

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Elaine Rampazzi

A Linguística de Corpus e os seriados *Seinfeld* e *Friends* como base para o ensino de verbos frasais e verbos preposicionados para alunos de Língua Inglesa.

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo
2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Elaine Rampazzi

A Linguística de Corpus e os seriados *Seinfeld* e *Friends* como base para o ensino de verbos frasais e verbos preposicionados para alunos de Língua Inglesa.

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

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

São Paulo
2008

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho aos meus pais, Fredi Rampazzi e Maria Luisa Garcia Rampazzi, por serem meus eternos grandes amigos e companheiros, e a quem eu devo tudo que eu tenho nesta vida.

“Todo homem por natureza deseja conhecimento.”
Aristóteles

“The most wasted of all days is one without laughter.”
E. E. Cummings

AGRADECIMENTOS

Ao Universo, pela divindade de estar viva na Terra.

Aos meus pais, que são maravilhosos.

Ao meu orientador, Prof. Tony Berber Sardinha, pela amizade, motivação, profissionalismo, carinho e dedicação à Lingüística de Corpus e aos seus alunos. Pela inteligência e senso de humor. E pela maneira terna e amiga de lidar com seus alunos.

À professora Anise, cuja alegria contagiante e inteligência foram grande fonte de inspiração. Pelo carinho e dedicação ao trabalho e aos alunos.

À professora Alzira, pelas valiosas dicas na qualificação e pela dedicação à sua carreira e seus alunos. Pelo exemplo como profissional e pela delicadeza carinhosa ao tratar com as pessoas.

À professora Maria Francisca, pelas ótimas aulas e empolgação cativante.

À professora Sumiko, pelas aulas e estórias interessantes.

Às minhas amigonas Anistela e Carla Mobaid, pelo apoio e compreensão nos momentos de maior intensidade de trabalho do mestrado.

À Marcinha, pela amizade, apoio mútuo na “reta final” e risadas juntas.

À Vivi e Lílian pelas conversas divertidas e muitas risadas nos horários de almoço.

À Flávia e Eliane pelos comentários inteligentes e pelos muito engraçados. Obrigada Eli pelo apoio durante todo o mestrado e pelas várias vezes que me ajudou.

À Renata Condi, cuja empolgação me cativou desde o curso de especialização, e pela torcida.

A todos os queridos companheiros de curso, pela amizade, auxílio e pelos bons momentos juntos:

Agnes, Ana Júlia, Carlos, Ciça, Cristiane, Edivânia, Eliane, Elisa, Estela, Evandro, Flávia, José, Lílian, Luciene, Marcinha, Márcia Lygia, Márcia Veirano, Paty, Sol, Telma, Tony Santos, Vivi e Zeli.

A todos os queridos professores do LAEL, pelo exemplo e dedicação.

A todos os funcionários da PUC, pelo trabalho carinhoso com a nossa universidade.

Aos meus alunos, que são meus “filhos”, amigos e inspiração para o meu trabalho.

Aos meus irmãos Fredi e Luciane, pela amizade e companheirismo.

Ao CNPq, pela bolsa.

A todas as pessoas que colaboraram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal identificar os verbos frasais e verbos preposicionados mais freqüentes no corpus de estudo de inglês falado composto de todos os episódios dos seriados *Friends* e *Seinfeld*, bem como os padrões léxico-gramaticais com os quais podem ser encontrados nesse mesmo corpus, partindo-se da investigação lingüística utilizando corpora. Ao mesmo tempo, teve como objetivo secundário aplicar o resultado da análise na preparação de atividades didáticas que ajudem a promover o aprendizado de alguns desses padrões, criteriosamente selecionados do corpus.

Para tanto, a presente pesquisa buscou suporte teórico na Lingüística de Corpus, que podemos definir como o ramo da Lingüística que “se ocupa da coleta e exploração de corpora, ou conjunto de dados lingüísticos textuais, em formato legível por computador, que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística” (Berber Sardinha, 2004:3).

As perguntas de pesquisa tiveram o objetivo de identificar, nos corpora, os *chunks* mais freqüentes para verbos frasais e preposicionados utilizados no discurso oral, bem como seus padrões léxico-gramaticais mais freqüentes.

Três corpora foram utilizados na pesquisa. O corpus de estudo é composto por todos os episódios das 10 temporadas de *Friends* e das nove temporadas do seriado *Seinfeld*, totalizando 1.622.991 palavras. O corpus de referência é composto pela parte oral do *British National Corpus* (BNC), com 4.335.731 palavras.

Os resultados da análise permitiram a escolha criteriosa dos itens a serem utilizados na elaboração das atividades sugeridas ao final do capítulo três.

A pesquisa pretende ter contribuído para a área de Lingüística de Corpus, especificamente para a área de ensino de idiomas, na medida em que proporciona uma aplicação da Lingüística de Corpus e de suas ferramentas no ensino de língua inglesa e propõe a elaboração de atividades didáticas com base em um corpus de linguagem oral e audiovisual, buscando transformar o estudo de língua inglesa em sala de aula em uma experiência mais divertida e eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Lingüística de Corpus, Ensino de Idiomas, *chunks*, padrões léxico-gramaticais.

ABSTRACT

The main aim of this research was to identify the most frequent phrasal verbs and prepositional verbs in a corpus of spoken English made up of all the episodes of the sitcoms *Friends* and *Seinfeld*, as well as the lexicogrammatical patterns in which they can be found in this same corpus, through Corpus Linguistics. At the same time, this study aimed at making use of the results of the analysis for the development of teaching activities that can help to promote the learning of some patterns, that are carefully selected from the corpus.

Hence, the main theoretical underpinning for the present study was provided by Corpus Linguistics, which can be defined as a field of linguistic study “concerned with collecting and analysing corpora, which are collections of electronic texts, with a format that can be read by a computer, that have been carefully collected for linguistic research”. (Berber Sardinha, 2004:3).

The research questions pursued in this study aimed at identifying, in the corpora, the most frequent phrasal verbs and prepositional verbs in the corpora as well as their most frequent lexical-grammatical patterns.

Three corpora have been used in this study. The main corpus is made up of all the episodes of the ten seasons of the sitcom *Friends* and the nine seasons of the sitcom *Seinfeld*, with 1.622.991 words. The reference corpus contains the oral component of the *British National Corpus* (BNC), amounting to 4,335,731 words.

The results of the analysis made it possible to select the terms and its lexicogrammatical patterns to be included in the activities suggested at the end of chapter three.

This study will hopefully have made a creative contribution to the existing body of Corpus Linguistics research, more specifically in the area of EFL teaching, as it provides a practical use of Corpus Linguistics and its tools in English Language Teaching and proposes classroom activities based on an oral and audiovisual corpus, seeking to provide the EFL classroom with more enjoyment and efficiency.

KEY-WORDS: Corpus Linguistics, Language Teaching, chunks, lexical-grammatical patterns.

Sumário

Introdução.....	16
1. Questões de pesquisa.....	18
2. Justificativa.....	19
3. Organização da dissertação.....	20
Capítulo 1: Fundamentação Teórica.....	21
1.1 Lingüística de Corpus	21
1.1.1 Lingüística de Corpus: histórico e definição.....	21
1.1.2 Principais conceitos	24
1.1.3 O verbos constituídos por mais de uma palavra.....	28
1.1.3.1 Definição	28
1.1.3.2 O verbos frasais no ensino de línguas.....	31
1.2 A Lingüística de Corpus no Ensino de Idiomas.....	33
1.3 O Ensino de Línguas Movido a Dados (DDL) e o uso de concordâncias	38
1.4 O Ensino de Línguas e a Abordagem Lexical	42
Capítulo 2: Metodologia.....	48
2.1 Contexto de ensino.....	48
2.2 Material didático e material sugerido.....	49
2.3 Objetivos e questões de pesquisa.....	50
2.4 O corpus de estudo.....	51
2.4.1 Construção do corpus	51
2.4.1.1 Critérios Adotados	51
2.4.1.2 Coleta e Armazenagem dos Textos	53
2.4.1.3 Composição do corpus	53
2.4.1.4 Questões de representatividade e autenticidade do corpus de	54
estudo	
2.4.2 Etiquetagem	56
2.4.3 Etiquetador	57
2.4.4 Etiquetas	58

2.4.5 Etiquetas e expressões para busca	59
2.5 O corpus de referência.....	62
2.5.1 Composição do corpus.....	62
2.5.2 Armazenamento e organização dos dados	63
2.6 <i>Software</i>	63
2.7 Procedimentos de análise dos dados	63
2.7.1 Obtenção das estatísticas gerais do corpus de estudo.....	64
2.7.2 Obtenção da lista de palavras	64
2.7.3 Etiquetagem do corpus de estudo	65
2.7.4 Obtenção dos núcleos verbais mais freqüentes nos termos-alvo	66
2.7.5 Exame das linhas de concordância dos núcleos verbais selecionados para extração de verbos frasais e verbos preposicionados	74
2.7.6 Determinação dos padrões léxico-gramaticais dos verbos frasais e verbos preposicionados encontrados no corpus de estudo	83
2.7.7 Validação dos padrões léxico-gramaticais dos verbos frasais e verbos preposicionados encontrados no corpus de estudo	89
2.8 Resumo gráfico da metodologia de análise	90
2.9 Metodologia de criação das atividades digitais	91
2.9.1 Consulta dos arquivos com as linhas de concordância para os termos a serem incorporados na atividade.....	92
2.9.2 Edição do vídeo com as cenas das linhas de concordância no programa <i>Windows Movie Maker</i>	93
2.9.3 Criação da atividade no programa <i>Hot Potatoes</i>	95
2.9.4 <i>Upload</i> dos arquivos da atividade para o ambiente <i>moodle</i>	97
Capítulo 3: Análise e discussão dos resultados	99
3.1 Estatísticas dos corpora.....	99
3.2 Análise dos padrões encontrados para os verbos frasais e verbos preposicionados	100
3.2.1 Padrões do verbo frasal <i>to get out</i>	102
3.2.2 Padrões do verbo frasal <i>to get back</i>	106
3.2.3 Padrões do verbo frasal <i>to get up</i>	112
3.2.4 Padrões do verbo frasal <i>to get in</i>	115
3.2.5 Padrões do verbo frasal <i>to get into</i>	119

3.2.6 Padrões da combinação livre <i>to go out</i>	121
3.2.7 Padrões da combinação livre <i>to go back</i>	124
3.2.8 Padrões do verbo frasal preposicionado <i>to go down</i>	126
3.2.9 Padrões da combinação livre <i>to go in</i>	128
3.2.10 Padrões da combinação livre <i>to go into</i>	131
3.2.11 Padrões do verbo frasal preposicionado <i>to go over</i>	134
3.3 Atividades sugeridas.....	138
3.3.1 Critérios que nortearam a elaboração das atividades.....	138
3.3.2 Atividades.....	140
Considerações Finais.....	157
Referências Bibliográficas.....	159
Anexos	166
Anexo 1: Palavras mais frequentes no corpus de estudo	166
Anexo 2: Tabela de Normalização.....	168
Lista de Figuras.....	
Figura 1: Exemplo de resultado estatístico obtido para o corpus de estudo com a ferramenta <i>Wordlist</i> do <i>WordSmith Tools</i>	54
Figura 2: Exemplo de resultado obtido para o corpus de estudo com a ferramenta <i>Wordlist</i> do <i>WordSmith Tools</i> sobre as frequências lexicais.....	64
Figura 3: Etiquetador <i>online</i>	65
Figura 4: Janelas do <i>WordSmith Tools</i> mostrando os campos preenchidos com a expressão de busca	67
Figura 5: Linhas de concordância para a busca de verbos frasais por meio da expressão VB* + PR	68
Figura 6: Visualização da expressão de busca a partir da segunda e terceira palavra à direita	69
Figura 7: Ativação do comando <i>merge</i> para reunir as oito listas de concordâncias	70
Figura 8: Ativação do comando <i>merge</i> para reunir as oito listas de concordâncias	71
Figura 9: Lista de palavras em posição próxima ao nóculo de busca	72

Figura 10: Lista de colocados no <i>Excel</i>	73
Figura 11: Linhas de concordância para o núcleo verbal <i>get</i> , após o comando <i>merge</i>	75
Figura 12: Ajustes a partir do menu <i>Settings</i> do <i>Concord</i>	76
Figura 13: <i>Clusters</i> formados a partir das linhas de concordância para o núcleo verbal <i>get</i> , após o comando <i>merge</i>	77
Figura 14: <i>Clusters</i> formados a partir das linhas de concordância para o núcleo verbal <i>go</i> , após o comando <i>merge</i>	79
Figura 15: Linhas de concordância para o verbo frasal <i>to get out</i>	83
Figura 16: <i>Clusters</i> produzidos a partir das linhas de concordância de <i>to get out</i>	84
Figura 17: Concordâncias de <i>to get out of</i>	85
Figura 18: <i>Clusters</i> produzidos a partir das linhas de concordância de <i>to get out of</i>	86
Figura 19: Linhas de concordância do padrão <i>to get out of the</i>	87
Figura 20: Criação do vídeo com os techos das cenas equivalentes nas linhas de concordância no <i>Windows Movie Maker</i>	93
Figura 21: Linhas de concordância com o nóculo <i>get off the plane</i>	94
Figura 22: Seleção da opção de exercício <i>fill in the blanks</i> no <i>Hot Potatoes</i>	95
Figura 23: Digitação do exercício na tela <i>J Cloze</i> no <i>Hot Potatoes</i>	96
Figura 24: Atividade do <i>Hot Potatoes</i> no <i>moodle</i> – Parte superior	97
Figura 25: Atividade do <i>Hot Potatoes</i> no <i>moodle</i> – Parte inferior	98
Figura 26: Parte da Atividade 1 feita no programa <i>Hot Potatoes</i>	146
Figura 27: Parte da Atividade 1 – versão <i>online</i> no <i>moodle</i>	147
Lista de Gráficos	
Gráfico 1: Resumo da metodologia de análise dos verbos frasais e verbos preposicionados	88
Gráfico 2: Metodologia de análise	90

Lista de Quadros.....

Quadro 1: Resumo de duas abordagens ou metodologias de ensino inspiradas na Linguística de Corpus	35
Quadro 2: Exemplos de linhas de concordância com a palavra <i>fun</i>	38
Quadro 3: Critérios iniciais para compilação do corpus de estudo	52
Quadro 4: Composição do corpus de estudo	53
Quadro 5: Classificação da extensão de corpora	55
Quadro 6: Exemplo de roteiro etiquetado.....	57
Quadro 7: Etiquetas do QTAG <i>online</i>	59
Quadro 8: Etiquetas verbo <i>to be</i>	60
Quadro 9: Etiquetas verbo <i>to do</i>	60
Quadro 10: Etiquetas verbo <i>to have</i>	60
Quadro 11: Etiquetas outros verbos	61
Quadro 12: Etiquetas: partícula adverbial e preposição	61
Quadro 13: Expressões de busca dos verbos frasais e verbos preposicionados ...	61
Quadro 14: Expressões de busca dos verbos frasais e verbos preposicionados ...	66
Quadro 15: Reclassificação dos verbos segundo Biber (1999)	82
Quadro 16: Padrões de <i>to get out</i>	84
Quadro 17: Padrões de <i>to get out of</i>	86
Quadro 18: Validação dos padrões de <i>to get out of</i>	89
Quadro 19: Linhas de concordância para <i>get off the</i>	92
Quadro 20: Reclassificação dos verbos segundo Biber (1999)	100
Quadro 21: Padrões de <i>to get out</i>	102
Quadro 22: Padrão 1 de <i>to get out</i>	103
Quadro 23: Padrão 2 de <i>to get out</i>	104
Quadro 24: Padrão 3 de <i>to get out</i>	105
Quadro 25: Padrões de <i>to get back</i>	106
Quadro 26: Padrão 1 de <i>to get back</i>	107
Quadro 27: Padrão 2 de <i>to get back</i>	108
Quadro 28: Padrão 3 de <i>to get back</i>	109
Quadro 29: Padrão 4 de <i>to get back</i>	110
Quadro 30: Padrão 5 de <i>to get back</i>	110
Quadro 31: Padrões de <i>to get up</i>	112

Quadro 32: Padrão 1 de <i>to get up</i>	113
Quadro 33: Padrão 2 de <i>to get up</i>	114
Quadro 34: Padrões de <i>to get in</i>	115
Quadro 35: Padrão 1 de <i>to get in</i>	116
Quadro 36: Padrão 2 de <i>to get in</i>	117
Quadro 37: Padrão 3 de <i>to get in</i>	118
Quadro 38: Padrões de <i>to get into</i>	120
Quadro 39: Padrão 1 de <i>to get into</i>	120
Quadro 40: Padrões de <i>to go out</i>	121
Quadro 41: Padrão 1 de <i>to go out</i>	122
Quadro 42: Padrão 2 de <i>to go out</i>	123
Quadro 43: Padrões de <i>to go back</i>	124
Quadro 44: Padrão 1 de <i>to go back</i>	124
Quadro 45: Padrões de <i>to go down</i>	126
Quadro 46: Padrão 1 de <i>to go down</i>	126
Quadro 47: Padrão 2 de <i>to go down</i>	127
Quadro 48: Padrões de <i>to go in</i>	128
Quadro 49: Padrão 1 de <i>to go in</i>	129
Quadro 50: Padrão 2 de <i>to go in</i>	130
Quadro 51: Padrões de <i>to go into</i>	131
Quadro 52: Padrão 1 de <i>to go into</i>	132
Quadro 53: Padrão 2 de <i>to go into</i>	133
Quadro 54: Padrões de <i>to go over</i>	134
Quadro 55: Padrão 1 de <i>to go over</i>	135
Quadro 56: Padrão 2 de <i>to go over</i>	136
Quadro 57: Atividade 1	140
Quadro 58: <i>Handout</i> 1	145
Quadro 59: Atividade 2	148
Quadro 60: Telas do <i>Microsoft Word</i>	151
Quadro 61: Atividade 3	152
Quadro 62: <i>Handout</i> 2	154
Quadro 63: Atividade 4	155
Quadro 64: <i>Handout</i> 3	156

Lista de Tabelas.....	
Tabela 1: <i>Clusters</i> do núcleo verbal <i>get</i>	78
Tabela 2: <i>Clusters</i> selecionados contendo verbos frasais com núcleo <i>get</i>	78
Tabela 3: <i>Clusters</i> selecionados contendo verbos preposicionados com núcleo <i>get</i>	78
Tabela 4: Verbos frasais a serem estudados	79
Tabela 5: Verbos preposicionados a serem estudados	79
Tabela 6: <i>Clusters</i> de núcleo verbal <i>go</i>	80
Tabela 7: <i>Clusters</i> selecionados contendo verbos frasais com núcleo <i>go</i>	81
Tabela 8: <i>Clusters</i> selecionados contendo verbos preposicionados com núcleo <i>go</i>	81
Tabela 9: Verbos frasais a serem estudados	81
Tabela 10: Verbos preposicionados a serem estudados	81
Tabela 11: Dados estatísticos do corpus de estudo e de referência.....	99
Tabela 12: Ocorrências de <i>to get out</i>	105
Tabela 13: Ocorrências de <i>to get back</i>	111
Tabela 14: Ocorrências de <i>to get up</i>	114
Tabela 15: Ocorrências de <i>to get in</i>	118
Tabela 16: Ocorrências de <i>to get into</i>	120
Tabela 17: Ocorrências de <i>to go out</i>	123
Tabela 18: Ocorrências de <i>to go back</i>	125
Tabela 19: Ocorrências de <i>to go down</i>	127
Tabela 20: Ocorrências de <i>to go in</i>	131
Tabela 21: Ocorrências de <i>to go into</i>	133
Tabela 22: Ocorrências de <i>to go over</i>	136

Introdução

Atuando como professora de inglês em empresas e instituições particulares de ensino, percebo certa frustração de alunos de nível avançado¹ que afirmam terem estudado inglês por muitos anos e acreditam possuir um nível de “naturalidade” na fala não satisfatório. Observo que muitos deles, oriundos dos mais diversos cursos, geralmente parecem descontentes com seu nível de inglês e muitas vezes dizem que “são fracos em vocabulário”. Segundo Celani (1988), a falta de vocabulário é a principal queixa de alunos de inglês. Em minha experiência, encontro também muitos professores de inglês que expressam a mesma opinião.

Pude notar que alunos e professores vêm na aquisição de um “vocabulário” que possibilite falar um inglês mais natural um grande desafio. Isso parece decorrer do fato de não saberem combinar as palavras nas sentenças. Observo que uma das grandes dificuldades encontradas pelos alunos tem sido principalmente saber como utilizar verbos preposicionados e principalmente os verbos frasais, que, segundo Sinclair (1991:67), são “(...) uma característica do inglês muito temida pelos alunos²”.

Uma das possíveis causas para a dificuldade de utilização desses verbos pelos alunos é a falta de materiais didáticos destinados a promover o seu aprendizado. Essa escassez de materiais didáticos pode estar relacionada à falta de pesquisa que possa embasá-los, pois segundo Darwin & Gray (1999), não há trabalhos suficientes com base em corpus para encontrar quais verbos frasais são usados com maior frequência.

Esta pesquisa sugere, então, identificar os verbos frasais e verbos preposicionados mais frequentes no corpus de estudo de inglês falado, bem como os padrões léxico-gramaticais com os quais podem ser encontrados, partindo da investigação linguística utilizando corpora, para que possam ser utilizados em atividades didáticas que busquem ajudar a promover o seu aprendizado.

Para tanto, a pesquisa encontrou suporte teórico-metodológico na Lingüística de Corpus, que pode ser definida como a área da Lingüística que “se ocupa da coleta e exploração de corpora, ou conjunto de dados lingüísticos textuais, em formato legível por computador, que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a

¹ Nesta pesquisa serão utilizados como pressupostos que no nível pós-intermediário (aproximadamente 500 horas de aprendizado), o aluno é considerado apto a prestar o exame de proficiência FCE (*First Certificate in English*) e no avançado (aproximadamente 800 horas de aprendizado), o CAE (*Certificate in Advanced English*) da Universidade de Cambridge. Esses exames possuem reconhecimento internacional e servem como parâmetro para medir o grau de fluência dos alunos.

² [Phrasal verbs] “(...) a feature of English much dreaded by students” .

pesquisa de uma língua ou variedade lingüística” (Berber Sardinha, 2004:3).

Foi utilizado um corpus de estudo de linguagem oral, composto dos scripts de todos os 240 episódios das dez temporadas da série de TV *Friends* e dos 180 episódios das nove temporadas da série de TV *Seinfeld* como fonte de linguagem para identificação dos *chunks* (agrupamentos lexicais recorrentes) associados aos verbos frasais e aos verbos preposicionados pesquisados. A análise dos dados foi feita com a utilização do software *WordSmith Tools 3.0* (Scott, 1996). Um segundo corpus, o BNC (*British National Corpus*), foi utilizado como corpus de referência, com o propósito de validar os padrões encontrados no corpus de estudo.

As atividades complementares foram elaboradas por meio de duas abordagens ou metodologias inspiradas na Lingüística de Corpus: a Abordagem Lexical, de Michael Lewis (1993) e o Ensino Movido a Dados (DDL – *Data Driven Learning*), segundo Tim Johns (1994) e tendo em mente alunos de uma instituição de ensino de língua inglesa adolescentes e adultos de nível pós-intermediário (aproximadamente 500 horas de aprendizado) e avançado (mais de 850 horas de aprendizado) que buscam aprimorar seu inglês oral para situações informais.

A pesquisa teve como objetivo principal identificar os verbos frasais e verbos preposicionados mais freqüentes no corpus de estudo de inglês falado composto de todos os episódios dos seriados *Friends* e *Seinfeld*, bem como os padrões léxico-gramaticais com os quais podem ser encontrados neste mesmo corpus, partindo-se da investigação lingüística utilizando corpora. Ao mesmo tempo, teve como objetivo secundário aplicar o resultado da análise na preparação de atividades didáticas que ajudem a promover o aprendizado de alguns desses padrões, criteriosamente selecionados do corpus.

1. Questões de pesquisa

As perguntas de pesquisa em relação aos corpora são:

1) Quais são os verbos frasais e os verbos preposicionados mais frequentes no corpus de estudo³ e com quais padrões léxico-gramaticais podem ser encontrados?

2) Os padrões encontrados no corpus de estudo também estão presentes de modo relevante no corpus de referência⁴?

As perguntas de pesquisa em relação às atividades foram:

3) Como o resultado da análise pode ser transformado em atividades que auxiliem no aprendizado desses padrões?

4) As atividades elaboradas colocaram em prática os princípios teóricos e metodológicos propostos (DDL e Abordagem Lexical)?

³ Corpus de estudo: corpus que se tenciona caracterizar (Berber Sardinha, 2004)

⁴ Corpus de referência: corpus usado para fins de contraste com o corpus de estudo (Berber Sardinha, 2004).

2. Justificativa

A relevância da investigação, aplicação e necessidade deste estudo deve-se, principalmente, à minha prática. Antes de ingressar no mestrado, trabalhava em um instituto de idiomas no qual os professores têm salas de aula equipadas com aparelhos de reprodução de DVD e têm livre acesso a uma vasta coleção de filmes e seriados de tv. Muitos materiais vêm sendo desenvolvidos pelos próprios professores para a utilização de vídeos nessa instituição. No entanto, esses materiais não sugerem a utilização de corpora e a análise de linhas de concordância em conjunto com os vídeos como o que eu tencionava desenvolver neste trabalho.

Em segundo lugar, o trabalho aqui proposto é relevante porque sugere a coleta e análise criteriosa da língua autêntica para o estudo dos verbos frasais e preposicionados e sua utilização, via corpora e linhas de concordância, o que não está presente em nenhum material didático disponível no mercado atualmente.

Em terceiro lugar, a relevância da investigação envolvendo a coleta e a análise de corpora de estudos e suas aplicações na elaboração de atividades didáticas para aplicação em salas de aula de língua inglesa deve-se, principalmente, ao fato de não existir estudos e/ou materiais desenvolvidos na área de ensino de inglês como Língua Estrangeira para o estudo da padronização de verbos frasais e preposicionados através do ensino de seus principais padrões léxico-gramaticais por meio da utilização de vídeos.

Além disso, o presente trabalho visa fornecer uma contribuição original para a área de ensino de língua estrangeira e para a linha de pesquisa em Linguística de Corpus e Ensino, pois não há registros de pesquisas que sugiram a aplicação simultânea de um corpus audiovisual e de linhas de concordância também audiovisuais para o ensino de padrões de verbos frasais e preposicionados.

3. Organização da dissertação

A dissertação está organizada da seguinte forma: o capítulo 1 apresenta a fundamentação teórica do trabalho, expondo os conceitos principais na área da Linguística de Corpus; o segundo capítulo discute de maneira detalhada a metodologia adotada na pesquisa, descrevendo a composição do corpus de estudo e de referência e os procedimentos de coleta e análise dos dados; o capítulo 3 apresenta e analisa os dados obtidos como resultado da pesquisa e sua aplicação nas atividades sugeridas. Por fim, são apresentadas as considerações finais. A bibliografia e os anexos encerram a dissertação.

Capítulo 1

1. Fundamentação teórica

O presente capítulo apresenta a área que fornece embasamento teórico para esta pesquisa. Primeiramente é apresentado um panorama geral da Linguística de Corpus. A seguir, são apresentados os principais conceitos a ela relacionados, seguidos da definição de verbos frasais e verbos preposicionados. Ao final do capítulo, são apresentadas duas abordagens de Ensino-Aprendizagem embasadas na Linguística de Corpus, e a relação entre ambas as metodologias é estabelecida.

1.1 Linguística de Corpus

Partindo da definição de Linguística de Corpus, passaremos a um breve histórico da área e seu panorama geral na atualidade. Na sequência, apresentaremos os principais conceitos a ela relacionados. Na subseção 1.1.3, serão abordadas as definições de verbos frasais e verbos preposicionados.

1.1.1 Linguística de Corpus: histórico e definição

Segundo Berber Sardinha (2004), antigamente a palavra corpus era atribuída a qualquer coleção de textos escritos e já havia corpora, que, segundo o dicionário Aurélio, significa “conjunto de documentos”, na Grécia Antiga, quando Alexandre, o Grande definiu o Corpus Helenístico. Como lembra Berber Sardinha (2004), o estudo de corpora não é um tema moderno.

De acordo com Baker (1995:225), pode-se definir corpus atualmente como “uma coletânea de textos em formato eletrônico capaz de ser analisada automática ou semi-automaticamente de diversas formas”.

O primeiro corpus lingüístico eletrônico foi o *Brown University Standard Corpus of Present-day American English*, lançado em 1964

A fundamentação teórica principal para esta pesquisa é a Linguística de Corpus, que, segundo Berber Sardinha (2004:3), pode ser definida como área da Linguística que:

(...) ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, ou conjuntos de dados lingüísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador.

Dessa definição decorrem três elementos fundamentais e centrais desta área: (1) a coleta criteriosa de textos; (2) a exploração da linguagem por meio de evidências empíricas para se realizar pesquisa lingüística e (3) os dados extraídos com o auxílio do computador.

Sobre o primeiro ponto, a coleta criteriosa de textos para a pesquisa lingüística, é essencial que um corpus tenha sido criteriosamente coletado, tendo-se que considerar tanto seu conteúdo, como sua extensão (Biber et al., 1996:130). Quanto ao conteúdo, Berber Sardinha (2004:18) propõe que o corpus reflita o mais fielmente possível a variedade escolhida. Quanto à extensão, Berber Sardinha (2004:22) propõe que ela seja a maior possível para que o corpus possa ser considerado representativo de uma variedade lingüística.

A respeito do segundo ponto abordado na definição, a exploração da linguagem por meio de evidências empíricas para se realizar pesquisa lingüística, segundo Stubbs (1993:25), os dados extraídos por este meio permitem ao pesquisador extrair e analisar padrões lingüísticos. É importante salientar, como ressalta Berber Sardinha (2004:30), que a exploração de corpora é norteadada pela visão empirista da linguagem, que a interpreta como o que é provável e não apenas possível, pois “(...) embora muitos traços lingüísticos sejam possíveis teoricamente, não ocorrem com a mesma frequência”.

O empirismo intrínseco à Linguística de Corpus permitiu a ela conceituar a linguagem como um sistema de probabilidades. Concebendo a linguagem como sistema probabilístico, J.R. Firth é considerado um dos autores mais importantes para a formação dos conceitos básicos da Linguística de Corpus e um dos fundadores da Linguística na Grã Bretanha. Para Firth (1975 apud Beaugrande, 1991:195), a linguagem pode ser definida como “(...) um modo de se fazer as coisas e conseguir que elas sejam feitas, de se comportar e fazer com que os outros se comportem de acordo com o ambiente e a situação”⁵. Dessa definição decorre então que linguagem passou a ser compreendida como blocos de significados cujo uso está intimamente ligado aos contextos específicos de cada situação.

O trabalho de Firth (1957) foi de grande importância para a lingüística contemporânea,

⁵ Minha tradução de: “(...) language is a way of doing things and getting things done, of behaving and making others behave in relation to surroundings and situations.” (Beaugrande, 1991)

pois forneceu os fundamentos básicos não apenas para a Lingüística de Corpus - que tem Sinclair como seu principal expoente – mas também para a Lingüística Sistêmico-Funcional e a Análise de Gênero britânica.

No que concerne ao terceiro ponto da definição, o emprego dos dados extraídos com o auxílio do computador, Berber Sardinha (2004:5) lembra que o advento dos microcomputadores pessoais a partir dos anos de 1980, gerou

uma nova onda de mudanças (...) como a popularização de corpora e de ferramentas de processamento, o que contribuiu decisivamente para o reaparecimento e fortalecimento da pesquisa linguística baseada em corpus.

A razão disso foi que o processamento por computador possibilitou analisar grandes quantidades de dados que antes não eram passíveis de observação. Como ressalta Berber Sardinha (2004), uma das maiores críticas recebidas pela área, anteriormente à invenção e popularização do computador, era a de que o processamento de corpora gigantescos por meios manuais não era confiável. Porém, este quadro começou a mudar nos anos de 1960, quando os computadores *mainframe* passaram a equipar centros de pesquisa universitários.

Como observa Stubbs (1993:23), a identificação automática de padrões lingüísticos influenciou a idéia que hoje temos de linguagem: a de um sistema caracterizado pela combinação de padrões. O processamento por computador foi então um elemento fundamental para o aumento de prestígio da Linguística de Corpus.

Berber Sardinha (2004) lembra que a referida área vem ganhando prestígio por auxiliar na qualificação da língua quantitativamente, e os avanços tecnológicos e as novas ferramentas têm fornecido aos lingüistas recursos para atingir uma profundidade cada vez maior na coleta e análise de dados, descrevendo as línguas com precisão nunca antes atingida.

O mesmo autor salienta ainda que a Lingüística de Corpus é uma das áreas de pesquisa de linguagem mais ativas nos últimos anos, especialmente no processamento da língua inglesa, e hoje exerce grande influência na pesquisa linguística. Segundo Owen (1993 *apud* Moita Lopes, 2006:161), a Lingüística de Corpus se apresenta como “uma nova abordagem da descrição gramatical, que penetra nas partes da linguagem inacessíveis a outras gramáticas”.

1.1.2 Principais conceitos

Na subseção 1.1.1 procuramos mostrar que dentro do quadro conceitual da Linguística de Corpus, se destacam a abordagem empirista e a visão de linguagem enquanto sistema probabilístico. Destacamos também o papel importante que a Linguística de Corpus vem desempenhando dentro do cenário atual dos estudos da linguagem. A seguir, esses conceitos são explicados e alguns exemplos provenientes do corpus de estudo são apresentados para ilustração.

O objetivo geral da pesquisa em corpus é fornecer uma vasta coleção de dados, ou corpora, de usos que englobem a maior gama de palavras e de combinações de palavras possível, e fornecer também informação a respeito da frequência de uso dessas combinações de palavras (Yoon & Hirvela, 2004).

Também a respeito dessa finalidade, Biber (1998:3) coloca que os principais objetivos da Linguística de Corpus são analisar os fatores contextuais que influenciam a variabilidade e apurar a frequência com que um padrão é encontrado.

A concepção que possibilita à Linguística de Corpus a consecução desses objetivos, é a empírico-probabilística, como mencionado na subseção anterior. Sob a ótica dessa lógica, embora muitas possibilidades da estrutura sejam teoricamente possíveis, elas não se realizam com a mesma frequência e ocorrem de forma não aleatória, ficando patente o fato de a linguagem ser padronizada. Halliday (1991) ilustra tal visão, chamando atenção para o fato de que os falantes de uma língua tendem a usar certos termos e estruturas mais do que outras. Sinclair (1991) descreve a linguagem sob a perspectiva de quais agrupamentos lexicais são realmente empregados pelos falantes.

Probabilidade e empirismo são, portanto, conceitos chave empregados pela Linguística de Corpus.

No corpus de estudo (seriado *Friends* e *Seinfeld*), a probabilidade de o verbo frasal “*to look out*” ser encontrado na forma intransitiva é maior do que a de ser encontrado inserido no *chunk*: “*look out for something*”. Na primeira forma, ocorre 9 vezes e na segunda 5. O verbo frasal “*to call up*”, que significa, entre outras coisas, telefonar, que poderíamos intuir ser um verbo comum na linguagem informal do dia-a-dia, ocorre apenas uma vez no corpus e é empregado no contexto específico de telefonar para alguém de quem nos distanciamos e não falamos há muito tempo. Já o verbo *call*, apenas no sentido de telefonar, ocorre mais de 100 vezes.

A probabilidade de que esses verbos ocorram é variável, principalmente levando-se

em conta a situação em que aparecem (no caso deste corpus de estudo, encontros informais entre amigos). A probabilidade de ocorrência de alguns deles, pode até mesmo ser nula. Para os verbos frasais “*to act up*” e “*to account for*”, por exemplo, não há nenhuma ocorrência no corpus de estudo. Esses não seriam, portanto, itens lexicais que deveriam ser ensinados prioritariamente em um curso no qual o foco fosse a linguagem oral e informal. Nation (2003:11) corrobora a lógica dessa afirmação quando diz que a frequência e probabilidade com que a linguagem ocorre deveria ser um fator básico a ser considerado para o planejamento de ensino.

Porém, Summers (1996:262 *apud* Harwood, 2002) atenta para o cuidado ao se empregar corpora para que sejamos “guiados pelo corpus mas não presos a ele⁶”, o que significa não utilizar necessariamente toda informação obtida por esse meio, descartar o que não atenda às necessidades dos alunos, ou seja, simplesmente ter bom senso na utilização de corpora. Harwood (2002) conclui, então, que o fato de os dados serem autênticos não é, por si só, justificativa suficiente para usá-los; o que é essencial é priorizar o uso do léxico autêntico de acordo com as necessidades da situação.

Pelo exposto acima, pode-se notar que o ensino com base em corpora, desde que feito criteriosamente, pode contribuir para melhores escolhas de ensino. Essa constatação nos remete ao segundo conceito chave mencionado anteriormente nesta seção: a abordagem empirista.

Sarmento (2006:26) define a abordagem empirista quando salienta que “A base da lingüística empírica consiste na utilização de informação quantitativa (frequências) retirada de textos reais para propor e testar hipóteses.”

Há diversos autores que justificam a utilização da abordagem empirista para o estudo da linguagem, o que, por conseqüência, tem impacto no ensino de línguas. Biber (2001 *apud* Yoon & Hirvela, 2004:14) explica que a análise empírica de corpora representativo fornece uma base muito mais sólida para descrições do uso da linguagem⁷. Lewis (1997:10) ressalta a necessidade da criação de material didático com base em corpora quando afirma que muitos estudos baseados em corpus (e.g. Holmes, 1998; Hyland, 1994; Mindt, 1996, Williams, 1988) confirmam que a linguagem ensinada nos livros didáticos não é “o que as pessoas realmente dizem”⁸. E para evitar essa distorção, linguagem autêntica pode ser acessada via corpora, pois já está bem documentado que a intuição, mesmo a de um falante nativo, geralmente não

⁶ Minha tradução de: “corpus-based, but not corpus-bound” (Summers 1996:262 *apud* Harwood, 2002)

⁷ Minha tradução de: “empirical analyses of representative corpora provide a much more solid foundation for descriptions of language use” (Biber, 2001:101)

⁸ “what people really say” (Lewis, 1997:10)

reflete a linguagem em uso (e.g. Biber, Conrad & Reppen 1994 apud Harwood, 2002) e que por mais plausível que um exemplo inventado seja, ele não pode ser apresentado como um exemplo genuíno de linguagem em uso (Sinclair, 1991).

Justifica-se, então, o emprego da abordagem empirista para o estudo da linguagem. Nesse estudo, a análise de grandes quantidades de dados empíricos possibilitou a constatação de que a linguagem é padronizada. Essa conclusão remete ao conceito de que a linguagem é regida pelo princípio idiomático, que, segundo Sinclair (1991), estabelece que um falante de uma língua tem à sua disposição um grande número de frases ou expressões pré-construídas. Harwood (2002:140) salienta a importância dessas estruturas para o entendimento da linguagem e para o ensino de idiomas lembrando que “itens pré-fabricados formam uma parte significativa da fala de um falante nativo de uma língua⁹”.

Hunston & Francis (2000:37) definem padrão como:

(...) o conjunto de palavras e estruturas normalmente associadas a essa palavra, que contribuem para o seu significado. Um padrão é passível de identificação se uma combinação de palavras ocorrer com relativa frequência, se depender de uma determinada escolha de palavras e se houver um significado claro relacionado a essa combinação¹⁰

Segundo Sinclair (1991), esses padrões são encontrados fundamentalmente em três tipos principais:

- (1) colocação (léxico + léxico): *Breaking up with him was a huge mistake.*
- (2) coligação (léxico + gramática): *I tried putting her hands there.*
- (3) prosódia semântica (léxico + significado): *for all we know (expressão geralmente usada em contexto negativo): Oh my God, Joey, for all we know this guy could be horribly...*

Isso nos mostra que a escolha de uma palavra (léxico) implica também na escolha das palavras ao seu redor. Portanto, podemos esperar que qualquer palavra isolada ou grupo de palavras estejam por sua vez associados a certos grupos de palavras, ou seja, suas

⁹ Minha tradução de: “(...) prefabricated items form a significant part of a native speaker’s output.” (Harwood 2002:140)

¹⁰ Minha tradução de: “(...) all the words and structures which are regularly associated with the Word and which contribute to its meaning. A pattern can be identified on a particular word choice, and if there is a clear meaning associated with it.” (Hunston & Francis, 2000:37)

“companhias” mais freqüentes. Esses termos podem ser denominados de *padrões léxico-gramaticais*. Nas palavras de Biber et al. (1999:13), podemos encontrar uma definição para esses padrões:

Sintaxe e léxico são geralmente tratados como componentes independentes no inglês. A análise de textos autênticos mostra, entretanto, que a maioria das estruturas gramaticais tendem a ter um conjunto de palavras ou expressões que são freqüentemente utilizadas com elas.¹¹

Podemos concluir, então, que a incorporação de uma palavra ou expressão (grupo de palavras) ao léxico aprendido por um estudante de idiomas, por exemplo, não estaria completa sem que esse incorpore também:

- (1) suas “companhias mais freqüentes”, isto é, as palavras que normalmente a acompanham;
- (2) as estruturas gramaticais geralmente associadas a ela e
- (3) se há um sentido predominantemente positivo ou negativo associado intrinsecamente a essa palavra.

Sobre o segundo tipo de padronização apresentado anteriormente nesta seção – coligação - Tagnin (2005:31) afirma existirem três tipos: coligações de regência, coligações prepositivas e verbos frasais (*phrasal verbs*). Segundo a autora, as coligações de regência podem ser formadas a partir de verbos (*congratulate on, pay for, talk to*), substantivos (*aptitude for, remorse for, expert in*), adjetivos (*bad at, good at, crazy about*) ou advérbios (*in spite of, because of, instead of*). As coligações prepositivas são formações como *in accordance with, by appointment* e *at random*. É interessante notar que as *coligações de regência verbal* definidas pela autora assemelham-se à categoria denominada como *colocação* na definição de Sinclair (1991).

O primeiro e o terceiro caso, coligações de regência (do tipo verbal) e verbos frasais, constituem o objeto de estudo desta pesquisa, bem como seus padrões léxico-gramaticais mais freqüentes, denominados agrupamentos ou *chunks*.

Embora não haja ainda muitos estudos sobre isso, o estudo dessas padronizações, ou *chunks*, tem se mostrado importante para aumentar a fluência (Vicentini, 2006). São, portanto, de fundamental importância para o ensino de idiomas e para esta pesquisa que, conforme dito

¹¹ Minha tradução de: “Syntax and lexicon are often treated as independent components of English. Analysis of real texts shows, however, that most syntactic structures tend to have an associated set of words or phrases that are frequently used with them.” (Biber et al., 1999)

anteriormente na introdução, formulou atividades que procuram auxiliar no ensino de alguns verbos preposicionados e verbos frasais mais freqüentes.

Nesta subseção, procuramos explicar os principais conceitos teóricos da Lingüística de Corpus, incluindo também alguns exemplos do corpus de estudo. Na próxima subseção, discutiremos os conceitos de verbos frasais e coligações de regência verbal, conceitos centrais para este estudo.

1.1.3 Os verbos constituídos por mais de uma palavra

Na subseção 1.1.2, procuramos mostrar que dentro do quadro conceitual da Lingüística de Corpus, destacam-se a abordagem empirista e a visão de linguagem enquanto sistema probabilístico. Destacamos também o conceito de padrão e alguns outros conceitos a ele relacionados. A seguir, apresentamos duas definições para os diversos tipos de verbos constituídos por mais de uma palavra (*multi-word verbs*), encontradas na literatura e a definição adotada nesta pesquisa. Ao final da seção, falamos sobre a questão do ensino-aprendizagem dessas unidades, que muitas vezes representa um desafio para o professor e para o aluno.

1.1.3.1 Definição

Os verbos formados por mais de uma palavra na língua inglesa podem receber diversas denominações. Dentre elas, podemos destacar *phrasal verbs*, *prepositional verbs*, *phrasal-prepositional verbs*, *multi-word verbs* (Biber et al., 1999), *verb-particle constructions* e *verb-particle combinations*¹² (Jackendoff 2002, McIntyre 2002).

Diversos autores abordam alguns aspectos dos verbos formados por mais de uma palavra, entre eles, Biber (1999), Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999), Darwin & Gray (1999), Hannan (1998), Bolinger (1971), Quirk (1985) e Cornell (1985).

De acordo com Biber (1999:403), existem quatro denominações para verbos lexicais de mais de uma palavra na língua inglesa: (1) *phrasal verbs*, (2) *prepositional verbs*, (3) *phrasal-prepositional verbs* e (4) *other multi-word verb constructions*¹³.

Biber et al. (1999:403) apresenta, então, quatro definições distintas para os verbos

¹² verbos frasais, verbos preposicionados, verbos frasais preposicionados, verbos de mais de uma palavra, construções verbo-partícula e combinações verbo-partícula.

¹³ (1) verbos frasais, (2) verbos preposicionados, (3) verbos frasais preposicionados e (4) outras categorias de verbos de mais de uma palavra.

formados por mais de uma palavra. Segundo o autor, “verbos frasais são unidades de mais de uma palavra que consistem de um verbo seguido de uma partícula adverbial, (i.e. *carry out*, *find out*, ou *pick up*)¹⁴”.

Em contraste, segundo o mesmo autor, “verbos preposicionados são formados por um verbo seguido por preposição, como *look at*, *talk about* e *listen to*¹⁵”.

Para a terceira categoria apresenta a definição “verbos frasais preposicionados, são formados por uma partícula adverbial e uma preposição, como *get away with*¹⁶”.

Para a quarta categoria propõe que os outros verbos formados por mais de uma palavra (*other multi-word verb constructions*), podem ser constituídos de: a)- verbo acrescido de “frase nominal” (*noun phrase*), acrescida de preposição ou não, e.g. *take a look (at)*; ou b)- verbo acrescido de “frase preposicional” (*prepositional phrase*), e.g. *take into account*; ou c)- verbo acrescido de verbo, e.g. *make do*.

Biber (1999:403) acrescenta que os verbos frasais e o verbos preposicionados geralmente representam unidades semânticas isoladas que não podem ter o seu significado derivado dos significados individuais das duas partes, como por exemplo *find out* (descobrir) e *look at* (observar).

O autor define ainda as associações livres entre verbos e preposições como “combinações livres¹⁷”, que são estruturas nas quais “cada elemento tem seu *status* gramatical e semântico separados¹⁸” e “são constituídas de um verbo seguido por um advérbio que carrega seu próprio significado independente (e.g. *come down*, *go back*) ou por uma frase preposicional funcionando como um advérbio (e.g. *live in*, *sit on*)¹⁹”.

Tagnin (2005:50), em obra sobre convencionalidade, apresenta duas definições para os verbos formados por mais de uma palavra. Para melhor compreensão de ambas, faz-se necessário esclarecer previamente quatro importantes conceitos empregados pela autora na criação dessa definição: os conceitos de nóculo, colocado, colocação e coligação, esses dois últimos citados na seção anterior.

De acordo com Sinclair (1991), *nóculo* pode ser definido como a palavra que se

¹⁴ “Phrasal verbs are multi-word units consisting of a verb followed by an adverbial particle (e.g. *carry out*, *find out*, or *pick up*)”. (Biber et al., 2002:403)

¹⁵ “(...) prepositional verbs consist of a verb followed by a preposition, such as *look at*, *talk about*, *listen to*.” (Biber et al., 2002:403)

¹⁶ “Phrasal-prepositional verbs contain both an adverbial particle and a preposition, as in *get away with*”.

¹⁷ “free combinations” (Biber 2002:403).

¹⁸ “(...) each element has separate grammatical and semantic status.” (Biber 2002:403).

