

***The K-Wave* e os processos de ensino e aprendizagem significativos de
língua inglesa**

Tielly Dos Reis Gomes¹
Universidade Federal do Pará
<https://orcid.org/0009-0000-7088-8074>
gstielly@gmail.com

Rafael De Souza Timmermann²
Universidade Federal do Pará
<https://orcid.org/0000-0002-9038-265X>
rafaeltimmermann@ufpa.br

RESUMO: Esta pesquisa propõe-se a estabelecer relação entre o uso de elementos da cultura pop sul-coreana no ensino-aprendizagem de língua inglesa, tendo em vista o fenômeno contemporâneo da *Hallyu* (romanização do coreano ‘한류’) ou *Korean Wave* (Onda Coreana). Para realizá-la, partimos de uma contextualização sobre o ensino do inglês na escola como espaço multicultural (BYRAM, 1991; KRAMSCH, 1998; FERNANDES, 2012), contemplando a importância do uso de materiais autênticos (SILVA; TIMMERMAN, 2023) para promover uma educação vinculada à aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1980), bem como algumas considerações válidas para o estudo de língua, cultura e identidade, a partir de Rajagopalan (2006, 2021) e de Hall (1997, 2016). Além disso, abordou-se a *Hallyu* de forma introdutória, em razão de conceber uma perspectiva ampla – pela leitura de artigos e de autores diversos, entre eles Dal Yong Jin (2023). A presente investigação tem por objetivo vislumbrar o fenômeno transnacional em expansão da *Korean Wave* associada ao ensino-aprendizagem significativo de língua inglesa, considerando o contexto vigente da era digital. Para tanto,

¹ Graduanda em Letras – Língua Inglesa, na Faculdade de Línguas Estrangeiras (FALEST), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

² Docente na Faculdade de Línguas Estrangeiras (FALEST), da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Bragança. Possui graduação em Letras-Português/Inglês, Especialização em ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, Mestrado e Doutorado em Letras. É coordenador do projeto de pesquisa Materiais Autênticos e Cultura Pop (UFPA).

conduzimos uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que revelou o cenário promissor ainda pouco explorado sobre o tema, sobretudo no Brasil. Tal indicador denota a relevância de se avaliar a problemática em questão.

Palavras-chave: *Hallyu*; Materiais autênticos; Interculturalidade; Ensino-aprendizagem do inglês; Aprendizagem Significativa.

The K-Wave and the meaningful English Language teaching and learning processes

ABSTRACT: This research aims to establish a relationship between the use of elements from South Korean pop culture in the English language teaching and learning, considering the contemporary phenomenon of *Hallyu* (romanization of Korean ‘*한류*’) or Korean Wave. In order to do this, we start from a contextualization of English at school as a multicultural space (BYRAM, 1991; KRAMSCH, 1998; FERNANDES, 2012), contemplating the importance of using authentic materials (SILVA; TIMMERMANN, 2023) to promote an education linked to a meaningful learning (AUSUBEL, 1980), as well as some valid considerations for the study of language, culture and identity, based on Rajagopalan (2006, 2021), and Hall (1997, 2016). In addition, *Hallyu* was approached in an introductory way for the purpose of conceiving a broad perspective – by reading articles and various authors, including Dal Yong Jin (2023). The present investigation has as its objective to glimpse the expanding transnational phenomenon of the Korean Wave associated with meaningful English language teaching and learning, considering the current context of the digital age. To this end, a Systematic Literature Review (SLR) was carried out, which revealed a promising scenario that is still little explored on the subject, especially in Brazil. This indicator denotes the relevance of evaluating the problem in question.

KEYWORDS: *Hallyu*; Authentic materials; Interculturality; English teaching-learning, Meaningful Learning.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é uma revisão de literatura e aspira a estabelecer, a partir da análise de trabalhos acadêmicos, a interligação entre o fenômeno transnacional e contemporâneo da *Hallyu* (한류) e o ensino do inglês, por meio do uso de materiais autênticos, a fim de promover uma aprendizagem significativa. Esses materiais advêm de diversas áreas da cultura pop sul-coreana, como *K-pop*, *K-dramas*, *K-movies*, *Webtoons* (*webcomics* ou *manhwas* sul-coreanos) e levantam implicações sobre os elementos sociolinguísticos presentes nesses conteúdos, bem como os impactos da imersão cultural e linguística inerente aos entusiastas da *Korean Wave*. Perante tal conjuntura, considerando seu caráter de expansão, objetiva-se compreender o panorama atual dos estudos no que concerne à temática, sobretudo no Brasil, e

justificar a sua importância na era digital corrente. Nesse sentido, para compor o referencial teórico deste trabalho, foram realizadas leituras de textos alusivos aos principais temas aqui abordados, como: língua, cultura, identidade, escola, ensino-aprendizagem de inglês, materiais autênticos, entre outros, além de *Hallyu*.

Por intermédio de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) – realizada nas plataformas de busca acadêmica, como Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), periódicos do SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*) e *Google Scholar* – buscou-se entender o espaço averiguado acerca da problemática, com o intuito de alegar sua relevância. Logo, o uso de elementos da *Hallyu* aplicados ao ensino-aprendizagem de língua inglesa podem dispor de grande potencial, uma vez que apresenta grande popularidade em nível mundial e, por consequência, no Brasil. Este tema ainda é pouco explorado e, portanto, há um amplo campo de pesquisa a ser investigado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Língua, cultura e identidade

Bakhtin (2012) define que a língua não se resume a um conjunto de códigos linguísticos com propósitos estritamente comunicacionais. Ela está associada a fatores históricos e sociais e, como elemento atuante e proveniente das interações entre os indivíduos, assume naturalmente um estado de constante mudança e evolução. Por conseguinte, a língua está atrelada à cultura do falante e, portanto, atua na formação de identidades.

A cultura, por sua vez, vem:

do latim, *culturae*, que significa ‘ação de tratar’, ‘cultivar’ ou ‘cultivar a mente e os conhecimentos’, e a etimologia do termo traz consigo uma pequena parcela do grande significado carregado pela palavra, remetendo-se ao conjunto de ações cultivadas no interior da mente humana. (SANTANA, 2021, p. 11)

De forma mais ampla, como sugere Eagleton (2005), a cultura diz respeito às crenças, aos costumes, aos valores e às práticas de um grupo ou uma comunidade. São esses aspectos que permitem, assim como a língua, a inserção e a interação sociais de um indivíduo em sociedade.

Hall (1997) reconhece que, na revolução da informação, o tempo-espaço foi comprimido e as indústrias culturais passaram a mediar processos que influenciam a estrutura e a organização social, uma vez que as fronteiras entre países e culturas distintas são aproximadas devido à mídia e ao avanço tecnológico, precursores dos novos meios de comunicação em massa. Nesse cenário de pluralidades, “as revoluções da cultura em nível global causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro – sobre a ‘cultura’ num sentido mais local” (HALL, 1997, p. 18). Como consequência, os inevitáveis deslocamentos das culturas locais não lhe concedem uma identidade desvinculada das interferências globais subvertentes, logo se discute acerca da tendência à homogeneização cultural. À vista disso, o autor argumenta que, embora os esforços para apagar as particularidades locais em prol da difusão de uma cultura hegemônica e ocidentalizada não sejam poucos, fatores históricos foram responsáveis pelo sincretismo cultural que as torna sociedades multiculturais com aspectos híbridos, os quais não se reduzem a apenas uma delas e fomentam novas identificações globais e locais.

A construção da identidade ocorre no desejo de reivindicação de tais identificações, assumindo-se, a partir disso, representações. Assim, Hall (2016) defende a cultura como fator de representação, cujo cerne se dá no compartilhamento de significados, sendo a produção de sentido construída pelo acesso comum à linguagem. Entende-se que signos são organizados em códigos linguísticos para alcançar a comunicação inteligível com os outros. Esses signos expressam pensamentos, ideias, emoções e conceitos que só ganham sentido no uso real da linguagem, ou seja, por intermédio de sistemas representacionais. Portanto, não há como dissociar o processo de significação na cultura dos sistemas de representação, pois é desse meio que se estabelece conexão entre o sentido e a linguagem.

Nessa perspectiva, Rajagopalan (2021) reforça que, no mundo globalizado, as linhas entre as culturas estão mais tênues e, ao receberem influências mútuas, novas simbioses são concebidas. Tendo em vista sua natureza transnacional e global, “as línguas espalham-se pelas culturas e as culturas espalham-se pelas línguas” (RISAGER, 2006, p. 2, tradução nossa)³. Em virtude desse fluxo entre língua e cultura, intensificado pelo contexto atual, o ensino de língua não pode ser desvinculado dos aspectos históricos, sociais e culturais inerentes a ela.

Quando consideramos o ensino de uma língua estrangeira/adicional, sob esse viés, é

³ “languages spread across cultures and cultures spread across languages” (RISAGER, 2006, p. 2).

necessário pensar na educação intercultural dessa língua (a qual, neste trabalho, é a língua inglesa). De tal maneira, valoriza-se as culturas envolvidas na aprendizagem e as relações entre elas, assegurando o aspecto não estático e passível de mudanças que as línguas apresentam. Ao mesmo tempo, deve-se promover um ensino de línguas que reafirme as identidades dos aprendentes, sendo estas formações identitárias um processo contínuo no aprendizado de um novo idioma. Dessa forma, espera-se para o ensino do inglês a possibilidade de trocas culturais ricas, permitindo discussões e reflexões a partir de visões de mundo distintas, de modo a “aprender *de* outras culturas, não apenas *sobre* elas” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 237, tradução nossa)⁴.

No mundo cada vez mais sendo globalizado em que vivemos é preciso encarar a atividade de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras não como saneamento de um déficit cultural do aprendiz (como crêem alguns desavisados), mas como um processo de troca e enriquecimento mútuo entre culturas distintas (RAJAGOPALAN, 2006, p. 205).

Ademais, Rao (2019) exprime que o inglês ocupa um espaço único por seu uso extensivo nas mais variadas áreas e por estar firmemente estabelecido como uma língua global dominante. Tal consideração indica a predominância de seu emprego para comunicação em diversos setores – como internet, mídias sociais, ciência, tecnologia, negócios, educação, turismo, entretenimento etc. – e sua atuação como intermediador entre pessoas de distintas nacionalidades. Por isso, é possível afirmar que o inglês se consolidou como uma das línguas mais faladas ao redor do mundo.

Nessa conjuntura, convém mencionar o estudo e o ensino do inglês como língua franca (ILF) e como língua internacional (ILI): ILF refere-se ao inglês global e envolve suas variedades, independente daquelas consideradas hegemônicas, prezando por abordar as variedades do inglês originadas de países e de culturas distintas entre si e, conseqüentemente, utilizadas por diferentes comunidades de fala; já o ILI trata-se de um termo guarda-chuva quanto ao uso da língua inglesa para estabelecer comunicação internacional em diferentes áreas, como ciência, negócios e educação, por exemplo.

Logo, entende-se a importância de considerar os aspectos multiculturais envolvidos no ensino do inglês, bem como deve-se ter em mente seu *status* de língua global na

⁴ “to learn *from* other cultures, not just *about* them” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 237)

contemporaneidade. É necessário que não se negligencie tais fatores, dado o impacto destes no processo identitário do indivíduo e em razão de constituir-se, nesse sentido, um ambiente que proporciona trocas culturais ricas e prepara um aluno crítico capaz de interagir, de respeitar e de valorizar as particularidades e as pluralidades próprias do mundo globalizado.

2.2 Inglês na escola como espaço multicultural

Assim como a globalização intensificou o contato entre as culturas no cenário contemporâneo, as escolas também se apresentam com tal aspecto multicultural, como afirma Fernandes (2012). Nesse sentido, com o propósito de formar indivíduos preparados para interagir interculturalmente ao relacionar-se no complexo quadro constituído, urge que os educadores promovam um ensino com base na pluralidade da língua e da cultura, bem como nas suas singularidades, ao empregar valores de respeito e de tolerância indispensáveis à vida em sociedade e para a comunicação entre pessoas de diversas nacionalidades.

No Brasil, prevê-se o direito de: “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2017, p. 8). Diante disso, nas perspectivas de Byram (1991) e Kramsch (1998), o ensino de uma língua deve estar aproximado do idioma materno e proporcionar aos aprendentes aquisições, a partir de diferentes perspectivas, por meio de experiências culturais diretas, sem afastar o indivíduo da sua própria identidade, considerando que “a língua é o indicador mais sensível da relação entre um indivíduo e um determinado grupo social” (KRAMSCH, 1998, p. 77, tradução nossa)⁵, compondo uma parte integral de nós mesmos.

Uma educação desvinculada desses fatores, além de não atender à competência intercultural necessária na configuração mundial atual, evoca prejuízos para a formação identitária do sujeito e afeta a sua percepção acerca do outro, levando ao reforço de estereótipos, uma vez que estes são determinados culturalmente, pela representação que o indivíduo possui sobre a sua própria cultura. É por isso que a utilização de materiais autênticos – “textos/materiais que emanam da própria língua em uso, em situações de uso real (...) Sendo assim, a autenticidade está relacionada à veiculação da própria língua, em formatos

⁵ “language is *the* most sensitive indicator of the relationship between an individual and a given social group” (KRAMSCH, 1998, p. 77)

estabelecidos” (SILVA; TIMMERMAN, 2023, p. 16) – no ensino do inglês, ao prezar pelas trocas culturais e extrair ferramentas de aprendizagem com suporte nos produtos imanes da língua-alvo, mostram-se tão pertinentes na promoção da competência comunicativa almejada.

Uma vez que estudamos pelo viés Linguística Aplicada, entendemos que a língua deve ser considerada em situações reais de uso e em contextos nos quais o indivíduo está inserido. Aqui não nos referimos apenas aos falantes nativos da língua-alvo, mas a quaisquer indivíduos que façam uso do inglês para comunicar-se com o mundo. Assim, é necessário pôr em foco o status de língua global como fator que abarca diversos valores, culturas e etnias, constituindo a sua prática sob diferentes ângulos. Logo, explora-se a concepção de ensino que vai além das variações concebidas em países em que o inglês é a primeira língua.

À vista disso, a escola, como instituição formadora de cidadãos críticos e globais, deve aplicar metodologias favoráveis à reflexão a respeito do ‘eu’ e do ‘outro’, bem como do contato e da interação entre eles, trabalhando a partir do conhecimento prévio de cada aluno e suas visões de mundo ao introduzir novos conteúdos, a fim de obter-se êxito no alcance de uma aprendizagem significativa, posto que, isoladamente, o mais importante para o aprendiz é considerar aquilo que o aprendiz traz consigo em suas estruturas cognitivas (AUSUBEL, 1980). Dessa forma, faz-se relevante destacar a importância da prática docente para além de ser consciente dos conteúdos, das metodologias e das estratégias utilizadas em sala de aula, o que se configura na preocupação quanto ao próprio processo de aprendizagem.

De tal modo, percebe-se que os processos de ensino e aprendizagem atentos às necessidades e às particularidades dos aprendizes e a exposição à língua em situações reais de uso são indispensáveis no panorama da era digital. Além disso, para articular uma aprendizagem significativa direcionada ao aluno, que valorize os elementos culturais envolvidos e contribua para a sua formação identitária, convém investigar meios de aplicação de materiais autênticos dotados de valor para ele e que lhe são previamente conhecidos – como séries, músicas, filmes, *webcomics*. Nesse viés, investiga-se como materiais autênticos da cultura pop sul-coreana podem ser associados ao ensino-aprendizagem de língua inglesa.

2.3 *Hallyu* (한류)

Hallyu (한류) é o fenômeno da Onda Coreana (*Korean Wave*), que se refere à popularização global da cultura pop sul-coreana e seus efeitos. Embora a notoriedade da *Hallyu*

seja relativamente recente, trata-se de um projeto do governo sul-coreano iniciado no final da década de 1990 para valorizar a identidade nacional e posicionar-se internacionalmente por meio do *soft power* – termo cunhado por Joseph Nye quanto ao uso da cultura para atrair nações e que funciona como instrumento da diplomacia cultural. Assim, Molnar (2014) define que *Hallyu* como *soft power* indica o expansionismo capitalista da Coreia do Sul. Sobre isso, nos últimos anos, a influência da *Korean Wave* diz respeito não somente à indústria do entretenimento, como desperta interesse por vários segmentos da cultura sul-coreana, além da popular, em pessoas de diferentes partes do mundo. Nesse ponto, vale lembrar que a Coreia do Sul investe e ganha destaque também na área tecnológica, com marcas reconhecidas mundialmente, o que contribui para a economia do país e para seu posicionamento internacional. Ademais, a língua e a literatura coreanas apresentaram repercussões notáveis, devido ao impacto do fenômeno em tais domínios, a exemplo da quantidade de estudantes de coreano atualmente. Logo, ressalta-se que a *Hallyu* difunde a cultura sul-coreana ao redor do mundo por diversos setores como artes, mídia, educação, turismo, tecnologia, culinária, cosméticos e cirurgia plástica (SANTOS, 2020).

K-Pop e dramas televisivos coreanos tem se tornado um influente fenômeno global. Os artistas do grupo de K-Pop BTS tornaram-se o primeiro Ato do K-Pop a atingir o No.1 no chart Top 100 da Billboard. Juntamente com a música K-Pop, os dramas coreanos lideram a Onda Coreana e tem se proliferado com as mídias sociais e outras culturas online. (KOH, 2018, p. 27-28, tradução nossa).⁶

Com foco no objeto desta pesquisa, é necessário compreender que a Coreia passou por diversas formas de dominação ao longo da história, até estabelecer-se como é hoje. “Influxos chineses, japoneses, estadunidenses e europeus ajudaram a firmar a própria consciência cultural do país, despertando o interesse pela independência e resgate das tradições.” (MONTEIRO, 2014, p. 17-18). Monteiro (2014) evidencia a importância de considerar os efeitos do contato com o estrangeirismo diário e intenso durante todo o século XX – e o desenvolvimento de noções patriotas e nacionalistas – para a construção identitária do país.

Tais intervenções refletem na língua, na cultura e na identidade sul-coreana, o que a

⁶ K-pop and Korean TV dramas have become influential global phenomena. The K-pop group singers BTS became the first K-Pop Act to hit No.1 on the Billboard Artist 100 Chart. Along with Kpop music, Korean dramas lead the Korean Wave and have proliferated with social media and other online culture.” (KOH, 2018, p. 27-28).

torna uma sociedade híbrida (SHIM, 2006) que mescla elementos multiculturais e linguísticos provenientes dessa conjuntura, agregando-os a sua própria cultura e obtendo vantagem comercial ao exportá-la como *commodity*. “Essa interação produz cultura glocal, que pode ser consumida transnacionalmente como também localmente” (JANG, 2023, p. 398, tradução nossa)⁷. É deste ponto que a *Hallyu* nasce: ao impelir a cultura como produto e firmar uma indústria cultural na tentativa de propagar novas representações, afastando-se das associações passadas e assumindo uma identidade baseada na autenticidade nacional e na modernidade. Assim, “os coreanos forneceram suas próprias mudanças aos estilos e formas estrangeiros, combinando e adicionando suas características nativas e seus toques únicos de maneiras inovadoras” (SHIM, 2006, p. 35, tradução nossa).⁸

Portanto, investiu-se em elementos culturais como instrumentos de representação com o intuito de restaurar a imagem do país. Apesar do foco primário destinar-se aos seus países vizinhos, com a globalização e com o avanço tecnológico, que suscitou o uso das mídias e dos meios de comunicação em massa para gerar proximidade e interação, bem como mediante o processo de glocalização – resultado do contato entre a cultura global e a cultura local, com competitividade própria e capaz de alcançar amplitudes transnacionais (JANG, 2023) – a *Hallyu* atingiu proporções intercontinentais, ultrapassando as barreiras geográficas, culturais e linguísticas. É a partir desse contexto que se encontra o cerne desta pesquisa: investigar como o uso de elementos da cultura sul-coreana pode contribuir para o ensino da língua inglesa.

Sabe-se que com a incrementação de materiais autênticos no ensino-aprendizagem de inglês, direcionado aos interesses dos alunos, obtêm-se uma alta probabilidade de êxito ao servir como *input* linguístico de qualidade pela imersão cultural constituída. Afinal, é preciso considerar que a “utilização de materiais autênticos ajuda a recriar situações reais, a aprender a usar expressões dentro de determinados contextos e a absorver dados socioculturais imprescindíveis a um bom desempenho linguístico” (CARVALHO, 1993, p. 118-119).

Ao explorar a influência do inglês em elementos presentes na cultura e no idioma sul-coreanos, nota-se, contudo, um paradoxo quanto à recepção da língua do ‘outro’. Por um lado, este é estimado como requisito para o prestígio social e para o sucesso profissional, por estar

⁷ “This interaction produces glocal culture, which can be consumed transnationally as well as locally” (JANG, 2022, p. 398).

⁸ “Koreans have provided their own twists to the foreign styles and forms, by blending and adding their indigenous characteristics and unique flourishes in innovative ways.” (SHIM, 2006, p. 35).

associado a questões mercadológicas, acadêmicas e tecnológicas. “A maioria dos domínios culturais contemporâneos na Coreia utilizam alguma forma de inglês (...) De mínimo a extenso, o inglês se tornou parte da cultura de consumo coreana” (LEE, 2020, p. 601, tradução nossa)⁹. Em contrapartida, seu uso excessivo pode ser visto negativamente como ameaça à identidade nacional, estando vinculado a questões de dominação. Em suma, sob a perspectiva de Lawrence (2014), afirma-se que “o inglês está sendo utilizado como língua de resistência contra o conservadorismo coreano e contra a crescente hegemonia da língua inglesa ao incorporá-la a padrões linguísticos e culturais sul-coreanos” (TEIXEIRA, 2022, p. 14). Isso posto, Teixeira (2022) estuda a utilização do bilinguismo e do code-switching para impulsionar a propagação global da indústria cultural e fonográfica sul-coreana. Nesse contexto, o inglês atua como ponte que perpassa as barreiras linguísticas no mundo globalizado e permite a interação de diversas partes do mundo com os elementos culturais da Coreia do Sul, pela sua qualidade de língua estrangeira mais falada e de língua oficial no comércio internacional. Aqui, nota-se o processo de resignificação da língua inglesa, que se torna instrumento para as nações historicamente subjugadas, pelo qual “diferentes culturas, como a sul-coreana, passaram a transmitir sua história, seus valores e tradições para o mundo” (TEIXEIRA, 2022, p. 39).

