

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CÂMPUS CORA CORALINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LÍNGUA, LITERATURA  
E INTERCULTURALIDADE

ESTELLA OLIVEIRA BARBOSA FERNANDES

**EXPLORAÇÃO DE LEXICAL BUNDLES COM O PRONOME *YOU* EM LEGENDAS  
DE FILMES NORTE-AMERICANOS: PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS  
PARA O ENSINO DA LÉXICO-GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA BASEADA EM  
*CÓRPUS***

GOIÁS – GO

2024

ESTELLA OLIVEIRA BARBOSA FERNANDES

**EXPLORAÇÃO DE LEXICAL BUNDLES COM O PRONOME *YOU* EM LEGENDAS  
DE FILMES NORTE-AMERICANOS: PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS  
PARA O ENSINO DA LEXICO-GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA BASEADA EM  
*CÓRPUS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade como requisito para obtenção de título de Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Linha de pesquisa: Estudos de Língua e Interculturalidade  
Orientadora: Prof. Dr. Eduardo Batista da Silva.

GOIÁS – GO

2024



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data<sup>1</sup>. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

### Dados do autor (a)

Nome completo: Estella Oliveira Barbosa Fernandes

E-mail: estellaoliveira2016@hotmail.com

### Dados do trabalho

Título: Exploração de lexical bundles com o pronome *you* em legendas de filmes norte-americanos: propostas de sequências didáticas para o ensino da léxico-gramática da língua inglesa baseada em corpus

### Tipo:

Tese                       Dissertação

**Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade**

### Concorda com a liberação documento

SIM                       NÃO

<sup>1</sup> Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Goiás, 10 de junho de 2024.

*Estella O. B. Fernandes*

Assinatura autor(a)

*Eduardo Botata do Silva*

Assinatura do orientador(a)

### CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

- F363e Fernandes, Estella Oliveira Barbosa.  
Exploração de lexical bundles com o pronome “you” em legendas de filmes norte-americanos : propostas de sequências didáticas para o ensino da lexico-gramática da língua inglesa baseada em “cópus” [manuscrito] / Estella Oliveira Barbosa Fernandes. – Goiás, GO, 2024. 93 f. ; il.
- Orientador: Prof. Dr. Eduardo Batista da Silva.  
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2024.
1. Linguística de cópus. 1.1. Ensino de língua inglesa. 1.1.1. Inglês falado. 1.1.2 Lexical bundles. 1.1.3. Sequência didática. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 811.111:37



Universidade  
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG  
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - GOIÁS

#### ATA DE EXAME DE DEFESA 04/2024

Aos vinte e um dias do mês de Março de dois mil e vinte e quatro às treze horas, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Estella Oliveira Barbosa Fernandes, intitulado “**Exploração de lexical bundles com o pronome "you" em legendas de filmes norte-americanos: Proposta de sequência didática para o ensino da lexicogramática da língua inglesa baseada em corpus**”, . A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dr. Eduardo Batista da Silva – Presidente – (POSLLI/UEG), Dr. Guilherme Fromm (UFU), Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi ( ) aprovada, (X) aprovada com ressalvas, ( ) reprovada com as seguintes exigências (se houver): A dissertação deverá ser revisada tanto em aspectos formais textuais quanto em questões de formatação; A fundamentação teórica deverá ser reorganizada; A seção de Material e Método deverá ser revisada; A seção de Resultados deverá ser revisada; Ademais, as propostas de atividades deverão se adequar à Sequência Didática clássica.

Cumpridas as formalidades de pauta, às \_\_\_14:30\_\_\_ a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, \_\_21\_\_ de \_\_\_Março\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Eduardo Batista da Silva (POSLLI/UEG)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Guilherme Fromm (UFU)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG)



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme Fromm, Usuário Externo**, em 02/04/2024, às 16:25, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **EDUARDO BATISTA DA SILVA, Docente de Ensino Superior**, em 02/04/2024, às 16:27, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **CRISTIANE ROSA LOPES, Docente**, em 02/04/2024, às 19:11, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site  
[http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **58522259** e o código CRC **3EA1BFC6**.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - GOIÁS  
AVENIDA DR. DEUSDETH FERREIRA DE MOURA S/N, S/C - Bairro CENTRO - GOIAS - GO -  
CEP 76600-000 - (62)3936-2160.



Referência: Processo nº 202400020004297



SEI 58522259

## **AGRADECIMENTOS**

Minha participação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade foi, de longe, a experiência mais desafiadora e enriquecedora da minha vida, pois além de adquirir conhecimento, conheci pessoas e culturas novas, amadureci e enfrentei desafios ao lado das pessoas citadas abaixo. Toda honra e glória a Deus, pois sem ele nada é possível. Agradeço, também, aos meus pais: Neusa Oliveira e Barnabé Feles, meus maiores incentivadores, ao meu esposo Wesley Fernandes, que me acompanhou e apoiou durante todo o processo, à minha irmã, Isabella Oliveira, que sempre esteve comigo.

Expresso minha gratidão a todos os meus professores, desde aquela que me alfabetizou, Vivian Kelly, ao meu orientador, professor doutor Eduardo Batista. Um agradecimento especial à minha professora de inglês Fernanda Martins, que me viu crescer na profissão.

E o que seria a vida sem amigos? Durante a jornada, compartilhei anseios com as colegas de curso que se tornaram amigas, Iasmin e Cleicia. Não posso deixar de citar as inúmeras vezes em que desabafei e pedi conselhos aos meus amigos da graduação, nosso grupo “Jejum de Língua” composto por: Natália, Maristela, Mauro, Bruno e Kennedy.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	13
1.1 Linguística de <i>Córpus</i> : Definição e finalidades .....	13
1.2 Pacotes Lexicais como objeto de estudo da Linguística de <i>Córpus</i> .....	16
1.3 <i>Spoken English</i> .....	19
1.4 A interculturalidade como fator influente no ensino e aprendizagem da língua.....	22
1.4.1 Elos entre a língua e a cultura .....	23
1.4.2 A importância da perspectiva intercultural para a aquisição da língua.....	24
1.5 O uso de filmes como ferramenta para o ensino-aprendizagem de língua inglesa ...	29
1.6 Sequência didática com <i>lexical bundles</i> : uma abordagem significativa para o ensino de língua inglesa .....	30
1.6.1 A língua inglesa como disciplina escolar .....	30
1.6.2 Leis e parâmetros que regem a disciplina .....	31
1.6.3 Principais teorias e métodos de aprendizagem .....	32
1.6.4 Teorias educacionais a respeito da sequência didática .....	33
MATERIAL E MÉTODO .....	40
3.1 Material.....	40
3.2 Método.....	43
RESULTADOS.....	47
3.1 Categorização dos lexical bundles encontrados.....	53
3.2 Documento Curricular de Goiás .....	57
PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....	63
4.1 Sequência Didática para o sexto ano do Ensino Fundamental .....	63
4.2 Sequência Didática para o sétimo ano do Ensino Fundamental .....	66
4.3 Sequência Didática para o oitavo ano do Ensino Fundamental .....	69
4.4 Sequência Didática para o nono ano do Ensino Fundamental.....	72
4.5 Sequência Didática para o primeiro ano do Ensino Médio .....	75
4.6 Sequência Didática para o segundo e terceiro anos do Ensino Médio.....	78
SUGESTÕES DE DINÂMICAS QUE ENVOLVEM ENSINO DE GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO POR MEIO DOS <i>LEXICAL BUNDLES</i> .....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	86
REFERÊNCIAS.....	88



FERNANDES, Estella Oliveira Barbosa. **Exploração de *lexical bundles* com o pronome *you* em legendas de filmes norte-americanos: proposta de sequência didática para o ensino da léxico-gramática da língua inglesa baseada em *córpus*** (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2024.

## RESUMO

Os filmes representam uma rica fonte de pesquisa cultural e linguística, refletindo não apenas aspectos importantes da cultura dos falantes nativos, mas, também nuances da linguagem oral cotidiana. Nesse sentido, este estudo explora legendas de filmes em língua inglesa com o objetivo geral de identificar *lexical bundles*, sequências de palavras, que contêm o pronome *you*. Nosso objetivo específico é propor uma sequência didática para o ensino de inglês e analisar o Documento Curricular para Goiás (GOIÁS, 2019) no que se refere ao tratamento da proficiência oral. A presente pesquisa será conduzida sob orientação da Linguística de *Córpus*: Berber Sardinha (2004; 2012, 2023), Biber (2009), Cortez (2015), Gray e Eggbert (2019), Levshina (2017), entre outros. A partir de um repositório especializado em legendas de filmes, compilamos um *córpus* composto por 10.044 filmes, com aproximadamente 91.000.000 de palavras. O processamento linguístico-computacional foi realizado pela ferramenta *WordSmith Tools*, versão 8 (SCOTT, 2021). Os resultados obtidos indicam uma alta frequência dos seguintes *lexical bundles*: "*what are you doing*", "*what do you mean*", "*what do you think*", "*what do you want*" e "*do you want to*", ou seja, padrões recorrentes de uso do pronome *you* em contextos diversos, proporcionando uma visão da linguagem utilizada por falantes nativos. Nosso trabalho pode servir como uma referência de um registro oral, muitas vezes negligenciado por métodos e livros didáticos tradicionais.

**Palavras-chave:** Linguística de *Córpus*; inglês falado; registro oral; *lexical bundles*; sequência didática

## ABSTRACT

Movies represent a rich source of cultural and linguistic research, reflecting not only important aspects of native speakers' culture but also nuances of everyday oral language. In this sense, this study explores subtitles of English-language films with the overall goal of identifying lexical bundles, sequences of words, containing the pronoun "you". Our specific objective is to propose a didactic sequence for English teaching and to analyze the Curricular Document for Goiás (GOIÁS, 2019) regarding the treatment of oral proficiency. The present research will be conducted under the guidance of Corpus Linguistics: Berber Sardinha (2004; 2012, 2023), Biber (2009), Cortez (2015), Gray and Egbert (2019), Levshina (2017), among others. From a specialized repository of movie subtitles, we compiled a corpus composed of 10,044 films, with approximately 91,000,000 words. The linguistic-computational processing was carried out by the WordSmith Tools, version 8 (SCOTT, 2021). The results obtained indicate a high frequency of the following lexical bundles: "what are you doing", "what do you mean", "what do you think", "what do you want", and "do you want to", that is, recurring patterns of the use of the pronoun "you" in diverse contexts, providing an insight into the language used by native speakers. Our work can serve as a reference for an oral record, often neglected by traditional teaching methods and textbooks.

**Keywords:** Corpus Linguistics; spoken English; oral record; lexical bundles; didactic sequence.

## INTRODUÇÃO

Meu nome é Estella Oliveira Barbosa Fernandes, uma jovem de 24 anos natural do interior do estado de Goiás, na cidade de Anicuns, com uma população de aproximadamente 23 mil habitantes. Desde cedo, tive um interesse genuíno em aprender inglês e comecei meus estudos aos 14 anos, quando a primeira escola de idiomas foi inaugurada na região. No entanto, logo percebi que o ensino de inglês na escola pública não atendia às minhas expectativas.

Diante da incerteza sobre qual caminho acadêmico seguir, minha mãe sugeriu o curso de Letras. Como já nutria um amor pela língua inglesa e desejava contribuir para a melhoria do ensino, decidi ingressar no curso de Letras na Universidade Estadual de Goiás, Campus Oeste, localizado a cerca de 80 quilômetros da minha cidade natal. Durante essa jornada, enfrentei o desafio de ir e voltar diariamente para frequentar as aulas.

Enquanto cursava a graduação, trabalhei como auxiliar na escola de idiomas onde estudava inglês. Após concluir a graduação, comecei a trabalhar na rede estadual de ensino e decidi investir em minha formação acadêmica realizando duas pós-graduações: uma em Docência do Ensino Superior e outra em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa.

Durante esse período, surgiu em mim o desejo de ingressar no mestrado, porém, não obtive sucesso na primeira tentativa. No entanto, isso não me desanimou. Participei como aluna especial de algumas disciplinas, onde tive meu primeiro contato com a Linguística de Corpus. Esse encontro despertou em mim uma reflexão sobre como o acesso a essa área do conhecimento poderia ter influenciado positivamente meu próprio processo de aprendizagem.

Essa experiência me fez pensar em como poderia levar os princípios da Linguística de *Córpus* para meus alunos na rede pública de ensino, a fim de proporcionar-lhes uma abordagem mais eficaz e enriquecedora no aprendizado da língua inglesa. Assim, surgiu o desejo de aprofundar meus estudos nessa área e contribuir para uma educação de qualidade para todos.

Os filmes são uma excelente fonte para pesquisa, pois, neles, há o reflexo da cultura e da forma com que a língua é falada no dia-a-dia dos nativos. Por meio destes, pode-se perceber os usos de pacotes lexicais. O estudo de *córpus* fundamentado em linguagem formulada tem sido visto como um promissor objeto por pesquisadores de

linguística aplicada nas últimas décadas.

Gray e Eggbert (2019) definem registro como variação na forma de falar ou escrever dependendo do contexto em que há variação dialetal, definida por características do usuário, como: sexo, idade e escolaridade. Fatores como propósito comunicativo e relacionamento entre os falantes podem interferir no registro. Há diferentes estudos sobre quais são os parâmetros que definem o registro e sua contabilização, eles enumeram os parâmetros, são eles: propósito, cenário e participantes.

Biber (2009) afirma que os estudos de registro assumem que falantes e escritores em diferentes circunstâncias terão objetivos comunicativos diferentes e, portanto, precisarão expressar diferentes tipos de significados e, como resultado, tenderá a depender de diferentes conjuntos de estruturas linguísticas.

De acordo com Cortez (2015), reunir *lexical bundles* classificando-os por meios de suas características gramaticais é essencial para organizá-los estruturalmente e identificar tendências em registros específicos. É necessário, também, identificar funções que os *lexical bundles* estão executando em um determinado registro para analisar as características dessas expressões frequentes.

Levshina (2017) aponta algumas vantagens para o estudo por meio do registro legendas de filmes. Uma vez que são uma fonte atraente de dados que podem ser baixados gratuitamente em muitos idiomas diferentes de vários repositórios online.

O conhecimento a respeito dessas sequências pode ajudar na compreensão de como a língua é usada em diferentes contextos e também pode melhorar a habilidade de produção de textos em diferentes gêneros. As legendas de filmes podem ser uma ótima fonte de dados para estudar *lexical bundles*. Isso porque, nos filmes, as falas dos personagens refletem a linguagem natural e cotidiana usada pelos falantes nativos, incluindo *collocations* e outros tipos de sequências de palavras.

O objetivo específico é, além de descrever conhecimento teórico, listar *lexical bundles* relacionados ao pronome pessoal *you* e trazer propostas de sequências didáticas que trabalhem esses e outros pacotes lexicais levando em consideração a importância deles juntamente com a cultura do falante nativo da língua estudada visando assertividade no processo de aquisição da língua inglesa.

A metodologia proposta para esta pesquisa dá-se por meio de leitura bibliográfica e seleção de *córpus* presente em legendas de filmes de longa-metragem nas modalidades de drama, suspense, romance, comédia e infantil com classificação

livre.

Em seguida, o *cópus* é processado pelo *software WordSmith Tools* e dele são selecionados e listados os *lexical bundles* com o pronome pessoal *you*. Todo o processo e análise serão registrados e relacionados às concepções teóricas de Biber.

Ao final do processo, há insumos para desenvolvimento de material didático que vise incluir os pacotes lexicais no processo de aprendizagem de língua inglesa que proporcionará aos aprendizes contato com a linguagem utilizada pelos nativos.

A pesquisa poderá ser utilizada como fonte de pesquisa para professores, acadêmicos e estudantes da língua inglesa que veem os *lexical bundles* como ferramenta para intensificar a aquisição da língua em questão.

O seguinte trabalho está organizado em três capítulos. Dessa forma, no primeiro capítulo são discutidas concepções teóricas a respeito da definição dos *lexical bundles* e da influência dos mesmos no processo de aquisição da língua inglesa.

No próximo capítulo, estão listados os pacotes lexicais relacionados ao pronome *you* extraídos de legendas de filmes americanos e descrição e discussão do processo.

E, por fim, serão propostas sequências didáticas quem incluem os pacotes lexicais como ferramenta para melhor compreensão da língua falada pelos nativos.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo assume uma posição fundamental como alicerçamento essencial para a apreensão dos domínios linguísticos em foco, concentrando-se meticulosamente nos fundamentos da Linguística de *Córpus*, Oralidade, Léxico-gramática e Ensino. O objetivo primordial é fornecer uma explanação abrangente dos conceitos teóricos inerentes a essas áreas específicas, destacando, de maneira particular, as definições de pacotes lexicais e a análise de legendas de filmes como elementos centrais de investigação.

A estrutura do capítulo é concebida de forma estratégica para contextualizar as teorias mencionadas, conferindo-lhes um papel essencial como insumos que não apenas elucidarão os próximos capítulos, mas também facilitarão a compreensão global do tema.

Cada seção subsequente é delineada minuciosamente para aprofundar as dimensões teóricas circunscritas pela Linguística de *Córpus*. Isso proporciona uma visão abrangente sobre o estudo do inglês falado, o conceito de pacotes lexicais e a relevância das legendas de filmes como objetos de pesquisa.

