

Estágio Docente na Pós-Graduação e a Formação de Professoras/es de Português como Língua Estrangeira: Reflexões de uma Práxis Pedagógica

Postgraduate Teaching Internship and the Education of Teachers of Portuguese as a Foreign Language: Considerations on a Pedagogical Praxis

Pasantía docente en estudios de posgrado y formación de profesores de portugués como lengua extranjera: reflexiones sobre una praxis pedagógica

Jessica do Rosário Bandeira  

Milan Puh  

Resumo

Este artigo traz o relato e reflexões de natureza praxiológica de uma experiência de estágio supervisionado docente realizado em 2023, com uma turma de professores em formação do curso de Português Língua Estrangeira (PLE) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O objetivo deste texto é, portanto, proporcionar ao público leitor a oportunidade de conhecer o modo de planejamento e realização de uma disciplina de graduação oferecida dentro de um curso de licenciatura e, ao mesmo tempo, apresentar o modo como a prática e a teoria foram articuladas enquanto uma atitude de práxis pedagógica (FREIRE, 1974), considerada necessária para uma formação sensível e pensante (BORDA, 1985 e 2015) de docentes na (pós)graduação. A principal problemática atendida por esse objetivo é a da incipiência da reflexão sobre formação docente na área de PLE, seja ela no nível de graduação ou pós-graduação, bem como o relativo baixo nível de discussão sobre os efeitos do planejamento e docência supervisionada no ensino superior. Assim, o artigo traz um aprofundamento de discussões acerca da relação entre a teoria e a prática pedagógica, bem como entre a formação no campo da sensibilidade/conscientização e da reflexão conceitual. E por isso, dividimos o texto entre considerações iniciais, a apresentação da disciplina, do estágio docente na pós-graduação e seu planejamento, seguida pela discussão praxiológica de alguns pontos principais que se destacaram ao longo da disciplina e considerações finais.

Palavras-chave: português como língua estrangeira; estágio docente; formação de professores.

Abstract

This article presents the report and reflections of a praxeological nature from a supervised teaching internship experience carried out in 2023, with a group of teachers in training on the Portuguese as a Foreign Language (PLE) course at the Institute of Letters at the Federal University of Bahia (UFBA). The objective of this text is, therefore, to provide the public with the opportunity to learn about the planning and implementation of an undergraduate course offered within a teacher education course and, at the same time, to present the way in which practice and theory were articulated as an attitude of pedagogical praxis (FREIRE, 1974), considered necessary for a sensitive and reflective education (BORDA, 1985 and 2015) of (post)graduate teachers. The main issue addressed by this objective is the lack of reflection on teacher training in the field of Portuguese as a Foreign Language (PFL), whether at the undergraduate or graduate level, as well as the relatively low level of discussion about the effects of planning and supervised teaching in higher education. Thus, the article delves into discussions about the relationship between theory and pedagogical practice, as well as the connection between training in the field of sensitivity/awareness and conceptual reflection. For this reason, we have divided the text into initial considerations, the presentation of the course, the teaching internship in graduate studies and its planning, followed by a praxiological discussion of some key points that stood out throughout the course, and final considerations.

Keywords: Portuguese as a foreign language; teaching internship; teacher training

Resumen

Este artículo presenta el informe y reflexiones de carácter praxeológico a partir de una experiencia de pasantía docente supervisada, que se realizó en 2023, con un grupo de profesores en formación del curso de Portugués como Lengua Extranjera (PLE) en el Instituto de Letras de la Universidad Federal de Bahía (UFBA). El objetivo de este texto es, por tanto, ofrecer al público lector la oportunidad de conocer la planificación y la implementación de una asignatura de pregrado ofrecida dentro de una carrera y, además, presentar el modo como la práctica y la teoría se desarrollaron como una actitud de praxis pedagógica (FREIRE, 1974), considerada necesaria para una formación sensible y pensante (BORDA, 1985 y 2015) de los docentes de posgrado. El principal problema abordado por este objetivo es la falta de reflexión sobre la formación docente en el área de Portugués como Lengua Extranjera (PLE), ya sea a nivel de grado o posgrado, así como el relativamente bajo nivel de discusión sobre los efectos de la planificación y la docencia supervisada en la educación superior. Así, el artículo profundiza en las discusiones sobre la relación entre la teoría y la práctica pedagógica, así como en la conexión entre la formación en el ámbito de la sensibilidad/conciencia y la reflexión conceptual. Por esta razón, hemos dividido el texto en consideraciones iniciales, la presentación de la asignatura, la pasantía docente en los estudios de posgrado y su planificación, seguida de una discusión praxiológica de algunos puntos clave que se destacaron a lo largo de la asignatura, y consideraciones finales.

Palabras clave: portugués como lengua extranjera; pasantía docente; formación de profesores.

Considerações Iniciais

O português como língua estrangeira é uma área em expansão e crescente visibilidade no Brasil e no mundo, como demonstram estudos recentes que buscam oferecer uma compreensão crítica do desenvolvimento na área nos últimos 30 anos. Esse crescimento pode ser evidenciado pelo aumento da lusofonia, medida por critérios como: a) número de falantes nativos, b) número de países e continentes onde é língua oficial, c) uso na internet, d) peso econômico dos países lusófonos, e) prêmios Nobel de Literatura por língua (Roncarat; Silva; Ponso, 2012). Oliveira (2016) aponta outros fatores como: a) centralização da norma, b) protagonismo da ex-potência colonial europeia, c) relação entre Estado e Mercado na promoção da língua, d) expansão ou retração em mercados linguísticos. O crescimento também é atribuído a diversas políticas linguísticas que impulsionam a transnacionalização da língua portuguesa, conforme Zoppi Fontana (2009), através de quatro mecanismos: a) eventos linguísticos como a criação de organizações e instituições: Sociedade internacional de português língua estrangeira (SIPLE), Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP), Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras) e cursos de licenciatura em PLE; b) instrumentos linguísticos como CELPE-Bras, livros didáticos de PLE e o Novo Acordo Ortográfico; c) institucionalização do saber metalinguístico com cursos de formação em PLE, pesquisas e publicações; d) monumentalização da língua com seminários, congressos, a criação da Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (COLIP), Museu da Língua Portuguesa e Dia Nacional da Língua Portuguesa.

