

# **Ensino-aprendizagem de Português Brasileiro: Reflexões sobre Práticas de Ensino de Português como Língua Adicional no Ensino Superior na Coreia do Sul**

Melissa Rubio dos Santos\*  
Dankook University, Korea

**Dos Santos, M.R. (2020), "Teaching and Learning of Brazilian Portuguese: Reflections on Teaching Practices of Portuguese as an Additional Language in a Korean University"**

## ABSTRACT

This article aims to discuss teaching and learning process of Portuguese as an additional language, taught through project-based learning for Korean students in higher education. For this article I propose the presentation and discussion of project-based learning developed for the Portuguese Audio Visual, Portuguese Media and Conversation Portuguese Advanced II classes, which were targeted at an audience of students at the intermediate, upper intermediate and advanced levels in the Portuguese-Brazilian Studies Department, College of Foreign Languages, at Dankook University in 2018 and 2019. The teaching and learning experience reported in this article was carried out from teaching projects which were organized in didactic units with the main objective of promoting the literacy of South Korean students in Portuguese as additional language. For this discussion, the teaching projects carried out in the Portuguese classes had as theoretical support the study of language based on two guiding concepts: speech genres by Mikhail Bakhtin (2003) and literacy by Margarete Schlatter (2009).

**Key Words:** Portuguese as an additional language, teaching, Brazilian culture, literacy, cultural transits

---

\* Melissa Rubio dos Santos is assistant professor of Department of Portuguese-Brazilian Studies at Dankook University, Korea (melrubio@gmail.com).

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo visa apresentar uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de português brasileiro como língua adicional em um grupo de estudantes universitários sul-coreanos. Ao considerar a prática docente de língua portuguesa em contexto de não-imersão, como tal é configurado o ensino de língua portuguesa em uma universidade coreana, mostra-se pertinente exercer uma abordagem pedagógica que esteja atenta para os trânsitos pelas culturas – a cultura brasileira e a cultura coreana. Sendo assim, neste artigo, serão apresentados projetos de ensino organizados em unidades didáticas que focalizam estratégias de leitura e de compreensão, como também o estudo sistematizado de recursos linguísticos do português através da abordagem das diversas formas de uso da língua portuguesa. Ademais, propõe-se a reflexão sobre cultura, cidadania e sociedade nos projetos de ensino nas aulas de português como língua adicional. Logo, ao mesmo tempo em que os estudantes coreanos universitários entram em contato com diferentes materialidades da língua portuguesa através dos gêneros textuais estudados em aula, também é possível aprimorar a habilidade de comunicação por intermédio de práticas de compreensão e de conversação. Para a realização de tais atividades foram escolhidos textos autênticos como o material linguístico de base a ser utilizado nas aulas, tais como canção, reportagem, receita, vídeo jornalístico, vídeo receita, entre outros. Justifica-se a escolha do uso de materiais autênticos, na construção das unidades didáticas, devido ao fato destes proporcionarem o contato direto com a língua estrangeira, uma vez que exploram diversos usos da língua. Sendo assim, os alunos podem ter contato direto com a língua portuguesa através dos gêneros textuais, desencadeando um processo de aprendizagem da língua estrangeira sem intermediações ou perdas de elementos essenciais. Os projetos pedagógicos a serem relatados neste artigo foram desenvolvidos para as disciplinas Português Audio Visual, Português Mídia e Conversação Português Avançado II, disciplinas estas destinadas a alunos de 2º, 3º e 4º anos do Departamento de Português – Estudos Brasileiros na Dankook University em 2018 e 2019.

## **SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Ao longo das últimas décadas, o campo de pesquisa sobre ensino de português como língua adicional (PLA) tem levantado discussões profícuas

sobre metodologias e práticas de ensino em diversas esferas, seja em contexto de imersão linguística (quando o aluno estuda a língua estrangeira no país de origem, rodeado por falantes nativos e exposto a demandas de uso contínuo da língua estrangeira), seja em contexto de não-imersão linguística. É importante salientar que o ensino de português como língua adicional é um campo que tem sido representativo tanto no exterior como no Brasil. De acordo com Chagas (2016) o ensino de português como língua estrangeira tem sido realizado em Centro Cultural Brasileiro e Centro de Estudos Brasileiros desde a primeira metade do século XX, e, nas últimas décadas, tem tido destaque em programas de leitorado promovido pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES). O autor também aponta que o exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras) poderia ser considerado como um protagonista no processo de construção de políticas linguísticas do português brasileiro no mundo (Chagas 2016), visto que a comprovação de proficiência em língua portuguesa pelo Celpe-Bras é um requisito necessário para o ingresso de estudantes estrangeiros em cursos de graduação e pós-graduação em universidades brasileiras, além de ser essencial para a validação de diplomas com vista à atuação profissional em território brasileiro.