Nessa acepção, o inglês está fortemente presente na *Hallyu* em letras de música (músicas bilíngues e com *code-switching*) e intrínseco ao próprio idioma coreano, a exemplo do *Konglish*¹⁰. O contato com a língua inglesa é constante na vida das pessoas que foram atingidas pela *Korean Wave*, incentivando-as, cada vez mais, a aprender o inglês – por ser uma língua global – impulsionadas pelo desejo de consumir os produtos da cultura sul-coreana e participar mais ativamente das atividades desempenhadas nesse contexto: seja acompanhar entrevistas, agendas e músicas de um artista favorito (*idol*), assistir à transmissão simultânea de um *K-drama* esperado ou ler um *webtoon* disponível em plataformas *online*.

É importante ponderar que, embora tenha-se por foco o ensino-aprendizagem do inglês, a abordagem dos demais aspectos da cultura sul-coreana revelam-se enriquecedores ao contribuir para a formação global e intercultural desses estudantes.

2.3.1 *Hallyu* no Brasil

⁹ “Most of the contemporary cultural domains in Korea utilize some form of English (...) From minimal to extensive, English has become part of Korean consumer culture” (LEE, 2020, p. 601)

¹⁰ Refere-se a palavras do inglês que foram incorporadas à língua coreana.

Para articular sobre a recepção da *Hallyu* no Brasil, deve-se ter em mente que os meios de comunicação em massa funcionaram como agentes primordiais para a propagação da cultura sul-coreana em larga escala por todo o mundo. Partindo desse cenário, sob a ótica da Proximidade Transnacional¹¹, a popularização de uma cultura tão distante em diversos aspectos está atrelada a similaridades de questões injustas da sociedade capitalista contemporânea, para prover uma cultura local que é consumida globalmente.

As audiências globais procuram desesperadamente conteúdos culturais que representam não só as dificuldades pessoais, mas também as desigualdades sociais, enquanto esperam ver esperança no desespero, o que torna os conteúdos da *Hallyu* globalmente aceitáveis (JIN, 2023, p. 23, tradução nossa).¹²

Entende-se, assim, um processo de identificação, que vai além de fatores geográficos, culturais e linguísticos envolvidos, mas consiste em mensagens específicas passadas por produtos da *Hallyu*, que abrangem críticas sociais e problemáticas universais para difundir suporte e esperança. A exemplo disso, o grupo sul-coreano *BTS* (방탄소년단) trabalha com temáticas como saúde mental, amor próprio e justiça social atingindo públicos de diferentes idades, gêneros, classes sociais e etnias. Considerados fenômenos mundiais, seus integrantes disseminam, por meio da música, mensagens que atendem audiências globais. Eles também são engajados em causas filantrópicas e políticas, como as campanhas “*Love Myself*” e “*#ENDviolence*”.¹³ Em 2018, foram o primeiro grupo sul-coreano a discursar na ONU no lançamento da “*Generation Unlimited*”.¹⁴ Em 2020, ofereceram apoio ao movimento “*Black*

¹¹ “De modo geral, a proximidade transnacional deve ser entendida como um processo dinâmico composto de vários elementos incorporados à juventude global.” (DAL YONG, 2023, p. 22, tradução nossa); Do original: “Overall, transnational proximity should be understood as a dynamic process composed of multiple elements embedded in the global youth.” (DAL YONG, 2023, p. 22)

¹² “Global audiences desperately pursue cultural content that represents not only personal difficulties but also social inequalities while they expect to see hope from despair, which makes the *Hallyu* content globally acceptable” (DAL YONG, 2023, p. 23).

¹³ “*Love Myself*” é um projeto do *BTS* e sua empresa em parceria com a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), desde 2017, como patrocínio à campanha global da UNICEF *#ENDviolence*, que combate a violência contra crianças e adolescentes e promove a autoestima e o bem-estar de jovens ao redor do mundo. Disponível em: <https://www.love-myself.org/eng/home/>.

¹⁴ Campanha promovida pela ONU (Organização das Nações Unidas) e pela UNICEF que almeja garantir educação e emprego para todos os jovens até 2030. Disponível em: *BTS-GenU*; <https://www.generationunlimited.org/>.

Lives Matter” (Vidas Negras Importam) e suporte no contexto pandêmico instituído, aparecendo na sessão virtual da 75ª Assembleia Geral da ONU.¹⁵ Em 2021, foram convocados pelo presidente da Coreia do Sul, Moon Jae-in, para representar a diplomacia pública do país no evento da ONU sobre Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e alertaram para a importância da vacinação contra a COVID-19.¹⁶ Em 2022, compareceram à Casa Branca para discutir sobre o combate aos crimes de ódio contra pessoas asiáticas. “Enquanto muitos de vocês talvez conheçam o BTS como ícones internacionais nomeados ao Grammy, eles também desempenham um papel importante como embaixadores da juventude, promovendo uma mensagem de respeito e positividade” (JEAN-PIERRE, 2022, tradução nossa).¹⁷

Após essa ponderação, não é surpresa que, os *B-ARMYS*¹⁸, motivados pelas ações dos artistas, participam ativamente em demandas de cunho político e social. Tal posicionamento explica o “Tira o título, Army”, campanha promovida pela instituição *Army Help The Planet* (AHTP) – ONG fundada por fãs do *BTS* no Brasil, que atua desde 2019 em prol de causas sociais e ambientais – para incentivar o voto de jovens entre 16 (dezesesseis) e 17 (dezesete) anos, nas eleições de 2022.

Porto Alegre, Belém, Brasília, Salvador, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo foram as seis capitais utilizadas para esse movimento e ele consistia em projeções nas paredes dos locais escolhidos com conscientização para o voto com a hashtag “#TiraoTituloArmy”, além de trechos das músicas do grupo junto com a mensagem (FERRARI, 2022, p. 53).

Além disso, de acordo com o Ministério da Cultura, Esportes e Turismo, o Brasil foi o terceiro entre dezoito países – em pesquisa da Fundação Coreana para Intercâmbio Cultural Internacional, entre setembro e novembro de 2020 – onde mais expressou-se crescimento na audiência em relação ao período anterior à pandemia.¹⁹ No mesmo ano, o filme *Parasita*,

¹⁵ Disponível em: BTS-BLM; BTS Speech at the 75th UN General Assembly.

¹⁶ Disponível em: BTS at the UN General Assembly as presidential special envoy; BTS Shine Spotlight on the United Nations as Envoys of the President of the Republic of Korea | UN Web TV.

¹⁷ “While many of you may know BTS as Grammy-nominated international icons they also play an important role as youth ambassadors promoting a message of respect and positivity.” (JEAN-PIERRE, 2022).

¹⁸ Refere-se ao *fandom* (comunidade de fãs) do BTS no Brasil. *B* indica *Brazilian* (brasileiro) e *ARMY*, nome dado aos fãs do BTS, é o acrônimo para *Adorable Representative M.C for Youth* (adorável membro representativo da juventude, tradução nossa).

¹⁹ QUEIROGA, L. Na onda do K-pop: como a Hallyu fez do Brasil o terceiro maior consumidor de K-dramas na pandemia. O GLOBO. [S.l.] 10 jul. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/na-onda-do-pop-como-hallyu-fez-do-brasil-terceiro-maior-consumidor-de-dramas-na-pandemia-25098742>. Acesso em: 27 out. 2023.

dirigido por Bong Joon-ho, recebeu quatro estatuetas do Oscar nas categorias: Melhor Diretor, Melhor Filme Estrangeiro, Melhor Fotografia e Melhor Roteiro Original.²⁰

Assim, justifica-se a boa recepção e repercussão dos produtos sul-coreanos no Brasil e no mundo.

3 METODOLOGIA

Este artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002) constituída a partir de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL). Para este estudo, procurou-se textos teóricos relacionados à temática “*Hallyu* no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira/adicional” nas plataformas de busca acadêmica: periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), periódicos do SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*) e *Google Scholar*. Recortes temporais (últimos 5 anos) foram utilizados como filtro, quando houve necessidade. Na tabela 1, apresentamos as buscas nas plataformas mencionadas.

Tabela 1 - Buscas

Plataformas de Busca	Filtros Aplicados	Resultados	Seleção para análise
Periódicos da CAPES	Não aplicado	<i>Hallyu</i> + inglês + ensino (0); <i>Hallyu</i> + inglês (0); <i>Hallyu</i> + english (15); <i>Hallyu</i> + english teaching (1); <i>Hallyu</i> english learning (1); <i>Kpop</i> + english learning (4); <i>K-drama</i> + english learning (1); <i>Webtoon</i> + english learning (2); <i>Konglish</i> (7)	<i>Kpop</i> + english learning (1); <i>Webtoon</i> + english learning (1)
Periódicos do SCIELO	Não aplicado	<i>Hallyu</i> (1); Onda Coreana (0); <i>Korean Wave</i> (0); <i>K-Pop</i> (1)	0 (zero)
<i>Google Scholar</i>	Período específico: 2018-2023	<i>Hallyu</i> + ensino de língua inglesa (87); <i>Hallyu</i> + ensino de língua inglesa +	<i>Hallyu</i> + ensino de língua inglesa (0); <i>Hallyu</i> + ensino de língua inglesa +

²⁰ ACADEMY OF MOTION PICTURE ARTS AND SCIENCES. The 92nd academy awards | 2020. Dolby Theatre at the Hollywood & Highland Center, 09 fev. 2020. Disponível em: <https://www.oscars.org/oscars/ceremonies/2020>. Acesso em: 27 out. 2023.

Plataformas de Busca	Filtros Aplicados	Resultados	Seleção para análise
		materiais autênticos (57); <i>Hallyu intercultural english learning</i> (478)	materiais autênticos (0); <i>Hallyu intercultural english learning</i> (3)

Fonte: Elaborado pelos autores

Na próxima seção, apresentamos os textos selecionados, os quais foram escritos em língua inglesa, bem como a discussão feita a partir de seu conteúdo, com vistas ao objetivo deste trabalho.

4 RESULTADOS

Primeiramente, quanto aos periódicos da CAPES, notou-se uma quantidade escassa de trabalhos referentes ao fenômeno contemporâneo da *Hallyu* associado ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, o que indica um campo de pesquisa promissor e propício a contribuições importantes. Já na base SCIELO, os resultados não foram expressivos mesmo tratando do fenômeno isoladamente. Em contrapartida, no *Google Scholar*, obteve-se o maior número de respostas. No entanto, grande parte não era concernente à temática da *Korean Wave* e o ensino-aprendizagem de língua inglesa e remetia-se a outras áreas do conhecimento. Além disso, uma quantidade significativa dos resultados discorreu sobre o ensino do idioma coreano. Assim, partindo da leitura dos títulos e, posteriormente, dos resumos, foram selecionados 5 (cinco) artigos acadêmicos, cujas temáticas e objetivos se relacionam diretamente com esta pesquisa, para serem analisados.

O primeiro trabalho escolhido foi publicado pelos autores Malik e Haidar, em 2021, sob o título “*English language learning and social media: Schematic learning on Kpop Stan Twitter*”, a respeito do processo de aprendizagem do inglês entre uma comunidade de fãs de K-Pop no Twitter – composta, majoritariamente, por falantes não nativos – com foco no uso de memes e seu discurso. Nessa investigação, qualitativa e participativa, optou-se pelo estudo de caso da comunidade *Stan Twitter* do grupo *Monsta X*, a qual a própria autora pertence. A amostra coletada consistiu em dez participantes, de sete nacionalidades, com idades entre 16 (dezesesseis) e 35 (trinta e cinco) anos, com os quais ela já possuía contato. As ferramentas

utilizadas foram observações e entrevistas. Percebeu-se que o ambiente multifacetado das plataformas *online*, em que acontecem essas interações, é propício para gerar novas conexões e desenvolver o sentimento de pertencimento em um grupo. À medida que indivíduos de diferentes nacionalidades interagem e compartilham de objetivos em comum de apoiar e de acompanhar o que ou quem gostam, há necessidade de aplicar-se o uso do ILF para estabelecer comunicação no meio multilíngue e plural constituído. Como o inglês é a língua preponderante utilizada nessas plataformas, aqueles que pretendem atuar ali são compelidos ao seu contato em razão da repetição de construções, o que os ajuda a compreender a produção de significado pela associação aos contextos em que elas são empregadas. Nesse caso, o uso do discurso memético no *Stan Twitter* mostrou-se relevante para a aprendizagem de falantes não nativos ao lhes permitir experimentar tais processos – “o discurso figurativo melhorou os seus resultados acadêmicos, permitindo-lhes progredir nas suas aulas de língua inglesa. Como tal, eles aprenderam a natureza arbitrária da linguagem e a sua natureza inconstante em termos de produção de significado.” (MALIK; HAIDAR, 2021, p. 376, tradução nossa).²¹

O segundo artigo selecionado, “*Cultural globalization from the periphery: Translation practices of English-speaking K-pop fans*”, de Cruz, Seo e Binay (2021), foi realizado a partir da coleta de dados e da análise textual de conversas *online* sobre K-Pop, englobando fabricantes, produtos, imagens e consumidores. Em seguida, concentrou-se na investigação das práticas paratextuais²² geradas pelos fãs, sob o enfoque da tradução. Nessa etapa, quatro canais do Youtube foram elencados como mais relevantes na categoria “*K-Pop reactions videos*” (Vídeos de reações ao K-pop) e, pelos comentários feitos nos vídeos destes canais, chegou-se aos fóruns transculturais e sites de microblogs utilizados pelos fãs internacionais. O objetivo deste trabalho consistiu em discutir o papel das práticas de tradução desempenhadas por fãs de K-Pop ao tornar esse produto inteligível transnacionalmente – “decodificar os símbolos do K-Pop e habitar suas

²¹ “figurative discourse improved their academic scores, allowing them to progress in their English language classes. As such, they learned the arbitrary nature of language, and its fickle nature in terms of meaning-making.” (MALIK; HAIDAR, 2021, p. 376).

²² Para os autores, “um paratexto é definido como qualquer conteúdo escrito, audiovisual ou mediado que permite a leitura de um texto focal (Cain, 2001; Genette, 1997), por exemplo, um filme, uma gravação, um videoclipe ou qualquer outro produto cultural.” (CRUZ; SEO; BINAY, 2021, p. 643, tradução nossa), sendo exercido a fim de facilitar a interpretação e promover a recepção destes para uma maior audiência. Do original: “A paratext is defined as any written, audiovisual, or mediated content which enables the reading of a focal text (Cain, 2001; Genette, 1997), for example, a film, recording, music video, or any other cultural product.” (CRUZ; SEO; BINAY, 2021, p. 643)

performances contribui para a inteligibilidade transcultural, ajudando os consumidores não só a compreender, como também a ativar e a rotinizar de forma competente os significados do K-Pop” (CRUZ; SEO; BINAY, 2021, p. 649, tradução nossa)²³. Dessa maneira, as traduções de entrevistas, letras de música e artigos de revistas que visam o compartilhamento com fãs de diversas nacionalidades, ajudam a instituir diálogo entre o que é familiar e o que não é, contribuindo para a difusão global desses produtos. Constatou-se o forte contato com o inglês ao qual esses indivíduos são expostos em tal cenário multicultural e multilíngue, o que incentiva práticas ativas de habilidades da língua, aprimora a compreensão e amplia a visão de mundo.

O terceiro estudo, “*Developing the Content of Webtoon Comic Application as Supporting Media in Learning English Grammar at the 2nd Semester English Students of IAIN Palopo*” (ARIEL; SAHRAINI; FURWANA, 2020), envolve o uso prático de um dos materiais autênticos da cultura pop sul-coreana para o ensino de inglês: o aplicativo *Webtoon* – portal de publicação de *webcomics* ou *manhwas*, que permite a interação entre autores e leitores – foi utilizado para publicar um *webtoon*²⁴ educativo sobre a gramática da língua inglesa. Na criação do produto foram aplicados o modelo *ADDIE* (Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação), um questionário para análise de necessidade e uma ficha de observação para registrar as ponderações de cinco especialistas, bem como as percepções dos alunos. Posteriormente, testou-se com estudantes do segundo semestre, em 2019, do departamento de inglês do *Institut Agama Islam Negeri Palopo (IAIN Palopo)*, instituição de ensino superior localizada em Palopo, na Indonésia. O artigo esclarece a importância do uso de recursos tecnológicos na aprendizagem e cita que há aplicativos promissores para o desenvolvimento de habilidades da língua, como dicionários, *games* e salas de conversação para interagir com pessoas de diversas partes do mundo. Os resultados foram satisfatórios ao atender às necessidades e prezar pelas preferências dos alunos, adequando-se de maneira que fizesse sentido para eles: “Finalmente, eles podem desfrutar da leitura dessa forma e não se sentirem mais entediados ao ler os textos”(ARIEL; SAHRAINI; FURWANA, 2020, p. 140, tradução nossa).²⁵

²³ “Decoding K-pop’s symbols and inhabiting its performances contributes toward transcultural intelligibility, helping consumers not merely to understand but also to competently activate and routinize K-pop’s meanings” (CRUZ; SEO; BINAY, 2021, p. 649).

²⁴ História em quadrinhos própria da Coreia do Sul (*web + cartoons*).

²⁵ “Finally, they can enjoy reading in this way and not feel boring anymore when they read the text.” (ARIEL; SAHRAINI; FURWANA, 2020, p. 140).

O quarto artigo selecionado, “*An analysis of English vocabulary based on corpora from the Korean and American versions of The good doctor*” (KOH, 2018), identifica diferenças no léxico e na frequência das palavras em inglês utilizadas, pela análise das legendas do K-drama *The Good Doctor* e do seu *remake* estadunidense, com considerações sobre como a legendagem pode contribuir para estudantes de língua inglesa. Com tal fim, foram aplicados dois *softwares*, um de análise de texto e um de marcação gramatical, que respectivamente, conta a quantidade de palavras e de frases frequentes; e analisa e categoriza as legendas do primeiro episódio de cada versão da série. Nessa comparação, ponderou-se a aproximação da língua a situações cotidianas, que é característica desse formato, como facilitador para a assimilação de particularidades idiomáticas. Como resultado, defende-se a prática da paráfrase desses conteúdos em aulas de inglês, ao oportunizar o ensino de palavras, de frases e de padrões de frequência por meio de um suporte interessante.

O quinto e último trabalho desta seleção, “*Translingual English words of Korean origin and beyond: skinship, fighting, chimaek*” (AHN; KIAER, 2023), parte da análise dos bancos de dados *online* do *Oxford English Dictionary (OED)* e do *Google Trends*, para investigar palavras de origem coreana que foram agregadas ao inglês nos últimos anos e sinaliza o impacto translingual decorrente da *Hallyu*. Apontam-se possíveis novos vocabulários para a língua inglesa, o que reflete a importância de sondar-se sobre a temática no processo de ensino-aprendizagem, considerando o contexto do fenômeno transnacional, onde as palavras coreanas ganham novos significados e novas formas fora do seu contexto nativo e passam a ser utilizadas internacionalmente. Logo, conclui-se que “a língua coreana está a caminho de ter um impacto significativo na língua inglesa no mundo atual” (AHN; KIAER, 2023, p. 13, tradução nossa).²⁶

Após o estudo dos textos selecionados, percebeu-se a possibilidade de abordar o ensino-aprendizagem de inglês com materiais autênticos da *Hallyu*. Os artigos indicaram como esse processo ocorre em espaços diversos, constituindo-se a partir de uma educação informal que, muitas vezes, acontece de forma espontânea. Tal dinâmica evoca, por conseguinte, sugestões para o uso desses recursos em ambientes da educação formal, como a sala de aula. Assim, os artigos apresentados aqui atestam a relevância do tema que, apesar de pouco explorado, apresenta-se de grande valia para professores e estudantes de inglês. Portanto, os resultados das

²⁶ “(..) the Korean language is on its way to making a significant impact on the English language in today’s world.” (AHN; KIAER, 2023, p. 13)

pesquisas sugerem possibilidades de uso dos conteúdos da *Hallyu* no ensino de língua inglesa vinculado à conjuntura atual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho almejou estabelecer relação entre o ensino-aprendizagem de inglês e os materiais autênticos provindos do fenômeno transnacional em expansão da *Korean Wave*. Para tanto, amparou-se nos conceitos acerca de cultura, língua e identidade, do ensino de inglês sob o enfoque da educação intercultural e do uso de materiais autênticos na promoção de uma aprendizagem significativa, contemplando seu status de língua franca, bem como nos estudos da *Hallyu* para entendê-la a partir de contextos históricos, políticos, sociais, culturais e linguísticos, que levam às suas implicações na era digital e demonstram perspectivas para o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Por meio de uma RSL, objetivou-se vislumbrar o panorama atual dos estudos a respeito do tema e explorar suas possibilidades de aplicação para o ensino de inglês no Brasil, considerando a proposta intercultural para a formação de cidadãos globais na educação básica do país. Entretanto, percebeu-se a escassez de trabalhos, sobretudo no Brasil. Quanto à análise dos resultados, justificou-se a importância de investigar tal objeto de pesquisa ainda pouco averiguado, mas que se verifica promissor. Os artigos selecionados apontam indicativos do impacto da *Hallyu* na língua inglesa: o próprio ambiente aos quais os apreciadores da cultura pop sul-coreana estão inseridos, que corrobora atividades como tradução, envolvendo fatores linguísticos e culturais plurais, bem como contribui para a aprendizagem espontânea pelo contato, repetição e associação de elementos da língua em situações reais de fala; o uso de aplicativo e de material autêntico da *Korean Wave* para extrair um produto educativo e significativo, que se preocupa em atender às especificidades dos aprendentes; a legendagem como instrumento para aproximar os estudantes de expressões mais corriqueiras e naturais do idioma, enquanto desfrutam do que gostam; e palavras de origem coreana que passam a ser utilizadas internacionalmente no cotidiano, apresentando possíveis novos vocabulários para o inglês, o que denota a expansão da língua e da cultura sul-coreanas.

