclusões*, por fim, salienta a importância da LC em contextos de ensino-aprendizagem e a importância de mais pesquisas envolvendo *corpora* orais e *corpora* pequenos, a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Ao final desta dissertação, seguem-se as *Referências Bibliográficas*, *Apêndices* e *Anexos*.

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Quem aprende uma nova língua, adquire uma nova alma”  
Juan Ramón Jiménez

Neste capítulo, são examinados os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa. Em um primeiro momento, são discutidos os Modelos de Compreensão Oral no ensino de LE; logo após, por meio de uma visão panorâmica, é apresentado o referencial teórico sobre a Linguística de *Corpus* e como esta metodologia de análise linguística influencia as metodologias de ensino de línguas, para que se possam fundamentar os capítulos posteriores.

### 1.1 A compreensão oral no ensino de língua estrangeira

A modalidade oral da língua merece destaque por ser uma importante fonte de insumo linguístico que alguém possa receber (MCCARTHY, 1998; GOH, 2003, 2012). Entretanto, o desenvolvimento da CO no ensino de LE foi, até o final de século XX, deixado em segundo plano, visto por professores e educadores como uma habilidade passiva que o aluno desenvolvia conforme aprendia a ler e a escrever na segunda língua (EL-DASH, 1993; BROWN, 2001; ROST, 2011; SATO, 2011).

McCarthy (1998) explica que um dos motivos para esse “atraso” em reconhecer a importância da CO no ensino de LE provém da ideia de que a produção, em especial a oral, seja o maior indicador de proficiência que alguém possa demonstrar, o que justifica o fato de que, no decorrer da história do ensino de LE, as habilidades de produção sempre receberam maior prestígio em comparação com as habilidades de compreensão.

Complementando essa discussão, Brown (2001) comenta sobre o perigo de se ignorar a CO no ensino, afirmando que “é a partir da recepção que internalizamos as informações linguísticas, ou seja, sem a internalização da língua não há produção da mesma<sup>7</sup>” (BROWN, *op. cit.*, p. 247). Sendo assim, o tempo de contato de alunos de LE com língua falada é universalmente maior do que com a escrita, visto que em sala de aula

---

<sup>7</sup> *Through reception, we internalize linguistic information without which we could not produce language (BROWN, 2001, p. 247)*



(SA) os alunos passam mais tempo ouvindo do que efetivamente falando. De acordo com Goh (2003), esse tempo corresponde a 50% de nossa comunicação, além de ser a habilidade mais utilizada em ambientes de trabalho<sup>8</sup>.

Mesmo que definição de CO seja abrangente, Rost (2011) elencou quatro orientações hierárquicas para classificar a habilidade de CO. Segundo o autor, podemos dizer que a CO é *receptiva*, quando o ouvinte recebe o que foi dito pelo enunciador; *construtiva*, quando ocorre a construção e a representação dos significados; *colaborativa*, pela negociação de significados com o enunciador; e *transformativa*, quando ocorre a criação de significado a partir do envolvimento, imaginação e empatia, este último processo também é defendido por Sato (2011, p. 20), pois a autora considera a CO como “um processo ativo de construção de significado”.

Abordado o papel fundamental que o ensino da CO desempenha na aprendizagem de LE, apresento abaixo uma discussão sobre os principais modelos de CO atualmente utilizados para o ensino de línguas.

## **1.2 Modelos de Compreensão Oral**

Nesta subseção, são apresentados os três modelos, atualmente, mais aceitos para explicar o processo da CO: o *Ascendente (Bottom-up)*, o *Descendente (Top-down)* e o *Interativo*. Lembrando que eles possuem grande influência, também, no ensino da compreensão escrita (CE). Além disso, é apresentado o chamado *Modelo Pedagógico para a CO*, conforme proposto nos estudos de Flowerdew e Miller (2005).

### **1.2.1 Modelo ascendente**

O Modelo Ascendente foi o primeiro a ser proposto por pesquisadores, ainda nas décadas de 1940 e 1950 (FLOWERDEW, MILLER, 2005). De acordo com esse modelo, a CO é iniciada a partir das menores unidades fonológicas - fonemas, que são combinadas em palavras, formando frases, orações e períodos, ou seja, o processo de compreensão

---

<sup>8</sup> Sobre a afirmação de Goh (2003), apesar da autora fazer essa afirmação, sabemos que, em alguns contextos, outras habilidades podem ser mais privilegiadas em SA, por exemplo, em um curso de línguas para fins específicos, pode ser que a habilidade mais enfatizada seja a de compreensão escrita, ou produção escrita; isso dependerá das necessidades do(s) aluno(s) (ULIANA, 2017; RAMOS, 2005).

segue uma cadeia hierárquica, em que cada estágio do processo é dependente do anterior. Segundo Buck (2011):

O Modelo Ascendente considera a compreensão linguística como um processo que passa por diversos estágios consecutivos, sendo, o insumo gerado em um estágio anterior, necessário para a compreensão do próximo estágio. Portanto, o Modelo Ascendente é uma via de mão única<sup>9</sup> (BUCK, 2011, p. 2).

Sendo assim, frases individuais são combinadas para criarem ideias e conceitos entre si, isto é, a CO é atingida sem nenhuma referência ao falante, ao ouvinte ou ao contexto da fala (FLOWERDEW, MILLER, 2005). Todavia, Buck (2011) aponta alguns problemas metodológicos deste modelo, afirmando que diversas pesquisas indicam que os diferentes conhecimentos necessários para a CO não são ativados em uma ordem específica, mas, sim, na ordem em que for mais conveniente para o ouvinte.

Logo, a falha desse modelo está em não considerar o levantamento de hipóteses e o conhecimento de mundo que o ouvinte carrega dentro de si, pois isso permite que sejam criadas expectativas sobre o que será ouvido durante um ato de fala. Em outras palavras, é possível descobrir/prever o significado de uma palavra, mesmo antes do ouvinte decodificar o seu som.

### 1.2.2 Modelo descendente

Em oposição ao Modelo Ascendente, foi proposto um novo modelo de ensino, o chamado *Modelo Descendente*. Nessa proposta de ensino, o conhecimento prévio do ouvinte desempenha um papel primordial no entendimento de um enunciado, ou seja, a CO não é obtida somente pela decodificação dos sons de palavras individuais (FLOWERDEW, MILLER, 2005).

Buck (2011) considera a CO um processo descendente quando os vários tipos de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos necessários para a compreensão são aplicados sem uma ordem específicas, podendo até mesmo serem simultâneos. Todavia,

---

<sup>9</sup> *The bottom-up view, which sees language comprehension as a process of passing through a number of consecutive stages, or levels, and the output of each stage becomes the input for the next higher stage. It is, as it were, a one-way street (BUCK, 2011, p. 2).*

o autor reforça sobre a importância de não menosprezar o insumo acústico, pois, segundo ele:

A compreensão oral é o resultado de uma interação entre diversas fontes de informações, as quais incluem o insumo oral, diferentes tipos de conhecimentos linguísticos, detalhes do contexto, conhecimentos prévios, e assim por diante. Os ouvintes utilizam toda e qualquer informação disponível [...] para ajudá-los a interpretar o que está sendo falado.<sup>10</sup> (BUCK, 2011, p. 3)

Para finalizar, Flowerdew e Miller (2005) afirmam que este processo ocorre pelo uso de padrões pré-estabelecidos na memória do ouvinte; tais padrões são denominados de *schema*. Os autores definem *schema* como uma organização de experiências passadas que, uma vez armazenada na memória, auxilia o ouvinte a predizer quais serão os próximos atos de fala em eventos comunicativos. Sendo assim, quanto maior a familiarização do ouvinte com o assunto e/ou estrutura do texto, melhor será sua compreensão a respeito dele.

### 1.2.3 Modelo Interativo

O modelo interativo de CO, como o próprio nome indica, apresenta uma síntese dos modelos ascendente e descendente. Tal modelo foi desenvolvido por Rumelhart (1975, *apud* FLOWERDEW, MILLER, 2005) que aplicou o modelo para o contexto da compreensão escrita; porém, o modelo interativo se aplica perfeitamente, também, no estudo da CO (FLOWERDEW, MILLER, 2005).

O modelo interativo explica que o processo da compreensão ocorre simultaneamente em diferentes níveis, ou seja, há uma grande interação entre as informações fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, embora esse processo ainda não esteja claramente definido (FLOWERDEW, MILLER, 2005).

Os autores supramencionados afirmam que uma importante vantagem do modelo interativo em relação ao ascendente e descendente é a possibilidade da variação individual no processamento linguístico, portanto, a abordagem interativa “abre a possibilidade para

---

<sup>10</sup> *Listening comprehension is the result of an interaction between a number of sources, which include the acoustic input, different types of linguistic knowledge, details of the context, and general world knowledge, and so forth, and listeners use whatever information they have available, [...] to help them interpret what the speaker is saying (BUCK, 2011, p. 3).*

um modelo que, de um lado, seja sensível ao estilo de aprendizagem individual de cada aluno, e, de outro, que atenda às necessidades comum de todos os indivíduos do grupo<sup>11</sup> (FLOWERDEW, MILLER, 2005, p. 27).

#### 1.2.4 Modelo Pedagógico

Flowerdew e Miller (2005) dedicam, em sua obra, um capítulo voltado para a descrição de um modelo pedagógico da CO. A ideia proposta pelos autores possui como base os modelos ascendente, descendente e interativo, previamente mencionados. Todavia, essa nova visão traz consigo um modelo separado por dimensões, e, segundo os autores:

Tais dimensões são ecléticas, na medida em que elas se voltam para as teorias cognitivas, sociais, linguísticas e pedagógicas. Reunindo isso, elas nos permitem desenvolver um modelo unificado da compreensão oral em segunda língua<sup>12</sup> (FLOWERDEW, MILLER, 2005, p. 85).

Os autores afirmam que essas dimensões não são igualmente aplicáveis a todos os exercícios de CO, mas, sim, que cabe ao professor avaliar até que ponto determinada dimensão é relevante ou aplicável ao seu aluno.

Apresentamos agora uma breve discussão sobre cada uma delas:

- *Dimensão individual*: do ponto de vista pedagógico, essa dimensão permite um enfoque maior no estilo de aprendizagem individual de cada aluno, ao mesmo tempo em que permite, também, o acesso às necessidades específicas de um determinado grupo.
- *Dimensão intercultural*: considera o conhecimento de mundo do ouvinte para abordar questões que envolvem diferentes interpretações culturais, visto que diferentes culturas criam diferentes visões de mundo.
- *Dimensão social*: aborda a CO como um diálogo interativo em que, tanto o falante, quanto o ouvinte podem afetar a natureza da mensagem. Para Flowerdew

---

<sup>11</sup> This opens up the possibility of a model that is sensitive to individual learning styles, on the one hand, and group needs, on the other (FLOWERDEW, MILLER, 2005, p. 27).

<sup>12</sup> These dimensions are eclectic, insofar as they draw on cognitive, social, linguistic, and pedagogical theory. Drawn together, they can enable us to develop a unified model of second language listening (FLOWERDEW, MILLER, 2005, p. 85).

e Miller (2005), essa dimensão está fortemente associada ao diálogo, uma vez que este é o tipo de evento comunicativo mais frequente no mundo real.

- *Dimensão contextualizada*: aborda a estreita relação da CO com outros processos e atividades; por exemplo, em uma palestra, o ouvinte dispõe de outros recursos que lhe servem de suporte, tais como: pré-leituras sobre o assunto, anotações e informações visuais.
- *Dimensão afetiva*: lida com inúmeras variáveis afetivas que envolvem todas as áreas do ensino de línguas. Em relação à CO, ela somente acontecerá se o ouvinte estiver motivado a ouvir, além de outros fatores, a saber: a atitude do ouvinte em relação ao texto e os fatores extralinguísticos, como ruídos de fundo e outros distratores.
- *Dimensão estratégica*: aborda a necessidade de identificar estratégias de aprendizado que podem ser benéficas para a CO. O foco dessa dimensão se encontra em ensinar o ouvinte a desenvolver suas habilidades metacognitivas.
- *Dimensão intertextual*: demonstra como qualquer enunciado reflete alguma experiência passada do ouvinte ou do falante, visto que a língua é utilizada de maneira similar em textos recorrentes para alcançar um determinado objetivo. Portanto, diferentes registros e gêneros possuem seus próprios padrões de uso da língua, sendo assim, o ouvinte precisa ser capaz de reconhecê-los nos diferentes eventos comunicativos.
- *Dimensão crítica*: encoraja o ouvinte a analisar o contexto no qual determinado texto foi criado e, a partir disso, desconstruí-lo para que sejam reveladas as desigualdades de poder que o texto reproduz. Flowerdew e Miller (2005) defendem que, a partir dessa habilidade, o ensino de LE se transforma em uma ferramenta para o ensino da cidadania responsável.

Feita uma breve análise dos modelos atuais para o ensino de CO, apresento, na seção subsequente, uma discussão sobre as aplicações teórico-metodológicas da Linguística de *Corpus*, assim como é discutido o seu uso como um guia norteador para o professor de LE durante a criação de atividades didáticas utilizadas em SA.

### 1.3 Linguística de *Corpus* e o ensino de línguas estrangeiras

Apresentaremos, nesta seção, algumas concepções sobre a Linguística de *Corpus*, bem como sua aplicabilidade para o ensino de LE. A importância dessas informações está no fato de que a LC está mudando a maneira como a língua(gem) é analisada, disponibilizando dados que, até pouco tempo, eram inacessíveis ao pesquisador (KADER, RICHTER, 2013). Dessa forma, há uma necessidade desse tipo de leitura para evidenciar um dos aspectos mais importantes desta pesquisa. Para tanto, começaremos expondo o que é um *corpus* e quais suas aplicabilidades no ensino de línguas.

#### 1.3.1 O que é um *corpus*?

Para estabelecermos algumas considerações a respeito da LC, tanto para a análise linguística quanto para o ensino de línguas, é necessário, primeiro, entender o sentido do termo *corpus* dentro da grande área da Linguística. Em termos mais abrangentes, um *corpus*, segundo Tagnin (2011), é uma coletânea de textos<sup>13</sup> compilados em formato eletrônico a partir de critérios específicos para servirem como objeto de estudos linguísticos.

Todavia, é preciso ter em mente que nem toda coleção de textos pode ser considerada um *corpus*, visto que existem diversos critérios que devem ser respeitados em sua compilação (BERBER SARDINHA, 2004; SINCLAIR, 2005). Dessa forma, nesta pesquisa utilizaremos a definição de *corpus* com base em Sinclair (2005), cuja a definição complementa e delimita bem o conceito de um *corpus*.

Primeiramente, Sinclair (2005) define um *corpus* como:

Uma coleção de porções de linguagem em formato de textos eletrônicos, selecionados de acordo com critérios externos para representar, o máximo possível, uma língua ou variedades de uma língua como fonte de dados para a pesquisa linguística<sup>14</sup> (SINCLAIR, 2005).

<sup>13</sup> Para a definição de *textos*, entendemos tanto aqueles pertencentes ao uso oral da língua quanto ao escrito.

<sup>14</sup> *A corpus is a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as source of data for linguistic research (SINCLAIR, 2005).*

Vale lembrar que essas porções de linguagem devem provir de textos autênticos, ou seja, aqueles que não foram produzidos com o propósito de integrarem o *corpus* (BERBER SARDINHA, 2004). Em relação aos critérios para a escolha dos textos, Berber Sardinha (2004) e Sinclair (2005) elencam alguns dos mais comuns utilizados nas pesquisas. São eles: *i*) modo (oral ou escrito); *ii*) composição (jornais, revistas, palestras, artigos científicos); *iii*) origem e data; *iv*) extensão e representatividade<sup>15</sup>.

Acrescentando ao que foi mencionado acima, Berber Sardinha (2000) afirma que a LC é uma abordagem de cunho empirista, que analisa a língua como um sistema probabilístico, a partir da exploração sistemática de um *corpus*; pelo fato dessas pesquisas visarem descrições da língua em uso, muitos pesquisadores também utilizam os dados obtidos dos *corpora* para uma análise crítica de currículos e materiais de ensino de línguas estrangeiras (MCENERY, XIAO, 2011).

Além disso, Hunston (2002) destaca a importância dos *softwares* de análises linguísticas, afirmando que eles oferecem uma nova perspectiva ao pesquisador por meio de listas de frequências, fraseologias e colocações, revelando, desta forma, aspectos da língua que seriam despercebidos em outros métodos de análises.

Graças aos avanços tecnológicos nas últimas décadas, *corpora* provenientes da modalidade oral têm ganhado espaço nas pesquisas linguísticas (ADOLPHS, KNIGHT, 2010). É interessante notar que, na grande maioria dos casos, *corpora* orais tendem a ser muito menores em tamanho e, conseqüentemente, possuem um número menor de ocorrências quando comparados a suas contrapartes escritas (ADOLPHS, KNIGHT, 2010).

No entanto, diversas pesquisas indicam que eles são excelentes recursos para variados tipos de pesquisas com interesse no uso da língua (LUZÓN et. al. 2007; MAURANEN, 2007; CHENG, 2007, 2010; ADOLPHS, KNIGHT, 2010), tais como, entonação e estrutura do discurso falado, visto que esses são aspectos do uso da língua difíceis de serem analisados em *corpora* provenientes de textos escritos (ADOLPHS, KNIGHT, 2010).

---

<sup>15</sup> Berber Sardinha (2004) afirma que a representatividade de um *corpus* comporta três dimensões: *i*) número de palavras, ou seja, quanto maior o número de palavras, mais chances ele tem de possuir palavras de baixa frequência, que são a maioria das palavras de uma língua; *ii*) O número de textos da qual o *corpus* foi compilado, quanto maior o número de textos, melhor um *corpus* é representado e *iii*) números de gêneros, registros ou tipos textuais presentes no *corpus*, em especial para a compilação de *corpus* que visam representar a língua como um todo.

Apresentamos, abaixo, uma relação dos principais *corpora* orais disponíveis.

**Quadro 1** – Principais *corpora* orais

Nome	Palavras	Descrição
MICASE – <i>Michigan Corpus of Academic Speech</i>	1,8 milhões	Compilado a partir da transcrição de eventos acadêmicos realizadas na Universidade de Michigan, incluindo: palestras, discussões em sala de aula, seções de laboratórios, seminários, entre outros.
BASE – <i>British Academic Spoken English</i>	1,6 milhões	<i>Corpus</i> compilado entre 2000 e 2005. Consiste de 160 palestras e 40 seminários, distribuídos entre quatro grandes grupos de disciplinas.
CANCODE – Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English	5 milhões	Coleção de textos falados em diferentes situações, que incluem: conversas casuais, discussões, ambientes de trabalho, entre diversos outros.
L-CIE – <i>The Limerick Corpus of Irish English</i>	1 milhão	<i>Corpus</i> baseado no projeto CANCODE que visa descrever o inglês falado na Irlanda.
HKCSE – <i>Hong Kong Spoken Corpus</i>	907 mil	<i>Corpus</i> com mais de 200 horas de gravações, dividido em quatro subcorpus: acadêmico, negócios, conversações e público, que representam o inglês falado em Hong Kong.
BNC – <i>British National Corpus</i> (Seção oral)	10 milhões	<i>Corpus</i> que inclui diversos eventos de fala, variando desde conversas informais até programas de rádios e encontros governamentais.
NMMC – <i>Nottingham Multi-Modal Corpus</i>	250 mil	<i>Corpus</i> audiovisual que trabalha com a natureza multimodal do discurso falado.
<i>Longman Spoken American Corpus</i>	5 milhões	<i>Corpus</i> compilado a partir de gravações com mais de 1000 americanos de diferentes idades, escolaridade e etnicidade, em mais de 30 estados, que visa representar o inglês falado nos Estados Unidos.
VOICE – <i>Vienna-Oxford International Corpus of English</i>	1 milhão	Compilado a partir de conversas face a face por falantes, utilizando o inglês como língua franca nos mais variados contextos.
Banco de Português	223 milhões	<i>Corpus</i> criado e mantido pelo projeto DIRECT, em parceria com CEPRIL e LAEL - PUC-SP
NURC – Projeto de Estudo da Norma Linguística e Letras	Não disponível	<i>Corpus</i> compilado a partir de 350 horas de entrevistas com falantes cariocas, visando a descrição da oralidade urbana do Rio de Janeiro.
Português Falado do Ceará	Não disponível	<i>Corpus</i> coletado de entrevistas em diversas cidades do estado de Ceará e de outros estados nordestinos. É compilado a partir de 85 de entrevistas.
VAR SUL – Variação Linguística Urbana da Região Sul	Não disponível	<i>Corpus</i> compilado a partir de entrevistas visando a descrição das características do português falado no sul do Brasil.



SBCSAE - <i>Santa Barbara Corpus of Spoken American English</i>	249 mil	<i>Corpus</i> compilado a partir de gravações de conversas espontâneas (conversas face a face, pelo telefone, ou em ambientes de trabalho) em diferentes regiões dos Estados Unidos, além de compor parte do <i>International Corpus of English (ICE - US)</i> .
CHILDES - <i>Child Language Data Exchange System</i>	Não disponível	<i>Corpus</i> criado com o intuito de analisar a aquisição da linguagem em crianças. Criado em 1984 e composto, hoje, por dados de 26 línguas e mais de 130 <i>corpora</i> .

Tendo feita uma pequena introdução sobre o conceito de *corpus*, apresentaremos, abaixo, como o uso desse recurso pode ser de grande auxílio para o professor. Focaremos mais especificamente no uso de *corpora* orais em contextos de ensino.

### 1.3.2 A Linguística de *Corpus* no ensino de línguas

A pesquisa com *corpus* tem ganhado grande destaque na área de Inglês para Fins Acadêmicos, IFA, (FLOWERDEW, J., 1994; FLOWERDEW, L., 2001; MCENERY, XIAO, 2011), uma vez que tais pesquisas proporcionam a descrição e a análise do discurso acadêmico, e, segundo Flowerdew, J. (1994), esse tipo de pesquisa pode direcionar professores e pesquisadores sobre quais características linguísticas e discursivas os alunos precisam estar familiarizados para otimizar a compreensão de palestras, portanto, quais os conteúdos que devem ser incorporados ao curso de IFA.

Dentre as diversas utilizações de *corpora* no ensino, Charles (2012) destaca três usos para o IFA, a saber: *i) repetição de padrões linguísticos* dentro de uma quantidade massiva de dados, revelando, assim, evidências objetivas, e não mais subjetivas, na análise linguística; *ii) descrição de características específicas do discurso acadêmico*, assim como a fraseologia de diferentes disciplinas e gêneros acadêmicos, *iii) por último, compilação de listas de palavras acadêmicas*<sup>16</sup>, tais como o trabalho de Coxhead (2000).

Complementando os usos de *corpora* mencionados acima, Flowerdew, L. (2001) apresenta o uso de *corpora* pequenos na produção de materiais voltados ao IFA, visto que, para o contexto acadêmico, eles são mais especializados em termos de tópico e gênero. Além disso, pesquisas com base em *corpus* podem oferecer recursos mais realistas, ilustrativos e atuais para a criação de materiais de ensino (CHENG, 2010), ideia

<sup>16</sup> Maiores informações, vide: <http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/>

que também é defendida por McCarthy (2001, *apud* O'KEEFFE, MCCARTHY, CARTER, 2007, p. 21) ao afirmar que:

A linguística de *corpus* representa uma mudança pioneira nas técnicas e métodos científicos e, provavelmente, antecipa mudanças tecnológicas que mudarão nossa noção de educação, papel do professor e contexto cultural dos serviços de educação e mediação de teorias e técnicas<sup>17</sup>.

Pelo fato de a LC ser uma abordagem empirista (BERBER SARDINHA, 2004; CHENG, 2010; MCENERY, XIAO, 2011), ou seja, trabalha-se somente com a língua em contextos reais de comunicação, sua principal contribuição para o ensino de LE é o de demonstrar, por meio da língua autêntica, características e padrões que não são percebidos somente pela intuição do pesquisador.

Nessa mesma linha de pensamento, O'Keeffe, McCarthy e Carter (2007) e Walsh (2010) apresentam uma contradição em relação à preparação de materiais didáticos de LE, afirmando que, em sua maioria, eles são baseados na intuição de como a língua é utilizada, ao invés de apresentar evidências reais de seu uso. Como solução para tal problema, os pesquisadores defendem a ideia de que materiais com base em *corpora* devem colocar o aluno em contato direto com a língua autêntica<sup>18</sup> (MCENERY, XIAO, 2011).

Tendo feito uma contextualização sobre o uso de *corpus* para o ensino de línguas para fins acadêmicos, passo agora a algumas considerações sobre uma das propostas de ensino com base em *corpora* intitulada de *Currículo Lexical*.

---

<sup>17</sup> *Corpus linguistics represents cutting-edge change in terms of scientific techniques and methods and probably foreshadows even more profound technological shifts that will “impinge upon our long-held notions of education, roles of teachers, the cultural context of the delivery of educational services and the mediation of theory and technique” (MCCARTHY, 2001, apud O'KEEFFE, MCCARTHY, CARTER, 2007, p. 21).*

<sup>18</sup> Em nossa pesquisa, entendemos que textos autênticos são aqueles provenientes de comunicações genuínas no mundo real, ou seja, textos que não foram criados com a intenção de serem utilizados em SA. Desta forma, acreditamos que o *corpus* de estudo aplicado nesta pesquisa se caracteriza como autêntico, no sentido de que as TED Talks são eventos do mundo real, sem a intenção original de serem utilizados para o ensino de línguas. Em oposição a isso, Sinclair (1996) e Granger (2002) empregam o termo “*corpus experimental*” para estudos que utilizam dados da língua coletados em situações artificiais, nos mais variados contextos.

### 1.3.3 Currículo Lexical

O Currículo Lexical, *Lexical Syllabus*<sup>19</sup>, é uma proposta de ensino com base em *corpora* primeiramente apresentada por Sinclair e Renouf (1988) e, mais tarde, desenvolvida no trabalho de Willis (1990). Essa abordagem de ensino é fundamentada na análise do léxico como forma de aprendizado (BERBER SARDINHA, 2004; HUNSTON, 2002; MCENERY, XIAO, 2011).

A base para o planejamento do Currículo Lexical foi o *corpus* COBUILD, na época com 20 milhões de palavras. Willis (1990) defende que, graças a isso, foi possível desenvolver uma abordagem que se baseasse fielmente no uso real da língua, em oposição à intuição dos pesquisadores para a descrição linguística, visto que, sozinha, “não identificaria as palavras e frases mais frequentes de uma língua, nem reconheceria sua importância<sup>20</sup>” (WILLIS, 1990, p. 124).

O autor, acima, reflete acerca da maneira como a gramática era empregada nos livros didáticos, afirmando que, pelo fato de serem influenciadas pela intuição dos autores, tais gramáticas eram, muitas vezes, de validade duvidosa, já que, nesses materiais, a gramática apenas ilustrava um sistema abstrato de regras escolhido de forma intuitiva, em que o aluno deveria resolver séries de exercícios utilizando o conteúdo trabalhado na lição.

A crítica de Willis sobre essa metodologia é que ela não permite ao aluno utilizar a língua como forma de expressar suas intenções comunicativas, mas, pelo contrário, ela apresenta uma série de regras restritivas que ignoram o poder de escolha que um falante possui e apresenta contrastes entre regras que, no uso real da língua, possuem pouca ou nenhuma praticidade.

Um exemplo claro disso é a clássica separação entre os tempos verbais *Past Simple* e *Present Perfect*: Willis (1990) argumenta que muitos materiais apresentam uma explicação objetiva para situações de uso entre os dois termos, quando, na realidade, em muitos casos a escolha de um tempo verbal ou de outro cabe simplesmente ao falante.

Sinclair e Renouf (1988) afirmam que o Currículo Lexical foca em três pontos importantes: *i*) nas palavras mais comuns em uma língua; *ii*) nos padrões centrais de uso;

---

<sup>19</sup> Para efeitos de praticidade, optamos por utilizar a mesma tradução sugerida por Berber Sardinha (2004).

<sup>20</sup> *Intuition alone would not have identified the most frequent words or phrases of the Language, or recognized their importance* (WILLIS, 1990, p. 124).

e *iii*) nas combinações que esses padrões geralmente formam. Todavia, Hunston (2002) e McEnery e Xiao (2011) alertam para que o Currículo não seja associado somente ao ensino de vocabulário, mas, sim, a todos os aspectos da língua. A grande diferença aqui é que tais aspectos são organizados a partir do léxico.

Outro ponto importante nessa abordagem é o uso mínimo da metalinguagem gramatical em SA (BERBER SARDINHA, 2004). Para o autor, pelo fato do curso ser baseado no léxico, é mais natural para o aluno aprender palavras como *what* e *which*, do que aprender orações relativas adjetivas. O mesmo é defendido por Sinclair (2004), que se posiciona a favor de uma abordagem gramático-lexical da língua, quebrando, assim, com a antiga dicotomia entre gramática e léxico.

Sendo assim, os alunos adquiririam a linguagem por meio de análises de textos e, também, por meio de autoestudo, em que estariam livres para comparar o léxico dos textos escolhidos, utilizando LC como guia de análise textual para o aprendizado. Isso permite aos alunos fazer válidas e relevantes generalizações sobre língua estudada (WILLIS, 1990). O mesmo é afirmado por Berber Sardinha (2004, p. 285):

O curso, portanto, encoraja o processo de observação da linguagem em uso que pode vir a contestar conhecimento assumido da linguagem. Dessa forma, não é somente o *corpus* que informa a produção de materiais, mas também a própria metodologia de descoberta contemplada pela Linguística de *Corpus* é incorporada ao curso como princípio didático.

Desse modo, um aspecto importante do Currículo Lexical é a centralidade no aluno, transferindo, assim, a responsabilidade pelo aprendizado às suas mãos. Logo, o currículo busca colocar o aluno como descobridor de seu próprio conhecimento, disponibilizando uma linguagem cuidadosamente selecionada e assegurando que ele consiga analisar a língua por conta própria (WILLIS, 1990).

Demonstrada a importância dos estudos com base em *corpora*, apresentaremos, agora, como a LC fornece ao professor novas perspectivas no ensino de línguas, focando, em especial, na preparação de materiais didáticos.

## 1.4 Conteúdos abordados no minicurso e preparação de materiais voltados à CO com base em *corpora*

Nesta seção da dissertação, será explicitada a importância do ensino de características linguísticas que, em geral, são ignorados nos livros didáticos voltados ao ensino de LI. Será dada uma atenção maior a importância dos agrupamentos lexicais e dos marcadores discursivos.

### 1.4.1 Agrupamentos Lexicais

Os agrupamentos lexicais, ou feixes lexicais, são identificados como sequências de palavras que ocorrem com determinada frequência dentro de um *corpus* (BIBER, 2006). A importância de tais agrupamentos, segundo O'Keeffe, McCarthy e Carter (2007) e Salazar (2014), está no fato de que, com o auxílio de ferramentas de análise lexical, revelou-se que grande parte da produção linguística de um falante consiste justamente no uso de tais agrupamentos em oposição ao uso de palavras individuais.

Nessa mesma linha de pensamento, Hyland (2012) afirma que agrupamentos lexicais são familiares para os falantes de uma determinada língua, além de carregarem funções pragmáticas e discursivas que demonstram uma noção de “fluência” por parte do falante. Apesar de sua presença e importância para compreensão da língua, Salazar (2014) faz uma crítica ao fato de o ensino dos agrupamentos ser ignorado pelo ensino tradicional, afirmando que tais aspectos da língua são extremamente importantes e, portanto, necessitam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem.

Como exemplo, em nosso *corpus* de estudo, encontramos os seguintes agrupamentos formados por quatro palavras, quadrigramas: *if you look at* e *I want to talk*, que ocorrem 27 e 15 vezes, respectivamente. Analisando as linhas de concordâncias, percebe-se que ambos os quadrigramas são recursos importantes, utilizados pelo falante como forma de organização do discurso, especificamente para introdução de um novo tópico, assim como nos exemplos abaixo:

**Quadro 2** – Exemplos de quadrigramas encontrados no *corpus* de estudo.

*“through the enormity of the deep sweep of time. **If you look at** the human brain compared to a chimpanzee brain, what you see is we have basically”*

*“Now, now I get to the point. **I want to talk** about cars as art. Art, in the Platonic sense, is truth; it's beauty, and love”*

Segundo Biber, Conrad e Cortes (2004) e Biber (2006), os exemplos acima apresentam duas características predominantes: primeiro, a maioria desses agrupamentos não possui sentido idiomático, ou seja, é possível separá-los em palavras individuais sem a perda de significado; segundo, tais agrupamentos não representam uma estrutura completa da língua, mas se apresentam como uma ponte entre duas orações ou frases.

Em relação à identificação dos agrupamentos a serem trabalhados, seguiu-se os critérios baseados na frequência e dispersão das ocorrências conforme proposto por Biber, Conrad e Cortes (2004) e Biber (2006). Desta forma, Salazar (2014, p. 13-14) defende que esse método é o mais apropriado na identificação dos agrupamentos, pois, segundo a autora:

A característica central dos agrupamentos lexicais é que eles possuem uma base empírica, sendo que sua identificação depende principalmente de critérios de frequência [...]. Para se evitar idiosincrasia, uma mesma sequência lexical deve ocorrer em múltiplos textos dentro de um mesmo registro, para serem considerados agrupamentos lexicais<sup>21</sup>.

No entanto, pelo fato de a pesquisa basear-se em um *corpus* de porte pequeno-médio (BERBER SARDINHA, 2004), a quantidade de ocorrências necessárias foi reduzida para duas em ambos os critérios, sendo, esse, o número mínimo estabelecido por Sinclair (2004) para que uma sequência de palavras possua alguma relevância estatística.

Como se buscou demonstrar nesta seção, a LC se apresenta como ferramenta indispensável para o ensino de agrupamentos lexicais, fornecendo ao pesquisador dados de forma rápida e eficaz para a produção de materiais de ensino. Passo agora a abordar como esta ferramenta também pode ser de grande ajuda para o ensino dos marcadores discursivos em LE.

<sup>21</sup> *The central characteristic of lexical bundles is that they have an empirical basis, as their method of identification relies mainly on frequency criteria [...] in order to avoid individual speaker/writer idiosyncrasies, a recurring lexical sequence must also occur in multiple texts within a register to be considered a lexical bundle (SALAZAR, 2014, p. 13-14).*

### 1.4.2 Marcadores Discursivos

Nesta pesquisa, utilizamos a definição de marcadores discursivos segundo a gramática *Cambridge Grammar of English* de Carter e McCarthy (2006) que os define da seguinte maneira:

Marcadores discursivos são palavras e frases com a função de conectar os segmentos do discurso de forma a refletir as escolhas de monitoramento, organização e gerenciamento exercido pelo falante [...]. Eles indicam os vários tipos de relacionamentos entre os enunciados e, simultaneamente, indicam as relações sociais de poder e formalidade<sup>22</sup> (CARTER, MCCARTHY, 2006, p. 208).

Fung e Carter (2007) destacam a heterogeneidade linguística dos marcadores discursivos, visto que eles não são constituídos de uma única classe gramatical, mas originados de inventários tanto gramaticais quanto lexicais. Os autores elencam algumas classes gramaticais mais comuns aos marcadores discursivos, que são: conjunções coordenadas (*and, but, or*); conjunções subordinadas (*since, because, so*); frases preposicionadas (*as a consequence, in particular, by the way*) e advérbios (*now, actually, really*). Logo, é perceptível a importância de tal característica da língua em uso para o aprendiz de uma LE.

Pelo fato de os marcadores discursivos terem diversas funções como organizadores do discurso, durante a preparação das atividades, foi dada atenção maior aos marcadores utilizados na modalidade oral da língua inglesa para as funções de início e encerramento, sequenciamento, foco e monitoramento do discurso. Tanto as atividades de agrupamentos lexicais quanto as de marcadores discursivos serão descritas com maiores detalhes nos capítulos seguintes desta dissertação.

Antes de finalizar este capítulo, abordaremos brevemente alguns conceitos envolvendo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, pois ele foi utilizado como “guia” durante a preparação das atividades envolvendo o uso de *corpora*.

---

<sup>22</sup> *Discourse Markers are words and phrases which functions to link segments of the discourse to one another in ways which reflect choices of monitoring, organization and management exercised by the speaker [...] they serve to indicate the various kinds of relationship between utterances, and simultaneously indicate social relations regarding power and formality (CARTER, MCCARTHY, 2006, p. 208).*

## 1.5 O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

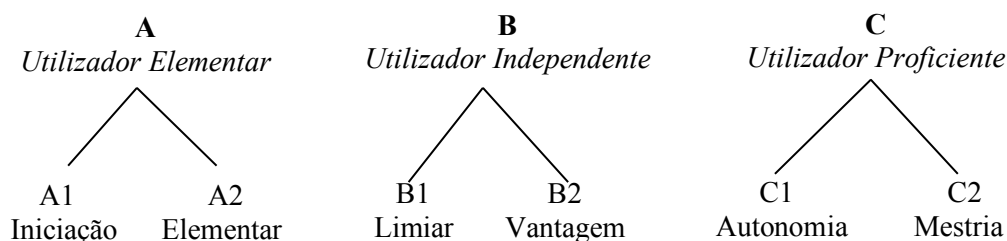
O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, doravante QECR, é um instrumento criado em 1991 em uma tentativa de unificar todos os diferentes níveis e critérios associados ao ensino de línguas, além de promover o ensino-aprendizagem de LE na Europa, “clarificando a necessidade de se intensificar o ensino-aprendizagem de LE entre os países europeus visando uma comunicação internacional mais eficaz sem afetar a identidade e diversidade cultural” (LISBOA, 2015, p. 1004).

