

ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM EVIDÊNCIAS: A INTERSECÇÃO ENTRE LINFE, ANÁLISE DE NECESSIDADES E LINGUÍSTICA DE CORPUS

EVIDENCE-BASED LANGUAGE TEACHING: THE INTERSECTION BETWEEN LYPH, NEEDS ANALYSIS AND CORPUS LINGUISTICS

Silmara Ribeiro Moscatelli
silmara.moscatelli@fatec.sp.gov.br
Fatec Presidente Prudente, São Paulo, Brasil

Paula Tavares Pinto
paula.pinto@unesp.br
UNESP/São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Luciano Franco da Silva
luciano.francco@gmail.com
Instituto Federal Goioerê, Paraná, Brasil

Resumo: Este artigo aborda o desenvolvimento do ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE), com foco no contexto brasileiro e no uso da Linguística de Corpus (LC) como recurso metodológico. A evolução do ensino de LinFE remonta à Antiguidade, consolidando-se no século XX com a sistematização do Inglês para Fins Específicos (IFE). No Brasil, destacou-se o Projeto Nacional de Inglês Instrumental (1977), liderado por Maria Celani, que impulsionou o ensino baseado em necessidades reais dos aprendizes. O artigo também discute os principais mitos criados em torno do ensino de LinFE e destaca a importância da análise de necessidades como base para a criação de cursos alinhados a contextos acadêmicos e profissionais. A Linguística de Corpus é apresentada como ferramenta eficaz para desenvolver materiais autênticos e direcionar conteúdos relevantes, promovendo a autonomia discente e um ensino mais realista e fundamentado. Conclui-se que a integração entre LinFE e LC favorece um ensino mais ajustado às demandas contemporâneas de comunicação especializada.

Palavras-chave: Línguas para Fins Específicos; Linguística de Corpus; Análise de Necessidades.

Abstract: This article addresses the development of Language for Specific Purposes (LinFE) teaching, focusing on the Brazilian context and the use of Corpus Linguistics (CL) as a methodological resource. The evolution of LinFE teaching dates back to Antiquity, consolidating itself in the 20th century with the systematization of English for Specific Purposes (IFE). In Brazil, the National Instrumental English Project (1977), led by Maria Celani, stood out, which promoted teaching based on the real needs of learners. The article also discusses the main myths created around LinFE teaching and highlights the importance of needs analysis as a basis for creating courses aligned with academic and professional contexts. Corpus Linguistics is presented as an effective tool for developing authentic materials and directing relevant content, promoting student autonomy and a more realistic and grounded teaching. It is concluded that the integration between LinFE and CL favors teaching that is more adjusted to the contemporary demands of specialized communication.

Keywords: Languages for Specific Purposes; Corpus Linguistics; Needs Analysis.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras para fins específicos (LinFE) tem se consolidado como uma abordagem fundamental na formação acadêmica e profissional de sujeitos inseridos em contextos especializados. Historicamente, a aprendizagem de línguas com objetivos específicos remonta à Antiguidade, com registros da aprendizagem do grego pelos romanos para fins acadêmicos e da difusão do latim durante a Idade Média. Esse movimento demonstra que a necessidade de aprender uma língua estrangeira esteve, desde sempre, relacionada a um propósito prático e contextualizado.

A consolidação do Inglês para Fins Específicos (IFE), a partir da década de 1960, marcou uma virada no ensino de línguas estrangeiras, com foco nas necessidades dos aprendizes, nos contextos reais de uso da língua e em métodos de ensino centrados no aluno. Autores como Hutchinson e Waters (1987) identificaram tendências e fases desse desenvolvimento, revelando o quanto o ensino de línguas passou a ser entendido como um processo dinâmico, adaptável e orientado por demandas concretas, como a leitura de textos técnicos, comunicação profissional e produção acadêmica.

No Brasil, o ensino de LinFE ganhou notoriedade a partir do Projeto Nacional de Inglês Instrumental, iniciado em 1977 sob a coordenação da professora Maria Celani. O projeto, financiado pelo Ministério da Educação, priorizou a capacitação docente e a leitura de textos especializados em língua inglesa no ensino superior. Ao longo do tempo, essa iniciativa influenciou diversas instituições de ensino técnico e tecnológico, incluindo a inserção de outros idiomas, como o espanhol, e contribuiu para a disseminação de uma metodologia voltada às necessidades específicas dos aprendizes.

Apesar dos avanços, o ensino de LinFE enfrentou alguns equívocos conceituais, resultando na propagação de mitos, como a ideia de que essa abordagem se restringiria ao ensino de vocabulário técnico ou à leitura de textos. Esses mitos, conforme destacam Ramos (2005, 2008, 2019), foram superados à medida que novos rumos teóricos e práticos emergiram, com destaque para o uso de diferentes habilidades linguísticas e para a incorporação de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a Linguística de Corpus (LC) surge como um recurso metodológico poderoso para subsidiar o ensino de LinFE, ao oferecer uma base empírica para a seleção de conteúdos, construção de materiais e elaboração de tarefas comunicativas autênticas. A LC permite identificar padrões linguísticos reais a partir de corpora, ou seja, coleções de textos compilados eletronicamente segundo critérios específicos. Seu uso potencializa o ensino por meio da análise da linguagem em contextos reais, o que é especialmente útil para atender às demandas de diferentes áreas profissionais e acadêmicas.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da análise de necessidades no planejamento de cursos de LinFE e discutir como a Linguística de Corpus pode ser

integrada a essa abordagem. Para isso, será apresentada uma fundamentação teórica que abarca as origens do LinFE, os conceitos-chave da LC e a relação entre essas duas vertentes. Ao final, pretende-se contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades reais dos aprendizes em seus contextos de atuação.

1.1 Língua para Fins Específicos

O ensino de línguas com objetivos específicos existe desde os tempos antigos, como na aprendizagem do grego pelos romanos e do latim na Idade Média. No século XX, especialmente a partir da década de 1960, consolidou-se o conceito de Inglês para Fins Específicos (IFE), com foco em contextos acadêmicos e profissionais. Hutchinson e Waters (1987) identificaram três tendências no desenvolvimento do IFE: o foco nas necessidades dos alunos, a ênfase na comunicação em contextos reais e a centralidade do processo de aprendizagem. Eles também descreveram cinco fases na evolução do ensino, desde a análise linguística até a aprendizagem centrada no aluno.

No Brasil, o ensino de LinFE ganhou força com o Projeto Nacional de Inglês Instrumental (1977), coordenado por Maria Celani, que priorizou a leitura de textos especializados e a capacitação de professores. Esse projeto teve um grande impacto, mas também gerou mitos, como a ideia de que o ensino era limitado à leitura ou ao vocabulário técnico. Com o tempo, essas visões foram superadas, ampliando-se o foco para outras habilidades, como fala e escrita, em diversos contextos profissionais.

