



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

William Danilo Garcia

***FANFICTIONS, LINGUÍSTICA DE CORPUS E APRENDIZAGEM
DIRECIONADA POR DADOS: TAREFAS DE PRODUÇÃO ESCRITA
COM FOCO NO USO AUTÊNTICO DE LÍNGUA E ATIVIDADES QUE
VISAM À AUTONOMIA DOS ALUNOS DE LETRAS EM ANALISAR
PREPOSIÇÕES***

São José do Rio Preto

2020

William Danilo Garcia

***FANFICTIONS*, LINGUÍSTICA DE CORPUS E APRENDIZAGEM
DIRECIONADA POR DADOS: TAREFAS DE PRODUÇÃO ESCRITA
COM FOCO NO USO AUTÊNTICO DE LÍNGUA E ATIVIDADES QUE
VISAM À AUTONOMIA DOS ALUNOS DE LETRAS EM ANALISAR
PREPOSIÇÕES**

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

Financiadora: CAPES

Orientador: Prof.^a D.ra Paula Tavares Pinto

Coorientador: Prof.^a D.ra Talita Serpa

São José do Rio Preto

2020

G216f

Garcia, William Danilo

Fanfiction, Linguística de Corpus e Aprendizagem Direcionada por Dados: tarefas de produção escrita com foco no uso autêntico de língua e atividades que visam à autonomia dos alunos de Letras em analisar preposições / William Danilo Garcia. -- São José do Rio Preto, 2020

145 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Paula Tavares Pinto

Coorientadora: Talita Serpa

1. Ficções de fã. 2. Ensino de Línguas por Tarefas. 3. Corpus de aprendizes. 4. Aprendizagem Direcionada por Dados. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

William Danilo Garcia

**FANFICTIONS, LINGUÍSTICA DE CORPUS E APRENDIZAGEM
DIRECIONADA POR DADOS: TAREFAS DE PRODUÇÃO ESCRITA
COM FOCO NO USO AUTÊNTICO DE LÍNGUA E ATIVIDADES QUE
VISAM À AUTONOMIA DOS ALUNOS DE LETRAS EM ANALISAR
PREPOSIÇÕES**

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

Financiadora: CAPES

Comissão Examinadora

Prof.^a D.ra Paula Tavares Pinto
UNESP – Campus São José do Rio Preto
Orientador

Prof.^a D.ra Talita Serpa
UNESP – Campus São José do Rio Preto
Coorientador

Prof. D.r Celso Fernando Rocha
UNESP – Campus São José do Rio Preto

Prof. D.r Eduardo Batista da Silva
UEG (Universidade Estadual de Goiás)

São José do Rio Preto
27 de março de 2020

A todos aqueles que estiveram comigo e me estenderam a mão durante cada passo dessa jornada tão enriquecedora.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a toda espiritualidade, pela dádiva da vida, pela oportunidade de crescimento e aprendizagem e pelo constante apoio e direcionamento para um caminho justo e de luz.

À Prof.^a D.ra Paula Tavares Pinto, pela disponibilidade, pela confiança, pela calorosa acolhida no mundo acadêmico e pela constante orientação de excelência.

À Prof.^a D.ra Talita Serpa, pela coorientação atenta e de precisão, e pela disponibilidade desde a época da graduação.

Ao Prof. D.r Eduardo Batista da Silva, pelas valiosas contribuições trazidas na sessão de debate do XI SeLin e no Exame de Qualificação.

Ao Prof. D.r Celso Fernando Rocha, pelas observações e sugestões trazidas no Exame de Qualificação.

Ao Prof. D.r Odair Luiz Nadin da Silva, pelo parecer e pelas sugestões durante o X SeLin.

Aos professores do PPGEL com quem tive grandes aprendizagens por meio das disciplinas cursadas, Prof. D.r Roberto Gomes Camacho, Prof.^a D.ra Suzi Marques Spatti Cavallari, Prof.^a D.ra Solange Aranha, Prof. D.r Douglas Altamiro Consolo, Prof.^a D.ra Marize Mattos Dall'Aglio-Hattner, Prof.^a D.ra Paula Tavares Pinto e Prof.^a D.ra Diva Cardoso de Camargo.

Aos funcionários do PPGEL, da Seção Técnica da Pós-Graduação, da Biblioteca e aos representantes discentes, pela assistência e pela prontidão nos serviços.

Aos alunos do curso de Letras, que tão gentilmente aceitaram fazer parte da pesquisa, por participarem das aulas que forneceram os dados observados neste estudo.

Aos meus queridos pais Mara e Rolemberg, à minha tia Aparecida e ao meu irmão Jefferson, pelo amor, pelas palavras ora mais firmes ora mais confortantes, que tanto me apoiaram durante toda a trajetória.

Aos amigos mestrandos e doutorandos do PPGEL Jessica Nunes, Renan Felipe, Sílvia Soggio del Monte, Ana Carolina Freschi, Luana Nazzi, Guilherme Lucas de Souza, Luciano Franco, Carolina Tavares, Aline Cantarotti e Silmara Ribeiro, pelos momentos de estudo, de diversão e pelas conversas acompanhadas daquele bom cafezinho.

A Paula Renata Milani, pela amizade e por me apresentar, ainda na graduação, o universo literário das *fanfictions*.

A Ariane Andreu Benedicto, pela amizade e pela leitura/revisão atenciosa desta dissertação.

A Mayra Aparecida dos Santos, pela amizade, por acreditar no meu potencial e por me motivar a trilhar o caminho acadêmico.

A Milena Molinari, pela amizade, pelos aconselhamentos e pelas horas de estudo em preparação para o processo seletivo do PPGEL.

A todos os amigos além dos muros do Ibilce, por fazerem parte da minha vida e darem aquele toque tão especial a cada momento juntos. Agradeço a cada um de vocês pelas risadas, pelos choros, pelos conselhos, pelas palavras acolhedoras, pelos momentos de comilança e por todas as aventuras juntos. Em especial, agradeço a vocês por compartilharem comigo essa experiência tão engrandecedora.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*“Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?”*

(ANDRADE, 2000, p. 14)

RESUMO

A relação da Linguística de *Corpus* com o Ensino de Línguas, apesar de receber foco mesmo antes do advento dos computadores, se intensificou por volta da década de 90, momento em que pesquisas em *corpora* de aprendizes e em Aprendizagem Direcionada por Dados foram enfatizadas. Considerado esse estreitamento, esta pesquisa objetiva compilar quatro *corpora* de aprendizes a partir do uso autêntico da língua com o intuito de desenvolver atividades didáticas direcionadas por dados dos próprios alunos que promovam nos discentes um perfil autônomo de investigação linguística (mais precisamente das preposições *with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to*). No tocante à fundamentação teórica, destacam-se Prabhu (1987), Skehan (1996), Willis (1996), Nunan (2004) e Ellis (2006) a respeito do Ensino de Línguas por Tarefas, Jenkins (2012) e Neves (2014) que discorrem sobre as ficções de fã. Já sobre a Linguística de *Corpus*, tem-se Sinclair (1991), Berber Sardinha (2000) e Viana (2011). Granger (1998, 2002, 2013) mais relacionado a *Corpus* de Aprendizes, e Johns (1991, 1994), Berber Sardinha (2011) e Boulton (2010) no que diz respeito à Aprendizagem Direcionada por Dados. Como metodologia, levantaram-se textos escritos pelos alunos a partir de uma tarefa de produção escrita em que eles redigiram uma ficção de fã. Em seguida, esses textos formaram dois *corpora* de aprendizes iniciais, que foram analisados com o auxílio da ferramenta AntConc (ANTHONY, 2018) no intuito de observar a presença ou não de inadequações referentes ao uso de preposições em inglês. A partir desses dados, uma atividade didática foi desenvolvida com base nas considerações do Ensino de Línguas por Tarefas e da Aprendizagem Direcionada por Dados e aplicada aos estudantes de Letras do primeiro e terceiro anos, com o objetivo de auxiliar a aprendizagem dessas preposições a partir da investigação linguística no *Contemporary Corpus of American English* (COCA). Posteriormente, dois *corpora* de aprendizes finais foram compilados para se observar se a atividade didática que enfatizou uma postura de pesquisador nos alunos teve efeito positivo com relação aos usos das preposições. Notou-se, com essa comparação, uma melhora nos usos desses itens gramaticais em ambos os anos do curso de graduação em Letras. Os alunos do primeiro ano passaram de 8,1% de erros para 3,9%. Já os graduandos do terceiro ano foram de 6,6% para 5,1%. Isso evidenciou, portanto, o quanto essa proposta contribui para a aprendizagem das preposições *with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to*.

Palavras-chave: Ficções de fã. Ensino de Línguas por Tarefas. *Corpus* de aprendizes. Aprendizagem Direcionada por Dados.

ABSTRACT

Although the relation between Corpus Linguistics and Language Teaching has been emphasized even before the advent of computers, it has been highlighted around the 90s. This was the moment when research on learner corpora and Data-Driven Learning was focused. Having said that, this study aimed to compile four learner corpora based on the authentic use of the language. This was done in order to develop data-driven teaching activities that could promote, among the students, an autonomous profile of linguistic investigation (more precisely about the prepositions with, in, on, at, for and to). Concerning the existing literature, we highlight the works of Prabhu (1987), Skehan (1996), Willis (1996), Nunan (2004) and Ellis (2006) about Task-Based Language Teaching, and Jenkins (2012) and Neves (2014) about fanfictions. In relation to Corpus Linguistics, this study is based on Sinclair (1991), Berber Sardinha (2000) and Viana (2011). Granger (1998, 2012, 2013) is referenced to define learner corpora, and Johns (1991, 1994), Berber Sardinha (2011) and Boulton (2010) to discuss Data-Driven Learning. The methodological approach involved the collection of the compositions from Language Teaching undergraduate students who developed a writing task in which they had to write a fanfiction. These texts composed two learner corpora, which were analyzed with the AntConc tool (ANTHONY, 2018) with the purpose of observing the occurrence of prepositions in English and whether they were accurately used or not. From these data, we developed a teaching activity under the premises of Task-Based Language Teaching and Data-Driven Learning. The intention was assisting the learning process of the prepositions by the linguistic investigation in the Contemporary Corpus of American English (COCA). Later, two learner corpora were compiled to observe if the teaching activity that emphasized this researcher behavior in the students presented a positive outcome in means of the uses of prepositions. With this comparison, an improvement in the uses of these grammatical items by the students of the first and third year of the undergraduation course in Language Teaching was noticed. The first-year students reduced their mistakes from 8,1% to 3,9%. The third-year students decreased their mistakes from 6,6% to 5,1%. This information proved that this set of activities contributed to the learning process of the prepostions with, in, on, at, for and to.

Keywords: Fanfictions. Task-Based Language Teaching. Learner corpora. Data-Driven Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Inserção de textos no AntConc	46
Figura 2 – Como gerar a lista de palavras	47
Figura 3 – Busca de um termo na <i>Word List</i>	48
Figura 4 – Captura de tela da linha de concordância da preposição <i>with</i>	49
Figura 5 – Página inicial do COCA	50
Figura 6 – Exemplo de busca no COCA	52
Figura 7 – Resultado da busca <i>go _i*</i>	53
Figura 8 – Busca lematizada	54
Figura 9 – Resultado da busca lematizada	54
Figura 10 – Comparação dos usos das preposições pelos alunos do primeiro ano	100
Figura 11 – Comparação dos usos das preposições pelos alunos do terceiro ano	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Preposições analisadas no <i>corpus</i> de aprendizes inicial do primeiro ano	63
Tabela 2 – Preposições analisadas no <i>corpus</i> de aprendizes inicial do terceiro ano	64
Tabela 3 – Preposições analisadas no <i>corpus</i> de aprendizes final do primeiro ano	83
Tabela 4 – Preposições analisadas no <i>corpus</i> de aprendizes final do terceiro ano	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 A Literatura e o Ensino de Línguas	19
2.2 As <i>fanfictions</i>	20
2.3 O Ensino de Línguas por Tarefas	23
2.3.1 As etapas de uma tarefa	26
2.3.1.1 A pré-tarefa	27
2.3.1.2 Durante a tarefa	28
2.3.1.3 A pós-tarefa	29
2.4 As preposições	30
2.5 A Linguística de <i>Corpus</i>	33
2.5.1 A relação com o ensino e a definição de <i>corpus</i> de aprendizes	37
2.5.2 <i>Data-Driven Learning</i> (Aprendizagem Direcionada por Dados)	39
3 METODOLOGIA	42
3.1 As aulas de produção escrita de <i>fanfictions</i>	42
3.1.1 Os procedimentos metodológicos da pré-tarefa	43
3.1.2 Os procedimentos metodológicos da tarefa	44
3.1.3 Os procedimentos metodológicos da pós-tarefa	45
3.2 O levantamento dos <i>corpora</i> de aprendizes	46
3.3 Os procedimentos das análises das preposições	49
3.4 A proposta das tarefas de análises dos dados linguísticos	55
3.5 Sobre os materiais utilizados	60
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	62
4.1 Sobre os <i>corpora</i> de aprendizes iniciais	62
4.2 As análises das preposições do <i>corpus</i> de aprendizes inicial dos alunos do primeiro ano	66
4.3 As análises das preposições do <i>corpus</i> de aprendizes inicial dos alunos do terceiro ano	75
4.4 Sobre os <i>corpora</i> de aprendizes finais	82
4.5 As análises das preposições do <i>corpus</i> de aprendizes final dos alunos do primeiro ano	85

4.6 As análises das preposições do <i>corpus</i> de aprendizes final dos alunos do terceiro ano	94
4.7 Discussão geral	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
6 PROBLEMATIZAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS FUTUROS	107
REFERÊNCIAS	108
ANEXO A – <i>Romeo and Juliet: happily ever after</i>	111
ANEXO B – <i>The Clarke Family</i>	114
ANEXO C – <i>Corpus</i> de aprendizes inicial do primeiro ano de Letras	118
ANEXO D – <i>Corpus</i> de aprendizes inicial do terceiro ano de Letras	124
ANEXO E – <i>Corpus</i> de aprendizes final do primeiro ano de Letras	130
ANEXO F – <i>Corpus</i> de aprendizes final do terceiro ano de Letras	142

1 INTRODUÇÃO

A Linguística de *Corpus* (aqui também descrita como LC), que utiliza coletânea de textos para pesquisa, apresentou, durante o século XX, ênfase no ensino. Porém, com o advento do computador, esse foco mudou para os estudos relacionados à descrição da linguagem. Esse cenário perdurou por alguns anos e durante esse período diferentes *corpora* cujo intuito era a descrição de línguas foram compilados. Um importante exemplo a ser citado é o *Brown Corpus* que se destaca por ser considerado o pioneiro na área (BERBER SARDINHA, 2000).

Contudo, como pontua Berber Sardinha (2000), projetos como o COBUILD, que se tratou de uma parceria entre a Universidade de Birmingham e a editora Collins, com o objetivo de elaborar dicionários, gramáticas e livros didáticos, trouxe novamente luz à área de Ensino de Línguas a partir de *corpora*. Além disso, destacam-se dois outros fatores importantes e contribuintes para que esse olhar com relação ao ensino voltasse a ser enfatizado na LC. São eles as pesquisas em *learner corpora* (*corpora* de aprendizes) em que se destaca a pesquisadora Granger (1998, 2002, 2013), e em *Data-Driven Learning* (DDL), que em português é conhecida como Aprendizagem Direcionada por Dados, e cujos trabalhos do pesquisador Johns (1991, 1994) são amplamente referenciados.

Visto este cenário da relação da LC com o ensino, cabe ainda abordar uma problemática trazida por Granger (2002) sobre os *corpora* de aprendizes. A autora afirma que dados de aprendizes levantados em um contexto artificial – em que o aluno apenas utiliza a língua a partir de técnicas de elicitación¹ – não configuram um *corpus* de aprendizes autêntico. Granger (2002) ainda destaca a questão de o contexto de ensino de inglês como língua estrangeira apresentar certa artificialidade, o que pode fazer com que o *corpus* de aprendizes possa ser visto como menos autêntico que o *corpus* nativo. No entanto, a pesquisadora propõe que o uso das *free compositions* (produção escrita livre) é uma forma de solucionar essa problemática da autenticidade, uma vez que a liberdade de escolha sobre o que escrever favorece o uso “natural” da língua pelo aprendiz.

¹ De acordo com o site do British Council, o termo designa uma gama de técnicas que possibilitam que o professor obtenha informações dos alunos ao invés de lhes fornecê-las. Disponível em <https://www.teachingenglish.org.uk/article/eliciting>. Acesso realizado em 19 maio 2019.

A partir da questão da Linguística de *Corpus* e do ensino, assim como a problematização levantada por Granger (2002), faz-se necessário esclarecer quais são as perguntas de pesquisa que impulsionaram este estudo. São elas:

1) Em que medida atividades pautadas no Ensino de Línguas por Tarefas podem contribuir para a compilação de *corpora* de aprendizes de textos autênticos com o intuito de identificar o uso de preposições pelos alunos do curso de Letras?

2) De que forma os pressupostos da Aprendizagem Direcionada por Dados podem favorecer o processo de aprendizagem de preposições, despertando nos alunos um perfil mais pesquisador?

A partir desses questionamentos, postulam-se os objetivos desta pesquisa, sendo o *objetivo geral*:

- Compilar *corpora* de aprendizes a partir do uso autêntico da língua com o intuito de desenvolver atividades didáticas direcionadas por dados que promovam nos discentes um perfil autônomo de investigação linguística, mais precisamente de algumas preposições.

Quanto aos objetivos específicos, têm-se:

- Elaborar duas atividades embasadas nas considerações da literatura e do Ensino de Línguas por Tarefas em que os alunos redijam uma *fanfiction* como *free compositions*;

- Usar os textos elaborados pelos alunos do curso de Letras para compilar *corpora* de aprendizes com o intuito de observar como eles usam as preposições *with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to*;

- Proporcionar aos alunos a utilização do *Corpus of Contemporary American English* (COCA) como forma de desenvolver um perfil autônomo de investigação linguística;

- Contrastar os usos das preposições *with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to* feitos pelos alunos em dois momentos: um anterior e outro posterior à aplicação da atividade que visa contribuir com o processo de aprendizagem das preposições.

Descritas as perguntas de pesquisa e os objetivos, discorre-se brevemente sobre a metodologia utilizada, que será detalhada na seção 2 desta dissertação. Vale dizer que esta pesquisa se inicia a partir da elaboração de uma proposta de atividades que têm foco na produção escrita livre, ao invés daquela resultante da manipulação de itens linguísticos. O cenário no qual se inserem essas e todas as outras atividades aqui propostas e desenvolvidas é um curso de graduação em Letras, envolvendo, mais especificamente, os graduandos do primeiro e do terceiro ano que cursam as disciplinas de língua inglesa em um contexto de ensino de inglês como língua estrangeira.

Para se alcançar, então, esse uso autêntico de língua, as atividades envolveram a literatura (por meio do contato com as *fanfictions*) e os princípios do Ensino de Línguas por Tarefas. De forma breve, as ficções de fã (como conhecidas no português) são “histórias alternativas em prosa [...] escritas por fãs de determinada série ou fandom.” (NEVES, 2014, p. 100).

Acredita-se que essa junção de literatura e ensino se mostra muito positiva, uma vez que a literatura, como destaca Silva (2001), beneficia o enriquecimento cultural e linguístico, sem mencionar o envolvimento pessoal mais aprofundado pela parte dos alunos e dos professores. Ainda nos dizeres de Silva (2001), quando os estudantes estão engajados “[...] eles prestam menos atenção ou até mesmo se esquecem das dificuldades que possam ter com relação ao vocabulário ou qualquer outro aspecto da língua-alvo².” (p. 173).

Desse modo, é com foco no engajamento dos alunos em se expressarem e dividirem opiniões que se pretende usar a literatura em aula. Afinal a leitura permite “vir à tona quem somos, o que pensamos, o que sabemos, o que ignoramos [...].” (DALVI, 2012, p. 21).

Nota-se, portanto, que usar a literatura como material de apoio ao ensino se faz favorável a um uso da língua com foco na mensagem (e não apenas na

² Por não ter tido acesso às obras traduzidas, todas traduções presentes nesta pesquisa são de autoria do pesquisador. Sendo assim, disponibiliza-se o texto original: “*In short, the students are so engaged in the plot that they pay little attention to or even forget about the difficulties they might have regarding vocabulary or any other aspects of the target language*”.

manipulação de itens linguísticos), condições essas que, não apenas se fazem condizentes com o Ensino de Línguas por Tarefas, mas que parecem responder favoravelmente à problemática levantada por Granger (2002) sobre a autenticidade do uso da língua feito por aprendizes.

Desta forma, é preciso destacar que, a partir da tarefa de produção de ficções de fãs, nesse primeiro momento envolvendo o universo literário de Romeu e Julieta, esses textos redigidos sob um cenário de maior autenticidade quanto ao uso da língua foram compilados com auxílio de uma ferramenta computacional da LC, o concordanciador AntConc (ANTHONY, 2018), e compuseram o que ficou denominado como *corpora* de aprendizes iniciais. Vale lembrar que o objetivo com essa produção escrita inicial foi o de analisar os usos das preposições *with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to* dos alunos do primeiro e do terceiro ano de Letras.

A escolha pelas preposições ao invés de outro item linguístico se justifica pelo fato de Swan (2005, p. 425) afirmar que “muitas preposições do inglês têm várias funções diferentes [...] e elas podem corresponder a diversas preposições diferentes em outra língua.” O autor ainda destaca que “preposições diferentes podem ter usos muito semelhantes [...]. Muitos substantivos, verbos e adjetivos geralmente são usados com determinadas preposições em específico³.” (SWAN, 2005, p. 425). Parrott (2000) acrescenta ainda com relação às preposições que “muitas escolhas têm pouca ou nenhuma relação com o sentido, sendo assim difícil de memorizá-las⁴.” (p. 94).

Além disso tudo, outro estudo de Mestrado realizado com foco em analisar preposições em *corpus* de aprendizes levantou a hipótese de que elas sofrem interferência da língua materna ao serem utilizadas pelos alunos (CRUZ, 2017, p. 142).

Com relação à escolha das preposições *with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to*, a justificativa é a de que elas estão entre as dez preposições mais frequentemente empregadas no COCA.

³ “It is difficult to learn to use prepositions correctly in a foreign language. Most English prepositions have several different functions (for instance, one well-known dictionary lists eighteen main uses of *at*) and these may correspond to several different prepositions in another language. At the same time, different prepositions can have very similar uses (*in the morning*, *on Monday morning*, *at night*). Many nouns, verbs and adjectives are normally used with particular prepositions: we say *the reason for*, *arrive at*, *angry with somebody*, *on a bus*”.

⁴ “Many choices have little or nothing to do with meaning, and are therefore particularly difficult to remember”.

A partir das análises de como os alunos utilizaram as preposições observadas neste estudo no primeiro momento em que redigiram suas ficções de fã, o próximo passo foi o de elaborar uma atividade didática cujo amparo se dê tanto pelo Ensino de Línguas por Tarefas, quanto pela Aprendizagem Direcionada por Dados. Essa tarefa proporcionou uma postura mais autônoma nos alunos e, por consequência, os auxiliou no processo de aprendizagem dessas preposições, pois lhes ofereceu a oportunidade de investigar no COCA como esses itens gramaticais são usados na língua inglesa.

Em seguida, foi o momento de se compilar os *corpora* de aprendizes finais, que nada mais foram do que uma segunda tarefa de criação de ficções de fã aplicadas aos alunos desses dois anos do curso de Letras; porém agora envolvendo o universo literário de Harry Potter. O que se pretendeu, nesse segundo momento, foi a compilação de novos *corpora* de aprendizes dos alunos do primeiro e do terceiro ano de Letras em um cenário semelhante ao inicial para que fosse possível a comparação dos usos das preposições no momento da *pre-task* (uma tarefa inicial) e da *post-task* (uma tarefa final).

Visto, de modo geral, a metodologia da pesquisa, salientam-se as hipóteses desta pesquisa, que são:

- O Ensino de Línguas por Tarefas, por meio da literatura, favorece a compilação de *corpora* de aprendizes com textos autênticos, pois proporciona nos alunos engajamento e um uso de língua que não envolve apenas a manipulação de gramática;

- A elaboração de atividades didáticas a partir dos pressupostos do Ensino de Línguas por Tarefas e da Aprendizagem Direcionada por Dados desperta nos alunos uma postura de pesquisador que corrobora com o aprendizado de itens linguísticos, ao expô-los às informações de um *corpus*;

Nota-se, então, que esta pesquisa utiliza conhecimentos diversos, além de meios quali-quantitativos para a realização das análises e/ou investigações e para o desenvolvimento e aplicação de todas as atividades propostas.

Essas características variadas que subjazem esta pesquisa se postulam em conformidade com as considerações de Moita Lopes (2006, p. 97), que afirma que “outro ponto que me parece crucial para que a LA seja responsiva à vida social se prende à necessidade de entendê-la como área híbrida/mestiça ou área da indisciplina.”

Sendo assim, o caráter aplicado e também interdisciplinar desta pesquisa é significativo, o que se mostra muito congruente com reflexão de Rajagopalan (2003, p. 42), que diz que “o que precisa ser repensado urgentemente é a tendência que se observa em alguns setores da nossa disciplina de se fechar, de se recolher dentro de si, pouco se preocupando com o que se passa no mundo lá fora.”.

Por fim, é pertinente descrever que, além da Introdução, esta pesquisa se divide em Fundamentação Teórica, seção em que se apresentam e discutem os conceitos teóricos-metodológicos que embasam a dissertação; Metodologia, em que se descreve o passo a passo de como as atividades foram elaboradas e aplicadas aos alunos de Letras; Análise e Discussão, seção em que são apresentados os resultados levantados a partir da observação dos *corpora* de aprendizes iniciais e finais, e Conclusão, onde se apresenta uma reflexão sobre a pesquisa e seus encaminhamentos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como se observou na seção anterior, esta pesquisa possui um caráter interdisciplinar, o que torna necessária uma fundamentação teórica que aborde conhecimentos diversos. Dito isso, esta seção se dispõe a abordar a revisão teórica referente à literatura e o Ensino de Línguas, às ficções de fã, ao Ensino de Língua por Tarefas, às preposições, à Linguística de *Corpus*, ao *corpus* de aprendizes e à Aprendizagem Direcionada por Dados.

2.1 A literatura e o Ensino de Línguas

Sendo assim, destaca-se, inicialmente, a aproximação da literatura com a área do ensino como forma de se obter um uso autêntico da língua (ou seja, não apenas a manipulação de itens linguísticos) e, conseqüentemente, possibilitar a compilação de um *corpus* em conformidade com a sugestão de se usar as *free compositions* mencionadas por Granger (2002).

Assim, ao se pensar no uso de literatura no contexto de Ensino de Línguas, logo se conclui que ela é uma maneira de proporcionar aos estudantes o contato com materiais autênticos da língua-alvo, como sugerem Silva (2001) e Agustín Llach (2007). Contudo, é assertivo acrescentar, como demonstra Silva (2001), que a literatura também beneficia o enriquecimento cultural e linguístico, sem mencionar o envolvimento pessoal mais aprofundado por parte dos alunos e dos professores – fator considerado relevante por Richards e Rodgers (2001) com relação ao contexto de aprendizagem de língua. Nos dizeres de Silva (2001), quando os estudantes estão engajados, “[...] eles prestam menos atenção ou até mesmo se esquecem das dificuldades que possam ter com relação a vocabulário ou a qualquer outro aspecto da língua-alvo.” (p. 173). Desse modo, um bom engajamento dos alunos nas aulas pode ocorrer com o uso da literatura.

Outra questão relevante é a de a leitura deixar “vir à tona quem somos, o que pensamos, o que sabemos, o que ignoramos [...]” (DALVI, 2012, p. 21) justamente pelo fato de o ato de ler ser único, já que “um mesmo texto é recebido de diferentes maneiras por diferentes pessoas, e em diferentes épocas ou sociedades.” (DALVI, 2012, p. 23).

Por esse viés, torna-se tangível compreender que “um texto literário possui múltiplas interpretações, que geram opiniões diferentes entre os leitores e isso leva à interação real e motivada com o texto, com os outros alunos e com o professor⁵.” (WIDDOWSON, 1983 apud AGUSTÍN LLACH, 2007, p. 9). Essa interação real e motivada não só com o texto, mas também entre os alunos e professores, pode ser compreendida como uma oportunidade de se estabelecer alguns dos princípios de uma tarefa, como a criação e a negociação de uma mensagem com foco no sentido e não na manipulação da língua em termos de gramática e/ou vocabulário apenas.

Desse modo, vê-se que a literatura pode desenvolver não somente a competência linguística ao oferecer material autêntico, mas também a competência comunicativa – uma vez que oferece oportunidades de se comparar e discutir possíveis interpretações de uma mesma obra. Por fim, Agustín Llach ainda recorre a Ramsaram (1983, p. 42) para salientar que “o uso de literatura para o ensino de língua não contribui só para um melhor entendimento linguístico, o desenvolvimento de habilidades criativas ou um maior nível de proficiência. Ela também estabelece uma contribuição para a apreciação literária⁶.” (AGUSTÍN LLACH, 2007, p. 10).

Dessa forma, foi com a intenção de se aproveitar de todos esses benefícios que se pensou na aproximação da literatura com ensino. Em seguida, será abordado o instrumento que possibilitou essa conexão.

2.2 As *fanfictions*

Como já descrito, a literatura pode apresentar diferentes vantagens ao ser empregada em aulas cujo foco seja o ensino de uma língua. Entre as inúmeras maneiras em que ela pode ser introduzida aos alunos de uma segunda, pensou-se que as ficções de fã se mostram pertinentes, pois corroboram exatamente com a liberdade de comunicação e/ou expressão de opinião. Sendo assim, faz-se necessário compreender melhor o que são essas produções textuais comumente denominadas *fanfictions*.

⁵ “[...] a literary text has multiple interpretations, these generate different opinions among the learners and this leads to real, motivated interaction with the text, with the fellow students and with the teacher.”

⁶ “Using literature to teach language not only contributes to a better linguistic understanding, a development of creative skills, and a higher language proficiency, it also makes an important contribution to literary appreciation.”

Inicialmente, precisa ser considerado que o ato de recriar histórias não é exatamente uma prática exclusiva da contemporaneidade. Como descreve Neves (2014, p. 93),

recontar uma história com base em personagens criados por terceiros era uma prática comum nos tempos passados, principalmente nas comunidades orais, cuja extensão da memória não dava conta de se prender aos fatos “originais” por muito tempo, por essa razão era necessário alterar os fatos e, conseqüentemente, novos discursos podem surgir ou serem integrados no primeiro discurso [...].

As ficções de fã, apesar de não serem necessariamente resultantes das comunidades orais, apresentam características semelhantes a esse ato de recontar ou inserir novos elementos em um discurso já existente. Afinal de contas, essas histórias fictícias são, de certo modo, formas alternativas que os fãs criam a partir de algum universo que lhes seja interessante.

No dizeres de Neves (2014, p. 100), lê-se

as *fanfictions* ou simplesmente *fanfics* são histórias alternativas em prosa [...] escritas por fãs de determinada série ou *fandom*. Nelas, o autor (ou autores) pode colocar os conhecidos personagens das mais variadas séries [...] e livros em novas situações. As situações podem variar de pequenos contos a sagas, dependendo da escolha do autor. Pode-se também criar finais alternativos para os personagens, explorar melhor personagens secundários e colocar os personagens em situações novas que não existiam na obra original.

Como se observa na citação, essas histórias apresentam como principal característica a liberdade de criação do fã, independente do universo do qual ele decida escrever. Sendo assim, é muito comum encontrar histórias acerca de cantores ou bandas, livros, filmes, séries, animes e muitos outros universos dos quais os fãs julguem interessante o bastante a ponto de redigirem uma história. Além disso, vale apontar que essa característica mais livre, por assim dizer, também se aplica ao modo como os fãs decidem recriar uma história. Desse modo, é possível adicionar ou subtrair personagens, assim como inseri-los em um contexto diferente da obra ou do universo em que o personagem estaria envolvido. Há a possibilidade de recriar contextos, como por exemplo inserir o universo de magia e bruxaria da saga Harry Potter à “vida real”. Enfim, infinitas são as possibilidades disponíveis aos fãs em suas histórias.

Percebe-se, portanto, o quanto esse tipo de literatura democratiza e dissemina o que Neves (2014) descreve como a cultura de fã. Para o autor, essa cultura é o que os instiga a consumir produtos derivados da cultura de massa. O autor ainda pontua que essa cultura é também o que incentiva que aqueles que muito apreciam um determinado universo criem produtos culturais novos. Para Neves (2014), é exatamente esse perfil de produtor instigado no fã que o leva a redigir e ser participante do ciberespaço ou espaço virtual, no qual as ficções de fã são produzidas e compartilhadas.