Há muitas maneiras de empregar os elementos da cultura pop sul-coreana e esses são só alguns exemplos do que pode ser feito para impulsionar os estudantes na aquisição de uma língua adicional. Mediante uma abordagem intercultural, que preza pela formação do aluno na

complexa conjuntura da era digital e pondera suas necessidades, é possível fomentar contribuições que não se limitam a questões linguísticas, atestando-se proveitosas também para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, ao ampliar sua visão de mundo e prepará-lo para interações multiculturais frutíferas. Portanto, a partir dos indícios percorridos no presente trabalho, conclui-se que há muito a descobrir, abordar e aplicar acerca da *Hallyu*, seus elementos como materiais autênticos e o ensino-aprendizagem significativo da língua inglesa em contextos formais de educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AHN, Hyejeong; KIAER, Jieun. Translingual English words of Korean origin and beyond: skinship, fighting, chimaek. **Asian Englishes**, p. 1-15, 2023.
- ARIEL, M.; SAHRANI, FURWANA, D. Developing the content of webtoon comic application as supporting media in learning English grammar at the 2nd semester English students of IAIN Palopo. **FOSTER: Journal of English Language Teaching**, v. 1, n. 2, p. 139-158, 27 Oct. 2020.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2a. ed. Rio de Janeiro: Interamericana; 1980.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13a. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BYRAM, M. Teaching culture and language: towards an integrated model. In: BUTTJES, D. & BYRAM, M. **Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1991, p. 17-30.
- CARVALHO, A. A. A. Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 6, n. 2, p. 117-124. 1993.
- CRUZ, A. G. B.; SEO, Y.; BINAY, I. Cultural globalization from the periphery: translation practices of English-speaking K-pop fans. **Journal of Consumer Culture**, v. 21, n. 3, p. 638-659, 2021.
- EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.
- FERRARI, S. **A ascensão do Soft Power da Coreia do Sul: como ela é influenciada pelo Korean Wave a partir da globalização do k-pop**. 2022, 60 f. Monografia (Bacharel em Relações Internacionais) – Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Centro Universitário de Brasília, Brasília.
- FERNANDES, S. **O multiculturalismo e a educação intercultural no ensino do inglês**. 2012, 146 f. Dissertação (Mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas) – Departamento de Língua e Culturas, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- GIL, A. C., 1946. **Como elaborar projetos ou pesquisa**. 4a. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.

Educação & realidade, v. 22, n. 2, 1997.

HALL, S. O papel da representação. In: HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016. p. 31-53.

JANG, W. The Korean Wave as a glocal cultural phenomenon: addressing the new trends in Korean studies. In: ROULLEAU-BERGER, L.; LI, P.; KIM, S. K.; YAZAWA, S. **Handbook of Post-Western Sociology: From East Asia to Europe**. Leiden, The Netherlands: Brill, 2023. p. 398-412, v. 5.

JEAN-PIERRE, K. In: KLEIN, B; SULLIVAN, K; CARVAJAL, N. **K-pop supergroup BTS visits the White House**. CNN. CNN Politics, 2022. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2022/05/31/politics/bts-white-house-press-briefing/index.html>. Acesso em: 24 out. 2023.

JIN, D. Y. Transnational Proximity of the Korean Wave in the global cultural sphere. **International Journal of Communication**, v. 17, p. 9-28, 2023.

KOH, S. An analysis of English vocabulary based on corpora from the Korean and American versions of The Good Doctor. **STEM Journal**, v. 19, n. 4, p. 27-44, 2018.

KRAMSCH, C. Language and cultural identity. In: KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 65-77.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural globalization and language education**. New Haven: Yale University Press, 2008.

LEE, J. S. English in Korea. English in Expanding Circle Asian societies. In: BOLTON, K.; BOTHA, W.; KIRKPATRICK, A. **The Handbook of Asian Englishes**. 1. Ed. [S.l.] John Wiley & Sons, 2020, p. 585-604.

MALIK, Z; HAIDAR, S. English language learning and social media: schematic learning on Kpop Stan twitter. **E-learning and Digital Media**, v. 18, n. 4, p. 361-382, 2021.

MOLNAR, V. La ola K-POP rompe en América Latina: un fanatismo transnacional para las relaciones exteriores de Corea del Sur. **Question/Cuestión**, San Martín, v. 1, n. 42, p. 159-179, 2014.

MONTEIRO, D. de S. M. **A onda coreana e a representação do passado em “Reply 1997”**. 2014. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Estudos de Mídia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

RAJAGOPALAN, K. Recortes interculturais: na sala de aula de línguas estrangeiras. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 203–205, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio. Linguagem e cultura: algumas reflexões preliminares. In: ALENCAR, C. N. de.; FERREIRA, D. M. M; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **Interstícios entre linguagem e cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p. 9-14.

RAO, P. S. The role of English as a global language. **Research Journal of English**, v. 4, n. 1, p. 65-79, 2019.

RISAGER, K. **Language and culture: Global flows and local complexity**. Multilingual Matters, 2006.

SANTANA, R. dos S. **Gêneros digitais e cultura: implicações no ensino e aprendizagem de língua inglesa**. 2021. 39 f. Monografia (Licenciada em Letras Português-Inglês) – Departamento de Letras Estrangeiras, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE.

SANTOS, M. R. dos. A study on the reception of Korean dramas by a Brazilian audience: Gender representation in Age of Youth. **Latin American and Caribbean Studies**, v. 39, n. 1, p. 161-187, 2020.

SHIM, D. Hybridity and the rise of Korean popular culture in Asia. **Media, culture & society**, v. 28, n. 1, p. 25-44, 2006.

SILVA, M. G. C.; TIMMERMAN, R. S. Materiais autênticos e ensino de língua inglesa: conceitos e desdobramentos. **Revista De Letras - Juçara**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 314–331, 2023. DOI: 10.18817/rlj.v7i1.3233. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/3233>. Acesso em: 27 out. 2023.

TEIXEIRA, B. de F. **O Bilinguismo no K-Pop: uma análise dos principais hits de música pop coreana do Youtube Charts**. 2022. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Inglês) - Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

A metapesquisa no campo da Linguística Aplicada

Jully Evelyn de Sousa Santos²⁷

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0003-1746-9289>

Jully.evelyn8@gmail.com

RESUMO: O artigo objetiva apresentar a metapesquisa como abordagem reflexiva e sistemática para investigar processos de pesquisa, com foco no campo da Linguística Aplicada (LA). Fundamenta-se em autores como Freitas (2013, 2018), Ioannidis et al. (2015) e Mainardes (2018), destacando a relação da metapesquisa com métodos como meta-análise e revisão sistemática. A metodologia é qualitativa, bibliográfica e exploratória. Inclui uma análise teórica embasada em literatura especializada, que identifica a relevância da metapesquisa na síntese de investigações qualitativas e quantitativas em LA. Os resultados evidenciam que, além de consolidar tendências e lacunas na pesquisa científica, a metapesquisa contribui para a compreensão mais ampla das práticas e teorias interdisciplinares do campo. Conclui-se que a metapesquisa, ao integrar estudos fragmentados, fortalece a avaliação crítica e contribui para o desenvolvimento teórico e aplicado do campo.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; metapesquisa; metodologia científica; síntese de pesquisa.

Meta-research in the field of Applied Linguistics

ABSTRACT: This article aims to present meta-research as a reflective and systematic approach to investigating research processes, focusing on the field of Applied Linguistics (AL). It is based on authors such as Freitas (2013, 2018), Ioannidis et al. (2015), and Mainardes (2018), highlighting the relationship between meta-research and methods such as meta-analysis and systematic review. The methodology is qualitative, bibliographic, and exploratory. It includes a theoretical analysis based on specialized literature, identifying the relevance of meta-research in synthesizing qualitative and quantitative investigations in AL. The results show that, in addition to consolidating trends and identifying gaps in scientific research, meta-research contributes to a broader understanding of interdisciplinary practices and theories in the field. It concludes that by integrating fragmented studies, meta-research enhances critical evaluation and contributes to both theoretical and applied development in the field.

Keywords: Applied Linguistics; meta-research; scientific methodology; research synthesis.

²⁷ Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

INTRODUÇÃO

Este artigo constitui um recorte da dissertação de mestrado intitulada "*Ensino de Línguas Estrangeiras na Era da COVID-19: Uma Metapesquisa*", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade de Brasília. A dissertação, centrada nos impactos e transformações do ensino remoto de línguas durante a pandemia de COVID-19, adota a metapesquisa como metodologia principal, com o objetivo de analisar e integrar resultados de estudos primários qualitativos.

A metapesquisa, definida como uma investigação reflexiva e sistemática sobre processos de pesquisa, tem ganhado relevância no campo da Linguística Aplicada (LA). Esse campo, historicamente marcado pela interdisciplinaridade e pelo dinamismo (LEFFA, 2001; CAVALCANTI, 1986), apresenta desafios relacionados à integração de estudos fragmentados e à consolidação de tendências e lacunas. Nesse contexto, a metapesquisa surge como um método valioso para ampliar a compreensão das práticas e teorias em LA, possibilitando o mapeamento crítico de sua produção científica (FREITAS, 2013; MAINARDES, 2018).

A relevância da metapesquisa fundamenta-se na necessidade de avaliar criticamente os métodos e resultados das investigações, identificando padrões e promovendo avanços tanto teóricos quanto práticos. De acordo com Freitas (2018), essa abordagem não apenas incorpora métodos como a meta-análise e a revisão sistemática para comparar resultados, mas também organiza e interpreta os dados de forma a transcender as conclusões individuais, preservando a singularidade de cada estudo. Dessa forma, novos significados podem ser gerados a partir da síntese dos dados compilados, enriquecendo a compreensão de contextos específicos e permitindo a identificação de lacunas e fragilidades no conhecimento existente.

Além disso, Ioannidis et al. (2015) sugerem que a metapesquisa tem o potencial de contribuir para o aprimoramento da prática científica, ao promover a transparência e o rigor metodológico em um cenário de produção acadêmica cada vez mais ampla e diversificada. Esse papel da metapesquisa se alinha à crítica de Ioannidis (2005), que destaca a necessidade de rigor na avaliação das práticas científicas para evitar conclusões equivocadas, sublinhando a importância de uma análise agregada e bem fundamentada.

Embora a metapesquisa tenha se consolidado em campos como medicina e ciências sociais (GLASS, 1976; COOPER et al., 2009), ela ainda é pouco explorada na área de Linguística Aplicada, sobretudo na literatura em língua portuguesa (FREITAS, 2013). Isso reforça a

necessidade de estudos que ampliem a discussão sobre suas potencialidades no mapeamento e integração de conhecimentos produzidos no campo. Assim, este estudo justifica-se por oferecer uma visão abrangente das aplicações da metapesquisa em LA, com foco em sua capacidade de consolidar teorias e práticas interdisciplinares (LEFFA, 2001; IOANNIDIS et al., 2015).

Outro aspecto relevante na área de LA é a relação entre linguistas aplicados e professores de línguas estrangeiras, tema amplamente debatido por Kramsch (1995). A autora argumenta que a Linguística Aplicada deve ser entendida como um campo que vai além da simples aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas. Segundo Kramsch (1995), os linguistas aplicados desempenham um papel essencial na construção de conhecimento que pode não apenas informar a prática docente, mas também questionar e transformar os pressupostos teóricos e metodológicos subjacentes à formação de professores e ao ensino de línguas estrangeiras. Essa perspectiva reforça a importância de abordagens críticas, como a metapesquisa, para conectar teoria, prática e reflexão interdisciplinar no campo da LA e facilitar que o conhecimento produzido nessa área chegue com mais facilidade aos professores de línguas em atividade.

Para alcançar os objetivos propostos, este estudo utiliza uma análise teórica fundamentada na literatura especializada. A abordagem metodológica é qualitativa, focada em identificar e discutir as contribuições da metapesquisa para o campo da Linguística Aplicada, tanto em aspectos teóricos quanto práticos, a partir de autores como Freitas (2013; 2018), Ioannidis et al. (2015) e Mainardes (2018). Por meio desse referencial, busca-se explorar as implicações dessa abordagem para a prática interdisciplinar em LA.

O artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, são apresentadas as definições e fundamentos teóricos da metapesquisa, seguidos de uma discussão sobre suas principais metodologias e aplicações no campo da Linguística Aplicada. Por fim, são analisados os resultados e reflexões decorrentes da utilização dessa abordagem, ressaltando suas contribuições para o avanço da área.

Introdução à Metapesquisa

O prefixo "meta", derivado do grego antigo, carrega significados como "além de", "após" ou "através de". Esse termo é amplamente empregado em diversas áreas do conhecimento para denotar um nível elevado de abstração ou uma análise reflexiva sobre o próprio objeto de estudo. A metapesquisa, conforme definida, refere-se a uma “pesquisa sobre pesquisas” ou, alternativamente, a uma investigação que busca compreender e explicar os

processos de pesquisa relacionados a um tema, área ou campo específico (MAINARDES, 2021).

Segundo Mainardes (2018), a metapesquisa tem suas raízes na meta-análise tradicional e na revisão sistemática, podendo ser aplicada para identificar características, tendências, fragilidades e desafios no desenvolvimento de determinado campo ou temática. O autor destaca ainda que, no Brasil, a produção acadêmica sobre metapesquisa vem se consolidando em diferentes campos e disciplinas, sendo o conceito interpretado de maneiras distintas, dependendo do contexto em que é utilizado (MAINARDES, 2021).

Freitas (2013, 2018) foi pioneira em tratar sobre essa metodologia na área de Letras e de Linguística Aplicada, sendo assim, grande parte deste trabalho tem influência de suas reflexões teóricas sobre o tema, uma vez que é raro encontrar estudos nas ciências sociais que utilizem técnicas de metapesquisa anteriores à década de setenta (COOPER et al., 2006). Em vista disso, este método ainda pode ser considerado recente e possui pouca literatura em língua portuguesa.

Uma questão importante ao iniciar estudos sobre metapesquisa é entender suas distinções em relação a outras metodologias, como revisão de literatura, estado da arte e revisão sistemática. Essas metodologias são geralmente utilizadas para desenvolver projetos de pesquisa, pois permitem que o pesquisador se familiarize com o conhecimento já existente sobre o tema de pesquisa e identifique lacunas que precisam ser abordadas em novos projetos, enquanto a metapesquisa se dedica a analisar profundamente um conjunto de estudos existentes, a fim de avançar o campo científico (MAINARDES, 2018; IOANNIDIS et al., 2015).

O artigo "*Meta-research: Evaluation and Improvement of Research Methods and Practices*" publicado na *PLOS Biology* discute a disciplina emergente da metapesquisa. Os autores destacam que, ao longo da história, cientistas têm teorizado e pesquisado aspectos fundamentais do método científico para aprimorar sua eficiência. Embora as descobertas específicas atraiam mais atenção, a ciência depende do refinamento contínuo dos métodos e da verificação de teorias (IOANNIDIS et al., 2015).

A metapesquisa busca identificar e corrigir falhas, prezando pela integridade científica e a transparência, especialmente em um cenário de crescimento exponencial das publicações e dados científicos. A disciplina de metapesquisa pode ser categorizada em cinco áreas principais: Métodos, Relato, Reprodutibilidade, Avaliação e Incentivos, que correspondem,

respectivamente, a como realizar, comunicar, verificar, avaliar e recompensar o pesquisador. Cada uma dessas áreas aborda questões específicas com o propósito comum de melhorar a prática científica (Ibid.).

Braga (2011) destaca que o objetivo da pesquisa é produzir conhecimento acadêmico e científico em diversas áreas, em conexão com o campo de estudo. Para isso, é essencial que os investigadores avaliem criticamente a produção total do campo. Segundo ele, é próprio da pesquisa acadêmica estar sujeita "[...] à crítica da comunidade de reflexão e investigação" (BRAGA, 2011, p. 26).

Cooper e Hedges (2009, p. 7) destacam que Kenneth Feldman foi pioneiro ao propor, em 1971, que a prática de integrar e revisar a literatura de forma sistemática poderia ser considerada uma modalidade de pesquisa própria, com um conjunto específico de técnicas e métodos (apud FREITAS, 2018). O papel da metapesquisa centra-se justamente nesse aspecto, reunindo informações, avaliando o pensamento científico, mapeando o cenário de uma área específica, compilando teorias, métodos e dados para refletir sobre os processos investigativos (WOTTRICH; ROSÁRIO, 2022).

Nesse sentido, Traveggia (1974, conforme citado por Cooper et al., 2009, p. 7) destaca que a metapesquisa deve considerar vários aspectos críticos que podem surgir durante a investigação. Esses incluem a seleção de estudos primários, a recuperação, indexação e codificação das informações, a análise das possibilidades de comparação dos resultados, o agrupamento de resultados comparáveis, a análise da distribuição e o relato dos resultados (apud FREITAS, 2013).

Segundo Norris e Ortega (2006), a metapesquisa possui três características principais. Primeiramente, envolve uma articulação explícita sobre como o levantamento da literatura relevante é conduzido e como os estudos primários são selecionados, com ênfase na identificação, seleção e caracterização dos estudos. Em segundo lugar, a metapesquisa foca em variáveis, características e dados reais dos estudos primários, em vez das conclusões específicas de cada um. Por fim, compila resultados e busca generalizações ao examinar categorias de dados e metodologias que atravessam os estudos, proporcionando uma visão sistemática do conhecimento existente. Sendo assim, a metapesquisa é um gênero empírico distinto que vai além dos resultados e interpretações de estudos individuais. Outro ponto importante destacado pelos autores é sobre a ética na metapesquisa, que exige uma comunicação clara e respeitosa

entre estudos passados e presentes, teoria, pesquisa e prática, contextos diversos e membros da comunidade científica.

O pesquisador deve fornecer suporte teórico para as evidências apresentadas, basear suas ações em pesquisas atuais e divulgar metodologias e afiliações epistemológicas. A metapesquisa visa identificar, avaliar e sintetizar resultados de estudos primários para fornecer evidências não tendenciosas e úteis para orientar pesquisa, prática e políticas públicas (FREITAS, 2018).

A metapesquisa em Linguística Aplicada

O processo de consolidação da Linguística Aplicada (LA) como disciplina pode ser rastreado até janeiro de 1948, quando foi lançado o primeiro volume do periódico “Language Learning: A Journal of Applied Linguistics”, publicado pela Universidade de Michigan.. Nesse momento histórico, o termo "linguística aplicada" foi utilizado oficialmente pela primeira vez, como destacado por William Grabe (2002, p. 3).

De acordo com Lopes (2009) esta área começou com o interesse em desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial e, durante muitos anos, foi predominantemente percebida como o esforço de transpor os conceitos da linguística teórica para o contexto prático do ensino de línguas (CAVALCANTI, 1986). Embora a configuração inicial da LA tenha se voltado para o ensino de línguas estrangeiras, Paiva, Silva e Gomes (2009) defendem que essa disciplina se transformou em uma área de conhecimento altamente dinâmica. Hoje, ela abrange uma vasta gama de campos interdisciplinares, promove novas abordagens de pesquisa e oferece perspectivas inovadoras sobre a prática científica.

A metapesquisa, também conhecida como "pesquisa sobre pesquisa", tem suas origens no campo da metaciência, um estudo dedicado à análise crítica das práticas científicas e metodológicas, como discutido por Ioannidis (2005) e Chalmers, Hedges e Cooper (2002). Essa abordagem ganhou força nas décadas de 1960 e 1970, especialmente no contexto da medicina e das ciências sociais, com o objetivo de revisar e avaliar a qualidade dos métodos empregados em estudos anteriores. Um marco importante foi estabelecido por Glass (1976), que introduziu o conceito de meta-análise, um método para sintetizar os resultados de pesquisas quantitativas.

Para entender a metapesquisa direcionada ao campo da LA, é necessário compreender a natureza teórica e metodológica desta área, que é, por definição, interdisciplinar. Na década de

1990, tornou-se amplamente aceito no Brasil definir esse campo de estudo como uma ciência de caráter interdisciplinar. Isso ocorreu porque, além da Linguística, a pesquisa aplicada passou a incorporar teorias de várias outras disciplinas, como psicologia, educação, antropologia, sociologia, administração pública e ciência política. Sobre a interdisciplinaridade da área, Leffa (2001, p. 4) compara a pesquisa aplicada à exploração de petróleo no oceano, destacando a necessidade de sair da zona de conforto da terra firme e aprender a operar em plataformas móveis e dinâmicas. Para esse autor, a verdadeira essência da pesquisa nessa área está na diversidade de abordagens e fontes de conhecimento.

No entanto, a tendência da pesquisa qualitativa realizada no Brasil muitas vezes resulta em estudos com recortes muito pequenos, focados em contextos específicos e locais. Conforme Glass (1976), enquanto em biologia uma média de dez estudos sejam suficientes para esclarecer um mesmo assunto, em educação, os estudos variam conforme as classes de assuntos e outros incontáveis fatores, o que faz com que esse número de estudos falhe em mostrar o mesmo padrão de resultados duas vezes. Esses micros recortes, embora valiosos, podem limitar uma compreensão mais abrangente das tendências gerais na LA no Brasil, sendo necessário não só uma análise dos resultados dessas pesquisas, como uma investigação mais aprofundada sobre os demais aspectos que as compõem.