Dessa maneira, o leitor é guiado através dos postulados básicos desse campo de estudos da linguagem, estabelecendo, assim, uma base sólida que prepara o terreno para a exploração mais profunda das temáticas apresentadas nos capítulos subsequentes.

### 1.1 Linguística de *Córpus*: Definição e finalidades

Berber Sardinha (2023) define linguística de *Córpus* como “uma abordagem teórico-metodológica de investigação linguística sobre o uso de língua que permite fazer descrições e generalizações acerca de seu uso de forma empírica”. O autor aborda *córpus* como:

Um *córpus* é um conjunto de textos que foi selecionado e reunido de acordo com critérios específicos, para servir como amostra da língua em estudo. Esses critérios podem ser diversos, incluindo gênero, época, domínio temático, entre outros, dependendo dos objetivos da pesquisa linguística. (BERBER SARDINHA, 2012, p. 17)

Essa abordagem busca entender padrões, regularidades e variações na língua por meio do estudo sistemático e quantitativo das ocorrências linguísticas em contextos autênticos a fim de entender padrões, regularidades e variações na língua. A mesma é orientada pela observação empírica da língua em uso, em vez de depender exclusivamente de intuições linguísticas e permite investigações abrangentes e quantitativas, abrindo novas perspectivas para o estudo da linguagem.

Os primeiros estudos de colocações e coocorrência lexical foram conduzidos usando uma metodologia bastante impressionista, mas os desenvolvimentos que vêm ocorrendo na análise de corpora linguísticos desde o final da década de 1970 trouxe mudanças importantes nas metodologias utilizadas na identificação e estudo de combinações de palavras recorrentes.

Na linguística, o termo *córpus* refere-se a um conjunto de textos escritos ou falados que são coletados e organizados de forma sistemática para fins de análise linguística. Esses conjuntos de dados são essenciais para a pesquisa em Linguística de *Córpus*, uma abordagem que se concentra na observação e análise de padrões linguísticos em textos reais.

John Sinclair, considerado o pioneiro da Linguística de *Córpus*, enfatizou a importância de analisar a língua em seu uso real, em oposição à introspecção limitada. Desenvolveu a ideia de *chunking*, que envolve a identificação de sequências de palavras frequentes e colocações que formam unidades semânticas maiores do que palavras individuais. Acreditava que os *córpus*, como repositórios de dados linguísticos autênticos, permitiam que os linguistas observassem os padrões emergentes de uso linguístico. Definiu *córpus* como “coletânea de textos naturais ('naturally occurring'), escolhidos para caracterizar um estado ou variedade de linguagem'. (Sinclair, 1991, p. 171).

Percy *et al* descreve o mesmo termo como “*Córpus* é uma coletânea de porções de linguagem que são selecionadas e organizadas de acordo com critérios linguísticos explícitos, a fim de serem usadas como uma amostra da linguagem”. (Percy *et al.*, 1996, p. 4).

Douglas Biber contribuiu para a compreensão da variação linguística por meio da análise de *córpus*. Ele investigou como diferentes características linguísticas variam em relação a fatores como gênero textual, registro e contexto social. Sua pesquisa revelou que a língua é adaptável e sensível às diferentes situações comunicativas.

(...) the process of doing a register analysis often includes refining the analysis of the situational characteristics after the linguistic analysis. Despite the sometimes cyclic nature of the linguistic and situational analyses, the normal way to start a register analysis is by identifying and describing the situational characteristics that define the registers. (BIBER, 2009, p.39)

Biber (1993) delineou um procedimento detalhado para a elaboração de um *córpus*, iniciando-se com a seleção de textos com base em critérios externos, como a tipologia de registros. O autor propõe que o processo prossiga com investigações empíricas da língua ou variedade linguística sob análise, culminando na revisão do projeto. Essa abordagem sistemática proporciona uma base metodológica sólida para a construção e análise de *corpora*, garantindo a representatividade e a validade dos dados coletados.

Geoffrey Leech (1992), por sua vez, enfatizou o papel essencial dos *corpora* na análise de fenômenos linguísticos diversos, incluindo padrões gramaticais, colocações e o uso de palavras em diferentes contextos. Sua contribuição destaca a importância de equilibrar a análise qualitativa e quantitativa dos dados do *córpus*, garantindo uma compreensão holística e precisa da língua.

A análise de *córpus* facilita uma descrição precisa e abrangente da língua em uso, revelando padrões gramaticais, léxicos e discursivos. Essa abordagem fornece *insights* cruciais sobre como palavras e estruturas são empregadas em contextos reais, contribuindo para uma compreensão mais profunda da língua em seu uso autêntico.

O estudo de *córpus* é fundamental para compreender como a língua varia em diferentes contextos, gêneros, registros e situações comunicativas. Essa compreensão é crucial não apenas para estudos sociolinguísticos, mas também para entender como a língua se adapta a diferentes públicos e propósitos comunicativos, revelando as nuances da dinâmica linguística em diversos cenários.

A Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas extraídas por computador (BERBER SARDINHA, 2004, P.3).



## 1.2 Pacotes Lexicais como objeto de estudo da Linguística de *Córpus*

Pacotes lexicais são sequências de palavras frequentemente usadas em textos orais ou escritos específicos, ou seja, são unidades de linguagem que ocorrem com frequência e têm significado específico em um contexto particular. Trata-se de unidades linguísticas maiores do que palavras individuais e menores do que frases completas. Para Cortez (2015) “Lexical bundles are then uninterrupted strings of three or more words that frequently recur in a register, identified empirically by running a computer program in a corpus of language texts”.

Tais padrões de sequências de palavras são frequentemente utilizados no cotidiano e contribuem para uma comunicação eficaz. Os pacotes lexicais podem incluir colocações, expressões idiomáticas, fórmulas de cortesia, entre outros. Por exemplo, em inglês, a expressão "I don't know" (Eu não sei) é um pacote lexical que frequentemente ocorre em conversas informais. Da mesma forma, em um contexto mais formal, "In light of" (Em vista de) é uma expressão que pode ser considerada um pacote lexical.

São uma abordagem associada à análise de linguagem de corpus, metodologia que envolve a coleta e a análise de grandes quantidades de texto para identificar padrões linguísticos. Os estudos acerca de pacotes lexicais ganharam notoriedade por meio de trabalhos de pesquisadores como Michael Hoey e Douglas Biber.

Michael Hoey (2005) propôs a teoria do *lexical priming* argumentando que palavras não são usadas isoladamente, mas em padrões previsíveis com outras palavras. Esses *primings* (padrões) influenciam a escolha das palavras subsequentes, tornando a linguagem mais previsível e eficiente.

Douglas Biber (1999) desenvolveu um *framework* para a análise de *chunks*, unidades linguísticas maiores do que palavras individuais, incluindo os chamados *lexical bundles* (pacotes lexicais). Ele possui certas sequências de palavras que ocorrem frequentemente em contextos específicos, como gêneros textuais, áreas de conhecimento e estilos de escrita.

As investigações neste domínio têm como foco primordial a identificação das sequências de palavras reconhecidas como *bundles* e a análise de suas variações em termos de frequência e contexto. De acordo com Biber et al. (1999), o estudo dessas unidades linguísticas é conduzido por meio da análise de corpora linguísticos, que consistem em vastas compilações de textos escritos ou falados representativos de

uma língua específica. Esses corpora são processados computacionalmente para discernir padrões recorrentes, uma prática essencial para a compreensão do uso efetivo da linguagem. Hoey (2005) complementa essa perspectiva, destacando a importância do processamento computacional na identificação e interpretação de tais padrões, consolidando assim a base teórica para a pesquisa sobre *lexical bundles*.

Os padrões linguísticos abrangem colocações frequentes, expressões idiomáticas, frases típicas de determinados contextos e construções gramaticais específicas (Biber *et al.*, 1999). A identificação desses padrões desempenha um papel fundamental na compreensão efetiva do uso da linguagem em contextos variados, contribuindo para uma visão mais aprofundada e abrangente da linguagem (Hoey, 2005).

Este conceito baseia-se no princípio de que as palavras mencionadas são usadas isoladamente, mas sim em padrões previsíveis com outras palavras. Esses padrões são identificados por meio da análise de corpora e têm implicações significativas para o estudo da linguagem, para o ensino de línguas e para a comunicação eficaz. Biber *et al* (2004) apud. Cortez (2015) definiram as seguintes categorias de *lexical bundles*:

1. Lexical bundles that incorporate verb phrase fragments: These bundles begin with a subject followed by a verb phrase fragment, or they begin with a discourse marker followed by a verb phrase fragment or start directly with a verb phrase. Expressions such as *is going to be*, *can be used to*, and as shown in figure are some examples of this type of bundles.
2. Lexical bundles that incorporate dependent clause fragments: In addition to the verb phrase, these bundles incorporate a dependent clause fragment. This structural correlate can be seen in expression like *if you want to* and *I want you to*, among many other bundles.
3. Lexical bundles that incorporate noun phrase and prepositional phrase fragments: These lexical bundles are phrasal in nature as opposed to the previous types, which were clausal. They are made up of noun phrases or prepositional phrases that start the bundle, followed by other noun or prepositional phrase fragments as in, for example, *the end of the*, *in the context of*, or *the way in which*. (Cortez, 2015).

No quadro a seguir, estão descritos e exemplificados os tipos de *lexical bundles*.

Quadro 01 - Tipos de *Lexical Bundles*

<b>Tipo de Lexical Bundle:</b>	<b>Definição:</b>	<b>Exemplo:</b>
<i>Lexical Bundles</i> de Estrutura Gramatical.	Sequências de palavras que ocorrem frequentemente juntas devido à sua estrutura gramática.	"Have been", "going to", "it is important to".
<i>Lexical Bundles</i> de Expressão de Opinião.	Sequências que indicam expressões de opinião	"In my opinion", "I believe that", "it seems that".
<i>Lexical Bundles</i> de Introdução e Conclusão.	Sequências comuns usadas para introduzir ou concluir ideias.	"On the one hand", "in conclusion", "to sum up".
<i>Lexical Bundles</i> de Condição e Causa.	Sequências que indicam condição ou causa.	"If this happens", "due to the fact that", "because of".
<i>Lexical Bundles</i> de Comparação.	Sequências usadas para expressar comparações.	"Similar to", "in comparison with", "as opposed to".
<i>Lexical Bundles</i> de Temporalidade.	Sequências relacionadas a expressões temporais.	"At the same time", "in the past", "in the future".
<i>Lexical Bundles</i> de Hipótese.	Sequências que indicam hipóteses ou condições imaginárias.	"What if", "suppose that", "in the case of".
<i>Lexical Bundles</i> em Gêneros Específicos.	Algumas sequências são específicas para certos gêneros textuais, como artigos acadêmicos, discursos políticos, narrativas.	-

Fonte: Autora.

A importância dessas unidades linguísticas transcende a mera categorização, destacando-se por sua capacidade singular de oferecer insights profundos sobre o uso eficaz e eficiente da linguagem em uma miríade de contextos comunicativos, promovendo uma compreensão mais rica e sofisticada de como as palavras se

agrupam em sequências significativas.

A presença de pacotes lexicais específicos em textos escritos ou falados não apenas indica a proficiência linguística em avaliações e testes de língua, mas também reflete a habilidade do indivíduo em utilizar a linguagem de maneira apropriada e contextualmente relevante, demonstrando uma compreensão mais profunda das nuances linguísticas.

Em resumo, os pacotes lexicais não são apenas unidades linguísticas isoladas, mas sim ferramentas poderosas que desempenham um papel central em diversas áreas da linguística e da comunicação. Seu uso habilidoso permite uma comunicação mais eficaz e eficiente, agilizando a expressão de pensamentos complexos e consolidando-se como uma ferramenta valiosa para a análise e aplicação prática da linguagem em toda a sua complexidade e diversidade.

As unidades recorrentes de palavras desempenham um papel crucial na revelação de padrões linguísticos específicos em diferentes gêneros cinematográficos. Esses padrões oferecem *insights* valiosos que enriquecem a compreensão da interculturalidade presente na linguagem utilizada nos filmes.

### **1.3 Spoken English**

O termo *Spoken English* abrange um conjunto complexo de competências cruciais para a interação acadêmica, enfatizando a capacidade de compreender, comunicar e expressar ideias de maneira oral em inglês. A competência auditiva, parte integrante desse conjunto, destaca-se como uma habilidade fundamental no contexto acadêmico. Segundo Gass e Selinker (2008), a compreensão auditiva é um componente essencial na aquisição de uma segunda língua, influenciando diretamente a capacidade do aprendiz de compreender a língua quando falada por outros países. "A compreensão auditiva é a chave para a aquisição de uma segunda língua, influenciando diretamente a habilidade do aprendiz de compreender a língua quando falada por outros países" (Gass & Selinker, 2008).

A habilidade auditiva é particularmente vital em ambientes acadêmicos, onde a troca oral de informações é central. Conforme Swain (1985) destaca, a participação efetiva em apresentações, entrevistas de pesquisa e discussões em grupo depende, em grande parte, da competência auditiva. Assim, o domínio dessa habilidade é

crucial para o engajamento significativo e a contribuição efetiva em ambientes acadêmicos diversificados.

Além da competência auditiva, o *Spoken English* incorpora a habilidade de comunicação oral, que vai além da simples expressão verbal. Conforme proposta por Hymes (1972), a mesma destaca que a comunicação eficaz engloba não apenas o domínio gramatical, mas também a capacidade de expressar ideias, hipóteses, teorias e resultados de pesquisa de maneira clara e precisa. Essa habilidade não apenas facilita a disseminação eficaz do conhecimento, mas também propicia a colaboração entre pesquisadores em um contexto internacional, onde o inglês muitas vezes assume o papel de língua franca (Hymes, 1972).

Os estudos aprofundados sobre o *Spoken English* são cruciais na pesquisa acadêmica, proporcionando aos pesquisadores não apenas meios para comunicar suas ideias de maneira eficaz, mas também para coletar dados de forma mais precisa em contextos nos quais a comunicação oral é essencial. A competência no *Spoken English* contribui para a construção de redes de colaboração mais sólidas, conforme argumentado por Gass e Selinker (2008), em um campo intrinsecamente vinculado à comunicação humana e suas complexidades.

Em síntese, a exploração do *Spoken English* vai além da compreensão auditiva e da comunicação oral; ela representa um elemento fundamental na engrenagem da pesquisa acadêmica. Esses estudos capacitam os pesquisadores a participarem ativamente de diálogos internacionais, promovendo uma comunicação efetiva e a troca de conhecimentos em um cenário globalizado e interconectado (Gass & Selinker, 2008). Essa competência não é apenas uma habilidade técnica, mas uma ferramenta essencial para a integração e contribuição significativa no cenário acadêmico internacional, afinal, "a comunicação eficaz em *Spoken English* engloba não apenas o domínio gramatical, mas também a capacidade de expressar ideias, hipóteses, teorias e resultados de pesquisa de maneira clara e precisa" (Hymes, 1972).

A coleta de dados primários representa uma etapa fundamental nos estudos linguísticos, proporcionando *insights* valiosos sobre as complexidades das línguas estudadas. No método de pesquisa conhecido como "observação participante", os pesquisadores imergem-se em comunidades de falantes nativos da língua em análise. Esta imersão profunda permite não apenas a coleta de dados, mas também a compreensão das nuances culturais e sociais que permeiam a linguagem, elementos

essenciais para uma pesquisa linguística abrangente.

No contexto da pesquisa de campo linguística, a obra seminal de Malinowski (1922), "*Argonauts of the Western Pacific*", destaca a necessidade de os pesquisadores estabelecerem uma comunicação eficaz com os membros da comunidade estudada. Malinowski argumenta que essa comunicação vai além da mera compreensão superficial da língua; ela abrange a capacidade de interpretar as sutilezas culturais presentes nas interações linguísticas, enriquecendo assim a pesquisa.

Além disso, na contemporaneidade, o trabalho colaborativo se tornou uma tendência significativa na pesquisa linguística. Conforme observado por Stenström (1994), a colaboração internacional é cada vez mais prevalente nesse campo. O inglês, como língua franca global, emerge como um facilitador essencial para a interação eficaz entre pesquisadores de diversas origens linguísticas, permitindo o compartilhamento de conhecimentos e experiências.

Quando consideramos a divulgação dos resultados dessas pesquisas, a importância do inglês se destaca ainda mais. Crystal (2003) destaca que as conferências acadêmicas de linguística, realizadas globalmente, têm o inglês como língua predominante. Proficiência nesta língua é, portanto, crucial para pesquisadores que buscam apresentar suas descobertas, participar de discussões construtivas e contribuir para o avanço do conhecimento linguístico em uma comunidade internacional de estudiosos.

Assim, a coleta de dados, a colaboração internacional e a apresentação em inglês são elementos interconectados que sustentam e impulsionam a pesquisa linguística contemporânea, refletindo a natureza globalizada e interdisciplinar desse campo.