Primeiramente, mostra-se importante falar sobre a presença da língua portuguesa em instituições de ensino superior no Leste Asiático. O Japão foi o primeiro país a ter fundado um departamento de português na Ásia, tendo sido criado em 1916 o curso Língua Portuguesa na Tokyo University of Foreign Studies. De acordo com Rocha (2013), a língua portuguesa está presente em 31 universidades japonesas, há cursos de língua portuguesa em 31 universidades japonesas, porém apenas nove universidades possuem Departamento de Estudos Brasileiros, Portugueses ou centro de Estudos luso-brasileiros (Marques 2017). Já, na China, o ensino de língua portuguesa no âmbito universitário iniciou no ano de 1960 e conta com 25 instituições de ensino superior na China continental (Yan 2019) e duas na região administrativa especial Macau. No caso da Coreia do Sul, há um significativo reduzido número de universidades se comparado aos outros dois países vizinhos. A Coreia contabiliza quatro instituições de ensino superior que possuem curso de português, sendo que em três delas há departamento de Português, Estudos Brasileiros e Estudos Portugueses: Hankuk University of Foreign Studies (1966), Busan University of Foreign Studies (1986) e Dankook University (2014)<sup>1</sup>.

---

1 Conferir listagem dos websites oficiais das universidades nas referências para maiores informações.

Também há curso de português na Seoul National University na categoria disciplina opcional.

Conforme pode ser visto nos dados apresentados anteriormente, o ensino de português como língua adicional na Coreia do Sul tem sido um campo muito explorado pela prática docente ao longo das décadas, entretanto pode ser afirmado que há uma tênue presença de pesquisas acadêmicas sobre ensino de português como língua adicional com foco em universo comunicacional, o que pôde ser comprovado em uma investigação nos principais periódicos de estudos luso-brasileiros da Coreia<sup>2</sup>, através da qual foram encontrados poucos artigos que versam sobre ensino focalizado em métodos comunicacionais. Ou seja, as práticas de ensino de ensino de língua estrangeira ainda estão atreladas a um sistema tradicional de abordagem de ensino de língua estrangeira, o qual tem como foco o ensino de gramática para fins de escrita e tradução, o qual prevalece na maioria das aulas. Apesar da importância indiscutível da pesquisa sobre ensino fundamentado em gramática tradicional pelos docentes de PLA, considero que pesquisas voltadas para metodologia comunicacional também podem trazer pertinentes elementos à tona e fomentar ricas discussões no campo de ensino de PLA.

Logo, ao me posicionar diante da metodologia comunicacional em práticas de ensino de português como língua adicional como o elemento condutor da prática pedagógica, penso que uma aula de português como língua adicional deve apresentar dois conceitos norteadores para o desenvolvimento de projetos de ensino: *gêneros do discurso* e *letramento*. Para a abordagem pedagógica aplicada nas aulas de português como língua adicional foi importante propor o estudo da língua a partir de gêneros do discurso. Este conceito foi criado pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, o qual lança um olhar para a utilização da língua como um pertinente traço da atividade humana, visto que esta implica um amplo espectro de usos, contextos, posicionamentos do eu e interlocutores, sendo estes elementos importantes no processo de ensino-aprendizado de línguas. A respeito da utilização da língua, M. Bakhtin (1997) aponta que esta

[...] efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal,

---

2 Periódicos consultados: Portuguese-Brazilian Studies(포르투갈-브라질 연구), Korean Journal of Latin American and Caribbean Studies(중남미연구), Asian Journal of Latin American Studies(라틴아메리카연구), Ibero America Journal(이베로아메리카), Revista Asiática de Estudios Iberoamericanos(이베로아메리카연구).

ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais”, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (Bakhtin 1997, 280).

