

**O ensino de português como língua adicional em escolas da Coreia do Sul: considerações sobre aspectos teóricos e práticos no planejamento e no uso de material didático**

**Teaching Portuguese as an Additional Language in South Korean schools: considerations on theoretical and practical aspects in lesson planning and the use of teaching material**

Alexandre Ferreira Martins<sup>1</sup>, Sora Lim<sup>2</sup>

*Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros*

**RESUMO**

Este trabalho discute a influência da perspectiva discursiva que toma como base o pensamento do Círculo de Bakhtin (Bakhtine/Volochinov, 1977; Bakhtine, 1984), para o uso de um material didático e o desenvolvimento de atividades e tarefas (Schlatter, 2009) de português como língua adicional (PLA) em escolas da Coreia do Sul. O texto enfoca a atuação do Leitorado Guimarães Rosa na Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros e iniciativas do Promoção de Educação em Línguas Estrangeiras Críticas para o ensino de português em escolas de educação básica sul-coreanas, especialmente no Ensino Médio. São apresentados o projeto, o contexto de atuação, perfil dos alunos, planejamento e material didático utilizado. A metodologia consiste na análise interpretativa dos aspectos teórico-metodológicos do manual utilizado pelo programa coreano, com vias a demonstrar subsequentemente a sua aplicação conciliada à perspectiva discursiva bakhtiniana de ensino de PLA. Esta última perspectiva contribui para aplicar a noção de uso da linguagem (YE, 2009; PILEGGI, 2015; BRASIL, 2020) por meio de gêneros do discurso em sala de aula, considerando a conscientização dos aspectos interlocucionais subjacentes à reflexão do Círculo de Bakhtin, de modo a proporcionar um aprendizado mais consciente dos usos sociais da língua portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Português como Língua Adicional 1. Leitorado Guimarães Rosa 2. Promoção da Educação em Línguas Estrangeiras Críticas 3. Uso da linguagem 4. Interação na sala de aula 5.

**ABSTRACT**

This paper discusses the influence of the discursive perspective based on the thinking of the Bakhtin Circle (Bakhtine/Volochinov, 1977; Bakhtine, 1984) on the use of an instructional material and the development of activities and tasks (Schlatter, 2009) for Portuguese as an Additional Language (PAL) in schools in South Korea.. The text focuses on the role of the Guimarães Rosa Lectureship at Hankuk University of Foreign Studies and the initiatives for the Promotion of Critical Foreign Language Education for teaching Portuguese in South Korean basic education

Recebido em: 10/08/2023

Aceito em: 26/09/2023

<sup>1</sup> E-mail: [alefemartins@gmail.com](mailto:alefemartins@gmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4664-9385>

<sup>2</sup> E-mail: [angelalim@hufs.ac.kr](mailto:angelalim@hufs.ac.kr)

schools, especially in high schools. The project, the operational context, student profiles, planning, and didactic materials used are presented. The methodology involves interpretative analysis of the theoretical and methodological aspects of the manual used in the Korean program. The goal is to subsequently demonstrate its application in alignment with the Bakhtinian discursive perspective of teaching PAL. This Bakhtinian perspective contributes to the application of the concept of language use (YE, 2009; PILEGGI, 2015; BRASIL, 2020) through discourse genres in the classroom. It takes into consideration an awareness of the interlocutional aspects underlying Bakhtin Circle's reflections, providing a more conscious understanding of the social uses of the Portuguese language.

**KEYWORDS:**

Portuguese as an Additional Language 1. Guimarães Rosa Lectureship 2. Critical Foreign Languages Education Promotion 3. Language in use 4. Classroom Interaction 5.

## 1. Introdução

Neste trabalho, discute-se a influência da perspectiva discursiva fundamentada no pensamento do Círculo de Bakhtin (Bakhtine/Volochinov, 1977; Bakhtine, 1984)<sup>3</sup>, doravante denominada bakhtiniana<sup>4</sup>, no ensino de português como língua adicional (PLA) em escolas da Coreia do Sul. Verificou-se como essa perspectiva pode ser aplicada no uso de um material didático e no desenvolvimento de atividades e tarefas (Schlatter, 2009) que buscam conciliar os interesses político-linguísticos das instituições com as necessidades e a cultura escolar do país onde um professor de língua adicional atua no exterior. Enfoca-se, especificamente, o contexto de ensino do português pelo Lectorado Guimarães Rosa da Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros, em um país onde a língua portuguesa é ensinada de forma ainda pouco expressiva em comparação com idiomas como, por exemplo, o inglês ou o espanhol, que são ensinados extensivamente em diversos níveis da educação pública e privada.

No decorrer deste texto, serão abordadas políticas relevantes para a promoção da língua portuguesa no contexto sul-coreano por parte dos governos da Coreia do Sul e do Brasil. Em seguida, será discutido o âmbito de atuação de um programa sul-coreano na Educação Básica, com foco especial nas escolas e na análise qualitativa do material utilizado em sala de aula, buscando verificar e explicitar a sua natureza teórico-metodológica. Por fim, será explicitada a relação entre os aspectos teóricos que embasam a reflexão didática e a prática de sala de aula propriamente dita com exemplos concretos de atividades e tarefas implementadas em dois contextos de atuação na

---

<sup>3</sup> Mantivemos a grafia dos nomes dos autores em língua francesa em referência a suas obras, visto que os textos consultados estão traduzidos nesse idioma.

<sup>4</sup> Optamos por não abordar a questão da autoria das obras do Círculo (cf. Faraco, 2009), uma vez que não se encaixa no escopo deste trabalho. Ao longo do texto, preferimos utilizar o qualificador "bakhtiniano(a)", além do "discursivo(a)", para caracterizar a perspectiva adotada ou o pensamento do conjunto de autores russos, devido ao reconhecimento concedido a Mikhail Bakhtin no Brasil quando se trata das reflexões teóricas do Círculo.

Educação Básica sul-coreana.

## **2. Políticas nacionais na promoção do português no Brasil e na Coreia**

A reflexão abordada neste texto deriva das estratégias político-linguísticas adotadas por dois programas governamentais implementados pelos governos do Brasil e da Coreia do Sul: o programa brasileiro Leitorado Guimarães Rosa, desenvolvido pelo Ministério das Relações Exteriores brasileiro, e a ação governamental sul-coreana Promoção da Educação em Línguas Estrangeiras Críticas (*Critical Foreign Language Education Promotion*).

O Leitorado Guimarães Rosa atua na promoção da língua portuguesa e de suas literaturas e no estabelecimento de conexões culturais e acadêmicas ao enviar professores qualificados para outros países, incluindo, neste caso particular, a Coreia do Sul. Enquanto isso, a Promoção da Educação em Línguas Estrangeiras Críticas, empreendida pelo governo sul-coreano, adota uma abordagem abrangente no ensino e aprendizado de línguas, centrada no contexto sul-coreano, mas com projeção para o cenário internacional. Esta iniciativa busca fomentar o aprendizado de línguas adicionais, incluindo o português, como parte essencial da formação dos cidadãos coreanos.

Assim, ao conhecer esses dois instrumentos de política linguística, compreende-se a importância e os esforços empreendidos pelo Brasil e pela Coreia do Sul para expandir o alcance da língua portuguesa. A seguir, será apresentada uma contextualização detalhada desses dois instrumentos de política linguística de cada país, enfatizando suas metas e abordagens para fomentar o ensino do português e difundir a cultura brasileira no exterior.

### **2.1. O Leitorado Guimarães Rosa — Brasil**

O Leitorado Guimarães Rosa — ou Programa Leitorado, designação utilizada até 2022, quando ocorre o surgimento do Instituto Guimarães Rosa — desempenha um importante papel na difusão da língua portuguesa, da literatura e a cultura brasileira, bem como a de outros países da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), em instituições de ensino superior (IES) estrangeiras. Esta política de Estado é responsável por selecionar e financiar professores brasileiros, a fim de que eles atuem como Leitores, nome que denomina um dos cargos de professor estrangeiro no exterior.

O processo de pré-seleção dos candidatos é conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o suporte de consultores

---

especializados na área. Após essa etapa, as universidades estrangeiras têm a autonomia para tomar a decisão final sobre a escolha dos candidatos previamente selecionados pela CAPES. A concessão das bolsas e a definição dos locais de atuação são de responsabilidade do Ministério das Relações Exteriores (MRE), através de sua Divisão de Língua Portuguesa (DLP).