A linguística, como disciplina intrinsecamente ligada à comunicação, manifesta-se de maneira expressiva na produção de vasta literatura acadêmica predominantemente em inglês. O "*Cambridge Handbook of Linguistics*" (Simpson, 2020), exemplifica a relevância do inglês como veículo primário de disseminação do conhecimento linguístico. Esta obra, considerada uma referência padrão na área, destaca-se por sua contribuição substancial para o entendimento das complexidades linguísticas, proporcionando uma visão abrangente das teorias e práticas atuais.

A competência em ler e compreender textos acadêmicos em inglês transcende o mero domínio linguístico, ela é um alicerce essencial para manter-se atualizado e

explorar os recursos necessários à pesquisa linguística. Ao decifrar as nuances presentes nas publicações em inglês, os pesquisadores têm acesso a uma ampla gama de perspectivas, metodologias e descobertas que enriquecem suas próprias investigações. No âmbito da pesquisa linguística, a habilidade de se expressar em inglês falado, conhecido como *Spoken English*, adquire uma importância ainda maior. Esta habilidade não apenas facilita a coleta de dados em interações cotidianas, mas também atua como um catalisador para a colaboração entre pesquisadores de diversas origens linguísticas.

A capacidade de articular descobertas e ideias de maneira eficaz em inglês permite uma comunicação fluida em um ambiente global, onde a diversidade linguística é a norma.

Essa relevância é corroborada por teóricos renomados da linguística, como Malinowski, Stenström e Crystal. Esses estudiosos reconhecem o papel central do inglês não apenas como meio de comunicação, mas como uma ferramenta vital na pesquisa linguística contemporânea. A compreensão profunda DA habilidade não apenas abre portas para a troca de conhecimentos, mas também fortalece a base metodológica da pesquisa, possibilitando uma abordagem mais abrangente e precisa das nuances linguísticas.

Portanto, na interseção entre a linguística, o inglês acadêmico e o *Spoken English*, emerge uma dinâmica sinérgica que impulsiona a pesquisa linguística para além das fronteiras linguísticas e geográficas, contribuindo para o avanço contínuo do conhecimento nesta fascinante área do saber.

#### **1.4 A interculturalidade como fator influente no ensino e aprendizagem da língua**

A cultura tem uma grande influência sobre a compreensão do léxico, pois a linguagem é um reflexo da sociedade e das experiências culturais de um povo. A cultura molda os significados das palavras e a forma como elas são usadas e interpretadas pelos falantes nativos da língua.

Por exemplo, em algumas culturas, há palavras que expressam conceitos que não têm equivalente em outras línguas. A palavra "*schadenfreude*" em alemão descreve a sensação de prazer que alguém sente ao ver a desgraça de outra pessoa, um conceito que não tem um equivalente direto em outras línguas.

Além disso, a cultura também influencia o vocabulário usado em diferentes

contextos sociais. Por exemplo, a linguagem usada no ambiente de trabalho pode ser bastante diferente da linguagem usada entre amigos ou familiares. Isso ocorre porque cada grupo social tem suas próprias normas e valores que afetam a forma como as pessoas se comunicam e se relacionam.

Outro aspecto importante da influência cultural sobre a linguagem é a variação regional. Em muitos países, as palavras e expressões que são usadas em uma região podem não ser compreendidas ou podem ter significados diferentes em outras regiões.

Isso ocorre porque a cultura local influencia o léxico e a forma como as palavras são usadas em diferentes contextos.

Por fim, a cultura também influencia a compreensão de palavras estrangeiras. Por exemplo, muitas palavras em inglês são usadas em todo o mundo, mas podem ter significados diferentes em diferentes países, dependendo das experiências culturais locais. Por exemplo, a palavra "liberal" em inglês tem um significado político específico nos Estados Unidos, mas pode ter um significado diferente em outros países.

Em suma, a cultura tem uma grande influência sobre a compreensão do léxico, pois molda o significado das palavras e a forma como elas são usadas em diferentes contextos sociais e geográficos. A compreensão da influência cultural sobre a linguagem é fundamental para uma comunicação intercultural bem-sucedida.

#### **1.4.1 Elos entre a língua e a cultura**

Seguindo os escritos de Kramsch (2001), a linguagem não se estabelece apenas pela cultura do tempo presente, mas a cultura histórica. Além disso, a autora diz que a cultura também é uma dimensão do consciente e do inconsciente – na medida em que o sujeito toma suas próprias decisões a partir do pré-construído.

Indo de encontro o que a firma Kramch (2001), Cuche (2002, p.45) “cada cultura é dotada de um ‘estilo’ particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas também não apenas dessa maneira. Este estilo, este ‘espírito’ próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos”. Dito com outras palavras, a cultura é individualizada dentro das comunidades que apresentam



subjetividades múltiplas, sendo assim, trazendo para o campo dos estudos linguísticos pode-se depreender que tal heterogeneidade se materializa nos modos de uso da língua e da linguagem.

Para Lévi-Strauss apud Cucho (2002), há um complexo debate entre cultura e linguagem, dado a difícil missão de estabelecer uma definição pronta e acabada para ambos. Em primeiro plano, o olhar para a linguagem pode ser ajustado mediante a concepção de que ela é produto da cultura: o uso da língua em uma dada conjuntura social retrata os movimentos culturais do corpo social. Mas, em contraponto, a linguagem é parte integrante de cultura, no entanto, ela não pode ser vista como elemento hermético. E ao focalizar a lente em outras perspectivas, a linguagem é condicionante da cultura e de seus movimentos, já que é estabelecida pela esfera diacrônica – enquanto sujeito de linguagem o indivíduo é atingido pela cultura pela incursão na língua.

Portanto, conclui-se que a língua e a cultura se relacionam dicotomicamente, dado a interdependência entre elas: a língua enquanto fenômeno autônomo tem funções definidas e legítimas, entre elas a de suporte da cultura. No entanto, a cultura como possui propriedades que transformam o sistema linguístico.

#### **1.4.2 A importância da perspectiva intercultural para a aquisição da língua**

A interculturalidade, enquanto abordagem que fomenta a compreensão e respeito entre diversas culturas, encontra respaldo em teorias que exploram a interação cultural e os processos de aprendizagem entre diferentes grupos sociais.

O filósofo russo Mikhail Bakhtin (1986), por exemplo, destaca a inseparabilidade entre língua, sujeito e cultura. Sua teoria ressalta que as culturas não existem de maneira isolada, mas sim em constante diálogo e influência mútua. Portanto, a interculturalidade, ao reconhecer a interconexão entre língua e cultura, alinha-se à perspectiva bakhtiniana de que esses elementos são indissociáveis.

A compreensão profunda e a valorização das perspectivas culturais diversas, promovidas pela interculturalidade, encontram respaldo na teoria sociocultural de Lev Vygotsky. Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social e da necessidade de comunicação. A aprendizagem mútua,

ênfaticamente na abordagem intercultural, ressoa com a ideia vygotskyana de que a interação entre diferentes culturas proporciona uma base rica para a construção do conhecimento.

A ênfase na igualdade de oportunidades e no combate à discriminação, presentes na interculturalidade, está alinhada a teorias críticas que abordam questões de poder e desigualdade. A perspectiva crítica da educação, conforme explorada por Paulo Freire, influencia a interculturalidade ao destacar a importância de uma consciência cultural crítica. Ao integrar essa consciência, os educadores se tornam agentes de transformação cultural, promovendo não apenas a assimilação de conhecimento, mas também a ruptura de estruturas discriminatórias.

A ideia de que as culturas estão em constante transformação e adaptação, incorporando elementos uns dos outros, é congruente com os conceitos de hibridização cultural discutidos por teóricos. Essa perspectiva reconhece que as culturas não são estáticas, mas dinâmicas, e a interculturalidade, ao abraçar a mudança e a adaptação, reflete a natureza fluida das expressões culturais.

Assim, a interculturalidade, ao ser aplicada em diversos contextos, desde a educação até as relações internacionais e as iniciativas comunitárias, fundamenta-se em um conjunto de teorias que enfatizam a interação, a igualdade, a consciência crítica e a dinâmica cultural. Essa abordagem desafia visões monoculturais, promovendo a harmonia e a riqueza que surgem da convivência entre diferentes grupos culturais.

A aplicação da interculturalidade em sala de aula é uma tarefa a ser estruturada de forma que seja ágil, não se trata apenas de aplicação de exercícios repetitivos, apenas métodos behavioristas não são suficientes para suprir a competência cultural. Para Kawachi (2001):

A fundamentação dessa teoria na criação de hábitos por meio da "imitação" permite pouco espaço para a inserção de cultura em sala de aula, uma vez que ensinar o aluno a observar a cultura é tarefa pouco palpável e dificilmente concebível. Exercícios de repetição estruturalistas (bastante comuns à teoria behaviorista) distanciam-se do contexto real de uso da língua-alvo, isto é, situações comunicativas nas quais, possivelmente, o aluno se deparará com problemas de linguagem muitas vezes originados de diferenças culturais.

Os idiomas estão intrinsecamente entrelaçados às culturas de seus países de origem, uma afirmação que ecoa a teoria de Bakhtin (1986). Segundo esse autor,

língua, sujeito e cultura são indissociáveis, formando uma teia complexa de interconexões. Nesse contexto, no processo de aquisição de uma segunda língua, a imersão na cultura tanto do aprendiz quanto da língua estudada emerge como um fator essencial que impacta positivamente o resultado. A competência intercultural, portanto, transcende a competência sociocultural, tornando-se a verdadeira etapa que possibilita a transição para a competência comunicativa autêntica.

Ao assumir o papel de professor de línguas estrangeiras, o educador não apenas instrui sobre a língua em si, mas inevitavelmente torna-se um facilitador do entendimento cultural, como apontado pela teoria de Byram et al. (1994: 73). Eles destacam que os professores de línguas estrangeiras devem ser, essencialmente, professores de cultura estrangeira, dotados da capacidade não apenas de transmitir conhecimento cultural, mas de vivenciar e analisar tanto a cultura local quanto a cultura alvo.

A perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, por sua vez, enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é um processo que se desenrola por meio da interação social e da necessidade de comunicação. A competência linguística, por si só, não é suficiente para respaldar o falante em todas as situações, uma vez que o conhecimento gramatical isolado não capacita o aprendiz a praticar a oralidade de forma eficaz. Torna-se imperativo que o aprendiz compreenda não apenas as regras gramaticais, mas também quando, onde e em que contexto aplicar os dialetos e normas linguísticas corretas.

Conforme observado por Kamaravidelu (1994), a integração da cultura ao ensino de língua estrangeira não é simplesmente um acréscimo ao nível cultural dos alunos. Pelo contrário, representa uma verdadeira troca de carga cultural. Essa abordagem está alinhada ao conceito de consciência cultural crítica, proposto por Paulo Freire, transformando o professor em um informante cultural. Dessa forma, o ensino de línguas transcende a mera transmissão de regras gramaticais, transformando-se em uma experiência enriquecedora que promove a compreensão profunda e a apreciação das nuances culturais intrínsecas à língua estudada.

Satyro (2018), parafraseando Kumaravidelu (2003) diz:

O ensino de cultura, na perspectiva tradicional, concebe a sala de aula como um casulo monocultural. Por outro ângulo, na perspectiva crítica, a sala de aula pode ser um mosaico multicultural. Nele, cada pessoa constitui uma peça, a partir de sua identidade. (Satyro, 2018, p.80)

A aplicação da interculturalidade em uma aula de inglês é importante por várias razões, pois oferece uma abordagem mais abrangente e significativa para o ensino da língua. No quadro a seguir, algumas razões pelas quais a interculturalidade é valorizada em aulas de inglês:

Quadro 02 - Aplicações da Interculturalidade nas aulas de Língua Inglesa

<b>Razão:</b>	<b>Descrição:</b>
<b>Contextualização Cultural:</b>	Permite que os alunos compreendam a língua inglesa no contexto de diferentes culturas, indo além do simples aprendizado de vocabulário e gramática, proporcionando aos alunos uma compreensão mais profunda de como a linguagem é usada em situações reais e diversas.
<b>Compreensão Cultural:</b>	Facilita a compreensão e apreciação de diferentes perspectivas culturais. Os alunos têm a oportunidade de explorar costumes, tradições, valores e modos de vida de falantes nativos de inglês ao redor do mundo. Isso ajuda a promover a sensibilidade cultural e a empatia.
<b>Motivação e Engajamento:</b>	A interculturalidade pode tornar as aulas mais interessantes e envolventes, motivando os alunos a aprender inglês de uma maneira mais autêntica. Ao conectar o idioma a experiências culturais significativas, os alunos podem se sentir mais motivados a praticar e aprimorar suas habilidades linguísticas.
<b>Preparação para Interações Internacionais:</b>	À medida que o mundo se torna mais interconectado, as habilidades interculturais tornam-se cada vez mais

	essenciais. Ao incorporar elementos interculturais nas aulas de inglês, os alunos estão melhores preparados para interagir efetivamente em ambientes internacionais, seja para estudo, trabalho ou viagens.
<b>Desenvolvimento de Competências Comunicativas:</b>	A interculturalidade promove o desenvolvimento de habilidades comunicativas mais sofisticadas. Os alunos aprendem a adaptar sua comunicação de acordo com diferentes contextos culturais, melhorando assim suas habilidades de comunicação intercultural.
<b>Enriquecimento Cultural:</b>	Oferece aos alunos uma oportunidade valiosa de enriquecimento cultural, permitindo-lhes explorar e apreciar a diversidade global. Isso contribui para uma educação mais completa e para a formação de cidadãos globais conscientes.
<b>Quebra de Estereótipos:</b>	Ao expor os alunos a uma variedade de culturas que falam inglês, a interculturalidade ajuda a quebrar estereótipos e promover uma compreensão mais precisa e inclusiva das diferentes comunidades ao redor do mundo.

Fonte: Autora.

Ao integrar a interculturalidade nas aulas de inglês, os educadores podem proporcionar uma experiência de aprendizado mais rica, relevante e significativa, preparando os alunos para serem comunicadores eficazes em um mundo globalizado.

A aplicação da interculturalidade em uma aula de inglês é importante por várias razões, pois oferece uma abordagem mais abrangente e significativa para o ensino da língua.

### **1.5 O uso de filmes como ferramenta para o ensino-aprendizagem de língua inglesa**

A utilização de filmes como ferramenta de aprendizado de inglês é uma abordagem pedagógica amplamente discutida e adotada por educadores e estudantes ao redor do mundo. Essa prática encontra respaldo em diversas teorias educacionais, fortalecendo sua relevância na promoção de uma aprendizagem eficaz do idioma.

A integração de filmes no processo educacional não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também atende a diferentes estilos de aprendizagem, promovendo uma compreensão mais profunda do idioma inglês. Essa abordagem pedagógica, fundamentada em diversas teorias, abre portas para um ambiente de aprendizado dinâmico e estimulante, capacitando os alunos a se tornarem comunicadores mais proficientes e culturalmente conscientes.

Filmes não apenas refletem, mas também participam ativamente na negociação de identidades culturais. Esta análise pode revelar como certas expressões linguísticas são utilizadas para articular e negociar identidades culturais, conforme discutido por Pennycook (2010) no contexto da linguagem e cultura.

A identificação e análise de *lexical bundles* proporcionam aos estudantes e profissionais um entendimento mais profundo do vocabulário específico utilizado em diferentes gêneros cinematográficos. Isso contribui diretamente para o enriquecimento do repertório lexical dos aprendizes, como destacado por Laufer e Nation (1995) em seus estudos sobre aquisição vocabular. Esse processo não apenas aprimora as habilidades linguísticas, mas também promove a competência intercultural dos aprendizes, proporcionando uma compreensão mais profunda dos contextos socioculturais nos quais a língua é utilizada. Isso está alinhado com os princípios da abordagem intercultural no ensino de línguas (Byram, 1997).

## **1.6 Sequência didática com *lexical bundles*: uma abordagem significativa para o ensino de língua inglesa**

A sequência didática, dentro do contexto educacional, representa uma organização sistemática de atividades pedagógicas que visam alcançar objetivos específicos de aprendizagem. Essa abordagem é especialmente relevante no ensino de línguas, proporcionando uma estrutura eficaz para o desenvolvimento progressivo das habilidades linguísticas dos alunos. No caso do ensino de língua inglesa, a integração de *lexical bundles*, sequências de palavras frequentemente usadas juntas, em uma sequência didática oferece uma metodologia envolvente e eficaz.

### **1.6.1 A língua inglesa como disciplina escolar**

Os idiomas são espelhos das sociedades as quais pertencem, refletindo a história, cultura e costumes dos povos onde ele é construído e utilizado. Com a língua inglesa não é diferente, sendo, para Holden (2009), um exemplo de idioma global, pois, é usado em diversas áreas do conhecimento a fim de transmitir informações e proporcionar comunicação entre nações em um mundo cada vez mais globalizado com o advento da tecnologia.

Entretanto, o inglês como idioma global se dá através do denominado inglês internacional, que por sua vez tem sido questionado de forma decorrente por estudiosos de linguística aplicada quanto a essa atribuição à apenas uma modalidade do inglês, visto que a língua inglesa, assim como a língua portuguesa falada no Brasil, possui variantes Jorge (2009).