Ao colocar em relevo a relação entre o uso da língua e o enunciado, M. Bakhtin apresenta o conceito gêneros do discurso, sendo então: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (Bakhtin 1997, 280). Na citação, o autor deixa clara a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso, no sentido de estes serem heterogêneos em sua natureza e, devido a isso, abrangerem uma diversidade de situações e usos de acordo com as necessidades dos protagonistas e dos interlocutores. De acordo com Bakhtin, os gêneros do discurso, podem ser manifestados de forma oral ou escrita, possuem como traço principal a heterogeneidade com a qual são materializados, sendo estes: carta, documentos oficiais, palestra religiosa, declarações públicas, textos acadêmicos e textos literários (Bakhtin 1997, 281). Portanto, torna-se importante destacar os fatores significativos para os gêneros do discurso: o eu que fala (enunciador), para quem se fala (interlocutor), qual o propósito da fala (por que o que se fala algo), o contexto de realização do enunciado e, por último, o que se quer expressar ao falar algo (quais significados estão ligados ao enunciado?) (Bakhtin 1997). Logo, ao apresentar uma proposta de ensino-aprendizagem que evidencia o estudo da língua através dos gêneros do discurso, o docente deve apresentar aos seus alunos tais elementos em formato de questões. Ou seja, colocar questões durante a primeira abordagem do gênero discursivo estudado: Quem? Para quem? Por qual motivo? Como se fala? O que há nas entrelinhas? E, dessa forma, será possível mostrar aos alunos como cada gênero do discurso é constituído por traços específicos, por elementos determinantes para a efetivação de distintas práticas linguísticas em um universo comunicacional, no qual o aluno pode ler, compreender e interagir como falante da língua – seja língua materna, seja língua estrangeira.

De encontro a essa prática, a pesquisadora Schlatter (2009) aponta

a importância da realização de tarefas pedagógicas fundamentadas em situações de comunicação, ou seja, através do estudo de diversos gêneros do discurso que faz com que o aluno possa explorar situações de comunicação, tanto cotidianas como comunicacionais. Sendo assim, este processo leva o aluno a considerar a multiplicidade de objetivos de comunicação e interlocutores.

Em relação ao conceito norteador *letramento*, Schlatter (2009) destaca a importância do ensino de línguas como aquele que mobiliza o letramento. Nas palavras da pesquisadora, o ensino de línguas deve levar em consideração “a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua materna e na LE [língua estrangeira]. Isso significa que a aula de LE deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temas relevantes ao seu contexto e de gêneros do discurso variados, para que tenha oportunidade de ampliar sua participação em práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão (Schlatter 2009, 11). Schlatter também apresenta uma nova possibilidade de concepção de aula de língua estrangeira, sendo esta: “[...] um espaço para reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma compreensão de sua própria realidade e de uma ampliação de sua participação em práticas sociais onde a língua adicional e as práticas de leitura e escrita são produtos culturais e simbólicos valorizados” (Schlatter 2009, 12). Portanto, o objetivo do ensino de língua se configura como aquele que possibilita o amplo desenvolvimento dos alunos em competência comunicativa, visto que este estará exposto a uma diversidade de códigos, significados e percepções de si e do outro, levando a um processo autônomo e reflexivo. E nessa direção, Bortolini (2009) aponta que na prática pedagógica de língua adicional “as aulas devem proporcionar a mais variada prática de eventos comunicativos contextualizados, visando a participação efetiva desses alunos em comunidades de prática específicas através do uso da língua aprendida” (Bortolini 2009, 295). Além disso, a autora declara a necessidade de que o letramento seja considerado como aspecto fundamental para a formação de indivíduos aptos a participação social através do uso da língua aprendida. Isso porque, dentre os saberes e práticas que constituem a aprendizagem linguística de um indivíduo pertencente a uma sociedade letrada, o letramento aparece como central porque cria condições de participação em práticas sociais letradas (que representam grande porcentagem das práticas sociais nas sociedades modernas) de modo pleno e autônomo (Bortolini 2009, 285).

Sendo assim, uma vez que um docente tenha como ponto de partida

a concepção de aula de língua estrangeira como aquela que possibilita o ato de compreender a si próprio e também ao outro, se posicionar como um sujeito da língua, mostra-se imprescindível para o aprendizado de português como língua adicional a construção de uma pedagogia que trace propostas de ensino que venham a encontro das ações de conscientização e formação de alunos autônomos no estudo e uso da língua adicional, no caso, a língua portuguesa.

