



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

LUCAS BATISTA GUIMARÃES

**UMA ANÁLISE DAS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PLE NA
PRÁTICA DE ENSINO DE PLM: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SERVIÇO**

João Pessoa–PB

2024

LUCAS BATISTA GUIMARÃES

UMA ANÁLISE DAS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PLE NA
PRÁTICA DE ENSINO DE PLM: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SERVIÇO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do
Curso de Letras Português da
Universidade Federal da Paraíba
como requisito complementar
para obtenção do título de
Licenciatura em Letras Português,
sob orientação do professor Dr.
José Wellisten Abreu de Souza

João Pessoa

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G963a Guimarães, Lucas Batista.

Uma análise das repercussões da formação docente em PLE na prática de ensino de PLM : relato der experiência em serviço. / Lucas Batista Guimarães. - João Pessoa, 2024.
67 f. : il.

Orientador : José Wellisten Abreu de Souza.
TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2024.

1. PLE. 2. PLEI. 3. Docência compartilhada. 4. Formação em serviço. I. Wellisten Abreu de Souza, José. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 378



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LINGUÍSTICA (DLPL)
ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Ata da sessão de defesa de Monografia para obtenção do grau de Licenciatura, conferido a **LUCAS BATISTA GUIMARÃES**. No sétimo dia do mês de outubro de dois mil e vinte e quatro, reuniram-se na Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa, os membros da Banca Examinadora composta pelos Professores **Dr. José Wellisten Abreu de Souza** [Orientador], **Dra. Josete Marinho de Lucena** [Membro 1] e **Dra. Josilene Pinheiro Mariz** [Membro 2], com o objetivo de proceder à arguição da monografia intitulada **UMA ANÁLISE DO IMPACTO DA FORMAÇÃO EM PLE NA PRÁTICA DE ENSINO DE PLM: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SERVIÇO**, requisito conclusivo para obtenção do grau de Licenciado em Letras – Português. Após a arguição, os membros da Banca reuniram-se para deliberar sobre a nota a ser atribuída à monografia. O presidente da sessão comunicou ao estudante e demais presentes que, por decisão da Banca, foi atribuída à monografia a nota **10,0**. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, assinada pelos membros da Banca.

João Pessoa, 07 de outubro de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE WELLISTEN ABREU DE SOUZA
Data: 08/10/2024 09:38:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. José Wellisten Abreu de Souza
Orientador – DLPL-UFPB

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSETE MARINHO DE LUCENA
Data: 08/10/2024 09:48:01-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a. Dra. Josete Marinho de Lucena
Examinador – DLPL-UFPB

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSILENE PINHEIRO MARIZ
Data: 08/10/2024 10:43:08-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a. Dra. Josilene Pinheiro Mariz
Examinadora Externa – Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE-UFCG)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer à minha mãe, Teresa Raquel, que nunca deixou de me apoiar em nenhuma das minhas loucuras, principalmente na de largar tudo no Rio de Janeiro e me mudar para João Pessoa. Jamais esquecerei o e-mail que você me enviou um dia antes da minha viagem, com palavras que até hoje me fazem chorar. Você é tudo na minha vida, eu te amo muito, “maior que um mundo”!

Agradeço também ao meu pai, Marcos Antônio, ao meu irmão, Matheus Batista, e à minha avó materna, Helena Marília, por todo o apoio disfarçado de reclamação. À minha tia, Tânia Guimarães, e à minha avó paterna, Jaira Guimarães, por todo o apoio que me deram durante minha estada aqui em João Pessoa. Definitivamente, eu não estaria aqui sem nenhum de vocês.

Não posso esquecer dos meus pais paraibanos, Vanja Lemos e Roberto Marcelo, dos meus tios, Maricélia e Paulo Lemos, e do meu irmão, João Roberto, por todo o apoio que recebi quando cheguei à Paraíba.

Agradeço ao meu orientador e coordenador, José Wellisten, por toda a paciência, o carinho, as conversas, os “puxões de orelha” e os conselhos. Sem você, eu não seria metade da pessoa e do professor que sou hoje. Agradeço também aos filhos de Saussure, que desde o início da graduação estão sempre comigo: Amanda Lins, Caio Augusto, Luan Lopes e Mércia de Paiva. Espero levar vocês para o resto da minha vida. Amo vocês.

Agradeço à família PLEI: Aylane Maria, Cíntia Oliveira, Emily Barreto, Felipe Borba, Guilherme da Silva, Jamilly Witoria, Joana Antonino, Juliana Melo, Kalyana Pereira, Lidyane Santos, Maria Isabel, Pricilla Vitória, Rayane Barbosa, Stephanie Freitas, Thiago Mendes e Vitória Barbosa. Por todos os momentos que passamos juntos, vocês estarão sempre no meu coração. Um agradecimento especial à Elana Araújo, por ser minha primeira dupla no PLEI e por sempre estar disposta a me ajudar, mesmo depois da graduação.

Quero agradecer aos meus amigos espalhados pelo Brasil e pelo mundo: Matheus “Bolinho”, Eduardo “Dudu”, Marcelo “Shayos”, Thiago “Tezukio”, Geomar “Moranguinho”, Matheus “Ghostbuddy”, Leonardo “DarthLucius”, Diego “Kitcopo”, Santielli “San”, Helber “Hisoka”, Otávio “Azin”, Elivelton “Faísca”, Maurício “Nyu”, Arthur “Sekire”, Adrian “King”, Roberto “Puppy” e Hugo “Binggo”. Obrigado por estarem comigo em todos os momentos importantes para mim.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao meu companheiro de vida, Anderson José Palitot, por estar sempre ao meu lado nos piores e melhores momentos. Por todas as conversas, conselhos, paciência e carinho que tem por mim, saiba que te amo do fundo do meu coração.

RESUMO

Contribuindo com as discussões/reflexões acerca de como programas de extensão universitária são importantes para a formação de professores de língua portuguesa, este trabalho tem como objetivo analisar como a formação desenvolvida no Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) contribui para a construção de estratégias didáticas dos graduandos do curso de Letras-Português da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), preparados para ensinar/atuar como professores de Português na educação básica. A partir de um relato de experiência em que foi empreendida uma metodologia qualitativa, apresento as reflexões e aprendizagens adquiridas ao longo dos meus seis anos de formação no PLEI. Para tanto, uso como base teórica: Abordagem Comunicativa Intercultural (Mendes, 2008), Formação em serviço (Perrenoud, 2002), Docência compartilhada (Schlatter e Costa, 2020), entre outros. Em síntese, verifica-se que a formação desenvolvida no âmbito do programa PLEI, por meio das ações de Ensino, Pesquisa e, particularmente, Extensão ali realizadas, proporcionaram habilidades e experiências profissionais relativas ao Português Língua Estrangeira (PLE) que podem ser transmitidas/transpostas para o ensino de Português Língua Materna (PLM), cenário de atuação da educação básica, contexto laboral para o qual o curso de Letras Português nos habilita a atuar, contribuindo, assim, para um ensino de qualidade.

Palavras-chave: PLE; PLEI; Docência Compartilhada; Formação em serviço.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Recorte hipotético.....	24
Quadro 2 - Grupo 1 - Disciplina de leitura.....	24
Quadro 3 - Grupo 2 - Disciplina de Cultura.....	25
Quadro 4 - Esquema de planejamento.....	25
Quadro 5 - Grupo 1- Disciplina de Leitura - Esquema de ministração de aulas.....	26
Quadro 6 - Grupo 2 - Disciplina de Cultura - Esquema de ministração de aulas.....	27

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Planejamento 1: Cronograma da disciplina de Cultura (2020).....	33
Figura 2 - Planejamento 2: Cronograma da disciplina de Leitura (2024).....	35
Figura 3 - Planejamento 3: Plano de 2020 (Cultura).....	37
Figura 4 - Planejamento 4: Plano de 2024 (Leitura).....	38
Figura 5 - Homepage do site da turma PEC-PLE de 2023.....	46
Figura 6 - Mural de SLAM da turma PEC-PLE de 2023.....	47
Figura 7 - WebQuest para a turma de estágio em 2023.....	48
Figura 8 - Segundo simulado produzido para a turma do PEC-PLE de 2023.....	51
Figura 9 - Ilustração da analogia da teia.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNC-Formação** – Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CCHLA** – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
- Celpe-Bras** – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
- CPLP** – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
- DLPL** – Departamento de Língua Portuguesa e Linguística
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FLUEX** – Fluxo contínuo de extensão
- FORPROEX** – Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- ISF** – Idioma Sem Fronteiras
- MEC** – Ministério da Educação
- P.A.** – Professor-Aluno
- PAN** – Professor-Aluno Novato
- PAV** – Professores-Alunos Veteranos
- PEC** – Programa de Estudantes-Convênio
- PEC-PLE** – Programa de Estudantes-Convênio, na modalidade de Português como Língua Estrangeira
- PEC-G** – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
- PEIBF** – Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira
- PFOL** – Português para Falantes de Outras Línguas
- PLE** – Português Língua Estrangeira
- PLEI** – Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais
- PLM** – Português Língua Materna
- PNE** – Política Nacional de Extensão
- PPC** – Projeto Político Pedagógico do Curso
- PROBEX** – Programa de Bolsas de Extensão
- PROEX** – Pró-reitoria de Extensão
- RBC** – Rede Brasil Cultural
- SIPLE** – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
- TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso
- UFPB** – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 - Introdução.....	10
2 - Fundamentação teórica.....	12
2.1 - Um Breve Histórico do PLE no Brasil.....	12
2.2 - Extensão universitária e o PLEI.....	15
2.3 - Formação Docente no PLEI.....	18
3 - Relato de experiência.....	30
4 - Conclusão.....	54
5 - Referências.....	57
6 - Anexos.....	64

1 - Introdução

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), escrito na forma de um relato, tem como objetivo analisar como a formação desenvolvida no Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) contribui para a construção de estratégias didáticas dos graduandos do curso de Letras-Português da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), preparados para ensinar/atuar como professores de Português na educação básica.

Partindo da minha experiência como graduando, percebi que as metodologias e abordagens aprendidas no PLEI foram essenciais tanto para enriquecer minhas práticas docentes quanto para ampliar minha compreensão das necessidades dos alunos em diversos contextos. A relevância deste trabalho reside, portanto, na escassez de estudos que evidenciem como programas/projetos de formação de professores para atuação no ensino de português para estrangeiros, de modo geral, e particularmente como o PLEI-UFPB pode influenciar significativamente a formação inicial desses graduandos, bem como a ausência de estudos que mostrem uma possibilidade de contribuição da formação em PLE – Português Língua Estrangeira para a atuação em PLM – Português Língua Materna.

A partir de um relato de experiência que se vale da metodologia qualitativa, apresento as reflexões e aprendizagens adquiridas ao longo dos meus seis anos de formação no PLEI. Durante esse período, tive a oportunidade de me aprofundar no estudo e na prática de ensino de PLE, que se mostrou fundamental para a construção das minhas estratégias didáticas e para a formação de uma visão mais ampla e crítica sobre o ensino da língua portuguesa na educação básica.

Para atingir o objetivo, busco responder à seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira a formação no PLEI contribui para a construção de estratégias didáticas dos graduandos do curso de Letras-Português da UFPB? Tal formação tem preparado o graduando para ensinar português na educação básica, cujo cenário de atuação é com ensino de português língua materna?

Inicialmente, no capítulo 2, apresentarei um embasamento teórico que permitirá uma compreensão mais profunda das nuances do ensino e da aprendizagem de PLE no Brasil. Esse panorama será construído a partir de uma análise do contexto nacional, seguida de uma reflexão específica sobre o PLEI, destacando como essa formação influenciou diretamente minha prática docente, tanto no ensino de PLE quanto na aplicação dos conhecimentos no

ensino de PLM. Essa base é essencial para enriquecer as discussões apresentadas no relato de experiência posterior, fornecendo um contexto teórico importante para análise e reflexão pretendida no capítulo seguinte. Logo, nossa base teórica está situada em: Almeida Filho (2012), Mendes (2008), Perrenoud (2002), Schlatter e Costa (2020), entre outros, que falam sobre Formação e Português como Língua Estrangeira.

Além disso, durante o relato de experiência, desenvolvido no capítulo 3 deste TCC, a análise será conduzida à luz da Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Letras-Português de 2019, para estabelecer um diálogo com a área de PLE e mesmo com os aspectos teórico-práticos desenvolvidos no PLEI.

Em outras palavras, metodologicamente, a análise empreendida no capítulo 3 abordará o tópico analisado na BNC-Formação e/ou na BNCC, em seguida, como esse tópico é tratado no currículo de Letras da UFPB e, por fim, como ele se manifestou durante minha formação no PLEI. Assim, demonstro como esses documentos orientadores foram fundamentais na construção da minha identidade como futuro docente de português, destacando a interseção entre as diretrizes teóricas e a prática vivenciada no PLEI.

Portanto, o trabalho contribui para a discussão sobre a importância de programas como o PLEI na formação de professores de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito à preparação para o ensino em diferentes contextos linguísticos e culturais. Ao compartilhar essa experiência, espero oferecer percepções valiosas para futuros professores e pesquisadores interessados no ensino de línguas, além de reforçar a relevância da integração entre teoria e prática na formação docente.

2 - Fundamentação teórica

Este capítulo visa fornecer um embasamento teórico para auxiliar na compreensão das nuances do ensino e da aprendizagem do PLE no Brasil, de modo mais amplo e, particularmente, no PLEI, além de explorar como a formação em PLE impacta a prática de ensino do PLM, exatamente a experiência de formação docente pela qual passamos nós, aluno(a)s de graduação em Letras Português na UFPB.

Para tanto, o texto começa com um breve contexto histórico acerca do ensino de PLE no Brasil, desde as influências dos jesuítas durante o período colonial até as iniciativas contemporâneas que moldam o cenário atual. Em seguida, será observado o papel da Extensão Universitária, destacando sua importância na integração entre a universidade e a sociedade e seu impacto no desenvolvimento do PLE e do Português Língua Adicional (PLA). Por fim, exploramos a formação docente no PLEI, discutindo conceitos como docência compartilhada, abordagem comunicativa de viés intercultural e a formação em serviço, que sustentam as práticas pedagógicas e orientam a preparação dos professores para enfrentar os desafios do ensino de PLE no contexto contemporâneo. Essa base é essencial para enriquecer as discussões apresentadas no relato de experiência posterior, fornecendo um contexto teórico importante para análise e reflexão pretendida no capítulo seguinte.