O Leitorado Guimarães Rosa na Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros, localizado no campus de Seul, representa um marco significativo na Coreia do Sul, pois é o primeiro programa desse tipo no país, onde o ensino da língua portuguesa é ainda escasso e limitado a contextos e locais específicos. Atualmente, apenas três universidades oferecem cursos regulares de língua portuguesa: a mencionada Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros - HUFS<sup>5</sup>, a Universidade Dankook - DKU<sup>6</sup> e a Universidade de Estudos Estrangeiros de Busan - BUFS<sup>7</sup>.

Na educação básica, existem iniciativas isoladas para o ensino do português, e embora estejam em estágio inicial, elas têm uma importância significativa no despertar do interesse pela língua portuguesa e pelas culturas associadas a ela. Neste artigo, serão abordadas duas das ofertas de ensino em que o Leitorado Guimarães Rosa na HUFS teve um empenho relevante. Esse tipo de iniciativa na educação básica coreana representa um instrumento de política linguística de relevância para a disseminação da língua portuguesa e da riqueza cultural brasileira na Coreia do Sul, ao mesmo tempo que contribui para ampliar as oportunidades de intercâmbio e colaboração futuras entre os dois países.

---

<sup>5</sup> O Departamento de Português – HUFS foi criado em 1966 e o Departamento de Estudos Brasileiros – HUFS foi criado em 1981.

<sup>6</sup> O Departamento de Português – DKU foi criado em 2014 e incorporado à Divisão de Estudos Europeus e Latino-americanos em 2020.

<sup>7</sup> O Departamento de Português – BUFS foi criado em 1987 e incorporado à Divisão de Estudos Europeus em 2022.

---

## 2.2. A Promoção da Educação em Línguas Estrangeiras Críticas — Coreia do Sul

O programa nacional de Promoção da Educação em Línguas Estrangeiras Críticas (Critical Foreign Languages Education Promotion, doravante CFL) é um instrumento de políticas linguísticas abrangente de educação em línguas adicionais estabelecido em nível nacional pela Coreia do Sul com o objetivo de oferecer oportunidades diversificadas e especializadas de ensino para todos os cidadãos do país. Criado por meio da Lei de Promoção da Educação de Línguas Estrangeiras Críticas (Act on the Promotion of Education of Critical Foreign Languages) em 2016 e atualizado por emenda em 2018, esse programa define "língua crítica" como qualquer idioma prescrito por acordos internacionais, considerado essencial para o desenvolvimento do país.

O CFL é levado a cabo pelo Ministério da Educação da Coreia do Sul através do Instituto Nacional de Educação Internacional - NIIED, uma agência estatal voltada à internacionalização da educação sul-coreana. A educação linguística proporcionada por esse programa tem como base a aquisição de conhecimentos linguísticos que permitam a compreensão das culturas locais e das circunstâncias específicas de várias regiões do mundo em diferentes línguas adicionais. Assim, os cidadãos são capacitados a comunicar-se efetivamente em contextos interculturais, enriquecendo suas habilidades e contribuindo para o avanço nacional. Ao promover essa educação abrangente, a Coreia do Sul busca fortalecer sua posição global e fomentar relações internacionais mais sólidas e enriquecedoras.

Atualmente, esse programa é difundido pelo país através de algumas instituições de ensino superior principais, consideradas como instituições especializadas na educação para as línguas críticas: 1) a Universidade Dankook em parceria com a Universidade Chungwoon, a Universidade Busan de Estudos Estrangeiros e a Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros. O programa enfoca o desenvolvimento de orientações curriculares padrões, a publicação de livros didáticos e de dicionários, de cursos presenciais e online, além do estabelecimento de testes de proficiência oficiais para as línguas ensinadas<sup>8</sup>.

O programa foi projetado para abranger um leque bastante abrangente de línguas adicionais, buscando promover a diversidade linguística e cultural em seu escopo. Uma das principais vantagens desse programa é que ele não impõe restrições quanto à quantidade de falantes ou ao reconhecimento das línguas em nível geopolítico, abrindo espaço para idiomas

---

<sup>8</sup> O Exame de Proficiência em Línguas Estrangeiras Críticas foi iniciado em 2020 e, após ser realizado duas vezes nas duas primeiras edições, atualmente, está sendo realizado anualmente em maio. O exame ocorreu em maio e outubro de 2020, maio de 2021 e maio de 2022, totalizando quatro edições.

menos difundidos e línguas regionais que muitas vezes são negligenciadas em outros contextos educacionais. O quadro abaixo apresenta a divisão das línguas prescritas em decreto presidencial como partes do projeto CFL, de acordo com a região do mundo:

Tabela 1 – Línguas do projeto CFL por região do mundo.

<i>Região do mundo</i>	<i>Línguas-alvo</i>
<i>Europa</i>	bielorruso, búlgaro, checo, croata, dinamarquês, eslovaco, finlandês, georgiano, grego, holandês, húngaro, italiano, letão, norueguês, polonês, português europeu, romeno, sérvio, sueco.
<i>Oriente Médio e África</i>	ámharico, árabe, azerbaijano, dari, hauçá, hebraico, iraniano, kinyarwanda, pashto, suaíli, turco, zulu
<i>Eurásia</i>	cazaque, mongol, quirguiz, tajique, turcomeno, ucraniano, uzbeque.
<i>Sudeste Asiático e Índia</i>	bengali, birmanês, cingalês, hindi, indonésio, khmer, laosiano, malaio, nepali, sânscrito, tailandês, tagalo, urdu, vietnamita.
<i>América Latina</i>	português brasileiro

Fonte: *Critical Foreign Languages Education Promotion*.

Na primeira etapa do projeto, nem todas as línguas mencionadas acima foram promovidas. As línguas promovidas nessa fase, de acordo com os dados do site oficial do CFL (<https://cfl.niied.go.kr>), incluem o árabe, birmanês, cambojano, húngaro, indonésio, iraniano, malaio, mongol, polonês, português brasileiro e europeu, suaíli, tailandês, turco, uzbeque, vietnamita e hindi.

Uma política linguística tão ampla de ensino e aprendizado de línguas e culturas de outros países se justifica, no caso da Coreia do Sul, especialmente nos últimos anos, entre outros muitos aspectos, pelo grande avanço da recepção de produções audiovisuais e musicais do país ao redor do mundo. Séries e novelas de televisão, de plataformas de streaming e o cinema sul-coreano têm sido amplamente reconhecidos, como "Parasita", dirigido por Bong Joon-ho, que recebeu em 2019 o Oscar de Melhor Filme, ou o fenômeno Round 6, série promovida pela Netflix e que foi um grande fenômeno de audiência, demonstrando a qualidade e a influência crescente da cultura sul-coreana. O sucesso na música também é evidente com grupos como BTS e Blackpink alcançando proeminência globalmente. A Coreia do Sul está se tornando um país com certo protagonismo nesse mundo interconectado e, por isso, é essencial proporcionar aos seus cidadãos acesso a essa realidade cultural em expansão.

Com a disponibilidade de diversas línguas e a crescente valorização da cultura sul-coreana em escala global, programas como a Promoção da Educação em Línguas Estrangeiras Críticas -CFL têm se mostrado fundamentais para capacitar os cidadãos a enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades na era da globalização, em que o intercâmbio cultural e a compreensão mútua

ganham crescente importância. Através dessa política linguística, a Coreia do Sul não apenas fortalece sua educação linguística, mas também garante o reforço à sua posição no cenário internacional.

### **3. O material didático do CFLE-HUFS para escolas**

O Critical Foreign Language Education na HUFS (doravante CFLE-HUFS) é um programa abrangente que oferece educação em 16 idiomas para alunos do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Essa variedade de idiomas, como holandês, laosiano, malaio-indonésio, mongol, suaíli, sueco, uzbeque, italiano, cazaque, tailandês, turco, persa, português, polonês, húngaro e hindi, reflete o compromisso do CFLE-HUFS em proporcionar uma formação linguística abrangente. Nesse contexto, o programa exerce um papel importante para a política de língua nacional ao promover ações de educação linguística através de Instituições de Ensino Superior (IES), facilitando o acesso dos cidadãos da Coreia do Sul a línguas adicionais e a culturas de outros países. Ao fazer isso, o CFLE-HUFS não só viabiliza o direito a essa educação linguística, mas também equipa os indivíduos com uma ferramenta importante para o acesso à cidadania em âmbito nacional e global. Essa política linguística adotada na Coreia do Sul torna-se ainda mais significativa ao se descortinar a importância e pertinência de tais esforços de promoção linguística e cultural nas e através das IES.