## **PRÁTICAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Início o relato da experiência de ensino-aprendizagem com palavras inspiradoras da teórica Gayatri Spivak (2003): “To be human is to be intended toward the other”. A teórica indiana, ao problematizar o ensino e a prática da Literatura Comparada, declara que o estudo de literatura somente pode ser possível através do estudo da cultura do Outro. Um estudo que destina o olhar para a compreensão do Outro, seria talvez este também o caso do ensino de português como língua adicional? Ao ensinar português como língua adicional também não seria um caso de contato e de leitura do Outro? O que há por trás do movimento de ensino e aprendizagem de língua portuguesa como língua adicional? Para responder a estas perguntas relembro minha experiência como discente, há alguns anos atrás quando estudei coreano como língua adicional na Coreia do Sul. E, portanto, posso afirmar que o processo de ensino-aprendizagem de língua adicional deve levar em consideração a compreensão do Outro e de sua cultura. Diferentes modos de olhar para o mundo e modos de significar. Múltiplas formas de agir no mundo permeiam este processo.

Para a realização deste texto apresento as seguintes questões norteadoras: Como definir a prática docente de português como língua adicional? O que é importante destacar no processo de ensino-aprendizagem de português em contexto de não-imersão da língua adicional? O que deve ser levado em consideração quando ensinamos língua portuguesa para estudantes universitários que têm a língua coreana como língua mãe, uma língua distante em níveis sintático, morfológico, lexical e fonológico? Quais seriam os métodos mais adequados para promover o contato com a língua portuguesa? Como o docente de português como língua adicional pode se aproximar da cultura de origem dos alunos, no caso a língua coreana? Quais seriam as melhores formas de abordar um estudo comparativo

entre as culturas brasileira e coreana?

Neste artigo gostaria de apresentar relatos de experiência de projetos pedagógicos que eu preparei e executei em três disciplinas no Departamento de Português na Dankook University: Português Audio Visual, Conversação Português Avançado II e Português Mídia. Estas disciplinas são destinadas para alunos de níveis Intermediário, Intermediário Superior e Avançado, respectivamente. Cabe destacar que nas disciplinas dos dois níveis mais avançados haviam alunos que já haviam experienciado estudo de língua portuguesa em imersão, quando realizaram intercâmbio no Brasil e em Portugal, fato este que contribuiu para a construção de um cenário mais promissor ao promover a discussão de tópicos linguísticos da língua portuguesa, como também reflexões sobre traços e aspectos da cultura brasileira. O desenvolvimento dos projetos pedagógicos teve como critério a abordagem comunicativa, conforme apresentado por Almeida Filho (1987), tomar uma postura pedagógica em sala de aula significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE (Almeida Filho 1987, 36). Portanto, o projeto de ensino teve como proposta destacar diversos papéis de uso da língua através de diversos gêneros textuais, o que, conseqüentemente, explorou diversas práticas do discurso (Bakhtin) e tinha como propósito motivar questionamentos e reflexões dos alunos através da LE. O projeto pedagógico de cada disciplina foi realizado de forma fragmentada em unidades temáticas, as quais traziam diversificadas formas de olhar a língua portuguesa e a cultura em universos múltiplos. Portanto, os projetos pedagógicos tinham como objetivo propor diálogos transculturais, ou seja, diálogos entre cultura brasileira e cultura coreana.

Cabe descrever, ainda que parcialmente, os projetos pedagógicos desenvolvidos para as três disciplinas já citadas. Para a disciplina Português Audio Visual, o projeto pedagógico teve como principais unidades didáticas: *Hallyu (Onda coreana) no Brasil, Culinária coreana no Brasil e Conhecendo culinária Brasil*. Já em Conversação Português Avançado II foram abordadas as temáticas história, cultura e contemporaneidade. Sendo as principais unidades temáticas *Panorama da canção popular no Brasil, Canção e democracia e Explorando turismo no Brasil e na Coreia*. E, por último, na disciplina Mídia Português, foram discutidos os temas canção, nacionalismo e trânsitos culturais e quatro unidades temáticas ao longo do semestre: *História da Música Popular Brasileira, Recepção da Música Popular Brasileira por público coreano, Culinária coreana no Brasil e História do Café no Brasil e o consumo na Coreia do Sul*. Ademais, cabe destacar o uso de materiais autênticos em todos os projetos de ensino. Os autores Vanzelli e Ponciano (2019) destacam

a importância do uso de materiais autênticos em sala de aula de LE devido a estes não só conterem representações culturais, como também aproximar da cultura da língua alvo quando os contextos de aprendizagem tornam o contato ainda mais restrito, sendo este o contexto de não-imersão linguística em que se configura o ensino de português como língua adicional em universidade coreana.