2.1 - Um Breve Histórico do PLE no Brasil

A história do ensino de Português como Língua Estrangeira é caracterizada por uma série de evoluções significativas, embora determinar seu início exato seja complicado, há consenso apenas que aconteceu no período colonial do Brasil. Almeida Filho (2012) menciona que, através da carta de Caminha, descobrimos que alguns degredados, portugueses exilados à força, foram “entregues” aos indígenas para aprenderem o idioma por meio da imersão, com a obrigação de se tornarem os primeiros intérpretes das línguas nativas. Saviani (2013) observa que os primeiros vestígios remontam à influência dos jesuítas durante o período colonial, quando a educação estava vinculada aos preceitos religiosos e à catequese.

Durante o intervalo de 1500 a 1575, os professores de Português enfrentavam desafios semelhantes aos professores de PLE/PLA dos dias atuais: a inexperiência. Almeida Filho (2012) oferece dois exemplos que corroboram essa afirmação: O primeiro exemplo, no

Colégio de Salvador, fundado em 1550, os assistentes dos professores de português para os indígenas, trazidos da metrópole, consistiam em órfãos infratores de ruas. O segundo exemplo é o dos padres católicos que eram incumbidos de aprender a gramática das línguas indígenas para facilitar a interpretação do ensino ministrado em Português.

Este cenário é bastante interessante, pois estamos em um contexto no qual o PLE é somado ao PLM. O ensino do Português é direcionado as indígenas que já possuem fluência em uma ou mais línguas originárias, no entanto, devido à imposição do português como língua oficial pelos colonizadores, este cenário também se configura como um momento de ensino de português como língua materna.

Dando um salto para 1957, com a publicação do primeiro livro de Português para Estrangeiros pela Professora Doutora Mercedes Marchand, conforme Almeida Filho (2012), houve o reconhecimento nacional e internacional de uma prática institucional crescente para o aprendizado de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), o que propiciou o surgimento desse campo de ensino nas áreas de Linguística Aplicada. No entanto, foi apenas na década de 1960 que, de acordo com *Panorama de contribuição do Brasil para a difusão do português* (Brasil, 2021), começaram a surgir os cursos de Português para Estrangeiros em universidades como o da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), onde os cursos foram ofertados através da fundação do Instituto de Português para Estrangeiro (Andrighetti, 2020, p. 96).

O surgimento de ofertas de cursos de PLE/PLA nas universidades, durante as décadas de 1960 e 1970, conforme Brasil (2021), também pode ser relacionado com o início do Programa de Leitorado/MRE-CAPES e a criação, por parte do governo brasileiro, do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

De acordo com Aurea e Schoffen (2020), foi nos anos 80 que o PLA começou a ganhar mais notoriedade e houve um aumento na produção de livros didáticos, artigos e pesquisas acadêmicas.

Na década de 1990, segundo Bessa (2022), o aumento na produção de materiais didáticos se alinhou com uma nova consciência profissional no ensino de PLE, refletida no aumento das ofertas de disciplinas nos programas de graduação e pós-graduação, bem como na publicação de livros teóricos direcionados a alunos de graduação, especialização e pós-graduação em cursos de letras e a professores já em exercício.

Nesta mesma década, foi criado o exame mais importante da área de PLE/PLA no

Brasil, o Exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), utilizado por estrangeiros para requerer a naturalização no Brasil. Esse marco evidencia não apenas o reconhecimento crescente da importância do ensino de PLA/PLE, mas também o compromisso do país em garantir padrões de proficiência e integração para aqueles que buscam fazer parte da comunidade brasileira.

Ainda na década de 1990, foi fundada a SIPLE, Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, um importante espaço para a formação continuada de professores, trocas científicas e colaborações internacionais. A respeito da SIPLE, vale observar que:

De acordo com o Estatuto em vigor, a SIPLE tem a missão de: incentivar o ensino e a pesquisa na área de Português como Língua Estrangeira (PLE) e como Segunda Língua (PL2); promover a divulgação e o intercâmbio da produção científica em PLE e PL2; implementar a troca de informações e contatos profissionais com outras associações interessadas em PLE e PL2; promover intercâmbio cooperativo entre cursos de pós-graduação e pesquisa no que se refere à atuação docente e discente; e apoiar a criação e a melhoria de cursos de graduação e pós-graduação em PLE e PL2 (Brasil, 2021, p. 317).

Na década de 2000, houve avanços significativos no processo de internacionalização das universidades brasileiras, conforme destacado por Morosini (2011). Esses avanços foram impulsionados pelo fortalecimento de convênios e programas bilaterais e multilaterais, que visavam intensificar o intercâmbio acadêmico entre instituições nacionais e estrangeiras. Nesse mesmo período, as políticas linguísticas relacionadas ao PLE/PLA também ganharam destaque, especialmente no contexto da política externa brasileira, como observado por Aurea e Schoffen (2020).

Além do aumento da atenção à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), diversas iniciativas foram promovidas e implementadas, como o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), o Protocolo para a promoção e ensino do espanhol e português como segundas línguas, a Rede Brasil Cultural (RBC) e o programa de Leitorado, conforme destacado por Carvalho e Schlatter (2012).

Em 2010, o destaque é o avanço significativo do ensino de PLE/PLA no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o país. Segundo Aurea e Schoffen (2020), esse avanço foi marcado pela implementação de cursos de português para estrangeiros em 17

universidades, por meio do programa Idioma Sem Fronteiras (ISF). Esse movimento foi amplamente reconhecido como uma das iniciativas mais importantes para a promoção do PLA/PLE no Brasil.

Em Brasil (2021), observa-se que no processo de credenciamento das universidades no ISF de língua inglesa, foi obrigatória a inclusão de cursos de PLE/PLA, destacando a crescente importância atribuída a esses programas no contexto nacional e internacional.

A história do ensino de Português como Língua Estrangeira no Brasil revela o compromisso contínuo das instituições de ensino superior com a internacionalização e a inclusão. Desde os primórdios, quando a educação estava vinculada a normas religiosas e à catequese, até os dias atuais, com iniciativas como o programa Idioma Sem Fronteiras, as universidades brasileiras desempenham um papel crucial na disseminação e no aprimoramento do ensino do PLE. Esse compromisso se reflete também na Extensão Universitária, no PLEI e no relato de experiência, como veremos ainda neste texto.

2.2 - Extensão universitária e o PLEI

De acordo com Chauí (2001), a universidade é uma *instituição social*, o que significa que ela realiza e manifesta de uma determinada forma a sociedade de que ela faz parte, não como uma sociedade separada, mas sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada, ou seja, a universidade é como um espelho da sociedade, ela atua como um reflexo da dinâmica da comunidade, sendo influenciada por mudanças políticas, culturais e econômicas. Sendo assim, a universidade não é uma entidade separada, mas sim um componente intrínseco dessa sociedade.

Essa perspectiva é reforçada por Garcia (2012), que enfatiza a universidade como um espaço de socialização, descoberta e construção do conhecimento, mas principalmente, um espaço para dialogar sobre o conhecimento e para questioná-lo, reconhecendo que ele não é gerado exclusivamente dentro das IES, mas também por diversos agentes que compõem seu contexto. E é nesse contexto de integração da sociedade e a comunidade acadêmica que a Extensão Universitária se encontra.

Conforme abordado por Menezes (2010), a Extensão Universitária tem um papel fundamental na reflexão sobre os caminhos da educação, buscando conectar o conhecimento teórico com as práticas, demandas e aprendizados. Ela proporciona aos estudantes, que em

muitos casos são os primeiros contatos com a realidade prática, a oportunidade de aplicar e questionar as teorias aprendidas em sala de aula, incentivando uma reflexão para além do paradigma. Assim, a Extensão Universitária se torna um processo de aprendizagem imersivo, contribuindo para a formação do graduando, tanto no ponto de vista humano, social e profissional.

Nesse contexto, a Extensão Universitária não promove apenas a produção de conhecimento prático, mas também assume um papel ativo na construção da consciência e na promoção da transformação social. Essa visão se alinha às ideias de Freire (2006), que enfatiza a importância de não apenas nos adaptarmos à realidade, mas também de nos tornarmos agentes capazes de intervir e transformá-la, envolvendo um processo complexo e enriquecedor de produção de novos saberes

Na UFPB, é através do PROBEX (Programa de bolsas de extensão) e do FLUEX (Fluxo contínuo de extensão), coordenado pela PROEX (Pró-reitoria de extensão), que as demandas e necessidades da sociedade paraibana são atendidas e, conforme a Resolução N.º 76/1997 do conselho superior de ensino, pesquisa e extensão da UFPB, Art. 2º e 3º: O objetivo do programa é incentivar a participação dos alunos, servidores técnicos e professores nas atividades de extensão na UFPB e “estimular o desenvolvimento da criatividade na busca de soluções frente ao confronto do saber científico com o saber popular, aprimorando o processo formativo dos profissionais enquanto cidadãos.”

A PROEX também é responsável por integrar os princípios da Política Nacional de Extensão (PNE), um conjunto de conceitos e diretrizes pensados coletivamente pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), e outros documentos do Fórum nas articulações das ações de Extensão na UFPB. Da Resolução N.º 7 de 18 de dezembro de 2018, do conselho Nacional de Educação da Câmara de educação de ensino superior:

Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;

III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;

IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;

V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;

VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira (Brasil, 2018a, p. 2).

É importante reforçar aqui a Internacionalização, que como dito anteriormente foi um processo significativo para o fortalecimento de programas multilaterais que intensificaram o PLE no Brasil, um dos temas principais deste trabalho. Na UFPB, conforme o artigo 1º do Anexo da Resolução N.º 6/2018 do Conselho Universitário, Capítulo I, no âmbito da universidade, a internacionalização é um processo plural e dinâmico que articula as dimensões internacional, intercultural e global de ensino, da pesquisa, da extensão, da inovação e da gestão.

A regulamentação da Política de Internacionalização da UFPB, ainda conforme a Resolução N.º 6/2018, Art. 1º, visa efetivar a estratégia internacional de cooperação acadêmica em matéria de ensino, pesquisa, cultura, extensão, inovação e gestão universitária em parceria com outras instituições universitárias, órgãos públicos, entidades privadas e a sociedade em geral. É neste contexto, do encontro da extensão universitária com a política de internacionalização da UFPB, que o PLEI surgiu.

O PLEI é vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), assim como ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) e tem como propósito oferecer aulas de língua portuguesa e cultura brasileira/paraibana para alunos intercambistas vinculados à universidade, por parcerias institucionais ou convênios, e para estrangeiros que residem no Brasil. O programa também é responsável pela aplicação na Paraíba do Exame

Celpe-Bras, que, de acordo com Brasil (2020), é o único certificado de proficiência em língua portuguesa reconhecido pelo governo brasileiro.

Uma grande parte do público que o PLEI recebe são alunos intercambistas que fazem parte do Programa de Estudantes - Convênio (PEC), na modalidade de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE). De acordo com Brasil (2024), essa iniciativa garante que os alunos, advindos de países com os quais o Brasil mantém acordos educacionais, culturais ou científicos-tecnológicos, tenham em alguma IES participante do programa, aulas de português e de cultura brasileira para prepará-los para o Exame Celpe-Bras e para a integração linguístico-cultural na sociedade. Posteriormente, com o mínimo de resultado de proficiência em nível intermediário no exame, esses alunos serão realocados para a modalidade PEC-G, a qual garante vagas em cursos de graduação das IES brasileiras participantes do programa.

A fim de curiosidade, conforme o Ministério da Educação¹(MEC), atualmente o programa tem cadastrado mais de 90 IES brasileiras e recebe alunos de mais de 49 países, sendo 20 da África, 25 da América Latina e Caribe e 4 asiáticos. O MEC também diz que a grande maioria dos alunos matriculados no PEC-G são oriundos de países que falam português, como Cabo Verde e Guiné-Bissau, entre outros, nesse caso específico, os estudantes não precisam fazer aulas de língua portuguesa.

Além de oferecer aulas de PLE, o PLEI também tem uma participação ativa na formação dos alunos da graduação, principalmente de letras-português, participantes do programa. Tendo em vista que são os alunos voluntários e bolsistas, orientados pelo coordenador e pelas professoras colaboradoras do projeto, que montam toda a estrutura curricular do curso. É crucial apontar que a maioria dos bolsistas e voluntários tem uma formação em serviço no programa, considerando que as aulas de PLE são os primeiros contatos com a sala de aula, antes mesmo das disciplinas de estágio. Na próxima seção, será detalhado mais sobre a formação docente do PLEI.

2.3 - Formação Docente no PLEI

Não é de se estranhar que um aluno de graduação, ao se deparar com o PLE, questione a necessidade de uma formação específica para o ensino de português para estrangeiros, sendo

¹ - Para saber mais acesse: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/18519-decreto-da-maior-seguranca-a-programa-estudantes-convenio>

que, à primeira vista, seria necessário apenas ter formação em Letras-Português e conhecimento do idioma do aluno estrangeiro para servir de ponte. Entretanto, o ensino de PLE abrange mais do que apenas o ensino da língua.

De acordo com Batista e Alarcón (2012), ensinar PLE é considerar as profundas diferenças de uma tarefa profissional facilitadora de compreensão do português e das culturas associadas a essa língua entre aspirantes a adquiridos desse idioma que pertencem a outras línguas e culturas. Kfoury-Kaneoya (2015) afirma que esse profissional é um agregador de identidades culturais, que deve minimizar, esclarecer e contextualizar os choques culturais, promovendo a competência linguístico-cultural dos alunos.

Ou seja, ensinar PLE é lidar com as complexidades e desafios de ajudar alunos de diferentes origens linguísticas e culturais a entender não só a língua portuguesa, mas também a cultura associada a ela. O professor de PLE é um agente que deve apresentar a cultura ao aluno de forma que agregue valor ao sujeito crítico, sem que ele julgue sua própria cultura ou outra como superior. Batista e Alarcón (2012) também dizem que a sala de aula de PLE precisa ser considerada, então, como um lugar de uma interação social cuidadosa, compreensiva e de movimentação da língua portuguesa, reconhecendo limitações e estados afetivos muito singulares que a todo momento podem afetar o processo de aquisição e ensino dessa língua-alvo.

