


Ensino e aprendizagem de Português como Língua Adicional na Coreia do Sul: reflexões à luz de conceitos da teoria bakhtiniana

Joice Eloi Guimarães¹

 <https://orcid.org/0000-0002-2044-400X>

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem de Português como Língua Adicional à luz de teorizações do Círculo de Bakhtin. A discussão desenvolve-se a partir do diálogo entre os conceitos de signo e sinal e a análise de enunciados escritos por alunos sul-coreanos aprendentes de português. Tal diálogo evidenciou a asserção das reflexões de Bakhtin e do Círculo quanto à natureza do signo linguístico, cuja compreensão está atrelada à situação imediata e ampla de uso, endossando a pertinência da ordem metodológica proposta pelo grupo para o estudo da linguagem. Ainda, o emprego contextualizado da língua, só possível por meio do signo, possibilitou observar o desenvolvimento da compreensão intercultural na aprendizagem de Português como Língua Adicional.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional. Coreia do Sul. Ensino e Aprendizagem. Círculo de Bakhtin. Signo e sinal.

Teaching and Learning Portuguese as an Additional Language in South Korea: Reflections in light of Bakhtinian theory

Abstract

This paper presents reflections on the processes of teaching and learning Portuguese as an Additional Language in the light of theorizations of the Bakhtin Circle. The discussion is based on the dialog between the concepts of sign and sign (Volóchinov [Bakhtin Circle], 2018) and the analysis of utterances by South Korean students learning Portuguese. In the context of PAL, this dialogue highlighted the assertion of Bakhtin and the Circle's reflections on the nature of the linguistic sign, whose comprehension is linked to the immediate and broad situation of its use, endorsing the relevance of the methodological order proposed by the group for the study of language. Furthermore, the contextualized use of the language, which is only possible through the sign, made it possible to observe the development of intercultural comprehension in learning Portuguese as an Additional Language.

Keywords: Portuguese as an Additional Language. South Korea. Teaching and Learning. Bakhtin Circle. Sing and signal.

Introdução

No Brasil, nas últimas décadas, a pedagogia da língua portuguesa como língua materna² tem assentado em um plano teórico-metodológico de base histórico-cultural, a partir do pensamento do psicólogo russo Lev Vigotsky, e em uma filosofia da linguagem como interação social, pressuposto da teoria discutida pelo Círculo de Bakhtin. A difusão de ambas as teorias,

¹ Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: joice.eloi@ufsc.br

² Utilizo a denominação *língua materna* para referir à(s) língua(s) em que os sujeitos estabelecem suas primeiras interações verbais, a(s) qual(is) é(são) geralmente mantida(s) nas interações familiares e com a(s) qual(is) constrói-se uma relação afetiva. No âmbito deste estudo, a designação *língua materna* aproxima-se do entendimento que Volóchinov [Círculo de Bakhtin] (2018, p. 188) atribui à palavra materna, a qual é percebida pelos sujeitos “como uma roupa habitual ou, melhor ainda, como aquela atmosfera costumeira na qual vivemos e respiramos”.

em comunhão, vem possibilitando a constituição de um processo dialógico e contextualizado no ensino de português, suplantando aquele tradicionalmente presente nesse campo, cuja origem reporta à dicotomia saussuriana língua/fala, que elege como foco para o ensino da língua o domínio da sua estrutura.

No que diz respeito ao ensino de línguas adicionais, compreendidas aqui como aquelas que são acrescidas “a outras línguas que já fazem parte do repertório do indivíduo”³ (Schlatter; Garcez 2009 *apud* Carvalho; Schlatter, 2011, p. 261), de igual maneira, tradicionalmente observa-se como base para a aprendizagem o domínio do sistema linguístico da língua alvo, ou seja, da língua que se intenta ensinar/aprender. Abordagens metodológicas historicamente empregadas nesse contexto deixam à mostra essa orientação. O método da *Gramática-tradução*, por exemplo, tem como foco o ensino da gramática e a tradução de textos da língua alvo; a *Abordagem Contrastiva* (AC) tem como principal característica a comparação de estruturas da língua materna e da língua alvo, verificando possíveis semelhanças e diferenças entre elas para a prospecção de erros que podem ser cometidos pelos alunos durante a aprendizagem e a elaboração de exercícios, visando a evitá-los; a *Análise de erros* (AE), diferentemente da AC, não visa a evitar previamente os erros provenientes das interferências da língua materna na aprendizagem da língua alvo, mas tê-los como base para a elaboração de estratégias didático-pedagógicas. Podem ser citados, ainda, o método *Áudio-lingual*, que por meio da prática intensiva de exercícios estruturais apresentados sistematicamente, objetiva o desenvolvimento da oralidade na língua alvo, proporcionando uma expressividade não espontânea nessa língua⁴.

Percebe-se, nessas abordagens, a centralidade no plano linguístico na estrutura da língua que se intenta ensinar/aprender, reduzindo-a, dessa forma, a um conjunto de regras e normas. Nesse sentido, excluem-se os aspectos sociais, políticos e culturais envolvidos na utilização de qualquer língua, dado seu caráter social, histórico e dialógico (Bakhtin, 2002; 2011; Volóchinov [Círculo de Bakhtin], 2018)⁵. Além disso, nesses métodos, observa-se a concepção de que aprender uma língua adicional é um processo exitoso quando é livre de contatos e misturas

³ Repertório linguístico diz respeito ao conjunto de línguas que adquirimos ao longo da vida e que somos capazes de utilizar com diferentes finalidades e em diferentes níveis de proficiência (Jaffe, 2012).