Depois desse levantamento, segundo a autora, o Projeto teve início com a capacitação de professores universitários, contando com o auxílio do Centro para Pesquisa e Informação em Linguagem, sediado na PUC – SP. Além do auxílio às universidades, Ramos (2008, 2019) pontua a participação gradual de escolas técnicas e centros tecnológicos federais no Projeto e a inserção de outras línguas, como o Espanhol, por volta da década de 1980. Mesmo após o término do Projeto, nos anos 1990, Ramos (2019) destaca a continuidade de um Programa que utiliza o nome do Projeto e promove cursos para formação de professores e seminários nacionais. Ramos (2008, 2019) enfatiza como grandes legados desse Projeto:

- (a) a mudança no papel do professor e do aluno, que passam a ser co-colaboradores em seu próprio desenvolvimento, aproveitando o conhecimento de ambos do idioma e do conteúdo;
- (b) a possibilidade de uso da Língua Portuguesa em sala de aula;
- (c) a criação de uma metodologia de ensino de leitura no país;
- (d) a capacitação de professores de línguas para produzirem seus próprios materiais ou adaptarem materiais disponíveis.

No entanto, segundo Ramos (2005, 2008, 2019), esse legado contribuiu para algumas alterações sobre a abordagem para fins específicos e gerou mitos. Segundo ela, o primeiro deles foi a concepção de que o ensino-aprendizagem de LinFE é exclusivamente focado na habilidade de

leitura. De acordo com a autora, foi a análise de necessidades, conduzida no final dos anos 1970, que evidenciou a exigência de um curso de leitura e que pode ter gerado esse mito. Outro mito foi considerar que se tratava de ensinar a linguagem técnica, geralmente voltada ao ensino-aprendizagem do vocabulário específico da área. Esse mal-entendido, segundo a autora, deve-se ao fato de os cursos abordarem assuntos voltados às áreas específicas. Além disso, ela ressalta que havia, à disposição de professores, materiais focados na linguagem das ciências, com títulos como *Inglês para Telecomunicações*, o que pode ter contribuído para a compreensão equivocada de que o Inglês Específico de um curso é aquele que possui, como característica principal, o vocabulário específico.

O quarto mito, destacado em Ramos (2005, 2008), corresponde ao uso do dicionário em sala de aula e ao ensino de gramática. Segundo uma compreensão equivocada da abordagem, o dicionário não poderia ser utilizado, e a gramática não era ensinada. Para o surgimento desse mito, a autora menciona os procedimentos utilizados nas salas de aula da época, com embasamento na ideia de que as dificuldades linguísticas e cognitivas deveriam ser facilitadas e/ou balanceadas no processo de aprendizagem. Realmente, o uso do dicionário não era recomendado no início dos cursos de IFE, com o intuito de estimular os estudantes a explorar outras estratégias de aprendizagem.

O quinto mito era a ideia de que apenas alunos com o nível básico de conhecimento do idioma poderiam participar de um curso de IFE. Segundo Ramos (2019, p. 36), “[...] o que é básico para um controlador aéreo, por exemplo, não será básico para um guia de turismo, um atendente de telemarketing e assim por diante”. Portanto, todos esses mitos geraram desafios para o ensino na abordagem IFE no país.

De acordo com Ramos (2019), no início da década de 1990, quando o Projeto teve seu término, novos rumos, do ponto de vista teórico e prático, para o ensino-aprendizagem de línguas começaram a surgir. Com eles, emergiu também uma forma de combater tais mitos. Dentre esses novos rumos, a autora cita: (i) as mudanças na educação brasileira, que afetaram o ensino-aprendizagem de línguas; (ii) o advento da tecnologia digital e das transformações sociais; (iii) o crescente uso de línguas estrangeiras nos ambientes profissionais e acadêmicos, que demandaram outras habilidades comunicativas e competências.

Assim, paralelamente a esses novos rumos, surgiu um novo olhar para a área de IFE, que passou a atender cursos voltados às habilidades de escrita, compreensão oral e fala, necessários para áreas específicas, como negócios, turismo, hotelaria, tecnologia da informação, entre outros, assim como para a vida acadêmica e profissional nacional e para a produção de artigos, apresentações orais, entre outras necessidades.

Por volta de 2010, com base nesse novo planejamento, Ramos (2019) relata que os participantes do Programa decidiram combater definitivamente os mitos existentes e deixaram de

usar a terminologia *Instrumental*, corrente no país até essa época para cursos voltados à leitura. A partir dessa decisão, os participantes passaram a adotar a nomenclatura LinFE, para abarcar todas as línguas ensinadas por meio da abordagem para fins específicos no país e que se baseiam nas necessidades dos alunos em contextos específicos, como os acadêmicos ou profissionais.

Na Espanha, o ensino de EFE começou a se desenvolver a partir dos anos 1980, com a entrada da Espanha na Comunidade Econômica Europeia, em 1986 (Aguirre Beltrán, 2004). Apesar de diferentes momentos e com mudanças de nomenclatura, vários países começaram a refletir sobre um ensino de línguas estrangeiras centrado nas reais necessidades dos alunos, a fim de facilitar a comunicação especializada em contextos profissionais ou acadêmicos específicos.

Com isso, muitos professores e pesquisadores começaram a trabalhar com o foco nas habilidades linguísticas que o aluno teria que desenvolver para um determinado contexto. Atualmente, na Espanha, há instituições de ensino superior que oferecem cursos de especialização para diferentes profissionais de LE na área de EFE. A Fundação Comillas, por exemplo, é uma instituição privada que tem como objetivo promover o desenvolvimento da língua e da cultura hispânica.

A partir dos anos 1990 e 2000, a abordagem LinFE passou a incorporar novas demandas, como o uso de tecnologia, mudanças sociais e exigências do mercado de trabalho, refletindo um ensino mais abrangente e adaptado às reais necessidades dos alunos. Atualmente, a abordagem considera aspectos como análise de necessidades, lacunas e desejos dos alunos, além do contexto profissional e acadêmico em que estão inseridos. Trabalhos recentes mostram a relevância da LinFE em instituições brasileiras, como ETECs e FATECs, destacando a necessidade de alinhamento entre ensino e mercado de trabalho.

A seguir, serão apresentadas as etapas para o levantamento de dados e a identificação das necessidades dos alunos.