Casas-Tost e Rovira-Esteva (2014) afirmam que, no início, o contexto político e educacional do QECR pretendia servir como referência apenas para as línguas europeias. No entanto, nos últimos anos, o modelo também é aplicado a todas as línguas não europeias estudadas na Europa. As autoras enfatizam a importância do QECR alegando que, ainda nos dias de hoje e, provavelmente por mais algumas décadas, o documento será utilizado como uma base comum no ensino de LEs modernas em toda a Europa.

É válido, portanto, ressaltar que o Quadro possui uma função descritiva e não prescritiva da língua, assim como é salientado por Casas-Tost e Rovira-Esteva (2014); o QECR não procura estabelecer uma uniformidade, mas sim oferecer diretrizes gerais para o ensino de línguas. Sendo assim, Vilaça (2006, p. 3) lembra que, “o documento focaliza principalmente os conhecimentos e as competências necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa”.

Para tanto, o QECR hierarquizou as competências que devem ser esperadas dos aprendizes em seis diferentes níveis de proficiência do mais básico ao mais avançado (A1, A2, B1, B2, C1, C2), conforme é demonstrado no esquema abaixo.

**Figura 1** – Organização dos diferentes níveis de proficiência



**Fonte:** Conselho da Europa, 2001, p. 48 – Tradução oficial portuguesa.



Visto que o escopo de pesquisa é o desenvolvimento da CO em nível A2 e B1, segue, abaixo, as especificações das habilidades de acordo com o QEER:

**Quadro 3** – Descrição da habilidade de CO segundo o QEER.

COMPREENSÃO ORAL	A2	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.
COMPREENSÃO ORAL	B1	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.

**Fonte:** Conselho da Europa, 2001, p. 53 - Tradução oficial portuguesa.

A descrição completa sobre cada nível e suas respectivas competências está no Anexo A ao final desta dissertação e, também, pode ser encontrada no site no Conselho da Europa<sup>23</sup>. No documento, também está descrito de forma específica o que é esperado do aluno em cada nível.

## 1.6 Test of English as a Foreign Language

O *Test of English as Foreign Language* (TOEFL) é um exame de proficiência internacional criado na década de 60 visando avaliar a competência linguística de falantes não nativos da língua inglesa. Juntamente com o IELTS (*International English Language Testing System*) e o TOEIC (*Test of English for International Communication*), são os exames de maior prestígio em nível internacional. O TOEFL atualmente é aceito em mais de 9.000<sup>24</sup> instituições em 130 países diferentes.

O primeiro TOEFL foi criado com a intenção de avaliar as habilidades em língua inglesa de falantes não nativos que pretendiam ingressar em universidades nos Estados Unidos, sendo assim, o exame possui o objetivo de avaliar falantes não nativos em nível acadêmico requerido pelas universidades (TAYLOR, ANGELIS, 2008). Com o advento

<sup>23</sup> Disponível em <http://www.coe.int/en/web/portal/home>. Acesso em 05 de novembro de 2016.

<sup>24</sup> Números extraídos da página oficial do *Educational Testing Service*® (ETS®), disponível em <https://www.ets.org/pt/toefl/>

da internet e sua rápida propagação, em 2005, o TOEFL passou a ser aplicado também pelo computador, denominado de TOEFL iBT - *Internet-based Test*.

### 1.6.1 Descrição do exame TOEFL: *Listening Comprehension Section*

Visto que a temática deste trabalho de pesquisa é o desenvolvimento da CO de alunos universitários, utilizamos o exame como forma de avaliar o progresso dos alunos participantes do minicurso, desta forma, acreditamos ser necessária uma breve descrição de como a seção de *Listening Comprehension* do exame é organizado. Pretendemos, nesta seção, apresentar e descrever ambos os modelos do TOEFL, o *Paper-based Test*, PBT e o *Internet-based Test*, iBT.

A seção de *Listening Comprehension* da modalidade PBT avalia a capacidade do aplicante em entender o inglês falado com sotaque americano, a seção é dividida em três partes: *short conversations*, *extended conversations* e *minitalks*. Na parte A, o aplicante ouve curtas conversas entre duas pessoas seguida por uma pergunta de múltipla escolha sobre o que foi dito na conversa, para responder corretamente a pergunta é necessário que o aplicante compreenda o contexto na qual o diálogo está inserido.

Na parte B, o aplicante ouve um diálogo com uma extensão maior do que a parte A, entre duas ou mais pessoas, geralmente os personagens dos diálogos são professores, alunos e funcionários de um campus universitário. Após isso, o candidato ouvirá entre três ou quatro perguntas sobre o diálogo que acabou de ouvir, escolhendo uma das quatro alternativas impressas no livro do candidato.

Na parte C, última parte de CO, o candidato ouve apresentações acadêmicas em um ambiente universitário, seguida de quatro a cinco questões sobre o conteúdo que ouviu, novamente o aplicante deve escolher uma entre quatro possíveis alternativas impressas em seu livro.

Já a seção de *listening* na modalidade iBT avalia a capacidade do candidato em compreender conversas típicas de ambientes universitários. Em ambos os modelos, o candidato ouve apenas uma vez os *listenings*, cada um com cinco ou seis questões de múltipla escolha, no entanto, é somente na versão iBT que é permitido ao candidato escrever anotações, além disso, diferentemente do exame PBT, o candidato terá a sua disposição as questões escritas na tela. No entanto, uma vez respondida não será mais possível voltar e alterar a resposta da questão.

Outra diferença nesta versão do exame é que o candidato será avisado sobre o tema e contexto da conversa antes de ouvi-la, além disso, em algumas questões o candidato deverá escolher mais de uma resposta correta, em outras ele deverá escolher uma resposta que estará em formato visual, também é possível haver questões onde o candidato deverá conectar sentenças ou informações sobre o diálogo em que se baseia a questão.

Este capítulo teve por objetivo salientar os principais aspectos teóricos pertinentes a esta pesquisa, que serão utilizados como base de análise deste estudo nos capítulos subsequentes. Deste modo, o próximo capítulo visa interligar as teorias de ensino-aprendizagem da CO em LI por meio de processos metodológicos quali-quantitativos, que serão detalhadamente descritos a seguir.

## CAPÍTULO 2 – MATERIAIS E MÉTODOS

“One language sets you in a corridor for life.  
Two languages open every door along the way<sup>25</sup>.”  
Frank Smith

No capítulo anterior, foram apresentados os autores que constituíram a fundamentação teórica desta dissertação. Tais autores foram escolhidos devido ao importante trabalho que desenvolvem nas linhas de pesquisa envolvendo a LC e os conceitos do ensino da CO em LE.

O capítulo 1 foi escrito de modo a interligar as necessidades de um estudo do desenvolvimento da CO, com base nos pressupostos da LC, visto que esta última é de extrema importância no ensino e aprendizagem de línguas, em especial, nos procedimentos com *corpora* pequenos, compilados a partir de textos autênticos e gêneros textuais específicos da área acadêmica.

O presente capítulo está dividido em seis seções principais e apresenta os materiais e os passos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Começaremos com as considerações necessárias acerca da compilação do *corpus* de estudo, englobando os critérios de seleção, os passos para a sua coleta e a análise dos dados obtidos. A segunda seção discute as ferramentas de análise lexical utilizadas, como o software *AntConc*® e alguns de seus recursos (ferramentas *Word List*, *Key Word List* e *N-Gram*). A terceira seção apresenta os critérios obrigatórios e opcionais que envolvem a criação de atividades com base em *corpora*. A quarta seção, por sua vez, descreve os participantes da pesquisa, caracterizando o perfil dos alunos e da instituição de ensino onde as atividades foram aplicadas. Já a quinta seção relata os passos metodológicos para a criação das atividades, elencando a taxonomia dos exercícios e a separação das atividades em *pre-listening*, *listening* e *post-listening*. A última seção deste capítulo descreve a coleta de *feedback* dos participantes desta pesquisa.

---

<sup>25</sup> Um idioma te põe no corredor da vida. Dois idiomas abrem todas as portas pelo caminho.

## 2.1 Detalhamento do *corpus* de estudo

O *corpus* de estudo para a pesquisa foi compilado a partir das transcrições de 71 palestras retiradas do site TED ([www.ted.com](http://www.ted.com)) e de 56 transcrições das animações do site TED-ED (<https://ed.ted.com/>). O *subcorpus* compilado das palestras do TED totalizou 152.261 itens (*tokens*) e 18.012 formas (*types*), já as apresentações do TED-ED compilaram um *subcorpus* de 40.156 itens e 9.304 formas. Abaixo seguem as 20 palavras mais frequentes encontradas em cada *subcorpus*.

**Tabela 2** – As 20 ocorrências mais frequentes em cada *subcorpus*

<i>Subcorpus</i> TED				<i>Subcorpus</i> TED-ED			
Palavra	Freq.	Palavra	Freq.	Palavra	Freq.	Palavra	Freq.
<i>the</i>	7111	<i>I</i>	1919	<i>the</i>	2135	<i>as</i>	298
<i>and</i>	5100	<i>this</i>	1566	<i>of</i>	1213	<i>with</i>	259
<i>to</i>	4474	<i>it</i>	1510	<i>and</i>	1210	<i>but</i>	251
<i>of</i>	4112	<i>they</i>	1215	<i>to</i>	1067	<i>We</i>	251
<i>a</i>	3527	<i>so</i>	1129	<i>a</i>	982	<i>or</i>	249
<i>that</i>	3020	<i>are</i>	1109	<i>in</i>	704	<i>are</i>	235
<i>in</i>	2526	<i>have</i>	992	<i>that</i>	522	<i>you</i>	209
<i>we</i>	2293	<i>for</i>	951	<i>is</i>	407	<i>can</i>	208
<i>you</i>	2139	<i>what</i>	942	<i>for</i>	309	<i>they</i>	206
<i>is</i>	2061	<i>but</i>	932	<i>it</i>	303	<i>by</i>	205

Em relação aos critérios para a seleção das palestras, buscou-se compilar um *corpus* de estudo que abordasse diversos assuntos e representasse as diferentes variedades da LI, desta forma, critérios como gênero, idade, formação acadêmica e nacionalidade dos palestrantes não foram incluídos como requisitos para a seleção. Portanto, os principais fundamentos para a seleção dos textos eram de serem pertencentes à modalidade oral e ao gênero textual *palestra acadêmica*.

O segundo passo foi salvar os 127 *scripts*, disponibilizados publicamente na internet, em uma pasta eletrônica. Após isso, eles foram salvos em extensão *.txt*, o que tornou os arquivos passíveis de análise pelo software *AntConc*® e, então, foi possível acessar e avaliar todos os dados contidos no *corpus* de estudo.

Para finalizar, o conteúdo e o propósito do *corpus* de estudo seguiram os critérios descritos por Berber Sardinha (2000), que são: modo, tempo, seleção, conteúdo, autoria e finalidade. A partir disso, apresentamos, no Quadro 4, as características gerais do *corpus* de estudo compilado neste trabalho.

**Quadro 4** – Descrição do *corpus* de estudo

MODO	Oral.
TEMPO	Contemporâneo.
SELEÇÃO	Compostos por transcrições de apresentações orais acadêmicas a partir de vídeos dos sites TED Talk e TED-ED.
CONTEÚDO	Os conteúdos do <i>corpus</i> são de caráter especializado, compostos por transcrições de apresentações orais sobre diversas áreas do conhecimento.
AUTORIA	Os autores são falantes nativos e não-nativos.
FINALIDADE	O <i>corpus</i> é utilizado na preparação de atividade com o foco na CO.

**Fonte:** Adaptado de Berber Sardinha (2000)

Ao finalizar a apresentação e descrição de como foi realizada a compilação do *corpus* de estudos que embasou a preparação das atividades apresentadas nesta pesquisa, apresentaremos a seguir as principais ferramentas de análise lexical oferecidas pelo *AntConc*®.

## 2.2 Considerações acerca das ferramentas de análise lexical

A presente seção visa a uma breve discussão a respeito da utilização da LC e de programas computacionais tecnológicos, em especial o *AntConc*®. Esta seção se faz necessária pelo fato da LC ser uma área de estudos em que ferramentas computacionais são utilizadas a fim de colaborar com a análise e descrição da língua.

### 2.2.1 O software *AntConc*®

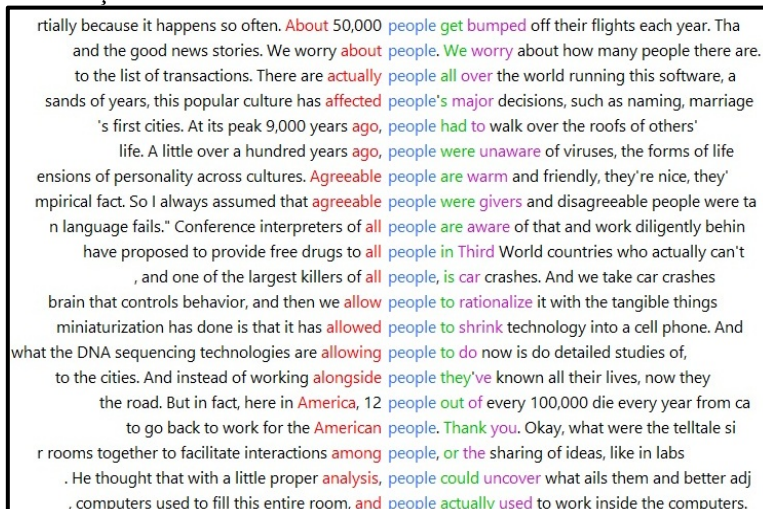
O *software* para análise linguística *AntConc*® foi criado por Anthony (2011) da Universidade de Waseda, no Japão. Trata-se de um concordanciador usado para criar listas de ocorrências de uma palavra ou linhas de concordância<sup>26</sup> em uma quantidade definida de textos. Esse concordanciador pode ser obtido sem custos via *download*<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> Utilizaremos nesta pesquisa a definição de Tagnin (2011) que define linhas de concordância como a relação de todas as ocorrências de uma palavra de busca em um *corpus* junto com seu contexto. Em geral, é apresentada em posição central.

<sup>27</sup> Disponível para download em <http://www.laurenceanthony.net/software.html>

O *AntConc*® é formado por um conjunto de ferramentas que permitem a realização de buscas e cálculos estatísticos de ocorrências de palavras em um *corpus*, como podemos perceber na Figura 2 abaixo:

**Figura 2** – Demonstração da ferramenta *concordance* no *AntConc*®



rtially because it happens so often. About 50,000 people get bumped off their flights each year. Tha  
 and the good news stories. We worry about people. We worry about how many people there are.  
 to the list of transactions. There are actually people all over the world running this software, a  
 sands of years, this popular culture has affected people's major decisions, such as naming, marriage  
 's first cities. At its peak 9,000 years ago, people had to walk over the roofs of others'  
 life. A little over a hundred years ago, people were unaware of viruses, the forms of life  
 ensions of personality across cultures. Agreeable people are warm and friendly, they're nice, they'  
 mpirical fact. So I always assumed that agreeable people were givers and disagreeable people were ta  
 n language fails." Conference interpreters of all people are aware of that and work diligently behin  
 have proposed to provide free drugs to all people in Third World countries who actually can't  
 , and one of the largest killers of all people, is car crashes. And we take car crashes  
 brain that controls behavior, and then we allow people to rationalize it with the tangible things  
 miniaturization has done is that it has allowed people to shrink technology into a cell phone. And  
 what the DNA sequencing technologies are allowing people to do now is do detailed studies of,  
 to the cities. And instead of working alongside people they've known all their lives, now they  
 the road. But in fact, here in America, 12 people out of every 100,000 die every year from ca  
 to go back to work for the American people. Thank you. Okay, what were the telltale si  
 r rooms together to facilitate interactions among people, or the sharing of ideas, like in labs  
 . He thought that with a little proper analysis, people could uncover what ails them and better adj  
 , computers used to fill this entire room, and people actually used to work inside the computers.

**Fonte:** *PrintScreen* da tela do programa *AntConc*®

O *AntConc*® analisa textos automaticamente, facilitando a coleta e a análise de dados. Como esse programa permite a criação de listas de palavras, linhas de concordância e extração de palavras-chave, notamos que a demanda de pesquisadores e aprendizes que utilizam essa ferramenta para otimizar seus estudos é crescente e, por este motivo, apresentaremos abaixo algumas considerações sobre as ferramentas *Word List*, *Keyword List* e *Cluster/N-Grams*.

### 2.2.2 Ferramenta *Word List*

A ferramenta *Word List* produz listas de palavras que são organizadas de acordo com a sua frequência no *corpus*, o que permite ao pesquisador rapidamente descobrir quais são os itens mais frequentes dentro de seu *corpus* de estudo, assim como mostrado na Figura 3.

**Figura 3** – Ferramenta *Word List*

Rank	Freq	Word
1	9285	the
2	6396	and
3	5585	to
4	5361	of
5	4531	a
6	4141	that
7	3302	in
8	3097	we
9	3029	it
10	2903	you
11	2617	is
12	2472	i
13	2462	s
14	1964	this
15	1777	they
16	1475	so
17	1401	are
18	1281	for
19	1225	but
20	1216	have

Fonte: *PrintScreen* da tela do programa *AntConc*®

Segundo Viana (2011), esta ferramenta se mostra de extrema importância pelo fato de:

Com a geração de listas de palavras, o foco na proposição de uma ideia fica em segundo plano para dar espaço às escolhas lexicais que foram feitas na realização desta tarefa. O fato de um autor utilizar um número maior ou menor de determinado recurso linguístico consiste num provável traço de sua expressão estilística. De forma semelhante, se uma construção aparece mais frequentemente num determinado registro, ela é passível de ser compreendida como um traço inerente à constituição dele (VIANA, 2011, p. 44).

A *Word List* também pode ser visualizada alfabeticamente, além de ser possível procurar por um item em específico por meio da ferramenta *Search Only*. Abordaremos brevemente na próxima seção a ferramenta *Key Word List* e sua utilidade para o ensino de línguas.

### 2.2.3 Ferramenta *Key Word List*

A ferramenta *Key Word List* apresenta, por meio de análises estatísticas, quais palavras são mais significativas quando comparadas com um outro *corpus* de referência.



Recomenda-se que o *corpus* de referência seja, no mínimo, cinco vezes maior do que o de estudo (BERBER SARDINHA, 2009). Justamente por isso, Berber Sardinha (*op. cit.*) afirma que as palavras-chave não são o mesmo que palavras “importantes”, visto que elas sempre serão relativas ao *corpus* de referência utilizado.

**Figura 4** – Ferramenta *Keyword List*

Rank	Freq	Keyness	Keyword
1	32	310.623	coral
2	16	155.312	corals
3	15	145.605	reefs
4	9	87.363	--
5	24	56.853	our
6	8	51.964	baby
7	5	48.535	pillar
8	56	44.918	we
9	5	43.144	storm
10	4	38.828	ago,
11	4	38.828	corals,
12	4	38.828	curaçao
13	4	38.828	reefs,
14	6	29.490	eggs
15	4	29.314	hundreds
16	4	29.314	tropical
17	4	29.314	world's
18	3	29.121	colors
19	3	29.121	curaçao,
20	2	29.121	now,

Fonte: PrintScreen da tela do programa *AntConc*®

Na figura acima, ao compararmos um pequeno texto de 810 palavras, compilado de somente uma das palestras do *TED Talks*, com a seção de ciências biológicas do *corpus* BASE, percebemos que o item lexical *coral* aparece em primeiro lugar com uma frequência de 32 ocorrências no *corpus* de estudo e com uma chavicidade<sup>28</sup> de 310.623. Todavia, percebe-se que o item *we*, apesar de aparecer com frequência numérica superior, com 56 ocorrências, possui chavicidade de 44.918, ou seja, esse item é estatisticamente menos significativo no *corpus* de estudo do que o item *coral*.

Desta forma, Berber Sardinha (2009, p. 194) elenca quatro fins para o uso desse recurso: *i)* identificar a temática de um *corpus* ou de um texto; *ii)* descrever a organização interna dos textos; *iii)* localizar marcas indicativas de posicionamento ideológico; e *iv)* traçar um perfil lexical de um autor ou de outros indivíduos.

<sup>28</sup> O termo chavicidade é o resultado de um procedimento estatístico que levanta o quão importante cada palavra-chave é para o *corpus* de pesquisa em relação ao de referência. Quanto maior o valor apresentado, maior a relevância da palavra em questão (VIANA, 2011).

## 2.2.4 Ferramenta Cluster / N-Grams

Visto que uma lista de palavras não precisa ser necessariamente composta por formas únicas (VIANA, 2011), a Ferramenta *Cluster* permite que o *software* faça uma busca pelo *corpus* e liste os agrupamentos de palavras de acordo com a quantidade previamente estabelecida pelo pesquisador.

**Figura 5** – Ferramenta Cluster

Rank	Freq	Range	N-gram
1	27	15	if you look at
2	26	16	to be able to
3	25	22	thank you very much
4	24	14	you look at the
5	19	16	in the united states
6	18	14	one of the most
7	17	16	the end of the
8	17	12	there's a lot of
9	16	12	and i'm going to
10	16	15	at the end of
11	16	11	at the same time
12	16	9	going to show you
13	16	10	if you want to
14	16	12	the rest of the
15	15	8	for the first time
16	15	7	i want to talk
17	15	10	it turns out that
18	14	8	i'm going to show
19	14	11	in the middle of

Fonte: PrintScreen da tela do programa *AntConc*®

Viana (*op. cit.*) defende que as mesmas informações encontradas na lista com palavras individuais podem ser também aplicadas aos agrupamentos, desta forma, a gama de análises linguísticas se aplica tanto para quem interessa observar palavras isoladas quanto palavras em grupos. Além do mais, a existência de grandes quantidades desses padrões reafirma o caráter probabilístico e associativo da linguagem (BERBER SARDINHA, 2009).

A próxima seção abordará os critérios para a criação das atividades com base na pesquisa de Delfino (2016) e os tipos de exercícios preparados nesta dissertação.

## 2.3 Critérios para a preparação das atividades

As atividades apresentadas nesta pesquisa respeitam os critérios para a preparação de atividades com base em *corpora*, baseados no trabalho de Delfino (2016). A

pesquisadora afirma que tais critérios foram desenvolvidos em um curso intitulado “*Corpus: Ensino e Análise*”, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na PUC-SP em 2004 e ministrado pelo professor Dr. Tony Berber Sardinha. Ao total, são elencados 28 critérios, dentre os quais 11 são obrigatórios (O) e 17 são não-obrigatórios (NO). Abaixo segue a descrição de tais critérios.

### 2.3.1 Critérios obrigatórios

Antes de descrevermos detalhadamente cada item, o quadro abaixo apresenta as características gerais dos critérios obrigatórios para atividades com base em *corpora*.

#### Quadro 5 – Lista dos critérios obrigatórios para a preparação de atividades

- O1 – O exercício faz uso de *corpus*;
- O2 – O exercício precisa ter enunciados claros;
- O3 – O exercício tem como foco principal o padrão lexicogramatical;
- O4 – O exercício é ético;
- O5 – O exercício é replicável;
- O6 – O exercício é motivador;
- O7 – O exercício não simplifica a língua usada nos textos/concordâncias/lista de palavras, etc;
- O8 – O exercício deve apresentar nível de dificuldade adequado;
- O9 – O exercício contém conteúdo relevante para o aluno e para a construção do conhecimento em inglês;
- O10 – O professor é facilitador e não distribuidor de conhecimento;
- O11 – O aluno é descobridor, pesquisador e não recipiente de conhecimento.

Fonte: Delfino (2016, p. 56)

*Critério O1 – O exercício usa o corpus.* Esse critério foi respeitado ao utilizarmos *corpus* baseado em apresentações do *TED Talks* e *corpora* COCA e BASE<sup>29</sup>.

*Critério O2 – O exercício precisa ter enunciados claros.* Tal critério é de extrema relevância em qualquer atividade desenvolvida, visto que o aluno precisa de um direcionamento compreensível sobre o que fazer durante o exercício apresentado.

*Critério O3 – O exercício tem como foco principal o padrão lexicogramatical.* As atividades devem apresentar padrões da língua ao aluno para que ele saiba como os reconhecer. Esse critério ficou evidente durante as atividades de agrupamentos lexicais apresentadas.

---

<sup>29</sup> Os *corpora* COCA e BASE foram utilizados em nossa pesquisa como forma de embasar os dados encontrados no *corpus* de estudo, visto que suas dimensões são bem maiores.

*Critério O4 – O exercício é ético.* As atividades não devem expor o aluno a situações que sejam constrangedoras ou que agridam a sua integridade.

*Critério O5 – O exercício é reaplicável.* Todos os exercícios apresentados nesta dissertação podem ser impressos e reutilizados, inclusive, todos os vídeos estão disponíveis para *download*.

*Critério O6 – O exercício é motivador.* Novamente, tal critério deve ser obrigatório em todos os exercícios preparados por professores, visto que a motivação é um elemento fundamental na aprendizagem de uma segunda língua; é necessário que o aluno sinta prazer em realizar a atividade e a participar das aulas.

*Critério O7 – O exercício não simplifica a língua utilizada nos textos e concordâncias/listas de palavras.* Já houve muitas discussões sobre a autenticidade do material apresentado ao aluno (HUTCHINSON, WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS, ST. JOHN, 1998; MCENERY, XIAO, 2011), no entanto, ao utilizarmos a LC para ensino, é fundamental que a língua em uso não seja de nenhuma forma adaptada e/ou facilitada para que ocorra a compreensão dos alunos. O que deve acontecer, na verdade, é uma melhor adaptação da proposta do exercício e, não, do texto apresentado.

*Critério O8 – O exercício deve apresentar nível de dificuldade adequado.* Esse critério se relaciona intimamente com o sexto, visto que parte da motivação do aluno vem do quanto ele consegue produzir em sala de aula. De acordo com o *feedback* obtido durante o minicurso (Apêndice G), é possível afirmarmos que esse critério foi respeitado, pois, em uma escala de 1 (muito fácil) a 6 (muito difícil), 72% dos respondentes classificaram as atividades entre 4 e 5, ou seja, não estão nem muito acima da capacidade dos alunos, nem abaixo, já que atividades muito fáceis podem ser tão desmotivadoras quanto as muito difíceis.

*Critério O9 – O exercício contém conteúdo relevante para o aluno e para a construção do conhecimento em inglês.* Novamente, é possível afirmar que as atividades preencheram esse requisito ao analisarmos os *feedbacks* recebidos dos participantes. Há uma grande quantidade de comentários positivos em relação à escolha dos temas apresentados aos alunos.

*Critério O10 – O professor é facilitador e não distribuidor do conhecimento.* Para cumprir esse critério, é necessário que o professor compartilhe a responsabilidade de aprendizagem com seus alunos, apresentando a eles caminhos para que façam suas próprias conclusões sobre o uso da língua. Delfino (2016) lembra que a atenção do

professor não deve estar somente no ensino do conteúdo, mas, sim, em estimular o aluno a buscar novas fontes de conhecimento.

*Critério O11 – O aluno é descobridor, pesquisador e não recipiente de conhecimento.* Complementando o critério O10, as atividades com base em *corpora* devem instigar o aluno a descobrir evidências linguísticas com base em padrões e em frequência dos dados.

Vistos os critérios obrigatórios para a criação de atividades com base em *corpora* descritos acima, na próxima seção descreveremos os critérios opcionais que também podem estar presentes em tais atividades.

### 2.3.2 Critérios não-obrigatórios

Aqui serão descritos os critérios não-obrigatórios (NO), isto é, características que não precisam ser necessariamente seguidas pelo professor no momento da confecção de atividades com *corpora* (DELFINO, 2016). O quadro abaixo apresenta as características gerais para tais critérios. Cada um dos 17 itens será descrito com maiores detalhes a seguir.

**Quadro 6** – Lista dos critérios não obrigatórios para a preparação de atividades

- |  |
|--|
| NO1 – O exercício é participativo;<br>NO2 – O exercício é colaborativo;<br>NO3 – O exercício exige pouco tempo de preparação por parte do professor;<br>NO4 – O exercício trabalha com o conceito de padronização;<br>NO5 – O exercício lida com o conceito de frequência;<br>NO6 – O exercício trabalha com o conceito de variação;<br>NO7 – O exercício trabalha com o conceito de variedade textual;<br>NO8 – O exercício incorpora mídias diferentes;<br>NO9 – O exercício incorpora linhas de concordância;<br>NO10 – O exercício incorpora textos;<br>NO11 – O exercício incorpora lista de frequência de palavras;<br>NO12 – O exercício incorpora lista de palavras-chave;<br>NO13 – O exercício faz com que os alunos trabalhem diretamente com <i>corpora</i> ;<br>NO14 – O exercício incorpora diagramas e diferentes formas de visualização;<br>NO15 – O exercício é de fácil adaptação;<br>NO16 – O exercício desenvolve a autonomia;<br>NO17 – O exercício ensina e não testa. |
|--|

**Fonte:** Delfino (2016, p. 56)

*Critério NOI – O exercício é participativo.* Isso significa que a atividade em questão deve estimular, sempre que possível, a participação do aluno.

*Critério NO2 – O exercício é colaborativo.* Concomitante ao critério descrito acima, as atividades devem, sempre que possível, incentivar os alunos a chegar a conclusões dos exercícios de forma colaborativa, por meio de *pair works* ou discussões em grupos.

*Critério NO3 – O exercício exige pouco tempo de preparação por parte do professor*<sup>30</sup>. Assim como na área de Línguas para Fins Específicos, LinFE, a pesquisa com *corpora* pode exigir certa demanda de tempo do professor na preparação de materiais. Todavia, o uso de *softwares* para análises linguísticas (*AntConc*® e *WordSmith Tools*®) e de *corpora* disponíveis *online* (COCA, BASE, MICUSP, MICASE, entre outros) é grande facilitador desse processo, otimizando o tempo gasto conforme o professor domine melhor o uso desses recursos.

*Critério NO4 – O exercício trabalha com o conceito de padronização.* Sempre que for conveniente, a atividade deve apresentar ao aluno linhas de concordância para que ele perceba as tendências de combinações lexicogramaticais da língua.

*Critério NO5 – O exercício lida com o conceito de frequência.* Visto que a LC analisa a língua por uma abordagem probabilística (BERBER SARDINHA, 2004), esse critério visa a apresentar ao aluno, sempre que possível, quais as formas linguísticas mais frequentes encontradas em um determinado *corpus* de estudo.

*Critério NO6 – O exercício trabalha com o conceito de variação.* O objetivo é fazer com que o aluno tenha contato com os diversos tipos de variação lexical em sala de aula.

*Critério NO7 – O exercício trabalha com o conceito de variedade textual.* Assim como no critério acima, o objetivo é fazer com que os alunos tenham contato com diferentes registros de uso da língua.

*Critério NO8 – O exercício incorpora mídias diferentes.* Com os avanços tecnológicos, está cada vez mais fácil o professor de línguas utilizar diversos recursos em sala de aula para estimular seus alunos, tais como *Facebook*®, *Youtube*®, *Twitter*® e até mesmo as TED Talks, conforme é apresentado nesta dissertação.

*Critério NO9 – O exercício incorpora linhas de concordância.* Tal critério destaca o uso das linhas como forma de apresentar ao aluno o item lexical estudado (nódulo). Essa técnica permite que o aluno melhor visualize os padrões linguísticos encontrados no

---

<sup>30</sup> Entendemos que este critério é muito relativo, pois ele é diretamente influenciado pela experiência e familiaridade do professor com as ferramentas de análise lexical.

*corpus* de estudo, possibilitando, assim, que sejam feitas inferências e generalizações sobre a língua.

*Critério NO10 – O exercício incorpora textos.* Tal critério se faz presente nesta pesquisa por apresentar aos alunos exercícios de CE com base em textos retirados da internet que enfocaram o assunto abordado na aula.

*Critério NO11 – O exercício incorpora a lista de frequência de palavras.* Essa técnica facilita a percepção do aluno sobre quais são as palavras mais frequentes em um *corpus* de estudo.

*Critério NO12 – O exercício incorpora a lista de palavras-chave.* Ajuda o aluno a perceber qual o tema abordado no *corpus*, por meio de atividades de previsão, inferência textual.

*Critério NO13 – O exercício faz com que os alunos trabalhem diretamente com corpora.*

*Critério NO14 – O exercício incorpora diagramas e diferentes formas de visualização.* Esse critério colabora com os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, facilitando a compreensão por meio de atividades mais visuais, auditivas, cinestésicas, entre outras.

*Critério NO15 – O exercício é de fácil adaptação.* A atividade pode ser reproduzida para outras turmas e adaptados para alunos com diferentes níveis de proficiência linguística, facilitando, assim, o trabalho do professor.

*Critério NO16 – O exercício desenvolve a autonomia.* A atividade deve contribuir para a independência e responsabilidade do aluno pelo seu aprendizado.

*Critério NO17 – O exercício ensina e não testa.* As atividades preparadas devem ser utilizadas em sala como ferramentas para o ensino e não para avaliações sobre a língua.

Depois de descritos os dois tipos de critérios nas seções acima, passaremos agora à caracterização dos participantes envolvidos na pesquisa.

## **2.4 Caracterização geral dos participantes da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino pública no noroeste paulista, que na época da pesquisa possuía três cursos superiores de tecnologia: Agronegócios, Gestão Empresarial (presencial e EAD) e Sistemas para Internet. Os

alunos participantes da pesquisa são provenientes dos 5º e 6º semestres dos três cursos presenciais, oferecidos nos períodos matutino e noturno. Vale mencionar, também, que a disciplina de LI está presente em todos os semestres dos cursos da instituição, com carga horária de 40 horas semestrais.

Antes do início do minicurso, foi aplicado um questionário de análise de necessidades para o levantamento do perfil dos alunos, ao todo, 61 alunos responderam ao questionário que, após uma análise quantitativa, forneceu diversos dados sobre o perfil dos alunos e quais suas crenças sobre a língua inglesa. O questionário completo encontra-se no Apêndice A ao final desta dissertação e os dados obtidos serão discutidos no próximo capítulo.

Em se tratando do material didático utilizado, os livros adotados pelos professores da instituição são os da série *Interchange*® e *Essential Grammar in Use*®, trabalhados juntamente a outros materiais selecionados ou elaborados de acordo com o desenvolvimento das turmas, tais como músicas, filmes e atividades comunicativas.

A escolha dos alunos dos 5º e 6º semestre se deu pelo fato de que, ao final do curso, os alunos podem prestar o exame TOEFL na modalidade ITP, sendo assim, ao terminarem a graduação, eles podem sair também um certificado de proficiência em inglês, que é válido pelos próximos dois anos. Logo, a pesquisa primou pela geração de conhecimentos com aplicação prática para a solução de problemas na área de ensino de línguas, envolvendo a utilização de *corpus* computadorizado.

Os outros dados obtidos por meio da aplicação de questionário, assim como as informações mais gerais sobre os participantes, estão no apêndice B, ao final desta dissertação.

## **2.5 Passos metodológicos para a criação das atividades**

Nesta seção, detalharemos os processos metodológicos aplicados durante a criação de cada atividade, visto que tais processos são de extrema importância para a criação de um elo entre a teoria sobre o ensino de CO e a prática em SA. As atividades propostas estão divididas em três etapas: *pre-listening*, *listening* e *post-listening*, conforme descrito abaixo.



### 2.5.1 Taxonomia dos exercícios propostos

A partir dos dados linguísticos obtidos pelo *corpus* de estudo, o próximo passo foi delimitar os tipos de exercícios a serem apresentados para os alunos. Considerando a separação geral das atividades entre *pre-listening*, *listening* e *post-listening*, os exercícios propostos foram classificados em oito tipos, conforme descrito no quadro abaixo.