Sendo assim, no que diz respeito a como essas produções literárias são veiculadas, há de se dizer que essas histórias são hospedadas e amplamente acessadas em sites como o fanfiction.net, por exemplo. Segundo Alves (2015, p. 34), esse site, cujo ano de inauguração se deu em 1998, além de compor o maior repositório do gênero é ainda o mais acessado atualmente. Para se ler, portanto, uma *fanfic*, é preciso escolher a categoria que se deseja (como livros, séries de TV e etc.). Feito isso, o leitor é direcionado aos títulos dos filmes, livros ou seriados em que já foram usados como temática para a elaboração de *fanfictions*. Selecionado o que se quer ler, o site o conduz a uma página em que se observa não só o título, como também uma breve descrição de cada produção textual.

É possível também nessa busca por acessar tais obras, deparar-se com a classificação etária, que podem ser G ou K quando disponibilizadas a todas as idades; K+ quando não recomendada a menores de nove anos; PG-13, NC-13 ou T quando indicadas a maiores de 13 anos; PG-15, NC-15 ou M para maiores de 15 anos, e PG-17, NC-17, NC-18 ou MA quando não recomendadas para menores de idade por conta do conteúdo.

Ainda com relação à cultura de fã, Neves (2014) traz uma consideração relevante no sentido de as *fanzines* (revistas de fã surgidas em meados da década de 80) serem um dos primeiros exemplos dessa cultura. Neves (2014) aponta também em sua obra que são exatamente as *fanzines* que impulsionaram o surgimento das ficções de fã, uma vez que essas revistas tinham os fãs como público-alvo e eram também redigidas por eles.

Outras contribuições no que diz respeito às *fanfictions* são as postulações de Jenkins (2012). Para o autor, é válido ressaltar os motivos pelos quais os fãs criam e escrevem histórias pautadas em uma obra já existente. Como ele mesmo alega,

“podemos reescrever um texto por fascinação ou frustração ou muitas vezes uma fusão complexa de ambos.” (JENKINS, 2012, p. 13). A tais frustrações e fascinações, Jenkins (2012) estipula os conceitos de sementes, buracos, contradições, silêncios e potenciais.

De acordo com Jenkins (2012), **sementes** são “pedaços de informação introduzidos na narrativa para indicar um mundo maior que não é completamente desenvolvido na própria história.” (p. 16). Já sobre os **buracos**, aponta-se que são “*elementos narrativos dos quais os leitores sentem falta e que são centrais à sua compreensão dos personagens.*” (p. 17). Com relação às **contradições**, é dito que são “*dois ou mais elementos na narrativa (intencionais ou não) sugerindo possibilidades alternativas para os personagens.*” (p. 17). No que tange aos **silêncios**, são “*elementos que foram sistematicamente excluídos da narrativa com consequências ideológicas.*” (p.18). Por fim, os **potenciais** são as “projeções sobre o que poderia ter acontecido além dos limites da narrativa.” (p. 18).

Assim sendo, é também com base nessas frustrações e fascinações ressaltadas por Jenkins (2012), que se pode pensar nas *fanfictions* como uma expressão literária que muito condiz com os benefícios da literatura sendo usada em sala de aula; especialmente no que tange ao despertar do interesse em inserir elementos novos ou então destacar uma questão que não fora profundamente explorado por um autor de alguma obra pertencente a essa cultura do fã.

2.3 O Ensino de Línguas por Tarefas

Com base, portanto, nessa característica das ficções de fã de despertar o interesse em se acrescentar ou reiterar algum aspecto de uma determinada obra e na questão de a literatura proporcionar uma leitura e entendimento único a cada aluno é que se acredita que usar a literatura em sala de aula (por meio das *fanfictions*) contribui para um uso autêntico e motivado da língua. Condições essas prezadas pelo Ensino de Línguas por Tarefas.

Antes de aprofundar nos conceitos do Ensino de Línguas por Tarefas – também conhecido pelo acrônimo TBLT, do inglês *Task-Based Language Teaching* –, julga-se necessário compreender como seu surgimento ocorreu. Nesse sentido, quanto aos trabalhos pioneiros em tarefa, tem-se o projeto de Prabhu (1987).

O Ensino de Línguas por Tarefas teve sua origem na Índia com o trabalho inaugural de Prabhu (1987). Em seu projeto, o foco era propor uma abordagem que rompesse com a pedagogia vigente até então. Nessa ruptura, o que se buscava era “a preocupação com os alunos e com o sentido e o esforço que se resultava ao entender e dizer as coisas⁷.” (PRABHU, 1987, p. 22). Rejeitou-se assim, o foco na forma ou na pré-seleção do conteúdo linguístico a ser ensinado.

Ainda nesse sentido, Skehan (1996) ressalta que o surgimento do Ensino por Tarefas se deu em detrimento ao PPP (no inglês *Presentation, Practice e Production*), cuja ênfase recai sobre a automatização da forma a sua sistematização feita de forma segregada.

Com esse cenário da criação e os primeiros trabalhos acerca de tarefa em mente, é pertinente perpassar por algumas das definições que foram elaboradas sobre o Ensino por Tarefas. Destaca-se, inicialmente, a definição que diz que a tarefa é “uma atividade que requer que os alunos cheguem a um resultado a partir de uma dada informação e a partir do processo do pensamento, permitindo ao professor controlar e regular esse processo⁸.” (PRABHU, 1987, p. 24). Nota-se que em uma definição precursora, Prabhu já enfatizava o fato de a tarefa demandar do aluno um esforço cognitivo para que se alcance um resultado.

Essa noção de resultado é retomada em outras definições, como na de Skehan (1996): “atividades que trazem o sentido como foco principal. O sucesso em uma tarefa é avaliado em termos do resultado alcançado e as tarefas geralmente apresentam certa semelhança com o uso da língua na vida real⁹.” (p. 20). Percebe-se que o autor reforça a importância da mensagem ao invés da forma e afirma que a realização da tarefa se assemelha à utilização da língua feita em alguma situação da vida real.

Outra definição relevante é a de Willis (1996) em que tarefas são “atividades em que a língua alvo é usada pelo aprendiz com um propósito comunicativo no intuito

⁷ “[...] a preoccupation in learners with meaning and a resultant effort to understand and say things.”

⁸ “An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process, was regarded as a ‘task’.”

⁹ “Tasks, in this viewpoint, are activities which have meaning as their primary focus. Success in the task is evaluated in terms of achievement of an outcome, and tasks generally bear some resemblance to real-life language use.”

de se alcançar um resultado¹⁰.” (p. 23). Entende-se esse resultado como aquilo que se alcançaria a partir de um uso autêntico da língua em uma situação real de comunicação, por exemplo a realização de um pedido em um restaurante. Nunan (2004) parece concordar com essa percepção, pois apontaria que esse pedido em um restaurante é uma tarefa que os falantes realizam no mundo real. Nesse sentido, o que se observa em uma tarefa realizada em sala de aula é uma simulação dessa situação comunicativa real, denominada *real-world task* pelo autor. Sendo assim, Nunan (2004) recomenda que as atividades feitas no ambiente de ensino (as *pedagogical tasks*) devem se espelhar no uso real da língua, ou seja, nas *real-world tasks*.

Em seguida, ainda nessa perspectiva das definições de tarefa, tem-se a colocação de Nunan (2004, p. 4) que diz que tarefa é

um pedaço de trabalho de sala de aula que envolve o aluno em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua alvo enquanto a atenção é voltada em mobilizar o conhecimento gramatical no objetivo de expressar sentido. Sendo assim, a intenção é transmitir sentido ao invés de manipular a forma. Além disso, a tarefa deve haver um senso de completude e ser capaz de se sustentar como um ato comunicativo com um começo, meio e fim.¹¹

Nota-se que o teórico também enfatiza o fato de a tarefa não trazer foco à manipulação de itens linguísticos, mas ao processo de mobilização daquilo que o aluno já saiba na construção e transmissão de sentido em um ato comunicativo que tenha um propósito, tal como o de fazer um pedido em um restaurante.

Vale ainda a ressalva sobre as características da tarefa, que parecem concluir bem esse panorama a respeito das definições de tarefa. Esses aspectos consideram o fato de a tarefa: “(i) ter o significado como primordial, (ii) não dar ao aluno o significado de outra pessoa para que ele o reproduza, (iii) haver certa relação com o mundo real, (iv) ter algumas prioridades com relação a sua realização, e (v) relacionar

¹⁰ “[...] tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.”

¹¹ “[...] task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in their target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.”

a avaliação da tarefa ao resultado alcançado¹².” (SKEHAN, 1998 apud NUNAN, 2006, p. 16).

Por fim, em uma proposta de classificar os tipos de tarefas, Willis (1996, p. 26, 27 e 28) as categorizam em: tarefas de listar, de ordenar ou de separar, de comparar, de resolver problemas, de compartilhar experiência pessoal e tarefas criativas. A autora acrescenta ainda que as tarefas podem ser de cunho mais fechado ou aberto, a depender do objetivo da tarefa que pode ser mais ou menos específico.

Em uma breve conclusão, foi visto que a tarefa pode acontecer na sala de aula de diferentes formas – conforme a categorização proposta por Willis (1996) – e que embora possuam um cunho pedagógico, essas atividades se espelham nas tarefas que são feitas no mundo real. Sendo assim, o objetivo dessa atividade recai sobre o sentido que se constrói a partir do uso autêntico da língua ao invés de um uso cujo objetivo seja praticar determinado item gramatical ou lexical.

2.3.1 As etapas de uma tarefa

Visto o que pode ser considerado e/ou definido como uma tarefa, as características necessárias a essa atividade e alguns dos tipos comumente utilizadas em um contexto de ensino, é preciso entender como estruturá-la para que seja aplicada em sala de aula sem desconsiderar seu caráter comunicativo e de uso autêntico e/ou significativo de língua.

Percebe-se na literatura do Ensino de Línguas por Tarefas que há certo consenso em relação aos estágios que perpassam essa atividade. Desde o projeto inicial encabeçado por Prabhu (1987), já se pode observar essa preocupação com a aplicação dessas atividades ao se deparar com os estágios propostos pelo autor: a pré-tarefa e a tarefa. Em pesquisas posteriores, tanto em Skehan (1996) quanto em Willis (1996), encontra-se a divisão das etapas em pré-tarefa, tarefa em si e a pós-tarefa.

Willis (1996) foi responsável por uma proposta com maiores detalhes em que a fase da pós-tarefa desse espaço a um foco mais linguístico com o intuito de uma estruturação mais abrangente. Nota-se também que alguns autores mais

¹² “*Meaning is primary; learners are not given other people’s meaning to regurgitate; there is some sort of relationship to comparable real-world activities; task completion has some priority; the assessment of the task is in terms of outcome.*”.

contemporâneos como Nunan (2004) e Ellis (2006) também parecem concordar com essa organização das etapas de uma tarefa. Será justamente com base na proposta de Ellis (2006) que esta dissertação se propõe a elaborar uma Tarefa que aproxime a literatura ao Ensino de Línguas por Tarefas.

2.3.1.1 A pré-tarefa

A primeira das três fases de uma tarefa é intitulada pré-tarefa, cujo objetivo é o de “preparar os estudantes para realizar a tarefa de modo a promover aquisição¹³.” (ELLIS, 2006, p. 21). Desse modo, a importância desse momento é a preparação e a motivação, que trará mais êxito para a fase em que a tarefa será desenvolvida. Como pontuam Richards e Rodgers, “engajar os estudantes em uma tarefa fornece um contexto melhor para a ativação do processo de aprendizagem [...]”¹⁴ (2001, p. 223).

Para que esse engajamento aconteça, Ellis (2006) sugere algumas opções de se ter uma pré-tarefa, que pode ser a realização de uma atividade parecida à tarefa que será realizada na fase da tarefa em si. Desse modo, a vantagem descrita por Ellis (2006) está no fato de o professor eliminar a necessidade de haver explicações longas do que será feito, além de facilitar o entendimento sobre o que é a tarefa.

Outra forma apresentada é a de fornecer um modelo, que implica “pedir que os alunos observem um modelo de como a tarefa deve ser cumprida sem exigir que eles façam uma realização prévia da tarefa¹⁵.” (ELLIS, 2006, p. 22). O pesquisador acrescenta ainda que essa medida envolve a introdução de um texto oral ou escrito para que se exemplifique o que se objetiva com a tarefa.

Em terceiro lugar, é possível que a pré-tarefa envolva uma atividade que não seja, necessariamente, uma tarefa, mas que forneça aos alunos a demanda linguística necessária para que essa seja desenvolvida. Comumente, essa preparação inclui os itens lexicais que subsidiarão a performance da tarefa. Contudo, deve-se atentar ao fato de que “há sempre o risco de que o pré-ensino de vocabulário fará com que os aprendizes tratem a tarefa como uma oportunidade de se praticar as palavras pré-

¹³ “[...] prepare students to perform the task in ways that will promote acquisition.”

¹⁴ “Engaging learners in task work provides a better context for the activation of learning process.”

¹⁵ “An alternative is to ask the students to observe a model of how the task can be performed without requiring them to undertake a trial performance of the task.”

selecionadas¹⁶.” (ELLIS, 2006, p. 23). Portanto, é preciso que o professor seja cauteloso ao lidar com o pré-ensino de vocabulário ou com qualquer outro item linguístico que seja, afinal a tarefa não objetiva manipular língua, mas sim produzir significado.

Por fim, o planejamento estratégico é a quarta sugestão da pré-tarefa e significa dar a oportunidade aos alunos de planejarem a quantidade de tempo que precisarão para o desenvolvimento da tarefa. Além do quesito tempo, esse momento também poderá envolver o planejamento da forma e da estrutura que eles precisarão recorrer para que a tarefa seja executada.

2.3.1.2 Durante a tarefa

Considerada a pré-tarefa, o foco recai sobre a fase da tarefa em si. Conforme Ellis (2006), essa etapa oferece três condições que podem ser disponibilizadas aos alunos e que influenciarão diretamente a forma como os aprendizes conduzirão e realizarão a tarefa. A primeira condição é a de a tarefa envolver ou não a determinação de um limite de tempo para que se chegue a um resultado. A segunda envolve a decisão de quando permitir que os alunos acessem ao material de insumo utilizado na fase da pré-tarefa. Já a terceira condição consiste na decisão de apresentar ou não algum elemento surpresa durante a realização da tarefa pelos alunos.

Quanto à primeira opção de realização da tarefa, essa se refere à execução da atividade sob pressão de tempo ou não. Assim, o professor pode disponibilizar tempo suficiente para que se faça a tarefa ou sugerir um limite de tempo. De acordo com Ellis (2006), há estudos que apontam que se o foco for acuidade, trabalhar sem a estipulação de um tempo limite pode ser a melhor escolha; já quando a fluência for enfatizada, o limite de tempo fará com que os alunos pensem menos nas formas que serão utilizadas. Isso ocorre pois quando há tempo de sobra para se completar a tarefa, haverá a possibilidade de os alunos manterem uma atenção maior na forma. Por outro lado, quando o tempo é escasso, há pressão no objetivo de se concluir a atividade aumenta e o monitoramento com a forma perde espaço.

¹⁶ “However, there is always the danger that pre-teaching vocabulary will result in learners treating the task as an opportunity to practice pre-selected words.”

A segunda opção, como descreve Ellis (2006), relaciona-se com o fato de permitir com que os estudantes tenham acesso ou não ao material de insumo da tarefa. Essa é uma questão relevante, pois se há o contato com o material, os alunos podem recorrer a ele para pegar emprestado alguma informação. Contudo, é importante que esteja claro aos alunos que o ideal é pegar alguma informação emprestada com o intuito de se expressar e produzir (um dos principais objetivos da tarefa) e não com o foco de reproduzir o que o material já aponta.

Por fim, a terceira alternativa para as opções de realização da tarefa é a de introduzir algum elemento surpresa a essa atividade ou não. Segundo Ellis (2006), apresentar alguma informação nova faz com que a produção e a interação entre os estudantes aumentem.

Além dessas três opções, Ellis (2006) sugere que pode ser dada a oportunidade de ambos professor e aluno decidirem a respeito de como a tarefa deve ser realizada. Nesse sentido, o autor afirma que “o modo como professores e alunos conduzirão a tarefa será influenciado, de maneira geral, pelas experiências anteriores de ensino e aprendizagem e pelas próprias definições pessoais da situação de ensino-aprendizagem em particular¹⁷.” (ELLIS, 2006, p. 29).

Esse apontamento se mostra bastante relevante, pois ressalta a importância do papel do professor e do aluno na realização de uma tarefa, evidenciando, portanto, o quanto o conhecimento prévio de ambos corrobora para o êxito da tarefa.

2.3.1.3 A pós-tarefa

Como aborda Ellis (2006, p. 36), o propósito dessa fase é “dar a oportunidade para que o aluno repita o desempenho tido na tarefa, encorajar reflexão em como a tarefa foi executada e chamar atenção para a forma e estrutura [...]”¹⁸.

Sendo assim, os benefícios de se repetir a tarefa incluem a melhora na produção, o aumento na complexidade e na forma de expressão, o que resulta em uma maior fluência. Acrescenta-se ainda, segundo Ellis (2006), que essa repetição pode ser pública, envolvendo, de um lado, o aumento do estresse pelos alunos e a

¹⁷ “How teachers and learners conduct a task will be influenced, to a large extent, by their prior experiences of teaching and learning and their personal definitions of the particular teaching-learning situation.”

¹⁸ “[...] to provide an opportunity for a repeat performance of the task, to encourage reflection on how the task was performed, and to encourage attention to form [...]”.

possível diminuição da fluência por conta disso; mas, por outro lado, dando aos alunos a chance de realizarem apresentações mais formais.

Ellis (2006) também diz que escrever *feedbacks* ou o fazer de forma oral pode ser uma forma de se concluir uma tarefa. Contudo, o autor destaca a importância desse comentário conter considerações no conteúdo, no resultado, e no desempenho do aluno. Além disso, Ellis (2006), indica que esses apontamentos devam permitir com que os alunos reflitam seu desempenho no intuito de pensarem como eles podem melhorar, possibilitando a reflexão acerca das estratégias metacognitivas. Uma última recomendação do autor é a de que os estudantes avaliem a Tarefa para que o professor saiba quando usá-la novamente.

Por fim, a terceira proposta para a pós-tarefa é a de enfatizar a forma e a estrutura. Ellis (2006) expõe que isso pode ser feito após o término da tarefa sem comprometer os princípios dela. Contudo, o autor indica que, apesar de os pesquisadores proporem que os *feedbacks* de teor linguístico ocorram de forma posterior à tarefa, “o foco na estrutura e na forma constitui uma valiosa opção para a fase de desenvolvimento da tarefa e isso é bastante compatível com o objetivo primeiro dessa atividade, que é o conteúdo da mensagem [...]”¹⁹ (ELLIS, 2006, p. 38).

Assim, para que se pratique a estrutura, Ellis (2006) apresenta algumas opções de atividades, como (i) rever, na pós-tarefa, os principais erros cometidos durante a tarefa; (ii) apresentar aos alunos os erros mais recorrentes e pedir que eles os reconheçam e busquem saná-los; (iii) propor exercícios de produção, tais como repetição, substituição e etc, e (iv) propor atividades, como de transcrição, para que os alunos se ouçam e percebam os desvios feitos durante a realização da tarefa.

2.4 As preposições

Ao considerar que este trabalho busca auxiliar o ensino de algumas preposições da língua inglesa, julga-se válido descrever em mais detalhes essa classe gramatical e enfatizar os usos mais comuns das preposições *with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to*.

Conforme Biber *et al.* (2002, p. 28), “as preposições são palavras com função conectiva que introduzem sintagmas preposicionais. O que sucede a preposição é

¹⁹ “I have emphasized that a focus on form constitutes a valuable during-task option and that it is quite compatible with a primary focus on message content, which is the hallmark of a task.”.

geralmente um sintagma nominal, então as preposições também podem ser vistas como palavras que conectam outras estruturas ao sintagma nominal.²⁰ O autor ainda relata que na maioria das vezes as preposições são palavras curtas e apresenta, como exemplo, *about*, *around*, *as*, *at* e etc. No entanto, há de se considerar o que Biber et al (2002) intitulam de *complex prepositions*. Elas dizem respeito não a palavras curtas, mas a unidades formadas por mais de uma palavra, tais como *such as*, *apart from* e assim por diante.

Parrott (2000, p. 95) acrescenta que “algumas preposições têm um significado concreto do qual pode ser demonstrado. Eles sempre definem lugar, posição ou movimento.”²¹ Silva e Watkins (2010) também destacam esses usos e acrescentam o sentido de tempo. Na verdade, esses autores destacam inúmeras outras funções, tais como as preposições de meio, causa, propósito, adição, concessão, comparação e etc.

Ainda com relação ao uso, Silva e Watkins (2010, p. 10) destacam que as preposições são usadas para introduzir um sintagma nominal, assim como apresenta Biber et al (2002), mas também podem ocorrer quando o complemento é subentendido, como em “*I’ve never seen her before.*” (SILVA; WATKINS, 2010, p. 10). Além disso, eles trazem o uso da preposição sucedida de verbo com *ing* (gerúndio), como em “*Please knock before entering.*” (SILVA; WATKINS, 2010, p. 10), além do uso da preposição com uma oração finita, em que há sujeito e verbo, como em “*We need to go to the bank before we have lunch.*” (SILVA; WATKINS, 2010, p. 10).

Parrott (2000, p 95) diz ainda que elas são geralmente empregadas após um verbo. Nesse sentido, é preciso considerar os chamados *prepositional verbs* e *phrasal verbs*. O autor diz que “*prepositional verbs* consistem em um verbo seguido de uma preposição, tais como *look at*, *talk about*, *listen to*.”²² (BIBER et al., 2002, p. 124). Já quanto aos *phrasal verbs*, Biber et al (2002, p. 124) descreve que eles são verbos acrescidos de uma partícula (as *adverbial particles*) que tem um sentido adverbial mais literal no sentido de localização ou direção. Assim, alguns exemplos de *phrasal verbs* são *pick up*, *get up* e *find out*.

²⁰ “*Prepositions are linking words that introduce prepositional phrases. The preposition complement following a preposition is generally a noun phrase, so prepositions can also be seen as linking words that connect other structures with noun phrases.*”

²¹ “*Some prepositions have a concrete meaning that we can show or demonstrate. These often define place, position or movement.*”

²² “*Prepositional verbs consist of a verb followed by a preposition, such as look at, talk about, listen to.*”

Ainda no que tange a esse uso das preposições associados aos verbos, Parrott (2000) apresenta o conceito de *dependent prepositions*. Para o autor, “depois de muitos adjetivos, substantivos e verbos, é preciso utilizar uma preposição em específico. Normalmente, esta preposição é apenas uma palavra de ligação que não contribui no significado.”²³ (PARROTT, 2000, p. 97). Assim, pode-se pensar em casos como *afraid of*, *difficulty in*, *combine with* e muitos outros. Nota-se, portanto, que com relação a essas *dependent prepositions*, a consulta em um *corpus* de referência se faz necessária, pois, como o próprio autor descreve, cada verbo, substantivo ou adjetivo é regido por uma preposição específica, o que dificulta que uma gramática englobe um número expressivo dessas *dependent prepositions*. Vale ressaltar, porém, que Swan (2005) traz uma lista considerável desses casos em sua gramática. No entanto, mesmo assim houve casos em que só se pode encontrar a regência adequada com uma busca no *corpus* de referência.

Todos esses conceitos e usos apresentados se fazem pertinentes, pois a busca no *corpus* de aprendizes envolveu a investigação de inadequações relacionadas a todas essas situações descritas acima. Há de se destacar também que as análises de cada uma das preposições aqui estudadas (*with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to*) foram feitas conforme as ocorrências encontradas nos *corpora* de aprendizes. No entanto, vale enfatizar alguns conceitos gerais de cada uma delas, como se pode ver a seguir.

Com relação a preposição *with*, Silva e Watkins (2010) abordam os usos relacionados a instrumento, meio ou agente; além do sentido de materiais e ingredientes, como em “*This cake was made with free range eggs and butter.*” (SILVA; WATKINS, 2010, p. 60).

Quanto a preposição *in*, ela é comumente utilizada com o sentido de tempo, em que descreve partes do dia e períodos maiores (meses, estações, anos e séculos). Além disso, é associada a noção de espaço, em que traz o sentido de descrever aquilo que se encontra dentro de algum lugar ou que se localiza em áreas amplas, o que inclui continentes, países, estados e cidades. (SILVA; WATKINS, 2010; PARROTT, 2000).

²³ “After many adjectives, nouns and verbs, we need to use a particular preposition. Often this preposition is just a linking word which contributes no meaning.”

Sobre a preposição *on*, em linhas gerais ela também é utilizada para descrever tempo e espaço. No sentido de tempo, *on* geralmente descreve dias e datas; já no sentido de espaço, ela descreve a noção de superfície, de algo que se posiciona em cima de algum lugar. Isso também inclui meios de transporte como *bus*, *ship* e *plane*. (SILVA; WATKINS, 2010; PARROTT, 2000).

No caso da preposição *at*, as gramáticas normalmente pontuam os sentidos de tempo e espaço. Assim, utiliza-se *at* para descrever uma noção de tempo mais precisa, como as horas e o período do dia *night*. (SILVA; WATKINS, 2010; PARROTT, 2000). Já sobre espaço, ela designa também esse sentido mais preciso, como um ponto de referência. Parrott (2000, p. 96) a exemplifica da seguinte forma: “I’ll meet you at the station.” Para o autor, a preposição *at* traz essa conotação de ponto de referência. Portanto, o sujeito dessa oração estará esperando a pessoa na porta ou na entrada da estação e não dentro dela, como descreveria a preposição *in*.

Referente à preposição *for*, Silva e Watkins (2010) trazem o sentido de duração de tempo, de causa, de propósito e finalidade; além dos verbos que são sucedidos por *for*, que vai de acordo com a definição de *dependent prepositions* levantada por Parrott (2000).

Por fim, a preposição *to* é utilizada, segundo Silva e Watkins (2010), para descrever direção e movimento, propósito e finalidade, e é também utilizada após adjetivos e verbos enquanto *dependent prepositions*.

Ressalta-se uma vez mais que esses são apenas alguns dos usos dessas cinco preposições. Na verdade, buscou-se descrever nesta seção aquilo que as gramáticas parecem concordar como uso geral de *with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to*. No entanto, as análises pormenorizadas ocorreram conforme o uso evidenciado pelas linhas de concordância levantadas dos *corpora* de aprendizes e que poderão ser acessadas posteriormente.

2.5 A Linguística de *Corpus*

Definidas as teorias que embasaram a tarefa de criação de uma ficção de fã como forma a acessar uma escrita autêntica dos alunos no intuito de se compilar um *corpus* de aprendizes condizente com a ressalva de Granger (2002) e evidenciadas algumas considerações acerca das preposições, mostra-se necessária uma revisão

teórica acerca da Linguística de *Corpus*, do *corpus* de aprendizes e também da Aprendizagem Direcionada por Dados, que embasou a elaboração da atividade didática com foco no processo de aprendizagem das preposições.

Inicialmente, ao se pensar no panorama geral em que a LC se insere, deve-se considerar que ela surge como rompimento à forma tradicional de investigação linguística que enfatizava somente a estrutura. Assim, essa vertente dos estudos linguísticos enfatiza, conforme Biber *et al* (1998, p. 1), o uso da língua e não as realizações dela que são possíveis com base em uma linha teórica. Isso faz, portanto, com que a Linguística de *Corpus* apresente uma característica empírica, pois analisa padrões em textos naturais.

Assim sendo, a Linguística de *Corpus*, segundo Biber *et al* (1998, p. 4), além de envolver análises dos padrões encontrados nos textos naturais, utiliza uma vasta coleção desses textos, que é feita seguindo certos critérios e a partir do computador. Outra ressalva é a de que essa linha de análise mescla técnicas quantitativas e qualitativas.

Viana (2011, p. 26) descreve que, ao invés de estudar o funcionamento da língua por um viés intuitivo, a LC observa os fenômenos linguísticos a partir da forma como a língua é usada pelos usuários. Nas palavras do próprio autor, “[...] para compreender a questão linguística é necessário basear o estudo em um alicerce empírico no qual os resultados advêm da observação de exemplos reais.” (VIANA, 2011, p. 26). Nota-se, assim, que o autor reforça esse caráter inovador da LC no sentido da análise da língua a partir do uso trazido por Biber *et al* (1998).

Compreendido esse rompimento no que se refere à percepção de análise linguística, há de se considerar o âmbito da definição de LC, que como descreve Biber *et al* (1998, p. 12), trata-se de “uma ampla e criteriosa seleção de textos naturais.”²⁴

Outro autor define que “um *corpus* é uma coleção de textos naturais escolhidos para caracterizar um estado ou uma variação da língua²⁵.” (SINCLAIR, 1991, p. 171). Obviamente que ambas as definições desconsideram vários pontos relevantes à LC. Elas, no entanto, exemplificam o porquê de o Berber Sardinha (2000) apresentar em seu texto algumas definições e as problematizar com relação a

²⁴ “[...] a corpus is a large and principled collection of natural texts.”.

²⁵ “A corpus is a collection of naturally-occurring language text, chosen to characterize a state or variety of a language.”.

totalidade dos fatores que devem ser considerados para que haja uma definição ampla o suficiente a ponto englobar o máximo de aspectos subjacentes à LC possíveis.

Para o autor, uma possível definição é:

A linguística de *corpus* ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador. (BERBER SARDINHA, 2000, p. 325)

Vê-se, dessa forma, que Berber Sardinha (2000) também concorda com o empirismo já comentado e acrescenta o fato de a coleta dos dados requerer determinados critérios no intuito de atender aos objetivos de uma pesquisa.

No entanto, a definição da qual Berber Sardinha (2000) reconhece como a mais ampla é a de Sanchez, que diz que *corpus* é

um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise. (SANCHEZ, 1995, p. 8-9 apud BERBER SARDINHA, 2000, p. 338).

Essa definição é mais abrangente, segundo o autor, pois engloba o propósito e os critérios envolvidos na compilação do *corpus*, o fato de esses dados deverem ser autênticos e legíveis ao computador, além de mencionar a questão de o *corpus* ter que ser extenso o suficiente a ponto de ser considerado representativo.

Outra visão que concorda com o que fora discutido é a de Viana (2011, p. 27), que contempla as especificidades de um *corpus* envolver um conjunto de textos produzidos por falantes de determinada língua, que são processados por meio eletrônico (computador) e que atende a um objetivo específico de pesquisa linguística.

Entre as ressalvas que essas definições de *corpus* possibilitam, uma se postula de grande pertinência esta pesquisa, que é o fato de nenhuma delas especificarem que essa compilação de textos pode ser feita a partir de textos produzidos por alunos, o que configura o que é conhecido na área como *corpus* de aprendizes.

Sendo assim, percebe-se o caráter multifacetário intrínseco à LC e bastante explorada nesta pesquisa é a questão das diferentes possibilidades de uso da LC a partir de sua interdisciplinaridade. Isso é reforçado por McEnery e Hardie (2012, p. 1)

ao apontarem que uma abordagem baseada em *corpus* não só pode ser aplicada à diferentes vertentes da Linguística, como também define a LC como uma área heterogênea.

Pode-se encontrar essa visão de possibilidades diversas a partir da LC também em Frankenberg-Garcia (2016), que reconhece que a compilação dos textos tem que servir o propósito da pesquisa e que alguns desses textos pode ser escrito por falantes não-nativos.

Há de se considerar também que há diferentes tipologias e/ou classificações referentes aos *corpora*. Ambos Berber Sardinha (2000) e Viana (2011) apresentam uma organização e estruturação das diferentes de se classificar um *corpus*.

Segundo Viana (2011), um aspecto a se levar em consideração é a abrangência. Sendo assim, pode-se classificar um *corpus* em geral ou especializado. Como exemplo de um *corpus* geral, Viana (2011) diz que se pode pensar no *British National Corpus* (BNC) e o *American National Corpus* (ANC). Relacionado ao especializado, o autor menciona o COMPARA, que, de acordo com a definição do próprio site²⁶, serve para estudar as traduções entre o português e o inglês.

Ao se pensar no meio, o autor aponta que um *corpus* pode ser oral ou escrito. McEnery e Hardie (2012, p. 4) destacam que, em geral, um *corpus* oral consome mais tempo no processo de compilação, quando comparado a um *corpus* escrito.

Viana (2011) ressalta também o quesito tempo, o que faz com que um *corpus* seja considerado sincrônico (envolvendo um determinado espaço de tempo), diacrônico (envolvendo diferentes períodos de tempo), contemporâneo (como o caso do COCA – *Corpus of Contemporary American English*, que possui relação com a atualidade) ou histórico.