Dentre essas diferentes possibilidades de explorar a estruturação e expansão do ensino de português (como língua estrangeira), decidimos focar mais os espaços de formação docente em PLE, uma vez que consideramos que esta temática é insuficientemente explorada e valorizada em contexto universitário/educacional (como

constatarem autores como Mendes (2012a). Assim, faz-se necessário traçar um curto histórico do curso de Licenciatura em Português Língua Estrangeira/Segunda Língua da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o qual conta com quase vinte anos de sua criação, que aconteceu em 2005 e é uma das quatro licenciaturas desta natureza no Brasil, junto com a Universidade de Brasília (UnB), (seguida de UFBA já mencionada), Universidade de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

O curso de PLE/PLS da UFBA teve, de acordo com Rodrigues, Oliveira e Mendes (2021), em primeiro momento uma formação em dupla habilitação, em que o corpo docente era preparado para o ensino de língua materna bem como de língua estrangeira, todavia, em 2012, passa por uma reformulação e se transforma em uma Licenciatura em Português Língua Estrangeira/Segunda Língua. Este estágio se deu por meio do oferecimento de uma turma da disciplina Introdução ao Ensino de Português como Língua Estrangeira, cuja ementa orienta tratar de estudo do processo de constituição e desenvolvimento histórico, no campo da Linguística Aplicada; da área de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira e segunda língua e dos problemas e perspectivas no ensino-aprendizagem e na formação de professores de PLE/PL2.

Para além da possibilidade de formação inicial apresentada assim, existe a possibilidade da realização de um estágio docente no nível de pós-graduação (especificamente no doutorado) em uma das disciplinas do próprio curso de graduação. Assim, o Estágio Docente Orientado na UFBA, de acordo com regimento interno, é uma atividade obrigatória para todos os alunos bolsistas e é regida por resolução própria para alunos de pós-graduação (o que não difere para mestrado e doutorado em Língua e Cultura, por exemplo). No caso do doutorado, esta atividade tem como finalidade a preparação do doutorando como professor da Graduação na área de sua pesquisa, cumprindo exigência do programa de bolsas durante dois semestres. Quando não, o aluno deve cumprir o Tirocínio Docente que é realizado normalmente por pós-graduandos/as no nível de mestrado.

Ambos (Estágio e Tirocínio) são regidos pela Resolução¹ 04/2024 que em seu Art. 1º permite sua realização através da participação em projetos de extensão no âmbito desta universidade, mediante apresentação de solicitação ao colegiado do Programa contendo os requisitos solicitados. Existe ainda a Resolução² 01/2024 que autoriza a realização em outras instituições públicas de ensino superior mediante apresentação de solicitação ao colegiado, conforme requerido. Em relação ao Tirocínio Docente, a Resolução³ 03/2019 facilita sua dispensa para o aluno que tiver tido contrato de Professor Temporário, por pelo

¹ Disponível em: ppglinc.ufba.br/sites/ppglinc.ufba.br/files/resolucao_04_2024_tirocinio_ou_estagio_em_atividade_de_extensao_assinado.pdf.

² Disponível em: ppglinc.ufba.br/sites/ppglinc.ufba.br/files/resolucao_01_2024_estagio_e_tirocinio_docentes_assinado.pdf.

³ Disponível em: ppglinc.ufba.br/sites/ppglinc.ufba.br/files/resolucao_03.2019_dispensa_de_tirocinio_docente_para_professores_com_contrato_temporario.pdf

menos 1 (um) semestre letivo, para ministrar aulas em disciplinas de cursos de Instituições de Ensino Superior (IES) reconhecidos pelo Ministério da Educação compatíveis com a área de sua formação. Nos demais casos, os alunos devem assumir total ou parcialmente salas de aulas de graduação e ministrar aulas sob a supervisão do professor titular conforme as disposições da instituição.

No tocante à origem do estágio supervisionado no Brasil, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) mostram que sua criação é datada em 1942, nas instituições de ensino brasileiras, os autores acrescentam que foram tomados como alternativa para complementar a formação teórica dos alunos. Todavia, naquela altura, era direcionado somente para o ensino industrial, pois, poucas eram as ofertas de cursos de nível superior no país.

Quando se pensa nos alunos da pós-graduação, foi em 1999 que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) “instituiu a obrigatoriedade do estágio docente para todos os bolsistas de mestrado e doutorado sob sua tutela”, (BRASIL, 1999 *apud* Joaquim, Vilas Boas e Carrieri, 2013, p.353). Com essa obrigatoriedade, acrescentam os autores, viu-se uma forma de minimizar o impacto causado no ensino superior, já que seus alunos poderiam inserir-se na prática docente ainda que não tenham tido uma formação de caráter pedagógico, como explicam os próprios Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013).

Para além de uma reflexão mais geral sobre estágio docente como atividade formativa na pós-graduação, destacamos que existem pesquisas que se debruçam mais sobre a experiência de estágio na pós-graduação na área de Linguística Aplicada como as de Puh e Sampaio (2020); Puh, Nunes e Roschel (2023) e Grilli e Puh (2021). Essas pesquisas trazem em seus textos relatos que articulam as práticas docentes e a teorização na própria área, bem como proposições de possíveis caminhos para professores em formação. Além disso, apresentam discussões que vão desde o aperfeiçoamento pedagógico (da/do pós-graduanda/o) que não perde o seu caráter político, até mesmo os diferentes níveis de práxis pedagógica e o plurilinguismo, isto é, políticas e ações que combatam atitudes monolíngues/monolinguizadoras, servindo de base para um avanço necessário sobre a formação para a docência na pós-graduação. Ademais, Moita e Andrade (2005) em seu texto que versa sobre suas experiências de estágio em Educação, defendem a não separação entre ensino, pesquisa e extensão e afirmam que a prática dessa indissociabilidade é oportunizada no estágio de docência na pós-graduação. Concluem ainda que, “o estágio de docência parece-nos, por conseguinte, uma rica (e ainda não suficientemente explorada) oportunidade para o exercício da indissociabilidade das atividades acadêmicas na pós-graduação”, Moita e Andrade (2005, p. 91).

Considerando a necessidade de os pós-graduandos articularem a teoria e a prática, o estágio “pode se construir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”, Barreiro e Gebran (2006, p. 20). Como se pode observar nestas leituras, o estágio docente é indispensável para a construção teórico-prática necessária na vida acadêmica na pós-graduação, apesar de nem

todos os pós-graduandos possuírem uma formação inicial de caráter pedagógico explícito ou de experiência em sala de aula que é assegurado pelas práticas de estágio. Assim, cabe destacar que este estágio possibilitou a participação de uma pós-graduanda nesta construção de saber, oportunizando a ministração do curso pela doutoranda e supervisionado pelo docente efetivo da área de PLE.