2.2 Análise de necessidades

Conforme expusemos anteriormente, os autores que trabalham com LinFE defendem a abordagem do ensino-aprendizagem voltada aos alunos. Dessa forma, o levantamento de dados, por meio da análise de necessidades, é um instrumento que colabora para o ensino de LinFE, já que mostra, de forma quantitativa e qualitativa, as reais necessidades do grupo estudado. Para que tais necessidades sejam identificadas, docentes e pesquisadores podem empregar diferentes ferramentas e métodos, como: questionários, entrevistas, análise de situações comunicativas, entre outros. Com isso, os resultados servirão de base para formular os objetivos a serem alcançados. Nessa perspectiva, Ramos (2019, p. 27) explica que:

[...] a aplicação dos resultados da análise de necessidades serve de base para o desenho inicial de um curso, que precisa necessariamente estar fundamentado em uma teoria de linguagem que guiará as tarefas comunicativas a serem desempenhadas na área de atuação (ou situação-alvo) e uma teoria de aprendizagem que guiará as ações pedagógicas a serem aplicadas no curso [...] ESP requer primordialmente uma análise de necessidades que envolva tanto a situação-alvo como de aprendizagem; a utilização de materiais autênticos, cursos, em geral, feitos sob medida para um grupo específico de alunos e planejados, geralmente, mas não exclusivamente, para serem de curta duração, já que seus prováveis alunos são comumente adultos com demandas urgentes de utilização da língua.

Dessa maneira, refletir sobre os tipos de perguntas que farão parte do questionário é muito importante para atingirmos o objetivo dessa ferramenta. Seguindo os pressupostos de Dudley-Evans e St. John (1998), o conceito de Análise de Necessidades, neste trabalho, incluirá tópicos para determinar:

(a) as informações profissionais sobre os aprendizes, ou seja, identificar as tarefas e as atividades em que os estudantes usarão a Língua Espanhola, que dizem respeito à análise da situação-alvo (*target situation analysis*) ou às necessidades objetivas (*objective needs*);

(b) informações pessoais sobre os aprendizes, em outras palavras, identificar fatores que podem afetar a forma como aprendem: experiências de aprendizagem anteriores, informações culturais, as razões para estarem no curso e suas expectativas;

(c) informações sobre as habilidades linguísticas que os aprendizes possuem para usar a LE, isto é, realizar análise da situação presente (*present situation analysis*);

(d) as lacunas (*lacks*) existentes entre as habilidades linguísticas que os aprendizes possuem para usar a língua-alvo e as atividades/tarefas que lhes serão exigidas em uma situação-alvo;

(e) as informações sobre as formas eficazes de aprendizagem da língua e das habilidades linguísticas, em outras palavras, as necessidades de aprendizagem (*learning needs*);

(f) as informações de comunicação profissional, dito de outro modo, o conhecimento de como a língua e as habilidades são usadas na situação-alvo, considerando-se as análises linguísticas, do discurso e de gêneros;

(g) informações sobre o que se espera do curso;

(h) informações sobre o ambiente em que o curso funcionará, a análise do meio (*means analysis*).

De acordo com Vian Junior (2002, p. 143), há um conceito para diferenciar o ensino de LinFE do de gerais:

A análise de necessidade é o fator primordial que distingue o ensino instrumental do ensino de línguas para fins gerais. Isso não significa que nos cursos de línguas para fins gerais os alunos não possuam necessidades; o fato é que, nos cursos instrumentais, os aprendizes são, geralmente, conscientes de suas necessidades.

Dessa forma, a análise de necessidades pode ser considerada um instrumento que auxilia o ensino de línguas para fins específicos. Anthony (1997) destaca que, entre a conclusão de um curso de línguas com fins gerais e o início de um curso com fins específicos, há uma linha tênue que os separa, pois os dois estão altamente interrelacionados. De acordo com esse autor, os primeiros se desenvolvem nas quatro habilidades linguísticas, isto é, competências para ler, escrever, falar e ouvir. Nos específicos, a escolha da competência se dará segundo as necessidades de cada grupo de estudantes. A Análise de Necessidades guiará todo o trabalho do professor, desde a elaboração do curso até a decisão sobre os materiais didáticos que serão utilizados.

Assim, para que o docente possa selecionar os conteúdos de um curso com fins específicos e propor às discentes tarefas pertinentes, que os conduzam a alcançar a língua estrangeira nos âmbitos profissionais ou acadêmicos, é imprescindível realizar uma compilação das necessidades situação-alvo e da situação de aprendizagem. Por isso a importância de identificar aquilo que o aluno já aprendeu e o que ela ainda necessita aprender (Bedin, 2017). Pensar nas perguntas para a elaboração do questionário de análise de necessidades permite ao professor conhecer a situação em que o estudante utilizará a língua estrangeira. Com essa informação, o docente planeja o curso, segundo as exigências detectadas no momento inicial, e pode selecionar as necessidades de aprendizagens, consideradas fundamentais para esse processo. Assim, é possível desenhar o curso o mais ajustado possível para cada grupo de alunos. Nesse contexto, Vian Junior (2002) propõe um modelo de análise de necessidades para a situação-alvo e a situação de aprendizagem, conforme síntese apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 - Modelos de análise

	Modelo para a situação-alvo	Modelo para a análise das necessidades dos aprendizes
Por quê?	Por que é necessária a língua?	Por que os aprendizes realizam o curso?
Como?	Como se usa a língua?	Como os aprendizes aprendem?
Qual?	Quais serão as áreas de conhecimento?	Quais são as fontes disponíveis?
Quem?	Com quem o aprendiz usará a língua?	Quem são os aprendizes?
Onde?	Onde se usará a língua?	Onde ocorre o curso?
Quando?	Quando se usará a língua?	Quando ocorrerá o curso?

Fonte: Vian Junior (2002).

A partir da leitura desse quadro, constata-se que a análise de necessidades é um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e deve ser realizado não somente no início do curso, mas também ao longo de todo o seu desenvolvimento. Tal abordagem permite redirecionar as necessidades, sempre que for necessário, e também assegurar os propósitos iniciais.

O professor tem que aproveitar os dados gerados por meio do questionário de análise de necessidades para produzir atividades na língua-alvo, com o objetivo de levar o aprendiz ao ponto

específico do conhecimento almejado. De acordo com Aguirre Beltrán (1988, p. 15, tradução nossa)³³, aprender uma língua direcionada a um campo acadêmico ou profissional “[...] indica uma atitude perante a língua e sugere alguns temas, alguns conceitos e noções, uma tipologia de textos e uma lista de atividades”. A tarefa do professor de LinFe será analisar muito bem o questionário de análise de necessidades, selecionar as informações relevantes para pensar, propor e desenvolver os temas e as atividades para determinados contextos acadêmicos e profissionais.

Dessa maneira, após compreendermos a importância do questionário de análise de necessidades, bem como as etapas para realizá-lo, abordamos, na sequência, como o uso da LC, pode ser de grande auxílio para o professor.

2.3 Linguística de Corpus

LC é uma área da Linguística Aplicada (LA), centrada na coleta e análise de dados a partir de uma abordagem empirista. Baseia-se em dados concretos, em experiência reais, observando a frequência que determinadas construções linguísticas são elaboradas para um determinado contexto (Berber Sardinha, 2000).