Ademais, na visão de Kramersch (1995), a desconexão entre a pesquisa em Linguística Aplicada e os professores de línguas estrangeiras em atuação reflete um descompasso entre teoria e prática no campo. Ela argumenta que, apesar de a Linguística Aplicada ter como princípio mediar entre essas dimensões, muitas vezes os estudos permanecem isolados em contextos acadêmicos e não alcançam os professores, que são os principais agentes de implementação das teorias nas práticas pedagógicas. Para Kramersch, isso se deve, em parte, à complexidade da linguagem acadêmica e à falta de estratégias de disseminação eficazes que aproximem os resultados da pesquisa dos profissionais em sala de aula.

Nesse sentido, a metapesquisa torna-se fundamental, pois permite agregar e analisar esses diversos estudos menores, oferecendo uma visão mais ampla e integrada sobre a área. Essa abordagem possibilita identificar padrões, lacunas e direções comuns, proporcionando uma compreensão mais profunda das contribuições coletivas desses estudos para o campo da LA no Brasil, além de promover um campo mais acessível e útil para os agentes diretamente envolvidos no ensino de línguas.

Como mencionado anteriormente, Freitas (2013, 2018) desempenhou um papel crucial na introdução da metapesquisa para o campo de LA, em seus estudos, a autora traz reflexões valiosas para que outros pesquisadores se inspirem a realizar metapesquisas na área e apresenta o quadro 2, a seguir, fundamentado em Cooper et al. (2007, 2009), que demonstra a metapesquisa como um processo estruturado, destacando suas etapas e principais características.

Quadro 2 – Etapas e características da metapesquisa.

Características das etapas			
<i><u>Etapas</u></i>	<i><u>Pergunta de pesquisa</u></i>	<i><u>Função inicial</u></i>	<i><u>Variação procedimental</u></i>
Definir o problema.	Que evidências são relevantes para o problema ou hipótese de interesse do estudo?	Definir as variáveis e relações de interesse, de forma a viabilizar a distinção entre estudos relevantes e irrelevantes.	Variação na dimensão conceitual e detalhamento das definições podem levar a diferenças nas operações consideradas relevantes e/ou testadas como influências moderadas.
Coletar evidências de pesquisa.	Que procedimentos devem ser usados para selecionar pesquisas relevantes?	Identificar fontes (ex.: bancos de dados, revistas científicas) e os termos usados para buscar as pesquisas relevantes e extrair informações dos trabalhos.	Variação nas fontes de busca e procedimentos de extração podem levar a diferenças sistemáticas nos trabalhos selecionados e no que é sabido sobre cada estudo.
Avaliar a correspondência entre métodos e a implementação dos estudos e as inferências desejadas.	Que informação deve ser incluída ou excluída na metapesquisa de acordo com a adequação dos métodos para avaliar as questões ou problemas na implementação da pesquisa?	Identificar e aplicar os critérios para categorizar os resultados de pesquisas correspondentes.	Variação no critério para tomada de decisões a respeito da inclusão de estudos pode levar a diferenças sistemáticas sobre quais estudos devem permanecer na metapesquisa.
Analisar (integrar) as evidências dos estudos que constituem o corpus.	Que procedimentos devem ser usados para resumir e integrar os resultados da pesquisa?	Identificar e aplicar procedimentos para combinar resultados dos estudos e testar as diferenças nos resultados entre os estudos.	Variação nos procedimentos usados para analisar os resultados de estudos individuais (narrativo, contagem de votos, média) pode levar a diferenças nos resultados acumulados.
Interpretar as evidências acumuladas.	Que conclusões podem ser construídas sobre o estado cumulativo das evidências de pesquisa?	Resumir as evidências da pesquisa acumulada com relação a seu vigor, generalização e limitações.	Variação no critério de classificação dos resultados como importantes e atenção a detalhes nos estudos podem levar a diferenças na interpretação dos resultados.
Apresentar os métodos e os resultados da metapesquisa.	Que informações devem conter o relatório final da metapesquisa?	Identificar e aplicar orientações e julgamentos editoriais para determinar os aspectos metodológicos e resultados a serem apresentados.	Variação na escrita pode suscitar maior ou menor confiabilidade nos resultados apresentados pela metapesquisa por parte dos leitores e influenciar a capacidade de outros replicarem os resultados.

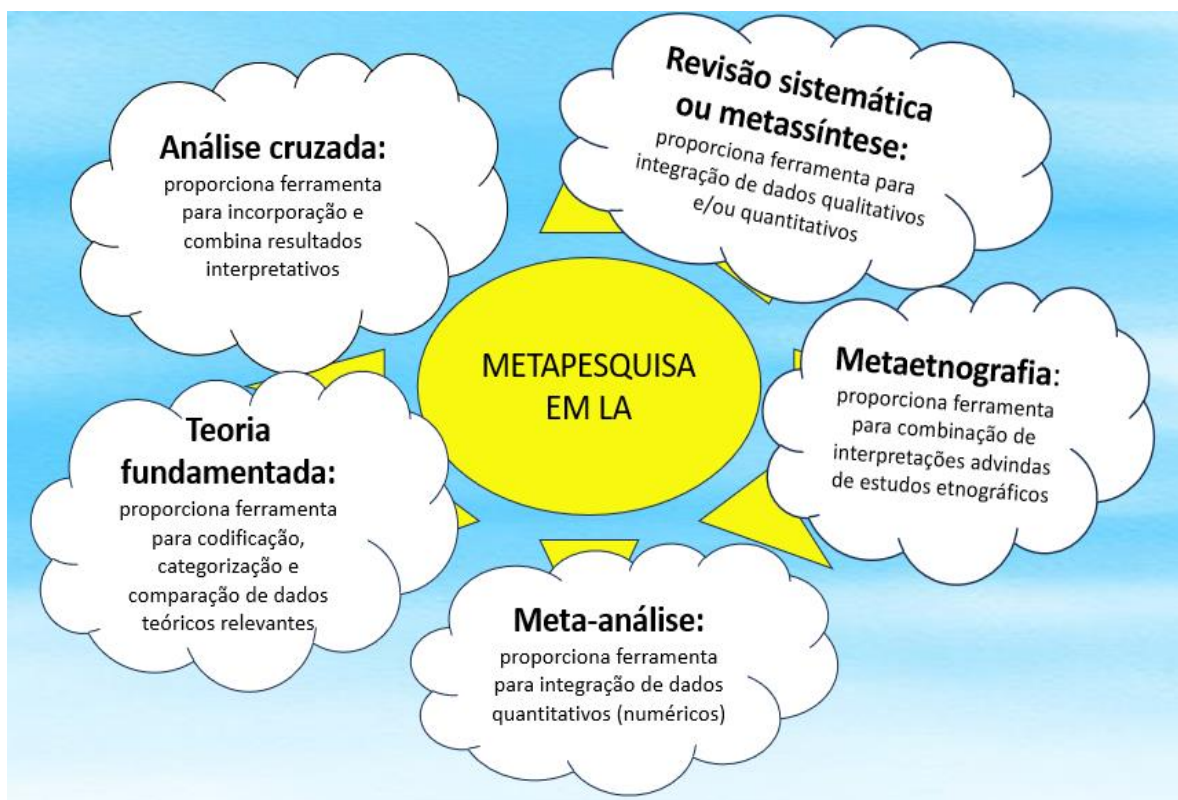
Fonte: COOPER (2007) apud COOPER; HEDGES, 2009, p. 9 (apresentado em FREITAS, 2013, 2018)

Essa mesma autora explica que a variedade de termos empregados relacionados a metapesquisa, como metassíntese, meta-análise, metaestudo, síntese de pesquisa, revisão sistemática, metaetnografia, análise cruzada, entre outros, pode gerar confusão entre os pesquisadores. Essa diversidade terminológica muitas vezes resulta em uma sensação de complexidade, pois os pesquisadores precisam entender as definições e diferenças entre cada um para aplicá-los corretamente em seus trabalhos. Compreender claramente essas distinções é

muito importante, porém, não é de interesse desse estudo trazer uma explicação detalhada sobre cada método passível de ser utilizado em uma metapesquisa, sendo preferível focar na discussão terminológica dentro do campo da LA, em que esta pesquisa se situa. Sendo assim, alguns desses termos serão abordados brevemente a seguir.

Sendo assim, “síntese de pesquisa” seria um termo sinônimo da metapesquisa propriamente dita, enquanto “meta-análise”, “metaetnografia”, “análise cruzada”, “teoria fundamentada” e “revisão sistemática/metassíntese”, seriam os cinco métodos utilizados em metapesquisa mais difundidos em LA (FREITAS, 2018). No intuito de melhorar a compreensão destes termos, elaboramos a figura 2:

Figura 2: Principais métodos para fazer Metapesquisa em Linguística Aplicada



Fonte: elaboração própria, baseado em FREITAS (2018).

Em síntese, a meta-análise utiliza métodos estatísticos para combinar resultados de estudos quantitativos, identificando generalizações e minimizando distorções. A revisão sistemática ou metassíntese, inicialmente aplicada na medicina, sintetiza pesquisas sobre um tema específico usando procedimentos organizados e replicáveis, avaliando a qualidade dos estudos e formulando recomendações práticas. A metaetnografia, por sua vez, organiza e

combina sistematicamente interpretações de estudos etnográficos sem a necessidade de coleta de dados de campo. A análise cruzada integra resultados de diversos estudos para compreender relações entre fenômenos específicos. Já a teoria fundamentada permite a construção de novas teorias a partir da codificação e comparação de dados teóricos existentes na literatura. Esses métodos, conforme Freitas (2018), estão debaixo do ‘guarda-chuva’ da metapesquisa ou síntese de pesquisa (FREITAS 2018).

Para abordar as especificidades dos diferentes tipos de metapesquisa, destacam-se dois métodos amplamente reconhecidos: a meta-análise, que foca em análises integrativas, e a metassíntese, que é direcionada para análises interpretativas. Esses métodos serão discutidos detalhadamente na próxima seção.

Meta-análise vs. Metassíntese

O objetivo desta seção é fornecer um panorama geral sobre a meta-análise e a metassíntese, contrastando-as na medida do possível, uma vez que os métodos possuem diferenças significativas a serem vistas a seguir.

Noblit e Hare (1988) distinguem dois tipos de metapesquisa: a integrativa e a interpretativa. A integrativa combina dados e aplica técnicas, como a meta-análise, focando em pesquisas quantitativas. Já a interpretativa valoriza a indução e interpretação, organizando conceitos dos estudos primários em uma estrutura teórica, sendo adequada para estudos qualitativos, a exemplo da metassíntese. Dixon-Woods et al. (2005) ampliam essa visão, sugerindo que a metapesquisa integrativa se concentra em dados confiáveis e específicos, enquanto a interpretativa desenvolve conceitos, resultando não em dados, mas em teoria (Freitas, 2013 apud DIXON-WOODS et al., 2005, p. 46).

A meta-análise

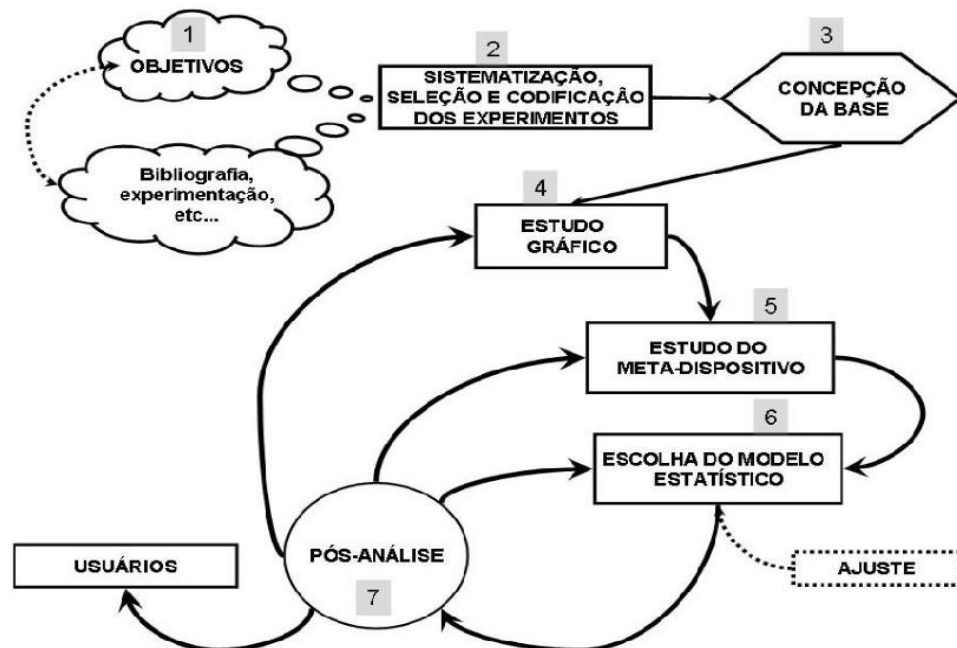
Quanto a meta-análise, Lovatto et al., (2007), ao traçarem seus antecedentes históricos, afirmam que Hans J. Eysenck, em 1952, concluiu que a psicoterapia não trazia benefícios, provocando um extenso debate entre os profissionais da área. Smith e Glass (1977) responderam utilizando uma abordagem estatística em 375 estudos, demonstrando o efeito positivo da psicoterapia, eles denominaram esse método como meta-análise. Mas a origem dessa técnica não vem desse ano, pois Fisher, já na década de 1930, indicava um método para combinar os

valores de p. Inicialmente aplicada nas ciências sociais, educação e medicina, a meta-análise expandiu-se posteriormente para a agricultura. Nos anos seguintes, Cochran (1954) e Mantel & Haenszel (1959), contribuíram expressivamente para a meta-análise moderna com seus trabalhos, contudo, o interesse por essa metodologia intensificou-se apenas recentemente (LOVATTO et al., 2007).

Dessa forma, a meta-análise é uma metodologia integrativa de pesquisa que utiliza métodos estatísticos para combinar resultados de múltiplos estudos, permitindo a formulação de conclusões gerais. O processo envolve a coleta de estudos primários representativos, a codificação por qualidade, tipo de intervenção, resultados e outros aspectos. Em seguida, busca-se uma métrica comum para condensar os resultados, examinando como as características dos estudos se relacionam com seus achados. Assim, os resultados de diversas pesquisas com características compartilhadas são reunidos em um único documento (FREITAS, 2013).

Lovatto e seus colaboradores (2007), detalham o processo de meta-análise, conforme a figura 3, começando com a definição dos objetivos, que estabelece o foco da pesquisa e identifica as variáveis de interesse. Em seguida, ocorre a sistematização, seleção e codificação dos experimentos, onde os dados relevantes são coletados e organizados. A concepção da base envolve a criação de uma estrutura de dados organizada para análise. O estudo gráfico permite a visualização dos dados para identificar padrões e relações importantes. Posteriormente, o estudo do meta-dispositivo examina a estrutura dos experimentos e os dispositivos experimentais aplicados. A escolha do modelo estatístico é utilizada para uma análise rigorosa dos dados. Finalmente, a pós-análise envolve a interpretação dos resultados, culminando na comunicação dos achados aos usuários.

Figura 3 - Sequência de uma meta-análise



Fonte: Lovatto *et al.*, 2007, p. 289 (adaptado de Sauvant *et al.*, 2005)

Littell (2008) e os demais autores destacam que a meta-análise não é adequada para metapesquisas interpretativas, corroborando com esse pensamento, Trochim *et al.*, (2006) defendem que “uma meta-análise é sempre uma síntese quantitativa” (p. 7). Assim sendo, quando se trabalha com um *corpus* de pesquisa qualitativa, é necessário utilizar a metassíntese, que será abordada na sequência.

A metassíntese

A metassíntese, também denominado como ‘revisão sistemática’, é uma metodologia científica que se desenvolveu a partir de pesquisas internacionais, principalmente na área da saúde. Essa abordagem ganhou destaque em outras áreas a partir de 1998, impulsionada pelas ações da Fundação Cochrane. A fundação estabeleceu o “*Qualitative Research Methods Working Group*”, que fornece diretrizes metodológicas para a realização de revisões sistemáticas da literatura existente, ampliando a aplicação dessa metodologia a diversos campos de estudo (OLIVEIRA, G. S.; MIRANDA, M. I.; SAAD, N. S., 2020). Dando sequência na reflexão sobre este método, Barroso *et al.*, (2003) pontuam:

Embora possa ser considerada análoga à meta-análise, com "um interesse comum em sintetizar estudos empíricos" bem como um desejo de usar uma abordagem sistemática, inclusiva e comunicável na integração entre pesquisas, na metassíntese qualitativa não se calculam médias ou se reduz os resultados a uma "métrica comum"²⁸. O objetivo da meta-síntese qualitativa é criar amplas traduções interpretativas de todos os estudos que foram examinados [...] (BARROSO et al., 2003, p. 154, apud OLIVEIRA *et al*, 2020).

Assim sendo, trata-se de uma metodologia secundária (no sentido de pesquisar estudos já realizados) e interpretativa, que tem como objetivo central desenvolver e refinar teorias, mantendo as especificidades de cada estudo integrado. Dessa forma, possibilita a compilação de pesquisas sobre um tema particular, produzindo resultados que excedem a simples soma das partes e atingem um nível superior de abstração (FINLAYSON e DIXON, 2008, p. 59–60, apud FREITAS, 2018). Fiorentini (2013) corrobora com este pensamento ao definir o propósito de metassíntese como sendo:

[...] produzir interpretações ampliadas de resultados ou achados de estudos qualitativos obtidos por estudos primários (como são as dissertações, teses e pesquisas de professores), os quais são selecionados atendendo a um interesse específico do pesquisador acerca de um fenômeno a ser investigado e/ou teorizado (FIORENTINI, 2013, p. 78, apud OLIVEIRA *et al*, 2020)

Este método adota princípios fundamentais estabelecidos pelo EPPI-Centre da Universidade de Londres, que incluem a utilização de métodos claros, rigorosos e transparentes, a síntese de estudos com base em critérios definidos para evitar vieses, e a adoção de etapas padronizadas. Além disso, deve permitir a replicação para futuras atualizações, assegurar a relevância e a utilidade para os usuários, focar em responder perguntas de pesquisa específicas e fundamentar-se em evidências (COHEN, MANION e MORRISON, 2011, p. 342, apud FREITAS, 2018).

Freitas (2018) apresenta um quadro contendo as cinco etapas primordiais que devem ser consideradas na realização de uma metassíntese. A primeira etapa do processo é o planejamento, que envolve a formulação do problema, definição dos tópicos, elaboração do protocolo de pesquisa com critérios de seleção e classificação, e busca por estudos primários relevantes. Inclui também um levantamento piloto em bancos de dados para criar uma versão preliminar da extração de dados. Na segunda etapa, a seleção dos documentos, o pesquisador utiliza os critérios definidos no protocolo para amostragem, descrição e classificação dos documentos,

²⁸ Segundo o Dicionário Aurélio, a palavra "métrica" pode ser definida como "o estudo das relações numéricas entre os sons de uma língua" ou "o conjunto de regras relativas à medida e à disposição dos versos" (FERREIRA, 2020). No trecho, a expressão "métrica comum" refere-se à prática de calcular uma média ou reduzir os resultados de diferentes estudos a uma medida numérica padrão para compará-los ou sintetizá-los de forma uniforme.

assegurando sua qualidade e verificando as teorias e métodos contidos. A seleção inicial envolve a pré-seleção de estudos e a extração de dados, verificando palavras-chave e incluindo novas, se necessário. A seleção final pode exigir novas palavras-chave e dados adicionais (FABBRI et al., 2013 apud FREITAS 2013).

A terceira fase é o estabelecimento de plausibilidade, observando o contexto das pesquisas selecionadas e garantindo a transparência do processo através de um registro detalhado. Os dados são comparados e analisados na quarta fase, sintetizando e interpretando-os, cruzando informações e elaborando recomendações, com possível atualização dos registros. A quinta e última fase é a apresentação dos resultados, adaptando a linguagem ao público-alvo, cuidando da extensão do texto e fazendo a publicação do trabalho (Ibid.).

Os passos apresentados por Freitas (2018) permitem uma melhor compreensão de como fazer metapesquisa qualitativa. Esta autora cita ainda dez vantagens deste tipo de pesquisa, enumerados por Major e Savin-Baden (2010, p. 3). Primeiramente, ela promove uma forma de lidar com a “explosão” de informações produzidas atualmente e auxilia os pesquisadores a evitar a “reinvenção da roda”. Além disso, realiza a conexão entre estudos existentes e complementa estudos empíricos primários. Ela também complementa as meta-análises de estudos quantitativos existentes, oferecendo diferentes perspectivas sobre um fenômeno específico. Outra vantagem é que promove formas de avançar a teoria e auxilia na identificação de discrepâncias e omissões em um corpo de pesquisa. Ademais, viabiliza o diálogo e o debate, permite a elaboração de práticas e políticas amparadas por evidências científicas, e possibilita às pesquisas qualitativas uma estimativa de custo-benefício (Ibid.).

Apesar de muitos serem os benefícios da metassíntese, essa metodologia também apresenta alguns desafios. Souza e Branco (2013) destacam que alguns dos principais desafios da metassíntese é assegurar a integridade das conclusões dos estudos selecionados, além de definir critérios claros de inclusão e exclusão e técnicas de síntese adequadas. A falta de clareza nesses aspectos dificulta a avaliação do conhecimento produzido. A fidelidade da síntese requer que os dados dos estudos primários sejam reconhecidos por seus pesquisadores na metassíntese, afim de verificar possíveis extrapolações interpretativas. Além disso, compromissos ideológicos, filosóficos, políticos, sociais e éticos, bem como a diversidade de práticas de pesquisa, representam obstáculos significativos para a síntese qualitativa (SOUZA; BRANCO, 2013).