A primeira experiência docente a ser relatada é projeto pedagógico desenvolvido para a disciplina Português Audio Visual. Esta disciplina é voltada para alunos do 2º e 3º ano, os quais variam de nível Intermediário a nível Intermediário Superior. Entre as unidades temáticas realizadas no semestre 2018/1, destaco a unidade didática: *Hallyu (Onda coreana) no Brasil*.<sup>3</sup> A unidade temática é composta por duas tarefas principais: 1. tarefa de leitura e interpretação de texto, a qual se configura como uma etapa de caráter introdutório, etapa esta que permite a apresentação ao tema e estudo de campos lexical e semântico para a unidade temática; 2. tarefa de compreensão audio visual, ou seja, estudo de vídeo em língua portuguesa autêntico. A unidade *Hallyu (Onda coreana) no Brasil* foi planejada para ser realizada ao longo de quatro aulas (um encontro semanal de duas horas de duração cada). Esta unidade temática foi considerada como a mais adequada para ser a primeira a ser trabalhada no projeto pedagógico, visto que a discussão sobre os traços culturais e os diálogos entre Brasil e Coreia estavam mais evidentes. Logo, a partir do estudo do material áudio visual, os alunos puderam reconhecer estruturas gramaticais já conhecidas por eles, como também estrar em contato com novas estruturas e usos da língua portuguesa. Em acréscimo a este processo, os alunos puderam discutir sobre os ecos da cultura coreana no Brasil apesar da distância geográfica e os traços culturais distintos entre os dois países.

O projeto pedagógico na disciplina Conversação Português Avançado II foi tanto um quanto um desafio, uma vez que os alunos, em sua grande maioria, haviam retornado de intercâmbio no Brasil e em Portugal. Após o período de um ano ou um ano e meio em países lusófonos, os alunos e as alunas demonstraram interesse em estudar de forma profunda a cultura e a história dos países lusófonos. A disciplina Conversação Português Avançado II teve como principais temas a história, a cultura e a contemporaneidade. E foi então que, após uma unidade temática sobre *Panorama da canção popular no Brasil*,<sup>4</sup> surgiu a necessidade de

---

3 Ver anexo 1.

4 Ver anexo 2.

desenvolver um projeto secundário, intitulado *Canção e democracia*. Para este desdobramento da unidade temática *Panorama da canção popular no Brasil*, foram realizadas tarefas introdutórias sobre História do Brasil do século XX e Ditadura Militar e discussão sobre Direitos Humanos, liberdade e democracia. Portanto, ao considerar o ensino de português como língua adicional como uma prática que permite o questionamento de reflexões sobre o humano e a cultura, foi inevitável questionar como foi no lado de cá, aqui na Coreia do Sul. Houve um processo semelhante na República da Coreia? De que forma a língua e a arte podem contribuir para os relatos do passado? Logo, em sequência, foram estudadas canções brasileiras que problematizavam a cidadania e liberdade de expressão nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil. Já a, realização da tarefa final compreendia estabelecer uma análise comparativa com o mesmo período (décadas de 1960 e 1970) na Coreia do Sul. Os alunos trouxeram para discussão diversas canções coreanas que abordam o tema democracia na República da Coreia não só nas décadas 1960 e 1970, como também na atualidade.

