

## MULTILETRAMENTOS E LINGUÍSTICA DE *CORPUS*: RELACIONANDO PERSPECTIVAS

Jadson de Carvalho Borges

*Universidade Estadual de Santa Cruz*

Rodrigo Camargo Aragão

*Universidade Estadual de Santa Cruz*

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma visão dialogada entre as perspectivas da Pedagogia dos Multiletramentos e da Linguística de *Corpus* no âmbito do ensino e aprendizagem de inglês e propõe a análise da relação entre elas. Partindo das abordagens que constituem o conceito de multiletramentos em sua pedagogia, buscamos investigar os seus pontos de convergência com as propostas da Linguística de *Corpus*. Ao longo das construções de respostas à nossa pergunta central, apresentamos como o ensino de línguas pode ser beneficiado pela relação dessas duas áreas interdisciplinares e encerramos ressaltando que, no tocante ao ensino e aprendizagem de línguas, uma constante revisão de práticas é muito mais proveitosa do que a consolidação de certezas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multiletramentos. Linguística de *Corpus*. Ensino e aprendizagem de inglês.

**ABSTRACT:** This article presents a negotiated view between the perspectives of the Pedagogy of Multiliteracies and Corpus Linguistics within the scope of teaching and learning English and proposes the analysis of the relationship between them. Starting from the approaches that constitute the concept of multiliteracies, we seek to investigate their points of agreement with the proposals of Corpus Linguistics. Throughout the construction of answers to our central question, we present how language teaching can be benefited by the relationship

of these two interdisciplinary areas and we concluded pointing out that, with regard to the teaching and learning of languages, a constant review of practices is much more profitable rather than the consolidation of certainties.

**KEYWORDS:** Multiliteracies. Corpus Linguistics. English teaching and learning.

## INTRODUÇÃO

No cerne das análises e discussões sobre o ensino de línguas está o comum objetivo de propor novos caminhos e abordagens de ensino que sejam eficazes para os diversos contextos de aprendizagem (DIAS; ARAGÃO, 2014; LEFFA, 2003; 2012). É neste âmbito que a Perspectiva dos Multiletramentos e a Linguística de *Corpus* destacam-se como novas áreas interdisciplinares que propõem abordagens inovadoras de ensino.

Uma vez que a Linguística Aplicada está relacionada com a investigação de problemas do mundo real em que a linguagem é o elemento central, a Linguística de *Corpus*, doravante LC, apresenta-se como uma área interdisciplinar da Linguística (KINDERMANN, 2011) cada vez mais pesquisada por autores que acreditam que ela pode desempenhar um papel importante em salas de aula de língua (COOK, 2010; BERBER SARDINHA, 2013; CORTES, 2013; KECK, 2013).

A pedagogia dos multiletramentos apresenta-se, também, como uma área de muita relevância nos estudos da linguagem, uma vez que, desde o manifesto do *The New London Group*, publicado em 1996, tem-se considerado a necessidade da reinvestigação das concepções de letramento, letramentos e multiletramentos dentro dos diversos contextos de ensino. Quanto ao ensino de gramática, por exemplo, Kindermann (2011, p. 45) ressalta que “a Pedagogia de Multiletramentos sugere a necessidade de uma gramática aberta e flexível

[...] que possa auxiliar os aprendizes a descreverem as diferenças linguísticas (culturais, subculturais, regionais, nacionais, técnicas e de contextos específicos)”.

Neste artigo, objetivamos lançar luz às relações entre as perspectivas destas duas áreas. Para isso, é necessário observar quais são os limites do campo de atuação e a seara de cada um, bem como quais são os pontos de convergência entre essas áreas. No entanto, nossa principal indagação é: se há semelhanças na abordagem dos multiletramentos e da LC, como e por que elas se relacionam?

É evidente que para abranger todas as semelhanças que existem entre as duas áreas seria necessário fazer um levantamento histórico de cada uma delas, delinear os seus princípios teóricos e analisar os seus conceitos, o que não seria possível em apenas um artigo. Tal prodígio é contemplado de forma acurada e sistemática na tese de doutorado defendida por Kindermann (2011), que utilizamos como referencial teórico. Nos limitaremos, portanto, a apontar as principais relações entre as perspectivas, sem a ambição de estarmos considerando, sequer, a maioria delas.

Quanto ao ensino de gramática da língua inglesa, seria também importante analisar se há influência de área uma para a outra, começando pela observação de como o ensino de gramática pode ser abordado em cada uma dessas perspectivas. Dias e Aragão (2014, p. 381) afirmam que

o currículo escolar ainda é gradual-linear, os conteúdos são dispostos nele de maneira fragmentada e sequencial, as práticas de ensino e aprendizagem ainda são muitas vezes unidirecionais e o professor aparece como o detentor do conhecimento enquanto os estudantes sentem-se pouco à vontade.

Essa gradualidade e linearidade do currículo escolar podem ter efeito significativo tanto na maneira como o professor ensina quanto na maneira com a qual o aluno aprende. A prática frequente na tentativa de uma abordagem mais contextualizada é o uso de textos como

pretextos só para o ensino de itens gramaticais isolados do seu contexto. O aluno acaba, então, fazendo a mesma coisa: reproduz esses itens isolados da forma como aprendeu, fora do seu contexto, sem o entendimento da sua relevância.

O isolamento das habilidades tem sido questionado até mesmo pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - doravante OCEM. Quanto a isso, Dias e Aragão (2014, p. 381) afirmam que “podemos desenvolver um conjunto articulado de habilidades rompendo com uma noção em habilidades 'leitura', 'escrita', 'fala' e 'compreensão oral’”. Apresentamos a seguir as perspectivas das abordagens dos multiletramentos e da LC e, em seguida, destacamos alguns pontos de convergência entre elas.