A disciplina LETB12, ministrada é regida pelos princípios teórico-conceituais estruturantes, por meio dos quais se dá ênfase ao desenvolvimento de abordagens de ensino interculturais e críticas, proporciona, aos alunos e às alunas, a introdução, como próprio nome diz, à conceitos e discussões acerca de Concepções de Língua/Linguagem; Ensino de Língua, nesse caso, de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira/Segunda Língua; Formação de Professores; Políticas Linguísticas; Materiais Didáticos, dentre muitos outros aspectos que subsidiam a formação inicial de professores da área e deste curso, sem deixar de fora o lado investigativo que toda docência pede.

Ainda sobre o curso, de acordo com sua abordagem e a seleção de conteúdos, nota-se que ao tratar tais conceitos, preocupa-se em formar um escopo de professores críticos e socialmente sensíveis às temáticas atuais no Brasil e no mundo. Todavia, o interesse neste trabalho não é apenas refletir sobre o ensino e a aprendizagem, pois a sala de aula de estágio em um curso de licenciatura, torna-se um espaço de múltiplas aprendizagens, tanto para os professores e as professoras em formação inicial, quanto para a própria formação do/a estagiário/a em formação na pós-graduação e para o/a docente efetivo, membro/a do corpo docente da instituição. Trata-se aqui de uma visão de comunidade acadêmica mais integrada que consiste de seus diferentes membros agentes que estão envolvidos nas atividades formativas e investigativas.

Justamente por ser dirigida pela pós-graduanda cujo tema de doutorado é “Políticas Linguísticas Bi/Multilaterais na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)” e supervisionada e orientada por um professor especialista e titular da disciplina, a LETB12 acabou se tornando um espaço que oportunizou aprendizados e trocas que serão apresentados e discutidos neste artigo. E é nessa entrelinha que, durante as aulas, adentramos em discussões extremamente necessárias acerca da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua não Materna (PPPLE/LNM), dos mecanismos de avaliação e certificação de proficiência em Língua Portuguesa, do Leitorado, de diversas abordagens pedagógicas de ensino, entre outras questões que se mostram interessantes para o cumprimento das orientações do programa da disciplina e de sua ementa.

Como foi dito no início, este texto é um relato de experiência de um estágio doutoral em uma turma da disciplina e do curso acima mencionado. As leituras feitas durante o estágio (para discussão e realização de atividades) contribuíram para a melhor compreensão e visualização do tema da tese, em andamento, que debruça sobre as políticas linguísticas para a Língua Portuguesa na CPLP e o seu desdobramento para a projeção desta língua no cenário de PLE. Pois, tratar de PLE, no contexto da CPLP, pressupõe discutir acerca das ações e dos parâmetros brasileiros e portugueses, pois

outros países, especialmente os africanos de expressão portuguesa ainda estão no processo de formalização de suas normas.

Outro fato importante é que, além de alguns exemplos pontuais como o portal PPPLE/PNM, o instrumento de política linguística do IILP pensado para gestão coletiva desta língua, o cenário internacional da Língua Portuguesa é gerido de forma bicêntrica por Brasil e Portugal. Assim, foi possível levar essas questões para sala de aula e fomentar, junto aos alunos, debates acerca destes fatos. Ademais, os alunos e alunas em formação, como muitas vezes destacaram, estavam tendo contato com perspectivas de ensino de PLE por eles/elas desconhecidas, afinal, a LETB12 é uma disciplina de introdução aos estudos de PLE. Considerando que o estágio supervisionado pode ser a primeira experiência do pós-graduando em uma sala de aula da graduação, destacamos que as atividades realizadas não começaram com as discussões em sala, mas nas reuniões de planejamento, pertinentes na preparação do estágio para a fase seguinte. Assim, nossa aprendizagem teve seu início nestas reuniões com o desenvolvimento e atualização do programa da disciplina, desenvolvimento de atividades e tarefas, elaboração de instrumentos de avaliação etc., junto aos professores e professoras da área. Individualmente, foi feito todo o processo de leitura e estudo de toda a bibliografia para a qual se considera que facilitou as dinâmicas em sala de aula.

Para melhor compreensão do leitor, este texto trará, em seguida, um relato de discussões teóricas levadas a cabo durante a disciplina, acompanhado da apresentação metodológica, tanto das aulas quanto do texto em questão e, por fim, de algumas considerações, não necessariamente finais. Assim, após a explicação da razão da escolha da disciplina em função do tema desenvolvido na tese e do relato de experiência, apresentamos a bibliografia referenciada e consultada.

Apresentação e discussão da realização da disciplina

Efetivamente em termos didáticos, o curso foi dividido em três unidades. A primeira tratou de questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de português língua estrangeira/segunda língua no campo da Linguística Aplicada, do português LE/LS no Brasil: histórico e perspectivas e dos contextos de atuação para o profissional da área de PLE/PLS. A segunda parte, falou-se sobre as tendências contemporâneas para o ensino e a aprendizagem de PLE/PLS, formação de professores de PLE/PLS; por fim, debruçou-se sobre as abordagens interculturais e críticas para o ensino de PLE/PLS, a avaliação e produção de materiais em PLE/PLS, e a avaliação de proficiência em PLE/PLS.

Assim, começamos por evidenciar que, além do relato das aulas ministradas (experiência em sala, das discussões realizadas, da interação com a turma, e demais informações), foram discutidos alguns conceitos e teorias que serviram de subsídio ao longo da disciplina. Para tal, o primeiro conceito trazido e que pareceu importante discutir em uma disciplina introdutória ao ensino de PLE foi o de língua, isto é, da concepção da mesma. Pois, entendemos que o contributo que cada percepção de língua oferece, ajuda na definição do modo de ensinar a conceber a língua em sala de aula.

Com esse pensamento, na primeira semana de aula, em que as atividades tiveram de ser realizadas de forma assíncrona, aproveitamos a oportunidade e pedimos que os alunos/as respondessem ao questionário disponibilizado por e-mail e pela plataforma Moodle, disponibilizada pela universidade em questão para uso aos/às docentes. Neste questionário, nos importamos em saber dos alunos o seguinte: a) Para você, o que é língua? Como você a definiria? Pense em termos de verbete, uma curta explicação; b) Já teve experiência de ensinar/aprender línguas? Quais, por quanto tempo e onde? Não importa se tem fluência nela hoje, ou não ou se foi num espaço oficial/institucional de ensino; c) Cite em quais contextos/espacos o português se aprende e utiliza como língua não-materna? Tente lembrar o máximo de exemplos; d) Em sua opinião, de que maneira português como língua estrangeira é parecido e/ou diferente do português como língua materna? Você já se sentiu "estrangeira/o" em sua(s) língua(s)?; e) Por que você decidiu se matricular na disciplina Introdução ao Ensino de Português como Língua Estrangeira / Segunda língua? O que espera aprender ao longo desse semestre, conte um pouco das suas motivações.