¹⁹ “[Free combinations] (...) consist of a verb followed by either an adverb that carries its own distinct meaning (e.g. *come down*, *go back*) or by a prepositional phrase functioning as an adverbial (e.g. *live in*, *sit on*). (Biber 2002:403).

escolhe para estudar e *colocado* a palavra que ocorre no ambiente específico de um nóculo. No corpus de estudo, por exemplo, a palavra *love* (nóculo) tem como companhias mais frequentes as palavras: *you*, *the* e *that* (colocados de *love*).

O terceiro conceito que se deve esclarecer é o de *colocação*. Conforme Berber Sardinha (2000), colocação pode ser definida como uma associação entre itens lexicais. No exemplo citado acima, “*love you*”, “*love the*” e “*love that*” são colocações. Tagnin (2005:30) define colocação como uma “combinação lexical consagrada de duas ou mais palavras de conteúdo: por exemplo, dizemos **red cabbage** em inglês, mas **repolho roxo** em português”.

O quarto conceito a ser definido é o de coligação. Segundo Tagnin (2005:30), coligação é “uma combinação consagrada de elementos lingüísticos em que o colocado é uma palavra gramatical, por exemplo, em inglês, *look at*, *mad about*”.

Finalmente, chega-se às duas definições de verbos de mais de uma palavra (*multi-word verbs*) da referida autora. Segundo a autora, podem haver coligações de regência relacionadas a verbos (*look at*), substantivos (*expert in*), adjetivos (*good at*) e advérbios (*because of*) necessariamente seguidos de preposição e verbos frasais (*look up*).

As duas definições da autora para as estruturas formadas por verbos compostos por mais de uma palavra (*multi-word verbs*), são então os verbos frasais e as coligações de regência verbal. Os verbos frasais são encontrados na forma de um “(...) verbo seguido de uma partícula adverbial (...)” que “(...) forma uma única unidade lingüística, podendo ou não ter um objeto, objeto este que pode vir precedido de preposição, conforme a regência do *phrasal verb*” (Tagnin, 2005:34). São exemplos *give in* e *give away*.

A segunda estrutura definida é a coligação de regência verbal ou verbo preposicionado, que são verbos em cuja estrutura “as preposições (...) ligam um verbo a um objeto”.

Antes de apresentar as definições adotadas para esta pesquisa, deve-se ressaltar que, como para fins deste estudo descritivo da linguagem informal entre amigos foram aplicadas as ferramentas da Linguística de Corpus, fica patente a necessidade de adoção de definições compatíveis com a metodologia empregada. Devido à abrangência de sua nomenclatura, que possibilita classificar com maior especificidade verbos frasais e verbos preposicionados, para fins desta pesquisa, serão adotadas as cinco definições de Biber (1999) apresentadas anteriormente: *verbo frasal*, *verbo preposicionado*, *verbo frasal preposicionado*, *outros verbos constituídos por mais de uma palavra* e *combinações livres*.

1.1.3.2 Os verbos frasais no ensino de línguas

Parece haver um consenso entre os professores de língua inglesa de que o ensino de verbos constituídos por mais de uma palavra, especialmente os verbos frasais, não é tarefa simples. Darwin & Gray (1999) apontam três razões pelas quais muitos professores de idiomas sentem-se geralmente desconfortáveis quando se trata de ensinar verbos frasais. Afirmam que são difíceis de definir, queixam-se de não haver trabalhos suficientes com base em corpus para encontrar quais são usados com maior frequência e que as metodologias de ensino geralmente consistem em agrupar os verbos frasais por núcleo verbal ou por partícula, em vez de promover a sua utilização.

Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999) atentam para o fato de que o problema mais comum para a maior parte dos alunos de língua inglesa está na utilização de verbos “latinizados”, que acabam sendo mais utilizados em detrimento dos verbos frasais, quando os alunos os substituem por um verbo equivalente, porém sem a mesma conotação²⁰. Como no exemplo abaixo, em que a primeira opção é empregada mais pelos alunos do que a segunda:

I encountered an old book.

I came across an old book.

E, de fato, ao procurarmos por esses dois verbos no corpus de estudo, encontramos três vezes mais ocorrências para *come across* do que para *encounter*.

A dificuldade de aprendizado dos verbos frasais, também assinalada por Sinclair (1991:67), que, como já apontado na introdução, os caracteriza como sendo “(...) uma característica do inglês muito temida pelos alunos²¹”, é agravada pela idiomaticidade que os caracteriza. Rayson et al. (2004:42) apresenta uma clara definição de idiomaticidade: “Se um verbo frasal é muito idiomático (...) seu significado é imprevisível a partir da soma dos significados de suas partes constituintes²²(...)”

Pode-se constatar, então, a necessidade de estudos que auxiliem no ensino-aprendizado dos verbos constituídos por mais de uma palavra, principalmente dos verbos frasais.

Tendo em vista tal constatação, nesta pesquisa são oferecidas duas tentativas de contribuir para a solução da problemática do ensino dos verbos constituídos por mais de uma

²⁰ Definição de conotação utilizada neste estudo: “Denotação é o elemento estável da significação de uma palavra, elemento não subjetivo (...) e analisável fora do discurso (contexto), ao passo que a conotação é constituída pelos elementos subjetivos, que variam segundo o contexto. (Garcia, O. M., 1977).

²¹ [Phrasal verbs] “(...) a feature of English much dreaded by students” .

²² “If an English phrasal verb is highly idiomatic, i.e. its meaning is unpredictable from the sum of its constituents’ meanings (...)” (Rayson, 2004:42).

palavra, especialmente dos verbos frasais. A primeira foi apresentar uma metodologia que possibilite encontrar essas unidades em um corpus. A segunda foi desenvolver atividades que procuram auxiliar no ensino-aprendizagem desses termos. Os termos encontrados nesta pesquisa foram então utilizados para a criação das atividades propostas ao final deste trabalho.

Cabe ainda salientar que como tais atividades têm como um de seus objetivos subjacentes oferecer uma oportunidade para que o aluno consiga melhorar o seu nível de inglês oral em situações informais, o corpus de estudo possui essas características – corpus de linguagem oral e informal - e também os termos escolhidos como foco deste estudo – os verbos preposicionados e os verbos frasais – são bem característicos deste tipo de linguagem. Dempsey (2006) afirma, em seu estudo que objetiva comprovar a hipótese de que a presença dos verbos frasais não apenas é intrínseca ao gênero²³ de linguagem oral e informal, mas também poderiam ser utilizados para distinguir textos do gênero oral e informal de textos escritos e formais, que :

Neste estudo, nós testamos a hipótese de que os verbos frasais poderiam distinguir esses tipos de texto porque a presença dessas construções verbais é frequentemente designada como indicativa do discurso falado e menos formal (e.g., McWhorter, 2001).

(...) verbos frasais são indicadores significativos de oralidade e informalidade em textos. Nosso estudo sugere que verbos frasais oferecem uma abordagem computacional eficaz e barata para identificar o grau de oralidade e informalidade nos textos.²⁴. (Dempsey, 2006:57)

Os verbos frasais apresentam-se então como: (1) padrões que ocorrem com certa probabilidade na linguagem e (2) padrões que são característicos do discurso oral e informal. Neste estudo, a necessidade dos alunos de melhorar seus conhecimentos a respeito da linguagem informal e oral determinou não apenas a escolha do corpus, mas também a escolha de quais termos seriam extraídos desse corpus para serem estudados e ensinados. Foram escolhidos então os verbos frasais e preposicionados por serem característicos desse tipo de linguagem.

²³ Minha tradução de: “(...) os termos gênero e registro indicam as variáveis do contexto que têm influência na produção do texto. O registro relaciona-se ao contexto da situação e o gênero ao contexto da cultura (...)” (VIAN, 1997)

²⁴ Minha tradução de: “In this study, we tested the hypothesis that phrasal verbs could distinguish such text types because the presence of this verb construction is often claimed to be indicative of both spoken and less formal discourse (e.g. McWhorter, 2001). (...) phrasal verbs are significant markers for identifying spokenness and informality in texts. Our study suggests that phrasal verbs offer an efficacious and computationally inexpensive approach to identifying the degree of textual spokenness and informality”. (Dempsey, 2006:57)

Na próxima subseção, trataremos da questão do ensino à luz dos conceitos apresentados até aqui, destacando o caso específico da aplicação da Linguística de Corpus para o estudo dos verbos frasais e preposicionados.

1.2 A Lingüística de Corpus no Ensino de Idiomas

Na subseção anterior, foram definidos os principais conceitos da Lingüística de Corpus que foram empregados nesta pesquisa. Passaremos agora para um enfoque mais específico, relacionando esta área ao ensino de línguas. Inicialmente, abordaremos os primeiros registros de aplicação da Lingüística de Corpus ao ensino e em seguida, a questão sobre como organizar o ensino de vocabulário no ensino de língua estrangeira é discutida, relacionando a discussão aos procedimentos adotados nesta pesquisa.

Segundo vários autores, a Linguística de Corpus tem muito a contribuir para o ensino de idiomas. Segundo Yoon & Hirvela (2004), a aplicação das teorias e o uso das ferramentas da Lingüística de Corpus no ensino são benéficos porque podem promover a exposição dos alunos a múltiplos textos autênticos, o que possibilita a expansão de seu entendimento das palavras em contexto e auxilia no ensino de como e onde colocar as palavras dentro das frases. Um terceiro benefício de se incluir estudos baseados em corpus no ensino, como veremos nas subseções 1.3 e 1.4, é colaborar para o aprendizado indutivo de idiomas, incentivando o desenvolvimento da autoconfiança e independência dos alunos nos estudos.

De acordo com Berber Sardinha (2004), há um interesse muito grande nas aplicações da Lingüística de Corpus no campo do ensino de línguas estrangeiras e muitos estudos propõem repensar a instrução dada em aulas face à descrição da linguagem que a Lingüística de Corpus pode proporcionar.

O ensino de línguas baseado em corpus, como já foi dito anteriormente na subseção 1.1.1, ganhou força a partir de 1980 com o advento e posterior popularização dos computadores pessoais (PCs – *personal computers*) e dos programas para manipulação lingüística.

Os primeiros relatos de aplicação da referida área no ensino são relativamente novos, com Tim Johns (1986), publicando um trabalho pioneiro defendendo o uso de microcomputadores no ensino, com o objetivo de tornar o aluno um pesquisador por meio do desenvolvimento do “aprendizado através da descoberta²⁵”.

²⁵ Em português: aprendizado através da descoberta.

Atualmente, conforme aponta Berber Sardinha (2004:254-255), a aplicação da Lingüística de Corpus ao ensino está concentrada em quatro áreas majoritárias: (1) descrição de linguagem nativa, (2) descrição da linguagem do aprendiz, (3) transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula e (4) desenvolvimento de materiais de ensino.

Em relação a esta última, no que diz respeito às abordagens ou metodologias de ensino inspiradas na exploração de corpora ou em conceitos da Lingüística de Corpus, há pelo menos três propostas de utilização no ensino: o Currículo Lexical, a Abordagem Lexical e o Aprendizado Movido a Dados (DDL), sendo que essas duas últimas foram utilizadas simultaneamente para a elaboração das atividades sugeridas ao final desta pesquisa.

Apresentamos a seguir, no Quadro 1, um resumo das duas abordagens ou metodologias de ensino inspiradas na Lingüística de Corpus utilizadas nesta pesquisa. Essas abordagens serão discutidas em maior detalhe nas próximas seções.

Abordagens ou Metodologias	Características
<p>Currículo Lexical (<i>Lexical Syllabus</i>) Idealizador: Dave Willis (1990)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • utilização de corpora nos materiais didáticos; • ensino do que é mais freqüente primeiro; • utilização de linguagem autêntica, não simplificada; • abordagem de cunho indutivo; o aluno descobre as regras por meio da observação dos dados;
<p>Abordagem Lexical (<i>Lexical Approach</i>) Idealizador: Michael Lewis (1993 e 1997)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • o léxico desempenha papel central no conteúdo e na metodologia; • ênfase na colocabilidade do léxico (o que a distingue do Currículo Lexical) • léxico descrito por meio de porções (<i>chunks</i>) léxico-gramaticais ensinadas por meio de textos (escritos ou falados); • utilização de corpora nos materiais didáticos; • utilização de linguagem autêntica; • revisão e reciclagem regular da linguagem ensinada;
<p>Aprendizado Movido a Dados DDL (<i>Data Driven Learning</i>) Idealizador: Tim Johns (1991)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • utilização de linhas de concordância como uma das fontes de linguagem; • o computador se torna um provedor de respostas na forma de exemplos extraídos de um corpus; • foco nas colocações e nos padrões léxico-gramaticais; • objetiva desenvolver a autonomia, a auto-confiança dos alunos e a habilidade de descoberta, visando tornar o aluno um pesquisador; • abordagem de cunho indutivo; o aluno descobre as regras por meio da observação dos dados;

Quadro 1: Resumo de duas abordagens ou metodologias de ensino inspiradas na Lingüística de Corpus – baseado em Lewis (1993 - 1997) e Johns (1991).

As abordagens anteriores à utilização de corpus, já referidas nesta pesquisa na subseção 1.1.2, cuja utilização era feita tradicionalmente e ainda é, em certa medida, (Sinclair, 1991), contrapõem-se às descritas no Quadro 1. As abordagens tradicionais tinham geralmente como foco principal a estrutura gramatical e eram norteadas por uma visão da linguagem como um sistema de lacunas a serem preenchidas. As propostas que têm como base a Lingüística de Corpus, colocam o ensino do léxico, de seus colocados e de padrões léxico-gramaticais como centrais no ensino e vêem a linguagem como um sistema de probabilidades.

Segundo essas abordagens, dois pontos devem ser destacados: o foco no léxico e a

organização do ensino com base em sua frequência.

Vários autores abordam a importância de se colocar o foco no léxico. Hoey (2003) afirma que o que difere um aluno avançado de um falante nativo da língua é o fato de que, apesar de geralmente usar uma gramática correta, o aluno avançado (não nativo) frequentemente faz uso de colocações inapropriadas. Podemos concluir, então, que a abordagem lexical pode contribuir para melhorar este quadro, na medida em que enfatiza o aprendizado de colocações, contribuindo para melhorar a a idiomática da linguagem produzida por estes.

Tsui (2004) atenta para a necessidade da orientação sistemática dos alunos no que se refere ao léxico, que deve ser feita pelos professores como uma estratégia importante para o aprendizado:

(...) os estudantes não têm a mesma intensidade de exposição à língua alvo como a que têm na língua materna (L1). Portanto, provavelmente a aquisição da segunda língua não será eficiente sem uma orientação sistemática das formas linguísticas. (Tsui, 2004:40).²⁶

Lewis (1997:86) também atenta para esta questão da orientação e do planejamento da linguagem a qual os alunos serão expostos, acrescentando que, além dos exercícios em sala de aula, cujo conteúdo deve ser criteriosamente planejado, a melhor forma de desenvolver o arcabouço lexical dos alunos é por meio da exposição a uma grande quantidade tanto de material de leitura, como de exercícios de *listening*:

(...) o léxico é adquirido (...) através de grandes quantidades de *listening* que seja compreensível em sua maior parte e depois, através de quantidades similares de leitura (...) a melhor forma de aumentar o léxico que integra seu vocabulário.²⁷

Se a melhor forma de desenvolver o léxico presente no vocabulário ativo dos alunos é fornecer uma grande quantidade de práticas de leitura e de *listening*, na sala de aula, resta ao professor ou responsável pelo desenvolvimento do *syllabus* de um curso de idiomas, estimular a prática da língua pelo aluno fora da aula e planejar e priorizar adequadamente as estruturas a serem praticadas em sala de aula. O que nos remete ao segundo ponto em questão: a organização do ensino com base na frequência do léxico.

Conforme explica (Tsui, 2004), nos níveis iniciais, deveria ser priorizado o ensino do léxico que tenha uma alta frequência de ocorrência, dando destaque para o que é usual e não

²⁶ Minha tradução do original: "(...) learners do not have the same amount of exposure to the target language as they do in L1. Therefore, they are unlikely to acquire the language efficiently without systematic guidance on linguistic forms" (Tsui, 2004:40).

²⁷ (...) lexicon is acquired (...) by large quantities of listening which is largely comprehensible, and later by similar quantities of comprehensible reading (...) the best way to develop their lexicons. (Lewis, 1997:86).

para o que é exceção (Tsui, 2004); afinal, as 700 palavras mais freqüentes do inglês constituem 70% da linguagem dos textos (Willis, 1990 apud Harwood, 2002) e as 2000 palavras mais freqüentes no inglês podem corresponder de 80% a 95% das palavras que ocorrem em determinados textos, e é possível falar e escrever a maior parte da linguagem que precisamos no dia-a-dia utilizando apenas essas palavras (Nation, 2003).

Segundo Harwood (2002:143), para decisões de estratégias de ensino no que se refere à priorização do léxico para alunos pós-intermediários e avançados, “algo mais que contagem de freqüência é necessário”²⁸.

Segundo Willis (1990), esse tipo de aluno normalmente já conhece as palavras de maior freqüência da língua, e como após as 700 palavras, que constituem 70% dos textos, a abrangência começa a cair rapidamente – as próximas 800 palavras mais freqüentes cobrem apenas 6% dos textos - desse ponto em diante, é necessário decidir e priorizar o léxico a ser ensinado em sala de aula de forma mais específica. Outros autores também salientam essa priorização específica nesse ponto do aprendizado. Segundo Harwood (2002) e Nation (2003), quando o léxico mais frequente já foi ensinado, a decisão do que deve ser abordado na seqüência é, necessariamente, específica para as características dos alunos que se tem em mente (Harwood, 2002; Nation, 2003). Biber (1994) também confirma que nesse ponto do aprendizado devemos ter em mente as necessidades específicas e anseios dos alunos. Para Biber (1998), é preciso determinar criteriosamente o que ensinar para cada tipo de aluno e, principalmente, em que seqüência ensinar.

No caso deste estudo, o perfil de aluno de nível pós-intermediário e avançado²⁹, para os quais as atividades foram elaboradas, em geral, apresenta uma necessidade de aprimoramento da linguagem oral informal (essa necessidade foi verificada no dia-a-dia da rotina de meu trabalho como professora). Essa foi então a necessidade específica levada em consideração para a escolha do léxico a ser ensinado nas atividades apresentadas ao final desta pesquisa.

Com base nessas considerações, o corpus levantado para estudo, que apresenta o tipo de linguagem que os alunos têm necessidade de aprender – oral e informal – foi criado e dentro desse corpus, os padrões léxico-gramaticais mais freqüentes, relacionados aos verbos frasais e preposicionados, que, como visto na seção anterior, caracterizam mais este tipo de discurso, foram destacados para a elaboração das atividades.

Segundo o exposto nesta seção, fica patente que o arcabouço teórico e metodológico

²⁸ Minha tradução de: “something more than frequency count is required” (Harwood, 2002:143).

²⁹ Definição destes níveis foi feita na introdução deste trabalho.

da Lingüística de Corpus vem contribuindo e tem, potencialmente, muito a oferecer, para que os conteúdos de ensino sejam escolhidos criteriosamente.

Nas duas próximas seções, apresentaremos uma descrição das duas propostas de abordagens metodológicas inspiradas na Lingüística de Corpus que foram utilizadas para a consecução deste estudo.

1.3 O Ensino de Línguas Movido a Dados (DDL) e o uso de concordâncias

Na subseção anterior, buscou-se mostrar como a Lingüística de Corpus está relacionada com o ensino de idiomas. Nesta subseção, é feito um retrato mais específico, discutindo-se o uso das linhas de concordância³⁰ no processo de ensino de línguas. Também serão mostradas características e possibilidades de desenvolvimento dessa abordagem.

Como já foi dito na seção anterior, uma das primeiras referências que se tem da utilização de linhas de concordância no ensino de inglês como língua estrangeira é de 1984 e trata-se de uma discussão a respeito desse uso no aprendizado de línguas, elaborado por Higgins e Johns (1984). Ao longo do tempo, a questão também foi abordada por mais autores, como Stevens (1995), Cobb (1997) e Leech (1997).

As linhas de concordância nesta pesquisa foram elaboradas a partir do corpus de estudo por meio da ferramenta *Concord* do programa *WordSmith Tools* (Scott, 1996). O exemplo apresentado a seguir mostra 7 dos 107 resultados obtidos com o nóculo, ou palavra de busca, *fun*.

1. ARON: No, it was fun. ELAINE: You had fun with Mr. and Mrs. Seinfeld. AA
2. party? I mean, we were having so much fun . We were wining, we were dining,
3. e breaking up with me. Didn't we have fun doing the crossword puzzles? GEO
4. . Kramer : Oh yeah . Elaine was a fun project . I enjoyed working with
5. . JERRY yeah that should be real fun ELAINE you know what, it's getting
6. Elaine: "Well you guys are gonna have fun here so..bye take care" Kramer
7. f, pick up your sister, have a little fun back here? No, he can't hear u

Quadro 2: Exemplos de linhas de concordância da palavra *fun*

³⁰ Linhas de concordância: “(...) listagens das ocorrências de um item específico –chamado de palavra de busca ou nóculo, que pode ser formado por uma ou mais palavras- acompanhado pelo do texto ao seu redor- o cotexto.” (Berber Sardinha, 2004:105).

Uma linha de concordância, segundo Berber Sardinha (2004:272), pode ser definida como “uma listagem dos co-textos (palavras ao redor) nos quais um dado item (palavra isolada, composta, estrutura, pontuação, etc.) ocorre”. Elas podem ser produzidas através de concordanciadores, que são softwares ou ferramentas computacionais que permitem a investigação de uma ou mais palavras provenientes de um corpus.

De acordo com Willis (1998), uma das formas em que as linhas de concordância podem ser utilizadas no ensino de idiomas é para a observação da fraseologia das palavras, que, segundo Hunston e Francis (2000), pode ser definida como a representação de associações de ítems léxico-gramaticais. Uma segunda possibilidade de utilização é apontada por Barlow (1992) e consiste em fazer com que os alunos comparem diferentes gêneros de uso da linguagem ou o uso de palavras ou expressões aparentemente similares.

O DDL (*Data Driven Learning*) é um exemplo de aplicação da teoria da Linguística de Corpus no ensino de idiomas por meio da utilização de linhas de concordância. É importante ressaltar que tanto o DDL como a Abordagem Lexical não constituem uma teoria de ensino em si, mas de uma aplicação da Linguística de Corpus e de suas ferramentas e procedimentos no ensino de idiomas. Isto não quer dizer que ambas não sejam adequadas para essa finalidade. Na verdade, o que ocorre é o oposto, e há muitas vantagens provenientes da utilização dessas abordagens.

Johns (1994:297) corrobora essa afirmação à respeito da aplicação do DDL no ensino de idiomas “As implicações da abordagem DDL provaram-se tão poderosas que se impuseram na re-escrita dos novos materiais didáticos convencionais para aproximá-los do uso autêntico da língua”.³¹

Como citado no Quadro 1 na seção anterior (página 34), o DDL segundo Johns (1991), propõe os seguintes pontos principais: (1) utiliza linhas de concordância como fonte de linguagem autêntica, (2) enfatiza o foco nas colocações e nos padrões léxico-gramaticais, (3) objetiva desenvolver a independência dos alunos e a habilidade de investigação e (4) propõe uma abordagem de cunho indutivo, em que o aluno descobre as regras por meio da observação dos dados.

O Ensino Movido a Dados (DDL) promove o estudo de corpora por meio de concordanciadores que podem isolar padrões freqüentes em amostras de linguagem autêntica (Johns, 1991).

O mesmo autor resalta que no Ensino Movido a Dados (DDL), ao professor é

³¹ The implications of the DDL approach have proved so powerful that they have demanded to be taken into account in rewriting our mainstream teaching materials and bringing them closer to authentic language use.

atribuído o papel de orientador de pesquisa e ao aluno, o de pesquisador lingüístico; ambos desempenham, portanto, papéis diferentes dos do ensino tradicional.

Nos próximos parágrafos, são discutidas as vantagens do aprendizado por meio de linhas de concordância, como também as perspectivas futuras para esse tipo de aprendizagem.

Apesar de as linhas de concordância, como afirma Berber Sardinha (2004), não terem sido criadas tendo em vista o ensino de idiomas, elas podem ser usadas como exemplos de língua em uso, havendo, portanto, muitos pontos positivos em se optar pela inclusão delas no ensino. Segundo Leech (1997), um deles é favorecer o papel de pesquisador independente assumido pelo aluno dentro desta abordagem, que participa ativamente da investigação da língua em uso retratada em corpora.

Um outro aspecto positivo, como apontam McEnery e Wilson (1996), é expor o aluno à linguagem encontrada em situações comunicativas reais. Além disso, há a possibilidade de utilização para o ensino das colocações que, segundo Lewis (1993), pode reduzir a ansiedade do aluno por facilitar a compreensão de como a língua é posta em uso.

No entanto, como aponta Berber Sardinha (2004), é preciso treinar os professores e conscientizar os alunos sobre o ensino, utilizando linhas de concordância, se desejamos fazer um uso adequado dessa possibilidade.

Como ressalta Bruner (1961), é preciso atentar para o fato de que nem todos os alunos sentem-se confortáveis com o aprendizado por meio da descoberta. Tribble (1997) atenta para o cuidado que se deve tomar em não deixar o aluno perdido frente a uma grande quantidade de informações.

Outro ponto importante a ressaltar sobre o uso do DDL é a questão da obrigatoriedade do uso do computador. Essa é uma idéia infundada já que as linhas de concordância também podem ser utilizadas de forma impressa, como ressalta Willis (1998).

Um outro aspecto negativo a ser considerado, diz respeito à possibilidade das linhas passarem por uma seleção prévia antes de chegar ao aluno. Apesar de criticada por alguns autores, como Sinclair (1998), que argumenta que na vida real, a linguagem com que o aluno irá lidar não terá passado por um filtro prévio, esta seleção possibilita a adequação às necessidades dos alunos e pode tornar o aprendizado mais didático por exhibir exemplos mais adequados para o aprendizado de certos padrões, segundo a visão do professor.

Neste estudo, optou-se por fazer uma seleção prévia das linhas de concordância para possibilitar o foco em padrões específicos separadamente e pela imensa quantidade de linhas de concordância encontradas muitas vezes para o mesmo padrão a ser apresentado aos alunos.

De acordo com Johns (1991), a aceitação do DDL talvez aumente conforme o grau de

escolaridade do aluno e pode requerer profissionais bem preparados para lidar com as tecnologias a ela relacionadas. Tal abordagem, apresenta-se então, em conformidade com o público-alvo escolhido para esta pesquisa, pois as atividades aqui desenvolvidas foram criadas tendo-se em mente o uso potencial em uma instituição de ensino de línguas, com boa infraestrutura e profissionais bem preparados. Além disso, as atividades foram desenvolvidas tendo-se em mente os alunos dos níveis pós-intermediário e avançado, que possuem, em geral, um maior nível de escolaridade.

Quanto às perspectivas futuras para o uso das linhas de concordância, Warschauer e Healey (1998) apontaram para o fato de estar sendo feito o desenvolvimento de *software* para a criação de linhas de concordâncias constituídas por imagens em vídeo de maneira automática. Os autores argumentam que este material é de fundamental importância pelo fato de que quanto mais interativo for o trabalho com vídeo, maior será a retenção de informações pelos alunos. Ackerley e Coccetta (2007) já apresentam em seu trabalho uma possibilidade desse tipo de concordâncias por meio do concordanciador MCA (*Multimodal Corpus Authoring System*³²), que possibilita a obtenção de trechos de vídeo ou áudio associados aos exemplos selecionados da linguagem em contexto. É provável que, em breve, possamos contar com mais essa ferramenta que poderá aumentar exponencialmente a aplicação do DDL dos concordanciadores no ensino-aprendizado de idiomas. Algumas das atividades apresentadas ao final desta pesquisa fazem o uso de linhas de concordância em vídeo, criadas manualmente para ilustrar uma possibilidade de sua utilização dentro de atividades. Essa não é, contudo, uma forma viável de procedimento no dia-a-dia do criador de material didático, por ser extremamente trabalhosa e demoradamente demorada. O desenvolvimento automático de concordanceadores em vídeo representa um grande avanço nessa prática.

Contanto que sejam tomadas as precauções necessárias para a utilização da abordagem DDL, ela pode proporcionar muitas vantagens ao aprendizado de idiomas. Mesmo nos casos em que não se possa contar com laboratórios de informática, as linhas de concordância podem ser utilizadas, como mostram as atividades propostas ao final desta pesquisa. A possibilidade futura da utilização das concordâncias em vídeo prevê a possibilidade de uma maior difusão e uma utilização mais eficiente da abordagem DDL.

³² (Baldry, 2005)

1.4 O Ensino de Línguas e a Abordagem Lexical

Como mencionado na introdução, esta pesquisa apóia-se em um arcabouço teórico-metodológico principal: a Linguística de Corpus, que foi amplamente discutida na seção 1.2, e nas metodologias de ensino por ela inspiradas: o Ensino Movido a Dados, discutido na seção anterior, e a Abordagem Lexical, que será discutida nesta seção. Primeiro são apresentados os conceitos principais dentro desta abordagem. Na sequência, são mostradas as decorrências desta para o ensino e seu papel em conjunto com o Ensino Movido a Dados (DDL) nesta pesquisa. Ao final, este estudo é situado no conjunto de pesquisas da área em que se insere.

De acordo com Lewis (1993), a Abordagem Lexical é um desdobramento da Abordagem Comunicativa, que, segundo Ellis (1997), tem sido talvez a mais praticada nas aulas de língua estrangeira. A Abordagem Comunicativa, como destacam Williams e Burden (1997:39), preconiza que é a interação significativa com outras pessoas que nos possibilita aprender uma língua.

Lewis (1993) resume os dois pilares básicos da Abordagem Lexical da seguinte maneira:

- (1) A linguagem é constituída de “léxico-gramaticalizado”.
- (2) O léxico e a gramática estão intimamente relacionados.

Nos próximos parágrafos, são discutidos esses dois princípios básicos, bem como os conceitos de léxico e colocação e é retomado o conceito de *chunk*, já abordado anteriormente neste trabalho na seção 1.1.

Segundo Lewis (1997:7), tradicionalmente a linguagem é vista como a junção de vocabulário (palavras isoladas) e gramática (estrutura), e a Abordagem Lexical, em contraste, argumenta que “(...) a linguagem consiste de “porções” que, quando combinadas, produzem texto contínuo e coerente.”³³

O autor argumenta ainda que essas “porções” ou *chunks* podem ser de quatro tipos distintos:³⁴

(1) Palavras isoladas: *AARON: No, it was fun. ELAINE: You had fun with Mr. and Mrs. Seinfeld.*

(2) Colocações: *Elaine: I'm really sorry, but you can see why I'd make a mistake like that. Noreen: No, why?*

³³ (...) language consists of *chunks* which, when combined, produce continuous coherent text.”

³⁴ Os exemplos aqui utilizados foram retirados do corpus de estudo desta pesquisa.

(3) Expressões fixas: *Ross: Good morning. All: Hey.*

(4) Expressões semi-fixas: *Ross: Mitzi is... Cheryl: My hamster. I hope she's okay, I haven't seen her in a while. Have a seat.*

Lewis (1997:8) ressalta que “a mais fundamental percepção da Abordagem Lexical é que muito do léxico é constituído por multi-palavras.”³⁵ “*Multi-palavras*” são definidas como sendo o mesmo que “porções” ou *chunks*, representados nas quatro categorias acima. Conforme mencionado anteriormente nesta seção, o princípio número um, que fundamenta a abordagem lexical: (1) A linguagem é constituída de “léxico-gramaticalizado”; em outras palavras, significa que o léxico é central para a construção do significado e a gramática tem um papel organizador subordinado ao léxico. Aceitando-se este princípio, decorre a implicação lógica de que deve-se investir mais tempo auxiliando os alunos a aumentar seu arsenal fraseológico em oposição à priorização do ensino de estruturas gramaticais.

Segundo Harwood (2002), podemos definir *léxico* como “grupos de palavras que ocorrem conjuntamente”³⁶ também chamado de “linguagem pré-fabricada” ou “colocação,”³⁷ o que leva ao segundo princípio central desta abordagem, colocado anteriormente nesta seção: (2) o léxico e a gramática estão intimamente relacionados. Desse princípio advém o conceito de *colocação*, que pode ser definido como porções que “(...) descrevem a maneira como palavras individuais co-ocorrem com outras”³⁸ (Lewis 1993:93) e ainda (...) “o fenômeno facilmente observável em que certas palavras co-ocorrem em um texto natural com frequência maior que a aleatória”³⁹ (Lewis 1997:8).

Neste estudo, foi feito o emprego das linhas de concordância para ensinar colocações. A importância deste procedimento é apontada por Lewis (1993:122) quando ressalta que “(...) introduzir a idéia de porções aos alunos e proporcioná-lhes materiais que encorajem a identificação de *chunks* deveria ser uma das atividades centrais do ensino de língua”⁴⁰.

Nattinger e DeCarrico (1992) também salientam a importância do ensino de colocações, argumentando que é a habilidade de utilizar *chunks* que permite falar com fluência, pois este discurso pré-fabricado possibilita aos falantes e estudantes encontrar a

³⁵ “The most fundamental linguistic insight of the Lexical Approach is that much of the lexicon consists of multi-word items.”

³⁶ “(...) strings of words that go together”

³⁷ (...) (i.e.) “prefabs” and “collocations” (...)

³⁸ [Collocations] describe the way individual words co-occur with others (Lewis, 1993:93).

³⁹ [Collocations] (...) the readily observable phenomenon whereby certain words co-occur in natural text with greater than random frequency. (Lewis, 1997:8).

⁴⁰ Minha tradução de: (...) introducing the Idea of chunking to students, and providing them with materials which encourage the identification of chunks should be one of the central activities of language teaching”. (Lewis, 1993:122).

informação desejada e usá-la de forma mais eficiente, de modo dirigir sua atenção para a estrutura maior do discurso em vez de focalizá-la em palavras isoladas à medida que são produzidas.

Lewis (1997) também argumenta que os falantes nativos carregam em sua mente milhares de *chunks* prontos para serem utilizados para produzir linguagem fluente e significativa.

A questão que emerge então é: Como ajudar a promover a internalização desta linguagem pré-fabricada? E a resposta da abordagem lexical a essa pergunta é dada por Lewis (1997:86):

O léxico adulto amadurecido de L1 é simplesmente abrangente demais para ser adquirido por meio do ensino formal de vocabulário. Em ambas L1⁴¹ e L2⁴², um léxico maduro é adquirido de formas muito similares – primeiramente por meio de uma grande quantidade de *listening* que seja compreensível na sua maior parte, e depois por quantidades similares de abrangente material de leitura. Eu, portanto, sustento que os estudantes devam ouvir e ler o máximo possível, confiante de que essa é a melhor maneira de desenvolver o seu léxico. Isso apenas é, entretanto, claramente, inaceitável. Os estudantes esperam ser ensinados (...) ⁴³

Segundo Islam e Timmis (n.d.), uma crítica que é feita à Abordagem Lexical advém da interpretação de que ela não proporia uma teoria de aprendizagem. Porém, o texto acima, cuja idéia central já foi apresentada na subseção 1.2, explicita a razão pela qual não é possível aprender uma língua exclusivamente dentro da sala de aula. A Abordagem Lexical salienta então, logo de antemão, que não é possível aprender uma língua através unicamente do ensino formal. Como parte deste princípio, não deseja propor uma teoria de aprendizado, conforme solicitado por muitos, pois não acredita que isso seja possível.

O que a Abordagem Lexical propõe implicitamente que seja feito então é estimular o aluno a ler e ouvir o idioma fora da sala de aula. Em consonância com este pensamento é que são propostas as atividades ao final desta pesquisa, que não apenas ensinam *chunks*, mas que se situam no paradigma de que a prática em sala de aula deve estimular a prática da

⁴¹ L1: língua materna

⁴² L2: segunda língua

⁴³ Minha tradução de: “A mature adult L1 lexicon is simply too large to have been acquired by formal vocabulary teaching. In both L1 and L2 a mature lexicon is acquired in very similar ways – firstly by large quantities of listening which is largely comprehensible, and later by similar quantities of comprehensible reading. I therefore advocate learners listening and reading as much as possible, confident that this is the best way to develop their lexicons. This alone is, however, obviously, unacceptable. Learners expect to be taught(...)” (Lewis, 1997:86)

linguagem fora da sala de aula. Também em congruência com a independência proposta pela Abordagem Lexical, está o Ensino Movido a Dados, que preconiza a independência do aluno e o estudo apenas orientado pelo professor, sem que este seja, entretanto, considerado responsável pelo progresso do aluno.

A Abordagem Lexical propõe então que o professor (1) estimule o aluno a ler e ouvir o máximo possível fora da sala de aula, responsabilizando-se assim pelo seu próprio aprendizado e (2) proponha exercícios que procurem expor os alunos a *chunks* de alta frequência que auxiliem no aprendizado da língua. É essa associação de práticas que, segundo a Abordagem Lexical, pode levar os estudantes de línguas a progredir em seu aprendizado.

A referida abordagem não propõe, então, uma teoria de aprendizagem. Mas, a nosso ver, isso não invalida a aplicação dos conceitos que oferece ao ensino de línguas.

No Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) do qual faço parte, sete trabalhos se relacionam a esta pesquisa por também utilizarem linhas de concordância no ensino: Moreira Filho (2007), Vicentini (2006), Amarante (2005), Souza (2005), Barbosa (2004), Ferrari (2004) e Bértoli-Dutra (2002).

O trabalho de Moreira Filho (2007) teve como objetivo principal o desenvolvimento de um *software* para preparação semi-automática de aulas de leitura de inglês com corpora para elaboração de materiais didáticos que privilegiem a língua em uso.

Vicentini (2006) teve como objetivo a elaboração de diversas atividades baseadas em corpora que promovem a utilização de linhas de concordância e vídeo para melhor contextualizar algumas expressões constantes do material didático para ensino de idiomas, utilizado pelos alunos com o apoio da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), segundo Feuerstein (1990). A pesquisa de Vicentini e este trabalho têm em comum a utilização de vídeo e linhas de concordância em sala de aula para tentar tornar o aprendizado mais motivador, divertido e interessante.

O trabalho de Amarante (2005), assim como o nosso, utiliza-se de dados obtidos a partir de corpora como base para o desenvolvimento de material didático para o ensino de inglês como língua estrangeira. Em seu estudo, são identificadas as palavras mais frequentes da língua inglesa falada e identificados os seus principais colocados para embasar o ensino de pronúncia da língua inglesa. Essas palavras foram procuradas no material didático estudado e sua pronúncia avaliada.

O trabalho de Souza (2005) descreve a coleta, análise e utilização de corpora tendo como objetivo a criação de uma atividade para ensino de idiomas que auxilie o aluno a tirar suas próprias conclusões sobre o funcionamento da língua a partir de linhas de concordância,

com base em DDL.

Barbosa (2004) teve como objetivo principal sugerir uma metodologia de criação de material didático *online* baseado em corpus para o ensino-aprendizagem de inglês instrumental na área de inglês para negócios com a teoria de Aprendizagem Experiencial.

Ferrari (2004) também elaborou uma pesquisa em corpus na área de ensino tendo como objetivo a elaboração de atividades didáticas com linhas de concordância com base no Sócio-Interacionismo. A diferença entre o seu trabalho e o presente estudo está no fato de que, entre outros aspectos, Ferrari (2004) teve como público-alvo os alunos de um curso de Comércio-Exterior e baseou-se nas teorias de *English for Specific Purposes* (ESP), enquanto que este trabalho tem como público-alvo alunos de uma instituição de idiomas cujo curso é de inglês geral.

O trabalho de Bértoli-Dutra (2002) e o de Souza (2005), assim como o nosso, têm a preocupação de transformar DDL em uma atividade interessante e motivadora ao expor o aluno a input de língua autêntica⁴⁴. O enfoque principal da pesquisa de Bértoli-Dutra foi o desenvolvimento da capacidade de observação da linguagem, através da análise de linhas de concordância extraídas de um corpus constituído de letras de música; assim, os alunos tinham contato com as linhas de concordância não apenas por meio da forma escrita, mas também músicas, tornando a investigação lingüística mais agradável.

O corpus de scripts de seriado proposto por esta pesquisa, assim como o de Vicentini e Bértoli-Dutra, também possui uma característica auditiva. Na atividade sugerida, assim como em algumas atividades propostas por Vicentini, os alunos podem ouvir as linhas de concordância em seu contexto de uso, pois assistem a partes de alguns episódios das séries de tv. Este corpus, pode, assim como o utilizado por Vicentini, ser descrito como um corpus audiovisual, uma vez que os alunos também podem utilizar a imagem dos seriados para auxiliar no entendimento da linguagem estudada. O único registro de pesquisas que utilizam um corpus audiovisual no ensino de idiomas é a pesquisa de Vicentini. Esta pesquisa busca também, além da utilização de um corpus audiovisual, tornar a análise de concordâncias uma tarefa mais agradável para os alunos, propondo a utilização de concordâncias em forma de vídeo. Desta forma, pretende-se contribuir de maneira original para a área de Lingüística Aplicada, pois não há registros de pesquisas que sugiram a aplicação de concordâncias neste formato no ensino de idiomas.

⁴⁴ Neste trabalho, a linguagem dos seriados *Friends* e *Seinfeld*, apesar de não ser autêntica, pois foi escrita para ser falada, pode ser considerada como tal, com base na pesquisa de Quaglio (2004). Ver capítulo de Metodologia, seção 2.4 sobre o corpus de estudo.

Neste capítulo da Fundamentação Teórica, foram expostos os principais conceitos dentro da área da Lingüística de Corpus, considerados de relevância para esta pesquisa.

Por fim, cabe destacar que parte da teoria apresentada neste capítulo será resgatada no capítulo 3, quando são elencados os critérios do DDL e da Abordagem Lexical empregados na elaboração das atividades didáticas.

Capítulo 2

2. Metodologia

Neste capítulo apresentaremos a metodologia adotada nesta pesquisa. Primeiramente, reapresentaremos os objetivos do estudo bem como as questões de pesquisa; a seguir, mostraremos os critérios segundo os quais o corpus foi constituído. Na sequência, apresentaremos as ferramentas utilizadas e descreveremos os procedimentos para a análise dos dados. Ao final, será mostrada a metodologia de criação das atividades propostas nesta pesquisa.

2.1 Contexto de ensino

Como já apontado na introdução, esta pesquisa foi elaborada tendo-se em mente a possível aplicação de seus resultados em uma instituição de ensino de idiomas da cidade de São Paulo, que elegeu como público-alvo a classe média. As atividades apresentadas no capítulo 3 foram elaboradas para o aluno adulto ou adolescente de nível pós-intermediário (aproximadamente 500 horas de estudo) ou avançado (aproximadamente 850 horas de estudo). O curso inteiro é composto de 12 estágios, cada um com 70 horas, totalizando pouco mais de 850 horas até o último estágio do curso avançado.

O estágio pós-intermediário é um estágio em que o estudante é considerado apto a fazer o *First Certificate in English* (FCE), um dos exames de proficiência da Universidade de Cambridge. É também por volta desse estágio que o aluno começa a tomar maior consciência de seu aprendizado e muitos nesse nível reclamam de “falta de vocabulário e dificuldade para formar frases / combinar as palavras”.

As salas de aula são equipadas com aparelho de som, TV e aparelho de DVD, o que permite que sejam utilizados vídeos durante as aulas para ilustrar o uso da língua. As aulas possuem a duração de sessenta minutos cada, com as opções de duas, três ou quatro vezes por semana⁴⁵, e as turmas são formadas por grupos de um a cinco alunos.

O método utilizado pela instituição não se caracteriza por um único tipo de

⁴⁵ O aluno pode optar em fazer o curso normal (2 vezes por semana), semi-intensivo (3 vezes por semana) ou intensivo (4 vezes por semana).

abordagem de ensino, mas se aproxima em muitos aspectos, bastante da Abordagem Comunicativa, e as quatro habilidades são trabalhadas ao longo do curso (produção oral, produção escrita, compreensão oral e compreensão escrita), com ênfase na produção e compreensão oral em classe; e ênfase na produção e compreensão escrita nas lições de casa. O conteúdo programático das aulas é definido pela escola, que possui material didático próprio; porém, os professores têm a liberdade de propor uma complementação do material à coordenação pedagógica.

Sempre fiz uso de filmes e seriados durante as minhas aulas, tanto em instituições de ensino, como em aulas particulares, para complementar os materiais didáticos utilizados. A criação de material didático complementar pode ser enormemente facilitada pelo uso da ferramenta computacional *WordSmith Tools 3.0*, (Scott, 1996), pois com esta ferramenta podem ser selecionados trechos de textos que contenham exemplo de uma palavra ou um grupo de palavras definido. O programa exibe na tela do computador todos os exemplos de uma certa palavra ou seqüência de palavras. Ou seja, o programa pode tanto procurar exemplos de “*home*”, como de “*go home*” ou qualquer seqüência de palavras que se deseje procurar nos textos selecionados⁴⁶. Portanto, de posse de *scripts* de quaisquer filmes ou seriados de tv, com a ajuda dessa ferramenta, pode-se localizar os trechos que contenham certa expressão ou *chunk* ou qualquer termo ou estrutura que se tenha a intenção de ensinar.

A localização automática permite ao professor não apenas localizar os termos que deseja ensinar, mas encontrar todas as cenas em que um termo é utilizado e poder escolher as cenas mais adequadas para fazê-lo, o que manualmente seria impossível.

A utilização desta ferramenta para levantamento de exemplos de linguagem para integrar as atividades apresentadas ao final deste trabalho, contribuiu na tentativa de aprimorar o aprendizado, oferecendo uma contextualização maior da linguagem. Esta contextualização foi obtida por meio do levantamento de *chunks* que explicitam os padrões léxico-gramaticais dos termos pesquisados.

2.2 Material didático e material sugerido

O principal material didático adotado pela instituição de ensino em questão é um conjunto de 12 apostilas criadas pela própria escola e, como já dito na subseção anterior, o curso é composto por 12 estágios. Nos estágios mais avançados, é permitido aos professores

⁴⁶ Este procedimento será mostrado ao longo deste capítulo para esclarecimento do leitor.

que elaborem atividades extras para complementar o material utilizado pela escola, que não apresenta muitos exemplos contextualizados de verbos frasais ou verbos preposicionados.

Para a criação dessas atividades complementares, esta pesquisa tratou então da obtenção desses termos, bem como de seus principais padrões léxico-gramaticais, por meio da análise com base em corpora.

É importante salientar que a complementação proposta aqui, não atrapalha o curso regular, já que a maneira como é conduzida está em sintonia com as abordagens adotadas pela instituição, que enfatiza o ensino por meio da descoberta (*Discovery Learning*), método descrito por Bruner (1961). Outra abordagem que também recebe atenção do departamento acadêmico da escola é a Abordagem Lexical, que privilegia o aprendizado de *chunks* e, portanto, também está em sintonia com as atividades propostas por esta pesquisa.

2.3 Objetivos e questões de pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo primário identificar os verbos frasais (*phrasal verbs*) e verbos preposicionados mais frequentes no corpus de estudo, bem como os padrões léxico-gramaticais com os quais podem ser encontrados neste mesmo corpus. Ao mesmo tempo, teve como objetivo secundário aplicar o resultado da análise na preparação de atividades que ajudem a promover o aprendizado de alguns desses padrões, criteriosamente selecionados dos corpora dos seriados *Friends* e *Seinfeld*.

Para atingir esses objetivos, as seguintes questões de pesquisa são formuladas:

Em relação aos corpora:

- 1) Quais são os verbos frasais e os verbos preposicionados mais frequentes no corpus de estudo e com quais padrões léxico-gramaticais podem ser encontrados?
- 2) Os padrões encontrados no corpus de estudo também estão presentes de modo relevante no corpus de referência?