## **MULTILETRAMENTOS E SUAS PERSPECTIVAS**

De acordo com Dias e Aragão (2014, p. 382), “o termo multiletramentos foi utilizado pela primeira vez em 1996, por um grupo de pesquisadores australianos, americanos e ingleses, denominado *The New London Group* (NLG) com a publicação do artigo *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Future*”. Kindermann (2011, p. 43) afirma que dentre as questões discutidas pelos dez pesquisadores do *New London Group* estavam, por exemplo: “‘O que seria ensinar letramentos no futuro?’, bem como ‘O que seria necessário para que a educação acompanhasse o contexto do mundo em transformação?’”. No contexto em que são consideradas essas questões, já vislumbra-se a projeção da língua inglesa como *língua mundi*, *Lingua Franca*, *Englishes* (KINDERMANN, 2011). Assim, a autora ressalta a importância fundamental das diferenças sociais e linguísticas para o NLG e para a pedagogia proposta:

A Pedagogia de Multiletramentos sugere a necessidade de uma gramática aberta e flexível (open-ended and flexible grammar), ou seja, que possa auxiliar os aprendizes a descreverem as diferenças linguísticas (culturais, subculturais, regionais, nacionais, técnicas e de contextos específicos)

transformando, assim, os canais de transmissão multimodal em principais “veias” de expressão nos processos de comunicação da era contemporânea. (KINDERMANN, 2011, p. 45)

Essa flexibilidade e abertura para multiplicidade e heterogeneidade da linguagem e do ensino devem servir de base para a formação do perfil do professor. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira (BRASIL, 2006) apresentam uma abordagem de ensino pautada no conceito de multiletramentos, o que é de grande relevância tanto para a adoção de métodos e metodologias adequadas ao ensino quanto para o cuidado com a formação do professor.

Segundo Dias e Aragão (2014, p. 381), o foco das OCEM no conceito de multiletramentos, requer "um perfil profissional antenado com práticas sociais que envolvem múltiplas culturas e construções de sentido em várias modalidades semióticas". Os autores defendem que

é preciso uma formação que vai além das capacidades de lidar com códigos, mas que esteja também atenta às práticas sociais que tais conhecimentos envolvem em suportes impressos ou digitais, considerando as tecnologias associadas à diversidade sociocultural e linguística das pessoas (DIAS e ARAGÃO, 2014, p. 382).

Sob a perspectiva dos multiletramentos, a noção de língua como prática social é mais importante do que a concepção de língua como um sistema de códigos. Não é a explanação de como funciona o sistema ou de como operam os códigos que é relevante para o conceito de letramento, menos ainda para o de multiletramentos. São as práticas que permeiam o ensino que compõem o conceito de multiletramentos.

Segundo Dias e Aragão (2014, p. 382), essa é a proposta dos multiletramentos, que eles definem como

processo formador para lidar com usos de linguagem em ambientes diversos, não somente pelo domínio dos seus códigos, tecnologias e técnicas, antes também pela consciência social e política que conduz à problematização do

cotidiano, numa transformação de visão de mundo das pessoas e grupos sociais onde a transformação acontece.

## LINGUÍSTICA DE *CORPUS* E SUAS PERSPECTIVAS

Como é apontado por Cook (2010), a Linguística Aplicada está relacionada com a investigação de problemas do mundo real em que a linguagem é o elemento central. Isso nos leva a pensar: os aprendizes de línguas têm tido a oportunidade de conhecer a língua do mundo real? Ou, quais são as maneiras pelas quais os educadores podem tornar possível a utilização de situações reais para as salas de aulas?

Sendo considerada uma importante área da Linguística Aplicada, a Linguística de *Corpus* (LC) tem sido cada vez mais pesquisada por muitos autores, que acreditam que ela pode desempenhar um papel importante em salas de aula de língua (BERBER SARDINHA, 2013; CORTES, 2013; KECK, 2013). Entre eles, Keck (2013, não paginado, tradução nossa) define LC como

uma área da Linguística Aplicada que usa a tecnologia de computador para analisar grandes coleções de textos orais e escritos, ou *corpora*, que foram cuidadosamente projetados para representar domínios específicos de uso da linguagem, como conversa informal ou escrita acadêmica.<sup>1</sup>

Guy Cook (2010, p. 73, tradução nossa) define *corpus* como “um banco de dados de língua que tenha ocorrido - seja ela escrita, falada, ou uma mistura das duas”.<sup>2</sup> Segundo este autor, a “Linguística de Corpus se preocupa com padrões e regularidades da língua em uso

<sup>1</sup> Tradução nossa. No texto original: “Corpus linguistics is an area of applied linguistics that uses computer technology to analyze large collections of spoken and written texts, or corpora, which have been carefully designed to represent specific domains of language use, such as informal conversation or academic writing”.

<sup>2</sup> Tradução nossa. No texto original: “a databank of language which has occurred – whether written, spoken, or a mixture of the two”.

que podem ser desvendados por análise sistemática de tais *corpora*<sup>3</sup> (COOK, 2010, p. 73, tradução nossa).

De acordo Tagnin (2005, p. 21 *apud* KINDERMANN, 2011, p. 30), a LC é:

uma coletânea de textos, necessariamente em formato eletrônico, compilados e organizados segundo critérios ditados pelo objetivo de pesquisa a que se destina. O formato eletrônico permite que esses textos sejam investigados e analisados automaticamente, com o uso de ferramentas computacionais específicas.