O objetivo deste questionário era facilitar a compreensão do conhecimento que esses alunos apresentam acerca de alguns conceitos e ideias importantes e que foram abordados ao longo da disciplina. Também, solicitamos a leitura do texto de Mendes (2012a) para posterior discussão em sala. A propósito, deste texto, Mendes (2012a), faz um mapeamento da evolução dos conceitos de língua advindos desde os estudos de Saussure, tendo a língua como sistema abstrato, seguidos dos estudos de Chomsky que nas universidades brasileiras são vistos como indicativos de um “necessário” distanciamento das funções sociais da linguagem, apesar de organizados por princípios que são considerados como universais, mesmo que isso já tenha sido questionado pela própria autora.

A autora mostra que na década de 60/70, surgem os estudos da comunicação de Jakobson e os estudos semióticos de Pierce que definem a língua como sistema estruturado que se presta à comunicação, esta ainda focada em funções pragmáticas, sem considerar a multiplicidade de aspectos sociais-culturais e históricos das línguas. Finalmente, mas não por fim, cita alguns estudos mais recentes, como os da sociolinguística, linguística de texto, linguística aplicada, que procuraram o deslocamento das visões sistemáticas de línguas, e trouxeram o foco da língua como lugar de interação, com dimensão através da qual os indivíduos atuam no mundo e se constituem sujeitos.

Com este respaldo, foi-nos possível, no primeiro encontro, além do conhecimento, prévio, e o interesse de cada um ao cursar a disciplina, seus cursos e questões outras, tratar de suas variadas expectativas em relação à disciplina, as quais agrupamos da seguinte maneira: aprender sobre diferentes aspectos de português como língua estrangeira; saber ensinar melhor português (para estrangeiros); conhecer uma nova área de conhecimento e pessoas que não tinham expectativas, pois a sua matrícula no curso se deu devido a fatores externos (disponibilidade de horário/dia, outros/as colegas que cursaram ou iam cursar). Discutimos o programa da disciplina, o plano de avaliação e a

importância de estarem presentes nas aulas, lembrando dos direitos e responsabilidades que o ensino presencial no ensino superior implica.

É importante destacar que, os estudantes inscritos eram diversos em termos de cursos de origem: Letras-Inglês, Francês, Alemão, PLE e um aluno de Ciências da Tecnologia que se mostrou receoso em continuar a disciplina por tratar-se de uma área distante da sua, aluno este que foi convencido assim que se começaram as discussões em sala, pois percebeu que o ensino e aprendizagem de língua não está (acontece) somente em sala de aula, está nas mídias, no trabalho e em outros ambientes sociais.

Queremos destacar que, para a dinamização das discussões, começamos pela recolha do fichamento textual solicitado na semana anterior e a discussão do texto de Mendes (2012a) acerca do conceito de língua. Assim como a autora faz em seu texto, fizemos um apanhado histórico das concepções de língua e de como elas foram evoluindo ao longo dos anos; para que os alunos compreendessem que não existiam/existem concepções certas ou erradas de línguas, mas a que melhor se adequa aos interesses do ensino desta. Foi importante mostrar em sala de aula que é responsabilidade da Universidade formar professores socialmente sensíveis às questões linguísticas e que, acima de tudo, quando se toma contatos com essas questões é responsabilidade nossa colocá-las em prática em sala de aula.

Salientamos que a turma destacou que o primeiro texto não apresentou dificuldades no quesito compreensão e que era a primeira vez que tomavam conhecimento de tal assunto. Por isso, foi reforçado que, dependendo de como o professor de línguas tomar o conceito de língua, isso poderá fazer toda a diferença. Assim, demonstraram através de seus comentários a necessidade de pensar nos alunos enquanto se faz a seleção dos textos que serão lidos e discutidos em sala de aula.

Com o intuito de finalizar as discussões do texto de Mendes (2012b) e auxiliar a dinâmica da aula, elaboramos na lousa, algumas questões que foram respondidas pelos alunos. Assim, de acordo com a leitura feita, precisaram responder: Qual é o propósito (objetivo) do texto? Que vozes foram ouvidas para a construção do corpus (de análise neste texto)? Quais são as visões de língua presentes no texto? Existe concepções certas ou erradas de língua? Justifique/Explique.

Vale destacar que, na segunda pergunta, perguntamos ao estudante de Ciências da Tecnologia se o termo “vozes” usado na questão era de seu conhecimento, obtida a resposta (negativa), tivemos a preocupação de separar um tempo para esclarecer de forma detalhada do termo. Em todo o processo de estágio, priorizamos a experiência de aprender através de debates respeitosos e conversas sensíveis às realidades dos estudantes e os contextos de ensino e aprendizagem de PLE.

A discussão do texto de Mendes (2012b), remeteu-nos ao que é discutido em Rodrigues, Oliveira e Mendes (2021) quando apresentam um trecho do plano da disciplina e o próprio programa do curso que objetiva:

[...] formar profissionais capacitados para o ensino de português para falantes de outras línguas, em variados contextos nos quais pode ser desenvolvido, como língua estrangeira ou segunda língua, preparando-os, também, para compreender a dimensão multicultural

das sociedades contemporâneas e para atuar como agentes promotores de uma educação linguística intercultural, capaz de promover e incentivar a projeção do português brasileiro como língua de cultura (Rodrigues; Oliveira; Mendes, 2021, p. 652).

Quando falamos dos saberes, destacamos que os envolvidos na tarefa de ensino e aprendizagem de língua precisam ter conhecimento sobre o plano do curso e os regulamentos que o orienta, para que sua atuação possa estar de acordo com o que é proposto.

O segundo texto discutido foi o de Oliveira (2019) que faculta uma imersão no universo da Língua Portuguesa, através de um apanhado histórico. Isso porque os estudantes são professores de PLE em formação e conhecer e acompanhar esse historial os auxilia na compreensão de tarefas que vêm sendo feitas em prol desta língua. De acordo com a turma, o texto de Oliveira (2019), tratou-se de uma leitura de fácil compreensão, apesar de se tratar de um texto de caráter mais histórico, isto é, um texto que faz um apanhado histórico e reflexivo da criação do IILP como braço responsável pela Língua Portuguesa da CPLP, até os dias atuais, e por trazer muitas informações, entre elas, nomes, datas e lugares. Para nos certificarmos de que os estudantes compreendessem o texto, adotamos a seguinte metodologia, inicialmente, foi feita a introdução do texto, sua contextualização. Em seguida, dividimos a turma em duplas, cada uma teve um tempo de 10-15 minutos para leitura da parte designada, seguida do compartilhamento com a sala sob a mediação da professora. Foi notável que deste modo a turma pôde interagir e participar da discussão, inclusive, tornou-se uma metodologia que foi bastante usada durante a disciplina, levando em consideração a importância do texto e sua leitura. Afinal, leituras prévias dos textos permitem uma melhor compreensão do tema em estudo. Na certeza de que não conseguiríamos trazer todas as leituras e discussões feitas no estágio, selecionamos algumas neste relato. Nosso critério de seleção foi destacar, pelo menos, um texto, tratado em cada aula, haja vista que, foi necessário, às vezes, mais de uma aula para a finalização de uma discussão, perdendo dos nossos planejamentos e do desenrolar dos nossos debates, bem como da necessidade da turma em se prolongar ou encurtar determinado assunto.