Ao se julgar se um *corpus* se renova ou não, Viana (2011) descreve que ele pode ser tipificado entre dinâmico (em que sempre são feitas alterações com certa frequência) e estático (em que alterações não são permitidas).

No que se refere às línguas, Viana (2011) diz que um *corpus* pode ser monolíngue ou multilíngue, podendo este último ser paralelo (alinhado ou não alinhado) e/ou não paralelo. No que envolve os produtores do *corpus*, o autor propõe uma classificação distinta em que se considere *corpus* de primeira língua, de segunda língua ou de língua estrangeira.

²⁶ Endereço eletrônico: <https://www.linguateca.pt/COMPARA/>

Por fim, Viana (2011) considera que um *corpus* pode ser classificado como *corpus* de estudo quando seu uso for de explicar o uso da linguagem ou como *corpus* de referência quando seu uso representar o padrão de comparação para o *corpus* de estudo. Desse modo, por exemplo, os *corpora* de aprendizes compilados nesta pesquisa podem ser também classificados como os *corpora* de estudo, uma vez que serão a partir deles que se investigará os usos das preposições; assim como o COCA pode ser visto como o *corpus* de referência.

Visto esse panorama geral do surgimento da LC, algumas questões pertinentes a sua definição e aplicabilidade, assim como uma possível forma de categorização, faz-se necessário explorar a definição de *corpus* de aprendizes e a relação da LC com o ensino.

2.5.1 A relação com o ensino e a definição de *corpus* de aprendizes

Como menciona Boulton (2010, p. 534), “as potenciais aplicações de *corpora* eletrônicos no ensino e aprendizagem de línguas vem recebendo atenção considerável nos últimos anos²⁷.” No entanto, esse cenário nem sempre foi assim.

Em uma perspectiva histórica, Berber Sardinha (2000, p. 325) descreve que no início do século XX, a LC, mesmo não sendo ainda computadorizada, tinha bastante ênfase relacionada ao ensino. No entanto, esse foco mudou para a descrição de linguagem nos anos que se seguiram.

Entretanto, Berber Sardinha (2000, p. 325) salienta que a LC volta a se interessar pela área do ensino com pesquisas como a de Granger, realizadas na década de 90.

Além disso, há de considerar a relevância do ano de 1987, que traz outro fator fortemente associado ao ressurgimento desse destaque dado ao ensino pela LC. Nesse ano, foi lançado por Biber e outros pesquisadores o dicionário COBUILD, que foi “o primeiro dicionário a ser compilado a partir de um *corpus* computadorizado.” (BERBER SARDINHA, 2000, p. 332). Além do lançamento desse dicionário voltado ao ensino de inglês, o projeto COBUILD envolveu a elaboração de gramáticas e livros

²⁷ “The potencial applications of electronic corpora in language teaching and learning have received considerable attention in recent years.”

didáticos que também eram voltados ao ensino, como desta BERBER SARDINHA (2000, p. 329).

Há de se ressaltar, entretanto, que o projeto COBUILD se pautou na compilação de textos produzidos por falantes nativos e, portanto, corrobora com as considerações de Nesselhauf (2004, p. 125) no âmbito de o *corpus* nativo ser responsável pela melhoria no ensino de línguas. A autora, no entanto, acrescenta que o *corpus* de aprendizes é também pertinente ao ensino, pois ele expõe as dificuldades típicas dos aprendizes de determinada língua. (NESSELHAUF, 2004, p. 126).

Granger (1998, 2002) também reconhece que a utilização de *corpus* de aprendizes também oferece vantagens para o ensino, justamente porque evidencia as dificuldades linguísticas encontradas pelos alunos.

Nesselhauf (2004, p. 126) salienta ainda que o *corpus* de aprendizes, além de informar as dificuldades dos alunos, fornece informações ao processo de aquisição de uma segunda língua. Nesse âmbito, destacam-se as pesquisas de Granger (1998; 2002) que não só definiram essa vertente da LC, como também investigou o processo de aquisição de uma segunda língua por meio dos *corpora* de aprendizes.

Tendo em vista tudo isso, faz-se necessário, então, evidenciar a definição do conceito de *corpus* de aprendizes. Segundo Granger (2013, p.1), “*corpora* de aprendizes são coleções eletrônicas de dados linguísticos produzidos por aprendizes de uma segunda língua, sejam eles aprendizes de segunda língua ou de língua estrangeira²⁸.” Sendo assim, o que caracteriza um *corpus* de aprendizes é o fato de ele ser compilado a partir da produção linguística de alguém que não seja falante nativo de determinado idioma e que esteja em processo de aquisição e/ou aprendizagem dessa língua.

Uma última ressalva se faz necessária, que é o apontamento que Granger (1998) faz com relação ao fato de um *corpus* de aprendizes raramente atingir uma proporção gigantesca. Essa observação, além de se mostrar válida ainda em tempos atuais, também se mostra pertinente a esta pesquisa, uma vez que os *corpora* de aprendizes compilados não alcançaram grandes proporções pelo fato de o número de participantes não ter sido muito alto.

²⁸ “*Learner corpora are electronic collections of language data produced by L2 learners, that is, second or foreign-language learners.*”.

2.5.2 *Data-Driven Learning* (Aprendizagem Direcionada por Dados)

Entendido do que se trata o *corpus* de aprendizes e considerado que ele foi um dos responsáveis por reaproximar a LC da área de ensino de línguas em meados dos anos 90, faz-se necessário maior explanação referente à utilização do *corpus* (seja ele de aprendiz ou não) em sala de aula.

Em sua publicação de 2011, Berber Sardinha traça um panorama sobre o uso da Linguística de *Corpus* no contexto de ensino, indicando três diferentes formas de se elaborar atividades didáticas pautadas na LC. A primeira delas se origina, conforme o autor, nos anos 1990, com o que ficou conhecido como *classroom concordancing*. Fica bastante evidente que esse período do uso dos concordanciadores em sala de aula remete a Johns e à Aprendizagem Direcionada por Dados (conhecida no inglês como DDL).

Como descreve Johns (1991, p. 1), essa abordagem evidencia o uso do concordanciador como uma forma de informante em um processo passivo, no qual a resposta é provida a partir de um questionamento do aprendiz. Ainda no sentido de uma definição para a DDL, Johns (1991, p. 2) alega que “a Aprendizagem Direcionada por Dados fornece ao aluno o acesso a fatos da performance linguística²⁹.”

Johns (1991, p. 2) acrescenta também o fato de o concordanciador não ser uma novidade, porém o que se mostrou inovador na época foi a descentralização do acesso à ferramenta (feito apenas por pesquisadores até então), tornando-o disponível aos alunos e os colocando em uma posição em que um perfil de pesquisador se mostre necessário.

Em conformidade com Johns (1994, p. 297), a DDL busca afastar a necessidade de um intermediador e aproximar o aprendiz ao dado linguístico por um acesso direto. Como resultado dessa aproximação, Johns (1991, p. 2 e 3) apresenta que a Aprendizagem Direcionada por Dados se postula como um processo de aprendizagem de línguas em que o aluno faz especulações sobre a língua, que o ajuda a ver os padrões linguísticos e até mesmo a fazer generalizações sobre o funcionamento da língua.

²⁹ “[...] and that is a data-driven approach which gives the learner access to the facts of linguistic ‘performance’.”

Nesse sentido do papel central do aluno, Boulton (2010, p. 535) pontua que “não são ensinadas aos alunos regras evidentes, eles exploram os *corpora* para identificar padrões presentes em diversas amostras de linguagem³⁰.” Logo, vê-se que é o aluno que descobrirá as especificidades linguísticas ao se deparar com os dados de uso da língua e ao fazer as especulações que julgar cabíveis e/ou tangíveis.

Já no que se refere ao papel do professor sob as considerações da DDL, destaca-se também certa mudança de papéis, por assim dizer. Segundo Johns (1991, p. 3), o professor “tem que se tornar um diretor e um coordenador de pesquisas iniciadas pelos alunos³¹.” Johns (1994, p. 297) descreve ainda que o professor tem que deixar a posição de detentor do conhecimento para assumir essa posição de alguém que organiza a pesquisa.

Com os princípios fundamentais da DDL expostos, mostra-se também relevante evidenciar algumas das reflexões mais atuais acerca de como utilizar essa abordagem de forma eficaz na sala de aula. Boulton (2010) apresenta uma opção de operacionalização de atividades DDL em que o contato do aprendiz com o dado linguístico seja feito por meio de materiais preparados pelo professor e/ou pesquisador. Embora alguns teóricos acreditem que a não utilização do computadores para acessar os concordanciadores possa ferir, de certo modo, a essência da Aprendizagem Direcionada por Dados, Boulton (2010, p. 559) aponta que esses materiais preparados pelos professores oferecem também benefícios e se mostram possíveis de serem utilizados por aprendizes com baixo nível linguístico, sem mencionar que podem ser preparados por professores que não tenham vasto conhecimento da Linguística de *Corpus*. Nos dizeres do próprio autor, “eliminar o computador não representa menosprezar a base conceitual da DDL, mas sim tornar a tarefa do aprendiz mais fácil³².” (BOULTON, 2010, p. 559).

Por fim, visto que o contato com o dado linguístico pode ocorrer por meio de materiais preparados por professores e ainda sim representar uma postura de pesquisador nos alunos, como defende Boulton (2010), torna-se necessário apontar algumas formas com as quais as atividades que exploram a concordância podem ser

³⁰ “[...] learners are not taught overt rules, but they explore corpora to detect patterns among multiple language samples.”

³¹ “The second main effect of DDL is on the role of the teacher, who has to learn to become a director and a coordinator of student-initiated research.”

³² “We have argued that eliminating the computer from the equation, far from fatally undermining the conceptual basis of DDL, can in fact make the learner’s task considerably easier.”

elaboradas. Há, conforme Berber Sardinha (2011, p. 310) as que são integrais (com todas as ocorrências, as selecionadas (com apenas algumas ocorrências), as editadas (em que as linhas são modificadas), as preenchidas (com exibição da palavra de busca) e as lacunadas (em que a palavra de busca não é disponibilizada).

Em conclusão, viu-se, nesta seção, que o reaparecimento do uso da LC no ensino se deu por estudos relacionados aos *corpora* de aprendizes e também pela abordagem que permite que o aluno acesse dados linguísticos em busca de respostas a perguntas das quais ele queira maior entendimento. Quanto ao professor e/ou pesquisador, cabem algumas escolhas, tais como tornar esse acesso mais direto ou não ao se escolher usar materiais preparados previamente ao invés de levar o aluno ao computador e acessar dados linguísticos por um concordanciador. Será evidenciado em seções seguintes que esta pesquisa opta por uma mescla de atividades com informações previamente preparadas (*hands off*) e aquelas em que o aluno acesse diretamente o *corpus* de referência para obterem respostas (*hands on*).

3 METODOLOGIA

Discutiu-se, até então, a relevância da forma com a qual o *corpus* de aprendizes deve ser compilado, a partir da problematização de Granger (2002) e um breve panorama teórico interdisciplinar do que subjaz esta pesquisa.

Visto isso, esta seção descreve os procedimentos envolvidos na aplicação e realização das aulas em que se utiliza dos benefícios da literatura por meio das ficções de fã e dos preceitos do Ensino de Línguas por Tarefas para se compilar tanto os *corpora* de aprendizes iniciais, quanto os finais dos graduandos do primeiro e do terceiro ano do curso de Letras.

Cabe a ressalva de que todas as mediações com os discentes do curso de graduação em Letras do primeiro e do terceiro ano noturno foram realizadas pelo próprio pesquisador durante o estágio docente supervisionado por uma professora da instituição. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e a Plataforma Brasil sob o número de CAAE 00813918.7.0000.5466. Todos os envolvidos estavam cientes dos propósitos da pesquisa e concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em seguida, são abordados também os procedimentos concernentes ao levantamento desses *corpora* de aprendizes, às análises de como os graduandos usaram as preposições e à elaboração da atividade didática que desenvolvida no intuito de auxiliar a aprendizagem das preposições observadas (*with, in, on, at, for* e *to*).

Por fim, são fornecidas maiores explanações com relação aos materiais que perpassam todos esses procedimentos metodológicos.

3.1 As aulas de produção escrita de *fanfictions*

A participação dos alunos nesta pesquisa se inicia com as aulas desenvolvidas sob as premissas do Ensino de Línguas por Tarefa. No primeiro momento, essas aulas envolveram a escrita de uma ficção de fã voltada ao universo de Romeu e Julieta por se tratar de um clássico amplamente conhecido e por fazer parte de um conteúdo que havia sido ministrado recentemente pela professora da instituição. No segundo momento, porém, essa atividade de produção escrita abordou

a temática das obras de Harry Potter da escritora J. K. Rowling. Essa escolha se justifica pelo fato de esse universo literário ser amplamente explorado pelos fãs no site fanfiction.net. Destaca-se, aqui, que tanto no primeiro quanto no segundo momento, a tarefa dos graduandos foi a de escrever uma *fanfiction* como forma de possibilitar a coleção de *corpora* de aprendizes considerados autênticos.

Outra observação é a de que apesar de o planejamento dessas aulas se encontrar na seção de metodologia deste trabalho, considera-se que essas aulas já são, na verdade, um primeiro resultado, pois elas são a concretização de uma das propostas desta pesquisa, que é a de aproximar as áreas da literatura com o Ensino de Línguas se concretiza. Concebe-se aqui o valioso papel que as *fanfictions* desempenharam nesse sentido, pois foi por meio delas que essas duas áreas se estreitaram no intuito de fornecer aos alunos uma produção escrita significativa e autêntica, quesitos importantes para o levantamento de *corpora* de aprendizes autênticos, se considerada a problematização de Granger (2002).

A metodologia dessas aulas aplicadas em dois momentos (envolvendo a temática Romeu e Julieta e depois Harry Potter) pode ser compreendida em maiores detalhes nas subseções seguintes.

3.1.1 Os procedimentos metodológicos da pré-tarefa

A pré-tarefa, como aponta Ellis (2006), envolve o engajamento e motivação para a realização da atividade em si. Assim, o que se propôs, inicialmente, foi uma discussão envolvendo todo o grupo acerca da obra *Romeu e Julieta* (na primeira tarefa) e *Harry Potter* (na segunda tarefa). O professor (no caso o próprio pesquisador) incentivou e ativou o conhecimento prévio dos alunos referentes a essas obras com perguntas relacionadas ao enredo da história. Algumas delas foram: “*How familiar are you with Romeo and Juliet/Harry Potter?*”, “*Who are the main characters?*”, “*Do you remember what happens in the end?*”.

Em seguida, e ainda como forma de levantar o conhecimento prévio dos alunos acerca dessas obras, pediu-se que os alunos dividissem-se em grupos menores e resumissem a história juntos. Vale destacar que esse foi um procedimento relevante, pois garantiu que todos relembassem o enredo. Além de que também favoreceu àqueles que, possivelmente, não estivessem muito familiarizados com as

obras em questão. Pertinente salientar também que essa discussão inicial não ultrapassou o tempo de 15 minutos e possibilitou que os alunos interagissem em língua inglesa de forma livre também na oralidade e não apenas na escrita.

Feito isso, o professor conduziu o questionamento e a discussão em torno do fim de *Romeu e Julieta* e, na segunda tarefa, o final da obra Harry Potter de modo a descobrir se os alunos concordavam ou não com a forma em que as histórias terminam. Isso teve que acontecer para que o docente apresentasse esse sentimento de descontentamento que muitas pessoas têm com relação a diferentes literaturas e que, de acordo com Jenkins (2012), leva os fãs a reescreverem e até mesmo hospedarem essas novas versões da história em sites nos quais elas são comumente veiculadas.

Ainda como parte da pré-tarefa, foi proporcionado aos alunos um texto de ficção de fã extraído do site fanfiction.net que exemplificasse esse universo literário³³. Além disso, o contato com a escrita do fã foi uma forma de fornecer um exemplo do que era esperado dos alunos durante a tarefa. Isso se mostra relevante uma vez que Ellis (2006) considera que uma das opções de se estabelecer a pré-tarefa decorre justamente da introdução de um modelo do que se espera ser feito na tarefa.

Para tanto, os alunos foram divididos em duplas ou trios para que, após a leitura da *fanfiction*, discutissem entre si o que fora lido. Eles puderam opinar se preferiam o final do fã ao original, ou se concordavam ou não com o final alternativo proposto na *fanfiction*. Essa discussão se mostrou bastante tangível, uma vez que cada integrante do grupo fez uma leitura única, pois, como apresenta Dalvi (2012), a leitura deixa vir à tona quem somos. Por fim, os alunos foram encorajados a dividirem suas opiniões de forma aberta em uma discussão que envolveu a participação de todos os alunos.

3.1.2 Os procedimentos metodológicos da tarefa

Concluída a leitura e discussão em torno das ficções de fã, a proposta foi a de que cada grupo discutisse entre si a forma com a qual eles gostariam que as narrativas

³³ As fanfictions selecionadas para se trabalhar nas aulas foram: “Romeo and Juliet: happily ever after” disponível em <https://www.fanfiction.net/s/8612846/1/Romeo-and-Juliet-Happily-Ever-After> e acessado em agosto de 2018; e “The Clarke Family” disponível em <https://www.fanfiction.net/s/13126794/1/The-Clarke-Family#> e acessado em agosto de 2018.

deveriam terminar. Isso foi feito para que eles se instigassem e se motivassem a realizar a próxima etapa da atividade. Assim, o que se determinou em seguida foi que cada aluno redigisse sua própria ficção de fã, o que configurou a tarefa em si.

Outro fator a ser considerado foi o de que durante a realização da tarefa os alunos não puderam acessar o texto modelo que haviam lido anteriormente. Isso se explica pelo fato de a atividade visar a criação de significado ao invés da manipulação da língua, e promover o desenvolvimento da capacidade criativa da escrita decorrente da apreciação e discussão das obras literárias apresentadas na pré-tarefa.

3.1.3 Os procedimentos metodológicos da pós-tarefa

Na pós-tarefa, foi dada aos alunos a oportunidade de lerem o que o outro redigiu como proposta mais interessante para o fim da peça de Shakespeare ou ao romance de J. K. Rowling. O intuito dessa leitura foi de que os alunos pudessem dar *feedback* ao que o outro redigiu. Esses apontamentos, no entanto, tinham que acontecer de modo a levar em consideração o resultado do texto, ou seja, o conteúdo da mensagem. Consideração feita por Ellis (2006) como uma possível maneira de se estabelecer a pós-tarefa.

Assim, deu-se a oportunidade de se discutir, com a participação de todos da sala, os textos que cada aluno tinha lido e o professor buscou incentivar essa discussão no sentido de saber dos alunos a produção textual que eles acharam mais criativa e a que se distanciou mais do universo original da história. Obviamente que as histórias dividiram opiniões, o que foi uma rica contribuição a esse momento de discussão sobre esse universo que a literatura dos fãs proporciona.

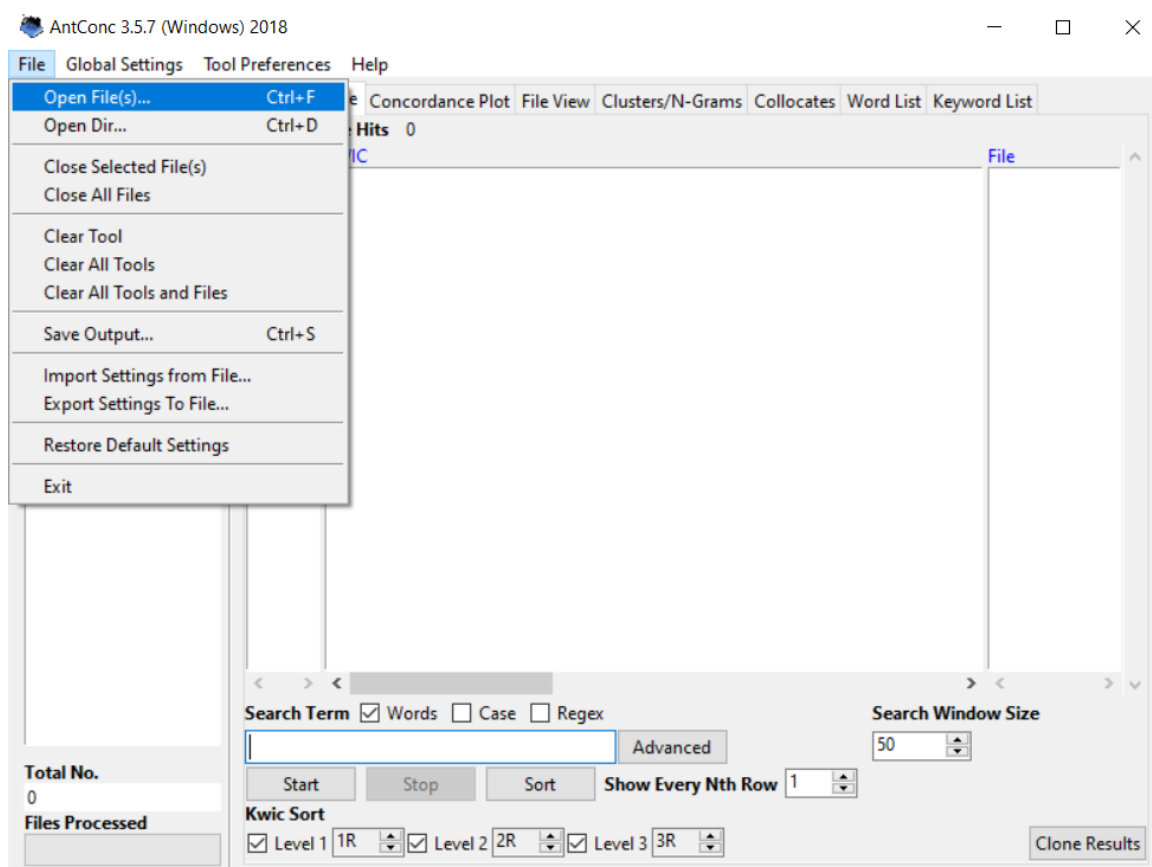
Em conclusão, o professor deu a oportunidade de os alunos avaliarem a atividade. O intuito foi o de saber a opinião dos discentes no que tange às *fanfictions*. Além disso, esse foi o momento para discutirem quais os motivos que possivelmente levam os fãs a redigirem histórias tão diversas e variadas sobre universos dos quais gostam. Essa reflexão foi relevante pois ofereceu a participação mais ativa por parte dos alunos no sentido de eles terem um olhar mais crítico e analítico ao universo das ficções de fãs.

3.2 O levantamento dos *corpora* de aprendizes

Compreendido o desenvolvimento das aulas ministradas com o intuito de os alunos redigirem as *fanfictions*, que foram utilizadas para o levantamento dos *corpora* de aprendizes (tanto no momento inicial quanto no final), faz-se necessário discorrer a respeito dos procedimentos utilizados para a compilação dos *corpora* de aprendizes.

No que tange à alimentação do *corpus* de aprendizes na ferramenta computacional AntConc, o procedimento metodológico não trouxe nenhum aspecto diferente da operacionalização usual desse tipo de *software*. Os textos redigidos pelos alunos foram compilados em um único arquivo em formato de “texto sem formatação” (txt), que foi inserido no concordanciador por meio da aba “file”, e da seleção da opção *open file(s)*, ou por meio do atalho Ctrl+F. Esse procedimento pode ser visualizado na figura a seguir.

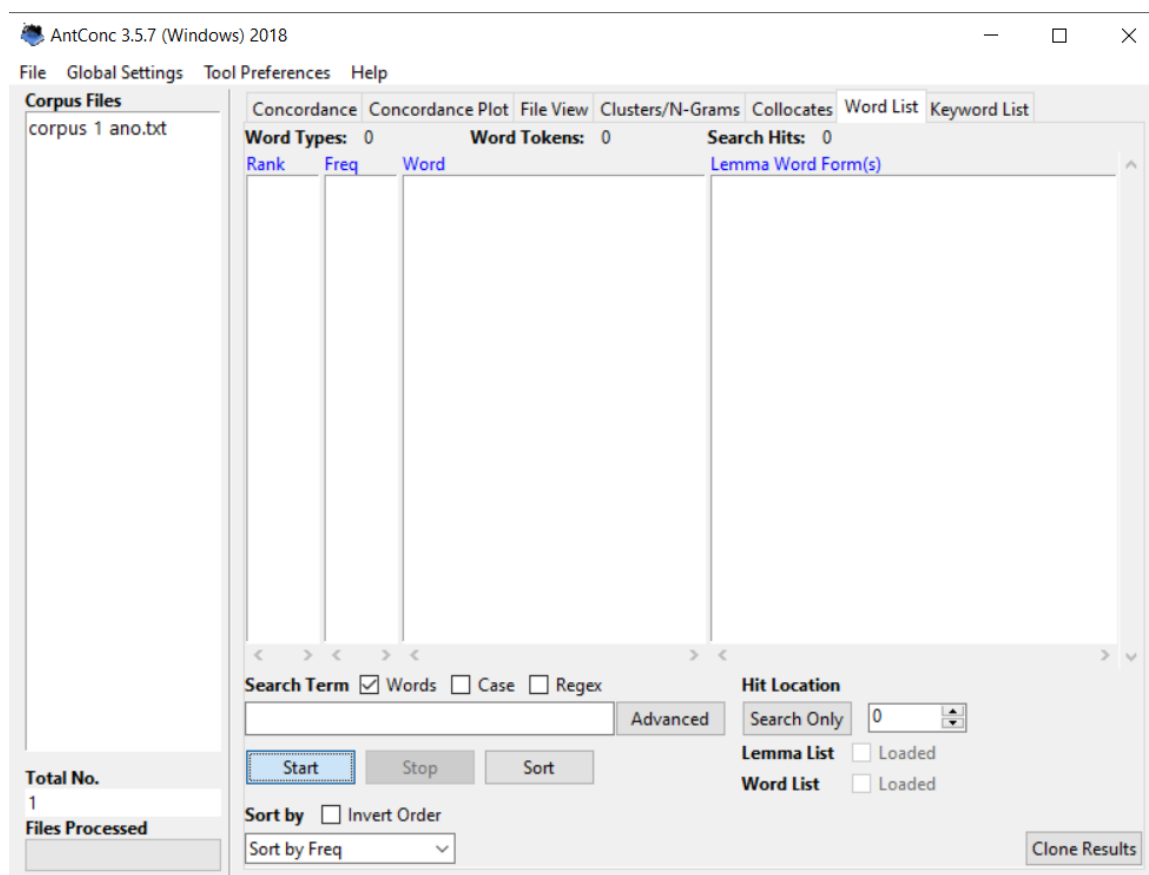
Figura 1 – Inserção de textos no AntConc



Fonte: elaborada pelo autor a partir de captura de tela (ANTHONY, 2018).

Feito isso, o programa abre uma nova janela para buscar o arquivo que se deseja abrir. Um detalhe importante é que esse arquivo deve estar salvo no computador. Assim que se escolhe o documento txt, ele é introduzido no AntConc e aparecerá no canto superior esquerdo da tela. Em seguida, deve-se escolher a opção da qual melhor represente o objetivo da pesquisa, que no caso foi o de gerar a lista de palavras. Para isso, escolheu-se a opção *Word List* e, então, clicou-se no botão start. Veja a figura a seguir.

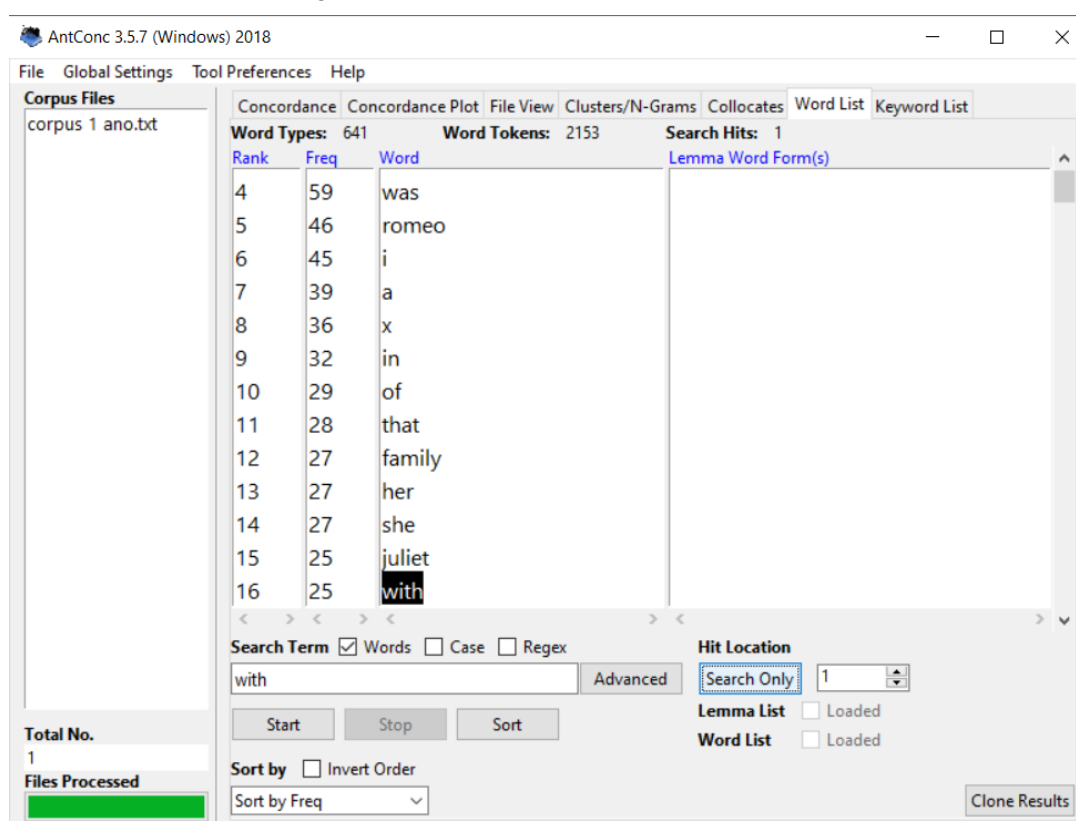
Figura 2 – Como gerar a lista de palavras



Fonte: elaborada pelo autor a partir de captura de tela (ANTHONY, 2018).

Em seguida, a partir da relação das palavras evidenciadas na *Word List*, buscou-se pelas preposições de interesse neste estudo (*with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to*) de forma a gerar as linhas de concordância de cada uma delas. Para isso, o procedimento é inserir o item que se deseja buscar no campo *Search Term* e clicar no botão *Search Only*. Veja o procedimento de busca a seguir.

Figura 3 – Busca de um termo na *Word List*



Fonte: elaborada pelo autor a partir de captura de tela (ANTHONY, 2018).

Como se observa na figura, o termo buscado recebe esse destaque na cor preta. Para gerar, então, as linhas de concordância desse termo, basta clicar na palavra destacada.

Há diferentes possibilidades de se gerar as linhas de concordância, porém nesta pesquisa a escolha foi pela busca por uma palavra à esquerda e duas à direita na opção *Kwic Sort*. Isso significa que as linhas foram organizadas de forma alfabética com base na primeira palavra que ocorresse à esquerda da preposição buscada (destaque em vermelho); e que as duas palavras posicionadas à direita também receberam destaque nas linhas de concordância (destaques em verde e roxo, respectivamente).

A seguir, tem-se uma ilustração da linha de concordância da preposição *with* com as palavras que ocorrem tanto à esquerda quanto à direita destacadas.

Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword Hits

Concordance Hits 25

	Hits	Kwic	File
1	as happy forever. <texto 6> After the Friar said he would help Romeo run away with Juliet the both decided to meet at the church to celebrate their marriage and		corpus 1 anc
2	ntesquieu family planned a coup against the Capulets, but Juliet would run away with Romeo before. Juliet did not agree to any of this and decided to pretend		corpus 1 anc
3	re make a judgement about him, to know if, eventually, he'll worth the conflict with her family. Romeo accepted the invitation and was so excited. However, at the d		corpus 1 anc
4	was coming and it was time to decide: would I spend those three days with my friends tent or in the same tent as the boy that took me		corpus 1 anc
5	her suffered because she loved a man from the Montesquieu family. She discussed with the family for him and left the house. When she found him, he was		corpus 1 anc
6	of the coup. And the night Romeo went to the Capulets' quarters to escape with Juliet, with everything planned, the girl was already waiting for him with the		corpus 1 anc
7	for not being able to live with his great love, Romeo planned to flee with Juliet to reach his freedom and happiness. On the night they planned to run		corpus 1 anc
8	family for him and left the house. When she found him, he was flirting with the other girl. She tried to end her relationship with him, but he was		corpus 1 anc
9	the beginning of 2014. I was so excited. Last week I was just a girl with pouches, tired of spending most part of the days studying, and now I was		corpus 1 anc
10	him to my friends. Guess what? It was a disaster. How come that guy, with that heavenly face and generous heart, didnt know how to sing Evidências??		corpus 1 anc
11	happy; immediately, I drink and than, I died. I dont know what happened with Romeo, i hope he has one man most beautiful and perfect of me, because		corpus 1 anc
12	guys from Biology used to wear. Since that day I started to follow him with my eyes and my heart would always stop for a while when i could		corpus 1 anc
13	cape with Juliet, with everything planned, the girl was already waiting for him with the guards of his father. The guards arrested Romeo, while Juliet spread the wh		corpus 1 anc
14	was Romeo Montague , he was sixteen years old, and his father had some issues with her family. Above all, Juliette decided to invite Romeo for a date before the		corpus 1 anc
15	coup. And the night Romeo went to the Capulets' quarters to escape with Juliet, with everything planned, the girl was already waiting for him with the guards of his		corpus 1 anc
16	her families made their love impossible. Desperate for not being able to live with his great love, Romeo planned to flee with Juliet to reach his freedom and		corpus 1 anc
17	rainy afternoon and I dided under apple tree. I was 23 years old and lived with my family in Rome, but my boyfriend lived over the mountain in Tivoli, next		corpus 1 anc
18	. In the Capulets family was a young girl named Juliet, and she fell love with a young boy named Romeo, but their love was not possible because Romeo was		corpus 1 anc
19	I love this is me. I am Juliet Capulet and I am in love with Romeo Montague and Rosaline. Romeo's family is very open minded and maybe		corpus 1 anc
20	nd so ends the story. <texto 8> The Juliet vision Juliet was falling in love with Romeo. She was only 14 years old and has never felt this love before. Their		corpus 1 anc
21	they are sinners. Besides our love being almost impossibles i am also in love with Rosaline, a short girl who lives across the street and that sometimes kisses Ro		corpus 1 anc
22	you finish reading this story we will be probably be looking at each other, with big smiles on our faces and our mouths full of watermelon. <texto 2> Once upon		corpus 1 anc
23	in Rome, he was flirting with the other girl. She tried to end her relationship with him, but he was aggressive and forbidden her to went out. She married him,		corpus 1 anc
24	him, but my boyfriend lived over the mountain in Tivoli, next to Rome, with your family. My family its famous because we produce the better beer, and		corpus 1 anc

Search Term ☒ Words ☐ Case ☐ Regex Search Window Size 80

with Advanced Show Every Nth Row 1

Kwic Sort Level 1 L1 Level 2 R1 Level 3 ZR

Clone Results

Os destaques, embora nem sempre suficientes para a realização das análises das preposições, facilitaram a visualização das palavras que ocorrem junto à preposição e nortearam uma primeira observação no sentido de investigar se a preposição está usada de forma adequada ou não. Obviamente, em inúmeras situações um co-texto que ia além dessas palavras destacadas foi utilizado, de modo que se recorreu a uma análise mais minuciosa em quase toda a linha.

3.3 Os procedimentos das análises das preposições

Para isso, utilizou-se as gramáticas *Grammar for English Language Teachers* (PARROTT, 2000), *Student Grammar of Spoken and Written English* (BIBER et al, 2002) e *Practical English Usage* (SWAN, 2005). Além disso, os dicionários online

(Cambridge, Macmillan e Oxford), e o *Corpus* of Contemporary American English (COCA) do pesquisador Mark Davies também foram consultados.

Como a utilização do COCA se mostrou uma questão nova aos alunos, julgou-se necessário ministrar uma aula voltada à operacionalização desse *corpus*. Sendo assim, alguns dos procedimentos relacionados à utilização e manuseio do COCA que foram apresentados aos alunos, serão descritos nesta subseção. Vale, porém, lembrar que esse *corpus* de referência foi utilizado tanto pelo pesquisador ao analisar a escrita dos alunos quanto pelos próprios alunos no momento em que eles mesmos fizeram a atividade didática respaldada pela Aprendizagem Direcionada por Dados (mais informações nas seções seguintes).

Com relação ao acesso ao COCA, ele é disponibilizado por meio do site corpus.byu.edu/coca. Uma vez acessada essa página, o usuário se depara com a seguinte tela:

Figura 5 – Página inicial do COCA



Fonte: elaborada pelo autor a partir de captura de tela do COCA.

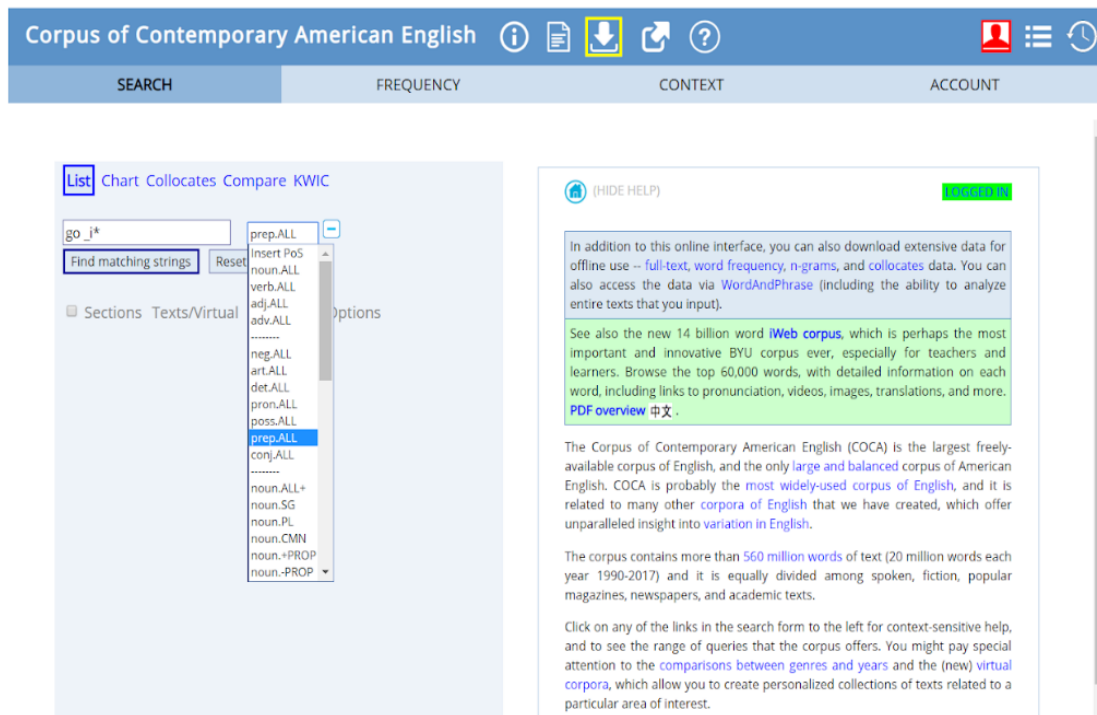
Como se observa na figura, aparece a mensagem “*not logged in*”, que significa que o usuário não está logado. Caso seja o primeiro acesso, será necessário se registrar. Para isso, é necessário que se faça um cadastro no próprio site para a utilização do *corpus*.

Depois de se fazer o *log in*, tem-se acesso a opção de busca (search), que possibilita as seguintes modalidades de pesquisa: *List*, que foi a mais utilizada nesta pesquisa); *Chart*, que oferece um panorama geral da frequência das palavras em cada seção do *corpus* (oral, acadêmico e etc) e em cada período de tempo (dos anos 90 até a atualidade); *Collocates*, cuja ênfase da busca no COCA é encontrar as palavras que, frequentemente, são empregadas juntas de uma outra; *Compare*, que permite a comparação entre colocações de duas palavras. Assim, pode-se comparar, por exemplo, a diferença entre *give up* e *give in*; e *KWIC*, em que se pode ver os padrões de como uma palavra ocorre.

Dentre as opções de pesquisa, a mais recorrente foi a *List*, que basicamente evidencia a frequência da(s) palavra(s) buscada(s), além da possibilidade de se clicar na(s) palavra(s) e acessar a linha de concordância em que ela(s) aparece(m). Vale ressaltar que a busca é sempre mostrada em negrito e destacada na cor verde, facilitando a visualização e a leitura.

Por meio da opção *List*, por exemplo, é possível checar se combinações tais como “go to” (verbo + preposição) são frequentes ou não. Pode-se ainda analisar quais preposições da língua inglesa ocorrem após o verbo go. Para isso, é preciso digitar o verbo go no campo pesquisa e inserir o comando de busca referente às preposições. Veja a ilustração a seguir.

Figura 6 – Exemplo de busca no COCA

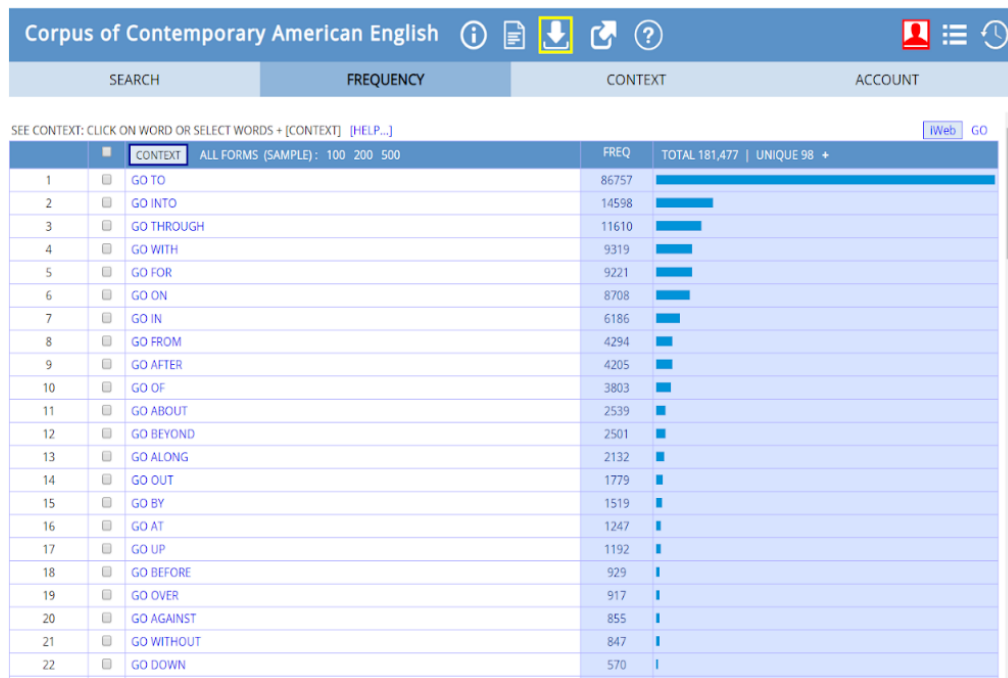


Fonte: elaborada pelo autor a partir de captura de tela do COCA.

Evidentemente o usuário não sabe qual é o comando que o site utiliza para indicar que se busca por todas as preposições posicionadas logo após o verbo go, como foi o exemplo dado anteriormente. Por esse motivo, o site traz uma aba intitulada POS que serve como uma espécie de legenda para esses comandos. Pode-se visualizar essa aba na figura anterior, em que o cursor do mouse selecionou a opção prep.ALL, que representa a abreviação do termo preposição. Uma vez clicada nessa opção, gera-se, no campo de busca, o comando `_i*` que indica que se busca por qualquer preposição que se combina com o verbo go. Isso só é possível, pois o COCA traz a etiquetagem por POS, que como descreve Frankenberg-Garcia (2016) corresponde a *part-of-speech*. Essa etiquetagem, basicamente, divide o léxico por suas classes de palavras.

O resultado dessa busca (go `_i*`) pode ser visto na figura 7.

Figura 7 – Resultado da busca go _i*



SEE CONTEXT: CLICK ON WORD OR SELECT WORDS + [CONTEXT] [HELP...]

	CONTEXT	FREQ	TOTAL 181,477 UNIQUE 98 +
1	GO TO	86757	
2	GO INTO	14598	
3	GO THROUGH	11610	
4	GO WITH	9319	
5	GO FOR	9221	
6	GO ON	8708	
7	GO IN	6186	
8	GO FROM	4294	
9	GO AFTER	4205	
10	GO OF	3803	
11	GO ABOUT	2539	
12	GO BEYOND	2501	
13	GO ALONG	2132	
14	GO OUT	1779	
15	GO BY	1519	
16	GO AT	1247	
17	GO UP	1192	
18	GO BEFORE	929	
19	GO OVER	917	
20	GO AGAINST	855	
21	GO WITHOUT	847	
22	GO DOWN	570	

Fonte: elaborada pelo autor a partir de captura de tela do COCA.

Outro procedimento importante e que facilitou a consulta do pesquisador em alguns momentos foi o fato de o COCA também possibilitar a busca lematizada. Assim, se o pesquisador tiver a intenção, por exemplo, de saber quais preposições são mais frequentemente posicionadas após o verbo go em qualquer uma de suas possíveis conjugações, basta colocar esse verbo entre colchetes e em seguida inserir o comando POS da preposição (_i*) separado por um espaço. Veja o procedimento a seguir.

Figura 8 – Busca lematizada

Fonte: elaborada pelo autor a partir de captura de tela do COCA.

Apresenta-se o resultado dessa busca na figura que se segue.

Figura 9 – Resultado da busca lematizada

	CONTEXT	FREQ	TOTAL 422,134 UNIQUE 404 +
1	GO TO	86758	
2	WENT TO	48280	
3	GOING TO	39509	
4	GO INTO	14598	
5	WENT INTO	11657	
6	GO THROUGH	11610	
7	GOES TO	11357	
8	GO WITH	9319	
9	GO FOR	9221	
10	GO ON	8708	
11	GONE TO	8233	
12	GOING THROUGH	7991	
13	GOING INTO	7561	
14	WENT THROUGH	7024	
15	WENT ON	6618	
16	GO IN	6203	
17	GOING ON	4861	
18	GO FROM	4294	
19	GO AFTER	4205	
20	GOING FOR	4055	
21	WENT FROM	3849	
22	GOES INTO	3814	
23	GO OF	3803	

Fonte: elaborada pelo autor a partir de captura de tela do COCA.

Já no caso contrário, considerando, por exemplo, uma busca em que se queira analisar as preposições que acontecem antes de um verbo ou de outra palavra, basta

apenas inverter a ordem da busca, de modo que o comando *_i** seja inserido primeiro e, após uma separação de um espaço, a palavra ou o verbo seja incluída em seguida.

No caso da busca que vise descobrir quais palavras, independentemente da classe gramatical, se colocam a uma outra, basta utilizar o asterisco. Assim, se o objetivo for saber, por exemplo, quais são as palavras que mais frequentemente se colocam após o verbo *go*, a busca deve ficar: *go **. Pode-se saber também quais as palavras que mais frequentemente antecedem uma outra. Desse modo, caso haja a necessidade de saber quais palavras se colocam mais comumente antes do verbo *go*, por exemplo, o comando para a busca deve ser o asterisco seguido pelo verbo, como em: ** go*.

Nota-se que as possibilidades de busca no COCA são bastante diversificadas, no entanto, tentou-se aqui oferecer elucidações relacionadas às formas de busca mais frequentes. Entretanto, vale dizer que qualquer outro procedimento utilizado para se chegar a um resultado de busca que responda à questão de a preposição ter sido empregada corretamente ou não estará descrito na seção de análises.

3.4 A proposta das tarefas de análise de dados linguísticos

Depois de compilados os primeiros *corpora* de aprendizes dos alunos do primeiro e do terceiro ano do curso de Letras e após a análise de como eles utilizaram as preposições *with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to* com a utilização das gramáticas, dos dicionários e do *corpus* de referência (COCA), o próximo passo foi o desenvolvimento da atividade em que os alunos também refletissem sobre essas preposições.

Com relação, portanto, à elaboração dessa atividade direcionada por esses dados dos aprendizes e com ênfase no auxílio do processo de aprendizagem das preposições, o resultado foi a criação de uma nova tarefa. Nela, foi oferecida aos graduandos do primeiro e do terceiro ano de Letras uma situação em que eles tiveram que se posicionar não mais como alunos da graduação, mas como professores de língua inglesa. Professores esses que precisavam fazer correções e dar *feedback* aos seus alunos com base em linhas de concordâncias retiradas de uma produção textual redigida por seus supostos alunos.

Com essa simulação, os alunos do primeiro e terceiro ano acabaram analisando, na verdade, os textos que eles mesmos haviam redigidos na aula em que

elaboraram uma *fanfiction* sobre Romeu e Julieta, mas sob essa ótica de eles serem professores que precisavam corrigir a escrita de seus alunos.

Outro fator relevante foi que essa simulação também prescreveu que esse professor analisa a língua por meio de dados linguísticos reais, ou seja, que recorre ao uso real da língua. Assim, para que esses dados linguísticos fossem acessados, foi estipulado na tarefa que esse professor deveria checar algum *corpus* de referência (no caso, o COCA) para ser capaz de dar a correção aos seus alunos.

As atividades desenvolvidas para os alunos de graduação em Letras do primeiro e do terceiro ano podem ser visualizadas a seguir.

TASK (1st year)

*You are an English teacher who takes **real language data information** into account when preparing your classes and when giving your students feedback. Below, you will find a list of sentences produced by some of your students. Using the **Corpus of Contemporary American English (COCA)** as a reference to your language analysis, prepare your feedback to your students in terms of which **prepositions** were used appropriately and which ones were not. Justify your explanations with real and authentic data and/or evidence taken from the corpus.*

1) so they agreed to punish Romeo for such a tragedy. He was sent away for a jail, where he died. Rosaline had the baby and Romeo's Family supported

2) the hate between their families made their love impossible. Desperate for not being able to live with his great love

3) The girl was Juliet, she was a very young girl and loved to walk alone in the city to see new places.

4) she loved a man from the Montesquieu family. She discussed with the family for him and left the house. When she found him, he was flirting

5) somebody getting closer and finally could see who was the person. For their surprise it was Rosaline, Romeo's ex girlfriend who was crying

6) Above of all, Juliette decided to invite Romeo for a date before make a judgement about him

7) The Friar ran immediately of he church and told what he had **saw for the both** families, so they agreed to punish Romeo for such a tragedy.

8) he crossed the street and kept following her until he reached her and **talked to her. The** girl was Juliet, she was a very young girl and loved to

9) and started asking Romeo what was it about. After Rosaline tell the **story for them- that** she was pregnant of Romeo and they planned to stole

10) Romeu and Juliano In my light bed, I close my eyes and I **thinks in one person**, only a person, Romeo. My name is Juliano and this is the

11) And for each violent end in the stage, are violent **delights in the backstage**, theses are the dreams of the sleep of death.

12) One is Count Paris, the other, Romeu. And for each violent **end in the stage**, are violent delights in the backstage,

13) We started to have lunch together and talk to each **other on parties. It** all seemed perfect until the day I had the chance

14) Romeo accepted the invitation and was so excited. **However at the day** of the date, Juliette had to do an extra homework

15) immediately, I drink and than, I died. I don't know what **happened with Romeo, I** hope he has one man most beautiful and perfect of me

TASK (3° year)

You are an English teacher who takes **real language data information** into account when preparing your classes and when giving your students feedback. Below, you will find a list of sentences produced by some of your students. Using the **Corpus of Contemporary American English (COCA)** as a reference to your language analysis, prepare your feedback to your students in terms of which **prepositions** were used appropriately and which ones were not. Justify your explanations with real and authentic data and/or evidence taken from the corpus.

1) I saw her name inside the ring Juliet, is it beautiful? he **asked to me and** I agreed to. Everything was perfect until

2) he was on a tournê in town. Even so, she **succeed to reach him** in the room hall.

3) her clothes seemed to be changed and this fact scared her! She **started to ask were** was she.

4) but he knew and me too. They think he wasn't good **enough to her because** he is poor and they were racist

5) The helicopter with a fake pilot; the remote control **connected to the wheel**; the lights that could create fake illusion.

6) At the time appointed, Romeo and Juliet **appeared in the roof** and the public got crazy.

7) He would be here if they didn't meet each other that **day in that party**. He would be here if but he is not here anymore.

8) She had green hair and a metal **arm**. **In her organic** hand, she held a black metallic suitcase.

9) He heard voices, loud music, gunshots. And, **like in every single** day in a very long time, he felt empty inside.

10) Cars flew by at high speeds, almost **crashing at the impossibly** tall skyscrapers.

11) The helicopter starts to high slowly. Ten seconds after, it falls on the woods and explods.

12) All the crowd cries and **screams on terror**. **Smiling**, Romeo and Juliet get into a car,

Outra ressalva valiosa foi que como os graduandos tiveram que consultar o COCA para dizer em quais momentos as preposições tinham sido utilizadas corretamente ou não. Assim, foi possível notar os princípios da Aprendizagem Direcionada por Dados sendo condutores dessa atividade. Isso ocorreu, pois nessas buscas eles precisaram assumir um papel de pesquisadores que acessavam o COCA com autonomia no intuito de obter informações quanto ao funcionamento da língua.

Só assim eles foram capazes de dar os devidos respaldos aos seus alunos, como prescrito na atividade.

Outra justificativa de a atividade não trazer apenas linhas de concordância que tivessem erros foi a de tornar esse desafio de os graduandos se posicionarem como pesquisadores ainda maior, pois nem sempre o que eles encontravam no COCA era destoante do uso que eles estavam analisando.

Além disso, houve ainda a contribuição os professores em formação perceberem que um professor de línguas também pode (e deve) dar *feedback* naquilo em que o aluno produz apropriadamente, e não somente no caso de usos considerados inadequados.

Ademais, essas tarefas, além de exigirem que os graduandos dessem *feedback* pautado no uso real da língua para cada linha de concordância, demandaram que esses universitários descrevessem a forma com a qual eles consultaram o COCA para chegarem às conclusões necessárias e, então, formularem suas correções. Para que toda essa descrição fosse feita, os alunos receberam o seguinte quadro.

Quadro 1 – Descrição de consulta no COCA e *feedback*

Concordance line	Research Method	Appropriateness	Feedback
1)			
2)			
3)			

Fonte: elaborado pelo autor.

Nota-se que o quadro direcionou o trabalho de pesquisa dos alunos do curso de Letras no sentido de que para cada linha de concordância eles precisaram não só chegar à conclusão se o uso da preposição era correto ou não (preenchimento da coluna *appropriateness*). Eles precisaram também descrever a forma com a qual eles fizeram a busca no COCA e preencher a coluna *research method* para, então, chegarem ao resultado da tarefa, que foi a elaboração do *feedback* que seria dado ao aluno.

Por fim, há de se considerar que as atividades propostas se caracterizam por um material preparado previamente, já que as linhas de concordância a serem analisadas pelos alunos lhes foram entregues já prontas, configurando, assim, um procedimento *hands off*. Obviamente que isso se deu pelo fato desta pesquisa já ter

um critério de análise definido: as preposições. No entanto, o momento seguinte, no qual os alunos precisaram consultar o COCA para obter as informações necessárias para dar feedback aos supostos alunos, esse contato com as linhas de concordância ocorreu de forma direta, ou seja, aluno-computador, configurando, assim, um procedimento *hands on*.

3.5 Sobre os materiais utilizados

Nesta seção de Metodologia foram descritos os procedimentos que envolveram a realização das aulas com foco na escrita das *fanfictions*, os processos relacionados à compilação dos *corpora* de aprendizes, assim como os principais passos sobre as formas de busca mais frequentes no COCA e a forma com a qual a atividade didática direcionada pelos dados dos aprendizes foi realizada e aplicada em sala de aula. Todavia, julga-se pertinente uma descrição pormenorizada dos materiais acessados para a realização de cada um desses passos.

Inicialmente, é válido listar as duas ficções de fã utilizadas em sala de aula como parte desses materiais, pois foram a partir delas que os alunos produziram seus próprios textos, sem os quais não se levantaria nenhum *corpus* de aprendizes. Foram eles: *Romeo and Juliet: happily ever after* (utilizado no primeiro momento) e *The Clarke Family* (utilizado no segundo momento). Ambos os textos foram retirados do site *fanfiction.net*, que veicula uma vasta quantidade de produções de fãs e se encontram na seção Anexo.

Deve-se considerar também que as *fanfictions* produzidas pelos alunos da graduação em Letras também serviu como material desta pesquisa, afinal foi a partir deles que se pôde analisar os usos das preposições.

Com respeito ao processamento desses textos produzidos pelos alunos, destaca-se a ferramenta computacional AntConc, mais precisamente a versão 3.5.7. Na verdade, esse *software* é conhecido como um concordanciador, que na definição de Frankenberg-Garcia (2016, p. 387)

permite a manipulação e análise de um corpus de forma muito diferente da leitura de um texto do começo ao fim, pois geralmente dá insights relacionados à língua representada pelo corpus que não são visíveis a olho nu. Os concordanciadores desempenham três tipos de funções, que são a

elaboração de linhas de concordâncias, de listas de palavras e de estatísticas colocacionais.³⁴

Esse concordanciador produzido pelo pesquisador Laurence Anthony pode ser baixado pelo site www.laurenceanthony.net/software/antconc/. No site, encontra-se também o histórico das versões do programa, tutoriais de uso e inúmeras outras informações importantes sobre o manuseio da ferramenta.

Em relação aos materiais que serviram como referência para que o pesquisador consultasse se os usos das preposições feitos pelos alunos estavam adequados ou não, destacam-se os seguintes materiais: as gramáticas *Grammar for English Language Teachers* (PARROTT, 2000), *Student Grammar of Spoken and Written English* (BIBER et al, 2002) e *Practical English Usage* (SWAN, 2005), além dos dicionários online Cambridge, Macmillan e Oxford³⁵.

Sobre o *corpus* de referência, utilizou-se o *Corpus of Contemporary American English* (COCA), que pode ser acessado pelo site english-corpora.org/coca/. De acordo com as informações do próprio site, o *corpus* possui mais de 560 milhões de palavras e engloba textos falados, fictícios, de revistas, de jornais e textos acadêmicos.

Por fim, destaca-se ainda como materiais utilizados nesta pesquisa as atividades direcionadas pelos dados de aprendizes que foi desenvolvida utilizando as linhas de concordâncias geradas pelo AntConc e que exigiam dos graduandos a pesquisa no COCA. Devido à necessidade da busca no *corpus* de referência, as aulas em que os alunos acessaram o COCA tiveram que acontecer em um laboratório de informática. Essas atividades desenvolvidas no intuito de proporcionar maior reflexão com relação aos usos das preposições podem ser vistas por completo na seção seguinte.

³⁴ Texto original: "Concordances enable one to manipulate and interrogate a corpus in a way that is very different from reading texts from start to finish, often providing insights into the language represented by the corpus which are not visible to the naked eye. Concordances perform three basic types of operations, generating concordances, word lists and collocation statistics."

³⁵ Links dos dicionários online: dictionary.cambridge.org/dictionary/, www.macmillandictionary.com/ e www.oxfordlearnersdictionaries.com/

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Esta seção dispõe os dados levantados a partir da compilação dos *corpora* de aprendizes antes e depois da aplicação da atividade com foco nos usos das preposições. Apresenta também a forma como o pesquisador analisou as preposições empregadas de forma inadequada, conforme os dicionários online, as gramáticas e o COCA. Discute-se, ainda nesta seção, o papel que esta atividade das preposições representou no uso desses itens gramaticais pelos alunos de Letras.

4.1 Sobre os *corpora* de aprendizes iniciais

Sobre o levantamento dos primeiros *corpora* de aprendizes, denominados *corpora* de aprendizes iniciais, que foram resultantes de uma aula em que se enfatizou o uso da língua com foco na mensagem ao invés da forma, haja vista o questionamento de Granger (2002), considera-se prática a distinção entre os dados gerados com relação aos graduandos do primeiro e as informações referentes ao alunos do terceiro ano de Letras.

Assim, no que tange aos dados de aprendizes do primeiro ano, compilou-se um *corpus* com 2099 itens (*word tokens*) e 649 formas (*word types*), que envolveu a produção escrita de 9 alunos. Evidencia-se, aqui, a consideração de Granger (1998) no que tange ao fato de os *corpora* de aprendizes dificilmente alcançarem proporções muito extensas.

Nesse *corpus* de aprendizes, houve 160 ocorrências das preposições enfatizadas nesta pesquisa (*with, in, on, at, for* e *to*), sendo 13 dessas ocorrências consideradas usos inadequados quando analisados em comparação ao COCA, às gramáticas *Grammar for English Language Teachers* (PARROTT, 2000), *Student Grammar of Spoken and Written English* (BIBER et al, 2002) e *Practical English Usage* (SWAN, 2005), ou aos dicionários online Cambridge, Oxford e Macmillan. Esses dados indicam, portanto, que os alunos utilizaram essas preposições de forma positiva em seus textos, uma vez que o percentual de usos incorretos foi de apenas 8,1%.

Em uma análise pormenorizada, observa-se as seguintes informações:

Tabela 1 – Preposições analisadas no *corpus* de aprendizes inicial do primeiro ano

Preposição	Total de ocorrências	Usos inadequados
With	25	1
In	32	3
On	10	1
At	7	1
For	16	7
To	70	0

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Como se pode observar, a tabela evidencia que as preposições mais frequentemente utilizadas pelos alunos foram *to* (com 70 ocorrências), *in* (com total de 32 usos) e *with* (utilizada 25 vezes). Já a menos frequente foi a preposição *at*, que apareceu 7 vezes nos textos dos alunos.

Percebe-se, em uma análise geral, que apesar de haver uma alta frequência no uso da preposição *to*, essa não apresentou nenhum uso indevido de acordo com as gramáticas e os dicionários online já referenciados ou o (COCA). Entretanto, a preposição *for*, que apresentou uma frequência relativamente mais baixa que *to* no total de ocorrências, foi a que mais obteve usos inadequados. Por meio das análises individuais de cada linha de concordância, conclui-se que um motivo bastante relevante de *for* ter sido usada inadequadamente se deu por ela ser usada onde, na verdade, se deveria empregar a preposição *to*, como se vê na linha de concordância a seguir.

*“Above of all, Juliette decided to invite Romeo **for** a date before make a judgement about him”*

Nesse caso, tanto uma pesquisa no COCA quanto no dicionário online Cambridge confirma que a regência verbal de *invite* é a preposição *to*. As situações em que *for* foi utilizada no lugar de *to* totalizaram cinco dos sete desvios encontrados. Isso mostrou, portanto, que apesar de a preposição *to* não ter sido usada inadequadamente em nenhuma de suas ocorrências, houve situações consideradas indevidas justamente pela falta de seu uso.

Com relação ao *corpus* de aprendizes dos alunos do terceiro ano do curso de Letras, verificou-se um total de 2146 itens (*word tokens*) e 719 formas (*word types*), que envolveu a participação de 7 alunos. Em uma primeira observação, percebe-se

que, apesar de o terceiro ano conter dois alunos a menos em comparação ao primeiro, ambos os *corpora* se mostram bastante semelhante em sua extensão, pois o número de itens e formas não foram tão destoantes. Uma possível explicação é que os graduandos do terceiro ano, por apresentarem um nível de proficiência maior, redigiram textos maiores.

Observou-se um total de 136 ocorrências das preposições em vigor nesta pesquisa, dentre as quais 9 ocorrências foram consideradas inadequadas conforme análise nas gramáticas e dicionários, e no *corpus* de referência (COCA). Isso também se postula como um dado excelente, pois torna claro o quanto os alunos utilizaram as preposições com maestria, já que o percentual de inadequações das preposições em análise foi de apenas 6,6%.

Em uma análise mais detalhada, verificam-se as seguintes informações:

Tabela 2 – preposições analisadas no *corpus* de aprendizes inicial do terceiro ano

Preposição	Total de ocorrências	Usos inadequados
With	13	0
In	36	3
On	11	2
At	11	1
For	9	0
To	56	3

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Vê-se que, coincidentemente, no caso do terceiro ano as preposições mais frequentes também foram *to* (56 usos), *in* (36 utilizações) e *with* (13 ocorrências). No entanto, a preposição menos frequente entre os alunos do terceiro ano foi a preposição *for*, que teve 9 usos.

Ainda em comparação entre os dois anos do curso de Letras, em uma análise geral, nota-se que a preposição *to* apresentou usos inadequados no terceiro ano, diferentemente do primeiro em que as inadequações se deram pela falta do uso dessa preposição. Veja um exemplo de inadequação a seguir.

*“but he knew and me too. They think he wasn’t good enough **to** her because he is poor and they were racist”*

Verificou-se, com base no COCA, que é possível o emprego do adjetivo *good* com a preposição *to*. No entanto, esse uso acontece quando se emprega um verbo depois da preposição. Assim uma frase como *I am not good enough to help you* se faz adequada, uma vez que a *to* é seguido do verbo *help*. Como esse não foi o caso trazido na linha de concordância, já que o adjetivo foi sucedido pelo pronome *her*, constatou-se que o mais apropriado é a utilização da colocação do adjetivo *good* mais a preposição *for*.