Para os propósitos deste artigo, adotamos o conceito de língua apresentado por Dutra e Silero (2010) para a LC. As autoras afirmam que a LC é compreendida como um sistema probabilístico que segue uma abordagem empirista da linguagem, em oposição ao racionalismo de Chomsky. Elas citam Larsen-Freeman (2003) para falar sobre a ligação entre a forma, significado e uso, considerados indissociáveis e, citando Doughty e Varella (1998), afirmam que a abordagem foco-na-forma pode ser tanto reativa como proativa: reativa quando os aprendizes recebem um *feedback* corretivo por parte do professor ao não utilizarem certas estruturas linguísticas de modo apropriado; e a forma proativa da abordagem foco-na-forma “implica que o professor, conhecendo seu grupo de alunos, possa prever dificuldades de aquisição de alguma certa estrutura e proponha atividades que ressaltem seu uso, ou seja, demonstrando como a forma é efetivamente usada em um contexto específico” (DUTRA; SILERO, 2010, p. 913). As autoras ainda ressaltam a importância da LC nesse tipo de abordagem, dando o exemplo do “Aprendizado Movido por Dados” (ADM - JOHNS, 1994 *apud* DUTRA e SILERO, 2010, p. 913) e afirmam que tais atividades “podem propiciar o desenvolvimento linguístico da acuidade dos aprendizes” (p. 914).

---

<sup>3</sup> Tradução nossa. No texto original: “Corpus linguistics is concerned with the patterns and regularities of language use which can be revealed by systematic analysis of such corpora”.

De acordo com os autores acima, acredita-se que a investigação de língua baseada na Linguística de *Corpus* pode ser de grande ajuda para o processo de aprendizagem dessa língua específica. Granger (2002), por exemplo, refere-se à LC como "uma nova perspectiva pedagógica para aquisição de língua estrangeira" (*apud* KINDERMANN, 2009, p. 37). No entanto, é desde meados dos anos 1980 que muitos autores têm pesquisado sobre LC, apontando diferentes fontes de informação sobre esta matéria. Quanto à sua perspectiva pedagógica e, mais especificamente, como ela pode ser usada a fim de colaborar com o ensino de gramática, Willis e Willis (1988) dizem que "*Corpora* têm sido utilizados no ensino de gramática por aproximadamente 25 anos" (*apud* BERBER SARDINHA, 2013, não paginado) e concordam que a LC tem contribuído muito para o ensino. Neste mesmo caminho, Römer (2010) ressalta que "em termos gerais, o ensino de gramática com *corpora* pode ser feito de duas maneiras: diretamente, quando professores e alunos lidam com *corpora* e indiretamente, quando os escritores de materiais e designers de cursos analisam *corpora* e transformam as suas descobertas em atividades de gramática" (*apud* BERBER SARDINHA, 2013, não paginado).

As autoras Adolphs e Lin (2011, p. 597) propõem como a LC pode contribuir para o ensino e aprendizagem de uma língua: "Linguística de *Corpus* mais comumente refere-se ao estudo amostras de leitura óptica de linguagens faladas e escritas que foram montadas de maneira fundamentada para fins de investigação linguística"<sup>4</sup>. Segundo as autoras, existem duas principais áreas em que *corpora* podem beneficiar o ensino e aprendizagem de línguas: em primeiro lugar, ao incorporar os mais recentes resultados baseados em *corpus* em currículos de linguagem, materiais e dicionários de ensino; em segundo lugar, incentivando

---

<sup>4</sup> Tradução nossa. No texto original: "Corpus linguistics most commonly refers to the study of machine-readable spoken and written language samples that have been assembled in a principled way for the purpose of linguistics research".



professores e alunos a examinar os padrões de linguagem em *corpus*, como parte de suas atividades de aprendizagem (independente) em salas de aula e fora.

No que se refere à compilação de *corpora*, Dutra e Silero (2010) apontam para os estudos de *corpora* de aprendizes, que são recentes – da década de 90 em diante e que eles permitem que conheçamos a interlíngua desses aprendizes (SEIDLHOFER, 2002 apud DUTRA e SILERO, 2010). As autoras ainda citam Conrad (2000), que argumenta que os estudos baseados em *corpus* podem revolucionar o ensino de gramática em três aspectos: 1. Descrições monolíticas da gramática do inglês serão substituídas por descrições com base em registros específicos; 2. O ensino de gramática ficará mais integrado com o ensino de vocabulário; 3. A ênfase mudará da acuidade estrutural para as condições apropriadas de uso de construções gramaticais alternativas. (CONRAD, 2000, p. 549 apud DUTRA e SILERO, 2010, p. 918). Dutra e Silero (2010, p. 925) afirmam que a LC dá ao professor a possibilidade de “atrelar o ensino da gramática ao ensino de vocabulário, mostrando linhas de concordância de um *corpus*” e defendem que “o professor deve ressaltar que a gramática não está dissociada do léxico” (p. 927).

Uma das mais estudadas funções na LC são as *Collocations*, que são frequentes combinações de palavras, através das quais pode-se identificar as ocorrências possíveis da língua em uso real. Segundo Cook (2010, p. 74, tradução nossa), “conhecer uma palavra implica conhecer as construções gramaticais em que ela se encaixa; conhecer uma estrutura gramatical envolve conhecer as palavras possíveis para construí-la”<sup>5</sup>. O autor aponta que as aplicações da LC são muito mais amplas do que o ensino de línguas e acredita-se que tem também revolucionado a lexicografia.

---

<sup>5</sup> Tradução nossa. No texto original: “Knowing a word entails knowing the grammatical constructions into which it often fits; knowing a grammatical structure involves knowing the words which are likely to realize it”.