No contexto do CFLE-HUFS, em particular, a educação linguística não é apenas vista como uma política enfocada no âmbito acadêmico, mas também como uma forma de fortalecer a identidade e a participação dos cidadãos em um mundo cada vez mais interconectado, estabelecendo pontes entre a universidade e a sociedade. Esta iniciativa estatal na HUFS possui, como dito, diferentes frentes, incluindo o ensino dentro da universidade para o público acadêmico e geral, bem como em escolas e comunidades escolares em diferentes regiões da Coreia do Sul. O enfoque deste trabalho é justamente a Educação Básica, uma das prioridades do programa, e algumas iniciativas merecem destaque por se relacionarem ao contexto de atuação da discussão aqui empreendida.

Em 2020, na região de Yeoncheon-gun, foi conduzida uma palestra online sobre língua e cultura portuguesas, com duração de uma hora (40 minutos), abrangendo uma audiência diversificada composta por estudantes do ensino fundamental e médio, assim como pais e professores da comunidade. Essa ação constituiu parte da Semana de Experiência de Língua e Cultura, evento organizado pelo Escritório de Apoio à Educação dessa região.

---

A partir deste marco em 2020, a instituição em questão aderiu ao programa "Aprenda Línguas Estrangeiras Críticas", uma iniciativa promovida pelo governo sul-coreano. No âmbito deste programa, foram disponibilizados cursos online especiais, voltados ao ensino de línguas adicionais, cada um com carga horária aproximada de 10 horas. Estes cursos foram direcionados aos estudantes do ensino fundamental e médio, e têm sido ministrados regularmente desde o segundo semestre de 2020 até o primeiro semestre de 2023.

No ano de 2021, foram realizadas atividades educacionais relacionadas à língua e cultura lusófona em escolas de Ensino Médio em Seul e Goyang, incluindo uma palestra online sobre a cultura lusófona e um curso online sobre o idioma português. No ano de 2022, ampliou-se ainda mais a oferta de cursos e palestras. Foram oferecidos quatro cursos, tanto online quanto presenciais, abordando o idioma português em escolas de Ensino Fundamental e Médio em Seul. Duas palestras especiais presenciais foram igualmente realizadas para discutir a cultura brasileira em escolas de Ensino Médio localizadas em Incheon e Jeju. Além disso, em janeiro de 2023, foi promovido um curso online sobre o idioma português em uma escola de Ensino Médio localizada em Gimpo. Todas essas atividades representaram importantes iniciativas para a difusão da língua portuguesa e da cultura brasileira entre crianças e adolescentes, além de pais e professores dos referidos locais, coincidindo também com os propósitos do Leitorado Guimarães Rosa na HUFS.

Desse modo, no primeiro semestre de 2023, o CFLE-HUFS realizou aulas especiais de português em duas escolas localizadas no oeste do país, aqui denominadas Escola 1 e Escola 2. Essa iniciativa foi viabilizada pela colaboração do Leitor Guimarães Rosa da HUFS, que foi convidado pela Instituição de Ensino Superior (IES) para atuar nessas escolas. Na próxima subseção, serão detalhados os contextos de atuação dessas aulas de português, apresentando o início da parceria entre o CFLE-HUFS e o Leitorado Guimarães Rosa na HUFS para a promoção do ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira nessas duas localidades da Coreia do Sul.

#### **4. Contextos de atuação na Educação Básica sul-coreana**

As instituições de Educação Básica sul-coreanas representadas nos grupos de alunos abordados neste estudo são escolas de línguas adicionais reconhecidas em nível local. É possível, pela localização geográfica e por razões ligadas a oferta de idiomas das escolas, que alguns desses alunos sigam para a Universidade de Estudos Estrangeiros de Hankuk (HUFS) — onde o Leitorado Brasileiro atua e o programa CFL tem promovido diversas iniciativas — após a conclusão de seus estudos, dada a natureza dos currículos escolares das duas escolas aqui abordadas, mais voltados



para o aprendizado de línguas adicionais e de aspectos culturais de outros países. Devido às suas localizações, que demandavam um deslocamento significativo por parte do docente, as aulas foram conduzidas tanto de forma presencial quanto online, conforme detalhado abaixo. Esse fator teve impacto direto no planejamento pedagógico, mais precisamente nas atividades e tarefas propostas, como será evidenciado na seção final deste artigo.

Embora ambas as instituições fossem escolas de Ensino Médio, houve uma distinção na composição dos grupos e no formato de ensino adotado: na Escola 1, as interações ocorreram em encontros presenciais, reunindo alunos do mesmo ano em um total de 14 horas de aula. Em contraste, na Escola 2, as lições foram conduzidas virtualmente, totalizando 10 horas de aula, e contaram com a participação de estudantes de diferentes anos. Como resultado, ao analisar os exemplos de atividades e tarefas apresentados na última seção deste trabalho, fica evidente que o planejamento didático foi conduzido de maneira distinta devido a essas nuances específicas.

No que diz respeito ao perfil dos alunos, o grupo da Escola 1 consistia inteiramente de estudantes com 15 anos de idade, enquanto na segunda escola a faixa etária variava entre 15 e 18 anos. Cabe ressaltar que todos os alunos eram coreanos, tendo o coreano como sua língua de socialização. Os estudantes de ambas as instituições tinham um nível intermediário ou avançado de proficiência em língua inglesa, o que lhes possibilitava comunicar-se com o Leitor Guimarães Rosa, um falante nativo de português que não falava coreano, nessa língua de instrução que, por sua vez, era alternada paulatinamente com o português.

## **5. O material didático do CFLE-HUFS para escolas**

O material didático coreano, descrito e analisado neste artigo, foi desenvolvido no âmbito do CFLE-HUFS, destinado ao público das escolas mencionadas na seção anterior. Trata-se do manual de Português como Língua Adicional (PLA) intitulado "Português 2: Português como língua estrangeira para juniores – Pre-A1 (Português 2: 주니어 포르투갈어 입문)". Publicado em 2023, esse livro tem como foco o ensino do português brasileiro e se destaca por ser um material o primeiro material do gênero produzido no país nos últimos anos. Ele direciona sua abordagem para o público juvenil, em consonância com os cursos de introdução à língua oferecidos pelo CFLE da HUFS na Educação Básica.

As aplicações do material em 2023, pelo Leitor Guimarães Rosa na HUFS, representaram as primeiras experiências de utilização na Educação Básica sul-coreana após a sua publicação. O livro em questão foi usado em conjunto com outro manual, o "Português 1: ABC! Aprenda a escrever o

alfabeto (Português 1: 차근차근! 포르투갈어 알파벳 익히기)", que não será detalhado neste trabalho, devido ao seu uso limitado. Este último livro foi estruturado não apenas para ensinar o alfabeto, abordando as diferenças entre pares mínimos relevantes entre o português e o coreano, mas também para ensinar a escrita das letras do alfabeto. Considerando que todos os alunos já possuíam conhecimento do alfabeto romano e sabiam escrevê-lo, o foco das aulas abordadas neste artigo concentrou-se no aprendizado do alfabeto em português e nas distinções específicas de pronúncia em relação à língua coreana.

O livro *Português 2* apresenta todos os dados gerais sobre o manual, as instruções das atividades e textos sobre aspectos culturais brasileiros em coreano; no entanto, o manual é acessível para professores que não têm conhecimento prévio da língua coreana. Sua organização intuitiva facilita o uso por profissionais com experiência no ensino de Português como Língua Adicional (PLA). No entanto, é necessário que um professor estrangeiro, não nativo de coreano, faça a tradução dos textos que abordam pontos culturais para a abordagem em sala de aula. As instruções são claras e seguem um padrão consistente para cada unidade didática, o que proporciona uma experiência de aprendizado mais fluida.

A publicação apresenta cinco unidades didáticas, as quais abordam três funções comunicativas essenciais relacionadas à apresentação pessoal: cumprimentar, dar e perguntar dados pessoais, e expressar interesses pessoais. No quadro subsequente, cada unidade didática é detalhada com suas funções comunicativas principais, o campo lexical abordado e a natureza das atividades propostas.

Tabela 2 – Unidades didáticas do livro *Português 2*.