Outra observação a ser feita em linhas gerais é que o *corpus* dos graduandos do terceiro ano não apresentou nenhum uso inadequado com relação às preposições *with* e *for*, que apresentaram usos indevidos no *corpus* do primeiro ano.

Outro fator a ser destacado envolve as preposições *in*, *on* e *at* (normalmente usadas para descrever tempo e lugar) foram as que mais tiveram usos indevidos, pois totalizaram 6 inadequações, se analisadas juntas. Um exemplo disso pode ser visto a seguir.

*“At the time appointed, Romeo and Juliet appeared **in** the roof and the public got crazy.”*

Vê-se que a preposição *in* foi empregada nessa linha de concordância. Porém, segundo as gramáticas consultadas nesta pesquisa e o *corpus* de referência COCA, o uso devido deveria ser *on*, uma vez que a preposição de lugar dessa frase se refere à noção de algo posicionado em cima de uma superfície, no caso o teto.

Destaca-se também que o número de usos considerados inapropriados foi maior no *corpus* de aprendizes dos alunos do primeiro ano, o que é justificável pelo fato de eles não possuírem o mesmo nível de proficiência dos alunos do terceiro ano do curso.

Visto, então, uma análise prévia, que foi realizada em um âmbito mais geral, faz-se necessário explorar cada linha de concordância de modo a esmiuçar essa análise sob o olhar das gramáticas, dos dicionários e do COCA.

4.2 As análises das preposições do *corpus* de aprendizes inicial dos alunos do primeiro ano

Como já mencionado, o *corpus* de aprendizes inicial dos alunos do primeiro ano de Letras apresentou 13 inadequações referentes as preposições *with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to*. As análises de cada uma delas se encontram a seguir junto de uma descrição dos procedimentos utilizados pelo pesquisador para confirmar se os usos foram, de fato, indevidos.

A primeira linha de concordância a ser observada envolve a preposição *with*, que foi empregada após o verbo *happen*, no intuito de descrever uma situação que aconteceu com uma pessoa (no caso, o personagem Romeo). Veja:

*“immediately, I drink and than, I died. I don’t know what happened **with** Romeo, I hope he has one man most beautiful and perfect of me”*

Conforme os dicionários online Cambridge e Macmillan, a preposição que se utiliza com o verbo *happen* nesse sentido em específico é a preposição *to*. O dicionário Macmillan oferece até uma entrada a parte para essa situação, que é a entrada *happen to someone*, que, de acordo com o dicionário, descreve a situação de algo que acontece com alguém.

Com relação ao COCA, o procedimento de busca envolveu descobrir a preposição que mais comumente sucede o verbo *happen*. Assim, o comando de busca realizado foi: *happen _**. Pôde ser notado que *to* foi a preposição mais frequente e, pela análise das linhas de concordâncias, observou-se esse mesmo sentido levantado pelos dicionários de algo que acontece a alguém.

Sendo assim, com base nos dicionários e no COCA, sugere-se que o uso considerado apropriado seja:

*immediately, I drink and than, I died. I don’t know what happened **to** Romeo, I hope he has one man most beautiful and perfect of me*

Uma explicação bastante plausível para essa troca da preposição *to* por *with* se dá pelo fato de se usar, no português, a preposição *com*, comumente traduzida para o inglês como *with*.

A segunda linha de concordância envolve a preposição *in*, que foi utilizada após o verbo *think* (pensar) na intenção de descrever alguém que pensa em uma pessoa.

*“Romeu and Juliano In my light bed, I close my eyes and I thinks **in** one person, only a person, Romeo. My name is Juliano and this is the”*

Segundo os dicionários Cambridge e Oxford, o verbo *think* no sentido de usar a mente para pensar sobre alguma coisa demanda a preposição *about*, como no exemplo dado pelo dicionário Cambridge: *“I was just thinking about Caroline when she called.”*

Em consulta ao COCA com o comando *think _i**, obteve-se a preposição *about* como a segunda mais utilizada com o verbo *think*. Ao analisar as linhas de concordâncias, notou-se que é bastante comum o uso de *think about* relacionado a esse sentido de pensar em alguém trazido pelos dicionários.

Desse modo, a sugestão do uso considerado mais apropriado para esse caso é:

*Romeu and Juliano In my light bed, I close my eyes and I thinks **about** one person, only a person, Romeo. My name is Juliano and this is the*

Novamente, uma explicação bastante coerente para essa troca entre as preposições é a interferência do português, uma vez em que usa-se “pensar em alguém” no português, e essa preposição em *é*, muitas vezes, associada à preposição *in* no inglês.

A terceira linha de concordância evidencia a preposição *in* sendo empregada duas vezes no sentido de lugar, ora em relação a *stage*, ora a *backstage*.

*“And for each violent end **in** the stage, are violent delights **in** the backstage, theses are the dreams of the sleep of death.”*

Em conformidade com os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford mostram que a preposição de lugar relacionada a *stage* (palco) é a preposição *on*. Como no exemplo do dicionário Macmillan: “*They had now been on stage for over four hours*”.

Se considerar as gramáticas de Swan (2005), Biber *et al* (2002) e Parrott (2000), a preposição de lugar *on* se mostra, de fato, apropriada, pois palco estabelece a noção de uma superfície sobre a qual alguma coisa é posicionada.

Quanto ao COCA, o procedimento de busca se deu no intuito de observar as preposições que são utilizadas antes do substantivo *stage*. A busca, portanto, foi *_i* the stage*, que apontou a preposição *on* como a mais frequente. Em um olhar atento às linhas de concordância, notou-se que a preposição *on* indicava o fato de alguém estar posicionado no palco.

Com relação a *backstage*, no entanto, os dicionários online a descrevem como um adjetivo ou um advérbio. Ao se buscar pelo comando *_i* backstage*, que indica quais as preposições se colocam antes de *backstage*, notou-se uma baixa frequência de usos. Sendo assim, pesquisou-se, em seguida, apenas a palavra *backstage* e, pela observação das linhas de concordância, pôde ser notado que ela é, recorrentemente, empregada sem o uso de uma preposição (seja *in*, *on* ou *at*) que a anteceda. Acredita-se, desta forma, que o mais apropriado é o emprego direto de *backstage*, sem o uso de uma preposição.

Assim, consente-se, que os usos apropriados em ambas as situações sejam:

*And for each violent end **on** the stage, are violent delights the backstage, theses are the dreams of the sleep of death.*

Uma observação com relação a essa troca da preposição *in* por *on* pode ser explicada pelo fato de as regras de utilização das preposições de lugar no inglês diferir muito das do português, o que ocasiona esse tipo de confusão.

A quarta linha de concordância evidencia a preposição *on* empregada no sentido de lugar, em referência ao complemento *parties* (festas), no intuito de descrever onde os sujeitos conversam.

*“We started to have lunch together and talk to each other **on** parties. It all seemed perfect until the day I had the chance”*

Como informam os dicionários Cambridge e Oxford, a preposição de lugar utilizada com o substantivo *party* é *at*. O dicionário de Cambridge traz alguns exemplos de frase em que se pode observar esse uso, um deles é *“Who was she dancing with at the party last night?”*. Já o dicionário Oxford apresenta a informação adicional de a colocação, no caso da preposição, ser *at a/the party*.

A busca no COCA envolveu saber a preposição que precede o substantivo *party* com maior frequência, portanto, o comando de busca foi *_i* party*. O resultado demonstrou que a preposição *at* é a mais frequente e a observação das linhas de concordância confirmaram que ela é utilizada no sentido de descrever lugar.

Por esses motivos apresentados, considera-se que o uso devido nesse caso seja:

*We started to have lunch together and talk to each other **at** parties. It all seemed perfect until the day I had the chance.*

Essa situação mostra-se muito parecida com a analisada anteriormente, haja vista que o que aconteceu foi uma confusão entre qual preposição de lugar se utilizar com o substantivo *festa*.

A quinta linha de concordância mostra a preposição *at* utilizada para descrever tempo, mais especificamente o dia do encontro do personagem *Romeo*.

*“Romeo accepted the invitation and was so excited. However **at** the day of the date, Juliette had to do an extra homework”*

De acordo com as gramáticas Swan (2005), Biber *et al* (2002) e Parrott (2000), a preposição de tempo utilizada para descrever dia é a preposição *on*.

A pesquisa no COCA confirmou isso, apesar de ter revelado um uso também frequente da preposição *in* relacionada ao substantivo *day*. Com o objetivo de se chegar a preposição que mais ocorre com *day*, utilizou-se o seguinte comando para a busca: *_i* the day*. O resultado dessa busca trouxe à tona a possibilidade de se usar

a preposição *on* (*on the day*), mas também a opção *in* (*in the day*). Para melhor compreensão da diferença entre os dois usos, fez-se uma análise pormenorizada das linhas de concordância, que revelou que a combinação *in the day* remete a tempo decorrido ou, até mesmo, futuro. Exemplos desses usos foram as expressões *earlier in the day* e *later in the day*. No entanto, como esse não representa o uso pretendido pelo estudante, observou-se que para descrever que algo acontece em um determinado dia, a preposição a ser utilizada é *on*.

Sem mais, a sugestão do uso apropriado então é de se usar *on*, fazendo com que a frase fique da seguinte maneira:

*Romeo accepted the invitation and was so excited. However **on** the day of the date, Juliette had to do an extra homework.*

Esse caso mostrou que não só as preposições de lugar causam confusão nos alunos, mas também as que descrevem tempo. Novamente, isso se dá pelas regras serem divergentes entre os dois idiomas.

A sexta linha de concordância evidencia a preposição *for* empregada após a locução verbal *sent away* e no intuito de descrever direção, rumo para onde o sujeito foi mandado embora.

*“so they agreed to punish Romeo for such a tragedy. He was sent away **for** a jail, where he died. Rosaline had the baby and Romeo’s Family supported”*

Se consideradas as gramáticas de Swan (2005), Biber *et al* (2002) e Parrott (2000), logo conclui-se que a preposição comumente utilizada no sentido de descrever direção é a preposição *to*.

A busca no COCA envolveu pesquisar qual a preposição que sucede a locução *send away* ocorre com maior frequência. Para isso, o comando foi *send away _i**. O resultado dessa busca apontou a preposição *for* como a mais frequente. No entanto, ao se observar as linhas de concordância, notou-se que a preposição *for* é utilizada no sentido de introduzir o motivo pelo qual alguém é mandado embora e não o destino.

Desse modo, uma nova busca foi feita. Buscou-se por qualquer conjugação da locução *send away* mais a preposição que se coloca logo em seguida. Para realizar essa busca lematizada precisou ser utilizado o seguinte comando: [send] away _i*. Dessa vez, a busca apontou a colocação *sent away to* como a mais frequente. Os usos trazidos pelas linhas de concordância confirmaram que a preposição *to* é a que devidamente introduz o destino para onde alguém é mandado embora.

Assim, o que se sugere é que a preposição a ser utilizada seja a preposição *to*. Veja:

so they agreed to punish Romeo for such a tragedy. He was sent away to jail, where he died. Rosaline had the baby and Romeo's Family supported.

Essa situação em específica também pode ser explicada pela influência do português e pela divergência entre os dois idiomas, haja vista que em português a preposição para se traduz no inglês ora por *for*, ora por *to*.

A sétima linha de concordância traz a preposição *for* utilizada após o adjetivo *desperate* (desesperado).

"the hate between their families made their love impossible. Desperate for not being able to live with his great love"

Nesse caso, os três dicionários (Macmillan, Cambridge e Oxford) apontaram que a preposição *for* deve ser usada para introduzir um substantivo, como em *"He was so desperate for a job he would have done anything."*. Porém, no caso de *desperate* preceder um verbo, deve-se usar a forma infinitiva, o que requer o uso da preposição *to*, como no exemplo *"I was absolutely desperate to see her."*

A busca no COCA envolveu uma comparação entre os resultados para o que se resultou do comando *desperate to _v** (que visou descobrir os verbos que ocorrem após o adjetivo *desperate* seguido da preposição *to*) e do comando *desperate for _v** (que pretendeu descobrir os verbos que ocorrem depois do adjetivo *desperate* seguido da preposição *for*). Nessa comparação, o que se notou foi que o uso da preposição *to* trouxe mais ocorrências.

Considerando as questões previamente discutidas, a sugestão é que *desperate* seja seguida pela forma verbal no infinitivo, o que faz com que a frase fique da seguinte forma:

the hate between their families made their love impossible. Desperate not to be able to live with his great love.

A oitava linha de concordância mostra a preposição *for* usada como forma de introduzir um dos complementos do verbo *discuss*, que, nesse caso, foi o complemento que expressa o motivo da discussão. Note:

“she loved a man from the Montesquieu family. She discussed with the family for him and left the house. When she found him, he was flirting”

Como pode-se ver, essa construção de oração feita pelo aprendiz traz dois objetos. Um deles está relacionado a pessoa com quem se discute e cujo uso é abordado pelos dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford. No entanto, o objeto (sobre o que se discute) é trazido de forma direta pelos dicionários, ou seja, sem o uso de uma preposição que conecte o verbo ao complemento.

Com isso em mente, a busca que fez-se no COCA foi exatamente a de tentar identificar se essa construção feita pelo aluno apresenta alguma ocorrência. Para isso a busca realizada foi com o comando *discuss with you _i**, pois assim ambos os objetos estariam abarcados na busca e o comando *_i** buscaria por qualquer preposição que ocorre após *discuss with you*. Embora não se tenha alcançado muitas ocorrências, observou-se que a preposição *about* foi a opção que introduziu o motivo pelo qual alguém discute com outra pessoa.

Pode-se pensar, assim, que sugerir uma mudança na construção da oração seja o mais aceitável, porém, essa correção seria mais invasiva no sentido de demandar uma reformulação maior da frase do aluno. Desse modo, a sugestão que pareceu mais alinhada aos propósitos desta pesquisa foi a de utilizar a preposição *about*, como em:

*she loved a man from the Montesquieu family. She discussed with the family **about** him and left the house. When she found him, he was flirting.*

A nona linha de concordância evidencia a preposição *for* empregada antes do substantivo *surprise* (surpresa).

*“somebody getting closer and finally could see who was the person. **For** their surprise it was Rosaline, Romeo’s ex girlfriend who was crying”*

Nesse caso, os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford revelaram que a preposição *to* é a que deve ser utilizada no sentido de descrever para quem foi a surpresa. Alguns dos exemplos encontrados foram: *“To everyone’s surprise, the plan succeeded.”* e *“To my great surprise, they agreed to all our demands.”*

A busca no COCA objetivou saber qual a preposição que mais recorrentemente antecede o substantivo *surprise*, quando precedido de um pronome possessivo (no caso, *their*). Surpreendentemente, o que encontrou-se com a busca *_i* their surprise* foi que a preposição mais utilizada é, de fato, a preposição *to*.

Portanto, a sugestão que se é feita é a de usar *to* no lugar de *for*. Veja:

*somebody getting closer and finally could see who was the person. **To** their surprise it was Rosaline, Romeo’s ex girlfriend who was crying*

A décima linha de concordância utiliza a preposição *for* sucedendo o verbo *invite* (convidar) como forma de introduzir um dos objetos da oração.

*“Above of all, Juliette decided to invite Romeo **for** a date before make a judgement about him”*

Os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford comprovaram que a preposição que acompanha o verbo *invite* é a preposição *to*. Um exemplo encontrado foi *“We’ve invited all neighbours to a barbecue.”*

A consulta no COCA também revelou a mesma informação. Com a busca *invite _i** se pode notar que a preposição *to* é a mais frequentemente colocada com o verbo *invite*.

Desse modo, aponta-se que a forma mais apropriada seja:

*Above of all, Juliette decided to invite Romeo **to** a date before make a judgement about him*

A décima primeira linha de concordância dispõe a preposição *for* empregada como forma de introduzir um dos objetos que complementam o verbo *tell*.

*“The Friar ran immediately of he church and told what he had saw **for** the both families, so they agreed to punish Romeo for such a tragedy.”*

Os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford admitem que o complemento com quem se fala deve funcionar como objeto direto do verbo *tell*. No entanto, o dicionário Oxford apresenta também a opção envolvendo dois objetos, como fez-se na oração escrita pelo graduando. O dicionário aponta, nesse caso, que quando se usa o complemento relacionado ao assunto do que se diz primeiro, deve ser usada a preposição *to* para introduzir a pessoa com quem se conversa. Veja o exemplo: *“He told the news to everybody he saw.”*.

Para se confirmar isso no COCA, foram realizadas três buscas diferentes. A primeira foi a de saber se a preposição *to* ocorre após o verbo *tell*. Para isso, utilizou-se o comando *tell _i** que confirmou a possibilidade de *to* suceder o verbo *tell*. As duas outras pesquisas tiveram o intuito de confirmar se esse uso de dois objetos (o assunto e depois a quem se conversa) é conectado, de fato, pela preposição *to*. Assim, os comandos usados foram *tell that _i** e *tell this _i** que comprovaram que a preposição mais frequente nesses casos é a preposição *to*.

Assim, a alteração que se recomenda fazer é a de trocar *for* por *to*. Veja:

*The Friar ran immediately of he church and told what he had saw **to** the both families, so they agreed to punish Romeo for such a tragedy.*

Por fim, a última linha de concordância com relação ao *corpus* de aprendizes inicial dos alunos do primeiro ano de Letras evidencia o uso da preposição *for* de forma semelhante ao caso anterior.

*“and started asking Romeo what was it about. After Rosaline tell the story **for** them- that she was pregnant of Romeo and they planned to stole”*

Como foi explicado na análise anterior, a preposição a ser utilizada entre o objeto referente ao assunto e o objeto referente a quem se conversa no caso do verbo *tell* é a preposição *to*. Recomenda-se, então, que a correção seja:

*and started asking Romeo what was it about. After Rosaline tell the story **to** them- that she was pregnant of Romeo and they planned to stole*

Como pôde-se observar com as análises de cada linha de concordância em que os graduandos do primeiro ano cometeram equívocos, os fatores que motivaram os usos inadequados das preposições foram a influência do português e a divergência entre as regras do português e do inglês. Notou-se também que a preposição com maior número de confusão foi a preposição *for*, o que se explica pelo fato de a preposição para do português ser traduzida no inglês tanto por *for*, quanto por *to*. Tudo isso condiz com o que Swan (2005) postula ao afirmar que algumas funções de uma certa preposição podem ser correspondidas por outras preposições de uma língua diferente.

4.3 As análises das preposições do *corpus* de aprendizes inicial dos alunos do terceiro ano

Visto as análises referentes aos alunos do primeiro ano, serão descritas agora as análises realizadas com as linhas de concordância do *corpus* de aprendizes inicial dos alunos do terceiro ano de Letras.

A primeira linha de concordância a ser observada envolve a preposição *in* empregada para descrição de lugar, que, como se vê na frase, se relaciona a *roof* (telhado).

*“At the time appointed, Romeo and Juliet appeared **in** the roof and the public got crazy.”*

As gramáticas de Swan (2005), Biber et al (2002) e Parrott (2000) prescrevem a utilização da preposição *on* no sentido de lugar justamente para descrever algo que se posiciona sobre uma superfície. Entende-se, portanto, que *roof* é um desses casos.

De acordo com os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford, o uso para descrição de lugar quando relacionado ao substantivo *roof* deve ser a preposição *on*. Um exemplo disso é a frase dada pelo Macmillan: *“Rain pattered on the roof of the tent.”*.

Quanto à consulta no COCA, a busca se deu com o objetivo de se encontrar a preposição antecessora ao substantivo *roof* que ocorre com mais frequência. Para isso o comando utilizado foi: *_i* the roof*. O resultado condiz tanto com a gramática quanto com os dicionários.

Aconselha-se, assim, que a correção para essa frase seja:

*At the time appointed, Romeo and Juliet appeared **on** the roof and the public got crazy.*

Observa-se, assim, que esse emprego inadequado foi muito possivelmente motivado pelo fato de as regras de como se usar as preposições de lugar no inglês seguir regras específicas desse idioma, divergindo, portanto, das regras do português.

A segunda linha de concordância mostra a preposição *in* empregada novamente no sentido de descrever lugar, porém agora relacionada ao complemento *party* (festa).

*“He would be here if they didn’t meet each other that day **in** that party. He would be here if but he is not here anymore.”*

Como já pesquisado anteriormente, os dicionários e o *corpus* de referência sugerem que a preposição comumente associada a *party* para a descrição de lugar é a preposição *at*.

No entanto, vale destacar que a busca no COCA dessa vez utilizou o comando *_i* the party*, que apontou a possibilidade bastante frequente da preposição *in* também. Dessa forma, recorreu-se a um olhar mais atento entre a utilização de uma preposição à outra. Concluiu-se que o uso da preposição *in* se relaciona mais a *party* no sentido de partido político e não na conotação de festa. Sendo assim, o mais recomendado para a descrição de lugar com relação a uma festa continua sendo a preposição *at*. Veja a sugestão de correção a seguir:

*He would be here if they didn't meet each other that day **at** that party. He would be here if but he is not here anymore.*

A terceira linha de concordância traz a preposição *in* no contexto de descrição de tempo relacionado ao substantivo *day* (dia).

*"He heard voices, loud music, gunshots. And, like **in** every single day in a very long time, he felt empty inside."*

Como discutido previamente, os dicionários e as gramáticas reconhecem a preposição *on* para a descrição de tempo relacionada a dia. Contudo, julgou-se válida a seguinte pesquisa no COCA: *_i* every single day*. O resultado obtido mostrou-se em conformidade com os dicionários e as gramáticas. No entanto, a busca por *every single day* evidenciou, pelas linhas de concordância, o uso sem nenhuma preposição precedente. Sendo assim, a recomendação para esse caso é de se usar a preposição *on* ao invés de *in* ou o uso direto de *every single day*. Veja:

*He heard voices, loud music, gunshots. And, like (**on**) every single day in a very long time, he felt empty inside.*

A quarta linha de concordância evidencia a preposição *on* empregada no sentido de descrever lugar relacionado ao complemento *wood* (floresta).

*"The helicopter starts to high slowly. Ten seconds after, it falls **on** the woods and explods."*

Segundo o dicionário Oxford, as preposições que se colocam com o substantivo *wood* são *in* ou *into*. Para confirmar-se essa informação, foi realizada a consulta com o comando *_i* the woods*, que apontou as duas formas, porém a preposição *in* sendo utilizada mais frequentemente. Pela observação das linhas de concordância, notou-se que *into* descreve mais o sentido de movimento, enquanto *in* a noção de posição, lugar.

Dessa maneira, sugere-se que seja feita a alteração da preposição *on* para *into*, pois o verbo empregado (*fall*) mostra-se em consonância com a noção de movimento. Assim, acredita-se que a frase aconteça da seguinte forma:

*The helicopter starts to high slowly. Ten seconds after, it falls **into** the woods and explods.*

A quinta linha de concordância mostra a preposição *on* utilizada junto ao verbo *scream* (gritar) em uma tentativa de descrever o modo com o qual a multidão grita.

*“All the crowd cries and screams **on** terror. Smiling, Romeo and Juliet get into a car,”*

Por esse sentido de descrever o modo com o qual se grita (*scream*), a busca nos dicionários se fez pelo verbo *scream*. Os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford apontaram as opções *in* e *with* de preposições que se colocam com *scream* no sentido de descrever modo. Um exemplo é: *“We could hear the passenger screaming in terror.”*

A pesquisa no COCA, portanto, envolveu saber as preposições mais frequentemente colocadas após o verbo *scream*, o que resultou no seguinte comando de busca: *scream _i**. Apesar da preposição *in* aparecer como a terceira mais frequente, as linhas de concordância revelaram esse sentido de descrever o modo com o qual se grita.

Dessa forma, o uso que se mostra apropriado nesse caso é:

*All the crowd cries and screams **in** terror. Smiling, Romeo and Juliet get into a car,*

Esse caso evidencia um uso inadequado, porém motivado por uma questão mais normativa da língua, uma vez que se verificou que a regência do verbo *scream* é a preposição *in* no sentido de se expressar o modo como se grita.

A sexta linha de concordância apresenta a preposição *at* usada após o verbo *crash* (bater, colidir) e como forma de introduzir o complemento prédios altos.

*Cars flew by at high speeds, almost crashing **at** the impossibly tall skyscrapers.*

De acordo com a gramática de Swan (2005), o verbo *crash* é regido pela preposição *into*. Os dicionários Macmillan e Cambridge evidenciam esse mesmo uso. Um exemplo dado pelo dicionário Cambridge é: “*The plane crashed into a mountainside.*”.

No COCA, buscou-se pelas preposições que sucedem o verbo *crash* por meio do comando *crash _i**. Viu-se que as opções *in* e *into* são comumente utilizadas, porém muitos dos usos da preposição *in* (que se mostrou a mais frequente) introduzem a ideia de ano ou cidade ou país onde um acidente aconteceu. A preposição que mais apresentou esse sentido de introduzir o objeto com o qual se colidiu foi a preposição *into*.

Assim, recomenda-se a seguinte mudança:

*Cars flew by at high speeds, almost crashing **into** the impossibly tall skyscrapers.*

A sétima linha de concordância evidencia a preposição *to* empregada junto ao verbo *ask* (perguntar).

*“I saw her name inside the ring Juliet, is it beautiful? he asked **to** me and I agreed to. Everything was perfect until”*

Em conformidade com a gramática de Swan (2005), o verbo *ask* não requer preposição no sentido de perguntar. Assim a ligação entre o verbo e o objeto (a quem se destina a pergunta) tem que ser feita de forma direta.

Os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford validam essa prescrição da gramática por meio de exemplos como: *“I asked him his name, but he didn’t answer.”* e *“She asked the students their names.”*.

No COCA, fez-se a busca do verbo *ask* sucedido da preposição *to*. Os resultados encontrados pelas linhas de concordância evidenciaram o verbo *ask* sendo acompanhado de outro verbo no infinitivo. Entretanto, esse uso da preposição *to* para introduzir o objeto (ou seja, a pessoa a quem se perguntou algo) não foi observado.

Sem mais, o que se considera adequado é que não se utilize nenhuma preposição nesse caso. Veja:

I saw her name inside the ring Juliet, is it beautiful? he asked me and I agreed to. Everything was perfect until

A oitava linha de concordância evidencia a preposição *to* empregada após o verbo *succeed* (obter sucesso) e seguida por outro verbo, *reach* (alcançar). Note:

*“he was on a tournê in town. Even so, she succeed **to** reach him in the room hall.”*

Segundo os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford, a preposição que acompanha o verbo *succeed* é a preposição *in*, que para ligar outro verbo demanda que ele seja conjugado com a terminação *ing*. Os dicionários trazem a informação sobre a construção *succeed in doing something* e, como exemplo disso, oferecem as seguintes frases: *“We finally succeeded in getting Marjorie up the stairs”* e *“The campaign has certainly succeeded in raising public awareness of the issue.”*.

No COCA, o procedimento de busca foi o de verificar quais preposições se colocam após o verbo *succeed*. Para isso, o comando foi: *succeed _i**, que comprovou o uso da preposição *in* e, por meio da análise das linhas de concordância, a necessidade de o verbo seguinte receber *ing*.

Desse modo, a sugestão dada como correção é:

*he was on a tournê in town. Even so, she succeed **in reaching** him in the room hall.*

Essa situação configura mais um caso em que a preposição foi utilizada inadequadamente pelo fato de o verbo *succeed* ser regido por uma preposição em específico, que é a preposição *in*.

Por fim, a última linha de concordância mostra a preposição *to* empregada após a locução adjetiva *good enough* (bom o bastante).

“but he knew and me too. They think he wasn’t good enough to her because he is poor and they were racist”

Para essa situação, o método de pesquisa mais aplicável foi a utilização do COCA. Em uma pesquisa inicial, o objetivo foi o de verificar as preposições que mais comumente se colocam com o adjetivo *good*. Como a preposição mais frequente, o *corpus* indicou a preposição *for*, enquanto a preposição *to* se posicionou como a quinta mais recorrente. Apesar de haver, nas linhas de concordância, alguns usos da combinação *good to* relacionado a pessoas, a maioria desses usos se relacionou a introdução de um verbo no infinitivo. Isso apontou, portanto, que o uso mais adequado então envolve, de fato, a combinação que se mostrou mais frequente, ou seja, *good for*.

No entanto, julgou-se, mesmo assim, necessária a consulta pela preposição que se coloca mais comumente com a expressão *good enough*. Assim, uma nova busca com o comando *good enough _i** foi realizada. O resultado se mostrou, novamente, favorável à utilização da preposição *for*, uma vez que ela foi de novo a mais frequente.

Visto isso, acredita-se que o mais adequado é usar a preposição *for* ao invés de *to*, o que faz com que a frase fique da seguinte forma:

but he knew and me too. They think he wasn’t good enough for her because he is poor and they were racist

Como se pôde ver, o *corpus* de aprendizes inicial dos graduandos do terceiro ano mostrou que muitos dos casos em que as preposições foram empregadas de forma inadequada foram motivados pela diferença de como são utilizadas as preposições de lugar e de tempo em inglês. Observou-se também casos em que as

inadequações se deram por uma questão mais específica de regência, em que cada verbo se combina com uma preposição em específico. Sem mais, houve também um caso, tanto com os alunos do primeiro ano quanto os do terceiro, em que se utilizou uma preposição onde, na verdade, não existia a necessidade de se fazê-lo.

4.4 Sobre os *corpora* de aprendizes finais

Com relação aos *corpora* de aprendizes finais dos graduandos do primeiro e do terceiro ano de Letras, vale lembrar que eles foram compilados após a aplicação da atividade didática com base na Aprendizagem Direcionada por Dados em que os alunos investigaram no COCA os usos das preposições *with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to*.

Quanto aos alunos de Letras do primeiro, compilou-se um *corpus* de aprendizes (agora intitulado como final) com 4268 itens (*word tokens*) e 1055 formas (*word types*). Uma primeira observação a ser feita é que esse *corpus* de aprendizes final se mostra maior do que o inicial, cujo número de itens e de formas foi 2099 e 649, respectivamente. O número de participantes, no entanto, não foi maior. Assim como no *corpus* inicial, o final envolveu a produção escrita de 9 alunos.

No que tange ao uso das preposições em análise, houve um total de 329 ocorrências, sendo que o número de erros, coincidentemente, se manteve em apenas 13, assim como no *corpus* inicial. Desse modo, destaca-se que a quantidade de acertos foi muito alta, o que configura um ótimo uso dessas preposições. Na verdade, os usos inadequados correspondem a somente 3,9%, o que representa um número bem menor do que o obtido no *corpus* de aprendizes inicial (8,1%). Isso indica, portanto, que a atividade de análise das preposições pode ser vista como um fator contribuinte a essa utilização mais assertiva desses itens gramaticais, se considerados os valores percentuais.

Veja a tabela a seguir para uma análise mais detalhada dos dados:

Tabela 3 – preposições analisadas no *corpus* de aprendizes final do primeiro ano

Preposição	Total de ocorrências	Usos inadequados
With	31	2
In	73	1
On	21	1
At	25	2
For	16	1
To	163	6

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Como pode-se notar, a preposição *to* teve o maior número de usos e se mostrou também a mais utilizada inadequadamente. Esse dado pode ser visto de forma interessante, pois no *corpus* inicial, a preposição *to* também foi a mais recorrente. No entanto, ela não apresentou nenhuma ocorrência indevida. Na verdade, o que se viu foi que a preposição *for* obteve mais erros no primeiro momento por ter sido empregada, na maioria dos casos, onde se devia usar *to*.

Já nesse segundo momento, evidenciou-se que *for* não se mostrou a preposição com maior número de inadequações (houve apenas 1). Isso indica, portanto, que os alunos possivelmente compreenderam melhor a utilização do *for*, pois eles não só tiveram menos inadequações com essa preposição, como também se arriscaram mais a usar a preposição *to*.

Entretanto, é pertinente analisar que a preposição *to*, que inicialmente não apresentou nenhum uso inapropriado, passou a ser empregada com mais frequência e com mais erros. Nota-se, assim, que apesar de os números, quando analisados de forma quantitativa, apresentarem melhoras, uma análise qualitativa identifica que o caso dessa preposição específica apresentou erros não vistos anteriormente. Uma possível explicação para esse fato é que os alunos passaram a arriscar mais a utilização de *to* e, com isso, depararam-se com situações de usos das quais, provavelmente, ainda não haviam sido exploradas.

Por fim, sobre o *corpus* de aprendizes final dos alunos do terceiro ano de Letras, há de se dizer que ele apresentou 1727 itens (*word tokens*) e 566 formas (*word types*). Esse número é um pouco menor do que o *corpus* compilado no primeiro momento e justifica-se pelo fato desse *corpus* final ter envolvido a produção escrita de apenas 4 alunos, o que difere do inicial que contou com as *fanfictions* de 7 alunos.