Com isso em mente, o PLEI tem como objetivo, de acordo com Aragon, Souza e Escarpinete (2023), a formação docente dos estudantes de letras-português, proporcionando a experiência docente supervisionada em PLE/PLA, abordagem que é “sub-representada” no currículo de letras-português da UFPB, visto que desde a implementação do PPC 2019, essa disciplina foi ofertada apenas em duas ocasiões, 2020.2 e 2022.2²

Ademais, o projeto também busca ampliar o conhecimento dos estudantes participantes sobre questões interculturais, visando ao desenvolvimento de reflexões sobre a promoção da igualdade. Para alcançar esses objetivos, o PLEI implementa diversas estratégias.

As reuniões pedagógicas, individuais ou em grupo, por meio das quais os professores-alunos recebem acompanhamentos contínuos durante toda a preparação das disciplinas ofertadas. Isso inclui a elaboração das ementas e cronogramas, a escolha de materiais autênticos e a avaliação dos planos de aula semanais. Durante as reuniões

2 - Para mais informações: http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos%20antigos/ppc_letras-portugues-2019.pdf

quinzenais em grupo, de acordo com Aragon, Souza e Escarpinete (2023), cria-se um espaço para a supervisão docente e para as trocas em equidade epistêmica advindas das vivências dos professores-alunos nas suas realidades de sala de aula. Também é durante essas reuniões que os participantes são incentivados a participar de eventos acadêmicos na área de PLE, apresentando trabalhos ou publicando textos em anais de congressos.

Periodicamente, ocorrem reuniões teórico-pedagógicas, as quais os participantes podem refletir e debater conteúdos relevantes da área, trazendo e apresentando artigos encontrados ou recomendados durante a preparação das aulas e cronogramas. Adicionalmente, são oferecidos cursos e eventos na área de PLE pelos orientadores ou convidados externos, visando difundir a área na UFPB e aprimorar a formação teórica dos participantes.

Outra forma de alcançar os objetivos do projeto, é através da utilização do ensino intercultural, fundamentado na abordagem comunicativa, em todas as aulas.

Como dito anteriormente, o professor de PLE precisa ser um agente intercultural, Jesus (2015) diz que o professor de PLE interculturalista deve partir justamente da multiplicidade de culturas presente na sala de aula, ao propor atividades que promovam e estimulem a interação entre os sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem, de forma que eles possam compartilhar e aprender sobre aspectos de todas aquelas culturas. Rocha e Gileno (2015), falam que a educação intercultural tenta transformar as barreiras culturais em pontes interculturais. Mendes (2008) considera intercultural as ações, atitudes ou práticas que façam os alunos respeitarem as diferenças e as diversidades culturais por meio de experiências advindas da cooperação e conexões entre culturas distintas.

Em outras palavras, as aulas do PLEI são planejadas e ministradas visando promover o entendimento mútuo entre as diferentes culturas, criando um ambiente educacional que respeite e integre as diversidades culturais, facilitando, assim, um diálogo intercultural.

No que tange à abordagem comunicativa, Richards e Rogers (1998) afirmam que “o objetivo dessa abordagem é desenvolver a competência comunicativa no aprendiz, bem como desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas, a partir da interdependência entre língua e comunicação” (*apud* Jesus, 2013, p. 82). Jesus (2013) complementa que essa abordagem concebe a língua no contexto das interações sociais e enfatiza que, para que a interação seja eficaz, é necessário desenvolver a competência comunicativa, que é a capacidade de interagir em diversas situações.

Entendemos, então, que a abordagem comunicativa é um método de ensino que faz com que o aluno aprenda não só a estrutura da língua, mas também aprenda a usar a língua de maneira funcional, valorizando a prática real. Adicionalmente, Celce-Murcia (2001) afirma que, para refletir situações da vida real, o material didático utilizado em sala de aula deve, sempre que possível, ser autêntico.

É pertinente observar que Mendes (2004) apresenta a proposta da Abordagem Comunicativa intercultural, conceituada por Mendes (2008, p.60-61) “como um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural”.

Além dessas estratégias, por estar vinculado à Extensão Universitária, que, como mencionado anteriormente, tem como objetivo auxiliar a comunidade externa ao mesmo tempo, em que o graduando aprimora seu processo formativo, o PLEI é um dos caminhos para que o graduando, mesmo no início da graduação, tenha contato diretamente com a sala de aula. Assim, enquanto aprende a teoria, ele também a aplica na prática, seguindo a abordagem da formação em serviço.

Para Perrenoud (2002), “... as formações inicial e continuada são as grandes propulsoras do desenvolvimento da competência dos profissionais professores. Ambas aumentam o saber acumulado e o saber fazer (*savoir-faire*)” (*apud* Schlatter, Bulla, Costa, 2020, p. 121). Somando a essa perspectiva a visão de Penteado (2013), que diz que a formação em serviço é uma prática formativa que ocorre juntamente com a atividade docente, ou seja, durante o período em que o professor exerce a profissão docente, e a visão de Schlatter, Bulla e Costa (2020), que afirmam que somente um trabalho coordenado entre a universidade e os ambientes onde as práticas docentes ocorrem pode expandir as oportunidades de aprendizagem sobre o ensino para futuros professores, podemos compreender que a formação em serviço é a integração da formação inicial e continuada que lida com o fazer do trabalho docente durante o processo de aprendizagem desse fazer, numa mescla que une teoria-prática-protagonismo na ação envolvida/requerida no processo ensino-aprendizagem.

No nosso contexto, a união dessa formação inicial, representada pelas aulas de graduação, com a formação continuada/em serviço, representada pela formação em PLE do PLEI, cria um processo formativo contínuo e enriquecedor. Essa abordagem permite ao

professor-aluno do projeto vivenciar e refletir sobre a prática docente, promovendo um desenvolvimento mais integrado e robusto das competências docentes. Isso está alinhado com o que Perrenoud (2002) discute, ao afirmar que o saber-analisar, quando adquirido na etapa da formação inicial, será utilizado em qualquer circunstância, já que a prática reflexiva se tornou parte da sua própria identidade profissional.

Intrinsecamente ligada a essa abordagem, no PLEI, a atuação do professor-aluno se dá por meio da docência compartilhada. Conforme Lemos (2014), essa prática acontece quando dois professores, um mais experiente do que o outro, atuam em parceria nas atividades com alunos, ambos orientados pedagogicamente por professores mais experientes. Schlatter e Costa (2020) afirmam que essa abordagem faz com que os professores reflitam sobre as situações vividas, produzam soluções para os desafios encontrados na sala de aula e, ao compartilharem suas experiências com os pares, obtenham justificativas e gerem ideias criativas, colaborando assim para a construção de ambientes propícios para a aprendizagem. É importante ressaltar que, ainda segundo Schlatter e Costa (2020), o compartilhamento para a construção desses ambientes só é possível através da igualdade epistêmica, princípio que busca promover um ambiente em que todos os conhecimentos e perspectivas sejam considerados de maneira justa e igualitária.

Adicionalmente, Schlatter, Bulla e Costa (2020) dizem que as ações colaborativas na formação docente são fundamentais para o desenvolvimento de equipes pedagógicas eficazes. Ações como atividades em grupo, produção coletiva de materiais didáticos e o envolvimento dos professores em planejamentos e propostas pedagógicas fazem com que os professores afetados por esse contexto de trabalho tornem o espaço de aprendizagem melhor, pois há a interação com os pares, ampliando os saberes e reflexões.

Com isso em mente, conseguimos entender que a docência compartilhada é uma abordagem pedagógica fundamental que não apenas fortalece a prática docente, através da colaboração entre professores, mas também promove um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor por integrar a perspectiva de professores de diferentes graus de experiências em equidade epistêmica. Além disso, essa prática também fomenta a reflexão e o pensamento coletivo para solucionar desafios educacionais, aprimorando tanto o desenvolvimento profissional dos professores, quanto a qualidade de ensino oferecido aos alunos, ao criar um espaço dinâmico e eficaz para a aprendizagem.

No PLEI, os professores-alunos novatos, que normalmente têm o primeiro contato com a sala de aula ao se tornarem participantes do projeto, formam duplas ou trios com um ou dois professores veteranos, conforme a quantidade de participantes do projeto, e juntos vão construindo a disciplina. Inicialmente, o novato observa e ajuda a tirar dúvidas pontuais. Com o passar do tempo, à medida em que se sente seguro, começa a participar ativamente das aulas, até que ambos, novato e veterano, compartilhem a sala de aula de maneira equilibrada. É interessante ressaltar que, mesmo não participando muito da ministração das aulas no início, o novato sempre colabora na criação do cronograma e do plano das aulas.

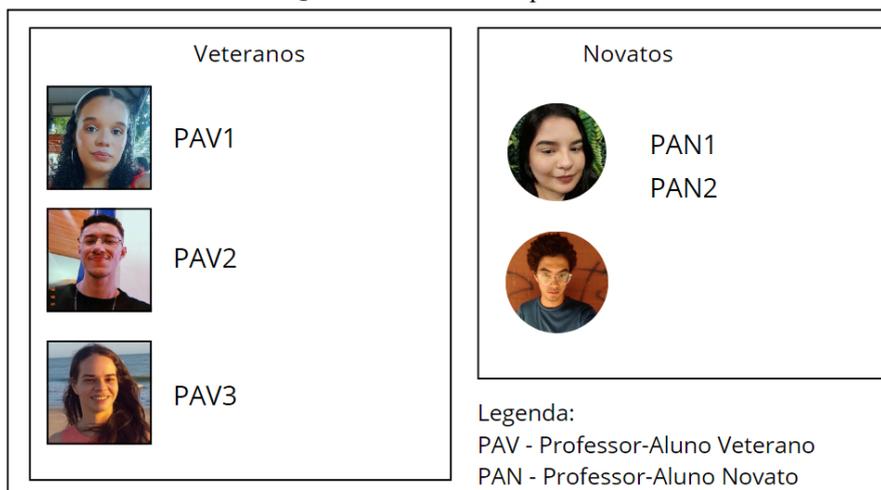
Para melhor compreender a prática da docência compartilhada no PLEI, foram criados cenários hipotéticos³ e nesses cenários, dois grupos foram formados:

- **Grupo 1 - Disciplina de Leitura:** Composto por dois professores-alunos veteranos (PAV) e um professor-aluno novato (PAN).
- **Grupo 2 - Disciplina de Cultura:** Composto por um PAV e um PAN.

Nesse recorte, os PAV são aqueles com mais de um ano de experiência no projeto, enquanto os PAN têm menos de um ano de experiência (Quadro 1). Vale mencionar que é muito comum que os alunos novatos do PLEI ingressem no projeto antes de cursarem as disciplinas de didática na graduação. Assim, muitos deles ainda não possuem o conhecimento necessário para a construção de planos de aula e cronogramas.

³ - É crucial reforçar que todas as situações desses cenários são hipotéticas e as imagens utilizadas são apenas homenagens a professores-alunos com quem eu pude conviver e foram importantes para minha formação no PLEI. Todos os envolvidos assinaram o termo de autorização de uso de imagem, que se encontra em anexo.

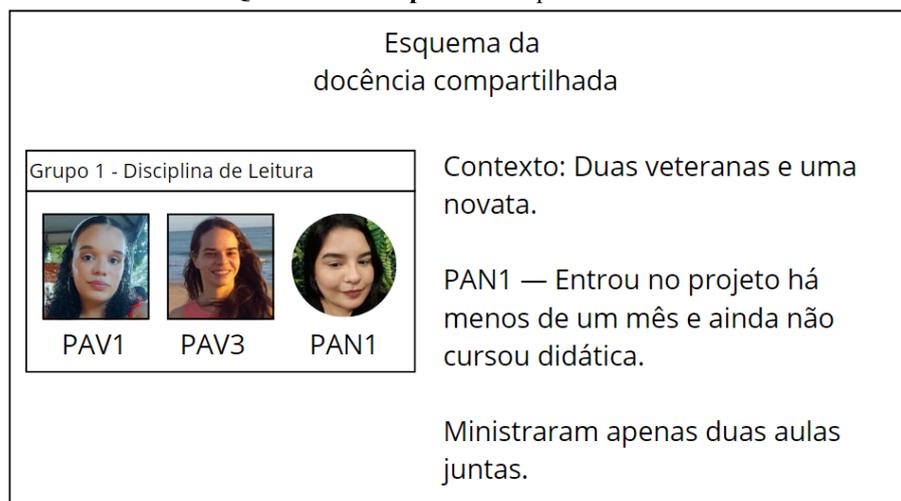
Quadro 1 - Recorte hipotético



Elaboração do autor, 2024.

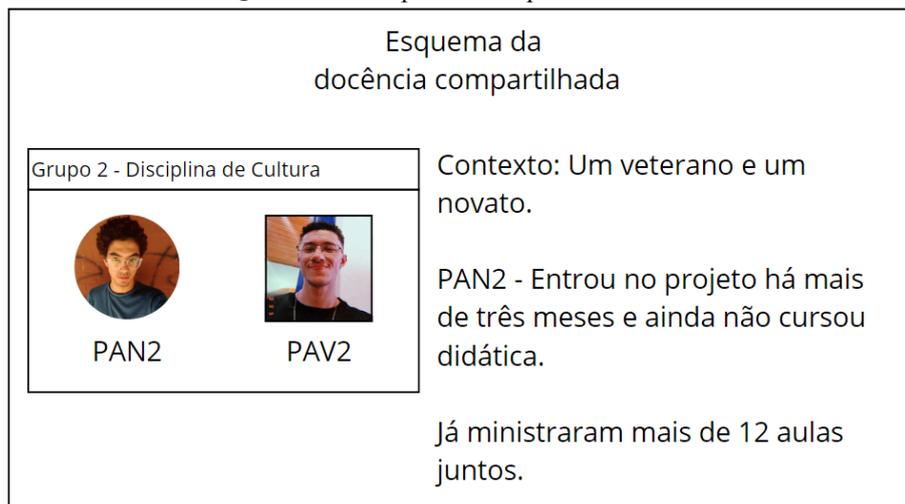
A formação dos grupos foi baseada em situações reais ocorridas no PLEI e, para fins didáticos, cada grupo recebeu o nome de uma disciplina ministrada no projeto (Quadros 2 e 3). Para ilustrar as diferentes formas como a docência compartilhada é trabalhada no PLEI, também foi adicionada a quantidade de aulas que os grupos já haviam ministrado.