## CONVERGÊNCIAS DOS MULTILETRAMENTOS COM A LINGUÍSTICA DE *CORPUS*

Muitos são os estudos sobre multiletramentos e LC, mas o que vemos é uma quantidade menor de pesquisas relacionadas à parte prática dessas abordagens. Esta é uma das muitas semelhanças entre essas duas áreas. A seguir, veremos como são muitos os caminhos que se cruzam nas estradas dos multiletramentos e da LC. Para observar a relação entre as áreas, dividimos em três os tipos de perspectivas possíveis de se relacionar:

**Perspectiva linguística:** na base das perspectivas que seguem está a perspectiva linguística, que nos permite conhecer a concepção de língua de cada uma das áreas. Na LC, a língua é concebida como um sistema probabilístico, que segue uma abordagem empirista da linguagem, na qual os traços linguísticos não ocorrem de forma aleatória (DUTRA; SILERO, 2010). O conceito de língua apresentado pelas OCEM/LE (BRASIL, 2006), que confere com a concepção dos multiletramentos é o de língua

como uma das formas de manifestação da linguagem, concebida como um elo entre sistemas semióticos. Um sistema complexo e dinâmico, formado por elementos sócio-históricos, cognitivos e político-culturais que se relacionam constantemente e se constituem num instrumento que permite ao seu usuário refletir e agir na sociedade (BORBA e ARAGÃO, 2012, p. 226).

**Perspectiva teórico-metodológica:** sob esta perspectiva, que é epistemológica, podemos observar, para além do conceito de língua, outros conceitos e definições que determinam o campo de atuação de cada uma das teorias. Desta perspectiva, pode-se avaliar em que elas estão fundamentadas e qual é a estrutura conceitual de cada uma.

**Perspectiva pedagógica:** sob esta perspectiva, pretendemos examinar as OCEM/LE a fim de apontarmos como são abordadas as novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras e como podemos relacionar a contribuição dos multiletramentos e da LC. Podemos analisar

também as questões relacionadas à autonomia, emancipação e construção do conhecimento defendidas, bem como as questões de identidade, e os papéis do professor e do aluno abordadas por cada uma das áreas.

Dadas as divisões, optamos por iniciar pelas perspectivas dos multiletramentos e observar as das LC em relação a essas, uma vez que aquela é mais corrente e é abordada nas OCEM/LE (BRASIL, 2006).

Baseados em Kalantzis e Cope (2001), Borba e Aragão (2012) criaram a tabela abaixo, sinalizando sete abordagens contempladas pelo conceito de multiletramento. O que pretendemos ressaltar é que essas mesmas abordagens estão de algum modo implícitas no trabalho com a Linguística de *Corpus*, como apontamos a seguir:

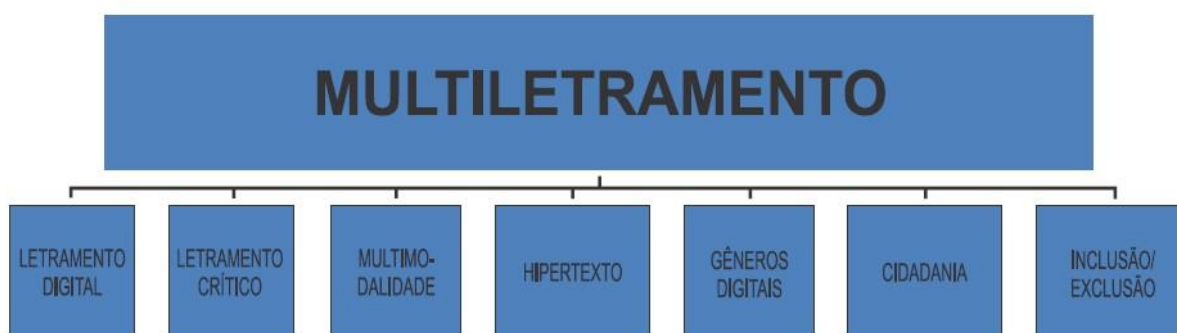


Figura 1 - Abordagens que constituem o conceito de multiletramento

Fonte: Borba e Aragão, 2012

### Letramento Digital

O conceito de letramento digital está relacionado ao uso e integração dos recursos da internet às atividades pessoais, acadêmicas e profissionais do indivíduo. Referindo-se a ele como “alfabetização’ de uma linguagem tecnológica”, as OCEM/LE (BRASIL, 2006, p. 97) advogam que “o projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania” (p. 98). Ribeiro (2009) aponta para o letramento digital como mais uma subcategoria do letramento que surgiu com a chegada do computador como máquina de escrever.

A LC propõe, para além do tradicional conceito de letramento, este nível de letramento digital, já que a *web* é o espaço onde ela opera. Um exemplo disso é o trabalho de Paiva (2007) intitulado *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*, no qual a autora relata uma experiência de letramento digital em que os alunos foram encorajados a desenvolver a fim de escreverem narrativas multimídia (manuseando ferramentas do processador *word* e da internet) para integrar o *corpus* do projeto AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras). Além do desenvolvimento do letramento digital pelos alunos, o resultado do trabalho evidencia de forma prática a relação entre esse nível de letramento e a LC.

## LETRAMENTO CRÍTICO

As OCEM/LE (BRASIL, 2006) sinalizam o que compete ao projeto de letramento no que se refere à leitura e necessidade de postura crítica diante dela:

No que tange à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Procura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquilo que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. (BRASIL, 2006, p. 98)

O pensamento crítico sobre a composição de determinada língua está, certamente, presente nos estudos da LC, uma vez que este torna-se um dos principais objetivos deste tipo de pesquisa. No contato com esta tecnologia, o aluno certamente será exposto a um nível mais elevado de consciência linguística, o que naturalmente influenciará numa visão mais madura tanto do sistema linguístico quanto das questões práticas e reais do seu funcionamento.