⁴ Os métodos tradicionais de ensino de línguas adicionais aqui apresentados não dão conta da totalidade e diversidade de práticas existentes com esse viés. Exposições mais completas dos métodos utilizados para o ensino de línguas adicionais ao longo da história podem ser encontrados em Leffa (2012) e Dos Santos (2020).

⁵ A autoria das obras produzidas a partir das reflexões do Círculo de Bakhtin está apresentada tal como consta nas edições aqui utilizadas, as quais são referenciadas ao final deste trabalho.

linguísticas, concepção que se baseia na crença da existência de um falante ideal/puro de uma língua que serve de modelo, ao que se considera o uso bem-sucedido dessa língua (Rocha; Maciel, 2015)⁶.

No final de década de 1980, difundiu-se no Brasil a *Abordagem Comunicativa (AC)*⁷. Essa abordagem representou uma revolução no ensino de línguas adicionais: o foco na estrutura da língua deu lugar ao desenvolvimento do uso da língua em situações diversas de comunicação, priorizando os aspectos semânticos (e discursivos) da língua alvo, visando ao aumento da consciência cultural. Na década de 1990, a partir do questionamento de linguistas aplicados acerca da existência de um método ideal de ensino de línguas adicionais, surge a pedagogia *Pós-método*. Defendida por Kumaravadivelu (2003), a pedagogia *Pós-método* é constituída por três parâmetros: (i) da particularidade, que objetiva uma pedagogia sensível ao contexto e participantes da interação – professores e alunos; (ii) da praticidade, que concebe o professor como gerador de teorias a partir de sua prática (ação-reflexão-ação); e (iii) da possibilidade, que exige dos participantes da interação o reconhecimento de suas identidades e de suas posições em meios às dinâmicas de poder e dominação que sustentam o cenário de desigualdades sociais.

Na análise que realiza acerca da Abordagem comunicativa e da pedagogia *Pós-método*, Abrahão (2015) sinaliza vários pontos de encontro entre elas, caracterizando-as como não excludentes entre si, e sim complementares. Dentre esses pontos, a autora destaca: o reconhecimento da importância de levar em consideração, nas práticas pedagógicas, a singularidade de cada contexto de ensino, bem como dos participantes da interação; a autonomia do professor em desenvolver, a partir da reflexão sobre sua prática, formas adequadas de ensinar, dependendo de cada grupo; e a busca por garantir a relevância social do conteúdo ensinado em sala de aula. Sintetizando, ambas as abordagens, segundo Abrahão (2015, p. 33-34),

ênfaticamente a necessidade de se focalizar criticamente o momento histórico e político em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem, bem como de reconhecer e levar em conta as identidades de seus participantes, considerando

⁶ Alguns métodos orientados por essa concepção, conforme Abrahão (2015), ainda estão presentes nas práticas de ensino de línguas adicionais no mundo todo. A autora aponta que o método da *Gramática-tradução*, por exemplo, é o que vigora no Ensino Fundamental e Médio brasileiro.

⁷ Um dos notórios responsáveis por essa introdução foi o professor e pesquisador da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) José Carlos Paes de Almeida Filho, através de suas inúmeras publicações e atuação no meio acadêmico.

a relevância desses fatores no desenvolvimento de um processo educativo que possa promover uma transformação social [...] defendem que o insumo linguístico seja sempre apresentado de forma contextualizada e que o aprendiz tenha um papel ativo na compreensão e no estabelecimento de suas regularidades. Assim, não se parte das regras para a exemplificação com excertos do discurso, mas sim, do discurso para o levantamento e compreensão das regras de funcionamento da língua pelo próprio aprendiz.

Estudos mais recentes endossam essa perspectiva, promovendo reflexões no que diz respeito à compreensão da complexidade engendrada na e pela língua alvo, quando se abre espaço, nas práticas de ensino, para os elementos do contexto extraverbal. Tal entendimento deixa à mostra a impossibilidade de separação, nos processos de ensino, de aspectos concernentes à cultura em que a língua que se intenta ensinar/aprender é utilizada, na medida em que “aprender uma língua está relacionado com a compreensão de estruturas de organização em uma determinada comunidade e com o que é considerado como esperado/adequado em determinadas situações de fala pelos participantes desta comunidade” (Andrigueti; Shoffen, 2012, p. 19). Esse entendimento aponta para a importância de considerar a maneira como as comunidades de fala organizam e estabelecem padrões de usos da língua, dependendo da situação de comunicação, do tema e dos interlocutores presumidos/envolvidos na interação.

A par do que foi apresentado, evidenciam-se pontos de convergência entre as abordagens mais recentes de ensino de línguas adicionais, cujo foco recai nos usos situados da língua, que ocorrem sempre em um gênero do discurso⁸, e os estudos realizados por Bakhtin e o Círculo. Na perspectiva defendida por esse grupo, é pelo viés discursivo, ou seja, da linguagem em uso em situações de comunicação, que é possível o acesso às dinâmicas da organização social, aos processos de subjetivação/objetivação, à construção de valores e aos posicionamentos axiológicos veiculados por meio de diferentes materiais semióticos, dentre tantos outros elementos que compõem o contexto extraverbal de uso da língua, e que constituem esse uso desde o interior.