Quadro 2 - Grupo 1 - Disciplina de leitura



Elaboração do autor, 2024.

Quadro 3 - Grupo 2 - Disciplina de Cultura



Elaboração do autor, 2024.

Como mencionado anteriormente, os novatos participam ativamente da criação dos cronogramas e dos planos de aulas semanais das disciplinas (Quadro 4). Em nosso cenário hipotético, o Grupo 1 inclui uma novata que ainda não possui muito contato com a sala de aula e não cursou a disciplina de Didática, portanto, ela não sabe como construir os planos de aulas. Nesse contexto, as veteranas a ensinam enquanto as três professoras-alunas juntas constroem a disciplina. No Grupo 2, o novato já está há mais tempo no projeto, já ministrou muitas aulas com seu par e possui um conhecimento maior de didática. Por isso, eles se revezam na construção dos planejamentos semanais.

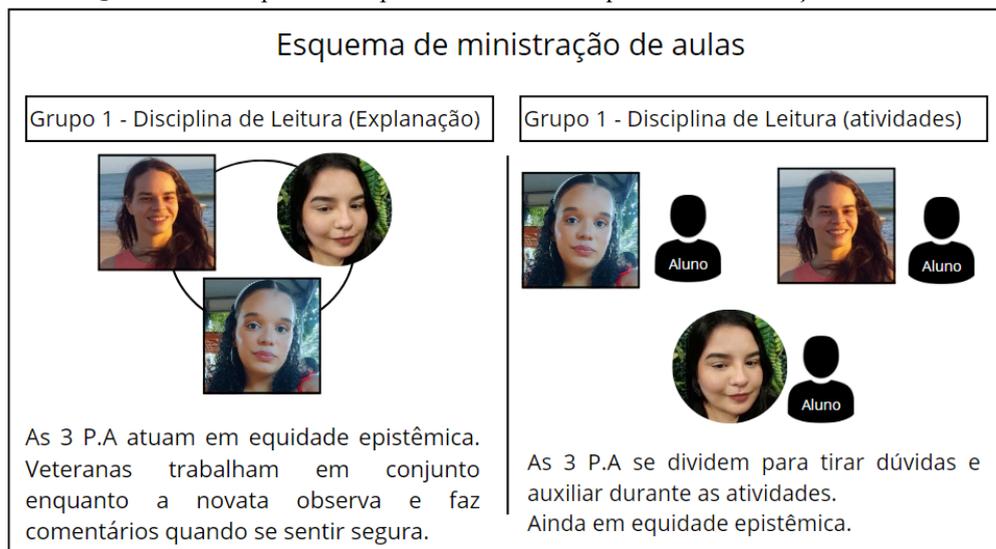
Quadro 4 - Esquema de planejamento



Elaboração do autor, 2024.

Nas ministrações das aulas do Grupo 1 (Quadro 5), a PAN não se sente segura para ministrar aulas, então ela observa e faz comentários quando se sente à vontade. Durante as atividades, as três professoras-alunas se dividem para tirar dúvidas e auxiliar os alunos nos exercícios. É crucial mencionar que ao longo de toda a aula, a novata é apresentada como uma das professoras responsáveis pela turma, não sendo diminuída em nenhum momento, seguindo assim a lógica de equidade epistêmica.

Quadro 5 - Grupo 1 - Disciplina de Leitura - Esquema de ministração de aulas



Elaboração do autor, 2024.

No Grupo 2 (Quadro 6), os dois P.A (Professor-Aluno). alternam a explicação de maneira pré-estabelecida e também se dividem durante as atividades.

Quadro 6 - Grupo 2 - Disciplina de Cultura - Esquema de ministração de aulas



Elaboração do autor, 2024.

Nos cenários de “transição”, nos quais o PAN se sente seguro para começar a dar aula, os PAV passam, em igualdade epistêmica, a orientar de maneira sutil para que o PAN tenha

um melhor desempenho. Isso pode incluir pedir para que o PAN fale mais devagar ou explique novamente algum assunto que não ficou claro. Em paralelo, ocorrem os encontros de orientação individual com os professores-alunos e também as reuniões coletivas de formação, momentos em que os professores, coordenadores e colaboradores, atuam no processo de formação em serviço dos professores em formação.

Vale ressaltar que o contexto de imersão é muito importante para o presente trabalho, visto que as aulas ministradas pelos professores do PLEI se dão considerando esse cenário de ensino-aprendizagem. O português em contexto de imersão, de acordo com Zanchetta (2019), é quando a língua estudada pelo aluno é a língua falada pela comunidade, assim, ao mesmo tempo em que ele aprende de maneira consciente a língua estrangeira, ele também se encontra inserido no contexto fora do ambiente escolar, em que as interações sociais são norteadas pela língua e cultura que está sendo estudada.

Krashen (1982; 1985) dá ainda mais força para essa afirmação ao dizer que no ambiente de imersão, a aprendizagem é um processo subconsciente, em contraste com a aprendizagem consciente, resultante da compreensão de um sistema de regras em um ambiente de instrução formal. Zanchetta (2019) também diz que o *input*⁴ é um fator decisivo na aprendizagem, já que o aluno avança melhor se receber um estímulo em um grau além do seu estágio atual.

O ensino de PLE vai além da simples transmissão de conhecimentos linguísticos; envolve uma compreensão profunda das culturas associadas à língua e das particularidades dos alunos. O PLEI se destaca como uma iniciativa essencial, pois oferece uma formação docente que prepara os futuros professores de português para lidar com os desafios interculturais e promover uma educação justa. Mediante estratégias como reuniões pedagógicas, teórico-pedagógicas, cursos, eventos e a prática da docência compartilhada, o PLEI proporciona uma experiência formativa rica e diversificada. Essa abordagem não só enriquece o currículo dos alunos de Letras-Português da UFPB, mas também contribui significativamente para a promoção da competência linguístico-cultural, essencial não só para o ensino de PLE, mas também para lidar com problemas culturais e linguísticos na sala de aula de PLM, mesmo que em menor escala. Em suma, o PLEI representa um passo importante na formação de professores capazes de ensinar a língua portuguesa de maneira eficaz e sensível às complexidades culturais de seus alunos.

⁴ - Toda e qualquer informação que o indivíduo está exposto e/ou obtém a partir dos sentidos (Franken, 2008)

No próximo capítulo, trarei mais detalhes sobre como essa formação proporcionada pelo PLEI é capaz de transformar a graduação do aluno de Letras-Português da UFPB, através do meu relato de experiência.

3 - Relato de experiência

O objetivo deste capítulo é responder à pergunta central deste trabalho: de que maneira a formação no PLEI contribui para a construção de estratégias didáticas dos graduandos do curso de Letras-Português da UFPB? Tal formação tem preparado o graduando para ensinar português na educação básica, cujo cenário de atuação é com ensino de português língua materna?

É importante esclarecer que não cogito apresentar o PLEI como o ápice da formação docente ou sugerir que eu e meus colegas, por termos participado desse projeto, estamos mais preparados do que aqueles que não participaram para atuar como professores de PLM. O que busco é evidenciar a influência do PLEI e a importância que esse ‘outro olhar’ do português teve na minha formação como professor.

Para responder a essa questão, apresento minha experiência como professor-aluno no PLEI ao longo dos seis anos de participação no projeto. Essa análise será conduzida à luz da BNC-Formação, da BNCC e do PPC do curso de Letras-Português de 2019, dialogando com o PLE. Em outras palavras, abordarei o tópico analisado na BNC-Formação e/ou na BNCC, em seguida, como esse tópico é tratado no currículo de Letras da UFPB e, por fim, como ele se manifestou durante minha formação no PLEI. Assim, quero demonstrar como a formação proporcionada pelo PLEI contribuiu para o desenvolvimento das minhas estratégias didáticas e para minha preparação como futuro professor de língua portuguesa.

Para iniciar essa conversa de maneira clara e organizada, considero essencial começar falando sobre o planejamento de aula e posteriormente, falar sobre as produções de atividades e avaliações. Escolhi começar desta forma, pois, ao longo de toda a minha formação como professor, aprendi que o plano de aula é fundamental, especialmente para professores iniciantes e é por meio do planejamento que o docente se organiza e estrutura suas aulas para garantir que o aprendizado dos alunos não seja prejudicado.

Segundo a BNC-Formação, documento que estabelece as normas curriculares nacionais para a formação inicial de professores, o planejamento é uma das competências específicas da dimensão da prática profissional: “2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens” (Brasil, 2019, p. 17). Essa competência abrange não apenas a elaboração e o sequenciamento dos conteúdos curriculares, mas também a adoção de um repertório diversificado de metodologias de ensino, alinhadas à BNCC, que orienta o que deve

ser ensinado e quais objetivos de aprendizagem devem ser alcançados em cada etapa da educação. Além disso, é fundamental identificar os recursos pedagógicos mais adequados para cada contexto e assegurar que a interação com os alunos seja conduzida de maneira clara, objetiva e adaptada às suas necessidades (cf. Brasil, 2019)

Ainda na competência específica da dimensão da prática profissional, a segunda competência: “2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino” (Brasil, 2019, p. 17), também está diretamente ligada ao planejamento. Isso porque, para um planejamento eficaz, é necessário dominar a organização de atividades adequadas aos diferentes níveis dos alunos, aplicar instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem de maneira justa, considerando a individualidade de cada estudante, e fornecer devolutivas em tempo oportuno para apoiar o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Além disso, aplicar métodos de avaliação para analisar os processos de aprendizagem, acompanhar o progresso dos alunos utilizando recursos tecnológicos disponíveis e conhecer, examinar e analisar os resultados dessas avaliações são ações essenciais para criar estratégias que visem melhorar os resultados educacionais (cf. Brasil, 2019, p. 17-18). Esses elementos demonstram como a avaliação e o planejamento estão profundamente interconectados no processo de ensino.

Quando pensamos em planejamento de aula no currículo de Letras da UFPB, ele é abordado em várias disciplinas, mas é explorado com mais cuidado em didática.

d) Didática

Ementa: A didática e suas dimensões político-social, técnica humana e as implicações no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. O objeto da didática. Pressupostos teóricos, históricos, filosóficos e sociais da didática. Tendências pedagógicas e a didática. Planejamento de ensino. O ato educativo e a relação professor-aluno (UFPB, 2019. p. 47).

Também é tratado nas disciplinas de Estágio Supervisionado - Língua e Literatura I, II, III e IV. Embora não conste diretamente nas ementas dessas disciplinas⁵, é comum entre os professores que a segunda avaliação exija um projeto pedagógico ou um plano de aula a ser ministrado durante o estágio. É importante notar que esses planos de aula são avaliados tanto pelos professores orientadores quanto pelos supervisores. No meu caso, durante os Estágios I,

5 - Para mais informações: http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos%20antigos/ppc_letras-portugues-2019.pdf

II e III, eu enviava os planos de aula para revisão das professoras supervisoras antes de ministrá-los.

É digno de nota que algumas disciplinas também usam a construção de planos de aulas como avaliações ou trabalhos, um exemplo foi na disciplina de Morfologia que cursei em 2020.1, ministrada pela professora doutora Rosana Costa de Oliveira, a qual a terceira nota era atribuída a construção de um plano de aula que utilizasse algum conceito aprendido durante a disciplina. Inclusive, o plano de aula utilizado foi um construído para uma turma de nível básico do PLEI.

O planejamento é uma das pedras fundamentais no processo de formação do professor-aluno no PLEI. Além de ser um documento essencial para concorrer a uma bolsa no PLEI por meio do PROBEX, o plano de aula é obrigatório para todo professor-aluno responsável por uma disciplina. Cada professor-aluno deve elaborar um cronograma da disciplina, primeira etapa do processo do planejamento, que envolve, atualmente, a apresentação da ementa, objetivo, metodologia, avaliação e referências adotadas na realização do curso/disciplina (normalmente, com carga horária de 60 horas) e um plano de aula semanal, haja vista as aulas de cada curso/disciplina requerem o planejamento de 4h de atividade por encontro, que deve ser enviado com antecedência ao coordenador. Em seguida, o coordenador avalia e devolve o cronograma, seguindo o mesmo padrão com relação aos planos, com comentários e correções, garantindo, assim, um processo de aperfeiçoamento gradual do planejamento didático.

Para ilustrar a evolução na elaboração dos planejamentos durante minha formação no PLEI, recuperei um plano de aula e um cronograma que construí sob a gestão do atual coordenador do PLEI, Professor Doutor José Wellisten Abreu de Souza. Esses documentos foram elaborados em 2020, quando eu era um PAN e voluntário PROBEX e ministrava a disciplina de Cultura para uma turma PEC-PLÉ. Para fins de comparação, apresento também um cronograma e um plano de aula elaborados no segundo semestre de 2024, para a disciplina de Leitura, direcionada a uma turma de nível básico, período em que atuo apenas como voluntário PLEI — uma posição designada a professores-alunos sem vínculo com projetos universitários, mas que ainda fazem parte do programa PLEI.

Acredito que, antes de analisarmos os documentos, é importante esclarecer alguns contextos relacionados a eles. A primeira aula do Planejamento 1 foi a única realizada antes da pandemia, uma semana antes da UFPB suspender as aulas presenciais por tempo

indeterminado, no dia 17/03/2020⁶. Como consequência, todas as aulas construídas após essa data foram realizadas de forma *online*, inicialmente pelo *Google Sala de Aula* e, posteriormente, pelo *Moodle PEX*. No caso do Planejamento 2, devido à sua extensão, optei por trazer apenas metade do cronograma⁷.