Sobre as preposições em estudo nesta pesquisa, obteve-se um total de 155 ocorrências, sendo 8 desses tidos como inadequados ao se considerar as gramáticas, os dicionários e/ou o COCA. Em termos de porcentagem, as inadequações representam apenas 5,1%, o que pode ser visto, novamente, como um ótimo desempenho dos graduandos do terceiro ano com relação ao tópico uso das preposições. Quanto a uma comparação com o *corpus* inicial, nota-se uma porcentagem de erros um pouco menor, o que também pode ser atribuído ao fato de a atividade de investigação das preposições no COCA ter sido um fator contribuinte à aprendizagem dos usos dessas preposições, se considerados os números em seu valor percentual.

A tabela a seguir apresenta essas informações de forma mais detalhada.

Tabela 4 – preposições analisadas no *corpus* de aprendizes final do terceiro ano

Preposição	Total de ocorrências	Usos inadequados
With	19	0
In	25	1
On	7	0
At	14	4
For	18	3
To	72	0

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Como se nota ao ler a tabela, percebe-se que a preposição com maior frequência de uso é a preposição *to* (72 ocorrências). Além disso, destaca-se o fato de ela não ter apresentado nenhum erro, o que difere do dado evidenciado no *corpus* de aprendizes inicial dos alunos do terceiro, haja vista que no primeiro momento o número de usos indevidos totalizou 3 ocorrências. Isso pode ser visto como mais um indicativo de que a tarefa de análise das preposições contribuiu para a aprendizagem de como se utilizar essa preposição.

Ainda com relação a uma análise comparativa entre os usos das preposições feitos no momento inicial e no final, destaca-se que, o *corpus* de aprendizes final trouxe o total de 8 inadequações, enquanto o inicial trouxe 9, o que aponta uma diminuição nos usados considerados inapropriados. Se consideradas as

porcentagens desses usos indevidos, os números também mostram-se positivos, uma vez que a porcentagem de erros inicialmente foi de 6,6%, enquanto a final foi de 5,1%. Assim, evidencia-se que não só houve menos inadequações, mas também a maior utilização das preposições, pois os alunos (que neste segundo momento diminuiu para apenas 4) pareceram ter arriscado mais o uso desses itens gramaticais, haja vista que o total de ocorrência foi de 136 no primeiro momento para 155 no momento final.

4.5 As análises das preposições do *corpus* de aprendizes final dos alunos do primeiro ano

Considerados os usos das preposições *with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to* pelos graduandos em Letras em um âmbito mais abrangente, serão enfatizadas, nesta seção, as análises das linhas de concordância envolvendo os erros presentes na produção escrita dos alunos do primeiro ano.

A primeira linha de concordância a ser analisada expõe a preposição *with* seguida do adjetivo *full* (cheio). Veja:

*“when they broken your stick. - Shut up, dad. All Hogwarts is full **with** you authoritarian regime. They don’t say because they fear of you”*

Nesse caso, os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford concordam em dizer que a preposição que se combina com o adjetivo *full* é a preposição *of*. A busca no COCA apresentou o mesmo resultado. Ao se pesquisar pela preposição que mais frequentemente ocorre após esse adjetivo com o comando *full _i**, evidenciou-se que a preposição mais recorrente é a preposição *of*, ao invés de *with*. Desse modo, sugere-se a seguinte correção:

*when they broken your stick. - Shut up, dad. All Hogwarts is full **of** you authoritarian regime. They don’t say because they fear of you.*

A segunda linha de concordância também envolve a preposição *with*, porém agora usada após o verbo *learn* (aprender) com a intenção de descrever com que se aprende. Observe:

*“spell and broke his stick. - I expel you from Hogwarts. You will learn **with** damned human race and have a miserable life as then. Let us see”*

Os dicionários Cambridge e Oxford reconhecem que a preposição que acompanha o verbo *learn* no sentido de expressar com quem se aprende é a preposição *from*. Um exemplo dado pelo dicionário Oxford é: *“I learned a lot from my father.”*.

Com relação à investigação no COCA, o comando de busca utilizado foi: *learn _i**, pois assim foi possível verificar as preposições que mais frequentemente se combinam com o verbo *learn*. Descobriu-se que *from* é a segunda preposição mais frequente e que, pela observação das linhas de concordâncias, essa é a preposição que introduz como complemento a pessoa com a qual alguém aprende alguma coisa.

Sendo assim, a recomendação é que a frase seja corrigida da seguinte forma:

*spell and broke his stick. - I expel you from Hogwarts. You will learn **from** damned human race and have a miserable life as then. Let us see.*

Uma explicação bastante viável nesse caso é a influência do português, já que a preposição que acompanharia o verbo aprender é a preposição *com*, normalmente traduzida para o inglês por *with*.

A terceira linha de concordância mostra a preposição *in* empregada no sentido de descrever tempo, porém relacionada a *night* (noite).

*has no control about this ability so it has a huge power over him. **In** a certain night Albus Potter had a kind of nightmare but deeply he knew*

De acordo com as gramáticas de Swan (2005), Biber *et al* (2002) e Parrott (2000), a preposição de tempo utilizada com *night* deve ser a preposição *at*. Os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford confirmam esse uso com os seguintes exemplos: *“These animals only come out at night.”* e *“The parties usually take place at night.”*.

A investigação no COCA teve o intuito de confirmar essas informações. Assim, buscou-se por *_i* night*. O resultado evidenciou que a preposição mais frequentemente utilizada com *night* é, de fato, a preposição *at*.

Assim, a recomendação é que a frase utilize *at* ao invés de *in*. Veja:

*has no control about this ability so it has a huge power over him. **At** a certain night Albus Potter had a kind of nightmare but deeply he knew.*

Com já mencionado, essa troca entre as preposições de tempo ocorre devido ao fato de o inglês apresentar algumas regras específicas, que divergem das regras e dos usos do português.

A quarta linha de concordância traz a preposição *on* utilizada com a locução adverbial de tempo envolvendo *week* (semana).

*because happiness isn't allowed in his class, but it doesn't matter! **On** the next week the classes were over and Luna took a train to Hogsmeade.*

Nesse caso, tanto as gramáticas quanto os dicionários não apresentaram informações que respondessem à pergunta de a preposição *on* ter sido empregada de forma correta ou não.

Assim, recorreu-se ao COCA que apresentou a preposição *in* como a preposição mais frequentemente utilizada com a locução *next week* (semana que vem). Para se chegar a esse resultado, o comando de busca foi: *_i* the next week*. No entanto, a busca pela locução *next week* sem a presença de nenhuma outra preposição trouxe uma quantidade maior de ocorrências. Desse modo, podem ser feitas duas sugestões: a utilização de *in* no lugar de *on* ou simplesmente optar pela locução *next week* apenas, que se mostrou mais comum.

Logo, acredita-se que a melhor opção é considerar que se fez um uso de preposição desnecessário e, portanto, corrigir a frase da seguinte maneira:

because happiness isn't allowed in his class, but it doesn't matter! Next week the classes were over and Luna took a train to Hogsmeade.

A quinta linha de concordância evidencia a preposição *at* introduzindo o complemento *world* (mundo) com a função de descrever lugar.

*“and get his flying broom and drop the window. Tiago arrives **at** world outside of Hogwarts and watch people suffering. Men slaving men”*

De acordo com as gramáticas de Swan (2005), Biber et al (2002) e Parrott (2000), a preposição que descreve um grande espaço de território, tal como mundo ou país, por exemplo, é a preposição *in*.

Os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford confirmam o que as gramáticas apresentam. Um exemplo retirado do dicionário Macmillan é *“This disease is increasing drastically in the western world.”*.

A consulta no COCA revelou dados semelhantes aos levantados pelas gramáticas e pelos dicionários. Ao se buscar pela preposição que mais se combina com *world* com o comando de busca *_i* world*, verificou-se a preposição *in* como a segunda mais frequente.

Sendo assim, sugere-se a seguinte alteração:

*and get his flying broom and drop the window. Tiago arrives **in** [the] world outside of Hogwarts and watch people suffering. Men slaving men*

A sexta linha de concordância também expõe a preposição *at* novamente com o uso relacionado a espaço, lugar. No entanto, dessa vez relacionada a *Hogsmeade* (um vilarejo bruxo do universo literário de Harry Potter).

*“til the moment she saw a pink leaflet at Hogwart’s hall. Temporary jobs **at** Hogsmeade, send your CV to extramoneyforchristmas@hogsmeade.com.”*

Nesse caso, as gramáticas de Swan (2005) Biber et al (2002) e Parrott (2000) também prescrevem que a preposição a ser utilizada deve ser a preposição *in*, pois se trata de um grande espaço territorial, no caso um vilarejo.

No COCA, a pesquisa teve o intuito de encontrar a preposição espacial que mais frequentemente se posiciona junto a *village* (vilarejo). Para isso, o comando

utilizado foi: _i* village. O resultado dessa busca apontou a preposição *in* como a mais utilizada, o que condiz com as gramáticas.

Assim, recomenda-se que a frase fique:

til the moment she saw a pink leaflet at Hogwart's hall. Temporary jobs in Hogsmeade, send your CV to extramoneyforchristmas@hogsmeade.com.

A sétima linha de concordância traz a preposição *for* sucedendo o verbo *tell* (dizer).

"he was very scared about what he had seen and he told everything for his father who immediately called Hermione and Ronnie. They couldn't believe"

Os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford concordam que o verbo *tell* é normalmente acompanhado dos objetos da seguinte maneira: *tell somebody something*. Dessa forma, o que no português é visto como objeto indireto (a pessoa a quem se fala) deve vir antes do objeto direto (o que se fala). No entanto, o dicionário Oxford admite a possibilidade de se inverter esses objetos com a utilização da preposição *to*, como no exemplo *"He told the news to everybody he saw."*

A pesquisa no COCA, cujo intuito foi verificar a preposição que mais frequentemente se combina ao verbo *tell*, apontou que *to* é, de fato, mais usual do que *for*. Para isso, o procedimento de busca foi: *tell _i**.

Desse modo, pode-se pensar em uma opção de correção em que se altere a ordem dos objetos da oração e se evite, portanto, o uso de qualquer preposição; ou a opção de se usar a preposição *to* ao invés de *for*.

A escolha da qual se acredita alterar menos a frase do aluno é:

he was very scared about what he had seen and he told everything to his father who immediately called Hermione and Ronnie. They couldn't believe.

A oitava linha de concordância mostra a preposição *to* combinada à locução verbal *be afraid* (ter medo).

*“ways welcomed her into her bedroom when she had nightmares or was afraid **to** be alone. Emptiness washed over her. She got up from the bed”*

Para esse caso, a gramática de Swan (2005) menciona que a preposição que rege essa locução é a preposição *of*. Os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford comprovam essa prescrição de Swan (2005). O dicionário Oxford traz até a entrada *afraid of doing something* e oferece o seguinte exemplo: *“I started to feel afraid of going out alone at night.”*. Como pode-se notar, o dicionário descreve que não só a preposição *of* é a preposição a ser utilizada, como destaca que o verbo seguinte deve vir acompanhado de *ing*.

A investigação no COCA utilizou o comando de busca *afraid _i** no intuito de observar a preposição que frequente sucede a locução *be afraid*. O resultado apontou que realmente a preposição *of* é a mais recorrente. Já uma observação das linhas de concordância trouxe luz ao fato de o verbo que sucede esta locução deve ser usado com *ing*.

Sem mais, a correção que se oferece, portanto, é:

*ways welcomed her into her bedroom when she had nightmares or was afraid **of being** alone. Emptiness washed over her. She got up from the bed.*

Vê-se também que nesse caso o uso inadequado da preposição *to* no lugar de *of* se dá pela interferência do português, pois o verbo que acompanha essa expressão é conjugado no infinitivo: ter medo de ficar sozinho.

A nona linha de concordância também envolve a preposição *to*, porém agora acompanhando o verbo *allow* (permitir).

*“but the tree outside his window’s room are shaken. Him allowed **to** himself to take a look and down in the backyard of Hogwarts”*

Os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford concordam em descrever que o verbo *allow* deve trazer os objetos da seguinte forma: *allow someone to do something*, ou seja, primeiramente deve ser informado a pessoa e, em seguida, o que

se pode fazer. O dicionário Macmillan traz o seguinte exemplo para confirmar isso: *“She only allows the children to watch television at weekends.”*

A pesquisa inicial no COCA teve o intuito de investigar se a combinação *allow to himself* encontraria alguma ocorrência, o que não aconteceu. Assim, a segunda busca objetivou saber se a combinação *allow himself* apontaria algum uso; o que de fato aconteceu.

Desse modo, ao se considerar os dicionários e a comparação das duas combinações (*allow to himself* vs *allow himself*) no COCA, recomenda-se a seguinte correção, já que essa situação se configura um uso desnecessário de preposição:

but the tree outside his window's room are shaken. Him allowed himself to take a look and down in the backyard of Hogwarts

A décima linha de concordância envolve a preposição *to* utilizada junto ao verbo *ask* (pedir).

“with then to learn how humans are, and when you need some help, ask to then. They will cut you throat, in the first moment they can.”

Como visto anteriormente, a gramática de Swan (2005) e os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford apontam que o verbo *ask* deve trazer os objetos da seguinte forma: *ask someone something*, ou seja, o primeiro objeto a suceder o verbo deve ser a pessoa a quem se pede algo e, em seguida, o que se pede. Um exemplo dado pelos dicionários é: *“She asked the students their names.”*

O COCA reconheceu no resultado da busca a colocação da preposição *to* após o verbo *ask*, mas no sentido de introduzir um verbo na forma infinitiva. Assim, uma nova busca foi feita no sentido de se encontrar a combinação *ask them*, que apontou um número relativamente alto de usos.

Assim a correção sugerida é, haja vista que fora feito um uso desnecessário da preposição:

with then to learn how humans are, and when you need some help, ask then. They will cut you throat, in the first moment they can.

A décima primeira linha de concordância expõe a preposição *to* utilizada após a expressão *take a look* (dar uma olhada).

*“think its because of the blood inside my veins. Tiago Potter take a look **to** the gray clouds. The wind blow up his face, he down his head”*

Nesse caso a busca pela expressão *take a look* nos dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford trouxeram a entrada *take a long hard look*, que é sucedida pela preposição *at*. A busca pelo verbo *look* também apresentou o uso da preposição *at*. Já a busca dessa expressão por meio da pesquisa com a entrada *take* não evidenciou nenhum exemplo de frase que confirmasse qual a preposição que se coloca com *take a look*.

Como os dicionários deram apenas uma indicação de que a preposição *a* se utilizar nesse caso é a preposição *at*, a busca no COCA foi essencial. Assim, o que se buscou foi a preposição que se combina com essa expressão por meio do comando *take a look _i**. O resultado mais frequente apontado pelo *corpus* de referência foi a preposição *at*.

Assim a sugestão é de que a frase se construa da seguinte forma:

*think its because of the blood inside my veins. Tiago Potter take a look **at** the gray clouds. The wind blow up his face, he down his head*

A décima segunda linha de concordância apresenta a preposição *at* novamente empregada após o verbo *look* (olhar). Nota-se, porém, que o uso feito pelo aluno teve o sentido olhar para alguém no sentido de ter uma opinião sobre essa pessoa.

*“should kill him? - I think, all of us. That’s why they are looking **to** you as authoritarian. You allowed the evil grow with us”*

A consulta aos dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford não só confirmaram que a preposição que se utiliza com o verbo *look* é a preposição *at*, como também apontou esse sentido em particular de se olhar no sentido de ter uma opinião.

Um exemplo disso é a frase *“John thinks that success is being rich, but I don’t look at it like that.”*.

A pesquisa no COCA teve a pretensão de encontrar a preposição mais utilizada com o verbo *look*. Para isso o comando de busca foi: *look _i**, que confirmou a preposição *at* como a mais recorrente.

Desse modo, a sugestão a ser feita é a de que a frase seja:

*“should kill him? - I think, all of us. That’s why they are looking **at** you as authoritarian. You allowed the evil grow with us”*

Por fim, a última linha de concordância evidencia a preposição *to* sendo combinada com o verbo *stare* (encarar).

*“But dad, take a look. They are suffering. Harry staring **to** the camping. He sees the caos. – Let’s go, son. Right now.”*

Os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford reconhecem que a preposição que acompanha o verbo *stare* é a preposição *at*. Um exemplo disso é a frase *“He lifted his head and stared at her.”*, trazida pelo dicionário Macmillan.

A pesquisa no COCA teve o objetivo de identificar a preposição que se combina com o verbo *stare*. Para isso, o comando utilizado foi *stare _i**, que apresentou *at* como a opção mais frequente.

Assim, o que se sugere é que a frase utilize *at* no lugar de *to*. Veja:

*But dad, take a look. They are suffering. Harry staring **at** the camping. He sees the caos. – Let’s go, son. Right now.*

Em termos de conclusão, observou-se que, novamente, os usos inadequados foram motivados por influência do português e pelo fato de as regras do inglês serem divergentes das do português.

Além disso, notou-se que além desses usos indevidos, houve também três ocorrências em que se foi utilizada uma preposição onde, na verdade, não se deveria; o que configurou erros de uso desnecessário de uma preposição.

Destaca-se também que o verbo *tell* envolveu no *corpus* de aprendizes inicial do primeiro ano dois usos indevidos, pois foram utilizados com a preposição *for*. Já nesse segundo momento, isso aconteceu apenas uma vez, o que indica que houve melhora nessa combinação específica de verbo-preposição.

Por fim, vale ressaltar que a preposição *to* foi a mais utilizada, indicando que os alunos se arriscaram mais em utilizá-la. No entanto, esses usos apresentaram dois casos considerados desnecessários e os outros inadequados, pois se deveria ter usado outra preposição como a preposição *at* empregada junto dos verbos *look* e *stare*. Vê-se, então, os casos das *dependent prepositions* e também das diferentes funções entre as preposições de línguas distintas, como diria Swan (2005).

4.6 As análises das preposições dos *corpus* de aprendizes final dos alunos do terceiro ano

Esta seção aborda a análise dos oito usos das preposições considerados indevidos na produção escrita final dos alunos do terceiro ano do curso de graduação em Letras.

A primeira linha de concordância evidencia a preposição *in* relacionado a lugar, posição, que nesse caso se relaciona ao substantivo *cover* (capa).

*“but it was a letter for me. It had my name **in** the cover in golden letters. That was so strange, who would have sent a”*

Consideradas as gramáticas de Swan (2005), Biber *et al* (2002) e Parrott (2000), pode-se dizer que a preposição de lugar usada no sentido de descrever algo que se posiciona sobre uma superfície é a preposição *on*.

A busca nos dicionários só apresentou a entrada *cover* como substantivo no dicionário Cambridge. O exemplo dado por esse dicionário é *“Who should we put on the cover of the magazine this month?”*, que mostra a preposição *on* sendo combinada com esse substantivo.

No COCA, a busca envolveu o comando *_i* the cover*, no intuito de investigar a preposição que mais comumente se coloca com o substantivo *cover*. O resultado foi favorável ao que foi apontado pelo dicionário, uma vez que a preposição *on* foi a mais frequente.

Assim, a sugestão a ser feita é que se use:

*but it was a letter for me. It had my name **on** the cover in golden letters. That was so strange, who would have sent a*

Nota-se que essa situação é mais um exemplo de uso inadequado muito possivelmente motivado pela divergência entre as regras do português e das do inglês, que envolvem uma especificidade bastante particular.

A segunda linha de concordância expõe a preposição *at* associada ao substantivo *year* (ano) e usada no sentido de descrever tempo.

*“mock you at all manners I could think, even challenge you into a duel. **At** the third year, I just defy Hagrid’s creature because I was trying to*

De acordo com as gramáticas de Swan (2005), Biber *et al* (2002) e Parrott (2000), a preposição de tempo utilizada no sentido de descrever longos períodos (como anos) é a preposição *in*.

Em análise nos dicionários, verificou-se que o dicionário Cambridge e Oxford reconhecem o uso da preposição *in*, pois ambos trazem exemplos de frase que confirmam a regra das gramáticas. São eles: “*She’s now in her final/first/second year at Manchester University.*” e “*in the first year of their marriage.*”.

A busca no COCA teve a obtenção de saber a preposição que mais comumente se coloca com o substantivo *year* e, por isso, o comando utilizado foi: *_i* the year*. A preposição *in* mostrou-se a segunda mais recorrente e a análise das linhas de concordância confirmaram o sentido conotado na frase do aluno do terceiro ano.

Dessa forma, a sugestão feita é que reformule-se a frase da seguinte maneira:

*mock you at all manners I could think, even challenge you into a duel. **In** the third year, I just defy Hagrid’s creature because I was trying to*

Esse mostra-se mais um caso em que a confusão envolvendo a preposição de lugar é provavelmente motivada pelo fato de o inglês apresentar regras bem particulares e que divergem das regras do português.

A terceira linha de concordância mostra a mesma situação descrita anteriormente, uma vez que emprega a preposição de tempo *at* atrelada ao substantivo *year*.

*“to get you alone and say to you what I was feeling. **At** the second year, mock you at all manners I could think, even challenge you*

Considerados os argumentos apresentados previamente, a sugestão é que a frase utilize a preposição *in* no lugar de *at*. Veja:

*to get you alone and say to you what I was feeling. **In** the second year, mock you at all manners I could think, even challenge you*

A quarta linha de concordância traz uma vez mais o uso da preposição de lugar *at* associada ao substantivo *year*.

*“made broke my heart, but I was not ready to give up on you. **At** the first year to get your attention I tried to beat you in Quidditch”*

Assim, a correção sugerida é a de utilizar a preposição *in*, fazendo com que a frase fique do seguinte modo:

*made broke my heart, but I was not ready to give up on you. **In** the first year to get your attention I tried to beat you in Quidditch*

A quinta linha de concordância apresenta a preposição *at* usada após o verbo *sort* (classificar).

*“butterflyes in my stomach, I prayed since then to you and I be sorted **at** Slytherin, just to be closer to you. That choice you made broke my heart”*

Em consulta aos dicionários, verificou-se que o dicionário Cambridge reconhece o uso de *sort* como o verbo classificar e aponta ainda que a preposição que o acompanha é a preposição *into*. Veja o exemplo: *“I’m going to sort these old books into those to be kept and those to be thrown away.”*.

A busca no COCA envolveu pesquisar a preposição que mais frequentemente se combina com *sorted*. Para isso o comando usado foi *sorted_i**, que evidenciou a preposição *into* como uma das mais frequentes. Ao se analisar as linhas de concordância, pôde ser comprovado que a combinação *sorted into* é a que corresponde a conotação referida pelo graduando de Letras.

Visto isso, a sugestão que se faz é a de se usar a preposição *into* no lugar de *at*.

*butterflyes in my stomach, I prayed since then to you and I be sorted **into** Slytherin, just to be closer to you. That choice you made broke my heart*

Essa situação mostra que o uso da preposição *at* se mostrou inadequado uma vez que o verbo *sort* é regido pela preposição *into*, configurando um uso bastante particular da língua inglesa.

A sexta linha de concordância evidencia a preposição *for* acompanhando o verbo *send* (enviar).

*“cover in golden letters. That was so strange, who would have sent a letter **for** me? When I opened, I have a surprise. The paper was blank, nothing written.”*

Ao se verificar os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford, viu-se que a preposição que introduz o objeto a quem se envia algo é a preposição *to*. Os dicionários trazem a seguinte explanação: *send something to somebody*. Um exemplo dado pelo dicionário Oxford é: *“Have you sent a postcard to your mother yet?”*.

A busca no COCA revelou, por meio do comando *send _i**, que a preposição mais frequentemente colocada ao verbo *send* é a preposição *to*. As linhas de concordância evidenciaram que essa preposição conecta o verbo ao objeto da qual se destina o envio.

Sendo assim, o que se sugere é que a frase seja reescrita da seguinte maneira:

*cover in golden letters. That was so strange, who would have sent a letter **to** me? When I opened, I have a surprise. The paper was blank, nothing written.*

A sétima linha de concordância expõe a preposição *for* utilizada como forma de conectar o verbo *say* (falar, dizer) ao objeto com quem se fala. Veja:

*“Dear Harry, I really regret not to say this **for** you in person during the years in Hogwarts but I can’t hold my”*

Os dicionários Macmillan, Cambridge e Oxford apresentam a mesma informação de que o verbo *say* é ligado aos objetos da seguinte forma: *say something to someone*. Assim, a preposição que conecta o verbo ao objeto com quem se fala é a preposição *to*. Um exemplo obtido pelo dicionário Oxford é “*She said nothing to me about it.*”.

A pesquisa no COCA utilizou do comando *say _i** no intuito de investigar a preposição que mais frequentemente se coloca com o verbo *say*. O resultado da busca apresentou a preposição *to* como a mais recorrente. Ao se analisar também as linhas de concordância, viu-se que essa preposição é empregada no sentido de conectar o verbo com o objeto com quem se fala.

Assim, a correção sugerida é a de que a frase fique da seguinte forma:

*Dear Harry, I really regret not to say this **to** you in person during the years in Hogwarts but I can’t hold my*

A última linha de concordância mostra a preposição *for* sucedendo o verbo *transport* (transportar).

*“For me, books are so magical. They could transport us **for** different places and different times. They can heal, too. Reading was so amazing”*

De acordo com as gramáticas de Swan (2005), Biber *et al* (2002) e Parrott (2000), a preposição que indica direção nesse sentido de movimento é a preposição *to*. O dicionário Cambridge evidencia por meio do exemplo “*The movers will transport thousands of pictures, charts, and recordings to the library.*” que a preposição que acompanha o verbo *transport* é mesmo a preposição *to*.

A busca no COCA objetivou investigar a preposição que mais recorrentemente se coloca com o verbo *transport*. Para isso, o comando usado foi *transport _i**, que mostrou a preposição *to* como a mais frequentemente usada no sentido de descrever direção.

Desse modo, a sugestão é que a frase seja corrigida da seguinte maneira:

*For me, books are so magical. They could transport us **to** different places and different times. They can heal, too. Reading was so amazing*

Esse caso mostra o uso de uma preposição em específica (a preposição *to*) por conta de um motivo bastante particular, que é a regência verbal que, nessa situação, demanda o emprego de *to* ao invés de *for*.

Como se pôde notar, o *corpus* de aprendizes final dos alunos do terceiro ano de Letras apresentou oito utilizações de preposições analisadas como inadequadas. Os motivos que levaram a esses equívocos foram a divergência entre as especificidades das regras do inglês com as regras do português, além da questão da regência, que demanda uma preposição muito particular em cada situação.

4.7 Discussão geral

Esta seção descreveu os dados encontrados nos *corpora* de aprendizes dos alunos do curso de Letras do primeiro e do terceiro ano. Além disso, abordou-se também os procedimentos usados pelo pesquisador para a realização das análises, que se pautaram nos dicionários online, nas gramáticas e na consulta ao COCA. A partir disso, o intuito foi o de contrastar esses dados numa perspectiva *pre-task* e *post-task*, como mencionada por Frankenberg-Garcia (2016).

Inicialmente, é preciso destacar que a investigação dos usos das preposições feitos pelos alunos, tanto do primeiro quanto do terceiro ano de Letras, mostraram-se muito positivos, pois em todos os momentos (anteriores e posteriores à mediação da atividade de análise das preposições com COCA) a quantidade de usos apropriados foi acima de 90%. Esse dado evidencia o quanto os graduandos fizeram um bom uso desses itens gramaticais.

Com relação aos usos inapropriados, vale dizer que, de modo mais quantitativo, nota-se, uma diminuição nos pontos percentuais das preposições que foram empregadas de forma indevida, ora pelo uso inadequado, em que outra preposição deveria ser utilizada, ora pelo uso desnecessário, ou seja, em que não havia a necessidade de se usar nenhuma preposição.

No caso dos graduandos do primeiro ano, esse percentual de inadequações passou de 8,1% para 3,9%, enquanto os alunos do terceiro ano diminuíram de 6,6% para 5,1%. Esses números indicam uma melhora nos usos das preposições. Outro fator importante de lembrar é que o total de preposições utilizadas após a aplicação da tarefa de consulta das preposições no COCA também aumentou, o que possibilita o entendimento de que os alunos se arriscaram mais em usar esses itens gramaticais.

Por outro lado, há de se considerar também que algumas preposições, quando analisadas de forma individualizada, apresentaram maior número de usos indevidos a partir da comparação dos *corpora* iniciais com os *corpora* finais. Veja a ilustração a seguir:

Figura 10 – Comparação dos usos das preposições pelos alunos do primeiro ano

	1 ano			1 ano			
	TOTAL	ERROS	%	TOTAL	ERROS	%	DIFERENÇA
With	25	1	4,0	31	2	6,45	2,45
In	32	3	9,4	73	1	1,37	-8,01
On	10	1	10,0	21	1	4,76	-5,24
At	7	1	14,3	25	2	8,00	-6,29
For	16	7	43,8	16	1	6,25	-37,50
To	70	0	0,0	163	6	3,68	3,68

Fonte: elaborada pelo autor.

Como se pode notar, os alunos do primeiro ano apresentaram mais equívocos após a atividade com foco nas preposições em dois casos, em *with* e em *to*; sendo o último o mais significativo, já que essa preposição passou de nenhum erro no primeiro momento para 6 no segundo *corpus* de aprendizes compilado, totalizando um ponto percentual de erros de 3,6%.

No entanto, destaca-se ainda que a melhora ocorreu nas outras quatro preposições, dos quais a preposição *for* se destaca por um ponto percentual de melhora de 37,5%.

Dessa maneira, evidencia-se o fato de que esses alunos passaram a compreender melhor o emprego da preposição *for*. Isso indica, portanto, que as utilizações inadequadas que aconteceram inicialmente, por confusão com a preposição *to*, foram bem exploradas durante a consulta ao COCA.

Por outro lado, os dados também evidenciam que a preposição *to*, que inicialmente não apresentara dificuldades, passou a ser empregada com alguns erros. Algumas possíveis explicações são o fato de que, ao compreenderem melhor a preposição *for*, certas dúvidas com relação a *to* podem ter surgido e o fato de que eles certamente a utilizaram com mais frequência, o que os expôs a usos diferentes, causando incertezas.

Já com relação aos estudantes de Letras do terceiro ano, os casos que apresentaram maior número de inadequações na *post-task* foram as preposições *at* e *for*. Veja a figura a seguir:

Figura 11 – Comparação dos usos das preposições pelos alunos do terceiro ano

	3 ano			3 ano			DIFERENÇA
	TOTAL	ERROS	%	TOTAL	ERROS	%	
With	13	0	0,0	19	0	0,00	0,00
In	36	3	8,3	25	1	4,00	-4,33
On	11	2	18,2	7	0	0,00	-18,18
At	11	1	9,1	14	4	28,57	19,48
For	9	0	0,0	18	3	16,67	16,67
To	56	3	5,4	72	0	0,00	-5,36

Fonte: elaborada pelo autor.

Percebe-se que os alunos do terceiro ano apresentaram melhora no emprego de três preposições na *post-task*, além de uma (a preposição *with*) que permaneceu a ser utilizada sem nenhuma inadequação.

Quanto aos dois casos em que se notou piora, especificamente no caso da preposição *at*, há de se destacar que três desses erros foram o mesmo: a utilização da preposição junto a *year*. Sendo assim, apesar de haver mais usos inapropriados no segundo momento, três deles foram repetidos, o que implica em uma utilização menos agravante do que os pontos percentuais representam (19,48%).

Por fim, a preposição *for*, que apresentou 3 usos inadequados no segundo momento, envolveu a questão da regência, pois seus erros foram atrelados aos

verbos *send*, *say* e *transport*. Como afirma Swan (2005), esses são os casos conhecidos como *dependent prepositions*. Assim, apesar de o ponto percentual de piora ter sido de 16,67%, é plausível concluir que esses equívocos envolveram casos específicos dos quais os alunos ainda apresentam dúvidas com relação aos usos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde observar, esta pesquisa objetivou compilar *corpora* de aprendizes a partir do uso autêntico da língua com o intuito de desenvolver atividades didáticas direcionadas por dados dos próprios alunos que promovessem nos discentes um perfil autônomo de investigação linguística, mais precisamente de algumas preposições. Como consequência disso, objetivou-se que essa atividade apresentasse contribuições no processo de aprendizagem desses itens gramaticais.

Para isso, elaborou-se, inicialmente, aulas pautadas no Ensino de Línguas por Tarefas e nas ficções de fã, que possibilitou aos graduandos um uso autêntico de língua. Um destaque a ser feito com relação a essa atividade é o de que os alunos usaram a língua de forma mais livre e com foco na mensagem tanto nas discussões quanto no momento da produção escrita da *fanfiction* sobre Romeu e Julieta.