Unidade e Título	Principal(is) função(ões) comunicativa(s).	Campo lexical	Atividades (na ordem apresentada no livro)
Unidade 1: Oi, tudo bem?	Cumprimentar.	Cumprimentos; Períodos do dia; Ações rotineiras.	Primeira leitura de diálogo; Leitura de lista de palavras e seus significados em coreano; Segunda leitura de diálogo; Associação de palavras do mesmo campo lexical; Preenchimento espaços vazios em frases isoladas; Leitura de texto.
Unidade 2: Eu sou o Jimin	Dar e perguntar dados pessoais.	Países; Nacionalidades.	Primeira leitura de diálogo; Leitura de lista de palavras e seus significados em coreano; Segunda leitura de diálogo; Associação de palavras do mesmo campo lexical; Preenchimento espaços vazios em frases isoladas; Leitura de texto.
Unidade 3: Eu tenho quinze anos	Dar e perguntar dados pessoais e familiares.	Relações familiares e pessoais; Números cardinais.	Primeira leitura de diálogo; Leitura de lista de palavras e seus significados em coreano; Segunda leitura de diálogo; Associação de palavras do mesmo campo lexical; Preenchimento de bingo; Preenchimento espaços

			vazios em frases isoladas; Leitura de texto.
Unidade 4: Eu moro em Seul	Dar e perguntar dados pessoais e familiares.	Relações familiares; Partes de imóveis; Móveis e objetos.	Primeira leitura de diálogo; Leitura de lista de palavras e seus significados em coreano; Associação de palavras do mesmo campo lexical; Segunda leitura de diálogo; Verificação da presença de lista de palavras em imagens; Preenchimento espaços vazios em frases isoladas; Leitura de texto.
Unidade 5: O que você gosta de fazer?	Falar do que gosta.	Ações rotineiras e de lazer; Objetos de uso pessoal.	Primeira leitura de diálogo; Leitura de lista de palavras e seus significados em coreano; Associação de palavras do mesmo campo lexical; Segunda Leitura de diálogo; Verificação das palavras correspondentes ao diálogo trabalhado na tarefa anterior de leitura de diálogo; Preenchimento espaços vazios em frases isoladas; Leitura de texto.

Fonte: elaborada pelos próprios autores.

A descrição acima ressalta que o material didático não inclui o uso de materiais autênticos, mas esse aspecto foi complementado e será discutido em detalhes na próxima seção. Nesse contexto, é relevante destacar que o material adota, predominantemente, a Abordagem Estrutural em todas as unidades didáticas. A proposta de ensino concentra-se nas estruturas básicas e essenciais necessárias para a apresentação pessoal e para a prática das funções comunicativas mencionadas anteriormente. A abordagem estrutural tem neste material o intuito de fornecer aos estudantes uma base para o desenvolvimento da língua, abrangendo aspectos gramaticais e padrões de expressão comuns.

Na maioria das atividades do manual, especialmente aquelas relacionadas ao vocabulário utilizado na unidade e aos diálogos criados para atender aos objetivos propostos, é claramente enfatizado o paralelo entre as línguas. Essa abordagem comparativa entre o português e o coreano é adotada de forma consistente no material devido à dificuldade de transferência linguística observada em aprendizes de português cujas línguas nativas são distantes, especialmente os falantes de coreano.

Essa distância linguística, conforme indica Cunha Lima (2021), é uma tarefa de difícil definição. A transferência linguística, por sua vez, é um ponto de pertinente enfoque por parte do professor, uma vez que os aprendizes costumam se apoiar, especialmente em níveis iniciais, em sua língua materna. A autora destaca que a transferência opera como uma dedução baseada na interação entre a língua-alvo e o repertório linguístico dos aprendizes. Essa estratégia é frequentemente percebida como algo "mágico" quando se trata de línguas mais ou menos relacionadas, pois pode ser um facilitador valioso no processo de aprendizagem em diversas situações. No entanto, constata-se que esse recurso é pouco explorado ou raramente utilizado no

contexto de falantes de coreano.

Os exemplos a seguir, destacados por Cunha Lima (2021), ilustram de forma clara algumas das dificuldades que os alunos coreanos enfrentam:

Existe, portanto, um certo nível de choque quando a magia da dedução não acontece ao lidar com línguas distantes. Estudantes coreanos continuam "esquecendo" os artigos em português para os quais não possuem equivalente em suas línguas. Falham sistematicamente em entender a diferença entre uma frase com um singular nu e um artigo definido (Toda semana, toda a semana). Lutam para compreender a diferença entre os tempos verbais perfeito e imperfeito. Todas essas coisas não possuem correspondente algum em sua língua nativa, sendo extremamente opacas para o aprendiz e gerando frustração tanto nos estudantes quanto nos instrutores (CUNHA LIMA, 2021, p. 23, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Por essa razão, a experiência docente e o reconhecimento do perfil linguístico dos estudantes, assim como de seus contextos de aprendizagem, são fundamentais para perceber as diferenças existentes e atender às necessidades a serem contempladas em materiais didáticos. É importante, portanto, que um educador em língua(s) adicional(is) esteja atento à interação entre a língua nativa — ou o repertório linguístico, de forma mais abrangente — e a língua-alvo, a fim de apoiar e facilitar o progresso de aprendizagem de uma língua distante, compreendendo as dificuldades e estabelecendo estratégias para melhor lidar com as necessidades dos alunos.

No âmbito da sala de aula de línguas, é fundamental reconhecer a importância da transferência linguística, conforme enfatizado por Cunha Lima (2021). Essa transferência exerce uma função importante ao impactar diretamente o processo de ensino e aprendizagem, independentemente de o uso predominante da língua-alvo ser mais frequente ou não em relação à língua nativa dos alunos.

Quanto mais fácil for a transferência, mais fácil será para os aprendizes progredirem. Essa transferência ocorre independentemente de esforço ou consciência explícitos. De acordo com Horst, White & Bell, os aprendizes sempre ativam seus conhecimentos na língua materna ao aprender uma nova língua. Isso acontece independentemente das tentativas do instrutor de suprimir ou proibir o uso da língua nativa na sala de aula. Especialmente nas fases iniciais da aquisição, a transferência é amplamente utilizada (Cunha Lima, 2021, p. 14, tradução nossa)<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Trecho original: "There is, therefore, a certain level of shock when the magic of deduction does not happen when dealing with distant languages. Korean students keep "forgetting" Portuguese articles for which they have no counterpart in their languages. Systematically fail to understand the difference between a sentence with a bare singular and a definite article (Toda semana, toda a semana). Struggle to understand the difference between perfective and imperfective verb tenses. All of those things have no correspondent at all in their native language, they are extremely opaque for the learner and generate frustration in the students and instructors alike (CUNHA LIMA, 2021, p. 23)".

<sup>10</sup> Trecho original: "The easier the transference is, the easier for the learners to advance. This transference happens regardless of explicit effort or awareness. According to Horst, White & Bell, learners always active their mother tongue knowledge when learning a new language. This happens regardless of the instructor attempts to suppress or prohibit

Ao priorizar estruturas fundamentais da língua portuguesa, o "Português 1" busca criar uma base linguística consistente para os alunos cuja língua materna é muito distante do português e que aprendem o idioma pela primeira vez. O enfoque na abordagem estrutural, aliado ao paralelo entre o português e o coreano, contribui, assim, para tornar o material didático mais acessível aos alunos, garantindo que eles adquiram as estruturas necessárias para se comunicar em situações de apresentação simples em português.

É importante reconhecer a ideia já difundida na área de Linguística Aplicada no Brasil, e no exterior, de que a abordagem estrutural e a utilização de materiais não-autênticos têm sido alvo de críticas. Essas críticas apontam para a necessidade de uma abordagem mais equilibrada, que integre o desenvolvimento das habilidades comunicativas e discursivas/interacionais e o reconhecimento de aspectos léxico-gramaticais e fonético-fonológicos necessários a situações de comunicação específicas, em vez de se concentrar exclusivamente em estruturas linguísticas isoladas.

No material didático empregado nas aulas do CFLE-HUFS, a ausência de materiais autênticos é evidente. Em duas atividades distintas - a de introdução da unidade e aquela que segue o trabalho com vocabulário - são apresentados diálogos elaborados com o propósito claro de exemplificar situações simples de apresentação pessoal. Além disso, tais diálogos enfatizam estruturas linguísticas e aspectos gramaticais pertinentes a essas situações.

Gilmore (2004) analisa diálogos presentes em livros didáticos partindo do princípio de que muitos professores lidam com situações apresentadas em materiais didáticos muitas vezes artificiais. De acordo com a pesquisa conduzida pelo estudioso, baseada em um breve exemplo retirado de um livro didático japonês utilizado em escolas de Ensino Fundamental, é possível identificar diversos elementos que contribuem para a sensação de artificialidade nos diálogos presentes em materiais educacionais. Nessa interação, observa-se uma transição cuidadosa e bem-organizada entre os turnos de fala, com o objetivo de evitar imprecisões, repetições e interrupções fictícias. Os interlocutores adotam uma postura neutra, abstendo-se de oferecer feedback ou resposta às contribuições um do outro na conversa, o que pode resultar em uma percepção de distanciamento. Além disso, os tópicos abordados não são explorados de forma contínua, como ocorreria numa conversação natural; ao invés disso, eles mudam abruptamente

(GILMORE, 2004).