Nesse sentido, embora diferentes metodologias em pesquisas científicas apresentem pontos fortes e fraquezas, isso não as torna inviáveis ou desnecessárias; pelo contrário, destaca a importância de cautela na sua aplicação e reconhece as limitações como obstáculos a serem superados (FREITAS, 2018).

A metapesquisa visa organizar e interpretar os resultados de pesquisas de modo a transcender as conclusões individuais, preservando a singularidade de cada estudo. Assim, espera-se gerar novos significados a partir da síntese dos dados compilados, enriquecendo a compreensão de um contexto singular. A utilização da metapesquisa em trabalhos acadêmicos no campo da Linguística Aplicada (LA) tem se mostrado uma abordagem relevante para a sistematização e compreensão crítica do conhecimento produzido na área. Exemplos como a tese de doutorado de Mirelle da Silva Freitas, intitulada *"Metapesquisa em ensino e aprendizagem de línguas: um estudo modelar com foco em interação"*, e o artigo *"Um olhar sobre a emergência da Linguística Aplicada contemporânea na perspectiva dos sistemas complexos"*, ilustram como essa metodologia pode ampliar as possibilidades de investigação em LA.

O trabalho de Freitas (2018) explora a metapesquisa como metodologia aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas, com foco na interação. Sua pesquisa contribuiu para a área ao propor um modelo metodológico detalhado para conduzir metapesquisas em estudos qualitativos, evidenciando as etapas e critérios que garantem o rigor e a validade científica dessa abordagem. Além disso, o estudo possibilitou a identificação de padrões, lacunas e tendências em pesquisas voltadas para a interação na seara do cotidiano no ensino de línguas, o que favoreceu a reflexão crítica sobre as práticas e teorias na área. Ao sistematizar esses conhecimentos, o trabalho fornece subsídios para que futuros pesquisadores desenvolvam investigações mais integradas e alinhadas às necessidades práticas e teóricas da LA.

Por sua vez, o artigo *"Um olhar sobre a emergência da Linguística Aplicada contemporânea na perspectiva dos sistemas complexos"* utiliza a metapesquisa como ferramenta para revisitar a história da LA, articulando-a com os princípios dos Sistemas Complexos. Esse estudo destaca a natureza interdisciplinar e dinâmica da área, analisando como diferentes abordagens teóricas e metodológicas têm se consolidado ao longo do tempo. A metapesquisa, nesse contexto, permitiu uma visão mais abrangente das transformações e do crescimento da LA, além de facilitar a identificação de suas principais contribuições e desafios.

A associação entre metapesquisa e pesquisa documental mostrou-se uma estratégia eficaz para mapear os avanços da área, ao mesmo tempo em que promoveu reflexões sobre o papel da LA em um mundo acadêmico cada vez mais globalizado e interconectado.

Apesar das contribuições significativas desses trabalhos, a Linguística Aplicada ainda carece de mais estudos que utilizem a metapesquisa como metodologia principal. A literatura na área ainda é limitada em relação a esse tipo de abordagem, especialmente no contexto brasileiro, o que evidencia a necessidade de expandir o uso da metapesquisa para explorar outros temas e contextos em LA. Tal lacuna apresenta uma oportunidade importante para futuras pesquisas que desejem aprofundar a sistematização e integração do conhecimento produzido, contribuindo para consolidar a base teórica e prática da área. Assim, fomentar mais estudos nessa perspectiva pode ser um caminho promissor para fortalecer as conexões entre teoria, prática e interdisciplinaridade no campo da Linguística Aplicada.

Considerações finais

A metapesquisa, como metodologia reflexiva e sistemática, demonstrou ser uma abordagem promissora para o avanço das práticas científicas no campo da Linguística Aplicada (LA). Este estudo indicou que, ao integrar métodos como meta-análise e revisão sistemática, a metapesquisa não apenas sintetiza recortes qualitativos e quantitativos, mas também possibilita a identificação de lacunas, fragilidades e tendências emergentes na área. Assim, reforça-se seu papel como uma estratégia viável para a consolidação e expansão do conhecimento interdisciplinar.

No campo da LA, historicamente caracterizado por sua interdisciplinaridade e dinamismo (LEFFA, 2001; CAVALCANTI, 1986), a metapesquisa oferece uma maneira eficaz de abordar um dos principais desafios: a fragmentação dos estudos e a dificuldade de generalização dos resultados em um contexto de produção acadêmica marcada por micro recortes e em crescente expansão (FREITAS, 2018). Dessa forma, esta metodologia possibilita mapear com maior clareza as contribuições teóricas e práticas do campo, promovendo avanços consistentes e embasados.

Ao longo deste trabalho, ressaltou-se a importância de análises críticas sobre os processos e métodos de pesquisa, destacando a contribuição de autores como Ioannidis et al. (2015), que enfatizam a relevância do rigor e da transparência no cenário científico atual. Essa abordagem,

aplicada ao contexto da Linguística Aplicada, amplia o potencial transformador da metapesquisa ao conectar teoria e prática, abrindo horizontes para reflexões acadêmicas mais abrangentes e oferecendo subsídios para que os professores em exercício acessem o conhecimento produzido na área de maneira facilitada.

Apesar dos benefícios identificados, reconhece-se que a metapesquisa ainda enfrenta desafios, especialmente relacionados à diversidade metodológica e terminológica no campo (FREITAS, 2018). Portanto, estudos futuros poderão explorar com mais profundidade as possibilidades dessa abordagem, considerando sua aplicação em diferentes contextos de ensino e pesquisa em LA, bem como sua articulação com outras áreas do saber.

Por fim, este artigo aponta para a necessidade de ampliar o diálogo sobre a metapesquisa na Linguística Aplicada, não apenas como metodologia, mas como perspectiva crítica e integradora. Ao promover avanços teóricos e práticos, a metapesquisa tem o potencial de contribuir significativamente para a compreensão e transformação das práticas científicas, posicionando-se como uma abordagem relevante para o fortalecimento da área no cenário acadêmico global.

REFERÊNCIAS

BRAGA, A. **O método científico na pesquisa acadêmica**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2011.

CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada: pesquisa e ensino**. Campinas: Pontes, 1986.

COOPER, H.; HEDGES, L. V. **Research synthesis as a scientific process**. In: COOPER, H.; HEDGES, L. V.; VALENTINE, J. C. (Orgs.). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. New York: Russell Sage Foundation, 2009. p. 3-16.

FREITAS, M. S. **Daquilo que sabemos: pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras Universidade de Brasília 2013.

_____. **Metapesquisa em ensino e aprendizagem de línguas: um estudo modelar com foco em interação**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal de São Carlos São Carlos 2018.

GLASS, G. V. **Primary, secondary, and meta-analysis of research**. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, v. 5, n. 10, p. 3-8, 1976.

IOANNIDIS, J. P. A. **Why most published research findings are false**. *PLoS Medicine*, v. 2, n. 8, p. e124, 2005.

IOANNIDIS, J. P. A. et al. **Meta-research: evaluation and improvement of research methods and practices.** *PLOS Biology*, v. 13, n. 10, p. e1002264, 2015.

COOK, Guy; SEIDLHOFER, Barbara (Org.). **Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson.** Oxford: Oxford University Press, 1995. Capítulo 3: KRAMSCH, Claire. *The Applied Linguist and the Foreign Language Teacher: Can They Talk to Each Other?* p. 43-56.

LEFFA, V. J. **A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade.** Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG 7- 11 de outubro de 2001.

LITTELL, J. H; CORCORAN, J.; PILLAI, V. **Systematic reviews and meta-analysis.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

LOPES, L. P. **Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar.** In: PEREIRA R. C.; ROCA P. (Org). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos.* São Paulo: Contexto 2009. p. 11-24.

LOVATTO, P. A.; LEHNEN, C. R.; ANDRETTA, I.; CARVALHO, A. D.; HAUSCHILD, L. **Meta-análise em pesquisas científicas - enfoque em metodologias.** *Revista Brasileira de Zootecnia*, v. 36, suplemento especial, p. 285-294, 2007.

MAINARDES, Jefferson. **Metapesquisa no campo da política educacional:** elementos conceituais e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.

_____. **A metapesquisa no campo da política educacional: aspectos teórico-conceituais e metodológicos.** In: MAINARDES J. (org.). *Metapesquisa no campo da política Educacional.* Curitiba: CRV 2021. p. 19-43.

NOBLIT, G. W.; HARE, R. D. **Meta-ethnography: synthesizing qualitative studies.** London: Sage Publications, 1988.

NORRIS, J. M.; ORTEGA, L. **Synthesizing research on language learning and teaching.** Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; MIRANDA, Maria Irene; SAAD, Núbia dos Santos. **Metassíntese: uma modalidade de pesquisa qualitativa.** *Cadernos da Fucamp*, v. 19, n. 42, p. 145-156, 2020.

TROCHIM W. M. K. **The Research Methods Knowledge Base.** Atomic Dog Publishing 2006.

Reflexões sobre o conceito de multiletramentos na contemporaneidade e sua relação com o ensino de língua(gem)

José Railson Silva Costa²⁹

Universidade Federal da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-1195-8076>

railson.costa28@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo discutir sobre o conceito de multiletramentos na contemporaneidade e seus desdobramentos no ensino de língua(gem), tomando como fio condutor os fatos históricos que se desenrolaram no século XX, como também levando em consideração a revolução cultural e tecnológica que tomou grandes proporções nesse mesmo período. Assim se observou a necessidade de delimitar o conceito de multiletramentos e apontar as bases teóricas no Brasil e no mundo, para mostrar como as preocupações no âmbito do uso da linguagem para além do conceito de alfabetização eram simultâneas. Portanto, foi proposta uma pesquisa bibliográfica de modo a discutir essas e outras questões transversais, tomando como base, textos e obras de autores renomados na área, como Freire (1979), Kleiman (1995) e Rojo (2016), por colocarem essa discussão tomando a relação entre o popular e o erudito como níveis de letramentos heterogêneos a serem articulados e refletirem sobre o papel da escola e do professor como autores essenciais para a garantia efetiva dos multiletramentos como um instrumento de transformação social

Palavras-chave: práticas de linguagem; tecnologias da informação; educação.

Challenges of multiliteracies in contemporary times and their relationship with cultural and technological diversity

ABSTRACT: This work aims to discuss the concept of multiliteracies in contemporary times and its implications in language teaching, taking as a guiding thread the historical facts that unfolded in the 20th century, as well as taking into account the cultural and technological revolution that took on major proportions in the same period. Thus, the need to define the concept of multiliteracies and point out the theoretical bases in Brazil and in the world was observed, to show how concerns regarding the use of language beyond the concept of literacy were simultaneous. Thus, a bibliographical research was

²⁹ Doutorando em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia; mestre em Língua e Cultura (2021) pela mesma instituição; licenciado em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2018). Professor da educação básica (SEC-BA), desde 2019. Membro do Grupo de Estudos sobre Texto e Enunciação (UFBA), coordenado pela professora Dra. Adriana Santos Batista. Tem experiência na área de Língua Portuguesa e Inglesa, estudos do discurso e da enunciação e ensino de línguas.

proposed in order to discuss these and other cross-cutting issues, taking as a basis texts and works by renowned authors in the area, such as Freire (1979), Kleimn (1995) and Rojo (2016), for raising this discussion taking the relationship between the popular and the erudite as levels of heterogeneous literacies to be articulated and reflecting on the role of the school and the teacher as essential authors for the effective guarantee of multiliteracies as an instrument of social transformation

KEYWORDS: language practices; information technologies; education.

1 INTRODUÇÃO

Desde que o termo letramento começou a ser dicionarizado nos países desenvolvidos, a saber Inglaterra, Estados Unidos e França, houve certa analogia ao sentido de alfabetização, entretanto, estudos posteriores se debruçaram sobre a questão para esclarecer que os termos embora possam ser associados, tem propostas diferentes.

Foi a partir dessas inquietações e da necessidade de repensar de forma prática os processos de utilização da língua para o exercício pleno da cidadania e da autonomia crítica em sociedade, que autores como Paulo Freire, em nível nacional, e estudiosos do Grupo da Nova Londres, em nível internacional, desenvolveram pesquisas que serviram de base para o surgimento de novas práticas de uso contextualizado socio historicamente em relação aos usos da língua: os multiletramentos.

Embora pareça haver um sentido de dispersão entre vários letramentos que podem ser usados para proporcionar o desenvolvimento crítico e intelectual do educando, na verdade, o que se observa é uma heterogeneidade das diversas formas de letrar que devem ser postas em prática simultaneamente. No contexto global, se observou a rápida evolução dos meios de comunicação, industrialização e a emergência de grupos vistos como marginalizados, o que se desdobrou em uma preocupação de como conciliar a cultura popular com a cultura erudita.

Em um caminho um pouco diferente, se observou a exploração e o sofrimento por parte do nordestino, no século XX no Brasil, contexto em que boa parte da população, especialmente pobre e do sertão era analfabeta. Dessa forma, foi pensado por Paulo Freire um método de letrar o povo da sua terra a partir do seu próprio conhecimento de mundo, fazendo-os perceber que o povo pobre também produz cultura e detém um tipo específico de letramento.

A partir dessas e outras perspectivas, Rojo (2016) refletiu sobre os modos como essas várias camadas de letramento e questões culturais estão articuladas na contemporaneidade, especialmente devido aos adventos das tecnologias da informação e da *internet*. O que se

começou a notar, é que os modos de acesso a palavra estão cada vez mais disputados e que é necessário desenvolver uma postura crítica em relação a esses novos espaços de modo que o sujeito tenha consciência de seu lugar na sociedade e que, a partir da valorização das mais diversas formas de cultura, seja possível se inserir na vida social, burocrática e política.

Assim argumenta-se que, para além dos impactos trazidos por essas transformações sociais, é necessário observar as novas formas de produzir sentido através das linguagens, uma vez que esse contexto produz gêneros que vão além do uso verbal, mas que consideram a multimodalidade como um caminho mais diverso e dinâmico na produção de sentidos, devendo, então a escola como instituição formal imbuída de discutir sobre os letramentos, ter atenção sobre como abordar essas práticas em sala de aula, especialmente tomando a figura do professor como um sujeito ideológico.

Assim, tomaremos como objetivo geral a discussão sobre o conceito de multiletramentos e sua realação com o ensino de língua(gem) na contemporaneidade, de modo que complementaremos também, nas próximas seções, com reflexões a respeito do perspectiva histórica dos multiletramentos no Brasil e no exterior, bem como o impacto da globalização digital nas novas identidades.

2 APORTE TEÓRICO: (MULTI)LETRAMENTOS EM PERSPECTIVA

Falar em letramento geralmente pode ser associado ou confundido com alfabetização, entretanto o termo recobre práticas educativas que vão para além do desenvolvimento da habilidade de ler e escrever. Embora Magda Soares (2006) aponte para a origem do termo em inglês *literacy* associado ao processo de alfabetização, a autora discute que o letramento possui um sentido relativo ao desenvolvimento de habilidades das práticas de linguagem e do desenvolvimento de um sujeito crítico e situado socialmente, a partir dos usos da língua.

As discussões nas quais os multiletramentos se inserem partem de um panorama que visa criticar modelos educativos tradicionais, que dentro desse campo teórico são denominados de modelo autônomo. Essa problemática é discutida por Brian Street (2010), que aponta que essa corrente é defasada, pois ela forma um sujeito excluído da prática social, já que ele é avaliado de forma individual em uma perspectiva conteudista, institucionalizada onde a língua é neutra quanto aos aspectos sociais. Dessa forma, é posto o modelo ideológico como possibilidade de pensar um letramento que não seja voltado à elitização do ambiente escolar e

consiga fazer com que o sujeito, através dos seus conhecimentos prévios de mundo, desenvolva consciência de que, fora dos muros da escola, existem outros tipos de letramento que devem ser considerados no uso efetivo da língua.

Para que possamos vislumbrar uma perspectiva de letramento em um contexto de práticas de linguagem, bem como o movimento de combate ao modelo autônomo, antes, é necessário traçar caminhos teóricos de tipos de letramentos que se convergem. Dessa forma, discutiremos sobre os tipos de letramento que cercam a escola e quais são seus antecedentes epistemológicos, de tal forma que recorremos a Kleiman (1995) para desenhar esse percurso.

A autora discute, a partir de uma trajetória histórica, sobre os tipos de letramento; quais as propostas dessas perspectivas e os efeitos da disseminação de tais metodologias. De início e para compreender a efetivação desses tipos de letramento, são retomados os primeiros conceitos desenvolvidos por outros autores, para que a partir de um estudo comparativo, se possa ir descrevendo o percurso desses estudos.

Para isso, são abordados os processos de alfabetização e, em paralelo, os impactos sociais da escrita. Paulo Freire não poderia deixar de ser mencionado pela autora, pois foi um dos primeiros a divulgar a alfabetização para além de um processo de decodificação, mas como um meio de inserção do sujeito na democracia social, construção da cultura, acesso ao voto, entre outros processos de inclusão social. Isso demonstra como uma política pedagógica para além da erradicação do analfabetismo está intimamente relacionada, por exemplo, com a prática libertária proposta por Freire, onde a parcela mínima letrada da população monopoliza o poder político, econômico e cultural, tal como se tem visto na concepção de superestrutura oriunda do marxismo.

Por isso, Kleiman (1995) enfatiza um uso da linguagem na perspectiva freiriana que vá além do uso da escrita e da língua enquanto estrutura, como pode ser observado na seguinte passagem sobre o conceito do termo letramento:

O domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder. Daí os estudos sobre o letramento hoje em dia, seguindo o caminho traçado por Paulo Freire há mais de trinta anos, enfatizarem o efeito potencializador, ou conferidor de poder, do letramento. A palavra de ordem nos estudos sobre o letramento que se voltam para a transformação da ordem social é "empowerment through literacy", ou seja, potencializar através do letramento. (p. 8)

Esse modelo de educação exposto no trecho parte de uma perspectiva de letramento que possibilita que o sujeito vá além da posse da palavra e consiga ultrapassar a transparência da língua(gem) na dicotomia 'significado' e 'significante', mas que ele consiga "polissemizar" os usos da língua(gem), de modo a acessar domínios sociais que estão além da sua realidade de vida e se fazer cidadão em uma sociedade que o exclui e o explora.

Nessa ótica, Freire (1979) destacou, por exemplo, na obra *Conscientização*, a importância de fazer o homem analfabeto ou iletrado “acordar” para sua condição e como isso contribuir para que ele perceba que também produz cultura, que também pode modificar sua realidade e a sua existência e interromper o caminhar cíclico da sua concepção histórica dentro de um determinismo socioeconômico de pobreza. O autor fala da conscientização como uma proposta utópica e um compromisso histórico, porém com uma carga positiva nessa ressignificação. Por muitas vezes, pode recair sobre o conceito de utopia um efeito de sentido de algo irrealizável, que está para além do que o ser humano pode executar ou construir em termos materiais, mas fica evidente como Freire usa esse termo no sentido de fazer o seu leitor projetar sua mente ao futuro.

Um dos princípios basilares que se compreende na sua obra é de não ficar atrelado a um passado que possa representar um tradicionalismo epistemológico e principalmente político, onde a relação entre as classes sociais era muito mais engessada. O propósito da utopia, nesse sentido, sugere vislumbrar uma nova e mais flexível realidade social onde aquele que está na base da cadeia econômica e de trabalho possa caminhar por essa pirâmide social posta historicamente e desmantelá-la. O sujeito, a partir da tomada de consciência crítica conhecerá sua história, para que possa mudá-la, levando consigo e de mãos dadas o povo com o qual conviveu, sofreu e também lutou por melhores condições de vida. O refletir coletivo dentro de um grupo até então marginalizado.

Para além da produção intelectual a qual Kleiman (1995) se refere em nível nacional, na figura de Freire, há ainda, em paralelo, teorias que se propuseram a gerar reflexões a nível internacional, posteriores aos estudos de Brian Street nos anos 70. Isso nos faz ter uma noção de que, em outra perspectiva de mudança social da realidade das pessoas pobres, sobretudo do Nordeste brasileiro, tendo como arma as ideias socialistas da época contra a ditadura Militar de 1964, a nível internacional se notava uma revolução cultural, que se propunha a refletir os rumos que o mundo ocidental tomava no final do século XX.

Uma discussão mais detalhada será feita na próxima sessão, a respeito da relação da cultura com os letramentos, mas de início, podemos mencionar o Grupo da Nova Londres como um importante divisor de águas para se pensar o rumo do letramento. O ponto de partida desse movimento se deu a partir do que foi nomeado por esse grupo de pesquisadores como manifesto dos multiletramentos ou "pedagogia dos multiletramentos", publicado em 1996. Esse texto se estruturava na forma de um artigo onde se expunha algumas insatisfações com o modelo tradicional de letramento, que não contemplava as diversas vozes de uma sociedade cada vez mais heterogênea, nem levava em consideração o processo de globalização que cada vez mais atingia as diversas camadas sociais, em épocas marcadas pela presença das tecnologias da informação e da industrialização.

De acordo com Cope e Calantzis (2009), em sua releitura do manifesto dos multiletramentos, devemos questionar os parâmetros de equidade e igualdade que o liberalismo e a esquerda buscam, mas que acabaram não se efetivando na educação nos últimos tempos. De fato, a educação é uma das únicas possibilidades de a classe mais pobre da população romper com o determinismo histórico, porém as políticas públicas e incentivos têm seguido engessados na prática, apesar dos discursos cada vez mais calorosos sobre investimento em educação, principalmente em épocas de eleição para qualquer cargo de administração pública.