Nossa terceira discussão, em sala, pautou-se na efetivação de um “mapa mental” e a leitura do texto de Mendes (2016) que trata do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira Língua Não Materna (PPPLE/LNM). Assim, optamos por discutir um roteiro de análise do portal (previamente elaborado pela equipe da área de PLE da UFBA) com a turma, para que na aula seguinte, os alunos, orientados pelas leituras anteriores, navegassem pelo portal e conhecessem aquela que se trata de uma das políticas linguísticas multilaterais do IILP. Esta experiência no Portal oportunizou a efetivação de uma tarefa avaliativa, haja vista a análise do portal de unidades selecionadas pelas duplas para sua apresentação em datas discutidas e selecionadas. Nesta ocasião, para facilitar as atividades, criamos um grupo de Whatsapp da turma, para as discussões e contato, assim como o envio do roteiro e o link do portal, entre outras orientações e tarefas.

A turma realizou apresentações muito importantes e interessantes, as quais sintetizamos da seguinte maneira: a navegabilidade satisfatória do portal com design

simples de absorção; a relevância de materiais didáticos gratuitos; a necessidade de um espaço (no portal) para os professores darem o retorno do que têm feito com as unidades; a escolha das cores (do portal) como ponto positivo; a padronização das unidades (ponto positivo que facilita o uso deste material, de acordo com os alunos). Para além da parte positiva, a turma aproveitou para frisar críticas ao portal, destacando como ponto negativo a acessibilidade no portal, principalmente para a comunidade surda, e pessoas com baixa visão. Ademais, destacaram a variedade de temas e assuntos trazidos nas unidades por eles analisadas, como é o caso da cultura e sociedade (por exemplo, a valorização das mulheres e da medicina tradicional nas unidades de Guiné-Bissau e a saúde no caso da unidade do Brasil). A propósito, teceram uma crítica a esta última unidade intitulada “Tô bichado⁴” de nível 1, cuja situação de uso é o atendimento médico, pois, traz como atividade/conteúdo a ficha de abertura de prontuário de Paulínia (Secretaria Municipal de Saúde de Paulínia) ao invés da do SUS, que de acordo com os mesmos, é mais geral, haja vista que o SUS está presente em todo o Brasil. Aproveitamos para lembrar que a crítica era sempre bem-vinda, todavia, as unidades do portal são pensadas para serem adaptadas e moldadas de acordo com a necessidade de quem as utiliza. Assim, embora os elaboradores da unidade não tenham utilizado a ficha do SUS, aqueles que a utilizam podem fazê-lo de acordo com seus objetivos de aprendizagem e de ensino.

Um fato que chamou nossa atenção foi que, quando se trata da seleção de unidades nacionais, todos os estudantes escolheram as de Guiné-Bissau, o que foi surpreendente, pois, segundo discentes, não foi combinado, sendo simplesmente uma mera coincidência. Acreditamos que se trata do resultado das nossas discussões em sala, uma vez que citamos que o país em questão é o mais recente a submeter seu material à plataforma, o que, supomos, despertou curiosidade nos alunos e nas alunas. Pudemos discutir questões referentes à cultura, identidade linguística e realidade retratada nos materiais, um exercício importante que vai além da apreensão de conteúdos ou modos de elaborar uma atividade didática. No mais, foi interessante perceber a alegria e entusiasmo dos estudantes tratando do portal e a participação massiva de quase toda a turma nessa empreitada.

Em um próximo momento, fizemos discussões acerca do texto de Bulla e Kuhn (2020), que tratava dos perfis implicados no PLA/PLE e de como não existe uma fronteira nítida entre os mesmos, embora cada público seja, em alguma medida, bastante específico. Foi importante, como professores em formação, conhecer e compreender cada terminologia e sua escolha para que lhes seja útil aquando de suas práticas docentes. Ademais, depois de conhecer e compreender um pouco mais o cenário de PLE, a turma se mostrou bastante curiosa, desta forma e já prevista no planejamento da disciplina, trouxemos alguns nomes envolvidos na tarefa de ensino e aprendizagem de PLE na UFBA, entre eles, a professora Carina e sua experiência em Costa Rica, a professora Ilma Teles e sua ação no Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e professor Milan, também supervisor do estágio em questão.

⁴ Unidade “Tô bichado” <https://ppple.org/uploads/unidade/to-bichado-57a6b23d7b5196.82174029.pdf>

A primeira intervenção foi feita por meio de um vídeo, as duas últimas presencialmente em sala de aula. Entre as três falas, tratou-se das oportunidades de trabalho na área no Brasil e no exterior, na qualificação do professor para estas oportunidades por meio de formação docente. Aprendemos com a experiência da professora Carina que trabalha dando aulas de PLE na Costa Rica. A professora Ilma Teles trouxe na sua aula sobre o PLAc a sua experiência com os migrantes (em sua maioria refugiados) em Salvador, bem como dados da pesquisa de doutorado e sobretudo, projetos sociais voltados para este público. Enquanto terceira participação, tivemos a presença do professor e supervisor da disciplina, Milan Puh, que tratou com a turma acerca das abordagens plurais. Durante a aula, foram realizadas atividades que permitissem a turma ver, na prática, como funcionam as abordagens plurais, inclusive nas aulas de português como língua não materna (PLNM), uma vez que se costuma encontrar certa diversidade linguística. A participação ativa dos e das estudantes na interação com o professor deu indicativos do seu interesse na aprendizagem e no conteúdo tratado cujo objetivo era sensibilizá-los à heterogeneidade linguística que é constitutiva da área, segundo a experiência do próprio docente.