É um consenso entre profissionais que trabalham com ensino de línguas que materiais didáticos que colocam à frente da língua em uso o aspecto estrutural ou gramatical podem limitar a capacidade dos aprendizes de se envolverem em interações autênticas e significativas na língua-alvo. Isso dificulta o reconhecimento de aspectos fundamentais para diversas interações que venham a ter em língua portuguesa. De forma a auxiliar os aprendizes de línguas distantes a superarem dificuldades advindas da falta de proximidade com a língua-alvo, faz-se necessária a criação de materiais que adotem abordagens específicas, nem sempre condizentes com perspectivas mais contemporâneas, que, em geral, estão mais associadas ao ensino de línguas mais próximas umas das outras.

Apesar disso, considera-se neste estudo é que o aprendizado de línguas distantes difere significativamente do aprendizado de línguas que apresentam algum grau de proximidade com a língua-alvo. Especificamente, os falantes de línguas distantes enfrentam desafios distintos devido à grande disparidade entre a língua que estão aprendendo e sua língua nativa. Nesse contexto, a transferência linguística, que é comum no aprendizado de línguas que apresentam alguma proximidade, torna-se um fenômeno praticamente inexistente entre línguas românicas e línguas asiáticas, por exemplo, especialmente no caso do português e do coreano, que são os idiomas foco deste estudo.

## **6. Aspectos da perspectiva bakhtiniana em sala de aula**

Ao longo de mais de duas décadas, a influência exercida pelo exame Celpe-Bras no ensino, na aprendizagem e na avaliação tem sido observada por diferentes pesquisadores. Esse exame tem impactado significativamente tanto a concepção de língua e linguagem dos alunos (YE, 2009) quanto dos professores (COSTA, 2013; 2018). Além disso, suas repercussões estendem-se às práticas de ensino e pesquisa, com estudos realizados por Almeida (2012), Dorigon (2016), Martins e Schoffen (2016), Nagasawa, Divino e Schoffen (2019) e Martins e Yonaha (2021). Outro ponto relevante é a sua contribuição para a produção de materiais didáticos, como se pode observar nos estudos de Nagasawa e Schoffen (2017), Lopez, Mello e Santos (2019) e Almeida (2020). A partir dessas pesquisas e práticas, o exame tem possibilitado aprimoramentos contínuos na abordagem do PLA em sala de aula e no desenvolvimento da proficiência linguística dos alunos, tornando-se uma referência importante para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa em contexto brasileiro.

O *Documento Base do exame Celpe-Bras* (BRASIL, 2020, doravante *Documento Base*) estabelece que a perspectiva discursiva que subjaz o exame se fundamenta na concepção de que o uso da língua/linguagem implica em uma ação no mundo por meio da língua portuguesa. Segundo essa ótica, a ação no mundo consiste em mobilizar diversas habilidades que incluem a compreensão das situações, dos códigos sociolinguísticos e dos contextos sócio-históricos em que as interações ocorrem. Nessa abordagem, conforme o *Documento Base*, a língua se transforma em uma poderosa ferramenta interpretativa do mundo, permitindo ao sujeito compreender e expressar ideias, emoções e crenças de maneiras singulares. À medida que o indivíduo se dedica a dominar um novo idioma, ele mergulha em uma rica imersão cultural, absorvendo não apenas as estruturas linguísticas, mas também modos de ser e de viver em português. Essa interação com a língua portuguesa vai além do simples aprendizado gramatical, uma vez que incorpora modos de ser e de viver na língua-alvo (BRASIL, 2020).

Antes da publicação do *Documento Base*, estudos como os de Ye (2009) e Pileggi (2015) enfatizavam que a concepção de uso da língua portuguesa estava diretamente relacionada ao Celpe-Bras. Isso acontecia porque as tarefas do exame exigiam o uso do português em diversas práticas que envolviam textos autênticos, além de objetivos e interlocutores variados. A partir do que concebem as autoras, é possível afirmar que o uso da língua se refere à possibilidade de o professor criar situações reais de comunicação em sala de aula que se aproximem daquelas com as quais os aprendizes entram em contato fora da escola.

A perspectiva de educação linguística com base no Círculo de Bakhtin que integra parte dos estudos de PLA no Brasil advém das reflexões levadas a cabo no país no âmbito da Linguística Aplicada. Rodrigues (2005) enfatizou que as ideias bakhtinianas deram origem a debates significativos nas discussões teóricas e nos avanços didático-pedagógicos no âmbito do ensino de línguas no Brasil, tendência esta que se mostra presente na área de PLA no país, tanto em discursos oficiais quanto acadêmicos (MARTINS, 2022). Essa presença bakhtiniana na reflexão teórica e prática sobre ensino de língua teve como um dos principais marcos, do ponto de vista das políticas linguísticas oficiais, o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente os que enfocavam o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, no final dos anos 1990 no país, e ganhou um espaço significativo na área de PLA por meio do surgimento e crescimento do exame Celpe-Bras.

O surgimento dessa reflexão bakhtiniana estimulou uma abordagem das práticas escolares de produção textual e de leitura como formas de interação social verbal. Bakhtine/Volochinov

(1977) entende a língua e a linguagem como produtos da interação verbal. Ao se pensar o ensino de uma língua, essa perspectiva discursiva de base bakhtiniana aplicada transcende o enfoque apenas em estruturas linguísticas e entende a enunciação como essencialmente dialógica. Essa abordagem teórica destaca o caráter social e dialogal da enunciação. Quando aplicada no ensino de línguas, mostra-se em contraposição a tendências anteriores que enfatizavam o caráter individual e monológico na comunicação humana ou que enfocavam apenas no ensino e no estudo da gramática em sala de aula.

Nesse contexto, destaca-se a importância da discussão sobre o gênero do discurso, que passa a ser um elemento central no ensino da língua. A natureza social da enunciação se evidencia em diferentes tipos de discursos, na medida em que "cada esfera de uso da linguagem desenvolve seus tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTINE, 1984, p. 293, tradução nossa)<sup>11</sup>. Essas construções coletivas, chamadas gêneros de discurso, representam um sistema complexo de recursos estruturais, temáticos e estilísticos destinados a representar e moldar o que se enuncia em diferentes situações de interação na vida social.

Nessa visão, os gêneros consistem em enunciados relativamente estáveis (Bakhtine, 1984) que são mobilizados durante a interação e partir dos quais as pessoas se comunicam nas mais diversas situações. A construção de significado entre pares em uma situação de comunicação depende dos gêneros, que são influenciados pela vida social. Estes são moldados de acordo as condições específicas de cada esfera de atividade humana e em situações determinadas.

O trabalho realizado durante a atuação nas escolas descritas neste artigo, desde o planejamento até a prática em sala de aula, teve como objetivo estimular a consciência de práticas interativas e socialmente contextualizadas de uso da língua e linguagem, mesmo que não tenham sido focadas em gêneros de discurso específicos. Como será evidenciado na seção que descreve as práticas em sala de aula em conjunto com o trabalho com o livro didático, a importância atribuída à interação entre sujeitos em situações de comunicação se tornará mais clara.

A perspectiva bakhtiniana está presente na reflexão sobre ensino e aprendizagem deste trabalho, com base nas orientações de Schlatter (2009) para a elaboração de materiais didáticos de língua inglesa. Essas diretrizes não se limitam apenas ao contexto específico do ensino de inglês; elas também abrangem aspectos importantes da perspectiva discursiva que devem ser considerados no planejamento didático. Essas orientações se mostram relevantes para a prática

---

<sup>11</sup> Trecho original: "chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés (BAKHTINE, 1984, p. 293)".



docente ao permitirem uma síntese de aspectos teórico-práticos sobre língua e linguagem que contribuem para a abordagem discursiva em sala de aula não apenas de inglês, mas de qualquer outra língua.