Figura 1 - Planejamento 1: Cronograma da disciplina de Cultura (2020)



CCHLA – Departamento de Língua e Linguística
Programa Linguístico-cultural para Estudantes internacionais

Data	Conteúdo trabalhado
12/03	Foi trabalhado os verbos ser, estar e ter no presente do indicativo, o léxico de vestuário, cores e profissões. Também foi trabalhado como descrever a si mesmo e a outros, assim como conseguir expressar sentimentos e sensações.
19/03	Aula Cancelada devido a quarentena
26/03	Aula Cancelada devido a quarentena
02/04	Período de testes do GoogleClassroom
09/04	Primeira aula no sistema do GoogleClassroom. Foi trabalhado o léxico das partes de uma casa em conjunto com os objetos que a compõe.
16/04	O conteúdo ministrado foram os diferentes tipos de casas e uma abordagem cultural sobre a desigualdade social no Brasil e em seus respectivos países.
23/04	Foi explicado o que é a quarentena e sua importância. Além disso foi pedido aos alunos que escrevessem sua rotina para entender melhor a situação atual dos alunos.
30/04	Primeira prova de cultura
07/05	Aula sobre a data comemorativa do dia das mães, com seu histórico, implicações culturais e a discussão comercial sobre o dia.

Acervo do autor, 2020.

⁶ Para mais informações: <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/ufpb-suspende-aulas-presenciais-para-evitar-contaminacao-do-novo-coronavirus>

⁷ Caso queira visualizar o Planejamento 2 por completo: <https://docs.google.com/document/d/1N0mNwI2HH8vpd6APU1xLKnV9k6ZTHAio/edit?usp=sharing&oid=114445869131088228842&rtpof=true&sd=true>

Figura 2 - Planejamento 2: Cronograma da disciplina de Leitura (2024)

Coordenador: Professor Dr. José Wellisten Abreu de Souza

Professores: Emily Barreto Felix; Lucas Batista Guimarães e Pricilla Vitória de Oliveira Lima

Disciplina: Leitura: curso de Português para Estrangeiros de nível básico

Turma: PEC - básico

Local: Salas alternadas, às terças-feiras, das 14h00 às 17h30

Links: [Ementário](#) - [Drive](#) - [Frequência](#)

CRONOGRAMA DA DISCIPLINA DE LEITURA

Carga horária:	60h de aula + dois simulados.
Ementa:	Inicialmente, essa disciplina abordará a leitura e interpretação de textos variados para ampliar o vocabulário dos alunos, passando por diversas modalidades de textos, verbais e não verbais, formais e informais, recorrentes no Exame de proficiência Celpe-Bras – já para familiarizá-los com os elementos da prova. Além disso, também serão produzidos textos simples nos moldes do exame. Conforme o desenvolvimento dos alunos, a disciplina passará a abordar mais especificamente as questões da prova escrita do Exame de proficiência, analisando, principalmente, os aspectos que moldam as Tarefas 3 e 4.
Objetivos gerais:	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver a habilidade de leitura e interpretação de diversos tipos de textos;- Familiarizar os alunos com os elementos do Exame de proficiência Celpe-Bras;- Aprimorar a produção de textos simples nos moldes do exame
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none">- Identificar e compreender diversos tipos de textos- Expandir o vocabulário- Analisar textos modelo do exame- Reconhecer elementos específicos do exame- Elaborar textos simples- Desenvolver habilidades de revisão e edição

Conteúdo Programático		
Datas	N.º da Aula	Conteúdo previsto
11/06	Aula 1	Apresentação e esportes <ul style="list-style-type: none"> → Apresentar os professores e a disciplina; → Trabalhar vocabulário relacionado a esportes e a copa do mundo.
18/06	Aula 2	Texto: ser ou não ser? Eis a questão <ul style="list-style-type: none"> → Apresentar as diversas manifestações do texto: verbal, não-verbal e mista; → Desenvolver a interpretação textual a partir de textos compostos pelos diversos tipos de linguagem; → Trabalhar o gênero: receita culinária
25/06	Aula 3	Manifestações de texto <ul style="list-style-type: none"> → Entender o conceito de texto e suas especificidades; → Compreender a importância do texto não verbal no cotidiano brasileiro; → Treinar a oralidade por meio de leituras coletivas; → Exercitar a interpretação textual.
02/07	Aula 4	Cultura Indígena <ul style="list-style-type: none"> → Cultura indígena; → Introdução do projeto de leitura.

Acervo do autor, 2024.

Figura 3 - Planejamento 3: Plano de 2020 (Cultura)



CCHLA – Departamento de Língua e Linguística
Programa Linguístico-cultural para Estudantes internacionais

<u>Nível:</u> PEC-G Básico	<u>Matéria:</u> Cultura	<u>Professor:</u> Lucas Batista Guimarães
<u>Data:</u> 07/05/2020		
OBJETIVOS		
<ul style="list-style-type: none">• Apresentar a data comemorativa do dia das mães no Brasil• Apresentar o possível surgimento histórico da data comemorativa• Iniciar uma discussão sobre a influência do comércio no dia das mães		
PROCEDIMENTOS		
A aula foi ministrada através da plataforma GoogleClassroom, onde os alunos tiveram acesso ao slide que teve como início o possível surgimento do dia das mães, seguindo para as diferentes datas em diferentes países e terminando com a abertura de uma discussão sobre a influência do comércio no dia das mães. Depois foi pedido para o aluno responder alguns exercícios com foco no que foi apresentado nos slides e para expor a própria opinião sobre a comercialização do dia das mães		
RECURSOS NECESSÁRIOS		
Acesso ao GoogleClassroom e Internet		
AValiação		
Avaliação do desempenho produtivo e do processo de aquisição dos alunos em situação de interação. (SILVEIRA, 199, p. 80).		

Elaboração do autor, 2020.

Figura 4 - Planejamento 4: Plano de 2024 (Leitura)

Coordenador: Professor Dr. José Wellisten Abreu de Souza

Professores: Emily Barreto Felix; Lucas Batista Guimarães e Pricilla Vitória de Oliveira Lima

Disciplina: Leitura: curso de Português para Estrangeiros de nível básico

Turma: PEC - básico

Local: Salas alternadas, às terças-feiras, das 14h00 às 17h30

Links: [Cronograma](#) - [Drive](#) - [Frequência](#)

PLANO DE AULA

Data de ministração	11/07/2024
Conteúdo da aula	- Esportes - Copa do mundo
Objetivos gerais	- Apresentar os professores e a disciplina; - Trabalhar vocabulário relacionado a esportes e à copa do mundo.
Metodologia	
<p>1º Momento: A aula deve começar com a apresentação dos professores e uma explicação sobre a disciplina. Em seguida, os alunos devem se apresentar, dizendo além dos nomes e seus países de origem, um pouco do que gostam/o que fazem em seu tempo livre. Os professores podem ajudar a quebrar o gelo, dizendo o que eles mesmos gostam e o que fazem no tempo livre.</p> <p>2º Momento: Para iniciar o momento, os professores devem introduzir o assunto geral da aula, esportes. Perguntas devem ser feitas para fazer com que os alunos exponham o que sabem sobre o assunto. Em seguida, os professores devem projetar a tarefa 1 (Cf. Anexo I), nela os alunos devem olhar a imagem e selecionar o nome correto do esporte. Caso surja alguma dúvida, o professor deve tirá-la antes de seguir para o próximo momento.</p> <p>3º Momento: Em seguida, deve ser entregue a tarefa 2 (Cf. Anexo I). A tirinha deve ser lida com os alunos e debatida em conjunto para que todos consigam compreendê-la completamente. Caso haja dúvidas em alguma palavra, essa é a hora para saná-la. Na sequência, os professores devem dar um tempo para os alunos responderem às três questões dessa tarefa.</p> <p>4º Momento: Depois das correções da tarefa 2, os professores devem instigar os alunos sobre a copa do mundo. As perguntas devem ser feitas para que os alunos possam expor seus pontos de vista e vivências sobre o assunto. Posteriormente, os professores devem entregar a tarefa 3 (Cf. Anexo I). Ela consiste em duas atividades de vocabulário sobre o futebol. Na primeira, os alunos devem encontrar 8 palavras no caça-palavras e na segunda devem organizar as palavras embaralhadas. Os alunos devem ter um tempo pré-determinado para realizar as duas atividades e quando terminarem, as correções devem ser feitas através da projeção da versão digital das atividades (Cf. Anexo II).</p> <p>5º Momento: A tarefa 4 (Cf. Anexo I) deve ser entregue para os alunos. Nela, os alunos terão que ler um texto e, em seguida, realizar as questões de interpretação de texto. A leitura deve ser feita em conjunto para que todos entendam o texto. As questões podem ser realizadas com o professor ou um tempo pré-determinado deve ser dado para os alunos.</p>	

Recursos	<u>WorldWall</u> ; Papéis; Projetor; Notebook; Canetas de quadro e quadro branco.
Avaliação	
A avaliação será feita através dos debates feitos na sala de aula e das quatro atividades propostas.	
Anexos I - Tarefa I	
Tarefa 1 - https://wordwall.net/pt/resource/12049433/esportes — Diferentes esportes Tarefa 2 - W Exercícios de Leitura - Turma básico 2 (11/07/2024) - 2.docx - Somente atividade 1 Tarefa 3 - W Exercícios de Leitura - Turma básico 2 (11/07/2024) - 2.docx - Atividades 2 e 3 Tarefa 4 - W Exercícios de Leitura - Turma básico 2 (11/07/2024) - 2.docx - Atividades 4	
Anexo II - Versão Digital	
https://wordwall.net/pt/resource/38337280/tecnomídias/caça-palavras-da-copa — Versão digital do Caça-Palavras; https://wordwall.net/pt/resource/37726726/tecnomídias/anagrama-copa-do-mundo — Versão Digital dos Anagramas.	
Referências	
https://www.removepaywall.com/article/current - Site desbloqueado do Jornal do Joca https://www.jornaljoca.com.br/brasil-sediar-copa-mundo-feminina-2027 - Jornal do Joca https://wordwall.net	

Elaboração do autor, 2024

É evidente que há uma diferença significativa entre os planejamentos de 2020 e os de 2024, e essa diferença não deve ser vista como algo negativo, mas como um reflexo do meu progresso enquanto aluno em estágio inicial da graduação, vivenciando minha formação ao mesmo tempo que, em serviço, experienciava a docência. Nos cronogramas, representados pelos Planejamentos 1 e 2, observamos que a versão mais recente inclui elementos básicos e essenciais que estavam ausentes na versão anterior, como o cabeçalho, os objetivos gerais e específicos, e a ementa da disciplina. Além disso, a linguagem utilizada no Planejamento 1 não é adequada ao gênero proposto, e as aulas não são apropriadas para o nível dos alunos, que eram de nível básico e estavam isolados em casa devido à pandemia de COVID-19.

Em contraste, o Planejamento 2 está mais organizado, facilitando a identificação dos elementos e a compreensão do conteúdo a ser abordado em cada aula. As aulas progredem de maneira adequada, sem atropelar o desenvolvimento dos alunos, que neste caso são de nível básico para intermediário, se alinhando ao que a BNC-Formação espera de um planejamento.

No plano de aula mais antigo, representado pelo Planejamento 3, são notáveis os erros gramaticais e de concordância. A metodologia está visivelmente resumida, sem nenhuma forma de consultar as atividades propostas e o acesso ao *Google Sala de Aula*. Em contrapartida, na versão mais recente, a metodologia está melhor estruturada, com momentos bem definidos para cada parte da aula. Também é fácil identificar o que será utilizado em cada etapa, e há espaços específicos para os anexos e as referências, contribuindo para a clareza e funcionalidade do plano.

Embora ambos os planos não sejam muito específicos em relação à avaliação, no Planejamento 3, eu costumava repetir a mesma frase em todos os planos: Avaliação do desempenho produtivo e do processo de aquisição dos alunos em situação de interação (SILVEIRA, 1999, p. 80). Isso ocorria porque, na época, observei que uma de minhas veteranas usaram essa citação em um de seus planos, e acabei adotando como se fosse a maneira correta de abordar a avaliação.

Mais uma vez, é importante destacar que os planejamentos antigos foram elaborados quando eu estava no início da graduação, no terceiro período. Naquele momento, não havia a prática de um professor-aluno veterano orientar o novato na construção do planejamento, e o coordenador atual havia acabado de assumir. Isso significa que os modelos e metodologias que usamos atualmente no projeto ainda não estavam completamente desenvolvidos. Portanto, esses documentos são exemplos das minhas primeiras tentativas de construir um planejamento, aprendendo na prática.

Nesse período inicial, o coordenador ainda estava se ajustando e se familiarizando com o projeto, e as metodologias utilizadas eram bastante superficiais. O treinamento dos professores-alunos novatos pelo mais experiente era feito de forma irregular; muitas vezes, não havia um veterano disponível para acompanhar o novato, que ficava sozinho. Quando o treinamento ocorria, o novato era visto mais como um assistente do que como um professor em igualdade epistêmica. Inclusive, na criação dos Planejamentos 1 e 3, eu não tive o auxílio propriamente dito dos veteranos.

Essa superficialidade não deve ser interpretada como uma crítica à coordenação anterior, mas como um reflexo do rápido crescimento e evolução do projeto, impulsionado pela internacionalização da UFPB e pelo crescente reconhecimento que ele vem recebendo, embora ainda seja considerado um projeto de extensão universitária. Essas mudanças

“radicais” que ocorreram entre uma coordenação e outra foram necessárias para acompanhar o desenvolvimento do projeto como um todo.

Um fato interessante é que, além de ter sido construído sem o auxílio dos meus veteranos, pois eu estava ministrando as aulas da disciplina de Cultura sozinho, os Planejamentos 1 e 3 também foram desenvolvidos durante a pandemia. Então, além de estar aprendendo a ser professor de PLM pela graduação e de PLE pela formação do PLEI, a equipe como um todo também estava aprendendo a ensinar na nova sala de aula, a virtual.

De modo geral, a graduação na UFPB, somada à formação no PLEI, contribuíram significativamente para meu amadurecimento profissional e para o entendimento de como construir um planejamento eficaz para a aprendizagem dos alunos. A evolução desses documentos reflete esse crescimento, mostrando um progresso notável desde minhas primeiras tentativas até a abordagem mais estruturada e refinada que aplico atualmente tanto em PLE quanto em PLM.

Com o tempo, aprendi a integrar os ensinamentos de cada etapa da minha formação, o que me permite oferecer um planejamento mais eficaz, alinhado tanto às expectativas de futuras escolas quanto às necessidades dos alunos. Um exemplo dessa evolução é a mudança na construção dos planos de aula: enquanto os planos antigos serviam apenas para minha própria organização, agora são elaborados para serem utilizáveis por qualquer professor do projeto. Essa transformação reflete uma abordagem mais acessível e funcional, proporcionando um auxílio para futuros professores do PLEI.