Além do que já foi destacado, na última parte do curso falamos sobre a certificação brasileira para o contexto de português como língua estrangeira – o Celpe-Bras para depois discutir como ela acaba sendo (in)diretamente uma política linguística brasileira, com efeitos retroativos em termos das mudanças que provoca nos planejamentos, práticas e avaliações. Além disso, acabamos por introduzir o contexto português do PLE, visto que existe uma diferença considerável entre os dois países, inclusive no modo como realizam suas certificações (dentre vários outros pontos), um fato que despertou bastante atenção e discussão em sala de aula. E finalizando o curso, lemos e discutimos o texto de Bizon e Diniz (2019) em que os autores trazem os estudos pós-coloniais para discutir os materiais didáticos. Texto este para o qual se considerou que facilitaria a tarefa final da turma que se tratou da análise dos livros didáticos de PLE.

Reflexões praxiológicas da/na disciplina

Nossas reflexões começaram por considerarmos o que nos é dito em Hofstetter e Schneuwly (2009) quando afirmam que quem está em sala de aula, no caso o professor, mobiliza saberes, isto é, no contexto de ensino, o professor em formação (ou não) mobiliza saberes a depender do que pretende fazer. De acordo com os autores, os saberes podem ser variados: a ensinar/para o ensino/informais, inseridos em um contínuo entre aqueles validados institucionalmente e repassados em contexto de formação inicial/continuada (Hofstetter; Schneuwly, 2009) e aqueles saberes informais (Vanhulle, 2010) que envolvem outros contextos fora da sala de aula e uma institucionalidade, uma vez que trazem conhecimentos experienciais, bem como histórico de vida que dotam determinado/a professor/a de perfil docente com suas atitudes.

Aprofundando estes diferentes saberes, podemos afirmar que o primeiro tipo (saberes a ensinar) diz respeito a todo tipo de conhecimentos que o professor deve ter,

sejam eles sobre os conceitos, sobre a gramática, sobre o texto, a língua, entre outros; o segundo (saberes para o ensino), estão relacionados às metodologias e à didática, são saberes que dizem respeito a maneira como o professor vai levar a cabo o compartilhamento dos conteúdos com seus alunos. Os últimos, por sua vez, embora descritos por termos diferentes, dizem respeito ao conhecimento que o professor deve possuir sobre a instituição, o curso, os regulamentos entre outras questões que estão imbricadas direta ou indiretamente a sala de aula e ao ensino.

Como vimos, além dos saberes mobilizados pelo professor, em sala de aula de línguas, fortemente relacionados à sua profissão e ao meio profissional, devemos considerar que este desempenha o papel de mediador da aprendizagem, não o de transmissor de conhecimento. Freire (1968) criticou fortemente esta última função, quando falou acerca da educação bancária. Nos estudos freirianos, a sala de aula deve ser considerada um espaço de construção de conhecimento, em que alunos e professores por meio de diálogo traçam reflexão sobre o conhecimento de si e dos problemas envolvidos, quer sejam eles sociais, políticos, educacionais entre outros.

Assim, defendeu uma práxis capaz de superar e lidar com tais problemas que vão além da escola e da sala de aula e dos conteúdos que são ensinados, uma vez que “na medida em que se apercebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história” (Freire, 2013, p.11). A propósito disso, tratou sobre educação bancária, que é uma crítica à relação passiva e pacífica do aluno em relação ao professor (aquele que transmite conhecimento), haja vista que não há professor que ensina sem aprender nem aluno que aprende sem ensinar. Abordou a educação dialógica, que viabiliza um diálogo que pressupõe outro, um diálogo para a aprendizagem, a importância de escutar os alunos (o que não acontece na educação bancária) e sua experiência.

Considerando que tratamos da Língua Portuguesa na CPLP e da situação desta língua nestes países, bem como e em ambientes externos a esta comunidade, foi imprescindível refletir sobre a não hierarquização do outro e de outra cultura, quando trabalhamos, por exemplo, outras culturas através das unidades didáticas, e da conversa com as nossas convidadas. Ademais, como mostrou Freire, é necessário proporcionar aos alunos uma discussão que oportunize o re-descobrir-se, por meio da “retomada reflexiva do próprio processo em que vai se descobrindo”; sendo que “ninguém se conscientiza separadamente dos demais”, uma vez que “a consciência se constitui como consciência do mundo” (Freire, 2013, p.13). Com base nisso, sentimos a necessidade de discutir a visão de língua que o professor (em formação ou não) apresenta ou poderia apresentar, uma vez que, direcionam todo o trabalho em sala de aula. Para isso, retomamos novamente Mendes (2012a) que, em seu texto, mostra que não existem concepções melhores ou piores, corretas ou incorretas de língua, mas aquela que melhor se adapta aos objetivos ou são tomados como referência do professor. A pesquisadora mostra ainda que em uma pesquisa feita com professores de português em formação (turma similar à esta que a qual foi ministrada a disciplina, no mesmo curso e instituição), acerca de seu conhecimento sobre as concepções de língua que possuíam, as respostas demonstraram o seguinte:

[...] 71% dos alunos operam com uma visão de língua/linguagem como sistema, conjunto de signos e instrumento que tem como função a comunicação revela mais do que uma tendência predominante e assumidamente estruturalista da formação que recebem, mas também o fato de que eles têm pouca ou nenhuma familiaridade com outros modos de conceber o seu objeto de ensino. E ressalto, falo aqui de professores e para professores, e por isso saliento a importância de uma formação mais aberta e sensível às questões contemporâneas que assumiram destaque no campo das ciências sociais (Mendes, 2012a, p. 9)

Identificamos nas respostas obtidas indícios que nos levam a acreditar mais ainda na necessidade de as Universidades e seus cursos de Letras (particularmente os de PLE) assumirem responsabilidade de formar professores de PLE aptos para lidarem de maneira não homogênea e reduzida com as concepções de língua, transformando-as em tarefa docente. Com tarefa, queremos dizer, tratar de conceitos (e consequentemente de práticas ligadas a eles) importantes que estão relacionados ao trabalho do professor.

Queremos, ainda que brevemente, relatar as dinâmicas práticas e metodológicas levadas a cabo durante todo o estágio, sobretudo da organização da disciplina. Partimos do pressuposto de que o “ensino de línguas deve pautar-se na riqueza e nas possibilidades de uso que elas nos permitem. Assim, aprender língua portuguesa, por exemplo, é fazer uso dela, nas mais diferentes situações e com as mais variadas formas de expressão”, segundo Sacramento e Mendes (2018, p. 19). Foi com base neste pensamento que fizemos a distribuição e seleção dos conteúdos que apresentamos resumidamente acima, junto com as escolhas didáticas e metodológicas sobre as quais discorreremos abaixo.