## MULTIMODALIDADE

De acordo as OCEM/LE (BRASIL, 2006, p. 105), “dois aspectos da comunicação mediada pelo computador que permitem repensar e recontextualizar os conceitos anteriores de linguagem e de habilidades são a *multimodalidade* e o *hipertexto*”. Pensar em padrões multidimensionais é uma perspectiva indissociável da pedagogia dos multiletramentos. Ainda segundo as OCEM/LE (BRASIL, 2006, p. 97), “a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola”.

Considerando os tipos diversos de *corpora* incluindo, mais recentemente, o advento dos *corpora* multimodais (KNIGHT, 2011), podemos presumir que a multimodalidade passa a fazer parte do círculo de possibilidades da LC, embora saibamos que a maioria dos *corpora* mais utilizados são monomodais.

Semelhantes aos *corpora* monomodais atuais, o conteúdo dos *corpora* multimodais, as formas em que são gravados, o seu tamanho, e assim por diante, são totalmente dependentes das metas e objetivos que eles foram destinados a cumprir; as questões específicas de pesquisa a serem exploradas ou as questões tecnológicas ou metodológicas específicas que requerem resposta daqueles que desenvolveram e / ou utilizam o corpus. (KNIGHT, 2011, p. 394, tradução nossa)<sup>6</sup>

De acordo com Knight (2011, p. 393), alguns exemplos de *corpora* multimodais são: AMI Meeting Corpus, CID (Corpus of International Data), MIBL Corpus (Multimodal Instruction Based Learning), NMMC (Nottingham Multimodal Corpus), VACE Multimodal Meeting Corpus, entre outros. Segundo o autor, os *corpora* multimodais propõem uma análise do discurso para “além do texto”.

---

<sup>6</sup> Tradução nossa. No texto original: “Similar to current monomodal corpora, the contents of multimodal corpora, the ways in which they are recorded, their size, and so on, are highly dependent on the aims and objectives that they are intended to fulfil; the specific research questions that want to be explored or the specific technological or methodological questions that require answering by those developing and/or using the corpus”.

## **HIPERTEXTO**

Segundo Leffa (2008, p. 169), “tradicionalmente, o hipertexto tem sido definido como uma maneira de organizar diferentes textos de acordo com um determinado critério de relacionamento entre eles”. Ao contrastar a definição tradicional com as concepções mais atuais do hipertexto, o autor acrescenta:

O hipertexto caracteriza-se também por uma nova relação entre autor e leitor, com uma divisão de tarefas que privilegia o leitor; é ele que decide como deseja que as informações sejam apresentadas, desde o tamanho da letra na tela até a cor de fundo, se quer ou não a ajuda do assistente, a forma que deseja dar a esse assistente e a língua em que deseja ser assistido. (LEFFA, 2008, p. 171-172)

Marcuschi e Xavier (2010, p. 211-218) propõem as seguintes características do hipertexto:

- Perda da linearidade: o hipertexto não impõe ao leitor uma ordem hierárquica de partes e seções a serem necessariamente seguidas;
- Leitura self-service: o leitor fica à vontade quanto à exploração dos hiperlinks dispostos na superfície semiolinguística da tela;
- Deslinearização: princípio de produção do hipertexto;
- Pluritextualidade ou multissemiótica: experiência da leitura sinestésica;
- Alto envolvimento: quanto mais explícitas as ideias e mais claros os argumentos do autor pelos aparatos sógnicos, maior será o estímulo à participação e ao engajamento do leitor no processo de apreensão da significação;
- Emancipação do leitor: a partir dos elos virtuais, o hipernavegador pode seguir por notas diferentes das originalmente organizadas pelo seu autor;

- Dessacralização do autor: uma consequência direta de emancipação do ato leitor seria dessacralização do conceito de autoridade do autor enquanto sujeito portador de todo crédito científico ou literário;
- “Fim” dos direitos autorais: a noção de autor proprietário do seu discurso com direitos autorais a receber fica obscurecida;
- “Afogamento” do leitor no oceano de informação: a superabundância do ato de ler redundaria inevitavelmente no afogamento, na asfixia do leitor no oceano de informação.

Considerando que somente materiais em formato eletrônico é que são os objetos da LC, o hipertexto constitui o seu tipo de configuração. No hipertexto,

a conexão estabelecida pelos programadores do *site*, ou de uma página de um *site*, entre páginas aparentemente não sequenciais ou não direta ou explicitamente conectadas, sendo essa conexão feita por meio de um link sobre o qual se clica, levando o leitor à nova página escolhida por ele. (BRASIL, 2006, p. 105-106)

Esta descrição resume exatamente o funcionamento dos *corpora*, sendo, portanto, mais um ponto de convergência com os multiletramentos.

## **GÊNEROS DIGITAIS**

Com o advento das chamadas “comunidades de práticas” (salas de bate-papo, *MSN Messenger*, *Facebook*, *WhatsApp*, etc.), o antigo e restrito conceito de alfabetização passa a ser questionado, especialmente no que se refere às quatro habilidades (leitura, escrita, fala e compreensão oral). Através dos gêneros digitais, torna-se possível o uso de conjuntos complexos de habilidades, que é uma das questões principais do novo conceito de letramento.

O novo conceito de letramento permite a compreensão desses novos e complexos usos (de várias habilidades) da linguagem em situações como as

que descrevemos anteriormente, referidas agora como “letramento visual”, “letramento digital”, etc. Surge assim o conceito de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) para dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática. (BRASIL, 2006, p. 106)

Segundo as OCEM/LE (BRASIL, 2006, p. 107), “infelizmente, na tradição de ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem”. O documento ainda advoga que o conceito homogêneo da linguagem, ao qual a gramática está intimamente ligada, não tolera variações ou contextualizações e que é a concepção da heterogeneidade da linguagem que promove os conceitos de “letramento” e “comunidades de prática”. O documento segue dando orientações e sugestões de como realizar a leitura e a escrita como letramento como também a fala e a compreensão oral como letramento.