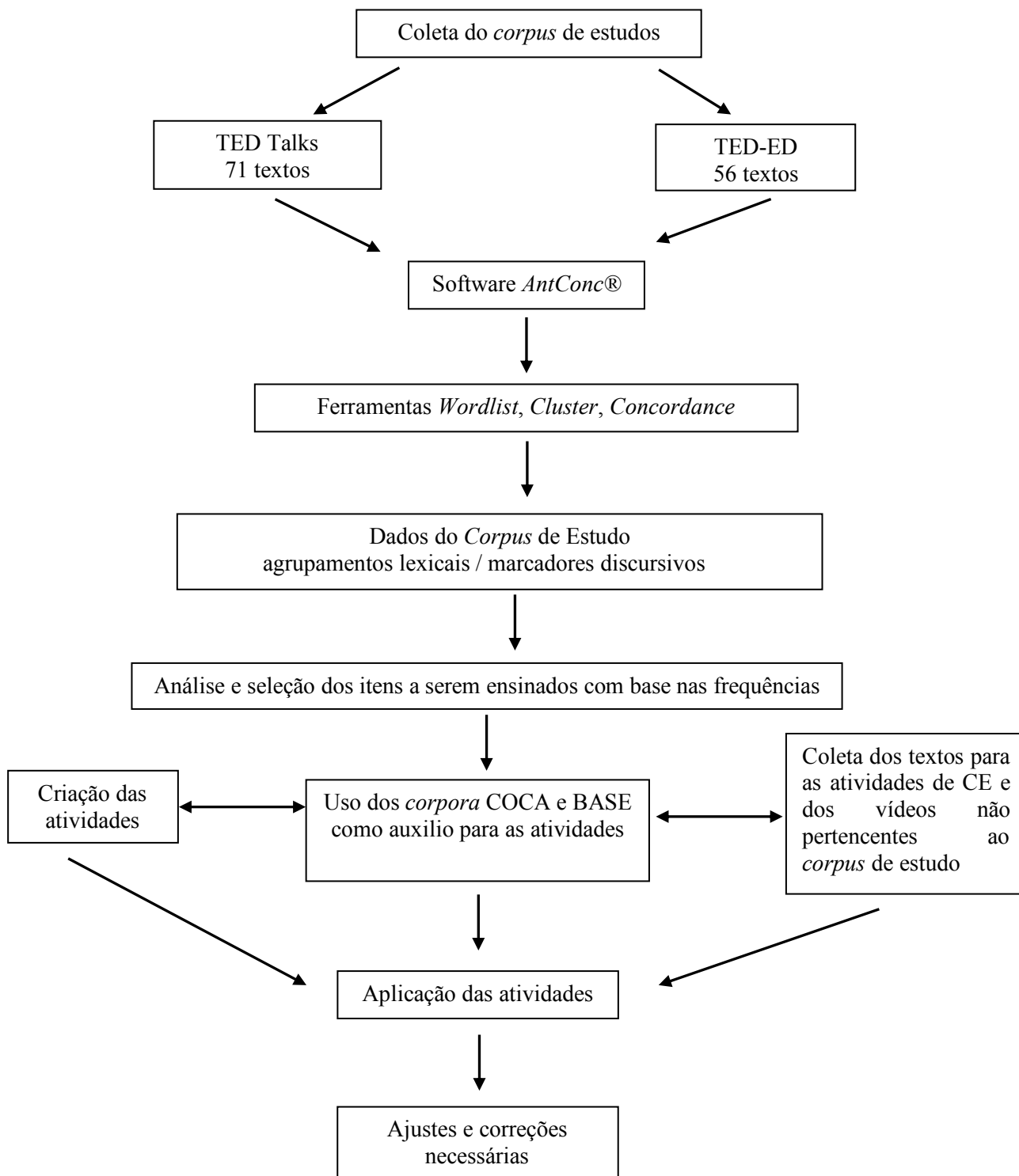
#### Quadro 7 – Taxonomia dos exercícios

- |  |
|--|
| 01 – Preenchimento de lacunas.   |
| 02 – <i>Brainstorming</i> – Ativação de conhecimento prévio.   |
| 03 – <i>Concordance Analysis</i> – Apresentação de linhas de concordância.   |
| 04 – <i>Awareness raising</i> – Melhora da consciência linguística do aluno.   |
| 05 – Exercícios de compreensão oral – áudios e vídeos.   |
| 06 – Exercícios de compreensão escrita – como <i>warm-ups</i> .  |
| 07 – Exercícios de múltipla escolha.   |
| 08 – Exercícios de <i>cross-out</i> – Exclusão, pelo aluno, de alguma informação que não pertença ao texto estudado. |

Alguns dos exercícios não foram criados com base no *corpus* de estudo, tais como as atividades de CE e alguns vídeos introdutórios, todavia, eles foram relevantes para a complementação do conteúdo abordado durante as aulas. Cada tipo de exercício apresentado acima será melhor explicado no terceiro capítulo desta dissertação.

Os passos metodológicos desta pesquisa podem ser visualizados de acordo com a diagrama abaixo, com base em Delfino (2016). O esquema abaixo resume os processos metodológicos envolvidos na criação de atividades didáticas com base em *corpora*. A próxima seção detalhará melhor o foco das atividades de *pre-listening*, *listening* e *post-listening*.

**Figura 6** – Processos envolvidos na criação das atividades



**Fonte:** Adaptado de Delfino (2016, p. 66)

### 2.5.2 Atividades de *pre-listening*

Aqui discutiremos as atividades propostas como *pre-listening* para as aulas, ou seja, exercícios com o intuito de fornecer aos alunos conhecimento de mundo necessário para uma discussão em classe, indicar o contexto em que o texto está inserido e motivá-los a uma participação mais ativa, estabelecendo, assim, um elo entre a SA e as situações reais cotidianas.

O intuito destas atividades está fundamentado na teoria dos esquemas<sup>31</sup>, isto é, com base no conhecimento armazenado em sua memória, o falante cria representações que são utilizadas no processamento de novas informações (RUMELHART, ORTONY, 1977). De acordo com Carrell e Eisterhold (1983), a compreensão de um texto ocorre por meio de um processo interativo entre o conhecimento de mundo do falante e o texto abordado, ou seja, o entendimento de um texto não depende simplesmente do conhecimento linguístico que o falante possui, pois suas experiências passadas desempenham um papel fundamental no aprendizado e uso da língua.

Em geral, as atividades de *pre-listening* devem ser planejadas para serem executadas de forma não muito longa e não consumirem muito tempo da aula, conforme o exercício apresentado a seguir. Tal atividade partiu do levantamento dos itens linguísticos estatisticamente mais significativos, encontrados com o auxílio da ferramenta *Key Word List* ao compararmos<sup>32</sup> a lista de palavras da palestra com a com seção de Ciências Biológicas do BASE. Nesta atividade, podemos observar como a LC pode fornecer ao professor novos caminhos para instigar o aluno a fazer previsões sobre o assunto que será tratado durante a aula.

---

<sup>31</sup> Vide Rumelhart (1980) e Rumelhart e Ortony (1977).

<sup>32</sup> Os dados estatísticos desta atividade estão ilustrados na Figura 4, página 46.

**Quadro 8** – Exemplo de atividade de *pre-listening* #1

<b><u>HOW WE'RE GROWING BABY CORALS TO REBUILD REEFS</u></b>			
<i>Below there are some key-words related to the video. Discuss with a partner, and write the main idea of the talk, based on these words.</i>			
<i>CORAL</i>	<i>REEFS</i>	<i>OUR</i>	<i>WORLD</i>
<i>BABY</i>	<i>PILLAR</i>	<i>WE</i>	<i>NOW</i>
<i>STORM</i>	<i>AGO</i>	<i>CURAÇAO</i>	<i>SPECIES</i>
<i>EGGS</i>	<i>HUNDREDS</i>	<i>TROPICAL</i>	<i>WORK</i>
<i>TECHNOLOGY</i>	<i>BUILD</i>	<i>MILLIONS</i>	<i>SAVE</i>
<hr/>			
<hr/>			

Desta forma, esses dados guiaram o pesquisador no levantamento dos termos, fornecendo um respaldo metodológico na preparação da atividade e evitando, assim, a influência de “variáveis”, tais como a intuição e a subjetividade do pesquisador, que podem ofuscar o propósito de oferecer ao aluno dados linguísticos relevantes para a resolução dos exercícios.

A atividade apresentada acima teve o objetivo de estimular os alunos a utilizarem o seu conhecimento de mundo e experiência pessoais para ajudá-los a interpretar e antecipar possíveis informações que irão encontrar durante a atividade de CO. Além disso, baseado no Modelo Pedagógico de Flowerdew e Miller (2005), é possível perceber que a atividade apresentada aborda múltiplas dimensões do modelo, como as dimensões *intercultural, contextualizada, afetiva e estratégica*.

Ressaltamos que, durante as atividades de CO, os alunos fazem uso de muitas outras estratégias para a realização da atividade e que, em diversos casos, os modelos ascendente e descendente ocorrem simultaneamente, assim como acontece com as dimensões propostas pelo modelo pedagógico, em que várias delas podem estar presentes dentro de um mesmo tipo de exercício.

### **2.5.3 Atividades de *listening***

Os exercícios de *listening* propostos nesta pesquisa foram aplicadas logo após os exercícios de *pre-listening* e, muitos deles, visam simular o exame de proficiência TOEFL

ITP. Logo, o tipo de exercício, em muitos casos, foi o de múltipla escolha, já outros exercícios foram de completar lacunas ou de compreender ideias principais em um texto.

Na atividade apresentada abaixo, buscou-se ajudar os alunos a desenvolverem suas habilidades de CO por meio do modelo interativo de CO. Além disso, percebe-se que o exercício também acessa diversas dimensões do modelo pedagógico, como a dimensão *individual, intercultural, contextualizada, estratégica e crítica*.

**Quadro 9** – Exemplo de atividade de *listening* #1

**LISTENING - WHAT DID DEMOCRACY REALLY MEAN IN ATHENS?**

Melissa Schwartzberg

Available at <https://ed.ted.com/lessons/what-did-democracy-really-mean-in-athens-melissa-schwartzberg>

***What does the speaker mean when he says: “Hey, congratulations! You’ve just won the lottery”?***

- a) He means that it’s a very special day for politicians.
- b) He means that everyone has the right to participate in a country's national legislature.
- c) That elections are the best form of democracy.
- d) That nowadays it’s easy to become a politician.

***What does the speaker mean when he says “Athens was a direct democracy”?***

- a) Only rich people could attend the ecclesia.
- b) A few people were chosen to represent all the habitants.
- c) They encouraged the participation of anyone
- d) Only the children and young people couldn’t attend the ecclesia.

No quadro acima, é possível observar um exercício que visa instigar o aluno a compreender as ideias principais em um texto e a buscar por outras fontes de informações extralinguísticas, tais como as visuais (vídeo), e de conhecimento prévio para auxiliá-lo na resolução dos exercícios.

Visto que o objetivo da atividade é melhorar a CO do aluno, é esperado que ele não utilize muito tempo escrevendo durante a realização do exercício. Portanto, consideramos que os exercícios de múltipla escolha são altamente recomendáveis por dois motivos, em primeiro lugar, por serem familiares aos alunos, em segundo, pela praticidade que fornecem ao professor no momento da correção, em especial em turmas com grande número de alunos (YANAGAWA, GREEN, 2008).

### 2.5.4 Atividades de *post-listening*

As atividades de *post-listening* propostas nesta pesquisa tiveram por objetivo reforçar o conteúdo apresentado durante as aulas do minicurso. Em alguns casos, utilizamos exercícios de CE para que fosse feito esse reforço de conteúdo, conforme é apresentado no Quadro 10.

**Quadro 10** – Exemplo de atividade de *post-listening* #1

Read the excerpts below and match the lexical bundles to its respective functions.			
1. Topic Intro	3. Time/Place/ Reference	5. Quantity	7. Identification
2. Politeness	4. Topic elaboration	6. Intention/Prediction	8. Imprecision

\_\_\_\_\_. “now, ***I'm going to show*** you a video of an actual grieving mother, Erin Runnion, confronting her daughter's murderer and torturer in court”

\_\_\_\_\_. “now, when a planet transits a star, it blocks out ***a little bit of*** this light, and the depth of this transit reflects the size of the object itself”

\_\_\_\_\_. “many people think, “Well, it's computers, and it's done by machines ***and stuff like that.***” Well, they reproduce it”

\_\_\_\_\_. “what's happening here, ***in the middle of*** the 17th century, was that what became my field – science”

\_\_\_\_\_. “When you're trying to communicate with them, ***one of the things*** you probably first think about is: wait, what time is it in California?”

\_\_\_\_\_. “and I'm happier than I have ever been. I ***just want to say*** that we are applying this to many world problems: changing the drop-out rates of school kids, combating addictions”

\_\_\_\_\_. “It's no exaggeration to say that the Southern Hemisphere ***is going to be*** the future of astronomy for the 21st century”

\_\_\_\_\_. “you would suggest that you can't solve the problem well enough just by cleaning up water supply. Anyhow, I'll end that there, and ***thank you very much***”

O exercício acima foi apresentado aos alunos depois da explicação e da realização de uma atividade sobre agrupamentos lexicais. Após a correção do exercício, foi requisitado aos alunos que lessem algumas linhas de concordância e observassem quais as funções que cada agrupamento exerce dentro do contexto apresentado.

Tal atividade reafirma a importância da LC na preparação de materiais para o ensino de padrões na língua, visto que a ferramenta *Cluster/N-gram* do *AntConc*®

oferece, em questão de minutos, inúmeras combinações de palavras que seriam virtualmente impossíveis de serem percebidas por uma análise manual dos dados.

## 2.6 Instrumentos para a coleta de *feedback*

No decorrer desta pesquisa foram aplicados três questionários aos participantes, o primeiro foi uma análise de necessidades, vide Apêndice A, com o foco em traçar o perfil dos alunos da instituição onde o minicurso foi aplicado. O questionário foi composto de 15 questões e permitiu que obtivéssemos dados acerca da idade, nível de inglês na qual o aluno se classifica, quais habilidades linguísticas eles possuem maior e menor afinidade, qual o tempo de contato com a LI eles tem fora da sala de aula, entre outras informações.

O segundo tipo de *feedback* recolhido se refere a opinião dos participantes em relação às aulas e atividades apresentadas durante o minicurso. O questionário elaborado continha três perguntas e era entregue ao final de cada uma das aulas, conforme o quadro abaixo.

### Quadro 11 – Questionário para a coleta de *feedback* sobre a aulas

01. O que você achou de mais interessante sobre a aula de hoje?	02. Algum assunto te deixou confuso? Sua dúvida foi solucionada?
03. Se possível, elenque algo divertido, algo útil e alguma crítica sobre a aula de hoje.	

As respostas recebidas dos participantes foram transcritas e estão no Apêndice G ao final desta dissertação. Um outro questionário foi aplicado na última aula com o objetivo de coletar a opinião dos participantes em relação ao minicurso como um todo, visando coletar prática dos dados de forma prática, este último questionário foi composto somente por quatro perguntas, conforme mostra o Quadro 12, a seguir.

### Quadro 12 – Questionário para a coleta de *feedback* sobre o minicurso

01. O que você achou de mais interessante no minicurso em geral?	02. Houve algum assunto que te deixou confuso ou que você acha que deveria ter sido mais discutido em sala de aula?
03. Qual a sua opinião sobre o uso de palestras autênticas ( <i>TED Talks</i> ) como material para o ensino de inglês?	04. Qual a sua opinião sobre a utilização de atividades de listening que primem pelo uso real da língua? (Velocidade de fala, sotaque, etc.)

No próximo capítulo, apresentaremos os resultados do minicurso ministrado, assim como das atividades propostas, e, também, apresentaremos uma análise detalhada sobre o *feedback* obtido por parte dos alunos em cada uma das aulas.



## CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

“Language is the road map of a culture.  
It tells you where its people come from and where they are going<sup>33</sup>.”  
Rita Mae Brown

Neste capítulo discutem-se as atividades preparadas e detalham-se as análises e interpretações dos dados obtidos durante o minicurso de 12 horas aplicado pelo professor-pesquisador. Serão abordadas questões linguísticas acerca dos exercícios aplicados e os *feedbacks* recolhidos dos participantes da pesquisa.

Desta forma, busca-se obter dados que ajudem a responder as perguntas de pesquisas feitas no início desta dissertação, a saber:

1. *Como o uso de corpora pode contribuir para o levantamento de dados, seleção de informações e preparação de materiais didáticos para os níveis A2 e B1?*
2. *Como as atividades didáticas elaboradas a partir dos dados dos corpora auxiliaram os aprendizes em sua CO em LI?*

Visando responder tais perguntas, este capítulo observa, por meio de análises quantitativas e qualitativas, as atividades preparadas, o desenvolvimento da CO dos alunos que participaram do minicurso e o *feedback* coletado deles.

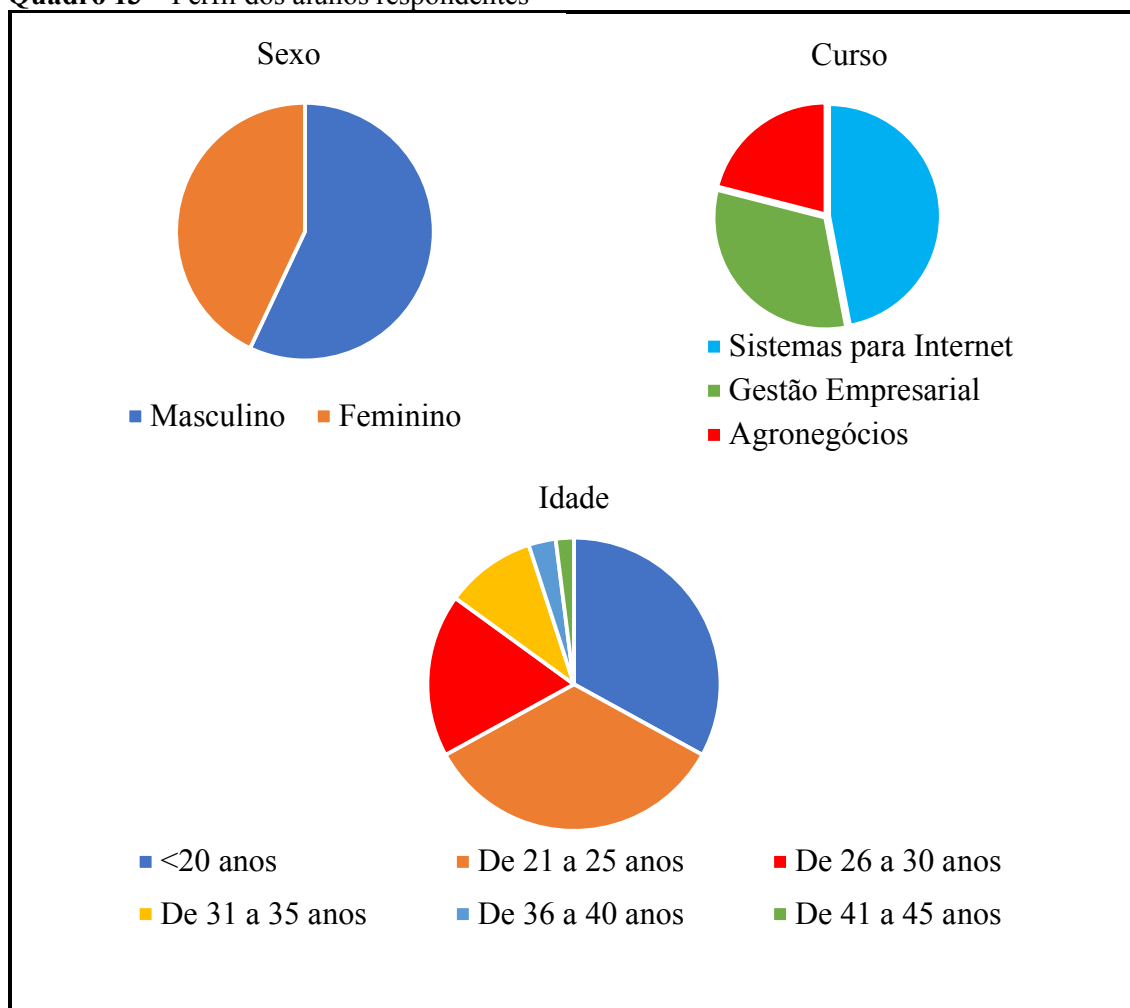
### 3.1. Análise do perfil dos alunos

Como mencionado na seção 2.4, foi aplicado um questionário para o levantamento das necessidades e crenças dos alunos da instituição onde o minicurso foi realizado. Ao todo, foram obtidas 61 respostas que serão abordadas nesta seção.

O quadro abaixo apresenta as informações referentes ao sexo, curso e idade dos alunos matriculados na instituição participante. Observando os gráficos abaixo, percebe-se que a maioria dos alunos é do sexo masculino e pertencentes ao curso de Sistemas para Internet, além disso, é possível afirmar que a maioria dos discentes são jovens com idade abaixo dos 25 anos. Esses dados caracterizam, de maneira geral, a população discente da instituição.

---

<sup>33</sup> A língua é a rota de uma cultura. Ela te diz de onde o seu povo vem e para onde está indo.

**Quadro 13** – Perfil dos alunos respondentes

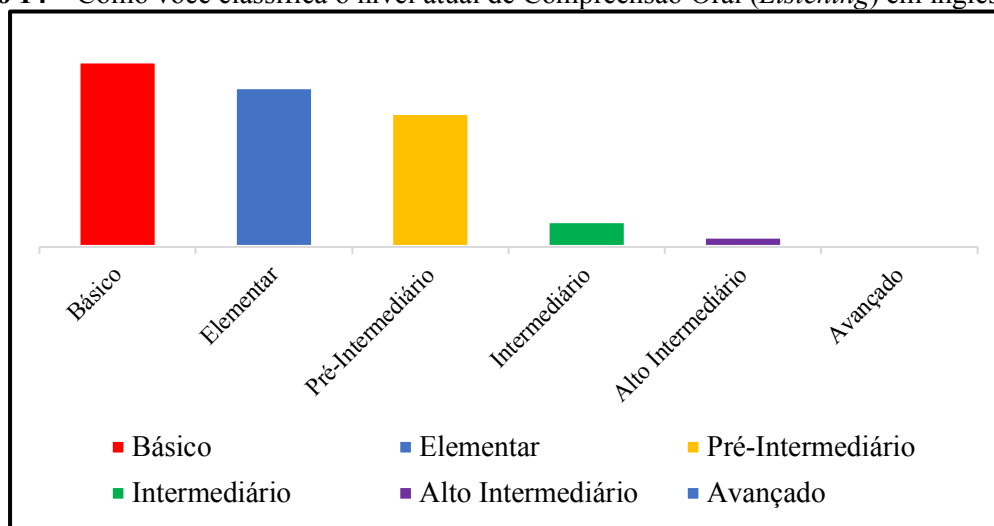
Já em relação às crenças dos alunos sobre o inglês, a grande maioria se auto classifica como falantes de nível pré-intermediário (20 respondentes), e afirmam que a principal fonte de conhecimento formal sobre a LI é a partir da própria instituição de ensino superior na qual estão matriculados (43 respondentes), apenas 11 alunos afirmaram estarem matriculados em algum curso particular de idiomas.

Sobre a afinidade dos respondentes para com as habilidades linguísticas, sem muitas surpresas, a habilidade de *Reading*, CE, ficou em primeiro lugar como sendo a que os alunos possuem maior afinidade (37 respondentes). Esse dado não nos causa nenhum estranhamento, visto que a CE, na maioria do contexto educacional brasileiro, é a habilidade mais priorizada quando se pensa no ensino de inglês (RAMOS, 2008; DANTAS, 2017; ULIANA, 2017).

Em oposição a isso, a habilidade de *Listening*, CO, foi eleita como sendo a que os alunos possuem menor afinidade (23 respondentes), seguida pela habilidade de *Speaking*

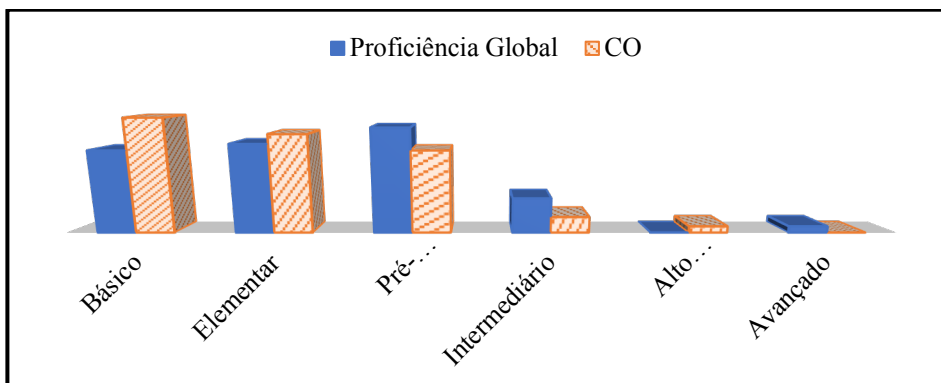
(21 respondentes). Além disso, ao serem questionados sobre seus níveis de CO, a maioria dos alunos se classificaram como básicos e elementares – 22 e 19 respondentes respectivamente, e apenas 16 entrevistados afirmaram possuírem nível pré-intermediário de CO, conforme apresenta-se no Quadro 14 abaixo.

**Quadro 14** – Como você classifica o nível atual de Compreensão Oral (*Listening*) em inglês?



Ao compararmos alguns dos dados obtidos, percebe-se que, ao refletirem sobre a sua CO em LI de forma isolada, houve uma queda das faixas de proficiência em todos os níveis, ou seja, os respondentes foram mais críticos ao avaliarem somente a sua CO do que quando avaliaram seu nível de proficiência global. O quadro a seguir contrasta os dados obtidos.

**Quadro 15** – Comparação entre as avaliações dos alunos de suas sobre suas proficiências globais e a CO.



Esses dados corroboram a relevância de mais pesquisas envolvendo o ensino de CO em contextos acadêmicos, além de reafirmar a crença, por parte dos alunos, de que a habilidade de CO em língua estrangeira é “difícil” de ser aprendida/desenvolvida (VELOSO, CONSOLO, 2013). Outros dados que também corroboram a necessidade desta pesquisa, é o fato de que 33 respondentes afirmaram possuírem dificuldade moderada em compreenderem palestras em LI, e outros 15 afirmaram terem muita dificuldade para fazerem o mesmo.

Uma explicação parcial deste problema pode estar no fato de que, em sua grande maioria, os respondentes possuem um tempo de contato muito limitado com a LI. A média de tempo em diversas atividades tais como: ouvir músicas em inglês, assistir a filmes, séries ou vídeos no *Youtube*® dentre outras atividades que envolvem a CO em inglês fora da SA foi de menos de 1 hora para 37 respondentes.

Estes dados indicam uma média baixíssima de contato com a LI fora das salas de aulas, desta forma, o aluno é limitado a ter um maior contato com o inglês somente em situações formais de ensino, ou seja, em sala de aula.

### **3.2 Das análises dos dados linguísticos**

Começaremos explicitando os dados encontrados em nosso *corpus* de estudo, em especial no que se refere ao uso de agrupamentos lexicais e marcadores discursivos, e verificaremos relevância ao compararmos com dados obtidos do BASE.

#### **3.2.1 Frequência dos agrupamentos lexicais**

A importância dos agrupamentos lexicais para o ensino de LE foi discutida no Capítulo 1 desta dissertação (vide seção 1.4.1). Aqui, apresentaremos os dados linguísticos que basearam a escolha dos agrupamentos para a preparação das atividades e discutiremos como tais dados se relacionam com as informações retiradas do *corpus* BASE. Começaremos apresentando os agrupamentos de quatro palavras (quadrigramas) mais frequentes<sup>34</sup> em nosso *corpus* de estudo.

---

<sup>34</sup> Nesta pesquisa, as ocorrências dos termos encontrados são apresentados pela frequência absoluta que aparecem dentro do *corpus* de estudo.

**Tabela 3** – Os 20 quadrigramas mais frequentes no *corpus* de estudo

<i>Quadrigramas</i>	Freq.	Distribuição	<i>Quadrigramas</i>	Freq.	Distribuição
<i>if you look at</i>	27	15	<i>at the same time</i>	16	11
<i>to be able to</i>	26	16	<i>going to show you</i>	16	9
<i>thank you very much</i>	25	22	<i>if you want to</i>	16	10
<i>you look at the</i>	24	14	<i>the rest of the</i>	16	12
<i>in the united states</i>	19	16	<i>for the first time</i>	15	8
<i>one of the most</i>	18	14	<i>I want to talk</i>	15	7
<i>the end of the</i>	17	16	<i>it turns out that</i>	15	10
<i>there's a lot of</i>	17	12	<i>I'm going to show</i>	14	8
<i>and I'm going to</i>	16	12	<i>in the middle of</i>	14	11
<i>at the end of</i>	16	15	<i>you can see that</i>	13	8

Acima, é possível perceber que, em nosso *corpus* de estudo, o quadrigrama mais frequente é *if you look at*, visto que tal agrupamento é mais frequente em contextos acadêmicos (CARTER; MCCARTHY, 2006). Utilizamos o BASE para comparação dos dados, pois ele também é compilado por palestras acadêmicas de diversas áreas do conhecimento. Abaixo, seguem os quadrigramas mais frequentes.

**Tabela 4** – Os 20 quadrigramas mais frequentes encontrados no *corpus* BASE

<i>Quadrigramas</i>	Freq.	Distribuição	<i>Quadrigramas</i>	Freq.	Distribuição
<i>the end of the</i>	167	89	<i>at the same time</i>	96	59
<i>is going to be</i>	163	64	<i>the rest of the</i>	90	36
<i>at the end of the</i>	150	82	<i>going to talk about</i>	89	50
<i>if you want to</i>	140	69	<i>you can see that</i>	89	48
<i>to be able to</i>	140	72	<i>in the case of</i>	87	35
<i>if you look at</i>	125	74	<i>on the other hand</i>	87	50
<i>the way in which</i>	124	50	<i>and so on and</i>	83	49
<i>in terms of the</i>	105	53	<i>one of the things</i>	83	40
<i>I'm not going to</i>	100	60	<i>it's going to be</i>	77	47
<i>and you can see</i>	97	53	<i>to do is to</i>	77	45

Ao analisarmos os quadrigramas encontrados no *corpus* BASE, percebe-se que *if you look at* ocupa a sexta posição. Outro dado interessante é a presença dos mesmos agrupamentos quando os dois *corpora* são comparados, conforme é demonstrado na tabela abaixo.

**Tabela 5** – Ranking dos quadrigramas em comparação com o *corpus* BASE

<i>Quadrigramas</i>	<i>Corpus</i> de estudo	BASE	<i>Quadrigramas</i>	<i>Corpus</i> de estudo	BASE
<i>if you look at</i>	1º	6º	<i>at the same time</i>	11º	12º
<i>to be able to</i>	2º	5º	<i>going to show you</i>	12º	-----
<i>thank you very much</i>	3º	-----*	<i>if you want to</i>	13º	4º
<i>you look at the</i>	4º	29º	<i>the rest of the</i>	14º	13º
<i>in the united states</i>	5º	-----	<i>for the first time</i>	15º	-----
<i>one of the most</i>	6º	99º	<i>I want to talk</i>	16º	-----
<i>the end of the</i>	7º	1º	<i>it turns out that</i>	17º	-----
<i>there's a lot of</i>	8º	80º	<i>I'm going to show</i>	18º	-----
<i>and I'm going to</i>	9º	42º	<i>in the middle of</i>	19º	-----
<i>at the end of</i>	10º	3º	<i>you can see that</i>	20º	15º

\*Agrupamento não presente entre os 100 mais frequentes do *corpus* BASE.

No quadro acima, observamos também a presença de 8 agrupamentos que estão presentes entre os 20 mais frequentes em ambos os *corpora*. Esse número aumenta para 12 quando se comparam os 20 mais frequentes em nosso *corpus* de estudo com os 100 mais frequentes no *corpus* BASE.

A alta repetição do padrão linguístico: pronome + *be (not)* + *going to* + verbo, em oposição às sequências lexicais: *going to* + verbo + preposição e *Wh-word* + *be* + pronome + *going to*, também é um fator que se destaca. Ao analisarmos cada uma dessas sequências nos respectivos *corpora*, encontramos os seguintes resultados.

**Tabela 6** – Padrões linguísticos com *going to*

Agrupamento	<i>Corpus</i> de estudo	BASE
Pronome + <i>be (not)</i> + <i>going to</i> + verbo	122	819
<i>When historians look at this period, they're going to conclude that we're in a different type before the Paris climate talks that they were going to do something like 30 new nuclear plants. and also as a human being, I'm not going to be satisfied until we've rolled this thing</i>		
<i>going to</i> + verbo + preposição	0	162
<i>countries between Britain and France anyone going to argue with that no good I think Security Council they did not say we are going to ask for permission by the US body and the cult of the body is going to come through time and time again</i>		
<i>Wh-word</i> + <i>be</i> + pronome + <i>going to</i>	7	130
<i>So, what are we going to do? Because it leaves us with this hopefully, on fields. Where are we going to put this, and what will it look What am I going to get? Every time I check my email,</i>		

Outra combinação linguística muito recorrente em ambos os *corpora* é a sequência *if* + pronome + verbo + preposição, conforme demonstra a tabela a seguir.

**Tabela 7** – Outros padrões linguísticos encontrados nos *corpora*

Agrupamento	Corpus de estudo	BASE
<i>if</i> + pronome + <i>look</i> + preposição	39	230
<p><i>It doesn't have to be that way. <b>If you look at</b> the far end of this graph, different space types in this building. <b>If you look inside</b> the restrooms, they all have of how important this might be, <b>if we look in</b> 1995, we find that there's only one case</i></p>		
<i>if</i> + pronome + <i>look</i> + advérbio	7	11
<p><i>they called My First Jammer. <b>If you look closely</b> at this device, it's got a switch houses to get to their home. <b>If you look carefully</b> at the map of the city, you'll and angiography of the heart and <b>if you look hard</b> enough if you do a cardiac angiogram</i></p>		
<i>if</i> + pronome + <i>want</i> + preposição	25	169
<p><i>sort of with this idea that <b>if you want to</b> know something -- you know, maybe it's because the culture and that seems doubtful <b>if you want to</b> imbibe the culture, you have to control Antoine de Saint-Exupéry wrote, <b>If you want to</b> build a ship, don't drum up people</i></p>		
<i>if</i> + pronome + <i>be</i> + preposição	14	69
<p><i>sorry, let me tell you a few facts. <b>If I was to</b> take an MRI of every So the GMT, if you can imagine <b>if I were to</b> hold up a coin, which the front row, you can't see that. But <b>if we were to</b> turn the Giant Magellan Telescope,</i></p>		

Vistas as frequências e alguns padrões linguísticos recorrentes nos *corpora*, na próxima seção, será apresentada a análise da frequência dos marcadores discursivos encontrados no *corpus* de estudo quando comparados ao BASE.

### 3.2.2 Frequência dos Marcadores Discursivos

Assim como foi feito com os agrupamentos lexicais, a importância do ensino de marcadores discursivo em LE está melhor detalhada na seção 1.4.2 do primeiro capítulo desta dissertação. Sendo assim, ao levantarmos os dados linguísticos sobre os marcadores discursivos mais frequentes em nosso *corpus* de estudos e ao compararmos com a suas respectivas ocorrências no BASE, obtivemos os seguintes resultados.

**Tabela 8** – Marcadores discursivos mais frequentes<sup>35</sup>

Marcadores Discursivos	Corpus de estudo	BASE	Marcadores Discursivos	Corpus de estudo	BASE
<i>so</i>	1474	12, 872	<i>you see</i>	76	358
<i>now</i>	578	3,598	<i>sort of</i>	67	2,459
<i>really</i>	348	1806	<i>I mean</i>	60	1,047
<i>actually</i>	303	2407	<i>perhaps</i>	40	568
<i>well</i>	295	3,187	<i>basically</i>	30	496
<i>you know</i>	195	2,116	<i>essentially</i>	27	225
<i>and then</i>	165	1,271	<i>in other words</i>	15	348
<i>kind of</i>	130	1,221	<i>indeed</i>	14	279
<i>I think</i>	119	1,465	<i>anyway</i>	13	212
<i>maybe</i>	98	381	<i>clearly</i>	11	294
<i>probably</i>	86	653	<i>the thing is</i>	5	19
<i>in fact</i>	83	577	<i>or rather</i>	1	11

Em nosso *corpus* de estudo, o item lexical *so* aparece com grande frequência em comparação a outros marcadores discursivos. Isso se deve às diversas categorias gramaticais que ele desempenha, podendo aparecer em frases como advérbio de intensidade e conjunção. Além disso, ao desempenhar a função de marcador discursivo, o item *so* indica o início ou o fim de determinado assunto, conforme exemplificado no quadro abaixo.

**Quadro 16** – Funções do Marcador discursivo ‘So’

“They were so busy (**Advérbio de Intensidade**) doing other people’s jobs, they literally ran out of time and energy to get their own work completed.”

“I’m a social psychologist. I study prejudice, and I teach at a competitive business school, so (**Conjunção**) it was inevitable that I would become interested in power dynamics.”

“in ways that we’re just beginning to understand. So (**Marcador Discursivo**), next time you hear anybody derisively telling you that this type of research”

Os itens lexicais *now*, *really*, *actually* e *well* também aparecem com alta frequência em nosso *corpus* de estudo. Em comparação ao BASE, observa-se que *now* e *well* também estão entre os mais frequentes. Todavia, o item lexical *sort of* aparece com grande recorrência no BASE, enquanto que em nosso *corpus* de estudo ele está na 12ª posição.