Faz-se válido ressaltar que a maioria dos alunos apresentaram um respaldo positivo a essa atividade e relataram terem não só se engajado com as *fanfictions* e todo esse universo, considerado novo a muitos dos graduandos, mas também com as discussões propostas. Isso confirma, portanto, a hipótese de que o Ensino por Tarefas, atrelado à literatura por meio das *fanfictions*, oferece autenticidade no uso da língua.

Em seguida, as ficções de fã, ou seja, os textos redigidos livremente pelos alunos de Letras, foram compiladas com o auxílio da ferramenta AntConc e compuseram os primeiros *corpora* de aprendizes dos alunos do primeiro e do terceiro ano do curso de Letras.

Foi exatamente com base nessa compilação dos *corpora* de aprendizes iniciais, realizada com a utilização do concordanciador AntConc, que se pôde elaborar uma tarefa em que os graduandos se posicionaram como professores de inglês que tinham que analisar os usos de algumas preposições e dar feedback desses usos aos seus supostos alunos. Viu-se, portanto, que a utilização dos pressupostos Ensino de Línguas por Tarefas e as premissas da Aprendizagem Direcionada por Dados possibilitou a criação de uma atividade que desenvolvesse nos alunos do primeiro e do terceiro ano de Letras uma postura autônoma com relação à investigação linguística dos usos das preposições *with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to*, evidenciados nas linhas de concordância.

Mostra-se necessário salientar que essa atividade com foco na investigação das preposições só permitiu com que os alunos fizessem especulações sobre esses itens gramaticais a partir da consulta ao *corpus* de referência COCA, que evidenciou dados da língua em uso (procedimento caracterizado como *hands on*). Esse acesso ao COCA, no entanto, foi feito de forma mais amena aos alunos, uma vez que o que se precisava investigar já estava previamente estabelecido (procedimento caracterizado como *hands off*). Essa mescla dos procedimentos *hands off* e *hands on* se mostra em consonância com Boulton (2010) e muito relevante, pois suavizou o contato desses alunos com o COCA.

Ainda assim, para que os alunos conseguissem consultar as preposições no COCA, o pesquisador teve que auxiliá-los com o manuseio do *corpus*, ensinando-lhes os comandos de busca e algumas características principais de utilização do *corpus*. No entanto, após estarem familiarizados com o COCA, os procedimentos de busca que eles utilizaram partiram deles mesmos.

Após realizadas as pesquisas no COCA e terminada a tarefa de dar *feedback* aos supostos alunos, o pesquisador fez uma discussão com o grupo todo de como cada um desenvolveu a sua busca no *corpus* e a que conclusão chegaram. Apesar de não se apontar nesta pesquisa as formas com as quais cada aluno realizou sua consulta ao COCA, esse momento de discussão foi enriquecedor aos alunos, pois trouxe foco a uma maior conscientização do que é importante ser considerado ao se empregar uma preposição.

Alguns dos alunos relataram durante a aula que eles aprenderam muito sobre como buscar por informações linguísticas a partir da utilização do COCA. Alguns ainda relataram o quanto não pensavam muito a respeito de como empregar as preposições antes da realização dessa atividade. Um aspecto do qual muitos concordaram foi o quanto eles começaram a considerar mais e a refletir a respeito da questão dos usos das preposições motivadas por um substantivo ou um verbo.

Aplicada essa tarefa em que os graduandos de Letras tiveram que analisar algumas linhas de concordância produzidas por eles mesmos e que continham usos das preposições *with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to*, o próximo passo foi o de aplicar uma nova tarefa de escrita de uma ficção de fã.

Essa segunda tarefa, que dessa vez envolveu o universo literário de Harry Potter, foi aplicada, novamente, na intenção de se obter uma produção escrita livre

que pudesse ser compilada em novos *corpora* de aprendizes, denominados *corpora* de aprendizes finais.

Isso foi feito para que se pudesse comparar os usos das preposições em análise nesta pesquisa de forma anterior e posterior à aplicação da atividade em que os alunos usaram o COCA como forma de investigar as preposições de forma mais autônoma e livre; procedimento descrito por Frankenberg-Garcia (2016) como *pre-task* e *post-task*.

Quanto a essa comparação, nota-se algumas interpretações. A primeira delas é a de que, se considerados os números de forma quantitativa, os alunos do primeiro ano apresentaram melhora nos usos das preposições, pois passaram de 8,1% de usos inapropriados para 3,9%. Nessa mesma perspectiva, os alunos do terceiro ano também reduziram, mesmo que numa proporção menor, os erros. Eles foram de um ponto percentual de 6,6% para 5,1%. Além disso, os alunos dos dois anos do curso de Letras fizeram mais usos das preposições em questão no momento da *post-task*.

Por um âmbito mais pormenorizado, há de se destacar que, apesar de duas preposições (*with* e *to*) terem sido empregadas com mais inadequações na *post-task*, houve melhora nas outras quatro preposições com relação aos alunos do primeiro ano.

Já no caso dos alunos do terceiro ano, apesar de se observar mais usos inadequados em duas preposições (*at* e *for*), eles empregaram outras três preposições com mais êxito e uma se manteve sem apresentar erro algum.

Apesar de as duas formas de interpretação dos dados convergirem para a afirmação de que houve mais melhoras no que tange aos usos das preposições na *post-task*, é válido levantar algumas hipóteses com relação aos casos que não se mostraram tão positivos.

Com relação às informações apresentadas, levantam-se as seguintes considerações:

- houve melhora com relação aos usos das preposições ao término da mediação desse conjunto de atividades;
- os alunos sentiram-se mais confiantes com relação aos usos das preposições, pois as empregam com maior frequência na *post-task*;

- nos casos em que não se observou melhora, destacam-se os usos específicos, ou seja, engatilhados por questões de regência (caso das *dependent prepositions*).

Em conclusão, reitera-se que esses levantamentos partem de um cenário específico, que envolve graduandos de Letras do primeiro e do terceiro ano de uma determinada instituição de Ensino Superior e com uma performance de uso da língua também única, afinal os usos das preposições se mostraram excelentes.

No entanto, afirma-se que esse conjunto de atividades, desenvolvidas exatamente da forma como foram aqui descritas, proporcionou as conclusões descritas nos parágrafos anteriores. Assim, a atividade pautada no Ensino de Línguas por Tarefas e atrelada às ficções de fã permitiu que os alunos fizessem, de forma engajada, um uso autêntico da língua, o que converge com a condição problematizada por Granger (2002) no que tange aos *corpora* de aprendizes com maior autenticidade.

Além disso, a Linguística de *Corpus*, por meio de suas ferramentas, possibilitou que o pesquisador analisasse esse uso autêntico da língua feito pelos alunos. Embora o intuito aqui tenha sido observar as preposições, é válido dizer que outros aspectos linguísticos podem ser investigados com essas ferramentas, tais como o concordanciador AntConc utilizado nesta pesquisa.

Após essa análise, a junção dos preceitos do Ensino de Línguas por Tarefas com os da Aprendizagem Direcionada por Dados foi o que permitiu aos alunos assumirem um perfil de investigação linguística, que nesse caso envolveu analisar as preposições.

Por fim, a aplicação da *post-task* foi o que possibilitou a comparação dos dados e, conseqüentemente, a confirmação de que esse conjunto de atividades desenvolvidas de forma interdisciplinar possibilitou aos alunos avanços nos usos das preposições *with*, *in*, *on*, *at*, *for* e *to*.

Assim, evidencia-se que, neste contexto bastante específico, as atividades didáticas embasadas na Aprendizagem Direcionada por Dados com procedimentos *hands-on* e *hands-off* e estruturadas conforme as considerações do Ensino de Línguas por Tarefas – cujo desenvolvimento só foi possível a partir da utilização das ferramentas da LC para a compilação de *corpora* de aprendizes autênticos (as *fanfictions* produzidas pelos alunos) – corroboraram para o processo de aprendizagem das preposições.

6 PROBLEMATIZAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

Uma possível problematização a ser feita com relação a esta pesquisa é o fato de a aplicação de todas as atividades, sejam as tarefas de produção escrita das *fanfictions* ou a atividade com foco nas preposições, terem sido aplicadas pelo mesmo professor, no caso, o próprio pesquisador.

Por mais que o intuito da aula em que os alunos redigiram uma ficção de fã pela segunda vez tenha sido no uso autêntico da língua, ou seja, no sentido e na mensagem, é possível que os graduandos tenham enfatizado o uso das preposições por dois motivos. O de terem tido uma aula com foco nesses itens gramaticais há pouco tempo e o de ser o mesmo professor/pesquisador, que os avaliou com relação aos usos das preposições, estar de volta para mais uma aula, o que pode dar-lhes o entendimento de que o mesmo critério de pesquisa será considerado: as preposições.

Outra possível problematização envolve o fator tempo. Pelo fato de todos esses passos da pesquisa terem acontecido dentro de um mesmo semestre, os alunos podem ter enfatizado mais o uso das preposições no segundo momento da escrita das ficções de fã.

Sendo assim, algumas reflexões acerca de possíveis encaminhamentos futuros se fazem válidos. Acredita-se, primeiramente, que esta proposta só poderia fazer afirmações com maior confiabilidade se mais pesquisas desta mesma natureza fossem replicadas, dando ênfase a um período de tempo de aplicação das atividades mais longo e que envolvessem diferentes professores aplicando as tarefas aos alunos.

REFERÊNCIAS

- AGUSTÍN LLACH, P. Teaching language through literature: the waste land in the ESL classroom. *Odisea*, La Cañada, n. 8, p. 7-17. 2007. Disponível em: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ODISEA/article/download/90/81>. Acesso em: 10 maio 2018.
- ALVES, E. C. A. *Fanfiction e práticas de letramentos na internet*. Campinas: Pontes, 2015.
- ANDRADE, C. D. *A rosa do povo*. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ANTHONY, L. **AntConc**. Versão 3.5.7. Tokyo: Waseda University, 2018. Computer Software. Disponível em: www.laurenceanthony.net/software/antconc/. Acesso em: 10 ago. 2018.
- BERBER SARDINHA, T. Como usar a Linguística de Corpus no ensino de língua estrangeira. In: TAGNIN, S. E. O.; VIANA, V. (org.). *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, 2011. p. 301-356.
- BERBER SARDINHA, T. Linguística de Corpus: histórico e problemática. *Delta*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.
- BIBER, D. et al. *Student grammar of spoken and written English*. Harlow: Pearson Education, 2002.
- BIBER, D. et al. *Corpus linguistics investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- BOULTON, A. Data-driven learning: taking the computer out of the equation. *Language Learning*, p. 534-572, 2010.
- CRUZ, J. S. O uso das preposições a e para em espanhol: análise baseada em corpus de aprendizes de espanhol como língua estrangeira. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araquara, 2017.
- DALVI, M. A. Ensino de literatura: algumas contribuições. In: PUZZO, M. B. et al. (org.). *Linguística aplicada, linguística e literatura: intersecções profícuas*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 15-42.
- ELLIS, R. The methodology of Task-Based Teaching. *The Asian EFL Journal Quarterly*, Road Town, v. 8, n. 3, p. 19-45, set. 2006.
- FRANKENBERG-GARCIA, A. Corpora in ELT. In: HALL, G. (ed.). *The routledge handbook of English language teaching*. Abingdon: Routledge, 2016. p. 383-398.
- GRANGER, S. Learner Corpora. In: CHAPELLE, C. A. (ed.). *The encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2013.
- GRANGER, S. A bird's-eye view of learner corpus research. In: GRANGER, S.; HUNG, J.; PETCH-TYSON, S. (ed.). *Computer learner corpora, second language*

acquisition and foreign language teaching. Amsterdã: John Benjamins, 2002. p. 03-33.

GRANGER, S. The computer learner corpus: a versatile new source of data for SLA research. In: GRANGER, S. (ed.). *Learner English on computer*. New York: Longman, 1998. p. 03-18.

JENKINS, H. Lendo criticamente e lendo criativamente. *Matrizes*. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-24, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/48047/51801>. Acesso em 20 maio 2018.

JOHNS, T. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In: ODLIN, T. (ed.). *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 293-313.

JOHNS, T. Should you be persuaded: two samples of data-driven learning materials. *English language research journal*, Birmingham, v. 4, p. 1-16, 1991.

MCENERY, T.; HARDIE, A. *Corpus linguistics: method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105.

NESSELHAUF, N. Learner corpora and their potential for language teaching. In: SINCLAIR, J. M. *How to use corpora in language teaching*. Amsterdã: John Benjamins, 2004. p. 125-152.

NEVES, A. J. *Cibercultura e literatura identidade e autoria em produções culturais participatórias e na literatura de fã (fanfiction)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

NUNAN, D. Task-based language teaching in the Asia context: defining 'task'. *The Asian EFL Journal Quarterly*, Road Town, v. 8, n. 3, p. 12-18, set. 2006.

NUNAN, D. *Task-based Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2004.

PARROTT, M. *Grammar for English language teachers*. 2nd. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RAJAGOPALAN, K. Relevância social da linguística: sobre a dimensão ética das teorias linguísticas. In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 37-56.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Task-based language teaching. In: RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2nd. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 223-243.

SILVA, C. M. F. S.; WATKINS, M. A. *English prepositions for Brazilians*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SILVA, R. B. da. Using literary texts in the ESL classroom. *Revista de ciências humanas*, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 171-178, jul. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3841/Using%20Literary%20Texts%20in%20the%20ESL%20Classroom>. Acesso em: 05 maio 2018.

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

SKEHAN, P. Second language acquisition research and task-based instruction. In: WILLIS, D.; WILLIS, J. *Challenge and change in language teaching*. Oxford, 1996. p. 17-30.

SWAN, M. *Practical English usage*. 3rd. Oxford: Oxford University Press, 2005.

VIANA, V. Linguística de Corpus: conceitos, técnicas & analyses. In: VIANA, V; TAGNIN, S. E. O. (org.). *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, 2011. p. 25-95.

WILLIS, J. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman, 1996.

ANEXO A - Romeo and Juliet: happily ever after

I lay in my bed thinking of nothing other than him. His face is all I see as I close my eyes and wait for the cover of the night. I had been nothing but a useless body the past two days, for my mind and soul were with my fair Romeo. With every breath, another thought of Romeo would cross into my mind and I would be lost in thought.

I could not let myself be distracted tonight, for Romeo will be waiting at the front gate of the church where we will finally join hands and escape to a place where we can be happy together. We would journey far from this town of Verona, and far from the families that would forever try to keep us separated. This was our chance to make our escape to happiness.

I slowly climbed out of bed and went to the window. My horse stood ready, next to the trellis. I would have to act quickly, just in case one of the maids would open one of the windows and see me in attempts. My family would surely put a stop to my actions before I reached the street in front of the house, if I was spotted.

Taking one deep breath, I steadied myself and reached for the trellis. I pulled on it and it seemed to be strong enough to hold my weight, so I began my descent to the ground below. With every step I could feel myself getting closer and closer to freedom. My heart began to race, just as my feet touched solid earth.

I mounted my horse and glanced back over my shoulder just once as I rode away. Everything still seemed calm, but I had the strange feeling that someone was watching me. I let the thought go, suspecting that I was just paranoid. Soon I would be with Romeo and nothing would matter. I set off as fast as I could, heading for the church...

...

"When will she arrive?!"

"Worry not Romeo, she will be here soon." Friar Lawrence told me once more. Nervous, I paced the floor. What if she had been caught? What if she had decided that she no longer wanted to run away? I didn't know what to do.

I couldn't help but to think about the life we could have together. A nice modest house with no one to tell us that we couldn't be together, that would be perfect. A life with Juliet as my companion is more than I deserve.

The Friar came running into the room. He wore a smile on his face and Romeo's heart began to race. "Romeo, someone is approaching on horseback!"

...

"Juliet!" He yelled, wanting to greet his wife. He ran up to the horse and realized that it was not his beloved. It was a man that he recognized as working for the house of Capulet. He dismounted his horse and Romeo saw that he carried a sword. He took a few steps back and drew his own sword as well.

Without even one word being exchanged, the man swung his sword at Romeo. The two men immediately began to fight. Their skills were both impressive, but neither of them managed to land a blow. They were equally matched.

As the duel continued, the Friar saw that another horse approached. This time, it was Juliet. As soon as she saw her Romeo, a look of terror crossed her face. She jumped down from her horse and ran to his side. "Stop! Stop this!" She cried. Neither of the two men paid any attention to her.

She was angry and scared, and she wasn't thinking clearly. As the men drew apart for a brief moment, she threw herself between them. The man who had worked for her father had accidentally struck her with his sword. She collapsed on the ground, blood seeping from the wound in her side.

Both Romeo and The Friar ran to her side. The man took the opportunity to run while no one was paying attention. Romeo took her hand in his and raised it to his lips. He couldn't hold back the tears as he looked at his wife, as she lay bleeding before him. He lightly brushed the hair away from her face and Juliet smiled for a brief moment, and then she closed her eyes...

...

"How are you feeling my love?" Romeo asked as he sat down next to his wife. "I feel fine, thank you." She smiled at him and he kissed her forehead.

After she had been stabbed, they had taken Juliet to the Friar's cell. He had bandaged her up and given her something for the pain. Then together, she and Romeo fled Verona. They now lived in a small town, miles and miles from the cruel place that they had once lived. They still kept in touch with the Friar, but only to make sure no one had figured out where they had gone.

They planned to live out their lives together, in their small house, in an inconspicuous town. They may not have riches, but they had something even better. They had each other.

ANEXO B - The Clarke Family

The Clarke Family lived in the pretty village of Hogsmeade. They had recently moved into a beautiful house surrounded by countryside.

Rebecca and Chris had been together since they were in their fifth year in Hogwarts, and have three daughters. Amy (10 but nearly 11), Rosie (8) and Ivy 5.

It was a cold day in Scotland and Rebecca had just got back from picking her children from school. They all attended a muggle primary school. Rebecca and Chris both thought it was important for their daughter's to attend a school and socialize with children their own age from a young age, rather than being home-schooled like a lot of wizarding children were.

Amy went straight upstairs when she got home from school, but Rosie and Ivy went into the kitchen.

Rebecca got a snack for her two youngest before going up to check on Amy. She hadn't seemed herself on the way home from school.

Amy's bedroom door was shut so Rebecca knocked.

"Come in."

Rebecca opened the door. Amy had just finished getting changed out of her school uniform and was sat on her bed.

"Are you not hungry today?"

"No not really"

"That's not like you, how was school?"

"It was good."

"Did you do anything exciting?"

"No, just the same stuff as always."

"Are you okay darling? You seem a bit upset."

"I'm fine."

"Are you sure?"

"Yes, I am sure."

"Okay, well are you going to come downstairs? We could put a film on and snuggle under a blanket."

"I've got some homework to do, so I'll just stay up here."

"Okay well you know where I am if you want to talk, don't you?"

"Yep"

Rebecca could tell there was something bothering Amy. Amy wasn't very good at talking about how she was feeling and would normally end up bottling stuff up.

Rebecca went back downstairs where Rosie and Ivy had just finished eating.

"Shall we put a film on girls?"

Both girls liked this idea so went upstairs to change out of their uniforms.

Rebecca went to pick her wand as she thought the kitchen floor could do with a sweep but realized she didn't know where it was. She was always losing track of her wand.

She eventually remembered where it was so set the brush to sweep the floor before going into the lounge. Once Rosie and Ivy had come in, they all snuggled under a blanket and watched a film.

A couple of hours later Chris arrived home from Hogwarts, he was the Flying professor there.

They all sat at the table and Rebecca dished out the stew that had been simmering all day.

They talked about their days, but Amy was still being really quiet.

"You feeling okay Aims?" Christ asked his daughter when they'd finished eating.

"Yeah, why?"

"You seem a bit quiet."

"Why does everyone keep saying that? I'm fine, just leave me alone." Amy said before storming upstairs.

Christ went to go after her, he hated seeing any of his daughter's upset.

"Just leave her for a bit Chris, I think she needs a bit of time to herself."

"I think she was crying through."

"She'll be okay, I'll go and speak to her in a minute."

Rebecca gathered all of the dishes and cast a charm on the dishes to wash them.

"Fifteen minutes girls and it's time for your bath."

Rosie and Ivy went back into the lounge to play with Chris, and Rebecca went up to check on Amy.

When Rebecca went into Amy's room, she found her daughter laying on her bed crying.

Rebecca went over and sat by her daughter, and started to rub her back comfortingly. She didn't say anything and Amy turned over and leant against her Mum.

Rebecca let her cry into her for a few minutes.

"What's wrong sweetheart?"

"Nothing, I'm okay."

"Now I don't think that's quite true somehow. Please tell me what's wrong Aims, I can't help you if you don't tell me what's up."

"I'm just being stupid."

"You're not being stupid, you're upset."

"I'm just finding school hard at the minute because everyone's talking about which school they're going to next year and they keep asking me but I can't say so I have to lie and I'm really going to miss my friends."

"I know it's tough. I remember when I was your age and in my last year at a Muggle school, I had such a nice group of friends and wished I could still be going to the same school as them. I missed them like crazy at first, but I soon made new friends at Hogwarts which I'm still really close with now."

"Have you kept in touch with any of your friends from primary school?"

"No, I told them I was moving away because I couldn't tell them the truth, so it made it harder to see them because everything felt like a big lie."

This made Amy cry more.

"But if you want to keep in touch with your friends from primary school, I'm sure we could find a way."

"How?"

"You could tell them you're going to a boarding school, so then when you're at home in the holidays you can still meet them."

Amy and Chris did let the girls have their friends from school over sometimes. They always felt nervous about someone finding out about what they really were. So far, none of their friends had guessed through. Chris coming from a muggle family helped, as he made sure nothing looked magical whenever they had muggles over.

"Really?"

"Of course sweetheart, if that's what you want."

"It is."

"Then if they ask again just say you're going to a boarding school next year, because it isn't a lie."

"I haven't even had my letter from Hogwarts yet though, so I might not be going there at all."

"I'm sure you will be getting one, don't worry about that."

"I am excited about it, it just feels weird to be doing something so different to all my friends at school."

"I know how you feel. Are you glad we sent you to a muggle school rather than home schooling you?"

"Yes definitely, I'd hate to have to stay at home to learn everyday."

"Good."

Amy definitely seemed to be feeling a bit happier now, so Rebecca went and bathed Rosie and Ivy.

ANEXO C – Corpus de aprendizes inicial do primeiro ano de Letras

<texto 1>

It was the beginning of 2014. I was so excited. Last week I was just a girl with pouches, tired of spending most part of the days studying, and now I was staring my name on Unesp's approval list. Julieta da Silva – Translation – English and Spanish.

The first months were great, mainly because the food from the university's restaurant was amazing. You must be wondering why I suddenly started to talk about the restaurant, and I'll explain it now. It was in that line that I first saw Romeo. He was wearing that ugly purple T-shirt that all the guys from Biology used to wear. Since that day I started to follow him with my eyes and my heart would always stop for a while when I could see him.

Three months later we had the chance to talk. It was tragic, of course. I stumbled on my way to my seat and my precious piece of watermelon fell into the ground. A part of me died at that moment, and Romeo noticed it. He offered me his piece of watermelon. I KNOW, RIGHT? It means a lot nowadays. We started to have lunch together and talk to each other on parties.

It all seemed perfect until the day I had the chance to introduce him to my friends. Guess what? It was a disaster. How come that guy, with that heavenly face and generous heart, didn't know how to sing Evidências?? It was too serious for my friends to simply ignore this detail. I tried to teach him the lyrics and explain the historical and social importance of this song, but it was useless.

Interunesp was coming and it was time to decide: would I spend those three days with my friends' tent or in the same tent as the boy that took me to heaven then left me to fall all the way back? I took the courage and sent him THE message: "I'm sorry, it's not you, it's me." To my surprise, he sent a voice message fifteen minutes later singing "Eu tenho medo de te dar meu coração, e confessor que eu estou em tuas mãos, mas não posso imaginar o que vai ser de mim se eu te perder um dia". We got married after 7 years, and by the time you finish reading this story we will be probably be looking at each other, with big smiles on our faces and our mouths full of watermelon.

<texto 2>

Once upon a time, Juliette Capulet that was a beautiful and independent teenager, although was a great friend of her own mother. One day, Juliette was running around the central park of the Verona's City, Italy, and saw a wonderful guy talking to his friends. Immediately, Juliette fell in love by him, was love at the first sight. So, Juliette figured out that his name was Romeo Montague , he was sixteen years old, and his father had some issues with her family. Above of all, Juliette decided to invite Romeo for a date before make a judgement about him, to know if, eventually, he'll worth the conflict with her family. Romeo accepted the invitation and was so excited.

However, at the day of the date, Juliette had to do an extra homework at the school and couldn't go meeting Romeo, to know him better. Sad, Juliette told to her mom what was going on and his mom said that this guy was a disgrace and probably will kiss so badly just like his father. So, Juliette decided to forget Romeo, because after all there was Italy and there were plenty more fish in the sea and she moved on to the next level of crushes.

That's all folks.

<texto 3>

In fair Verona, two younger lovers are destinate do kill each other over and over. They are actors in a local theater, playing Romeu and Julieta, and they are in love. One is Count Paris, the other, Romeu. And for each violent end in the stage, are violent delights in the backstage, theses are the dreams of the sleep of death.

<texto 4>

We are in the 21st century and it is still hard to be accepted as a bisexual, most people think that I am just confused when, in fact, i just like men and women. My family, the Capulet family, always asks me why I chose to love who I love this is me. I am Juliet Capulet and I am in love with Romeo Montague and Rosaline.

Romeo's family is very open minded and maybe that is why my family say they are sinners. Besides our love being almost impossibles I am also in love with Rosaline, a short girl who lives across the street and that sometimes kisses Romeo.

I can't live my life hiding this great love. That being said I decided to confess my true feelings for them but how am I doing that? Should I send a message? Should I talk to both of them at the same time? I don't know...

And then I had my eureka moment! I am asking them both out but they won't know anything until they are there.

<texto 5>

Romeo and Juliet - The real ending!

A long time ago, in a small city there were two families that disagreed on everything and who hated each other since the city's foundation. They were the Capulets and the Montagues.

In the Capulets family was a young girl named Juliet, and she fell love with a young boy named Romeo, but their love was not possible because Romeo was a Montague and the hate between their families made their love impossible.

Desperate for not being able to live with his great love, Romeo planned to flee with Juliet to reach his freedom and happiness. On the night they planned to run away, Romeo's father realized what they would do and forbade Romeo from doing this.

Romeo was a coward and followed his father's orders. When Juliet realized what was happening she went crazy and killed Romeo with a sword and ran away alone to a far away place and was happy forever.

<texto 6>

After the Friar said he would help Romeo run away with Juliet the both decided to meet at the church to celebrate their marriage and then escape together far away from Verona, so they could be happy forever.

What they didn't expect was that somebody was following their steps until the church and watching and listening to all their plans for the happy future. Suddenly the couple and the Friar heard somebody getting closer and finally could see who was the person. For their surprise it was Rosaline, Romeo's ex girlfriend who was crying and pregnant.

Juliet couldn't believe what she just had saw and started asking Romeo what was it about. After Rosaline tell the story for them- that she was pregnant of Romeo and they planned o stole the Capulet's Money and run away together- Juliet was

paralyzed and couldn't think straight, so she took the first thing she saw through her teard: a knife.

Romeo tried to stop her but it was too late. She was already bleeding. He cried and told her how sorry he was but she couldn't take this any longer, so she just closed her eyes and rest. The Friar ran immediately out of the church and told what he had saw for the both families, so they agreed to punish Romeo for such a tragedy.

He was sent away for a jail, where he died. Rosaline had the baby and Romeo's Family supported her in everything.

<texto 7>

On a beautiful, sunny Sunday afternoon a boy named Romeo was running in the street when suddenly he saw a girl across the street and thought, "Wow, she's very beautiful! I need that girl's number." Then he crossed the street and kept following her until he reached her and talked to her. The girl was Juliet, she was a very young girl and loved to walk alone in the city to see new places. During her walk in the afternoon, Juliet began to feel uncomfortable and distressed, realizing that she was being chased by a man. This is why Juliet began to walk faster to reach her final destination and scatter the man. While Juliet was walking fast, Romeo began to feel sad because he could not reach her in the midst of so many people on the way. Then Juliet went into a clothing store and pretended to be buying something. Romeo did not see her entering the shop and followed the straight path. And so ends the story.

<texto 8>

The Juliet vision

Juliet was falling in love with Romeo. She was only 14 years old and has never felt this love before. Their families hated each other and this love would never be possible.

Then Juliet decided to attend the church choir, because there she could see Romeo. Friar Lawrence would never tell this to his family.

One day, Romeo and Juliet sat in the church chair. They were talking about their love and their family. Romeo spoke very badly about the Capulets and his vision of loyalty was very different than his vision.

Disappointed, Juliet decided to meet more Romeo before giving herself to love. So she went to her grandmother to find out why Montesquieu and the Capulets hated each other. Her grandmother said that in the past her mother suffered because she loved a man from the Montesquieu family. She discussed with the family for him and left the house. When she found him, he was flirting with the other girl. She tried to end her relationship with him, but he was aggressive and forbidden her to went out. She married him. But her entire marriage had betrayal and aggressiveness of her husband. She got sick and finally went to her family, asking for forgiveness and telling them how she was treated. But it was late: days later she died.

After that, the Capuleto family began to hate the Montesquieu family, generating fights and disputes.

Juliet, surprised by this story, rushed to find Romeo to see if he already knew that. And he knew. But he still stood for his family. And more than that: he wanted Juliet to join his family. So they could live their love in peace away from their family.

The Montesquieu family planned a coup against the Capulets, but Juliet would run away with Romeo before.

Juliet did not agree to any of this and decided to pretend she still loved Romeo to know all the details of the coup.

And the night Romeo went to the Capulets' quarters to escape with Juliet, with everything planned, the girl was already waiting for him with the guards of his father. The guards arrested Romeo, while Juliet spread the whole plan of Montesquieu to his family.

Romeo, surprised by the girl's attitude, imagined how she had been able to deceive him all this time. Her family was in trouble and Juliet felt she was not only avenging her great-grandmother's story, but teaching Romeo the true meaning of loyalty. After all, the family has always been more important to her than any passion.

<texto 9>

Romeu and Juliano

In my light bed, I close my eyes and I thinks in one person, only a person, Romeo. My name is Juliano and this is the summary of my lovely life.

I died August 20th, it was rainy afternoon and I died under apple tree. I was 23 years old and lived with my family in Rome, but my boyfriend lived over the mountain in Tivoli, next to Rome, with your family.

My family it's famous because we produce the better beer, and the Romeo's family it's famous because they produce the better wine , so, between us have the biggest fight, but between Romeo and I, have just love, the true love.

Ok, I don't talk about the fight, because in text me talk to my death... so, once one upon a time... hahahaha... no! One day, a friend that the Romeo's family founded me in the forest and presented me, one wine bottle, in Romeo's name, obviously I was accepted and be happy; immediately, I drink and than, I died.

I don't know what happened with Romeo, I hope he has one man most beautiful and perfect of me, because I loved him and I want him to be happy forever.

ANEXO D – Corpus de aprendizes inicial do terceiro ano de Letras

<Texto 1>

Romeo and Paris

Once upon a time, there were two rival families: the Germanotta and the Ciccone. They lived in an Italian neighborhood in New York.

Romeo Germanotta was an 18-year-old boy who loved hanging out with his friends at night. One night, Romeo was dancing in a night club when he spotted his greatest rival, Paris Ciccone, a 20-year-old boy who would always hang around with his younger sister, Juliet. She was a nice-looking girl at the age of 18. Secretly, she had a crush on Romeo.

As soon as Romeo saw Paris, he decided that he should leave the club to avoid trouble with his rival. However, when Paris noticed that Romeo was leaving the build, he managed to block the exit with his talk and muscled body.

‘Where do you think you’re going, faggot?’ yelled Paris.

‘I don’t want any problems, Paris.’ replied Romeo.

‘I heard you’ve been hitting on my lil’ sister. Is that true?’

‘I have no idea what you are talking about. The thing is that she is the one who has a crush on me, but, honestly, she’s not my type...’

‘Not your type?!’ uttered Paris furiously.

‘Yeah, not my type’ replied Romeo calmly.

In a sudden movement, Paris grasped Romeo’s forearm and conducted him to the restroom while saying:

‘I’m gonna teach you a lesson, you stupid lil’ shit.’

Juliet, who was always in the company of her older brother, was left behind in the middle of the dance floor. She watched as his crush and his brother walked into the restroom. She knew that something bad was going to happen.

In the restroom, Paris locked himself in a stall with Romeo.

‘You must stay away from our family! You are a threat to our reputation!’ said Paris.

‘Dude, I have already said that I have no business with Juliet’ explained Romeo.

‘It’s not Juliet I’m talking about, bro...’

'Who then?'

Without an answer, Paris kissed Romeo... and Romeo kissed him back.