Na LC, o texto digital apresenta novos horizontes para a abordagem dos padrões da língua e nestes padrões evidencia-se a heterogeneidade face à homogeneidade que se pensa ser o sistema.

## **CIDADANIA**

As OCEM/LE propõem, no início do seu terceiro capítulo, a discussão sobre “o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres” (DUTRA e MELLO, 2004, p. 37 *apud* BRASIL, 2006, p. 89). Ao longo do texto, apresenta-se o “conflito” de objetivos do ensino de línguas estrangeiras na educação básica, com o argumento do desconhecimento por parte dos alunos sobre a importância da língua inglesa em suas vidas (PAIVA, 2005 *apud* BRASIL, 2006) e aponta-se que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. O papel da cidadania no



contexto do ensino de LE em escola regular baseia-se na preocupação com “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2000, p. 11 apud BRASIL, 2006, p. 90). Essa preocupação abrange o desenvolvimento de consciência social, criatividade e mente aberta para novos conhecimentos. Segundo as OCEM/LE (BRASIL, 2006), falar de cidadania hoje não é mais falar de pátria, nem de civismo, como na visão tradicional, sendo, antes, buscar compreender, de forma muito mais ampla e heterogênea, que posição/lugar uma pessoa ocupa na sociedade.

Segundo as OCEM/LE (BRASIL, 2006, p. 91), esse conceito de cidadania pretende levantar questionamentos relacionados ao aluno, tais como: “De que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?”. Todas essas questões estão voltadas para a da heterogeneidade, e é a partir dela que surge a principal questão didático-pedagógica que incita as OCEM/LE: Como desenvolver o senso de cidadania em aula de línguas estrangeiras? É aqui que encontramos mais um ponto de convergência entre os multiletramentos e a LC.

Baseados nas contribuições de Van Ek e Trim (1984), as OCEM/LE (BRASIL, 2006) seguem apresentando, para além da instrumentação linguística, quatro contribuições da aprendizagem de línguas estrangeiras relacionadas com a cidadania, nas quais encontramos pontes com as propostas dos multiletramentos e da LC.

A primeira contribuição, segundo as OCEM/LE (BRASIL, 2006), é estender o horizonte de comunicação do aprendiz a fim de fazê-lo entender que há uma heterogeneidade e que pessoas pertencentes a grupos distintos em contextos distintos comunicam-se de formas variadas e diferentes. É uma característica marcante da pedagogia dos multiletramentos a questão da heterogeneidade e das variadas formas de linguagem, ensino e aprendizagem. Essa

mesma heterogeneidade está presente na abordagem com LC, desde a base do *corpus*, (composto por diversos textos, de múltiplos autores, de diferentes lugares), como também na pesquisa, na qual o aluno/pesquisador pode acessar o *corpus* segundo os seus critérios, selecionando aquilo que é importante para si.

A segunda contribuição de uma aprendizagem de LE é fazer com que o aprendiz entenda que “há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 92). Em concordância com a primeira contribuição, ambas as áreas da interface que ora estudamos também apresentam múltiplos caminhos e novos olhares sobre a linguagem.

A terceira é “aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das línguas estrangeiras” (BRASIL, 2006, p. 92). Assim como nos multiletramentos, na LC o aluno lança mão do direito de elevar o seu nível de consciência linguística (DUTRA, 2009) através das descobertas dos padrões da língua.

A quarta e última é “desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira” (BRASIL, 2006, p. 92). Uma vez que na LC o aprendiz é tratado como sendo o principal responsável pelo seu conhecimento, adquirir confiança por meio de suas experiências é um resultado esperado.

Assim, tanto os multiletramentos quanto a LC promovem a cidadania pela sua contribuição não só para o profissional do ensino de línguas como também para a formação do aluno-pesquisador, que passa a ter consciência da heterogeneidade da linguagem e dos diferentes grupos em que ela está inserida e que adquire sensibilidade linguística e confiança como fruto de experiências bem sucedidas no uso e no estudo de uma língua estrangeira.

## **INCLUSÃO/EXCLUSÃO**

Ao tratar das questões relativas à inclusão e exclusão, as OCEM/LE (BRASIL, 2006) alertam para a diferença entre inclusão e inserção, advogando que não basta simplesmente expor os alunos às propostas educativas e sociais. Em outros termos, não basta criar políticas educacionais ou projetos de inclusão e simplesmente inserir os outrora excluídos; é necessário verdadeiramente incluí-los, envolvê-los no processo, e isso abrange uma série de requisitos:

Capacitação de professores, engajamento de escolas no processo de inclusão, preparação dos pais dos alunos, preparação de funcionários, recursos condizentes com os propósitos do projeto, cursos de licenciatura em universidades e faculdades atualizadas e sintonizadas com a proposta de inclusão, adequação do currículo escolar às necessidades atuais da sociedade. (BRASIL, 2006, p. 95)

Tal como os multiletramentos, a LC não deixa de ter as características de um projeto de inclusão, embora isso seja no âmbito linguístico. A proposta da LC, como apontamos anteriormente, tem como um dos objetivos contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos (DUTRA, 2009). Por isso, o trabalho com LC prevê todos esses requisitos para a sua inclusão (e não somente inserção).

Em seu artigo intitulado "Linguística de *Corpus* e aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira: explorando caminhos múltiplos", Meunier (2011) apresenta um paradoxo entre o entusiasmo das pesquisas em LC e a carência das aplicações das ferramentas e recursos de *corpus* na sala de aula. A autora recomenda a exploração de diferentes e múltiplos caminhos para uma integração balanceada, ainda que estes caminhos estejam radicalmente opostos, e é este multidirecionamento que é necessário para a efetividade no ensino de línguas no que diz respeito à interface entre a LC e outras práticas multifacetadas correntes no ensino de línguas. Assim, a autora sugere a abordagem do global para a expansão dos horizontes e também a local, com a finalidade de criar um senso de comunidade. Enfim, a

autora faz uma advertência: é preciso deixar que a tecnologia, o computador, as frequências e figuras ajudem e informem os professores e não que os controlem, determinem ou ditem.