<sup>35</sup> Tais frequências são absolutas, ou seja, são os números totais que tais termos aparecem, não necessariamente desempenhando o papel de marcador discursivo.



A alta frequência de *now* e *well* no *corpus* de estudo pode ser explicada pelo fato de tais itens lexicais serem amplamente utilizados como forma de se iniciar um assunto ou uma conversa, assim como, temporariamente, fechar um assunto ou reabrir um tópico finalizado anteriormente. Além disso, tais itens também podem ser categorizados como advérbios de tempo e de modo, respectivamente (CARTER, MCCARTHY, 2006). No quadro abaixo, estão exemplificações dessas funções.

**Quadro 17 – Funções dos Marcadores discursivos ‘Now’ e ‘Well’**

*“our own biases about how many people we think own their own homes. **Now** (Marcador Discursivo) the truth is, when we published this quiz, the census data that it's based on was already a few years old.”*

*“But before I give it away, I want to ask you to right **now** (Advérbio de Tempo) do a little audit of your body and what you're doing with your body.”*

*“And I'd like to share, today, with all of you here, on the TED stage, for the first time, some of these discoveries. **Well**, (Marcador Discursivo) first off, it's not a legend. Surprise!”*

Esta seção demonstrou alguns marcadores discursivos mais frequentes encontrados em nosso *corpus* de estudo e procurou mostrar que o mesmo vocábulo pode ser encontrado em classes gramaticais diferentes, dependendo do contexto de uso. Neste sentido, os trechos selecionados para serem utilizados nos exercícios propostos no curso ministrado só foram utilizados após confirmarmos se tinham, de fato, as mesmas classes gramaticais que seriam enfocadas em sala de aula. Na próxima seção, será feita uma descrição detalhada sobre como os exercícios preparados foram apresentados aos alunos participantes do minicurso oferecido.

### 3.3 Das atividades preparadas

Procuramos verificar como atividades de CO podem ser desenvolvidas e aplicadas em sala de aula, visando à melhoria da competência linguística dos alunos. Nesse sentido, o uso de um *corpus* oral de médias dimensões provou-se útil, possibilitando uma apresentação mais contextualizada e pragmática por meio de exemplos do uso real da língua.

Ao todo, foram criadas sete atividades com base em *corpus*, distribuídas entre seis aulas, além de uma apresentação sobre o exame de proficiência TOEFL e da aplicação de

dois simulados da seção de *Listening Comprehension* do mesmo exame. As atividades foram preparadas seguindo o padrão metodológico: *warm-up*, *pre-teaching*; *teaching* e *post-teaching*, e os exercícios, planejados para atender alunos nos níveis A2 e B1.

O *corpus* de estudo permitiu que fossem criadas atividades que abordassem diversos aspectos linguísticos, assuntos diversificados, tais como quadrigramas e marcadores discursivos, além da inserção da língua inglesa autêntica em sala de aula. À vista disso, as atividades propostas procuram apresentar e ressaltar aos alunos o emprego de palavras e expressões que são usadas para diferentes funções dentro do discurso acadêmico, tais como: agrupamentos lexicais e marcadores discursivos.

Nas próximas subseções, serão apresentados, detalhadamente, os três tipos de atividades criadas com base em *corpora*: as atividades de *pre-listening*, *listening* e *post-listening*.

### 3.3.1 Análise das atividades de *pre-listening*

Conforme explicado na seção 2.5.2, as atividades de *pre-listening* tiveram por objetivo ajudar os alunos a obterem conhecimento de mundo, indicar o contexto dos exercícios e estimular os alunos a uma participação mais ativa em SA. Visto isso, apresentaremos, agora, a descrição de tais exercícios e como eles se relacionam com a metodologia desta pesquisa. Além da atividade apresentada na seção 2.5.2, seguem os passos metodológicos de outras três atividades de *pre-listening* preparadas.

#### Quadro 18 – Exemplo de atividade de *pre-listening* #2

<b>LISTENING – WARM-UP</b>	
<i>You will watch a video from the National History Museum about the importance of Coral Reefs. Before listening, write down three main ideas you think will be mentioned in the video.</i>	
<i>From: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=eNqbSi_6KdA&amp;t=1s">https://www.youtube.com/watch?v=eNqbSi_6KdA&amp;t=1s</a></i>	
01.	_____.
02.	_____.
03.	_____.
<i>Now watch the video and check with a partner if your predictions were correct. Listen to the text again and answer the questions.</i>	
A. How old are the oldest corals?	
B. Is it possible to find thousands of different species living in one coral?	
C. What are some diseases that can be treated using coral extracts?	
D. In what ways are coral reefs important for global economy?	

O quadro acima apresenta uma atividade com o intuito de incentivar o aluno a primeiro tentar prever o assunto que será abordado durante a aula, utilizando o seu próprio conhecimento de mundo, para, então, observar e analisar imagens, gráficos e diagramas apresentados durante o vídeo como forma de ativação do conhecimento prévio. Caso o aluno possua pouco ou nenhum tipo de conhecimento prévio sobre o assunto, a atividade é responsável por suprir essa fragilidade.

Visto que a atividade acima não foi produzida com base no *corpus* de estudo, ela não precisou responder a todos os critérios obrigatórios de preparação de atividades descritos no capítulo 2 (seção 2.3.1). Todavia, com exceção dos critérios *O1 – o exercício faz uso de corpus* e do *O3 – o exercício tem como foco o padrão lexicogramatical*, todos os critérios obrigatórios foram preenchidos; entre os não obrigatórios, podemos observar a presença do *NO1 – o exercício é participativo*, *NO2 – o exercício é colaborativo*, *NO8 – o exercício incorpora mídias diferentes*, *NO10 – o exercício incorpora textos* e *NO15 – o exercício é de fácil adaptação*.

Outras atividades de *pre-listening* também foram aplicadas durante o minicurso, conforme exposto abaixo. O Quadro 19 apresenta um exercício que abordou o ensino de agrupamentos lexicais (vide seção 1.4.1). A LC mostrou-se presente em todos os passos metodológicos, cumprindo todos os critérios obrigatórios e diversos não obrigatórios, além de desenvolver, no aluno, a estratégia de compreensão proposta pelo modelo ascendente, ou seja, a combinação das palavras, dos sons e da gramática presente no texto.

**Quadro 19** – Exemplo de atividade de *pre-listening* #3

**Listen to different excerpts from original TED Talks, fill in the blanks using the correct bundle.**

**01.** “[...] so, \_\_\_\_\_ the green data points, which is air that’s outside, you’ll see that there’s a large amount of microbial diversity [...]”

**02.** “[...] but before I do that, \_\_\_\_\_ a little bit about the past [...]”

**03.** “[...] and yes, I agree \_\_\_\_\_ little ego satisfaction in being able to say, “Hey, I was the first one to discover that [...]”

**04.** “[...] \_\_\_\_\_ most of the world’s major religions, you will find seekers – Moses, Jesus, Buddha, Muhammad [...]”


**05.** “[...] and without understanding what attackers can do and the security risks from the beginning, \_\_\_\_\_ danger in this [...]”

Neste recorte da atividade, é possível perceber uma maior influência do modelo ascendente e os tipos de estratégias que o aluno deve utilizar para a realização do exercício. Em particular, duas estratégias contribuem diretamente para a CO do aluno, elas são: a compreensão de *detalhes presentes no texto* e o *reconhecimento de padrões de ordem de palavras*.

Nesse exercício, todos os critérios obrigatórios foram respeitados; já, entre os não obrigatórios, estão presentes os critérios: *NO1 – o exercício é participativo*, *NO3 – o exercício exige pouco tempo de preparação por parte do professor*, *NO4 – o exercício trabalha com padronização*, *NO5 – o exercício lida com o conceito de frequência*, visto que os agrupamentos apresentados foram os mais recorrentes dentro do *corpus* de estudo.

Outro tipo de exercício muito útil para *pre-listening* são as atividades de CE, uma vez que são excelentes fontes de insumo linguístico, assim como de *background* para o aluno de LE. A quadro a seguir mostra um texto que foi apresentado aos alunos para servir a estes propósitos. Apesar da atividade em questão não ser baseada em *corpus*, este exercício apresentou-se como uma ótima maneira de incentivar o aluno a ter um papel mais participativo em sala, por meio de discussões em grupo sobre fatos socialmente relevantes e pertinentes à realidade dos participantes da pesquisa.

**Quadro 20** – Exemplo de atividade de *pre-listening* #4

<b>READING – WARM-UP</b>	
<i>A. Read the text below and answer the questions.</i>	
<b>WOMEN'S RIGHTS</b>	
	<p>Despite great strides made by the international women's rights movement over many years, women and girls around the world are still married as children or trafficked into forced labor and sex slavery. They are refused access to education and political participation, and some are trapped in conflicts where rape is perpetrated as a weapon of war. Around the world, deaths related to pregnancy and childbirth are needlessly high, and women are prevented from making deeply personal choices in their private lives. Human Rights Watch is working toward the realization of women's empowerment and gender equality—protecting the rights and improving the lives of women and girls on the ground.</p>
Available at: <a href="https://www.hrw.org/topic/womens-rights">https://www.hrw.org/topic/womens-rights</a>	
<p><i>What's the main idea of the text?</i>  <i>What still happens to many women around the world?</i>  <i>What is the Human Rights Watch doing to prevent women from suffering these abuses?</i></p>	

Além disso, tal atividade também serviu para preparar os alunos ao assunto que foi abordado na aula, ajudando-os, dessa forma, a fazerem previsões sobre possíveis ideias que seriam discutidas durante o exercício de *listening*.

Na próxima seção, abordaremos mais algumas atividades preparadas durante a pesquisa, porém, desta vez, o foco das atividades foi a CO propriamente dita, conforme veremos a seguir.

### **3.3.2 Atividades de *listening***

Como na seção anterior, faremos uma descrição das atividades de *listening* preparadas durante a pesquisa. Vale lembrar que algumas destas atividades visaram a simular a primeira seção de *Listening Comprehension* do exame TOEFL ITP.

Apresentaremos, agora, as atividades e a forma como elas se relacionam com os aparatos teórico-metodológicos que envolvem as pesquisas com *corpora*.

Começaremos expondo uma atividade com o objetivo de simular o exame TOEFL, pois, durante o minicurso, foram aplicados dois simulados do exame como forma de obtermos dados sobre o nível de CO dos participantes. O Quadro 21 apresenta um exemplo dessas atividades.

Assim como no TOEFL, a atividade foi preparada em forma de questões de múltipla escolha e a duração dos áudios variava de 2 a 3 minutos. A seguir, é possível observar que os exercícios visaram a instigar os alunos a compreenderem as ideias principais e a buscarem por outras fontes de informações extralinguísticas no texto, tais como as visuais e o conhecimento prévio para auxiliá-lo na resolução dos exercícios.

**Quadro 21** – Exemplo de atividade de *listening* #2

**LISTENING A:** *Listen to the first part of a talk about coral reefs, and answer the following questions.*

Available at:

[https://www.ted.com/talks/kristen\\_marhaver\\_how\\_we\\_re\\_growing\\_baby\\_corals\\_to\\_rebuild\\_reefs](https://www.ted.com/talks/kristen_marhaver_how_we_re_growing_baby_corals_to_rebuild_reefs)

***What is the intention of the talk?***

- a) Explain the beauty of coral reefs.
- b) Talk about difficult jobs around the world.
- c) Explain the reason for global warming.
- d) Warn about the importance of coral reefs.

***According to the speaker, why are coral reefs so important to the planet?***

- a) They make the ocean more attractive to fish.
- b) They are source of food for millions of people around the world.
- c) They are home to many types of sharks and whales.
- d) Some reefs are more than 3,000 years old.

***Which of the following is NOT used to describe the coral reefs?***

- a) chemists
- b) farmers
- c) special
- d) security guards

Na atividade apresentada acima, buscou-se ajudar os alunos a desenvolverem suas habilidades de CO, utilizando o modelo interativo de CO, pela união dos modelos ascendente e descendente. Além disso, percebe-se que tais atividades também acessam diversas dimensões do modelo pedagógico, como: a dimensão *individual*, a *intercultural*, a *contextualizada*, a *estratégica* e a *crítica*.

A atividade acima não foi desenvolvida com base nos dados obtidos pela análise do *corpus* de estudo, todavia, sua importância se justifica pela oportunidade que ela proporciona aos alunos de desenvolverem a CO por meio dos modelos ascendente, descendente e pedagógico.

Visto isso, passaremos, agora, para as atividades de CO feitas diretamente com o auxílio do *corpus* de estudo e como elas se relacionam com os critérios obrigatórios e opcionais, e com os modelos de ensino de CO abordados no primeiro capítulo desta dissertação. Ambas as atividades apresentadas a seguir tinham por objetivo trabalhar o conceito e o uso de marcadores discursivos.

O Quadro 22 apresenta uma atividade de CO do tipo de *cross out*, ou seja, o aluno deve ouvir a um recorte de uma *TED Talk* e escolher quais dos marcadores discursivos em destaque foram utilizados pelo palestrante. Nesta atividade, o vídeo da palestra foi

recortado em partes menores, entre 2 e 3 minutos, utilizando o software *Windows Movie Maker*®. Após isso, o professor-pesquisador utilizou o *script* do trecho recortado para a criação do exercício, conforme é apresentado abaixo.

**Quadro 22** – Exemplo de atividade de *listening* #3

*Listen to the beginning of a talk and cross out the extra words.*

*All right / So*, I'll start with this: a couple years ago, an event planner called me because I was going to do a speaking event. *And / Then* she called, and she said, "I'm really struggling with how to write about you on the little flyer." And I thought, "*Now / Well*, what's the struggle?" and she said, "*Well / Anyway*, I saw you speak, and I'm going to call you a researcher, *I think / In fact*, but *I think / I'm afraid* if I call you a researcher, no one will come, because they'll think you're boring and irrelevant." And *maybe / I was like*, "Okay." And she said, "But the thing I liked about your talk is you're a storyteller. So, *I think / of course* what I'll do is *just / perhaps* call you a storyteller." and *probably / of course*, the academic, insecure part of me was *sort of / like*, "You're going to call me a what?" And she said, "I'm going to call you a storyteller." And I was like, "Why not 'magic pixie'?"

I was like, "Let me think about this for a second." I tried to call deep on my courage. And I thought, *you know / you see*, I am a storyteller. I'm a qualitative researcher. I collect stories; that's what I do. And *I think / maybe* stories are just data with a soul. And *apparently / maybe* I'm *maybe / just* a storyteller. And so I said, "You know what? Why don't you *just / probably* say I'm a researcher-storyteller." And she went, "Ha ha. There's no such thing."

*So / Anyway* I'm a researcher-storyteller, and I'm going to talk to you today — we're talking about expanding perception — and *now / so* I want to talk to you and tell some stories about a piece of my research that fundamentally expanded my perception and really *basically / actually* changed the way that I live and love and work and parent.

De modo similar, abaixo também é apresentado um exercício com o foco no uso de marcadores discursivos. Novamente, foi recortada uma parte de uma *TED Talk* e o *script* dela foi utilizado para a realização do exercício. Entretanto, desta vez, o tipo de atividade foi de preenchimento de lacunas.

Neste exercício, os alunos deveriam completar as lacunas presentes no texto de acordo com o áudio da palestra. Vale lembrar que os alunos já haviam sido introduzidos ao conceito e ao uso de marcadores discursivos (Apêndice E). Desta forma, o exercício requereu que fossem completadas as lacunas com as palavras/expressões disponíveis previamente no exercício.

**Quadro 23** – Exemplo de atividade de *listening* #4

**Complete the blank spaces using the words from the box, then listen again and check your answers.**

I MEAN	ACTUALLY	YOU KNOW	THAT MEANS	SO
IN FACT	MAYBE (2x)	WELL	IN OTHER WORDS	THEN

What we found is that the world is \_\_\_\_\_ at risk of losing four times more clean energy than we lost over the last 10 years. \_\_\_\_\_: we're not in a clean energy revolution; we're in a clean energy crisis. \_\_\_\_\_ it's understandable that engineers would look for a technical fix to the fears that people have of nuclear. But when you consider that these are big challenges to do, that they're going to take a long time to solve, there's this other issue, which is: Are those technical fixes really going to solve people's fears? Let's take safety. \_\_\_\_\_, despite what people think, it's hard to figure out how to make nuclear power much safer. \_\_\_\_\_, every medical journal that looks at it — this is the most recent study from the British journal, "Lancet," one of the most respected journals in the world — nuclear is the safest way to make reliable power [...] and the truth is that even if we get good at using that waste as fuel, there's always going to be some fuel left over. \_\_\_\_\_ there's always going to be people that think it's a big problem for reasons that \_\_\_\_\_ don't have as much to do with the actual waste as we think. \_\_\_\_\_, what about the weapons? \_\_\_\_\_ the most surprising thing is that we can't find any examples of countries that have nuclear power and \_\_\_\_\_, "Oh!" decide to go get a weapon. \_\_\_\_\_, it works the opposite. What we find is the only way we know how to get rid large numbers of nuclear weapons is by using the plutonium in the warheads as fuel in our nuclear power plants.

Ambas as atividades apresentadas respeitam a todos os critérios obrigatórios referentes a exercícios preparados com base em *corpora*; em relação aos critérios não obrigatórios, é possível percebermos a presença dos critérios *NO3* – o exercício exige pouco tempo de preparação por parte do professor, *NO8* – o exercício incorpora mídias diferentes e *NO15* – o exercício é de fácil adaptação.

A seguir, serão descritos os exercícios caracterizados como *post-listening*, ou seja, exercícios com a função de reforçar e finalizar o conteúdo discutido em sala. Serão apresentados exemplos desses exercícios e como eles se relacionam com a metodologia do uso de *corpora* para o ensino de línguas.

### 3.3.3 Atividades de *post-listening*

Nesta seção, será discutida a última classificação das atividades preparadas: as atividades utilizadas como *post-listening*. Tais exercícios tiveram o intuito de retomar o assunto discutido em sala e de ajudar os alunos a reforçarem o conteúdo que lhes foi ensinado, conforme veremos nos exemplos a seguir.



**Quadro 24** – Exemplo de atividade de *post-listening* #2

*Below there are some collocations related to the word “**Democracy**”, discuss with a partner and complete the following exercises.*

Liberal	Social	Representative	Political
Participatory	Toward	Constitutional	Restore
Direct	Movement	True	Promote

*A. Mr. Chavez's neighborhood associations that sought to bring \_\_\_\_\_ **democracy** to people who had long been shut out of power by the elites.*

*B. They also can \_\_\_\_\_ **democracy** on the ground by their support for nonviolent groups and national reconciliation.*

*C. The American Left believes that socially conservative values are incompatible with \_\_\_\_\_ **democracy**.*

*D. We need to re-establish this party as the party of \_\_\_\_\_ **democracy**. That is at the heart of what I believe.*

*E. Twenty years after the military withdrew from power, Brazilians realize that \_\_\_\_\_ **democracy** is not economic democracy.*

O quadro acima apresenta um exercício de CE voltado ao ensino de colocações<sup>36</sup>, tendo em vista que o assunto abordado em sala foi sobre o funcionamento da Democracia em Atenas. Após as discussões feitas em aula e a realização do exercício de CO, foi entregue aos alunos uma lista com 12 dos colocados mais frequentes com o item *Democracy*, retirado do COCA, conforme Figura 07 a seguir.

No exercício com colocações, os alunos deveriam ler algumas linhas de concordâncias retiradas do COCA e preencher as lacunas com algum dos colocados que melhor completasse as linhas de concordância. Pelo fato de essa atividade poder estar um pouco acima do nível dos participantes, foi pedido que os alunos a realizassem em dupla, aumentando, desta forma, a aprendizagem colaborativa em sala de aula.

Nessa atividade, todos os critérios obrigatórios para a preparação de atividades com *corpora* foram respeitados; em relação aos critérios não obrigatórios, estão presentes o NO2 – o exercício é colaborativo, o NO3 – o exercício exige pouco tempo de preparação do professor, o NO4 – o exercício trabalha com o conceito de padronização, o NO9 – o exercício incorpora linhas de concordância, o NO13 – o exercício faz com que

<sup>36</sup> Tagnin (2011) explica colocações como a co-ocorrência de duas (ou mais) palavras numa frequência maior do que seria de se esperar caso a co-ocorrência fosse aleatória.

os alunos trabalhem diretamente com corpora, o NO16 – o exercício desenvolve a autonomia.

**Figura 7** – Colocados com o item ‘Democracy’ retirado do COCA

	<input type="checkbox"/>	CONTEXT	FREQ
1	<input type="checkbox"/>	LIBERAL	670
2	<input type="checkbox"/>	AMERICAN	477
3	<input type="checkbox"/>	POLITICAL	389
4	<input type="checkbox"/>	TOWARD	336
5	<input type="checkbox"/>	MOVEMENT	212
6	<input type="checkbox"/>	SOCIAL	180
7	<input type="checkbox"/>	REPRESENTATIVE	153
8	<input type="checkbox"/>	PROMOTING	140
9	<input type="checkbox"/>	PROMOTE	137
10	<input type="checkbox"/>	PARTICIPATORY	130
11	<input type="checkbox"/>	CONSTITUTIONAL	130
12	<input type="checkbox"/>	PARLIAMENTARY	114
13	<input type="checkbox"/>	RESTORE	114
14	<input type="checkbox"/>	WESTERN	114
15	<input type="checkbox"/>	MODERN	110
16	<input type="checkbox"/>	TRUE	104
17	<input type="checkbox"/>	DIRECT	95

**Fonte:** *Corpus COCA.*

Outra atividade de *post-listening* proposta visou melhorar a CE dos alunos por meio do uso de marcadores discursivos. Um dos objetivos foi criar oportunidades em SA, a partir das quais os alunos desenvolvessem o pensamento crítico-reflexivo sobre o uso da língua e aplicassem o conteúdo aprendido durante a aula para a resolução da tarefa, conforme o Quadro 25 a seguir.

**Quadro 25** – Exemplo de atividade de *post-listening* #3

**Read the text below and answer the questions.**

*“we need to break these down into doable steps. you want to write a family history, you can read some other family histories, get a sense for the style. Think about the questions you want to ask your relatives, set up appointments to interview them. Or you want to run a 5K”*

**A) In your opinion, is it possible to understand the idea of the text?**

**B) Do you think the sentences in the text are well connected?**

**C) Read the text again and try to complete it using the Discourse Markers in the box.**

Then	So	Now
Maybe (3x)	First	And

*“1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ we need to break these down into doable steps. 3. \_\_\_\_\_  
4. \_\_\_\_\_ you want to write a family history. 5. \_\_\_\_\_, you can read some other  
family histories, get a sense for the style. 6. \_\_\_\_\_ 7. \_\_\_\_\_ think about the questions  
you want to ask your relatives, set up appointments to interview them. Or 8. \_\_\_\_\_ you  
want to run a 5K.”*

**D. What are the functions of the words “And”, “First”, “Maybe” and “Then” in this text?**

Conforme mencionado, o exercício acima buscou ajudar os alunos a utilizarem de maneira mais eficaz os marcadores discursivos por meio da habilidade de CE e de discussões sobre o uso da língua, ativando, desta forma, a consciência linguística do aluno e reforçando o conteúdo aprendido em sala.

Em relação aos critérios para a preparação de atividades com *corpora*, todos os obrigatórios foram obedecidos. Dentre os não obrigatórios, percebemos a presença do *NO1* – o exercício é participativo, *NO2* – o exercício é colaborativo, *NO10* – o exercício incorpora textos, *NO16* – o exercício incorpora autonomia e *NO17* – o exercício ensina e não testa.

Ainda em relação às atividades com foco nos marcadores discursivos, o quadro abaixo apresenta mais um exercício utilizado como *post-listening*. Esta atividade é uma sequência direta do exercício apresentado no Quadro 19: aqui, os alunos devem, após a correção da atividade anterior, elencar quais as funções dos marcadores utilizados pela palestrante durante o seu discurso, conforme é apresentado a seguir.

**Quadro 26** – Exemplo de atividade de *post-listening* #4

<i>Now match the discourse markers from exercise 01 according to its function.</i>				
<i>OPEN/CLOSE A TOPIC</i>	<i>SEQUENCING</i>	<i>SHARED KNOWLEDGE</i>	<i>STANCE</i>	<i>HEDGES</i>

Esse exercício mostra-se importante por transcender a simples identificação sonora dos itens lexicais trabalhados e requerer que o aluno reflita sobre o uso da língua em contextos autênticos de comunicação. Visto que esta atividade está diretamente ligada a um exercício anterior, ela também respeita todos os critérios obrigatórios para as atividades envolvendo *corpora*.

Dentre os não obrigatórios, podemos observar a presença dos *NO3* – o exercício exige pouco tempo de preparação do professor; *NO10* – o exercício incorpora textos, *NO14* – o exercício incorpora diferentes formas de visualização, *NO16* – o exercício desenvolve a autonomia e *NO17* – o exercício ensina e não testa.

A próxima seção abordará como os *feedbacks* coletados dos participantes contribuíram para a análise dos resultados obtidos. Serão descritos os passos metodológicos para a coleta dos dados, assim como uma visão geral da opinião dos alunos que frequentaram o minicurso no qual as atividades foram apresentadas.

### **3.4 Do *feedback* coletado**

Durante o minicurso, foram coletados 57 *feedback* dos participantes. Em relação aos dados, algo que ficou bem evidente foi a relação entre um melhor desempenho dos participantes e o fornecimento de *background* a eles antes da realização das atividades. O que podemos observar é que o desempenho dos alunos foi melhor a partir do momento em que lhes foram fornecidas informações prévias sobre o assunto que iriam ouvir.

Para esse fim, o professor pode se valer de qualquer uma das habilidades linguísticas para a criação de atividades de *warm-up*. Nesta pesquisa, utilizamos somente a habilidade de compreensão escrita para alcançar isso. No entanto, nada impede que sejam criadas outras atividades como forma de fornecer aos alunos conhecimento prévio para a realização da atividade. Independente de qual seja a habilidade escolhida, o acesso

ao conhecimento prévio antes da realização das atividades de CO, pode surtir efeitos positivos nos alunos, tanto em relação à aprendizagem da língua, quanto à motivação do aluno para aprender. Abaixo, seguem alguns dos comentários feitos pelos alunos.

**Quadro 27** – *Feedback* recolhido dos participantes sobre o acesso ao conhecimento prévio antes da realização da atividade

- O poder que o *background* pode nos passar, aumentando as chances de entender melhor o assunto.
- A influência do *background*.
- A ajuda dos vídeos e dos textos para responder às perguntas, e o tema foi legal.
- *Warm-up* antes de ouvir o texto.
- Falar sobre um assunto diferente (*Coral Reefs*), ter um *warm-up* antes dos exercícios.
- A conversa sobre o tema, ter mais vídeos e fazer alguma dinâmica.
- Foram úteis as informações sobre os corais, e divertidos os vídeos que assistimos.
- Foi legal conhecer um assunto novo, tentar deduzir sobre *Coral Reefs*.
- O tema e a discussão sobre direitos das mulheres.
- Discussão sobre o Feminismo.
- (interessante) o *background* sobre internet.
- Que muitas vezes é necessário prestar atenção no vídeo antes de usar o seu *background*.

Os relatos apresentados acima, reafirmam a importância do uso das técnicas de *background* e previsões em SA mencionados nos parágrafos anteriores. Ao analisarmos tais relatos recebidos, é possível perceber o quanto positivo foi o impacto do ensino destas técnicas no desenvolvimento da CO dos alunos participantes, alguns dos participantes relataram estarem mais motivados e abertos às atividades ao perceberem seus progressos em SA, conforme ilustra o Quadro 28, a seguir.

**Quadro 28** – Relatos sobre a motivação dos participantes

- Aprender curiosidades, não ficar preso na gramática e ouvir falantes de todo o mundo.
- As atividades nos tiram da zona de conforto.
- A forma como a audição se adapta, facilitando o entendimento.
- Os dois vídeos sobre duas mulheres falando, pois treinamos a audição com falas mais rápidas.
- Estou sentindo progresso, e isso está sendo motivador.
- O *listening* está mais claro do que antes.
- Muito bom observar a evolução do *listening*.
- As técnicas realmente ajudaram, e senti progresso mesmo não tendo praticado muito.
- A velocidade da fala me surpreendeu e me tirou da zona de conforto.

Além do aumento da motivação dos participantes para com o inglês, também obtivemos resultados positivos ao questionarmos os mesmos sobre o uso das TED Talks

para o ensino de línguas. Um fato interessante foi que muitos dos participantes não conheciam as palestras do TED. No início do minicurso, acreditamos que isso poderia causar alguma insegurança nos alunos participantes; todavia, ao observarmos o *feedback* coletado percebemos que houve uma grande aceitação por parte dos alunos em utilizar as TED *Talks* como ferramenta de ensino.

**Quadro 29** – Relatos sobre o uso das TED Talks em sala de aula

- Acho muito importante, pois aborda assuntos importantes e curiosos.
- Muito importante, pois são nativos falando e vamos nos habituando com isso.
- Muito bom, ajudou a fazer melhor a prova.
- Ajuda bastante.
- Fantástico, vou até utilizar esse material em aulas estudos futuros.
- Ótimo, pois é a realidade.
- Fundamental para forçar o cérebro.
- Acredito que seja OK, porém, é um conteúdo mais específico, por isso pode ser mais difícil.
- Achei interessante, pois aprendi novos assuntos, e com o tempo aprendi a entender algumas palavras.
- Foram normais, acho que qualquer conteúdo poderia ser utilizado, desde que na medida certa.

Ao observarmos o quadro acima percebemos que as TED *Talks* chamaram a atenção dos participantes ao apresentarem assuntos que, em geral, não seriam abordados em SA. Embora alguns relatem alguma insegurança ao assistirem *Talks* sobre assuntos mais específicos/técnicos, a grande maioria não se intimidou pelo fato dos exercícios utilizarem áudios autênticos, pelo contrário, percebemos que em alguns o uso de tal material causou uma maior motivação nos participantes em estudarem inglês.

No entanto, apesar da grande aceitação por parte da maioria dos participantes, também recebemos relatos que expressaram insegurança em alguns alunos sobre as atividades de CO:

- Senti dificuldades nos exercícios de *Lexical Bundles*;
- Velocidade da fala dos nativos da língua inglesa (dificuldade);
- [...] tenho um pouco de dificuldade em entender o *listening*;
- Dificuldades para entender o vídeo sobre democracia;
- Sim, *Lexical Bundles*. Na verdade, tenho que estudar mais;
- O *listening* de um nativo ainda tenho dificuldade de entender;
- Preciso praticar mais (*listening*);
- Por eu ter pouco vocabulário, a rapidez da fala atrapalha um pouco;
- A velocidade da fala me surpreendeu e me tirou da zona de conforto.

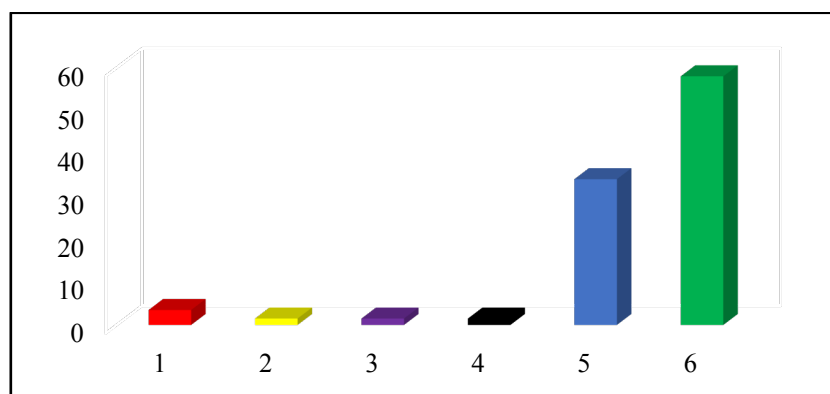
Conforme mencionado acima, esses relatos expressam certa insegurança dos alunos, em especial, com a velocidade da fala dos palestrantes e com a ideia de tentar compreender um falante nativo. Observamos que a insegurança em ouvir um “falante nativo” ainda está muito enraizada em nossos alunos, independentemente do idioma estudado, conforme demonstram Veloso e Consolo (2013) e Veloso (2007) em suas pesquisas envolvendo alunos de italiano.

Todavia, no decorrer do minicurso foi feita uma tentativa de reculturação com esses alunos, demonstrando aos mesmos a importância das estratégias de CO e tentando desmitificar o mito que falantes nativos são ‘difíceis’ de compreender. Uma das formas que essa conscientização foi abordada, foi através dos exercícios de agrupamentos lexicais, uma vez que os exercícios apresentavam diversos trechos de diferentes TED *Talks* envolvendo tanto falantes nativos da LI e não nativos.

Um segundo tipo de *feedback* também foi recolhido durante o minicurso, porém, desta vez, buscou-se por dados quantitativos que indicassem o grau de compreensão dos alunos sobre a explicação das atividades, a dificuldade das atividades propostas e o entendimento dos participantes em relação ao propósito dos exercícios aplicados.

A figura a seguir apresenta os dados obtidos da seguinte pergunta: *Qual o nível de compreensão dos comandos dos exercícios propostos* – em que 1 representa muito ruim e 6 representa muito bom.

**Figura 8** – Relação entre os participantes e a compreensão dos comandos dos exercícios propostos



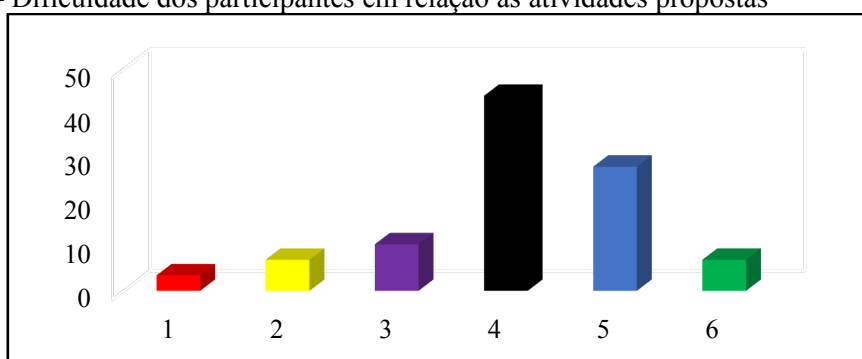
Observando o gráfico acima, é possível perceber que grande parte dos participantes afirmou ter tido uma boa ou muito boa compreensão de como realizar os exercícios propostos, com 34% e 58% respectivamente, ou seja, escolheram as alternativas 5 e 6. Em contrapartida, uma pequena porcentagem dos participantes, 8% ao

todo, escolheu alternativas que variam entre 1 e 4. O alto índice de aprovação dos comandos dos exercícios indica que os mesmos estavam, para a grande maioria, claros para a sua realização.

Este dado reafirma a presença e importância do critério obrigatório 02 – *O exercício precisa ter enunciados claros*, visto que para 92% dos participantes os comandos dos exercícios propostos não apresentaram problemas de compreensão, facilitando assim a realização dos exercícios.

A Figura 9, a seguir, por sua vez, apresenta o grau de dificuldade percebida pelos alunos durante a realização das atividades propostas. Novamente, a escala varia entre 1 (muito fácil) e 6 (muito difícil). É possível perceber que a maioria das respostas se enquadra na categoria 4 (44%) e na categoria 5 (28%); esses dados nos revelam que as atividades estavam de acordo com o nível da sala, uma vez que atividades fáceis demais podem ser desestimulantes para os alunos, da mesma forma que atividades muito acima do nível da classe.

**Figura 9** – Dificuldade dos participantes em relação às atividades propostas



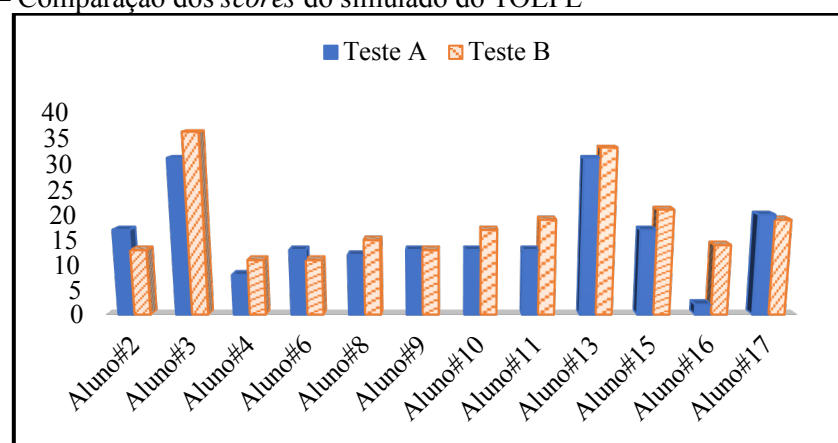
Deste modo, os dados nos revelam que as atividades foram desafiadoras para os alunos e que foi necessário empenho por parte deles para a realização dos exercícios. Um dado preocupante foi que 7% dos alunos avaliaram as atividades como sendo muito difíceis de serem realizadas. No entanto, visto que toda sala de aula é heterogênea, é natural que alguns alunos sintam mais dificuldades do que outros. Da mesma forma, 3,5% dos participantes alegaram que as atividades foram muito fáceis de serem feitas; esses dados apenas confirmam a heterogeneidade presente em qualquer sala de aula.