Para Jorge (2009), o valor educativo de uma língua deve ser mais valorizado nas escolas, principalmente nas públicas, onde os professores, sejam eles ou não de língua inglesa, acreditam que o estudo se limita apenas ao ensino da gramática e seu respectivo vocabulário:

Raramente existe a preocupação com a comunicação (apesar de o cenário atual estar muito mais interessante do que era há uns anos atrás. Ensinar uma língua é muito mais complexo que isso. Saber a gramática e vocabulário é muito importante para aprender a se comunicar em língua estrangeira. No entanto, precisamos pensar que, mesmo sem perceber, quando ensinamos uma língua estrangeira estamos ensinando muitos outros aspectos relacionados a ela, tal como a cultura de um país, maneiras de representar um povo etc. (JORGE, 2009)

Vale Salientar que o objetivo do ensino de qualquer língua estrangeira é “criar oportunidades para o aprendiz participar da globalização de maneira emancipada.

Aprender inglês deve empoderar os aprendizes, e não os tornar submissos a determinada forma de imperialismo linguístico” Jorge (2009)

### **1.6.2 Leis e parâmetros que regem a disciplina**

Sabe - se que a legislação da educação básica pública brasileira sofreu várias alterações ao longo da história, algumas delas a respeito da importância e obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras e suas habilidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) atual traz uma resolução, datada de 1996, que torna o ensino de LE obrigatória a partir do quinto ano do ensino fundamental. O Art. 26, § 5º dispõe que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Quanto ao ensino médio ficou definido, de acordo com o art. 36, inciso III que: “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”.

Entretanto, é de conhecimento da comunidade que o ensino de língua estrangeira (LE) necessita de insumos importantes para o alcance de resultados satisfatórios e que, também, a falta de estrutura e recursos humanos pode interferir negativamente no processo de ensino e aprendizagem de LE. Tendo como os pressupostos acima e a questão utilização imediata e dificuldade das classes mais baixas em aplicar o conteúdo estudado, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), por meio do documento intitulado: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs), reduziu o ensino de LE apenas às habilidades de leitura e escrita.

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. (...)

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático



reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (HOLDEN, 2009)

Os PCN's em relação ao Ensino Médio visa a comunicação por meio das habilidades oral e escrita por meio de Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural.

### **1.6.3 Principais teorias e métodos de aprendizagem**

Existem várias teorias a respeito da aquisição de línguas. De acordo com Larsen- Freeman e Long (1991, p.227), há aproximadamente quarenta teorias sobre esse tema. Nenhuma teoria, sozinha, é responsável pelo aprendizado. Nenhuma é mais importante que outra. Cabe ao professor analisar o contexto apropriado para a aplicação de uma ou mais delas. O uso de diferentes metodologias enriquece o aprendizado, tornando o ensino mais rico, e mais atraente.

#### **1.6.3.1 Behaviorismo**

Existem duas teorias behavioristas, são elas: o behaviorismo clássico de Watson e o behaviorismo radical de Skinner, sendo ambas ambientalistas (Paiva, 2014). A primeira foi duramente criticada, enquanto a segunda é um pensamento mais apurado em relação a outra, tornando- se vigente. A teoria enxerga a aprendizagem a partir do fenômeno da linguagem estimulada pelo ambiente. A mesma prioriza o ato de repetições, ignorando influência interna no processo. Dessa forma, há muitas críticas em relação a essa teoria, pois, ela coloca o homem com ser passivo em relação ao ambiente e desconsidera processos cognitivos e afetivos

#### **1.6.3.2 Sociointeracionismo**

A teoria de Vygotsky defende que haja comunicação entre sujeitos para trocas de experiências baseadas em situações do cotidiano. Na concepção dele: "o desenvolvimento da linguagem, produzida social e historicamente, permite uma representação da realidade" Para Lopes e Silva (2020)," a linguagem é um fator

fundamental no processo de conhecimento do mundo, entendendo que a constituição dos sujeitos se dá nas interações sociais.

Contrariando a teoria behaviorista, o sociointeracionismo enaltece a subjetividade do sujeito e a interação. Para Freitas apud. Lopes e Silva (2020):

Por isso a linguagem é um a questão central em seus sistemas. Destacaram aí o valor da palavra e da interação com o outro. Consciência e pensamento são tecidos com palavras e ideias que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo. [...] Buscaram explicar e compreender, a partir de uma perspectiva social, os fenômenos intrapsíquicos e linguísticos. (FREITAS, 1995, p. 158-159 apud. Lopes e Silva, 2020)

### **1.6.3.3 Hipótese da gramática universal**

Contrariando as teorias ambientalistas, Noam Chomsky desenvolveu a tese em que os seres humanos são biologicamente dotados da faculdade da linguagem que resulta no estágio inicial do desenvolvimento da linguagem denominada gramática universal (GU). Sendo assim, de acordo com a teoria chomskiana, o ambiente não é suficiente para desenvolvimento da linguagem.

Há três teorias que fazem alusão à GU em relação à aquisição de segunda língua. A primeira defende que a segunda língua não se comporta como natural, não sendo sofrida interferência da GU. A segunda estabelece que não exista diferença entre os dois processos, tendo a GU um papel importante em ambos. A terceira advoga que no processo de aquisição da segunda língua a GU interfere parcialmente.

### **1.6.4 Teorias educacionais a respeito da sequência didática**

A sequência didática, como estratégia pedagógica, é fundamentada em teorias educacionais sólidas que visam promover uma aprendizagem significativa e coerente. Seu planejamento organizado e progressivo a torna uma ferramenta versátil que pode ser adaptada a diferentes contextos educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior.

A teoria construtivista, ancorada nas ideias de Jean Piaget (1970), destaca a importância da construção do conhecimento pelo aluno por meio da interação ativa com o ambiente. A sequência didática pode ser estruturada de maneira a favorecer essa construção, permitindo que os alunos elaborem suas próprias interpretações e

relacionem os novos conteúdos com seus conhecimentos prévios. Essa abordagem promove uma aprendizagem mais significativa ao incentivar a participação ativa dos alunos no processo educativo.

A aprendizagem significativa, conforme proposta por David Ausubel (2004), ocorre quando os novos conhecimentos estão logicamente e substancialmente relacionados ao conhecimento prévio do aluno. A sequência didática, ao ser projetada considerando esse princípio, facilita a conexão entre os novos conteúdos e as estruturas cognitivas já existentes, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura.

A ênfase de Vygotsky (1934) na interação social e na zona de desenvolvimento proximal ressalta a importância de atividades colaborativas e interativas na sequência didática. Ao integrar essas práticas, os alunos têm a oportunidade de aprender uns com os outros e com o professor, facilitando a internalização de conceitos mais avançados com o apoio de pares mais experientes.

A teoria de Vygotsky defende que haja comunicação entre sujeitos para trocas de experiências baseadas em situações do cotidiano. Na concepção dele: “o desenvolvimento da linguagem, produzida social e historicamente, permite uma representação da realidade” Para Lopes e Silva (2020),” a linguagem é um fator fundamental no processo de conhecimento do mundo, entendendo que a constituição dos sujeitos se dá nas interações sociais.

Contrariando a teoria behaviorista, o sociointeracionismo enaltece a subjetividade do sujeito e a interação. Para Freitas apud. Lopes e Silva (2020):

Por isso a linguagem é uma questão central em seus sistemas. Destacaram aí o valor da palavra e da interação com o outro. Consciência e pensamento são tecidos com palavras e ideias que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo. [...] Buscaram explicar e compreender, a partir de uma perspectiva social, os fenômenos intrapsíquicos e linguísticos. (FREITAS, 1995, p. 158-159 apud. Lopes e Silva, 2020)

A Teoria da Cognição Situada argumenta que o aprendizado é mais eficaz em contextos autênticos e relevantes. Incorporar situações da vida real, problemas do mundo real e atividades práticas por meio da sequência didática torna a aprendizagem mais significativa ao conectar o conhecimento acadêmico com sua aplicação prática, alinhando-se a essa perspectiva (Lave & Wenger, 1991).

David Kolb (1984) destaca a importância da experiência direta na

aprendizagem. A sequência didática pode ser elaborada incluindo atividades que envolvam experimentação, reflexão e aplicação prática dos conceitos, permitindo aos alunos aprenderem através da experiência direta, o que contribui para uma compreensão mais profunda e contextualizada.

Além disso, a sequência didática pode ser projetada para estimular a motivação intrínseca dos alunos, conforme preconizado por teorias como a da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985). Ao oferecer desafios interessantes, escolha de atividades e feedback construtivo, ela mantém os alunos engajados e dispostos a investir tempo e esforço na aprendizagem.

A capacidade de adaptação da sequência didática para promover a autonomia do aluno na busca pelo conhecimento também é notável. Incluir atividades de pesquisa independente, resolução de problemas abertos e oportunidades para os alunos explorarem seus próprios interesses dentro do contexto educacional a torna uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento da autonomia e da curiosidade intelectual dos alunos.

Em resumo, a sequência didática é uma ferramenta pedagógica abrangente que incorpora elementos de várias teorias educacionais. Sua versatilidade e adaptabilidade permitem que educadores atendam aos objetivos de aprendizagem, promovam a construção ativa do conhecimento pelos alunos e proporcionem uma estrutura organizada que facilita a compreensão, a retenção e a aplicação dos conceitos. A aplicação desses princípios na sequência didática não apenas amplia a eficácia do processo educativo, mas também enriquece a experiência de aprendizagem dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios de maneira mais holística e contextualizada.

De acordo com Dolz (2016), “A didática não se limita a abordar o que se ensina, nem ao como se ensina uma língua particular”, é necessário responder algumas questões antes da concretização do projeto didático:

- Onde e quando tem lugar o ensino (quais são as circunstâncias e os condicionamentos psicológicos, históricos, socioculturais ou institucionais?)
- A quem se dirige (quais são as características do público? Como adaptar o projeto de ensino a um grupo de alunos particular?);
- Quais são as competências do professor (que formação docente possui? Quais são as intervenções, as estratégias e os gestos profissionais?). (Dolz, 2016, p.239)

Ao pensar nas atividades que compõem um projeto pedagógico, o professor deve pensar nos objetivos a serem alcançados partindo do pressuposto a seguir:

1. Interagir com os obstáculos identificados, elementarizando a dificuldade de maneira a facilitar a apropriação de elementos novos (DOLZ, GAGNON & VUILLET, 2011).
2. Garantir a presença de dispositivos de apoio que facilitem as capacidades de linguagem do aluno.
3. Contribuir com uma explicação conceitual, uma explicação (BAUTIER & ROCHEX, 1997) e com uma compreensão das operações de linguagem mobilizadas pelo aluno para facilitar o desenvolvimento do controle consciente do comportamento verbal (SCHNEUWLY, 2008).
4. Fazer desaparecer progressivamente as ajudas externas até a devolução completa da tarefa para desenvolver autonomia do aluno.
5. Deixar um espaço de liberdade para o aluno que permita as interações e a construção subjetiva para converter se em ator do seu próprio desenvolvimento da linguagem e da expressão de sua identidade. (DOLZ, 2016, p. 240).

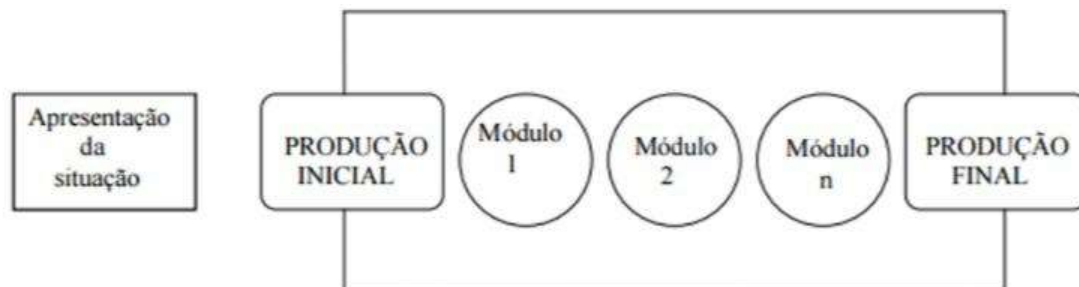
A sequência didática, como procedimento metodológico, consiste em uma série de etapas conectadas entre si, proporcionando eficiência e organização no processo de aprendizagem. Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência didática é definida como um conjunto de atividades escolares sistematicamente organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito. Essa abordagem estruturada busca criar contextos de produção precisos, envolvendo atividades e exercícios diversos para permitir que os alunos se apropriem das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita em diferentes situações de comunicação.

No início da sequência didática, é crucial realizar um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos. Essa avaliação inicial serve como base para o planejamento das aulas subsequentes, que devem incorporar desafios, problemas, atividades diferenciadas, jogos e a utilização de diversas linguagens e gêneros textuais. O objetivo é criar um ambiente de aprendizagem estimulante e envolvente.

Gradualmente, ao longo da sequência didática, a complexidade dos desafios e dos textos deve ser aumentada de maneira progressiva. Esse aumento gradativo de complexidade permite um aprofundamento no tema proposto, proporcionando aos alunos uma compreensão mais profunda e um domínio mais sólido dos gêneros estudados. A análise e reflexão são elementos-chave nesse processo, permitindo que

os alunos desenvolvam habilidades críticas e reflexivas em relação à linguagem e à comunicação. Essa abordagem não só atende às demandas pedagógicas contemporâneas como também prepara os alunos para enfrentar desafios linguísticos e comunicativos em diversas situações da vida.

Figura 01 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Com base na abordagem de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cada etapa da sequência didática é meticulosamente delineada, começando pela apresentação da situação, que envolve uma descrição detalhada da tarefa a ser realizada pelos alunos. Essa fase inicial estabelece o contexto e os objetivos, proporcionando uma visão clara do que será abordado ao longo da sequência.

A produção inicial, por sua vez, marca o ponto de partida, incentivando os alunos a elaborarem um texto inicial. Essa etapa não apenas avalia as capacidades já existentes, mas também atua como uma ferramenta reguladora da sequência didática. A partir dessa produção, o professor pode ajustar as atividades de acordo com as dificuldades e facilidades identificadas na turma, adaptando o plano de ensino para atender às necessidades específicas dos alunos.

Os módulos representam uma fase crucial, pois consistem na aplicação de atividades e exercícios destinados a trabalhar as dificuldades apresentadas na produção inicial. A diversificação e a variação nos modos de trabalho são essenciais, permitindo uma construção progressiva de conhecimentos. A flexibilidade é um ponto-chave, conforme salientado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), já que a quantidade de módulos não é determinada e fixa, sendo uma escolha do professor de acordo com as demandas da turma.

A produção final, por sua vez, serve como uma avaliação somativa,

possibilitando medir o progresso dos alunos e colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Essa etapa não apenas encerra a sequência didática, mas também proporciona oportunidades para observar e planejar a continuação do trabalho, permitindo retornos aos pontos mal assimilados.

É importante ressaltar que a sequência didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), não é um processo linear e engessado. O professor tem a responsabilidade de adaptá-la conforme as necessidades dos aprendizes, considerando a heterogeneidade de desenvolvimento entre os alunos. A ausência de indicações precisas quanto ao tempo dedicado às atividades e ao percurso típico enfatiza a necessidade de uma abordagem flexível e personalizada.

Destacamos ainda os pontos positivos dessa abordagem, tais como a avaliação das capacidades dos alunos, a diversificação de atividades, a avaliação somativa, a possibilidade de retornar a pontos mal assimilados, a promoção da comunicação entre os alunos, a aquisição de linguagem técnica comum, o fornecimento de instrumentos para superar dificuldades, o aprimoramento do domínio de gêneros textuais e o acesso a práticas de linguagem desafiadoras.

Assim, de forma progressiva, a sequência didática, conforme delineada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), constrói conhecimentos sobre determinados gêneros, visando aprimorar o domínio do aluno em relação a essas formas específicas de expressão. Essa abordagem, no entanto, reconhece a heterogeneidade de desenvolvimento entre os alunos, desafiando o professor a gerenciar essa diversidade com naturalidade e paciência, garantindo um ambiente propício ao aprendizado.

O referencial teórico para essa proposta pedagógica baseia-se na teoria da aquisição de segunda língua e nas contribuições da linguística aplicada. A teoria de Krashen, por exemplo, destaca a importância da exposição constante a estruturas linguísticas autênticas para a aquisição natural de uma língua. Além disso, a teoria da coesão textual de Halliday e Hasan é fundamental para entender como os *lexical bundles* desempenham um papel crucial na criação de textos coesos e fluentes.

A abordagem *lexical bundles* é apoiada pela pesquisa de Michael Hoey, que destaca a recorrência de padrões fraseológicos na comunicação cotidiana. O entendimento de que as pessoas frequentemente se expressam por meio de combinações específicas de palavras reforça a importância de ensinar aos alunos essas unidades de linguagem como parte integrante do processo de aprendizado.

#### **1.6.4.1 O papel do feedback e da etapa de avaliação na sequência didática**

O momento de feedback em uma sequência didática desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem dos alunos, proporcionando oportunidades para correções, reflexões e aprimoramento contínuo. Este componente é essencial para consolidar o conhecimento, promover a autorregulação do aprendizado e ajustar as estratégias de ensino. Vamos explorar a importância desse momento com base em um aporte teórico.