O estudo de Schlatter (2009), nesse sentido, serve como um referencial teórico importante para definir o que é necessário considerar em termos de planejamento na perspectiva discursiva em PLA que se buscou alinhar com a realidade de ensino de línguas das duas escolas sul-coreanas aqui contempladas. Assim, adaptando-se as orientações da própria autora, definem-se os seguintes passos para o planejamento didático: i) seleção de temas relevantes para os alunos de PLA em contexto escolar em conformidade com o material didático adotado e identificação de situações de comunicação que envolvam gêneros discursivos adequados para os propósitos comunicativos das aulas de introdução ao português. É fundamental considerar a natureza dialógica da língua/linguagem, levando em conta os interlocutores, objetivos, meios utilizados e o contexto histórico e social de produção e recepção dos textos; ii) Seleção de textos (escrito/áudio/vídeo) que fazem sentido para o tema escolhido e que estejam relacionados a diferentes usos do português, ou mesmo do coreano e do inglês, esta última usada, por vezes, como língua de mediação de professores não nativos de coreano em sala de aula. A seleção desses textos deve acompanhar tanto o conhecimento prévio dos estudantes quanto a sua faixa etária. Outros aspectos como a extensão e o nível de dificuldade devem ser levados em consideração, embora seja também importante se valorizar um aprendizado da língua portuguesa em línguas, isto é, conferindo também importância ao coreano e ao inglês, a depender do docente que leciona na escola; iii) Decisão de quais habilidades são focalizadas nos diferentes gêneros discursivos selecionados, além dos propósitos linguísticos envolvidos na introdução do aluno à língua portuguesa, sejam eles apresentados aos alunos em português, coreano ou inglês, a respeito da própria língua portuguesa ou da cultura brasileira; iv) Elaboração de diferentes tipos de atividades de natureza mais estrutural ou mais comunicativas para o desenvolvimento de tarefas, considerando as dificuldades de aprendizes de línguas distantes, no que se refere, sobretudo, às limitações de transferência linguística em cursos de introdução ao português.

## **7. O uso de perspectivas distintas em sala de aula**

Nas aulas do Litorado Guimarães Rosa nas escolas de Educação Básica coreanas, o material didático usado, em grande parte seguindo a Abordagem Estrutural, foi modificado com atividades interativas que buscavam envolver os alunos em um ensino mais contextualizado das

práticas de uso da língua/linguagem. As aulas priorizavam a aplicação prática da língua/linguagem no mundo real, alinhando-se à perspectiva discursiva do Celpe-Bras, exame que amplificou essa abordagem na área de PLA. O livro *Português 2* trazia atividades mais focadas em estruturas linguísticas, como perguntas e respostas sobre apresentações pessoais. Contudo, o professor adaptou o uso do material com atividades e tarefas complementares para estabelecer propósitos comunicativos dentro e fora da sala de aula. A próxima seção apresentará exemplos do planejamento didático, adaptando os conteúdos do material original.

Uma pesquisa realizada por Mareva e Nyota (2012) investigou as abordagens e técnicas mais utilizadas no contexto de ensino de inglês em escolas do Zimbábue. Os autores buscaram compreender as razões pelas quais os docentes adotavam tais abordagens e técnicas. Os pesquisadores constataram uma preferência dos docentes participantes da pesquisa pela Abordagem Estrutural. Essa abordagem inclui, entre outros aspectos, o foco em estruturas gramaticais e na competência linguística, bem como o uso de técnicas de repetição, memorização e substituição, sem contextualização do ensino. Notavelmente, foi constatado um certo desconhecimento dos profissionais em relação à Abordagem Comunicativa.

Na Coreia do Sul, existe um conhecimento sobre perspectivas de ensino enfocadas no uso da língua a partir de materiais autênticos, como é possível verificar em outros materiais produzidos recentemente, incluindo a coleção *Português: material didático padronizado* (LEE; LIM, 2019; 2020; 2021; LIM; LEE; MARTINS, 2022), publicada no âmbito do CFL para o público universitário. No entanto, é importante destacar que a razão para a reincidência de determinadas práticas da abordagem estrutural em materiais didáticos, como ocorre no material *Português 2*, voltado às escolas, ainda carece de investigação similar à de Mareva e Nyota (2012) acerca do ensino de português no país.

As experiências de ensino do Leitorado Guimarães Rosa nas escolas de Educação Básica mostraram uma transição significativa no material didático utilizado, com uma mudança parcial de uma abordagem predominantemente estrutural para atividades interativas com o objetivo de sensibilizar os alunos para um ensino socialmente situado. Entretanto, essa transição não se deu completamente, pois os alunos das duas escolas pareceram mais familiarizados com o material publicado pelo CFLE-HUFS, pois ainda enfrentaram dificuldades reais na realização de transferências linguísticas ao aprenderem o português. O livro em questão comporta estratégias de apresentação dos conteúdos que, embora influenciados pela Abordagem Estrutural, garantem

maior segurança aos aprendizes durante os primeiros passos no aprendizado da língua<sup>12</sup>.

Ao se comparar essa experiência com a pesquisa de Mareva e Nyota (2012), que constatou uma preferência pela Abordagem Estrutural em detrimento da Comunicativa — que é apresentada positivamente pelos autores como adequada à realidade do ensino de línguas no mundo —, fica evidente que a busca por métodos de ensino mais comunicativos ou, no caso deste trabalho, discursivos, e autênticos está em evidência tanto no cenário brasileiro quanto em outros países. No entanto, há uma carência, como foi salientado, de estudos que investiguem mais profundamente as razões para a persistência de práticas estruturais em alguns materiais didáticos e mesmo em práticas de sala de aula.

## **8. As práticas de ensino-aprendizagem nas escolas e exemplos de atividades e tarefas**

As modalidades presencial e online tiveram um impacto significativo na elaboração do plano didático das aulas oferecidas nas escolas de Educação Básica dentro do contexto do CFLE-HUFS. No formato presencial, o livro "Português 2" foi complementar em relação a outras atividades e tarefas propostas ao longo dos sete encontros realizados na Escola 1. Em contraste, os cinco encontros na Escola 2 apresentaram um foco maior no material didático, o que diferiu ligeiramente das expectativas iniciais.

. As distintas dinâmicas educacionais na Escola 1 e na Escola 2 foram moldadas pelas modalidades de ensino presencial e online, respectivamente. Nas aulas presenciais, as atividades planejadas pelo professor promoveram uma interação mais intensa entre alunos e docente, permitindo uma exploração mais ampla de aspectos comunicativos. Isso enriqueceu a experiência de aprendizado em comparação à segunda escola. Por outro lado, na modalidade online, a ênfase maior no livro didático acabou por ser moldada pela natureza remota das aulas.

Tendo o inglês sido, inicialmente, a língua de mediação para o aprendizado do português nas aulas da Escola 1 e da Escola 2, esta era a língua que, alternadamente, era usada para que os alunos pudessem entender as práticas de sala de aula. Como foi mencionado anteriormente, a dificuldade de transferência da língua nativa dos alunos para o português dificultaria a comunicação em sala de aula caso a aula fosse inteiramente em português. Com o passar das semanas, o professor utilizou progressivamente mais a língua portuguesa com os alunos, sempre

---

<sup>12</sup> A coleção "Conversando em Português" (CUNHA LIMA, M. L. et al., 2021; 2020; 2021), publicada dentro do contexto do CFL, embora não seja objeto de descrição ou análise neste trabalho, oferece uma variedade de atividades que promovem um aprendizado menos focado em estruturas e mais orientado para a comunicação e interação, apesar de também não apresentar materiais completamente autênticos.

ressaltando a necessidade de expressão caso estivessem em dúvida quando o português era priorizado ao invés do inglês. No entanto, com maior ou menos frequência, a língua inglesa se fez presente em todas as aulas.

Nos dois grupos, mas, especialmente, no da Escola 1, foram empregadas diversas atividades e tarefas com o propósito de fomentar a interação entre os alunos em sala de aula, bem como aprofundar o conhecimento de si mesmos e de seus colegas. Além disso, os recursos gramaticais eram regularmente revisitados tanto pelo professor quanto pelos próprios alunos, com base no trabalho prévio realizado com o livro didático. Entretanto, as atividades que precediam todas as tarefas tinham a intenção de transcender uma concepção abstrata de linguagem focada unicamente em formas linguísticas. O objetivo era estimular nos alunos a percepção da língua como um fenômeno social, conforme postulado por Bakhtine/Volochinov (1977) em sua visão de língua e de linguagem. Sendo assim, tanto as aulas da Escola 1 quanto as da Escola 2 tinham como propósito principal cultivar a compreensão de que a interação é, conforme o autor russo preconiza, *a realidade fundamental da língua*. Era também reconhecido que os recursos linguísticos são influenciados por diversos fatores, incluindo, mas não se limitando a, objetivos comunicativos, contexto de produção e os participantes envolvidos no diálogo.