Assim, em oposição à ideia de que o professor é o detentor do conhecimento, a LC permite ao aluno o protagonismo no seu próprio aprendizado, tornando acessíveis a ele exemplos reais dos conceitos expostos nos livros e gramáticas, uma vez que ele tem a oportunidade de conhecer a língua através da sua própria maturidade relacionada à pesquisa com *corpus*.

Com base nesse protagonismo, observamos que, além dessas abordagens que compõem o conceito de multiletramentos, o *fator criatividade* também está presente nele tanto quanto na LC. É ele que impulsiona o protagonismo do aluno e possibilita a ampliação dos horizontes quanto à aprendizagem de línguas. Como ambas as abordagens são centradas no aprendiz, a criatividade tanto individual quanto coletiva pode representar uma peça fundamental para o trabalho em sala de aula, possibilitando a exploração de potenciais diversos.

## O ENSINO DO INGLÊS NO FUTURO

Referindo-se ao ensino de língua inglesa, Adolphs e Lin (2011, p. 605) afirmam que “os últimos estudos da pesquisa de *corpus* têm conduzido a reais inovações em *designs* de material e prática de ensino em sala de aula”<sup>7</sup> e destacam o crescimento do interesse de aplicações pedagógicas da LC. Por outro lado, os autores elucidam que alguns pesquisadores, a exemplo de Widdowson (2000) e Prodomou (1996), não são favoráveis à introdução da LC no currículo escolar. Citando Prodomou (1996), Adolphs e Lin (2011, p. 605, tradução nossa)

---

<sup>7</sup> Tradução nossa. No texto original: “the latest findings from corpus research have led to real innovations in material design and classroom practice”.

observam que, segundo ele, “é uma ‘falácia’ presumir que a língua real é espontaneamente interessante e útil para aprendizes estrangeiros”<sup>8</sup>. No entanto, à parte destes argumentos, as autoras salientam a evidente ascensão das tendências dos estudos do papel da LC no ensino e, mais especificamente na sala de aula (MEUNIER e GRANGER, 2008; O’KEEFE, 2007 apud ADOLPHS e LIN, 2011).

Em seu artigo intitulado *O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência*, Vilson Leffa (2003) propõe, em primeira instância, a ideia de imprevisibilidade do futuro, apresentando, por um lado, aqueles que defendem que “o futuro é apenas uma projeção do presente”, e por outro, os que buscam o futuro no passado. O autor concorda com Maturana & Rezepka: “não sabemos como será a vida durante o século XXI, e qualquer predição nesse sentido é apenas uma extrapolação do presente” (Maturana; Rezepka, 2000, p. 9 apud Leffa, 2003, p. 225). Baseando-se, ainda, nas palavras de Morin, o autor considera que “o século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, a sua imprevisibilidade” (MORIN, 2001, p. 79 apud LEFFA, 2003, p. 226). Tal imprevisibilidade parece ser responsável por um terrível sentimento de angústia no ser humano, o qual, embora não seja capaz de prever o futuro, não consegue viver sem tentá-lo incessantemente (LEFFA, 2003), como se a resposta um dia fosse se manifestar pura, essencial e completa. No que tange o ensino de línguas, tal sentimento assume maiores proporções. Além da imprevisibilidade do futuro, a incerteza proporcionada pelo presente acresce ansiedade à angustia outrora solitária.

Leffa (2003, p. 232) propõe a valorização das convergências face às dicotomias, argumentando que o que se vislumbra para o futuro é “um processo generalizado de convergência, fundindo tecnologias, métodos e teorias”. Retomando Diderot, o autor diz que “a verdade é uma prostituta: dorme com todos e não é fiel a ninguém” e ressalta que “diante

---

<sup>8</sup> Tradução nossa. No texto original: “it is a ‘fallacy’ to assume that real language is spontaneously interesting and useful to foreign language learners”.

de uma teoria é melhor ser promíscuo do que fiel. A história não caminha se as teorias não forem traídas” (LEFFA, 2003, p. 232-233). O autor discute, então, quatro convergências para o futuro do ensino do inglês: ensino e pesquisa, inteligência e emoção, local e global, real e virtual.

Ao abordar a condição do pós-método, Kumaravallivelu (2008) aponta para os limites do método, desde o seu conceito até as suas aplicações. O autor cita cinco mitos relacionados aos métodos, dos quais um refere-se à ideia de universalidade e valor histórico do método. Em seguida, o autor anuncia a morte do método diante da lógica do que ele chama de condição do pós-método destacada em três parâmetros pedagógicos (particularidade, praticabilidade e possibilidade) que devem ser levados em conta em toda a pedagogia do pós-método. Sob este prisma, é válido considerar as convergências e interfaces como novas pedagogias com potencial de aprimorar o conhecimento e a forma de aprendizagem. Para tanto, é indispensável considerar outros indicadores pedagógicos, como as características do professor e do aluno do pós-método.