Assume-se, assim, o pressuposto de que a linguagem se constitui a partir da exterioridade social e histórica, o que implica, em seu estudo, concebê-la em sua dimensão político-social-

⁸ Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 283), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”.

simbólica, marcada pelo diálogo, no sentido amplo que Bakhtin (2011) atribui ao termo, ou seja, por relações de alteridade, visões essas que têm sido mobilizadas por uma Linguística Aplicada contemporânea.

No contexto brasileiro, essa perspectiva está presente no campo teórico-metodológico denominado *Português como Língua Adicional*, doravante PLA. Na visão de Martins e Yonaha (2021) e Yonaha e Martins (2024), o diálogo entre a teoria bakhtiniana e a área de PLA deve-se, em grande medida, ao fato de essa área ter-se desenvolvido no Brasil em estreita relação com os pressupostos teóricos que fundamentam o exame Celpe-Bras⁹, que assumem a linguagem “como ação conjunta de participantes com um propósito social [...] considerando língua e cultura como indissociáveis” (Bizon, 2013, p. 56). Assim, para além de se afastar das tradicionais definições baseadas em critérios de imersão e não imersão na comunidade de fala que utiliza a língua alvo, ou de ordem de aquisição da(s) língua(s), já que elas não atendem satisfatoriamente às exigências do mundo globalizado atual, com fronteiras, discursos e posições subjetivas cada vez mais flexíveis e hibridizadas, conceber o português como uma Língua Adicional (perante usuários de outra(s) língua(s)) significa assumir uma perspectiva teórica de linguagem que implica, necessariamente, o diálogo com o outro e com o meio em que ele se insere. Essa perspectiva, segundo Ramos (2021, p. 252), “longe de ser um ‘mero’ acréscimo, implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas”.

Visando a evidenciar as contribuições da orientação de base discursiva e dialógica proposta por Bakhtin e o Círculo na pedagogia de línguas adicionais, neste texto, discorro sobre os processos de ensino e aprendizagem de PLA à luz de pressupostos teóricos da arquitetura bakhtiniana. Para tanto, são trazidas à baila as reflexões do grupo sobre os conceitos de signo e sinal, evidenciando o *reconhecimento* da forma deste e os aspectos constitutivos da *compreensão* daquele, ou seja, sua orientação discursiva. Na dimensão discursiva, evidencia-se o diálogo intercultural intrínseco às aulas de PLA e o desenvolvimento da compreensão intercultural nesse processo educativo. Metodologicamente, a articulação desses pressupostos ao contexto de ensino e aprendizagem de PLA realiza-se por meio da apresentação de

⁹ A criação do exame Celpe-Bras ocorreu na década de 1990. Maiores informações podem ser encontradas em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras/historico>.

enunciados extraídos de produções textuais de alunos sul-coreanos, sujeitos que se situam, linguisticamente e, portanto, também culturalmente, distantes da língua-cultura brasileira¹⁰.

Conceitos da arquitetura bakhtiniana e o ensino e a aprendizagem de PLA

A tese sustentada pelo Círculo de Bakhtin é de que a natureza da linguagem é social, constituindo e sendo constituída pelos sujeitos. Nessa visada teórica, as interações mediadas pela linguagem estão imbricadas à organização social, em sua complexidade social, histórica e ideológica. Essa relação é mutuamente constitutiva, pois ao mesmo tempo em que propaga valores sociais de determinado contexto, é por meio da linguagem que esses valores são produzidos, ou seja, ela estrutura a organização social. Assim, nessa perspectiva, todos os usos da linguagem socialmente situados são ideológicos, pois carregam/propagam posições axiológicas que refletem e refratam as dinâmicas do contexto em que ocorrem.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Volóchinov [Círculo de Bakhtin], 2018), a intrínseca relação entre linguagem e ideologia é alvo de discussão, remetendo-se ao signo linguístico o lugar em que o embate entre ambas acontece. Dessa forma, dada a natureza de sua constituição, todo signo é ideológico, refletindo e refratando as práticas culturais do homem nos contextos de suas atividades sociais. Situando o signo como elemento intrinsecamente social, como “um fenômeno do mundo externo”, Volóchinov [Círculo de Bakhtin] (2018, p. 94) afirma que é somente neste mundo que o signo reside, entre indivíduos socialmente organizados, que o criam e, ao mesmo tempo, utilizam-se dele em sua comunicação.

Como sabemos, todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação. Portanto, *as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação*. A mudança dessas formas acarreta uma mudança do signo (Volóchinov [Círculo de Bakhtin], 2018, p. 109).

¹⁰ Neste escrito, ao utilizar *português e língua portuguesa*, a referência é sempre à variedade brasileira. Importa ressaltar que não tomo como homogêneos os usos do português no Brasil, ao contrário, reconheço a pluralidade existente tanto nas variedades do português enquanto língua pluricêntrica, quanto no interior da variedade convencionalmente chamada de brasileira. Em outras palavras, reconheço que o signo *português brasileiro* comporta línguas portuguesas diversas, com variedades resultantes de variações sociais, regionais etc., além daquelas decorrentes das hibridizações com outras línguas presentes no território brasileiro.

Claro fica que as possibilidades de sentido refletidas e refratadas no signo não se esgotam em sua forma, estendem-se à dimensão discursiva de produção dos enunciados. Dessa maneira, é impossível a compreensão do signo, em sua totalidade, desvinculado da situação na qual ele é utilizado que, enfato, é sempre uma situação social. Portanto, essa compreensão está imbricada ao contexto (imediate e/ou amplo) compartilhado por indivíduos socialmente organizados (Guimarães, 2020).