Para estabelecermos algumas considerações a respeito da LC, tanto para a análise linguística quanto para o ensino de línguas, é necessário, primeiramente, entender o sentido do termo *corpus* dentro da grande área da Linguística. Em termos mais abrangentes, um *corpus*, segundo Tagnin (2011), é uma coletânea de textos³⁴, compilados em formato eletrônico, a partir de critérios específicos, para servirem como objeto de estudos linguísticos. Todavia, é preciso destacar que nem toda coleção de textos pode ser considerada um *corpus*, visto que existem diversos critérios que devem ser respeitados em sua compilação (Friginal, 2018). Nesta pesquisa, utilizaremos a definição de *corpus* com base em Sinclair (2005), cuja definição delimita bem esse conceito. Segundo o autor:

[...] um *corpus* é uma coleção de porções de linguagem em formato de textos eletrônicos, selecionados de acordo com critérios externos para representar, o máximo possível, uma língua ou variedades de uma língua como fonte de dados para a pesquisa linguística (Sinclair, 2005, n. p., tradução nossa)³⁵.

Vale lembrar que as porções de linguagem, mencionadas pelo autor, devem vir de textos autênticos, entendidos como aqueles que não foram produzidos com o propósito de integrarem o *corpus* (Berber Sardinha, 2004). Em relação aos critérios para a escolha dos textos, Berber Sardinha (2004) e Sinclair (2005) elencam alguns dos mais comuns utilizados nas pesquisas; são eles: i) modo

³³ Original: “[...] indica una actitud hacia la lengua y sugiere algunos temas, algunos conceptos y nociones, una tipología de textos y una lista de actividades”.

³⁴ A definição de texto neste trabalho considera tanto aquelas produções pertencentes ao uso oral da língua quanto as do uso escrito.

³⁵ Original: “[...] a corpus is a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as source of data for linguistic research”.

(oral ou escrito); ii) composição (jornais, revistas, palestras, artigos científicos); iii) origem e data; iv) extensão e representatividade³⁶.

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

Com base nessas questões, acreditamos ser importante reunirmos uma breve explicação sobre dois tipos de investigações linguísticas no campo da LC, as chamadas investigações “baseadas em *corpus*”³⁷ e “dirigidas por *corpus*”³⁸. Tognini-Bonelli (2001) explica que as investigações baseadas em *corpus* são utilizadas para testar ou exemplificar uma teoria, formulada previamente à consulta dos dados, ou seja, tais estudos são realizados para validarem as intuições dos pesquisados acerca do uso da língua. Para Beber Sardinha (2002, p. 33), nesta linha de pensamento, “[...] o papel do *corpus* é o de ser um depósito de exemplos para ilustrar uma teoria ou conceitos previamente estabelecidos”. Portanto, podemos entender que as pesquisas baseadas em *corpus* possuem um caráter mais descritivo da língua, ao invés de prescritivo.

Por outro lado, Tognini-Bonelli (2001) esclarece que, nas investigações dirigidas por *corpus*, os pesquisadores analisam primeiro os dados linguísticos disponíveis para depois proporem teorias e explicações acerca dos padrões linguísticos que surgirem. Segundo Beber Sardinha (2002, p. 34), “[...] a metodologia envolvida nesse tipo de pesquisa visa à descrição abrangente dos dados, sem a intenção de selecionar exemplos para ilustrar elementos oriundos de uma teoria específica.” Desta forma, em primeiro lugar estão as evidências fornecidas pelo *corpus* e, posteriormente, as explicações acerca desse material.

Para a área de línguas para fins acadêmicos e profissionais, abordagens baseadas em *corpora* têm ganhado grande destaque (Coxhead, 2000, 2010; McEnery, Xiao, 2011), uma vez que essas pesquisas proporcionam a descrição e a análise do discurso acadêmico. Conforme Flowerdew (1994) e Coxhead (2010), os *corpora* acadêmicos podem direcionar professores e pesquisadores sobre as características linguísticas e discursivas que os alunos precisam estar familiarizados para

³⁶ Berber Sardinha (2004) afirma que a representatividade de um *corpus* comporta três dimensões: i) número de palavras (quanto maior o número de palavras, mais chances ele tem de possuir palavras de baixa frequência, que são a maioria das palavras de uma língua); ii) número de textos da qual o *corpus* foi compilado (quanto maior o número de textos, melhor um *corpus* é representado); e iii) números de gêneros, registros ou tipos textuais presentes no *corpus*, em especial para a compilação de *corpus* que visam representar a língua como um todo.

³⁷ *Corpus-based investigations*.

³⁸ *Corpus-driven investigations*.

otimizar a compreensão de gêneros específicos da área, portanto, podem auxiliar a evidenciar quais os conteúdos devem ser incorporados ao curso de LinFE.

Em vista disso, Charles (2012) destaca três usos de *corpora* para o ensino IFA e IFP, a saber: i) repetição de padrões linguísticos dentro de uma quantidade massiva de dados, revelando, assim, evidências objetivas, e não mais subjetivas, na análise linguística; ii) descrição de características específicas do discurso acadêmico, assim como a fraseologia de diferentes disciplinas e gêneros acadêmicos; e, por último, iii) compilação de listas de palavras acadêmicas³⁹, tais como o trabalho de Coxhead (2000).

Complementando os usos de *corpora* mencionados acima, Cheng (2010) e Friginal (2018) apresentam o uso de *corpora* na produção de materiais voltados ao IFA, visto que, para o contexto acadêmico, eles são mais especializados em termos de tópico e registro. Além disso, pesquisas com base em *corpus* podem oferecer recursos mais realistas, ilustrativos e atuais para a criação de materiais de ensino (Cheng, 2010), ideia que também é defendida por McCarthy (2001, *apud* O'Keeffe; McCarthy; Carter, 2007, p. 21, tradução nossa)⁴⁰ ao afirmar que:

[...] a linguística de *corpus* representa uma mudança pioneira nas técnicas e métodos científicos e, provavelmente, antecipa mudanças tecnológicas que mudarão nossa noção de educação, papel do professor e contexto cultural dos serviços de educação e mediação de teorias e técnicas.

Pelo fato de a LC ser uma abordagem empirista, sua principal contribuição para o ensino de LE é o de demonstrar, por meio da língua autêntica, características e padrões que não são percebidos somente pela intuição do pesquisador. Nessa mesma linha de pensamento, O'Keeffe, McCarthy e Carter (2007) e Walsh (2010) apresentam uma contradição em relação à preparação de materiais didáticos de LE, afirmando que, em sua maioria, eles são baseados na intuição de como a língua é utilizada, ao invés de apresentar evidências reais de seu uso. Como solução para esse problema, os pesquisadores defendem a ideia de que materiais com base em *corpora* devem colocar o aluno em contato direto com a língua autêntica⁴¹ (McEnery; Xiao, 2011).

A partir desta introdução sobre o conceito de *corpus* e sua aplicabilidade no ensino de línguas, apresentaremos, a seguir, algumas das principais abordagens de ensino de LE que utilizam *corpora* em sala de aula.