Em relação às atividades elaboradas:

- 3) Como o resultado da análise pode ser utilizado em atividades que auxiliem no aprendizado desses padrões?

4) As atividades elaboradas colocaram em prática os princípios teóricos e metodológicos propostos (DDL e Abordagem Lexical)?

2.4 O corpus de estudo

2.4.1 Construção do corpus

Neste item, temos como objetivo apresentar os procedimentos efetuados em direção à construção de um corpus de estudo que atenda às necessidades desta pesquisa. A compilação de um corpus não é tarefa simples, o que é indicado pela quantidade de estudos sobre os critérios que devem nortear a construção de um corpus, como Biber (1993), Baker (1995), McEnery & Andrew (1997) e Bowker e Pearson (2002) e Berber Sardinha (2004).

O sucesso da pesquisa depende do emprego de um corpus criterioso, pois o pesquisador apenas poderá obter dados a partir dele, que representa uma amostra finita da língua. Essa “amostra” foi então definida segundo as necessidades do público ao qual este estudo se destina.

2.4.1.1 Critérios Adotados

A construção do corpus foi guiada pela aplicação que tínhamos em mente para os resultados da pesquisa, isto é, as atividades de ensino de inglês como língua estrangeira (perguntas de pesquisa 3 e 4). Assim, a primeira consideração teve a ver com os tipos de estudantes em potencial para os quais as atividades desta pesquisa podem ser utilizadas: os alunos do curso pós-intermediário e avançado da instituição de ensino aqui referida.⁴⁷ E como os alunos nesses níveis, na escola, geralmente apresentam necessidade particular de aprimoramento da linguagem oral e informal, um corpus com este tipo de linguagem foi criado.

Em segundo lugar, optamos por séries de tv que se encaixem nesse perfil de aluno. Foram escolhidas, então, duas séries que tratam de assuntos como a amizade, relacionamentos e outros temas do dia-a-dia das pessoas, que acreditamos serem os temas principais que englobam o tipo de linguagem que desejamos ensinar a estes alunos.

Segundo critérios listados por Berber Sardinha (2004:20-22), quanto à tipologia, trata-se de um corpus:

⁴⁷ Ver Capítulo 2, página 47.

- contemporâneo (representa o período de tempo corrente)⁴⁸;
- de amostragem (composto por trechos de textos planejados para ser uma amostra finita da linguagem como um todo);
- de conteúdo especializado (textos de um tipo específico; neste caso, de linguagem oral e informal);
- escrito para ser falado;
- de língua nativa; e
- cuja finalidade é servir como fonte de estudo e linguagem para a elaboração de material didático⁴⁹.

Para a construção do corpus, foram estabelecidos os critérios a seguir, com base no quadro apresentado por Bowker & Pearson (2002:72):

	Crítérios
Tamanho	1.6 milhões de palavras
Número de Documentos	416 <i>scripts</i>
Meio	Escrito em formato eletrônico
Assunto	Amizade e fatos do dia-a-dia
Tipo de Texto	<i>Scripts</i> de séries de tv
Autoria	Sites oficiais dos seriados
Língua	Inglês
Período	Últimos 18 anos

Quadro 3: Critérios iniciais para compilação do corpus de estudo

O tamanho total do corpus foi, inicialmente, estimado em 1 milhão de palavras, para que fosse considerado um corpus de tamanho médio a médio-grande de acordo com a tipologia em Berber Sardinha (2004:26). Com este propósito foram utilizadas duas séries de tv, pois isoladamente, os *scripts* de cada série não atingiriam 1 milhão de palavras. Com as duas séries juntas, foi possível atingir 1,6 milhões de palavras.

O número de documentos equivale ao número de *scripts* ou episódios das duas séries juntas. A questão da autoria refere-se à idoneidade dos textos. No caso dos *scripts*, essa

⁴⁸ O seriado *Friends* foi produzido durante dez anos, sendo que seu último episódio foi exibido no dia 6 de maio de 2004 e o seriado *Seinfeld* foi produzido por nove anos e seu último episódio foi exibido no dia 14 de maio de 1998. Pode-se dizer, portanto, que o corpus de estudo é representativo do inglês atual.

⁴⁹ Deve-se salientar que o seriado não foi criado com este objetivo; porém, o corpus criado a partir dos *scripts* de seus episódios possui a finalidade de servir como fonte de estudo e de linguagem.

questão foi resolvida extraindo-se os scripts de sites oficiais das séries.

2.4.1.2 Coleta e Armazenamento dos Textos

Para composição deste corpus, foram coletados 236 e 180 *scripts* das séries de tv *Friends* e *Seinfeld* respectivamente, totalizando todos os episódios das dez temporadas de *Friends*, disponíveis no site <http://friends.crissov.de>, e nove temporadas de *Seinfeld*, disponíveis no site <http://www.seinfeldscripts.com>. Os *scripts* encontrados nos sites foram colados em arquivos com o formato .txt (leia-se: ponto txt) no programa Bloco de Notas e então agrupados em pastas por temporada, o que facilitou o seu manuseio posteriormente, pois assim foi possível localizar episódios específicos, conforme a necessidade.

2.4.1.3 Composição do corpus

O corpus foi coletado no formato .txt, para que pudesse ser submetido ao programa *WordSmith Tools* (Scott, 1996), que forneceu os seguintes dados estatísticos com a ferramenta *Wordlist*:

	Número de Tokens ou Ocorrências	Número de Types ou Vocábulo
<i>Friends</i>	882.744	17.971
<i>Seinfeld</i>	740.247	20.602
Total	1.622.991	27.991

Quadro 4: Composição do corpus de estudo

O corpus de estudo é composto de 1.622.991 *tokens* no total (itens ou ocorrências), sendo 882.744 *tokens* em *Friends* e 740.247 *tokens* em *Seinfeld*, e 27.991 *types* (formas ou vocábulos), sendo 17.971 *types* em *Friends* e 20.602 *types* em *Seinfeld*.

N	1	2	3
Text File	OVERALL	TODOSJ~1.TXT	SEINFE~1.TXT
Bytes	9.479.918	5.066.603	4.413.315
Tokens	1.622.991	882.744	740.247
Types	27.991	17.971	20.602
Type/Token Ratio	1,72	2,04	2,78
Standardised Type/Token	36,76	36,21	37,43
Ave. Word Length	4,15	4,11	4,20
Sentences	121.243	70.134	51.109
Sent. length	6,88	7,23	6,39
sd. Sent. Length	5,79	6,25	5,05
Paragraphs	142.628	66.499	76.129
Para. length	11,38	13,27	9,72
sd. Para. length	52,57	75,83	12,18
Headings	0	0	0
Heading length			
sd. Heading length			
1-letter words	82.588	43.278	39.310
2-letter words	254.326	140.762	113.564
3-letter words	339.764	188.624	151.140
4-letter words	353.018	206.735	146.283
5-letter words	218.068	105.971	112.097
6-letter words	190.027	98.525	91.502
7-letter words	84.205	42.947	41.258
8-letter words	56.549	34.872	21.677
9-letter words	23.685	11.273	12.412

Figura 1: Exemplo de resultado estatístico obtido para o corpus de estudo com a ferramenta *Wordlist* do *WordSmith Tools*

2.4.1.4 Questões de representatividade e autenticidade do corpus de estudo

Segundo Berber Sardinha (2004), há quatro requisitos aos quais um corpus computadorizado deve atender:

1. Ser composto de textos autênticos e em linguagem natural.
2. Ser composto de textos “autênticos”, sendo que autenticidade dos textos significa ter sido escrito por falantes nativos.
3. Possuir conteúdo que tenha sido selecionado criteriosamente.
4. Representar uma variedade lingüística ou um idioma.

O corpus deste trabalho atende a todos esses requisitos, sendo que os itens 3 e 4 podem ser facilmente constatados. A seguir, esclareceremos um pouco mais sobre os itens 1 e 2, autenticidade e representatividade, respectivamente.

Em relação à representatividade, embora não existam critérios exatos em relação ao

tamanho dos corpora, já que diferentes autores adotam critérios diversos, Berber Sardinha (2004) apresenta uma tabela com base na extensão dos corpora utilizados pela comunidade de lingüistas por um período de quatro anos e observando este quadro, fica patente que o corpus de estudo desta pesquisa, de mais de um milhão de palavras, possui um tamanho adequado (médio-grande).

Tamanho em palavras	Classificação
Menos de 80 mil	Pequeno
80 a 250 mil	Pequeno-médio
250 mil a 1 milhão	Médio
1 milhão a 10 milhões	Médio-grande
10 milhões ou mais	Grande

**Quadro 5: Classificação da extensão de corpora
(Berber Sardinha 2004)**

Em relação à autenticidade, alguns autores, como, por exemplo, Sinclair (1991), afirmam que *scripts* de seriados não devem ser utilizados para composição de corpora porque não podem ser considerados fonte de linguagem natural, pois foram produzidos para simular a fala.

No entanto, esta pesquisa propõe que o corpus formado de *scripts* dos seriados *Friends* e *Seinfeld* pode ser considerado como fonte de linguagem praticamente natural, com base na pesquisa de Quaglio (2004). Este autor, em sua tese de doutorado, elaborou um estudo detalhado, no qual conclui que a linguagem do seriado *Friends* é bem semelhante à linguagem natural falada. Essa conclusão foi obtida ao comparar o corpus de *scripts* da série com o subcorpus americano do *Longman Grammar Corpus*, um corpus de referência já existente, de 4 milhões de palavras, coletado de forma a ser representativo da linguagem natural falada do inglês americano. O autor identificou quatro tipos de textos: conversas casuais, conversas telefônicas, interações no ambiente de trabalho e interações relacionadas a uma tarefa ou prestação de um serviço. A metodologia utilizada consistiu em identificar características gramaticais típicas da linguagem falada no corpus de referência e, posteriormente, comparar com as frequências encontradas nos *scripts* da série de TV *Friends*. Esses elementos foram identificados por meio do programa *Biber Tagger*, um programa de computador que identifica mais de 100 características gramaticais. Foi aplicado o modelo de Biber (1988) de variação de registro e o resultado da análise mostrou que os *scripts* de *Friends* possuem as principais

características lingüísticas das conversas naturais.

A pesquisa deste autor aumentou ainda mais a confiabilidade do uso da série de TV como fonte de linguagem natural e ainda propõe sua utilização em aula como fonte de linguagem autêntica e atual:

Os resultados deste estudo sugerem que os *scripts* (evidentemente restritos à *Friends*) de TV podem fornecer linguagem que possui várias similaridades lingüísticas com a linguagem oral natural. Entretanto, professores de ILE (inglês como língua estrangeira) e criadores de materiais devem estar conscientes de que há várias diferenças entre esses dois “estilos”, principalmente devido à fatores de contexto e restrições impostas pela televisão como meio de comunicação. (Quaglio 2004:190).⁵⁰

2.4.2 Etiquetagem

Após a construção do corpus, o próximo passo foi a etiquetagem. A razão de se usar a etiquetagem foi de facilitar o estudo do corpus, aumentando a automatização da análise.

Etiquetar um corpus é introduzir informações que facilitem a análise linguística (Sánchez-Gijon, 2004). Este processo torna o corpus uma fonte de informação muito mais rica (Leech, 1997:2 *apud* Hunston 2002:79-80).

A criação de ferramentas eletrônicas que promovam maior automatização da análise dos corpora é parte integrante dos estudos baseados em corpus. As pesquisas com base em corpora introduziram ferramentas eletrônicas que permitem realizar análises cada vez mais automatizadas dos textos, tornando-as menos manuais e tediosas (Kennedy, 1998:204).

Existem diversas formas de etiquetagem: a morfossintática (ou gramatical), a semântica, a discursiva, entre outras. Nesta pesquisa, foi empregada a etiquetagem gramatical, definida por Hunston (2002:8):

A etiquetagem (*tagging*) consiste em atribuir uma etiqueta, que representa a categoria gramatical, a cada palavra no corpus. Por exemplo, a palavra *light* receberá uma etiqueta de verbo, substantivo ou adjetivo cada vez que ela ocorrer no corpus.⁵¹

⁵⁰ Minha tradução de: “The results of this study suggest that television data (obviously restricted to *Friends*) can provide data which share several linguistic similarities with naturally-occurring conversation. However, ESL teachers and materials developers should be aware that there are several differences between these two ‘registers,’ especially due to situational factors and restrictions imposed by the televised medium.”

⁵¹ “Tagging means allocating a part of speech (POS) label to each word in a corpus. For example, the word *light* is tagged as either a verb, a noun or an adjective each time it occurs in the corpus.”

A etiquetagem morfossintática ou *part-of-speech tagging (POS tagging)* consiste em inserir, por meio de um programa de computador, ao lado de cada palavra do corpus uma etiqueta que determina sua classe gramatical. A etiqueta, geralmente, é separada da palavra pelo sinal “_”.

Mostramos abaixo um exemplo, retirado do corpus de estudo, sem as etiquetas e com as etiquetas:

Trecho não etiquetado extraído do documento Episódio 1 da pasta <i>Friends</i>	Trecho etiquetado extraído do documento Episódio 1_tagged da pasta <i>Friends_tagged</i>
Monica: There's nothing to tell! He's just some guy I work with!	Monica NP : There EX 's POS nothing PN to IN tell VB ! He PP 's POS just RB some DT guy NN I PP work NN with IN !

Quadro 6: Exemplo de roteiro etiquetado (QTAG)

Optamos pela etiquetagem do corpus para possibilitar a extração dos verbos frasais (*phrasal verbs*) e verbos preposicionados através da busca pelas etiquetas adicionadas aos termos constituintes dessas estruturas. Este procedimento será explicado em detalhes no item 2.7.4. O etiquetador escolhido foi o QTAG, sobre o qual falaremos no próximo item.

2.4.3 Etiquetador

O QTAG foi desenvolvido por Oliver Mason da University of Birmingham. (Mason, 2003; Tufis and Mason, 1998). O QTAG é um etiquetador probabilístico morfossintático que foi desenvolvido originalmente para o inglês, mas pode ser utilizado para várias línguas (Mason & Tufis, 1998:1).

O QTAG, baseado em princípios probabilísticos que possibilitam identificar a probabilidade da ocorrência de sequências de palavras ou etiquetas, possui 79 etiquetas (Mason & Tufis, 1998:6). A margem de erro média do QTAG em alguns estudos tem ficado em torno de 3 a 4% (Mason & Tufis, 1998; Lindberg & Eineborg, 1998).

Há diversas versões do QTAG para diversas formas de uso. O programa pode ser usado isoladamente ou integrado a outros programas. No caso deste estudo, uma versão *online* do etiquetador (disponível no site <http://www2.lael.pucsp.br/corpora/etiquetagem/qtag/ingles/index.html>) foi utilizada.

Os textos foram colados um a um na tela do etiquetador *online*. A etiquetagem foi feita de forma 100% automática, não havendo intervenção manual após o processo.

2.4.4 Etiquetas

O QTAG *online* é um conjunto detalhado e é composto por 57 etiquetas (22 a menos do que a versão com o programa isolado) conforme o quadro abaixo.

Etiqueta	Descrição
BE	be
BEDR	were
BEDZ	was
BEG	being
BEM	am
BEN	been
BER	are
BEZ	is
CC	conjunction, coordinating (and)
CD	number, cardinal (four)
CS	conjunction, subordinating (until)
DO	do
DOD	did
DOG	doing
DON	done
DOZ	does
DT	determiner, general (a, the, this, that)
EX	existential <i>there</i>
FW	foreign word (ante, de)
HV	have
HVD	had (past tense)
HVG	having
HVN	had (past participle)
HVZ	has
IN	preposition (on, of)
JJ	adjective, general (near)
JJR	adjective, comparative (nearer)

JJS	adjective, superlative (nearest)
MD	modal auxiliary (might, will)
NN	noun, common singular (action)
NNS	noun, common plural (actions)
NP	noun, proper singular (Thailand, Thatcher)
NPS	noun, proper plural (Americas, Atwells)
OD	number, ordinal (fourth)
PDT	determiner, pre- (all, both, half)
PN	pronoun, indefinite (anyone, nothing)
POS	possessive particle ('s)
PP	pronoun, personal (I, he)
PP\$	pronoun, possessive (my, his)
PPX	pronoun, reflexive (myself, himself)
RB	adverb, general (chronically, deep)
RBR	adverb, comparative (easier, sooner)
RBS	adverb, superlative (easiest, soonest)
RP	adverbial particle (back, up)
SYM	symbol or formula (US\$500, R300)
TO	infinitive marker (to)
UH	interjection (aah, oh, yes, no)
VB	verb, base (believe)
VBD	verb, past tense (believed)
VBG	verb, -ing (believing)
VBN	verb, past participle (believed)
VBZ	verb, -s (believes)
WDT	det, wh- (what, which, whatever, whichever)
WP	pronoun, wh- (who, that)
WP\$	pronoun, possessive wh- (whose)
WRB	adv, wh- (how, when, where, why)
XNOT	negative marker (not, n't)

Quadro 7: Etiquetas do QTAG online

2.4.5 Etiquetas e expressões para busca

Após a etiquetagem, o corpus de estudo estava pronto para ser explorado. Antes, entretanto, era preciso fazer uma seleção das etiquetas de busca e possivelmente agrupá-las em expressões para serem lidas pelo *WordSmith Tools*, pois o número de etiquetas do QTAG, como vimos, é alto – 57 etiquetas ao todo – e muitas delas fogem ao escopo desta pesquisa.

Com o exame das etiquetas do QTAG, com base nos exemplos de verbos frasais e verbos preposicionados dados na fundamentação teórica ((Biber, 1999)), chegamos à conclusão de que, para otimizar a pesquisa, deveríamos agrupar as etiquetas do QTAG em expressões de busca – a serem usadas no *WordSmith Tools*.

Das 57 etiquetas do QTAG, 25 foram incluídas nas expressões de busca. Assim, separamos as etiquetas utilizadas neste trabalho em 5 grupos, conforme os quadros abaixo:

TO BE - Etiquetas Verbo <i>to be</i> (1) no QTAG		Grupo 1
1. BE - be	5. BEM - am	
2. BEDR - were	6. BEN - been	
3. BEDZ – wash	7. BER - are	
4. BEG - being	8. BEZ - is	

Quadro 8: Etiquetas verbo *to be*

TO DO - Etiquetas Verbo <i>to do</i> (2) no QTAG		Grupo 2
1. DO - do	5. DOZ - does	
2. DOD - did		
3. DOG – doing		
4. DON - done		

Quadro 9: Etiquetas verbo *to do*

TO HAVE - Etiquetas Verbo <i>to have</i> (3) no QTAG		Grupo 3
1. HV - have	5. HVZ - has	
2. HVD - had (past tense)		
3. HVG – having		
4. HVN – had (past participle)		

Quadro 10: Etiquetas verbo *to have*

OUTROS VERBOS - Etiquetas Outros Verbos (4) no QTAG		Grupo 4
1. VB – verb, base (see)	5. VBZ - verb, - s (sees)	
2. VBD - verb, past tense (saw)		
3. VBG – verb, base (seeing)		
4. VBN - verb, past participle (seen)		

Quadro 11: Etiquetas outros verbos

PARTÍCULA ADVERBIAL E PREPOSIÇÃO - Etiquetas (5) no QTAG		Grupo 5
IN – preposition (on, of)	RP – adverbial particle (back, up)	

Quadro 12: Etiquetas: partícula adverbial e preposição

Constatamos então, que os verbos precisam de expressões de busca distintas, devido à composição das etiquetas. Assim, foram atribuídas 8 expressões de busca dos termos –alvo da pesquisa, conforme o quadro abaixo.

1. BE* (nódulo) + RP (colocado)
2. BE* (nódulo) + IN (colocado)
3. DO* (nódulo) + RP (colocado)
4. DO* (nódulo) + IN (colocado)
5. HV* (nódulo) + RP (colocado)
6. HV* (nódulo) + IN (colocado)
7. VB* (nódulo) + RP (colocado)
8. VB* (nódulo) + IN (colocado)

Quadro 13: Expressões de busca dos verbos frasais e verbos preposicionados

As etiquetas dos verbos puderam ser agrupadas em 4 grupos: BE*, DO*, HV* e VB*, sendo que o asterisco acrescido à etiqueta, faz o programa *WordSmith Tools* buscar essas

letras associadas a qualquer outra. Por exemplo, se buscarmos por “BE*”, além de “BE”, o programa buscará também por “BEDR”, “BEDZ”, “BEG”, “BEM”, “BEM”, “BER”, “BEZ”, bem como qualquer seqüência iniciada por “BE”. Assim, apesar de utilizarmos 25 etiquetas do QTAG, pudemos reduzir a busca a apenas 8 expressões.

De acordo com as definições adotadas para os dois tipos de coligações que constituem os termos-alvo desta pesquisa, a saber:

(1) Verbos frasais: verbo + partícula adverbial

(2) Coligação verbal: verbo + preposição

temos então que as expressões constituídas por um verbo adicionado da etiqueta “RP”(partícula adverbial), serão expressões de busca para verbos frasais (expressões número 1, 3, 5 e 7) e aquelas constituídas por um verbo acrescido da etiqueta “IN” (preposição), serão expressões de busca para verbos preposicionados (expressões número 2, 4, 6 e 8).

2.5 O corpus de referência

O principal objetivo para o emprego de um corpus de referência foi o de validar os padrões encontrados no corpus de estudo, apesar de já ter sido sugerida sua semelhança com a linguagem natural, a partir da pesquisa de Quaglio (2004), conforme mostrado na seção anterior. A inclusão deste procedimento na metodologia objetiva a maior consolidação dos argumentos a favor da utilização do corpus de estudo constituído de *scripts*.

2.5.1 Composição do corpus

O corpus de referência assemelha-se ao corpus de estudo, por ser composto de linguagem oral e informal. Porém, possui a característica de ser um corpus de linguagem autêntica. Idealmente, o corpus de referência também deveria ser formado de inglês americano; no entanto, o único corpus oral disponível para compra atualmente é o *British National Corpus* (BNC).

O *British National Corpus* foi lançado em 1995 e possui 100 milhões de palavras, sendo que 90% são de inglês escrito e 10% de inglês oral. A parte oral é constituída de 10.334.947 palavras, e desse total, apenas 4.206.058 (40% do total do corpus) são provenientes de gravações de conversas informais espontâneas. Este subcorpus do BNC oral foi o utilizado para compor o corpus de referência nesta pesquisa, pois o restante do corpus do

BNC oral inclui situações mais formais, como reuniões de negócios, palestras, discursos, etc., que não se assemelham ao tipo de linguagem presente no corpus de estudo.

2.5.2 Armazenamento e organização dos dados

O corpus de referência foi utilizado na sua versão online, disponível no site <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>, portanto não precisaram ser armazenados arquivos do corpus de referência no computador.

2.6 Software

No decorrer deste estudo usamos diversos *softwares*. Para armazenar os documentos que compõem o corpus de estudo, o Bloco de Notas; para etiquetar o corpus de estudo, usamos a versão *online* do etiquetador gramatical (*part of speech tagger*) QTAG da Universidade de Birmingham⁵². O programa empregado para explorar o corpus foi o *WordSmith Tools* (Scott, 1996). Para organizar os dados produzidos pelo *WordSmith Tools*, usamos o *Excel*.

2.7 Procedimentos de análise dos dados

Em síntese, o procedimento adotado para obtenção e análise dos termos-alvo (verbos frasais e verbos preposicionados) foi:

1. Obtenção das estatísticas gerais do corpus de estudo.
2. Obtenção da lista de palavras.
3. Etiquetagem do corpus de estudo.
4. Obtenção dos núcleos verbais mais frequentes nos termos-alvo.
5. Exame das linhas de concordância dos núcleos verbais selecionados para extração de verbos frasais e verbos preposicionados.
6. Determinação dos padrões léxico-gramaticais dos verbos frasais e verbos preposicionados encontrados no corpus de estudo
7. Validação dos padrões léxico-gramaticais dos verbos frasais e verbos preposicionados encontrados no corpus de estudo.

⁵² <http://www2.lael.pucsp.br/corpora/etiquetagem/qtag/ingles/index.html>

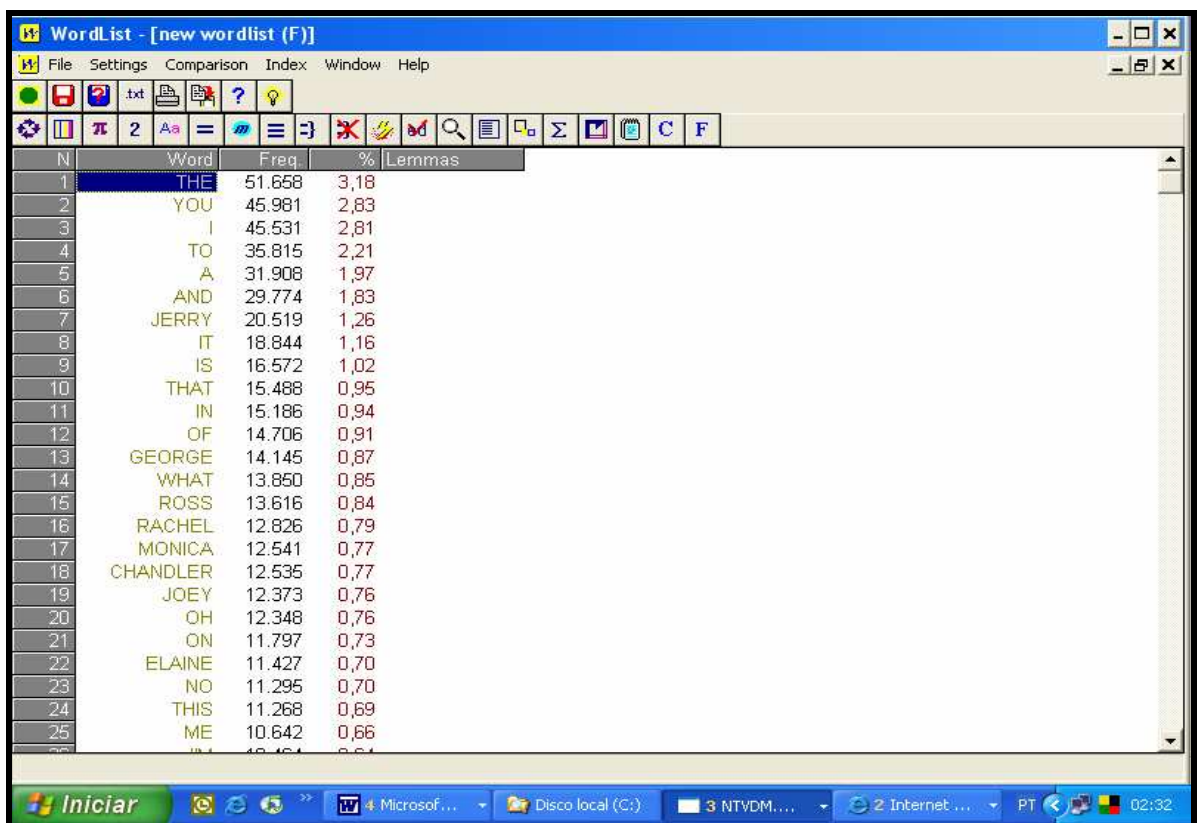
Discutiremos cada uma dessas etapas nos próximos itens.

2.7.1 Obtenção das estatísticas gerais do corpus de estudo

Iniciamos nossa análise do corpus de estudo obtendo seus dados gerais, para mera familiarização com os dados, por meio da ferramenta *Wordlist* do *WordSmith Tools*, (versão 3) para obter as estatísticas sobre números de palavras (*tokens*) e número de vocábulos (*types*) dos dois corpora separadamente e do corpus de estudo em geral, já apresentados no item 2.2.1.3, sobre composição do corpus.

2.7.2 Obtenção da lista de palavras

O segundo passo, também para familiarização com os dados gerais do corpus, foi verificar a lista de palavras, também gerada pela ferramenta *Wordlist*:



The screenshot shows the WordList application window titled "WordList - [new wordlist (F)]". The interface includes a menu bar (File, Settings, Comparison, Index, Window, Help) and a toolbar with various icons. The main area displays a table with the following columns: N, Word, Freq, %, and Lemmas. The table lists the top 25 most frequent words in the corpus.

N	Word	Freq	%	Lemmas
1	THE	51.658	3,18	
2	YOU	45.981	2,83	
3	I	45.531	2,81	
4	TO	35.815	2,21	
5	A	31.908	1,97	
6	AND	29.774	1,83	
7	JERRY	20.519	1,26	
8	IT	18.844	1,16	
9	IS	16.572	1,02	
10	THAT	15.488	0,95	
11	IN	15.186	0,94	
12	OF	14.706	0,91	
13	GEORGE	14.145	0,87	
14	WHAT	13.850	0,85	
15	ROSS	13.616	0,84	
16	RACHEL	12.826	0,79	
17	MONICA	12.541	0,77	
18	CHANDLER	12.535	0,77	
19	JOEY	12.373	0,76	
20	OH	12.348	0,76	
21	ON	11.797	0,73	
22	ELAINE	11.427	0,70	
23	NO	11.295	0,70	
24	THIS	11.268	0,69	
25	ME	10.642	0,66	

Figura 2: Exemplo de resultado obtido para o corpus de estudo com a ferramenta *Wordlist* do *WordSmith Tools* sobre as freqüências lexicais⁵³.

⁵³ Para as 100 primeiras palavras mais freqüentes no corpus de estudo, ver Anexo 1, páginas 167 e 168.

Após a familiarização com os dados gerais do corpus, passou-se para a análise específica. A análise específica buscou encontrar os verbos frasais e as verbos preposicionados mais frequentes no corpus de estudo e identificar quais são seus padrões mais comuns de uso (questão número 1 desta pesquisa⁵⁴) e, posteriormente, verificar a ocorrência desses padrões no corpus de referência para validação dos resultados (questão número 2⁵⁵). Nos próximos itens, é feito o detalhamento desta análise.

2.7.3 Etiquetagem do corpus de estudo

Como já dito no item 2.2.2, os arquivos com os *scripts* foram etiquetados⁵⁶ utilizando-se a versão *online* do etiquetador QTAG, de Oliver Mason, disponível no site <http://www2.lael.pucsp.br/corpora/etiquetagem/qtag/ingles/index.html>. Os *scripts* foram divididos em vários arquivos pequenos (um requisito do etiquetador) e colados um a um na tela *online*, como nos mostra a figura abaixo:

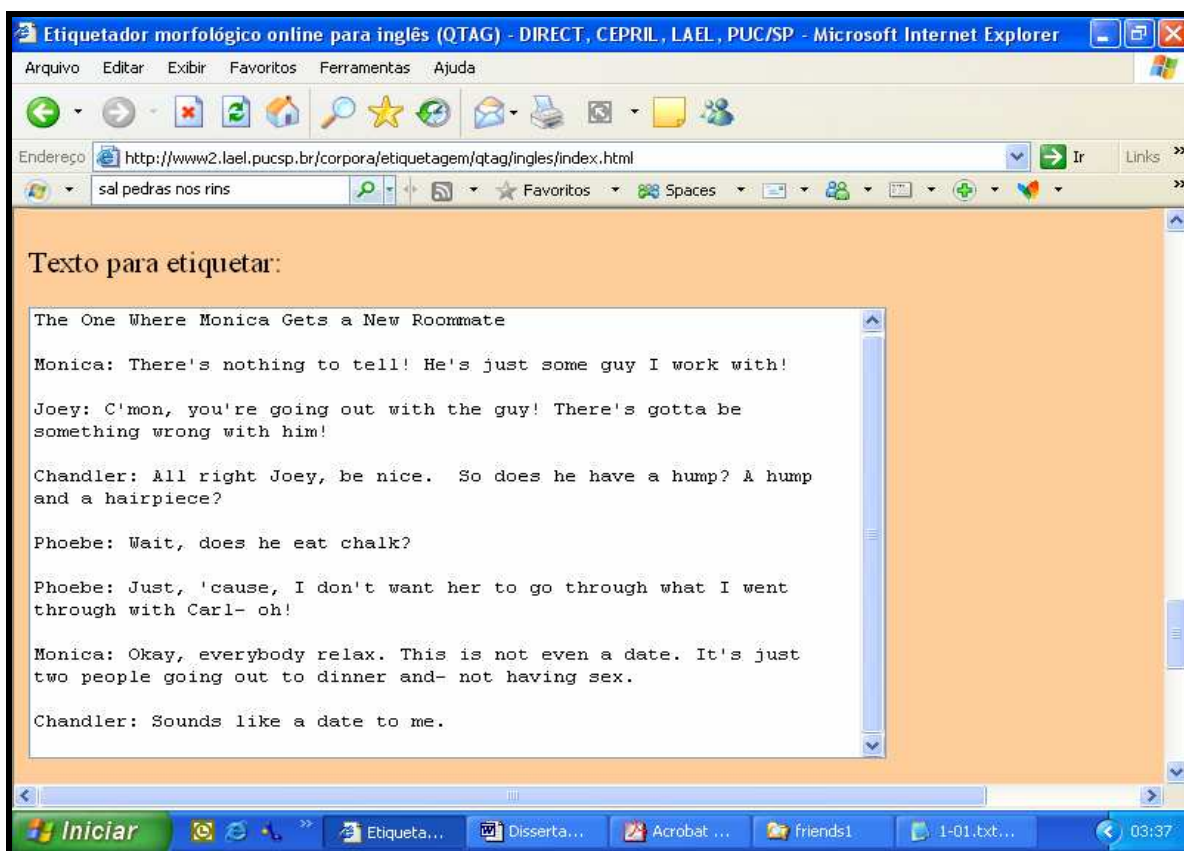


Figura 3: Etiquetador *online*

⁵⁴ Ver página 18.

⁵⁵ Ver página 18.

Depois de etiquetados, os *scripts* foram salvos no mesmo formato (.txt) para poderem ser utilizados pelo programa *WordSmith Tools*, versão 3, de Mike Scott.

2.7.4 Obtenção dos núcleos verbais mais frequentes nos termos-alvo

A ferramenta *Concord* permitiu que fossem geradas listas de concordância com as seguintes expressões de busca apresentadas previamente no item 2.2.5 :

1. BE* (núdulo) + RP (colocado)
2. BE* (núdulo) + IN (colocado)
3. DO* (núdulo) + RP (colocado)
4. DO* (núdulo) + IN (colocado)
5. HV* (núdulo) + RP (colocado)
6. HV* (núdulo) + IN (colocado)
7. VB* (núdulo) + RP (colocado)
8. VB* (núdulo) + IN (colocado)

Quadro 14: Expressões de busca dos verbos frasais e verbos posicionados

No programa *WordSmith Tools*, é chamado “núdulo” a palavra ou grupo de palavras que se deseja buscar no corpus. Após a inserção dessa palavra ou expressão de busca, o programa fornece linhas com todos os exemplos do núdulo presentes nos textos selecionados. Essas linhas com exemplos são denominadas “linhas de concordância” e os programas que as produzem, “concordanceadores”.

Além do núdulo de busca, pode também ser inserida uma palavra ou (grupo de palavras) para que o programa selecione os exemplos em que o núdulo venha acompanhado desta palavra ou expressão, denominada “colocado”. Escolhemos exemplificar esse procedimento com a expressão de busca número 7, uma das expressões de busca para verbos frasais apresentadas no item 2.2.5: VB* (núdulo) + RP (colocado), em que:

VB*: etiqueta para verbos em geral (com a exceção de “be”, “do” e “have”, que possuem etiquetas próprias)

RP: etiqueta para partícula adverbial

O procedimento descrito a seguir, foi repetido para as oito expressões formuladas.

Para apurar os verbos frasais obtidos pela expressão VB* (verbo) + RP (partícula adverbial), fizemos o *upload* da versão etiquetada do corpus de estudo

(todos os textos do corpus de estudo depois de serem etiquetados no QTAG) no *WordSmith Tools*. Abrimos a ferramenta *Concord* para realizar a busca dos verbos frasais por meio da seqüência de etiquetas do QTAG.

A figura 4 ilustra os campos preenchidos para encontrar a expressão de busca 7 (para encontrar os verbos frasais formados por verbos acrescidos de partícula adverbial, exceto os verbos “be”, “do” e “have”).

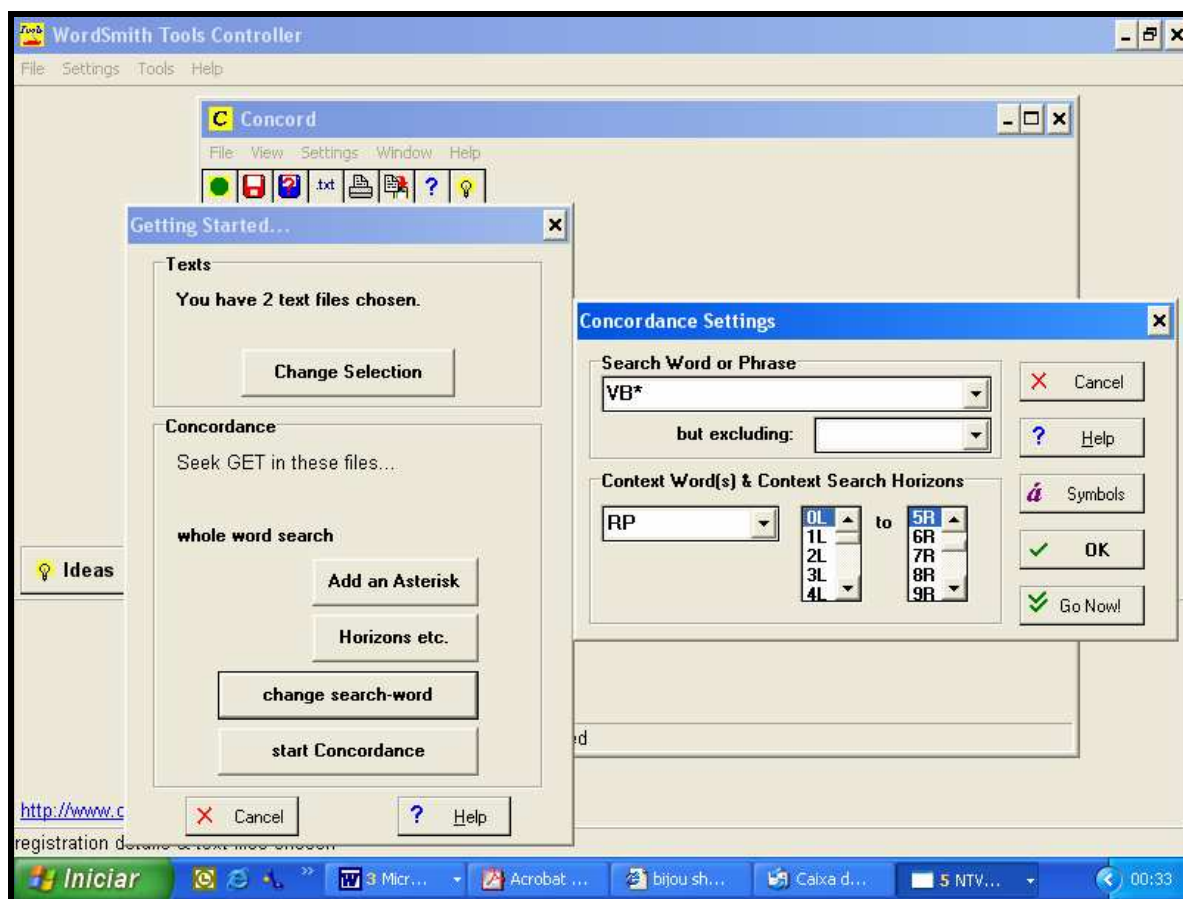


Figura 4 – Janelas do *WordSmith Tools* mostrando os campos preenchidos com a expressão de busca

A distância máxima em relação ao nóculo utilizada para os colocados (neste exemplo, “RP”, partícula adverbial) foi de até a quinta posição à direita, como estabelece Berber Sardinha (no prelo): “De modo prático, o mais comum é estabelecer um horizonte de cinco palavras para cada lado do termo de busca, portanto 5L e 5R”. Como a partícula adverbial virá sempre à direita do verbo, foram selecionados os horizontes “0L” e “5R” para o colocado “RP”. Na figura 4, podemos ver este critério selecionado na caixa de diálogo “*Concordance Settings*”. A figura 5, ilustra as linhas de concordância que o programa exhibe para esta busca.

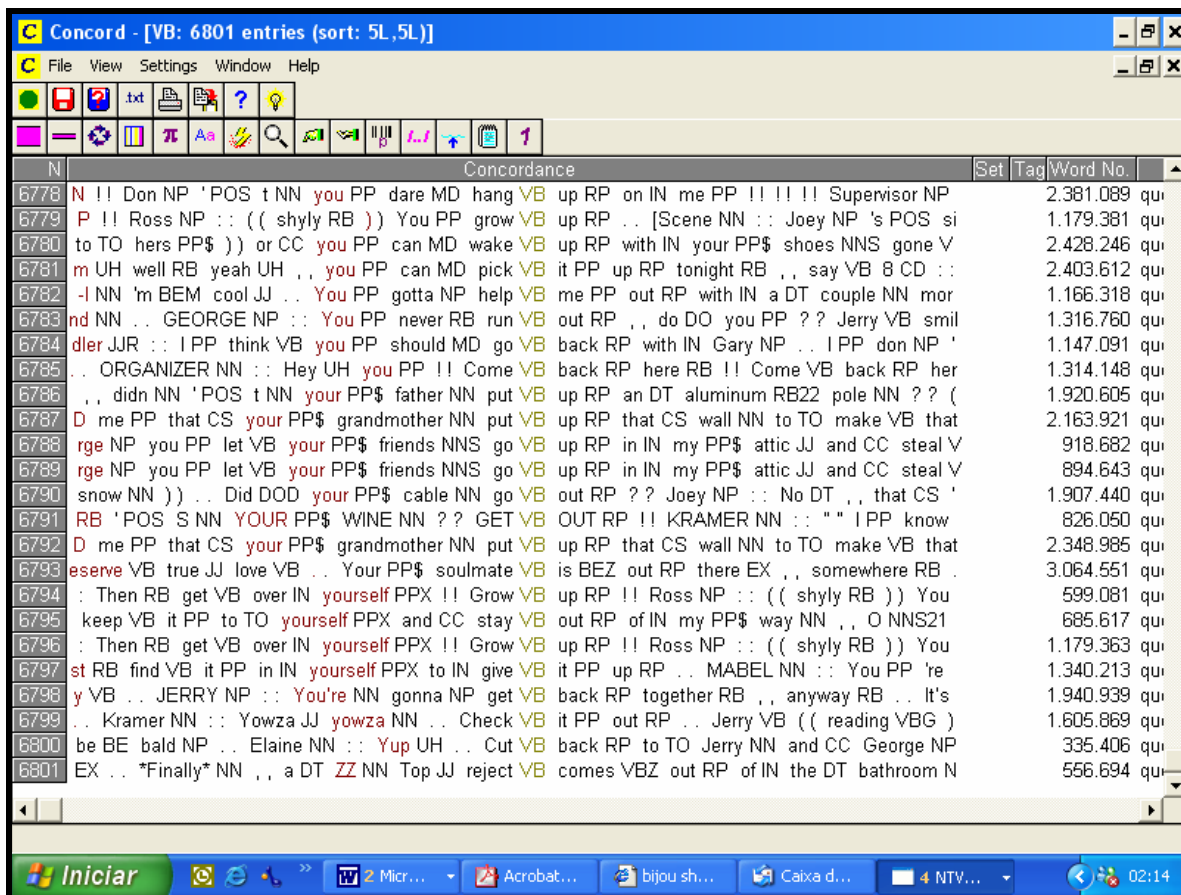


Figura 5: Linhas de concordância para a busca de verbos frasais por meio da expressão VB* + RP

Para melhor visualização das linhas de concordância, foi acionado o dispositivo *Re-sort* da barra de ferramentas. Ele possibilita que ordenemos as linhas a partir das palavras próximas à expressão de busca. Assim, para identificação dos padrões, a visualização foi feita com os resultados ordenados por ordem alfabética, pela segunda palavra à direita (2R) e terceira palavra à direita (3R)(Figura 6). Este recurso foi utilizado para todas as expressões de busca.

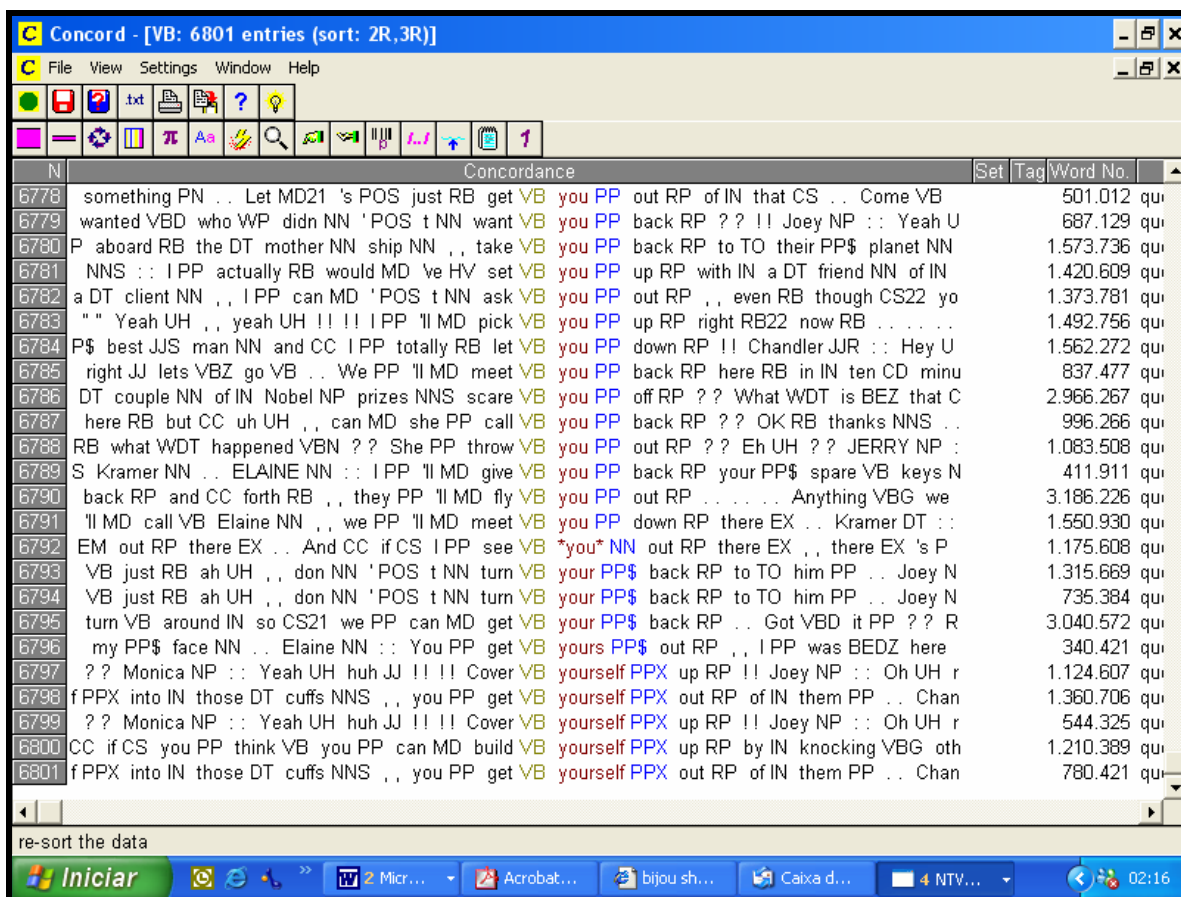


Figura 6: Visualização da expressão de busca a partir da segunda e terceira palavra à direita

Depois de criar concordâncias para todas as expressões de busca, as 8 mostradas no Quadro 14, estes oito arquivos foram agrupados utilizando-se o comando “merge”, no menu *file* do dispositivo *Concord* (Figuras 7), para que todas as linhas de concordância geradas para as 8 expressões fossem agrupadas em apenas um arquivo.