Deslocado desse contexto, o signo perde seu caráter ideológico, restando a estabilidade da sua forma, sua característica de sinal, que não diz muito para os usuários de uma língua afinal, pois para eles, *“a forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível”* (Volóchinov [Círculo de Bakhtin], 2018, p. 177). Como se percebe, na distinção entre signo e sinal proposta por Volóchinov [Círculo de Bakhtin, 2018], o signo está relacionado ao domínio da ideologia, à língua entendida em sua dimensão discursiva, enquanto o sinal está relacionado aos aspectos estáveis do enunciado. Enquanto o signo é compreendido por uma coletividade linguística no processo interacional, criando algo novo na situação de comunicação, o sinal é apenas reconhecido.

Nesse sentido, como partícipes de uma comunidade linguística, os sujeitos orientam os usos da língua não pelo reconhecimento de sua forma, e sim pela mutabilidade do signo e as significações possíveis em determinado contexto. Dessa maneira, nos usos da língua, a forma é sempre orientada pelo contexto. Por isso, no âmbito das discussões empreendidas pelo Círculo de Bakhtin, encontra-se a afirmação de que a pura sinalidade não existe, nem nas fases iniciais de aprendizagem de uma língua. No entanto, para esse grupo, *“no processo de assimilação de uma língua estrangeira, o momento do sinal e o reconhecimento são percebidos, porém ainda não superados, pois a língua ainda não se tornou completamente ela mesma”* (Volóchinov [Círculo de Bakhtin], 2018, p. 179-180).

Esse entendimento ajuda a compreender especificidades observadas no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Em minha experiência como docente de PLA, não raro observei, em produções escritas pelos alunos empregos do português, que apesar de linguisticamente adequados ao *cotexto*, destoavam de usos que, em geral, são feitos por usuários dessa língua em situações comunicacionais análogas no contexto brasileiro. Esse aspecto, como se sabe, é parte do processo de aprendizagem de uma língua adicional. Sua menção aqui tem como objetivo discuti-lo, tendo em vista as teorizações de Bakhtin e o Círculo,

demonstrando, com base em enunciados concretos, a “reflexão da consciência a desbravar e abrir caminho em um mundo desconhecido de uma língua alheia” (Volóchinov [Círculo de Bakhtin], 2018, p. 185).

Com base nesse aporte teórico, pode-se compreender que minha percepção acerca de determinados usos da língua por alunos em processo de aprendizagem de PLA (como usos que destoavam daqueles em geral feito por usuários dessa língua) advém da relação contextual e situada que estabeleço com a língua portuguesa, isto é, de minha posição de usuária do português em minhas interações cotidianas, afinal,

a consciência linguística do falante e daquele que compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, *mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada* (Volóchinov [Círculo de Bakhtin], 2018, p. 180, grifos meus).

Para exemplificar o que venho dizendo, apresento trechos de produções escritas por alunos sul-coreanos em distintos momentos da aprendizagem de português. Contextualizando, trata-se de estudantes calouros e veteranos de um curso de graduação em Estudos Brasileiros de uma universidade na Coreia do Sul¹¹. Os exemplos apresentados a seguir foram produzidos em aulas de língua portuguesa no âmbito dessa graduação por dois grupos de estudantes com distintos níveis de proficiência em português: o Grupo 1, formado por alunos que cursavam, no momento de realização da atividade, a disciplina de Conversação Básico II¹² no segundo semestre do curso; e o Grupo 2, constituído de alunos matriculados na disciplina de Conversação Avançado. Apesar de não haver pré-requisito para frequentar esta disciplina, os alunos que nela se matriculavam cursavam, em geral, o 5º semestre do curso¹³, alguns deles já com experiência de intercâmbio (de 6 meses ou 1 ano) no Brasil.

É válido mencionar que a maioria de alunos que ingressam nessa graduação desconhece por completo a estrutura do sistema linguístico do português, bem como aspectos relacionados

¹¹ A produção dos textos aqui apresentados ocorreu em aulas voltadas ao estudo da língua portuguesa no Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies (HUFFS). A graduação ofertada nesse departamento está dividida em oito semestres letivos. Os 4 primeiros semestres do curso enfocam a aquisição e o desenvolvimento da variedade brasileira da língua portuguesa. Nos 4 semestres subsequentes, os estudos voltam-se para aspectos culturais, políticos e econômicos do Brasil.

¹² A menção as disciplinas é feita aqui conforme a denominação constante na grade curricular do curso.

¹³ Neste caso já haviam frequentado as disciplinas de Conversação Básico I e II e Conversação Intermediário I e II.

ao uso dessa língua¹⁴. Os conhecimentos, em geral, restringem-se a elementos da superfície da cultura brasileira (Maher, 2007), como samba e futebol, – o que deixa à mostra reflexos da difusão, no exterior, da cultura brasileira como algo engessado, com certas experiências culturais elegidas como representativas do povo brasileiro, que é visto, nessa perspectiva, como um todo homogêneo.

A seguir, apresentam-se enunciados retirados de produções de alunos do Grupo 1. A atividade a qual os textos respondiam solicitava a produção de uma Autobiografia (gênero elegido para as atividades que vínhamos desenvolvendo nas aulas)¹⁵.