Uma primeira atividade envolveu a apresentação do professor tendo como base as estruturas presentes no livro *Português 2*, especialmente nas Unidades 1, 2 e 5, com incremento de outras informações pessoais não presente no livro, como profissão. No início dessa atividade, as estruturas comuns à apresentação pessoal foram escritas pelo professor na lousa, além de perguntas pessoais ligadas a essas estruturas mais comuns. Além disso, os alunos quiseram fazer outras perguntas, que, por sua complexidade, foram inicialmente feitas em inglês e depois escritas em português na lousa.

Em seguida, uma segunda atividade foi organizada: os alunos deviam ficar em pé e circularem pela sala de aula. A intenção dessa atividade era a de promover a interação face-a-face em sala de aula e a familiarização com formas de se apresentar recém vistas. Os alunos precisavam circular pela sala e se apresentar uns aos outros, preparando-se para a tarefa final, na qual eles teriam que fazer uma apresentação pessoal em uma situação simulada. O professor, para isso, reproduzia uma música em português, enquanto os alunos circulavam pela sala. Após isso, a cada pausa, os alunos deveriam se apresentar para o colega mais próximo a eles.

Após essas duas atividades, que sistematizavam o conteúdo visto no livro "Português 1", a tarefa do dia deveria envolver a apresentação de personalidades coreanas para um brasileiro que

recentemente chegou na Coreia. O interlocutor, o brasileiro, foi o professor, em virtude das limitações de sala de aula. Os alunos escolheram diferentes celebridades, tal como atores e cantores famosos no cenário sul-coreano, selecionando suas informações pessoais mais simples, tais como nome, idade, profissão e hobbies para apresentar ao professor e, simuladamente, a um público de brasileiros que têm interesse na cultura coreana. Após a pesquisa e a preparação dos alunos, o professor interagiu com os alunos em português fazendo perguntas sobre as pessoas escolhidas pelos alunos e, a partir disso, os diferentes grupos procederam à apresentação das celebridades.

Apesar das limitações impostas pelo ambiente da sala de aula, a interação entre professores e alunos criou um cenário de constante dinamismo, não apenas no domínio da língua portuguesa, mas também no inglês e no coreano. Os alunos se envolveram ativamente na exploração dos novos recursos linguísticos recém-aprendidos em português, enquanto se esforçavam para expressar características adicionais sobre as personalidades famosas selecionadas, alternando fluidamente entre português, inglês e coreano. Esse fenômeno, conhecido como code-switching e definido por Grosjean (1982) como a utilização de mais de uma língua, incluindo a alternância de palavras, segmentos de frases ou até mesmo frases completas durante a comunicação oral, revelou-se uma ferramenta enriquecedora para as interações em sala de aula. É importante notar que esse processo de alternância linguística não prejudicou a interação em língua portuguesa, considerando os recursos linguísticos que os alunos haviam adquirido por meio do material didático e das atividades realizadas antes da realização da tarefa. Pelo contrário: mostrou-se como um potencializador das interações em sala de aula.

O segundo exemplo ilustrativo das estratégias de conscientização dos alunos relativamente à importância da interação verbal em sala de aula foi composto de duas atividades prévias de preparação e a execução da tarefa em si. A primeira atividade consistiu na interação entre professor e alunos sobre o gênero do discurso cartaz, considerando a promoção de elementos culturais de um país para um público que não conhece nem o país, muito menos a língua nele falada. Dessa forma, na lousa, os alunos levantaram uma série de elementos relativos tanto à estrutura composicional do gênero em questão quanto à temática e a que questões linguísticas precisavam ser levadas em consideração. Desse modo, chegou-se à conclusão coletivamente que os cartazes precisariam trazer imagens, impressas pelo professor para os alunos, e informações recolhidas através de pesquisas na internet, fossem elas em português, inglês ou em coreano. No entanto, decidiu-se que os cartazes seriam escritos em língua coreana, com poucos detalhes em

português, e se concentrariam em elementos da cultura brasileira para exposição aos alunos da escola.

Após a clarificação do gênero a ser abordado e das considerações acerca da interação com o público-alvo, os estudantes deram início às suas pesquisas, recebendo orientações tanto em língua portuguesa quanto em inglês por parte do professor. A Figura 1 ilustra o ponto de partida das atividades dos alunos. Na mesa, podemos observar a presença proeminente dos dispositivos celulares, que se tornaram ferramentas amplamente empregadas pelos alunos durante suas investigações. Também fazem parte do cenário recursos visuais, fornecidos pelo professor na forma de imagens sugestivas e textos, além do material didático *Português 2*, utilizado como um auxílio para relembrar o uso de determinadas estruturas de apresentação que poderiam, ou não, ser aplicadas nos cartazes finais. Mesmo ao redigir em coreano, os alunos recorriam ao livro, uma vez que buscavam recursos linguísticos do português que reconheciam em textos da Internet.

Figura 1 - Atividade de preparação e início da tarefa



Fonte: Arquivo Pessoal do Leitor Guimarães Rosa na HUFS.

Figura 2 - Exposição dos cartazes dos alunos.



Fonte: Arquivo Pessoal do Leitor Guimarães Rosa na HUFS.

Posteriormente, os alunos empreenderam a produção efetiva dos cartazes destinados à exposição na escola. Ao longo da execução dessa tarefa, tanto o docente quanto os discentes engajaram-se em discussões que ressaltaram a relevância de compreender que a audiência provavelmente carecia de qualquer familiaridade prévia com a língua portuguesa ou a cultura brasileira. Dentro desse contexto, os alunos demonstraram uma conscientização notável ao criar os cartazes, levando em consideração o público para o qual estavam direcionando seus textos, mesmo que estes estivessem redigidos em língua coreana. Eles também internalizaram a importância de empregar as palavras de maneira estratégica, a fim de elucidar claramente os elementos culturais abordados. Os estudantes deliberaram sobre as celebrações e elementos

culturais brasileiros a serem apresentados nos cartazes, valendo-se da pesquisa que haviam conduzido. Os tópicos escolhidos para inclusão compreenderam: i) bonecos de Olinda, ii) bumba meu boi, iii) Festa Junina, iv) Frevo e v) Natal.

Uma vez concluídos, os cartazes foram expostos no mural da escola. A exibição física dos resultados não apenas possibilita aos estudantes compartilhar suas descobertas com a comunidade escolar, mas também serve como uma lembrança tangível de suas capacidades de adaptação à língua portuguesa e à cultura brasileira, que lhe eram até então desconhecidas. Os produtos das atividades e das tarefas exemplificam o compromisso dos alunos com a tarefa e com os elementos característicos da interação verbal, que foram ressaltados pelo professor ao longo da realização das atividades e da tarefa.

Ao contrário do que ocorreu nas aulas presenciais na Escola 1, as aulas da Escola 2, por serem online, limitaram em parte a interação entre os alunos. No entanto, tentou-se, na medida do possível, criar oportunidades para que os alunos interagissem na sala de aula virtual. Na plataforma utilizada, Webex, no tipo de sala de aula virtual oferecida, não era possível dividir os alunos em salas individuais para que pudessem interagir em grupos ou em pares. Por essa razão, algumas estratégias foram tomadas, como a de solicitar que eles se comunicassem por áudio ou por vídeo através do KakaoTalk, aplicativo de mensagens usado amplamente no país. Essa possibilidade facilitou a realização da tarefa aqui descrita.

Na Escola 2, os alunos estavam distribuídos em diferentes anos e grupos. Nesse contexto, foi delineado um plano de aula focado na execução de duas atividades preliminares visando prepará-los para uma entrevista com seus colegas. O objetivo principal era garantir que os alunos tivessem a oportunidade real de conhecer seus parceiros de sala de aula.

A primeira atividade envolveu a criação coletiva de um questionário abrangente, abordando todas as unidades do livro didático Português 2. Esse questionário seria utilizado durante as entrevistas entre os colegas. Dessa maneira, o grupo colaborativamente elaborou um questionário por meio do Google Docs, aplicando os recursos linguísticos previamente abordados no livro didático. Após a definição coletiva do questionário, que englobava tópicos como informações pessoais, questões familiares e preferências individuais, as perguntas foram incorporadas a uma roleta virtual. A essência dessa tarefa residia no fato de que os alunos propuseram as entrevistas por meio de um jogo, transformando a situação de conhecimento mútuo em uma experiência mais lúdica e envolvente.

Em vez de se colocarem em uma situação simulada, os alunos foram convidados a se

conhecerem efetivamente. Isso se deve ao fato de que a grande maioria deles não havia interagido presencialmente na escola onde estudavam. As duplas foram formadas entre alunos que não tinham familiaridade entre si, com o objetivo de evitar que a interação soasse forçada caso os alunos já tivessem se encontrado anteriormente. Dessa forma, em um ambiente virtual, o professor direcionou os alunos a trocarem cumprimentos, darem início às entrevistas por meio de uma roleta e a se envolverem em interações, incluindo perguntas adicionais, se necessário, feitas ocasionalmente em língua coreana.