Para esta disciplina, diversificamos, como já foi destacado, o sistema avaliativo, pois acreditamos que diferentes métodos podem trazer resultados variados no sentido de permitirem que as pessoas avaliadas possam realizar diferentes produções, as quais vão explorar diferentes lados seus enquanto aprendizes. Além disso, essa estratégia didática permite um acompanhamento mais heurístico e integrado por não privilegiar um tipo de atividade ou um único momento de avaliação, insistindo no caráter processual de ensino, e portanto, avaliação. Assim, por tratar-se de uma turma pequena, em que a frequência média diária, em sala de aula, variava de 6 à oito alunos, com cerca de 14 alunos inscritos, provenientes dos cursos de Letras-Inglês, Francês, Alemão, PLE e Ciências da Tecnologia, buscamos dividir o conteúdo programático em três unidades com diferentes avaliações.

Seguindo a lógica, a diversidade de momentos e atividades avaliativas, a bibliografia, construída ao longo do curso, também permitiu ampliar o leque de leituras de acordo com a necessidade trazer textos ou informações para os quais os alunos se mostrassem interessados. Decidiu-se, então, que o seu acompanhamento, isto é, sua avaliação seria feita por diversos processos e instrumentos. Inicialmente, propusemos a confecção de fichamentos, mapa mental, fórum de discussão acerca dos textos lidos para discussão em sala, realizada ao longo da disciplina (no intuito de estimular a leitura dos textos discutidos em sala de aula). Além disso, realizamos uma avaliação escrita que consistiu de diferentes tipologias de avaliação. Na primeira questão, exigiu uma reflexão comparativa sobre: a) Materiais didáticos X ensino de PLE/PL2; b) Concepções de língua X formação de professores de PLE/PL2; c) Língua X Cultura. Na segunda, pediu-se a

seleção e reflexão de dois contextos de ensino-aprendizagem de português (PLE), considerando os espaços diversificados e multiculturais que caracterizam as sociedades contemporâneas. Na terceira, foi solicitado um comentário crítico sobre o fato de que nem todos os perfis de aprendizes de PLE/PL2 precisarem da proficiência (avaliação/comprovação de proficiência por meio do Celpe-Bras ou de CAPLE, que é o equivalente do estado português). A quarta e última questão, pedia que considerassem a razão pela qual um material didático adequado para o ensino de PLE/L2 deva ser sensível aos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, a partir de uma análise a Unidade Didática “Carnaval na Guiné-Bissau (Nturudu)”. O rol de atividades avaliativas se encerrou com a apresentação, feita em duplas, da análise de portal e dos livros didáticos físicos disponíveis na sala do LINCE/UFBA⁵.

Nosso modelo avaliativo e diversificado foi bastante influenciado pela ideia de que as avaliações são partes importantes no processo do desenvolvimento dos alunos e auxiliam a inseri-los nas discussões em sala de aula. Como relata Puh (2021, p.36) na sua experiência pensar modos mais dialógicos e democráticos de se pensar a avaliação em sala de aula, “essa possibilidade de serem idealizadores e, ao mesmo tempo, avaliadores e avaliados permitiu um adensamento de prática e teoria sobre o que envolve o trabalho com referenciais e outros tipos de avaliação que fazem parte do dia-a-dia docente”. Ademais, a percepção do professor a respeito deste conceito/método determina suas ações em sala de aula em relação ao seu aluno, tal qual já foi mencionado no caso das concepções de língua, sendo que uma não reflexão sobre modos de avaliação acarretaria uma propagação de um certo senso comum pedagógico mais monolítico e hierarquizado. Por isso, buscamos respaldo em Berbel (2001, p. 1), que afirma que a “dimensão pedagógica da avaliação é entendida como aquela implicada diretamente com o processo de ensino–aprendizagem, em suas características de intencionalidade consciente e sistematização”. A autora apresenta a sua visão de que o trabalho do professor com seus alunos aconteça mediante a organização que inclui “objetivos a atingir, conteúdos a trabalhar, uma metodologia para desenvolver esse trabalho é um processo de avaliação de resultados” (Berbel, 2001, p. 1). Desta forma, é difícil desconsiderar qualquer um desses elementos, independentemente da abordagem usada pelo professor no seu processo de ensinar e aprender. Com esse pensamento, as avaliações foram pensadas, elaboradas e efetivadas tendo em consideração a qualificação (se o aluno aprendeu algo/conteúdo ou parte dele) e o processo dinâmico (processo que ocorre durante todo o semestre; que esteve presente ao longo do processo de ensino-aprendizagem e não se tratou apenas de uma etapa final do curso). Também teve efeito retroativo (após os resultados obtidos, o repensarmos nossas práticas de forma auxiliar nossos alunos) e inclusivo (não permitimos que o resultado do aluno o excluísse de maneira nenhuma, pois nossa tarefa não é e nunca foi aferir quantidade de conhecimento foi aprendido pelo aluno ou foi considerada como a mais importante/única para a avaliação final).

⁵ LINCE/UFBA - LINCE - Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino, grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ.

Tendo isso em mente, na turma, na nossa primeira atividade avaliativa, a discussão acerca do portal de PPPLE/LNM, correspondente a primeira nota, resultou em uma tarefa que, além de avaliativa, deixou a turma bastante empolgada, discutindo e aprendendo acerca do portal. Ademais, foi pertinente deixar essa apresentação logo no início do semestre para que não fosse negligenciada dada sua importância. Haja vista que, foi decidido em reuniões de planejamentos realizar várias atividades avaliativas com a turma como foi destacado acima. Por fim, além da atividade acima e da prova escrita, a última tarefa realizada foi feita em forma de roda de conversa em que a turma debateu acerca dos livros didáticos, relacionando-os com as discussões feitas em sala.

Considerações finais

As discussões realizadas na disciplina, como base das que se realizou neste texto, contribuíram bastante para o desenvolvimento da pesquisa de tese em andamento, contudo, foram de mais valia para a reflexão sobre temas relacionados à PLE. Foi possível trazer um recorte de determinados momentos da sala de aula e discuti-lo no texto do doutoramento que está atualmente em desenvolvimento. A experiência em sala de aula do estágio de doutorado foi bastante gratificante, pois auxiliou no aperfeiçoamento da autonomia da pós-graduanda, bem como da cooperação e compartilhamento da sala com o professor supervisor e demais alunos. Partilhamos da visão de que os cursos de Letras que formam os professores de línguas estrangeiras e segundas envolvam os sujeitos, em formação, em reflexão crítica relacionadas às diversas tendências e orientações teórico-metodológicas advindas da Linguística e da Linguística Aplicada e subáreas. O que reforça mais a importância do estágio como um espaço de produção e atualização de conhecimento.