### 3.5 Da aplicação dos simulados do TOEFL

Durante o minicurso, foram aplicados dois simulados do exame de proficiência TOEFL como forma de medir qual o desenvolvimento dos alunos participantes. Abaixo, seguem os dados comparativos entre o simulado aplicado na primeira aula (teste A) e o aplicado na última (teste B), após a realização das atividades.

**Figura 10** – Comparação dos *scores* do simulado do TOEFL



Dentre os 17 participantes da pesquisa, apenas 12 estiveram presentes em ambas as aplicações dos simulados. Ao observarmos o gráfico acima, percebe-se que houve um aumento no *score* de 8 dos 12 alunos que fizeram os dois simulados. Em relação à média de acertos, no teste A, a média de acertos foi de 16 questões, ou seja, 32% do total; já no teste B, a média de acertos subiu para 18,5 – 37% do total.

Desta forma, em relação ao desenvolvimento da CO, os resultados e *feedback* indicam que houve uma melhora tanto na proficiência linguística, quanto em relação a atitudes e crenças que os alunos possuíam para com LI. É possível constatarmos que as atividades propostas tiveram um efeito positivo na aprendizagem dos alunos, reafirmando, desta maneira, o importante papel que a LC desempenha na área de ensino e aprendizagem de línguas de conteúdos autênticos e naturais.

Com base no exposto e considerando os resultados das análises mostradas neste capítulo, o Capítulo 4 a seguir apresentará as conclusões e encaminhamentos desta pesquisa.

## CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS

“Learn everything you can, anytime you can, from anyone you can; there will always come a time when you will be grateful you did<sup>37</sup>.”

Sarah Caldwell

Este estudo, desenvolvido à luz de teorias e abordagens da LC e dos métodos de ensino de CO para o ensino LE, teve como objetivo desenvolver, descrever e aplicar atividades didáticas baseadas em *corpora* em uma instituição de ensino superior tecnológica no interior do estado de São Paulo. Especificamente, procuramos desenvolver atividades baseadas em um *corpus* oral de pequeno-médio porte a partir de transcrições de apresentações dos sites TED e TED-ED. Após o desenvolvimento das atividades, as mesmas foram aplicadas em um minicurso de 12 horas oferecido aos sábados.

Esta dissertação teve início com a apresentação das principais questões e preocupações que envolvem a internacionalização do ensino superior brasileiro (ABREU LIMA et al., 2016; FINARDI, 2016). Logo em seguida, o primeiro capítulo apresentou todo o aparato teórico-metodológico na qual esta dissertação está fundamentada: os pressupostos sobre a CO, com base em Flowerdew e Miller (2005) e Rost (2011); e sobre os usos das ferramentas da LC com base nas leituras de Berber Sardinha (2004); O’Keeffe, McCarthy e Carter, (2007) e McEnery e Xiao (2011).

Já o segundo capítulo explicou a metodologia utilizada para a compilação do *corpus* de estudo utilizado nesta pesquisa, constituído de 71 palestras do TED Talks e 56 transcrições das animações do TED-ED, o qual foi analisado com o auxílio da ferramenta de análise lexical *AntConc*®. Em seguida, foi abordado quais foram os critérios obrigatórios e não-obrigatórios utilizados na elaboração das atividades propostas a partir da pesquisa de Delfino (2016).

O terceiro capítulo, por sua vez, apresentou e discutiu a análise dos dados obtidos durante a pesquisa. Em um primeiro momento, foram apresentados os dados quantitativos referentes aos agrupamentos lexicais, marcadores discursivos e padrões linguísticos encontrados no *corpus* de estudo e no *corpus* BASE, foram destacadas informações importantes, tais como, as palavras-chave selecionadas, bem como suas frequências em

---

<sup>37</sup> Aprenda tudo o que puder, sempre que puder, de quem quer que seja; sempre haverá um momento que você se sentirá grato por ter feito isso.

cada um dos *corpora*. Ressaltou-se também as descrições do processo de criação das atividades de CO, separadas em três categorias diferentes: *pre-listening*, *listening* e *post-listening*.

Além disso, os objetivos gerais deste trabalho foram:

1. Compilar um *corpus* voltado à área acadêmica que foi utilizado para a elaboração de atividades de CO;
2. Aplicar tais atividades em um minicurso, visando a melhora da CO de alunos universitários que pretendiam obter a certificação de exames internacionais;
3. Observar, por meio de análises quantitativas e qualitativas, o desenvolvimento da CO dos alunos que participarem do minicurso.

Sobre o primeiro objetivo, podemos comprovar que as TED *Talks* provaram-se úteis para a compilação de um *corpus* de estudo da modalidade oral. Um ponto importante que gostaríamos de destacar foi a praticidade em compilarmos o *corpus* de estudo. Segundo (LUZÓN et. al., 2007; ADOLPHS, KNIGHT, 2010; REPPEN, 2010) uma das restrições em pesquisas que envolvem a compilação de *corpora* orais está no fato de que os mesmos demandam muito tempo do pesquisador, em especial, no que envolve a transcrição das gravações, em uma hora de conversa informal, é possível produzir entre 12 mil e 15 mil palavras para serem transcritas (O'KEEFFE, MCCARTHY, CARTER, 2007). Entretanto, em virtude da facilidade de acesso aos *scripts* das TED *Talks*, o *corpus* de estudo foi compilado sem maiores dificuldades.

Apesar de nosso *corpus* de estudo ser considerado pequeno em relação a outros *corpora* existentes (BASE, COCA), ele se mostrou funcional para o tipo de estudo pretendido. Acrescentamos que futuras pesquisas envolvendo a ampliação, novas análises e atividades didáticas baseadas em um *corpus* compilado de TED *Talks* estão sendo planejadas.

O segundo e terceiro objetivo desta pesquisa foram a aplicação das atividades preparadas e a observação da melhora da CO dos alunos participantes, respectivamente. Ao observarmos os dados discutidos no Capítulo 3, foi possível constatarmos que os exercícios foram bem recebidos pelos participantes da pesquisa e estavam em um nível de dificuldade adequado, no entanto, é necessário lembrar que houve alguns dados que apontaram para a necessidade de um tempo maior para uma assimilação mais sólida do conteúdo por parte de alguns alunos, conforme mencionado anteriormente, esses dados serão melhores considerados em estudos futuros.

Já em relação a melhora da CO dos participantes, os dados obtidos por meio da comparação dos *scores* dos testes A e B do TOEFL demonstram que houve de fato uma melhora na pontuação em 8 dos 12 participantes que realizaram os dois testes, isto se evidenciou ao compararmos a média de acertos dos participantes que realizaram ambos os testes. Houve, mais precisamente, um aumento de 2,5% nos *scores*, ou seja, as atividades propostas cumpriram o papel de estimularem os participantes a perceberem, mesmo que de forma elementar, as nuances que envolvem o desempenho da CO.

Além dos objetivos discutidos acima, também foram levantadas duas perguntas de pesquisa no início desta dissertação:

01. Como o uso de *corpora* pode contribuir para o levantamento de dados, seleção de informações e preparação de materiais didáticos?;

02. Como as atividades didáticas elaboradas a partir dos dados dos *corpora* auxiliaram os aprendizes em sua CO em LI?

Os dados obtidos durante a realização desta pesquisa de mestrado nos permitem concluir que o *corpus* de estudo compilado a partir das TED *Talks* foi uma fonte relevante de dados e informações sobre o uso da língua autêntica em ambientes acadêmicos.

Nesta pesquisa, destacamos dois assuntos que foram abordados, as atividades com o foco nos quadrigramas e nos marcadores discursivos. Durante as análises e preparações das atividades, separamos os vinte quadrigramas mais frequentes em nosso *corpus* de estudo, e como forma de validar a presença dos mesmos em contextos acadêmicos, fizemos uma análise comparativa com os 100 quadrigramas mais frequentes do *corpus* BASE, após feita constatação, os mesmos quadrigramas foram apresentados aos participantes da pesquisa em forma de atividades didáticas.

O mesmo processo descrito acima foi realizado com os marcadores discursivos encontrados em nosso *corpus* de estudo. Após comparação de frequências com o BASE, foram apresentados aos participantes os marcadores discursivos mais comuns no discurso falado em LI, e quais suas respectivas funções dentro do discurso. O foco das atividades foi auxiliar os participantes a identificarem e interpretarem melhor as sutilezas presentes no discurso falado, em especial, no que envolve técnicas para iniciar e finalizar uma conversa, dar continuidade ao assunto, indicar posicionamento pessoal sobre determinado tópico, maiores análises sobre a presença de marcadores discursivos em palestras TED serão abordadas em pesquisas futuras envolvendo o *corpus* de estudo.

Ao analisarmos os *feedbacks* coletados, percebemos que os dois assuntos apresentados tiveram uma boa recepção por parte dos alunos, visto que, a importância de tais tópicos está no fato de que, em geral, esses não são assuntos abordados em livros didáticos tradicionais, justamente por este motivo, as atividades sobre esses tópicos foram muito bem recebidas pelos participantes, visto que houve muitos *feedbacks* positivos sobre a escolha de apresentar esses assuntos em SA.

Desta forma, podemos concluir que as reações positivas às atividades se devem ao fato de elas apresentarem informações relevantes para os participantes, além de serem capazes de deixá-los motivados a concluir todas as aulas do minicurso. Pela análise dos dados, também percebemos que as atividades foram, ao mesmo tempo, motivadoras e desafiantes, algo que, ao nosso entendimento, é necessário para que o aprendizado da língua em SA ocorra.

#### 4.1 Limitações do estudo

Durante a pesquisa, percebemos que o estudo apresentou algumas limitações. Em especial, gostaríamos de discutir, nesta seção, dois contratempos que ocorreram durante a aplicação do minicurso. O primeiro deles envolve a questão da quantidade de aulas apresentadas. Durante a análise do *feedback* recolhido, encontramos dados que suportam essa constatação, visto que alguns dos participantes afirmaram sentir que havia muito conteúdo para pouco tempo de aula, conforme é apresentado abaixo.

##### Quadro 30 – Comentários dos participantes sobre o tempo do minicurso

- Pelo pouco tempo de aula, às vezes passa rápido por algumas expressões, o que pode ser sanado com estudo em casa.
- Deveria ter mais tempo de aula.
- Muita informação em pouco tempo.
- Muito conteúdo em pouco tempo.
- Tempo curto, poderia ter mais tempo.

De fato, reconhecemos que houve um desencontro entre a quantidade de conteúdo apresentado e o tempo de aula disponível. Uma vez que, caso houvesse mais tempo, os alunos poderiam ter absorvido o conteúdo com maior facilidade e com menos pressão. Infelizmente, podemos dizer que o tempo e a quantidade das aulas ministradas foram uma das restrições desta pesquisa, algo que será melhor considerado em estudos futuros.

O segundo contratempo foi a ausência de alguns participantes durante a aplicação do segundo simulado do TOEFL. No primeiro simulado, estavam presentes 17 participantes, entretanto, quando o segundo simulado foi aplicado, apenas 12 estavam presentes. Ao entrarmos em contato com os participantes ausentes, descobrimos uma participante estava em uma prova de concurso público, já os outros ausentes alegaram que no último dia de aula do minicurso eles apresentariam seus trabalhos de conclusão de curso, portanto, houve um conflito de horários.

Infelizmente, não conseguimos encontrar outra data para aplicar o simulado a esses alunos pois os mesmos alegaram falta de tempo e dificuldade de locomoção por morarem em cidades diferentes de onde o minicurso foi aplicado.

Dentre as atividades apresentadas, somente a apresentada no Quadro 24 apresentou grandes dificuldades, foi observado, durante a correção do exercício, que os alunos tiveram problemas de compreensão em relação ao uso das colocações corretas com a palavra *Democracy*, tal atividade será reformulada e apresentará exemplos mais comuns ao contexto dos participantes, tais como colocações com as palavras *car*, *fast* ou *quick*.

Como demonstrado neste capítulo, a LC fornece ferramentas que tornam possíveis o estudo e a apresentação de diversos padrões autênticos de uso da língua para que os aprendizes possam ir construindo um repertório com as combinações mais frequentes das palavras, o que a torna uma excelente abordagem para a criação de atividades didáticas para o ensino de línguas.

## 4.2 Encaminhamentos

Os conhecimentos produzidos a partir desta pesquisa representam apenas um caso em um dos campos que mais tem crescido na área da LC - *corpora* como recursos na criação de atividades de CO. No decorrer desta dissertação, ficou evidente que os dados provenientes de estudos com *corpora* são um caminho promissor tanto para o ensino de LE quanto para a área de preparação de materiais didáticos. Independente da habilidade linguística que esteja sendo focada, *corpora* são importantes ferramentas para o ensino do uso autêntico da língua.

Entretanto, faz-se necessário aprofundar mais o tema, principalmente no que diz respeito à compilação de *corpora* orais com base em fontes diversas, quebrando, desta forma, o paradigma tradicional do 'falante nativo' como balizador da produção linguística,

que ainda é dominante nas pesquisas em LC. Aliás, gostaríamos de ressaltar aqui a importância de os alunos se acostumarem com um registro diferente da língua falada no dia a dia, ou seja, terem mais contato com o gênero palestras acadêmicas e outros tipos de registros, que normalmente são utilizadas em exames de proficiências internacionais como o TOEFL.

Além disso, ainda há muitas características da língua falada que não foram abordadas nesta pesquisa, tais como hesitações, falsos começos e trocas de turnos entre os falantes e o uso/efeito das anotações na CO, também, por se tratar de um *corpus* de estudo que possui disponibilidade tanto de áudios, quanto de imagens, também é possível explorar outras vertentes no ensino da CO, tais como postura dos apresentadores, informações não verbais e o uso das imagens em exercícios de previsões sobre o assunto a ser discutido em sala de aula.

Desta forma, tais assuntos estão planejados para serem apresentados em futuros estudos, envolvendo tanto a ampliação do *corpus* de estudo, quanto a gama de dados que serão extraídos para a preparação de atividades didáticas. Acreditamos que pesquisas deste cunho irão propiciar, tanto a professores quanto aos alunos, diferentes modelos pedagógicos na criação de atividades didáticas, que utilizem *corpora* nos processos de ensino-aprendizagem de línguas.

## REFERÊNCIAS

ABREU LIMA, D. M. et al. O programa inglês sem fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: SARMENTO, S.; ABREU LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). *Do inglês sem fronteiras ao idioma sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

\_\_\_\_\_, M.; MORAES FILHO, W. B. O programa idiomas sem fronteiras. In: SARMENTO, S.; ABREU LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). *Do inglês sem fronteiras ao idioma sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016a. p. 293 – 309.

\_\_\_\_\_.; MORAES FILHO, W. B. Languages without borders program (LwB): bulding a Brazilian policy for teaching languages towards internationalization. In: FINARDI, K. R. (Org.). *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: Eduel, 2016b. p. 97 – 124.

ADOLPHS, S; KNIGHT, D. Building a spoken corpus: what are the basics? In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (Orgs.). *The Routledge handbook of corpus linguistics*. Routledge. 2010. p. 38 – 52.

ANTHONY, L.. *AntConc* (Version 3.4.4) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University, 2011.

BERBER SARDINHA, T. Como usar a linguística de *corpus* no ensino de língua estrangeira: Por uma linguística de *corpus* educacional brasileira. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. (Orgs.). *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. 1ª ed. São Paulo – SP: Hub Editorial, 2011. p. 301 – 356.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em linguística de corpus com WordSmith tools*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. *Linguística de Corpus*. Barueri – SP: Manole, 2004.

\_\_\_\_\_. *Linguística de corpus: histórico e problemática*. D.E.L.T.A., v. 16, nº 2, p. 323 – 367, 2000.



BIBER, D. *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. John Benjamins Publishing, 2006.

\_\_\_\_\_.; CONRAD, S.; CORTES, V. If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied linguistics*, v. 25, n. 3, p. 371 - 405, 2004.

BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Harvard University Press, 1991.

BROWN, H. D. Teaching Listening. In: *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 2<sup>a</sup> ed. New York: Longman, 2001. Chapter 16, p. 247- 266.

BUCK, G. *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

CARRELL, P. L.; EISTERHOLD, J. C. Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL quarterly*, v. 17, n. 4, p. 553-573, 1983.

CARTER, R.; MCCARTHY, M. *Cambridge grammar of English: a comprehensive guide; spoken and written English grammar and usage*. Cambridge University Press, 2006.

CASAS-TOST, H.; ROVIRA-ESTEVA, S. *New models, old patterns?* The implementation of the Common European Framework of Reference for Languages for Chinese. *Linguistics and Education*, n. 27, 2014. p. 30 – 38.

CHARLES, M. English for Academic Purpose. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (Orgs.) *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, UK. John Wiley & Sons, Ltd. 2012. p. 137 - 154.

CHENG, W. What can a corpus tell us about language teaching? In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (Orgs.). *The Routledge handbook of corpus linguistics*. Routledge. 2010. p. 319 – 332.

\_\_\_\_\_. “Sorry to interrupt, but...”: Pedagogical implication of a spoken corpus. In: CAMPOY, M. C; LUZÓN, M. J. (Orgs.). *Spoken corpora in applied linguistics*, 2007, p. 199 – 218.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Trad. por Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto Portugal: Edições Asa, 2001.

COXHEAD, A. A new academic word list. *TESOL quarterly*, v. 34, n. 2, p. 213 - 238, 2000.

CUNHA, A. F.; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E (Org.). *Manual de Linguística*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

DANTAS, S. G. M. As crenças dos professores em inglês instrumental nos cursos de ensino médio técnico integrado no IFRN. *Revista CBTeCLE*, v. 1, n. 1, p. 162 - 187, 2017.

DELFINO, M. C. N. *Uso de Música para o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira em um Ambiente Baseado em Corpus*. Dissertação de Mestrado - LAEL, PUC-SP, 2016.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

EL-DASH, L.G. *Compreensão Auditiva em Língua Estrangeira: Efeito de Visuais e Atitudes*. Campinas, SP: Tese de Doutorado, 1993. Universidade Estadual de Campinas Instituto de Estudos da Linguagem.

FINARDI, K. The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil: Affordances of the use of English as an international language. *Studies in English Language Teaching*, v. 2, n. 4, p. 401 - 411, 2014.

\_\_\_\_\_. Globalization and English in Brazil. In: FINARDI, K. R. (Org.). *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: Eduel, 2016. P. 13 – 32.

FLOWERDEW, J. Research of relevance to second language lecture comprehension – an overview. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Academic listening: Research perspectives*. Cambridge University Press, 1994. p. 7 - 30.

\_\_\_\_\_.; MILLER, L. *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge University Press, 2005.

\_\_\_\_\_. The exploitation of small learner corpora in EAP materials design. In: GHADDESSY, M.; HENRY, A.; ROSEBERRY, R. L. (Orgs.). *Small corpus studies and ELT: theory and practice*. John Benjamins Publishing, Amsterdam, 2001. p. 363 - 379.

FUNG, L; CARTER, R. Discourse markers and spoken English: native and learner use in pedagogic settings. *Applied Linguistics*, v. 28, n. 3, p. 410–439, 2007.

GOH, C. C. M. ESP and Listening. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (Orgs.) *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, UK. John Wiley & Sons, Ltd. 2012. p. 55 - 76.

\_\_\_\_\_. *Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas*. Special Book Services, SBS, 2003.

GRANGER, S. A bird's-eye view of learner corpus research. In: GRANGER, S.; HUNG, J; PETCH-TYSON, S. (Orgs.), *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*. Amsterdam: Benjamins, 2002, p. 3 - 33.

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

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: A Learning Centred Approach*. Cambridge University Press, 1987.

HYLAND, K. Bundles in academic discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 32, p. 150 - 169, 2012.

KADER, C. C. C.; RICHTER, M. G. Linguística de corpus: possibilidades e avanços. *Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 15, n. 1, 2013, p. 13 - 23.

LISBOA, J. T. S. Relato de experiência de um projeto de ensino dos gêneros documentário e entrevista: o quadro europeu comum de referência para as línguas como ferramenta. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 4, p. 1001-1021, 2015.

LUZÓN, M. J.; CAMPOY, M. C.; SANCHEZ, M. M.; SALAZAR, P. Spoken Corpora: New Perspectives in Oral Language Use and Teaching. In: CAMPOY, M. C; LUZÓN, M. J. (Orgs.). *Spoken corpora in applied linguistics*, 2007, p. 3 – 30.

MAURANEN, A. Investigating English as a lingua franca with a spoken corpus. In: CAMPOY, M. C; LUZÓN, M. J. (Orgs.). *Spoken corpora in applied linguistics*, 2007, p. 33 – 56.

MCCARTHY, M. J. *Spoken language and applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MCENERY, T.; XIAO, R. What corpora can offer in language teaching and learning. In: HINKEL, E. (Orgs.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Routledge, 2011. p. 364 - 380.

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

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Org.). *ESP and EAP in Developing and in Least Developing Countries*. IATEFL, p. 68 -83, 2008.

\_\_\_\_\_. *Instrumental no Brasil: A desconstrução de mitos e a construção do futuro. Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 109 -123.

REPPEN, R. Building a corpus: what are the key considerations? In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (Orgs.). *The Routledge handbook of corpus linguistics*. Routledge. 2010. p. 31 – 37.

ROST, M. *Teaching and researching listening*. 2º ed. Harlow: Pearson Education Limited. 2011.

RUMELHART, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C. e BREWER, W. E. (Orgs.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 33 – 58, 1980.

RUMELHART, D. E.; ORTONY, A. The representation of knowledge in memory. In: ANDERSON, R. C.; SPIRO, R. J. e MONTAGUE, W. E. (Orgs.) *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, p. 99 – 135, 1977.

SALAZAR, D. *Lexical Bundles in Native and Non-native Scientific Writing: Applying a corpus-based study to language teaching*. John Benjamins Publishing Company, 2014.

SARMENTO, S. et al. ISF e internacionalização: da teoria à prática. In: SARMENTO, S.; ABREU LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Orgs.). *Do inglês sem fronteiras ao idioma sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 77 – 100.

SATO, E. T. N. *A compreensão oral nos Cadernos de Língua Estrangeira Moderna - Inglês do Estado de São Paulo*. Campinas, SP: [s.n.], 2011. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

SINCLAIR, J. M. Corpus and Text - Basic Principles. In: M. WYNNE (Org.), *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*. Oxford, 2005. Disponível em: <https://ota.ox.ac.uk/documents/creating/dlc/chapter1.htm>. Acesso em: 09/04/2017.

\_\_\_\_\_. *Trust the text: language, corpus, and discourse*. London: Routledge, 2004.

\_\_\_\_\_. *EAGLES. Preliminary recommendations on Corpus Typology*. 1996. Disponível em <<http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/corpus/corpus.html>>. Acesso em: 28/01/2018.

\_\_\_\_\_.; RENOUF, A. A lexical syllabus for language learning. *Vocabulary and language teaching*, v. 140, p. 60, 1988.

TAGNIN, S. E. O. Glossário de linguística de *corpus*. In: TAGNIN, S.; VIANA, V. (Orgs.) *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: HUB Editorial, 2011. p. 357 - 361.

TAYLOR, C.; ANGELIS, P. The evolution of TOEFL. In: CHAPELLE, C. A.; ENRIGHT, M. K.; JAMIESON, J. M. (Ed.). *Building a validity argument for the Test of English as a Foreign Language*. New York: Routledge, 2008. p. 27-54

ULIANA, J. L. A. E. Inglês Instrumental em Cursos Técnicos: O processo de Ensino-Aprendizagem sob a Perspectiva Sociocultural. *Revista CBTECLE*, v. 1, n. 1, p. 384 - 403, 2017.

VELOSO, F. S.; CONSOLO, D. A. Crenças sobre compreensão oral em língua estrangeira de alunos concluintes de um curso de Licenciatura em Letras. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, p. 71 - 93, 2013.

VELOSO, F. S. *Crenças, expectativas e o papel do insumo na compreensão oral de língua italiana dos alunos de um curso de licenciatura em Letras*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, São José do Rio Preto, 2007.

VIANA, V. Linguística de *corpus*: conceitos, técnicas & análises. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. TAGNIN (Orgs.). *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, 2011. p. 25 – 96.

VILAÇA, M. L. C. Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. v.5, n. XVII. Abril – Jun., 2006.

WALSH, S. What features of spoken and written corpora can be exploited in creating language teaching materials and syllabuses. In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (Orgs.). *The Routledge handbook of corpus linguistics*. Routledge. 2010. p. 319 – 332.

WILLIS, D. *The lexical syllabus: a new approach to language teaching*. Collins E.L.T, Londres / Glasgow, 1990.

YANAGAWA, K.; GREEN, A. To show or not to show: The effects of item stems and answer options on performance on a multiple-choice listening comprehension test. *System*, v. 36, n. 1, p. 107-122, 2008.

## REFERÊNCIA DOS VÍDEOS DOS TED TALKS SELECIONADOS PARA A COMPILAÇÃO DO *CORPUS DE ESTUDOS*

ACHOR, Shawn. *The happy secret to better work*. TEDx Bloomington, mai, 2011. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/shawn\\_achor\\_the\\_happy\\_secret\\_to\\_better\\_work](https://www.ted.com/talks/shawn_achor_the_happy_secret_to_better_work)>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

ALVARADO, Alejandro S. *To solve old problems, study new species*. TEDx KC, aug, 2016. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/alejandro\\_sanchez\\_alvarado\\_to\\_solve\\_old\\_problems\\_study\\_new\\_species](https://www.ted.com/talks/alejandro_sanchez_alvarado_to_solve_old_problems_study_new_species)>. Acesso em 03 de novembro de 2016.

BALAGADDE, Frederick. *Bio-lab on a microchip*. TED 2010, fev, 2010. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/frederick\\_balagadde\\_bio\\_lab\\_on\\_a\\_microchip](https://www.ted.com/talks/frederick_balagadde_bio_lab_on_a_microchip)>. Acesso em 20 de abril de 2016.

BANGLE, Chris. *Great cars are great art*. TED 2002, fev, 2002. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/chris\\_bangle\\_says\\_great\\_cars\\_are\\_art](https://www.ted.com/talks/chris_bangle_says_great_cars_are_art)>. Acesso em 15 de maio de 2016.

BARLOW, Caleb. *Where is cybercrime really coming from*. TED@IBM, nov, 2016. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/caleb\\_barlow\\_where\\_is\\_cybercrime\\_really\\_coming\\_from](https://www.ted.com/talks/caleb_barlow_where_is_cybercrime_really_coming_from)>. Acesso em 03 de dezembro de 2016.

BARNETT, Heather. *What humans can learn from semi-intelligent slime?*. TED Salon Berlin, jun, 2014. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/heather\\_barnett\\_what\\_humans\\_can\\_learn\\_from\\_semi\\_intelligent\\_slime\\_1](https://www.ted.com/talks/heather_barnett_what_humans_can_learn_from_semi_intelligent_slime_1)>. Acesso em 11 de abril de 2016.

BASSLER, Bonnie. *How bacteria talk*. TED 2009, fev, 2009. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/bonnie\\_bassler\\_on\\_how\\_bacteria\\_communicate](https://www.ted.com/talks/bonnie_bassler_on_how_bacteria_communicate)>. Acesso em 30 de abril de 2016.

BISSELL, Mina. *Experiments that point to a new understanding of cancer*. TED Global, jun, 2012. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/mina\\_bissell\\_experiments\\_that\\_point\\_to\\_a\\_new\\_understanding\\_of\\_cancer](https://www.ted.com/talks/mina_bissell_experiments_that_point_to_a_new_understanding_of_cancer)>. Acesso em 03 de janeiro de 2017.

BOOCH, Grady. *Don't fear super intelligent AI*. TED@IBM, nov, 2016. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/grady\\_booch\\_don\\_t\\_fear\\_superintelligence](https://www.ted.com/talks/grady_booch_don_t_fear_superintelligence)>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

BOYAJIAN, Tabettha. *The most mysterious star in the universe*. TED 2016, fev, 2016. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/tabetha\\_boyajian\\_the\\_most\\_mysterious\\_star\\_in\\_the\\_universe](https://www.ted.com/talks/tabetha_boyajian_the_most_mysterious_star_in_the_universe)>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

BROWN, Brene. *The power of vulnerability*. TEDx Houston, jun, 2010. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/brene\\_brown\\_on\\_vulnerability](https://www.ted.com/talks/brene_brown_on_vulnerability)>. Acesso em 19 de maio de 2016.

CABROL, Nathalie. *How Mars might hold the secret to the origin of life*. TED 2015, mar, 2015. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/nathalie\\_cabrol\\_how\\_mars\\_might\\_hold\\_the\\_secret\\_to\\_the\\_origin\\_of\\_life](https://www.ted.com/talks/nathalie_cabrol_how_mars_might_hold_the_secret_to_the_origin_of_life)>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

CAIN, Susan. *The power of introverts*. TED 2012, fev, 2012. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/susan\\_cain\\_the\\_power\\_of\\_introverts](https://www.ted.com/talks/susan_cain_the_power_of_introverts)>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

CHAKRABARTY, Prosanta. *Clues to prehistoric times found in blind cavefish*. TED 2016, fev, 2016. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/prosanta\\_chakrabarty\\_clues\\_to\\_prehistoric\\_times\\_found\\_in\\_blind\\_cavefish](https://www.ted.com/talks/prosanta_chakrabarty_clues_to_prehistoric_times_found_in_blind_cavefish)>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

COX, Nagin. *What time is it on Mars?*. TEDx Beacon Street, nov, 2016. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/nagin\\_cox\\_what\\_time\\_is\\_it\\_on\\_mars](https://www.ted.com/talks/nagin_cox_what_time_is_it_on_mars)>. Acesso em 03 de janeiro de 2017.

CUDDY, Amy. *Your body language shapes who you are*. TED Global, jun, 2012. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/amy\\_cuddy\\_your\\_body\\_language\\_shapes\\_who\\_you\\_are](https://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_shapes_who_you_are)>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

DASS, Angélica. *The beauty of human skin in every color*. TED 2016, fev, 2016. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/angelica\\_dass\\_the\\_beauty\\_of\\_human\\_skin\\_in\\_every\\_color](https://www.ted.com/talks/angelica_dass_the_beauty_of_human_skin_in_every_color)>. Acesso em 22 de junho de 2016.



DE ROODE, Jaap. *How butterflies self-medicate*. TED Youth, nov, 2014. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/jaap\\_de\\_roode\\_how\\_butterflies\\_self\\_medicate](https://www.ted.com/talks/jaap_de_roode_how_butterflies_self_medicate)>. Acesso em 11 de abril de 2016.

DIWITT, Tyler. *Hey science teachers -- make it fun*. TEDx Beacon Street, nov, 2012. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/tyler\\_dewitt\\_hey\\_science\\_teachers\\_make\\_it\\_fun](https://www.ted.com/talks/tyler_dewitt_hey_science_teachers_make_it_fun)>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

DORLING, Danny. *Maps that show us who we are (not just where we are)*. TEDx Exeter, abr, 2016. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/danny\\_dorling\\_maps\\_that\\_show\\_us\\_who\\_we\\_are\\_not\\_just\\_where\\_we\\_are](https://www.ted.com/talks/danny_dorling_maps_that_show_us_who_we_are_not_just_where_we_are)>. Acesso em 10 de julho de 2016.

DRORI, Jonathan. *The beautiful tricks of flowers*. TED Salon London Spring, mai, 2011. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/jonathan\\_drori\\_the\\_beautiful\\_tricks\\_of\\_flowers](https://www.ted.com/talks/jonathan_drori_the_beautiful_tricks_of_flowers)>. Acesso em 10 de maio de 2016.

EISEN, Jonathan. *Meet your microbes*. TED MED, abr, 2012. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/jonathan\\_eisen\\_meet\\_your\\_microbes](https://www.ted.com/talks/jonathan_eisen_meet_your_microbes)>. Acesso em 10 de abril de 2016.

EWALD, Paul. *Can we domesticate germs?*. TED 2007, mar, 2007. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/paul\\_ewald\\_asks\\_can\\_we\\_domesticate\\_germs](https://www.ted.com/talks/paul_ewald_asks_can_we_domesticate_germs)>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

FARRANT, Jill. *How can we make crops survive without water?* TED Global Geneva, dez, 2015. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/jill\\_farrant\\_how\\_we\\_can\\_make\\_crops\\_survive\\_without\\_water](https://www.ted.com/talks/jill_farrant_how_we_can_make_crops_survive_without_water)>. Acesso em 11 de abril de 2016.

FOSTER, Russell. *Why do we sleep?*. TED Global, jun, 2013. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/russell\\_foster\\_why\\_do\\_we\\_sleep](https://www.ted.com/talks/russell_foster_why_do_we_sleep)>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

FREEDMAN, Wendy. *This new telescope might show us the beginning of the universe*. TED Global, out, 2014. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/wendy\\_freedman\\_this\\_new\\_telescope\\_might\\_show\\_us\\_the\\_beginning\\_of\\_the\\_universe](https://www.ted.com/talks/wendy_freedman_this_new_telescope_might_show_us_the_beginning_of_the_universe)>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

GRANHOLM, Jennifer. *A clean energy proposal - race to the top!*. TED 2013, fev, 2013. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/jennifer\\_granhholm\\_a\\_clean\\_energy\\_proposal\\_race\\_to\\_the\\_top](https://www.ted.com/talks/jennifer_granhholm_a_clean_energy_proposal_race_to_the_top)>  
 . Acesso em 11 de abril de 2016,

GRANT, Adam. *Are you a giver or a taker?*. TED@IBM, nov, 2016. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/adam\\_grant\\_are\\_you\\_a\\_giver\\_or\\_a\\_taker](https://www.ted.com/talks/adam_grant_are_you_a_giver_or_a_taker)>. Acesso em: 15 de  
 dezembro, 2016.

GREEN, Jessica. *Are we filtering the wrong microbes?*. TED Global, jul, 2011. Disponível  
 em < [https://www.ted.com/talks/jessica\\_green\\_are\\_we\\_filtering\\_the\\_wrong\\_microbes](https://www.ted.com/talks/jessica_green_are_we_filtering_the_wrong_microbes)>.  
 Acesso em 11 de abril de 2016.

GREEN, Jessica. *We're covered in germs. Let's design for that.* TED 2013, fev, 2013.  
 Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/jessica\\_green\\_good\\_germs\\_make\\_healthy\\_buildings](https://www.ted.com/talks/jessica_green_good_germs_make_healthy_buildings)>. Acesso  
 em 11 de abril de 2016.

HAMMOND, Paula. *A new superweapon in fight against cancer.* TED Talks Live, nov,  
 2015. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/paula\\_hammond\\_a\\_new\\_superweapon\\_in\\_the\\_fight\\_against\\_ca  
 ncer](https://www.ted.com/talks/paula_hammond_a_new_superweapon_in_the_fight_against_cancer)>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

HARRIS, Tristan. *How better tech could protect us from distraction.* TEDx Brussels, nov,  
 2014. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/tristan\\_harris\\_how\\_better\\_tech\\_could\\_protect\\_us\\_from\\_distract  
 ion](https://www.ted.com/talks/tristan_harris_how_better_tech_could_protect_us_from_distraction). Acesso em 15 de setembro de 2016.

HSUEH, ShaoLan. *The Chinese zodiac, explained.* TED 2016, fev, 2016. Disponível em <  
[https://www.ted.com/speakers/shaolan\\_hsueh](https://www.ted.com/speakers/shaolan_hsueh)>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

JORGENSEN, Ellen. *Biohacking you can do it too.* TED Global 2012, jun, 2012. Disponível  
 em < [https://www.ted.com/talks/ellen\\_jorgensen\\_biohacking\\_you\\_can\\_do\\_it\\_too](https://www.ted.com/talks/ellen_jorgensen_biohacking_you_can_do_it_too)>. Acesso  
 em 15 de maio de 2016.

KENDALL, Mark. *Demo A needle-free vaccine patch that's safer and way cheaper.* TED  
 Global, jun, 2013. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/mark\\_kendall\\_demo\\_a\\_needle\\_free\\_vaccine\\_patch\\_that\\_s\\_safer  
 and\\_way\\_cheaper](https://www.ted.com/talks/mark_kendall_demo_a_needle_free_vaccine_patch_that_s_safer_and_way_cheaper)>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

MARHAVER, Kristen. *How we're growing baby corals to rebuild Reefs*. TED Mission Blue II, out, 2015. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/kristen\\_marhaver\\_how\\_we\\_re\\_growing\\_baby\\_corals\\_to\\_rebuild\\_reefs](https://www.ted.com/talks/kristen_marhaver_how_we_re_growing_baby_corals_to_rebuild_reefs)>. Acesso em 09 de maio de 2016.

MARTIN, Courtney. *The new American Dream*. TED 2016, fev, 2016. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/courtney\\_martin\\_the\\_new\\_american\\_dream](https://www.ted.com/talks/courtney_martin_the_new_american_dream)>. Acesso em 15 de junho de 2016.