David Ausubel propôs a Teoria da Aprendizagem Significativa, que destaca a importância da conexão de novos conhecimentos com a estrutura cognitiva existente do aprendiz. O feedback eficaz, ao identificar lacunas no entendimento e oferecer correções, contribui para a assimilação significativa do conhecimento.

O momento de feedback em uma sequência didática é uma peça-chave na promoção de uma aprendizagem significativa e eficaz. Ao integrar teorias educacionais sobre aprendizagem e feedback, os educadores podem maximizar o impacto desse momento, proporcionando uma experiência de aprendizado mais enriquecedora para os alunos.

O momento de avaliação em uma sequência didática é crucial para medir o progresso dos alunos, verificar a eficácia do ensino e fornecer informações valiosas para ajustes no processo de aprendizagem. Uma abordagem teórica robusta respalda a importância desse momento, incorporando princípios de avaliação formativa e somativa.



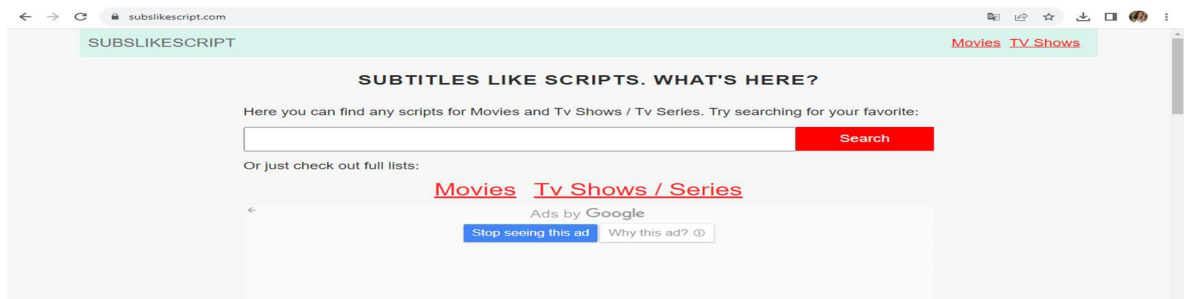
## MATERIAL E MÉTODO

Neste capítulo, serão descritos detalhadamente o material utilizado ao decorrer do desenvolvimento da pesquisa e o método utilizado para tal. Foi selecionado o córpus de dez mil e cento e quarenta e quatro legendas de filmes de diferentes gêneros que, em seguida, foram processados pelos seguintes procedimentos metodológicos:

### 3.1 Material

#### Sublikescript

Figura: 02 - Sublikescript

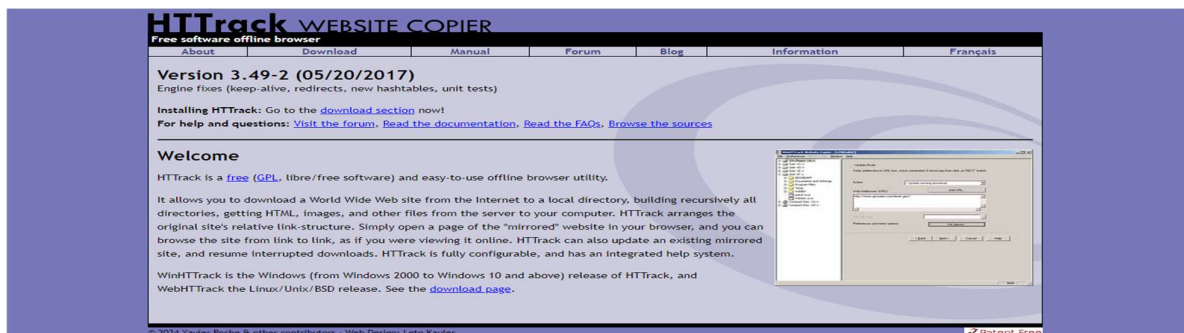


Fonte: Autora.

Este website é um banco de dados de roteiros em inglês de filmes e séries, com uma biblioteca diversificada. A interface é simples, com uma barra de pesquisa para o título desejado.

#### HTTrack Website Copier

Figura: 03 - HTTrack Website Copier



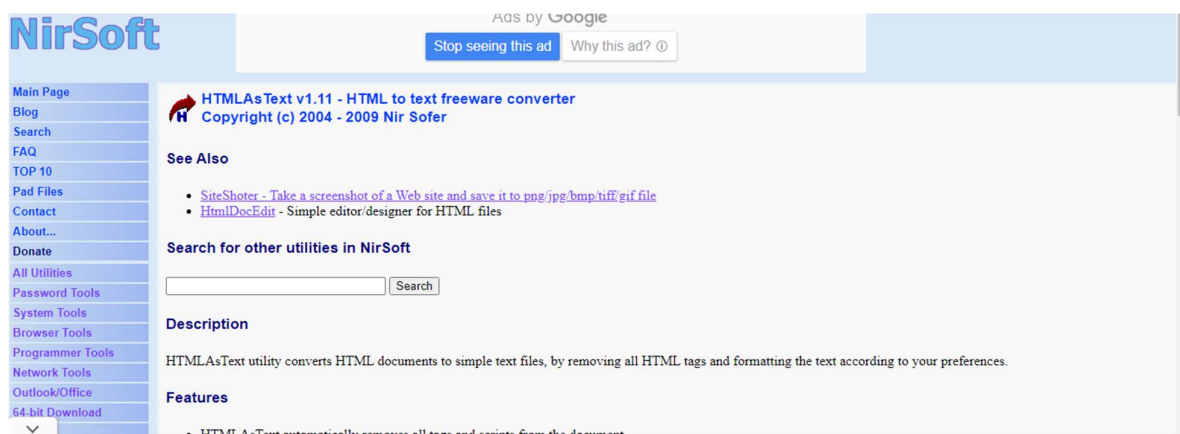
Fonte: Autora.

O HTTrack é um utilitário de navegador gratuito, que permite baixar um site da internet para um diretório local, recebendo HTML, imagens e outros arquivos do

servidor para um computador offline. O HTTrack organiza a estrutura relativa do site original, criando uma página do site "espelhado" no navegador.

## HTMLAsText

Figura: 04 – HTMLAsText



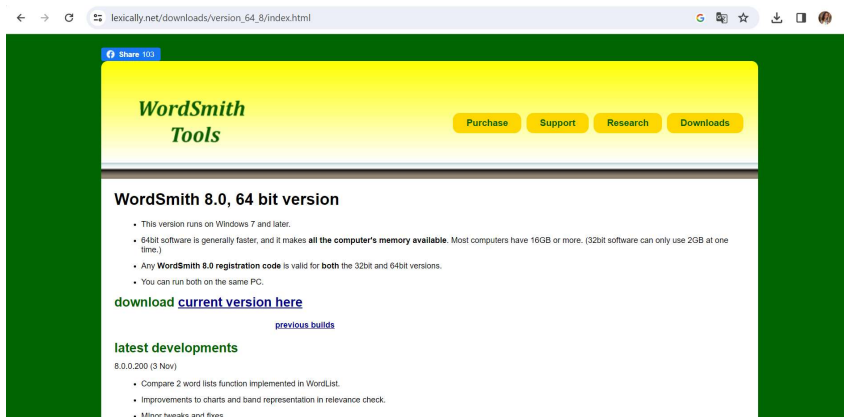
Fonte: Autora.

O utilitário *HTMLAsText* converte documentos HTML em arquivos de texto simples (.txt), removendo todas as *tags* HTML e formatando o texto de acordo com preferências pessoais.

Importação de Corpora permite a importação de textos para análise. Os corpora podem ser compostos por textos em diversos formatos, como arquivos de texto simples, documentos do Microsoft Word, PDFs, entre outros.

## WordSmith Tools

Figura 07: WordSmith Tools 8.0, 64 bit version



Fonte: Autora

O *WordSmith Tools* é um software especializado em análise de corpora linguísticos, amplamente utilizado por linguistas e pesquisadores na área de linguística de corpus. No quadro abaixo, estão algumas funções e etapas do processo:

Quadro 03: Processos do software WordSmith Tools

<b>Processo:</b>	<b>Descrição:</b>
<b>Tokenização e Indexação:</b>	Divide automaticamente o texto em unidades linguísticas chamadas <i>tokens</i> e cria um índice para facilitar o acesso rápido aos dados.
<b>Concordância:</b>	Oferece ferramentas de concordância para encontrar ocorrências específicas de palavras ou expressões dentro do corpus. Isso ajuda na identificação de padrões e contextos de uso.
<b>Análise de Colocações:</b>	Permite explorar colocações e coocorrências de palavras para entender como certas palavras são usadas em conjunto no corpus.
<b>Análise de Frequência:</b>	Gera listas de palavras e realiza análises de frequência para identificar as palavras mais comuns no corpus.
<b>Ferramenta de Palavras-Chave:</b>	Ajuda a identificar palavras que são estatisticamente significativas em um corpus, indicando aquelas que ocorrem com mais frequência do que seria esperado aleatoriamente.
<b>Geração de Nuvens de Palavras:</b>	Cria nuvens de palavras visuais para destacar as palavras mais frequentes no

	corpus.
<b>Análise de Dispersão:</b>	Explora a dispersão de palavras ao longo do texto para entender como elas são distribuídas no corpus.
<b>Exportação de Resultados:</b>	Permite exportar os resultados das análises para uso posterior ou para criar relatórios.
<b>Suporte a Múltiplos Idiomas:</b>	Pode ser usado para análise em diversos idiomas.

Fonte: Autora

### 3.2 Método

Os detalhes deste estudo se baseiam em uma vasta coleção de scripts provenientes de diversas séries cinematográficas populares. O processo de preparação para esta pesquisa começou meticulosamente com a aquisição do corpus necessário para a análise. Optamos por utilizar o *Subslikescript*, um website conhecido por sua extensa biblioteca de legendas de filmes de variados gêneros, o que se mostrou perfeitamente alinhado com os objetivos do nosso estudo.

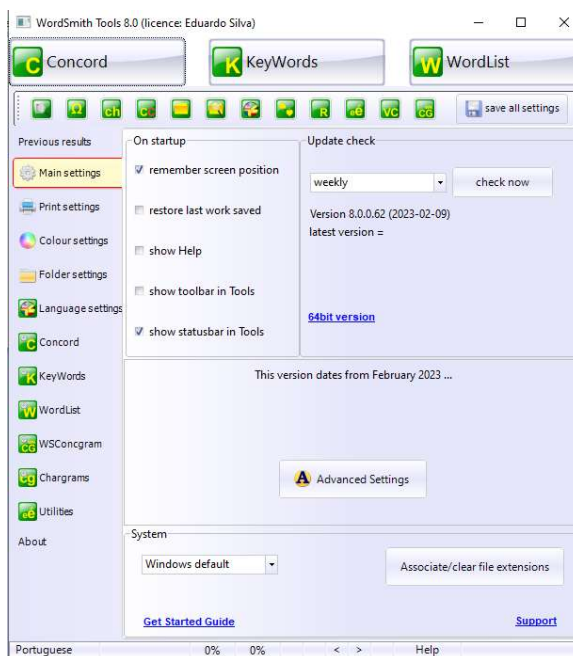
Para viabilizar a obtenção dos materiais contidos no site selecionado, recorreremos ao programa *HTTrack Website*. Este utilitário, essencialmente uma ferramenta de navegação offline, possibilita o *download* completo de conteúdos de *websites* para armazenamento local em um computador. Uma característica fundamental do *HTTrack* é sua capacidade de preservar a estrutura original dos sites baixados. Isso se mostrou particularmente útil para nós, dado que o site escolhido para a coleta do corpus organiza seu conteúdo em duas listas distintas: uma de transcrições de filmes e outra de séries de televisão. Assim, o programa facilitou imensamente tanto o download quanto a subsequente separação das transcrições relevantes para nossa pesquisa.

Após a obtenção dos dados, foi necessário padronizá-los para garantir consistência na análise. Para isso, empregamos o utilitário *HTMLAsText*, que converte os documentos baixados em formato HTML para arquivos de texto simples (.txt),

eliminando qualquer formatação indesejada. Este formato é essencial para o processamento dos dados no software WordSmith Tools que utilizamos em nossa pesquisa.

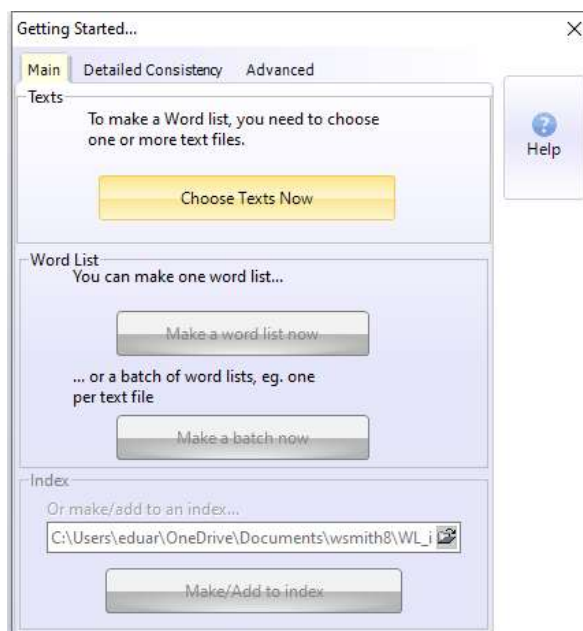
Após todo de seleção do córpus, por meio do buscador Google, procuramos o endereço <https://www.lexically.net/wordsmith/> . Foi escolhida para download a versão 8.0, 64 bit. Em seguida, foram alteradas as configurações em momento anterior à listagem a ser gerada pelo programa. Foram selecionados os arquivos contendo o córpus de dez mil e quarenta e quatro filmes e selecionado o *cluster*. Posteriormente, foram configurados o tamanho do conteúdo e definição de frequência. Abaixo estão registradas as capturas de tela para ilustrar o processo:

Figura 06: Configurações WordSmith Tools



Fonte: Autora

Figura 07: Seleção do corp3us em WordSmith Tools



Fonte: Autora

Figura 08: Detalhes do corp3us em WordSmith Tools



Fonte: Autora

Figura 09: Clusters' selection

	Freq.	%	Texts	%	Dispersion	Lemmas	Set
1	3.155.072	3.63%	10.024	99.80%	n/a		
2	2.723.030	3.13%	10.043	99.99%	n/a		
3	2.441.754	2.81%	9.925	98.82%	n/a		
4	2.036.724	2.34%	10.039	99.95%	n/a		
5	1.767.070	2.03%	10.044	100.00%	n/a		
6	1.385.195	1.59%	10.040	99.96%	n/a		
7	1.169.866	1.35%	10.028	99.84%	n/a		
8	1.078.283	1.24%	10.042	99.98%	n/a		
9	998.405	1.15%	10.032	99.88%	n/a		
10	936.236	1.08%	10.038	99.94%	n/a		
11	927.055	1.07%	10.038	99.94%	n/a		
12	817.266	0.94%	10.025	99.81%	n/a		
13	733.385	0.84%	10.023	99.79%	n/a		
14	706.633	0.81%	10.025	99.81%	n/a		
15	640.305	0.74%	10.016	99.72%	n/a		
16	635.793	0.73%	10.031	99.87%	n/a		
17	598.837	0.69%	10.026	99.82%	n/a		
18	593.567	0.68%	10.031	99.87%	n/a		
19	575.986	0.66%	10.044	100.00%	n/a		
20	575.113	0.66%	10.007	99.63%	n/a		
21	556.094	0.64%	10.044	100.00%	n/a		
22	546.995	0.63%	10.025	99.81%	n/a		
23	538.329	0.62%	10.024	99.80%	n/a		
24	535.003	0.62%	10.034	99.90%	n/a		
25	519.199	0.60%	10.024	99.80%	n/a		
26	516.097	0.59%	9.744	97.01%	n/a		
27	507.467	0.58%	10.026	99.82%	n/a		
28	506.041	0.58%	9.642	96.00%	n/a		

Fonte: Autora

Figura 10: Cluster choices

Cluster choices

Words to make clusters from

all  selection

text-file

What you see

cluster size 4 - 4

min. frequency 15

min. texts 15

omit any containing #

omit phrase frames

omit dispersion

Working constraints

max. frequency % 1.50

stop at stop at sentence break

max. seconds per word 0

batch

Help OK

Fonte: Autora

## RESULTADOS

Após o processamento de 10.044 filmes pelo software *WordSmith Tools*, identificamos um total de 22.268 *lexical bundles* contendo o pronome *you*. Esses *bundles* representam padrões recorrentes de uso do pronome *you* em legendas de filmes norte-americanos, fornecendo uma visão abrangente da linguagem autêntica utilizada por falantes nativos. Abaixo estão listados os *lexical bundles* com o pronome *you* encontrados. Percebe-se que os mesmos são utilizados em contextos diversos, como diálogos, situações cotidianas e expressões comuns em filmes norte-americanos.