Por último, apresento o relato de projeto pedagógico da disciplina Mídia Português. Ao considerar que esta disciplina é destinada a alunos de 3º e 4º ano, a abordagem de temas como canção brasileira, nacionalismo e trânsitos culturais puderam ser realizadas a partir de uma ampla diversidade de materiais audio-visuais. Ao longo do semestre 2018/1, foram trabalhadas as unidades temáticas *História da Música Popular Brasileira*, *Recepção da Música Popular Brasileira por público coreano*, *Culinária coreana no Brasil* e *História do Café no Brasil e o consumo na Coreia do Sul*. Entre estas unidades, gostaria de relatar o processo da unidade temática *Culinária coreana no Brasil*. A princípio, tal temática pode parecer banal aos olhos de um estudante coreano que poderia se questionar: “Por que estudar sobre culinária coreana nas aulas de português?” Entretanto, tal resistência se dissipa quando o aluno entra em contato com a unidade didática. Primeiro foi realizada uma tarefa introdutória tendo como base o estudo do gênero discursivo reportagem, sendo uso da língua manifestado por discurso escrito. Logo após foi apresentada uma tarefa de estudo e compreensão da temática de materiais audiovisuais (vídeo), sendo esta etapa realizada em diversos níveis – frasal, parágrafos e totalidade do texto audio-visual. Para esta unidade didáticas todos os textos-escritos e audiovisuais exploraram os hábitos de consumo da culinária coreana no Brasil, como também apresentam as novas configurações de cafés e padarias no Brasil, em um específico cenário de diálogos culturais, em comércios do ramo alimentício gerenciados por descendentes coreanos no Bairro Bom Retiro

na cidade de São Paulo<sup>5</sup>. Ao final da aula foi destacado pelos alunos o potencial mercado de produtos alimentícios coreanos no Brasil, sendo um dos grandes nomes da América Latina no setor, além de declararem o interesse em atuar na área de negócios internacionais quando concluírem o curso de português. Este despertar para reflexões sobre o aprendizado de português como língua adicional e a aplicação de tal conhecimento no futuro em carreira profissional deve ser considerado também um ponto positivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo abordei alguns pontos que considero fulcrais para o ensino de português como língua adicional. No meu olhar, a atividade de docência de português no Ensino Superior em contexto de não-imersão, tal como venho desempenhando na Coreia do Sul, deve ter como ponto de partida o constante ato de reflexão sobre a cultura coreana e a cultura brasileira. Sendo este um processo que demanda sensibilidade ao ler a cultura e a história do Outro, processo que não se configura como uma ação que se limitar a realizar leituras e apenas identificar diferenças e contrastes, mas sim uma ação que inspira a ampliar os horizontes e a estabelecer diálogos entre as duas culturas em diálogo. Ao avaliar o estudo da língua portuguesa realizado através das unidade didáticas propostas é possível afirmar que os alunos puderam ter um contato com a língua portuguesa de forma a inspirar para a reflexão e a uma nova forma atuar como ser pensante e crítico na sociedade. Ademais, o contato com o método comunicacional proporcionou aos alunos a oportunidade de ter uma melhor compreensão da língua portuguesa em suas diversas esferas, portanto, fazendo com que o estudo da língua adicional em sala de aula construa espaços de reflexão e autonomia. Portanto, o objetivo do ensino de língua adicional se configura como aquele que possibilita um ampla reflexão sobre as línguas (materna e adicional(is) e suas ações como sujeito no mundo em diversas práticas sociais. Este processo de reflexão e autonomia por um falante de língua adicional é esperado no desempenho de um candidato que prestará o exame de proficiência em língua portuguesa, o exame Celpe-Bras. Logo, o aluno que assumir uma postura ativa, reflexiva e autônoma com o objetivo de atingir a compreensão das práticas sociais no uso da língua

---

5 Ver anexo 3.

adicional certamente terá êxito em sua performance como sujeito falante da língua adicional, a língua portuguesa.