Na sequência comentada posteriormente, ao pensar no planejamento, também pensamos nas atividades e avaliações que acontecem na sala de aula. Afinal, como dito anteriormente, examinar e analisar os resultados de avaliações são essenciais para criar estratégias que visem melhorar os resultados educacionais (cf. Brasil, 2019a).

Na BNC-Formação, são listadas as competências gerais docentes essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, a partir de uma análise, é possível identificar elementos fundamentais que, em minha opinião, devem ser incorporados às atividades e avaliações para garantir uma aprendizagem transformadora e de qualidade. Portanto, adaptando para o contexto, as atividades devem:

1. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para que os alunos se expressem e ampliem seus modelos de expressão ao compartilhar

informações, experiências, ideias e sentimentos em diversos contextos, produzindo sentidos que favoreçam o entendimento mútuo.

2. Empregar tecnologias digitais de informação e comunicação sempre que possível, de modo a estimular a reflexão crítica e ética dos alunos.
3. Incentivar os alunos a desenvolverem argumentos com base em fatos, dados e informações científicas, para formular, negociar e defender ideias e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, e o consumo responsável em âmbitos local, regional e global, mantendo um posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta.
4. Promover o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, respeitando e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para criar um ambiente colaborativo (Cf. Brasil, 2019, p. 13).

De forma complementar, na dimensão do conhecimento profissional, nas habilidades da competência específica: “2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades” (Brasil, 2019), estabelece que as experiências de aprendizagem sejam ativas, integrem inovações atuais e promovam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC. Também define que é essencial utilizar diferentes estratégias e recursos para atender às necessidades específicas de aprendizagem, como deficiências, altas habilidades e estudantes com menor rendimento, de forma a engajar intelectualmente os alunos e favorecer o desenvolvimento do currículo com consistência. Além disso, é importante trabalhar de maneira colaborativa com outras disciplinas, profissões e comunidades, tanto local quanto globalmente, utilizando tecnologias apropriadas nas práticas de ensino e empregando intervenções pedagógicas pertinentes para corrigir erros comuns apresentados pelos alunos na área do conhecimento (cf. Brasil, 2019, p. 18).

Somado a isso, na BNCC, a área de Língua Portuguesa do ensino fundamental enfatiza a centralidade do texto como unidade de trabalho e adota uma abordagem enunciativo-discursiva, que relaciona os textos aos seus contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades ligadas ao uso significativo da linguagem, abrangendo atividades de leitura, escuta e produção de textos, em diversas mídias e semioses. Dessa

forma, o texto desempenha um papel essencial na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, sendo considerado em relação ao seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas sociais. Os conhecimentos sobre gêneros, textos, língua, norma-padrão e diferentes linguagens devem ser integrados ao processo de ensino, visando a desenvolver as capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, ampliando as possibilidades de participação dos estudantes nas diversas práticas sociais. (cf. Brasil, 2018b, p. 67).

Na área de Língua Portuguesa do Ensino Médio, além de enfatizar a continuidade dessa centralidade do texto, a BNCC também diz que os estudantes devem participar significativamente de diversas práticas sociais que envolvam a linguagem e aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos. Além disso, as práticas contemporâneas de linguagem, como a cultura juvenil, digital e os novos multiletramentos ganham destaque no Ensino Médio (cf. Brasil, 2018b, p. 498).

Concomitantemente, a BNCC também aborda a importância de trabalhar os eixos de integração, que incluem as práticas de linguagem, como: Leitura/Escuta, Oralidade, Produção escrita e multissemiótica e Análise linguística/semiótica.

O Eixo da leitura abrange todas as práticas de linguagem resultantes da interação ativa do leitor, ouvinte ou espectador com textos, sejam eles escritos, orais ou multissemióticos, em um sentido mais amplo. Ele engloba não apenas textos escritos, mas também imagens estáticas, como fotos, pinturas e desenhos, além de imagens em movimento, como filmes e vídeos, e os sons que, em diversos gêneros digitais, acompanham e complementam o conteúdo.

No Eixo da oralidade, são consideradas as práticas de linguagem que acontecem em situações orais ou sem contato cara a cara, como aulas dialogadas e declamações de poemas. Também são incluídos os textos oralizados em contextos socialmente significativos, bem como interações e discussões que envolvem temáticas diversas e outras dimensões linguísticas.

No Eixo da Produção Textual, são valorizadas as práticas de interação e autoria de textos em diferentes formatos — escritos, orais e multissemióticos —, voltados para diversas finalidades. Exemplos dessas práticas incluem a criação de álbuns de personagens famosos, a narração lírica de eventos cotidianos e a produção de gameplays. Também, é essencial que o

desenvolvimento das habilidades de produção textual ocorra em contextos reais e significativos, por meio de gêneros que circulem nos diversos campos da atividade humana, evitando abordagens genéricas e descontextualizadas.

Por fim, o Eixo da Análise Linguística/Semiótica abrange procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação aplicadas tanto à leitura quanto à produção textual, focando nas materialidades dos textos. Isso envolve tanto as formas de composição e produção quanto os estilos adotados, impactando diretamente os efeitos de sentido. No caso da linguagem verbal, seja oral ou escrita, essa análise inclui aspectos como coesão, coerência e a organização da progressão temática dos textos. Na oralidade, elementos como ritmo, entonação e intensidade são considerados. Já nos textos multissemióticos, analisam as formas de composição e estilo de cada linguagem que os compõe, como plano, figura e foco.

Em relação ao currículo de Letras-Português, no PPC de 2019, além das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV, as disciplinas listadas como Práticas como componente curricular, são as responsáveis por integrar a teoria e a prática ao âmbito escolar.

c) Leitura, produção textual e ensino

Ementa: O lugar das teorias do texto e do discurso no ensino da Língua Portuguesa. Estudo das práticas sociais de leitura, oralidade e escrita e suas implicações para o ensino. A prática de produção e avaliação de textos orais e escritos no Ensino Fundamental e Médio.

e) Oficina de Morfofonêmica

Ementa: Ensino da Língua Portuguesa na perspectiva morfofonêmica e as implicações na formação do professor. Discussão das possibilidades metodológicas no processo de ensino-aprendizagem dos aspectos fonético-fonológicos e morfológicos. Prática de Análise Linguística.

f) Oficina de Sintaxe e Semântica

Ementa: O ensino da Língua Portuguesa na perspectiva sintático-semântico pragmática e as implicações na formação do professor. Análise de múltiplas abordagens metodológicas no ensino de gramática: gramática teórica, gramática de usos e gramática reflexiva. Prática de Análise Linguística: procedimentos didáticos.

g) Prática de letramento digital e ensino de literatura

Ementa: Cultura digital e escolar. Obras da literatura digital, eletrônica e em hipermídias. A leitura literária no mundo digital: hiperleitura, hipertexto e interatividade. Multiletramentos e ensino de literatura. Análise e produção de material didático. (UFPB, 2019. p. 47).

Algumas dessas disciplinas tiveram um impacto significativo na minha formação como professor, especialmente por representarem meu primeiro contato teórico com o ensino de produção de atividades e avaliações, algo que, no projeto, não tivemos a oportunidade de explorar diretamente. Diferente da experiência no planejamento, que percebo mais como um movimento do PLEI para a graduação, ao pensar nas atividades, noto um movimento de interseção, em que os elementos—a graduação e o PLEI— se influenciam mutuamente, como se estivessem entrelaçados.

A disciplina de Leitura, Produção de Texto e Ensino, cursada em 2021.1, ministrada pela Professora Doutora Fernanda Rosário De Mello, foi fundamental nesse processo, pois me marcou como o primeiro contato com a teoria sobre a prática de elaboração dessas atividades. Naquele ano, durante o PLEI, começamos a dar aulas por videochamadas no *Google Meet* e esse período foi crucial, pois eu estava me adaptando à nova dinâmica da sala de aula virtual. A disciplina veio em um momento oportuno, me fazendo refletir a todo momento sobre minhas práticas enquanto aplicava, em tempo real, os conceitos teóricos e práticos estudados em sala de aula.

Na disciplina de Oficina de Morfofonêmica, cursada em 2022.2 e ministrada pela Professora Doutora Carolina Coelho Aragon, que também coordena o PLEI, tive a oportunidade de explorar diferentes abordagens gramaticais. Foi nessa disciplina que conheci a Gramática para Aprendizes de Português Brasileiro, que acabou se tornando a base para a disciplina de Gramática que ministrei no PLEI durante o mesmo período.

Um fato interessante é que, em todas as disciplinas em que eu tinha a oportunidade de produzir algo prático, exceto nas de estágio, as produções eram pensadas para o PLE. Na disciplina de Oficina de Morfofonêmica, tive um apoio maior nesse aspecto, mas é importante destacar que a professora também me incentivava a pensar em atividades “fora da bolha” do PLE.

Também é interessante destacar que as demandas dessas disciplinas que exigem prática docente, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental, como as disciplinas de estágio supervisionado, se tornaram mais fáceis de se realizar graças às experiências adquiridas no PLEI.

Por fim, a disciplina de Prática de Letramento Digital e Ensino de Literatura, cursada em 2022.2 e ministrada pela Professora Doutora Alyere Silva Farias, foi a que me motivou a unir meu interesse por tecnologia ao ensino. Foi nessa disciplina que aprendi a usar o *Google*

Sites e, a partir desse conhecimento, criei um *site* para a turma PEC-PLE de 2023⁸, ele permitia aos alunos acessar rapidamente os *slides* das aulas, a hora que quisessem, sem precisar salvar ou pedir aos professores.

Figura 5 - Homepage do site da turma PEC-PLE de 2023



Acervo do autor, 2024

Essa disciplina também foi fundamental para a realização da minha atividade pedagógica final na disciplina de Estágio Supervisionado I. Foi a partir dessa atividade que surgiu a pergunta central deste trabalho, pois foi a primeira vez que adaptei uma aula originalmente planejada para o PLE para o contexto do PLM.

O plano de aula original foi destinado aos onze alunos do PEC-PLE de 2021, que não puderam realizar o Celpe-Bras em 2020 devido à pandemia e continuaram o curso de português por quase dois anos. Com um domínio mais avançado do idioma e buscando explorar um gênero que não é cobrado no exame Celpe-Bras — já que os gêneros comuns do exame foram trabalhados extensivamente durante esse período —, eu e minha colega de docência compartilhada, ambos atuando como PAV na época, decidimos focar no gênero textual *SLAM*, a poesia de resistência.

Iniciamos a aula explicando as gírias brasileiras e debatendo as gírias de outros países, promovendo um trabalho intercultural (Jesus, 2015). Em seguida, mostramos como as gírias podem ser usadas na educação por meio de uma matéria de telejornal, em que um professor

⁸ Para acessar o site: <https://sites.google.com/academico.ufpb.br/pleippg23/in%C3%ADcio>

utiliza gírias para ensinar filosofia aos alunos brasileiros. Depois, introduzimos o *SLAM* com dois vídeos de declamação e ensinamos sobre esse gênero textual.

Por fim, apresentamos a proposta de atividade: os alunos deveriam escrever um *SLAM* para ser apresentado na aula seguinte em uma pequena “batalha”. Foram produzidos onze *SLAMs* que abordaram uma variedade de temas sociais, como racismo, xenofobia e machismo, além de questões como saúde mental e a arrogância humana. Ao final da atividade, os poemas foram postados no site *Padlet*⁹ para leitura de todos e, posteriormente, corrigidos e enviados por e-mail a cada aluno.

Figura 6 - Mural de *SLAM* da turma PEC-PLE de 2023



Acervo do autor, 2024.

No estágio, para uma aula de PLM, fiz apenas algumas adaptações nas abordagens iniciais e na forma de apresentar a atividade, devido ao tempo de aula reduzido. Enquanto nas turmas do PLEI geralmente temos três horas de aula, no estágio eu tinha de apenas duas aulas de 40 minutos para apresentar e aplicar a proposta didática.

A aula foi ministrada em duas turmas do segundo ano do Ensino Médio, cada uma com mais de 20 alunos, na ECIT Pastor João Pereira Gomes Filho. Iniciei a aula com uma discussão sobre a perspectiva dos alunos em relação ao que consideravam poema e poesia, além de abordar seus gostos musicais. Em seguida, expliquei o que era poema e poesia,

⁹ Para mais informações: <https://padlet.com/lbg9/mural-de-slam-da-turma-2-ebklmtvm7y12bs5>

esclarecendo quaisquer dúvidas. Depois, introduzi o *SLAM*, da mesma forma que fiz na turma do PEC-PLE, utilizando dois vídeos de declamação e, em seguida, ensinei mais sobre esse gênero textual.

Por fim, a mesma proposta de atividade foi apresentada aos alunos do Ensino Médio: uma “batalha” de *SLAM* entre os alunos, mas com uma premiação para os um dos vencedores de cada turma. No entanto, ao contrário da turma do PLE, a tarefa foi divulgada em um *site* criado na disciplina de Letramento Digital. Além da proposta de atividade, os alunos podiam encontrar todas as informações apresentadas na aula sobre o *SLAM*.

Devido ao engajamento dos alunos, a professora supervisora decidiu juntar as duas turmas e realizar a “batalha” no auditório. Um fato interessante foi que a professora de Artes do colégio, ao saber da atividade, optou por levar duas turmas do 1º ano para assistir ao evento, tornando-o ainda mais significativo. No total, foram produzidos mais de 25 *SLAMs*, abordando temas como homofobia, racismo, rotina escolar e transfobia. Ao final, os *SLAMs* foram corrigidos e devolvidos aos alunos.

Figura 7 - WebQuest para a turma de estágio em 2023

PoetrySlam-2b

Início
Introdução
A tarefa
Avaliação

Tarefa

Vocês devem criar e apresentar um SLAM na aula marcada para o dia 24/04/23, podendo realizar a atividade de forma individual ou em dupla. A seguir, apresentamos as instruções e regras que deverão ser seguidas.