Quadro 04 – Listagem dos lexical bundles encontrados

<b>Lexical Bundle:</b>	<b>Tradução:</b>
What are you doing?	O que você está fazendo?
What do you mean?	O que você quer dizer?
What do you think?	O que você acha?
What do you want?	O que você quer?
Do you want to?	Você quer?
Are you doing here?	Você está fazendo aqui?
Are you talking about?	Você está falando sobre?
Where are you going?	Onde você está indo?
What are you talking about?	O que você está falando?
If you want to?	Se você quiser?
How do you know?	Como você sabe?
Do you know what?	Você sabe o quê?
Thank you very much.	Muito obrigado.
Do you want me?	Você me quer?
Would you like to?	Você gostaria de?
Do you have a?	Você tem um?



Thank you so much.	Muito obrigado.
What do you say?	O que você diz?
Nice to meet you.	Prazer em conhecê-lo.
Nothing to do with.	Nada a ver.
What did you say?	O que você disse?
Do you have any?	Você tem algum?
What did you do?	O que você fez?
Let me tell you.	Deixe-me dizer-lhe.
Are you all right?	Você está bem?
Don't know what to?	Não sabe o que fazer?
Good to see you.	Bom te ver.
What are you saying?	O que você está dizendo?
Do you think I?	Você acha que eu?
Do you think you?	Você acha que?
Can I help you?	Posso ajudar?
What do you do?	O que você faz?
Do you know how?	Você sabe como?
Are you trying to?	Você está tentando?
So what do you?	Então o que você?
Don't want you to?	Não quer que você faça isso?
What are you gonna?	O que você vai?
What are you going?	O que você vai?
Do you have to?	Você tem que?
What's wrong with you?	O que você tem?

What do you know?	O que você sabe?
Do you think you're?	Você acha que está?
Why don't you just?	Por que você simplesmente não faz isso?
Do you know that?	Você conhece isso?
How do you do?	Como vai?
Why are you so?	Por que você é tão?
Where did you get?	Onde você conseguiu?
How long have you?	Há quanto tempo você?
How did you know?	Como você sabia?
Why didn't you tell?	Por que você não contou?
What are you looking?	O que você está olhando?
Don't know what you're?	Não sabe o que você é?
You're not going to.	Você não vai.
As long as you.	Enquanto você.
How did you get?	Como você conseguiu?
I'll tell you what.	Eu te direi uma coisa.
Who do you think?	Quem você acha?
Do you know where?	Você sabe onde?
If you don't mind.	Se você não se importa.
Are you looking at?	Você está olhando?
Want you to know?	Quero que você saiba?
Do you know about?	Você sabe sobre?
Did you know that?	Você sabia disso?

Didn't you tell me?	Você não me contou?
Are you kidding me?	Você está brincando comigo?
What have you done?	O que é que você fez?
Talk to you about.	Fale com você sobre.
Is that what you?	É isso que você?
Have to tell you.	Tenho que te contar.
Can you hear me?	Você pode me ouvir?
What happened to you?	O que aconteceu com você?
Why are you here?	Por quê você está aqui?
Do you think of?	Você pensa em?
What you're talking about?	Do que você está falando?
How do you feel?	Como você está se sentindo?
What are you doing?	O que você está fazendo?
Do you know who?	Você sabe quem?
You're gonna have to?	Você vai ter que fazer isso?
Are you sure you?	Tem certeza que você?
How are you doing?	Como vai?
In love with you.	Apaixonado por você.
Why don't you come?	Por que você não vem?
If you don't want?	Se você não quiser?
Nice to see you.	É bom te ver.
Are you waiting for?	Você está esperando?
What is going on?	O que está acontecendo?
Want you to be?	Quer que você seja?

Want to see you?	Quero ver você?
Take care of you.	Cuidar de você.
Told you not to.	Eu disse para você não fazer isso.
Do you think that?	Você acha isso?
But you have to.	Mas você tem que.
Thank you for your.	Obrigado pelo seu.
Why do you think?	Por que você pensa?
Let me help you.	Deixe-me ajudá-lo.
Let me show you.	Deixe-me te mostrar.
You're going to be?	Você vai ficar?
Can I ask you?	Posso te perguntar?
So what are you?	Então, o que você é?
Know who you are?	Sabe quem você é?
As you can see?	Como você pode ver?
Did you hear that?	Você ouviu isso?
Are you looking for?	Você está procurando?
How old are you?	Quantos anos você tem?
Can you tell me?	Você pode me dizer?
Why do you want?	Porque você quer?
Why are you doing?	Por que você está fazendo?
How long have you been?	Há quanto tempo você está?
Do you like it?	Você gosta disso?
In front of you.	Na sua frente.
Don't you want to?	Você não quer?

Do you mind if?	Você se importa se?
What are you waiting for?	O que você está esperando?
Want to tell you.	Quero dizer-lhe.
Wanted to tell you.	Queria te contar.
Know what you're talking.	Saiba o que você está falando.
As soon as you.	Assim que você.
Are you doing this?	Você está fazendo isso?
I'd like you to.	Eu gostaria que você fizesse isso.
Do you know the?	Voce sabe o?
I'll see you later.	Vejo você mais tarde.
Do you want a?	Você quer um?
Give it to you.	Dar-te.
Did I tell you?	Eu disse-te?
What are you thinking?	O que você está pensando?
Don't know what you?	Não sei o que você?
What is wrong with you?	O que há de errado com você?
If I were you.	Se eu fosse Você.
What do you have?	O que você tem?
Why did you do?	Por que você fez?
Did you see that?	Você viu aquilo?
Tell me what you.	Diga-me o que você.
This is for you.	Isto é para você.
Where do you think?	Onde você acha?
All you have to.	Você sabia disso?

Thank you, thank you.	Obrigado, obrigado.
Well what do you?	Bem, o que você faz?
Just want you to.	Só quero que você faça isso.
Let me tell you something.	Deixe-me te contar algo.
Why do you have?	Por que você tem?
Let me ask you.	Deixe-me te perguntar.
Do you think I'm?	Você acha que eu sou?
Are you doing in?	Você está entrando?
Ask you a question?	Fazer-lhe uma pergunta?
How do you like?	Como você gosta?
But you know what.	Mas você sabe o que.
Did you do that?	Você fez isso?
Thank you for coming.	Obrigado por ter vindo.

Fonte: Autora.

### 3.1 Categorização dos lexical bundles encontrados

Os resultados foram analisados e agrupados na seguintes categorias listadas abaixo:

#### Lexical Bundles de estrutura gramatical:

Quadro 05 – Lexical Bundles de estrutura gramatical

Are you doing here?	Você está fazendo aqui?
Are you talking about?	Você está falando sobre?
Where are you going?	Onde você está indo?
What are you talking about?	O que você está falando?
If you want to?	Se você quiser?
Are you going to?	Você vai?
Do you know what?	Você sabe o quê?

Do you have any?	Você tem algum?
Do you know how?	Você sabe como?
Are you trying to?	Você está tentando?
What are you gonna?	O que você vai?
What are you going?	O que você vai?
Do you have to?	Você tem que?
What do you know?	O que você sabe?
Why don't you just?	Por que você simplesmente não faz isso?
Do you know that?	Você conhece isso?
Why are you so?	Por que você é tão?
How long have you?	Há quanto tempo você?
How did you know?	Como você sabia?
What are you looking?	O que você está olhando?
Are you looking at?	Você está olhando?
Did you know that?	Você sabia disso?
Are you kidding me?	Você está brincando comigo?
What happened to you?	O que aconteceu com você?
Why are you here?	Por que você está aqui?
How do you feel?	Como você está se sentindo?
What are you doing?	O que você está fazendo?
How are you doing?	Como vai?
Why are you doing?	Por que você está fazendo?
How long have you been?	Há quanto tempo você está?

Do you like it?	Você gosta disso?
Why are you doing this?	Por que você está fazendo isso?
Are you doing in?	Você está entrando?
Where do you think?	Onde você acha?
Did you do that?	Você fez isso?
Are you doing here?	Você está fazendo aqui?

Fonte: Autora.

### **Lexical Bundles de Expressão de Opinião:**

Quadro 06 - Lexical Bundles de Expressão de Opinião

What do you think?	O que você acha?
Thank you very much.	Muito obrigado.
Thank you so much.	Muito obrigado.
Nice to meet you.	Prazer em conhecê-lo.
Good to see you.	Bom te ver.
What do you say?	O que você diz?
What are you saying?	O que você está dizendo?
What's wrong with you?	O que você tem?
Do you think I?	Você acha que eu?
Do you think you?	Você acha que?
Do you think you're?	Você acha que está?
Why do you think?	Por que você pensa?
Thank you for your.	Obrigado pelo seu.

Fonte: Autora.



**Lexical Bundles de Introdução e Conclusão:**

Quadro 07 - Lexical Bundles de Introdução e Conclusão

What do you mean?	O que você quer dizer?
What do you want?	O que você quer?
Do you want to?	Você quer?
Would you like to?	Você gostaria de?
What did you say?	O que você disse?
Let me tell you.	Deixe-me dizer-lhe.
What have you done?	O que é que você fez?
Take care of you.	Cuidar de você.
Why do you want?	Porque você quer?
Well what do you?	Bem, o que você faz?
Just want you to.	Só quero que você faça isso.
Let me tell you something.	Deixe-me te contar algo.

Fonte: Autora.

**Lexical Bundles de Condição e Causa:**

Quadro 08 - Lexical Bundles de Condição e Causa

If you want to?	Se você quiser?
Why didn't you tell?	Por que você não contou?
Why don't you just?	Por que você simplesmente não faz isso?
If I were you.	Se eu fosse Você.
But you know what.	Mas você sabe o que.

Fonte: Autora.

Foi explorado o uso de *lexical bundles* com o pronome *you* em registros orais presentes em legendas de filmes norte-americanos. Essa investigação foi inspirada em pesquisas anteriores, como a realizada por Biber (2006), que analisou *lexical bundles* em registros acadêmicos escritos. Ao examinar os dados do *cópus* de legendas de filmes, uma observação intrigante emergiu: a maioria estava associada às frases interrogativas.

Esse resultado revela uma faceta interessante do uso do pronome *you* em contextos de comunicação oral, especialmente em diálogos cinematográficos. As perguntas desempenham um papel fundamental na interação, permitindo a solicitação de informações, confirmação de entendimento e engajamento com o interlocutor. O referido episódio sugere que este pronome desempenha um papel crucial na construção de interações e na expressão de significados específicos.

Ao analisá-los, foi observado que muitos deles eram formas fixas e recorrentes, como "*do you want,*" "*can you tell,*" e "*are you sure?*". Essas expressões não apenas facilitam a comunicação eficiente, mas também refletem padrões linguísticos típicos do inglês coloquial. Essa recorrência pode indicar não apenas a funcionalidade das perguntas na interação, mas também a tendência da língua em produzir e favorecer certas construções linguísticas.

Além disso, a análise forneceu insights valiosos para o ensino da língua inglesa. Foi proposta uma sequência didática baseada nos resultados da pesquisa, destacando a importância de contextualizar o uso dessas expressões em situações reais de comunicação. Esta não apenas ajuda os aprendizes a compreenderem melhor o uso de *you* em perguntas, mas também os capacita a utilizarem esses *bundles* de forma mais natural e eficaz em suas próprias interações em inglês.

Em síntese, a predominância de *lexical bundles* com o pronome *you* em perguntas no corpus de legendas de filmes norte-americanos não apenas confirma a importância desse pronome na comunicação oral, mas também destaca a utilidade e recorrência dessas expressões fixas. Essa descoberta não só enriquece nosso entendimento da linguagem em contextos específicos, mas também oferece contribuições práticas para o ensino e aprendizado da língua inglesa.

### **3.2 Documento Curricular de Goiás**

O DC-GO rege a educação no Estado, orientando e definindo as aprendizagens que os estudantes devem construir durante a Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Ele possibilita a padronização do ensino em todo o Estado.

O documento é estruturado por eixos (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural), unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que objetivam alcançar competências específicas da Linguagem, do componente curricular em pauta (apresentadas no quadro a seguir) e as competências gerais abordadas na BNCC. (GOIÁS, 2019, p. 276). Apresenta as competências específicas para o ensino fundamental e traz a integração da língua inglesa com outros componentes curriculares.

Quadro 09 – Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental

1	Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2	Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3	Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4	Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5	Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

6	Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.
---	---

Fonte: BNCC, 2017, p. 244 apud DC-GO, 2019

A BNCC rege a educação no Brasil e o DC-GO, no estado de Goiás. “Com a homologação da BNCC, Goiás, em regime de colaboração entre Seduc e Undime, preparou seus processos de planejamento e implementação, que foram cruciais para a elaboração do Documento Curricular para Goiás, resultado de um trabalho que envolveu todo o Estado, cumprindo o seu papel de promover mais qualidade e equidade na aprendizagem dos estudantes” (GOIÁS, 2019, p. 47). Por meio de ambos os documentos espera-se alcançar maior igualdade entre os estudantes. O DC-GO faz-se importante ao lidar com pontos mais específicos do estado, e não com o país no geral.

O ensino precisa ser descomplicado e útil na visão dos aprendizes. “Para tanto, o foco da sala de aula deixa de ser a estrutura, ou o léxico da língua, e passa a ser a prática de recursos linguísticos que possam permitir a construção de repertórios linguísticos sobre diferentes temas de relevância social” (GOIÁS, 2019, p. 546). Há a necessidade de os alunos perceberem onde podem utilizar tais aprendizagens no cotidiano, e não apenas aprender sem um motivo, pois isso já não os fascina mais, portanto, torna o ensino-aprendizagem mais lento e complicado. “Assim, a Língua Inglesa propõe uma articulação das habilidades com as propostas de produção e compreensão de textos orais e escritos de modo que o estudante seja capaz de intervir na sociedade em que se encontra inserido” (GOIÁS, 2019, p. 551).

Por meio de uma consulta específica ao DC-GO, constatamos que o DC-GO não contempla o termo *lexical bundles* em nenhuma de suas páginas, utilizando apenas termos similares e não específicos. Ao invés disso, encontramos palavras que podem ser relacionadas e interpretadas como tal. Por exemplo: recursos linguísticos, interações discursivas, habilidades comunicativas e cooperativas, interações sociais e instruções orais. Veja no quadro a seguir:

Quadro 10 - Habilidades DC-GO

<b>6º ano</b>	EIXO: oralidade	(EF06LI01-A) (Re)Conhecer e usar os <b>cumprimentos e as expressões cordiais no convívio social</b> , para relacionar a linguagem verbal à linguagem não verbal com o intuito de estabelecer comunicação.
<b>6º ano</b>	EIXO: conhecimentos linguísticos	(EF06LI17-A) Utilizar recursos linguísticos referentes a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros) para aprimorar interações discursivas por meio da oralidade e/ou escrita.
<b>7º ano</b>	EIXO: oralidade	(EF07LI01-B) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula e em outras situações comunicativas, de forma respeitosa e colaborativa.
<b>8º ano</b>	EIXO: Conhecimentos Linguísticos	(EF08LI01-A): Reconhecer e empregar recursos linguísticos

		adequados para diferentes situações comunicativas.
<b>8º ano</b>	EIXO: Oralidade	(EF08LI03-A): Participar de debates e discussões, respeitando as regras de interação e contribuindo com argumentos relevantes.
<b>9º ano</b>	EIXO: Conhecimentos Linguísticos	(EF09LI01-A): Reconhecer e interpretar o sentido de expressões idiomáticas e figuras de linguagem em textos variados.
<b>9º ano</b>	EIXO: Oralidade	(EF09LI03-A): Interagir em situações comunicativas formais e informais, demonstrando capacidade de argumentação e persuasão.
<b>1º ano</b>	EIXO: Conhecimentos Linguísticos	(EM01LI02-A): Reconhecer e analisar recursos linguísticos em textos literários e não literários.
<b>1º ano</b>	EIXO: Oralidade	(EM01LI03-A): Participar de atividades orais, como seminários e apresentações, utilizando recursos linguísticos para

		organizar ideias e argumentos.
<b>2º ano</b>	EIXO: Comunicação Oral	(EM02LI01-A): Participar ativamente em discussões e debates, empregando recursos linguísticos apropriados para persuadir e argumentar.
<b>2º ano</b>	EIXO: Oralidade	(EM02LI03-A): Engajar-se em debates e simulações de situações reais, demonstrando habilidades comunicativas avançadas.
<b>3º ano</b>	EIXO: Comunicação Oral	(EM03LI01-A): Apresentar trabalhos e projetos de forma clara e persuasiva, utilizando uma variedade de recursos linguísticos.
<b>3º ano</b>	EIXO: Oralidade	(EM03LI03-A): Apresentar projetos e trabalhos de forma clara e coesa, adaptando o discurso ao público-alvo e ao contexto.

Fonte: BNCC, 2017, p. 244 apud DC-GO, 2019

## **PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Seguindo os fundamentos metodológicos propostos para a execução desta pesquisa, seguem propostas de sequências didáticas pensadas para serem executadas em todos os anos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Cada plano de aula foi pensado após análise do nível de conhecimento esperado de cada turma, o Documento Curricular para Goiás e Base Nacional Comum Curricular.

Considerando a realidade de sala de aula da escola pública, onde há um número mais abrangente de alunos e apenas duas aulas semanais de língua inglesa, a seguinte cada proposta é constituída de quatro etapas.