Com a proposta de elucidar o papel do método e do pós-método e o lugar do professor a partir de uma perspectiva histórica, Leffa (2012) explica que, no passado, o professor submetia-se ao método, que era escolhido de acordo com a percepção de língua do educador e era o fator dominante; no presente, há o domínio do pós-método e a insurreição do professor; e, no futuro, prevê-se o domínio da emergência e a invisibilidade do professor. Invisibilidade esta que não significa perda de poder, como ele ressalta, “pelo contrário, quanto mais longe dos olhos do aluno ficar o professor, maior poderá ser sua ação sobre ele, desde que seja capaz de se preparar para ocupar os espaços que se abrem entre ele e o aluno, abrangendo áreas cada vez maiores” (LEFFA, 2012, p. 405). O autor defende que, “quanto mais invisível for a atuação do professor perante o aluno, mais visível será o objetivo da aprendizagem” (p. 407).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professores, precisamos buscar sempre novos caminhos que abram espaço para novas possibilidades. Acreditamos que a grandeza do ofício do ensino está no fato de ser uma das poucas profissões que não permite estabilidade de práticas no seu progresso, mas que requer mudanças, que são o que asseguram a sua estabilidade. No tocante ao ensino de línguas, faz-se necessária uma constante revisão de práticas ao invés de consolidação de certezas: “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento dele levar à reforma do ensino” (Morin, 2000, p. 20 *apud* BRASIL, 2006).

Uma vez que a prática de ensino de línguas está em constante evolução, é sensato considerar o uso da interface pedagógica entre Linguística de *Corpus* e a Pedagogia dos Multiletramentos na sala de aula, dadas as suas justificativas e os seus benefícios apresentados. É claro que não podemos negar o papel muito importante da gramática no processo de aprendizagem, mas temos de ser cautelosos para que o inglês não seja ensinado fora de contextos reais, produzidos artificialmente ou não baseados no uso de linguagem autêntica. Com o uso dessa interface, acredita-se que os alunos têm mais uma possibilidade de se tornarem pesquisadores ativos, tomando o controle de seu próprio conhecimento, o que implica cada vez mais autonomia e empoderamento em seus estudos de inglês. Considerando os vários estudos mencionados, dentre tantos outros, acreditamos ser válida a proposta da relação dessa interface com a formação do professor e que ela pode beneficiar e promover a aprendizagem da gramática de forma mais investigativa e autônoma.

## REFERÊNCIAS

ADOLPHS, S.; LIN, P.M.S. Corpus Linguistics. In: **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 597-610.

BERBER SARDINHA, T. Linguística de Corpus: Histórico e Problemática. **Rev. DELTA**, v.16, n.2, 2000. p.323-367. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502000000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000200005)> Acesso em: 22 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Teaching Grammar and Corpora. In: **The Encyclopedia of Applied Linguistics** (edited by Carol A. Chapelle). Blackwell Publishing Ltd, 2013.

BORBA, M. S.; ARAGÃO, R. C. Multiletramentos: novos desafios e práticas de Linguagem na formação de professores de inglês. **Revista Polifonia**, Cuiabá, MT, v.19, n.25, p.223-240, jan./jul., 2012. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/576>> Acesso em: 22 jul. 2015.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> Acesso em: 22 nov. 2014.

COOK, G. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

CORTES, V. Corpora in the Teaching of Language for Specific Purposes. In: **The Encyclopedia of Applied Linguistics** (edited by Carol A. Chapelle). Blackwell Publishing Ltd., 2013.

DIAS, I. A.; ARAGÃO, R. C. Multiletramentos, *facebook* e ensino de inglês nas escolas. **Revista Calidoscópico**. Vol. 12, n. 3, p. 380-389, set/dez 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.123.12>> Acesso em: 20 ago. 2015.

DUTRA, D. P. Conscientização Linguística com base em *corpora online*. **Revista Intercâmbio**, volume XX: p.79-98, 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3537>> Acesso em: 22 abr. 2015.

DUTRA, D. P. e SILERO, R. J. Descobertas linguísticas para pesquisadores e aprendizes: a Linguística de *Corpus* e o ensino de gramática. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.10, n.4, p.909-930, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982010000400005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000400005)> Acesso em: 22 abr. 2015.

KECK, C. Corpus Linguistics in Language Teaching. In: **The Encyclopedia of Applied Linguistics** (edited by Carol A. Chapelle). Blackwell Publishing Ltd., 2013.

KINDERMANN, C. A. E. Corpora de aprendizes: uma ferramenta para o ensino de língua inglesa e formação do futuro professor. **Veredas on-line – Linguística de Corpus e Computacional**, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/11/ARTIGO-Cristina-Arcuri-Eluf-Kindermann.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2015.

KINDERMANN, C. A. E. **Nova interface pedagógica: linguística de corpus + multiletramentos na formação do professor de língua inglesa**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-26052011-134021/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

KNIGHT, D. The future of multimodal corpora. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.11, n.2, p.391-415. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n2/a06v11n2.pdf>> Acesso em: 12 set. 2015.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Taylor & Francis e-Library, 2008.



LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ingles\\_no\\_futuro\\_hp.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ingles_no_futuro_hp.pdf)> Acesso em: 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Texto, hipertexto e interatividade. **Rev. Est. Ling., Belo Horizonte**, v.16, n.2, p.166-192, jul./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Vilson\\_Leffa-Rafael\\_Castro.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Vilson_Leffa-Rafael_Castro.pdf)> Acesso em: 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling., Belo Horizonte**, v.20, n.2, p.389-411, jul./dez. 2012. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens\\_ling\\_pas\\_pres\\_futuro.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf)> Acesso em: 12 ago. 2015.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010.

MEUNIER, F. Corpus Linguistics and second/foreign language learning: exploring multiple paths. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Vol. 11., n.2., ALAB, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982011000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000200008)> Acesso em: 18 fev. 2015.

PAIVA, V. L. M. O. **Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa**. In: *CROP*. n. 12, p.1-20, 2007. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/crop.pdf>> Acesso em: 23 set. 2015.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em três gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v.8, n.1, p.15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RV8N1/ANA.pdf>> Acesso em: 28 jul. 2015.

Recebido em: 29/03/2016

Aceito em: 28/04/2016