Os poetas do Slam Câmpo se reúnem na Praça Aquidauana de Campo Grande - <https://www.campeoerandeneuws.com.br/lado-b/artes-23-08-2011:08/das-ruas-para-web-slam-campoaz-faz-likes-com-declamacoes-de-poemas>

Acervo do autor, 2024

A aula sobre *SLAM* ilustra perfeitamente como o planejamento e as atividades no PLEI são estruturadas. Utilizamos, conforme descrito no capítulo anterior, a abordagem comunicativa intercultural, que valoriza o uso de materiais autênticos em todas as atividades e avaliações e essa prática se alinha com o que foi destacado aqui sobre a BNCC, a centralidade

do texto. Então, ao adotar o texto como elemento central, por meio de materiais autênticos, conseguimos proporcionar aos alunos uma compreensão profunda e contextualizada do gênero textual.

Na aula sobre o gênero textual SLAM, cujo objetivo final era que os alunos criassem seu próprio poema (Eixo da Produção Textual), toda a estrutura foi planejada em torno desse gênero específico. Começamos introduzindo as gírias, um elemento textual muito presente nesses textos (Eixo da Análise Linguística/Semiótica). Em seguida, apresentamos o SLAM por meio de materiais autênticos e exemplos reais, discutindo suas características e as gírias associadas (Eixo da Leitura e Eixo da Análise Linguística/Semiótica). Depois, ensinamos a construção do poema, abordando tanto a estrutura quanto o estilo do gênero (Eixo da Produção Textual). Para consolidar o aprendizado, realizamos uma “batalha” de SLAM, simulando um evento real, o que permitiu aos alunos vivenciarem a prática do gênero de forma autêntica e aplicada (Eixo da Oralidade). Dessa forma, a aula focou integralmente no gênero textual SLAM, promovendo uma compreensão profunda e contextualizada.

Nas avaliações do PLEI, visamos realizar duas ou três em cada disciplina, dependendo da carga horária da disciplina, por exemplo: em uma disciplina de 60 horas, costumamos realizar três avaliações. Nas turmas do PEC-PLE, focamos na elaboração de simulados que sejam o mais próximos possível do exame Celpe-Bras que, como dito anteriormente, é obrigatório para que os alunos do PEC-PLE possam ingressar em uma IES brasileira.

O exame Celpe-Bras é composto por duas partes: escrita e oral. A parte escrita, com duração de três horas, tem como objetivo avaliar de forma conjunta a compreensão oral, a compreensão imagética, a leitura e a produção escrita em português, por meio de quatro tarefas. A primeira tarefa é baseada em um vídeo, a segunda em um áudio, enquanto as tarefas três e quatro envolvem textos mais longos e elaborados. Em todas as tarefas, o candidato deve produzir um texto contextualizado dentro de um propósito comunicativo específico.

O Celpe-Bras, devido à sua abordagem inovadora e contextualizada, tem provocado o que se chama de efeito retroativo no ensino de PLE (Brasil, 2020). Esse efeito, em resumo, consiste na reformulação do ensino tradicional, antes focado em regras gramaticais e memorização, para metodologias mais comunicativas e contextualizadas no uso real da língua. É justamente a partir desse efeito retroativo que o PLEI estrutura sua didática em sala de aula, integrando a abordagem comunicativa intercultural, à docência compartilhada e aos conceitos teóricos previamente apresentados.

Esse trabalho de produção textual proposto pelo Exame Celpe-Bras pode ser comparado ao que a BNCC espera do Eixo de Produção Textual. Como mencionado anteriormente, a BNCC valoriza práticas de interação e autoria de textos em diferentes formatos, sempre em contextos reais e significativos, considerando os gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana.

Como exemplo, trago uma produção minha do segundo simulado de 2023, em que o aluno tinha como objetivo escrever um e-mail, para superiores de uma empresa de *telemarketing* em João Pessoa, sobre a implementação de um programa de saúde mental na empresa (Eixo da produção textual/multissemiótica) a partir de perspectiva de um funcionário de Recursos Humanos, uma postura comunicativa diferente do habitual. Por consequência, toda a estrutura do texto deveria ser planejada para persuadir e informar de forma clara e objetiva, utilizando argumentos embasados pela leitura da matéria da Revista Exame sobre saúde mental (Eixo da leitura). Logo, a construção do texto deveria envolver uma escolha lexical adequada para a situação, linguagem formal, para convencer os superiores (Eixo da análise linguística/semiótica).

Você faz parte do RH de uma grande empresa de Telemarketing de João Pessoa e, logo após ler a notícia sobre saúde mental da revista Exame, decidiu mandar um e-mail para seus superiores para aplicar um programa parecido com o da Zenklub em sua empresa. Em seu texto, você deve convencê-los sobre a importância da saúde-mental e apresentar os benefícios do seu projeto para a empresa.

Zenklub lança guia para fortalecer a saúde mental no pós-pandemia

Manual da plataforma, que conecta psicólogos e pacientes de forma 100% online, faz parte de uma campanha durante o Setembro Amarelo

De acordo com a Secretaria Especial de Previdência, responsável pela aposentadoria dos brasileiros, e Trabalho do Ministério da Fazenda, os transtornos mentais e emocionais são a segunda causa de afastamento do trabalho no Brasil.

A liberação do auxílio-doença e aposentadoria por invalidez devido a esses diagnósticos somou 580.000 afastamentos em 2020, o que corresponde a um aumento de 26% em relação ao ano anterior e de 20 vezes em relação há dez anos.

É o maior número da série histórica iniciada em 2006 no país, que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui 18,6 milhões de pessoas que sofrem de depressão.

Também a Organização Mundial de Saúde (OMS) alerta: temos 16,3 milhões de brasileiros sofrendo de transtornos de ansiedade.

Mais do que os números desafiadores demonstram, essa é uma realidade que atinge trabalhadores e empresas, que cada vez mais vêm dedicando atenção especial à saúde mental e emocional de seus funcionários, sobretudo após a pandemia.

Segundo a própria OMS, a cada 1 dólar investido

E em todos os níveis hierárquicos, dos CEOs aos estagiários. É natural e importante que exista uma preocupação, mas precisamos evitar que isso limite nossas ações”, escreveu Rui Brandão, CEO do Zenklub, na apresentação do Guia.

Entre os temas tratados na publicação estão desde dicas para lidar com as reuniões virtuais – que vieram para ficar –, até temas como o retorno ao escritório no novo normal, o luto, o aumento dos casos de depressão e de síndrome de *burnout*, a vida financeira em tempos difíceis como os atuais, a importância do sono e como a terapia pode ajudar nessas e em outras situações.

Setembro Amarelo o ano todo

O guia chega num momento muito importante no calendário do Zenklub, já que neste mês vem à tona a temática do Setembro Amarelo, com intensa campanha de prevenção ao suicídio que, por si só, joga muita luz no cuidado que todos devemos ter com a saúde mental e emocional.

A plataforma desenvolveu uma agenda de materiais de comunicação e ações programadas sob o lema “Cuidar é verbo de ação”. Neste Setembro Amarelo, o Zenklub – especialista em cuidado emocional no meio corporativo – está

Saúde mental como benefício

Primeira plataforma no mercado brasileiro a trabalhar em favor do cuidado emocional corporativo, o Zenklub foi fundado em 2017 com a missão de democratizar o acesso à saúde emocional no ambiente corporativo e hoje atende a mais de 300 companhias do porte de Natura, Ambev e Votorantim, entre outras.

Gere uma rede de especialistas diversa, que conecta psicólogos, psicanalistas, coaches e terapeutas alternativos aos pacientes. São mais de 50.000 consultas por mês, num modelo em que as empresas oferecem a plataforma ao funcionário como benefício e pagam um valor mensal por vida.

Petlove: canal aberto com os colaboradores

Com cerca de 1.000 colaboradores, a Petlove utiliza os serviços Zenklub desde maio de 2021, subsidiando para os funcionários sessões de psicoterapia, meditação e terapia holística com os profissionais da plataforma.

“Está na nossa missão tornar a vida dos pets e dos pais dos pets mais saudável e feliz. Para alcançar esse objetivo, nossa empresa também tem de ser

Essa tarefa além de avaliar a competência linguística do aluno, também promove o desenvolvimento de habilidades comunicativas e interculturais, refletindo o impacto positivo do Celpe-Bras no ensino e aprendizagem de PLE.

Ademais, é importante dizer que não tive nenhuma experiência em estágio ou na graduação em que eu tivesse de produzir uma avaliação ou um simulado. Por isso, o PLEI me ofereceu a oportunidade de me preparar da melhor forma possível, uma vez que, além de elaborar o simulado, também apliquei o exame Celpe-Bras, o que me proporcionou um preparo valioso para os desafios que encontrarei ao iniciar minha carreira na educação básica.

Esse trabalho desenvolvido nas aulas de PLE, que busca evitar a rigidez das produções textuais tradicionais do PLM, como as redações sem propósito comunicativo, sem gênero, sem interlocutor ou enunciador definido — como as antigas redações: escreva sobre "suas férias" — é também o que se defende para as aulas de PLM. Essa abordagem visa promover uma prática mais rica e alinhada com os gêneros textuais reais, como sugerido nos simulados e livros didáticos de PLM.

Porém, aplicar essa abordagem na sala de aula de PLM, mesmo sendo o esperado pela BNCC, pode ser desafiador. O ambiente escolar prioriza frequentemente a preparação dos alunos para a produção textual voltada ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, embora relevante, tem uma abordagem mais conteudista e competitiva. Isso acaba limitando o desenvolvimento pleno das competências previstas pela BNCC, que muitas vezes são relegadas a segundo plano em função do foco nos resultados das provas.

Como mencionei anteriormente, o ensino da produção de avaliações e atividades, tanto na graduação quanto no PLEI, representou uma rica interseção entre teoria e prática, em que ambos os contextos se influenciaram mutuamente. Ao longo dessa trajetória, percebi como a prática e a teoria de um ambiente educacional complementam e aprimoram o outro, criando uma dinâmica de aprendizagem mais completa e interconectada. Essa experiência me permitiu compreender, de forma mais profunda, que atividades e avaliações bem planejadas são essenciais para promover uma aprendizagem significativa, sobretudo quando fundamentadas na centralidade do texto e no uso de materiais autênticos e contextualizados.

Esse aprendizado será fundamental para minha futura atuação como professor, garantindo que minhas práticas pedagógicas se mantenham em constante evolução e que minha abordagem seja sempre (o mais das vezes possível) fundamentada em princípios que

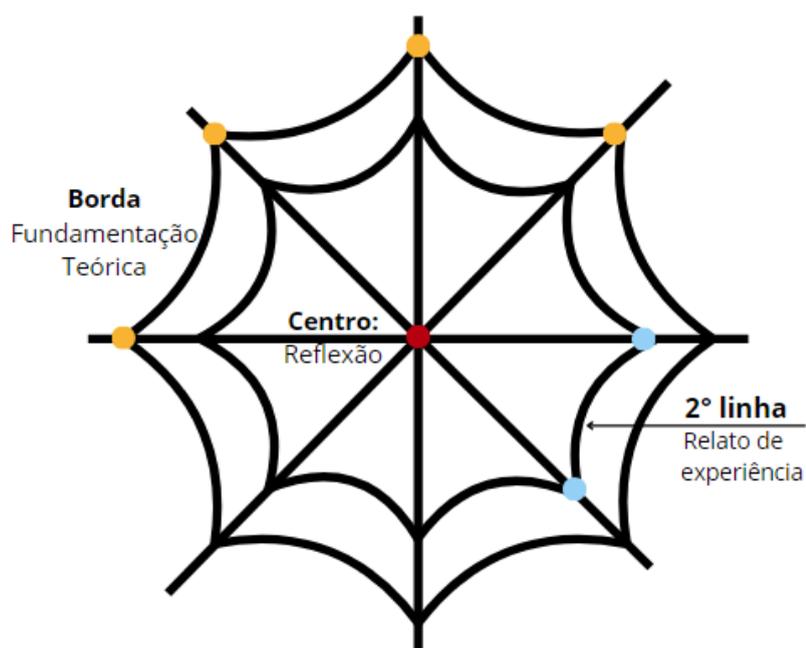
valorizem a construção ativa do conhecimento e a relevância dos conteúdos propostos, visando proporcionar uma formação de qualidade para meus futuros alunos, tanto no PLM quanto no PLE.

4 – Conclusão

O objetivo deste trabalho foi analisar como a formação do PLEI contribui para a construção de estratégias didáticas dos graduandos de Letras-Português da UFPB. Para isso, foi analisado como duas estratégias didáticas apareceram em documentos orientadores e como elas se manifestaram durante a minha formação do PLEI.

Cada capítulo foi cuidadosamente elaborado para construir, progressivamente, uma teia de ideias. Não são partes isoladas, mas peças que se entrelaçam e formam uma estrutura interligada, guiando o leitor a compreender a formação do PLEI como vejo: Uma experiência formativa valiosa para o desenvolvimento de um professor.

Figura 9 - Ilustração da analogia da teia



Na fundamentação teórica, foi apresentado um contexto geral do ensino de PLE no Brasil, o primeiro nó dessa teia, revelando o compromisso contínuo das IES com a internacionalização e a inclusão, mostrando como as universidades brasileiras possuem um papel fundamental na disseminação e no aprimoramento do ensino do PLE, o que, em sua grande maioria, acontecem através da Extensão Universitária.

Também foi na fundamentação teórica que apresentei mais sobre a extensão universitária, o segundo nó, cujo propósito é unir a teoria e a prática, assumindo um papel ativo na construção da consciência e na promoção da transformação social. E que é através do PROBEX e do FLUEX que as ações da extensão universitária acontecem na UFPB.

Com essa linha de pensamentos, chegamos ao terceiro nó: o PLEI. Afinal, é através desses programas da UFPB que muito do trabalho do PLE acontece. Foi explicado que o projeto, além de oferecer aulas de PLE para alunos estrangeiros, também tem uma participação ativa na formação dos alunos da graduação, principalmente de Letras-Português, tendo em vista que são os alunos voluntários e bolsistas, orientados pelo coordenador e pelas professoras colaboradoras que montam toda a estrutura curricular dos cursos de PLE.

No quarto nó, ainda na fundamentação teórica, foi explicado não só a importância de uma formação em PLE, que envolve uma compreensão profunda das culturas associadas à língua e das particularidades dos alunos, mas também como a formação do PLEI acontece. Formação essa que prepara os futuros professores de português para lidar com desafios interculturais, utilizando estratégias como a formação em serviço, a abordagem comunicativa intercultural e a docência compartilhada.