Os autores ainda destacam que a educação se estruturou no final do século XX para formar mão de obra que será explorada pelo liberalismo. Há um ponto positivo nessa discussão, quando observamos as novas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, porém cabe aos multiletramentos fomentar práticas de linguagem através das quais esses trabalhadores consigam tomar consciência de que o único objetivo da iniciativa privada sobre sua força de trabalho é gerar lucro.

De modo mais específico com relação à cultura de trabalho em um contexto da globalização, a individualização do sujeito se materializa também na ideia de liberdade liberal, que contribui para que o estado se ausente de suas responsabilidades, como no oferecimento de acesso ao emprego ou educação de qualidade. Estas contribuições nos fazem pensar sobre um exemplo a ser analisado, que é o caso dos *youtubers*, para ser mais específico. Um público que se utiliza dos meios de comunicação digitais para produzir “conteúdo”, inspirar pessoas e mover um mercado que vem se tornando cada dia mais lucrativo e com mais adeptos. Qual criança, adolescente ou até mesmo adulto não quer ser um *youtuber* atualmente? Tudo parece se tornar

mais fácil e mais prático em um mundo conectado permanentemente, cujas relações pessoais e usos da língua são atravessados por essas novas formas de existência.

Surge então o desafio de se propor uma pedagogia dos multiletramentos que ultrapasse as discussões do trabalho laboral e que contemple também essa nova linguagem digital nos estudos das relações humanas com a língua.

2.1 INTERSECÇÕES ENTRE MULTILETRAMENTOS, TECNOLOGIA E CULTURA

O mundo contemporâneo está cada vez mais rodeado por tecnologia da informação, que estão conectadas à internet. O mundo inteiro pôde observar esse aspecto de forma prática devido à pandemia de COVID-19, que nos fez perceber dois pontos extremamente importantes em relação a esse fato: o primeiro é de que quando se está inserido em uma sociedade, seja no campo ou na cidade, não há como fugir da conectividade, uma vez que direta ou indiretamente, precisamos de conexão com a *internet* para ter acesso a vários serviços durante o dia, especialmente os de comunicação; o segundo ponto diz respeito ao acesso às tecnologias e, principalmente às redes de *internet*, pela parcela mais pobre da população, que muitas vezes tem um sinal muito precário ou quase a nenhum sinal de rede, além da falta de dispositivos eletrônicos como celulares, *tablets* ou computadores.

Pensando a partir dessas e de outras problemáticas, recorreremos aos estudos sobre multiletramentos que discutem mais especificamente o processo de globalização, bem como a própria diversidade cultural que existe no ambiente escolar e as Tecnologias da Informação e Comunicação, doravante TICs.

Internet de qualidade, *smartphone*, computador, até mesmo lugar apropriado para estudo na casa das pessoas mais pobres se tornou uma utopia, no sentido negativo da palavra, pois parece ser uma assistência quase que impossível de oferecer a esses estudantes que acabaram se tornando os mais prejudicados, em vistas ao que ocorreu no mundo nos últimos três anos. Desse modo, as tecnologias vêm caminhando entre a válvula de escape e o problema para a educação no contexto mencionado anteriormente, pois ele bate de frente com os professores sem formação em paralelo com a única possibilidade de fazer a educação caminhar.

Essas e outras reflexões são postas em discussão por Ana Elisa Ribeiro (2021) ao tentar desenhar um futuro pós-pandêmico, com base na pedagogia dos multiletramentos. Embora a autora faça um recorte muito específico da contemporaneidade educacional, temos um bom

ponto de partida para pensar questões culturais práticas e seus desdobramentos com as tecnologias, dado que embora o manifesto dos multiletramentos tenha sido publicado em 1996, ainda é muito atual, justamente por teorizar a projeção de um futuro social.

Sendo assim, a autora retoma o Grupo da Nova Londres, no sentido em que eles discutem a inegável presença da globalização nos anos 90, em uma realidade de constante progresso pós Segunda Guerra Mundial e Pós Guerra Fria. Isso pode ser observado na seguinte passagem, em que ela diz que os estudiosos:

Apontavam a globalização como fator que ampliava o contato entre diferentes, de maneira inescapável. Eram mudanças nas comunidades e nas comunicações, que provocavam contato entre sociedades diversas, línguas diferentes e identidades variadas. A noção de subculturas, no manifesto, referia-se a questões étnicas, geracionais, de gênero, de orientação sexual ou dialetais. (RIBEIRO, 2021, p. 9)

O que se observa, com relação ao que foi posto, é que havia uma preocupação com grupos que eram vistos como marginalizados, tanto em relação a violência física e simbólica, quanto à falta voz social. Entretanto, notava-se que esses grupos estavam emergindo, tanto na luta por direitos sociais, quanto por protagonismo em espaços de poder. Consequentemente, essas e outras transformações iriam desembocar em novos usos da língua, no surgimento de novos dialetos em espaços de prestígio, tal como no rompimento com o uso da linguagem verbal, uma vez que novos gêneros textuais se propagariam, com destaque para o hipertexto, por exemplo.

Refletir sobre essa quebra de paradigma nos leva à complexa construção de olhares para o entrelaçamento entre língua e cultura. Nesse ponto, como já discutido na seção anterior, surge a imagem de Paulo Freire, que Ribeiro (2021) menciona como uma já estabilizada referência, que servia de arcabouço teórico para os autores que estavam discutindo letramento em países desenvolvidos, tendo em vista que as pesquisas que foram realizadas nesse sentido se alinhavam quase que completamente aos pressupostos do autor brasileiro para uma educação libertadora.

Esses pensadores seguiam uma ótica de pesquisa que compreendia que os laços sociais ficavam cada vez mais estreitos e, principalmente heterogêneos. As culturas começaram a entrar em contato e, à medida que isso ocorria, havia desdobramentos que influenciavam na economia, nos novos estilos de vida, na forma como o sujeito enxerga o outro e nas práticas pedagógicas, principalmente. Entretanto, todos esses aspectos eram fomentados e culminavam da prática

pedagógica, tendo em vista que dentro da sala de aula, o papel da educação era de formar sujeitos que seguissem um fio condutor que pudesse amarrar todos os elementos de uma sociedade globalizada com a formação crítica.

Quando pensamos na constituição identitária e cultural desses sujeitos que mudam a sociedade, nos deparamos com a questão da identidade cultural. Dessa forma somos levados a refletir: como pensar os dilemas em torno da diversidade cultural na escola e para a sociedade, a partir da perspectiva dos multiletramentos? Essa resposta é lançada à luz por Roxane Rojo (2012), que discute conceitos bem específicos e, frente a esse debate, é apresentada a característica do que seriam esses multiletramentos, em detrimento dos letramentos múltiplos. O novo conceito que trabalha com a diversidade cultural não está focado nas diversas formas de letrar um sujeito, mas na convergência ou heterogeneidade em que as culturas se encontram na atualidade, não estabelecendo mais uma divisão entre o culto e o erudito por exemplo, mas pensando em que medida os elementos se complementam em uma dada cultura.

No tocante às práticas de linguagem, Rojo aponta que a produção do sentido na atualidade está muito além do gostar ou não de determinados gêneros textuais ou do discurso, mas para as novas formas de produção deles. Poderíamos dizer também em necessidade de produção e consumo desses textos frente a tantas tecnologias e técnicas, vistas como caminhos para novas possibilidades de produção de significados. Talvez esses sentidos sejam muito mais complexos do que quando se lia, por exemplo, textos de literatura clássica, onde só estava materializada a linguagem verbal, em um alinhamento sintático bem definido. Esses outros elementos, como o imagético e o musical, não teriam tal significado se fossem analisados de forma isolada a partir desses textos, pois os sentidos só surgem de forma concreta quando esses são relacionados entre si como um todo.

Os memes na nossa contemporaneidade são um importante exemplo de como essas linguagens se misturam aos *tweets*, postagens de Facebook, *blogs*, vídeos de Tiktok, *vlogs* e às já estabelecidas propagandas publicitárias. Nos casos de alguns desses gêneros que se encaixam nos hipertextos, devemos compreender que a leitura se faz em diversas direções muito além do processo de decodificação da linguagem verbal. A nossa cognição deve se encarregar de interpretar a relação entre cores, sons, formas e linhas, além de ser necessária a retomada do conhecimento de mundo, para que a partir da interação entre as várias semioses, surjam novas representações, produto do entrelaçamento da subjetividade de diferentes grupos sociais. Dessa

forma, abriremos aqui um "parênteses" para definir o conceito de hipertexto, já que:

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.). Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a tv pré-digitais), a mídia digital, por sua natureza "tradutora" de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (*web*) permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.). (ROJO, 2016, p. 23)

Logo, pensar no hipertexto implica considerar as novas formas de convivência social e a indissociável relação do homem com a máquina, pensando o patamar tecnológico que vivemos hoje. A educação carece que as novas tecnologias sigam o caminho do desenvolvimento das relações sociais, culturais e de trabalho e não fique estagnada no passado. Por isso, a necessidade de se refletir sobre formas de aprendizagem que contemplem esse novo relacionamento do ser humano com as possibilidades de produzir linguagem, que não somente da forma tradicional. Ressalta-se, pois, a relevância do trabalho com computadores, celulares, *tablets* que antes eram evitadas em sala de aula, mas que hoje parecem estar se tornando indispensáveis para o curso da vida humana por estarem cada vez mais presentes no cotidiano.

3 METODOLOGIA

Os critérios metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa se constituem a partir de uma pesquisa bibliográfica, acerca dos principais conceitos relativos aos multiletramentos e da sua relação com as práticas culturais e tecnológicas. Sendo assim, o presente estudo é um trabalho de abordagem qualitativa, de natureza aplicada.

Para conciliar o recorte teórico aos aspectos metodológicos citados, nos propusemos a fazer uma triagem dos textos considerados por especialistas na área como os mais canônicos a nível internacional, a saber, com base em autores que cunharam o termo letramento a partir do qual se discutiu aqui; como também a nível nacional, partindo de trabalhos de autores que são referências centrais para que se discuta multiletramentos na perspectiva socioeducacional brasileira, de forma a selecionar quais deles recobriam não apenas o conceito amplo do termo,

mas também que abordassem o caso da globalização e da evolução das tecnologias da informação e sua influência na educação.

A partir dessa filtragem, foi possível fazer uma retrospectiva cronológica que a nível nacional e internacional recobrem as três últimas décadas do século XX e o início do século XXI, mais especificamente as duas primeiras décadas.. Com isso, partimos do Grupo da Nova Londres e chegamos aos seguintes autores para propor as discussões: Cope e Calantzis (2009), Freire (1979), Kleimam (1995), Ribeiro (2021) e Rojo (2016).

Essas referências nos proporcionaram obras e textos primordiais para fazer a revisão dos conceitos necessários que permitiram estabelecer a articulação proposta nos objetivos de pesquisa, por serem, em sua maioria autores canônicos dentro dessa grande área.

4 RESULTADOS E PROPOSTAS DE REFLEXÃO: COMO PENSAR EM UMA EDUCAÇÃO PARA OS MULTILETRAMENTOS?

Trabalhar no âmbito educacional é, antes de tudo, um grande desafio, contudo na contramão dos empecilhos do trabalho docente, é preciso refletir sobre o papel do professor frente às mudanças sociais. Assim como foi exposto nas seções anteriores, pode parecer que ser professor é ter que fazer constantemente um levantamento antropológico em relação ao seu público-alvo ou até mesmo estar em constante busca de teorias que lhe orientem sobre a execução da prática educacional, para além de toda a demanda que esse sujeito já tem.

De fato, ser professor é uma prática de constante busca, atualização e autorreflexão. Assim, tentaremos elencar alguns pontos com base do que foi discutido em nosso referencial teórico, de modo elucidar caminhos para novos leitores que tenham interesse na temática dos multiletramentos que, de algum modo, possam evidenciar e dirimir dilemas, com base no que sugerem os conceitos discutidos.

O primeiro aspecto a ser considerado, é que é notório como a falta de estrutura nas escolas é algo que prejudica o trabalho docente. Ao retomarmos o exemplo da pandemia novamente, pudemos nos deparar com constantes dificuldades relatadas sobre o retorno às aulas presenciais, sobretudo em escolas públicas. Enquanto as escolas particulares seguiam com suas atividades de forma remota e retornaram presencialmente assim que as medidas sanitárias foram flexibilizadas, as públicas estavam em um verdadeiro processo de readaptação abrupta não só do retorno ao ensino em si, mas de lidar com a dificuldade das salas de aula lotadas, falta de

ventilação adequada, dificuldade em manter um distanciamento social seguro, falta de higienização etc.

Essa triste realidade escancarou o que já vinha se arrastando por anos no Brasil, que é o descaso com a estrutura das escolas públicas, em termos materiais e humanos. Para que a escola possa ser um lugar acolhedor, seguro e sirva como um espaço institucionalizado a partir de onde se possa pensar e discutir sobre os multiletramentos, é necessário que haja condições básicas para que o trabalho possa ser desenvolvido.

Em face ao que já foi discutido ao longo deste trabalho, precisamos contar com instalações adequadas onde possamos usar tecnologias que possam maximizar o trabalho docente, ao passo que tire um pouco da carga laboral do professor. A exemplo, podemos nos referir às instalações elétricas, onde o professor possa usar projetores, caixas de som e computadores, para que se possa reverter a defasada aula em que apenas se escreve no quadro branco, só se utiliza a linguagem verbal e o aluno, em contrapartida se sente entediado e desmotivado.

Esse quadro crônico da educação brasileira se ancora ainda na falta de valorização do professor pelos governos e pela sociedade, na falta de material didático eletrônico e digital nas escolas, como também na falta de capacitação desses profissionais em casos em que a instituição dispõe de dispositivos e *softwares* que possam contribuir com as atividades pedagógicas.

Nos debruçaremos, desse modo, mais uma vez sobre as reflexões de Ribeiro (2021), quando ela retoma a noção de design desenvolvida pelo Grupo da Nova Londres, quando é tecida o seguinte trecho:

A escolha da palavra *design* ocorre em detrimento de gramática. Segundo os/as autores/as, o termo gramática pode ser negativamente compreendido, uma vez que é investido de certo desgaste e tomado como um conjunto de regras autoritárias. Não era o que eles/as desejavam, discursivamente. Era, também, um modo de obter possíveis adesões. A palavra *design* parecia menos gasta e mantinha uma ambiguidade que lhes interessava: refere-se, a um só tempo, ao processo e ao produto. (RIBEIRO, 2021, p. 11, grifo do autor)

É mostrado no fragmento acima como para pensar a diversidade cultural na sala de aula, frente a todas as nuances mencionadas anteriormente, precisa antes de tudo de um olhar de desconstrução sobre discursos e práticas já muito engessadas, que parecem ser

impossíveis de romper. Uma dessas medidas é o questionamento da carga semântica a respeito do termo gramática, que ainda apresenta muita resistência, devido ao fato de produzir um efeito de sentido ligado a normas rígidas, imutáveis e que apontam para uma prática de linguagem muito formal e descontextualizada das práticas sociais.

Podemos observar que no que se refere a gramática, não temos por exemplo a abertura para a variação linguística, dialetal, linguagem multimodal, caminhos para análise discursiva. Em outras palavras, a gramática pressupõe uma relação de poder e dominação entre grupos que não são de prestígio, através da linguagem. Esse é o primeiro aspecto excludente quando se trata de ensino de línguas na escola e que foge a uma prática docente que leve em consideração os multiletramentos e as diversas formas de usos da língua e de cultura que compõem o ambiente escolar. Portanto, destaca-se como uma válvula de escape a adequação a essas terminologias à medida que:

As “atividades semióticas” deveriam considerar os seis processos de design ou de produção de sentidos e, para exercer uma pedagogia de multiletramentos, seriam necessários quatro elementos: Prática situada (agir em contexto de imersão, aplicação); Instrução explícita (aprendizagem e uso de uma metalinguagem/discurso); Enquadramento crítico (relações com a história, a sociedade, a cultura, a política, a ideologia, o valor, etc., desnaturalizar o preexistente e aprender a criticar construtivamente); e a Prática transformada (desenvolver maneiras de revisar e redesenhar práticas, de modo reflexivo, com clareza de objetivos e valores. (RIBEIRO, 2021, p. 12)

Podemos notar que embora as TICs sejam algo extremamente necessário na prática pedagógica contemporânea, é possível explorar os usos da linguagem para além das tecnologias digitais, de tal forma que o professor não fique "refém" desses dispositivos. Pôr em prática a interculturalidade e explorar a heterogeneidade de modos de pensar e de agir que compõem o chão da escola parte do pressuposto de desenvolver metodologias que girem em torno dos quatro objetivos mencionados na citação acima (prática situada, instrução explícita; enquadramento crítico e a prática transformadora), uma vez que os estudantes são sujeitos situados historicamente em sociedades com características distintas e muito bem demarcadas.

O que se sobressai como ponto importante desse contexto, é a forma como o professor reflete sobre aqueles sujeitos que estão interagindo consigo e como podem ser mediadas as práticas e tomadas de posições didáticas que permitam construir um mínimo de consciência

social, história e ideológica, não apenas onde cada um dos aprendizes estão situados dentro da luta de classes, mas que se proponha caminhos que possam ser almejados, de modo a romper com um determinismo social e que as vozes das subculturas ecoem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que os avanços tecnológicos circunscrevem uma nova forma de existir em uma sociedade mediada pelas leis do capitalismo e que, desde o final do século XX, uma nova era da comunicação se instalou de forma definitiva. Tudo isso perpassa profundamente pela linguagem que retrata as marcas da cultura e os novos modos de vida, de participação cidadã, na construção de novos locais de fala e de protagonismo político.

A *internet*, por meio da globalização, possibilita a existência de novas conexões e demarca ainda mais o choque entre culturas e as relações fronteiriças. Contudo, a relações de poder devem ser sempre postas em discussão, uma vez que esse desenvolvimento tecnológico se dissemina de forma desigual, ainda que as novas práticas de linguagens sejam irrevogáveis. Seja em nível nacional ou internacional, a prática libertadora sempre será proposta através da educação, pois ainda que possa existir resíduos de uma educação bancária, o letramento do sujeito será a única possibilidade de projetar um futuro e melhorar sua perspectiva de vida.

Essa relação entre diversidade cultural, tecnologia e ensino põe em xeque o papel do professor e nos faz questionar sobre a mudança das práticas pedagógicas. Durante muito tempo, o professor foi visto como o detentor do conhecimento, até Paulo Freire surgir com suas teorias sobre o letramento crítico que punha o processo sócio-histórico do aprendiz no centro do processo pedagógico. Todavia, ainda recai sobre o professor a responsabilidade de escolherem entre métodos tradicionais e defasados que não condizem mais com a realidade social, ou de se apoiarem em estudos mais sensíveis e críticos, como sugerem os estudos sobre os multiletramentos, para que a escola enquanto instituição faça sentido para o sujeito que relacione os conhecimentos e discussões que lhe foram propostos com sua vida cotidiana.

Podemos notar que embora as TICs sejam algo extremamente necessário na prática pedagógica contemporânea, é possível explorar os usos da linguagem para além das tecnologias digitais, de tal forma que o professor não fique "refém" desses dispositivos. Nesse sentido, cabe ao professor refletir sobre a interculturalidade e explorar a heterogeneidade de modos de pensar e de agir que compõem o chão da escola parte do pressuposto de desenvolver metodologias que

estimulem os sujeitos a serem situados historicamente em sociedades com características distintas e muito bem demarcadas.

Esses posicionamentos pedagógicos são caminhos que podem permitir construir um mínimo de consciência social, história e ideológica, não apenas onde cada um dos aprendizes estão situados dentro da luta de classes, mas que se proponha caminhos que possam ser almejados, de modo a romper com um determinismo social e que as vozes das subculturas ecoem.

Assim devemos estar sempre atentos para pensar de que modo as diversas semioses podem contribuir para uma reflexão crítica da realidade e como o processo de globalização nos coloca em uma realidade educativa que não há como possibilitar uma formação integrada, alinhada aos currículos e leis educacionais, dissociando o uso de TICs. Para além disso, salientamos ainda a importância de possibilitar ao aluno a autorreflexão acerca dos ambientes em que ele está inserido fora da instituição escolar, já que o lugar onde o letramento se dissemina e se faz presente está para além dos contextos formais de ensino.

REFERÊNCIAS

- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. **Pedagogies: An international journal**. Londres v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>. Acesso em: 27 nov. 2024.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social**. Campina: Mercado das Letras, 1995.
- RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 27 nov. 2024.
- ROJO, R. Diversidade cultural e linguagens na escola. In.: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- _____, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: Histórico e perspectivas.
- MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 33-53.

O papel da ludicidade na aquisição de marcadores conversacionais no ensino de espanhol como língua estrangeira

Antonio Luiz da Silva Junior³⁰
Universidade de Brasília
asignatura.antonio@gmail.com

RESUMO: Este artigo discute a relação entre ludicidade (Vygotsky, 1978; Pizarro; Silva, 2007; Huizinga, 2012; Silva, 2015) e a aquisição de marcadores conversacionais (MC) no ensino de espanhol como língua estrangeira (LE) (Martín Zorraquino; Portolés, 1999; Gonçalves, 2007; Nogueira da Silva, 2016; Melo, 2018; Torre, 2016, 2018; Bravo, 2021). Inicialmente, apresenta-se uma revisão sobre os MC, sua importância para a fluidez e naturalidade da oralidade e os desafios enfrentados por aprendizes brasileiros no seu uso. Em seguida, discutem-se estratégias didáticas para a incorporação desses elementos no ensino de espanhol como LE. Por fim, aborda-se a ludicidade como abordagem pedagógica, destacando jogos e dinâmicas interativas que favorecem a experimentação linguística e a produção espontânea dos MC. Conclui-se que a integração de atividades lúdicas ao ensino de MC contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa, promovendo interações autênticas e um aprendizado mais significativo.