2.4 Corpora aplicado ao ensino de línguas

³⁹ Informações disponíveis em: <http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/>. Acesso em: 19 ago. 2023.

⁴⁰ Original: “Corpus linguistics represents cutting-edge change in terms of scientific techniques and methods and probably foreshadows even more profound technological shifts that will “impinge upon our long-held notions of education, roles of teachers, the cultural context of the delivery of educational services and the mediation of theory and technique”.

De acordo com as contribuições que dados linguísticos provenientes de *corpora* podem oferecer à LA, serão abordadas nesta seção as principais metodologias e usos das ferramentas da LC incorporadas ao ensino de línguas. O objetivo de tal discussão é oferecer aos professores de línguas e aos pesquisadores iniciantes na área da LC uma noção geral de como os *corpora* podem ser utilizados em salas de aulas e quais são as bases teórico-metodológicas que fundamentam o seu uso. Nesse sentido, abordamos a DDL, os principais *corpora* compilados para o ensino de LinFE.

2.4.1 Aprendizagem direcionada por dados

A DDL⁴², descrita pela primeira vez no trabalho de Johns (1991), é uma abordagem que consiste no uso das ferramentas da LC para propósitos pedagógicos (Gilquin; Cock; Granger, 2010). Segundo Chambers (2010), um dos diferenciais no uso da DDL está no alto grau de interação entre alunos, professores e *corpora*, algo que não acontece em outras abordagens de ensino de línguas.

Os autores acima argumentam que a aprendizagem indutiva é a essência da DDL, ou seja, o processo de descoberta de padrões linguísticos por parte do aluno faz com que o aprendizado seja motivador e interessante. Nesse contexto investigativo de ensino, é esperado que o aluno desempenhe o papel de Sherlock Holmes, comparação que também é defendida por Gilquin, Cock e Granger (2010) e Chambers (2010), visto que, na abordagem DDL, os alunos são encorajados a observarem os dados, criarem hipóteses e formularem regras acerca dos padrões linguísticos encontrados no *corpus* de estudo (abordagem indutiva), ou até mesmo a verificarem a validade das regras gramaticais nos livros didáticos (abordagem dedutiva). Dessa forma, eles se tornam mais envolvidos, ativos e autônomos no processo de aprendizagem. Com a DDL, Johns (1994) propôs, também, uma mudança na função do professor, que passaria a ser um mediador, assumindo um papel secundário na sala de aula. O educador, portanto, passou a ser considerado um orientador de evidências que auxilia os alunos a responderem suas próprias questões.

Entretanto, a abordagem DDL, assim como qualquer outra, também recebeu suas críticas, em especial, Gilquin, Cock e Granger (2010) destacam quatro aspectos da DDL que podem atrapalhar a sua utilização em SA, eles são: a logística; as crenças do professor; as crenças do aluno; e o conteúdo apresentado.

Em relação à logística, as autoras explicam que esse é o problema mais comum na DDL, pois é esperado que os alunos tenham contato direto com as ferramentas e softwares para a análise de *corpora*. Embora existam hoje alguns softwares de análise linguística e *corpora* gratuitos online, ainda é necessário o uso de computadores, preferencialmente um ou dois alunos por computador, e tudo isso gera despesas com equipamentos, mão de obra e manutenção que nem sempre as instituições de ensino estão dispostas ou têm condições para investir.

⁴² *Data-Driven Learning*.

Como solução para esse problema, muitos professores optam por preparar os próprios materiais e levarem as atividades impressas para a SA. Entretanto, Chambers (2010) argumenta que tudo isso é muito trabalhoso e demanda muito tempo tanto do professor quanto do aluno. Gilquin, Cock e Granger (2010) também apresentam o consumo de tempo como um obstáculo na implementação da DDL, explicando que, além do período gasto na preparação de materiais, é necessário tempo para treinar o aluno a lidar com *corpora*, e, mais importante ainda, é necessário que o aluno tenha tempo hábil em SA para a realização das tarefas propostas.

Sobre a crença do professor para não utilizarem a DDL em suas aulas, Gilquin, Cock e Granger (2010) explicam que tal situação decorre muitas vezes da falta de familiaridade com os recursos que a LC oferece, pois, segundo Mauranen (2004), antes dos alunos serem apresentados aos possíveis usos de *corpora*, é importante que o professor os conheça primeiro. Entretanto, Boulton (2009) e Gilquin, Cock e Granger (2010) argumentam que o problema pode ser mais complexo do que a simples falta de conhecimento técnico, pois na abordagem DDL a principal fonte de conhecimento vem direto do *corpus*, isso força o professor a “perder o controle” sobre os dados e informações que alunos irão encontrar durante as aulas, podendo causar assim uma impressão de falta de conhecimento ou falta de preparação por parte do professor.

Apesar da existência deste risco, Chambers (2010, p. 355, tradução nossa)⁴³ defende que o papel do professor em SA não deve mesmo ser o de fonte primária de conhecimento linguístico, mas sim, “[...] o de um facilitador no processo de aprendizagem, ajudando os alunos a interpretar os dados e guiando-os em como utilizarem melhor as buscas no *corpus* e em como analisarem melhor os resultados.”

Já em relação à crença dos alunos sobre a DDL, Gilquin, Cock e Granger (2010) explicam que há relatos de que essa abordagem pode ser desanimadora, pois atividades envolvendo *corpora* nem sempre são diretas e necessitam de treino e prática para um uso efetivo. Além disso, dentre os principais problemas reportado em pesquisas empíricas envolvendo alunos e *corpora*, é possível citar: dificuldade em enxergar padrões linguísticos, dificuldade em realizar buscas dentro do *corpus* e a possibilidade de fazer inferências erradas a partir dos dados linguísticos encontrados.

O último problema apresentado por Gilquin, Cock e Granger (2010) é a forma de como o conteúdo é apresentado. Segundo as autoras, essa discussão se dá a partir de críticas lançadas em relação à autenticidade de dados linguísticos provenientes de *corpora*, além disso, as autoras alertam que é preciso muito cuidado para que os alunos não recebam informações demais ou informação nenhuma ao pesquisarem em *corpora*, problema que também foi levantado por outros estudos

⁴³ Original: “The role of the teacher also changes fundamentally, as s/he is no longer the sole source of knowledge about the target language, but rather a facilitator of the learning process, helping the learners to interpret the data, and giving them advice on how best to search the corpus and analyse their search results”.

envolvendo a DDL. Em relação a isso, Kennedy e Miceli (2001) alertam para a importância dos alunos aprendam a distinguir se uma determinada ocorrência não existe ou se ela simplesmente não é representativa o suficiente dentro do *corpus* de estudo.

Apesar de todos os desafios apresentados, Gilquin, Cock e Granger (2010, p. 367, tradução nossa)⁴⁴ defendem a implementação da DDL no ensino de línguas. Para as autoras, a técnica é promissora e:

[...] coloca o aluno em contato com a língua (potencialmente) autêntica, motiva os alunos por meio de descobertas, desenvolve habilidades cognitivas importantes e, de maneira geral, fornece benefícios que vão além de conhecimento linguístico do item estudado.

Complementando o argumento de acima, Kennedy e Miceli (2001) sugerem quatro passos que o professor deve seguir ao colocar o aluno em contato com *corpora*, são eles: 1) Formulação das perguntas; 2) Desenvolvimento de estratégias de busca; 3) Observação dos exemplos mais relevantes e 4) Criação de hipóteses. No Quadro 3 a seguir, elaboramos um resumo com algumas dicas de como os *corpora* podem ser utilizados de maneira mais eficaz na SA.

Quadro 3 - Dicas e cuidados no uso de *corpora* em sala de aula

Passos na investigação com <i>corpora</i>	Dicas
#1 - Formulação das perguntas	Tente ser o mais preciso possível no enunciado da questão; Certifique-se de que a questão está de acordo com o contexto da sala/aluno; Considere utilizar questões abertas, por exemplo, ao invés de perguntar “A preposição x aparece depois do verbo y?”, formule a questão da seguinte maneira: “O que aparece depois do verbo y?”; Atente-se tanto para possíveis problemas gramaticais quanto lexicais.
#2 - Desenvolvimento de estratégias de busca	Refleta sobre a eficiência da estratégia, escolha por aquela que irá gerar resultados com ocorrências mais relevantes para os alunos; Certifique-se de que o nódulo de busca seja uma parte fixa da palavra/expressão, visto que há muitas colocações formadas por uma parte fixa e outra variável.
#3 - Observação dos exemplos mais relevantes	Lembre-se de checar os significados das palavras que serão usadas como evidências, e escolha aquelas que mais se aproximam do significado esperado; Tente não ser influenciado por suposições, observe tanto à esquerda quanto à direita da palavra-chave e veja quais palavras estão mais associadas a ela; Apesar do número de ocorrências ser um aspecto importante, é preciso lembrar que às vezes o melhor resultado pode não ser aquele mais frequente.
#4 - Criação de hipóteses	Mesmo que apareça apenas uma ocorrência daquilo que está sendo procurado, pode ser o suficiente para a criação de uma hipótese. Lembre-se de que o importante é a qualidade das evidências, e não a quantidade delas; Caso os exemplos apresentados pelo <i>corpus</i> não sejam os esperados, é necessário refletir sobre o porquê de isso ter acontecido e se isso pode afetar os resultados esperados; Caso você não encontre ocorrências do que está sendo procurado, reflita com cuidado antes de tirar suas conclusões, certifique-se de que sua resposta esteja de acordo com o que foi proposto pela atividade.

Fonte: Adaptado de Kennedy e Miceli (2001, p. 82-87).

As autoras explicam que as dicas apresentadas acima visam a ajudar alunos e professores a lidarem melhor com problemas que não são oriundos de conhecimento linguístico, mas sim de uma

⁴⁴ Original: “It is a promising technique which [...] brings learners into contact with (potentially) authentic language, motivates them by introducing an element of discovery, develops important cognitive skills and, more generally, provides benefits which go well beyond the knowledge of the item under study”.

habilidade de investigação com *corpora* inadequada. Conforme explicado anteriormente, parte das críticas em relação à DDL estão mais associadas a fatores extralinguísticos do que no nível de proficiência⁴⁵ que o aluno precisa ter antes de utilizar *corpora* em sala de aula.

Para Johns (1994), essas linhas têm um impacto positivo sobre a autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Ao investigar essas concordâncias, os aprendizes têm acesso a um *corpus* de língua autêntica, e não só a exemplos de usos pré-fabricados pelo professor e/ou pelo material didático. Assim, a fonte de conhecimento vem do *corpus*, e não do educador. De acordo com Berber Sardinha (2004), a DDL busca tornar o aprendiz um pesquisador. O autor também reforça o aspecto indutivo da vertente, pois o estudante inicia a aprendizagem a partir da observação de dados de uso autêntico da língua. Essa análise dos dados pode ser realizada com base nas linhas de concordância, ou seja, linhas do texto que apresentam a palavra pesquisada em seu centro, bem como parte do texto à sua volta.

Tendo abordado os benefícios e dificuldades da DDL, passamos agora a discutir o ensino de LinFE e compreender como os alunos e professores podem se beneficiar ao implementarem esta abordagem de ensino.

2.5 Ensino de LinFE e de corpora

Aqui serão discutidas as principais tendências no ensino de LinFE, em especial no contexto profissional. Buscamos também compreender como a LC pode ser incorporada na seleção e preparação de materiais voltados a essa vertente do ensino de línguas.

Em primeiro lugar, reforçamos a afirmação de Coxhead (2010) em que as pesquisas com *corpora* têm fornecido grandes contribuições para a área de LinFE, justamente pelo fato de que as ferramentas da LC permitem aos professores e alunos obterem informações precisas sobre a língua em uso, ou seja, permitem que eles obtenham, de forma rápida e sistêmica, informações quantitativas sobre palavras/expressões que, caso fossem analisadas de outra maneira, poderiam ser ignoradas. Além disso, a autora defende que os dados linguísticos provenientes das análises de *corpora* buscam iluminar dois problemas inerentes ao ensino LinFE: o primeiro diz respeito a decidir conteúdos programáticos, escolhidos muitas vezes de forma intuitiva pelos professores; o segundo diz respeito a saber, de forma objetiva, quais palavras/expressões são mais difíceis para a compreensão dos alunos.

Em relação a tais dificuldades teórico-metodológicas, Tognini-Bonelli (2001) e Nesi (2013) explicam que, além do fato da intuição humana sobre o uso da língua não ser algo confiável e

⁴⁵ É importante ressaltar que Kennedy e Miceli (2001) reconhecem sim a importância de um nível adequado de proficiência linguística por parte do aluno, em especial nos passos #1 e #3. Entretanto, as autoras defendem que falhas na preparação e aplicação de atividades DDL podem causar a impressão de que a investigação em *corpora* é muito mais complicada do que realmente deveria ser.

extremamente específico a cada falante, há ainda a questão de que nem sempre existe um diálogo entre os professores de LinFE e os profissionais especialistas nas áreas em que a língua alvo está sendo ensinada. Para as autoras, esse é um dos principais argumentos para o uso de *corpora* em SA, visto que os professores podem reduzir os riscos de informar seus alunos erroneamente ao utilizarem *corpora* como evidências do uso da língua em contextos específicos.