Sendo assim, ser docente em português como língua adicional é ir além e pensar o ensino de língua como uma prática que não somente possibilita o aprendizado de estruturas fonéticas-morfossintáticas, mas também desperta o olhar para o novo, para uma nova configuração do eu, um ser que atua no mundo e desencadeia ações em um novo mundo de significantes da língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- Almeida Filho, J.C.P.(1987), “O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira,” *Perspectiva*, Vol. 4, No. 8, pp. 33-39.
- Bakhtin, M.(1997), *Estética da criação verbal*, Maria Ermantina Galvão G. Pereira(trans.), São Paulo: Martins Fontes.
- Bortolini, L.S.(2009), “Letramento e ensino de línguas adicionais: uma proposta de prática pedagógica,” *Portugal-Brazil Yeongu(Portuguese-Brazilian Studies)*, Vol. 6, No 2, pp. 281-312.
- Busan University of Foreign Studies, [acesso em 08/02/2020], [http://cms.bufs.ac.kr/portu/cor/html/01/sub01\\_01.aspx](http://cms.bufs.ac.kr/portu/cor/html/01/sub01_01.aspx)
- Chagas, L.A.(2016), “Entre experiências e indícios: o ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão linguística,” dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia.
- Dankook University website, [acesso em 08/02/2020], <http://www.dankook.ac.kr/web/kor/-259>
- Hankuk University of Foreign Studies website, [acesso em 08/02/2020], [http://www.hufs.ac.kr/user/hufsportuguese/gen\\_1.jsp](http://www.hufs.ac.kr/user/hufsportuguese/gen_1.jsp)
- INEP., [acesso em 07/02/2020], disponível em: <http://celpebras.inep.gov.br/celpebras/>
- Marques, I.P. da S.M.S.(2017), “Espaço do Português no Japão: presença, evolução e futuro da língua portuguesa no estado nipônico,” dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Rocha, I.D.A.A.(2013), “Português para alunos japoneses: propostas didáticas,” dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Schlatter, M.(2009), “O ensino de leitura em língua adicional na escola: uma proposta de letramento,” *Calidoscópico*, Vol. 7, No. 1, pp. 11-23.
- Spivak, G.C.(2003), *Death of a Discipline*, New York: Columbia University Press.
- Tokyo University of Foreign Studies website, [acesso em 08/02/2020], [http://www.tufs.ac.jp/abouttufs/pr/multi\\_brochures/portuguese.html](http://www.tufs.ac.jp/abouttufs/pr/multi_brochures/portuguese.html)
- Vanzelli, J.C. e L.B.A. Ponciano(2019), “O uso de material autêntico em sala de aula de PLA na Coreia do Sul,” em P. Osório e L. Gonçalves(org.)(2019), *O ensino do português como língua não materna: metodologias, estatísticas e abordagens de sucesso*, Rio de Janeiro: Dialogarts, pp. 87-114.
- Yan, Q.(2019), “O desenvolvimento do ensino de português na China: história, situação atual e novas tendências,” em Q. Yan e F.D. Albuquerque(org.), *O ensino do português na China: parâmetros e perspectivas*, Natal: EDUFRN, p. 352.

Article Received: 2020. 01. 27.

Revised: 2020. 02. 18.

Accepted: 2020. 02. 19.

## ANEXO

### Anexo 1. Unidade didática “Hallyu (Onda coreana) no Brasil”, parte 1 (Autora: Melissa Rubio dos Santos)

#### UNIDADE 1: *Hallyu (Onda coreana) no Brasil*

##### PARTE I

**1. Assista ao documentário sobre o movimento cultural Hallyu no Brasil (Hallyu in Brazil) do canal Mobicid it. Faça anotações das principais informações.**

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0DEMjnX4hc8&t=444s>

##### PALAVRAS E EXPRESSÕES

##### ESTUDO

a) Quais são as principais características do mercado do Brasil? (0min12s)

b) Quais são os principais itens de consumo do Hallyu no Brasil? (1min39s)

c) Quais são as principais características do K-Content Expo? (10min55s)

Anexo 2. Unidade didática “Panorama da canção popular no Brasil”, parte 1  
(Autora: Melissa Rubio dos Santos)

**UNIDADE 3: *Panorama da canção popular no Brasil.***

**PARTE I**

**1. Leia o texto abaixo sobre a MPB (Música Popular Brasileira).** Fonte: Toda matéria

**História da Música Popular Brasileira**

A música popular brasileira resulta de um conjunto de manifestações culturais de influência indígena, africana e europeia. Já o movimento MPB (Música Popular Brasileira) é uma referência à produção musical nacional desenvolvida após o golpe militar de 1964. Estão enquadradas nesse período todas as músicas de sucesso no rádio e televisão, independente do posicionamento em relação ao regime militar.

O início dos anos 50 foi destacado pela influência de Cartola, considerado um dos maiores mestres do samba nacional. A melodia de Cartola é revelada também na voz da gaúcha Elis Regina. Paralelo ao sucesso do samba e do choro, surge nos anos 50 o movimento que ficou conhecido como Bossa Nova. O movimento demonstra o cotidiano local, em especial o carioca e sua malemolência. A melodia suave foi perpetuada por Tom Jobim, com letras de Vinícius de Moraes. A Bossa Nova evidenciava a mistura da música erudita aos ritmos nacionais e recebeu reconhecimento internacional. Entre seus representantes está também o compositor e intérprete João Gilberto. A Bossa Nova é o ponto de partida para movimentos musicais que ocorrem em paralelo entre o fim da década de 50 e a década de 60. São a Tropicália e Jovem Guarda, que apontam o cotidiano, mas demonstram a rebeldia, o questionamento às instituições oficiais.

A década de 60 é considerada um período de ebulição na música brasileira. É quando passam a coexistir o samba, o jazz, a Bossa Nova, o sertanejo de raiz, a moda de viola, o baião nordestino, o rock e outros. Esse período é considerado um marco para a indústria da música nacional. Compositores e intérpretes passam a contestar o regime militar que cassou direitos e restringiu a liberdade. A partir dessa fase é popularizada a sigla MPB como marca de um movimento próprio de contestação social e política.

O carioca Chico Buarque está entre os maiores representantes da MPB, ao lado de Caetano Veloso, Geraldo Vandré e Gilberto Gil. Já o baiano Raul Seixas muda a era do rock nacional revelado pela Jovem Guarda. O artista impõe letras marcadas pela contrariedade à rotina, à exploração social e do trabalho.

**2. Assista ao vídeo sobre o movimento musical MPB (Música Popular Brasileira) "História da MPB- TV Unesp" Faça anotações das principais informações.** Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=eac7QJ4dO9g>

### Anexo 3. Unidade didática Culinária coreana no Brasil (Autora: Melissa Rubio dos Santos)

#### **UNIDADE 3: Culinária coreana no Brasil**

1. Leia o texto abaixo sobre a culinária coreana “Dieta coreana- Como os coreanos comem?”, escrito por Bárbara Brisa e publicado em “Descobrimdo Hansik”. Fonte: <https://descobrimdohansik.com/2019/04/03/dieta-coreana-como-comem-os-coreanos/>

#### **Dieta coreana- Como os coreanos comem? (Texto adaptado)**

No contexto coreano, métodos como o de cozer e fritar, antes não eram comuns. Sendo a fermentação, a fervura, o branqueamento, a condimentação e a conservação em vinagre, alguns dos métodos tecnológicos mais comuns utilizados para enriquecer e preservar as propriedades dos alimentos, dadas as condições climáticas e o isolamento geográfico ao qual a Coreia estava submetida. Tal cenário permitiu que os primeiros povos coreanos desenvolvessem legados culturais no que se refere a dieta coreana. Que se destacam hoje, como um dos principais benefícios dessa cozinha.

#### **Composição da Dieta Coreana**

A base da dieta coreana é composta de Arroz 밥 (arroz cozido), Sopa 국 (sopa) e Acompanhamentos 반찬 (banchan), incluindo o Kimchi 김치. Grãos, legumes, vegetais, raízes e peixes são amplamente utilizados nas refeições, enquanto a carne representa uma parcela menor, devido ao seu alto custo. Enquanto os grãos representam fontes de carboidrato, os óleos vegetais, fontes de gordura e os legumes e peixes, fontes de proteína.

As preparações são temperadas com Jang 장 (molhos e pastas), ervas medicinais e óleos vegetais, como o óleo de gergelim. Além disso, o uso de sais não refinados, que são cozidos ou fermentados, trazem aos preparos, novas constituições de sabor e refletem em efeitos diferenciados na saúde em comparação com os sais refinados. Essas e outras características são responsáveis por conferir a dieta coreana, uma dieta saudável.

#### **Principais características**

Além das características já mencionadas, a dieta coreana considera preparações menos gordurosas, através do refogamento dos ingredientes e do uso de pouca gordura; ingredientes sazonais, que portanto possuem custo mais acessível e melhor sabor e textura; valorização das condições regionais e preparações mais caseiras. Este último elemento, com contraste de manifestação na sociedade moderna.

---

#### **2. Responda as perguntas sobre culinária coreana a partir das informações do texto:**

a) Antigamente quais eram as técnicas mais comuns na culinária coreana?

b) Como é a composição da culinária coreana?

c) Por que a culinária coreana é considerada saudável?