Trecho 1: *Por minha escola primária, [...] -chul é a primeira pessoa que vem a minha mente. Eu posso dizer que ele era o meu amigo. Agora ele é morto. A sua morte mudou **nossa história contemporânea**.*

Trecho 2: *Eu sei falar coreano, inglês, chinês e um pouco de português agora. Eu **estudar português com afinco** porque eu quero falar muito bem do que agora.*

Trecho 3: *E eu preparei muitas coisas para entrar na HUFS. Eu fiz atividades internacionais e **estudei línguas fervorosamente**.*

Trecho 4: *Quando eu era jovem, **meu pai era muito viril**. Por isso ele ensinou-me a viver como homem.*

As produções escritas em português pelos alunos sul-coreanos do Grupo 1 evidenciam empregos da língua portuguesa que, ao serem deslocadas desse contexto de ensino e aprendizagem de PLA para o dos usos reais dessa língua no contexto brasileiro, apresentam aspectos que remetem a significações estáticas (como aquelas que podem ser encontrados em um dicionário), afastando-se assim das possibilidades de sentido advindas da mobilidade

¹⁴ Poucas são as exceções a essa regra, sobretudo casos de alunos que tiveram contato prévio com o português por terem vivenciado períodos curtos da infância e/ou adolescência no Brasil por conta do emprego dos pais em companhias coreanas com sede no território brasileiro.

¹⁵ Os escritos foram produzidos em momento extraclasse e respondiam ao enunciado da tarefa, que solicitava que os alunos escrevessem informações sobre:

“- Suas origens: seus avós, seus pais (Use adjetivos para descrever as características físicas e psicológicas dessas pessoas).

- Sua infância (O que você lembra da sua infância? O que você gostava de fazer?).

- Sua escola e sua adolescência (Como foi sua vida na escola? O que você mais gostava? E o que você não gostava? Como eram os seus amigos? O que vocês faziam juntos?)

- Um momento importante na sua vida.

- A preparação para entrar na universidade.

- O início da vida na universidade (alegrias e dificuldades).”

específica do signo, que são, necessariamente, ligadas à situação imediata e ampla de comunicação.

Sendo assim, os empregos de “história contemporânea” (trecho 1) para se referir aos reflexos, no presente, de um fato ocorrido no passado na história conjunta de dois amigos, “estudar português com afinco” ou “fervorosamente” (trechos 2 e 3) para enfatizar a dedicação ao estudo dessa língua, e ainda, o adjetivo “viril” (trecho 4) para caracterizar o pai, ainda que compreensíveis por usuários da língua portuguesa no contexto brasileiro, podem soar de maneira estranha, pois muito provavelmente não seriam por eles utilizados para expressar ideias semelhantes, mesmo em contexto formal de ensino.

Observa-se, dessa maneira, no uso que os alunos sul-coreanos fazem da língua portuguesa, a natureza de sinal que essas formas linguísticas deixam à mostra, como objetos abstratos, distantes e desvinculados da realidade da vida (Stella, 2021). Esses empregos expressam aquilo que dizem os pensadores do Círculo em situação semelhante, quando a língua alvo é o russo, ou seja, quando a palavra decorada de acordo com sua significação na língua alvo “torna-se um sinal, isto é, passa a ser tão somente objetificada e estagnada, e no processo de sua compreensão passa a prevalecer em excesso o momento do seu reconhecimento” (Volóchinov [Círculo de Bakhtin], 2018, p. 180).

Tendo em vista o nível de proficiência em português dos estudantes do Grupo 1 e a situação de produção dos textos – em momento extraclasse e, portanto, sem restrições quanto ao uso de recursos que os auxiliassem na transição entre sua língua materna e a língua alvo, como tradutores eletrônicos – é possível inferir que os alunos tenham recorrido a tais recursos em suas produções, daí *um* sentido alcançado, ainda que se diferencie, em certa medida, daquele esperado nos usos reais da língua pelos sujeitos.

Dando continuidade às reflexões acerca do ensino e aprendizagem de PLA à luz das teorizações de Bakhtin e o Círculo, passo às produções escritas por alunos integrantes do Grupo 2. Importa lembrar que esse grupo era composto de estudantes matriculados na disciplina de Conversação Avançado, portanto, com a proficiência em português mais desenvolvida do que os integrantes do Grupo 1. Os escritos dos alunos do Grupo 2 foram produzidos também em contexto extraclasse, mas respondendo a finalidades distintas e interlocutores outros, além da professora. As produções visavam à participação em um concurso organizado pelo

Departamento, que consistia na apresentação oral de um texto autoral perante a banca formada por três professores brasileiros.

Essa atividade, nomeada *Concurso de Oratória*, é realizada semestralmente no Departamento. Todos os estudantes devem participar após concluir os dois primeiros anos do curso, que concentram as disciplinas voltadas ao estudo da língua. Os estudantes que retornam à Coreia após o período de intercâmbio no Brasil são obrigados a participar, mesmo que já o tenham feito antes do intercâmbio. Há uma avaliação prévia dos textos inscritos pelos professores do Departamento que lecionam as disciplinas de língua portuguesa. A partir dessa avaliação, são selecionados os textos que integrarão o concurso, em duas categorias: estudantes que não fizeram intercâmbio e retornados do Brasil. Os estudantes classificados concorrem a prêmios de acordo com classificação que alcançam com sua apresentação oral. A realização do concurso envolve os professores brasileiros e coreanos que lecionam as disciplinas de língua¹⁶, também todos os alunos do Departamento, que são dispensados das aulas para assistirem as apresentações.