Ao retomar o uso de *corpora* em contextos LinFE, Coxhead (2010) lembra que *corpora* para fins específicos podem ser compilados de diversas fontes. Eles podem reunir textos escritos ou falados, provenientes de falantes nativos e não nativos, além de agrupar diferentes gêneros textuais, tais como: livros, revistas, apresentações e relatórios. Além disso, Nesi (2013) argumenta que, em geral, *corpora* para fins específicos são menores em tamanho, entretanto, eles ainda conseguem ser representativos da língua que visam descrever, pois quanto maior especificidade da área de estudos, menos textos serão necessários para representá-la. A autora ainda lembra que, no ensino de LinFE, comparações entre *corpora* e *subcorpora* são comuns para fazer distinções entre a língua utilizada em diferentes disciplinas e para identificar discrepâncias entre o uso da língua apresentada nos materiais de ensino e nos textos autênticos que esses materiais usam como modelo.

Nation (2007) e Coxhead (2013) explicam que materiais e atividades criados a partir de linhas de concordância adequam-se perfeitamente à vertente da aprendizagem focada na língua, pois tal vertente é focada em utilizar o conhecimento implícito do aluno, aumentar a consciência linguística, trabalhar aspectos sistemáticos da língua e desenvolver estratégias de aprendizado.

Conforme Berber Sardinha (2012), a LC pode desenvolver materiais didáticos voltados para o texto e dialoga com atividades para fins específicos. De acordo com essa vertente,

[...] o material que tem o texto (escrito ou falado) como base. Com ele, os alunos partem do texto para estudar a Língua e os dados provenientes de *corpus* são adicionados para permitir o melhor entendimento do texto. Esse tipo de material é o mais comum em livros didáticos, em que o diálogo ou texto escrito constitui o ponto de partida inicial da unidade. Também em materiais de Línguas para Fins Específicos esse tipo de material é muito usado. A Linguística de *Corpus* entra na forma de concordâncias, listas de palavras, pacotes lexicais (agrupamentos de palavras) para mostrar a padronização léxico-gramatical, a ocorrência e recorrência, a frequência e a variação de uso, entre outros aspectos (Berber Sardinha, 2012, p.13-14).

Segundo Flowerdew (1994), utilizar a LC pode direcionar professores e pesquisadores quanto às características linguísticas e discursivas que os alunos precisam estar familiarizados para otimizar a compreensão de textos específicos da área de atuação, resultando nos conteúdos que devem ser incorporados ao curso. Dentre as diversas utilizações de *corpora* no ensino, Charles (2012) destaca três: i) repetição de padrões linguísticos dentro de uma quantidade massiva de dados, revelando, assim, evidências objetivas, e não mais subjetivas, na análise linguística; ii) descrição de características específicas do discurso acadêmico, assim como a fraseologia de diferentes disciplinas e gêneros acadêmicos; iii) por último, compilação de listas de palavras acadêmicas.

A preparação de um material baseado e movido por dados, quando planejado para o ensino de LinFE, deve atentar-se à identificação do gênero textual mais utilizado por determinada profissão, para, só depois, analisar as repetições de padrões linguísticos. De acordo com Torruella e Llisterri (1999, p. 45-46, tradução nossa)⁴⁶,

[...] a função principal de um *corpus*, tanto escrito como oral, visa estabelecer uma relação entre a teoria e os dados; o *corpus* tem que mostrar em escala como funciona uma língua natural; mas para isso é necessário que esteja desenhado corretamente sobre as bases estatísticas apropriadas que assegurem que o desenvolvimento seja efetivamente um modelo da realidade.

Para a LC, as escolhas realizadas pelos falantes de uma língua não são aleatórias; pelo contrário, elas revelam padrões de linguagem que interessam aos estudos dessa ciência. Vale lembrar que a combinação entre a LC e a LA ganhou força após a separação dicotômica entre o Princípio da Escolha Aberta e o princípio idiomático propostos por Sinclair (1991). Segundo o autor, o princípio da escolha aberta considera que o uso da língua ocorre através de inúmeras escolhas complexas feitas pelo falante. O autor explica que a todo o momento o falante de uma língua possui dentro de si um leque virtualmente infinito de escolhas lexicais que podem ser “encaixadas” em uma frase, similar a um modelo de complete os espaços em branco (*slot-and-filler model*). Em cada um desses “espaços”, há infinitas possibilidades de escolhas, desde que sejam respeitadas as normas gramaticais da língua. Dado que esse é o modelo mais comum de observar e descrever qualquer interação linguística, praticamente todas as gramáticas de qualquer idioma são construídas baseadas nesse princípio.

Contudo, apesar do princípio da escolha aberta ser a base para a construção de diversas gramáticas, Sinclair (1991) critica esse modelo, afirmando que não escolhemos palavras de forma aleatória ao nos comunicarmos. Desta forma, tal princípio sozinho não é suficiente para explicar todos os fenômenos linguísticos decorrentes das interações humanas. Para tanto, o autor aborda o Princípio Idiomático, em que o falante possui um grande número de frases pré-construídas dentro de si, observadas como unidades únicas na língua, apesar de aparentemente serem analisadas em seguimentos.

CONCLUSÃO

A abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) representa uma evolução significativa no campo do ensino de línguas estrangeiras, especialmente por sua capacidade de alinhar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades reais dos aprendizes. Desde suas origens históricas até sua

⁴⁶ Original: “[...] la función principal de un *corpus*, tanto textual como oral, es establecer la relación entre la teoría y los datos; el *corpus* tiene que mostrar a pequeña escala cómo funciona una lengua natural; pero para ello es necesario que esté diseñado correctamente sobre unas bases estadísticas apropiadas que aseguren que el desarrollo sea efectivamente un modelo de la realidad”.

consolidação como campo de estudo, LinFE demonstrou ser uma resposta prática às demandas de contextos acadêmicos e profissionais específicos, promovendo um ensino direcionado e funcional.

No Brasil, o Projeto Nacional de Inglês Instrumental foi um marco para a difusão e institucionalização dessa abordagem. Coordenado por Maria Celani na década de 1970, o projeto priorizou a leitura como habilidade central, respondendo às necessidades identificadas em universidades brasileiras. Ainda que tenha gerado alguns mitos, como a falsa ideia de que o ensino de LinFE se restringe à leitura ou ao vocabulário técnico, o projeto também deixou importantes legados, como a valorização da análise de necessidades e a formação de professores preparados para atuar em contextos específicos.

A análise de necessidades, aliás, mostrou-se essencial ao longo deste estudo. Trata-se de um processo contínuo e complexo, que exige do docente sensibilidade e preparo para investigar o que os alunos já sabem, o que precisam aprender e em quais contextos utilizarão a língua-alvo. Ferramentas como questionários, entrevistas e observações contribuem para identificar lacunas, desejos e objetivos dos aprendizes, sendo, portanto, a base para o planejamento de cursos de LinFE eficazes.

Paralelamente, a Linguística de Corpus (LC) desponta como um suporte metodológico robusto para o ensino de línguas em contextos específicos. Através da análise de corpora – coleções de textos representativos de determinado uso da língua – é possível levantar dados objetivos sobre padrões linguísticos, vocabulário frequente, estruturas recorrentes e gêneros textuais característicos de diferentes áreas. Isso proporciona ao professor elementos concretos para selecionar conteúdos relevantes e autênticos.