MCKEAN, Erin. *Go ahead make up new words*. TED Youth 2014, nov, 2014. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/erin\\_mckean\\_go\\_ahead\\_make\\_up\\_new\\_words](https://www.ted.com/talks/erin_mckean_go_ahead_make_up_new_words)>. Acesso em 02 de abril de 2016.

MCWHORTER, John. *4 reasons to learn a new Language*. TED 2016, fev, 2016. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/john\\_mcwhorter\\_4\\_reasons\\_to\\_learn\\_a\\_new\\_language](https://www.ted.com/talks/john_mcwhorter_4_reasons_to_learn_a_new_language)>. Acesso em 10 de maio de 2016.

MEYER, Pamela. *How to spot a liar*. TED Global 2011, jul, 2011. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/pamela\\_meyer\\_how\\_to\\_spot\\_a\\_liar](https://www.ted.com/talks/pamela_meyer_how_to_spot_a_liar)>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

MILLER, Alisa. *How the news distorts our worldview*. TED 2008, mar, 2008. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/alisa\\_miller\\_shares\\_the\\_news\\_about\\_the\\_news](https://www.ted.com/talks/alisa_miller_shares_the_news_about_the_news)>. Acesso em 22 de setembro de 2016.

MUKHERJEE, Siddhartha. *Soon we'll cure diseases with a cell not a pill*. TED 2015, mar, 2015. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/siddhartha\\_mukherjee\\_soon\\_we\\_ll\\_cure\\_diseases\\_with\\_a\\_cell\\_not\\_a\\_pill](https://www.ted.com/talks/siddhartha_mukherjee_soon_we_ll_cure_diseases_with_a_cell_not_a_pill)>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

MULLIS, Kary. *Play! Experiment! Discover!*. TED 2002, fev, 2002. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/kary\\_mullis\\_on\\_what\\_scientists\\_do](https://www.ted.com/talks/kary_mullis_on_what_scientists_do)>. Acesso em 09 de maio de 2016.

NARULA, Neha. *The future of money*. TED@BCG Paris, mai, 2016. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/neh\\_narula\\_the\\_future\\_of\\_money](https://www.ted.com/talks/neh_narula_the_future_of_money)>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

NIP, Lisa. *How humans can evolve to survive in space*. TEDx Beacon Street, nov, 2015. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/lisa\\_nip\\_how\\_humans\\_could\\_evolve\\_to\\_survive\\_in\\_space](https://www.ted.com/talks/lisa_nip_how_humans_could_evolve_to_survive_in_space)>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

OEFFNER, Fabian. *Psychedelic Science*. TED Global 2013, jun, 2013. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/fabian\\_oeffner\\_psychedelic\\_science](https://www.ted.com/talks/fabian_oeffner_psychedelic_science)>. Acesso em 02 de abril de 2016.

OXMAN, Neri. *Design at the intersection of technology and biology*. TED 2015, mar, 2015. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/neri\\_oxman\\_design\\_at\\_the\\_intersection\\_of\\_technology\\_and\\_biology](https://www.ted.com/talks/neri_oxman_design_at_the_intersection_of_technology_and_biology)>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

QIU, Fawn. *Easy DIY projects for kid engineers*. TED Residency, jul, 2016. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/fawn\\_qiu\\_easy\\_diy\\_projects\\_for\\_kid\\_engineers](https://www.ted.com/talks/fawn_qiu_easy_diy_projects_for_kid_engineers)>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

ROBINSON, Ken. *Do schools kill creativity?*. TED 2006, fev, 2006. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity)>. Acesso em 09 de maio de 2016.

RUBIN, Avi. *All your devices can be hacked*. TEDx Mid Atlantic, out, 2011. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/avi\\_rubin\\_all\\_your\\_devices\\_can\\_be\\_hacked](https://www.ted.com/talks/avi_rubin_all_your_devices_can_be_hacked)>. Acesso em 16 de julho de 2016.

RUSSELL, Cameron. *Looks aren't everything Believe me I'm a model*. TEDx Mid Atlantic, out, 2012. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/cameron\\_russell\\_looks\\_aren\\_t\\_everything\\_believe\\_me\\_i\\_m\\_a\\_model](https://www.ted.com/talks/cameron_russell_looks_aren_t_everything_believe_me_i_m_a_model)>. Acesso em 14 de outubro de 2016.

RUZO, Andrés. *The boiling river of the Amazon*. TED Global, out, 2014. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/andres\\_ruzo\\_the\\_mythical\\_boiling\\_river\\_of\\_the\\_amazon](https://www.ted.com/talks/andres_ruzo_the_mythical_boiling_river_of_the_amazon)>. Acesso em 22 de junho de 2016.

SABATINI, Ricardo. *How to read the genome and build a human being*. TED 2016, fev, 2016. Disponível em <  
[https://www.ted.com/talks/riccardo\\_sabatini\\_how\\_to\\_read\\_the\\_genome\\_and\\_build\\_a\\_human\\_being](https://www.ted.com/talks/riccardo_sabatini_how_to_read_the_genome_and_build_a_human_being)>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

SAFINA, Carl. *What are animals thinking and feeling?*. TED Mission Blue II, out, 2015. Disponível em < [https://www.ted.com/talks/carl\\_safina\\_what\\_are\\_animals\\_thinking\\_and\\_feeling](https://www.ted.com/talks/carl_safina_what_are_animals_thinking_and_feeling)>. Acesso em 11 de novembro de 2016.

SEDLAK, David. *4 ways we can avoid a catastrophic drought*. TEDx Marin, set, 2015. Disponível em < [https://www.ted.com/talks/david\\_sedlak\\_4\\_ways\\_we\\_can\\_avoid\\_a\\_catastrophic\\_drought](https://www.ted.com/talks/david_sedlak_4_ways_we_can_avoid_a_catastrophic_drought)>. Acesso em 10 de julho de 2016.

SETRAKIAN, Lara. *3 ways to fix a broken news industry*. TED NYC, jan, 2017. Disponível em < [https://www.ted.com/talks/lara\\_setrakian\\_3\\_ways\\_to\\_fix\\_a\\_broken\\_news\\_industry](https://www.ted.com/talks/lara_setrakian_3_ways_to_fix_a_broken_news_industry)>. Acesso em 05 de fevereiro de 2017.

SHELLENBERGER, Michael. *How fear of nuclear power is hurting the environment*. TED Summit, jun, 2016. Disponível em < [https://www.ted.com/talks/michael\\_shellenberger\\_how\\_fear\\_of\\_nuclear\\_power\\_is\\_hurting\\_the\\_environment](https://www.ted.com/talks/michael_shellenberger_how_fear_of_nuclear_power_is_hurting_the_environment)>. Acesso em 03 de janeiro de 2017.

SINEK, Simon. *How great leaders inspire action*. TEDx Puget Sound, set, 2009. Disponível em < [https://www.ted.com/talks/simon\\_sinek\\_how\\_great\\_leaders\\_inspire\\_action](https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action)>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

SINGER, P.W. *Military robots and the future of war*. TED 2009, fev, 2009. Disponível em < [https://www.ted.com/talks/pw\\_singer\\_on\\_robots\\_of\\_war](https://www.ted.com/talks/pw_singer_on_robots_of_war)>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

SMITH, Alan. *Why you should love statistics*. TEDxExeter, abr, 2016. Disponível em < [https://www.ted.com/talks/alan\\_smith\\_why\\_we\\_re\\_so\\_bad\\_at\\_statistics](https://www.ted.com/talks/alan_smith_why_we_re_so_bad_at_statistics)>. Acesso em: 12 de dezembro, 2016.

SPECK, Jeff. *The walkable city*. TED City 2.0, set, 2013. Disponível em < [https://www.ted.com/talks/jeff\\_speck\\_the\\_walkable\\_city](https://www.ted.com/talks/jeff_speck_the_walkable_city)>. Acesso em 11 de abril de 2016.

TAYLOR, Jill Bolte. *My stroke of insight*. TED 2008, fev, 2008. Disponível em < [https://www.ted.com/talks/jill\\_bolte\\_taylor\\_s\\_powerful\\_stroke\\_of\\_insight](https://www.ted.com/talks/jill_bolte_taylor_s_powerful_stroke_of_insight)>. Acesso em 11 de abril de 2016.

TRENT, Jonathan. *Energy from floating algae pods*. TED Global, jun, 2012. Disponível em < [https://www.ted.com/talks/jonathan\\_trent\\_energy\\_from\\_floating\\_algae\\_pods](https://www.ted.com/talks/jonathan_trent_energy_from_floating_algae_pods)> Acesso em 10 de maio de 2016.

TULEVSKI, George. *The next step in nanotechnology*. TED@IBM, nov, 2016. Disponível em < [https://www.ted.com/talks/george\\_tulevski\\_the\\_next\\_step\\_in\\_nanotechnology](https://www.ted.com/talks/george_tulevski_the_next_step_in_nanotechnology)>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

VANDERKAM, Laura. *How to gain control of your free time*. TED Women, out, 2016. Disponível em < [https://www.ted.com/talks/laura\\_vanderkam\\_how\\_to\\_gain\\_control\\_of\\_your\\_free\\_time](https://www.ted.com/talks/laura_vanderkam_how_to_gain_control_of_your_free_time)>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

WANG, Miranda; YAO, Jeanny. *Two young scientists break down plastics with bacteria*. TED 2013, fev, 2013. Disponível em < [https://www.ted.com/talks/two\\_young\\_scientists\\_break\\_down\\_plastics\\_with\\_bacteria](https://www.ted.com/talks/two_young_scientists_break_down_plastics_with_bacteria)>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

WILSON, Edward. O. *Advice to young scientists*. TEDMED 2012, abr, 2012. Disponível em < [https://www.ted.com/talks/e\\_o\\_wilson\\_advice\\_to\\_young\\_scientists](https://www.ted.com/talks/e_o_wilson_advice_to_young_scientists)>. Acesso em 10 de julho de 2016.

WOLFE, Nathan. *The jungle search for viruses*. TED 2009, fev, 2009. Disponível em < [https://www.ted.com/talks/nathan\\_wolfe\\_hunts\\_for\\_the\\_next\\_aids](https://www.ted.com/talks/nathan_wolfe_hunts_for_the_next_aids)>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

WOLFE, Nathan. *What's left to explore?*. TED 2012, fev, 2012. Disponível em < [https://www.ted.com/talks/nathan\\_wolfe\\_what\\_s\\_left\\_to\\_explore](https://www.ted.com/talks/nathan_wolfe_what_s_left_to_explore)>. Acesso 20 de dezembro de 2016.

YONG, Ed. *Zombie roaches and other parasite tales*. TED 2014, mar, 2014. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/ed\\_yong\\_suicidal\\_wasps\\_zombie\\_roaches\\_and\\_other\\_tales\\_of\\_parasites](https://www.ted.com/talks/ed_yong_suicidal_wasps_zombie_roaches_and_other_tales_of_parasites)>. Acesso em 12 de abril de 2016.

ZIMBARDO, Philip. *The psychology of time*. TED 2009, fev, 2009. Disponível em <[https://www.ted.com/talks/philip\\_zimbardo\\_prescribes\\_a\\_healthy\\_take\\_on\\_time](https://www.ted.com/talks/philip_zimbardo_prescribes_a_healthy_take_on_time)>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

## REFERÊNCIA DOS VÍDEOS DOS TED ED SELECIONADOS PARA A COMPILAÇÃO DO *CORPUS DE ESTUDO*

ADKINS, Amy. *Why do we dream?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/why-do-we-dream-amy-adkins>>. Acesso em 11 de novembro de 2016.

AGUIRRE, Claudia. *What would happen if you didn't sleep?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/what-would-happen-if-you-didn-t-sleep-claudia-aguirre>>. Acesso em 14 de novembro de 2016.

ARANDA, Michael. *5 of the Worst Computer Viruses Ever*. TED-ED. Disponível em <<http://ed.ted.com/featured/jCi9kHDX>>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

ASSEFI, Nassim; LEVINE, Brian A. *How in vitro fertilization IVF works?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/how-to-make-a-baby-in-a-lab-nassim-assefi-and-brian-a-levine>>. Acesso em 08 de novembro de 2016.

BELLAIMEY, John. *The five major world religions*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/the-five-major-world-religions-john-bellaimey>>. Acesso em 03 de novembro de 2016.

BERTI, Benedetta; BORGMAN, Evelien. *What does it mean to be a refugee?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/what-does-it-mean-to-be-a-refugee-benedetta-berti-and-evelien-borgman>>. Acesso em 14 de novembro de 2014.

BISHOP, Michele. *Do animals have language?*. TED-ED. Disponível em <<http://ed.ted.com/lessons/do-animals-have-language-michele-bishop>>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

BUCKEY, Jay. *Gravity and the human body*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/gravity-and-the-human-body-jay-buckey>>. Acesso em 15 de novembro de 2016.

CALUDE, Andreea S. *Does grammar matter?*. TED-ED. Disponível em <<http://ed.ted.com/lessons/does-grammar-matter-andreea-s-calude>>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

CAMPBELL, Keith. *The psychology of narcissism*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/the-psychology-of-narcissism-w-keith-campbell>>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

CROOK, Robyn J. *How do animals experience pain?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/how-do-animals-experience-pain-robyn-j-crook>>. Acesso em 09 de novembro de 2016.

DICKEY, Jeremiah, *A brief history of religion in art*. TED-ED. Disponível em <<http://ed.ted.com/lessons/a-brief-history-of-religion-in-art-ted-ed>>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

DOBBS, Cheri; GABRYS, Jennifer. *What's so great about the Great Lakes?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/what-s-so-great-about-the-great-lakes-cheri-dobbs-and-jennifer-gabrys>>. Acesso em 14 de novembro de 2016.

FARRELL, Helen M. *What is bipolar disorder?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/what-is-bipolar-disorder-helen-m-farrell>>. Acesso em 17 de novembro de 2016.

FARRELL, Helen M. *What is depression?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/what-is-depression-helen-m-farrell>>. Acesso em 17 de novembro de 2016.

GENDLER, Alex. *Are Elvish Klingon Dothraki and Navi real languages?*. TED-ED. Disponível em <<http://ed.ted.com/lessons/how-languages-evolve-alex-gendler>>. Acesso em 11 de novembro de 2016.

GENDLER, Alex. *History vs. Cleopatra*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/history-vs-cleopatra-alex-gendler>>. Acesso em 17 de novembro de 2016.

GENDLER, Alex. *Why do we cry? The three types of tears*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/why-do-we-cry-the-three-types-of-tears-alex-gendler>>. Acesso em 11 de novembro de 2016.

GODOY, Eduardo. *Animal Farm - Context and Background*. TED-ED. Disponível em <<http://ed.ted.com/featured/UiOxmxbo>>. Acesso em 12 de novembro de 2016.



GRIFFIN, Nicki Beaman. *The fight for the right to vote in the United States*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/the-fight-for-the-right-to-vote-in-the-united-states-nicki-beaman-griffin>>. Acesso em 13 de novembro de 2016.

GUERRA, Cláudio L. *Rosalind Franklin DNA's unsung hero*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/rosalind-franklin-dna-s-unsung-hero-claudio-l-guerra>>. Acesso em 13 de novembro de 2016.

GUERRERO-BOSAGNA, Carlos. *What is epigenetics?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/how-the-choices-you-make-can-affect-your-genes-carlos-guerrero-bosagna>>. Acesso em 16 de novembro de 2016.

HAZARD, Anthony. *The Atlantic slave trade: What too few textbooks told you*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/the-atlantic-slave-trade-what-your-textbook-never-told-you-anthony-hazard>>. Acesso em 13 de novembro de 2016.

HOFELDT, Alex. *How small are we in the scale of the universe?* TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/how-small-are-we-in-the-scale-of-the-universe-alex-hofeldt>>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

HONIGSBAUM, Mark. *How pandemics spread*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/how-pandemics-spread>>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

JARRAH, Kareem. *What triggers a chemical reaction?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/what-triggers-a-chemical-reaction-kareem-jarrah>>. Acesso em 15 de novembro de 2016.

JARRETT, Christian. *Why are we so attached to our things?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/why-are-we-so-attached-to-our-things-christian-jarrett>>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

JORDAN, Matthew A. *The history of the Cuban Missile Crisis*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/the-history-of-the-cuban-missile-crisis-matthew-a-jordan>>. Acesso em 13 de novembro de 2013.

JUN, Ivan Seah Yu. *How does cancer spread through the body?*, TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/how-does-cancer-spread-through-the-body-ivan-seah-yu-jun>>. Acesso em 07 de novembro de 2016.

KLIETSCH, Nina. *Why do airlines sell too many tickets?*. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/why-do-airlines-sell-too-many-tickets-nina-klietsch>>. Acesso em 14 de novembro de 2016.

KUULA, Samantha. *How to detect a supernova*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/how-to-detect-a-supernova-samantha-kuula>>. Acesso em 16 de novembro de 2016.

LAGOS, Leah; SINGH, Jaspal Ricky. *How playing sports benefits your body ... and your brain*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/how-playing-sports-benefits-your-body-and-your-brain-leah-lagos-and-jaspal-ricky-singh>>. Acesso em 08 de novembro de 2016.

LIDDELL, Mark. *How statistics can be misleading?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/how-statistics-can-be-misleading-mark-liddell>>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

LOCHHEAD, Jamie; DUFFY, Eoin; RASSAT, Anaïs. *Einstein's Theory of General Relativity*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/featured/nQSflgdH>>. Acesso em 11 de novembro de 2016.

MAGALHAES, Ewandro. *How interpreters juggle two languages at once*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/how-interpreters-juggle-two-languages-at-once-ewandro-magalhaes>>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

MOLINA, Michael. *What is déjà vu?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/what-is-deja-vu-what-is-deja-vu-michael-molina>>. Acesso em 17 de novembro de 2016.

MULLANEY, Tom. *What caused the French Revolution*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/what-caused-the-french-revolution-tom-mullaney>>. Acesso em 14 de novembro de 2016.

NACAMULLI, Mia. *The benefits of a bilingual brain*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/how-speaking-multiple-languages-benefits-the-brain-mia-nacamulli>>. Acesso em 13 de novembro de 2016.

\_\_\_\_\_. *What is obesity?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/what-is-obesity-mia-nacamulli>>. Acesso em 13 de novembro de 2016.

NUMBERPHILE. *Mile of Pi*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/featured/FoTYJ95H>>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

O'SULLIVAN, Jonathan. *The science of milk*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/the-science-of-milk-jonathan-j-o-sullivan>>. Acesso em 16 de novembro de 2016.

PÉREZ-GÁLVEZ, Fernan. *Do we really need pesticides?*. TED-ED. Disponível em <<http://ed.ted.com/lessons/do-we-really-need-pesticides-fernan-perez-galvez>>. Acesso em 15 de novembro de 2016.

RAGHUNATHAN, Raj. *Would winning the lottery make you happier?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/would-winning-the-lottery-make-you-happier-raj-raghunathan>>. Acesso em 11 de novembro de 2016.

RAMSEY, Todd. *The law of conservation of mass*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/the-law-of-conservation-of-mass-todd-ramsey>>. Acesso em 11 de novembro de 2016.

SCHWARTZBERG, Melissa. *What did democracy really mean in Athens?* TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/what-did-democracy-really-mean-in-athens-melissa-schwartzberg>>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

SOTOMAYOR, Marco A. *How does your body know what time it is?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/how-does-your-body-know-what-time-it-is-marco-a-sotomayor>>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

ST. CLAIR, Natalya; WILLIAMS, Aaron. *Did Shakespeare write his plays?*. TED-ED. Disponível em <<http://ed.ted.com/lessons/did-shakespeare-write-his-plays-natalya-st-clair-and-aaron-williams>>. Acesso em 13 de novembro de 2016.

STUART, Colin. *Is time travel possible?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/time-travel-and-einstein-s-special-relativity-colin-stuart>>. Acesso em 11 de novembro de 2016.

SUDHIR, Krishna. *What happens during a heart attack?* TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/what-happens-during-a-heart-attack-krishna-sudhir>>. Acesso em 15 de novembro de 2016.

TEMPEST, Kathryn. *The great conspiracy against Julius Caesar*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/the-great-conspiracy-against-julius-caesar-kathryn-tempest#review>>. Acesso em 13 de novembro de 2016.

THE SCHOOL OF LIFE. *Psychotherapy and Sigmund Freud*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/featured/J8Nekd8A>>. Acesso em 07 de novembro de 2016.

VIDAL, Clément. *Is there a limit to technological progress?*. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/is-there-a-limit-to-technological-progress-clement-vidal>>. Acesso em 11 de novembro de 2016.

WALL, Kelly. *A brief history of graffiti*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/a-brief-history-of-graffiti-kelly-wall>>. Acesso em 16 de novembro de 2016.

WOOD, Richard J. *How do carbohydrates impact your health?*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/how-do-carbohydrates-impact-your-health-richard-j-wood>>. Acesso em 09 de novembro de 2016.

WORTMAN-JUTT, Susan. *Aphasia - The disorder that makes you lose your words*. TED-ED. Disponível em <<http://ed.ted.com/lessons/aphasia-the-disorder-that-makes-you-lose-your-words-susan-wortman-jutt>>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

ZAIDAN, George; MORTON, Charles. *How atoms bond*. TED-ED. Disponível em <<https://ed.ted.com/lessons/how-atoms-bond-george-zaidan-and-charles-morton>>. Acesso em 09 de novembro de 2016.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Questionário de Análise de Necessidades.

### ANÁLISE DE NECESSIDADES

Prezado(a) Aluno(a),

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa do curso de Mestrado da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, desenvolvido no Instituto de Letras, Biociências e Ciências Exatas em São José do Rio Preto-SP. Tal projeto intitulado “*O uso de corpora na produção de atividades voltadas ao desenvolvimento da compreensão oral para os níveis A2 e B1*” tem o objetivo de investigar os resultados da aplicação de atividades de compreensão oral, com base na metodologia da Linguística de *Corpus*. O objetivo deste questionário é fazer um levantamento sobre suas crenças na aprendizagem de inglês, bem como as dificuldades que você tenha em relação a compreensão oral. Suas respostas serão utilizadas como fonte de dados na pesquisa, visando a dinamização do curso, e ajudando a realização de aulas que melhor se adaptem às suas necessidades. Por este motivo, o preenchimento correto deste questionário é de suma importância para a confiabilidade dos resultados.

Agradeço, antecipadamente, a sua participação, que em muito contribuirá para a investigação sobre o uso de *corpora* no ensino e aprendizagem de línguas. As informações pessoais aqui contidas, bem como nome desta instituição de ensino permanecerão em absoluto sigilo e não serão revelados na apresentação dos resultados.

#### Informações pessoais:

01. Nome: \_\_\_\_\_

02. Sexo: Masculino  Feminino

03. Curso: \_\_\_\_\_

04. Idade:

- |                                       |                                      |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Menos de 20. | <input type="checkbox"/> 36 a 40.    |
| <input type="checkbox"/> 21 a 25.     | <input type="checkbox"/> 41 a 45.    |
| <input type="checkbox"/> 26 a 30.     | <input type="checkbox"/> 46 a 50.    |
| <input type="checkbox"/> 31 a 35.     | <input type="checkbox"/> Mais de 51. |

05. Como você classifica o seu nível atual de inglês?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Básico (A1).               | <input type="checkbox"/> Intermediário (B1).      |
| <input type="checkbox"/> Elementar (A1-A2).         | <input type="checkbox"/> Alto Intermediário (B2). |
| <input type="checkbox"/> Pré-intermediário (A2-B1). | <input type="checkbox"/> Avançado (C1, C2).       |

06. A que você atribui o seu conhecimento atual de inglês?

- Ensino Regular (Fundamental e Médio).
- Ensino Superior.
- Ensino Particular (Escolas de Idiomas).
- Auto estudo.
- Outros. \_\_\_\_\_.

**07. Qual habilidade linguística você possui MAIOR afinidade?**

- Leitura (*Reading*).       Ouvir (*Listening*).  
 Fala (*Speaking*).       Escrever (*Writing*).

**08. Qual habilidade linguística você possui MENOR afinidade?**

- Leitura (*Reading*).       Ouvir (*Listening*).  
 Fala (*Speaking*).       Escrever (*Writing*).

**09. Como você classifica o seu nível de Compreensão Oral (*Listening*) em inglês?**

- Básico (A1).       Intermediário (B1).  
 Elementar (A1-A2).       Alto Intermediário (B2).  
 Pré-intermediário (A2-B1).       Avançado (C1).

**10. Qual o seu sentimento em relação à importância da Compreensão Oral?**

- Acredito ser uma habilidade muito importante.  
 As atividades de gramática devem ter preferência sobre as atividades de audição.  
 Minha compreensão oral desenvolverá conforme aprendo a ler e a escrever em inglês.  
 Em meu contexto, a habilidade de compreensão é pouco aproveitada.  
 Para mim, é a principal forma de contato com a língua inglesa.

**11. Em quais situações você utiliza a língua inglesa fora da sala de aula?**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Viagens Internacionais.           | <input type="checkbox"/> Receber/Enviar e-mails.                               |
| <input type="checkbox"/> Assistir filmes/séries.           | <input type="checkbox"/> Entrevistas de emprego.                               |
| <input type="checkbox"/> Conversar com amigos/familiares.  | <input type="checkbox"/> Conhecer outras culturas.                             |
| <input type="checkbox"/> Ler artigos/livros em inglês.     | <input type="checkbox"/> Ouvir músicas.  |
| <input type="checkbox"/> Cantar músicas em inglês.         | <input type="checkbox"/> Assistir palestras.                                   |
| <input type="checkbox"/> Exames de proficiência em inglês. | <input type="checkbox"/> Mídias sociais ( <i>Facebook</i> ®, <i>Twitter</i> ®) |
| <input type="checkbox"/> Intercâmbio.                      | <input type="checkbox"/> Outros. _____   |

**12. Quanto tempo por semana você utiliza a língua inglesa nestas atividades?**

	De 3 a 5 horas.	De 2 a 3 horas.	De 1 a 2 horas.	Menos de 1 hora.
Ouvindo músicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assistindo filmes/séries.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversando com estrangeiros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lendo livros/artigos, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lendo notícias em inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvindo <i>Podcast</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assistindo aos vídeos no <i>Youtube</i> ® em inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lendo textos da área de atuação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudando a gramática inglesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Traduzindo textos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. Você já teve contato com falantes nativos da língua inglesa?**

Sim     Não

**14. Você domina outra língua além do português?**

Sim     Não    Qual? \_\_\_\_\_

**15. Assinale a alternativa que melhor descreve as suas dificuldades nas situações descritas abaixo.**

	Muita dificuldade	Dificuldade moderada	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade
Compreender palestras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer anotações durante palestras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreender longos períodos de fala em inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entender o assunto sobre o qual a palestra se trata.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entender o uso de expressões informais em inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificuldade em entender falantes não nativos da língua inglesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificuldade em entender quando mais de uma pessoa está falando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionário elaborado por Luciano Franco da Silva.  
Revisão: Paula Tavares Pinto.



**APÊNDICE B - Perfil dos alunos concluintes da instituição.**

<i>Sexo</i>	
Masculino	57%
Feminino	43%

<i>Curso</i>	
Sistemas para Internet	47%
Gestão Empresarial	32%
Agronegócios	21%

<i>Idade</i>	
Menos de 20 anos	33%
De 21 a 25 anos	34%
De 26 a 30 anos	18%
De 31 a 35 anos	10%
De 36 a 40 anos	3%
De 41 a 45 anos	2%
De 46 a 50 anos	0%
Acima de 50 anos	0%

<i>Como você classifica o seu nível atual de inglês?</i>	
Básico (A1).	26%
Elementar (A1-A2).	28%
Pré-intermediário (A2-B1).	33%
Intermediário (B1).	11%
Alto Intermediário (B2).	0%
Avançado (C1, C2).	2%

***A que você atribui o seu conhecimento atual de inglês?  
Marque mais de uma alternativa caso necessário.***

Ensino Regular (Fundamental e Médio).	10%
Ensino Superior.	59%
Ensino Particular (Escolas de Idiomas).	15%
Auto estudo.	14%
Outros.	2%

---

***Elenque as habilidades linguísticas que você possui MAIOR afinidade.***

---

Leitura ( <i>Reading</i> ).	61%
Fala ( <i>Speaking</i> ).	8%
Ouvir ( <i>Listening</i> ).	15%
Escrever ( <i>Writing</i> ).	16%

---



---

***Elenque as habilidades linguísticas que você possui MENOR afinidade.***

---

Leitura ( <i>Reading</i> ).	0%
Fala ( <i>Speaking</i> ).	35%
Ouvir ( <i>Listening</i> ).	38%
Escrever ( <i>Writing</i> ).	27%

---



---

***Como você classifica o seu nível de Compreensão Oral (Listening) em inglês?***

---

Básico (A1).	36%
Elementar (A1-A2).	31%
Pré-intermediário (A2-B1).	26%
Intermediário (B1).	5%
Alto Intermediário (B2).	2%
Avançado (C1).	0%

---



---

***Qual o seu sentimento em relação à importância da Compreensão Oral?***

---

Acredito ser uma habilidade muito importante.	58%
As atividades de gramática devem ter preferência sobre as atividades de audição.	0%
Minha compreensão oral desenvolverá conforme aprendo a ler e a escrever em inglês.	16%
Em meu contexto, a habilidade de compreensão é pouco aproveitada.	0%
Para mim, é a principal forma de contato com a língua inglesa.	26%

---



---

***Em quais situações você utiliza a língua inglesa fora da sala de aula?***

---

Viagens Internacionais.	2%	Receber/Enviar e-mails.	4%
Assistir filmes/séries.	21%	Entrevistas de emprego.	1%
Conversar com amigos/familiares.	2%	Conhecer outras culturas.	5%
Ler artigos/livros em inglês.	11%	Ouvir músicas.	21%
Cantar músicas em inglês.	15%	Assistir palestras.	2%
Exames de proficiência em inglês.	2%	Mídias sociais ( <i>Facebook</i> ®, <i>Twitter</i> ®)	12%
Intercâmbio.	1%	Outros.	1%

---

---

***Quanto tempo por semana você utiliza a língua inglesa ouvindo músicas?***

---

De 3 a 5 horas	26%
De 2 a 3 horas	16%
De 1 a 2 horas	28%
Menos de 1 hora	30%

---



---

***Quanto tempo por semana você utiliza a língua inglesa assistindo a filmes e séries?***

---

De 3 a 5 horas	20%
De 2 a 3 horas	16%
De 1 a 2 horas	33%
Menos de 1 hora	31%

---



---

***Quanto tempo por semana você utiliza a língua inglesa conversando com estrangeiros?***

---

De 3 a 5 horas	0%
De 2 a 3 horas	0%
De 1 a 2 horas	7%
Menos de 1 hora	93%

---



---

***Quanto tempo por semana você utiliza a língua inglesa lendo livros/artigos?***

---

De 3 a 5 horas	0%
De 2 a 3 horas	3%
De 1 a 2 horas	20%
Menos de 1 hora	77%

---



---

***Quanto tempo por semana você utiliza a língua inglesa lendo notícias?***

---

De 3 a 5 horas	2%
De 2 a 3 horas	2%
De 1 a 2 horas	10%
Menos de 1 hora	86%

---



---

***Quanto tempo por semana você utiliza a língua inglesa ouvindo Podcast?***

---

De 3 a 5 horas	0%
De 2 a 3 horas	0%
De 1 a 2 horas	8%
Menos de 1 hora	92%

---

---

***Quanto tempo por semana você utiliza a língua inglesa lendo notícias em inglês?***

---

De 3 a 5 horas	0%
De 2 a 3 horas	3%
De 1 a 2 horas	20%
Menos de 1 hora	77%

---



---

***Quanto tempo por semana você utiliza a língua inglesa assistindo aos vídeos do Youtube®?***

---

De 3 a 5 horas	5%
De 2 a 3 horas	13%
De 1 a 2 horas	21%
Menos de 1 hora	61%

---



---

***Quanto tempo por semana você utiliza a língua inglesa lendo textos da sua área de atuação?***

---

De 3 a 5 horas	7%
De 2 a 3 horas	10%
De 1 a 2 horas	18%
Menos de 1 hora	65%

---



---

***Quanto tempo por semana você utiliza a língua inglesa estudando a gramática?***

---

De 3 a 5 horas	2%
De 2 a 3 horas	15%
De 1 a 2 horas	16%
Menos de 1 hora	67%

---



---

***Quanto tempo por semana você utiliza a língua inglesa traduzindo textos?***

---

De 3 a 5 horas	0%
De 2 a 3 horas	5%
De 1 a 2 horas	25%
Menos de 1 hora	70%

---



---

***Você já teve contato com falantes nativos de língua inglesa?***

---

Sim	59%
Não	41%

---

---

***Você domina outra língua além do português?***

---

Sim	20%
Não	80%

---



---

***Assinale a alternativa que melhor descreve a sua dificuldade em compreender palestras em língua inglesa.***

---

Muita dificuldade	25%
Dificuldade moderada	55%
Pouca dificuldade	15%
Nenhuma dificuldade	5%

---



---

***Assinale a alternativa que melhor descreve a sua dificuldade em fazer anotações durante palestras.***

---

Muita dificuldade	35%
Dificuldade moderada	45%
Pouca dificuldade	17%
Nenhuma dificuldade	3%

---



---

***Assinale a alternativa que melhor descreve a sua dificuldade em compreender longos períodos de fala em inglês.***

---

Muita dificuldade	50%
Dificuldade moderada	40%
Pouca dificuldade	10%
Nenhuma dificuldade	0%

---

***Assinale a alternativa que melhor descreve a sua dificuldade em entender...***

---

***o assunto sobre o assunto sobre o qual a palestra se trata.***

---

Muita dificuldade	8%
Dificuldade moderada	42%
Pouca dificuldade	42%
Nenhuma dificuldade	8%

---



---

***o uso de expressões informais em inglês.***

---

Muita dificuldade	43%
Dificuldade moderada	40%
Pouca dificuldade	17%
Nenhuma dificuldade	0%

---

---

<i>entender falantes não nativos da língua inglesa.</i>	
Muita dificuldade	18%
Dificuldade moderada	60%
Pouca dificuldade	20%
Nenhuma dificuldade	2%

---

<i>entender quando mais de uma pessoa está falando.</i>	
Muita dificuldade	55%
Dificuldade moderada	37%
Pouca dificuldade	8%
Nenhuma dificuldade	0%

---

## APÊNDICE C - Slides apresentados na segunda aula.

### EXPRESSING A DOUBT OR CHOICE BETWEEN ALTERNATIVES

"[...] opinion is divided as to **whether** the parasite is truly influencing our behavior [...]"

"It could be sharing your knowledge **or** giving a little bit of feedback. **Or** It might be even something as basic as saying"

### GIVING A REASON OR RESULT

Resultative linking words indicate that the second text segment expresses a **result or outcome** of the events described in the first.

SINGLE-WORD	PHRASAL/CLAUSAL
ACCORDINGLY	AS A CONSEQUENCE
CONSEQUENTLY	AS A RESULT
SINCE	BECAUSE OF
SO	OF COURSE
THEN	
THEREFORE	
THUS	

### CONTRASTING IDEAS

"[...] I said, this is clearly a global problem, **but** maybe geography is the issue here [...]"

"[...] I love that and I love science. **However**, as an engineer, as a biomedical engineer and also as a human being, I'm not going to be satisfied until we've rolled this thing out [...]"

"[...] Hinduism is the third largest religion in the world. And **although** most Hindus live in India, they can be found on every continent [...]"

"[...] It doesn't have a brain, **yet** it can perform behaviors that we associate with brain function. It can learn, it can remember [...]"

### TIMING EVENTS

Time linking words indicate a **relationship of sequence in time** between the information in the first sentence and that in the second.

SINGLE-WORD	PHRASAL/CLAUSE
AFTERWARDS	AFTER THAT
EVENTUALLY	IN THE MEANTIME
MEANTIME	
MEANWHILE	
ORIGINALLY	
SUBSEQUENTLY	
THEN	

### TIMING EVENTS

"[...] We want them to be feeling power. So, two minutes they do this. We **then** ask them, "How powerful do you feel? [...]"

"[...] So here we are, **after** 20 years of essentially studying these animals, genome mapping [...]"

"[...] immediately a few things happen. So **firstly**, the projections on the Nanopatch breach through the tough outer layer and the vaccine is very quickly released [...]"

"[...] it took me about, I'd say, six months to **finally** figure out all the little things. There's a lot of little things involved in making a rocket [...]"

### CONCESSIVE

Concessive linking words indicate that the speaker is prepared to **accept part of an argument** which typically in some way **contrast with what has already been stated**.

SINGLE-WORD	PHRASAL/CLAUSE
ANYHOW / ANYWAY	AFTER ALL
BESIDES	ALL THE SAME
HOWEVER	AT ANY RATE
NEVERTHELESS / NONETHELESS	AT THE SAME TIME
ONLY	IN ANY CASE
STILL	IN SPITE OF THAT
THOUGH	MIND YOU
YET	ON THE OTHER HAND

### CONCESSIVE

"[...] it's truly impossible to pick them out and environmentally eliminate them. **However**, plastics are useful because they're durable, flexible, and can be easily molded into so many useful shapes [...]"