<Texto 2>

It was a cold afternoon and a very thin rain was pouring down the skies meaning that the streets were too slippery to be crossed without proper attention. She felt the metallic taste of blood laying down on the warm asphalt while the puddle next to her head became red.

Martha awoke with a killing headache, her clothes seemed to be changed and this fact scared her! She started to ask where was she and for how long she had been sleeping. The room was clean although being simple, just two beds and some wooden boxes were there, and a few lamps too, but none of her belongings seemed to be there.

As she walked in the direction of the door a loud voice could be heard.

"You will not marry that filthy girl! I've raised you better than this, Romeo!"

The man continued to curse as a young boy appeared at the bedroom entrance. He was sobbing, mumbling.

"It's not fair! I love her! I won't give up."

Martha tried to calm him down while he explained the reason of the fight. He was in love with Juliet, who was the daughter of his father's sworn enemy, the Capulet family and the Montague had been fighting for centuries!

Romeo told that he had found Martha passed out near the barn a week ago, on a rainy day. She was lucky enough that she wasn't trampled by the horses, and for that he asked Martha's aid to run away with her loved one.

A familiar sensation, call it déjà vu or whatever you like, Martha started to feel funny. She couldn't remember what she had been doing the last months, or even years... but this story seemed to be familiar, like the rain and blood taste, these were the only things she could relate to... Until something struck her, a blinding pain and a name: Shakespeare!

She was trapped in a play and she would and she would be there forever if the two love-doves ended together! She had to do something, Romeo and Juliet had to die!

Martha acted like a friend, helping the couple for three days, giving advice and even getting some kind of fake poison from a friar. The potion would help Juliet to

escape while playing dead, Martha had just let Romeo know about the plan, except she didn't!

After this, she regained a memory, the single feeling of sensing her life grasping from her hands while being on the ground. She opened her eyes, scared and ran away, without looking back.

<Texto 3>

Romeo and Juliet 2597

Romeo opens his bionic eye to see the dystopian cityscape of Veronork. Cars flew by at high speeds, almost crashing at the impossibly tall skyscrapers. Holographic billboards advertised the multinational corporations that rule the decadent 24th century society. He heard voices, loud music, gunshots. And, like in every single day in a very long time, he felt empty inside.

"There's going to be a negotiation, cousin." Said Tybalt through their neuro communicator. "The Capulet gang is going to show us the drug, and supposedly name their price."

"Are we going to cross them?" Asked Romeo.

"Not right now. Big Lawrence is going to be involved too. We can't risk staining our reputation. But don't worry. We will win this war. Over and out."

Romeo was almost tired of waiting in the cold pouring rain when she appeared. She had green hair and a metal arm. In her organic hand, she held a black metallic suitcase. And, for the first time in a long time, Romeo felt something. Not fear. Not tension. Something he maybe couldn't even name.

"I believe the Montagues sent you." She said, in an almost hushed tone. "I'm Juliet. This is the delivery from the Capulets."

"Thank you." Romeo almost stuttered.

"How can you guarantee me that this is going to get in Big Lawrence's hands? I don't trust Montagues."

"Well, I don't trust Capulets either." Romeo tried to recompose himself, and not show any weaknesses. "But you're gonna have to trust me."

Juliet was silent for a moment, seeming to evaluate the situation before answering. "I guess so..."

"The suitcase was empty!" screamed Tybalt through the neurocom. "Now Big Lawrence is gone be pissed! This has got to be a setup by the Capulets!"

"How do we know that we weren't crossed by our delivery guy?" Romeo tried to calm his cousin's nerves.

"Because he's Montague, dammit! Or have you lost your trust in your own gang?"

After a brief but uncomfortable silence, Romeo asked: "And what are we gonna do about it?"

"What do you think? We're going to their hideout, guns blazing. Are you coming?"

Romeo didn't answer.

The gunfire made the rainy night look bright outside the Capulet gang's hideout. Almost a dozen Montagues fired their rifles at the Capulets behind the brick wall while the Capulets fired back.

"Leave no survivors!" screamed Tybalt, while tossing a grenade.

From behind the brick wall came the green-haired Juliet, with her empty hands held up. "Please stop shooting! We can solve this without deaths!"

Romeo arrived at the scene just in time to see his cousin raise his gun, aiming at Juliet. He ran and screamed, and got to her just as Tybalt pulled the trigger. As she flew, the bullet pierced through his chest before nesting itself in her forehead.

The gunfire stopped. The rain didn't. Instead, it washed away the blood as Romeo's bionic eye closed for the last time.

<Texto 4>

Romeo and Juliet are from Verona in Italy. They live there since they were born. They are neighbors.

Romeo is 30 years old and Juliet is 18 years old.

They met in the ballad and it was love the first time. They drank and danced a lot all night. Romeo took Juliet home and the two swore eternal love.

But this love would be impossible because their families are rivals.

They were always hiding in a bar at the end of town.

<Texto 5>

I was witness about their love. They really love each other as much you can imagine. They meet each other in a party, many people found the love of their lives in parties, everything started from a kiss and after they were chating on whatsapp. I remember Romeo saying "I found the truly love", I laughed, he was crazy, but day after day, they were closer and closer. Movies, walkings holding hands, ring to symbolize their union. I saw her name inside the ring "Juliet", "is it beautiful?" he asked to me and I agreed to. Everything was perfect until the day he met her parents, "it is finished" he said. I didn't understand what he said, how their love finished. Her family was clearly, they didn't accept their relationship. He didn't talk the reasons, but he knew and me too. They think he wasn't good enough to her because he is poor and they were racist. It was a crazy idea, but nothing I tried to say make her change his mind. He would try to run away with her. "We are not in the stories you read, Romeo", I said, "This is real life in a real world, people don't run away". He tried even when I said her parents have money, are influent and powerful. He really didn't care. I needed to have holded him, maybe if I've done he would be here safe, talking to me, I miss him. One shoot was enough to take off his life. He would be here if they didn't try to scape, he would be here if he didn't meet her family. He would be here if they didn't meet each other that day in that party. He would be here if... but he is not here anymore.

<Texto 6>

When Juliet arrived the hotel, there was a lot of people from press waiting for Romeo. As a famous singer, he was on a tournê in town. Even so, she succeed to reach him in the room hall. He saw her and his heart got crazy. Love was around them. She told him about the plan to escape for both. His agent was able to help, because the original idea was from him.

Her family didn't approve this love story, because they want her daughter married to a doctor. Romeo had no family, only his rock band.

In the roof of the building, everything was prepared by the agent. The helicopter with a fake pilot; the remote control connected to the wheel; the lights that could create fake illusion.

At the time appointed, Romeo and Juliet appeared in the roof and the public got crazy. They entry the helicopter one side, and shiny lights blinded everyone. The

helicopter starts to high slowly. Ten seconds after, it falls on the woods and explods. All the crowd cries and screams on terror.

Smiling, Romeo and Juliet get into a car, parked in the back stage of the building. No one can see them doing this, but the agent. Now they are rich and unknown, and they will can live their private lives together.

<Texto 7>

Romeo and Juliet – Alternative Ending

The letter Juliet have sent to Romeo arrived, and once he read it, the plot of the fake suicide was going on very well, so Romeo hid in the chapel until the burial of his beloved ended.

Juliet was apprehensive, did her lover receive the letter? At any rate, it was about the time to drink the fake poison and pretend to be dead.

The funeral was lavisious and, as it finished, Romeo hurried to the cemetery carrying the shovel he was going to use to rescue Juliet.

As soon as Juliet's relatives left the cemetery, Romeo dug her beloved's grave, and took Juliet out of it. He broke her coffin, but she still seemed dead when he took her out, so Romeo gave Juliet a kiss, even though she looked like a corpse, and carried her away. However, when he got into the cemetery gates, there were Juliet's relatives that saw him carrying Juliet and fought Romeo. There wer an uncle and a cousin of Juliet, they got furious when confronted with a corpse burglar like Romeo stealing their relative's body.

Romeo's body was buried in the same coffin that Juliet was, cause when she woke up, she saw their relatives billing her beloved. Panicked, she ran away, intriguing her uncle and her cousin who had never talked about the incident.

Juliet loved someone else and this time there was no one to forbid it.

ANEXO E – Corpus de aprendizes final do primeiro ano de Letras

<texto 1>

New Life

That was a normal day in my life, one more day in my routine: I went to university, studied and returned to my home. But the last part of this day changed my life... I will explain: When I was returning from the university, an old woman approached me, she looked angry and tough. She asked me to have a conversation about a long history. This history was truly my own unknown history, at the beginning I found her face familiar and afterwards I was sure when she showed me her birthmark, it was just like mine: a half-moon on the back of her hand.

That situation made me nervous at once, curious and I accepted to talk with her. I trusted her. But, I didn't know that my history was about to change for ever and for better and I never wondered it could be so exciting.

This woman turned to be my grandmother, a witch, and now she's going to take me to live with her in a place that, according to her, I shouldn't never have left. According to her, many witches were needing and depending on me. It seems like I don't need to live in the shelter anymore.

I was a normal and a dull person and I never had really know myself wholly. Now I've found my family or part of it, I've found my place and I want to live like this forever, next to my grandmother.

<texto 2>

HARRY POTTER AND THE PHILOSOPHICAL DILEMMA

Harry Potter and Drago Malfoy have been dating since Harry's sophomore year at Hogwarts. On his 3-year anniversary, Potter decided to give Malfoy something to surprise him. Passing the diagonal alley, Potter saw a candy store and decided to get in, there he bought several chocolate frogs and beans of all flavors.

Arriving at school, Potter went to meet Malfoy and when he met, the wizard gave the gift to his boyfriend who soon repudiated, "I do not like chocolate." Harry felt a chill in his belly and only a tear fell from his eyes. The box of chocolates, the roses and the chocolate frogs seemed so special, but at that moment he felt like the dumbest person in the world.

Malfoy did not know that his boyfriend was getting depressed and even crazy about the things that were happening in his relationship with Malfoy, Potter even tried to hide his anguish, but Malfoy knew him well and so he was always suspicious of something, because he could read every look of her boyfriend.

Harry, on returning to reality, after the cold water shower he had on Draco, he asks: "Are you crazy, how come you do not like chocolate? EVERYONE LIKES CHOCOLATE ". Potter was incredulous at Draco's position, but he was firm in his question, for at that moment it seemed as if the world had fallen on his back and it seems that the relationship was on the line.

Malfoy said, "I do not like chocolate," the blonde replied so slowly that he seemed to be talking to a sulky child. Potter raised his head and said, "Enough, for me, I can not take it anymore, that was the end for me"; Draco laughed, turned his back and said, "Stop drama, love."

At this moment, several thoughts passed through Harry's head: "Maybe that's why he's with me, or is it all a fake?" "I realize how he kisses me, no, that's it, now will be the end of this joke." Immediately, Potter narrowed his eyes and shouted, "Your silly baboon babbling crap, my life's sum, I'm tired of you and this arrogance, you must have some problem, or rather a lot of trouble." Draco looked back and walked toward Potter and suddenly Potter apparated, from then on he never saw the wizard again. It is said that he returned to the world of Muggles, others report having seen him in various psychological offices, others even changed his name and even personality and today would meet by the name of Madame Potteria.

<texto 3>

The fallen son.

Things were going well since Potter has become the high supreme leader in Hogwarts. The order was reestablish and Hogwarts back to prosper.

It is a winter, the wind blows and the snowfall slowly, everything it's gray and white. Potter is in his room writing new magical spells, but the tree outside his window's room are shaken. Him allowed to himself to take a look and down in the backyard of Hogwarts, Tiago Potter, his son, were trying some spells with his stick. Harry smiles to have reasons to proud of his son.

Meanwhile, the world outside Hogwarts were in dangerous, the people were starving and die in reason of the rigorous winter.

So Harry decides to take a walk with his son and try some spells. After they play and smiles in snow, they were tired and have a sit in the corner of castle.

- My dear son, I'm so proud of you. I have no doubt you going to be one of the most powerful wizard of all time.

- Thanks dad, I think its because of the blood inside my veins.

Tiago Potter take a look to the gray clouds. The wind blow up his face, he down his head, it sounds a little disappointed, Harry aproachs and give a hug in his son

- I know how you're feeling. But we can't help then.

- But dad, they are dying, we have to.

Harry gets up and with authority voiceless

- I'll say no more. We can't help then, tiago. Someday, you will understand.

Harry moved away and go back to his room. Tiago get angry, with his stick pronounces a spell, and knocked down a tree.

It's night, everyone are sleeping. Tiago take a look under his blanket. He get up in silenc, walking up on his feet. Get some thing, put in his backpack and get his flying broom and drop the window.

Tiago arrives at world outside of Hogwarts and watch people suffering. Men slaving men, raping women and kids are starving. Tiago aproachs to some kids and give then some food, he make a spell and give then fire to warm up.

- Come with me, everything is going be ok.

Tiago gave then some food and a coat.

- Every time you were in dangerous, use this. It may help you. Where are your parents ?

Kids appointed then finger for a camping. Tiago staring at.

- Wait here, I'll be back.

Tiago put his invisible coat and when Harry shows up.

- What are you doing, kid? What I said to you? We cannot help then. Let's go back to the castle.

- But dad, take a look. They are suffering.

Harry staring to the camping. He sees the caos.

- Let's go, son. Right now.

Tiago throw a powerful spell and send his father back to Hogwarts. Harry get furious and back there.

- *How dare you?*

Harry throw a spell against his son. Tiago blocked then and strike his father with another powerful spell. Tiago has injured his own father.

- *You miserable shit. Never back to Hogwarts. You will suffer with then to learn how humans are, and when you need some help, ask to then. They will cut you throat, in the first moment they can. There wont be none spell to help you when they broken your stick.*

- *Shut up, dad. All Hogwarts is full with you authoritarian regime. They don't say because they fear of you, but I don't. they said you are same as "Him".*

Harry strike his son with a spell and broke his stick.

- *I expel you from Hogwarts. You will learn with damned human race and have a miserable life as then. Let us see, how powerful you are without the power that I gave to you.*

So Harry back to Hogwarts and left tiago behind. In the castle, everything in silence. The kids in flying classes, the teenagers in quidditch training. Harry have a sit on his throne and start to think. He get angry and strike the walls with a strong spell.

- *Damned you.*

Hermione come to see whats going on.

- *What happened, harry?*

- *I expel him.*

- *Who?*

- *Tiago.*

- *Why?*

- *He is begin to know his strength, he want to help human being and he rebel against my orders.*

- *We always knew that's going to happened. A bad blood runs into his veins. We know how much you want to help him. But you can't. its question about time.*

- *So you think we should kill him?*

- *I think, all of us. That's why they are looking to you as authoritarian. You allowed the evil grow with us. Soon or later he will know how much he is strong. They will threat all Hogwarts when he knew that we kill his father.*

End.

<texto 4>

I guess this is how it starts, I am getting dressed to say goodbye to my parents and go to this new school called Hogwarts. My name is Hermione Granger and just in case you don't know me yet I am kind of smart, so I have already studied half of what we are learning this first year in the Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry.

My parents are quite proud of me but I am actually a little bit scared of what people might think of me because I come from a muggle family, that means that my parents are not witches but I am.

After thirty minutes I am ready to go to the platform 9 $\frac{3}{4}$ where I have to take the train and leave my family behind. I give my parents a kiss and go through the brick wall that will change my whole life forever.

Choosing a cabin was easy because I found this really nice red-haired guy called Ron, he made jokes that helped me relax and he didn't even ask about my family but then he came in, Harry Potter. If you don't know who he is you are lucky because I have only heard bad things about him when I was researching about the wizard world. Basically his parents died in a weird way and he has a scar on his forehead but the main point is that he is evil. I can feel the evil emanating from him and that makes me scared.

He doesn't even say hi and sits by my side. I don't know if I should try to break the ice or if I should say to Ron that I will switch cabins. I choose to switch cabins and go to the restaurant part of the train and I can feel that someone is following me so I act naturally but I get prepared in case I have to defend myself. The person following me reaches for my hand and I am ready to punch however that person is in the face but then I look and it is him, Harry.

He looks at me almost as if he is going to puke and I am now scared again. He starts looking at me and saying that I shouldn't be there because I am not from a pure blood family. That was what I was afraid of. I don't even have the words to try to make him stop saying those things so I think of the first spell that comes into my head and say it out loud: "FLIPENDO!". Harry falls over on the floor and everybody starts laughing and congratulating me.

I am not happy about what I did but I had to defend myself. I look up and Ron is across the run, looking at me with a worried look on his face so I decided to talk to him.

<texto 5>

So, what if Draco Malfoy and Hermione started a relationship because Draco had made a list of everything he needed to fall in love. She had to be beautiful, and deferential, and from a good family. She had to be someone his parents would like, someone his friends would approve of. But how was he supposed to meet the perfect girl if he kept getting caught up in arguments with Potter's. And then, after had a relationship with Draco, he left her alone, so as a single teenage mother, Hermione chooses to begin a new life in France, little realising the move will eventually bring her the happiness she longs for. However, the past can't be ignored forever and one day the past is going to catch up with both Hermione and her daughter.

<texto 6>

Albus Dumbledore had been dead for over two years.

Minerva had assumed the direction of Hogwarts already a year ago, after the death of Severo

Snape.

That day, Minerva woke up sad. I missed Albus.

So many things she would have liked to have said and did not say. So many things she would

have done and did not do. So many years that she wasted away in silence, when she could

have used to talk about everything she felt.

Then he died.

When Minerva came upon Dumbledore's body, she thought her heart would stop. And when

Harry told her it was Severus Snape the killer, she thought he could not handle it.

He missed the long talk he had with Albus. On Sunday afternoons, playing chess and

drinking hot chocolate. The outbursts she had with him every time she felt pain in her heart.

He remembered clearly the day when he would carry the four Sparkles on his chest. At the

time, the world slipped and she did not see anything else.

A few days later, he woke up at St.Mungos. He was in a lot of pain and then Albus came and

stood beside her.

"Can I see your scars?" He had asked.

"Why?" She wanted to know.

"I need to know how much she hurt you," Dumbledore explained.

Then she gave in and he gently opened the top of her clothes and Minerva swore her feet

together that she saw a tear gleam in Dumbledore's blue eyes.

And after she left the hospital, he took care of her. He always welcomed her into her bedroom

when she had nightmares or was afraid to be alone.

Emptiness washed over her.

She got up from the bed, got dressed, and went to the principal's office, that is, her office.

Harry Potter was waiting for her.

"Professor McGonagall," he said, "I have come to visit Professor Dumbledore's grave."

"Take your time," said Minerva sadly.

"Professor, are you all right?"

"No, Harry, I'm not well. I miss him.

Minerva covered her face with her hands. She refused to shed tears.

Her body began to shake violently. For a moment he thought he was going to faint.

He ended up sedating and crying. He fell to his knees and began sobbing loudly.

He felt Harry wrap his arms around her and then, Minerva wept on the boy's shoulder.

"It's okay," Harry whispered.

Everything passed like lightning in Minerva's head.

She was now the director of Hogwarts. As much as it hurt - and two a lot - there was nothing to do.

There was no way to bring Albus Dumbledore back to life. There was no way to change the past.

But we can correct the future, Minerva thought.

That boy who held her affectionately had also been through many things. And things even worse.

"Sometimes we need to think," Minerva whispered.

"And that reflection hurts." Harry began to cry softly.

Minerva knew she had made many mistakes. Mistakes he did not want or could not admit.

And one of his mistakes was not to avoid the death of Nymphadora Tonks. He had seen the

young woman being murdered by a Death Eater and had done nothing. It made her cry more and more ...

The world is a beautiful place. But our mistakes make it ugly. Nature pays for the mistakes of men.

After a while, her tears dried.

"It's over already," Harry also stopped crying.

"Thank you," Minerva said, wiping her red, swollen eyes.

"We all have our moments of weakness. Come with me to visit Dumbledore's grave?"

- I will.

Minerva accompanied her ex-student to the white tomb.

And at that moment, Minerva decided she needed to stop looking back and move on. Ever.

*He needed to stop whining and think of the noble life Severus Snape had had.
He needed to start over.
The end.*

<texto 7>

Returning to life

Some years past since the fallen of Lord Voldemort. Harry has a family now, Gina is your wife and they have two kids. Albus Severus Potter is the older kid and he is a very special child. He has the power of feel and sometimes see things in the future in a very single way. It started when he was just five years old but now that he is ten, these visions, thoughts and sensations become more intense and sometimes it really scares him because he has no control about this ability so it has a huge power over him.

In a certain night Albus Potter had a kind of nightmare but deeply he knew that it was more than this because he could feel a specific feeling that he only felt when his dead told him his history and how he won the battle against the Darkness Lord. In this “nightmare” Albus saw a creepy creature resurfacing from the dark and it had no soul and no mercy, just couldn't stop talk about how it's revenge would be like and how pleasure it would be when it kills all the Potter family.

When he wakes up he was very scared about what he had seen and he told everything for his father who immediately called Hermione and Ronnie. They couldn't believe in what they were hearing because some nights ago they had a similar dream that causes them chills but they decided not say anything about it to Harry because they thought it was just a coincidence. After Harry get them to know about the vision of this son, the three friends decided to get together to talk about it and try to understand what did this whole thing mean.

When the three of them were living home to get together, Albus screamed out loud from his room that there were something trying to kill him and Harry run as fast as he could to save his son. By entering the room, Harry saw a demonic creature trying to suck his son's life. It was Lord Voldemort that someway return of the death: his appearance was horrible, he seemed older than ever and he had in his eyes a terrible thirst for blood. Harry couldn't understand how it could be possible, how he could be

alive after all that happens, but he hadn't had the time to ask all these questions because his soon was about to die so he just realized the Voldemort was just too weak to fight and he took his wand away from his hand and by disarming him, he had time to take Albus away from the room and immediately returned to kill the Darkness Lord forever and ever.

Lord Voldemort was so weak that he even couldn't speak so he just tried to run but Harry was faster and caught him. Harry looked right in his eyes and asked him how he returned but Voldemort did not say a word, he just close his eyes and laughed out loud in front of Harry's face like he had a plane that Harry never would found about. Harry had no choice and conjured the Avadra Kedrava spell against him.

After all this terrible confrontation happened, Harry, his family, Hermione and Ronnie kept on trying to discover how Lord Voldemort returned to life and if he has other ways to do it again or if he had some help from any follow... there were a lot of questions without any answers.

<texto 8>

Harry Potter was a ordinary guy living in Rio de Janeiro with his uncle and his aunt. He lived in a very simple house, without luxuries. He had to work very early because his uncles did not provide the basics for his livelihood. Harry, started researching about his parents and discovered very interesting things about them. That's because his uncles never told him anything interesting about their parents, only that they had died in an accident and that they left that burden, in this case, Harry, so they could take care of it, "As if we did not have too many problems", they said your uncles.

In his research, Harry discovered that his parents were not ordinary people, like him. They were very special, people who could manipulate MAGIC!

After Harry discovered the whole story, Harry wanted to learn how to be a wizard, like his parents. It was then that he realized that something was missing: a letter from the greatest and best school of wizards of all time: Hogwarts.

He was determined to find ways to be invited to study at this school, after all, he wanted to be like his parents. A friend of Harry named George warned him that he could only be invited to study at Hogwarts if he knew the tracking code to know the whereabouts of the invitation letter.

So, Harry discovered the tracking code by researching in a Whatsapp group of desperate students to study at Hogwarts. In that group, he exchanged memes and figurines in order to get in touch with the group of teenagers. With the tracking code in hand, Harry went to find out the whereabouts of his invitation letter, which was sent by the Post Office a long time ago and had not yet arrived at his address. Very angry at this fact, Harry discovered that the letter was lost in the mail flow of the Post Office in Curitiba, where several letters and orders end up getting stuck due to the large number of packages sent every day.

Harry realized that his career as a wizard would have to wait, after all, the letters and orders lost in this mail flow of Curitiba usually take a long time to be found and sent to the final destination. He went in search of his financial independence. He wanted to leave the house of his uncles, who were politically illiterate and had no class consciousness and wanted to live his life with art, poetry and social studies. It was then that Harry began to buy Chinese products to sell in the center of his city. With the money from his business, he managed to get out of his uncles' home, but his salary was not enough to maintain a decent life. Harry had another idea and decided to invest in his musical career.

Harry did not have much of a handle on the song, but he had a lot to talk about. He has

always studied hard and always liked to understand better about social relations and power. He decided to invest in musicalize his lyrics. The result was a success! Harry released several extremely danceable songs with the beat of Brazilian funk. He became known, mainly in Brazil, as MC Harry Potter.

Harry's life has not always been easy, but today he is sure that if it was not possible to follow the legacy of his parents, it certainly could impact many people with their songs.

<texto 9>

Luna Lovegood always had the feeling that she didn't belong anywhere. Of course it got better after she went to Hogwarts, but still she couldn't call it a home.

She convinced herself that this year things would be different: she would start to try new things, in a desperate attempt to find her place in the world. She didn't know where to start until the moment she saw a pink leaflet at Hogwart's hall.

“Temporary jobs at Hogsmeade, send your CV to extramoneyforchristmas@hogsmeade.com.” She thought to herself: “What a perfect day to start a new beginnig!” Luna sent her CV, but since she had never been “Miss Self Steem”, she wasn’t expecting to receive an answer in less than one week.

It was a Wednesday morning when professor Snape asked the class to check out their e-mails to see if they have received his last message. She couldn’t hide her happiness when she read “We received your CV and we’re interested in you services.” Of course Snape got angry, because happiness isn’t allowed in his class, but it doesn’t matter!

On the next week the classes were over and Luna took a train to Hogsmeade. She have always wanted to work at a bakery because she felt that cooking was the best way to spread love. She loved to see her family and friends’ face when she prepared cookies and for her, she would be the happiest person in the world if her job was to make people happy.

She loved everything about her new job: the new recipes she have learned, her coworkers and even her boss. When the year was almost over she had to make a difficult decision: come back to Hogwarts or keep working at the bakery. That week was a really tough week. She could only think about her paradox, but she still had a week to reflect about it.

ANEXO F – Corpus de aprendizes final do terceiro ano de Letras

< texto 1>

I always had a simple life without many expectations. To be true, it was a boring life. I went to the school, but nothing interesting happened. There, I was alone. I didn't have any friends. I just wanted to arrive at my home to read my books. It was the only company I had. For me, books are so magical. They could transport us for different places and different times. They can heal, too. Reading was so amazing, it was a the only drop of magic I had in my life. Until that day, of course, when a received the letter. Who receive a letter nowadays? I received and that letter change all my life. As I told you, with books, I had a drop of magic in my days. With that letter, this drop become a big wave, a tsunami.

First, I thought it was one more bill to be paid, but it was a letter for me. It had my name in the cover in golden letters. That was so strange, who would have sent a letter for me? When I opened, I have a surprise. The paper was blank, nothing written. I thought the letter should be a joke, a bad joke. Maybe that guy in my old school was playing with me. When I was decided to throw away that letter, a magical thing started to happen, the letters started to appear.

“Castelobruxo School of Witchcraft and Wizardry. Dear, you have a vacancy in Castelobruxo. It is attached the list of books and equipments you will need in your year

The classes will start February 30th” What a fuck is this? I didn't understand anything, so the letters disappeared again resting just a blank paper and return a few minutes after with other letters “You are a witch! In the deep of your soul you know that. Just feel the magic crossing your body. Remember, stranger things without explanation had already happened in your life”. In this moment I agreed. Sometimes, strange things happened as the day I was thinking of a book I wanted to read and it appeared on the ground aside my bed. It wasn't there one minute before. But I had thought, there is an explanation, a logical explanation.

“But, are my parents witches?” I said. In this moment other letters appeared answering my question: “You carry a unique gene that unfortunately everybody does not have. Be calm, a tutor will take you”. From that moment, everything changed. I was a witch; I will learn how to be a witch.

As the letter had said, my tutor using a black coat took me. He talked to my parents, they agreed to my travel. Castelobruxo is in the middle of Amazon forest, I had never left my city before. My tutor answered too all my questions about witchcraft and helped me to buy the books and the equipments.

Today is Febraury 30th. I acrossed all my country to arrive in Amazon state. Now, I am in a boat on the Amazon river. There are just forest around me. I saw a Caipora, a magical creature that protect the nature and the school. There! On the top of the hill is the school. I think I will live a lot of adventures there.

<texto 2>

Love with Drarry

Dear Harry,

I really regret not to say this for you in person during the years in Hogwarts but I can't hold my feelings since you decided to marry Gina, I really tried to go to the marriage but I'm still embarassed since the last time we meet. I'd like to explain myself about everything before I go to the point. Since I saw your green eyes behind your round glasses, I felt butterflyes in my stomach, I prayed since then to you and I be sorted at Slytherin, just to be closer to you. That choice you made broke my heart, but I was not ready to give up on you.

At the first year to get your attention I tried to beat you in Quidditch, tried to embarass you in front of the hole class, took you to the detention with me, to get you alone and say to you what I was feeling. At the second year, mock you at all manners I could think, even challenge you into a duel. At the third year, I just defy Hagrid's creature because I was trying to surprise you. My heart almost stop at the Triwizard Cup with the danger you passed at the tasks. The next years I became desperate to get you Harry. Joined forces withe the worst of the worst to prove to you that I was strong enough to be yours Harry. I tried so many ways.even battle with you, it was hard but didn't sort any effect, just increased the hate you had for me.

I was ready to give up, but then you saved me from the fire, oh that fire lighted up the fire of my heart. I was ready to fight for you again. Joined you at the Battle of Hogwarts, fought against my parents and friends just for you. But when I saw Hagrid carrying your body all falled apart. I felt your death as my own death, I was destroyed, had no direction, then I decided to leave with my parents. Didn't saw until days later

that you killed Voldemort with my own wand. When I listened it, I felt relief and hope. You are my reason to live Harry, you are my everything Harry.

<texto 3>

It was a long, long way to Hogwarts. It took me hours by car just to arrive at the train depot, and once I had arrived at the 9 ¾ station it took me some more hours to arrive at that magnificent castle of wizards. I was among other students when we sat down in the main hall to wait for the new principal, Mrs. Minerva McGonagall to arrive. Everybody seemed so anxious and I could see the rejoicing in their eyes, I, myself, was really nervous and all that anxiety was giving me stomachache. Once Minerva has arrived, she greeted us and uncovered the sorting hat, which looked creepy with that fabric mouth that never stops mumbling indistinct words to no one.

When I was the one who was supposed to sit down there, with the mumbling hat on, in front of all those folks whom I did not know, I was trembling. “Are you frightened?” asked the hat, so I replied, “I cannot give myself the luxury of being frightened”. The hat let out a muffled giggle that made me uncomfortable and, as the hat was roaming across my mind to find out where I belong, my heart started pounding harder and harder, and the sorting hat shouted “Slytherin”.

Now, I have to find out what is the password for Slytherin’s room, and as far as I know, my roommates are not the most cheerful in Hogwarts. Will I fit in? Will I be a good student and get high grades? Will Slytherin win that stupid competition between the houses? It does not matter right now, all I want is to sit down with my colleagues and wish for the best, even though I sense that this year is going to be a mess.

<texto 4>

Harry Potter, from an early age, lived with his uncles and his cousin. He never knew the reason for this coexistence, he only knew that his parents had died and had no one to take care of him. His cousin, Duda, chasing him, so, whenever possible, he kept in his room old video games and reading his old books, as it was the only thing he got from his uncles. Harry also had an old computer, which helped when he had some kind of thing. Harry is not friend contact with anyone just home.

One fact that made Harry frightened was that he had to attend school together with his cousin and, as a consequence, with his friends. Harry tried to figure out a way

to get out of the house and not have to go to the same place as his cousin, but unsuccessfully.

His uncles proved Harry to have contact with someone. He was allowed only with his schoolmates, who were different from him. But one morning, something very strange began to happen. Different people started attending their uncles' house, calling the house and, without understanding why, would like to talk to Harry. It was never allowed by the uncles the conversation between Harry and these people.

"Uncle, I'm realizing a lot of people are looking for me. Can I know why?"

"It's not for you, brat. They are just offering services."

"I think you're mistaken. I heard the first person who knocked on the door ask for me and you kicked him out of the house. Are they hiding something from me or have they always hidden me? I want to know the truth. I'll find out the truth."

"Go back to your filthy room, I owe you no satisfactions of what happens at home."

At that moment, Harry returned to his room and did not leave there that day. He did a lot of research trying to figure out where the strangers were coming from. Once she heard one of the people talk about where she was coming from and went to look up the information on the internet.

Harry discovered that they were from a Hogwarts wizarding school. That might be Harry's chance to get out of his uncles' house and never come back. He just could not understand why a wizard school was looking for him.

"Do I have special powers and I do not know? Am I so important and always treated like crap? I'm going after these people to try to discover my true origin, they might have more information than I imagine."

The other day, Harry tried to contact the wizard school. What remained for him was to wait for the next visit and be faster than his uncles.

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, 03/04/2020


Assinatura do autor