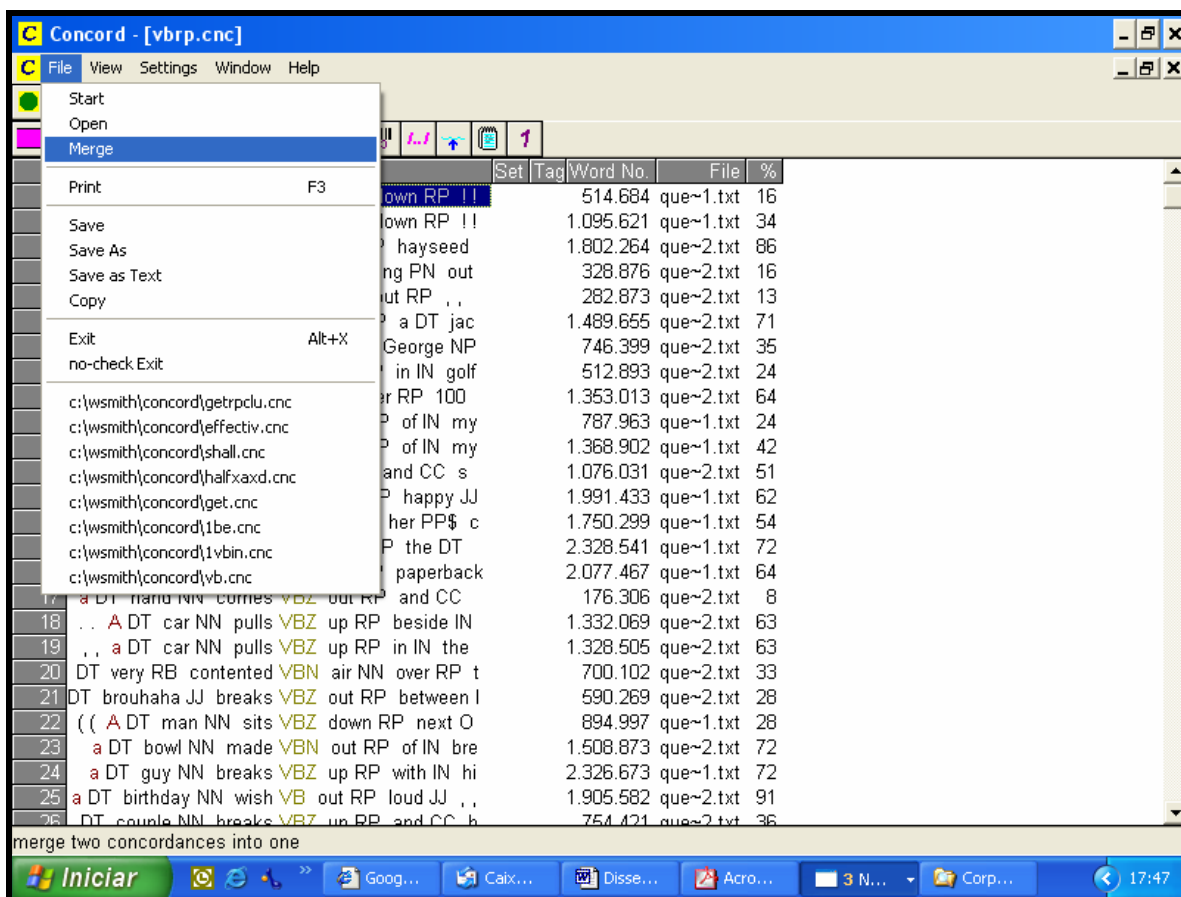


Figura 7: Ativação do comando merge para reunir as oito listas de concordâncias

Após ativarmos a opção *merge*, no menu *file*, selecionamos os arquivos a serem agrupados (Figura 8).

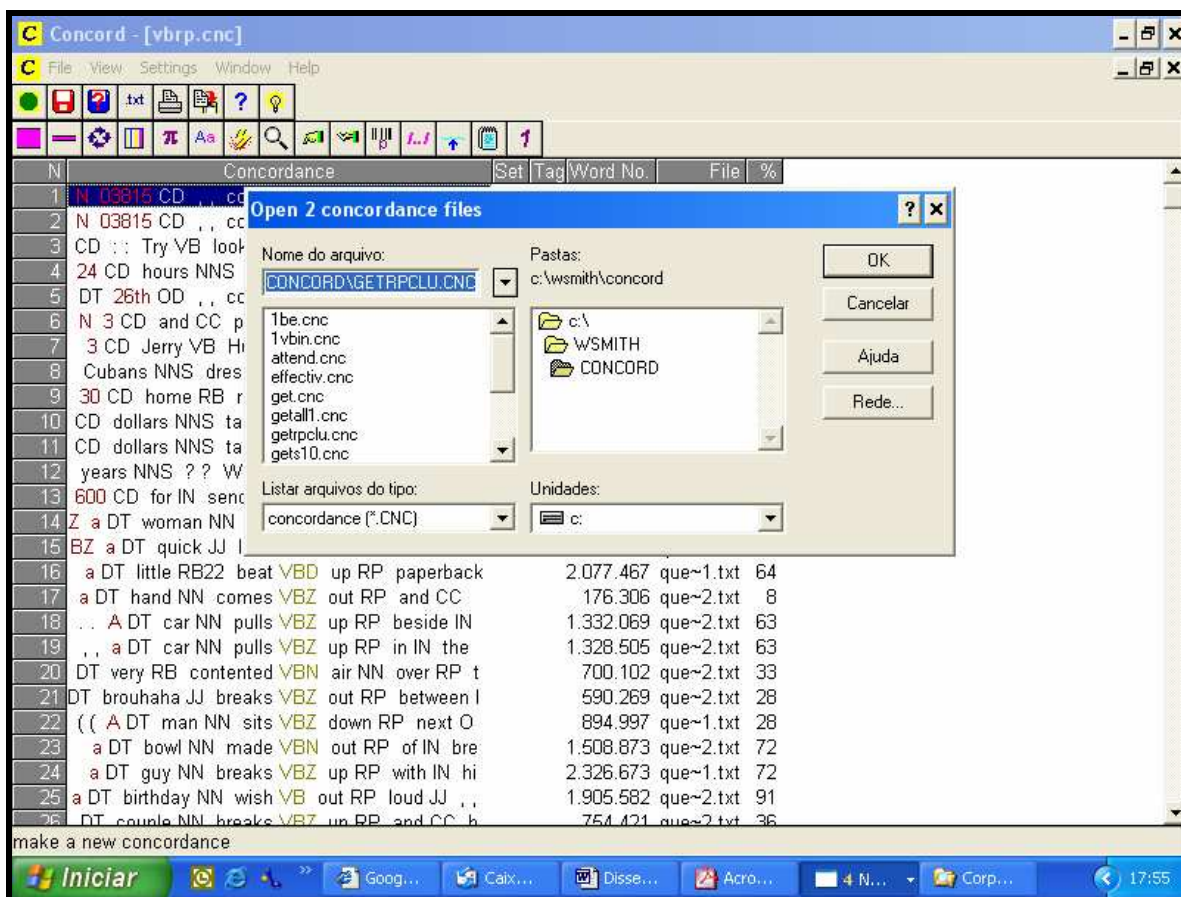


Figura 8: Ativação do comando *merge* para reunir as oito listas de concordâncias

De posse de um arquivo formado pelas linhas de concordância para as 8 expressões de busca, nomeado “VBmerge”, o próximo passo foi extrair uma lista dos verbos, que integram os termos-alvo, por ordem de frequência para podermos prosseguir à análise dos padrões dos mais comuns. Para esse fim, acionamos então o dispositivo “exibir colocados” (*show collocates*). Esse comando possibilita criar uma lista com as 1000 palavras próximas ao nóculo (termo de busca) mais frequentes.

A Figura 9, mostra uma lista das palavras em posições próximas ao nóculo de busca, por ordem de frequência.

N	WORD	TOTAL	LEFT	RIGHT	L1	*	R1	R2	R3	R4	R5
1	IN	14230	1	14229	1	0	82	64	619	53	111
2	VB	9826	0	1338	0	88	0	141	0	97	0
3	VBG	3647	0	246	0	01	0	118	0	128	0
4	PP	3535	0	3535	0	0	0	47	0	88	0
5	DT	2935	0	2935	0	0	0	498	0	37	0
6	TO	2741	0	2741	0	0	85	239	572	215	230
7	THE	2706	0	2706	0	0	187	0	11	0	08
8	VBZ	1949	0	187	0	62	0	151	0	36	0
9	NN	1868	0	1868	0	0	0	567	0	01	0
10	ON	1629	0	1629	0	0	42	0	425	0	62
11	VTB	1452	0	85	0	67	0	57	0	28	0
12	VBD	1409	0	59	0	50	0	40	0	19	0
13	RP	1393	0	1393	0	0	0	59	0	234	0
14	JERRY	1344	800	544	800	0	35	0	232	0	277
15	A	1197	0	1197	0	0	149	0	569	0	479
16	AT	1120	0	1120	0	0	835	0	238	0	47
17	WITH	1088	0	1088	0	0	512	0	495	0	81
18	YOU	954	0	954	0	0	424	0	264	0	266
19	OF	912	0	912	0	0	244	0	563	0	105
20	FOR	900	0	900	0	0	516	0	327	0	57
21	IT	886	0	886	0	0	409	0	258	0	219
22	GET	772	631	141	631	0	4	0	96	0	41
23	ABOUT	713	0	713	0	0	536	0	161	0	16
24	OUT	646	0	646	0	0	544	0	72	0	30
25	ME	639	0	639	0	0	337	0	152	0	150
26	COME	615	583	32	583	0	3	0	6	0	23

Figura 9: Lista de palavras em posições próximas ao nóculo de busca

Apesar dessa lista conter outras palavras que não os verbos, eles aparecem em ordem de frequência. Notamos a primeira ocorrência verbal, com o verbo “get”, na linha 22. Para o verbo *get*, na coluna intitulada *Left*, o número 631 indica o número de ocorrências desse verbo ao lado esquerdo do nóculo de busca (que é a etiqueta para verbos, VB*). Nos textos deste estudo, os verbos estão sempre localizados uma posição à esquerda da etiqueta VB*, porque ao etiquetarmos o texto, todos os verbos receberam essa etiqueta à sua direita. Então 631 constitui o número de ocorrências do verbo *get*, na forma *get* (pois poderia ser *gets*, *getting*, *got* ou *gotten*) como verbo integrante de um verbo frasal ou de uma coligação verbal no corpus de estudo.

Para encontrarmos o total de ocorrências do verbo *get* no corpus de estudo, em todas as suas formas, somamos suas ocorrências na forma *get* (631), *got* (216), *getting* (90), *gets* (57) e *gotten* (0), totalizando 994. O fato de o verbo na forma *gotten* não apresentar nenhuma ocorrência nessa lista, não quer dizer que não ocorra dentro dos termos-alvo desta pesquisa, mas apenas que esta forma não está entre os 1000 colocados mais frequentes do nóculo de busca. Apesar da lista de colocados limitar-se a 1000 palavras ou termos, este número foi

suficiente para apurarmos os verbos mais freqüentes integrados aos verbos frasais ou verbos preposicionados.

Transferimos essa lista de colocados para o *Excel* para facilitar a apuração dos verbos mais freqüentes integrados aos verbos frasais ou verbos preposicionados. A Figura 10 mostra esses dados após serem tranferidos para o *Excel*.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	N	WORD	TOTAL	LEFT	RIGHT	L1	*	R1	R2	R3	R4	R5
2	1	IN	14230	1	14229	1	0	1082	8164	619	4253	1
3	2	VB	9826	0	1338	0	8488	0	141	0	1197	
4	3	VBG	3647	0	246	0	3401	0	118	0	128	
5	4	PP	3535	0	3535	0	0	0	1847	0	1688	
6	5	DT	2935	0	2935	0	0	0	498	0	2437	
7	6	TO	2741	0	2741	0	0	1485	239	572	215	2
8	7	THE	2706	0	2706	0	0	187	0	1411	0	110
9	8	VBZ	1949	0	187	0	1762	0	151	0	36	
10	9	NN	1868	0	1868	0	0	0	567	0	1301	
11	10	ON	1629	0	1629	0	0	1142	0	425	0	
12	11	VBN	1452	0	85	0	1367	0	57	0	28	
13	12	VBD	1409	0	59	0	1350	0	40	0	19	
14	13	RP	1393	0	1393	0	0	0	1159	0	234	
15	14	JERRY	1344	800	544	800	0	35	0	232	0	2
16	15	A	1197	0	1197	0	0	149	0	569	0	4
17	16	AT	1120	0	1120	0	0	835	0	238	0	
18	17	WITH	1088	0	1088	0	0	512	0	495	0	
19	18	YOU	954	0	954	0	0	424	0	264	0	2
20	19	OF	912	0	912	0	0	244	0	563	0	10
21	20	FOR	900	0	900	0	0	516	0	327	0	
22	21	IT	886	0	886	0	0	409	0	258	0	2
23	22	GET	772	631	141	631	0	4	0	96	0	

Figura 10: Lista de colocados no *Excel*.

Procedemos a mesma contagem feita para o verbo *get*, para os outros verbos que apareceram na sequência. A apuração mostrou que os verbos *get*, *go*, *come*, *take*, *pick*, *sit*, *look*, *hang*, *turn* e *check* constituem os 10 verbos mais freqüentes.

Ao estabelecermos o objetivo número 1 deste trabalho, a saber: “identificar os verbos frasais (*phrasal verbs*) e verbos preposicionados mais freqüentes no corpus de estudo, bem como os padrões léxico-gramaticais com os quais podem ser encontrados”, não determinamos, a priori, o número de núcleos verbais integrantes de verbos frasais e verbos preposicionados que seriam estudados. Em face ao grande número de ocorrências, decidimos então delimitar a análise aos dois núcleos verbais mais freqüentes: *get* e *go*. A sequência desta

análise, com os verbos subsequentes, poderá ser objeto de estudos futuros.

Concluímos então o item 2.5.4 com a obtenção dos núcleos verbais integrantes dos verbos frasais e verbos preposicionados que serão estudados nesta pesquisa: *get* e *go*. Prosseguiremos a análise do corpus de estudo com a determinação dos padrões que cercam estes núcleos verbais, dando origem a verbos frasais e verbos preposicionados.

2.7.5 Exame das linhas de concordância dos núcleos verbais selecionados para extração de verbos frasais e verbos preposicionados

Após a determinação dos núcleos verbais a serem estudados, foram geradas concordâncias para cada um desses núcleos verbais através do dispositivo *Concord*. As expressões de busca no corpus etiquetado passam a ser:

1. GET + RP (partícula adverbial)
2. GO + RP (partícula adverbial)
3. GET + IN (preposição)
4. GO + IN (preposição)

A Figura 11 ilustra as linhas de concordância geradas a partir do núcleo verbal *get*. Foi novamente utilizado o comando *merge* para agrupar as duas listas de concordâncias, geradas a partir das duas expressões de busca empregadas para o verbo *get*.

N	Concordance	Set	Tag	Word No.
3414	Or CC else RB I PP 'm BEM just RB gonna NP	get	VB	9.439
3415	ask VB so RB I PP 'm BEM going VBG to TO	get	VB	1.721.274
3416	WRB ?? How WRB ,, am BEM I PP gonna NP	get	VB	562.212
3417	s VBZ up RP)) I PP 'm BEM so RB gonna NP	get	VB	2.924.717
3418	PP know VB ,, I PP 'm BEM trying VBG to TO	get	VB	1.912.569
3419	2 ,, now RB ,, I PP 'm BEM going VBG to TO	get	VB	1.678.655
3420	was BEDZ ,, I PP was BEDZ going VBG to TO	get	VB	1.610.074
3421	:: I PP 'd MD like IN to IN be BE able JJ to IN	get	VB	335.653
3422	o DO you PP want VB to IN be BE able JJ to IN	get	VB	335.603
3423	P want VB to TO not XNOT be BE able JJ to IN	get	VB	335.627
3424	N Ross NP :: It PP 'l MD be BE nice JJ to TO	get	VB	194.224
3425	H ,, we PP 're BER gonna NP be BE fine JJ !!	get	VB	835.208
3426	H ,, we PP 're BER gonna NP be BE fine JJ !!	get	VB	1.415.493
3427	T time NN should MD I PP be BE in IN ?? I PP	get	VB	1.683.010
3428	S should MD somehow RB be BE able JJ to TO	get	VB	1.119.987
3429	from IN the DT hallway NN ,, and CC they PP	get	VB	3.061.165
3430	verybody PN a DT favour IN32 ,, and CC just RB	get	VB	1.135.147
3431	ngled JJ in IN the DT chain NN .. And CC to IN	get	VB	3.089.935
3432	RGE NP ,, ELAINE NN ,, AND CC JERRY NN	get	VB	240.136
3433	BG out IN21 a DT gun NN)) :: Alright VBD ,,	get	VB	366.031
3434	TO the DT door NN ,, angry JJ)) Alright NN ,,	get	VB	1.678.746
3435	MD tell VB you PP what WDT .. After CS I PP	get	VB	455.808
3436	J 'POS t NN be BE After CS they PP	get	VB	561.045
3437	MD tell VB you PP what WDT .. After CS I PP	get	VB	1.036.089

Figura 11: Linhas de concordância para o núcleo verbal *get*, após o comando *merge*

Como o número de linhas de concordância encontradas era sempre muito grande, só para o núcleo *get*, 3437, fez-se uso do dispositivo *Cluster*, que significa “lista de seqüências fixas de palavras recorrentes na concordância” (Berber Sardinha, 2004:111), para que em meio a tantos padrões para os verbos, alguns se destacassem pela alta frequência. Segundo Berber Sardinha (2004:111), este dispositivo do *Concord* produz “multipalavras extraídas da concordância(...)” e “Em geral, são multipalavras que incluem a palavra de busca, mas podem não ser, pois o programa busca os itens recorrentes na concordância, sem se limitar a trechos nos quais aparece a palavra de busca”.

Porém, Berber Sardinha (no prelo:108), nos mostra que “se o tamanho do *cluster* for três palavras e o horizonte for de duas palavras para cada lado,”(...) “todos os *clusters* conterão a palavra de busca”, ou seja, é possível fazer ajustes para que o termo de busca esteja sempre incluído ajustando-se o horizonte de palavras para cada lado para o número de palavras do *cluster* menos um. Assim, se o tamanho do *cluster* é de três palavras, basta ajustar o horizonte para duas palavras de cada lado.

Para produzir *clusters* de três palavras a partir de um corpus etiquetado, no entanto,

em vez de ajustar as definições de *cluster*, para o tamanho de três palavras e horizonte de duas palavras de cada lado, foi preciso definir o tamanho do *cluster* para seis palavras e horizonte de cinco palavras de cada lado, pois tinham que ser levadas em conta as etiquetas de cada uma das três palavras do *cluster*. Estes ajustes foram feitos a partir do menu *Settings* do *Concord* como mostra a Figura 12.

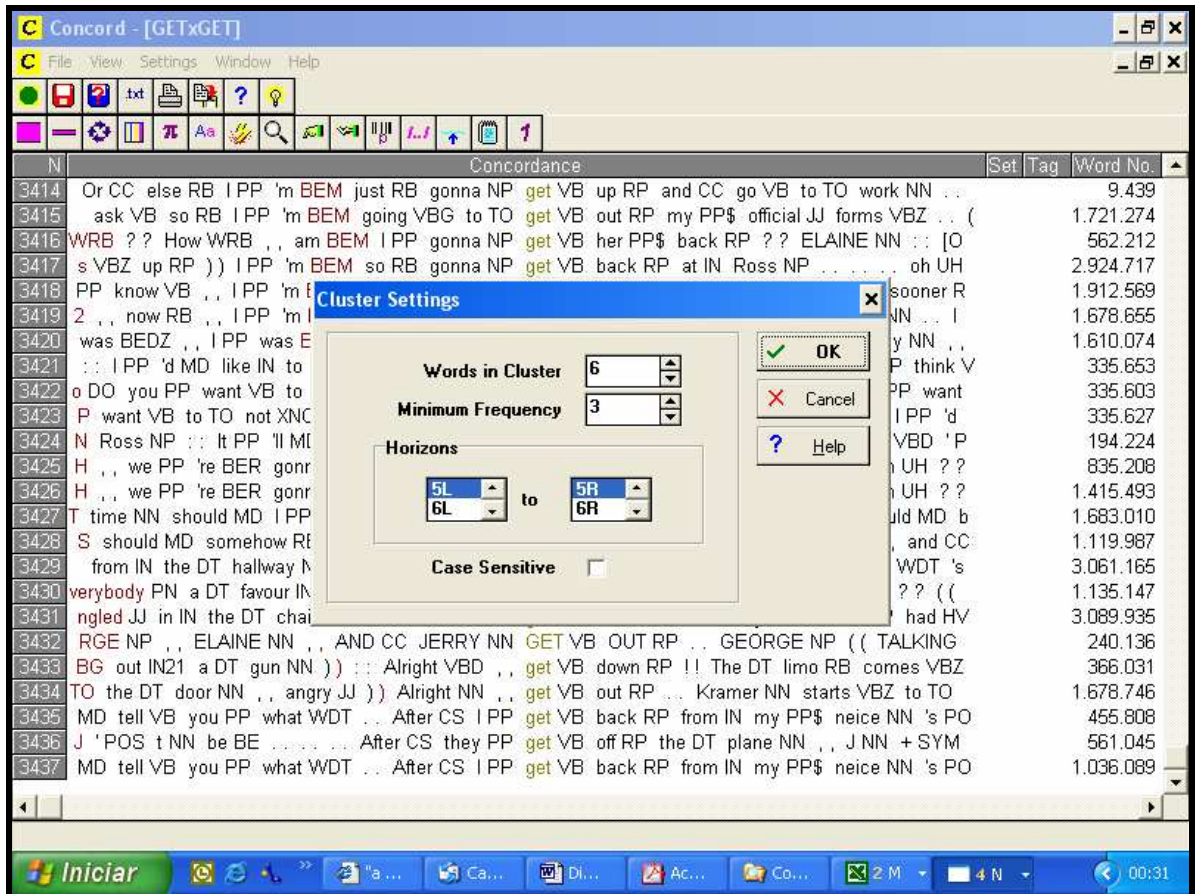


Figura 12: Ajustes a partir do menu *Settings* do *Concord*

A partir das linhas de concordância produzidas para o nóculo *get*, foram obtidos os clusters conforme a Figura 13.

N	cluster	Freq
1	get vb out rp of in	380
2	to to get vb out rp	139
3	to get vb out rp of	120
4	trying vbg to in get vb	92
5	have hv to in get vb	84
6	want vb to in get vb	69
7	get vb out in# of in	68
8	get vb rid vbn of in	66
9	to to get vb back rp	63
10	get vb back rp to to	61
11	to in get vb a dt	59
12	get vb it pp out rp	55
13	to to get vb up rp	53
14	to in get vb it pp	50
15	to in get vb the dt	47
16	get vb in in the dt	46
17	did dod you pp get vb	44
18	trying vbg to to get vb	44
19	to in get vb her pp	43
20	rb get vb out rp of	42
21	i pp get vb to in	41
22	want vb to to get vb	40
23	have hv to to get vb	37
24	you pp get vb to in	37
25	i pp ll md get vb	36
26	pp get vb out in# of	36

Figura 13: *Clusters* formados a partir das linhas de concordância para o núcleo verbal *get*, após o comando *merge*

A tabela 1 apresenta os quarenta primeiros *clusters* mais frequentes do núcleo verbal *get*. As etiquetas foram destacadas em azul para facilitar a visualização dos *clusters*.

1	get vb out rp of in	380
2	to to get vb out rp	139
3	to get vb out rp of	120
4	trying vbg to in get vb	92
5	have hv to in get vb	84
6	want vb to in get vb	69
7	get vb out in# of in	68
8	get vb rid vbn of in	66
9	to to get vb back rp	63
10	get vb back rp to to	61
11	to in get vb a dt	59
12	get vb it pp out rp	55
13	to to get vb up rp	53
14	to in get vb it pp	50
15	to in get vb the dt	47
16	get vb in in the dt	46

17	did dod you pp get vb	44
18	trying vbg to to get vb	44
19	to in get vb her pp	43
20	rb get vb out rp of	42
21	i pp get vb to in	41
22	want vb to to get vb	40
23	have hv to to get vb	37
24	you pp get vb to in	37
25	i pp ll md get vb	36
26	np get vb out in# of	36
27	to in get vb to to	36
28	to in get vb you pp	36
29	to in get vb married vbd	35
30	i pp gotta np get vb	34
31	let vb s pos get vb	34
32	get vb back rp together rb	33
33	get vb to in know vb	32
34	going vbg to in get vb	32
35	pp get vb out rp of	32
36	to in get vb me pp	32
37	to to get vb in in	31
38	get vb back rp at in	30
39	get vb back rp in in	30
40	to to get vb into in	29

Tabela 1: *Clusters* do núcleo verbal *get*

A partir dessa tabela, foram selecionados os *clusters* mais frequentes que continham verbos frasais e verbos preposicionados (Tabelas 2 e 3).

	Clusters - Verbos Frasais	Frequência
1	get vb out rp of in	380
2	to to get vb out rp	139
9	to to get vb back rp	63
10	get vb back rp to to	61
13	to to get vb up rp	53

Tabela 2: *Clusters* selecionados contendo verbos frasais com núcleo *get*

	Clusters - Verbos preposicionados	Frequência
16	get vb in in the dt	46
37	to to get vb in in	31
40	to to get vb into in	29

Tabela 3: *Clusters* selecionados contendo verbos preposicionados com núcleo *get*

De posse desses *clusters*, foram então definidos como verbos frasais e verbos preposicionados com núcleo *get* escolhidos para objeto de estudo desta pesquisa (Tabelas 4 e 5).

Verbos Frasais
to get out
to get back
to get up

Tabela 4: Verbos frasais a serem estudados

Verbos Preposicionados
to get in
to get into

Tabela 5: Verbos preposicionados a serem estudados

Procedimento análogo foi aplicado para o núcleo verbal *go*. A partir das linhas de concordância produzidas para o nóculo *go*, foram obtidos os *clusters* conforme a Figura 14.

N	cluster	Freq.
1	go vb out rp with in	216
2	to in go vb to to	184
3	to to go vb out rp	170
4	have hv to in go vb	136
5	to go vb out rp with	110
6	go vb back rp to to	104
7	go vb to to the dt	94
8	in go vb to to the	79
9	want vb to to go vb	62
10	i pp ll md go vb	60
11	ready jj to in go vb	57
12	want vb to in go vb	57
13	to to go vb back rp	49
14	m bem gonna np go vb	48
15	pp go vb out rp with	48
16	have hv to to go vb	46
17	hv to in go vb to	46
18	go vb in in there ex	45
19	go vb into in the dt	43
20	go vb over in there ex	43
21	go vb over in to to	43
22	vb to to go vb out	43
23	go vb down rp there ex	38
24	go vb down rp to to	38
25	vb to in go vb to	38
26	you pp go vb out rp	36

Figura 14: Clusters formados a partir das linhas de concordância para o núcleo verbal *go*, após o comando *merge*

A tabela 6 apresenta os quarenta primeiros *clusters* mais frequentes do núcleo verbal *go*. As etiquetas foram destacadas em azul para facilitar a visualização dos *clusters*.

1	go vb out rp with in	216
2	to in go vb to to	184
3	to to go vb out rp	170
4	have hv to in go vb	136
5	to go vb out rp with	110
6	go vb back rp to to	104
7	go vb to to the dt	94
8	in go vb to to the	79
9	want vb to to go vb	62
10	i pp ll md go vb	60
11	ready jj to in go vb	57
12	want vb to in go vb	57
13	to to go vb back rp	49
14	m bem gonna np go vb	48
15	pp go vb out rp with	48
16	have hv to to go vb	46
17	hv to in go vb to	46
18	go vb in in there ex	45
19	go vb into in the dt	43
20	go vb over in there ex	43
21	go vb over in to to	43
22	vb to to go vb out	43
23	go vb down rp there ex	38
24	go vb down rp to to	38
25	vb to in go vb to	38
26	you pp go vb out rp	36
27	going vbg to to go vb	33
28	go vb back rp in in	32
29	got vbd to in go vb	32
30	like in to to go vb	32
31	to to go vb with in	32
32	they pp go vb into in	31
33	i pp go vb out rp	30
34	go vb in in the dt	29
35	go vb up rp to to	29
36	pos t nn go vb out	28
37	t nn go vb out rp	28
38	go vb for in it pp	27
39	go vb out rp for in	26
40	to go vb back rp to	26

Tabela 6: *Clusters* do núcleo verbal *go*

A partir dessa tabela, foram selecionados os *clusters* mais frequentes que continham verbos frasais e verbos preposicionados (Tabelas 7 e 8).

	Clusters - Verbos Frasais	Frequência
1	go vb out rp with in	216
6	go vb back rp to to	104
23	go vb down rp there ex	38

Tabela 7 *Clusters* selecionados contendo verbos frasais com núcleo *go*

	Clusters - Verbos preposicionados	Frequência
18	go vb in in there ex	45
19	go vb into in the dt	43
20	go vb over in there ex	43
21	go vb over in to to	43

Tabela 8: *Clusters* selecionados contendo verbos preposicionados com núcleo *go*

De posse destes *clusters*, foram então definidos como verbos frasais e verbos preposicionados com núcleo *go* escolhidos para objeto de estudo desta pesquisa (Tabelas 9 e 10).

Verbos Frasais
to go out
to go back
to go down

Tabela 9: Verbos frasais a serem estudados

Verbos Preposicionados
to go in
to go into
to go over ⁵⁷

Tabela 10: Verbos preposicionados a serem estudadas

A classificação dos verbos feita pelo etiquetador não esteve, em alguns casos, de acordo com as definições adotadas por esta pesquisa. Essa dificuldade de classificação encontrada pelo etiquetador deve-se basicamente a dois motivos. O primeiro deles, é que o mesmo verbo pode apresentar mais de uma classificação. O segundo motivo deve-se ao fato

⁵⁷ O verbo “to go over” pode ser encontrado também como *phrasal verb*, como por exemplo em, “go over the homework”, “revisar a lição de casa”. Porém nesta pesquisa as maiores ocorrências foram como verbo preposicionado.

de ser ainda muito comum na literatura, a confusão entre preposição e partícula adverbial. Segundo TAGNIN (2005:33): “Tanto livros didáticos quanto dicionários especializados, por vezes, ainda confundem preposição com partícula adverbial nesse tipo de coligação, elencando verbos preposicionados como se fossem *phrasal verbs*.”

Os verbos encontrados foram então reclassificados conforme as definições adotadas por esta pesquisa (Quadro 15).

Classificação pelo Etiquetador		Classificação segundo Biber (1999)	
to get out	verbo frasal	to get out	verbo frasal
to get back	verbo frasal	to get back	verbo frasal
to get up	verbo frasal	to get up	verbo frasal
to get in	verbo preposicionado	to get in	verbo frasal
to get into	verbo preposicionado	to get into	verbo frasal
to go out	verbo frasal	to go out	combinação livre
to go back	verbo frasal	to go back	combinação livre
to go down	verbo frasal	to go down	verbo frasal preposicionado
to go in	verbo preposicionado	to go in	combinação livre
to go into	verbo preposicionado	to go into	combinação livre
to go over	verbo preposicionado	to go over	verbo frasal preposicionado

Quadro 15: Reclassificação dos verbos segundo Biber (1999)

O verbo *to go over* apresenta, segundo Biber, duas possibilidades de classificação: *verbo frasal* ou *combinação livre*. É considerado *verbo frasal* quando assume o sentido de “revisar” e é considerado *combinação livre* quando inserido no *chunk to go over to*. Como este verbo ocorreu no corpus de estudo sobretudo com este segundo sentido, a classificação *combinação livre* foi a adotada para este caso.

A respeito da investigação dos *clusters*, cabe destacar que é um dos recursos disponíveis para a análise dos padrões léxico-gramaticais e não o único, e como todo recurso tomado de forma isolada, apresenta limitações. Obviamente, não se deve contar apenas com seus resultados, pois esse recurso não leva em consideração as classes gramaticais das palavras, por exemplo. Apenas as colocações (léxico+léxico) são analisadas; o dispositivo *Cluster* não é capaz de identificar as coligações (léxico + gramática). Portanto, o padrão “*get + pronome pessoal + to*”, por exemplo, não pode ser identificado, pois *you, women, e us* não

são interpretados como palavras semelhantes (pronomes pessoais) que se repetem na concordância.

Foram definidos então os verbos frasais e verbos preposicionados a serem estudados nesta pesquisa, a saber: *to get out*, *to get back*, *to get up*, *to get in*, *to get into*. Na seqüência, foram extraídos os padrões associados a esses termos.

2.7.6 Determinação dos padrões léxico-gramaticais dos verbos frasais e verbos preposicionados encontrados no corpus de estudo

Para extrair os padrões associados aos verbos frasais e verbos preposicionados, foram geradas linhas de concordância para cada um destes termos. Neste momento não foi mais necessário utilizarmos o corpus etiquetado. O corpus etiquetado foi utilizado até este estágio para que pudéssemos lidar com os dados que contivessem os verbos frasais e coligações. Agora estamos empregando estes termos como os próprios nódulos de busca, dispensando então o uso das etiquetas. Utilizaremos o verbo frasal *to get out* para exemplificar a análise. O mesmo procedimento foi utilizado para os demais verbos frasais e verbos preposicionados.

A Figura 15 mostra as linhas de concordância geradas para o verbo frasal *to get out*.

The screenshot shows a window titled "Concord - [TOxGETxOUT: 70 entries (sort: 5L,5L)]". The window contains a list of concordance entries with columns for line number (N), text, Set, Tag, Word No., File, and percentage (%). The text in the concordance entries has "to get out" highlighted in yellow.

N	Concordance	Set	Tag	Word No.	File	%
46	think? She's one of these feminists looking to get out of the house? No, the queen is ol			430.121	infe~1.txt	58
47	ou who's number one. Izzy starts to move to get out of bed. JERRY: Mr Mandelbau			623.630	infe~1.txt	84
48	d there are some people who just always try to get out of paying. It's either, you know, "t			280.963	osj~1.txt	32
49	: No, he didn't! He pretended to be a Quaker to get out of Korea. Joey: (Shocked) Oh!			821.935	osj~1.txt	93
50	ell Kramer, I have to return this test. I've got to get out of here. Kramer: I thought you t			87.931	infe~1.txt	12
51	e Broom Closet, Ross and Susan are trying to get out.] All: Help! Ross: I'm having a			77.367	osj~1.txt	9
52	a technicality? Ross: Look, I'm not trying to get out of anything, okay. I thought our re			225.501	osj~1.txt	26
53	door.] (Ross takes his suitcase and tries to get out but ends up falling on Prof. Sherm			798.176	osj~1.txt	90
54	d can't move more than two inches. He tries to get out several times by bumping the bu			588.886	osj~1.txt	67
55	red, huh? Well, that sounds do-able. (starts to get out his wallet) How much are the box			201.826	osj~1.txt	23
56	hing to do with the fact that he needs a note to get out of gym. (Monica stares at Rach			74.318	osj~1.txt	9
57	outside of the doctor's office. Kramer refuses to get out of the car) JERRY: Kramer, out			589.069	infe~1.txt	79
58	lans! Chandler: No, see the thing is I want to get out of here before Joey gets all worke			557.691	osj~1.txt	63
59	a be seeing you soon. I think I may even try to get out of here early. Chandler: No! No-			467.318	osj~1.txt	53
60	late to get out of this. George: I don't want to get out of it. Estelle: George, you don't			286.149	infe~1.txt	38
61	ony. Jerry: Those wisdom teeth are tough to get out. Father: Marriage is not an inter			633.073	infe~1.txt	85
62	ndler: (escorting Joey to the door) You have to get out of here. You slept with our socia			835.708	osj~1.txt	95
63	ave just a few questions to ask so I'm going to get out my official forms. (She picks up a			396.961	osj~1.txt	45
64	I don't know, uhhh... uhhh, hello.... a... week, to get out a sentence. CHAN: Yeah, it's a			114.101	osj~1.txt	13
65	et then quickly looks up at Jerry) You trying to get out of Mendy's? you can't do that.			376.312	infe~1.txt	51
66	inute, did you just make up all that stuff just to get out of being my agent. Phoebe: (in			182.546	osj~1.txt	21
67	I'm in my shower. Well, you know, I'm trying to get out of the shower sooner, and then I			678.022	infe~1.txt	91
68	Chandler: Hey Joe what's up? Joey: I had to get out of the apartment. Janine is like str			477.188	osj~1.txt	54
69	Kramer: Yeah. Jerry: How'd you expect to get out of here? Kramer: Well, I didn't t			375.347	infe~1.txt	50
70	e ever happened to you. I mean you needed to get out on your own anyway! And you kn			488.578	osj~1.txt	55

Figura 15: Linhas de concordância para o verbo frasal *to get out*

Como havia um número grande de linhas de concordância para *to get out* (70), o dispositivo *Clusters, da ferramenta Concord*, foi novamente utilizado, para que alguns padrões se destacassem. A Figura 16 mostra os *clusters* produzidos a partir das linhas de concordância de *to get out*.

N	cluster	Freq
1	to get out of	55
2	trying to get out	11
3	got to get out	7
4	had to get out	5
5	have to get out	3
6	i had to get	3
7	i'm trying to get	3
8	tries to get out	3
9	want to get out	3

Figura 16: *Clusters* produzidos a partir das linhas de concordância de *to get out*

Destacamos então os padrões com o maior número de ocorrências associados a *to get out*, conforme a Figura 16.

Padrões de <i>to get out</i>	Número de Ocorrências
1. <i>to get out of</i>	55
2. <i>trying to get out</i>	11
3. <i>got to get out</i>	7
4. <i>had to get out</i>	5

Quadro 16: Padrões de *to get out*

Ao final, foram geradas linhas de concordância para cada um desses padrões. A Figura 17 apresenta as linhas de concordância geradas para o primeiro padrão de *to get out: to get out of*.

N	Concordance	Set	Tag	Word No.	File	%
31	y, I had some milk, I made a sandwich. I got to get out of the building. Elaine searc			414.666	infe~1.txt	56
32	e never gonna make it! Phoebe: You've got to get out of here! Save yourself! Joey: No!			514.712	osj~1.txt	58
33	keeping me married too?! Judge: You need to get out of my chambers. Rachel: All rig			460.010	osj~1.txt	52
34	hat do you mean? Nothing happened! I had to get out of there. Joey: All right, so... ne			281.202	osj~1.txt	32
35	I'm calling my lawyer. It might not be too late to get out of this. George: I don't want to g			286.139	infe~1.txt	38
36	That-that pigeon didn't move! I had to swerve to get out of the way! I saved that pigeons			665.233	infe~1.txt	90
37	be a millionaire by now, y'know. You just got to get out of that jingle head sweetie. Lesli			217.728	osj~1.txt	25
38	no, that's-that's an old card. Umm, I wanted to get out of that and-and do something whe			613.410	osj~1.txt	70
39	u think? She's one of these feminists looking to get out of the house? No, the queen is old			430.120	infe~1.txt	58
40	you who's number one. Izzy starts to move to get out of bed. JERRY: Mr Mandelbaum			623.629	infe~1.txt	84
41	d there are some people who just always try to get out of paying. It's either, you know, "t			280.962	osj~1.txt	32
42	: No, he didn't! He pretended to be a Quaker to get out of Korea. Joey: (Shocked) Oh!			821.930	osj~1.txt	93
43	ell Kramer, I have to return this test. I've got to get out of here. Kramer: I thought you t			87.930	infe~1.txt	12
44	n a technicality? Ross: Look, I'm not trying to get out of anything, okay. I thought our rel			225.500	osj~1.txt	26
45	thing to do with the fact that he needs a note to get out of gym. (Monica stares at Rach			74.318	osj~1.txt	9
46	outside of the doctor's office. Kramer refuses to get out of the car) JERRY: Kramer, outt			589.058	infe~1.txt	79
47	lans! Chandler: No, see the thing is I want to get out of here before Joey gets all worke			557.688	osj~1.txt	63
48	na be seeing you soon. I think I may even try to get out of here early. Chandler: No! No-			467.316	osj~1.txt	53
49	late to get out of this. George: I don't want to get out of it. Estelle: George, you don't			286.148	infe~1.txt	38
50	andler: (escorting Joey to the door) You have to get out of here. You slept with our social			835.703	osj~1.txt	95
51	et then quickly looks up at Jerry) You trying to get out of Mendy's? you can't do that. J			376.311	infe~1.txt	51
52	inute, did you just make up all that stuff just to get out of being my agent. Phoebe: (in			182.545	osj~1.txt	21
53	I'm in my shower. Well, you know, I'm trying to get out of the shower sooner, and then I			678.020	infe~1.txt	91
54	Chandler: Hey Joe what's up? Joey: I had to get out of the apartment. Janine is like str			477.186	osj~1.txt	54
55	Kramer: Yeah. Jerry: How'd you expect to get out of here? Kramer: Well, I didn't t			375.346	infe~1.txt	50

Figura 17: Concordâncias de *to get out of*

A análise das linhas de concordância permitiu extrair os padrões mais comuns associados ao padrão *to get out of*. Podemos perceber que os verbos frasais e as verbos preposicionados estão associados a padrões que podem, por sua vez, estarem associados a outros padrões. A análise buscou apurar essas ocorrências para todos os termos-alvo da pesquisa.

Toda vez que, ao gerarmos linhas de concordância para um padrão, o número de exemplos era alto, como no caso acima, 55 ocorrências, tivemos que utilizar mais uma vez o dispositivo *clusters* do Concord para que alguns padrões se destacassem. Quando o número de linhas de concordância não era tão alto, até 20 linhas, isto não foi necessário. A análise desses casos com poucos exemplos pode ser feita diretamente com as linhas de concordância.

Para o exemplo dos padrões de *to get out of*, foram então obtidos os seguintes

clusters:

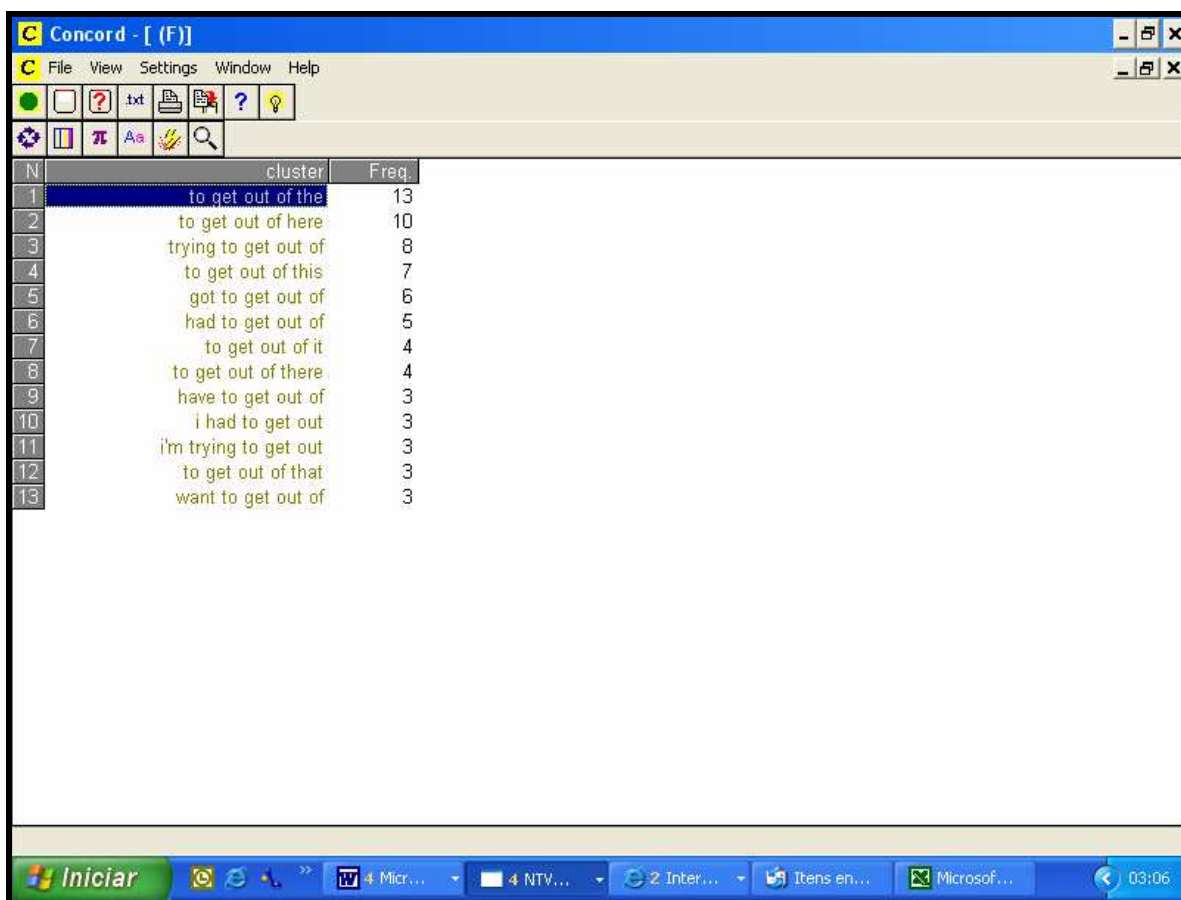


Figura 18: Clusters produzidos a partir das linhas de concordância de *to get out of*

Destacamos então os padrões com o maior número de ocorrências associados a *to get out of*, conforme a Figura 18.

Padrões de <i>to get out of</i>	Número de Ocorrências
1. <i>to get out of the</i>	13
2. <i>to get out of here</i>	10
3. <i>trying to get out of</i>	8
4. <i>to get out of this</i>	7

Quadro 17: Padrões de *to get out of*

Analisando as linhas de concordância de cada um desses padrões, chegamos ao último nível de padrões extraídos. A Figura 19 mostra as linhas de concordância para o padrão 1: *to get out of the*

The screenshot shows a window titled "Concord - [TOxGETxOUTxOFxTHE: 13 entries (sort: 5L,5L)]". The window contains a list of 13 concordance entries. Each entry consists of a line number, a snippet of text with the search phrase highlighted in yellow, and a table of statistics. The statistics table has columns for "Set", "Tag", "Word No.", "File", and "%".