Palavras-chave: ludicidade; marcadores conversacionais; ensino de espanhol; oralidade.

El papel de la ludicidad en la adquisición de marcadores conversacionales en la enseñanza del español como lengua extranjera

RESUMEN: Este artículo analiza la relación entre la ludicidad (Vygotsky, 1978; Pizarro; Silva, 2007; Huizinga, 2012; Silva, 2015) y la adquisición de los marcadores conversacionales (MC) en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) (Martín Zorraquino; Portolés, 1999; Gonçalves, 2007; Nogueira da Silva, 2016; Melo, 2018; Torre, 2016, 2018; Bravo, 2021). En primer lugar, se presenta una revisión sobre los MC, su importancia para la fluidez y naturalidad de la oralidad y los desafíos que enfrentan los estudiantes brasileños en su uso. A continuación, se discuten estrategias didáticas para la incorporación de estos elementos en la enseñanza de ELE. Finalmente, se aborda la ludicidad como enfoque pedagógico, destacando juegos y dinámicas interactivas que favorecen la experimentación lingüística y la producción espontánea de los MC. Se concluye que la integración de actividades lúdicas en la enseñanza de los MC contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa, promoviendo interacciones auténticas y un aprendizaje más significativo.

³⁰ Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Licenciado em Letras, com habilitação em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana pela Universidade de Brasília (2019).

PALABRAS CLAVE: ludicidad; marcadores conversacionales; enseñanza de español; oralidad.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras é um campo amplamente estudado na Linguística Aplicada, com diversas abordagens voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes. Dentro dessa perspectiva, a oralidade assume um papel central, uma vez que a interação verbal é um dos principais objetivos do ensino de línguas, especialmente no espanhol como língua estrangeira (LE). No entanto, um dos desafios mais recorrentes enfrentados pelos aprendizes é a falta de naturalidade na produção oral, que frequentemente resulta em enunciados artificiais e excessivamente monitorados. Entre os fatores que contribuem para essa dificuldade, destaca-se o uso insuficiente dos marcadores conversacionais (MC), elementos essenciais para a coesão e organização do discurso oral (Torre, 2016, 2018; Nogueira da Silva, 2016).

Os MC, segundo Torre (2018), são unidades pragmáticas sem função sintática fixa, mas que desempenham um papel fundamental na regulação da interação verbal, auxiliando na estruturação do discurso, na expressão de atitudes do falante e na construção da relação interpessoal entre os interlocutores. No espanhol, marcadores como *bueno*, *vale*, *pues*, *o sea* e *entonces* são recorrentes nas interações cotidianas e exercem funções como introduzir tópicos, manter a continuidade do discurso, indicar hesitação ou reformulação, bem como expressar concordância ou ênfase (Gonçalves, 2007). Estudos sobre aquisição de línguas demonstram que falantes nativos empregam esses recursos de forma natural e espontânea, enquanto aprendizes de espanhol como LE apresentam dificuldades na incorporação desses elementos ao seu repertório discursivo (Melo, 2018; Bravo, 2021).

Apesar da relevância dos MC para a oralidade, seu ensino explícito ainda recebe pouca atenção em cursos e materiais didáticos (Torre, 2016, 2018). O foco do ensino de espanhol como LE continua predominantemente voltado para aspectos estruturais da língua, como morfossintaxe e léxico, enquanto os elementos pragmáticos e discursivos são frequentemente negligenciados (Portolés, 1998; Melo, 2018; Bravo, 2022). Isso leva a um ensino fragmentado, no qual os aprendizes desenvolvem habilidades de compreensão escrita e gramatical, mas enfrentam dificuldades para sustentar interações orais de maneira fluida e natural. Além disso,

a ausência de MC na produção oral pode resultar em discursos mecanizados e pouco autênticos, distanciando-os da comunicação real.

Diante desse desafio, a ludicidade surge como uma alternativa metodológica promissora, criando contextos interativos e dinâmicos que favorecem a aquisição dos MC de forma espontânea e significativa. Segundo Pizarro e Silva (2007), atividades lúdicas desempenham um papel essencial no ensino de línguas, pois proporcionam um ambiente descontraído, reduzem a ansiedade dos alunos e incentivam a experimentação linguística sem receio de cometer erros. Jogos de improvisação, dramatizações, desafios comunicativos e role-playing são estratégias eficazes que estimulam a interação oral autêntica, levando os aprendizes a recorrer aos MC para manter o fluxo da conversação. Essas atividades também favorecem a negociação de significados em tempo real, aprimorando a competência comunicativa e promovendo uma oralidade mais fluida e natural.

Além de estimular a oralidade, a ludicidade está alinhada a concepções de ensino centradas no aluno e na aprendizagem significativa (Pizarro; Silva, 2007). Ao invés de memorizarem os MC de forma isolada ou artificial, os aprendizes os internalizam em um contexto de uso real. Dessa forma, as dinâmicas lúdicas ampliam o repertório discursivo dos alunos, fortalecem sua autonomia comunicativa e aumentam a confiança na produção oral.

Este artigo propõe uma reflexão teórica sobre a relação entre ludicidade e marcadores conversacionais no ensino de espanhol como LE, analisando como os jogos podem favorecer o desenvolvimento da oralidade e promover o uso espontâneo dos MC. Para isso, baseia-se em uma revisão de literatura, discutindo a importância dos MC no ensino de línguas e as contribuições das atividades lúdicas para a aquisição da oralidade. Além disso, apresentam-se exemplos de estratégias e atividades que podem ser incorporadas ao ensino de espanhol para estimular o uso efetivo dos MC e tornar a aprendizagem mais dinâmica e eficaz.

2 MARCADORES CONVERSACIONAIS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

O estudo da oralidade no ensino de espanhol como língua estrangeira (LE) requer uma atenção especial aos elementos linguísticos que conferem naturalidade e fluidez ao discurso. Entre esses elementos, os marcadores conversacionais (MC) se destacam como recursos essenciais na estruturação da comunicação oral. Torre (2018) define os MC como unidades linguísticas invariáveis, polifuncionais, com entonação independente, que ocorrem com maior

frequência na conversação e facilitam a interação entre os interlocutores, estruturando e fazendo avançar a fala de maneira coerente. Esses elementos, muitas vezes ausentes em enunciados de aprendizes de LE, cumprem um papel fundamental na coesão discursiva e na interação social.

A presença dos MC na oralidade não é apenas uma característica do espanhol, mas um fenômeno comum a todas as línguas naturais, sendo amplamente estudado em áreas como análise do discurso, linguística textual e pragmática. Como assinalam Martín Zorraquino e Portolés (1999), os MC formam uma subclasse específica dentro dos marcadores discursivos, diferenciando-se dos que ocorrem predominantemente na escrita. Enquanto a comunicação escrita exige maior planejamento e clareza expositiva, a fala se caracteriza por ser dinâmica, interativa e muitas vezes fragmentada, dependendo de estratégias como o uso de MC para garantir a coerência conversacional e a negociação de significados entre os interlocutores (Koch; Elias, 2010).

2.1 Funções dos marcadores conversacionais

Os marcadores conversacionais (MC) desempenham um papel central na organização da oralidade, facilitando a estruturação discursiva, a negociação de significados e a interação entre falantes (Torre, 2018). Diferentes autores já propuseram classificações para esses elementos, levando em consideração tanto sua função estrutural no discurso quanto sua relevância para a interação social. Martín Zorraquino e Portolés (1999), por exemplo, destacam que, dentro da conversação espontânea, os MC atuam como reguladores discursivos, permitindo que o falante introduza tópicos, sinalize mudanças de turno, reformule enunciados ou mantenha a coesão textual.

Uma classificação recente e uma das que são amplamente aceitas para os MC é a proposta por Torre (2018), que os divide em três grandes categorias, de acordo com sua função semântico-pragmática:

a) Marcadores modalizadores

Os marcadores modalizadores expressam a atitude do falante em relação ao conteúdo do enunciado. Eles não apenas contribuem para a estruturação discursiva, mas também refletem a intencionalidade e a subjetividade do falante, funcionando como evidenciadores de certeza, dúvida, concordância ou reforço argumentativo. Conforme Torre (2018), os modalizadores se subdividem em:

- Marcadores de evidência - Reforçam a assertividade da fala e indicam que a informação apresentada é considerada verdadeira ou compartilhada pelos interlocutores. Exemplos incluem *claro, por supuesto, seguro* e *ya te digo*.
- Marcadores orientadores sobre a fonte da mensagem - Expressam o grau de certeza do falante e a origem da informação, podendo indicar suposição, inferência ou opinião pessoal. Entre os mais comuns no espanhol estão *por lo visto, al parecer* e *digo yo*.
- Marcadores de modalidade deôntica - Indicam atitudes relacionadas a permissão, aceitação ou avaliação subjetiva do que foi dito. Entre os exemplos estão *bueno, vale, bien* e *de acuerdo*.

A presença desses elementos na conversação influencia diretamente a percepção do interlocutor sobre a intenção do falante, criando um discurso mais envolvente e expressivo.

b) Marcadores interacionais

Os MC interacionais são aqueles que regulam a relação entre os falantes dentro da conversação, atuando como facilitadores da coesão social e do envolvimento entre interlocutores. Como apontado por Briz Gómez (1998), esses elementos são predominantes na linguagem coloquial, pois refletem o caráter espontâneo da fala e a necessidade de estabelecer uma relação interpessoal durante a comunicação. Dentro dessa categoria, Torre (2018) distingue dois subgrupos:

- Marcadores de alteridade - Sinalizam a relação do falante com o interlocutor, podendo indicar aproximação, apelo à atenção ou reforço de vínculo. São exemplos *oye, mira, hombre, la verdad* e *vamos*.
- Marcadores de controle conversacional - Utilizados para confirmar a recepção da informação pelo interlocutor, buscando reforçar a compreensão ou estabelecer cumplicidade. Exemplos incluem *¿entiendes?, ¿verdad?, ¿ves?, ¿no?, ¿eh?* e *¿sabes?*.

Os marcadores interacionais desempenham um papel fundamental na gestão do envolvimento comunicativo, permitindo ao falante manter o interlocutor engajado na interação. Eles frequentemente ocorrem com entonação expressiva e desempenham um papel essencial na construção da cortesia linguística, sendo usados para minimizar ou enfatizar o impacto de um enunciado.

c) Marcadores metadiscursivos

Os MC metadiscursivos estão relacionados à estruturação e progressão da conversação, funcionando como recursos que organizam a informação e indicam transições discursivas. Eles são fundamentais para a coerência textual e a fluidez comunicativa, pois permitem que o falante sinalize o desenvolvimento do discurso, reformule ideias e encerre tópicos de maneira eficaz. Essa categoria inclui:

- Marcadores de início de discurso - Introduzem um novo tópico na interação, funcionando como recursos de organização discursiva. Exemplos comuns são *bueno*, *bien*, *a ver* e *qué sé yo*.
- Marcadores progressivos - Sinalizam a continuidade do discurso e organizam a progressão das ideias. Entre os mais utilizados no espanhol estão *pues*, *bueno*, *mira* e *oye*.
- Marcadores de recepção da informação - Demonstram a compreensão ou aceitação do que foi dito, reforçando o engajamento do interlocutor. Alguns exemplos incluem *sí*, *ya* e *claro*.
- Marcadores de cessão do turno de fala - Indicam que o falante está cedendo espaço para a intervenção do interlocutor. Entre os mais frequentes estão *¿verdad?*, *¿no?* e *¿ves?*.
- Marcadores reformuladores - Servem para esclarecer ou modificar um enunciado anterior, garantindo maior precisão à fala. São exemplos *o sea*, *vamos*, *digo*, *mejor dicho* e *total*.
- Marcadores de encerramento - Sinalizam o término de uma interação ou de um segmento discursivo, delimitando o fechamento do tópico. Expressões comuns incluem *bueno*, *total*, *lo dicho*, *venga*, *y nada* e *en fin*.

A presença dos MC metadiscursivos na oralidade é essencial para a fluidez e a organização das ideias, pois esses elementos permitem ao falante estruturar sua fala de maneira mais clara e coesa, além de facilitar a interpretação do ouvinte. Como ressaltam Martín Zorraquino e Portolés (1999), a ausência desses marcadores na produção oral de aprendizes de espanhol como LE pode resultar em discursos fragmentados, de difícil interpretação e pouco naturais.

2.2. Dificuldades enfrentadas por aprendizes brasileiros no uso de marcadores conversacionais do espanhol

A aquisição de marcadores conversacionais (MC) pode representar um desafio em alguma medida para aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira (LE). Embora o português e o espanhol compartilhem semelhanças lexicais e gramaticais devido à sua origem latina comum, essas semelhanças podem levar a interferências linguísticas que dificultam o uso adequado dos MC em espanhol. Enumeram-se a seguir algumas das dificuldades enfrentadas:

a) Interferência linguística e interlíngua

A interferência linguística ocorre quando características da língua materna (L1) influenciam a aprendizagem e o uso da língua estrangeira (L2). No contexto brasileiro, essa interferência manifesta-se frequentemente na transferência direta de MC do português para o espanhol, resultando em usos inadequados ou inexistentes na língua alvo. Melo (2018) e Poza e Melo (2018) analisaram discursos de professores e aprendizes brasileiros de espanhol e identificaram que muitos utilizam MC do português ao falar espanhol, evidenciando a interferência da L1 no processo de aprendizagem.

Esse fenômeno está intimamente ligado ao conceito de interlíngua, que representa um estágio intermediário no qual o aprendiz desenvolve um sistema linguístico próprio, mesclando elementos da L1 e da L2. Durante esse estágio, é comum a ocorrência de erros e fossilizações, especialmente no uso de MC, devido à falta de correspondência direta entre as duas línguas.

b) Transferência negativa e fossilização

A transferência negativa refere-se à aplicação inadequada de estruturas da L1 na L2, levando a erros persistentes. Freitas, Limberger e Mozzillo (2021) destacam que a transferência linguística é um fenômeno recorrente na aprendizagem de espanhol por brasileiros, afetando diversas áreas, incluindo o uso de MC.

Quando esses erros se estabilizam e resistem à correção, ocorre a fossilização, dificultando o progresso na competência comunicativa. No caso dos MC, a fossilização pode resultar em um discurso menos natural e fluido, prejudicando a interação oral.

c) Ausência de ensino explícito de MC

Outro fator que contribui para as dificuldades dos aprendizes brasileiros é a ausência de ensino explícito de MC nos currículos de espanhol como LE. Gonçalves (2007) observa que os materiais didáticos frequentemente negligenciam esses elementos, concentrando-se mais em aspectos gramaticais e lexicais.

Essa lacuna educacional impede que os alunos desenvolvam uma compreensão profunda das funções pragmáticas dos MC, limitando sua capacidade de utilizá-los adequadamente em contextos comunicativos reais.

d) Semelhanças e diferenças entre português e espanhol

As semelhanças entre o português e o espanhol podem levar os aprendizes a subestimar as diferenças sutis no uso de MC, resultando em interferências negativas. Akerberg (2012) destaca que, embora as línguas sejam próximas, as particularidades de cada uma exigem atenção especial para evitar equívocos na comunicação.

2.3. Estratégias didáticas para o ensino dos marcadores conversacionais

Diante das dificuldades enfrentadas por aprendizes brasileiros no uso de marcadores conversacionais (MC) em espanhol como língua estrangeira (LE), torna-se essencial a adoção de estratégias didáticas que favoreçam a aquisição desses elementos de forma significativa. No entanto, o ensino de MC ainda é negligenciado em muitos programas de ensino de línguas, sendo frequentemente relegado a um papel secundário nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas tradicionais (Gonçalves, 2007; Nogueira da Silva, 2016; Melo, 2018; Bravo, 2021). Para que os alunos desenvolvam uma oralidade fluida e natural, é necessário inserir os MC em abordagens interativas e comunicativas, promovendo não apenas sua identificação, mas também sua utilização efetiva em contextos reais de interação (Torre, 2018).

Diferentes autores propõem estratégias para o ensino de MC, enfatizando a importância da exposição a materiais autênticos, análise contrastiva, práticas comunicativas contextualizadas e atividades lúdicas como caminhos eficazes para a internalização desses elementos. A seguir, discutem-se algumas dessas abordagens, destacando sua aplicabilidade no ensino de espanhol como LE.

a) Exposição a materiais autênticos

A exposição a materiais autênticos é uma das estratégias mais eficazes para familiarizar os alunos com o uso dos MC em contextos reais. Como destacam Bardovi-Harlig e Dörnyei (1998), a aprendizagem de elementos pragmáticos da língua ocorre de maneira mais efetiva quando os aprendizes têm contato com interações autênticas, observando como falantes nativos empregam esses recursos na conversação cotidiana.

Materiais como entrevistas, vídeos, filmes, séries e podcasts em espanhol oferecem exemplos ricos de MC, permitindo que os alunos percebam como esses elementos são utilizados para estruturar o discurso e regular a interação. Além da simples exposição, atividades baseadas nesses materiais podem incluir:

- Identificação e categorização de MC: Os alunos assistem a trechos de vídeos e anotam os MC encontrados, classificando-os conforme suas funções (modalizadores, interacionais ou metadiscursivos).
- Atividades de reconhecimento e reflexão: Discussões guiadas sobre o significado e o papel dos MC nos diálogos apresentados.
- Reprodução e dramatização: Recriação de cenas de séries ou filmes em que os alunos devem incorporar os MC identificados.

Integrando materiais autênticos ao ensino, os aprendizes desenvolvem uma percepção mais intuitiva dos MC e sua relevância para a oralidade em espanhol.

b) Análise contrastiva entre português e espanhol

A análise contrastiva entre os MC do português e do espanhol pode auxiliar os aprendizes a identificar semelhanças e diferenças entre as duas línguas, reduzindo a ocorrência de transferências inadequadas. Como observado por Gonçalves (2007) e por Akerberg (2012), muitas das dificuldades enfrentadas pelos brasileiros no uso de MC derivam da suposição equivocada de que elementos discursivos de sua língua materna podem ser diretamente transpostos para o espanhol sem adaptações.

Para evitar esse tipo de interferência, é fundamental que os alunos analisem de forma sistemática o funcionamento dos MC em ambas as línguas. Algumas atividades que podem ser implementadas incluem:

- Quadros comparativos: Listagem de MC equivalentes em português e espanhol, com exemplos de uso em cada língua.
- Atividades de substituição e adaptação: Reformulação de diálogos em português, substituindo MC inadequados por equivalentes naturais em espanhol.
- Tradução reflexiva: Exercícios em que os alunos traduzem trechos dialogados, ajustando os MC conforme a norma pragmática do espanhol.

Essa estratégia favorece a consciência metalinguística e possibilita um aprendizado mais sistemático e consciente dos MC.

c) Práticas comunicativas contextualizadas

Para que os aprendizes incorporem os MC ao seu repertório linguístico de forma natural, é essencial que sejam inseridos em atividades que reproduzam contextos reais de comunicação. Como apontam Briz Gómez (1998) e Torre (2018), a oralidade em LE deve ser trabalhada por meio de práticas que incentivem a interação espontânea e a experimentação da língua.

Entre as estratégias que favorecem esse tipo de prática, destacam-se:

- Diálogos simulados: Situações comunicativas elaboradas em sala de aula, como conversas telefônicas, interações em lojas ou entrevistas, nas quais os alunos devem empregar MC para organizar a fala.
- Debates e discussões: Atividades que incentivam o uso de MC modalizadores (*bueno, claro, por supuesto*) para argumentação e persuasão.
- Narrativas colaborativas: Construção de histórias em grupo, nas quais os alunos precisam recorrer a MC para dar continuidade ao enredo e organizar a sequência dos eventos.
- Interação oral sem script: Conversas espontâneas entre os alunos sobre temas diversos, estimulando o uso dos MC como estratégia para a fluidez e a coesão discursiva.

Essas atividades permitem que os aprendizes experimentem a língua em situações reais de interação, desenvolvendo não apenas seu domínio dos MC, mas também sua confiança na produção oral.

d) Uso de atividades lúdicas e gamificação

A ludicidade tem se mostrado uma técnica eficaz para o ensino de aspectos pragmáticos da língua, incluindo os MC. Segundo Pizarro e Silva (2007), jogos e dinâmicas incentivam a participação ativa dos alunos e criam um ambiente mais descontraído, reduzindo a ansiedade e tornando o aprendizado mais motivador.

Jogos como role-playing, jogos de improvisação, desafios comunicativos e simulações interativas favorecem o uso espontâneo dos MC, pois exigem que os alunos recorram a esses

elementos para manter a interação e estruturar o discurso de forma eficaz. Algumas sugestões incluem:

- Jogo de improvisação (“Sim, mas...”): Um aluno faz uma afirmação, e o próximo deve continuar o diálogo usando um MC de continuidade (*pues, bueno, entonces*) antes de adicionar uma nova informação.
- Escape room linguístico: Os alunos recebem pistas que devem ser resolvidas por meio da comunicação oral, exigindo o uso de MC para coordenar ações e negociar significados.
- Jogo das perguntas imprevisíveis: Cada aluno faz uma pergunta inesperada para um colega, que deve responder utilizando MC adequados para organizar sua resposta (*o sea, digo, a ver*).

Essas atividades contribuem para a internalização dos MC de maneira natural, permitindo que os alunos adquiram fluência enquanto participam de interações dinâmicas e engajadoras.

O ensino de marcadores conversacionais em espanhol como LE requer estratégias que vão além da simples memorização, priorizando abordagens comunicativas que favoreçam a experimentação linguística. A exposição a materiais autênticos, a análise contrastiva, as práticas comunicativas contextualizadas e o uso de atividades lúdicas são recursos essenciais para garantir que os aprendizes incorporem os MC de maneira eficaz e natural.