A ideia subjacente era que, na medida do possível, os alunos aplicassem os recursos abordados em sala de aula. No entanto, também se buscava que essa atividade proporcionasse um melhor conhecimento mútuo entre eles e que a conclusão da tarefa se transformasse em uma ação real, semelhante ao que ocorre fora da sala de aula.

As diferentes dinâmicas educacionais na Escola 1 e na Escola 2, portanto, foram influenciadas pelas modalidades de ensino presencial e online, respectivamente. Nas aulas presenciais, as atividades planejadas pelo professor promoveram uma interação intensa entre alunos e docente, permitindo uma exploração mais abrangente dos aspectos comunicativos. Esse ambiente enriqueceu a experiência de aprendizado em comparação à segunda escola. Em contraste, nas aulas online, a ênfase no material didático foi mais pronunciada devido à natureza remota das aulas, no entanto, tentou-se reforçar a importância de situações de interações reais considerando os exemplos de atividade e de tarefa descritos.

Ambos os grupos se beneficiaram de atividades e tarefas planejadas para fomentar a interação em sala de aula, aprofundar o autoconhecimento e compreender melhor os colegas. Isso não limitou apesar aos exemplos aqui trazidos. Durante as aulas, os recursos léxico-gramaticais foram regularmente revisitados tanto pelo professor quanto pelos próprios alunos, com base no conteúdo do livro didático e nas ampliações feitas durante as atividades. No entanto, a abordagem visava transcender a concepção abstrata da linguagem, enfocando a língua como um fenômeno social. Isso se alinhava à compreensão de que a interação é a base fundamental da língua, conforme destacado por Bakhtine/Volochinov (1977), e que o uso de recursos linguísticos é influenciado por diversos fatores contextuais.

## **9. Considerações finais**

A utilização de diferentes perspectivas em sala de aula revelou-se pertinente e importante para o desenvolvimento de um ensino de língua mais contextualizado e eficaz, no que diz respeito



à realidade dos alunos e às suas capacidades — considerando a já mencionada dificuldade face à transferência linguística. A transição das práticas predominantemente estruturais para abordagens mais interativas e comunicativas foi evidenciada nas experiências do Leitorado Guimarães Rosa nas escolas de Educação Básica. Essa mudança, embora parcial, demonstrou um esforço em direção a um ensino socialmente situado, onde a língua é percebida como um fenômeno intrinsecamente relacionado à interação humana.

No entanto, a persistência de abordagens estruturais em alguns materiais didáticos e práticas de sala de aula ainda requer de uma investigação mais aprofundada, especialmente no que diz respeito aos falantes de línguas distantes e, mais especificamente, aos falantes de coreano. Não há estudos sobre materiais didáticos produzidos no contexto sul-coreano, de modo que esta pesquisa se apresenta como um primeiro passo na possibilidade de novas reflexões sobre abordagens presentes em manuais produzidos em contexto asiático.

Os exemplos de práticas de sala de aula descritos demonstraram uma abordagem que vai além do ensino puramente linguístico, focando a importância da consciência de que a língua existe senão através da interação social. Através das atividades e das tarefas, que levaram à elaboração de cartazes ou entrevistas, os alunos não apenas adquiriram e sistematizaram recursos linguísticos, mas também compreenderam a importância de adaptar sua comunicação ao público-alvo, transcenderam barreiras linguísticas e demonstraram conscientização em relação ao fenômeno da linguagem. Em suma, a experiência do Leitorado Guimarães Rosa nas escolas de Educação Básica destacou a relevância de uma abordagem de ensino que integre a língua como um meio para interações significativas.

## Referências

- ALMEIDA, L. C. B. de. Efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem do português: um estudo qualitativo. In: *Revista do GEL*, v. 17, n. 3, 2020.
- BAKHTINE, M. *Esthétique de la création verbale* (Traduzido do russo por Alfreda Aucouturier). Paris: Editions Gallimard, 1984.
- BAKHTINE, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxisme et philosophie du langage: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1977.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Documento base do exame Celpe-Bras* [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- CUNHA LIMA, M. L. et al. *Conversando em Português: Básico 1 – A1*. Seul: Dahae, 2021.
- CUNHA LIMA, M. L. et al. *Conversando em Português: Básico 2 – A2*. Seul: Dahae, 2022.
-

- CUNHA LIMA, M. L. et al. *Conversando em Português: Intermediário 1 – B1*. Seul: Dahae, 2019.
- CUNHA LIMA, M. L. et al. *Conversando em Português: Intermediário 2 – B2*. Seul: Dahae, 2020.
- CUNHA LIMA, M. L. Ten Thousand Miles Away: teaching distant languages and the role of grammar. In: *EU 연구*, vol. [número do volume], no. 59, 2021.
- DORIGON, T. *O Celpe-Bras como Instrumento de Política Linguística: um Mediador entre Propósitos e Materializações*. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.
- FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo : as ideias do Círculo de Bakhtin*. São Paulo : Parábola Editorial, 2009.
- GILMORE, A. A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal Volume 58*, 4. p. 363-374, Outubro, 2004.
- GROSJEAN, F. *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
- LEE, S.; LIM, S. *Português: material didático padronizado – B1 (포르투갈어 표준 교재 B1)*. Seul: GNP EDU, 2021.
- LIM, S. *Curriculares padrões para o ensino de português – A1; A2; B1; B2; C1; C2*. Promoção da Educação em Línguas Estrangeiras Críticas (CFL), 2022.
- LIM, S. *Português 1: ABC! Aprenda a escrever o alfabeto (Português 1: 차근차근! 포르투갈어 알파벳 익히기)*. Revisado por Alexandre Ferreira Martins. Seul: Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros, 2023.
- LIM, S. *Português 2: Português como língua estrangeira para juniores – Pre-A1 (Português 2: 주니어 포르투갈어 입문)*. Revisado por Alexandre Ferreira Martins. Seul: Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros, 2023.
- LIM, S.; LEE, S. *Português: material didático padronizado – A1 (포르투갈어 표준 교재 A1)*. Seul: HU:INE, 2019.
- LIM, S.; LEE, S. *Português: material didático padronizado – A2 (포르투갈어 표준 교재 A2)*. Seul: HU:INE, 2020.
- LIM, S.; LEE, S.; MARTINS, A. F. *Português: material didático padronizado – B2 (포르투갈어 표준 교재 B2)*. Seul: GNP EDU, 2022.
- LOPEZ, A. P. A.; MELLO, A. P. R. de; SANTOS, C. S. Efeitos retroativos do Celpe-Bras em unidade didática de Português Língua Adicional pela ótica dos Multiletramentos. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 403-420, set-dez/2019.
- MAREVA, R.; NYOTA, S. Structural or Communicative Approach? A case Study of English Language Teaching in Masvingo Urban and Peri-urban Secondary Schools. In: *International Journal of English and Literature*, v. 3, n. 5, p. 103-111, 2012.
- MARTINS, A; YONAHARA, T. O Celpe-Bras como marco epistemológico na área de Português como Língua Adicional: abertura a uma perspectiva discursiva/dialógica de autoria brasileira. ROCHA, N.;

GILENO, R. (org.). *Português Língua Estrangeira e suas interfaces*. Campinas (SP): Pontes Editores, 2021, p. 43-65.

MARTINS, A. F. A la recherche d'un lieu épistémologique brésilien en Portugais Langue Additionnelle: regards croisés sur les discours étatiques et académiques dans une perspective décoloniale 665f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Université Paul-Valéry Montpellier 3, 2022.

NAGASAWA, E. Y.; DIVINO, L. S.; SCHOFFEN, J. R. Relatos dos usuários sobre as contribuições do Acervo Celpe-Bras para a promoção da língua portuguesa. *Revista de Letras JUÇARA*, Caxias – Maranhão, v. 03, n. 02, p. 239-161, 2019.

NAGASAWA, E. Y.; SCHOFFEN, J. R. Material didático com base na perspectiva dialética da linguagem: uma proposta para preparação ao exame Celpe-Bras. *LING. – Est. e Pesq.*, Catalão-GO, vol. 21, n. 2, p. 151-166, 2017.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento *Calidoscópico*, vol. 7, núm. 1, janeiro-abril, p. 11-23, 2009.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, 2016, 14(26), 271-306.

YE, L. A preparação de candidatos chineses para o Exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa "uso da linguagem". 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2009.

---