N	Concordance	Set	Tag	Word No.	File	%
1	... (tosses him a towel, motions for him to get out of the shower and sits down on th	310.866	osj~1.txt	35		
2	bbing the balloons in. Ross desperately tries to get out of the line of fire but is struck in th	532.266	osj~1.txt	60		
3	m freezing. Then a cop comes by, tells me to get out of the car. He's a city marshal. He	29.467	infe~1.txt	4		
4	t the guy spent fifteen minutes with me so to get out of the store I told I wanted to see	527.735	infe~1.txt	71		
5	the time for us. I'm sorry. Ross: (just trying to get out of the conversation) Ah well, can't	475.568	osj~1.txt	54		
6	st... % Kramer motions to a nurse to get out of the way so he can see. Say wh	227.661	infe~1.txt	30		
7	ee cafe latte. (Kramer tramples over Jackie to get out of the cab) (Scene ends) [Sett	439.648	infe~1.txt	59		
8	y, I had some milk, I made a sandwich. I got to get out of the building. Elaine searc	414.657	infe~1.txt	56		
9	That-that pigeon didn't move! I had to swerve to get out of the way! I saved that pigeons	665.222	infe~1.txt	90		
10	u think? She's one of these feminists looking to get out of the house? No, the queen is old	430.111	infe~1.txt	58		
11	outside of the doctor's office. Kramer refuses to get out of the car) JERRY: Kramer, out	589.048	infe~1.txt	79		
12	I'm in my shower. Well, you know, I'm trying to get out of the shower sooner, and then I	678.009	infe~1.txt	91		
13	Chandler: Hey Joe what's up? Joey: I had to get out of the apartment. Janine is like str	477.179	osj~1.txt	54		

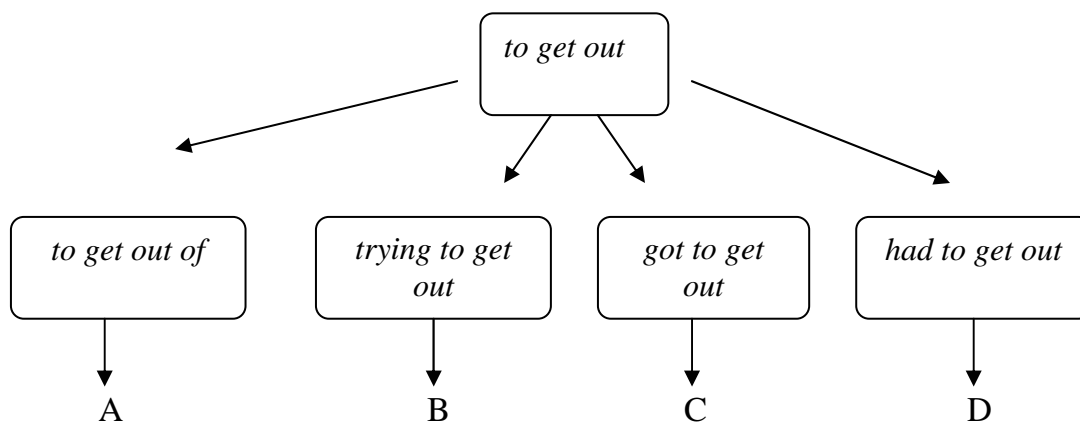
Figura 19: Linhas de concordância do padrão *to get out of the*

A partir das linhas de concordância desse padrão, podemos constatar que ele ocorre tipicamente de 3 maneiras:

- (1) (try)⁵⁸ + *to get out of the* + shower / store / building / apartment
- (2) *to get out of the* + car /⁵⁹ cab
- (3) *to get out of the* + way

⁵⁸ Os parênteses “()” foram utilizados com o significado de “termo opcional”, ou seja, um termo que às vezes faz parte da expressão e outras vezes não.

⁵⁹ A barra “/” foi adotada significando “ou”.



A = to get out of the
B = to get out of here
C = trying to get out of
D = to get out of this

A1 = (try) + to get out of the + shower, store, building, apartment
A2 = to get out of the + car / cab
A3 = to get out of the + way

Gráfico 1: Resumo da metodologia de análise dos verbos frasais e verbos preposicionados

Em suma, tomando-se o verbo frasal *to get out* como exemplo, uma primeira análise foi feita com o intuito de averiguar quais padrões mais frequentes e relevantes se associavam ao nóduo investigado. Em seguida, procurou-se observar se os padrões dos termos-alvo estavam, por sua vez, relacionados a algum outro tipo de padrão (A, B, C e D). Por fim, para cada padrão foram geradas linhas de concordância para averiguar de que maneira eles ocorrem (A1, A2 e A3)(Gráfico 1)

2.7.7 Validação dos padrões léxico-gramaticais dos verbos frasais e verbos preposicionados encontrados no corpus de estudo

Uma importante etapa a ser destacada na metodologia é a da validação dos padrões léxico-gramaticais dos termos encontrados no corpus de estudo. Após terem sido levantados os padrões dos verbos frasais e verbos preposicionados mais freqüentes, teve início a procura por esses padrões no corpus de referência. Esta etapa teve o objetivo de garantir que apenas a linguagem que é comum aos dois corpora fosse utilizada como exemplo do que é comum no inglês oral da atualidade.

No caso deste trabalho, as análises foram feitas com o objetivo específico de se identificar quais eram os padrões mais freqüentes dos verbos frasais e verbos preposicionados utilizados atualmente, para que se pudesse elaborar atividades com o objetivo de auxiliar na aquisição desses padrões pelos alunos.

Para proceder à validação dos padrões, cada um deles foi digitado na tela do site do BNC na Internet.

Para os padrões A, B, C e D, temos então:

Padrões de <i>to get out of</i>	Ocorrências no Corpus de Estudo	Ocorrências no Corpus de Referência
<i>A = to get out of the</i>	13	31
<i>B = to get out of here</i>	10	22
<i>C = trying to get out of</i>	8	14
<i>D = to get out of this</i>	7	11

Quadro 18: Validação dos Padrões de *to get out of*

Como todos esses padrões também ocorrem no corpus de referência (BNC), eles poderão ser utilizados nas atividades didáticas elaboradas ao final da pesquisa.

Nessa última seção do capítulo 2, objetivou-se esclarecer os procedimentos e ferramentas empregadas durante a análise. Apresentamos, a seguir, um resumo gráfico de toda a metodologia que acaba de ser descrita.

2.8 Resumo gráfico da metodologia de análise

Os blocos à esquerda, numerados de 1 a 7, representam os passos dados durante a pesquisa. As ferramentas utilizadas nas diferentes etapas estão indicadas à direita.

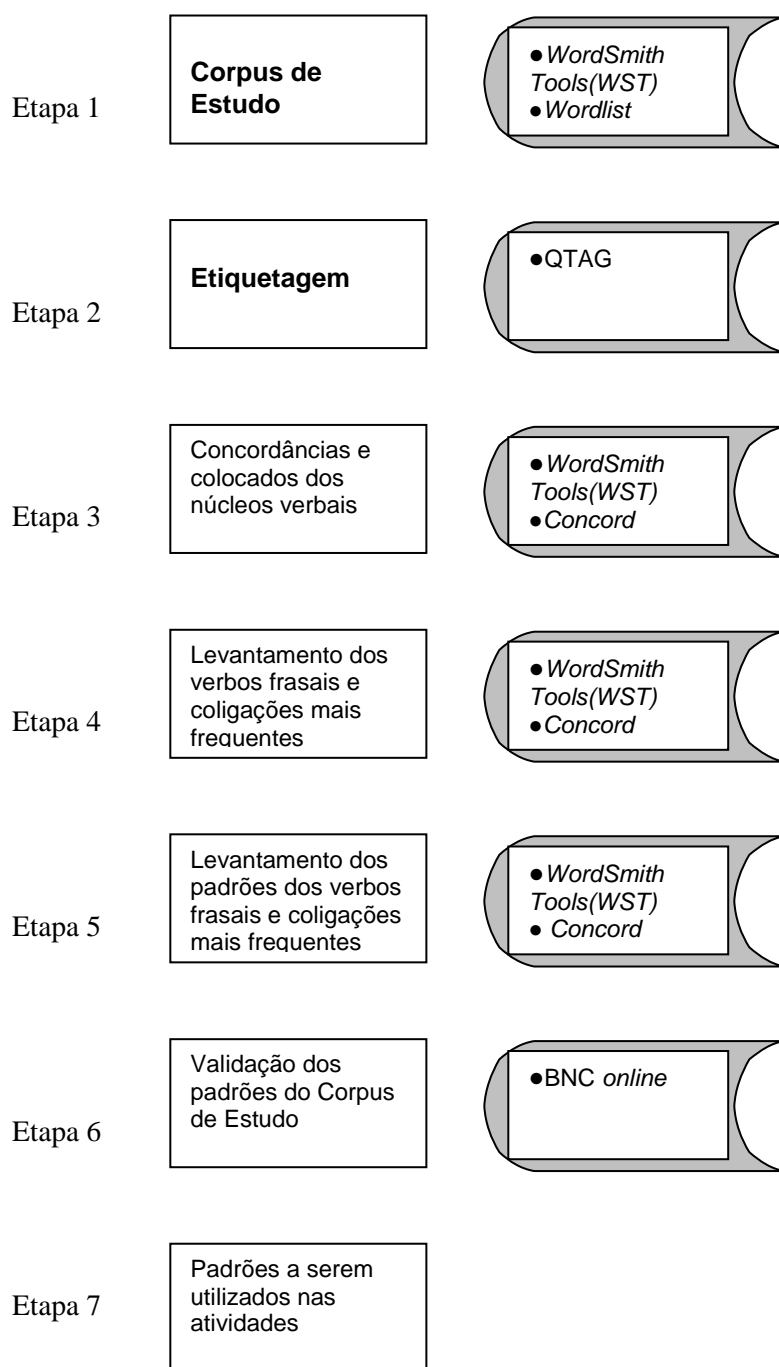


Gráfico 2: Metodologia de análise

Etapa 1: montagem do corpus de estudo formado pelos *scripts* do seriado *Friends e Seinfeld*, seguida de uma breve investigação preliminar por meio da ferramenta *Wordlist*.

Etapa 2: etiquetagem do corpus de estudo através da ferramenta *online QTAG*.

Etapa 3: produção de uma lista de núcleos verbais por ordem de frequência através do dispositivo *Concord*

Etapa 4: levantamento dos principais verbos frasais e verbos preposicionados, por meio da ferramenta *Concord*.

Etapa 5: levantamento dos principais padrões dos verbos frasais e verbos preposicionados, por meio da ferramenta *Concord*.

Etapa 6: validação dos padrões encontrados no corpus de estudo no corpus de referência, por meio do site do BNC com o objetivo de verificar se os padrões encontrados no corpus de estudo também ocorriam no corpus de referência.

Etapa 7: levantamento dos padrões a serem utilizados nas atividades complementares.

2.9 Metodologia de criação das atividades digitais

Algumas das atividades apresentadas ao final deste estudo foram criadas em formato digital e disponibilizadas via Internet.

Em síntese, o procedimento adotado para elaboração das atividades digitais foi:

1. Consulta dos arquivos com as linhas de concordância para os termos a serem incorporados na atividade.
2. Edição do vídeo com as cenas das linhas de concordância no programa *Windows Movie Maker*
3. Criação da atividade no programa *Hot Potatoes*, versão 6 (Arneil, Holmes & Street, 2001)
4. *Upload* dos arquivos da atividade para o ambiente moodle (disponível no site <http://moodle.pucsp.br>)

Discutiremos cada uma dessas etapas nos próximos itens.

2.9.1 Consulta dos arquivos com as linhas de concordância para os termos a serem incorporados na atividade

Iniciamos a criação da atividade extraindo as linhas de concordância para os termos a serem utilizados por meio da ferramenta *Concord* do *WordSmith Tools*, (versão 3). Utilizaremos o exemplo do *chunk: get off the*, para o qual foram geradas as seguintes concordâncias:

CORPUS DE ESTUDO Get off the bus / plane / escalator (12)	Padrão 1
<i>Padrão 01 – get off the + bus</i> <i>+ plane</i> <i>+ escalator</i>	
1 ou say we uh, get together for a drink? (They all <u>get off the bus.</u>) Girl No. 1: So uh, you wanna go to Marquel's 2 t gonna use the ticket! I'm gonna get my money, I'll <u>get off the plane</u> and turn your ticket in for a refund. It's not g 3 t to be sure. Jerry: Couldn't be... After they <u>get off the plane</u> , J+E look for the boys and get their baggage 4 George: Where are you meeting these women? when they <u>get off the bus</u> at the port authority? Jerry: Right here, Georg 5 Phoebe: Uhm, actually no. No, you've... You have to <u>get off the plane</u> . Rachel: What? why? Phoebe: I have this 6 o! No! Oh my God. Did she get off the plane? Did she <u>get off the plane</u> ? Rachel: I got off the plane. Ross: You got 7 wering machine.) Ross: No! No! Oh my God. Did she <u>get off the plane</u> ? Did she get off the plane? Rachel: I got off t 8 that was just my crazy friend. She told me I should <u>get off the plane</u> , because she had a feeling that there was so 9 machine) I'm sorry. I'm really sorry, but I need to <u>get off the plane</u> , okay? I need to tell someone that I love love t 10 pposed to land. That gives them just enough time to <u>get off the plane</u> , pick up their bags and be walking *out* of the 11 ck and continues walking. The other German tourists <u>get off the bus</u> and join the woman as she follows Kramer. G 12 find the world's cheapest air-conditioner. THEY <u>GET OFF THE ESCALATOR AND HEAD</u> FOR THE CAR. CUT	

Quadro 19: Linhas de concordância para *get off the*

De posse desses dados, passamos então para a criação da atividade no programa *Hot Potatoes*, (versão 6).

2.9.2 Edição do vídeo com as cenas das linhas de concordância no programa *Windows Movie Maker*

Foram selecionados os trechos contendo as cenas das linhas de concordância a partir da versão digitalizada dos vídeos com os episódios das séries de tv. Foi criado um vídeo com a seqüência desses trechos para ser incluído na atividade *online* (Figura 20).

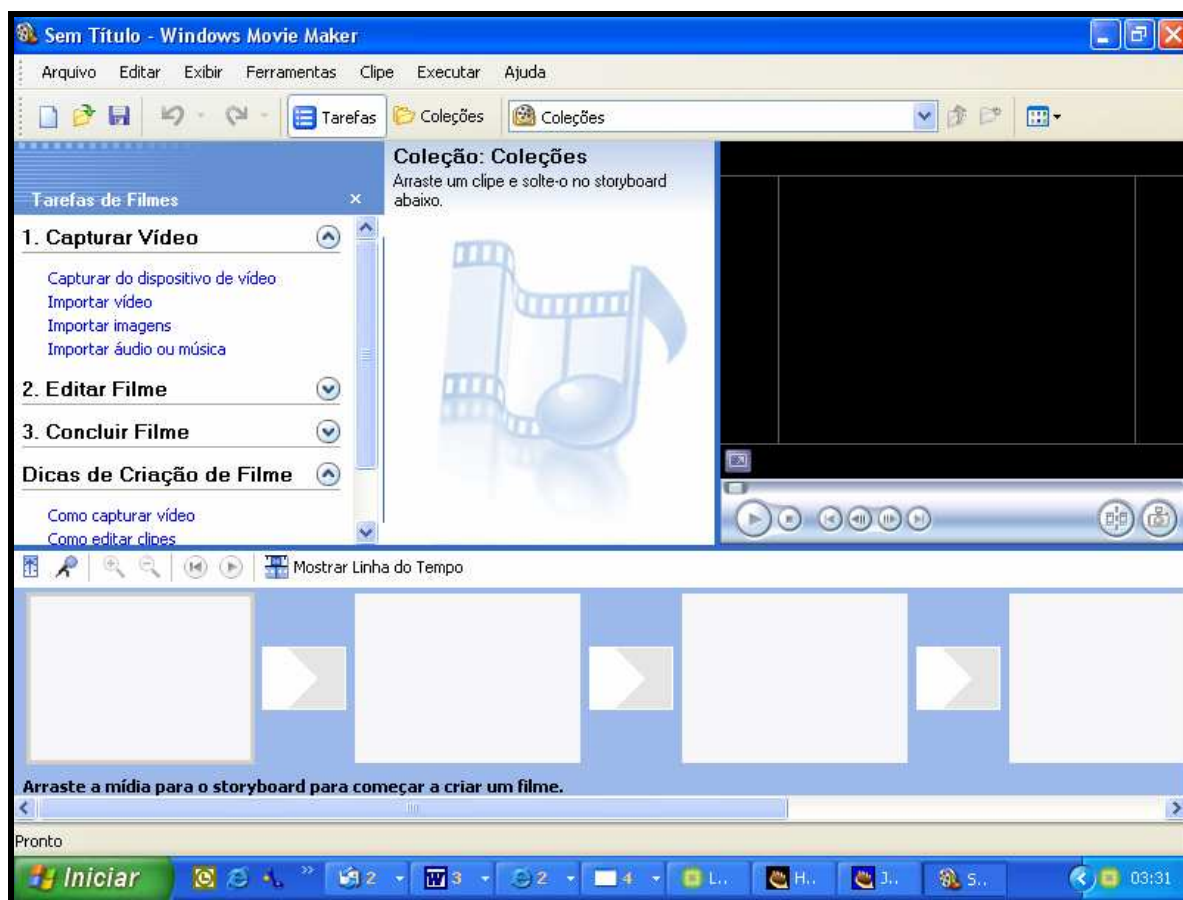


Figura 20: Criação do vídeo com os trechos das cenas equivalentes nas linhas de concordância no *Windows Movie Maker*

Foram selecionados os trechos dos vídeos contendo cada linha de concordância. Assim, para a linha de concordância: “*Phoebe: Uhm, actually no. No, you've... You have to get off the plane. Rachel: What? Why?*”, foi selecionado o trecho correspondente a essa fala no vídeo. Para tanto, primeiro localizamos o episódio no qual se insere cada linha, através da ferramenta *Concord* do programa *Wordsmith Tools*, que ao gerar a linha de concordância, exhibe à direita, o número da temporada e episódio em que ocorre aquela linha. Podemos localizar estes dados na coluna “*file*” (Figura 21).

The screenshot shows a window titled "Concord - [GETxOFFxTHExPLANE: 5 entries (sort: 5L,5L)]". The window contains a table with the following data:

N	Concordance	Set	Tag	Word No.	File	%
1	ly no. No, you've... You have to get off the plane. Rachel: Wh			5.597	s~1\friend~1\10-18t~1.txt	76
2	she get off the plane? Did she get off the plane? Rachel: I g			6.869	s~1\friend~1\10-18t~1.txt	93
3	s: No! No! Oh my God. Did she get off the plane? Did she get o			6.863	s~1\friend~1\10-18t~1.txt	93
4	zy friend. She told me I should get off the plane, because she			5.691	s~1\friend~1\10-18t~1.txt	77
5	y. I'm really sorry, but I need to get off the plane, okay? I need			6.757	s~1\friend~1\10-18t~1.txt	92

Figura 21: Linhas de concordância com o nódulo *get off the plane*

Observando, por exemplo, as linhas de concordância geradas a partir do nódulo *get off the plane*, a coluna “file” mostra em qual pasta e arquivo essa fala se localiza. No caso deste exemplo (linha 3), podemos ver que essa fala ocorre no episódio dezoito da décima temporada.

Isso foi possível pelo fato de cada episódio ter sido salvo em um arquivo diferente e nomeado com os números da temporada e episódio. Assim, o episódio número um da primeira temporada, recebeu o nome 1-01, o número dois da primeira temporada 1-02 e assim por diante. Por coincidência, todos os exemplos que possuem o *chunk get off the plane*, estão no mesmo episódio: dezoito da décima temporada.

O próximo passo foi fazer uma cópia digital do DVD contendo o episódio em questão, o que pode ser feito a partir do próprio *Windows Movie maker*, por meio do comando *capturar vídeo*. De posse do arquivo digital, foram localizados os trechos correspondentes às linhas de concordância desejadas. Após selecionar os trechos desejados, foram cortadas as demais partes do vídeo. Esses procedimentos de seleção e corte são explicados em detalhe no tutorial do programa.

2.9.3 Criação da atividade no programa *Hot Potatoes*, versão 6 (Arneil, Holmes & Street, 2001)

Para criação de atividades digitais na internet, foi necessária a utilização de uma ferramenta eletrônica. O programa *Hot Potatoes* é um *software* que permite a criação de exercícios didáticos em formato eletrônico para serem utilizados em ambiente *online*. Podem ser criados exercícios para qualquer matéria e há várias opções de formatos disponíveis, como questões de múltipla escolha, palavras cruzadas, combinação de colunas e preenchimento de lacunas. Esse programa foi escolhido por possibilitar a criação de vários tipos de atividades digitais que podem se enquadrar nas abordagens de ensino aqui adotadas e por ser de fácil utilização. Foi utilizada a versão *freeware* do programa, disponível no site <http://hotpot.uvic.ca/>.

Iniciamos a criação do exercício escolhendo a opção *JCloze* na tela inicial do programa, no menu *Potatoes*, para a criação de um exercício do tipo “*fill in the blanks*”(Figura 22).

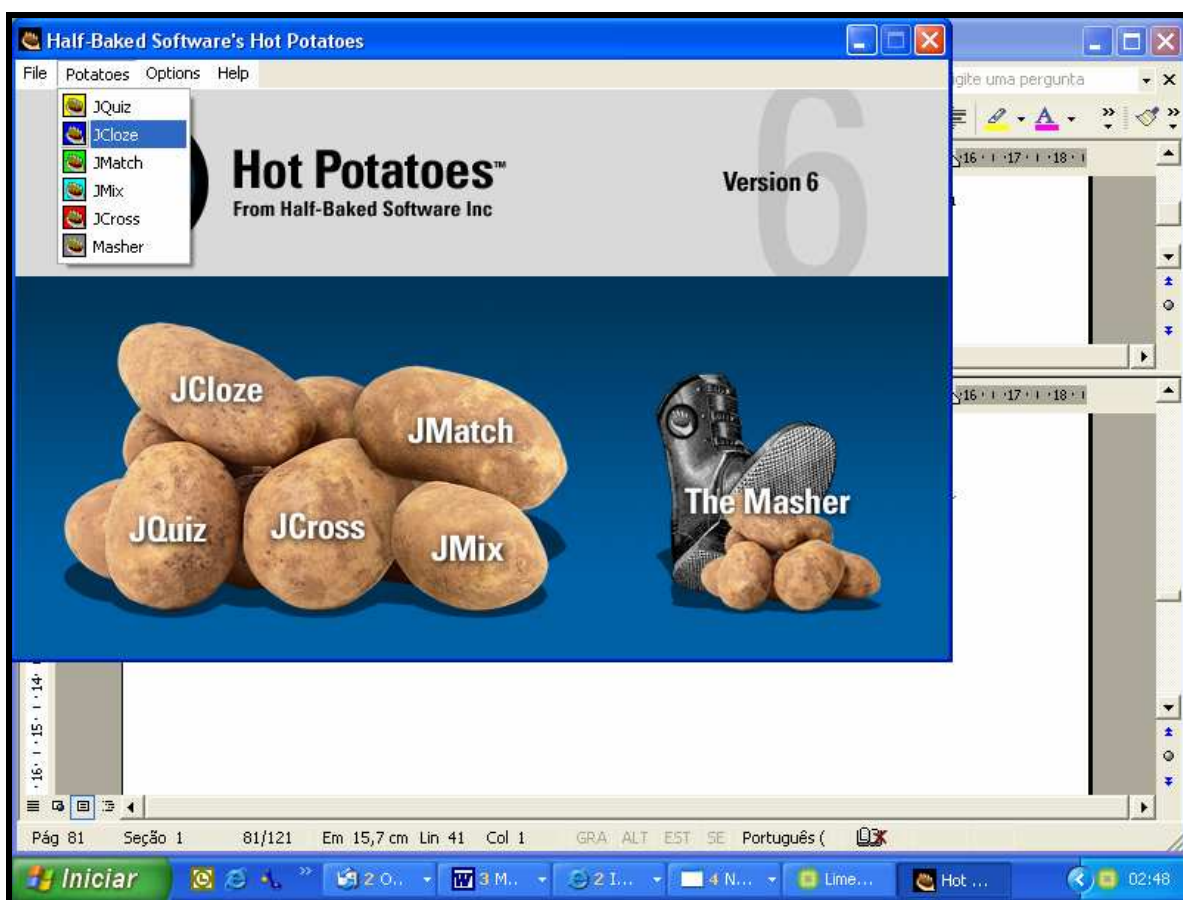


Figura 22: Seleção da opção de exercício *fill in the blanks* no *Hot Potatoes*

Iniciamos a criação da atividade escolhendo a opção *JCloze* na tela inicial do programa, no menu *Potatoes*, para a criação de uma atividade do tipo “*fill in the blanks*” (Figura 22).

O próximo passo foi digitar a atividade com as concordâncias na tela da opção *JCloze* (Figura 23).⁶⁰

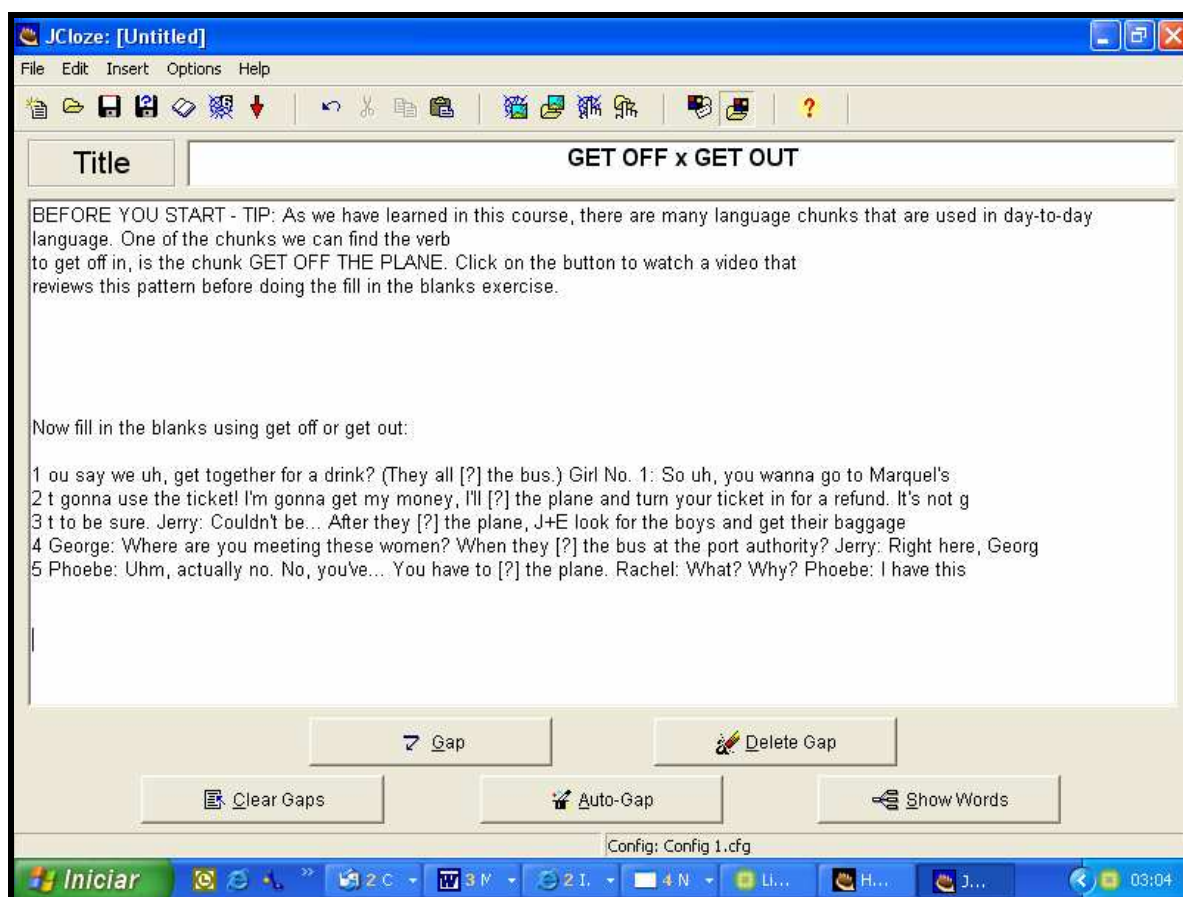


Figura 23: Digitação do exercício na tela *JCloze* no *Hot Potatoes*

Podem ser automaticamente criados espaços para serem preenchidos selecionando-se o trecho que os alunos devem completar e acionando o botão *gap*. Podem ser colocadas até três opções de escolha de resposta para cada um dos *gaps*. Ao final da atividade, o aluno pode receber sua pontuação ao clicar na opção *check*. Podem ser incluídos arquivos de som, imagem e vídeo nesta tela da atividade utilizando-se a opção *picture*, no menu *insert*, para

⁶⁰ (Uma limitação da versão *freeware* do *software*, é permitir a inclusão de apenas cinco linhas neste tipo de exercício)

arquivos de imagem e a opção *media file* para arquivos de som e vídeo.

Após a digitação da atividade, devem ser gerados três arquivos: um arquivo executável, um arquivo htm e um arquivo de configuração para serem colocados *online*. Estes três arquivos foram gerados ao acionarmos o menu *file* e as opções *save as* (arquivos com a extensão jcl), *create webpage* e *options, configure output*, respectivamente. Um arquivo executável, em informática, é um arquivo cujo conteúdo deve ser interpretado como um programa por um computador. Neste caso, o arquivo executável permite que o programa funcione dentro do ambiente em que a atividade seja inserida, no caso, no ambiente *online*, chamado *moodle*.

2.9.4 Upload dos arquivos da atividade para o ambiente *moodle*

Devem ser enviados os três arquivos criados para disponibilização da atividade online. Além desses últimos, devem ser enviados também os arquivos de som, imagem e vídeo. A atividade pode ser visualizada no site: <http://moodle.pucsp.br> (Figuras 24 e 25).

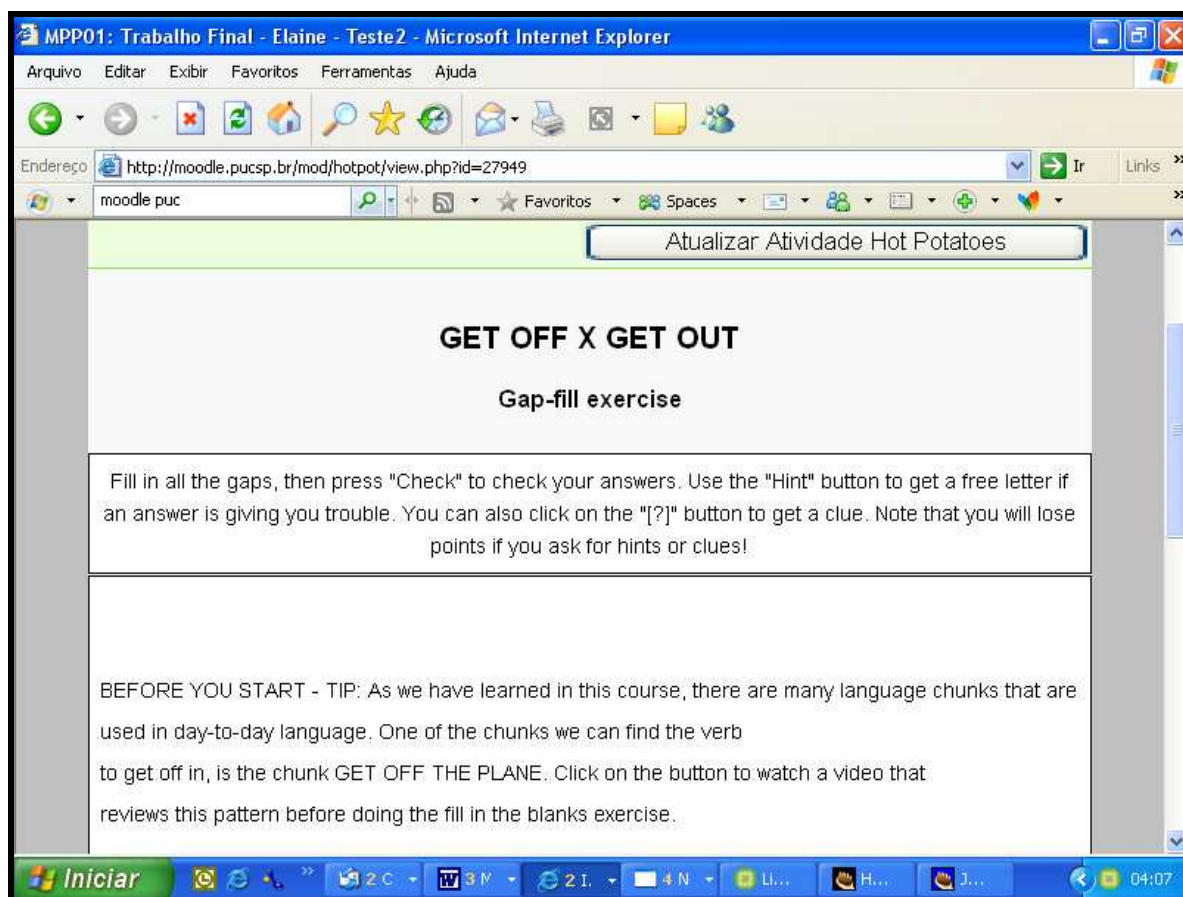


Figura 24: Atividade do *Hot Potatoes* no *moodle* – Parte superior

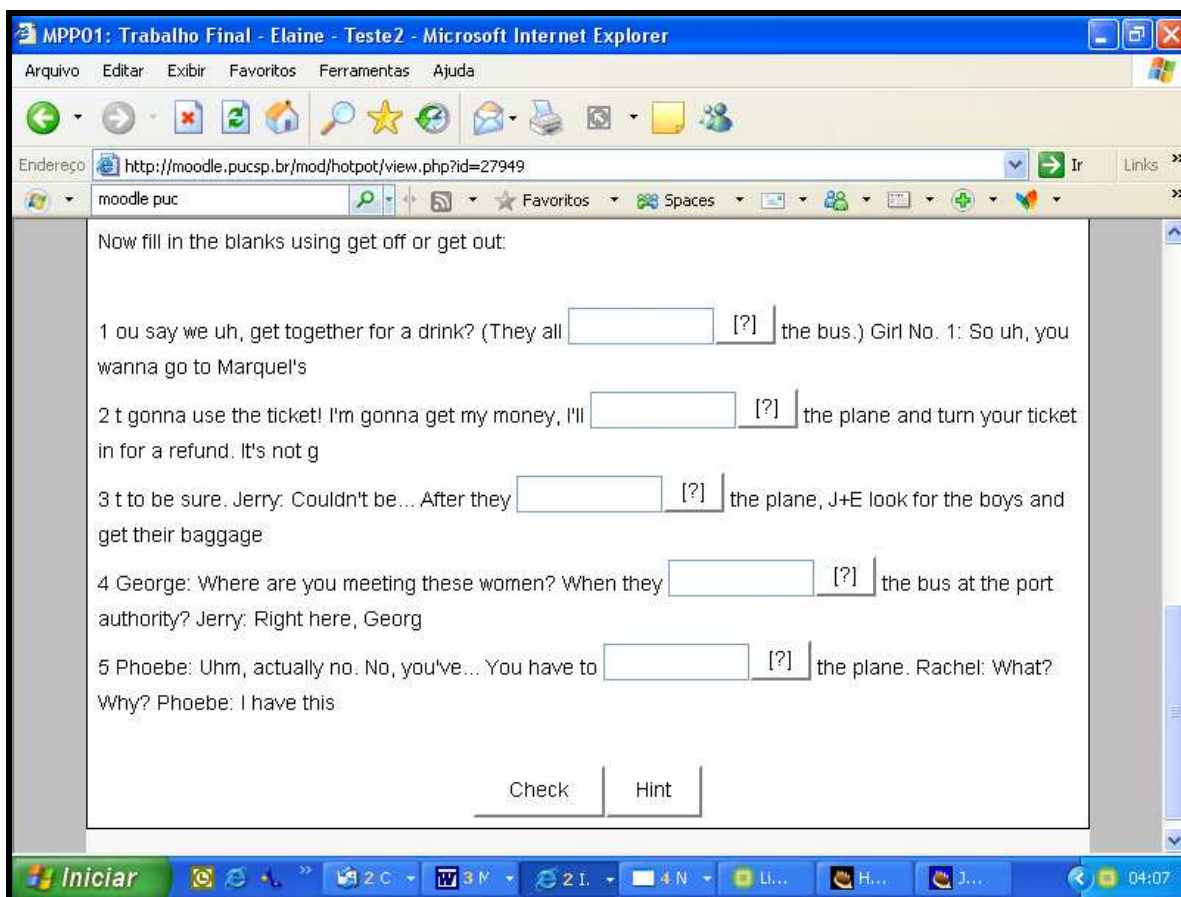


Figura 25: Atividade do *Hot Potatoes* no moodle – Parte inferior

Neste capítulo da metodologia, objetivou-se esclarecer os procedimentos, bem como as ferramentas empregadas na análise. Apresenta-se, a seguir, os resultados obtidos por tais procedimentos.

Capítulo 3

3. Análise e Discussão dos Resultados

Este capítulo está organizado da seguinte forma: primeiramente, são apresentadas as estatísticas gerais dos dois corpora. Na seqüência, são elencados os padrões encontrados para os verbos frasais e coligações de regência verbal, trazendo primeiramente os resultados do corpus de estudo e em seguida os do corpus de referência. Após a apresentação das informações de ambos os corpora, é mostrada a normalização dos dados, para que estes estejam prontos para serem aproveitados nas atividades a serem sugeridas.

O presente capítulo apresenta as respostas às questões de pesquisa em relação aos corpora. Já as perguntas de pesquisa em relação às atividades elaboradas⁶¹ são respondidas na seção 3.5 deste capítulo.

As questões de pesquisa em relação aos corpora são:

- 1) Quais são os verbos frasais e verbos preposicionados mais freqüentes no corpus de estudo e com quais padrões léxico-gramaticais podem ser encontrados?
- 2) Os padrões encontrados no corpus de estudo também estão presentes de modo relevante no corpus de referência?

3.1 Estatísticas dos corpora

Os corpora possuem as seguintes dimensões:

Corpus	Tokens	Types	Type/Token ratio
Estudo	1.622.991	27.991	1,72
Referência	4.335.731	33.421	0,77

Tabela 11: Dados estatísticos do corpus de estudo e de referência

Pelo número de palavras (*tokens*), podemos notar que o corpus de referência é quase três vezes maior que o corpus de estudo, o que está de acordo com o esperado, pois o corpus

⁶¹ Perguntas de pesquisa em relação às atividades elaboradas: a) Como o resultado da análise pode ser utilizado em atividades que auxiliem no aprendizado desses padrões? b) As atividades elaboradas colocaram em prática os princípios teóricos e metodológicos propostos (DDL e Abordagem Lexical)?

de referência deve ser mais extenso que o corpus de estudo.

3.2 Análise dos padrões encontrados para os verbos frasais e verbos preposicionados

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos na pesquisa para os verbos mais freqüentes no corpus de estudo. Os verbos frasais mais freqüentes encontrados no corpus de estudo foram: *to get out*, *to get back*, *to get up*, *to get in* e *to get into* e os verbos frasais preposicionados mais freqüentes foram: *to go down* e *to go over* (Quadro 14). E as combinações livres mais frequentes foram: *to go out*, *to go back*, *to go in* e *to go into*.

Classificação pelo Etiquetador		Classificação segundo Biber (1999)	
to get out	verbo frasal	to get out	verbo frasal
to get back	verbo frasal	to get back	verbo frasal
to get up	verbo frasal	to get up	verbo frasal
to get in	verbo preposicionado	to get in	verbo frasal
to get into	verbo preposicionado	to get into	verbo frasal
to go out	verbo frasal	to go out	combinação livre
to go back	verbo frasal	to go back	combinação livre
to go down	verbo frasal	to go down	verbo frasal preposicionado
to go in	verbo preposicionado	to go in	combinação livre
to go into	verbo preposicionado	to go into	combinação livre
to go over	verbo preposicionado	to go over	verbo frasal preposicionado

Quadro 20: Reclassificação dos verbos segundo Biber (1999)

Para cada um desses verbos foram apurados os usos mais freqüentes. Os procedimentos que constituíram a análise foram apresentados no capítulo 2 de Metodologia.

Primeiramente são apresentados os resultados obtidos com a investigação no corpus de estudo e, na seqüência, os do corpus de referência.

É importante salientar que os números entre parênteses, logo após o padrão, nos quadros que se seguem nas próximas subseções, referem-se ao total de ocorrências de cada padrão nos corpora. O padrão (*trying to get out of*), por exemplo, ocorreu 5 vezes no corpus de estudo e 12 vezes vezes no corpus de referência. Como algumas vezes o número de

ocorrências foi alto, a quantidade de linhas de concordância apresentadas foi limitada a 15, pois verificamos que, na maioria dos casos, não era necessário exibir maior quantidade de exemplos para explicitar os padrões ao leitor adequadamente.

Após a apresentação dos resultados, a análise é feita com base nos valores normalizados⁶² desses padrões (os números utilizados são os equivalentes à sua ocorrência por milhão). Tal procedimento foi necessário pelo fato de os dois corpora utilizados neste trabalho possuírem extensões bem diferentes (como foi mostrado no capítulo 2, o corpus de estudo é constituído de 1.622.991 *tokens* e o corpus de referência de 4.335.731 *tokens*, sendo quase três vezes maior que o corpus de estudo) e não poderem ser comparados sem ter seus valores ajustados.

Para evitar que essa diferença inviabilizasse a análise comparativa das frequências, foi realizado o procedimento de normalização dos números, que consiste em apurar os valores das frequências encontradas em relação a um milhão (ver Anexo 2, página 172). O processo de normalização consiste em efetuar cálculos de razão/proporção entre os corpora para que os resultados possam ser analisados com base em números de mesma grandeza, permitindo que os dois corpora, de dimensões diferentes, possam ser comparados.

A normalização é um procedimento fundamental na análise dos padrões, para que possa ser dada prioridade à linguagem comum aos dois corpora (Berber Sardinha, 2004).

As próximas subseções apresentam a análise dos padrões mais frequentes para cada verbo frasal e coligação verbal. Os resultados são apresentados da seguinte forma: primeiro são elencados aqueles obtidos por meio da análise do corpus de estudo e, na sequência, os relativos ao corpus de referência. A apresentação dos resultados é sucedida por sua discussão.

De forma geral, na análise de todos os padrões apresentados como resultado nesta pesquisa, em quase todos os casos, ocorreram valores geralmente mais altos no corpus de referência do que no corpus de estudo, corroborando a autenticidade e representatividade dos dados presentes no corpus de estudo composto por séries de tv.

Como as frequências para os padrões no corpus de referência foram bem próximas ou até um pouco mais altas do que no corpus de estudo, não foi necessário o emprego de ferramentas estatísticas para fundamentar a análise. Nos dois únicos casos em que as frequências eram baixas no corpus de referência e os padrões foram descartados, houve apenas uma ou nenhuma ocorrência no corpus de referência, dispensando novamente a necessidade de confirmação estatística.

⁶² A tabela de normalização com todos os padrões pode ser observada no Anexo 1, página 167.

Após a análise dos padrões aqui apresentada, serão sugeridas algumas atividades didáticas fazendo uso dos resultados obtidos na seção subsequente.

3.2.1 Padrões do verbo frasal *to get out*

Os padrões mais frequentes encontrados para o verbo frasal *to get out* foram:

Padrões de <i>to get out</i>	Número de Ocorrências
1. <i>to get out of the</i>	10
2. <i>gotta get out of</i>	13
3. <i>trying to get out of</i>	5

Quadro 21: Padrões de *to get out*

As formas mais frequentes nas quais esses padrões se apresentam são:

Padrão 1: TO GET OUT OF THE (10)⁶³

CORPUS DE ESTUDO

(1) (try)⁶⁴ + *to get out of the* + *shower / store / building / apartment/ house*
(substantivo de lugar)

(2) *to get out of the* + *car / cab* (substantivo – veículo de transporte terrestre)

(3) *to get out of the* + *way*

1 tosses him a towel, motions for him to get out of the shower and sits d
2 g. Then a cop comes by, tells me to get out of the car. He's a city
3 spent fifteen minutes with me so to get out of the store I told I w
4 % Kramer motions to a nurse to get out of the way so he can see
5 some milk, I made a sandwich. I got to get out of the building.
6 t pigeon didn't move! I had to swerve to get out of the way! I saved
7 She's one of these feminists looking to get out of the house? No, the qu
8 f the doctor's office. Kramer refused to get out of the car! JERRY: Kr
9 y shower. well, you know, I'm trying to get out of the shower sooner, a
10 r: Hey Joe what's up? Joey: I had to get out of the apartment. Janine

Padrão 1: TO GET OUT OF THE (22)⁶⁶

CORPUS DE REFERÊNCIA

(1) (try) + *to get out of the* + *shower / store / building / apartment/ house* (substantivo
- lugar)

(2) *to get out of the* + *car / cab* (substantivo – veículo de transporte terrestre)

(3) *to get out of the* + *way*

1 ;what would happen if anyone just wanted to get out of the partnership --; I mean,
without ;
2 She was still trying to get out of the parking space!
3 ;It's taken us five years to get this far and by now we know
when we've had enough of each other and when to get out of the van and go and sit somewhere
quiet to cool off';
4 ;I'd like to get out of the BBC';
5 " They will never learn to get out of the way if you slow down every
time"
6 My idea is to get out of the house.
7 ;Because up until then I was absolutely
positive that I would eventually manage to get out of the marriage, and it was my plan to seek
custody as a single person.
8 They didn't get far, of course, but they managed to get out of the prison itself..';
9 women moan about the problems they have trying to get out of the house to pursue their
careers.
10 t, I'll take you to winchester, but you'll have to get out of the castle on your own and
meet me on the road tomorrow.';
11 ;I looked for a marshall's post, but the guy's glove prevented him pulling out
the safety pin in the extinguisher and I had to get out of the car and do it for him!';

Quadro 22: Padrão 1 de *to get out*

⁶³ O número que aparece entre parênteses refere-se ao número de ocorrências encontradas no corpus.

⁶⁴ Como já dito no capítulo 2, os parênteses “()” foram utilizados com o significado de “termo opcional”, ou seja, um termo que às vezes faz parte da expressão e outras vezes não.

⁶⁵ Como já dito no capítulo 2, a barra “/” foi adotada significando “ou”.

⁶⁶ Limitamos o número de exemplos exibidos do corpus de referência ao mesmo número encontrado para o corpus de estudo pois concluímos que este número já era suficiente para o leitor poder comparar os dados de ambos os corpus. O valor entre parênteses refere-se ao número de ocorrências encontradas para o padrão no corpus de referência.

Padrão 2: GOTTA GET OUT OF (13)

CORPUS DE ESTUDO

Pronome + gotta get out of + here+ *artigo + substantivo*+ *pronome + substantivo*

1 load. GEORGE: I need a break, Jerry, ya know, I gotta get out of the city, I feel so
 cramped... JERRY: And yo
 2 change lanes? would you get outta this lane. You gotta get out of this lane. This lane
 stinks. They're all double
 3 as supposed to be on the set a half an hour ago! I gotta get out of here! Monica: Oh
 wait, Joey, you can't go lik
 4 aching sirens) Oh my God, here they come! Well, we gotta get out of here! Jason: W-w-w-
 wait! why?! Phoebe:
 5 it. Bania: Yeah. well, let's hurry up and eat I gotta get out of here. I'm meeting a
 woman for a drink. Jerry
 6 van. Phoebe: For what? I can't believe this! I gotta get out of here. (leaves)
 Monica: Phoebe, wait a minut
 7 t for? George: What, is he crazy? Jerry: We gotta get out of here. Come on; weave
 your web, liar man. G
 8 ss comes by, smoching with Julie on the phone.) I gotta get out of here. (Exits)
 Chandler: Ok, I don't care what
 9 on! (Kramer leaves the apartment) GEORGE: I gotta get out of this city. JERRY:
 So you're tunneling to the
 10 on't wait for me. Puddy: Alright. Frank: We gotta get out of here. We want to beat
 the traffic. Sidra: Com
 11 him. Phoebe: Sure! Rachel: Ok, great, because I gotta get out of here, the smell of
 beets is killing me! Phoebe
 12 it. Jerry: Oh really... [To himself] Oh God, I gotta get out of this... Elaine: You
 were you, but, you weren't
 13 ckles: Jerry! Don't start up with me! Jerry: I gotta get out of this cab...

Padrão 2: GOTTA GET OUT OF (24)

CORPUS DE REFERÊNCIA

Pronome + gotta get out of + here+ *artigo + substantivo*+ *pronome + substantivo*

1 I've got to get out of here.⁶⁷
 2 I've just got to get out of here.';
 3 We've got to get out of here.
 4 Jesus, I've got to get out of this place in the morning!';
 5 I've got to get out of this place.
 6 We've got to get out of here.
 7 We've got to get out of here.';
 8 I've got to get out of London.
 9 Snap out of it,'; I said, flicking him lightly about
 the cheeks with my fingers, we've got to get out of here.
 10 we've got to get out of here.'; Thomas said firmly.
 11 He says that he's got to get out of Ross.
 12 are signed, he's got to get out of the house he has to stay there till
 the last minute and then the moment that the papers are signed, he must go.