Ao integrar essas estratégias ao ensino de espanhol, os professores podem contribuir para que os alunos desenvolvam uma oralidade mais fluida, coerente e próxima do uso real da língua, superando as dificuldades tradicionalmente associadas ao aprendizado de MC.

3. LUDICIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

A aprendizagem de línguas estrangeiras exige um ambiente dinâmico e motivador para que os alunos desenvolvam suas habilidades comunicativas de maneira eficaz. Nesse contexto, a ludicidade surge como um elemento central no ensino de línguas, promovendo engajamento, interação e experimentação da linguagem em situações autênticas. Diferentes estudos têm demonstrado que a inclusão de jogos e atividades lúdicas pode potencializar a aquisição de competências linguísticas, especialmente a oralidade, ao reduzir a ansiedade, estimular a

espontaneidade e proporcionar um espaço de aprendizagem mais significativo e colaborativo (Pizarro; Silva, 2007).

Pizarro e Silva (2007) afirmam que a ludicidade no ensino de línguas está fundamentada na ideia de que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando o aluno está envolvido em uma atividade que desperta interesse e curiosidade. Segundo Huizinga (2012), o lúdico se refere a uma atividade estruturada, voluntária e prazerosa, que segue regras e tem um propósito próprio, tornando-se um meio poderoso de desenvolvimento intelectual e social. No campo da educação, Vygotsky (1978) reforça que a aprendizagem acontece de maneira mais natural quando há interação social e que o jogo desempenha um papel essencial nesse processo, permitindo que os alunos experimentem a língua em um contexto menos mecânico e mais significativo.

No ensino de espanhol como língua estrangeira (LE), a ludicidade pode ser um recurso eficaz para incentivar o uso ativo da língua, ajudando os alunos a desenvolver não apenas sua competência gramatical, mas também a fluidez e a naturalidade no discurso oral. Como apontam Pizarro e Silva (2007), a ludicidade possibilita que os aprendizes se sintam mais confortáveis ao interagir em um novo idioma, pois o jogo cria um ambiente seguro para a experimentação da linguagem, reduzindo o medo do erro e estimulando a comunicação espontânea.

Dentre os benefícios da ludicidade no ensino de línguas, destacam-se:

- Maior motivação e engajamento - Atividades lúdicas despertam o interesse dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente. Segundo Krashen (1982), a motivação é um dos principais fatores que influenciam o sucesso na aquisição de uma segunda língua, e o uso de jogos pode ser uma estratégia eficiente para manter os alunos ativos e interessados.
- Redução da ansiedade - O medo de errar e a insegurança ao falar em uma língua estrangeira são barreiras comuns para aprendizes. A ludicidade contribui para criar um ambiente mais relaxado, no qual os alunos se sentem mais confortáveis para se expressar sem receio de serem corrigidos imediatamente (Horwitz; Horwitz; Cope, 1986).
- Desenvolvimento da oralidade e fluência - Jogos e atividades interativas incentivam a produção oral de forma espontânea, oferecendo oportunidades reais de interação. Quando bem planejadas, essas atividades exigem que os alunos utilizem a língua de

maneira funcional, praticando vocabulário, estruturas sintáticas e estratégias comunicativas em um contexto autêntico (Silva, 2015).

- Favorecimento da aprendizagem significativa - De acordo com Ausubel (1968), o aprendizado é mais eficaz quando o novo conhecimento se relaciona a experiências anteriores de forma significativa. O jogo, de acordo com Pizarro e Silva (2007), ao criar situações reais de comunicação, permite que os alunos associem as estruturas linguísticas ao contexto de uso, facilitando a retenção do conteúdo.
- Autonomia e experimentação linguística - Jogos permitem que os alunos testem hipóteses linguísticas e explorem diferentes formas de expressão sem o peso da formalidade acadêmica. Isso contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa e da capacidade de adaptação a diferentes contextos de interação (Alves; Bianchin, 2010).

No ensino de espanhol como LE, a aplicação de atividades lúdicas pode ser particularmente vantajosa para estimular o uso de marcadores conversacionais (MC), visto que esses elementos são fundamentais para a fluidez do discurso oral, mas nem sempre são adquiridos espontaneamente pelos aprendizes. Como demonstrado por estudos sobre aquisição de MC (Gonçalves, 2007; Torre, 2018), a prática contextualizada desses elementos favorece a internalização e o uso mais natural em interações reais.

A seguir, serão apresentadas algumas propostas de jogos e dinâmicas que podem ser incorporadas ao ensino de espanhol como LE, com foco no desenvolvimento da oralidade e no uso de MC.

3.1. Jogos e dinâmicas no ensino de espanhol como língua estrangeira

A aplicação de atividades lúdicas no ensino de espanhol como língua estrangeira (LE) tem sido defendida como uma estratégia eficaz para potencializar a oralidade, estimular a interação e favorecer a aquisição natural da língua. No contexto do desenvolvimento da competência comunicativa, os jogos desempenham um papel fundamental na criação de ambientes autênticos de comunicação, permitindo que os aprendizes experimentem a língua em situações menos rígidas e formais (Pizarro; Silva, 2007).

Além de promover engajamento e motivação, os jogos possibilitam a prática espontânea de estruturas linguísticas e a aprendizagem do uso adequado de marcadores conversacionais

(MC), que são elementos que contribuem para a fluidez do discurso oral. No entanto, para que essas atividades sejam eficazes, sabe-se que é fundamental que sejam planejadas de modo a incentivar o uso contextualizado da língua e estimular a interação significativa entre os participantes.

A seguir, apresentam-se algumas propostas de jogos e dinâmicas que podem ser incorporadas ao ensino de espanhol como LE, com foco no desenvolvimento da oralidade e na aquisição dos MC.

a) Role-playing e simulações comunicativas

O role-playing é uma estratégia que permite aos alunos assumirem diferentes identidades e participarem de interações contextualizadas, simulando situações reais de comunicação. Essa atividade favorece o uso de MC ao exigir que os aprendizes construam discursos coesos e fluentes para manter a interação.

Exemplo de aplicação:

- Situação: Atendimento em um restaurante. Um aluno desempenha o papel de cliente e outro, de garçom. O objetivo é realizar um pedido e resolver um problema inesperado (ex.: a comida veio errada).
- Uso de MC: *bueno, pues, vale, a ver, o sea, entonces.*

O role-playing pode ser adaptado para diversos contextos, como entrevistas de emprego, reuniões informais, interações em lojas e situações do cotidiano, sempre incentivando o uso de MC para tornar a conversação mais natural.

b) Jogos de improvisação

Atividades de improvisação exigem que os alunos produzam falas espontaneamente, sem planejamento prévio, promovendo um ambiente interativo que incentiva a fluidez e a utilização dos MC. Esses jogos desafiam os aprendizes a responder rapidamente em situações inesperadas, ajudando-os a desenvolver maior confiança na oralidade.

Exemplo de aplicação:

- **Jogo “Sim, mas...”:** Um aluno faz uma afirmação e o próximo deve continuar o diálogo usando um MC antes de dar sua resposta.
 - Exemplo de interação:
 - A1: “Voy a viajar este fin de semana.”

- A2: “Bueno, pero antes de viajar, ¿has preparado todo?”
- A3: “O sea, ¿quieres decir que necesito revisar mis documentos?”

O jogo pode ser ajustado para diferentes níveis de proficiência, aumentando a complexidade dos diálogos e das interações.

c) Jogos de tabuleiro e cartas

Jogos estruturados, como tabuleiros e cartas, podem ser utilizados para estimular a conversação de maneira guiada, proporcionando desafios comunicativos que exigem o uso de MC.

Exemplo de aplicação:

- **Jogo das perguntas imprevisíveis:** Elaborar cartas de forma que cada uma contenha uma pergunta que exige uma resposta elaborada, utilizando um MC.
 - Pergunta: “¿Cuál es el mejor lugar para vivir?”
 - Resposta esperada: “Pues, depende de lo que busques. Si prefieres la playa, entonces Barcelona es una buena opción.”

Esses jogos promovem interações mais naturais e facilitam a assimilação dos MC por meio da prática contínua.

d) Escape rooms linguísticos

Os escape rooms são jogos interativos em que os participantes precisam resolver desafios e decifrar pistas para alcançar um objetivo final. No ensino de línguas, essas atividades incentivam a comunicação ativa e o trabalho em equipe, exigindo o uso de MC para negociação e coordenação entre os participantes.

Exemplo de aplicação:

- Contexto: Os alunos são “detetives” resolvendo um mistério. Cada pista exige a resolução de um problema comunicativo.
- Uso de MC: *a ver, bueno, entonces, o sea, pues.*

Essa atividade promove a aprendizagem experiencial e favorece a oralidade ao exigir que os participantes interajam ativamente para alcançar um objetivo comum.

A implementação de jogos e dinâmicas no ensino de espanhol como LE deve considerar o nível de proficiência dos alunos e os objetivos de aprendizagem. Para que essas atividades sejam eficazes, recomenda-se:

- Estabelecer regras claras e objetivos comunicativos definidos.
- Incentivar a participação ativa e a colaboração entre os alunos.
- Adaptar os jogos às necessidades específicas de cada grupo.
- Avaliar o impacto das atividades na produção oral dos aprendizes.

A inclusão desses recursos à prática pedagógica favorece a criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, favorecendo o desenvolvimento da oralidade e a incorporação dos MC ao repertório linguístico dos alunos.

3.2. Desafios na implementação das estratégias lúdicas

Embora a ludicidade tenha se mostrado uma alternativa eficaz para o ensino de marcadores conversacionais (MC) no espanhol como língua estrangeira (LE), sua implementação na prática pedagógica não está isenta de desafios. Professores frequentemente enfrentam barreiras institucionais, metodológicas e logísticas que dificultam a aplicação dessas estratégias de maneira sistemática e eficaz. Além disso, fatores como o perfil dos alunos, a resistência a metodologias inovadoras e a dificuldade em medir os resultados das atividades lúdicas podem comprometer sua adoção em sala de aula.

A seguir, discutem-se os principais desafios da implementação da ludicidade no ensino de MC e algumas estratégias para superá-los.

a) Falta de reconhecimento da ludicidade como estratégia pedagógica séria

Um dos principais obstáculos para a adoção de jogos no ensino de línguas é a percepção equivocada de que a ludicidade não se trata de uma abordagem séria de ensino, sendo vista apenas como entretenimento ou distração (Pizarro; Silva, 2007). Muitos professores e gestores educacionais ainda associam o ensino eficaz a metodologias mais tradicionais, baseadas na transmissão direta de conhecimento e na ênfase em regras gramaticais e exercícios estruturados.

Possível solução:

- Sensibilizar professores e instituições para a importância da ludicidade no ensino de línguas, destacando estudos que demonstram sua eficácia na aquisição da oralidade e no desenvolvimento da fluência (Pizarro; Silva, 2007).
- Incluir discussões sobre a ludicidade nos cursos de formação docente, enfatizando sua fundamentação teórica e suas contribuições para a competência comunicativa.
- Trabalhar com um modelo híbrido, combinando atividades lúdicas com outras abordagens mais tradicionais, garantindo um equilíbrio metodológico.

b) Resistência dos alunos a metodologias inovadoras

Pizarro e Silva (2007) assinalam que nem todos os alunos se sentem confortáveis ao participar de atividades lúdicas. Alguns podem perceber os jogos como infantis ou como uma forma de expor suas dificuldades na produção oral; ou ainda por fatores psicológicos como o cansaço. Essa resistência pode ser ainda maior em contextos acadêmicos mais formais ou entre alunos adultos, que podem preferir abordagens mais convencionais.

Possível solução:

- Apresentar a ludicidade como uma ferramenta de aprendizagem desde o início do curso, explicando seus objetivos e benefícios.
- Adaptar as atividades lúdicas ao perfil do grupo, escolhendo jogos que estejam alinhados ao nível de maturidade e expectativas dos alunos.
- Criar um ambiente seguro e acolhedor, no qual os alunos se sintam confortáveis para errar e experimentar a língua sem receio de julgamento.

c) Limitações de tempo e carga horária

Conforme se vê na realidade de muitos contextos de ensino-aprendizagem, a estrutura curricular dos cursos de espanhol como LE nem sempre permite a incorporação de atividades lúdicas de maneira sistemática. Em muitos casos, os professores precisam cumprir um cronograma rígido de conteúdos, o que pode dificultar a inclusão de jogos e dinâmicas que demandam mais tempo para planejamento e execução.

Possível solução:

- Integrar atividades lúdicas de forma pontual, utilizando jogos rápidos e de curta duração que possam ser incorporados sem comprometer o andamento do curso.
- Utilizar estratégias lúdicas para revisar conteúdos já trabalhados, otimizando o tempo e reforçando a aprendizagem de forma interativa.
- Explorar a ludicidade de maneira complementar, incentivando os alunos a praticarem os jogos fora da sala de aula, em ambientes digitais ou em atividades em grupo.

d) Dificuldade na avaliação do impacto da ludicidade na aprendizagem

Outro desafio é a medição dos resultados das atividades lúdicas, especialmente no que diz respeito ao uso dos MC. Como a aquisição desses elementos ocorre de forma gradual e muitas vezes inconsciente, pode ser difícil avaliar objetivamente se os alunos estão incorporando os MC ao seu discurso de maneira mais natural.

Possível solução:

- Criar instrumentos de avaliação qualitativa, como gravações de interações orais antes e depois da implementação das atividades lúdicas, para observar a evolução do uso dos MC.
- Utilizar rubricas de avaliação que levem em consideração a fluidez discursiva e a presença de MC na fala dos alunos.
- Propor autoavaliações e feedbacks reflexivos, nos quais os próprios alunos analisem sua evolução na oralidade e no uso dos MC.

e) Falta de materiais didáticos que integrem ludicidade e MC

A maioria dos livros didáticos de espanhol como LE ainda não trata os MC de maneira sistemática (Gonçalves, 2007; Nogueira da Silva, 2016; Melo, 2016; Torre, 2016, 2018; Bravo, 2021), tampouco propõe atividades lúdicas para sua prática. Isso faz com que os professores precisem desenvolver seus próprios materiais e adaptar recursos existentes, o que pode demandar tempo e esforço adicionais.

Possível solução:

- Criar um banco de atividades lúdicas voltadas especificamente para o ensino de MC, permitindo que professores compartilhem materiais e experiências.

- Incentivar pesquisas e publicações acadêmicas sobre o tema, fortalecendo a base teórica e metodológica da ludicidade no ensino de MC.
- Explorar recursos digitais e plataformas de ensino interativo, que oferecem possibilidades para o desenvolvimento de jogos personalizados e dinâmicas comunicativas.

A implementação de estratégias lúdicas para o ensino de marcadores conversacionais enfrenta desafios que vão desde resistências institucionais e metodológicas até limitações práticas no planejamento e na avaliação da aprendizagem. No entanto, as soluções discutidas mostram que, com adaptações e planejamento, é possível integrar atividades lúdicas ao ensino de espanhol como LE de forma eficaz, garantindo que os alunos desenvolvam sua competência comunicativa de maneira mais fluida e natural.

Ao superar essas barreiras, os professores não apenas promovem um ensino mais dinâmico e motivador, mas também contribuem para uma aprendizagem mais significativa dos MC, proporcionando aos alunos ferramentas discursivas essenciais para sua interação oral na língua estrangeira.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou o papel dos marcadores conversacionais (MC) no ensino de espanhol como língua estrangeira (LE), destacando sua importância para a fluidez, coesão e naturalidade do discurso oral. Além disso, explorou-se a ludicidade como estratégia pedagógica, enfatizando como atividades lúdicas podem favorecer a aquisição desses elementos discursivos por meio de interações contextualizadas e significativas.

Ao longo da discussão, evidenciou-se que os MC desempenham múltiplas funções na comunicação oral, organizando a interação, regulando turnos de fala, sinalizando atitudes do falante e facilitando a construção da coerência discursiva. No entanto, constatou-se que esses elementos são frequentemente negligenciados no ensino de LE, sendo abordados de forma superficial nos materiais didáticos e pouco explorados nas práticas pedagógicas convencionais. Essa lacuna resulta em dificuldades para os aprendizes, que tendem a produzir um discurso oral artificial e excessivamente monitorado, com pausas inadequadas e baixa fluidez.

A introdução de atividades lúdicas no ensino de espanhol como LE revelou-se uma alternativa eficaz para estimular o uso espontâneo dos MC. Como demonstrado ao longo do

estudo, os jogos, dramatizações e desafios comunicativos criam ambientes autênticos de interação, onde os aprendizes precisam recorrer a esses elementos para manter a conversação. Além disso, a ludicidade reduz a ansiedade, melhora a motivação dos alunos e incentiva a participação ativa, aspectos fundamentais para a consolidação da competência comunicativa.

Entretanto, o artigo também enumerou desafios significativos na implementação da ludicidade no ensino de MC. A resistência de professores e alunos a metodologias inovadoras, a limitação de tempo nas cargas horárias dos cursos, a dificuldade de avaliar o impacto dessas atividades e a falta de materiais didáticos específicos foram apontadas como barreiras à adoção dessa abordagem. Para superá-las, sugeriram-se estratégias como:

- Sensibilização da comunidade docente e acadêmica sobre a importância da ludicidade na aprendizagem de LE.
- Integração gradual de atividades lúdicas em combinação com abordagens tradicionais, garantindo equilíbrio entre inovação e cumprimento de currículos.
- Criação de instrumentos avaliativos qualitativos e quantitativos, como gravações de interações orais e rubricas de fluência discursiva.
- Desenvolvimento de materiais didáticos adaptados, incorporando atividades lúdicas que enfatizem o uso dos MC de maneira sistemática e progressiva.

Dessa forma, este estudo reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica mais integrativa, que reconheça a ludicidade como um componente essencial para o desenvolvimento da oralidade e da competência comunicativa dos aprendizes. Embora os desafios sejam reais, há caminhos viáveis para que os professores incorporem atividades lúdicas de maneira estruturada e eficaz.

Além disso, este artigo abre possibilidades para novas pesquisas na área, especialmente no que se refere à análise empírica do impacto das atividades lúdicas na aquisição dos MC. Estudos futuros poderiam investigar, por meio de experimentação e observação em sala de aula, quais tipos de jogos são mais eficazes para diferentes perfis de aprendizes e como a frequência do uso dessas estratégias influencia a aquisição dos MC a longo prazo.

Por fim, reafirma-se que a ludicidade, quando bem planejada e alinhada aos objetivos do ensino de espanhol como LE, não apenas potencializa a aprendizagem dos MC, mas também transforma a sala de aula em um espaço dinâmico, interativo e motivador. Assim, ao integrar jogos e atividades lúdicas ao ensino, o professor possibilita aos alunos uma experiência

comunicativa mais rica e próxima do uso real da língua, garantindo maior engajamento e uma aprendizagem mais significativa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista psicopedagogia**, v. 27, n. 83, São Paulo, p. 282-287, 2010.
- AKERBERG, M. Portunhol: uma interlíngua superável. In: ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. (Org). **Novas línguas/línguas novas: questões da interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas (SP): Pontes Editores, p. 25-42, 2012.
- AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1968.
- BARDOVI-HARLIG, K.; DÖRNYEI, Z. Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 2, p. 233-262, 1998.
- BRIZ GÓMEZ, A. **El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmagramática**. Barcelona: Ariel, 1998.
- BRAVO, R. R. Enseñanza de algunos marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos (MDACA) en español. **2º seminário internacional de lectura y de escritura literarias y académicas**, Pasto (Colômbia), p. 62-103, 2021.
- FREITAS, R. P. B.; LIMBERGER, B. K.; MOZZILLO, I. Transferência linguística na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira por aprendizes brasileiros: uma revisão bibliográfica. **Prolíngua**, v. 16, n. 1, p. 84-96, 2021.
- GONÇALVES, E. **Marcadores conversacionais na interlíngua de aprendizes de espanhol no Brasil**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 7 ed. 2012.
- HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. **The Modern Language Journal**, v. 70, n. 2, p. 125-132, 1986.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Contexto, 2010.
- KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; PORTOLÉS, J. Los marcadores del discurso. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.). **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 1999. p. 4051-4214.
- MELO, G. S. S. **Marcadores discursivos: interface português-espanhol: análise dos valores semântico-pragmáticos**. Orientador: José Alberto Miranda Poza. 2018. 242 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2018.

NOGUEIRA DA SILVA, A. M. La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas. **Revista redELE**, n. 19, Madrid, 2010.

_____. Los marcadores del discurso: perspectivas y desafíos relacionados con su enseñanza en las clases de español como lengua extranjera. *In*: FERNÁNDEZ, G. E.; BAPTISTA, L. M. T. R.; SILVA, A. M. N. (Orgs.). **Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil**: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales. Brasília, DF: Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la Embajada de España, 2016. p. 29-44.

PIZARRO, E. G.; SILVA, M. C. **Atividades lúdicas no ensino de espanhol como língua estrangeira**. Brasília: Editora UnB, 2007.

PORTOLÉS, J. Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE. *In*: **Carabela**. Madrid: SGEL, 1998.

POZA, J. A. M.; MELO, G. S. A interferência linguística no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola em professores e aprendizes brasileiros. **Afluentes**, UFMA/Campus III, v. 3, n. 9, p. 45-61, 2018.

SILVA, V. L. M. O lúdico no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. **Intr@ciência: revista científica**, 10 ed, 2015.

TORRE, A. M. T. **De la teoría a la práctica: la enseñanza de los marcadores conversacionales en ELE**. Orientador: Agustín Vera Luján. 2018. 513 p. Tese (Doutorado em Filologia) - Programa de Doutorado em Filologia, Universidad Nacional de Educación a Distancia, [S. l.], 2018.

TORRE, A. M. T. Una propuesta didáctica para la enseñanza de los marcadores discursivos “Venga, vamos y anda” en la clase de E.L.E. **Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera**, [s. l.], n. 28, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.