"[...] It may turn out that human language and animal communication aren't entirely different but exist on a continuum. **After all**, we are all animals [...]"

"[...] The bathroom was so big, she built the bed over the bathtub it's quite fascinating. **On the other hand**, I didn't know anything about this. OK? Nothing [...]"

"[...] Well, it's because you don't do anything much while you're asleep, it seems. You don't eat. You don't drink. And you don't have sex. Well, most of us **anyway**. And so, therefore it's -- Sorry. It's a complete waste of time, right? [...]"

### REFERÊNCIAS

CARTER, Ronald; MCCARTHY, Michael. *Cambridge grammar of English: a comprehensive guide; spoken and written English grammar and usage*. Cambridge University Press, 2006.

## APÊNDICE D – Slides apresentados na terceira aula.

# LEXICAL BUNDLES

Luciano Franco da Silva

## INTRODUCTION



Language is **very repetitive**. Words cluster together and repeat themselves again and again. The most of frequent clusters **lack grammatical completeness**, in the sense **they are not complete phrases or clauses**. However, they merit special considerations, since they perform **important basic functions in everyday usage**.

All informal conversations contain a high number of such clusters, and **many of the clusters occur more frequently than some of the common, everyday single words**. Because of this, they make an **important contribution to fluency**.

**A lot of**      **You know**      **One of the**  
**A bit of a**      **in the**      **I think**  
**You know what I**      **If you want to**  
**Do you think**      **I don't know**

## FUNCTION OF CLUSTERS

**IMPRECISION**

**QUANTITY**

**IDENTIFICATION/FOCUS**

**INTENTION/PREDICTION**

**POLITENESS**

**TOPIC ELABORATION/CLARIFICATION**

**TIME/PLACE/TEXT REFERENCE**

**TOPIC INTRODUCTION / FOCUS**

## RELATIONS OF TIME AND PLACE

*"And they were shocked to find out that for every 100 working age adults **in the** country, 47 of them lacked Level 1 numeracy skills"*

*"There are people who are gruff and tough **on the** surface but underneath have others' best interests at heart"*

*"By day three, Gardner was moody and uncoordinated. **At the end** of the experiment, he was struggling to concentrate"*

*"Imagine a man named Jack, standing **in the middle of** a train carriage, traveling at a steady speed"*

## INTERPERSONAL FUNCTIONS

One central aspect of clusters, is how they reflect the **interpersonal** meaning created by the speakers and listeners.

*"and within two months it had spread to the neighboring areas. Now, **I don't know** how that happened, and I didn't have anything to do with it, I promise you"*

*"So, at this point in the talk, this is a nice time to think, "Well, **do you think** on the whole I'm getting enough sleep?" So a quick show of hands. Who feels that they're getting enough sleep here?"*

## VAGUE LANGUAGE

Clusters that enable speakers to refer vaguely to things, specially when it is impossible to be precise, or when speakers share the same experience, viewpoints and cultural reference.

*"They just grow and divide, and grow and divide, so a **kind of** boring life"*

*"but people in the 17th century in England were starting to talk about, you know, philosophy **and stuff** in bars. They didn't have TV screens"*

*"So now, given the complexities of language and cultural exchange, how does this **sort of thing** not happen all the time?"*

## CLUSTERS IN ACADEMIC ENGLISH

Academic Language possesses a large number of recurring clusters which have become a conventional part of academic style.

*"**In the case** of waterborne transmission, we'd like to clean up the water supplies"*

*"and thus control it. **In order to** make their experience real they were unable to find any volunteers"*

*"**If you look at the** microbes in one of the air handling units in this building"*



**REFERENCE**

CARTER, Ronald; MCCARTHY, Michael. *Cambridge grammar of English: a comprehensive guide; spoken and written English grammar and usage*. Cambridge Unverstity Press, 2006.

## APÊNDICE E – Slides apresentados na quarta aula.

### DISCOURSE MARKERS

Luciano Franco da Silva

### INTRODUCTION

Discourse markers are words and phrases which function to link longer pieces of conversation or text. They can mark:

- ❖ the openings or closings of conversations.
- ❖ changes in topics.
- ❖ other functions connected with organizing a conversation.

### COMMON SPOKEN DISCOURSE MARKERS

ANYWAY  
LIKE  
OKAY  
YOU KNOW  
GOOD  
GREAT  
NOW  
FINE  
GREAT

### OPEN/CLOSE A CONVERSATION

(ALL) RIGHT  
GREAT  
ANYWAY  
SO  
FINE  
NOW  
GOOD  
OKAY  
WELL

"[...] **SO**, effective hiring and screening and team building is not about bringing in the givers; it's about weeding out the takers [...]"

"[...] **OKAY**, number two: Go to the wilderness. Be like Buddha, have your own revelations [...]"

"[...] **NOW**, why would I suggest that producing drought-tolerant crops will go towards providing food security? [...]"

"[...] What does this all mean? **WELL**, I think that society tends to adopt technology really quickly [...]"

### SEQUENCING

These markers indicate explicitly the order in which things occur or how different segments of a discourse are being organized.

AND  
AND THEN  
IN GENERAL  
NEXT  
FOR A START  
GOING BACK TO

"[...] I'll do something for you if you do something for me. **AND** that seems like a safe way to live your life [...]"

"[...] givers spend a lot of time trying to help other people and improve the team, **AND THEN**, unfortunately, they suffer along the way [...]"

"[...] What you're looking at is a signature of bacterial communities in the outdoor air, and how they vary over time. **NEXT**, I'm going to show you what happened when we experimentally manipulated classrooms [...]"

"[...] As much as 32% of the population in the U.S. has metabolic syndrome. So **LET'S GET BACK TO** your diet. Whether your food tastes sweet or not, sugar is sugar, and too many carbs can be a problem [...]"

### REFORMULATION

Some discourse markers indicate that the speaker has not selected the most appropriate way of expressing things.

I MEAN  
IN OTHER WORDS  
AS I WAS SAYING  
OR RATHER

"[...] I had these ideas in my head, that this is going to be great. **I MEAN**, I'm going to see so much work, it's so intense [...]"

"[...] I believe this passionately, that we don't grow into creativity, we grow out of it. **OR RATHER**, we get educated out of it [...]"

"[...] the thoughts and feelings you experience in your dreams. **IN OTHER WORDS**, your dreams might be a random screen saver your brain turns on so it doesn't completely shut down [...]"

## SHARED KNOWLEDGE

When we talk, we think about how much knowledge we share with our listener.

**YOU KNOW**      **YOU SEE**  
**THE THING IS**      **SEE**

"[...] and we're particularly interested in other people's body language. **YOU KNOW**, we're interested in, like, **YOU KNOW** an awkward interaction, or a smile, or a contemptuous glance, or maybe a very awkward wink, or maybe even something like a handshake [...]"

"[...] We play with coins. How is this possible? Well, **THE THING IS** ... my phone is a slot machine. Every time I check my phone, I'm playing the slot machine [...]"

"[...] Sounds cool, right? Yeah. Thank you. But we had a problem. **YOU SEE**, plastics have very complex structures and are difficult to biodegrade [...]"

## STANCE

Some markers are used to express attitude or point of view.

**CLEARLY**      **ACTUALLY**  
**ESSENTIALLY**      **INDEED**  
**IN FACT**      **BASICALLY**      **REALLY**

"[...] In the midst of such widespread uncertainty, we may, **IN FACT**, be insecure. But we can let that insecurity make us brittle or supple [...]"

"[...] I do not fear an artificial intelligence in the hand of a lone wolf. **CLEARLY**, we cannot protect ourselves against all random acts of violence [...]"

"[...] we would see that about 20 percent of the genetic information in your nose doesn't match anything that we've ever seen before -- no plant, animal, fungus, virus or bacteria. **BASICALLY**, we have no clue what this is [...]"

"[...] When you think about power, people tended to think only about testosterone, because that was about dominance. But **REALLY**, power is also about how you react to stress [...]"

## HEDGES

**LIKE**      **I THINK**  
**KIND OF**  
**APPARENTLY**      **I THINK**  
**SORT OF**      **PROBABLY**  
**MAYBE**      **PERHAPS**

"[...] The programmer behind the virus, David L. Smith, was caught about a week after Melissa was first released. He spent 20 months in prison and paid a \$5000 fine. Why Melissa? **APPARENTLY** that was the name of a stripper he met in Florida [...]"

"[...] And that could be the basis of a sunscreen because sunscreens work by absorbing ultraviolet light. So **MAYBE** the chemical in that would be useful [...]"

"[...] There are condors, there are tarantulas, and at night, when the light dims, it reveals one of the darkest skies on Earth. It's **KIND OF** a magic place, the mountain [...]"

## REFERÊNCIAS

- CARTER, Ronald; MCCARTHY, Michael. *Cambridge grammar of English: a comprehensive guide; spoken and written English grammar and usage*. Cambridge University Press, 2006.

## APÊNDICE F - Atividades preparadas.

### SEGUNDA AULA

#### LISTENING – WARM-UP

**01. You will watch a video from the National History Museum about the importance of Coral Reefs. Before listening, write down three main ideas you think will be mentioned in the video.**

*From:*

[https://www.youtube.com/watch?v=eNqbSi\\_6KdA&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=eNqbSi_6KdA&t=1s)

01. \_\_\_\_\_  
 02. \_\_\_\_\_  
 03. \_\_\_\_\_

**02. Now watch the video and check with a partner if your predictions were correct. Listen to the text again and answer the questions.**

- 03. How old are the oldest corals?**  
**04. Is it possible to find thousands of different species living in one coral?**  
**05. What are some diseases that can be treated using coral extracts?**  
**06. In what ways are coral reefs important for global economy?**

#### READING – WARM-UP

### JAPAN'S BIGGEST CORAL REEFS ARE DYING OUT



*reef is thought to be dead.*

The coral have been "bleached" by warm sea temperatures. Corals are plant-like animals that live on rocks in the sea. They rely

*Research in Japan has shown that around 70% of the country's largest coral*

on little organisms called algae for food and to give them their vibrant colour.

When the water gets too warm, the algae leaves, making the coral turn white. This is known as coral bleaching. Last summer, the temperature of the seawater surrounding Japan's Sekiseishoko coral reef was one to two degrees Celsius warmer than it usually is.

Although coral can survive bleaching like this, it makes them a lot more vulnerable to predators and they can catch diseases. If the water doesn't return to normal temperature quickly, they all starve and die.

Some of Japan's coral areas are now recovering because temperatures have lowered. However, Japan's Environment Ministry says it's unsure whether this reef will recover.

*From: BBC - 11 January 2017*

<http://www.bbc.co.uk/newsround/38585105>

- 07. What is happening to coral reefs in Japan?**  
**08. Why does "Coral Bleaching" happen?**  
**09. What can happen to corals even if they survive the bleaching process?**

#### **Glossary:**

*Research* = The systematic investigation and study to establish facts and reach new conclusions.

*Warm* = comfortably high temperature.

*tarve* = die from hunger.

*Source: <https://en.oxforddictionaries.com/>*

**PRE-LISTENING: HOW WE'RE  
GROWING BABY CORALS TO REBUILD  
REEFS**

10. Below there are some key-words related to the video, discuss, and write the main idea of the talk with a partner, based on these words.

CORAL	REEFS	OUR	WORLD
BABY	PILLAR	WE	NOW
STORM	AGO	CURAÇAO	SPECIES
EGGS	HUNDREDS	TROPICAL	WORK
TECHNOLOGY	BUILD	MILLIONS	SAVE

**LISTENING A:** Listen to the first part of a talk about coral reefs, and answer the following questions.

Available at:

[https://www.ted.com/talks/kristen\\_marhaver\\_how\\_we\\_re\\_growing\\_baby\\_corals\\_to\\_rebuild\\_reefs](https://www.ted.com/talks/kristen_marhaver_how_we_re_growing_baby_corals_to_rebuild_reefs)

11. What is the intention of the talk?

- Explain the beauty of coral reefs.
- Talk about difficult jobs around the world.
- Explain the reason for global warming.
- To warn about the importance of coral reefs.

12. According to the speaker, why are coral reefs so important to the planet?

- They make the ocean more attractive to fish.
- They are source of food for millions of people around the world.
- They are home to many types of sharks and whales.
- Some reefs are more than 3,000 years old.

13. Which of the following is **NOT** used to describe the coral reefs?

- chemists
- farmers
- special
- security guards

**LISTENING B:**

14. Listen to the second part of the talk and complete the blank spaces using the words in the box.

but	and	and
So	yet	And

\_\_\_\_\_, for all of these reasons, all of these ecosystem services, economists estimate the value of the world's coral reefs in the hundreds of billions of dollars per year. And \_\_\_\_\_ despite all that hard work being done for us and all that wealth that we gain, we have done almost everything we possibly could to destroy that. We have taken the fish out of the oceans \_\_\_\_\_ we have added in fertilizer, sewage, diseases, oil, pollution, sediments. We have trampled the reefs physically with our boats, our fins, our bulldozers, and we have changed the chemistry of the entire sea, warmed the waters and made storms worse. \_\_\_\_\_ these would all be bad on their own, \_\_\_\_\_ these threats magnify each other and compound one another \_\_\_\_\_ make each other worse.

whether	but	where
because	when	now

\_\_\_\_\_, this is the part of the talk where you may expect me to launch into my plea for us to all save the coral reefs. \_\_\_\_\_ I have a confession to make: that phrase drives me nuts. \_\_\_\_\_ I see it in a tweet, in a news headline or the glossy pages of a conservation brochure, that phrase bothers me, \_\_\_\_\_ we as conservationists have been sounding the alarms about the death of coral reefs for decades. And yet, almost everyone I meet, no matter how educated, is not sure what a coral is or where they come from. How would we get someone to care about the world's coral reefs \_\_\_\_\_ it's an abstract thing they can barely understand? If they don't understand what a coral is or \_\_\_\_\_ it comes from, or how funny or interesting or beautiful it is, why would we expect them to care about saving them?

**LISTENING C: Listen to another part of the talk and answer the questions.**

**15. Why are pillar corals her favorite one?**

- a) Because they look fuzzy and are rare to find.
- b) They only appear at night.
- c) They are very expensive and difficult to find.
- d) They only exist in the Caribbean.

**16. What was the scientific breakthrough the speaker and her team achieved?**

- a) They found evidence of a new species of coral.
- b) For the first time, they manage to reproduce pillar coral in a lab.
- c) Her team discovered a new place to study corals.
- d) A new medicine made from coral reefs.

### READING – WARM-UP

**A. Read the text below and answer the questions.**

#### WOMEN'S RIGHTS



Despite great strides made by the international women's rights movement over many years, women and girls around the world are still married as children or trafficked into forced labor and sex slavery. They are refused access to education and political participation, and some are trapped in conflicts where rape is perpetrated as a weapon of war. Around the world, deaths related to pregnancy and childbirth are needlessly high, and women are prevented from making deeply personal choices in their private lives. Human Rights Watch is working toward the realization of women's empowerment and gender equality—protecting the rights and improving the lives of women and girls on the ground.

Available at:

<https://www.hrw.org/topic/womens-rights>

**03. What's the main idea of the text?**

**04. What still happens to many women around the world?**

**05. What is the Human Rights Watch doing to prevent women from suffering these abuses?**

#### **LISTENING - WHAT DID DEMOCRACY REALLY MEAN IN ATHENS?**

Melissa Schwartzberg

Available at <https://ed.ted.com/lessons/what-did-democracy-really-mean-in-athens-melissa-schwartzberg>

**06. What does the speaker mean when he says: "Hey, congratulations! You've just won the lottery"?**

- a) He means that it's a very special day for politicians.
- b) He means that everyone has the right to participate in a country's national legislature.
- c) That elections are the best form of democracy.
- d) That nowadays it's easy to become a politician.

**07. What does the speaker mean when he says "Athens was a direct democracy"?**

- a) Only rich people could attend the ecclesia.
- b) A few people were chosen to represent all the inhabitants.
- c) They encouraged the participation of anyone
- d) Only the children and young people couldn't attend the ecclesia.

**08. According to the speaker, what was the total number of eligible Athenians?**

- a) More than 50%.
- b) Less the 10%.
- c) Between 85 - 90%.
- d) Between 10 - 20%.

**09. Listen again and complete the following statements using words from the box.**

government	democracy	political
Elections	representative	Citizens

A) “[...] 5th Century BC Athens was a direct \_\_\_\_\_ that encouraged wide participation [...]”

B) “[...] their votes counted, were expanded to ordinary \_\_\_\_\_. And the ability of ordinary citizens [...]”

C) “[...] time would not have made for effective \_\_\_\_\_. So, the Athenian system also relied on [...]”

D) “[...] run a government, let alone a democracy. \_\_\_\_\_ are the epitome of democracy, right? [...]”

E) “[...] Athens after long periods of social and \_\_\_\_\_ tension marked by conflict among nobles [...]”

F) “[...] effective government through a more diverse and \_\_\_\_\_ group of legislatures? [...]”

### VOCABULARY – COLLOCATION

\***Collocations** refer to how lexical words co-occur regularly and in a restricted way. Example: CAR

“[...] I liked that. See, everybody should **drive** a vintage **car**. If you're afraid of getting hacked, listen, I drive a Mercury [...]”

“[...] He had just finished saving people's lives in a **car accident**. He got back in to his car and actually, we have a [...]”

“[...] You can explore more of the Big Island with a **rental car**. If you don't have a car, there are tour buses that will [...]”

“[...] Bruce Jenner, oh, my goodness, survived a fatal **car crash** over the weekend. The sixty-five-year-old former Olympian turned reality star walked away unharmed [...]”

“[...] In February, the American-Statesman reported that the **driver** of the **car** told investigators that Kleinert was highly agitated and shouting, but told her the man [...]”

“[...] similar to tablets; and voice recognition software. In the back **seat** of the **car**, passengers will be able to stream movies, call up their favorite TV shows [...]”

**10. Below there are some collocations related to the word “Democracy”, discuss with a partner and complete the following exercises.**

Liberal	Social	Representative	Political
Participatory	Toward	Constitutional	Restore
Movement	Direct	True	Promote

A. Mr. Chavez's neighborhood associations that \_\_\_\_\_ sought \_\_\_\_\_ to bring \_\_\_\_\_ **democracy** to people who had long been shut out of power by the elites.

B. \_\_\_\_\_ They \_\_\_\_\_ also can \_\_\_\_\_ **democracy** on the ground by their support for nonviolent groups and national reconciliation.

C. The American Left believes that socially conservative values are incompatible with \_\_\_\_\_ **democracy**.

D. We need to re-establish this party as the party of \_\_\_\_\_ **democracy**. That is at the heart of what I believe.

E. Twenty years after the military withdrew from power, Brazilians realize that \_\_\_\_\_ **democracy** is not economic democracy.

F. There is no form of government that is closer \_\_\_\_\_ to \_\_\_\_\_ the \_\_\_\_\_ people than \_\_\_\_\_ **democracy**, namely citizens governing themselves by way of such measures as citizen-sponsored initiatives

G. The advertisement argued that " There will never be a \_\_\_\_\_ **democracy** if society permits the existence of marginalized sectors and the methods of repression.

H. Ukraine took another step \_\_\_\_\_ **democracy** more recently on October 26th when it held parliamentary elections.

I. In a \_\_\_\_\_ **democracy**, diverse worldviews and constituencies must be heard and engaged.

**J.** Even within the **democracy** \_\_\_\_\_, people have been operating under a very hierarchical, very disciplined structure.

**K.** But it is the beginning of something new: \_\_\_\_\_ **democracy** at the heart of the Middle East

**L.** The 1980s were expected to be the decade in \_\_\_\_\_ which \_\_\_\_\_ Panama would \_\_\_\_\_ **democracy** and enjoy the unprecedented economic boom

## TERCEIRA AULA

### LEXICAL BUNDLES #01

**Exercise 01.** Listen to different excerpts from original TED Talks, fill in the blanks using the correct bundle.

01. “[...] so, \_\_\_\_\_ the green data points, which is air that’s outside, you’ll see that there’s a large amount of microbial diversity [...]”
02. “[...] but before I do that, \_\_\_\_\_ a little bit about the past [...]”
03. “[...] and yes, I agree \_\_\_\_\_ little ego satisfaction in being able to say, "Hey, I was the first one to discover that [...]”
04. “[...] \_\_\_\_\_ most of the world’s major religions, you will find seekers – Moses, Jesus, Buddha, Muhammad [...]”
05. “[...] and without understanding what attackers can do and the security risks from the beginning, \_\_\_\_\_ danger in this [...]”
06. “[...] OK, so this is a picture, \_\_\_\_\_ show you some pictures now from the field. This is a picture of a central African hunter [...]”
07. “[...] it isn't true. I mean, \_\_\_\_\_ people -- You know, I was one of those scientists that was [...]”
08. “[...] each question, there's a possible answer between zero and a hundred, and at \_\_\_\_\_ quiz, you get an overall score between zero and a hundred [...]”
09. “[...] now, when a planet transits a star, it blocks out \_\_\_\_\_ this light, and the depth of this transit reflects the size of the object itself [...]”
10. “[...] and the full telescope will be finished \_\_\_\_\_ the next decade, with all seven mirrors [...]”



**Exercise 02. Read the excerpts below, and match the lexical bundles to its respective functions.**

1. Topic Introduction	3. Time/Place/Text Reference	5. Quantity	7. Identification/focus
2. Politeness	4. Topic elaboration	6. Intention/Prediction	8. Imprecision

\_\_\_\_\_. “[...] now **I’m going to show** you a video of an actual grieving mother, Erin Runnion, confronting her daughter’s murderer and torturer in court [...]”

\_\_\_\_\_. “[...] now, when a planet transits a star, it blocks out **a little bit of** this light, and the depth of this transit reflects the size of the object itself [...]”

\_\_\_\_\_. “[...] many people think, “Well, it’s computers, and it’s done by machines **and stuff like that.**” Well, they reproduce it [...]”

\_\_\_\_\_. “[...] what’s happening here, **in the middle of** the 17th century, was that what became my field – science [...]”

\_\_\_\_\_. “[...] When you’re trying to communicate with them, **one of the things** you probably first think about is: wait, what time is it in California? [...]”

\_\_\_\_\_. “[...] and I’m happier than I have ever been. I **just want to say** that we are applying this to many world problems: changing the drop-out rates of school kids, combating addictions [...]”

\_\_\_\_\_. “[...] It’s no exaggeration to say that the Southern Hemisphere **is going to be** the future of astronomy for the 21st century [...]”

\_\_\_\_\_. “[...] you would suggest that you can’t solve the problem well enough just by cleaning up water supply. Anyhow, I’ll end that there, and **thank you very much** [...]”

## LEXICAL BUNDLES#2

**Exercise 01. Listen to different excerpts from original TED Talks, fill in the blanks using the correct bundle.**

**01.** “[...] They were scared of population growth and what they called “the population bomb” in 1968. But then, \_\_\_\_\_ the end of the graph, the growth began to slow [...]”

**02.** “[...] and that’s why we should be fascinated by numbers. \_\_\_\_\_.”

**03.** “[...] what \_\_\_\_\_ about is, as background, is the idea that cars are art [...]”

**04.** “[...] so, take \_\_\_\_\_ time Friday afternoon, make yourself a three-category priority list: career, relationships, self [...]”

**05.** “[...] if this virus was in thousands of individuals at this point, why was it the case that it took us until 1984 \_\_\_\_\_ discover this virus? [...]”

06. “[...] OK, it's not marketing; there's a very interesting car concept here, but the marketing part is not what \_\_\_\_\_ about here [...]”
07. “[...] there has to be a way to take a census of \_\_\_\_\_ bacteria in the population [...]”
08. “[...] this prolific blackberry bush that snakes around a community garden, all smack-dab, by the way, \_\_\_\_\_ urban Oakland [...]”

## QUARTA AULA

### LEXICAL BUNDLES #3

**Exercise 01.** Listen to different excerpts from original TED Talks, fill in the blanks using the correct bundle.

01. “[...] \_\_\_\_\_ family immediately descended into sibling rivalry [...]”
02. “[...] they also tend \_\_\_\_\_ think more abstractly. So, there are a lot of differences. They take more risks [...]”
03. “[...] and some people fall smack \_\_\_\_\_ the introvert/extrovert spectrum, and we call these people ambiverts [...]”
04. “[...] so, this isn't \_\_\_\_\_ story. Around the same time I was writing this paper, I met with a colleague of mine [...]”
05. “[...] so, if we want \_\_\_\_\_ understand, if we want to be able to find those traces of the signatures of life at the surface of Mars [...]”
06. “[...] and our job is to help them make something of it. \_\_\_\_\_.”
07. “[...] one of the first lifeforms on the planet, plenty of water and \_\_\_\_\_ synthetic biology, we were able to transform [...]”
08. “[...] there are dozens of different ideas about why we sleep, and \_\_\_\_\_ outline three of those [...]”
09. “[...] so, the right side of my face was completely red and I looked like the Phantom of the Opera for \_\_\_\_\_ week [...]”
10. “[...] so, I'm a researcher-storyteller, and \_\_\_\_\_ talk to you today we're talking about expanding perception and so [...]”
11. “[...] we are heading towards nine, 10, or 11 billion people by \_\_\_\_\_ century [...]”

## Discourse Markers

### 01. Listen to the beginning of a talk and cross out the extra words.

**All right / So**, I'll start with this: a couple years ago, an event planner called me because I was going to do a speaking event. **And / Then** she called, and she said, "I'm really struggling with how to write about you on the little flyer." And I thought, "**Now / Well**, what's the struggle?" and she said, "**Well / Anyway**, I saw you speak, and I'm going to call you a researcher, **I think / In fact**, but **I think / I'm afraid** if I call you a researcher, no one will come, because they'll think you're boring and irrelevant."

And **maybe / I was like**, "Okay." And she said, "But the thing I liked about your talk is you're a storyteller. So, **I think / of course** what I'll do is **just / perhaps** call you a storyteller." and **probably / of course**, the academic, insecure part of me was **sort of / like**, "You're going to call me a what?" And she said, "I'm going to call you a storyteller." And I was like, "Why not 'magic pixie'?"

I was like, "Let me think about this for a second." I tried to call deep on my courage. And I thought, **you know / you see**, I am a storyteller. I'm a qualitative researcher. I collect stories; that's what I do. And **I think / maybe** stories are just data with a soul. And **apparently / maybe** I'm **maybe / just** a storyteller. And so I said, "You know what? Why don't you **just / probably** say I'm a researcher-storyteller." And she went, "Ha ha. There's no such thing."

**So / Anyway** I'm a researcher-storyteller, and I'm going to talk to you today — we're talking about expanding perception — and **now / so** I want to talk to you and tell some stories about a piece of my research that fundamentally expanded my perception and really **basically / actually** changed the way that I live and love and work and parent.

### 02. Now match the discourse markers from exercise 01 according to its function.

OPEN/CLOSE A TOPIC	SEQUENCING	SHARED KNOWLEDGE	STANCE	HEDGES

### 02. Listen to a second talk and choose the correct discourse markers below.

So, the second question **actually / really** was, **you see / you know**, so we know that our minds change our bodies, but is it also true that our bodies change our minds? **So / And** when I say minds, in the case of the powerful, what am I talking about? **So / Next** I'm talking about thoughts **and / actually** feelings and the **maybe / sort of** physiological things that make up our thoughts and feelings, and in my case, that's hormones. I look at hormones. **So / I mean** what do the minds of the powerful versus the powerless look like? **Well / So** powerful people tend to be, not surprisingly, more assertive **in general / and** more confident, more optimistic. They **clearly / actually** feel they're going to win even at games of chance. They also tend to be able to think more abstractly. **So / Anyway** there are a lot of differences. They take more risks. There are a lot of differences between powerful **for a start / and** powerless people. Physiologically, there also are differences on two key hormones: testosterone, which is the dominance hormone, **and / in general** cortisol, which is the stress hormone.

**03. Complete the blanks spaces using the words from the box, then listen again and check your answers.**

I MEAN	ACTUALLY	YOU KNOW	THAT MEANS	SO
IN FACT	MAYBE (2x)	WELL	IN OTHER WORDS	THEN

What we found is that the world is \_\_\_\_\_ at risk of losing four times more clean energy than we lost over the last 10 years. \_\_\_\_\_: we're not in a clean energy revolution; we're in a clean energy crisis. \_\_\_\_\_ it's understandable that engineers would look for a technical fix to the fears that people have of nuclear. But when you consider that these are big challenges to do, that they're going to take a long time to solve, there's this other issue, which is: Are those technical fixes really going to solve people's fears? Let's take safety. \_\_\_\_\_, despite what people think, it's hard to figure out how to make nuclear power much safer. \_\_\_\_\_, every medical journal that looks at it — this is the most recent study from the British journal, "Lancet," one of the most respected journals in the world — nuclear is the safest way to make reliable power [...] and the truth is that even if we get good at using that waste as fuel, there's always going to be some fuel left over. \_\_\_\_\_ there's always going to be people that think it's a big problem for reasons that \_\_\_\_\_ don't have as much to do with the actual waste as we think. \_\_\_\_\_, what about the weapons? \_\_\_\_\_ the most surprising thing is that we can't find any examples of countries that have nuclear power and \_\_\_\_\_, "Oh!" decide to go get a weapon. \_\_\_\_\_, it works the opposite. What we find is the only way we know how to get rid large numbers of nuclear weapons is by using the plutonium in the warheads as fuel in our nuclear power plants.

**04. Read the text below and answer the questions.**

*"we need to break these down into doable steps. you want to write a family history, you can read some other family histories, get a sense for the style. Think about the questions you want to ask your relatives, set up appointments to interview them. Or you want to run a 5K"*

**A) In your opinion, is it possible to understand the idea of the text?**

**B) Do you think the sentences in the text are well connected?**

**C) Read the text again, and try to complete it using the Discourse Markers in the box.**

Then	So	Now
Maybe (3x)	First	And

"1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ we need to break these down into doable steps. 3. \_\_\_\_\_ - 4. \_\_\_\_\_ you want to write a family history. 5. \_\_\_\_\_, you can read some other family histories, get a sense for the style. 6. \_\_\_\_\_ 7. \_\_\_\_\_ think about the questions you want to ask your relatives, set up appointments to interview them. Or 8. \_\_\_\_\_ you want to run a 5K."

**D. What are the functions of the words "And", "First", "Maybe" and "Then" in this text?**

---



---



---

E. Now listen to another part of the talk, what is the function of the words: “right”, “anyway”, “I think” and “and then”?

“You know another way to find 32 minutes to exercise? Don't watch two hours of TV a day, **right**? **Anyway**, the idea is we'll save bits of time here and there, add it up, we will finally get to everything we want to do. But after studying how successful people spend their time and looking at their schedules hour by hour, **I think** this idea has it completely backward. We don't build the lives we want by saving time. We build the lives we want, **and then** time saves itself.”

---



---



---

## QUINTA AULA

### READING/SPEAKING SECTION

**DIRECTIONS: read the text and discuss the topics below with a partner.**



### 10 TIPS FROM THE COMPUTER EXPERTS

Your computer manual doesn't tell you everything you need to know. Let our experts reveal how to fix or repair the most common PC problems with no hassles.

*FROM: READER'S DIGEST CANADA*

Here's the inside scoop from experts willing to share their best computer tips—from how to protect your PC to how to fix common problems.

**01. Get protected.** Make sure you have current anti-virus and anti-spyware protection, and set it to update at least once a day and run a full-system scan at least once a week.

**02. There's no free lunch.** Downloading free music, movies and games from file-sharing sites can open holes in your system for others to exploit. Play it safe and use established services like Rhapsody, iTunes and Netflix.

**03. Remember: Public Wi-Fi is public.** If you don't have a compelling reason to check your e-mail or bank account while sipping a latte at the mall, don't do it. While you're on a public network, even one that's encrypted, a nearby hacker can capture your passwords.

**04. Give it a rest.** Turning off your computer when it's not in use saves energy and clears out the RAM, or temporary memory, which would otherwise slow your machine over time.

**05. Call your provider first.** If you can't get online, call your Internet service provider first. Connection problems can often be checked and fixed—for free.

**06. If you want to see less of me, get a Mac.** That's what we use. “Macs are actually a little bad for my business,” says one expert.

**07. Check the source.** No, you can't use your cellphone to pop popcorn. Next time an Internet rumour drops into your inbox, don't just pass it on—check it out at [snopes.com](http://snopes.com) first.

**08. Sometimes we talk about you—in code.** If you hear “HKI error” (for human-keyboard interface) or “PEBCAK” (problem exists between chair and keyboard), we're insulting you.

**09. No jargon.** If you don't understand me, I'm not doing my job. Confusing tech jargon is a sign of insecurity, not intelligence.

**10. Be nice.** Please remember: We didn't create the problem; we're just trying to help you fix it.

### VOCABULARY

***Find in the text a word that best complete the descriptions below:***

03. \_\_\_\_\_: an electronic machine that can store, organize and find information, do calculations and control other machines.

04. \_\_\_\_\_: a person with special knowledge, skill or training in something.

05. \_\_\_\_\_: words or expressions that are used by a particular profession or group of people, and are difficult for others to understand.

06. \_\_\_\_\_: (sth) (*computing*) to put information into a special code, especially in order to prevent people from looking at it without authority.

Fonte: Oxford Learner's Dictionary.

Disponível em:

<http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

### LISTENING SECTION

Watch a video about computer viruses and answer the following questions.

#### VIDEO: 5 OF THE WORST COMPUTER VIRUSES EVER

Time: 0'00' – 4'30''

Available:

<http://ed.ted.com/featured/jCi9kHDX>

07. According to the video, a computer virus can be identified as:

- A type of software designed to prevent attacks from other users.
- Any kind of code designed to do harm and spread itself to more computers.
- A new brand of computer extremely difficult to hack.
- A computer program created to make the internet faster and more productive.

08. According to the video, which of the alternatives below is **NOT** the intention of malicious programmer.

- To use your computer to attack other targets
- To see how far their virus will spread.
- To make money by stealing your personal information.
- To make people's COMPUTERS slow and difficult to use.

09. What is one of the cases that an antivirus cannot protect the computer?

- If you don't have an up-to-date computer.
- When the virus is sent by e-mail.
- Threats they've never seen before.
- Different viruses can affect Windows, Mac, and Linux computers.

10. How did the "Melissa Virus" spread?

- By e-mail, when people opened the attached document.
- People started spreading it using cellphones.
- Hundreds of thousands of computers were infected.
- They never discovered who designed the "Melissa Virus".

11. What happened to the creators of the "ILOVEYOU" virus?

- They were never caught.
- They spent 20 months in jail.
- They were arrested, but eventually released.
- Now they work helping the government.

### READING SECTION

Read the text below and answer the following questions.

#### 3 ONLINE SCAMS AND HOW TO AVOID THEM

by Max Alexander (adapted)

##### 1. Free Trial Offer! (Just pay forever)

**How it works:** You see an Internet offer for a free one-month trial of some amazing product—often a teeth whitener or a weight-loss program. All you pay is \$5.95 for shipping and handling.

**What's really going on:** Buried in fine print, often in a color that washes into the background, are terms that obligate you to pay \$79 to \$99 a month in fees, forever.

##### 2. Your Computer is Infected! (And we can help)

**How it works:** A window pops up about a legitimate-sounding antivirus software program like "Antivirus XP 2010" or "SecurityTool," alerting you that your machine has been infected with a dangerous bug. You're prompted to click on a link that will run a scan. Of course, the virus is found—

and for a fee, typically about \$50, the company promises to clean up your computer.

**What's really going on:** When you click on the link, the bogus company installs malware—malicious software—on your computer. No surprise, there will be no cleanup. But the thieves have your credit card number, you're out the money, and your computer is left on life support.

### 3. Love for sale (The cruelest con)

**How it works:** You meet someone on a dating site, on Facebook, in a chat room, or while playing a virtual game. You exchange pictures, talk on the phone. It soon becomes obvious that you were meant for each other. But the love of your life lives in a foreign country and needs money to get away from a cruel father or to get medical care or to buy a plane ticket so you can finally be together.

**What's really going on:** Your new love is a scam artist. There will be no tearful hug at the airport, no happily-ever-after. You will lose your money and possibly your faith in mankind.

### 12. What does the author mean by "scam"?

- A plan to convince someone to help you with your computer problems.
- The money people receive after working for a time.
- A kind of virus people received by e-mails.
- A clever and dishonest plan for making money.

### 13. How does the free trial offer really work?

- By tricking the client into thinking the product is cheaper than the others.
- The client accepts the terms, therefore, he needs to pay for a product he doesn't want.
- The client has to pay \$99 for one year.
- The client accepts the offer of paying \$5.95 every month.

### 14. How can someone lose his money because of the "Love for sale" scam?

- Making bank deposit to people they don't even know.
- Exchanging pictures on the Facebook and other social medias.
- Asking for donations online.
- Picking up someone at the airport.