Quadro 23: Padrão 2 de to get out⁶⁷ No corpus de referência não foram encontrados exemplos com a contração “gotta”, apenas com “got to”.

Padrão 3: TRYING TO GET OUT OF (5)	CORPUS DE ESTUDO
<i>Pronome + (to be) + trying to get out of + (artigo) + substantivo</i> + <i>pronome + (substantivo)</i>	
<p>1 e ticket then quickly looks up at Jerry) You <u>trying to get out of</u> <u>Mendy's</u>? you can't do 2 "No, I'm in my shower. Well, you know, <u>I'm trying to get out of</u> <u>the shower</u> sooner, a 4 it pulls out it even sounds like a <u>fat uncle</u> <u>trying to get out of</u> <u>a sofa</u>. (acts like he 5 George are standing by them) GEORGE: <u>I'm trying to get out of</u> <u>this Big Brother</u> prog 6 is on a technicality? Ross: Look, <u>I'm not trying to get out of</u> <u>anything</u>, okay. I th</p>	
Padrão 3: TRYING TO GET OUT OF (12)	CORPUS DE REFERÊNCIA
<i>Pronome + (to be) + trying to get out of + (artigo) + substantivo</i> + <i>pronome + (substantivo)</i>	
<p>1 I can hear her <u>trying to get out of</u> <u>her cabin</u>.'; 2 Journalists try to get into places other people <u>are trying to get out of</u>. 3 Acting on a hunch, I stationed myself at 5.59 p.m. the following Monday, and sure enough I was nearly killed by middle managers <u>trying to get out of</u> <u>the office</u> before the 6 p.m. deadline. 4 And we had a desperate broken conversation, Caliban <u>trying to get out of</u> taking me to hospital, I insisting that he must. 5 <u>Trying to get out of</u> <u>a prosecution</u> and into a cosy mental home.'; 6 And er and so, explaining to my brother where, or <u>trying to get out of</u> him where the, the customer lived. 7 <u>Trying to get out of</u> <u>the traffic jam</u>, I took a short cut down a back lane but found that it was blocked by a large wedding tent</p>	

Quadro 24: Padrão 3 de to get out

O verbo frasal *to get out* ocorreu 248 vezes por milhão no corpus de estudo e 204 vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de *to get out* é apresentado com o objetivo de facilitar sua análise:

Padrões	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
1. <i>to get out of the</i>	6,2	5,1
2. <i>gotta get out of</i>	8	5,5
3. <i>trying to get out of</i>	3,1	2,8

Tabela 12: Ocorrências de to get out

Os três padrões são frequentes no corpus de referência e poderão, então, serem utilizados nas atividades.

O padrão 1 *to get out of the* está tipicamente relacionado às funções: a)- sair de algum ambiente fechado para escapar de uma situação negativa; b)- sair de um carro.

Ex: (...) *Joey: I had to get out of the apartment. Janine was stretching all over the place (...).*

Ex: (...) *Kramer refused to get out of the car! (...).*

O padrão 2 *gotta get out of* está tipicamente relacionado à função: deixar uma localidade para escapar de uma situação problemática.

Ex: (...) *Oh my God, here they come! Well, we gotta get out of here! (...).*

O padrão 3 *gotta get out of* não parece estar associado, na maior parte das vezes, estar associado a uma única função específica. Em alguns casos aparece associado à função de escapar de um compromisso social futuro sem criar uma situação desagradável.

Ex: (...) *You trying to get out of Mendy's? you can't (...).*

Ex: (...) *GEORGE: I'm trying to get out of this Big Brother prog (...).*

Ex: (...) *Ross: Look, I'm not trying to get out of anything, okay. (...).*

3.2.2 Padrões do verbo frasal *to get back*

Os padrões mais frequentes encontrados para o verbo frasal *to get back* foram:

Padrões de <i>to get back</i>	Número de Ocorrências
1. <i>get back to work</i> ⁶⁸	13
2. <i>get back to</i> (1) (voltar a atenção novamente para algo)	13
3. <i>get back to</i> (2) (retornar a lugar)	10
4. <i>get back to</i> (3) (retomar uma atividade)	4
5. <i>get back to you</i>	6

Quadro 25: Padrões de *to get back*

As formas mais comuns nas quais os padrões acima se apresentam são:

⁶⁸ Ambos os padrões 1 e 2 carregam o sentido de “voltar a atenção novamente para algo”. Porém, como no caso de *get back to work*, as ocorrências eram altas, este caso foi estudado como um padrão separado.

Padrão 1: GET BACK TO WORK (13)

CORPUS DE ESTUDO

*I/ We gotta + get back to work**I/ We have to + get back to work**I/you should + get back to work*

1 e it is real! Real! A Casino Boss: Hey! Tribbiani! [Get back to work!](#) Break time's over!
 [Cut to Phoebe] Phoebe
 2 , too. POSTMAN: Make a wish, Newman! [we've gotta get back to work](#) in three hours!
 (Newman inhales, ready to
 3 get file to a very annoyed George) I'll let you [get back to work](#), George. (Mr.
 Wilhelm leaves the office) (G
 4 on the napkins at the club. Rachel: Oh, [I gotta get back to work](#). Phoebe: You d't
 have to be back for a h
 5 has left me a cripple. I don't how how I shall ever [get back to work](#).. (Jerry and George
 make odd faces as Susa
 6 th! Elaine: All right.. this is too fun [I gotta get back to work](#). (Elaine
 leaves and in the hall she meet
 7 ight, I'll do it. Kramerica industries lives! Let's [get back to work!](#) (Kramer slams
 door) (Kramer opens doo
 8 h a series of "No, no, no!"'s) No, you guys [should get back to work](#). (More protests)
 GEORGE: Don't be silly.
 9 Y: (Taken aback) ..Alright. RAVA: And [we have to get back to work](#). (She exits with
 Elaine) JERRY: (Rushed) I
 10 let you and the second prettiest girl in Oklahoma [get back to work](#). Chandler: well,
 second prettiest that year;
 11 Rachel: "Indeed there isn't"... I [should](#) really [get back to work](#). Phoebe: Yeah,
 'cause otherwise someon
 12 hack. David: Are you through, 'cuz, uh, [I gotta get back to work](#). Jerry: Well,
 I'll tell you what I'll do, you kno
 13 o us! Joey's Hand Twin: (tries to leave) [I have to get back to](#)... Joey: (stopping him)
 whoa! whoa! whoa! who

Padrão 1: GET BACK TO WORK (39)

CORPUS DE REFERÊNCIA

*I/ We gotta + get back to work**I/ We have to + get back to work**I/you must / ought to + get back to work*

1 well, [I must get back to work](#).
 and but er right I've gotta get back to work
 2 So [get back to work](#), stream down those
 torch beams, work overtime, burn the candle at both ends, slog on when I'm asleep, and
 remember, I'm supporting you.
 3 Save energy and [get back to work](#)
 4 I am never surprised when after a holiday a colleague or neighbour tells
 me ;I had a very nice holiday but I must say it's nice to [get back to work](#)!;
 5 otherwise I'll let him [get back to work](#).
 6 Then [I got to get back to work](#).
 7 [I ought to get back to work](#).
 8 I'll ignore that last bit, Myra;
 all I want to do is get this apology for a holiday over and [get back to work](#).
 9 Perhaps we can all [get back to work](#) now?
 10 I'll leave you in absolute peace and [get back to work](#)!;
 11 Now dry your eyes and [get back to work](#)!;
 12 Let's [get back to work](#)!;
 13 [I must get back to work](#).
 14 I've just got to get them out of the way before I [get back to work](#).;

Quadro 26: Padrão 1 de to get back

Padrão 2: GET BACK TO (1) (13)**CORPUS DE ESTUDO***Get back to + (pronome)+ substantivo*

1 RY: Alright, alright. Alright, that's enough! Let's [get back to my deal](#). That
undercoating, that's just a rip-off, is
2 they were just slowing me down. Alright, I have to [get back to the babies](#). I'll see you
girls later. (Monica leaves
3 enter.] Joey: Home sweet home, huh? Nice to, uh, [get back to reality](#). Plus we know how
the New Year's gonna g
4 da like... it's a tie! Well, I gotta get, I gotta [get back to the dishes](#). Ross: I
gotta get to work. Rachel:
5 y. GEORGE: Yap.. KRAMER: All right we gotta [get back to the show](#). What are you
guys doing? JERRY: I'
6 t. GEORGE: All right, let's--let's focus. Can we [get back to the plan](#)? SLIPPERY
PETE: Well, I need a batte
7 was listening! Elaine: No! You couldn't wait to [get back to your conversation](#)". %
Okay Jerry. Botto
8 Monica: Okay. Rachel: Okay. Monica: I'll [get back to my new job](#). (Pause.)
Rachel: 'Kay. (Pause.)
9 ng and who's not. Eh? All right, now, I'm going to [get back to my bucket](#). I'm only
eating the skin, so the chicke
10 h. (An awkward silence) Monica: So, I'll get-[get back to my friend](#). Rachel: Oh,
yeah, sure, sure, sure, s
11 uh, just came out. I'm sorry. So, if we could just [get back to the lecture](#). Umm, were
there any questions? (Eve
12 o I have lipstick on my teeth? JOEY: No, can we [get back to me](#)? ESTELLE: Look
honey, people get fired left
13 le bit, she quiets back down, and Chandler tries to [get back to sleep](#). There's a short
pause until she starts screa

Padrão 2: GET BACK TO (1) (35)**CORPUS DE REFERÊNCIA***Get back to + (pronome)+ substantivo*

1 But I woke up in the middle of the night and couldn't [get back to sleep](#), so I decided to
bake a cake, after all.
2 It might help you to doze off but you will
3 probably find that you wake during the night and cannot [get back to sleep](#) again.
4 I have to [get back to both my job and my life](#).
5 I expect I'll [get back to it](#) quite soon.';
6 But now he's awake and he can't [get back to sleep](#).
7 Now I can [get back to my story](#).';
8 I [get back to my beer](#), laughing my socks
off and feeling dead chuffed.
9 Somehow I just knew in the end we would [get back to the subject](#) of money!
10 We [get back to the subject](#) of dating.
11 let's [get back to the point](#).
12 Now --; can I [get back to sleep](#)?';
13 to [get back to the scheduling](#) I mean
that's something we obviously need to think about.
14 There had to be some way to break out of it and [get back to reality](#).
14But I woke up in the middle of the night and couldn't [get back to sleep](#), so I decided to
bake a cake, after all.

Quadro 27: Padrão 2 de to get back

Padrão 3: GET BACK TO (2) (10)**CORPUS DE ESTUDO***Get back to + pronome / artigo + substantivo (designando lugar)*

1 r: All right, Even Steven. Oh, by the way, when you [get back to your apartment](#) try to
 keep it down because Newm
 2 tter with you? Jerry: Could be years before I [get back to Coney Island](#). I can't go
 to rides alone. *Subw
 3 : I'm going to save up every rupee. Someday, I will [get back to America](#), and when I do I
 will exact vengeance on
 4 , I'll tell ya. The first thing I'm gonna do when I [get back to Florida](#) is take a shower.
 Jerry: well, at least t
 5 't allow my son to pay for me. Look, as soon as I [get back to Florida](#), I promise you
 I'll mail you a check. MAI
 6 cture and wrote the poem. Kristin: Fine. I gotta [get back to the office](#). Jerry:
 why, because I threw the card
 7 ng) we'll make this next right, and swing around to [get back to the dealership](#).
 KRAMER: (Up to something) W
 8 g a jet? Better make it a spaceship so that you can [get back to your home planet](#)⁶⁹! And
 Ross, phone call for you to
 9 oing on between us. (They kiss.) Tag: I'd better [get back to my desk](#). Rachel: Okay,
 you hard worker! I'll re
 10 ." Monica's Boyfriend: Y'know what honey? I got to [get back to the hospital](#). Monica:
 Okay. Monica's Boyfriend:

Padrão 3: GET BACK TO (2) (31)**CORPUS DE REFERÊNCIA***Get back to + pronome / artigo + substantivo (designando lugar)*

1 And by the time I [get back to the house](#) I
 expect you to be gone.';
 2 I want to [get back to the farm](#).
 3 If I kiss you, will I be prosecuted for sexual harassment when we [get back to England](#)?'
 4 I really must [get back to the house](#).';
 5 you go right through the tunnel and this
 Queen's Drive was ooh, about a mile or two out of Liverpool so to [get back to the tunnel](#) you
 come down Upper Parliament Street,
 6 by the time you've got your load then you've got to [get back to](#) where you're
 doing the job,
 7 No, you've still got to [get back to your place](#)
 8 what would be the compass direction to steer to [get back to St. Vincent](#)
 from Barbados?
 9 I only just managed to [get back to our house](#)
 before collapsing into bed.
 10 I've got to [get back to the classroom](#).
 11 she would leave at once, call a taxi and [get back to Paris](#).

Quadro 28: Padrão 3 de to get back

Padrão 4: GET BACK TO (3) (4)	CORPUS DE ESTUDO
<i>Get back to + verbo no gerúndio</i>	
<p>1 ppening people. Now, if you'll excuse me, I have to <u>get back to reading</u> the obituaries. Rachel: I was just ask 2 wanna see it? Chandler: I'd love to, but I gotta <u>get back to talking</u> to your parents. They're telling us all about 3 Phoebe and Rachel: Okay. Monica: I guess you can <u>get back to deciding</u> on what to get me for a present! (Runs ou 4 laugh, and Ross notices her.) Rachel: I'm gonna <u>get back to retraining</u>. (gets up) Ross: All right, see you guy</p>	
Padrão 4: GET BACK TO (3) (2)	CORPUS DE REFERÊNCIA
<i>Get back to + verbo no gerúndio</i>	
<p>1 over for heaven's sake I let's <u>get back to doing</u> what we would have done otherwise. 2 Fiona Yes darling <u>get back to taking</u> the calls will you Oh all</p>	

Quadro 29: Padrão 4 de *to get back*

Padrão 5 GET BACK TO YOU (6)	CORPUS DE ESTUDO
<i>I/We'll + Get back to you + (on that)</i>	
<p>1 emme see this pamphlet. Hm. All right, so <u>I'll</u>, uh, <u>get back to you</u>. George exits with the Del Boca Vista pa 2 acket, dials phone) Phone: Hi, it's Carol, <u>I 'll</u> <u>get back to you</u>. (Beep) George: Uhm, hi, it's George, Georg 3 t the job? KRAMER: (Sarcastic) Yeah, yeah. <u>we'll</u> <u>get back to you</u>. (Pulling the rickshaw with Newman) Let's get 4 el my bicep. Or maybe more. Phoebe: <u>I'll</u> have to <u>get back to you on that</u>. Okay, bye! (Hangs up.) Oh my God! 5 ! (There's no response; no one even looks up.) <u>I'll</u> <u>get back to ya</u>. (To Phoebe) I got nothing. wait. (He sets the p 6 o make a date with Phoebe.] Phoebe: <u>I'll</u> have to <u>get back to you on that</u>.</p>	
Padrão 5 GET BACK TO YOU (18)	CORPUS DE REFERÊNCIA
<i>I/We'll + Get back to you + (on that)</i>	
<p>1 we'll <u>get back to you</u> later. 2 Erm --; <u>I'll</u> <u>get back to you on that</u> 3 so, he's rang every day since and he keeps getting this person, that says er er, we'll pass your message, we'll pass your message, <u>we'll</u> <u>get back to you</u>, I'll get back to you 4 wonderful, well I'm sure Ivan should be pretty keen... great, super, <u>I'll</u> <u>get back to you</u> certainly by the end of the week. 5 <u>I'll</u> <u>get back to you</u> as soon as possible...'; 6 <u>I'll</u> <u>get back to you</u> as soon as I can.';</p>	

Quadro 30: Padrão 5 de *to get back*

O agrupamento lexical *get out of* ocorreu 143,1 vezes por milhão no corpus de estudo e 103,4 vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de *get out of* é apresentado com o objetivo de facilitar sua análise:

Padrões	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
1- <i>get back to work</i>	8	9,0
2. <i>get back to</i> (1)	8	8,1
3. <i>get back to</i> (2)	6,2	7,1
4. <i>get back to</i> (3)	2,5	2,8
5. <i>get back to you</i>	3,7	4,2

Tabela 13: Ocorrências de *to get back*

Os três padrões apresentaram frequência bastante alta no corpus de referência e, portanto, mostraram-se bastante adequados para serem incluídos nas atividades. As frequências no corpus de referência muitas vezes superaram as ocorrências no corpus de estudo. Interessante notar também o quanto algumas ocorrências foram quase idênticas em ambos os corpora, confirmando a validade desses padrões.

Os padrões 1 *get back to work*, 2 *get back to* (1) (voltar a atenção novamente para algo) e 4 *get back to* (3) (retomar uma atividade) estão tipicamente associados à função de retomar uma atividade que foi interrompida. Os três juntos constituem, na verdade, um único padrão que, pelo número alto de ocorrências e pela forma distinta, foi dividido em três.

Ex: (...) *A Casino Boss: Hey! Tribbiani! Get back to work! Break time's over! (...).*

Ex: (...) *Alright, I have to get back to the babies. (...).*

Ex: (...) *Monica: I guess you can get back to deciding on what to get me for a present! (...).*

O padrão 3 (*get back to* (2) (retornar a lugar)) está tipicamente relacionado à função de retornar a um lugar, designado de três maneiras distintas: (1) lugar geográfico, (2) ambiente fechado e (3) pequena área no interior de ambiente fechado.

Ex: (...) *The first thing I'm gonna do when I get back to Florida is take a shower. (...).*

Ex: (...) *All right, Even Steven. Oh, by the way, when you get back to your apartment try to keep it down (...).*

Ex: (...) *Tag: I'd better get back to my desk. (...).*

O padrão 5 *get back to you* está tipicamente relacionado às funções: a)-comunicar uma resposta a alguém mais tarde; b)- interromper uma ligação telefônica ou c)- finalizar uma entrevista de emprego; d)- finalizar uma conversa fazendo um comentário

irônico quando não se tem a intenção de retomar o contato.

Ex: (...) *KRAMER: (Sarcastic) Yeah, yeah. We'll get back to you. (...).*

Ex: (...) *Phone: Hi, it's Carol, I 'll get back to you. (Beep) George: Uhm, hi, it's George (...).*

Ex: (...) *Hm. All right, so I'll, uh, get back to you. (...).*

Ex: (...) *KRAMER: (Sarcastic) Yeah, yeah. We'll get back to you. (...).*

3.2.3 Padrões do verbo frasal *to get up*

Os padrões mais freqüentes encontrados para o verbo frasal *to get up* foram:

Padrões de <i>to get up</i>	Número de Ocorrências
1. <i>get up</i> (levantar ao acordar)	11
2. <i>Get up!</i>	7

Quadro 31: Padrões de *to get up*

As formas mais comuns nas quais esses padrões se apresentam são:

Padrão 1: GET UP (Levantar ao acordar) (11)

CORPUS DE ESTUDO

Get up + early
 + *in the morning*
 + *at+ horário*

1 hing tomorrow we'll find another doctor, but I gotta get up early and I'm not feeling all
 that well. Rachel: What?
 2 , I'm Night Guy. I stay up as late as I want. So you get up in the morning, you're
 (?), you're exhausted, grogg
 3 hen... Oh, my God! That's why Carl said he had to get up early! Because I stink!
 Jerry, he thinks I have B.O!
 4 hearing this.) what? Chandler: So when you said, "get up early," did you mean 1986?
 Joey: You guys don't t
 5 aine: Yeah, last night. Oh, come on... Men *have* to get up early some time...
 Jerry: No. Never. Elaine: Jerry
 6 Nothing here is mine! Everything here is yours! I'll get up in the morning put on your
 clothes, and head off to wor
 7 big it was with his hands.) Rachel: well, I gotta get up early and it's almost (checks
 her watch) seven o'clock.
 8 way stories during dinner. How, you know, they gotta get up early tomorrow. what is about
 being up early? They all
 9 JERRY: A - Ha! Nice try, my friend, but you gotta get up pretty early in the morning..
 GEORGE: (Pleading) Y
 10 regret this, Miss Benes. What time should I be in? I get up at four, I could be here as
 early as four twenty-five.
 11 dy.) Joey: But I-I-I can't stay too long, I gotta get up early for a commercial
 audition tomorrow and I gotta lo

Padrão 1: GET UP (Levantar ao acordar) (32)

CORPUS DE REFERÊNCIA

Get up + early
 + *in the morning*
 + *at+ horário*

1 was after midnight and I knew I had to get up early and I wanted to get a cab
 home but I live in
 2 food and but you'd to get up early and go to bed early and
 you went to Chapel
 3 pigs goats mixed. Therefore I had to get up early to feed the pigs if not
 they would
 4 is no drinking no drugs no smoking. They get up early in the morning
 they do in fact thorough
 5 loved school. And when I went to get up in the morning to go to school
 my mother came up to the
 6 Er but you'd never get up early. Oh gosh no. I get up
 7 in the morning. Oh gosh no. I get up early but not to go for a
 walk. Right.
 8 school day. what time do you get up in the morning what time do we
 go there yeah.
 9 to be in And then you have to get up at seven again for the kids
 Yes.
 10 s here she's trying to make us get up in the morning we tend to
 stay in bed more. when she's not
 11 and all that so when you get up in the morning what do you do?
 Just I mean what time do you

Quadro 32: Padrão 1 de to get up

Padrão 2: GET UP! (7)**CORPUS DE ESTUDO***Get up (forma imperativa)*

1 over in pain in front an old man in a wheel chair.) Get up! Get up! Get up! (The old man waves him away.) [Scene: Th
 2 hought, honey. I got an early day tomorrow. Monica: Get up. Come on. Let's get some coffee. Chandler: Oh, ok,
 3 he doors the gas pedal and Jerry falls down.]Izzy: Get up boy, get up! We got a problem here! Tough it up. This i
 4 George: You nervous? Jerry: Not at all. George: Get up, get up, it's her. Oh, the hell with this, I'm scared to death, j
 5 run to the bathroom) Chandler: Yo!! Spackel boy! Get up! Monica: Ah-ah-ah, now you started this, you will fini
 6 eally quickly, it's not a big deal. (yells at Joey) GET UP!! Monica: (entering) Hi. All: Hey. Monica: Ooh,
 7 it turns out, I do put career before men. (to Joey) Get up. Joey: What? Chandler: You're in my seat. Joey

Padrão 2: GET UP! (26)**CORPUS DE REFERÊNCIA***Get up (forma imperativa)*

1 Get up, you scum!
 2 Sometimes, when I'm doing my shows, I see people in the audience slipping from their seats into a kneeling position and I say, 'Get up!
 3 Get up and make us some tea.
 4 There comes a time when you really have to say Get up old girl,','; or you run the risk of making the bed your habitat,',';
 5 Get up!
 6 Get up, Harriet,',';
 7 Get up and you will more likely sleep better the next night.

Quadro 33: Padrão 2 de *to get up*

O verbo frasal *to get up* ocorreu 98,5 vezes por milhão no corpus de estudo e 73,5 vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de *to get up* é apresentado com o objetivo de facilitar sua análise:

Padrões	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
<i>1. get up</i>	6,8	7,4
<i>2. Get up!</i>	4,3	6,0

Tabela 14: Ocorrências de *to get up*

Os dois padrões apresentaram frequência bastante alta no corpus de referência e, portanto, mostraram-se bastante adequados para serem incluídos nas atividades.

O padrão 1 está tipicamente associado a levantar-se cedo pela manhã e relacionado na maioria dos casos a algum problema decorrente da obrigação de acordar cedo.

Ex: (...) *Joey: But I-I-I can't stay too long, I gotta get up early for a commercial audition tomorrow (...).*

A segunda função relacionada a este padrão, é a de comunicar que se tem a obrigação de acordar cedo no dia seguinte como uma desculpa para não fazer algo que não se deseja.

Ex: (...) *Oh, my God! That's why Carl said he had to get up early! Because I stink! (...).*

Este padrão pode também ocorrer em forma de uma expressão idiomática, com outra função: mostrar a alguém que não nos deixamos enganar facilmente, absorvendo o significado de dizer algo como: “*Você precisa se esforçar muito para me enganar ou superar*”.

Ex: (...) *JERRY: A - Ha! Nice try, my friend, but you gotta get up pretty early in the morning (...).*

O padrão 2 é geralmente usado na forma imperativa com a função de fazer com que alguém desperte de seu sono ou levante de onde está para ser companhia em alguma atividade ou ajudar a solucionar algum problema.

Ex: (...) *I got an early day tomorrow. Monica: Get up. Come on. Let's get some coffee. Chandler: Oh, ok,..(...).*

Ex: (...) *Izzy: Get up boy, get up! We got a problem here!(...).*

3.2.4 Padrões do verbo frasal *to get in*

Os padrões mais frequentes encontrados para o verbo frasal *to get in* foram:

Padrões de <i>to get in</i>	Número de Ocorrências
1. <i>get in here</i>	16
2. <i>get in touch with</i>	14
3. <i>get in the car</i>	10

Quadro 34: Padrões de *to get in*

As formas mais comuns nas quais esses padrões se apresentam são:

Padrão 2: GET IN TOUCH WITH (14)

CORPUS DE ESTUDO

I / We + to be + trying to + get in touch with + Pronome / Nome próprio de pessoa
How do I + get in touch with + Pronome / Nome próprio de pessoa
I have / need to + get in touch with + Pronome / Nome próprio de pessoa

1 e, my lover Carol, and the Stings. Umm, **how-how will I get in touch with them?**
 The Teacher: Oh, their number
 2 t. why would a woman do that and then leave no way to **get in touch with her?**
 Elaine: (coming out of the show
 3 her side of the family hoping that someone will help him **get in touch with her.**
 Ross: (on phone) I-I-I don't care
 4 not play. We're playing! Look, I gotta see him, **how do I get in touch with him?**
 SUSAN: You'll have to wait til
 5 Yeah, I wanna get into a rumble... George: **I have to get in touch with Tatiana!** And
 look at his little outfit. I
 6 o drive her home after dinner. Jerry: Oh look, **I need to get in touch with Cheryl.** Babu
 needs a lawyer, his Vis
 7 ry: Yeah she asked for your number, I think she's gonna **get in touch with you.**
 George: OK, I'm tellin' you rig
 8 hel) He's talking to London! Monica: But why?! Did he **get in touch with Emily?**
 Joey: well no, not yet. He's
 9 pposed to do now? LIBRARIAN: I'll have Mr. Bookman **get in touch with you.**
 JERRY: All right Thanks. Come
 10 ptons since Sunday. She didn't know if **I was trying to get in touch with her.** Her
 machine broke, and she's
 11 Elaine grabs card from George] Hello. Yes, **I'm trying to get in touch with Tia van**
Camp. Do you know if she's b
 12 be thrilled. ALEC: That's great George, thanks a lot I'll **get in touch with you.**
 JOEY: wouldn't you like to be
 13 R: Yeah, I've considered that. (to Elaine) Look, **how do I get in touch with this guy?**
 ELAINE: well, he's having
 14 EPTIONIST: Oh, hi. Mister Costanza, **we were trying to get in touch with you.** Wendy
 can't make her appoint

Padrão 2: GET IN TOUCH WITH (41)

CORPUS DE REFERÊNCIA

I / We + to be + trying to + get in touch with + Pronome / Nome próprio de pessoa
How do I + get in touch with + Pronome / Nome próprio de pessoa
I have / need to + get in touch with + Pronome / Nome próprio de pessoa

1 because I think you'll find if you **get in touch with** the Belgrade Road Police Station
 you'll
 2 member to actually book so **I'll have to get in touch with them** first of all about it. But
 3 for m s my sons to come home I should **get in touch with them** and get them to come home
 and say
 4 Nottingham Head Office who advised me to **get in touch with** the individual shop concerned.
 Mm.
 5 Yes. That she should **get in touch with** the tax office. Now what I was
 saying er
 6 is the number to ring if you want to **get in touch with** the show. Anything at all you
 want to
 7 you do I suppose I mean you've got to **get in touch with them** some well there's the
 8 I shall want to **get in touch with** er you know and in Glasgow
 9 there? Yes. I said she should **get in touch with you** Yeah. just to check that
 10 get hold of that publication **you have to get in touch with** the English Tourist Board on 0
 one
 11 on phone who do we tell them to **get in touch with?** on phone Probably
 12 seen his face when **he was trying to get in touch with him** at about er quarter to
 twelve this
 13 and the managers there as soon as we **get in touch with them** this lunchtime. Very
 shortly we'll
 14 it's his attitude. I do want you to **get in touch with** an organization called Dignity
 and I don'

Quadro 36: Padrão 2 de to get in

Padrão 3: GET IN THE CAR (10)

CORPUS DE ESTUDO

Get in the car (forma imperativa)

1 GEORGE: I'm cold too. At least you've got a coat. Let's [get in the car](#).
 GEORGE: Oh, my god that's Saddam
 2 find it.) Rachel: Look Ross, if you're so freaked out, just [get in the car](#)!
 Ross: with you?! Yeah right! Rachel:
 3 Anna: But... Elaine: You heard me young lady, [get in the car](#). (To
 George) And you, you should know be
 4 r? KRAMER: Yeah, yeah. MAXWELL: why don't you [get in the car](#)?
 Kramer hops in. KRAMER: Hi. Ahh...t
 5 e start of the race, the drivers would run across the track, [get in the car](#),
 buckle up, start the car, and drive off. Pors
 6 e gang. George: what do I do?! what do I do?! Jerry: [Get in the car](#)! Get
 in the car! George, Elaine, Jerry an
 7 o you want to do this now, or do you want to wait until we [get in the car](#)?
 Elaine: Oh no, let's do it now. Jerry:
 8 rge: what do I do?! what do I do?! Jerry: Get in the car! [Get in the car](#)!
 George, Elaine, Jerry and Kramer all ju
 9 ou're under arrest. You've ever seen Baretta? Yeah, good, [get in the car](#)."
 BACK TO POLICE CAR George: Hi.
 10 r. George: I didn't do nothin'. Elaine: (To Anna) [get in the car](#).
 Anna: But... Elaine: You heard

Padrão 3: GET IN THE CAR (21)

CORPUS DE REFERÊNCIA

Get in the car (forma imperativa)

1 Just [get in the car](#) and go --; if
 you got lost just stop and ask.
 2 Claudia, [get in the car](#).`;
 3 Just relax, [get in the car](#) and go!
 4 [Get in the car](#).
 5 Starting up in the morning, the first thing you [get in the car](#), start up,
 drive around, come back and park it.
 6 [get in the car](#),
 mademoiselle.'
 7 the last thing you should do at nine o'clock in the morning is [get in the car](#) and drive the
 damn thing.
 8 [Get in the car](#).';
 9 Let's [get in the car](#) then.
 10 It's cold when you [get in the car](#) innit?
 11 [Get in the car](#).

Quadro 37: Padrão 3 de to get in

O agrupamento lexical *to get in* ocorreu 512,4 vezes por milhão no corpus de estudo e 476,7 vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de *to get in* é apresentado com o objetivo de facilitar sua análise:

Padrões	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
1. <i>get in here</i>	9,9	10,4
2. <i>get in touch with</i>	8,6	9,5
3. <i>get in the car</i>	6,2	4,8

Tabela 15: Ocorrências de to get in

Os três padrões tiveram ocorrência alta no corpus de referência e poderão ser aproveitados nas atividades.

O padrão 1 *get in here* está associado a outros dois padrões: (1) nome de pessoa seguido de *get in here* na forma imperativa e (2) o padrão *how did you get in here?*. No primeiro caso, (nome de pessoa seguido de *get in here*), este padrão está tipicamente associado às funções: a) – chamar alguém que se encontra no mesmo ambiente ou em ambiente próximo para ver algo interessante ou b) – chamar alguém que se encontra no mesmo ambiente ou em ambiente próximo de forma imperativa.

Ex: (...) *Chandler: Oh yes! Monica, get in here! There's a high-speed car chase on!* (...).

Ex: (...) *Charlotte, can you get in here and put your seat belt on?* (...).

No segundo caso, inserido no padrão *how did you get in here?*, está tipicamente relacionados à função de mostrar espanto por alguém ter conseguido entrar em algum lugar de acesso de restrito.

Ex: (...) *O'NEILL: How the heck did you get in here anyway?*(...).

O padrão 2 (*get in touch with*) está associado à função de localizar alguém para entrar em contato quando há, na maioria dos casos, alguma dificuldade em se fazer isso e se está pedindo ajuda à alguém para resolver o problema. Os padrões associados a *get in touch with*, como *to be trying*, *how do I* e *I have to*, ajudam a explicitar essa função .

Ex: (...) *Why would a woman do that and then leave no way to get in touch with her?* (...).

O padrão 3 *get in the car* vem geralmente na forma imperativa e está associado à função de pedir que alguém entre no carro para transporte, o que é geralmente feito de maneira neutra ou enfática.

Ex: (...) *GEORGE: I'm cold too. At least you've got a coat. Let's get in the car.* (...).

Ex: (...) *George: What do I do?! What do I do?! Jerry: Get in the car!* (...).

3.2.5 Padrões do verbo frasal *to get into*

No decorrer da análise, foi encontrado apenas um padrão mais freqüente para *to get into*:

Padrões de <i>to get into</i>	Número de Ocorrências
1. <i>don't want to get into</i>	6

Quadro 38: Padrões de *to get into*

As formas mais comuns nas quais esse padrão se apresentou foram:

Padrão 1: DON'T WANT TO GET INTO (6)	CORPUS DE ESTUDO
	<p><i>I + don't want to get into + (artigo) + a big + (substantivo – luta, disputa)</i> <i>I + don't want to get into + this</i></p> <p>1 ur pants on, you can move those cars. George: well I don't want to get into a big dispute about the pants. Sid: who's g 2 busy to see him. Y'know it's all very cats in the Cradle-I don't want to get into it. (The show starts.) Here we go. Announc 3 ome of that chalk and... JERRY: You see, now I really don't want to get into this, any kind of specifics... ELAINE: Oh, c 4 other in five years. We just don't see eye to eye. I don't even want to get into my childhood. I'm still carrying a lot of pain 5 sugar cone?" George: "Uh, excuse me, uh, um, Jason. I don't want to get into a big thing here, but... I'm not sure if, technic 6 Rachel: (to Joey and Phoebe) Ok, look you guys, I really don't want to get into this right now. I think it'll just make everyone</p>
Padrão 1: DON'T WANT TO GET INTO (0)	CORPUS DE REFERÊNCIA
	<p><i>I + don't want to get into + (artigo) + a big + (substantivo – luta, disputa)</i> <i>I + don't want to get into + this</i></p>

Quadro 39: Padrão 1 de *to get into*

O agrupamento lexical *to get into* ocorreu 39,4 vezes por milhão no corpus de estudo e 33,4 vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de *to get into* é apresentado com o objetivo de facilitar sua análise:

Padrões	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
<i>1. don't want to get into</i>	3,7	0

Tabela 16: Ocorrências de *to get into*

O padrão 1 *don't want to get into* não apresentou nenhuma ocorrência no corpus de referência e não será, portanto, incluído nas atividades.

3.2.6 Padrões da combinação livre *to go out*

Os padrões mais frequentes encontrados para a combinação livre *to go out* foram:

Padrões de <i>to go out</i>	Número de Ocorrências
1. <i>to go out with</i>	46
2. <i>you want to go out</i>	9

Quadro 40: Padrões de *to go out*

As formas mais comuns nas quais esses padrões se apresentam são:

Padrão 1: TO GO OUT WITH (46)

CORPUS DE ESTUDO

to go out with + (pronome pessoal)

1 p snoring? Chandler: Yep! And! A beautiful woman agreed [to go out with me](#).
 (They're stunned.) Joey wanted to ask he
 2 GEORGE: So, ya know, she calls and says she wants [to go out with you](#)
 tomorrow night? God bless! Devil you!
 3 Listen, Elaine, I've been wanting to ask you...would you like [to go out with me](#) New
 Years Eve?
 4 you jealous? Rachel: Yes. And not because I want you [to go out with me](#),
 because I don't want you to go out with a
 5 DANIELLE: Yeah. He's pretty upset that I broke up with him [to go out with you](#).
 GEORGE: (smug) Ah, I guess I show
 6 u can go out with the guy Phoebe deemed not good enough [to go out with herself](#).
 Joey: (entering) Pheebs! There you
 7 JERRY: Oh, he's a dentist. You don't want [to go out with](#) a dentist.
 ELAINE: why? JERRY: He'll al
 8): W-well, what else did he say? I mean, does he, like, want [to go out with me](#)?
 Joey: well, given that he's desperately
 9 Y: I don't know. Blind date? ELAINE: What? You're going [to go out with](#) my cousin
 Holly. You've never met her. JE
 10 re you? Dr. Franzblau: No, it's hard enough to get women [to go out with me](#).
 Rachel: Right, yeah, I've heard that ab
 11 Back then, I thought that I would never, ever get the chance [to go out with](#) a Chip
 Matthews, and now he's-he's called m
 12 y? Ross: Well, you should've seen the guy that she used [to go out with](#). I mean,
 he's like Joe Rugby. Phoebe: You'
 13 good friends. Ross: So, uh, this, this guy that she used [to go out with](#). Is she
 still in love with her? Joey: I don't th 78
 14 anding there with this charming, cute guy, who's asking me [to go out with him](#), which
 I'm allowed to do, and I felt guilty.
 15 HA! Joey: (turns round) gesundheit Hayley: I would love [to go out with you](#).
 Joey: really, great, did I actually ask y

Padrão 1: TO GO OUT WITH (127)

CORPUS DE REFERÊNCIA

to go out with + (pronome pessoal)

1 I mean if they want [to go out with](#) the missis for a drink th th
 2 my own stuff I'm gonna have [to go out with](#) someone really rich you know.
 Mm.
 3 him because erm I'd arranged several times [to go out with him](#) and and you know
 4 you know if you if you arrange [to go out with](#) somebody and and you and you
 5 Exactly. Exactly. I used [to go out with](#) a Capricorn. Capricorn men are
 so
 6 outside work 'cos I do quite like [to go out with](#) people from work Yeah. but
 7 and Mm. why was he bothering [to go out with me](#) and all this. Mm. Anyway
 8 on phone MX I used to go out with. Oh is it. Yeah.
 9 a torch Mm. Well then I used [to go out with](#) a candle in a jar you know Mm.
 10 So erm I mean I offered [to go out with her](#) once or twice but I'd rather
 go
 11 me then I started [to go out with](#) MX after a few months and I come
 back
 12 at that time so I I started [to go out with](#) a boyfriend and er when I was
 coming home
 13 s why I'm always bored when I have no-one [to go out with](#) so I don't Do you get lonely?
 14 I do when I haven't got no-one [to go out with](#). Yeah. Yes
 15 er I'm very quiet 'cos I don't have no-one [to go out with you](#) see I'm very quiet. Yes.

Quadro 41: Padrão 1 de to go out

Padrão 2: YOU WANT TO GO OUT (9)

CORPUS DE ESTUDO

*You want to go out + with + (pronome pessoal)
(nome próprio de pessoa)*

1 aid to her that you... Monica: Aww, the only reason you want to go out with me is
because of my blond wig, an
2 aying 'wow! Now that guy got canned!' JERRY: So you want to go out in a final blaze
of incompetence?
3 ve this huge history... Jill: I don't understand, do you want to go out with Ross?
Rachel: No. Jill: Y
4 n't you? Rachel: (laughs) well, I mean, are you sure you want to go out with her? I mean
that ain't a pretty
5 JERRY: But wait a minute... KRAMER: Now, if you want to go out and have some
good, wholesome f
6 Thanks, Mon. Danny: well, of course. Monica: Do you want to go out on a date with
her? Rachel: Mon
7 bother you? Rachel: I mean why, of all people would you want to go out with Chip?!
Monica: Look, you a
8 d. They've reached each % other... Jerry: well, do you want to go out for a walk, get
a cup of coffee...
9 , and asking, and asking. MONICA: Rachel if you, if you want to go out with him, you
can. Sound like a bi

Padrão 2: YOU WANT TO GO OUT (2)

CORPUS DE REFERÊNCIA

*You want to go out + with + (pronome pessoal)
(nome próprio de pessoa)*

1 Deciding that you want to go out with someone because they happen to fit into
this year's idea of what is good looking is stupid.
2 Do you want to go out with them?

Quadro 42: Padrão 2 de to go out

O agrupamento lexical *to go out* ocorreu 139,1 vezes por milhão no corpus de estudo e 126,1 vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de (*to go out*) é apresentado com o objetivo de facilitar sua análise:

Padrões	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
1. <i>to go out with</i>	28,3	29,3
2. <i>you want to go out</i>	5,5	0,5

Tabela 17: Ocorrências de to go out

O padrão 1 *to go out with* apresentou frequência bastante alta no corpus de referência e, portanto, mostrou-se bastante adequado para ser incluído nas atividades. Já o padrão 2 *you want to go out* apresentou apenas uma ocorrência no corpus de referência totalizando apenas 0,5 ocorrência por milhão, e não será então incluído nas atividades.

O padrão 1 *to go out with* não apresentou muitas novidades em relação à função ou associação com outros padrões, vindo apenas sucedido de uma designação de pessoa, como

pronome ou nome.

Ex: (...) *Monica: Aww, the only reason you want to go out with me is because of my blond wig, (...).*

3.2.7 Padrões da combinação livre *to go back*

No decorrer da análise, foi encontrado apenas um padrão mais freqüente para *to go back*:

Padrões de <i>to go back</i>	Número de Ocorrências
1. <i>have to go back</i>	8

Quadro 43: Padrões de *to go back*

As formas mais comuns nas quais esse padrão se apresenta são:

Padrão 1: HAVE TO GO BACK (8)	CORPUS DE ESTUDO
<p><i>have to go back</i> + <i>to</i> +(lugar)</p> <p><i>have to go back</i> + <i>and</i> +(verbo)</p> <p>1 as to move back into the apartment and then they would <u>have to go back to Florida</u>. Elaine: How's that gonna ha 2 Oh, you got *cookies*! Attendant: You're going to <u>have to go back to your seat!</u> Elaine: Ok, fine. I'll go bac 4 irs, right by the candy machine...' I'd probably get lost, <u>have to go back to the room</u>, check the map again...and t 5 ine Benes? Attendant: [Checks her list] You're going to <u>have to go back to coach</u>. Elaine: No, but there was no 6 what happens if we have to support Jerry? MORTY: I'd <u>have to go back to work</u>. HELEN: where would you wor 7 would make you feel better I could speak to Dr. Whatley. I <u>have to go back and have</u> a wisdom teeth removed. Jerr 8 u guys get to go home and be with your familys tonight. I <u>have to go back to an empty hotel room</u> and lay down on</p>	
Padrão 1: HAVE TO GO BACK (27)	CORPUS DE REFERÊNCIA
<p><i>have to go back</i> + <i>to</i> +(lugar)</p> <p><i>have to go back</i> + <i>and</i> +(verbo)</p> <p>1 people that work in shops and so on <u>have to go back to work</u> on the Saturday. where if 2 that's it for Uganda well we'll <u>have to go back</u> a few years because Uganda is not very good at 3 I think I understand it because we <u>have to go back</u> er many years most of the Chairmen just used a 4 Someone's going to <u>have to go back</u> over it again Yes. and put 5 so complicated I'll <u>have to go back and carry</u> on. 6 I'd want we <u>have to go back</u> to the data to solve it. 7 me this is Birmingham and then they <u>have to go back and say</u> I'm sorry beg your pardon And 8 I'm really gonna <u>have to go back to London</u> anyway and say Look what do you reckon</p>	

Quadro 44: Padrão 1 de *to go back*

O agrupamento lexical *to go back* ocorreu 78,8 vezes por milhão no corpus de estudo e 57,9 vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de *to go back* é apresentado com o objetivo de facilitar sua análise:

Padrões	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
1. <i>have to go back</i>	4,9	6,2

Tabela 18: Ocorrências de *to go back*

O padrão *have to go back* apresentou frequência bastante alta no corpus de referência e, portanto, mostrou-se bastante adequado para ser incluído nas atividades.

Esse padrão está tipicamente relacionado a deslocar-se para uma outra localidade que constitua localização geográfica, ambiente fechado ou ainda, uma determinada área dentro de um ambiente fechado.

Ex: (...) *and then they would have to go back to Florida (...)*.

Ex: (...) *I have to go back to an empty hotel room and lay down on (...)*.

Ex: (...) *Attendant: You're going to have to go back to your seat! (...)*.

Parece haver um outro padrão relacionado ao agrupamento lexical *have to go back* além de *have to go back +to: have to go back + and*. Porém não houve ocorrências suficientes em ambos os corpora para permitir sua análise. Este agrupamento foi destacado apenas para ilustração e fica como sugestão para estudos posteriores e não será incluído nas atividades.

É importante salientar que parece não haver uma diferença de significado ou função para os verbos *to go back* e *to get back* com sentido de voltar para algum lugar. A forma também não apresentou diferenças, pois os mesmos padrões parecem vir associados ao tipo de localidade (lugar geográfico, ambiente fechado ou pequena área dentro de um ambiente fechado). Os alunos poderão apenas diferenciar o uso desses dois verbos quando o verbo *to get back* assumir outros significados que não “retornar”.

3.2.8 Padrões do verbo frasal preposicionado *to go down*

Os padrões mais frequentes encontrados para o verbo frasal *to go down* foram:

Padrões de <i>to go out</i>	Número de Ocorrências
1. <i>to go down there</i>	6
2. <i>to go down to the</i>	4

Quadro 45: Padrões de *to go down*

As formas mais comuns nas quais esses padrões se apresentam são:

Padrão 1: TO GO DOWN THERE (6)	CORPUS DE ESTUDO
<i>to go down there</i> + <i>and</i> +(<i>verbo</i>)	
<p>1 minions at work again... Phoebe: Yes, 'cause now I have <u>to go down there</u>, <u>and deal</u> with them. Joey: what are you 2 keep pushing me, and pushing me. Now I got no choice but <u>to go down there</u>... <u>and talk</u> to them." Elaine: "Hey, Jerry. I' 3 chel: what?! You got us evicted!! Monica: I told you not <u>to go down there</u>! Joey: well he made Rachel cry! Monica 4 hey made this large donation to a women's prison, and I get <u>to go down there</u> <u>and check</u> it out. KRAMER: That's caged 5 is lycra spandex covered gym...treat. Ross: You need me <u>to go down there</u> with you <u>and hold your hand</u>? Chandler: N 6 y. Oh Ross, Marcel just finished his last scene if you want <u>to go down there</u> <u>and say</u> <u>goodbye</u>. ROSS: Aah, oh that's</p>	
Padrão 1: TO GO DOWN THERE (20)	CORPUS DE REFERÊNCIA
<i>to go down there</i> + <i>and</i> +(<i>verbo</i>)	
<p>1 refectory to go back there we always used <u>to go down there</u> for our penny cup of tea. One of the 2 th then it's changed. But we used <u>to go down there</u> for lunch bread and cheese and 3 that that to me meant a lot to me <u>to go down there</u> <u>and watch</u> Villa 4 here he was forever MX. MX used <u>to go down there</u> Yes. and stuff like that 5 out from bullying. So I had <u>to go down there</u> <u>and</u> just <u>tell</u> them that she wasn't going 6 a it was a sort of club where they used <u>to go down there</u> s maybe once or twice a week and they'd</p>	

Quadro 46: Padrão 1 de *to go down*

Padrão 2: TO GO DOWN TO THE (4)	CORPUS DE ESTUDO
<i>to go down to the</i> + (<i>substantivo - lugar</i>)	
<p>1 I dn't have found that anyway. GEORGE: All right, I've got <u>to go down to the unemployment office</u>. Wanna take a 2 e won't know. Kramer: Yeah that's it. All right, I'm going <u>to go down to the precinct</u>. I'm going to have lunch with 3 Jerry: Elaine, I need you to do me a big favor. I need you <u>to go down to the Diplomat's Club</u> and meet Bridget for 4 rry : So know every time you get dressed . You are going <u>to go down to the basement</u> and use the dryer . Kr</p>	
Padrão 2: TO GO DOWN TO THE (11)	CORPUS DE REFERÊNCIA
<i>to go down to the</i> + (<i>substantivo - lugar</i>)	
<p>1 ought we're okay You ought <u>to go down to the beach</u> if you can. Nothing looks nicer 2 ask them to go down to the er got <u>to go down to the reception</u> see somebody they'd be 3 were you not su did you not have <u>to go down to the</u> erm <u>hospital</u> the place name's 4 go down sometimes during the week I used <u>to go down to the</u> Monday night fellowship Bible <u>class</u> on</p>	

Quadro 47: Padrão 2 de *to go down*

O agrupamento lexical *to go down* ocorreu 49 vezes por milhão no corpus de estudo e 27,3 vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de *to go down* é apresentado com o objetivo de facilitar sua análise:

Padrões	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
1. <i>to go down there</i>	3,7	4,6
2. <i>to go down to the</i>	2,5	2,5

Tabela 19: Ocorrências de *to go down*

Ambos os padrões tiveram ocorrências altas o suficiente no corpus de referência para poderem ser incluídos nas atividades.