Previamente à inscrição, os estudantes podem recorrer aos professores que ministram as disciplinas de Língua Portuguesa para solicitar auxílio na revisão de seus textos. Como professora da disciplina de Conversação Avançado, em geral cursada por alunos do terceiro ano do curso e por retornados do intercâmbio, fui procurada, em diferentes edições do concurso, por muitos estudantes para ajudá-los na revisão de seus textos.

Os trechos apresentados a seguir foram retirados de versões iniciais de textos escritos por estudantes que, na condição de retornados do Brasil, precisavam se inscrever na edição do segundo semestre de 2020¹⁷ do concurso de oratória. A opção em selecionar textos de estudantes que realizaram intercâmbio no Brasil justifica-se pelo fato de estes agregarem ao estudo da língua portuguesa à vivência na língua-cultura brasileira. Ainda que essa experiência não seja imprescindível na aprendizagem de uma língua adicional, certamente possibilita aos estudantes a prática ativa e contextualizada da língua, atrelada à dimensão extraverbal que constitui seus usos.

¹⁶ Nesse departamento, as disciplinas de Gramática da Língua Portuguesa I e II são ministradas por professores coreanos.

¹⁷ Nos anos de 2020 e 2021, as edições do Concurso de Oratória do Departamento de Estudos Brasileiros foram realizadas de forma remota por conta da pandemia ocasionada pelo Coronavírus (COVID-19).

Trecho 5: *O Brasil tem clima e cultura diferentes da Coréia. No brasil, são paulo é o maior cidade e essa cidade é o **coração** da economia do brasil. [...] O rio de janeiro é um dos os lugares onde é realizado o **maior festival da terra**, o carnaval.*

O enunciado reproduzido no Trecho 5 demonstra um processo de compreensão só possível em relação ao signo linguístico. O emprego de *coração* (da economia) para caracterizar a cidade de São Paulo, por exemplo, evidencia um movimento de utilização dessa palavra¹⁸ que ultrapassa os limites de sua forma estática, sua característica de sinal imutável. O coração, órgão vital para o funcionamento do corpo humano, no emprego que o aluno faz dele no texto, é transformado em signo ideológico, adquirindo “uma significação que ultrapassa os limites da sua existência particular” (Volóchinov [Círculo de Bakhtin], 2018, p. 93). Dessa forma, analogamente à importância do coração no funcionamento do corpo humano, compreende-se a importância da cidade de São Paulo para o desenvolvimento econômico do Brasil.

Na utilização da expressão *o maior espetáculo da terra* para se referir ao carnaval, vê-se de maneira mais clara o sentido que o aluno emprega no seu texto relacionado a construtos de uma comunidade de fala específica, participantes reais, sócio-historicamente situados, que o compreendem, pois ele é construto das interações sociais das quais participa. Tal afirmativa baseia-se no entendimento de que grande parte da população brasileira, ao se deparar com esse enunciado, sobretudo quando situado geograficamente na cidade do Rido de Janeiro, como no enunciado do aluno, compreenda que se refere ao Carnaval.

Assim, o Trecho 5 revela usos da língua portuguesa pelo estudante que demonstram que ele, na produção do seu texto, realiza um movimento de compreensão de signos ideológicos compartilhados e reconhecidos pelos integrantes da comunidade de falantes de português no Brasil, utilizando-os de forma adequada às condições da situação de comunicação. Esse movimento, que extrapola os limites do plano linguístico, é demonstrativo do desenvolvimento da língua portuguesa de forma contextualizada pelo estudante, da maneira como ele interpreta e avalia a palavra alheia, o que proporciona uma “modificação e o surgimento de um novo signo

¹⁸ A palavra, na concepção do Círculo de Bakhtin, constitui-se “*fenômeno ideológico par excellence*” o (Volóchinov [Círculo de Bakhtin], 2018, p. 98), pois para além de representar, por assim dizer, as ideologias, a palavra constitui-se como um receptáculo capaz de criá-las e mantê-las vivas, processo que ocorre em relação dialética com a formação da consciência individual (Guimarães, 2020).

na consciência, uma nova *palava interior*” (Stella, 2021, p. 181) no processo de aprendizagem da língua adicional.

Tendo em vista que esse processo é marcado “pelo encontro/confronto entre diferentes perspectivas e opiniões, pois, em toda palavra (signo ideológico) estão presentes índices sociais de valor contraditórios, posicionamentos valorativos que são colocados em diálogo” (Guimarães, 2020, p. 66), os empregos destacados no Trecho 5 indicam outro aspecto do signo, impossível de existir na pura forma linguística enquanto sinal – seu elemento axiológico. Nas palavras de Miotello (2021, p. 170):

E todo signo, além dessa dupla materialidade, no sentido físico-material e no sentido sócio-histórico, ainda recebe um ‘ponto de vista’, pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio ideológico.

No enunciado reproduzido no Trecho 5, os usos de *coração* e *o maior espetáculo da terra* expressam valorações positivas em relação àquilo que se referem, à cidade de São Paulo e ao Carnaval, respectivamente. Assim, no emprego que faz da língua, na escolha dos recursos linguísticos (estilo verbal) imbricada ao contexto extraverbal, percebe-se a valoração daquele que enuncia perante o objeto do seu discurso. Portanto, é no emprego vivo da língua que essa valoração se manifesta. Dessa maneira, observa-se que a valoração positiva do aluno acerca do objeto do seu discurso reflete determinadas construções ideológicas que pairam na sociedade brasileira, como a importância da economia no âmbito da administração federal, e por isso, a centralidade da cidade de São Paulo para o Brasil e a relevância do Carnaval dentre as festividades brasileiras.

No Trecho 6, apresentado a seguir, também se encontram empregos da língua portuguesa que expressam a valoração do locutor acerca daquilo que enuncia, evidenciando, por conseguinte, a dimensão axiológica/valorativa que constitui todo uso da língua, tendo em vista a situação imediata de produção e as vozes que se configuram como representantes das ideologias de grupos sociais específicos em determinados tempos e espaços históricos.

Trecho 6: *Entrar num time de futebol brasileiro é meu sonho desde que eu comecei jogar futebol no time feminino na HUFS. Eu queria conhecer e aprender*

*o futebol no Brasil demais. Assim, antes de chegar em [cidade], eu procurei o time e mandei muitas mensagens pra entrar. Mas **fiquei chocada** nesse momento porque cada faculdade tem um time do futebol feminino na [universidade brasileira]. Eu não pude acreditar porque manter um time de futebol feminino por universidade é difícil aqui na Coreia. E acho que isso ajudam muitos brasileiros participar e começar o futebol mais fácil até as meninas. Ao contrário, muitos coreanos, especialmente as meninas, tem dificuldade de participar ou começar porque elas pensavam que é o **esporte masculino** que precisa muitas habilidades e força física para jogar.*

Nesse trecho, enfoco a ênfase valorativa que os signos utilizados pela estudante, em sua escrita em língua portuguesa, evidenciam. Ao tratar da temática do futebol brasileiro, a aluna o faz em comparação com a realidade que conhece em seu país, a Coreia do Sul. A utilização de *fiquei chocada* para expressar como se sentiu ao conhecer a realidade da universidade no Brasil, no que diz respeito à existência desse esporte na modalidade feminina, permite observar, por meio do diálogo intercultural que se estabelece no contexto de PLA, que coloca em diálogo não apenas línguas, mas também culturas, a valoração positiva acerca desse aspecto da cultura do outro. Além disso, ao enfatizar sua percepção de que no Brasil é mais fácil o desenvolvimento do futebol feminino, devido à maior oferta de oportunidade para as meninas jogarem, o emprego de *esporte masculino* para se referir a como *muitos coreanos, especialmente as meninas* veem o futebol na Coreia, carrega sentidos para além do âmbito esportivo. Incorpora, portanto, uma crítica à visão dicotômica entre atividades desempenhadas por homens e mulheres na sociedade.

O diálogo intercultural propicia o conhecimento do diferente, do outro, necessariamente de uma posição exotópica (Bakhtin, 2011). Essa posição extralocalizada possibilita o alargamento do conhecimento de uma cultura outra e da sua própria. Portanto, somente do lugar único que cada sujeito ocupa, na relação com o outro (individual ou coletivo), constrói-se o conhecimento singular de si e de sua cultura.

No Trecho 6 evidencia-se, na contrapalavra da aluna, o desenvolvimento da compreensão intercultural, ou seja, da reflexão acerca da própria cultura tendo como horizonte a expressão dessa cultura para o outro. Essa reflexão vai além da simples comparação entre culturas, pois proporciona, através do diálogo intercultural, a percepção dos alunos acerca de “regras de comportamento e organização da interação existentes nas suas próprias culturas” (Andriguetti; Shoffen, 2012, p. 20). Nas palavras de Schoffen (2000 *apud* Andriguetti; Shoffen, 2012, p. 20),

É quando conhecemos o outro e reconhecemos as diferenças que existem entre nós e eles que começamos a perceber coisas na nossa cultura que antes não percebíamos. [...] Esse caminho de duas mãos, que vê o outro para entender a si próprio, e vê a si para entender o outro, é o primeiro estágio da compreensão intercultural.

Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem de PLA constitui-se como um diálogo que se estabelece entre diferentes maneiras de agir e se expressar que são específicas da cultura do outro. Tal diálogo, impossível de ser estabelecido entre as formas linguísticas, evidencia o que preconiza o Círculo de Bakhtin acerca da utilização da língua, cuja orientação segue a compreensão de sua significação contextual, ou seja, sua realização enquanto enunciado vivo, não o reconhecimento de seus elementos estáveis. Nesse sentido, o grupo postula a ordem metodológica para o estudo da linguagem, orientação que cabe, também, ao ensino de uma língua adicional, pois nesse contexto, do mesmo modo, “uma forma não deve ser assimilada no sistema abstrato da língua como idêntica a si, mas na estrutura concreta de um enunciado, como um signo mutável e flexível” (Volóchinov [Círculo de Bakhtin], 2018, p. 180).

O ensino de PLA nessa perspectiva passa, necessariamente, pelo conhecimento das condições de produção/utilização da língua como elemento vivo, cuja significação é construída e partilhada pelos membros de uma comunidade de fala. Compreende-se, a partir daí, a pertinência das discussões atuais, no campo da pedagogia de línguas maternas e adicionais, que enfocam o conceito bakhtiniano de gêneros do discurso como objeto de ensino, pois eles refletem as condições de produção em que são utilizados e influenciam as escolhas linguísticas do locutor, guiando-o no processo de construção do discurso (Bakhtin, 2011).