### **4.1 Sequência Didática para o sexto ano do Ensino Fundamental**

#### **Presente Simple com “Do” e “Does”**

Objetivo Geral:

Desenvolver a compreensão e o uso do presente simple em inglês, com foco nos lexical bundles "Do you have any?", "Do you know how?", "Do you have to?".

Habilidades da BNCC:

(EF06LI06): Identificar o uso de estruturas básicas da língua inglesa em diferentes textos, relacionando-as com os contextos de uso.

#### **Aula 1: Produção Inicial**

Objetivos Específicos:

Avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o uso de "do" e "does" no presente simple.

Introduzir os lexical bundles "Do you have any?", "Do you know how?", "Do you have to?".

Atividades:

Diagnóstico Inicial: Perguntar aos alunos se já ouviram ou usaram frases em inglês começando com "Do you...?" e o que sabem sobre o uso de "do" e "does".



Exploração dos Lexical Bundles: Apresentação as frases "Do you have any?", "Do you know how?", "Do you have to?".

Atividade em Duplas: Pedir para os alunos formarem perguntas usando os lexical bundles em diferentes contextos. Por exemplo, "Do you have any pets?" ou "Do you know how to ride a bike?".

Recursos:

Quadro branco e marcadores

Cartões com frases incompletas para serem completadas pelos alunos.

## **Aula 2: Módulo 1 - Uso do "Do" no Presente Simple**

Objetivos:

Ensinar o uso de "do" no presente simple para formar perguntas e negativas.

Praticar o uso dos lexical bundles "Do you have any?" e "Do you know how?".

Atividades:

Explicação Teórica: Apresentar a estrutura de perguntas e negativas no presente simple com "do". Usar exemplos como "Do you play soccer?" e "I do not (don't) like pizza".

Exercícios Práticos: Os alunos completarão frases e formarão perguntas usando "do".

Por exemplo, complete "Do you \_\_\_\_\_ (have) any siblings?".

Atividade de Conversação: Em pares, os alunos farão perguntas uns aos outros usando "Do you have any?" e "Do you know how?".

Recursos:

Slides com explicações e exemplos

Folhas de exercícios.

## **Aula 3: Módulo 2 - Uso do "Does" no Presente Simple**

Objetivos:

Ensinar o uso de "does" no presente simples para formar perguntas e negativas.

Praticar o uso dos lexical bundles "Do you have any?" e "Do you have to?".

Explicação Teórica: Apresentar a estrutura de perguntas e negativas no presente simples com "does". Usar exemplos como "Does he play soccer?" e "She does not (doesn't) like pizza".

Exercícios Práticos: Os alunos completarão frases e formarão perguntas usando "does". Por exemplo, complete "Does she \_\_\_\_\_ (know) how to swim?".

Atividade de Role-Play: Em grupos, os alunos criarão mini diálogos usando "Do you have to?" em diferentes contextos, como escola, casa e atividades de lazer.

Recursos:

Slides com explicações e exemplos

Folhas de exercícios

Fichas de role-play.

#### **Aula 4: Produção Final**

Objetivos:

Consolidar o conhecimento sobre o uso de "do" e "does" no presente simples.

Avaliar a capacidade dos alunos de usar os lexical bundles corretamente em contextos reais.

Atividades:

Revisão Geral: Revisar o conteúdo das aulas anteriores, reforçando as estruturas e os lexical bundles aprendidos.

Produção Escrita: Pedir para os alunos escreverem um pequeno texto ou diálogo usando "Do you have any?", "Do you know how?", "Do you have to?", "do" e "does".

Apresentação Oral: Em grupos, os alunos apresentarão seus diálogos para a turma.

Recursos:

Quadro branco e marcadores

Folhas de papel para a produção escrita

Avaliação:

Participação e desempenho nas atividades em grupo e em pares.

Qualidade das produções escritas e orais apresentadas na produção final.

## **4.2 Sequência Didática para o sétimo ano do Ensino Fundamental**

### **Passado Simple com "Did you know that?" e "Did you do that?"**

Objetivo Geral:

Desenvolver a compreensão e o uso do passado simple em inglês, com foco nos lexical bundles "Did you know that?" e "Did you do that?".

Habilidades da BNCC:

(EF07LI06): Utilizar os tempos verbais simples em contextos de produção oral e escrita, reconhecendo suas funções comunicativas.

(EF07LI07): Compreender a estrutura e o uso de perguntas no passado simple.

### **Aula 1: Produção Inicial**

Objetivos:

Avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o uso do passado simple.

Introduzir os lexical bundles "Did you know that?" e "Did you do that?".

Atividades:

Diagnóstico Inicial: Perguntar aos alunos se já ouviram ou usaram frases em inglês começando com "Did you...?" e o que sabem sobre o uso do passado simple.

Exploração dos Lexical Bundles: Apresentar as frases "Did you know that?" e "Did you

do that?". Explique o significado de cada uma e em quais contextos podem ser usadas.

Atividade em Duplas: Pedir para os alunos formarem perguntas usando os lexical bundles em diferentes contextos. Por exemplo, "Did you know that Columbus discovered America?" ou "Did you do that homework?".

Recursos:

Quadro branco e marcadores

Cartões com frases incompletas para serem completadas pelos alunos.

## **Aula 2: Módulo 1 - Uso do Passado Simples com Verbos Regulares**

Objetivos:

Ensinar o uso do passado simples com verbos regulares para formar perguntas e negativas.

Praticar o uso do lexical bundle "Did you know that?".

Atividades:

Explicação Teórica: Apresentar a estrutura de perguntas e negativas no passado simples com verbos regulares. Use exemplos como "Did you play soccer?" e "I did not (didn't) play soccer".

Exercícios Práticos: Os alunos completarão frases e formarão perguntas usando verbos regulares no passado. Por exemplo, complete "Did you \_\_\_\_\_ (visit) your grandparents?".

Atividade de Conversação: Em pares, os alunos farão perguntas uns aos outros usando "Did you know that?" em diferentes contextos históricos ou curiosidades.

Recursos:

Slides com explicações e exemplos

Folhas de exercícios.

## **Aula 3: Módulo 2 - Uso do Passado Simples com Verbos Irregulares**

**Objetivos:**

Ensinar o uso do passado simples com verbos irregulares para formar perguntas e negativas.

Praticar o uso do lexical bundle "Did you do that?".

**Atividades:**

Explicação Teórica: Apresentar a estrutura de perguntas e negativas no passado simples com verbos irregulares. Use exemplos como "Did you go to the park?" e "She did not (didn't) go to the park".

Exercícios Práticos: Os alunos completarão frases e formarão perguntas usando verbos irregulares no passado. Por exemplo, complete "Did you \_\_\_\_\_ (see) that movie?".

Atividade de Role-Play: Em grupos, os alunos criarão mini diálogos usando "Did you do that?" em diferentes contextos, como escola, casa e atividades de lazer.

**Recursos:**

Slides com explicações e exemplos

Folhas de exercícios

Fichas de role-play.

**Aula 4: Produção Final****Objetivos:**

Consolidar o conhecimento sobre o uso do passado simples com verbos regulares e irregulares.

Avaliar a capacidade dos alunos de usar os lexical bundles corretamente em contextos reais.

**Atividades:**

Revisão Geral: Revisar o conteúdo das aulas anteriores, reforçando as estruturas e os lexical bundles aprendidos.

Produção Escrita: Pedir para os alunos escreverem um pequeno texto ou diálogo usando "Did you know that?" e "Did you do that?".

Apresentação Oral: Em grupos, os alunos apresentarão seus diálogos para a turma.

Recursos:

Quadro branco e marcadores

Folhas de papel para a produção escrita

Avaliação

Participação e desempenho nas atividades em grupo e em pares.

Qualidade das produções escritas e orais apresentadas na produção final.

#### **4.3 Sequência Didática para o oitavo ano do Ensino Fundamental**

##### **Futuro com "Going to" com "Are you going to?" e "Where are you going?"**

Objetivo Geral

Desenvolver a compreensão e o uso do futuro com "going to" em inglês, com foco nos lexical bundles "Are you going to?" e "Where are you going?".

Habilidades da BNCC (EF08LI06 e EF08LI07)

(EF08LI06): Utilizar formas verbais para referir-se a eventos futuros em contextos orais e escritos.

(EF08LI07): Formular e responder perguntas em inglês sobre planos futuros, utilizando "going to".

##### **Aula 1: Produção Inicial**

Objetivos:

Avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o uso do futuro com "going to".

Introduzir os lexical bundles "Are you going to?" e "Where are you going?".

Atividades:

Diagnóstico Inicial: Pergunte aos alunos se já ouviram ou usaram frases em inglês começando com "Are you going to?" ou "Where are you going?" e o que sabem sobre o uso de "going to" para expressar futuro.

Exploração dos Lexical Bundles: Apresentar as frases "Are you going to?" e "Where are you going?". Explique o significado de cada uma e em quais contextos podem ser usadas.

Atividade em Duplas: Pedir para os alunos formarem perguntas usando os lexical bundles em diferentes contextos. Por exemplo, "Are you going to study tonight?" ou "Where are you going after school?".

Recursos:

Quadro branco e marcadores

Cartões com frases incompletas para serem completadas pelos alunos.

## **Aula 2: Módulo 1 - Uso do "Going to" para Planos e Intenções**

Objetivos:

Ensinar o uso de "going to" para expressar planos e intenções no futuro.

Praticar o uso do lexical bundle "Are you going to?".

Atividades:

Explicação Teórica: Apresentar a estrutura de frases afirmativas e negativas usando "going to". Use exemplos como "I am going to visit my grandma" e "She is not (isn't) going to play soccer".

Exercícios Práticos: Os alunos completarão frases e formarão perguntas usando "going to". Por exemplo, complete "Are you going to \_\_\_\_\_ (travel) during the holidays?".

Atividade de Conversação: Em pares, os alunos farão perguntas uns aos outros usando "Are you going to?" para discutir planos futuros.

Recursos:

Slides com explicações e exemplos

Folhas de exercícios.

### **Aula 3: Módulo 2 - Uso do "Going to" para Eventos Futuros**

Objetivos:

Ensinar o uso de "going to" para expressar eventos futuros.

Praticar o uso do lexical bundle "Where are you going?".

Atividades:

Explicação Teórica: Apresentar a estrutura de perguntas e respostas usando "going to" para eventos futuros. Use exemplos como "Where are you going this weekend?" e "I am going to the mall".

Exercícios Práticos: Os alunos completarão frases e formarão perguntas usando "going to". Por exemplo, complete "Where are you going to \_\_\_\_\_ (have dinner) tonight?".

Atividade de Role-Play: Em grupos, os alunos criarão mini diálogos usando "Where are you going?" em diferentes contextos, como planos de fim de semana, férias e atividades diárias.

Recursos:

Slides com explicações e exemplos

Folhas de exercícios

Fichas de role-play.

### **Aula 4: Produção Final**

Objetivos:

Consolidar o conhecimento sobre o uso de "going to" para expressar futuro.

Avaliar a capacidade dos alunos de usar os lexical bundles corretamente em contextos reais.



Atividades:

Revisão Geral: Revisar o conteúdo das aulas anteriores, reforçando as estruturas e os lexical bundles aprendidos.

Produção Escrita: Pedir para os alunos escreverem um pequeno texto ou diálogo usando "Are you going to?" e "Where are you going?".

Apresentação Oral: Em grupos, os alunos apresentarão seus diálogos para a turma.

Recursos:

Quadro branco e marcadores

Folhas de papel para a produção escrita

Avaliação:

Participação e desempenho nas atividades em grupo e em pares.

Qualidade das produções escritas e orais apresentadas na produção final.

#### **4.4 Sequência Didática para o nono ano do Ensino Fundamental**

##### **If Clauses com "If you want to" e "If I were you"**

Objetivo Geral:

Desenvolver a compreensão e o uso das "if clauses" (condicionais) em inglês, com foco nos lexical bundles "If you want to" e "If I were you".

Habilidades da BNCC:

(EF09LI06): Compreender e utilizar estruturas gramaticais para formular hipóteses e conselhos.

(EF09LI07): Formular e responder perguntas em inglês sobre situações hipotéticas, utilizando condicionais.

##### **Aula 1: Produção Inicial**

**Objetivos:**

Avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o uso de "if clauses".

Introduzir os lexical bundles "If you want to" e "If I were you".

**Atividades:**

Diagnóstico Inicial: Perguntar aos alunos se já ouviram ou usaram frases em inglês começando com "If you want to" ou "If I were you" e o que sabem sobre condicionais.

Exploração dos Lexical Bundles: Apresentar as frases "If you want to" e "If I were you".

Explique o significado de cada uma e em quais contextos podem ser usadas.

Atividade em Duplas: Pedir para os alunos formarem frases usando os lexical bundles em diferentes contextos. Por exemplo, "If you want to improve your English, you should practice every day" ou "If I were you, I would study harder".

**Recursos:**

Quadro branco e marcadores

Cartões com frases incompletas para serem completadas pelos alunos.

**Aula 2: Módulo 1 - Uso do "If" para Condicionais Reais (First Conditional)****Objetivos:**

Ensinar o uso do "if" em condicionais reais (First Conditional).

Praticar o uso do lexical bundle "If you want to".

**Atividades:**

Explicação Teórica: Apresente a estrutura das condicionais reais (First Conditional).

Use exemplos como "If it rains, we will stay home" e "If you study hard, you will pass the exam".

Exercícios Práticos: Os alunos completarão frases e formarão perguntas usando "if" para condicionais reais. Por exemplo, complete "If you \_\_\_\_\_ (want to) join the team, you need to practice more".

Atividade de Conversação: Em pares, os alunos farão perguntas e respostas usando "If you want to" para discutir desejos e objetivos futuros.

Recursos:

Slides com explicações e exemplos

Folhas de exercícios.

### **Aula 3: Módulo 2 - Uso do "If" para Condicionais Irreais (Second Conditional)**

Objetivos:

Ensinar o uso do "if" em condicionais irreais (Second Conditional).

Praticar o uso do lexical bundle "If I were you".

Atividades:

Explicação Teórica: Apresentar a estrutura das condicionais irreais (Second Conditional). Use exemplos como "If I were rich, I would travel the world" e "If she studied more, she would get better grades".

Exercícios Práticos: Os alunos completarão frases e formarão perguntas usando "if" para condicionais irreais. Por exemplo, complete "If I were you, I \_\_\_\_\_ (talk) to the teacher".

Atividade de Role-Play: Em grupos, os alunos criarão mini diálogos usando "If I were you" para dar conselhos em diferentes situações, como problemas na escola, amizades e vida cotidiana.

Recursos:

Slides com explicações e exemplos

Folhas de exercícios

Fichas de role-play.

### **Aula 4: Produção Final**

Objetivos:

Consolidar o conhecimento sobre o uso de condicionais reais e irreais.

Avaliar a capacidade dos alunos de usar os lexical bundles corretamente em contextos reais.

Atividades:

Revisão Geral: Revisar o conteúdo das aulas anteriores, reforçando as estruturas e os lexical bundles aprendidos.

Produção Escrita: Pedir para os alunos escreverem um pequeno texto ou diálogo usando "If you want to" e "If I were you".

Apresentação Oral: Em grupos, os alunos apresentarão seus diálogos para a turma.

Recursos:

Quadro branco e marcadores

Folhas de papel para a produção escrita

Avaliação

Participação e desempenho nas atividades em grupo e em pares.

Qualidade das produções escritas e orais apresentadas na produção final.

#### **4.5 Sequência Didática para o primeiro ano do Ensino Médio**

**"Wh Questions" com "Where are you going?", "Why are you so?", "How long have you?", "What are you looking?"**

Objetivo Geral:

Desenvolver a compreensão e o uso de perguntas com "wh" em inglês, com foco nos lexical bundles "Where are you going?", "Why are you so?", "How long have you?", "What are you looking?".

Habilidades da BNCC (EM13LGG703 e EM13LGG704)

(EM13LGG703): Analisar e utilizar diferentes estruturas gramaticais em contextos de produção oral e escrita.

(EM13LGG704): Formular e responder perguntas em inglês de forma apropriada em contextos variados.

### **Aula 1: Produção Inicial**

Objetivos:

Avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o uso de perguntas com "wh".

Introduzir os lexical bundles "Where are you going?", "Why are you so?", "How long have you?", "What are you looking?".

Atividades:

Diagnóstico Inicial: Pergunte aos alunos se já ouviram ou usaram frases em inglês começando com "Where", "Why", "How long" ou "What" e o que sabem sobre o uso dessas perguntas.

Exploração dos Lexical Bundles: Apresente as frases "Where are you going?", "Why are you so?", "How long have you?", "What are you looking?". Explique o significado de cada uma e em quais contextos podem ser usadas.

Atividade em Duplas: Peça para os alunos formarem perguntas usando os lexical bundles em diferentes contextos. Por exemplo, "Where are you going this weekend?", "Why are you so happy?", "How long have you been studying English?", "What are you looking for?".

Recursos:

Quadro branco e marcadores

Cartões com frases incompletas para serem completadas pelos alunos.

### **Aula 2: Módulo 1 - "Where are you going?" e "Why are you so?"**

Objetivos:

Ensinar o uso de perguntas com "where" e "why".

Praticar o uso dos lexical bundles "Where are you going?" e "Why are you so?".

Atividades:

Explicação Teórica: Apresentar a estrutura das perguntas com "where" e "why". Use exemplos como "Where are you going after class?" e "Why are you so tired today?".

Exercícios Práticos: Os alunos completarão frases e formarão perguntas usando "where" e "why". Por exemplo, complete "Where are you \_\_\_\_\_ (go) after school?" e "Why are you \_\_\_\_\_ (be) late?".

Atividade de Conversação: Em pares, os alunos farão perguntas e respostas usando "Where are you going?" e "Why are you so?" para discutir planos e sentimentos.

Recursos:

Slides com explicações e exemplos

Folhas de exercícios.

### **Aula 3: Módulo 2 - "How long have you?" e "What are you looking?"**

Objetivos:

Ensinar o uso de perguntas com "how long" e "what".

Praticar o uso dos lexical bundles "How long have you?" e "What are you looking?".

Atividades:

Explicação Teórica: Apresentar a estrutura das perguntas com "how long" e "what", usar exemplos como "How long have you lived here?" e "What are you looking for?".

Exercícios Práticos: Os alunos completarão frases e formarão perguntas usando "how long" e "what". Por exemplo, complete "How long have you \_\_\_\_\_ (study) English?" e "What are you \_\_\_\_\_ (look) for?".

Atividade de Role-Play: Em grupos, os alunos criarão mini diálogos usando "How long have you?" e "What are you looking?" em diferentes contextos, como entrevistas e situações de procura.

Recursos:

Slides com explicações e exemplos

Folhas de exercícios

Fichas de role-play.

#### **Aula 4: Produção Final**

Objetivos:

Consolidar o conhecimento sobre o uso de perguntas com "wh".

Avaliar a capacidade dos alunos de usar os lexical bundles corretamente em contextos reais.

Atividades:

Revisão Geral: Revisar o conteúdo das aulas anteriores, reforçando as estruturas e os lexical bundles aprendidos.

Produção Escrita: Pedir para os alunos escreverem um pequeno texto ou diálogo usando "Where are you going?", "Why are you so?", "How long have you?", "What are you looking?".

Apresentação Oral: Em grupos, os alunos apresentarão seus diálogos para a turma.

Recursos:

Quadro branco e marcadores

Folhas de papel para a produção escrita.

Avaliação:

Participação e desempenho nas atividades em grupo e em pares.

Qualidade das produções escritas e orais apresentadas na produção final.

#### **4.6 Sequência Didática para o segundo e terceiro anos do Ensino Médio**

Objetivos:

Compreender o conceito de *lexical bundles*.

Reconhecer o pronome *you*.

Produzir diálogos.

Habilidades DCGO:

(EF09LI03-A): Interagir em situações comunicativas formais e informais, demonstrando capacidade de argumentação e persuasão.

### **Aula 01: Produção Inicial**

Atividades:

Diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre o conceito de pronomes e *lexical bundles*, relembrar o pronome *you* e explicar o que são os pacotes lexicais dando exemplos. Com auxílio de apresentação em Power Point com animações para chamar atenção dos alunos.

Organizar os alunos em duplas, solicitar que peguem os materiais que serão utilizados para a produção de mapas mentais sobre o tema discutido em sala.

Orientar os alunos para que elaborem um diálogo com o pronome *you* contendo uma pergunta e uma resposta em uma folha a parte para recolher em seguida.

Entregar lista com os cinquenta *lexical bundles* mais frequentes em filmes norte-americanos e pedir para eu confirmam se uma das frases que produziram estão lá.

**Recursos:**

Pincel, quadro, lápis, borracha, canetas coloridas, livros para recorte, cola e tesoura.

### **Aula 02: Módulo 01**

Atividades:

Expor mapas mentais produzidos durante a aula anterior.



Organizar os alunos em um grande círculo, entregar a caixa colorida contendo os diálogos produzidos durante a aula anterior para que cada um pegue um diálogo e pratique com um colega de sua escolha, enquanto isso, um terceiro colega fará a tradução do diálogo.

Recursos:

Pincel, quadro, lápis, borracha, caixa colorida.

### **Aula 03: Módulo 02**

Atividades:

Dividir a turma em pares ou trios, e dê a cada integrante uma cópia do texto.

Deixar que os alunos descubram o texto à medida que o leem, desde a entonação adequada até o humor das entrelinhas.

Depois de uma primeira leitura, pedir que troquem os papéis. Mais familiarizados, nesta segunda vez, os alunos tendem a melhorar a "performance", chegando às vezes a se sentirem tão seguros que pedem para apresentar aos colegas.

Pedir que outros alunos ajudem na criação de um cenário, não só mudando a disposição das classes como desenhando no quadro um painel adequado ao enredo. Se, durante a apresentação, um aluno cometer um erro de pronúncia, não o corrija na hora e muito menos em público. Anote o comentário e o faça mais tarde, reservadamente, não esquecendo de elogiar os aspectos positivos do seu desempenho.

Recursos:

Pincel, quadro, caixa colorida com trechos de diálogos.

### **Aula 04: Produção Final**

**Atividades:**

Disponibilizar atividade impressa ao alunos e expor trechos de filmes. A cada trecho, será solicitado que façam um exercício diferente da lista.

Disponibilizar fichas para que produzam outro diálogo contendo *lexical bundles* da lista que estará disponível para consulta. Após a conclusão da atividade, o material será recolhido para, posteriormente ser analisado e devolvido aos alunos.

**Recursos:**

Pincel, quadro, computador, projetor, atividades impressas.

**Recursos:**

Pincel, quadro, computador, projetor, atividades impressas.

## **SUGESTÕES DE DINÂMICAS QUE ENVOLVEM ENSINO DE GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO POR MEIO DOS *LEXICAL BUNDLES***

### **Jogo de Cartas Lexicais:**

**Tempo de Duração:** 30-45 minutos

**Materiais Necessários:** Cartões com lexical bundles e descrições/contextos impressos.

### **Instruções:**

Crie um conjunto de cartas contendo lexical bundles em uma extremidade e a descrição/contexto na outra.

Divida a turma em grupos.

Os grupos devem combinar as cartas corretamente, explicando suas escolhas.

Estabeleça uma competição amigável entre os grupos.

### **Charadas Lexicais:**

**Tempo de Duração:** 40-60 minutos

**Materiais Necessários:** Cartões com lexical bundles impressos.

### **Instruções:**

Escreva lexical bundles em cartões e distribua para os alunos.

Os alunos devem representar as expressões por meio de mímica ou gestos, enquanto os colegas tentam adivinhar a expressão correta.

Incentive a discussão sobre o significado e contexto das lexical bundles após cada rodada.

**Histórias Colaborativas:**

**Tempo de Duração:** 60-75 minutos

**Materiais Necessários:** Conjunto de lexical bundles para cada grupo, papel e canetas.

**Instruções:**

Divida a turma em grupos pequenos e forneça a cada grupo um conjunto de lexical bundles.

Cada grupo deve criar uma história incorporando essas expressões de forma coerente.

As histórias podem ser apresentadas em forma de peça teatral curta ou como uma narrativa escrita.

**Caça ao Tesouro Lexical:**

**Tempo de Duração:** 45-60 minutos

**Materiais Necessários:** Cartões com lexical bundles escondidos, cronômetro.

**Instruções:**

Esconda cartões com lexical bundles em diferentes locais da sala de aula ou escola. Os alunos, em duplas ou pequenos grupos, devem encontrar os cartões e criar frases usando os lexical bundles encontradas.

Premie o grupo que apresentar as frases mais criativas e apropriadas.

**Entrevistas Lexicais:**

**Tempo de Duração:** 50-70 minutos

**Materiais Necessários:** Lista de lexical bundles, papel e canetas.

**Instruções:**

Designe cada aluno a um personagem fictício ou real e forneça uma lista de lexical bundles associadas a esse personagem.

Os alunos devem se entrevistar uns aos outros usando os lexical bundles atribuídas aos personagens.

Incentive-os a serem criativos e a explorar como essas expressões seriam usadas naturalmente na comunicação.

**Desafio de Tradução:**

**Tempo de Duração:** 40-55 minutos

**Materiais Necessários:** Lista de lexical bundles, papel e canetas.

**Instruções:**

Apresente aos alunos uma lista de lexical bundles em inglês.

Peça a eles que, em grupos, traduzam as expressões para o idioma nativo deles, mantendo o significado e a naturalidade.

Promova uma discussão sobre as nuances da tradução e as escolhas feitas pelos grupos.

**Simulação de Diálogos:**

**Tempo de Duração:** 50-60 minutos

**Materiais Necessários:** Cenários específicos, papel e canetas.

**Instruções:**

Divida a turma em pares e forneça cenários específicos.

Cada par deve criar um diálogo utilizando lexical bundles apropriadas para o contexto. Encoraje a representação desses diálogos na frente da turma para promover a prática oral.

Adapte o tempo e os materiais conforme necessário, levando em consideração o ritmo da turma e os recursos disponíveis. Estas dinâmicas visam tornar o aprendizado das lexical bundles mais envolvente, interativo e aplicado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, exploramos diversos aspectos da linguística aplicada, com um foco específico na análise de *lexical bundles* em legendas de filmes como uma ferramenta para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. No primeiro capítulo, discutimos as teorias fundamentais que embasam nossa compreensão da linguística aplicada, incluindo a importância da linguística de corpus e do estudo de pacotes lexicais. Reconhecemos que os filmes representam uma fonte valiosa de dados linguísticos autênticos, refletindo a linguagem natural e cotidiana dos falantes nativos.

No segundo capítulo, detalhamos o processo de análise dos *lexical bundles* relacionados ao pronome pessoal *you* encontrados nas legendas de filmes. Utilizando uma abordagem metodológica, examinamos essas sequências de palavras com o objetivo de compreender suas funções discursivas e seu potencial para o ensino de inglês como segunda língua. Identificamos padrões recorrentes de uso desses *lexical bundles*, destacando sua relevância para expressar opiniões, relatos de experiência e preferências pessoais.

No terceiro capítulo, abordamos a importância da elaboração de sequências didáticas eficazes para integrar os *lexical bundles* ao currículo de língua inglesa na escola pública. Reconhecemos os desafios enfrentados pelos educadores ao incorporar novos métodos de ensino, mas ressaltamos a importância de oferecer aos alunos uma abordagem comunicativa e contextualizada para o aprendizado da língua. Propusemos atividades dinâmicas e criativas que visam promover a aquisição significativa de vocabulário e estruturas linguísticas, enfatizando a importância do feedback construtivo e da avaliação formativa para o progresso do aluno.

Nossa pesquisa demonstrou que a integração dos *lexical bundles* ao ensino de inglês como segunda língua pode enriquecer significativamente a experiência de aprendizagem dos alunos, proporcionando-lhes acesso a uma variedade de expressões autênticas e contextuais. Ao fornecer aos educadores recursos e estratégias práticas para implementar esses conceitos em sala de aula, esperamos contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas sólidas e uma maior competência comunicativa entre os alunos.

No entanto, reconhecemos que há desafios a serem enfrentados no processo de implementação dessas práticas pedagógicas inovadoras. Questões como a

disponibilidade de recursos adequados, a formação contínua dos professores e o apoio institucional são fundamentais para o sucesso a longo prazo dessas iniciativas. Portanto, instamos os formuladores de políticas educacionais, as instituições de ensino e os profissionais da área a colaborarem de forma proativa para promover uma abordagem mais integrada e holística para o ensino de línguas estrangeiras.

Em última análise, nossa pesquisa não apenas contribui para o avanço do conhecimento acadêmico no campo da linguística aplicada, mas também tem o potencial de impactar positivamente a vida de inúmeros alunos, capacitando-os a se tornarem comunicadores proficientes e confiantes em inglês. Ao integrar os *lexical bundles* ao currículo de língua inglesa, estamos capacitando os alunos a desenvolverem habilidades linguísticas autênticas e relevantes para o mundo globalizado em que vivemos.

Assim, concluímos esta pesquisa com a esperança de que nossas descobertas e recomendações inspirem mudanças positivas e duradouras no ensino e aprendizagem de inglês como segunda língua, capacitando os alunos a alcançarem seu pleno potencial linguístico e comunicativo. Que este trabalho sirva como um ponto de partida para futuras investigações e práticas pedagógicas inovadoras, impulsionando assim o progresso contínuo no campo da linguística aplicada e da educação de línguas.



## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência e da linguagem. 14. Ed. São Paulo: HUCITEC, [1929] 2010.
- BERBER SARDINHA, T. (2004). **Linguística de Corpus**: uma entrevista com Tony Berber Sardinha. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL, 2(2).
- BERBER SARDINHA, T. Linguística de Corpus. In: GONÇAVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (org.). Ciências da linguagem: o fazer científico? v.1, Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 321-347.
- BERBER SARDINHA, T.; RESENDE, S. V.; SHIMAZUMI, M. Linguística de Corpus. In: Othero, G. A.; Flores, V. N. **A Linguística hoje**: múltiplos domínios. São Paulo: Contexto, 2023. p. 103-117.
- BIBER, D. (1993) **Representativeness in corpus design**. Literary and Linguistic Computing, 8: 243-257.
- BIBER, D.; JOHANSSON, STIG, LEECH, GEOFFREY, CONRAD, SUSAN & FINEGAN. EDWARD. **Longman Grammar of Spoken and Written English**. London: Longman, 1999.
- BIBER, D. **Corpus-driven approach to formulaic language in English**. International Journal of Corpus Linguistics 14: 275–311. DOI: 10.1075/ijcl.14.3.08bib, 2009.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de **Educação** Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais (**Ensino Médio**) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000.
- BYRAM, M.; MORGAN, C.; COLLETT, M.; et al. **Teaching and learning language and culture**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CHOMSKY, N. (1957). "**Syntactic Structures**." Mouton.
- CORTES, V. **Situating lexical bundles in the formulaic language spectrum: origins and functional analysis developments**. In: CSOMAY, E.; CORTES, V. (ed.). Corpus-based research in Applied Linguistics: studies in honor of Doug Biber. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2015. p. 197-216
- CRYSTAL, D. (2003). **English as a Global Language** (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª Ed. Bauru, SP:

EDUSC, 2002.

DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1985). **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. Plenum Press.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J. (2016). **O Projeto Didático: Um instrumento para o desenvolvimento das capacidades discursivas**. In Schneuwly, B., e Dolz, J. (Orgs.), Gêneros orais e escritos na escola (4ª ed., p. 237-250). Mercado de Letras.

GASS, S. M., & Selinker, L. (2008). **Second Language Acquisition: An Introductory Course**. New York: Routledge.

HOEY, M. **Lexical Priming**. A new theory of words and language. London: Routledge, 2005.

HOLDEN, S. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. 1º ed. São Paulo: SBS Editora, 2009.

HYMES, D. (1972). **On communicative competence**. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269-293). Penguin.

JORGE, M, L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2009.

KAWACHI, G. J. **Considerações sobre a abordagem de cultura em teorias de aquisição de linguagem e seus desdobramentos para o processo de ensino aprendizagem de língua inglesa**. São Paulo: Universidade de Campinas, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18840/18840.PDFXXvmi=>.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. New York: Oxford University Press, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. (1994). **A condição pós-método: (E) estratégias de fusão para o ensino de uma segunda língua / língua estrangeira**. TESOL Quaterly, vol. 28, No. 1, Primavera de 1994.

LARSEN-FREEMAN, D., & Anderson, M. (2011). **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford University Press.

LAUFER, B.; NATION, P. **Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production**. Applied Linguistics, v. 16, n. 3, p. 307-322, 1995.

LAVE, J., & WENGER, E. (1991). **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge University Press.

LEECH, G. (1992). **Corpora and theories of linguistic performance**. In Juan, A., & Piqué-Angordans, J. (Eds.), English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan

Svartvik (pp. 105-122). London: Longman.

LOPES, S. C. R.; SILVA, Débora Cristina Santos. **Sociointeracionismo**: Dialogando com Bakhtin e Vygotsky sobre o sujeito fruto das interações sociais. Campo Mourão: Revista Educação e Linguagem, 2020. Disponível em: <http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/53/37>.

MALINOWSKI, B. (1922). **Argonauts of the Western Pacific**: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea. London: George Routledge & Sons.

PAIVA, V. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo:Parábola, 2014.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

PERCY, C. E. et al (Orgs.) (1996) **Synchronic Corpus Linguistics Papers from the sixteenth International Conference on English Language and Research on Computerized Corpora** (ICAME 16) Amsterdam/Atlanta, GA: Rodipi.

SATYRO, D. **Estratégias de ensino de Língua Inglesa e afetividade na EJA**: olhares múltiplos. Tese (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontífca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 851. 2018.

SIMPSON, J. (Ed.). (2020). **Cambridge Handbook of Linguistics**. Cambridge University Press.

SINCLAIR, J. (1991) **Corpus, Concordance, Collocation**. Oxford University Press.

SWAIN, M. (1985). **Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development**. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch (1896-1934). **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo Garcia; revisão técnica José Cipolla Neto.