O padrão 1 *to go down there* está tipicamente relacionado a deslocar-se para uma outra localidade e enfrentar uma situação negativa ou desagradável.

Ex: (...) Ross: *You need me to go down there with you and hold your hand?* (...).

Ex: (...) Oh Ross, Marcel just finished his last scene if you want to go down there and say goodbye. ROSS: *Ahh, oh that's* (...).

O padrão 2 *to go down to the* encontra-se associado a deslocar-se para uma outra localidade que pode ser tanto ambientes ao ar livre ou ambientes fechados.

Ex: (...) *You ought to go down to the beach if you can.* (...).

Ex: (...) *GEORGE: All right, I've got to go down to the unemployment office.* (...).

É importante salientar que outros agrupamentos lexicais com a mesma função, estão tipicamente associados apenas à ambientes fechados, como é o caso dos *chunks go in the* e *go into*, que serão apresentados na seqüência.

Este padrão pode também ser comparado ao padrão *go over to the*. Ambos os padrões possuem usos semelhantes: estão associados a deslocar-se para uma outra localidade, que pode ser tanto ambientes ao ar livre ou ambientes fechados. Porém, eles se diferenciam quanto à função: apenas o padrão *go over to the* está relacionado, em muitos casos, a dar um conselho a alguém para tomar uma atitude em relação a alguma situação de impasse ou tomar uma decisão em grupo para resolver algum problema, o padrão *go down to the* não está relacionado a essa função.

3.2.9 Padrões da combinação livre *to go in*

Os padrões mais freqüentes encontrados para *to go in* foram:

Padrões de <i>to go in</i>	Número de Ocorrências
1. <i>go in the</i>	13
2. <i>go in there and</i>	10

Quadro 48: Padrões de *to go in*

As formas mais comuns nas quais os padrões de *to go in* se apresentam são:

Padrão 1: GO IN THE (13)**CORPUS DE ESTUDO***go in the + (substantivo – cômodo fechado/ ambiente fechado)*

1 ng passionately on the sofa. BILLY: You, uh...you wanna [go in the bedroom](#)? ELAINE:
 2 O.k. Hold on just a second
 3 d Tag are making out on the couch.] Rachel: You wanna [go in the bedroom](#)? It's a
 4 little more comfortable. Tag:
 5 r: So, that's it? Monica: I just don't think arcade games [go in the](#) beautiful guest [room](#).
 6 The beautiful guest room is
 7 I don't wanna stop and talk with everyone, every time I [go in the building](#). I just
 8 wanna nod and be on my way. K
 9 you know? In your own mind, right? ..You go to the beach, [go in the water](#), put your
 10 wallet in the sneaker. who's gonn
 11 e shop with Enzo. He can't see me here. Jerry: All right, [go in the bedroom](#). Open the
 12 window. You can go out the fi
 13 being paranoid. Jerry: what you need is a translator to [go in the shop](#) with you and
 14 tell you what they're saying.
 15 ater pic, floss, plax, brush, listerine... Jerry: So you [go in the bathroom](#) at eleven
 16 your in bed by what two?
 17 orge is taking a test at Monica's bedroom.] George: You [go in the living room](#). I'll
 18 take the test in here. Monica: B 11
 19 ry and Marla are making out on the couch) MARLA: Let's [go in the bedroom](#). JERRY:
 20 Really? MARLA: Yes. J
 21 phony, now. I hope you can take this.. maybe you should [go in the](#) other [room](#).
 22 GEORGE: Are you kidding?! I lie e
 23 nly one! ELAINE (to Jerry): Do you [go in the shower](#)? JERRY:
 24 No, never. ELAINE (to Kra
 25 Chandler: That was weird. Joey: why-why would she [go in the bedroom](#)?
 26 Stripper: I'm waiting. (They both s

Padrão 1: GO IN THE (41)**CORPUS DE REFERÊNCIA***go in the + (substantivo – cômodo fechado/ ambiente fechado)*

1 get both. Oh blimey yeah. I have to [go in the](#) other [room](#) to watch
 2 the News and er. But
 3 you've a perfect right to [go in the pub](#) if you want to go
 4 in the pub. But she doesn't like the pub
 5 Mm. So we've got to I've got to [go in the kitchen](#). Help her
 6 prepare the sic
 7 tenancies and the sheep have the right to [go in the](#) woods Mm. and what are
 8 the
 9 out the application form I I want to [go in the Post Office](#) but you
 10 know I couldn't
 11 the pet shop Mm They liked to [go in the pet shop](#) you know and
 12 see
 13 Erm he's fully developed. I mean I don't want to [go in the bathroom](#) with him Mm
 14 MX
 15 realize all these people who were queuing up to [go in the](#) changing [rooms](#) had
 16 been watching me. And
 17 does it drives you mad after a while. She has to [go in the kitchen](#)
 18 down there was three youngsters who used to [go in the attic](#) We had an attic
 19 window you know
 20 really annoying thing is You know they've got to [go in the](#) army Mhm over there?
 21 He's
 22 Yeah Mm Cos we were told had to [go in the](#) other [room](#) so we were
 23 sort of
 24 The pub so they said Oh we'll have to [go in the](#) saloon [bar](#) 'cos we've
 25 g got
 26 And you can you unless you want to [go in the pub](#) You haven't got a
 27 car

Quadro 49: Padrão 1 de to go in

Padrão 2: GO IN THERE AND (10)

CORPUS DE ESTUDO

go in there and + (verbo)

1 ear the bank on the corner is offering a 100 dollars if you go in there and they don't
 greet you with a hello? Jer
 2 I had a great time on our honeymoon, and I can't wait to go in there and spend the rest
 of our life together. Mon
 3 God. This is bad. This is so bad. Ross: well, let's just go in there and face them.
 Phoebe: well, I'm not going
 4 to do something! We have to break them up! Okay? Just go in there and like, shave her
 head! You owe me one ba
 5 n this case, you have a fear of commitment, so I say you go in there and be the most
 committed guy there ever w
 6 low up. ELAINE: Jerry, what am I gonna do? I'm gonna go in there and spy on her in
 the sauna? JERRY: Yes!
 7 if you hadn't meddled to start with, I wouldn't have had to go in there and meddle myself.
 No, no matter how muc
 8 . Okay. Rachel: But I... Ross: No, no, no just do it. Go in there and pick something
 out so we can go. Rac
 9 e's got substance. She oozes substance. Jerry: well, go in there and talk to her.
 She's not going to put them o
 10 Phoebe: Uh-huh. Now you can turn around or you can go in there and rip the Band-
 Aid off. What to you want to

Padrão 2: GO IN THERE AND (22)

CORPUS DE REFERÊNCIA

go in there and + (verbo)

1 quite normally. Erm but since I've been I often go in there and have a look round cos I've
 2 Yeah I do go in there and ask them jobs now
 3 a room and pray at a certain time of day they go in there and do it privately. But they
 try to
 4 re expecting some massive colour telly and they go in there and see a little black and
 white
 5 what day it was she can go in there and tell you what day it was
 6 like the police Yeah You can't go in there and say you know From the
 information
 7 the electricity Mm You could go in there and pay your bills and get
 your key
 8 housing office to a meeting and I intended to go in there and phone the police. But erm
 as I got
 9 briefly unintelligible just go in there and rob it briefly
 10 him years ago yes a different thing. You can go in there and get it and y then you knew

Quadro 50: Padrão 2 de to go in

O agrupamento lexical *to go in* ocorreu 817,8 vezes por milhão no corpus de estudo e 753,6 vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de *to go in* é apresentado com o objetivo de facilitar sua análise:

Padrões	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
1. <i>go in the</i>	8,0	9,5
2. <i>go in there and</i>	6,2	5,1

Tabela 20: Ocorrências de *to go in*

Ambos os padrões tiveram uma ocorrência alta também no corpus de referência e poderão ser aproveitados nas atividades.

O padrão 1 *go in the* aparece geralmente associado a entrar em ambientes fechados, como uma sala ou um prédio.

Ex: (...) *I have to go in the other room* (...).

Já o padrão 2 *go in there and* está tipicamente relacionado à função: dar um conselho a alguém para tomar uma atitude em relação a alguma situação de impasse ou tomar uma decisão em grupo para resolver algum problema.

Ex: (...) *ELAINE: Jerry, what am I gonna do? I'm gonna go in there and spy on her in the sauna? JERRY: Yes!* (...).

Ex: (...) *This is bad. This is so bad. Ross: Well, let's just go in there and face them* (...).

Estas funções são encontradas em praticamente todos os exemplos provenientes do corpus de referência também.

3.2.10 Padrões da combinação livre *to go into*

Os padrões mais frequentes encontrados para a combinação livre *to go into* foram:

Padrões de <i>to go into</i>	Número de Ocorrências
1. <i>go into (entrar em lugar)</i>	20
2. <i>go into business</i>	3

Quadro 51: Padrões de *to go into*

As formas mais comuns nas quais os padrões de *go into* se apresentam são:

Padrão 1: GO INTO (Entrar em lugar) (20)	CORPUS DE ESTUDO
<p style="text-align: center;"><i>go into + (pronome / artigo) + substantivo – cômodo fechado/ ambiente fechado)</i></p> <p>1 Elaine: Listen, Jerry can you do me a favour? Could you go into the room with me to visit him because I don't want 2 to Monica's room.] Monica: (again, lying) I'm gonna go into the bathroom so I can look at it in the mirror, as I eat 3 You know, I finally meet a normal man, and I can't even go into his apartment, you know. And, of course, my apar 4 e to wear the boots, I'll wear the boots. In fact, I'll go into my room right now and y'know try the outfit on. Ch 5 d! Phoebe: well, maybe she didn't hear! Ok I'm gonna go into that dressing room, you stay in here and I'll talk and 6 rse: Mr. Bing? (Chandler jumps up) Here you are! You'll go into that room and deposit your specimen into the contai 7 nd she seems to be the only one to find him funny) So I go into this clothing store and the saleswoman is wearing th 8 h.) Glenda: Now, let me explain how this works. You go into the booth, and... Ross: I'm gonna stop you right th 9 George: Yeah, well, I guess the only thing I can do is go into George Steinbrenner's office and tell him he has to 10 f. PAT: (dubious) You forgot to take it off? Oh, you go into a department store, you put a suit on, and you walk 11 lad Monologue: ===== Its fascinating. When you go into a stationery store that they're manufacturing million 12 ore and I'll wait in the car? KRAMER: Why don't YOU go into the store and I'LL wait in the car? GEORGE: Beca 13 hrow down your key." Jerry: "It's liable to bounce and go into a sewer." Elaine: "I'll catch it!" Jerry: "You'll chicke 14 y, okay, a joke, a joke-lighten the mood. Umm, two guys go into a bar. One of them is Irish. Paul: I'm Irish. Ross: 15 I shouldn't have let you into Kramer's, now you want to go into Elaine's...she entrusted me with her spare keys, ho</p>	
Padrão 1: GO INTO (Entrar em lugar) (61)	CORPUS DE REFERÊNCIA
<p style="text-align: center;"><i>go into + (pronome / artigo) + substantivo – cômodo fechado/ ambiente fechado)</i></p> <p>1 Hiya hold on listen I'm just going to go into the other room hold on a minute. Can you put 2 German and French? Yes they do you go into some of the places you you here 3 down next year and we're going to go into the Vauxhall Conference I know I wouldn't 4 ys used to like to er when I could go into the power station. Now I've been talking 5 Yes. well then let's go into this house and look for nuts in the ocean. 6 of year you can you can actually go into a restaurant and order a place of lightly- 7 at it looks very poor. Erm when you go into a bank et cetera they've got the majority of 8 owed that. Imagine he allowed him to go into a heathen temple and said 'Go in peace. I know 9 y football Do they [F07] And as we go into the gym we all sit down and the boys come in 10 ouse or someone who I know I could go into that house and get a rest Right. All 11 ould you go, if you don't intend to go into some other man's house?'; 12 Go into any church in a poor area and you're likely to find candles lit before the statue of Mary and little messages on scraps of paper asking for her help. 13 we never go into shops and just browse. 14 Let's go into the other room and we'll have a word about his diet and a few other things. 15 But as I left my car and started to go into the house it was then that I realised I was falling under the spell of this Englishwoman who had been such a delightful and charming companion that day</p>	

Quadro 52: Padrão 1 de *go into*

Padrão 2: GO INTO BUSINESS (3)	CORPUS DE ESTUDO
<p><i>go into business + together</i> <i>go into+ (adjetivo)+ business</i></p> <p>1 you're not him. You're you. when they were all over you to <u>go into your father's pipe-fitting business</u>, did you cave? 2 going to do with myself? KRAMER: well maybe we could <u>go into business together</u>. If you're clean? BABS: I've bee 3 did you cave? Joey: No. Chandler: No. You decided to <u>go into</u> the out-of-work actor <u>business</u>. Now that wasn't eas</p>	
Padrão 2: GO INTO BUSINESS (9)	CORPUS DE REFERÊNCIA
<p><i>go into business + together</i> <i>go into+ (adjetivo)+ business</i></p> <p>1 So you reckon you'll <u>go into business</u> on your own, eh? --; I know how your mind works!'; 2 As I say, well if you do <u>go into business</u> on your own, be extremely careful if you are thinking of 3 I might take my father's advice and <u>go into business</u>.</p>	

Quadro 53: Padrão 2 de to go into

O agrupamento lexical *to go into* ocorreu 52,4 vezes por milhão no corpus de estudo e 46,8 vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de *to go into* é apresentada com o objetivo de facilitar sua análise:

Padrões	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
1. <i>go into</i> (entrar em lugar)	12,3	14,1
2. <i>go into business</i>	1,8	2,1

Tabela 21: Ocorrências de to go into

A análise mostra que o padrão 1 *go into* significando “entrar em lugar” é frequente também no corpus de referência. O padrão 2 *go into business* também apresenta frequência alta o suficiente no corpus de referência para poder ser utilizado nas atividades.

O padrão 1 *go into* significando “entrar em lugar”, da mesma forma que o padrão *go in*, aparece geralmente associado a entrar em ambientes fechados, como uma sala ou um prédio.

Ex: (...) Elaine: Listen, Jerry can you do me a favour? Could you go into the room with me to visit him (...).

No entanto, esses padrões apesar de terem significados iguais, diferem quanto à função. Ambos os padrões, *go in* e *go into*, são utilizados predominantemente com o significado de entrar em lugares com designações de ambientes fechados (prédio, sala, etc). Mas apenas o padrão *go into* aparece associado, na maioria das vezes, a entrar em algum lugar como parte de um “plano de ação” para se atingir um objetivo. O propósito da ação encontra-se explícito na mesma sentença.

Ex: (...) *Elaine: Listen, Jerry can you do me a favour? Could you go into the room with me to visit him because I don't want (...).*

Ex: (...) *I'm gonna go into the bathroom so I can look at it in the mirror.(...).*

Ex: (...) *In fact, I'll go into my room right now and y'know try the outfit on (...).*

Ex: (...) *Ok I'm gonna go into that dressing room, you stay in here and I'll talk.(...).*

O padrão 2 (*go into business*) vem sucedido na maioria das vezes por uma designação dos integrantes do negócio a ser realizado.

Ex: (...) *KRAMER: Well, maybe we could go into business together.(...).*

3.2.11 Padrões do verbo frasal preposicionado *to go over*

Os padrões mais frequentes encontrados para a coligação verbal *to go over* foram:

Padrões de <i>to go over</i>	Número de Ocorrências
1. <i>go over there and</i>	12
2. <i>go over to the</i>	5

Quadro 54: Padrões de *to go over*

Padrão 1: GO OVER THERE AND (12)**CORPUS DE ESTUDO***go over there and* + verbo

1 Anyway, I figured after work I'd go pick up a bottle of wine, [go over there and](#), uh, [try](#) to
woo her. Chandler: Hey, y'kn
2 Hotsy-Notsy. Elaine: Yeah exactly. Anyway I've got to [go over there and](#) [return](#) it.
Jerry: I thought we were going
3 ging rooms] Rachel: Alright! Let's just do it. Let's just [go over there and](#) [see](#) if she
heard. Phoebe: Good plan.
4 well then, do it better! Chandler: Okay, what do you saw I [go over there and](#) [say](#) how much
I like her? (Joey gives him
5 s plants. If y'know what I mean. Joey: Or ha-ha, we could [go over there and](#) [pee](#) on them.
Phoebe: (entering with Ra
6 Jerry: Really? Elaine: Yeah. You know what, you should [go over there and](#) [get](#) one to
look good for my bachelor au
7 e know me. We like me. Please let me be happy. Ross: [Go over there and](#) [tell](#) that
woman the truth. Chandler: All
8 over there, the three couples. Elaine: OK, I don't wanna [go over there and](#) [do](#) it, and
then come back here and find
9 .) Joey: You don't know! Rachel: All right, how about I [go over there and](#) I will walk
into Chandler's bedroom and I
10 s cannot happen. Monica: That's right. That is right. You [go over there and](#) [tell](#) her
you do no want her to live with you
10 much coffee in my life. ELAINE: So we decided I should [go over there and](#) [apply](#) for a
job myself. GEORGE: Apply
12 he keeps lying to me! That's it! Y'know what? I'm just gonna [go over there and](#) [confront](#)
them right now! [Cut to Chandl

Padrão 1: GO OVER THERE AND (34)**CORPUS DE REFERÊNCIA***go over there and* + verbo

1 ter on you can bring her into my bed and then [go over there and](#) [see](#) the New Year in.
2 me and Gareth wanna [go over there and](#) you know I'll
3 we [go over there and](#) erm so I do, what I did I
put that meat out to thaw the night before so it was thawed
4 factory I said well they they asked me if I'd [go over there and](#) I said I can't work in there
I'm allergic to oranges and he said oh bloody or I've never seen an orange, don't worry, you
know it's all chemicals !
5 saying to Leanne [go over there and](#) she goes and Leanne goes
why?
6 [Go over there and](#) [get](#) the tea towel off the
7 floor
8 ut erm, I mean you can get everything there on Sunday you've really no
need to cook, cook at all, I mean you could [go over there and](#) have a meal for about two
pounds fifty
9 tell you summat I'm getting fed up because
every time I don't feel absolutely great, and I [go over there and](#) [say](#) will you stand in for
me, I don't feel well, I don't want to.
10 well the trouble is we go over there and we buy a good buy
10 I mean nine times out of ten we erm, we just [go over there and](#) [buy](#) what's there
11 Mike organized it, for me to [go over there and](#) then I didn't need to be
there at all, cos noth nobody turned up.
12 Let's [go over there and](#) [beat](#) the shit out of them

Quadro 55: Padrão 1 de to go over

Padrão 2: GO OVER TO THE (5)	CORPUS DE ESTUDO
<i>go over to the + (substantivo - lugar)</i>	
<p>1 nta, Superman, Monica, Ben, and the Holiday Armadillo <u>go over to the menorah</u> to light the candles.) Rachel: (2 ed for mail fraud. So Elaine, all you have to do is <u>go over to the apartment</u>, tell the landlord that you're h 3) Yeah, we should. GEORGE: Alright, I just have to <u>go over to the apartment</u> and drop off Susan's sun 4 Chandler: Of course, of course not. I just have to uh, <u>go over to the place</u> where I-I made it and pick-pick it up 5 mer: That guy.. He was just... George: Listen, you <u>go over to the ticket counter</u>, I'm going to go stop in the</p>	
Padrão 2: GO OVER TO THE (27)	CORPUS DE REFERÊNCIA
<i>go over to the + (substantivo - lugar)</i>	
<p>1 d it had to go over to the hard shoulder and we had to <u>go over to the</u> 2 t know how I got here <u>Go over to the door</u> and open it. Okay. Beyond 3 No sorry I'd then <u>go over to the weights room</u> Mm. and I 4 Let's just quickly find out Let's just <u>go over to the help section</u> and find out what they 5 Mm. Er i I maybe I might just <u>go over to the group</u>. And I've got er 6 Mm. And to <u>go over to the far ex</u> No Yes No? what was 7 But I haven't seen anything. I told him to <u>go over to the erm park</u> keeper Mm 8 only sitting in this chair and I got up to <u>go over to the</u> sideboard and I fell flat on my back 9 Sergeant Jennings here will make some tea, then she'll stay with you while Mr Morgan and I <u>go over to the stables</u>.</p>	

Quadro 56: Padrão 2 de *to go over*

O agrupamento lexical *to go over* ocorreu 53,6 vezes por milhão no corpus de estudo e 47 vezes no corpus de referência. A seguir, uma tabela com as ocorrências dos padrões de *to go over* é apresentado com o objetivo de facilitar sua análise:

Padrões	Ocorrências por milhão no CE (americano)	Ocorrências por milhão no CR (britânico)
1. <i>go over there and</i>	7,4	7,8
2. <i>go over to the</i>	3,1	6,2

Tabela 22: Ocorrências de *to go over*

Para o verbo *to go over*, os padrões mais frequentes no corpus de estudo: 1 *go over there and* e 2 *go over to the* tiveram também uma alta ocorrência no corpus de referência,

podendo ser então utilizados nas atividades didáticas.

Ambos os padrões, da mesma forma que o padrão *go in there and*, estão, na maioria dos casos, tipicamente relacionados à função: dar um conselho a alguém para tomar uma atitude em relação a alguma situação de impasse ou tomar uma decisão em grupo para resolver algum problema.

Ex: (...) *so, Elaine, all you have to do is go over to the apartment, tell the landlord that you're (...).*

Ex: (...) *Rachel: Alright! Let's just do it. Let's just go over there and see if she heard. Phoebe: Good plan! (...).*

Esta função está presente também na maior parte dos exemplos provenientes do corpus de referência.

Apesar da função desses três padrões serem a mesma, há, contudo, uma diferença no significado entre *go over there and* e *go over to the* e o padrão *go in there and*: os primeiros podem estar associados a ambientes abertos (parque, praia, etc), áreas fechadas (apartamento, sala, etc) ou ainda uma pequena área dentro de um ambiente (mesa, balcão, etc). No entanto, o *chunk go in there and* está sempre associado a áreas fechadas (apartamento, sala, etc). Então, mesmo possuindo a mesma função, o uso desses padrões é diferenciado.

De maneira geral, a análise dos padrões confirmou a utilidade do emprego do corpus de estudo composto por séries de tv para obtenção de padrões que possam ser empregados na elaboração de atividades didáticas.

Nesta seção do capítulo, foi feita a apresentação e discussão dos resultados com o intuito de responder às perguntas de pesquisa em relação aos corpora (questões 1 e 2). Na próxima seção, passamos à sugestão de atividades didáticas fazendo uso dos resultados obtidos com as análises.

3.3 Atividades sugeridas

Esses padrões encontrados na análise podem ser empregados na criação de atividades didáticas. Nesta subseção, quatro atividades são apresentadas com o intuito de ilustrar como a utilização desses padrões pode ser feita.

Este estudo pretende apenas sugerir algumas dentre as diversas possibilidades de elaboração de atividades. Todos os padrões descobertos no capítulo anterior foram utilizados. Porém, as atividades não esgotam as possibilidades de sua utilização. Foi utilizado também um verbo a mais - *to get off* - para auxiliar no ensino do padrão *to get out of*.

Esta subseção procura responder às perguntas de pesquisa em relação às atividades elaboradas:

3) Como o resultado da análise pode ser transformado em atividades que auxiliem no aprendizado desses padrões?

4) As atividades elaboradas colocaram em prática os princípios teóricos e metodológicos propostos em relação aos critérios de elaboração estabelecidos?

As atividades sugeridas apresentadas a seguir procuram atender às seguintes necessidades:

- complementar os vários materiais didáticos utilizados no curso, apresentando os padrões mais frequentes para os *phrasal verbs* e verbos preposicionados mais comuns;
- satisfazer o interesse dos alunos, que pedem mais vídeos nas aulas e reclamam que estão cansados dos exercícios tradicionais apenas em papel;
- auxiliar na conscientização dos alunos de que a linguagem é formada por *chunks*;
- auxiliar a promover o aprendizado de alguns *chunks* específicos criteriosamente selecionados;
- incentivar atividades que ajudam no aprendizado dos alunos fora da sala de aula (observação de linguagem atual por meio de filmes, seriados e demais programas de TV).

3.3.1 Critérios que nortearam a elaboração das atividades

A criação das atividades foi norteada pelo arcabouço teórico da Lingüística de Corpus por meio do DDL segundo Jonhs (1991) e da Abordagem Lexical de Lewis (1997). Os critérios são, portanto, aqueles adotados pelas referidas teorias.

Dentro da lingüística de Corpus, o Ensino Movido a Dados (*Data Driven Learning-DDL*) segundo Johns (1991) e a Abordagem Lexical, de Lewis, foram as abordagens escolhidas.

Segundo Johns (1991), as atividades devem seguir os seguintes critérios:

1. utilizar concordâncias como fonte de linguagem;
2. focalizar padrões léxico-gramaticais;
3. instigar a habilidade de descoberta dos padrões pelos alunos;
4. possuir uma abordagem indutiva (é o aluno que descobre e não o professor que expõe os padrões).

Segundo Lewis (1997), as atividades devem seguir os seguintes critérios:

1. utilizar *input* de linguagem contextualizada;
2. focalizar colocações e padrões léxico-gramaticais;
3. fornecer linguagem altamente provável de ser utilizada (empregar linguagem de alta frequência na língua)
4. fazer uso dos tipos básicos de exercícios lexicais como: (1) identificação de *chunks*, (2) combinação de itens lexicais (*matching*), (3) preenchimento de lacunas, (4) categorização (identificação de padrões) e (5) ordenação (anagramas de sentenças).

Os critérios do DDL podem ser conferidos nas atividades através das questões: A atividade utiliza linhas de concordância? Instiga o aluno a identificar os padrões léxico-gramaticais dos itens lexicais? Ao responder essas perguntas, os critérios que caracterizam uma atividade DDL podem ser observados.

Os critérios de preparação de material didático da Abordagem Lexical segundo Lewis, podem ser conferidos nas atividades através das questões: O exercício utiliza linguagem contextualizada e altamente provável? Utiliza os tipos básicos de exercícios lexicais com foco nas colocações e padrões léxico-gramaticais? Ao responder a essas perguntas, os critérios que caracterizam uma atividade lexical podem ser observados.

Para as atividades apresentadas na próxima seção, são indicados quais critérios do DDL (segundo Johns) e da Abordagem Lexical (segundo Lewis) estão sendo contemplados.

3.3.2 Atividades

Nesta seção, são sugeridas quatro atividades utilizando os resultados obtidos com a análise.

ATIVIDADE 1 ⁷⁰	
Objetivo:	- Fornecer exemplos dos verbos frasais e verbos preposicionados sendo estudados e checar se os alunos já possuem um entendimento do significado e contexto de uso de cada um deles.
Crítérios DDL:	2 e 4
Crítérios AL ⁷¹ :	1, 2, 3 e 4
Material:	- Em DVD: trechos dos episódios em que a linguagem-alvo aparece. - <i>Handout</i> da atividade com as linhas de concordância ou atividade <i>online</i> ⁷²
Respostas:	Parte II: 1- go into 2- get back 3- get back 4- go down 5- get in Parte III: 1-get back to work 2-go over there and 3-go over to the 4-get in here 5-get back to you
Instruções:	Os alunos são orientados a fazer a atividade primeiramente sozinhos, em seguida, em pares. O professor circula pela sala, esclarecendo dúvidas e auxiliando os alunos em suas descobertas. Ao final, professor e alunos checam as respostas juntos (atividade em papel) ou no computador (atividade <i>online</i>).

Quadro 57: Atividade 1

⁷⁰ Para a elaboração desta atividade foi utilizado um corpus contendo as frases de cena para melhor contextualizar a linguagem.

⁷¹ Abordagem Lexical

⁷² Nas atividades que foram disponibilizadas *online*, os vídeos podem ser acessados pelos alunos na tela do exercício.

Handout 1

Part I

Watch the videos. Listen carefully to the examples of the verbs below.

.....

Part II

What is the missing *chunk*? Complete the scripts of the videos you have just seen.

(the same chunk has been used in excerpts a, b and c)

1-() go in () go into

a)- Kramer can seek out some of those thin medical gloves at the hospital. He goes to get his stuff. Elaine: Listen, Jerry can you do me a favour? Could you _____ the room with me to visit him because I don't want him to think that I'm, y'know... interested. Jerry: Oh, you want me to pretend to be your boyfriend. Elaine: Well... Jerry: Well I think I can do that. I believe I've played that role before to some critical acclaim.

b)-(...) Chandler: You said that you paid all that money because those boots go with skirts, dresses, and pants! Monica: Fine! If you want me to wear the boots, I'll wear the boots. In fact, I'll _____ my room right now and y'know try the outfit on. Chandler: Okay. Monica: Okay? (She starts to walk which causes her to start crying)

c)- (...) [Scene: Shop, Phoebe and Rachel are talking in front of the dressing room] Rachel: Oh, God, do you think she heard? It would be so bad if she heard! Phoebe: Well, maybe she didn't hear! Ok I'm gonna _____ that dressing room, you stay in here and I'll talk and see if you can hear me. Rachel: Ok, great! (Phoebe moves in the dressing room from which Charlie went out) Rachel: Oh, thank God I can't hear a word that you're saying! Phoebe: (sticks her head out) I didn't say anything yet! Rachel: (sticks her head out too) Well, get back in there and talk!

2-() go back () get back

a)-(...) Chandler: You know how to use a compass? Owen: I have a badge in it. Chandler: You do? That's fantastic! Owen: You wanna see it? Chandler: I'd love to, but I gotta _____ to talking to your parents. They're telling us all about how they adopted you. Owen: What?!? Chandler: What? Owen: I'm adopted? (Chandler tries to come up with a good answer.) Chandler: I got nothing.

b)-(...) Okay so uh, I'm gonna go guys. Phoebe and Rachel: Okay. Monica: I guess you can _____ to deciding on what to get me for a present! (Runs out.) Rachel: (To Phoebe, after Monica's gone) We have to get her a present?! Phoebe: Okay but look! Look at what I got! It's her address book! (Holds it up.) We have a guest list! Rachel: Oh my God you're amazing! Did you just pull that out of her purse? Phoebe: Uh-huh, and a little seed money for the party. (Holds up \$40.)

c)- Rachel: Hey! Monica: Hey! Rachel: You guys aren't doing anything tonight, are you? Chandler: See, now, why would you assume that? Just because we're married? I will have you know that we are very hip, happening people. Now, if you'll excuse me, I have to _____ to reading the obituaries. Rachel: I was just asking 'cause I need someone to watch Emma tonight. Monica: Sure, we'll do that. What are you up to? Rachel: Well, Phoebe set me up on a date. Monica: Oh my god. Chandler: Wow. Rachel: Why? What's the big deal?

3-() go back () get back

a)- A Student: What's happening to your accent? Ross: (British) Come again? What's-what's this nonsense? (Giggles.) (American.) All right, I'm-I'm not English. I'm from Long Island. I was really nervous and the accent just uh, just came out. I'm sorry. So, if we could just _____ to the lecture. Umm, were there any questions? (Everyone raises their hands) About paleontology. (They all put their hands down.) All right, look I was just trying to make a good first impression. Obviously, I screwed up. But what you guys think of me is really important because I'm-I'm hoping to get a permanent job here. So if you just give me another chance to make a good impression...

b)- [Scene: Estelle Leonard Talent Agency. Joey is there.] ESTELLE: Don't worry about it already. Things happen. JOEY: So, you're not mad at me for getting fired and everything? ESTELLE: Joey, look at me, look at me. Do I have lipstick on my teeth? JOEY: No, can we _____ to me? ESTELLE: Look honey, people get fired left and right in this business. I already got you an audition for Another World. JOEY: Alright. Cab driver number two? ESTELLE: You're welcome. JOEY: But I was Dr. Drake Remoray. How can I go from bein' a neurosurgeon to drivin' a cab? ESTELLE: Things change, roll with em. JOEY: But this is a two line part, it's like takin' a step backwards.

c)- SLIPPERY PETE: We're stealing this thing, right? GEORGE: No. I--I paid for it. SLIPPERY PETE: I thought we were stealing it. KRAMER: Yeah. It feels like we're stealing it. GEORGE: We're not stealing it. SHLOMO: I definitely thought we're stealing it. GEORGE: All right, let's--let's focus. Can we _____ to the plan? SLIPPERY PETE: Well, I need a battery for this kind of a job. Can I at least steal a battery? GEORGE: Fine. Steal the battery. Now, all right, here is the Frogger. This is the front door, and this is the outlet. SLIPPERY PETE: What's that? GEORGE: The outlet? SLIPPERY PETE: Mm-hmm. GEORGE: That's where the electricity comes out. SLIPPERT PETE: Oh, you mean the holes.

4-() go down () go in

a)- Oh Ross, Marcel just finished his last scene if you want to _____ there and say goodbye. ROSS: Ahh, oh that's OK, I mean, he's probably got, you know, parties to go to and stuff. But, ya know, he's moved on. Hey, that, that's the way it goes right. PHOEBE: [sees Marcel at the window] Oh my God. ROSS: What? ["Looks Like We Made It" starts playing and we enter a whole sequence of Marcel and Ross having fun in the city.]

b)- Chandler: You don't think I've tried? You think I like having 50 dollars taken out of my bank account every month? No, they make you go all the way down there! Then they use all of these phrases and peppiness to try and confuse you! Then they bring out Maria. Ross: Who is Maria? Chandler: Oh Maria. You can't say no to her, she's like this lycra spandex covered gym...treat. Ross: You need me to _____ there with you and hold your hand? Chandler: No! Ross: So you're strong enough to face her on your own? Chandler: Oh no, you'll have to come.

c)- OK! Right, here we go. Yeah. OK, so... 'For sale. A big, juicy van.' And, ooh, you gotta put down, 'interesting trades considered.'" Jerry: "I don't want to trade." Kramer: "No, you don't have to. It's all about tickling their buying bone." Jerry: "Hey, you know what? This is all your mail. They're puttin' it in my box now." Kramer: "Oh, that's it. They have gone too far. They keep pushing me, and pushing me. Now I got no choice but to _____, there... and talk to them." Elaine: "Hey, Jerry. I'd like you to meet someone. This is Jack." Heraldic harp sounds as Jerry looks at Jack's face Postal Employee: "May I help you?" Kramer: "Yeah, I'd like to cancel my mail." Postal Employee: "Certainly. How long would you like us to hold it?" Kramer: "Oh, no, no. I don't think you get me. I want out, permanently." Newman: "I'll handle this,

Violet. Why don't you take your three hour break? Oh, calm down, everyone. No one's cancelling any mail.

5-() go in () get in

a)- O'NEILL: That, that's ridiculous. I'm not a home run hitter. KRAMER: Well, Babe Ruth did it. O'NEILL: He did not. KRAMER: Oh, do you say that Babe Ruth is a liar? O'NEILL: I'm not calling him a liar but he was not stupid enough to promise two. KRAMER: Well, maybe I did overextend myself. O'NEILL: How the heck did you _____ here anyway?

b)- [George's mother, Estelle, tries to butter up Judge Vandelay] Estelle: Sorry to bother you, Judge. Vandelay: How did you _____ here? Estelle: Please, if he's found guilty, please be kind to him. He's a good boy. Vandelay: This is highly irregular. Estelle: Well, maybe there's something I can do for you. Vandelay: What do you mean? Estelle: You know

c)- ...[turns around and sees George standing behind him] How did you _____ here? GEORGE: [makes some weird motions] I walked in, your lobby door is broken again. JERRY: Again. GEORGE: I don't know how you put up with this. ELAINE: Yeah, tell'm George. JERRY: [to Elaine] You would still wanna move in here? ELAINE: Yes! You don't understand. I'm living with Ethel Merman without the talent.
.....

Part III

What is the missing *chunk*?

(the same one has been used in a, b and c)

1-() go into business () get back to work

a)- We went over budget on some of the items, but I don't think there's gonna be a problem. (hands over the budget file to a very annoyed George) I'll let you _____, George. (Mr. Wilhelm leaves the office) (George hears the fly again. It lands on the wall and he starts bashing it with the file. Mr. Wilhelm sees George hitting the wall.

b)- [Cut to Joey] Joey: No! (She nods no to Chandler) Because he didn't believe in my movie! Which is a big mistake because it is real! Real! A Casino Boss: Hey! Tribbiani! _____ Break time's over!

c)-(...) (It's Newman's birthday party. His house is full of Postal co-workers) ALL: (Singing to Newman) ... And you smell like one, too. POSTMAN: Make a wish, Newman! We've gotta _____ in three hours! (Newman inhales, ready to blow the candles out. Kramer rushes in) KRAMER: Newman, wait! NEWMAN: (Sputtering loudly) Kramer! I'm with people. KRAMER: Yeah, yeah. And thanks for inviting me! NEWMAN: I did invite you.. Your invitation must've.. gotten lost in the mail. (All postal workers burst out with laughter)

2-() go in there and () go over there and

a)-(...) Chandler: Hey, look, what do you want from me? Joey: I want you to like her! But if that's too damned difficult for you, then the least you can do is pretend. Chandler: I am pretending. Joey: Well then, do it better! Chandler: Okay, what do you saw I _____ say how much I like her? (Joey gives him a thumbs up) No-no it'll be good, I can tell her much I've been thinking about her. That I haven't stopped thinking about her since the moment I met her. That I'm so fantastically, over-the-top, wanna-slit-my-own-throat in love with her, that for every minute of every hour of every day I can't believe my own damn bad luck that you met her first!! Joey: Well, that's pretty good.

b)- Monica: (starting to get up) I gotta go water Pete's plants. (stops) Y'know what, if he's gonna break up with me, maybe I won't water his plants. Chandler: Well, if he's gonna break up with you, maybe Joey and I should water his plants. If y'know what I mean. Joey: Or ha-ha, we could _____ pee on them!

c)-(...) Ross: That doesn't matter. She wanted to call Bob. Hey, for all we know, Bob is who she was meant to be with. You may be destroying two people's chance for happiness. Chandler: We don't know Bob! Okay? We know me. We like me. Please let me be happy. Ross: _____ tell that woman the truth. Chandler: All right. (He gets up, but swings around the pole back to their table.) Ross: Go. (He walks over to Jade.) Chandler: Hi. Jade: Hi. Chandler: Listen, I have to, uh, um, I have to, I have to confess something. Jade: Yes? Chandler: Whoever stood you up is a jerk. Jade: How did you... Chandler: I don't know. (He sits down.) I just had this weird sense.

3-() go over to the () go down to the

a)-(...) (Audrey and Kramer are sharing a pizza at Jerry's apartment). Kramer: So my mother's going out with this guy who leaves a jacket in her house so, you know, she gives it to me. Well, two years later he shows up and he takes it back. And now he's in prison. He got arrested for mail fraud. So Elaine, all you have to do is _____ apartment, tell the landlord that you're his daughter and you want to bring him the jacket in prison. Elaine: Won't the landlord know I'm not the daughter? Kramer: No no, he's never met her. She's in California. Elaine: Are you coming with me? Kramer: Oh, yeah yeah, I have to. I'm your fiancé, Peter Von Nostrand.

b)- Kramer: Ok, c'mon... let's go check over at the ticket counter. A bearded man comes up to the screen before they go: Grossbard: Oh, there it is honey, gate 18A, 8:30... [He leaves] Kramer: Did you see that guy? George: No... What guy? Kramer: That guy.. He was just... George: Listen, you _____ ticket counter, I'm going to go stop in the gift shop and pick up a copy of Time magazine. There's supposed to be a blurb about Jerry in it and I think he mentioned my name! Kramer: [still lost] I know that guy... Y'know, he looks familiar to me, too. Reminds me of this guy John Grossbard that I knew a while back. Got me involved in one of those shady pyramid schemes... Man, if I ever meet up with him again.

c)- Monica: (entering) Hey! Chandler: Hey! Honey, can I ask you a question about the Valentine's Day gifts? Monica: Oh, yeah. Chandler: Do we have to make the entire thing? Monica: Yes! Why, did you-you forget to make yours? Chandler: Of course, of course not. I just have to uh, _____, place where I-I made it and pick-pick it up. Monica: Okay. (They kiss.) Okay, I can't wait! This is going to be the best Valentine's Day ever! (Chandler giggles and exits.) I can't believe it! Make the presents! Make the presents! Chandler: (sticking his head back in) What? Monica: I'm just so excited to make the presents! (Chandler does another sarcastic/scared laugh and leaves.) Shoot!

4-() get in here () go down there

a)- Monica: Ooh, chocolates on the pillows! I love that! Chandler: Oh, you should live with Joey, Roll-os everywhere. Monica: Come here. (He does, and they kiss.) Okay, be right back. (Goes to the bathroom and Chandler turns on the TV and finds a high-speed police chase.) Chandler: Oh yes! Monica, _____! There's a high-speed car chase on! (Monica returns, carrying a glass.)

b)- Judy: A child should have a family. Ross: Ma, you know that, I can't deal with this right now. Judy: Just think about it. (holds out the ring) If you don't, I'll talk more about humping. Ross: Give me that. (He puts it in his pocket. Rachel comes out.) Rachel: Hi! Judy: Hi, dear. Rachel: Thank you so much for coming. Ross, _____! (He does. Judy leaves.) [Scene: The waiting area. It's

nighttime. Ross is talking to the gang.] Ross: She came to drag me out of the labor room to ask me why I'm not with Rachel. Phoebe: Yeah... Why aren't you with Rachel? Ross: Are you kidding? Look, we're not going to be together just because we're having a baby, ok?

c)-(...) [Cut to Emily, Devon, and Liam] Emily: Liam, do me a favour. Tell the lads to go easy on Ross, it's his first time. Liam: You don't say! (We see Ross who is hopping about with the ball and spikes it in his face.) Emily: (to Ross) Good luck, babe. (The scrum forms and the game is underway.) Liam: Ross! Ross! Come on! _____, Ross gets pumped up.) Ross! Come on! (Ross walks over to the scrum, walks around a bit looking for a way to get into the scrum.) Liam: Ross, come on! Get in the bloody scrum! Ross, get in! (Ross, urged on by his team-mates, jumps on top of the scrum and falls headfirst into the middle, leaving his feet sticking straight up.)

5-() get in touch with you () get back to you

a)-(...) George: They have no friends. Jerry: No social reason for them to be here. Elaine: You're all grown up. George: Yeah, they're all through ruining my life. What the hell are they still doing here? Lemme see this pamphlet. Hm. All right, so I'll, uh, _____. George exits with the Del Boca Vista pamphlet. Jerry (answering phone again): Hello? Helen: Where can I buy some ice? Your father likes a lot of ice. Jerry: I don't know, maybe get an ice tray? Helen: I can do that.

b)-(...) (Elaine, Kramer and Jerry leave. George removes jacket, dials phone) Phone: Hi, it's Carol, _____. (Beep) George: Uhm, hi, it's George, George Costanza, remember me? The guy that didn't come up for coffee. You see, I didn't realise that coffee didn't really mean ... well, whatever. Anyway, it was fun. It was, erm, it was fun, so, oh boy, uhm, so, you call me back. If you want, it's up to you, you know, whatever you wanna do. Either way. The ball's in your court. So, er, take it easy. (Hangs up. J

c)- [Setting: Park] (Newman and Kramer both find the rickshaw and Rusty in the park) NEWMAN: There it is! KRAMER: Rusty! RUSTY: Oh, there you are. Oh, do I get the job? KRAMER: (Sarcastic) Yeah, yeah. We'll _____. (Pulling the rickshaw with Newman) Let's get this baby home. NEWMAN: Uh.. KRAMER: What? NEWMAN: You know, when you think about it, it's kind of silly for us both to pull this thing all the way back uptown. I mean, after all, it is a conveyance. KRAMER: Yes, that's true. NEWMAN: So, which one of us is gonna pull? KRAMER: Well, there's only one way to settle this.

Quadro 58: Handout 1

Esta atividade também foi elaborada como atividade *online* feita através do programa *Hot Potatoes*.