Algumas considerações

Os processos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais têm, cada vez mais, se afastado de práticas que enfocam o domínio do sistema linguístico da língua alvo, ou seja, do entendimento da linguagem a partir de teorias linguísticas tradicionais e estanques, que se mostram insuficientes perante as demandas contemporâneas com as quais a Linguística Aplicada se depara, de um mundo globalizado, em constante transformação e com fronteiras entre as línguas e culturas cada vez mais instáveis e permeáveis às hibridizações. No que diz respeito ao

campo teórico-metodológico do Português como Língua Adicional no contexto brasileiro, as discussões mais recentes enfatizam uma perspectiva de uso da linguagem discursiva/dialógica de base bakhtiniana em estreita relação com os pressupostos do exame Celpe-Bras (Martins; Yonaha, 2021; Yonaha; Martins, 2024).

Tendo em vista essa relação, neste texto, busquei evidenciar as contribuições da orientação de base discursiva e dialógica proposta por Bakhtin e o Círculo na pedagogia de línguas adicionais. O foco de análise recaiu sobre enunciados extraídos de produções textuais de alunos sul-coreanos em diferentes momentos do processo de aprendizagem do português, em diálogo com a discussão acerca dos conceitos de signo e sinal (Volóchinov [Círculo de Bakhtin], 2018).

Tal diálogo evidenciou que, para os estudantes iniciantes, os usos da língua portuguesa são orientados, ainda, pela forma linguística descontextualizada, cuja significação resulta de traduções desconectadas da realidade da vida. Assim, apesar de possibilitarem a compreensão para os integrantes da comunidade linguística, essa forma causa certos estranhamentos, pois se diferenciam daquelas em geral empregadas por eles em situações comunicacionais análogas. Esses empregos expressam, na aprendizagem de PLA, a utilização da língua como um sinal que é reconhecido pelos estudantes, não como um signo incorporado ao seu discurso.

Os textos produzidos pelos alunos do Grupo 2, estudantes que já haviam cursado no mínimo 2 anos de disciplinas voltadas ao estudo da língua portuguesa e com experiência de intercâmbio no Brasil, evidenciaram o estabelecimento de relações de sentido instauradas entre o material verbal e o contexto extraverbal de produção, movimento possível apenas em relação ao signo linguístico. No emprego da palavra, enquanto signo linguístico, percebe-se a dimensão axiológica inerente ao signo, o que significa o posicionamento daquele que enuncia perante o objeto do seu discurso. Esse elemento é demonstrativo de como, no processo de interação com as palavras do outro (palavras exteriores), ocorre o desenvolvimento da consciência própria na língua adicional.

A compreensão da natureza do signo, bem como de sua constituição entre sujeitos socialmente organizados, dimensão que não pode ser ignorada na construção do seu sentido em dada situação de comunicação, possibilita, nos processos de ensino e aprendizagem de PLA, a expressão da reflexão do estudante acerca da cultura do outro e da sua própria, ou seja, o desenvolvimento da compreensão intercultural.

O diálogo estabelecido neste escrito, entre a análise de enunciados extraídos de produções textuais de alunos sul-coreanos aprendentes de português e os conceitos de signo e sinal (Volóchinov [Círculo de Bakhtin], 2018), no contexto de PLA, evidenciou a asserção das reflexões de Bakhtin e do Círculo quanto à natureza do signo linguístico, cuja compreensão está atrelada à situação imediata e ampla de uso. Essa constatação endossa a pertinência da ordem metodológica proposta pelo grupo para o estudo da linguagem, da dimensão discursiva para a dimensão linguística, como caminho propício para o estabelecimento do diálogo intercultural em busca da autonomia discursiva na língua-cultura alvo.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25–42, 2015. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v1i1.8051>. Acesso em: 06 dez. 2024.
- ANDRIGUETTI, G. H.; SCHOFFEN, J. R. Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em Português como Língua Adicional. In: Schoffen, Juliana Roquete. *et al.* (Orgs). *Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012, p. 17-44.
- BAKHTIN, M. M. Questões de literatura e de estética. Trad. Aurora F. Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: HUCITEC/ANNABLUME, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BIZON, A. C. *Narrando o Exame CELPE-BRAS e o Convênio PEC-G: A construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- CARVALHO, S.; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, no. 42, p. 260-284, 2011. DOI: <https://doi.org/10.22456/2236-6385.26027>. Acesso em: 06 dez. 2024.
- DOS SANTOS, M. M. R. Ensino de língua estrangeira: os métodos. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 249–265, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v6i2.13072>. Acesso em: 06 dez. 2024.
- GUIMARÃES, J. E. Da formação ao ato pedagógico: caminhos do ensino da escrita por professores timorenses. 2020. 230f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

JAFFE, A. Multilingual Citizenship and Minority Languages. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A. CREESE, A. (eds.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, 2012, p. 83-99.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 389–411, 2012.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (Orgs) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MARTINS, A. F.; YONAHA, T. Q. O Celpe-Bras como marco epistemológico na área de Português como Língua Adicional: abertura a uma perspectiva discursiva/dialógica de autoria brasileira. In: ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. S. (Org.). *Português, Língua Estrangeira e suas interfaces*. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 43-65.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2021, p. 167-176.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, v. 13, p. 233-267, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>. Acesso em: 06 dez. 2024.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191>. Acesso em: 06 dez. 2024.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2021, p. 177-190.

VOLÓCHINOV, V. [Círculo de Bakhtin]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2ª ed. Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

YONAHA, T. Q.; MARTINS, A. F. A perspectiva discursiva de base bakhtiniana em português como língua adicional: relações entre o ensino e o exame Celpe-Bras. *Fare educazione linguistica in epoca contemporanea*. Tuga Edizione, 2024, p. 73-90.

Submetido: 24.02.2025.

Aprovado: 02.09.2025.