A integração entre LinFE e LC favorece um ensino mais alinhado à realidade dos aprendizes e ao uso funcional da língua. Ao empregar corpora no ensino, promove-se o contato com a linguagem autêntica, desenvolvendo a autonomia do estudante, suas habilidades analíticas e sua competência comunicativa em contextos específicos. Além disso, possibilita-se a produção de materiais didáticos mais condizentes com as exigências do mundo acadêmico e do mercado de trabalho.

Portanto, o ensino de LinFE, quando orientado pela análise de necessidades e sustentado pela Linguística de Corpus, revela-se uma proposta metodológica eficiente e atual. Essa integração não apenas reforça o papel do professor como mediador do conhecimento, mas também valoriza o aluno como protagonista ativo no processo de aprendizagem. Assim, conclui-se que investir em práticas pedagógicas baseadas em evidências empíricas e orientadas por contextos reais é essencial para a formação linguística significativa e eficaz.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE BELTRÁN, B. Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. Carabela, n. 44. Madrid: SGEL, 1998. p. 5-29.

AGUIRRE BELTRÁN, B. La enseñanza del español con fines específicos. In: J. SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 1109-1128.

ANTHONY, L. *Introducing English for Specific Purposes*. London; New York: Routledge, 2018 [Edição Kindle].

BEDIN, M. C. *Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades*. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BERBER SARDINHA, T. Análise Multidimensional. *Delta*, v. 16, n. 1, p. 99-127, 2000a.

BERBER SARDINHA, T. Computador, corpus e concordância no ensino de léxico-gramática de língua estrangeira. In: V. LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas, RS: EDUCAT / ALAB, 2000b. p. 45-72.

BERBER SARDINHA, T. Corpora eletrônicos na pesquisa em tradução. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n. 9, 2002.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole: 2004.

BERBER SARDINHA, T. Como usar a linguística de corpus no ensino de língua estrangeira: por uma linguística de corpus educacional brasileira. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. (Org.). *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. 1 ed. São Paulo: HUB Editorial, 2010.

BERBER SARDINHA, T. Como usar a Linguística de Corpus no ensino de língua estrangeira. Ou: por uma linguística de corpus educacional brasileira. In: TAGNIN, S.; VIANA, V. (Orgs.). *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub, 2011. p. 301-356.

BERBER SARDINHA, T.; SHEPHERD, T. M. G.; DELEGÁ-LÚCIO, D. FERREIRA, T. L. S. B. *Tecnologias & mídias no ensino de Inglês: o corpus nas "receitas"*. 1. ed. São Paulo: Macmillan, 2012.

BOULTON, A. Data-driven learning: reasonable fears and rational reassurance. CALL in Second Language Acquisition: New Approaches for Teaching and Testing. *Indian Journal of Applied Linguistics*, v. 35, n. 1, p. 81-106, 2009a.

BOULTON, A. Corpora for all? Learning styles and data-driven learning. Corpus Linguistics Conference, 5, 2009. *Proceedings [...]* University of Liverpool, p. 20-23, July 2009b.

BOULTON, A. Testing the limits of data-driven learning: language proficiency and training. *ReCALL*, v. 21, n. 1, 37-51, 2009c.

CHAMBERS, A. Integrating corpus consultation in language studies. *Language Learning & Technology*, v. 14, n. 3, p. 114-128, 2010. Disponível em: <https://www.lltjournal.org/item/2838>. Acesso em: 30 abr. 2025.

CHARLES, M. Proper vocabulary and juicy collocations: EAP students evaluate do it-yourself corpus-building. *English for Specific Purposes*, v. 31, n. 2, p. 93-102, 2012.

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

COXHEAD, A.; BYRD, P. Preparing writing teachers to teach the vocabulary and grammar of academic prose. *Journal of Second Language Writing*, v. 16, n. 3, p. 129-147, 2000.

COXHEAD, A.; STEVENS, L.; TINKLE, J. Why might secondary science textbooks be difficult to read? *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, v. 16, p. 37-52, 2010.

COXHEAD, A. Vocabulary and ESP. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (Orgs.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. United Kingdom: WileyBlackwell, 2013. p. 115-132.

FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. Issues in EAP: a preliminary perspective. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. *Research perspectives on english for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994 a. p. 8-24.

FRIGINAL, E. *Corpus linguistics for english teachers: new tools, online resources, and classroom activities*. Routledge, 2018.

GILQUIN, G.; COCK, S.; GRANGER, S. *Louvain International Database of Spoken English Interlanguage*. Belgium: Presses universitaires de Louvain, 2010.

JOHNS, T. Should you be persuaded: two samples of data-driven learning materials. In: JOHNS, T.; KING, P. (Eds.). *Classroom concordancing*. *English Language Research Journal*, v. 4, p. 1-16, 1991.

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

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KENNEDY, C.; MICELI, T. An evaluation of intermediate students approaches to corpus Investigation. *Language Learning & Technology*, v. 5, n. 3, p. 77-90, 2001.

MAURANEN, A. Investigating English as a lingua franca with a spoken corpus. In: CAMPOY, M. C.; LUZÓN, M. J. (Orgs.). *Spoken corpora in applied linguistics*. Peter Lang, 2004. p. 33-56.

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

NATION, I. S. P. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NATION, I. S. P. *Teaching vocabulary: strategies and techniques*. Boston: Heinle, 2008.

NESI, H. Dictionary use. In: CHAPPELLE, C. A. (Org.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. p. 1-5.

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

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes. 2005. p. 109-124.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Org.). *English for academic and specific purposes in developing, emerging and least developed countries*. Reading: Gargnet Publishing Ltda, 2008. p. 63-80.

RAMOS, R. C. G. De Instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, A. F. (Org.). *Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas*. Campinas: Editora Pontes, 2019. p. 23-42.

RAMOS, R. C. G.; LIMA-LOPES, R. E.; GAZOTTI-VALLIM, M.A. Análise de Necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. *The ESPecialist*. v. 25, n. 1, p. 1-29, 2004.

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

SINCLAIR, J. M. *Beginning the study of lexis*. In: BAZELL, C. E. (Org.). *In Memory of J R Firth*. London: Longman, 1996. p. 410-430.

SINCLAIR, J. M. *Corpus and Text - Basic Principles*. In: WYNNE, M. (Org.). *Developing Linguistic Corpora: a guide to good practice*. Oxford, 2005. Disponível em: <https://ota.ox.ac.uk/documents/creating/dlc/chapter1.htm>. Acesso em: 09 abr. 2022.

TOGNINI-BONELLI, E. *Corpus linguistics at work*. Philadelphia, Amsterdam: J. Benjamins, 2001.

VIAN JR. *O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso: mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso*. 2002. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.