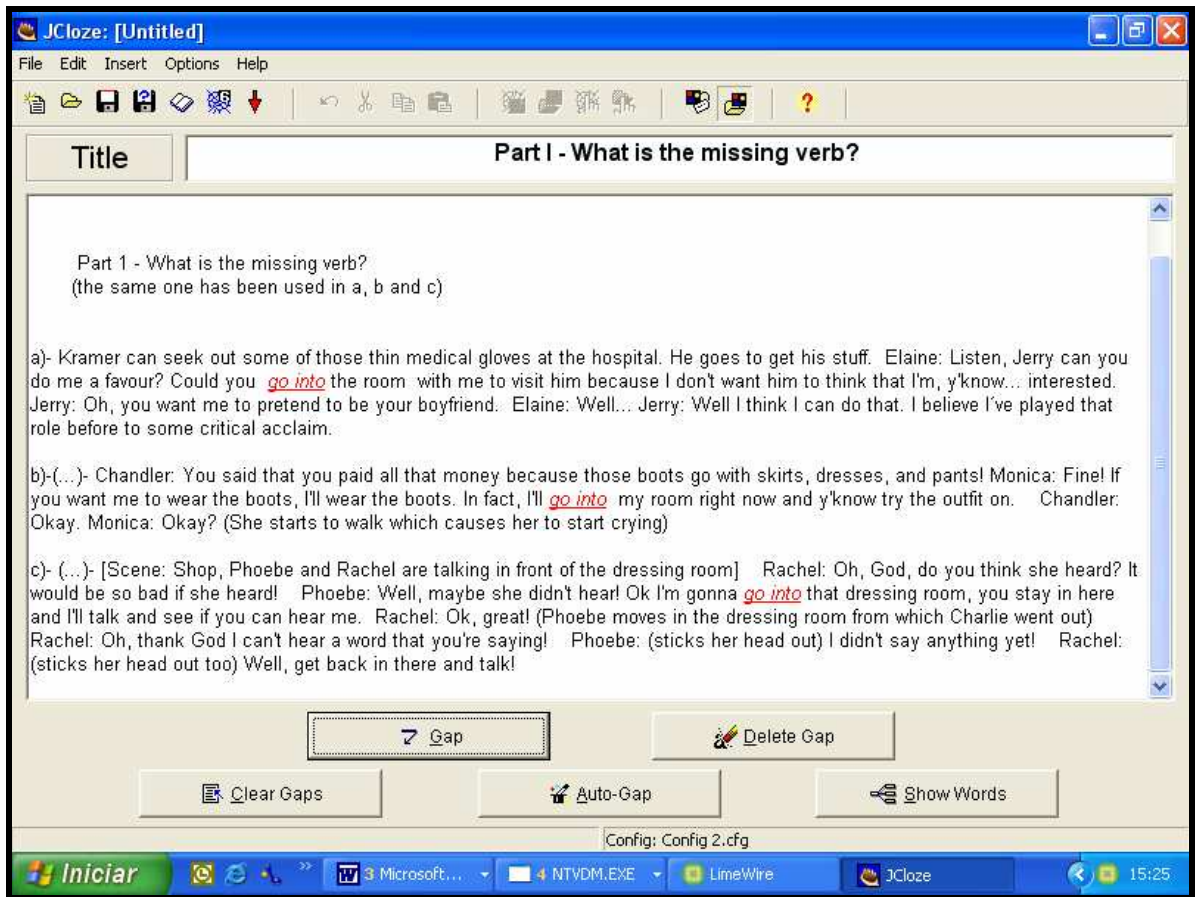


Figura 26: Parte da Atividade 1 feita no programa *Hot Potatoes*

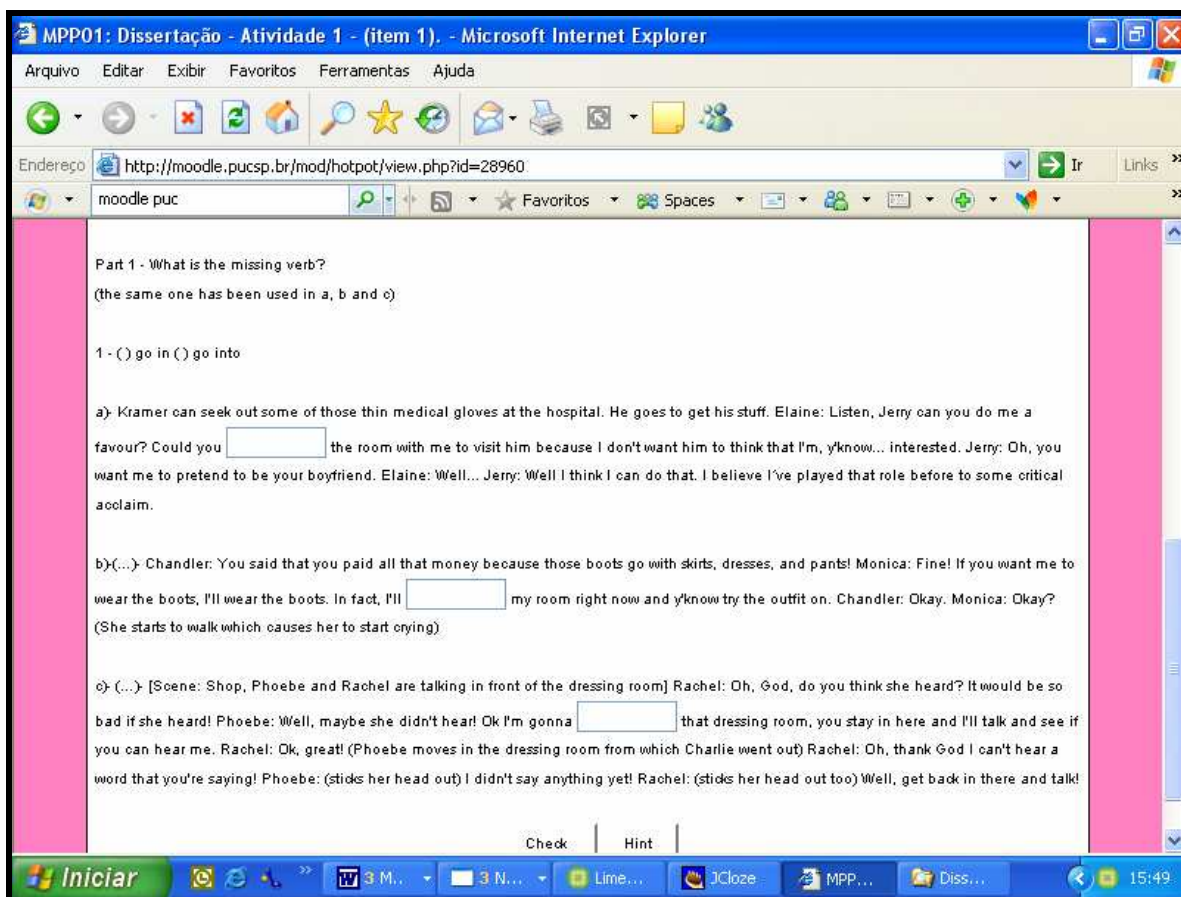


Figura 27: Parte da Atividade 1 – versão *online* no moodle⁷³

⁷³ A atividade foi colocada *online* no site: <http://moodle.pucsp.br/>

ATIVIDADE 2	
Objetivo:	Permitir que os alunos tirem suas próprias conclusões sobre o uso do verbo <i>to get back</i> em relação à sua forma e função.
Critérios DDL:	1, 2, 3 e 4
Critérios AL:	1, 2, 3, e 4
Material:	-Em DVD: trechos dos episódios em que a linguagem-alvo aparece. -Atividade na tela do computador (no <i>Microsoft Word</i>). Cada parte é fornecida em um arquivo em <i>Word</i> separado, pois algumas partes subsequentes contém as respostas à anterior.
Respostas:	<p>Parte 1- Ao organizar os dados, espera-se que os alunos descubram alguns dos significados abaixo: <i>get back to (1) (voltar a atenção novamente para algo)</i> <i>get back to (2) (retornar a lugar)</i> <i>get back to (3) (retomar uma atividade)</i> <i>get back to you (comunicar / telefonar novamente mais tarde)</i></p> <p>Parte 2- As respostas irão variar conforme a ordem em que os alunos organizaram as linhas de concordância.</p> <p>Parte 3- <i>get back to work</i></p> <p>Parte 4- Espera-se que os alunos descubram os padrões: <i>I / We gotta + get back to work</i> <i>I / We have to + get back to work</i> <i>I / you should + get back to work</i></p>
Instruções:	Nenhuma instrução extra foi dada aos alunos além das que estão na atividade projetada na tela do computador. (ver Quadro 60: Telas do <i>Microsoft Word</i>)

Quadro 59: Atividade 2

Arquivo 1 do Microsoft Word / Folha 1⁷⁴

Part I

Look at the lines below. Separate the sentences into three groups (copy and paste these sentences). Which meaning for the verb to "get back" can you associate with each group? (in pairs)⁷⁵

1 RY: Alright, alright. Alright, that's enough! Let's get back to my deal. That
undercoating, that's just a rip-off, is
2 they were just slowing me down. Alright, I have to get back to the babies. I'll see
you girls later. (Monica leaves
3 enter.] Joey: Home sweet home, huh? Nice to, uh, get back to reality. Plus we know
how the New Year's gonna g
4 da like.... it's a tie! Well, I gotta get, I gotta get back to the dishes. Ross: I
gotta get to work. Rachel:
5 y. GEORGE: Yap.. KRAMER: All right we gotta get back to the show. What are you
guys doing? JERRY: I'
6 t. GEORGE: All right, let's--let's focus. Can we get back to the plan? SLIPPERY
PETE: Well, I need a batte
7 o I have lipstick on my teeth? JOEY: No, can we get back to me? ESTELLE: Look
honey, people get fired left
8 le bit, she quiets back down, and Chandler tries to get back to sleep. There's a short
pause until she starts screa
9 RY: Alright, alright. Alright, that's enough! Let's get back to my deal. That
undercoating, that's just a rip-off, is
10 they were just slowing me down. Alright, I have to get back to the babies. I'll see
you girls later. (Monica leaves
11 enter.] Joey: Home sweet home, huh? Nice to, uh, get back to reality. Plus we know
how the New Year's gonna g
12 da like.... it's a tie! Well, I gotta get, I gotta get back to the dishes. Ross:
I gotta get to work. Rachel:
13 y. GEORGE: Yap.. KRAMER: All right we gotta get back to the show. What are
you guys doing? JERRY: I'
14 t. GEORGE: All right, let's--let's focus. Can we get back to the plan? SLIPPERY
PETE: Well, I need a batte
15 was listening! Elaine: No! You couldn't wait to get back to your conversation".
% Okay Jerry. Botto
16 Monica: Okay. Rachel: Okay. Monica: I'll get back to my new job.
(Pause.) Rachel: 'Kay. (Pause.)
17 ng and who's not. Eh? All right, now, I'm going to get back to my bucket. I'm only
eating the skin, so the chicke
18 h. (An awkward silence) Monica: So, I'll get-get back to my friend. Rachel:
Oh, yeah, sure, sure, sure, s
19 uh, just came out. I'm sorry. So, if we could just get back to the lecture. Umm, were
there any questions? (Eve
20 o I have lipstick on my teeth? JOEY: No, can we get back to me? ESTELLE: Look
honey, people get fired left
21 le bit, she quiets back down, and Chandler tries to get back to sleep. There's a short
pause until she starts screa
22 r: All right, Even Steven. Oh, by the way, when you get back to your apartment try to
keep it down because Newm
23 tter with you? Jerry: Could be years before I get back to Coney Island. I can't
go to rides alone. *Subw
24 : I'm going to save up every rupee. Someday, I will get back to America, and when I
do I will exact vengeance on
25 , I'll tell ya. The first thing I'm gonna do when I get back to Florida is take a
26 was listening! Elaine: No! You couldn't wait to get back to your conversation".
% Okay Jerry. Botto
27 Monica: Okay. Rachel: Okay. Monica: I'll get back to my new job.
(Pause.) Rachel: 'Kay. (Pause.)
28 ng and who's not. Eh? All right, now, I'm going to get back to my bucket. I'm only
eating the skin, so the chicke
29 h. (An awkward silence) Monica: So, I'll get-get back to my friend. Rachel:
Oh, yeah, sure, sure, sure, s
30 uh, just came out. I'm sorry. So, if we could just get back to the lecture. Umm, were
there any questions? (Eve
shower. Jerry: well, at least t
31 't allow my son to pay for me. Look, as soon as I get back to Florida, I promise you
I'll mail you a check. MAI
32 cture and wrote the poem. Kristin: Fine. I gotta get back to the office. Jerry:
why, because I threw the card
33 ng) we'll make this next right, and swing around to get back to the dealership.

⁷⁴ As diversas partes da atividade são fornecidas aos alunos em arquivos (se realizada no computador) ou folhas (se realizada em papel) diferentes, pois as sequências de cada parte geralmente contém as respostas da parte anterior.

⁷⁵ Pedese aos alunos que realizem esta parte da atividade em duplas.

KRAMER: (Up to something) w
 34 g a jet? Better make it a spaceship so that you can get back to your home planet!⁷⁶
 And Ross, phone call for you to
 35 oing on between us. (They kiss.) Tag: I'd better get back to my desk. Rachel:
 Okay, you hard worker! I'll re
 36 . Monica's Boyfriend: Y'know what honey? I got to get back to the hospital. Monica:
 Okay. Monica's Boyfriend:
 37 ppening people. Now, if you'll excuse me, I have to get back to reading the
 obituaries. Rachel: I was just ask
 38 laugh, and Ross notices her.) Rachel: I'm gonna get back to retraining. (gets up)
 Ross: All right, see you guy
 39 emme see this pamphlet. Hm. All right, so I'll, uh, get back to you. George exits
 with the Del Boca Vista pa
 40 acket, dials phone) Phone: Hi, it's Carol, I 'll get back to you. (Beep)
 George: Uhm, hi, it's George, Georg
 41 wanna see it? Chandler: I'd love to, but I gotta get back to talking to your
 parents. They're telling us all about
 42 Phoebe and Rachel: Okay. Monica: I guess you can get back to deciding on what to get
 me for a present! (Runs ou
 43 t the job? KRAMER: (Sarcastic) Yeah, yeah. we'll get back to you. (Pulling the
 rickshaw with Newman) Let's get
 44 el my bicep. Or maybe more. Phoebe: I'll have to get back to you on that. Okay,
 bye! (Hangs up.) Oh my God!
 45 ! (There's no response; no one even looks up.) I'll get back to ya. (To Phoebe) I got
 nothing. wait. (He sets the p
 46 o make a date with Phoebe.] Phoebe: I'll have to get back to you on that.

GET BACK TO (1)

GET BACK TO (2)

GET BACK TO (3)

.....
Arquivo 2 do Microsoft Word / Folha 2

Part II

Now choose the best meaning for the verb "to get back" in each group:

- a)-() return to something or to doing something such as an activity
 - b)-() return to a place
 - c)-() speak to someone again, especially by telephone
-

Arquivo 3 do Microsoft Word / Folha 3

Part III

When we gave you those examples for the verb "to get back", we actually kept something from you... (sorry!). There is a "chunk" we can find this verb in that is actually one of the most common ways this verb is used. Listen to the video and answer: what "chunk" is that?

.....

Arquivo 4 do Microsoft Word / Folha 4

Part IV

Look at the examples used in the scenes you have just watched. What patterns can we find associated with the chunk "get back to work"? Highlight these patterns in the sentences below.

GET BACK TO WORK

1 e it is real! Real! A Casino Boss: Hey! Tribbiani! [get back to work!](#) Break time's
over! [Cut to Phoebe] Phoebe
2 , too. POSTMAN: Make a wish, Newman! We've gotta [get back to work](#) in three hours!
(Newman inhales, ready to
3 get file to a very annoyed George) I'll let you [get back to work](#), George. (Mr.
Wilhelm leaves the office) (G
4 on the napkins at the club. Rachel: oh, I gotta [get back to work](#). Phoebe: You
d't have to be back for a h
5 has left me a cripple. I don't how how I shall ever [get back to work](#).. (Jerry and
George make odd faces as Susa
6 th! Elaine: All right.. this is too fun I gotta [get back to work](#).
(Elaine leaves and in the hall she meet
7 ight, I'll do it. Kramerica industries lives! Let's [get back to work!](#) (Kramer
slams door) (Kramer opens doo
8 h a series of "No, no, no!"'s) No, you guys should [get back to work](#). (More
protests) GEORGE: Don't be silly.
9 Y: (Taken aback) ..Alright. RAVA: And we have to [get back to work](#). (She exits
with Elaine) JERRY: (Rushed) I
10 let you and the second prettiest girl in Oklahoma [get back to work](#). Chandler:
well, second prettiest that year;
11 Rachel: "Indeed there isn't"... I should really [get back to work](#). Phoebe:
Yeah, 'cause otherwise someon
12 hack. David: Are you through, 'cuz, uh, I gotta [get back to work](#). Jerry:
well, I'll tell you what I'll do, you kno

Now watch the scenes again and listen to these patterns.

Quadro 60: Telas do Microsoft Word

ATIVIDADE 3	
Objetivo:	- Checar o se os alunos já possuem um entendimento do uso de cada um dos verbos sendo estudados.
Critérios DDL:	1 e 2
Critérios AL:	1, 2, 3 e 4
Material:	- <i>Handout</i> da atividade com as linhas de concordância e a palavra cruzada.
Respostas:	G G E G E T G O O U T W I T H E B U N T A P U C P K
Instruções:	Os alunos são orientados a fazer a atividade sozinhos em um primeiro momento e depois em pares. O professor circula pela sala esclarecendo eventuais dúvidas e orientando. No final, professor e alunos checam as respostas juntos.

Quadro 61: Atividade 3

Handout 2

**Complete the crossword puzzle with the multiword verb missing in the concordance lines.
(the same verb has been used in all the concordance lines of the same group)**

VERTICAL 1	
<p>1 hing tomorrow we'll find another doctor, but I gotta feeling all that well. Rachel: what?</p> <p>2 , I'm Night Guy. I stay up as late as I want. So you (?), you're exhausted, grogg</p> <p>3 hen... Oh, my God! That's why Carl said he had to Jerry, he thinks I have B.O.!</p> <p>4 hearing this.) what? Chandler: So when you said, 1986? Joey: You guys don't t</p> <p>5 aine: Yeah, last night. Oh, come on... Men *have* to Jerry: No. Never. Elaine: Jerry</p> <p>6 Nothing here is mine! Everything here is yours! I'll your clothes, and head off to wor</p> <p>7 big it was with his hands.) Rachel: well, I gotta (checks her watch) seven o'clock.</p> <p>8 way stories during dinner. How, you know, they gotta about being up early? They all</p> <p>9 JERRY: A - Ha! Nice try, my friend, but you gotta morning.. GEORGE: (Pleading) Y</p> <p>10 regret this, Miss Benes. what time should I be in? I as early as four twenty-five.</p> <p>11 dy.) Joey: But I-I-I can't stay too long, I gotta audition tomorrow and I gotta lo</p>	<p>early and I'm not</p> <p>in the morning, you're</p> <p>early! Because I stink!</p> <p>early," did you mean</p> <p>early some time...</p> <p>in the morning put on</p> <p>early and it's almost</p> <p>early tomorrow. what is</p> <p>pretty early in the</p> <p>at four, I could be here</p> <p>early for a commercial</p>

VERTICAL 2

1 as to move back into the apartment and then they would have to to Florida.
Elaine: How's that gonna ha
2 Oh, you got *cookies*! Attendant: You're going to have to to your
seat! Elaine: Ok, fine. I'll go bac
4 irs, right by the candy machine...' I'd probably get lost, have to to the room,
check the map again...and t
5 ine Benes? Attendant: [Checks her list] You're going to have to to coach.
Elaine: No, but there was no
6 what happens if we have to support Jerry? MORTY: I'd have to to work.
HELEN: where would you wor
7 would make you feel better I could speak to Dr. whatley. I have to and have a
wisdom teeth removed. Jerr
8 u guys get to go home and be with your familys tonight. I have to to an empty
hotel room and lay down on

VERTICAL 3

1 over in pain in front an old man in a wheel chair.) (The old man waves him
away.) [Scene: Th
2 hought, honey. I got an early day tomorrow. Monica: Come on. Let's get some
coffee. Chandler: Oh, ok,
3 he doors the gas pedal and Jerry falls down. Izzy: boy! We got a problem
here! Tough it up. This i
4 George: You nervous? Jerry: Not at all. George: , it's her. Oh, the hell
with this, I'm scared to death, j
5 run to the bathroom) Chandler: Yo!! Spackel boy! ! Monica: Ah-ah-ah, now
you started this, you will fini
6 eally quickly, it's not a big deal. (yells at Joey) !! Monica: (entering) Hi.
All: Hey. Monica: Ooh,
7 it turns out, I do put career before men. (to Joey) . Joey: What? Chandler:
You're in my seat. Joey

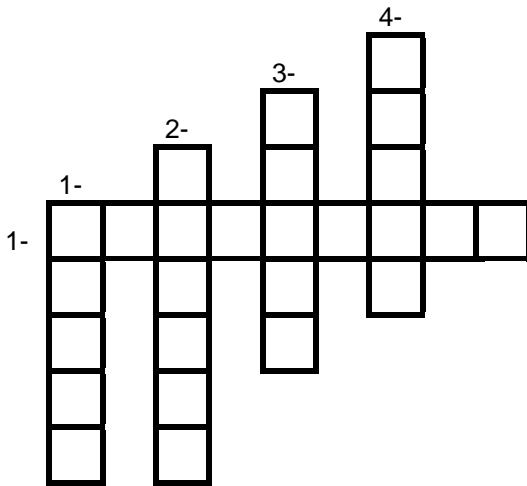
VERTICAL 4

1 GEORGE: I'm cold too. At least you've got a coat. Let's the car.
GEORGE: Oh, my god that's Saddam
2 find it.) Rachel: Look Ross, if you're so freaked out, just the car!
Ross: With you?! Yeah right! Rachel:
3 Anna: But... Elaine: You heard me young lady, the car.
(To George) And you, you should know be
4 r? KRAMER: Yeah, yeah. MAXWELL: why don't you the car?
Kramer hops in. KRAMER: Hi. Ahh...t
5 e start of the race, the drivers would run across the track, the car,
buckle up, start the car, and drive off. Pors
6 e gang. George: what do I do?! what do I do?! Jerry: the car!
Get in the car! George, Elaine, Jerry an
7 o you want to do this now, or do you want to wait until we the car?
Elaine: Oh no, let's do it now. Jerry:
8 rge: what do I do?! what do I do?! Jerry: Get in the car! the car!
George, Elaine, Jerry and Kramer all ju
9 ou're under arrest. You've ever seen Baretta? Yeah, good, the car."
BACK TO POLICE CAR George: Hi.
10 George: I didn't do nothin'. Elaine: (To Anna) Get car.
Anna: But... Elaine: You heard

HORIZONTAL 1

1 p snoring? Chandler: Yep! And! A beautiful woman agreed to me.
 (They're stunned.) Joey wanted to ask he
 2 GEORGE: So, ya know, she calls and says she wants to you
 tomorrow night? God bless! Devil you!
 3 Listen, Elaine, I've been wanting to ask you...would you like to me New
 Years Eve?
 4 you jealous? Rachel: Yes. And not because I want you to me,
 because I don't want you to go out with a
 5 DANIELLE: Yeah. He's pretty upset that I broke up with him to you.
 GEORGE: (smug) Ah, I guess I show
 6 u can go out with the guy Phoebe deemed not good enough to
 herself. Joey: (entering) Pheebs! There you
 7 JERRY: Oh, he's a dentist. You don't want to a
 dentist. ELAINE: why? JERRY: He'll al
 8): W-well, what else did he say? I mean, does he, like, want to me?
 Joey: well, given that he's desperately
 9 Y: I don't know. Blind date? ELAINE: what? You're going to my
 cousin Holly. You've never met her. JE
 10 re you? Dr. Franzblau: No, it's hard enough to get women to me.
 Rachel: Right, yeah, I've heard that ab
 11 Back then, I thought that I would never, ever get the chance to a
 Chip Matthews, and now he's-he's called m
 12 y? Ross: well, you should've seen the guy that she used to . I
 mean, he's like Joe Rugby. Phoebe: You'
 13 good friends. Ross: So, uh, this, this guy that she used to . Is
 she still in love with her? Joey: I don't th 78
 14 tanding there with this charming, cute guy, who's asking me to him,
 which I'm allowed to do, and I felt guilty.
 15 HA! Joey: (turns round) gesundheit Hayley: I would love to you.
 Joey: really, great, did I actually ask y

CROSSWORD PUZZLE



Quadro 62: Handout 2

ATIVIDADE 4	
Objetivo:	-Reforçar o aprendizado do uso do verbo <i>to get out</i> . É feito um contraste do <i>chunk to get out of the car</i> com <i>to get off the plane</i> ⁷⁷ para promover a internalização destes dois padrões de alta frequência.
Critérios DDL:	1 e 2
Critérios AL:	1, 2, 3 e 4
Material:	- Em DVD: trechos dos episódios em que a linguagem-alvo aparece. - <i>Handout</i> da atividade com os exercícios (foi feita também uma versão <i>online</i> das partes III e IV).
Respostas:	Parte III: 1- a) <i>get off</i> b) <i>get out of</i> c) <i>get out of</i> 2- a) <i>get off</i> b) <i>get off</i> c) <i>get out of</i> 3- a) <i>get off</i> b) <i>get out of</i> c) <i>get off</i>
Instruções:	Os alunos são orientados a fazer as partes I, II e III sozinhos e depois, conferir o exercício IV em pares. O professor circula pela sala, esclarecendo dúvidas e orientando os alunos. No final, professor e alunos checam as respostas juntos.

Quadro 63: Atividade 4

Handout 3

Part I

The verbs "to get out" and "to get off" are very frequent in the English language. Take a look at some of the patterns we can find them associated with. Can you see any difference in the patterns regarding means of transportation?

TO GET OUT

1 tosses him a towel, motions for him to get out of the shower and sits d
2 g. Then a cop comes by, tells me to get out of the car. He's a city
3 spent fifteen minutes with me so to get out of the store I told I w
4 % Kramer motions to a nurse to get out of the way so he can see
5 some milk, I made a sandwich. I got to get out of the building.
6 t pigeon didn't move! I had to swerve to get out of the way! I saved
7 She's one of these feminists looking to get out of the house? No, the qu
8 f the doctor's office. Kramer refused to get out of the car! JERRY: Kr
9 y shower. Well, you know, I'm trying to get out of the shower sooner, a
10 r: Hey Joe what's up? Joey: I had to get out of the apartment. Janine
11 on't start up with me! Jerry: I gotta get out of this cab...

⁷⁷ O verbo *to get off* não foi incluído na análise desta pesquisa, porém foi utilizado nos exercícios para complementar o aprendizado do verbo *to get out* por meio do contraste entre os *chunks to get out of the car* e *to get off the plane*.

TO GET OFF

1 You say we uh, get together for a drink? (They all **get off the bus.**) Girl No.
1: So uh, you wanna go to Marquel's
2 I t gonna use the ticket! I'm gonna get my money, I'll **get off the plane** and turn your
ticket in for a refund. It's not g
3 t to be sure. Jerry: Couldn't be... After they **get off the plane**, J+E look for
the boys and get their baggage
4 George: Where are you meeting these women? When they **get off the bus** at the port
authority? Jerry: Right here, Georg
5 Phoebe: Uhm, actually no. No, you've... You have to **get off the plane**. Rachel:
What? Why? Phoebe: I have this
6 o! No! Oh my God. Did she get off the plane? Did she **get off the plane**? Rachel: I
got off the plane. Ross: You got
7 wering machine.) Ross: No! No! Oh my God. Did she **get off the plane**? Did she get
off the plane? Rachel: I got off t
8 that was just my crazy friend. She told me I should **get off the plane**, because she
had a feeling that there was so
9 machine) I'm sorry. I'm really sorry, but I need to **get off the plane**, okay? I need
to tell someone that I love love t
10 pposed to land. That gives them just enough time to **get off the plane**, pick up
their bags and be walking *out* of the
11 ck and continues walking. The other German tourists **get off the bus** and join the
woman as she follows Kramer. G
12 find the world's cheapest air-conditioner. THEY **GET OFF THE ESCALATOR** AND HEAD
FOR THE CAR. CUT

Part II

Watch a sequence of scenes with examples of the pattern: "get off the plane".

.....

Part III

Complete the examples with "get out of" or "get off".

1-

- a)-(...) that was just my crazy friend. She told me I should _____ the plane.
b)-(...) Then a cop comes by, tells me to _____ the car.
c)- (...) Jerry: I gotta _____ this cab...

2-

- a)-(...) Phoebe: Uhm, actually no. No, you've... You have to _____ the plane.
b)- Ross: No! No! Oh my God. Did she _____ the plane?
c)-(...) George: Where are you meeting these women? When they _____ the bus
at the port authority?

3-

- a)- I'm sorry. I'm really sorry, but I need to _____ the plane, okay? I need to
tell someone that I love them.
b)- (...) the doctor's office. Kramer refused to _____ the car!
c)- The other German tourists _____ the bus and join the woman as she
follows Kramer.

Quadro 64: Handout 3

Nesta subseção, procurou-se sugerir possibilidades de atividades didáticas para o aproveitamento dos resultados obtidos com as análises conduzidas, atendendo aos critérios de elaboração pré-estabelecidos.

Considerações Finais

O presente capítulo encerra este trabalho, apontando seu escopo, pontos principais e sugerindo futuras pesquisas.

Esta pesquisa teve como objetivo principal identificar os verbos frasais e verbos preposicionados mais freqüentes no corpus de estudo de inglês falado composto de todos os episódios dos seriados *Friends* e *Seinfeld*, bem como os padrões léxico-gramaticais com os quais podem ser encontrados neste mesmo corpus, partindo-se da investigação linguística utilizando corpora. Ao mesmo tempo, teve como objetivo secundário aplicar o resultado da análise na preparação de atividades didáticas que ajudem a promover o aprendizado de alguns desses padrões, criteriosamente selecionados do corpus. Para tanto, este trabalho encontrou suporte teórico-metodológico na Lingüística de Corpus.

A metodologia empregada na pesquisa consistiu na coleta de um corpus formado por todos os *scripts* das dez temporadas do seriado de TV *Friends* e das nove temporadas do seriado de TV *Seinfeld*, e sua análise para extração dos principais verbos frasais e verbos preposicionados e seus padrões léxico-gramaticais mais comuns. Outro corpus, o BNC (*British National Corpus*), também foi utilizado como referência para a validação formal dos padrões encontrados no corpus de estudo e sua complementação.

As perguntas de pesquisa em relação aos corpora foram:

1) Quais são os verbos frasais e os verbos preposicionados mais freqüentes no corpus de estudo e com quais padrões léxico-gramaticais podem ser encontrados?

2) Os padrões encontrados no corpus de estudo também estão presentes de maneira relevante no corpus de referência?

As perguntas de pesquisa em relação às atividades elaboradas foram:

3) Como o resultado da análise pode ser utilizado em atividades que auxiliem no aprendizado desses padrões?

4) As atividades elaboradas colocaram em prática os princípios teóricos e metodológicos propostos em relação aos critérios de elaboração estabelecidos?

Os resultados indicaram que a análise baseada em corpus, para criar materiais didáticos mais apropriados, se justifica. Pois sem base em corpora, corre-se o risco de priorizar padrões de baixa freqüência na linguagem, utilizando *chunks* cujo valor pedagógico é limitado, como ressalta Koprowski (2005).

A pesquisa possui algumas limitações. Primeiramente, o estudo dos padrões dos

verbos frasais e verbos preposicionados não buscou ser conclusivo, e sim identificar alguns dos padrões mais frequentes presentes nos corpora analisados e explicitar uma metodologia para que se possa encontrar esses padrões; segundo, a pesquisa não procurou esgotar as possibilidades de uso do DDL e Abordagem Lexical para a criação de atividades, e sim, sugerir possibilidades. Há também o fato de as concordâncias em vídeo terem sido produzidas manualmente por meio do *software Windows Movie Maker*. Entretanto, existem perspectivas de desenvolvimento de *softwares* que farão isso de forma automática, como aponta Warschauer (1998).

Muitos aspectos poderão ser explorados em pesquisas futuras, como a obtenção de mais padrões relacionados a verbos frasais e verbos preposicionados, a aplicação de atividades em aula e a influência das atividades no aumento da fluência oral na língua.

A pesquisa pretende ter contribuído para a área de Lingüística de Corpus e Ensino, por proporcionar a aplicação da Lingüística de Corpus e de suas ferramentas no ensino de idiomas.

Além disso, ao fazer uso de critérios do DDL e da Abordagem Lexical conjuntamente, para a elaboração e sugestão de atividades didáticas, por meio de um corpus de linguagem oral e audiovisual, espera-se ter mostrado alguns possíveis caminhos para a criação de materiais de maior qualidade e em maior sintonia com os interesses dos alunos e, portanto, mais eficazes para auxiliar no aprendizado de idiomas.

Referências Bibliográficas

ACKERLEY, K. & COCETTA, F. (2007). *Enriching language learning through a multimedia corpus*. ReCALL, 19 , pp 351-370

AMARANTE, R. P. (2005). *Uma contribuição da lingüística de corpus para a fonologia: um estudo de colocações e aspectos segmentais das vogais da língua inglesa*. Dissertação de mestrado PUC-SP

ARNEIL S.; HOLMES M. & STREET, H. (2001). *Hot Potatoes*, versão 6. Half-Baked Software, Inc..

ASTON, G. (1997). Enriching the learning environment: corpora in ELT. In: WICHMANN, A. et al. *Teaching and Language Corpora*. London: Longman, p.51-63.

BAKER, M. (1995). Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. *Target: International Journal of Translation Studies*, 7 (2), 223-243, 26 e 27.

BARBOSA, M. E.C. (2004). *Material didático para o ensino de inglês instrumental online: uma abordagem experiencial baseada em corpus, gênero e tarefa*. Dissertação de mestrado. PUC-SP.

BARLOW, M. (1992). Using concordance software in language teaching and research. In: SHINJO, W. et al. *Proceedings of the Second International Conference on Foreign Language Education and Technology*. Kasugai, Japan: LLAJ & IALL pp. 365-373.

BERBER SARDINHA, Tony. (2000). *Lingüística de Corpus: histórico e problemática*. Delta, v.16, n.2.

_____. (2004). *Lingüística de Corpus*. Barueri: Manole.

_____, T. (no prelo). *Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools*. Campinas: Mercado de Letras.

BÉRTOLI-DUTRA, P. (2002). *Explorando a lingüística de corpus e letras de música na produção de atividades pedagógicas*. Dissertação de mestrado PUC-SP.

BIBER, D. (1993). Representativeness in corpus design. *Literary and linguistic computing: Journal of the Association for Literary and Linguistic Computing*, 8 (4), 243-257.

BIBER, D. (1994). Representativeness in corpus design. In A. Zampolli, N. Calzolari, & M. Palmer. *Current issues in computational linguistics: in Honour of Don Walker*. *Linguistica Computazionale IX*. X. Giardini Editori e Stampatori in Pisa and Kluwer Academic Publishers.

BIBER, D. et al. (1996). Corpus-based investigations on language use. *CUP Annual Review of Applied Linguistics* 16, 115-136.

- BIBER, D.; CONRAD, S. & REPPEN, R. (1998). *Corpus Linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BIBER, D.; JOHANSSON, S.; LEECH, G.; CONRAD, S. & FINEGAN, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman.
- BOLINGER, D. (1971). *The Phrasal Verb in English*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BOWKER, L. & PEARSON, J. (2002). *Working with specialized language – A practical guide to using corpora*. London and New York: Routledge.
- British National Corpus*. BNCweb World Edition. Disponível: www.natcorp.ox.ac.uk/.
- BROWN, H. D. (1994). *Teaching by Principles*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents. (chapter 4).
- BRUNER, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32.
- CELANI, M. A. A. (1988). *A Educacao Continuada do Professor*. CIENCIA E CULTURA, v. 40, n. 2, p. 143-163, 1988.
- CELCE-MURCIA, M. & LARSEN-FREEMAN, D. (1999). *The Grammar Book*. Boston: Heinle & Heinle.
- COBB, T. (1997). Is there any measurable learning from hands-on concordancing? *System*, v.25, n.3, p.301-315.
- CORNELL, A. (1985). Realistic goals in teaching and learning phrasal verbs. *International Review of Applied Linguistics*, 23(4), 269-280.
- DARWIN, C. & GRAY, L. (1999). *Going After the Phrasal Verb: An Alternative Approach to Classification*. *TESOL Quarterly*. Vol.33, No. 1, Spring 1999.
- DE BEAUGRANDE, R. (1991). *Linguistic Theory-The Discourse of Fundamental Works*. Londres: Longman.
- DEMPSEY, K.B., MCCARTHY, P.M., & MCNAMARA, D.S., (2006). *Identifying text genres using phrasal verbs*. In R. Sun & N. Miyake(Eds), *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 2470). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ELLIS, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Nova York: Oxford University Press.
- FERRARI, J. (2004). *ESP, Lingüística de Corpus e Sócio-Interacionismo na elaboração de uma unidade de um material didático para comércio exterior*. Dissertação de mestrado PUC-SP.
- FIRTH, J.R. (1957). *Papers in Linguistics – 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press.

- HADLEY, G. (1999). Sensing the winds of change: an introduction to data-driven-learning. Disponível: <http://web.bham.ac.uk/johnstf/winds.htm> . Acesso em 17 de agosto de 2005.
- HALLIDAY, M. A. K. (1991). Corpus studies and probabilistic grammar. In: AIJMER, K.; ALTENBERG, B. (orgs.). *English Corpus Linguistics: studies in honour of Jan Svartvik*. Londres: Longman.
- HANNAN, P. 1998. Particles and Gravity: Phrasal Verbs with ‘Up’ and ‘Down’. MET 7: 21-27.
- HARWOOD, N. (2002). Taking a lexical approach to teaching: principles and problems. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 139-155.
- HARWOOD, N. (2000). *At the end of the day they don't talk: what researchers tell us about gambits and how materials writers teach gambits*. Unpublished MA dissertation, Lancaster University.
- HASSELGREN, A. (2002). Learner corpora and language testing. In: GRANGER, S. et al. (orgs.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- HIGGINS, J. & JOHNS, T. (1984). *Computers in Language Learning*. Reading, Ma: Addison- Wesley.
- HOEY, M. (1991). *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (2003). What's in a word? *English Teaching Professional*. Disponível: www.eltprofessional.com. Acesso em 17 de abril 2007.
- HUNSTON, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: CUP
- HUNSTON, S. & FRANCIS, G. (2000). *Pattern Grammar: a corpus driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins.
- ISLAM, C., & TIMMIS, I. (n.d.). Lexical Approach 1 - *What does the lexical approach look like?* Disponível: www.teachingenglish.org.uk. Acesso em 19 de setembro 2006.
- ISLAM, C., & TIMMIS, I. (n.d.). Lexical Approach 2 - *What does the lexical approach look like?* Disponível: www.teachingenglish.org.uk. Acesso em 19 de setembro 2006.
- JACKENDORFF, R. (2002). *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford University Press.
- JACKENDORFF, R. (2002). *English Particle Constructions, the Lexicon, and the Autonomy of Syntax*. In Dehé, N.; Jackendoff R.; McIntyre A.; Urban S. (Eds.). *Verb-Particle Explorations*. Interface Explorations, 1. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 67-95
- JOHNS, T. (1986). *Microconcord: a language-learner's research tool*. System 14/ 2, pp. 151-162.

JONHS, T. (1991a). *From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning*. ELR Journal, Birmingham: University of Birmingham.

_____. (1991b). Should you be persuaded: two examples of data-driven learning. In: JOHNS, T. F. & KING, P. (eds.) *Classroom Concordancing*. Birmingham: ELR.

JOHNS, T. (1994). *From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of Data-driven learning*. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar* (pp. 293-313). Cambridge: Cambridge University Press.

KENNEDY, G. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. New York: Longman.

KOPROWSKI, M. (2005). *Investigating the usefulness of lexical phrases in contemporary coursebooks*. ELT Journal, v.59, n4.

LEE, D. Y. W. (2001). Genres, registers, text types, domains, and styles: clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. *Language Learning & Technology*, n. 3, v. 5, p. 37-72. [Disponível no site [http://www ...](http://www...) ; consultado em 21/setembro/2005]

LEECH, G. (1991). The state of art in corpus linguistics. In: AIJMER, K.;ALTENBERG,B. (orgs.). *English Corpus Linguistics: studies in honour of Jan Svartvik*. Londres: Longman.

_____. (1997). Teaching and Language Corpora: a Convergence, In Wichmann, A. Figelstone, S.; McEnery, T.; Knowles, G. (ed.). *Teaching and Language Corpora*. New York / London: Longman.

LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach: the state of ELT and a way forward*. Hove: LTP.

_____. (1997). *Implementing the Lexical Approach: putting theory into practice*. Hove: LTP.

_____. (2000). *Teaching Collocations: further developments in the Lexical Approach*. London: LTP.

LINDBERG, N. & EINEBORG. M. (1999). *Learning Constraint Grammar-style Disambiguation Rules using Inductive Logic Programming*. COLING-ACL 1998: 775-779.

MASON, O. (1994-2003). QTAG, version 3.1. Birmingham: Birmingham University Press.

McENERY, T. & WILSON, A. (1996). *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

McINTYRE, A. (2002). "Idiosyncrasy in particle verbs". In: Dehé, Nicole, Ray Jackendoff, Andrew McIntyre & SilkeUrban (ed.). *Verb-particle explorations*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter. 95-118.

MOITA LOPES, L. P. da. (2006). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. v. 1. 279 p.

- MONAGHAN, J. (1979). *The Neo-Firthian Tradition and its Contribution to General Linguistics*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- MOREIRA FILHO, J. L. (2006). *Desenvolvimento de um software para preparação de aulas de inglês com corpora*. Dissertação de mestrado PUC-SP
- NATTINGER, J. R. & DeCARRICO, J. (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: OUP.
- NATION, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATION, I. S. P. (2003). *Como estruturar o aprendizado de vocabulário*. Portfolio SBS 5: SBS Editora.
- OTHON, M.G. (1977). *Comunicação em prosa moderna*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas.
- PARTINGTON, A. (1998). *Patterns and Meanings: using corpora for English language research and teaching*. Amstedã / Filadélfia: John Benjamins.
- PAWLEY, A. & SYDER, H. (1983). *Two puzzles for linguistic theory: native-like selection and native-like fluency*. In: J. Richards & R. Schmidt (org.), *Language and communication*. London: Longman.
- QUAGLIO, P. (2004). *The Language of NBC's Friends: A Comparison with face-to-face conversation*. Tese de Doutorado. Flagstaff: Northern Arizona University.
- QUIRK, R.; GREENBAUM, G.; LEECH, G. & SVARTVIK. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- RAYSON, P. et al. (2004). The UCREL Semantic Analysis System, in *Proceedings of the LREC-04 Workshop, Beyond Named Entity Recognition Semantic labelling for NLP tasks*, Lisbon, Portugal. May 2004, 7-12.
- RICHARDS, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SAMPSON, G. (1997). *Educating Eve: The 'language instinct' debate*. London: Cassell.
- _____. (2001). *Empirical Linguistics*. Londres: Continuum.
- SANCHÉZ-GIJON, P. (2004). *L'ús de corpus en la traducció especialitzada*. Sèrie materials 4. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada Universitat Pompeu Fabra.
- SARMENTO, L. (2006). "A expansão de conjuntos de co-hipónimos a partir de colecções de grandes dimensões de texto em Português". *II Simpósio Doutoral da Linguateca 2006* (Faculdade de Ciências - Universidade de Lisboa, 10-11 de Abril de 2006).
- SCOTT, M. (1996). *WordSmith Tools*, version 3. Oxford: Oxford University Press.

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

_____. (1995). From Theory to Practice. In: LEECH, G.; MYERS, G.; THOMAS, J. *Spoken English on Computer: transcription, mark-up an application*. Londres: Longman.

_____. (1998). Naturalness in language. *ELR Journal*, Birmingham: Birmingham University Press, v.2, p.11-20.

SINCLAIR, J. M. (2003). *Reading Concordances*. London: Pearson Longman.

SOUZA, R.C. (2004). *Dois corpora, uma tarefa. O percurso de coleta, análise e utilização de corpora eletrônicos na elaboração de uma tarefa para ensino de inglês como Língua Estrangeira*. Dissertação de mestrado PUC-SP.

STEVENS, V. (1995). Concordancing with language learners: why? when? what?. *CAELL Journal* v.6, n.2.

STUBBS, M. (1993). British traditions in text analysis. In: BAKER, M.; FRANCIS, Gill;

TAGNIN, S. E. O. (2005). *O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas*. São Paulo: Disal.

TRIBLE, C. (1997). Improvising corpora for ELT: quick and dirty ways of developing corpora for language teaching. In: MELIA, J.; LEWANDOWSKA- TOMASZEYK, B. (orgs.). *PALC '97 Proceeding*. Lodz, Polônia: Lodz University Press. Disponível: <http://web.archive.org/web/20040203111227/http://web.bham.ac.uk/johnstf/timconc.htm> [capturado em 07 abril. 2007]

TOGNINI-BONELLI, E. (orgs.). *Text and Technology- In honour of Jonh Sinclair*. Philadelphia / Amsterdam: John Benjamins.

TOMLINSON, B. M. (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.

TSUI, A. B. M. (2004). What teachers have always wanted to know -- and how can corpora help. In J. M. Sinclair (Ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching* (pp. 39-66). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

TUFIS D. & MASON O. (1998). *Tagging Romanian Texts: a Case Study for QTAG, a Language Independent Probabilistic Tagger*. The University of Birmingham, United Kingdom.

VICENTINI, G. (2006). *A Lingüística de Corpus e o seriado Friends como base para o ensino de chunks em sala de aula de Língua Inglesa*. Dissertação de mestrado PUC-SP

YOON, H., & HIRVELA, A. (2004). ESL student attitudes towards corpus use in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 13, 257-283.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, p.5-45.

WILLIS, D. (1990). *The Lexical Syllabus: A new approach to language teaching*. London/ Glasgow: Collins ELT, 1990.

_____. (1999). Grammar and lexis: a false dichotomy. *English Teaching Professional* 10, January issue.

WILLIS, J. & Willis, D. (eds). (1996). *Challenge and change in language teaching*. Bath: Heinemann.

WILLIS, J. (1998). Concordances in the classroom without a computer. In: TOMLINSON, B. (ed.). (1996). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

WARSCHAUER, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.

Anexos

Anexo 1: Palavras mais frequentes no corpus de estudo

	Palavra	Frequência
1	THE	51.658
2	YOU	45.981
3	I	45.531
4	TO	35.815
5	A	31.908
6	AND	29.774
7	JERRY	20.519
8	IT	18.844
9	IS	16.572
10	THAT	15.488
11	IN	15.186
12	OF	14.706
13	GEORGE	14.145
14	WHAT	13.850
15	ROSS	13.616
16	RACHEL	12.826
17	MONICA	12.541
18	CHANDLER	12.535
19	JOEY	12.373
20	OH	12.348
21	ON	11.797
22	ELAINE	11.427
23	NO	11.295
24	THIS	11.268
25	ME	10.642
26	I'M	10.464
27	PHOEBE	10.343
28	KRAMER	10.208
29	MY	9.514
30	WITH	9.498
31	KNOW	9.298
32	SO	9.278
33	JUST	8.978
34	HE	8.963
35	YEAH	8.856
36	IT'S	8.789
37	FOR	8.456
38	ARE	8.429
39	HAVE	8.214
40	DO	8.151
41	DON'T	8.047
42	WELL	8.047
43	HER	7.817
44	AT	7.682
45	NOT	7.607
46	UP	7.598
47	WAS	7.426
48	ALL	7.386

49	WE	7.386
50	OUT	7.243
51	HEY	6.711
52	BE	6.554
53	SHE	6.460
54	LIKE	6.420
55	HIS	6.249
56	BUT	6.173
57	YOUR	6.059
58	RIGHT	5.999
59	GET	5.988
60	THEY	5.482
61	ABOUT	5.466
62	HIM	5.372
63	OKAY	5.296
64	YOU'RE	5.162
65	THAT'S	5.019
66	GO	4.963
67	THERE	4.712
68	HERE	4.698
69	SCENE	4.546
70	ONE	4.415
71	CAN	4.377
72	UH	4.335
73	THINK	4.327
74	IF	4.207
75	GONNA	4.193
76	REALLY	4.153
77	GOT	4.128
78	HOW	4.049
79	SEE	4.020
80	LOOK	4.007
81	BACK	3.865
82	FROM	3.697
83	NOW	3.665
84	DID	3.465
85	WHY	3.346
86	GOING	3.312
87	AS	3.270
88	GOOD	3.215
89	WANT	3.201
90	CAN'T	3.165
91	COME	3.070
92	HE'S	2.920
93	OVER	2.869
94	THEN	2.862
95	MEAN	2.840
96	DOWN	2.646
97	WOULD	2.625
98	AN	2.587
99	WHEN	2.536
100	SOME	2.528

Anexo 2: Tabela de Normalização

VERBO	Ocorrências no Corpus		Ocorrências por Milhão	
1. to get out				
	10	22	6,2	5,1
	13	24	8,0	5,5
	5	12	3,1	2,8
2. to get back				
	13	39	8,0	9,0
	13	35	8,0	8,1
	10	31	6,2	7,1
	4	12	2,5	2,8
	6	18	3,7	4,2
3. to get up				
	11	32	6,8	7,4
	7	26	4,3	6,0
4. to get in				
	16	45	9,9	10,4
	14	41	8,6	9,5
	10	21	6,2	4,8
5. to to get into				
	6	0	3,7	0,0
6. to go out				
	46	127	28,3	29,3
	9	2	5,5	0,5
7. to go back				
	8	27	4,9	6,2
8. to go down				
	6	20	3,7	4,6
	4	11	2,5	2,5
9. to go in				
	13	41	8,0	9,5
	10	22	6,2	5,1
10. to go into				
	20	61	12,3	14,1
	3	9	1,8	2,1
11. to go over				
	12	34	7,4	7,8
	5	27	3,1	6,2