As expectativas eram, de alguma forma, promover, na turma, o interesse pelo PLE, justamente pelo fato de se tratar de um curso/caminho formativo que na Universidade Federal da Bahia é realizado por meio de transferência de algum outro curso da Universidade ou por reingresso após a conclusão do curso inicial, sendo indireto o seu acesso. Assim, a disciplina tem por objetivo atrair futuros/as alunos/as ao curso, os quais não teriam a possibilidade, nem conhecimentos necessários de fazer uma decisão que mudaria rumos do percurso acadêmico, e o que acreditamos que tenha sido atendido. Os conteúdos e as reflexões deles advindos despertaram o interesse da turma pela área, fazendo com o que os mesmos se prontificaram em continuar cursando as disciplinas subsequentes que oferecem um grau maior de aprofundamento e especificidade. Tratou-se de uma turma muito receptiva e aberta às conversas produtivas, foi possível envolvê-los em todas as discussões realizadas em sala.

No final da disciplina, percebemos que poderíamos ter dado aos alunos mais oportunidades e espaços para trazerem e falarem um pouco de suas pesquisas (ou interesse de pesquisa) e em que medida elas se encontram e ou se desencontram com o PLE, contribuindo com a formação de professores-pesquisadores. Pois percebemos que as conversas, as descobertas sobre PLE eram, em grande medida, novidade para os alunos,

despertando sua curiosidade investigativa. Em relação à nossa prática docente, planejamento e execução da disciplina, de em alguma forma, acreditamos que talvez, em outra oportunidade, possamos diminuir a quantidade de atividades avaliativas e, desse jeito, predefinir algumas, contudo, discutir e elaborar outras juntos, ou seja, trabalhar com os alunos, no sentido freireano de horizontalização das relações humanas e pedagógicas (Freire, 2015).

Esperamos que este relato, assim como as discussões trazidas, possa contribuir para: primeiro, o entendimento do estágio como parte importante da formação dos pós-graduandos, e segundo, como espaço de trocas e compartilhamentos de saberes em constante atualização. Por fim, esperamos que este artigo contribua para o aprofundamento de discussões outras acerca do estágio docente na universidade e em outros espaços.

Referências

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

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.

BERBEL, N. A. N. *A dimensão pedagógica da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura*. 2001. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/dimensao-pedagogica-da-avaliacao-da-aprendizagem-em-cursos-de-licenciatura>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, n. 43, p. 155–191, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658345>. Acesso em: 11 out. 2022.

BULLA, G. S.; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. *ReVEL*, v. 18, n. 35, 2020.

FALS BORDA, O. *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*. Bogotá: Punta de Lanza; Siglo xxi Editores, 1985.

FALS BORDA, O. *Una sociología sentipensante para América Latina*. México, D. F./Buenos Aires: Siglo XXI/CLACSO, 2015.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [recurso eletrônico]

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Fac símile digitalizado (Manuscritos). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GRILLI, M.; PUH, M. O ensino de alemão enquanto ato político-pedagógico: reflexões a partir de um estágio de docência na universidade. *Revista Trama*, v. 17, n. 41, p. 123-133, 2021.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (ed.). *Savoirs en (trans) formation: au coeur des professeurs de l'enseignement et de la formation*. De Boeck Université, Bruxelles, 2009.

JOAQUIM, N. F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 2, abr.-jun., 2013.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (org.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 667-678.

MENDES, E. Aprender a ser a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012b. p.355-378.

MENDES, E. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de português LE no PPPE. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L; GONÇALVES, L. (org.). *O mundo do português e o português no mundo afora: Especificidades, implicações, ações*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016.

MENDES, E. A Licenciatura em PLE/PL2 na Universidade Federal da Bahia: formando professores para a diversidade. In: SCARAMUCCI, M.; BIZON, A. C. (org.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua no Brasil*. 1. ed. Araraquara/SP: Letraria, 2020, v. 1, p. 41-62.

MOITA, F. M. G. S. C.; DE ANDRADE, F. C. B. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. *Olhar de Professor, [S. l.]*, v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1441>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MOTA NETO, J. C. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. *FOLIOS*, n. 48, p. 3-13, 2018.

OLIVEIRA, G. M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 52, n. 2, p. 409–433, 2016.

OLIVEIRA, G. M. O Instituto Internacional da Língua Portuguesa da CPLP: aspectos da gestão de uma organização político-linguística original. *Linha D'Água*, v. 32, n. 2, p. 11-36, 2019.

PUH, M.; SAMPAIO, I. Da teoria para a prática: propostas formativas interculturais e decoloniais para quem ensina(rá) línguas no Brasil. In: FIGUEIREDO, C. (org.). *Línguas em movimento*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 107-125.

PUH, M. Deixe-me te enquadrar? Orientações e parâmetros na formação e atuação de professores de alemão. *PROJEKT* (Curitiba), v. 1, p. 32-39, 2021.

PUH, M.; NUNES, E. C. R. Os entrelugares e o futuro aberto da formação e atuação docente em língua alemã na luta contra o latifúndio linguístico. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e14201, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14201>. Acesso em: 15 jul. 2024.

RODRIGUES, L. R.; OLIVEIRA, S. C.; MENDES, E. O Português Língua Estrangeira (PLE) / Segunda Língua (PL2) Na UFBA: Institucionalização, Desafios e Prospecções. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 68, p. 648–669, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/41958>. Acesso em: 21 nov. 2024.

RONCARAT, C.; SILVA, D. B.; PONSÓ, L. C. Um olhar crítico sobre a sociometria da língua portuguesa. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 75-98, 1. sem. 2012.

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*, v. 14, n. 26, 2016.

SACRAMENTO, I.; MENDES, E. Formação continuada de professores de português como língua materna na Bahia: reflexões sobre o mesmo tema? *Revista Observatório*, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 95–115, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5628>. Acesso em: 29 nov. 2024.

VANHULLE, S. *Des savoirs en jeu aux savoirs en je*. Berne, 2009. (Editions Scientifiques Internationales).

ZOPPI-FONTANA, M. G. (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

Jessica do Rosário Bandeira

Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (2021). Doutoranda em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia.

Milan Puh

Graduado em História pela Universidade de São Paulo (2019). Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (2018). Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2017), orientado pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto. Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2012), com o mesmo orientador. Graduado em Antropologia e Língua e Literatura Portuguesa – Universidade de Zagreb (2008). Atualmente, é docente do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, na área de Português Língua Segunda/Estrangeira. Trabalha com assuntos ligados a História, Línguas, Culturas e Educação em diferentes contextos latino-americanos, africanos e europeus, com enfoque especial em comunidades imigrantes tanto no Brasil como no exterior.