## APÊNDICE G - Descrição das aulas ministradas.

### Primeira aula

A primeira aula, realizada no dia 06 de maio de 2017, teve dois objetivos gerais: *i*) obter, por meio de simulação da seção de *listening* do TOEFL, uma visão holística do nível de CO dos participantes; *ii*) apresentar aos alunos as características da CO em situações autênticas de uso da língua.

No primeiro momento da aula, foi apresentado aos alunos os objetivos do minicurso, e, após isso, o professor-pesquisador exibiu aos alunos uma apresentação em Power Point® explicando sobre a importância e as características da CO.

A segunda parte da aula voltou-se para as características do exame TOEFL, foi explicado sobre o formato e importância do exame, e então, foi aplicado aos alunos o Teste A do TOEFL, simulando somente a seção de *listening* como forma de levantamento de dados para posterior comparação dos *scores* obtidos pelos alunos ao final do minicurso.

Nessa primeira aula compareceram ao minicurso 17 participantes, entre eles alguns professores da instituição que se interessaram em participar, visto que os mesmos também tinham interesse em aprofundar o conhecimento da língua inglesa para uma futura oportunidade de ingressarem em um curso de mestrado.

### Segunda aula

A segunda aula, realizada no dia 13 de maio de 2017, voltou-se a apresentar aos alunos os conceitos *linking words*, e agrupamentos lexicais. Sendo assim, foram apresentadas aos alunos algumas conjunções encontradas no *corpus* de estudo, e quais suas funções dentro discurso.

A primeira atividade realizada foi baseada na palestra do TED-Talk intitulada “*How we're growing baby corals to rebuild reefs*” ministrada por Kristen Marhaver. No entanto, ao invés de aplicar diretamente o exercício de CO, nesta atividade foi mostrado aos alunos, primeiramente, um vídeo introdutório como *warm-up* para a atividade, com o objetivo de ativar o conhecimento prévio que os alunos possuíam sobre o assunto por meio de atividades de previsões e discussão em grupo, e após isso os alunos responderam algumas perguntas sobre o vídeo.



Um segundo exercício de *warm-up* também foi aplicado aos alunos, desta vez por meio de uma atividade de compreensão escrita, proveniente de um artigo do site da BBC, seguido de algumas questões para a checagem da compreensão, foi apresentado também um pequeno glossário a fim de ajudá-los no entendimento do texto.

Após isso, foram apresentadas aos alunos algumas palavras-chave obtidas por meio de comparação com o *subcorpus* de ciências biológicas do *corpus* BASE *British Academic Spoken English*) e somente então foi apresentada aos alunos a atividade de CO.

Buscando simular um exame de proficiência, o áudio foi aplicado aos alunos somente uma vez, já para a realização do exercício B, o professor-pesquisador tocou o áudio duas vezes para os alunos, pois o mesmo era um exercício de *fill in the blanks* com algumas das *linking words* estudadas durante a aula.

Após a realização da atividade, foi apresentado aos alunos o conceito de *Linking Words*, exemplificando o seu uso e aplicabilidade dentro do discurso. A última atividade realizada em sala foi uma prévia para a próxima aula, visto que o tempo era insuficiente para a sua realização completa.

O professor-pesquisador entregou uma atividade introdutória sobre agrupamentos lexicais, no entanto, antes da realização da atividade, não foi informado aos alunos nenhum tipo de explicação sobre o que eles são e quais as suas funções, somente foi pedido que eles completassem as lacunas dos trechos de acordo com o que foi ouvido no áudio, sendo de 5 segundos o espaço dado entre cada trecho. O objetivo foi analisar o quanto os alunos conseguiam compreender antes da explicação na terceira aula.

No momento da correção o pesquisador percebeu que alguns agrupamentos tais como: *if you look at* e *there's a lot of* foram melhores compreendidos, em oposição aos agrupamentos *I want to talk* e *a little bit of* que, segundo os participantes da pesquisa, foram mais difíceis de compreender totalmente o que foi dito. Uma possível explicação para isso podem ser fatores tais como: velocidade de fala e sotaques dos palestrantes.

Após a correção deste exercício foi entregue aos alunos uma pequena tabela para o recolhimento do *feedback* em relação à aula. Abaixo seguem as respostas obtidas, sendo que, algumas delas, por serem muito parecidas, foram colocadas somente uma vez a fim de se evitar redundância.

*Feedback dos alunos em relação à segunda aula do minicurso.*

<b><i>O que você achou mais interessante sobre a aula de hoje?</i></b>	<b><i>Algum assunto te deixou confuso? Sua dúvida foi solucionada?</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender sobre corais.</li> <li>• O poder que o <i>background</i> pode nos passar, aumentando as chances de entender melhor o assunto.</li> <li>• A influência do <i>background</i>.</li> <li>• Gostei das <i>Linking Words</i>.</li> <li>• As coisas novas que aprendi.</li> <li>• As técnicas sobre junções e ligações.</li> <li>• Novas palavras e expressões que foram ensinadas e que eu desconhecia.</li> <li>• A ajuda dos vídeos e dos textos para responder as perguntas, e o tema foi legal.</li> <li>• Fazer os exercícios de <i>listening</i> completando as lacunas.</li> <li>• Os dois assuntos foram bem interessantes.</li> <li>• <i>Lexical Bundles</i>.</li> <li>• <i>Warm-up</i> antes de ouvir o texto.</li> <li>• Falar sobre um assunto diferente (<i>Coral Reefs</i>), ter um <i>warm-up</i> antes dos exercícios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, e foi solucionada.</li> <li>• Não, nenhum assunto.</li> <li>• Em partes sim, mas pude compreender logo em seguida.</li> <li>• Pelo pouco tempo de aula, às vezes passa rápido por algumas expressões, o que pode ser sanado com estudo em casa.</li> <li>• Sim, o <i>Lexical Bundles</i>. Sim, mas aos poucos vou aprendendo.</li> <li>• Senti dificuldades nos exercícios de <i>Lexical Bundles</i>. Minha dúvida foi solucionada.</li> <li>• <i>Linking Words</i>.</li> <li>• Sim, porém minha dúvida foi solucionada.</li> <li>• Vou estudar mais <i>Linking Words</i>, pois tem muitas expressões.</li> </ul>
<b><i>Se possível, elenque algo divertido, algo útil e alguma crítica sobre a aula de hoje.</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiosidade sobre corais, <i>Linking Words</i>.</li> <li>• Passar vídeo juntamente com o áudio, facilita bastante a compreensão.</li> <li>• Trocadilhos durante e aula (divertido), <i>background</i> antes da atividade (útil), velocidade da fala dos nativos da língua inglesa (dificuldade).</li> <li>• Aprender sobre o recife de corais.</li> <li>• Aprender curiosidades, não ficar preso na gramática, e ouvir falantes de todo o mundo.</li> <li>• O assunto sobre corais foi muito útil, e as técnicas de <i>listening</i> também.</li> <li>• Atividades de <i>listening</i> e tema dos corais (divertido), <i>Lexical Bundles</i> e <i>Linking Words</i> (útil).</li> <li>• A conversa sobre o tema, ter mais vídeos e fazer alguma dinâmica.</li> <li>• Foram úteis as informações sobre os corais, e divertido os vídeos que assistimos.</li> <li>• Ver os vídeos do TED Talks.</li> <li>• A forma como está sendo ministrada a aula é divertida.</li> <li>• Boas explicações (útil).</li> <li>• Foi legal conhecer um assunto novo, tentar deduzir sobre <i>Coral Reefs</i>.</li> </ul>	

### **Terceira aula**

Na terceira aula, realizada no dia 20 de maio de 2017, o professor-pesquisador iniciou com uma explicação mais teórica sobre os agrupamentos lexicais, explicando quais as funções que os mesmos desempenham dentro do discurso. Após esta parte mais teórica, foi aplicado mais uma vez um exercício de CO em que os alunos deveriam completar as lacunas de acordo com o que foi ouvido.

Para esta atividade, o áudio foi tocado duas vezes, sendo o espaço de tempo entre cada exercício de cinco segundos. O que pôde ser percebido, desta vez, foi que houve um aumento na percepção dos alunos em relação aos agrupamentos, muitos deles relataram que mesmo não ouvindo todas as palavras, conseguiam inferir qual o agrupamento foi utilizado na atividade ao compreenderem uma ou duas das palavras. Por exemplo, os alunos relataram que a palavra *talk*, no agrupamento *I want to talk*, era mais evidente, e, portanto, conseguiram inferir o resto do agrupamento.

Para a segunda parte da aula, o foco voltou-se para o ensino de colocações. Mais uma vez, antes da realização da atividade de CO, foi pedido aos alunos para realizarem um *brainstorm*, acessando assim o conhecimento prévio que os mesmos possuíam sobre o assunto.

Após o *warm-up*, foi feita a atividade de CO, desta vez retirada do TED-Ed. O assunto discutido neste vídeo foi a Democracia em Atenas, *What did democracy really mean in Athens?* elaborado por Melissa Schwartzberg. Desta vez, utilizou-se o vídeo completo, seguido por questões de múltipla escolha.

Após a correção dos exercícios, para o fechamento da aula, o pesquisador apresentou e discutiu alguns exemplos de colocações com a palavra *Democracy*, visto que isto era o assunto principal da atividade de CO, para tanto, tais exemplos foram retirados do *corpus* COCA. Ao final desta atividade, foi novamente recolhido dos alunos um *feedback* a respeito da aula e da realização das atividades. Abaixo seguem as respostas obtidas.

*Feedback dos alunos em relação à terceira aula.*

<b><i>O que você achou mais interessante sobre a aula de hoje?</i></b>	<b><i>Algum assunto te deixou confuso? Sua dúvida foi solucionada?</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendi muitas coisas novas.</li> <li>• <i>Lexical Bundles</i>.</li> <li>• A inserção das palavras no contexto, e capitei uma palavra das frases recorrentes.</li> <li>• Achei interessante o <i>Lexical Bundles</i>.</li> <li>• O uso correto das palavras sinônimas (*Colocações).</li> <li>• As expressões de agrupamento e o bate-papo em sala que agregou conhecimento.</li> <li>• O tema e discussão sobre direitos das mulheres. O estudo sobre agrupamentos.</li> <li>• O tema e os exercícios.</li> <li>• Os textos sobre “<i>Women’s Right</i>” e “<i>Democracy</i>” – temas interessantes.</li> <li>• Discussão sobre o Feminismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não.</li> <li>• Não, todas solucionadas.</li> <li>• Sim, tenho um pouco de dificuldade em entender o <i>listening</i>.</li> <li>• Dificuldades para entender o vídeo sobre democracia.</li> <li>• <i>Lexical Bundles</i>, na maioria sim.</li> <li>• Algumas palavras que não conhecia, mas as dúvidas foram sanadas.</li> <li>• Não houve assunto que deixo dúvidas.</li> <li>• Sim, <i>Lexical Bundles</i>. Na verdade, tenho que estudar mais.</li> <li>• Sem confusões.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• O assunto adotado.</li> <li>• Contextualização do assunto da mulher e colocações.</li> <li>• O conteúdo todo foi interessante.</li> <li>• Expansão da habilidade de entender blocos de palavras.</li> <li>• Boas explicações sobre <i>Lexical Bundles</i>.</li> </ul>	
<p><b><i>Se possível, elenque algo divertido, algo útil e alguma crítica sobre a aula de hoje.</i></b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muito bem explicado, mas não entendo o <i>listening</i>.</li> <li>• A colocação das palavras, e a percepção dos assuntos tratados.</li> <li>• Deveria ter mais tempo de aula.</li> <li>• Muita informação em pouco tempo.</li> <li>• O assunto sobre a democracia e direito das mulheres foi interessante.</li> <li>• Gosto da didática do professor.</li> <li>• Trazer as expressões mais usadas.</li> <li>• Vocabulário sobre democracia (útil), a dica de aprender a ouvir os blocos e não as palavras. Nenhuma crítica a fazer.</li> <li>• Muito conteúdo em pouco tempo.</li> <li>• A aula foi ótima.</li> <li>• <i>Lexical Bundles</i> (útil).</li> <li>• Tempo curto, poderia ter mais tempo.</li> <li>• Sem críticas. Conteúdo muito útil.</li> </ul>	

#### **Quarta aula**

A quarta aula, ministrada no dia 27 de maio de 2017, teve por objetivo apresentar aos alunos o conceito sobre Marcadores Discursivos e suas funções dentro do discurso. Para isso, primeiramente, o professor-pesquisador utilizou-se do recurso do *Power Point*® para explicar e exibir os principais marcadores encontrados no *corpus* de estudo.

Em seguida, foi entregue aos alunos a atividade para a aula, nesta atividade, foi necessário que os alunos escutassem três recortes com uma média de dois minutos cada, provenientes de três palestras do TED-Talks, “*The power of vulnerability*” ministrada por Brene Brown, “*Your body language shapes who you are*” por Amy Cuddy e “*How fear of nuclear power is hurting the environment*” por Michael Shellenberger, respectivamente.

Na primeira atividade, concebida como uma atividade de *cross out*, os alunos deveriam excluir as palavras extras que não pertencem ao trecho. Para a realização deste exercício o áudio foi tocado uma primeira vez, após isso, os alunos compararam a resposta com seus parceiros e, para finalizar, foi tocado mais uma vez o áudio. Após a correção, foi pedido aos alunos que realizassem a segunda atividade, em que eles deveriam classificar

cada uma das respostas do exercício anterior de acordo com sua respectiva função dentro do discurso da palestrante.

A terceira atividade foi similar à primeira, no entanto, no presente exercício havia outros marcadores que os alunos deveriam escolher de acordo com o áudio tocado, novamente lhes foi pedido que comparassem suas respostas antes que o áudio fosse tocado uma segunda vez. Após a correção, o pesquisador entregou o quarto exercício.

Para a realização do quarto exercício, os alunos deveriam completar os espaços em branco com os marcadores disponíveis na tabela. Visto que em exercícios deste tipo a demanda de tempo para a realização é maior, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir o áudio três vezes antes da correção. Ao final da aula, mais uma vez foi recolhido dos alunos um *feedback* a respeito da mesma e sobre a realização das atividades. Abaixo seguem as respostas obtidas.

*Feedback dos alunos em relação à quarta aula.*

<b><i>O que você achou mais interessante sobre a aula de hoje?</i></b>	<b><i>Algum assunto te deixou confuso? Sua dúvida foi solucionada?</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gostei de aprender sobre <i>discourse markers</i>.</li> <li>• Os exercícios de <i>listen and cross out</i>.</li> <li>• As atividades nos tiram da zona de conforto.</li> <li>• A forma como a audição se adapta, facilitando o entendimento.</li> <li>• Achei interessante o assunto sobre marcadores discursivos.</li> <li>• A velocidade com que os americanos falam.</li> <li>• Aprender coisas e palavras novas.</li> <li>• Foi interessante a facilidade em fazer o exercício depois de ouvir várias vezes.</li> <li>• O uso de texto com <i>cross out</i>.</li> <li>• A cada aula tem muita informação nova.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tive dificuldade de diferenciar <i>Stance de Hedges</i>.</li> <li>• Algumas palavras novas que apresentaram. Nenhum assunto me deixou com dúvidas.</li> <li>• Não.</li> <li>• Os assuntos foram muito claros.</li> <li>• Os marcadores discursivos, mas a dúvida foi solucionada.</li> <li>• A colocação correta das palavras, mas foi possível entender o sentido.</li> </ul>
<b><i>Se possível, elenque algo divertido, algo útil e alguma crítica sobre a aula de hoje.</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adoro as palestras do TED Talks.</li> <li>• Estou sentindo progresso, e isso está sendo motivador.</li> <li>• Se possível, comunicar mais em inglês durante as explicações.</li> <li>• O algo útil foi compreender como utilizar os marcadores discursivos de forma correta.</li> <li>• As palavras usadas com diferentes sentidos nos discursos.</li> <li>• Aumentar o vocabulário.</li> <li>• Acho interessante quando temos vídeos para treinarmos o <i>listening</i>.</li> <li>• O <i>listening</i> está mais claro que antes.</li> <li>• Muito bom observar a evolução do <i>listening</i>.</li> </ul>	

## Quinta aula

A quinta aula, ministrada no dia 03 de junho, voltou-se para aplicação das atividades restantes que foram preparadas. Em primeiro lugar, o professor-pesquisador aplicou uma terceira atividade sobre *Lexical Bundles* como um *warm-up*. Visto que os alunos já estavam cientes sobre os aspectos desse tipo de atividade, não houve grandes problemas na resolução da mesma.

Após a realização do *warm-up*, o pesquisador iniciou com os alunos uma outra atividade relacionada à vírus de computador. Após uma breve discussão para levantar qual o *background* dos alunos em relação ao assunto, foi entregue um artigo retirado da *Reader's Digest*® como atividade de compreensão escrita antes da realização do exercício de CO. Abaixo segue um recorte do texto.

Feito a leitura e discussão inicial sobre o assunto, o pesquisador iniciou o exercício de CO. No primeiro momento, foi feita uma leitura das perguntas e alternativas junto com os alunos, como estratégia para saber quais das informações seriam mais relevantes no decorrer da atividade, o pesquisador também reforçou aos alunos a importância das informações visuais para uma melhor compreensão do vídeo. Após assistirem ao vídeo uma primeira vez, os alunos tiveram alguns minutos para responderem as questões e discutirem com seus parceiros. Antes da correção, o pesquisador passou mais uma vez o vídeo para que os alunos checassem suas respostas.

A finalização da aula foi feita com a realização de uma atividade de compreensão escrita, também relacionada ao assunto da aula. Todavia, exclusivamente neste texto, foram escolhidos apenas três tópicos, visto que no texto original são sete, pois o texto em si seria muito longo dado o tempo disponível para a aula.

Neste texto, também retirado da *Reader's Digest*®, novamente foi feita a leitura prévia das questões como forma de preparar os alunos para as informações mais importantes que eles deveriam procurar no texto, além disso, o pesquisador aproveitou para reforçar a importância de algumas técnicas de leitura, tais como: procura por cognatos, *skimming* e *scanning*. Mais uma vez, ao final da aula, foi recolhido o *feedback* dos alunos. Abaixo seguem as informações obtidas.

*Feedback dos alunos em relação à quinta aula.*

<b><i>O que você achou mais interessante sobre a aula de hoje?</i></b>	<b><i>Algum assunto te deixou confuso? Sua dúvida foi solucionada?</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novas palavras.</li> <li>• Achei interessante a gente estudar um pouco sobre a área de tecnologia.</li> <li>• O assunto abordado foi muito interessante.</li> <li>• O vídeo do Youtube parece mais fluído e fácil do que os do TEDs.</li> <li>• A importância das palavras cognatas, pois elas ajudam no entendimento de textos mais técnicos.</li> <li>• Gostei das atividades e do vídeo do Youtube.</li> <li>• Teve mais textos para ler (sem <i>listen</i>).</li> <li>• O <i>background</i> sobre internet. O repertório de música do professor entre os exercícios cria um ambiente legal.</li> <li>• Fui bem nas atividades.</li> <li>• Que muitas vezes é necessário prestar atenção no vídeo antes de usar o seu <i>background</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não.</li> <li>• Sim, mas foi solucionado.</li> <li>• Assunto claro, nenhuma dúvida.</li> <li>• Minhas dúvidas foram solucionadas.</li> <li>• O listening de um nativo ainda tenho dificuldade de entender.</li> </ul>
<b><i>Se possível, elenque algo divertido, algo útil e alguma crítica sobre a aula de hoje.</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Achei interessante estudar um pouco mais sobre <i>Discourse Markers</i>.</li> <li>• Aula clara e útil.</li> <li>• Conteúdos e vídeos interessantes.</li> <li>• Consegui compreender todas as atividades, ótima explicação.</li> <li>• Para mim está muito boa o mesclar das atividades.</li> <li>• Cognatos – identificá-los para ajudar na compreensão</li> </ul>	

## **Sexta aula**

A sexta e última aula, realizada no dia 11 de junho, foi destinada à aplicação do segundo simulado do exame de proficiência TOEFL, para a comparação com os resultados obtidos na primeira aula, que serão analisados e discutidos na próxima seção. Após a realização da seção oral do exame, foi recolhido um último *feedback* dos alunos em relação ao minicurso e sobre as atividades apresentadas, conforme segue abaixo.

Por diversos motivos, nesta aula houve a ausência de sete alunos, dois desistiram no decorrer do minicurso, e outros quatro não compareceram por motivos pessoais, tais como apresentação de TCC ou por choque de horários com outros compromissos pessoais.

*Feedback dos alunos em relação ao minicurso.*

<p><b><i>O que você achou mais interessante no minicurso em geral?</i></b></p>	<p><b><i>Houve algum assunto que te deixou confuso ou que você acha que deveria ter sido mais discutido em sala de aula?</i></b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Achei interessantes os vídeos apresentados, que nos trouxeram assuntos interessantes para o nosso conhecimento.</li> <li>• A melhora na audição.</li> <li>• Conhecer o estilo da prova TOEFL, e os áudios e vídeos sobre palestras e conferências.</li> <li>• Os <i>listening</i>.</li> <li>• As técnicas realmente ajudaram, e senti progresso mesmo não tendo praticado muito.</li> <li>• <i>Lexical Bundles</i> e todas as dicas do professor.</li> <li>• Comprovei que técnica + treinamento = produção.</li> <li>• Tópicos mais avançados, como <i>Lexical Bundles</i>.</li> <li>• Achei interessante compreender algumas palavras frequentes numa conversa, assim consegui identificar o que a pessoa está falando.</li> <li>• Os exercícios propostos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acredito que todos os assuntos devem ser estudados com mais profundidade em nossas casas, porém, o que foi passado em aula foi o suficiente.</li> <li>• Não.</li> <li>• Preciso praticar mais.</li> <li>• Acredito que seja legal ver mais <i>listening</i>.</li> </ul>
<p><b><i>Qual a sua opinião sobre o uso de palestras autênticas (TED Talks) como material para o ensino de inglês?</i></b></p>	<p><b><i>Qual a sua opinião sobre a utilização de atividades de listening que primem pelo uso real da língua? (Velocidade da fala, sotaque, etc.)</i></b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acho muito importante, pois aborda assuntos importantes e curiosos.</li> <li>• Muito importante, pois são nativos falando e vamos nos habituando com isso.</li> <li>• Muito bom, ajudou a fazer melhor a prova.</li> <li>• Ajuda bastante.</li> <li>• Fantástico, vou até utilizar esse material em estudos futuros.</li> <li>• Ótimo, pois é a realidade.</li> <li>• Fundamental para forçar o cérebro.</li> <li>• Acredito que seja OK, porém, é um conteúdo mais específico, por isso por ser mais difícil.</li> <li>• Achei interessante, pois aprendi novos assuntos, e com o tempo aprendi a entender algumas palavras.</li> <li>• Foram normais, acho que qualquer conteúdo poderia ser utilizado (desde que na medida certa).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É de extrema importância, pois o listening é a maior dificuldade da maioria.</li> <li>• Muito importante para o aprendizado.</li> <li>• Por eu ter pouco vocabulário, a rapidez da fala atrapalha um pouco.</li> <li>• Foi muito importante, tive uma melhor noção em relação à compreensão da língua.</li> <li>• A velocidade da fala me surpreendeu e me tirou da zona de conforto.</li> <li>• Concordo plenamente.</li> <li>• Muito legal, ajuda muito a compreender melhor a língua.</li> <li>• Achei interessante. O material fez eu compreender algumas palavras que são constantes nas conversas.</li> <li>• Bem aplicadas e divertidas, mesmo as mais difíceis.</li> </ul>



**ANEXOS**

## ANEXO A – Descrição do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas

UTILIZADOR ELEMENTAR	A1	É capaz de compreender e utilizar expressões familiares e correntes assim como enunciados simples que visam satisfazer necessidades imediatas. É capaz de apresentar-se ou apresentar alguém e colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence, etc. É capaz de responder ao mesmo tipo de questões. É capaz de comunicar de forma simples desde que o seu interlocutor fale clara e pausadamente e se mostre colaborante.
UTILIZADOR ELEMENTAR	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas com assuntos de prioridade imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares simples, compras, meio envolvente, trabalho). É capaz de comunicar em situações correntes que apenas exijam trocas de informações simples e directas sobre assuntos e actividades habituais. É capaz de descrever com meios simples a sua formação, o seu meio envolvente e referir assuntos que correspondam a necessidades imediatas.
UTILIZADOR INDEPENDENTE	B1	É capaz de compreender os pontos essenciais quando a linguagem padrão utilizada é clara, tratando-se de aspectos familiares em contextos de: trabalho, escola, tempos livres, etc. É capaz de participar na maior parte das situações que podem ocorrer em viagem, numa região onde a língua alvo é falada. É capaz de organizar um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares, em diferentes domínios de interesse. É capaz de relatar acontecimentos, experiências ou um sonho, expressar um desejo ou uma ambição e justificar, de forma breve, as razões de um projecto ou de uma ideia.
UTILIZADOR INDEPENDENTE	B2	É capaz de compreender o conteúdo essencial de assuntos concretos ou abstractos num texto complexo, incluindo uma discussão técnica na sua especialidade. É capaz de comunicar com uma grande espontaneidade que permita uma conversa com um falante nativo, não se detectando tensão em nenhum dos falantes. É capaz de exprimir-se de forma clara e pormenorizada sobre uma vasta gama de assuntos, emitir uma opinião sobre uma questão actual e discutir sobre as vantagens e as desvantagens de diferentes argumentos.
UTILIZADOR EXPERIENTE	C1	É capaz de compreender uma vasta gama de textos longos e complexos, assim como detectar significações implícitas. É capaz de exprimir-se de forma espontânea e fluente sem, aparentemente, ter de procurar as palavras. É capaz de utilizar a língua de maneira eficaz e flexível na sua vida social, profissional ou académica. É capaz de exprimir-se sobre assuntos complexos, de forma clara e bem estruturada, e de mostrar domínio dos meios de organização, de articulação e de coesão do discurso
UTILIZADOR EXPERIENTE	C2	É capaz de compreender sem esforço praticamente tudo o que lê ou ouve. É capaz de reconstituir factos e argumentos de fontes diversas, escritas e orais, resumindo-as de forma coerente. É capaz de se exprimir de forma espontânea, fluente e precisa e de distinguir pequenas diferenças de sentido relacionadas com assuntos complexos.

Tradução oficial portuguesa

(Quadro Europeu Comum de Referência – Conselho da Europa, p. 49)

## ANEXO B – Apresentação sobre o exame de proficiência TOEFL.

Centro Cultural  
AMERICA


**TOEFL ITP**



Andrea Muniz  
Revisão: Elen Dias



### Sigla e seu significado




### O que quer dizer TOEFL ITP?



 **TOEFL ITP**

→ **TOEFL ITP**

*Test of English as Foreign Language*  
(*ITP - Institutional Testing Program*);



**Educational Testing Service (ETS)**, founded in 1947, is the world's largest private nonprofit educational testing and assessment organization. In New Jersey.

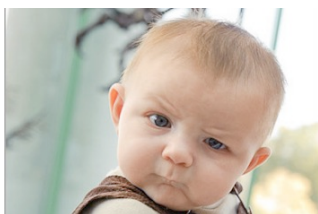



**Avalia a habilidade de pessoas não-nativas na língua inglesa em utilizar e compreender o idioma, principalmente em situações que envolvem o ambiente acadêmico.**

### Finalidade do teste de proficiência

Mas antes...

- O que é proficiência?
- Proficiência e fluência é a mesma coisa?



**Proficiência, segundo Google:**

1. qualidade do que é proficiente; competência, capacidade, maestria.
2. **domínio** num determinado campo; capacidade, habilitação.

**Dicionário Aurélio:**

1 Que executa com proficiência; competente, conhecedor, destro, hábil.



## Por que o TOEFL?

**\*Advantages:**

**Most Widely Accepted;**  
**Most Popular ;**  
**Most Convenient Choice.**



Nunca mais preciso fazer o teste?



## Desvendando o teste



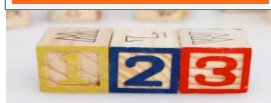
O teste é dividido em 3 seções:

**Listening Comprehension**  
 (50 questões, 35 minutos);

**Structure and Written Expression**  
 (40 questões, 25 minutos);

**Reading**  
 (50 questões, 55 minutos).

\*Duração Total: 140 questões - 115 minutos  
 ( 2h de teste + 25 min para preenchimento de ficha de respostas)



**FOLHA RESPOSTA**

**ETS TOEFL ITP**

1. NAME: \_\_\_\_\_ 2. STUDENT NUMBER (if assigned): \_\_\_\_\_ 3. DATE OF BIRTH: \_\_\_\_\_ 4. TEST ID: \_\_\_\_\_ 5. TESTING CENTER: \_\_\_\_\_

6. SEX:  MALE  FEMALE 7. LEVEL: \_\_\_\_\_ 8. PLACE OF TESTING: \_\_\_\_\_


9. SIGNATURE AND DATE: \_\_\_\_\_

10. BACKGROUND QUESTIONNAIRE RESPONSES: \_\_\_\_\_

**MODELO**

TEST BOOK NUMBER: \_\_\_\_\_ TEST FORM: \_\_\_\_\_

ANSWERS: \_\_\_\_\_

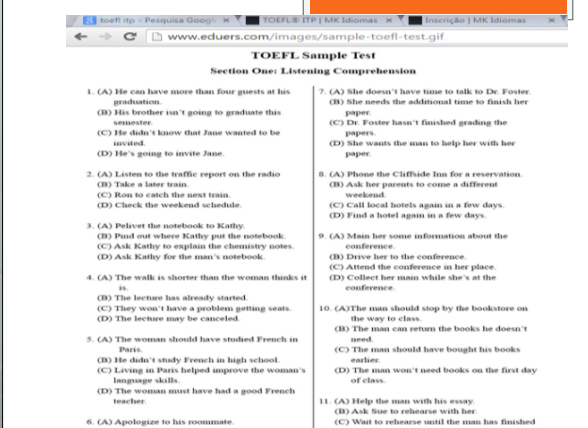


## O teste: 1ª parte

### Listening Comprehension:


Mede/avalia a habilidade de entender inglês, incluindo diálogos curtos, conversações e apresentações como palestras.

**Duração: 35 minutos**  
**50 questões**


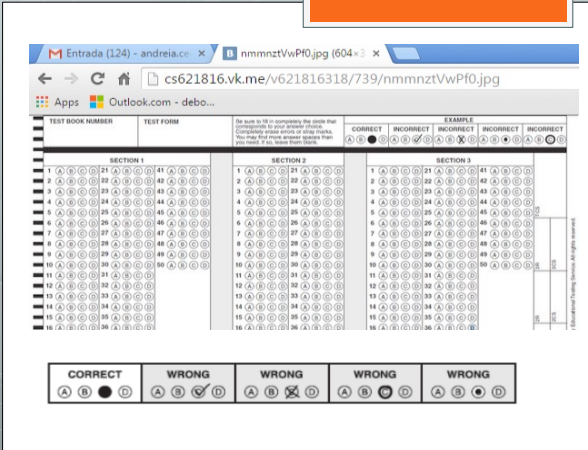


**TOEFL Sample Test**  
**Section One: Listening Comprehension**

- (A) He can have more than four guests at his graduation.  
(B) His brother isn't going to graduate this semester.  
(C) He didn't know that Jane wanted to be invited.  
(D) He's going to invite Jane.
- (A) Listen to the traffic report on the radio.  
(B) Take a later train.  
(C) Run to catch the next train.  
(D) Check the weekend schedule.
- (A) Deliver the notebook to Kathy.  
(B) Find out where Kathy put the notebook.  
(C) Ask Kathy to explain the chemistry notes.  
(D) Ask Kathy for the man's notebook.
- (A) The walk is shorter than the woman thinks it is.  
(B) The lecture has already started.  
(C) They won't have a problem getting seats.  
(D) The lecture may be canceled.
- (A) The woman should have studied French in Paris.  
(B) He didn't study French in high school.  
(C) Living in Paris helped improve the woman's language skills.  
(D) The woman must have had a good French teacher.
- (A) Apologize to his roommate.  
(B) Give the notes to the woman.
- (A) She doesn't have time to talk to Dr. Foster.  
(B) She needs the additional time to finish her paper.  
(C) Dr. Foster hasn't finished grading the papers.  
(D) She wants the man to help her with her paper.
- (A) Phone the Cliffside Inn for a reservation.  
(B) Ask her parents to come a different weekend.  
(C) Call local hotels again in a few days.  
(D) Find a hotel again in a few days.
- (A) Miss her some information about the conference.  
(B) Drive her to the conference.  
(C) Attend the conference in her place.  
(D) Collect her mail while she's at the conference.
- (A) The man should stop by the bookstore on the way to class.  
(B) The man can return the books he doesn't need.  
(C) The man should have bought his books earlier.  
(D) The man won't need books on the first day of class.
- (A) Help the man with his essay.  
(B) Ask Sue to rehearse with her.  
(C) Wait to rehearse until the man has finished his essay.



## Preenchendo a folha de respostas

Entrada (224) - andrea... | nmmnztVwPf0.jpg (604x3... | cs621816.vk.me/v621816318/739/nmmnztVwPf0.jpg

Apps Outlook.com - debo...

TEST BOOK NUMBER	TEST FORM	EXAMPLE
		CORRECT INCORRECT INCORRECT INCORRECT
		A B C D A B C D A B C D A B C D

SECTION 1

1	A B C D	21	A B C D	41	A B C D
2	A B C D	22	A B C D	42	A B C D
3	A B C D	23	A B C D	43	A B C D
4	A B C D	24	A B C D	44	A B C D
5	A B C D	25	A B C D	45	A B C D
6	A B C D	26	A B C D	46	A B C D
7	A B C D	27	A B C D	47	A B C D
8	A B C D	28	A B C D	48	A B C D
9	A B C D	29	A B C D	49	A B C D
10	A B C D	30	A B C D	50	A B C D
11	A B C D	31	A B C D		
12	A B C D	32	A B C D		
13	A B C D	33	A B C D		
14	A B C D	34	A B C D		
15	A B C D	35	A B C D		
16	A B C D	36	A B C D		
17	A B C D	37	A B C D		
18	A B C D	38	A B C D		
19	A B C D	39	A B C D		
20	A B C D	40	A B C D		

SECTION 2

1	A B C D	21	A B C D
2	A B C D	22	A B C D
3	A B C D	23	A B C D
4	A B C D	24	A B C D
5	A B C D	25	A B C D
6	A B C D	26	A B C D
7	A B C D	27	A B C D
8	A B C D	28	A B C D
9	A B C D	29	A B C D
10	A B C D	30	A B C D
11	A B C D	31	A B C D
12	A B C D	32	A B C D
13	A B C D	33	A B C D
14	A B C D	34	A B C D
15	A B C D	35	A B C D
16	A B C D	36	A B C D
17	A B C D	37	A B C D
18	A B C D	38	A B C D
19	A B C D	39	A B C D
20	A B C D	40	A B C D

SECTION 3

1	A B C D	21	A B C D	41	A B C D
2	A B C D	22	A B C D	42	A B C D
3	A B C D	23	A B C D	43	A B C D
4	A B C D	24	A B C D	44	A B C D
5	A B C D	25	A B C D	45	A B C D
6	A B C D	26	A B C D	46	A B C D
7	A B C D	27	A B C D	47	A B C D
8	A B C D	28	A B C D	48	A B C D
9	A B C D	29	A B C D	49	A B C D
10	A B C D	30	A B C D	50	A B C D
11	A B C D	31	A B C D		
12	A B C D	32	A B C D		
13	A B C D	33	A B C D		
14	A B C D	34	A B C D		
15	A B C D	35	A B C D		
16	A B C D	36	A B C D		
17	A B C D	37	A B C D		
18	A B C D	38	A B C D		
19	A B C D	39	A B C D		
20	A B C D	40	A B C D		

CORRECT WRONG WRONG WRONG WRONG

A B C D A B C D A B C D A B C D A B C D



## Certificado

### TOEFL ITP Score Report

Name of Institution: University Of Baghdad

Name: MUSTAFA SAIF KAM L Student Number:

DOB: 07/03/1981 Sex: M Degree: Y Times Taken TOEFL: 1

Native Country: Iraq

Native Language: Arabic

Scaled Scores:


Listening Comprehension:	52	Test Date: 07/28/2010
Structure & Written Expression:	45	Form: TOEFL ITP
Reading Comprehension:	52	
Total Score:	497	

INSTITUTIONAL TESTING PROGRAM Student's File Copy Do Not Copy

**THIS IS AN ITP SCORE REPORT**

The ITP score report is for use by the administering institution only. Under this program, scores are reported to the institution administering the test and cannot be transferred to other institutions. If candidates need TOEFL scores for admission to universities and colleges, they must take the TOEFL test.


Copyright © 2008 by Educational Testing Service.



## Exemplos de uso da pontuação do TOEFL® ITP

Nivelamento, monitoramento e conclusão em cursos de inglês;

Bolsas de estudo;



Admissão em programas de curta duração;

Admissão em universidades onde a língua inglesa não é o idioma dominante;

Comprovação de proficiência ao término da universidade.





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São José do Rio Preto

### TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 30 / 05 / 2018

  
Assinatura do autor