Assim, na fundamentação teórica, que “fecha” a borda dessa teia, conseguimos entender todas as nuances do ensino e aprendizagem que envolvem o PLEI e como essa formação em PLE impacta a minha prática como professor de PLM, práticas as quais são exatamente as experiências de formação docente pela qual passamos, nós, aluno(a)s de graduação em Letras Português na UFPB.

Sendo guiado para o centro dessa teia, que simboliza a reflexão final deste trabalho, foi apresentado o relato de experiência – a segunda parte dessa teia, que respondeu à pergunta central desse trabalho: de que maneira a formação no PLEI contribui para a construção de estratégias didáticas dos graduandos do curso de Letras-Português da UFPB? Tal formação tem preparado o graduando para ensinar português na educação básica, cujo cenário de atuação é com ensino de português língua materna? Nesse capítulo, em que relato minha experiência como professor-aluno no PLEI, dois tópicos foram analisados: o planejamento de aula e a produção de avaliações e atividades, ambos fundamentados na BNC-Formação, na BNCC e no PPC de 2019 do curso de Letras da UFPB, além de como esses aspectos se manifestaram durante minha formação no PLEI.

O quinto nó, o tópico sobre o planejamento, em um movimento do PLEI para a graduação, foi mostrado como a graduação na UFPB, somada à formação no PLEI, contribuiu para meu amadurecimento profissional. A evolução dos primeiros documentos até os mais atuais, mostraram como aprendi a integrar os ensinamentos de cada etapa da minha formação, me permitindo ter um planejamento disciplinar mais eficaz e alinhado às expectativas de futuras escolas e às necessidades dos alunos.

No sexto nó, o tópico sobre a produção de atividades e avaliações, em um movimento de interseção, no qual a graduação e o PLEI se influenciaram mutuamente, foi mostrado como esse movimento me garantiu práticas pedagógicas em constantes evoluções, fundamentadas em princípios que valorizam a construção ativa do conhecimento, visando a uma formação de qualidade para meus futuros alunos, tanto no PLM quanto no PLE.

Dessa forma, com esse relato de experiência, que encerra a segunda parte dessa teia e, ao mesmo tempo, serve como uma reflexão final, é possível compreender que o processo de formação no PLEI, somado e interligado à graduação, foi essencial para moldar minha prática pedagógica como professor de português. Essa formação me capacitou a utilizar os conhecimentos, as experiências e o olhar diferenciado do PLE em aulas de português como língua materna, garantindo um ensino de qualidade, pautado em princípios que valorizam a competência linguístico-cultural dos alunos.

Cabe mencionar que outros aspectos e tópicos poderiam ter entrado nesta pesquisa, mas devido às características deste trabalho, não puderam entrar, como as formas de lidar com as dificuldades encontradas na sala de aula, a oralidade na hora de explicar os assuntos, a forma com que eu lido e interajo com a turma etc. Talvez, em pesquisas futuras isso possa ser visitado.

Por fim, é importante destacar que a perspectiva de professor-aluno-formador foi fundamental, pois me permitiu refletir a partir de três pontos de vista diferentes. Isso revisitou a importância de me colocar no lugar do outro: o que espero do meu professor enquanto estou no papel de aluno? O que espero de um aluno enquanto estou sendo formado para ser professor? E, como formador, o que espero de um professor e como devo agir nesse papel? Essas reflexões ampliaram minha compreensão sobre os diferentes papéis envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

5 - Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Ensino de português língua estrangeira/EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil.** In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728. ISBN 978-85-232-1230-8. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-51.pdf>

ANDRIGHETTI, Graziela H. **O design pedagógico de um curso de português como língua adicional para fins acadêmicos.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2020.

AUREA MARTINS MARQUES, A.; ROQUELE SCHOFFEN, J. Português como Língua Adicional nas universidades federais brasileiras : Um perfil da área. *Letras de Hoje, [S. l.]*, v. 55, n. 4, p. e38778, 2020. DOI: 10.15448/1984-7726.2020.4.38778. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/38778>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BATISTA, Marília Carvalho; ALARCÒ, Yeris Gerardo Lászar. Especificidades do ensino de português como língua estrangeira. *Revista SIPLE*, Brasília, v. 3, p. 66-76, 2012.

BESSA, Mariana de Camargo. "**Foi na raça**": **histórias de professores de português para estrangeiros.** 2022. Tese - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/15065/1/marianadecamargobessademarchi.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018: https://proex.ufpb.br/proex/contents/documentos/resolucoes/resolucao-n-07_18_diretrizes-da-extensao-universitaria.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho pleno. Resolução CNE/CP N°2, de 20 de Dezembro de 2019. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 26/08/2024

BRASIL. Documento base do exame Celpe-bras [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/documento_base_do_exame_celpe_bras.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL, Ministério de Relações Exteriores - Secretaria de comunicação e cultura - Departamento cultural e Educacional. Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português. 2021. Disponível em: https://www.ccbp.com.pe/download/panorama_da_contribuicao_do_brasil_para_a_difusao_do_portugues.pdf. Acesso em: 14 de jul. 2024

BRASIL, Diário Oficial da União. Conselho Nacional de Educação, Gabinete do Ministro. PORTARIA INTERMINISTERIAL MEC/MRE nº 7, de 04 de junho de 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/mre-n-7-de-4-de-junho-de-2024-563765846>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil, Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. Decreto N.º 11.923, de 15 de fevereiro de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D11923.htm. Acesso em: 21 jul. 2024.

CARVALHO, S. da C.; SCHLATTER, M. AÇÕES DE DIFUSÃO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. Cadernos do IL, [S. l.], n. 42, p. 260–284, 2012. DOI: 10.22456/2236-6385.26027. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/26027>. Acesso em: 14 jul. 2024.

CELCE-MURCIA, Marianne. Language Teaching Approaches: na overview. In: Teaching English as a Second or Foreign Language. 3ed. Heinle Cengage Learning, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Escritos sobre a universidade. São Paulo: UNESP, 2001, 205p. ISBN 8571393273. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112, abr. 2011.

COELHO ARAGON, C.; ABREU DE SOUZA, J. W.; LINS ESCARPINETE, M. Formação docente em PLE/PLA: integrando projetos de extensão. Letras de Hoje, [S. l.], v. 58, n. 1, p. e44795, 2023. DOI: 10.15448/1984-7726.2023.1.44795. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/44795>. Acesso em: 14 jul. 2024.

FRANKEN, Everton Luiz. **Do input ao output: Promovendo a aprendizagem do vocabulário nas aulas de língua estrangeira.** Universidade Federal de Santa Maria, 2008. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos08/Ewerton.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários para a prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2006b.

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. **A contribuição da extensão universitária para a formação docente.** 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16066>

JESUS, Isabela Abê de. **O professor de Português Língua Estrangeira como interculturalista em contexto de extensão universitária.** 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, U Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/07-04-2016/000863362.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

JESUS, Manuela O. de. Pronúncia(s) do português brasileiro e suas interfaces com políticas linguísticas e metodologias para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. Dissertação. Universidade Federal de Sergipe. 2013. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5751/1/MANUELA_OLIVEIRA_JESUS.pdf. Acesso em: 26/08/2024

KFOURI-KANEOYA, Marta Lúcia. O papel do professor de línguas como um agente interculturalista e humanizador em um contexto de ensino de português língua estrangeira: implicações para a formação docente. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, [S. l.], v. 14, n. 1, 2015. DOI: 10.26512/rhla.v14i1.1381. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1381>. Acesso em: 14 jul. 2024.

KRASHEN, S. The input hypothesis: issues and implications. 4.ed. New York: Longman, 1985.

KRASHEN, S. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon, 1982.

LEMOS, F.F. 2014. A formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com docência compartilhada. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 122 p

MENEZES, Ana Luisa Teixeira. **Extensão: por uma percepção de um conhecimento biocêntrico**. In: Revista Dia Logos, Revista de Extensão da Universidade Católica de Brasília, n. 14, Construção Conceitual de Extensão e outras reflexões significativas, dez. 2010. p.14 e 15.

MOROSINI, Marília Costa. **Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112, abr. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100005>.

PENTEADO, Maria Emiliana Lima, **Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores**. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16085>. Acesso em: 14 jul. 2024.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2002

RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. S. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Cambridge University Press, 1998.

ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. da S. Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira (PLE): repensando o contexto de imersão. Revista EntreLinguas, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 237–254, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i2.8062. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8062>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SAVIANI, D. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educação & Sociedade, v. 34, n. 124, p. 743–760, jul. 2013.

SCHLATTER, M.; BULLA, G.S.; COSTA, E.V. 2020. A identidade de professor-autor em construção no diálogo entre profissionais mais e menos experientes. In: M.V.R.

SCARAMUCCI; A.C. BISON, Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil. Campinas, SP, Letraria, p. 115-136

SCHLATTER, M.; VARGAS DA COSTA, E. Docência compartilhada como design de formação de professores de português como língua adicional. Calidoscópio, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 351–372, 2020. DOI: 10.4013/cld.2020.182.06. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.06> . Acesso em: 14 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 76/1997, de 08 e 09 de setembro de 1997. Paraíba: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em:

https://proex.ufpb.br/proex/contents/documentos/resolucoes/resolucao-consepe-n-76_1997_-p_robex.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 61/2014, de 28 de novembro de 2014. Paraíba: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em:

https://proex.ufpb.br/proex/contents/documentos/resolucoes/resolucao-consepe-n-61_2014_regulamenta-a-extensao-da-ufpb.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 06/2018, de 23 de março de 2018. Paraíba: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em:

<https://www.ufpb.br/acieng/contents/documentos/resolucoes/resolucao-consuni-06-2018.pdf>
Acesso em: 14 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro De Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Curso De Graduação Presencial Em Letras Licenciatura Em Língua Portuguesa Projeto - Político-Pedagógico De Curso. 2019.

Disponível em:

http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos%20antigos/ppc_letras-portugues-2019.pdf
Acesso em: 26/08/2024

Universidade Federal da Paraíba. Política Nacional da Extensão. Paraíba: PROEX, 2021. Disponível em: <https://proex.ufpb.br/proex/contents/menu/diretrizes-da-extensao/politica-nacional-da-extensao>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ZANCHETTA, **As relações inter-transculturais e a (re)construção de identidade na aprendizagem de PLE em contexto de imersão**. 2019. 193 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/65a75f42-2a82-487e-bc26-6397a89a7f18/content> Acesso em: 14 jul. 2024.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). Saberes em português: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008. p.57-77.

_____. Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 316f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

6 - Anexos

Termos de autorização de uso de Imagem



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Emily Barreto Felix

AUTORIZO o uso da minha imagem exclusivamente no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Lucas Batista Guimarães, com a finalidade de inserção em um cenário hipotético, sem qualquer ônus e em caráter definitivo.

A presente autorização é concedida **somente a Lucas Batista Guimarães**, e não permite o uso da imagem por terceiros, direta ou indiretamente, nem para outros fins que não estejam relacionados ao TCC mencionado.

Por ser esta a expressão da minha vontade, declaro que **autorizo** o uso da minha imagem nos termos acima descritos, sem que haja qualquer reclamação futura em relação a direitos conexos à imagem ou quaisquer outros.

João Pessoa, 17 de outubro de 2024.

Assinatura: Emily Barreto Felix



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE
IMAGEM**

Eu, Marcos Bumbiera de Pinna,

AUTORIZO o uso da minha imagem exclusivamente no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Lucas Batista Guimarães, com a finalidade de inserção em um cenário hipotético, sem qualquer ônus e em caráter definitivo.

A presente autorização é concedida **somente a Lucas Batista Guimarães**, e não permite o uso da imagem por terceiros, direta ou indiretamente, nem para outros fins que não estejam relacionados ao TCC mencionado.

Por ser esta a expressão da minha vontade, declaro que **autorizo** o uso da minha imagem nos termos acima descritos, sem que haja qualquer reclamação futura em relação a direitos conexos à imagem ou quaisquer outros.

João Pessoa, 14 de Outubro de 2024.

Assinatura: Marcos Bumbiera de Pinna



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE
IMAGEM**

Eu, Luan Lopes Cabral,

AUTORIZO o uso da minha imagem exclusivamente no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Lucas Batista Guimarães, com a finalidade de inserção em um cenário hipotético, sem qualquer ônus e em caráter definitivo.

A presente autorização é concedida **somente a Lucas Batista Guimarães**, e não permite o uso da imagem por terceiros, direta ou indiretamente, nem para outros fins que não estejam relacionados ao TCC mencionado.

Por ser esta a expressão da minha vontade, declaro que **autorizo** o uso da minha imagem nos termos acima descritos, sem que haja qualquer reclamação futura em relação a direitos conexos à imagem ou quaisquer outros.

João Pessoa, 14 de Outubro de 2024.

Assinatura: Luan Lopes Cabral

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Felipe Luiz Borba Franco, **AUTORIZO** o uso da minha imagem exclusivamente no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Lucas Batista Guimarães, com a finalidade de inserção em um cenário hipotético, sem qualquer ônus e em caráter definitivo.

A presente autorização é concedida **somente a Lucas Batista Guimarães**, e não permite o uso da imagem por terceiros, direta ou indiretamente, nem para outros fins que não estejam relacionados ao TCC mencionado.

Por ser esta a expressão da minha vontade, declaro que **autorizo** o uso da minha imagem nos termos acima descritos, sem que haja qualquer reclamação futura em relação a direitos conexos à imagem ou quaisquer outros.

João Pessoa, 16 de Outubro de 2024.



Documento assinado digitalmente

FELIPE LUIZ BORBA FRANCO

Data: 16/10/2024 07:38:22-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura: _____



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Elana Gonçalo de Araújo, **AUTORIZO** o uso da minha imagem exclusivamente no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Lucas Batista Guimarães, com a finalidade de inserção em um cenário hipotético, sem qualquer ônus e em caráter definitivo.

A presente autorização é concedida **somente a Lucas Batista Guimarães**, e não permite o uso da imagem por terceiros, direta ou indiretamente, nem para outros fins que não estejam relacionados ao TCC mencionado.

Por ser esta a expressão da minha vontade, declaro que **autorizo** o uso da minha imagem nos termos acima descritos, sem que haja qualquer reclamação futura em relação a direitos conexos à imagem ou quaisquer outros.

João Pessoa, 15 de outubro de 2024.

Assinatura: