

Quando a licenciatura encontra o multilinguismo: experiências do estágio supervisionado de língua portuguesa em uma turma de Educação de Jovens e Adultos com estudantes venezuelanos e haitianos

RESUMO

Este trabalho discute as tensões entre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa e as demandas de contextos multilíngues de escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo é analisar os sentidos produzidos por estagiárias de Letras acerca de sua experiência docente em uma turma composta por estudantes haitianos e venezuelanos, problematizando os desafios da atuação pedagógica junto a sujeitos cuja língua materna não é o português. A pesquisa justifica-se pelas transformações no perfil linguístico das escolas brasileiras em decorrência dos fluxos migratórios contemporâneos, pela limitada presença de discussões sobre Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) nos currículos de licenciatura e pela crescente necessidade de práticas de acolhimento linguístico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo corpus é constituído por relatórios de estágio, registros reflexivos e relatos produzidos por duas acadêmicas durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II. A análise focaliza a caracterização do contexto multilíngue, as dificuldades relatadas na interação com estudantes migrantes e as lacunas formativas observadas pela experiência. Os resultados apontam para a necessidade de ampliar discussões sobre PFOL e Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na formação inicial docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial docente. Estágio supervisionado. EJA. PFOL. Multilinguismo.

Ana Maria da Silva

sabino.ana@hotmail.com

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

Max Cazzoli

maxcazzoli@alunos.utfpr.edu.br

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

Mariani Mendes Coelho

marianimendesc@gmail.com

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os fluxos migratórios internacionais têm se intensificado em diferentes regiões do mundo, produzindo transformações econômicas, políticas, culturais e linguísticas que desafiam as formas tradicionais de organização das sociedades contemporâneas. Guerras, crises humanitárias, instabilidades políticas, desastres ambientais e desigualdades socioeconômicas têm levado milhões de pessoas a atravessarem fronteiras em busca de melhores condições de vida, segurança e oportunidades de inserção social. Nesse cenário, a presença de sujeitos oriundos de diferentes países torna cada vez mais evidentes as tensões e os desafios decorrentes do encontro entre línguas, culturas e modos distintos de significar o mundo.

Ao discutir esse fenômeno, Bauman, em *Estranhos à nossa porta* (2017), argumenta que os movimentos migratórios constituem uma das marcas centrais da contemporaneidade, ao mesmo tempo em que provocam sentimentos ambíguos nas sociedades receptoras. Se, por um lado, os migrantes constituem o caráter globalizado do mundo atual, por outro, sua presença frequentemente desperta inquietações, estranhamentos e dificuldades relacionadas à convivência com a diferença. Para o autor, os chamados “estranhos” tornam visíveis os limites das estruturas sociais, políticas e culturais construídas a partir de uma suposta homogeneidade, exigindo novas formas de acolhimento e de interação social.

No contexto brasileiro, o aumento da imigração de grupos provenientes de países como Haiti e Venezuela tem produzido impactos significativos em diferentes esferas da vida social, incluindo o sistema educacional. As escolas brasileiras, especialmente as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), têm recebido estudantes migrantes que buscam não apenas o acesso à escolarização formal, mas também condições de inserção social e profissional no país.

Em muitos casos, trata-se de sujeitos que já concluíram etapas de escolarização em seus países de origem, mas que necessitam retomar os estudos no Brasil em razão das dificuldades burocráticas e financeiras relacionadas à validação de diplomas estrangeiros. Essa realidade tem contribuído para a constituição de espaços escolares marcados pelo multilinguismo e pela interculturalidade, exigindo dos profissionais da educação conhecimentos e práticas que ultrapassam os pressupostos tradicionalmente associados ao ensino de língua materna. A presença de estudantes falantes de outras línguas demanda estratégias pedagógicas voltadas ao ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e ao acolhimento linguístico, aspectos que nem sempre encontram espaço nos currículos de formação inicial docente.

É nesse contexto que se insere o presente estudo, desenvolvido a partir das experiências de estágio supervisionado de duas acadêmicas do curso de Letras em uma turma de EJA composta por estudantes haitianos e venezuelanos. Durante a realização das atividades de observação e regência, as estagiárias relataram dificuldades relacionadas à comunicação, à elaboração de estratégias didáticas e à condução das práticas pedagógicas em um contexto para o qual afirmam não ter recebido preparação específica ao longo da graduação. Tais relatos suscitam reflexões acerca das tensões entre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa e as demandas efetivamente encontradas nas escolas contemporâneas.

Diante desse cenário, este trabalho busca analisar os sentidos produzidos pelas estagiárias acerca de sua atuação em um contexto multilíngue de escolarização, discutindo os desafios enfrentados na interação pedagógica com estudantes haitianos e venezuelanos e refletindo sobre possíveis contribuições dos estudos em Português para Falantes de Outras Línguas para a formação docente. Ao problematizar a experiência vivenciada no estágio supervisionado, pretendemos contribuir para o debate sobre a necessidade de ampliar, nos cursos de licenciatura, as discussões relativas à diversidade linguística, à mobilidade humana e às práticas de ensino voltadas a contextos educacionais cada vez mais plurais.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: SUAS FRONTEIRAS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Ainda que a educação linguística compreenda um conjunto de conhecimentos e práticas educativas que busca promover a formação de cidadãos críticos por meio do aprimoramento de competências relacionadas ao uso da linguagem (Travaglia, 2017), as transformações sociais decorrentes da intensificação dos fluxos migratórios têm produzido mudanças significativas nos espaços educativos. Este desafio que atravessa a história da humanidade, mas que tem seus efeitos ampliados pela globalização, traz às escolas, universidades e, em especial, à formação de professores um desafio que exige muitas mudanças para atender um contexto multilíngue nas salas de aula.

Sobre a noção de multilinguismo, nos apropriamos do conceito de Buin e Oliveira (2025, p. 4), compreendendo que “está relacionado à diversidade linguística de uma sociedade, ou seja, à coexistência de várias línguas em um determinado contexto”. Em contextos sociais, como a salas de aula, é necessário entender como o multilinguismo interpela para práticas de educação linguística para a equidade. Nesse sentido, é preciso proporcionar aos estudantes de Letras subsídios teórico-práticos para que desenvolvam seus trabalhos alinhados ao reconhecimento e a valorização do multilinguismo em ambiente escolar. Reflexão muito necessária, primeiro porque o multilinguismo produz sentidos de fronteiras simbólicas entre língua e identidade, que podem tanto favorecer quanto dificultar processos de acolhimento de estudantes imigrantes. Em segunda instância, porque desafia concepções monolíngues ainda presentes na formação docente e nas práticas escolares, exigindo que professores e futuros professores desenvolvam conhecimentos, metodologias e estratégias capazes de atuar em contextos nos quais a língua portuguesa não é necessariamente a língua materna de todos os estudantes. Desse modo, a educação linguística passa a demandar não apenas o ensino da língua, mas também a construção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade linguística e cultural que caracteriza a escola contemporânea.

A educação linguística não se concretiza de forma abstrata ou desvinculada das práticas sociais; ela se materializa, sobretudo, na atuação dos professores e nas escolhas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a formação docente ocupa lugar central na construção de práticas comprometidas com a valorização da diversidade linguística e cultural. Quando se trata do ensino de Língua Portuguesa em contextos plurilíngues, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que a presença crescente de estudantes migrantes nas escolas brasileiras demanda conhecimentos que extrapolam aqueles

tradicionalmente associados ao ensino da língua materna. Assim, pensar a educação linguística implica, necessariamente, refletir sobre os currículos dos cursos de Letras e sobre os saberes que esses cursos mobilizam para preparar futuros professores diante das transformações linguísticas que atravessam a sociedade contemporânea.

Nesse sentido, Archanjo (2015, p. 635) argumenta que

um país multilíngue não se constrói apenas pelo reconhecimento da existência de múltiplas línguas, mas pela adoção de medidas institucionais – educacionais, sobretudo – que venham valorizar e manter o patrimônio familiar, linguístico, cultural e histórico de seus cidadãos e que promovam condições de acesso a esse conhecimento (Archanjo, 2015, p. 635).

A afirmação da autora desloca a discussão do plano do reconhecimento simbólico para o campo das políticas educacionais e das práticas de formação docente. Em outras palavras, reconhecer o multilinguismo exige a criação de condições concretas para que professores possam atuar em contextos marcados pela diversidade linguística, compreendendo as especificidades dos sujeitos e das línguas presentes nos espaços escolares.

Essas condições envolvem o desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas, discursivas e socioculturais que permitam aos docentes compreender a linguagem em sua complexidade e atuar em diferentes realidades de ensino. Consequentemente, o ensino de línguas deixa de estar restrito à transmissão de conteúdos gramaticais e passa a orientar-se para a formação de sujeitos capazes de participar de práticas sociais diversas por meio da linguagem. Essa perspectiva torna-se especialmente relevante diante da crescente presença de estudantes falantes de diferentes línguas nas escolas brasileiras, realidade que desafia professores e instituições a repensarem concepções tradicionais de ensino.

Contudo, essa discussão não pode ser desvinculada da história das políticas linguísticas brasileiras. Embora o Brasil seja constituído por uma ampla diversidade de línguas indígenas, de imigração, de fronteira e de comunidades tradicionais, predominou historicamente a construção de uma identidade nacional assentada na ideia de unidade linguística. Como resultado, consolidou-se uma representação do país como essencialmente monolíngue, produzindo o apagamento de inúmeras experiências de pluralidade linguística presentes no território nacional (Oliveira, 2016). Esse imaginário também atravessou a escola e os processos de formação docente, contribuindo para a naturalização da figura do estudante falante nativo de português como referência para o planejamento curricular e para as práticas pedagógicas.

É justamente esse cenário que vem sendo tensionado pelas novas configurações sociais decorrentes dos fluxos migratórios contemporâneos. A presença de estudantes haitianos, venezuelanos e de outras nacionalidades nas escolas brasileiras desnuda os limites de modelos de ensino construídos a partir da pressuposição de uma relativa homogeneidade linguística dos sujeitos escolarizados. Nesse contexto, a educação linguística assume papel fundamental para compreender os desafios impostos à formação e à atuação docente, especialmente no que se refere à preparação de professores capazes de reconhecer, acolher e trabalhar pedagogicamente com a diversidade linguística que caracteriza a escola contemporânea.

Para além da necessidade de compreender os fenômenos linguísticos em sua relação com questões sociais, culturais e políticas (Moita Lopes, 2006), em contextos marcados pela mobilidade humana, essa perspectiva permite deslocar o olhar de uma concepção normativa e homogênea de língua para uma compreensão mais ampla das práticas de linguagem que circulam nos espaços educativos. Assim, a presença de estudantes migrantes não deve ser interpretada como uma exceção ou um problema a ser resolvido, mas como parte das transformações que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Diante desse cenário, não se trata mais de discutir se a formação inicial deve contemplar contextos plurilíngues, mas de reconhecer que a crescente diversidade linguística das escolas brasileiras impõe aos cursos de Letras a necessidade de rever seus currículos e suas práticas formativas. Formar professores instrumentalizados para atuar com estudantes falantes de outras línguas deixa de ser uma possibilidade complementar e passa a constituir uma demanda urgente da educação contemporânea.

Embora o conceito de multilinguismo interesse a este estudo em razão da especificidade do contexto escolar analisado, o plurilinguismo constitui uma noção igualmente relevante por incidir sobre as experiências linguísticas dos sujeitos inseridos em ambientes marcados pela diversidade de línguas. Nessa direção, Cavalcanti (1999; 2013) compreende que o plurilinguismo constitui uma característica inerente às sociedades contemporâneas, ainda que muitas instituições educacionais ainda operem a partir de uma lógica monolíngue. Segundo a autora, as escolas frequentemente invisibilizam a diversidade linguística presente em seus espaços, reproduzindo práticas que tomam uma única língua como referência legítima para os processos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva contribui para compreender as dificuldades enfrentadas por professores e estagiários quando se deparam com estudantes cujas trajetórias linguísticas escapam ao modelo tradicional pressuposto pela escola. Nesse sentido, um estudante haitiano, por exemplo, pode não apresentar domínio pleno da língua portuguesa, mas frequentemente mobiliza repertórios linguísticos constituídos por diferentes línguas, como o crioulo haitiano e o francês. Trata-se, portanto, de um sujeito plurilíngue, cuja experiência linguística não se organiza a partir de compartimentos estanques, mas de um repertório dinâmico e integrado, no qual diferentes línguas coexistem, se articulam e são mobilizadas de acordo com as demandas comunicativas e sociais vivenciadas em distintos contextos.

É nesse cenário que ganham relevância os estudos sobre Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). Conforme Almeida Filho (2007), o ensino de português para não nativos demanda conhecimentos específicos relacionados à aquisição de línguas, às diferenças culturais e às necessidades comunicativas dos aprendizes. Não se trata apenas de adaptar conteúdos elaborados para falantes nativos, mas de desenvolver práticas pedagógicas que considerem os repertórios linguísticos dos estudantes e os objetivos que orientam sua aprendizagem da língua portuguesa.

Sob essa perspectiva, a formação inicial de professores não pode restringir-se à discussão conceitual de categorias como língua materna, língua estrangeira, língua franca, língua adicional, segunda língua, língua oficial, língua de acolhimento ou língua de fronteira. Embora tais noções sejam fundamentais para a compreensão da diversidade linguística contemporânea, elas não garantem, por si só, a construção de conhecimentos didático-pedagógicos necessários à atuação

em contextos plurilíngues. Torna-se necessário que os cursos de Letras promovam oportunidades formativas que instrumentalizem futuros professores para lidar com situações concretas de ensino envolvendo estudantes migrantes, refugiados e falantes de outras línguas.

Uma leitura rápida do Projeto Pedagógico de Curso produz sentidos de que as discussões sobre diversidade linguística aparecem, em grande medida, associadas aos processos de internacionalização da universidade. Nesse contexto, a internacionalização é concebida como estratégia de ampliação de horizontes culturais e acadêmicos, buscando envolver os estudantes em experiências de diversidade linguística e intercultural. Conforme registrado no documento,

o currículo internacionalizado é aquele que envolverá os estudantes com a pesquisa internacionalmente informada e a diversidade linguística e cultural, além de propositadamente desenvolver suas perspectivas interculturais e internacionais como cidadãos e profissionais globais. (UTFPR, 2022 p.35).

Embora essa concepção represente um avanço em relação a perspectivas formativas centradas exclusivamente em referenciais nacionais, observa-se que a diversidade linguística é abordada predominantemente sob a ótica da circulação internacional de conhecimentos e da formação de competências interculturais. Pouco se discute, entretanto, sobre as implicações pedagógicas da crescente presença de estudantes falantes de outras línguas nas salas de aula brasileiras. Em outras palavras, o discurso da internacionalização tende a enfatizar a formação para contextos globais, mas nem sempre contempla de forma explícita a preparação docente para realidades locais marcadas pelo plurilinguismo, como aquelas encontradas em escolas que recebem estudantes haitianos, venezuelanos e outros grupos migrantes. Dito de outro modo, o conceito de internacionalização tem pouco, ou nada a ver, com as emergências pedagógicas de formação de professores de português para estrangeiros.

Nesse sentido, os dados analisados neste estudo sugerem a necessidade de ampliar o debate curricular para além da sensibilização intercultural, incorporando discussões específicas sobre PFOL e Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Afinal, a diversidade linguística não se manifesta apenas nos programas de mobilidade acadêmica ou nos processos de cooperação internacional, mas também nas salas de aula da educação básica, interpelando diretamente o trabalho docente e exigindo saberes profissionais específicos para sua efetiva compreensão e enfrentamento pedagógico.

Os currículos dos cursos de Letras têm incorporado, com maior frequência, discussões relacionadas à diversidade cultural e à interculturalidade. Nesse sentido, é comum a presença de componentes curriculares voltados à formação intercultural, como disciplinas de Educação Linguística para a Multiculturalidade, cujas ementas contemplam temas como as diferenças e a diversidade na sala de aula, bem como as relações entre cultura, linguagem e práticas discursivas. Tais iniciativas representam avanços importantes ao reconhecer que os processos educativos são atravessados por questões culturais e identitárias e que a formação docente deve contemplar a pluralidade de sujeitos presentes nos espaços escolares.

Entretanto, a incorporação de perspectivas multiculturais aos currículos não implica, necessariamente, a preparação dos futuros professores para atuar em contextos de migração e mobilidade humana. Os desafios envolvidos no ensino de

português a estudantes que não têm essa língua como língua materna demandam conhecimentos específicos que extrapolam a sensibilização para a diversidade cultural. Nessa direção, os estudos sobre Português como Língua de Acolhimento (PLAc) têm ampliado o debate ao focalizar contextos marcados por processos migratórios e situações de vulnerabilidade social. Isso também se deve ao fato de que o ensino de português destinado a migrantes e refugiados não pode restringir-se à aprendizagem formal da língua, devendo contemplar também processos de inserção social, participação cidadã e acesso a direitos (Grosso, 2010). A língua, nessa perspectiva, deixa de ser concebida apenas como objeto de ensino e passa a constituir um instrumento de acolhimento, pertencimento e participação social.

É justamente nesse ponto que emerge uma lacuna importante na formação inicial docente. Embora os estudos sobre PFOL e PLAc tenham se expandido significativamente nas últimas décadas, sua presença nos currículos de Letras ainda é limitada. Em muitos casos, a diversidade linguística é abordada em termos amplos, associada à multiculturalidade e à interculturalidade, sem que sejam discutidas as especificidades do ensino de português para migrantes, refugiados ou falantes de outras línguas. Como consequência, permanece predominante uma formação centrada no ensino do português como língua materna, construída a partir da imagem de um estudante que compartilha a mesma língua de escolarização do professor. Dessa forma, futuros docentes podem concluir sua graduação sem terem refletido sobre metodologias, estratégias pedagógicas e práticas de acolhimento linguístico necessárias para atuar em salas de aula cada vez mais marcadas pelo plurilinguismo e pela diversidade de trajetórias linguísticas.

Essa lacuna torna-se particularmente visível durante o estágio supervisionado, momento em que os licenciandos entram em contato com situações concretas de ensino. Quando inseridos em turmas plurilíngues, os estagiários frequentemente se deparam com desafios que extrapolam os conhecimentos construídos ao longo da graduação, produzindo sentimentos de insegurança, despreparo e estranhamento diante das demandas encontradas. Nesse sentido, o estágio configura-se como um espaço privilegiado para observar as tensões entre os modelos de formação ainda predominantes nas licenciaturas e as complexas realidades linguísticas presentes na escola contemporânea.

Dessa forma, discutir a experiência de estagiárias de Língua Portuguesa em uma turma de EJA composta por estudantes haitianos e venezuelanos permite refletir não apenas sobre os desafios do ensino em contextos plurilíngues, mas também sobre a necessidade de ampliar as discussões relacionadas ao PFOL e ao PLAc nos cursos de formação docente. Afinal, a crescente diversidade linguística das escolas brasileiras demanda professores capazes de reconhecer e atuar pedagogicamente em contextos marcados pela pluralidade de línguas, culturas e trajetórias de vida.

As discussões apresentadas permitem compreender que a crescente presença de estudantes migrantes nas escolas brasileiras desafia concepções historicamente sedimentadas sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre a própria formação docente. No contexto investigado, o encontro das estagiárias com estudantes haitianos e venezuelanos produz um deslocamento significativo da posição imaginária de professor de língua materna, frequentemente pressuposta ao longo da formação inicial, para uma posição docente confrontada com a alteridade linguística e cultural. Diante de sujeitos cujas trajetórias de

escolarização e cujos repertórios linguísticos não correspondem ao aluno idealizado pelos currículos de formação, emergem questionamentos acerca dos saberes necessários à prática pedagógica, bem como sentimentos de insegurança, insuficiência e despreparo.

Nessa perspectiva, para além de compreender o contexto plurilíngue sob a ótica da Educação Linguística e do PFOL, interessa-nos analisar os sentidos produzidos pelas estagiárias acerca dessa experiência.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE RUPTURA

O estágio supervisionado ocupa um lugar central na formação inicial de professores por constituir um espaço privilegiado de articulação entre os conhecimentos produzidos na universidade e as demandas concretas da prática pedagógica. Conforme argumentam Pimenta e Lima (2017), o estágio não deve ser compreendido como um momento de mera aplicação de teorias previamente aprendidas, mas como um campo de produção de conhecimentos, no qual o futuro professor confronta saberes acadêmicos, experiências escolares e desafios profissionais. Nesse processo, a inserção do licenciando na realidade educacional possibilita a problematização das condições de ensino e das próprias concepções construídas ao longo da formação.

Nas últimas décadas, as discussões sobre formação docente têm enfatizado a necessidade de preparar professores para atuar em contextos cada vez mais marcados pela diversidade social, cultural e linguística. Nóvoa (2019) e Zeichner (2010) defendem que a formação inicial precisa ultrapassar modelos centrados na transmissão de conteúdos disciplinares e promover experiências capazes de aproximar os futuros docentes das complexidades que caracterizam a escola contemporânea. Entre essas complexidades, destaca-se a crescente presença de estudantes migrantes e falantes de diferentes línguas nos sistemas educacionais, fenômeno que desafia concepções historicamente associadas à homogeneidade linguística da sala de aula.

O encontro com estudantes haitianos e venezuelanos durante o estágio supervisionado produz, portanto, um deslocamento dessa expectativa inicial. Diante de sujeitos que não dominam plenamente a língua portuguesa e que mobilizam outros repertórios linguísticos em suas práticas sociais, os estagiários, de modo geral são confrontados com demandas pedagógicas para as quais não encontram respostas imediatas nos saberes construídos ao longo da graduação. O sentimento recorrente de insegurança, insuficiência ou despreparo relatado por eles não deve ser compreendido como uma limitação individual, mas como um efeito das próprias condições de formação que, embora contemplem princípios de internacionalização e multiculturalidade, ainda oferecem poucas oportunidades de reflexão específica sobre o ensino de português em contextos migratórios.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado torna-se um espaço privilegiado para um olhar sobre tensões entre a formação projetada pelos currículos e as demandas efetivamente encontradas na escola contemporânea. Mais do que identificar lacunas formativas, a experiência analisada permite problematizar os modos pelos quais os cursos de Letras vêm respondendo às transformações linguísticas e culturais que atravessam a sociedade brasileira. Em um contexto marcado pela intensificação da mobilidade humana e pela ampliação de espaços

plurilíngues de escolarização, torna-se necessário repensar a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, incorporando discussões que preparem os futuros docentes para atuar junto a sujeitos cujas trajetórias linguísticas extrapolam os limites tradicionalmente pressupostos pela escola.

Este deslocamento provoca um sentido a respeito do tensionamento entre o discurso institucional da internacionalização e as demandas concretas encontradas pelos futuros professores nas escolas brasileiras, especialmente em contextos marcados pela presença de estudantes migrantes.

A experiência vivenciada pelas licenciandas, analisada neste estudo, durante o estágio supervisionado, ilustra de forma concreta as tensões anteriormente discutidas. O estágio foi realizado no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), localizado no município de Pato Branco (PR), instituição que atende jovens e adultos em processo de escolarização, incluindo um número significativo de estudantes imigrantes. Na turma observada, correspondente ao primeiro ano do Ensino Médio, predominavam estudantes haitianos, além da presença de uma estudante venezuelana, configurando um contexto escolar marcado pela diversidade linguística e cultural, pelo multilinguismo e plurilinguismo.

Essa realidade desafia a concepção historicamente construída de uma sala de aula linguisticamente homogênea, configurando a presença de repertórios plurilíngues que atravessam as práticas de ensino e aprendizagem. Além das diferenças linguísticas, observou-se uma relativa homogeneidade nas condições socioeconômicas dos estudantes, muitos dos quais conciliavam a frequência escolar com extensas jornadas de trabalho. Essa condição repercutia diretamente nos processos de permanência e aprendizagem, manifestando-se em índices elevados de faltas e em situações recorrentes de evasão escolar.

Durante as observações, as estagiárias identificaram que a professora regente desenvolvia estratégias pedagógicas voltadas, sobretudo, para a ampliação do repertório lexical dos estudantes. A leitura de textos, a exploração de vocabulário e a realização de atividades lúdicas de adivinhação constituíam recursos frequentemente mobilizados para favorecer a compreensão da língua portuguesa. Tais escolhas pedagógicas permitem observar a centralidade da questão linguística naquele contexto, uma vez que o domínio limitado do português representava um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes imigrantes.

Outro aspecto que chamou a atenção das licenciandas foi o uso frequente de dispositivos móveis durante as atividades escolares. Embora os recursos digitais funcionassem, em muitos momentos, como instrumentos de mediação linguística por meio de tradutores automáticos, também se observou a utilização de ferramentas de inteligência artificial para a realização das tarefas propostas. Essa situação incide sobre alguns desafios contemporâneos ainda pouco discutidos na formação inicial docente, relacionados à integração crítica das tecnologias digitais em contextos educacionais multilíngues. Ao mesmo tempo, mostra os limites das estratégias tradicionalmente disponíveis aos professores diante de turmas cujas necessidades linguísticas exigem adaptações constantes das práticas pedagógicas.

As observações também permitiram identificar a coexistência de diferentes abordagens de ensino. Em determinados momentos, predominavam práticas mais próximas de modelos tradicionais, especialmente no trabalho com conteúdos gramaticais, como as classes de palavras. Em outros, observou-se a adoção de

metodologias mais participativas, envolvendo seminários, atividades colaborativas e o trabalho com gêneros textuais. Essa alternância metodológica demonstra o esforço da professora em responder às especificidades da turma e coloca em foco a complexidade da atuação docente em contextos marcados pela diversidade linguística.

Nesse sentido, a experiência no CEEBJA materializa aquilo que a literatura sobre formação docente tem apontado como um dos principais desafios da contemporaneidade: a necessidade de preparar professores para atuar em espaços educativos cada vez mais heterogêneos. O contato direto com estudantes haitianos e venezuelanos permitiu às estagiárias compreender que a aprendizagem da docência ultrapassa os limites do planejamento didático e envolve a construção de competências relacionadas ao acolhimento linguístico, à mediação intercultural e ao reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da escola contemporânea. Assim, o estágio supervisionado revelou-se não apenas um espaço de observação da prática pedagógica, mas também um contexto de problematização crítica das condições reais de ensino encontradas na educação brasileira. A seguir, são analisados, excertos do relato de estágio de forma a interpretar as relações de sentido produzidas pelas alunas.

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CONTEXTO MULTILINGUE: TENSÕES ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Esta seção dedica-se à análise de excertos dos relatórios produzidos pelas estudantes do curso de Letras, buscando compreender os sentidos construídos acerca da experiência de estágio em um contexto marcado pela diversidade linguística. Para tanto, foram selecionados trechos que se desdobraram em quatro eixos analíticos centrais: i) o encontro com uma realidade linguística não prevista ao longo da formação inicial; ii) a língua portuguesa como condição de acesso à escolarização e à participação nas práticas educativas; iii) as tensões entre currículo, planejamento pedagógico e a realidade linguística da turma; e iv) a escolha da temática da imigração como resposta às demandas emergentes do contexto observado. Os excertos foram selecionados em função de sua relevância para os objetivos da pesquisa e de seu potencial para observar os processos de significação construídos pelas licenciandas diante da experiência vivenciada no estágio supervisionado.

No primeiro eixo, temos a sequência discursiva que permite observar a heterogeneidade como o elemento estruturante da turma:

"A turma acompanhada foi o primeiro ano do ensino médio com uma grande quantidade de imigrantes do Haiti e apenas uma imigrante da Venezuela (...), o que caracteriza a sala com um perfil bastante diversificado, com níveis de aprendizagem distintos. Além das diferenças quanto ao nível de português de cada um, que varia conforme o tempo que cada estudante vive no Brasil."

Cabe destacar que as estagiárias não descrevem apenas diferenças relacionadas aos ritmos de aprendizagem, mas também desigualdades no domínio da própria língua de escolarização. O excerto permite compreender que a experiência de estágio rompe com a imagem tradicional do aluno de Língua Portuguesa frequentemente pressuposta ao longo da licenciatura: um falante nativo da língua portuguesa. Nesse sentido, o contato com estudantes haitianos e

venezuelanos constituiu um espaço privilegiado de confronto entre os saberes construídos na formação inicial e as demandas concretas de um contexto escolar marcado pela diversidade linguística e cultural.

Ao descreverem a turma acompanhada, as acadêmicas destacam que os diferentes níveis de proficiência em língua portuguesa influenciavam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Segundo o relatório, tratava-se de uma turma caracterizada por um perfil bastante diversificado, no qual as diferenças não se restringiam aos ritmos de aprendizagem, mas envolviam também distintos níveis de domínio da língua portuguesa, condicionados pelo tempo de permanência dos estudantes no Brasil. Os relatos permitem identificar, assim, o encontro das licenciandas com uma realidade linguística pouco contemplada ao longo de sua formação acadêmica.

Dito de outro modo, esta constatação configura uma ruptura significativa em relação ao imaginário tradicional que ainda atravessa grande parte da formação inicial em Letras. Embora os currículos contemporâneos incorporem discussões sobre diversidade, multiculturalidade e internacionalização, a figura do estudante falante nativo da língua portuguesa permanece, muitas vezes, como referência implícita na organização dos conhecimentos linguísticos e pedagógicos trabalhados na graduação. O encontro com estudantes migrantes desloca essa evidência e coloca as estagiárias diante da alteridade linguística, exigindo delas novas formas de compreender o ensino de língua portuguesa. Nessa perspectiva, o estágio configura-se como um espaço de desestabilização de sentidos naturalizados acerca do que significa ensinar português na educação básica, indicando a necessidade de ampliar as discussões sobre educação linguística em contextos multilíngues na formação docente.

O segundo eixo recorrente nos relatos refere-se ao modo como a língua portuguesa passa a assumir funções distintas daquelas tradicionalmente abordadas nos cursos de formação docente.

"Nas observações de português a professora demonstrou muita experiência ao ministrar as aulas, o enfoque principal estava na aquisição de vocabulário (...)."

e

"Por conta da dificuldade com o português os estudantes precisavam verificar o celular frequentemente para conseguir realizar as tarefas (...)."

As observações registradas pelas acadêmicas produzem sentidos de que uma parte significativa das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora regente estava voltada para a ampliação do vocabulário dos estudantes e para a compreensão de conteúdos básicos necessários à participação nas atividades escolares. Além disso, as estagiárias relatam que muitos estudantes recorriam constantemente aos tradutores digitais para conseguir acompanhar as tarefas propostas. Esses excertos produzem sentidos que indicam uma mudança importante na função da aula de Língua Portuguesa.

Tradicionalmente, a formação dos professores de Língua Portuguesa é orientada para o trabalho com estudantes que já dominam a língua como língua materna. Nessa perspectiva, o ensino concentra-se no desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, à produção textual, à oralidade e à reflexão

linguística, partindo do pressuposto de que os alunos possuem conhecimentos prévios suficientes para compreender as interações realizadas em sala de aula. No contexto observado, entretanto, essa condição deixa de ser uma evidência. Para parte dos estudantes, a língua portuguesa não constitui apenas o objeto de ensino, mas a própria condição de acesso aos conteúdos escolares e às práticas sociais mediadas pela escola.

Os relatos das estagiárias permitem observar que a professora regente precisava atuar, simultaneamente, em duas frentes. De um lado, desenvolvia os conteúdos previstos para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio; de outro, dedicava-se ao ensino de aspectos básicos da língua necessários à compreensão das atividades propostas. Nesse cenário, a aula de português assume características próximas às do ensino de Português como Língua Adicional (PLA), ou Português como Língua de Acolhimento (PLAc), ainda que a instituição escolar não reconheça formalmente essa especificidade.

A centralidade atribuída à aquisição de vocabulário demonstra essa mudança de função. Mais do que ampliar repertórios lexicais, o trabalho com o vocabulário torna-se uma estratégia para garantir a participação dos estudantes nas práticas escolares e possibilitar sua inserção nos processos de ensino e aprendizagem. O domínio da língua portuguesa passa a constituir um requisito para o acesso aos conhecimentos das diferentes disciplinas, indicando que as dificuldades linguísticas extrapolam os limites da aula de português e atravessam toda a experiência escolar dos estudantes migrantes.

O uso frequente de tradutores digitais também pode ser interpretado como um indício dessa condição. Ao recorrerem constantemente a recursos tecnológicos para compreender enunciados, instruções e textos escolares, os estudantes demonstram que a língua portuguesa ainda se apresenta como uma barreira parcial ao pleno acesso às atividades pedagógicas. Nesse sentido, os tradutores funcionam como instrumentos de mediação linguística que permitem aos alunos mobilizar seus repertórios plurilíngues para participar das práticas escolares, ainda que essa participação ocorra de forma marcada por desafios e negociações constantes.

Os sentidos produzidos nos relatórios indicam, portanto, uma tensão entre a concepção de Língua Portuguesa presente na formação inicial e aquela demandada pelo contexto observado. Enquanto a licenciatura tende a preparar professores para ensinar português a falantes nativos, a realidade encontrada pelas estagiárias exige conhecimentos relacionados ao ensino de português para sujeitos que se encontram em processo de aprendizagem da língua de escolarização. Esta constatação reforça a necessidade de ampliar, nos cursos de formação docente, as discussões sobre educação linguística em contextos multilíngues, migração e ensino de Português como Língua de Acolhimento, de modo a preparar os futuros professores para responder às demandas emergentes da escola contemporânea.

O terceiro eixo diz sobre uma percepção crítica das estagiárias acerca das tensões existentes entre os referenciais curriculares e as condições efetivas de ensino encontradas na escola. Em um dos trechos do relatório, as acadêmicas afirmam:

"Além de discorrer e debater acerca da experiência do estágio no CEEBJA, apresentaremos reflexões que focalizam o ensino de língua portuguesa para o aluno adulto, e por muitas vezes imigrante, característica do local de estágio, e a tensão que estas especificidades possuem com os documentos vigentes."

Estas reflexões focalizam justamente a tensão que essas especificidades possuem com os documentos vigentes, reconhecendo que a realidade observada desafia pressupostos presentes nas orientações curriculares e nos modelos de planejamento frequentemente trabalhados durante a formação inicial.

O aspecto mais significativo do excerto não reside apenas na identificação de uma turma composta por estudantes adultos e migrantes, mas no fato de as próprias estagiárias perceberem que essa configuração produz um descompasso entre aquilo que é previsto pelos documentos curriculares e aquilo que se apresenta concretamente no cotidiano escolar. Ao mencionarem a existência de uma tensão entre as especificidades do contexto observado e os documentos orientadores, as licenciandas demonstram um movimento de reflexão crítica que ultrapassa a simples descrição da experiência de estágio e alcança uma problematização das condições institucionais que organizam o ensino. Esse enunciado pode ser interpretado, sob uma perspectiva discursiva, como um primeiro indício de deslocamento da posição-sujeito estagiária. Ao reconhecerem a tensão entre as especificidades do contexto observado e os referenciais institucionais que orientam a formação docente, as licenciandas passam a questionar a suficiência dos saberes e das orientações com os quais foram constituídas ao longo da graduação. Em outras palavras, elas percebem que os referenciais curriculares e pedagógicos que sustentam sua formação não respondem integralmente às demandas encontradas no campo de estágio. Esse deslocamento é significativo porque marca a passagem de uma posição de relativa adesão aos discursos institucionalizados sobre o ensino para uma posição mais reflexiva e problematizadora, produzida pelo confronto com o real da prática pedagógica. Nesse movimento, o estágio deixa de ser apenas um espaço de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos e passa a funcionar como um acontecimento formativo capaz de desestabilizar evidências e produzir novos modos de significar a docência.

Essa percepção é particularmente relevante porque grande parte dos documentos curriculares nacionais, embora incorpore princípios relacionados à diversidade, à inclusão e ao respeito às diferenças culturais, ainda se estrutura a partir de uma concepção de estudante que compartilha, em alguma medida, a língua portuguesa como língua de escolarização. Nesses documentos, as competências e habilidades previstas para o ensino de Língua Portuguesa pressupõem condições linguísticas que nem sempre correspondem às experiências vivenciadas por estudantes migrantes recém-chegados ao sistema educacional brasileiro.

No contexto observado, as demandas pedagógicas não se restringiam ao desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e análise linguística previstas para a etapa de ensino. Antes disso, havia a necessidade de garantir condições mínimas de compreensão da língua portuguesa para que os estudantes pudessem acessar os próprios conteúdos curriculares. Essa situação configura uma inversão importante: enquanto os documentos orientam o trabalho com a língua como objeto de reflexão e aprendizagem, a prática docente frequentemente exige que

a língua seja tratada, inicialmente, como instrumento de acesso ao currículo e de participação na vida escolar.

A experiência relatada também coloca em evidência uma questão pouco discutida nos cursos de formação inicial: a distância existente entre a prescrição curricular e as condições concretas de implementação do currículo. Como apontam diversos estudos sobre currículo e trabalho docente, os documentos oficiais não determinam integralmente a prática pedagógica; ao contrário, são constantemente reinterpretados, negociados e adaptados pelos professores em função das características dos contextos em que atuam. No caso analisado, essa necessidade de adaptação torna-se ainda mais evidente, uma vez que os docentes precisam responder simultaneamente às exigências curriculares da Educação Básica e às demandas linguísticas específicas de estudantes migrantes.

Os sentidos produzidos pelas estagiárias sugerem, portanto, que o estágio supervisionado possibilitou não apenas o contato com uma realidade escolar multilíngue, mas também a compreensão de que os documentos curriculares não são instrumentos neutros ou universalmente aplicáveis. Ao confrontarem as prescrições oficiais com as condições efetivas de ensino encontradas no CEEBJA, as acadêmicas passam a reconhecer os limites das propostas curriculares diante da complexidade dos contextos contemporâneos de escolarização. Trata-se de um movimento formativo relevante, pois contribui para a construção de uma postura docente mais crítica e reflexiva, capaz de compreender o currículo não como um conjunto fixo de conteúdos a serem executados, mas como uma prática social que precisa dialogar com os sujeitos, as línguas e as realidades presentes na escola.

Nesse sentido, a experiência analisada reforça a necessidade de que as discussões sobre mobilidade humana, educação linguística, multilinguismo e acolhimento de estudantes migrantes ocupem espaço mais consistente tanto nos currículos dos cursos de licenciatura quanto nos próprios documentos orientadores da Educação Básica. A crescente presença de estudantes com diferentes trajetórias linguísticas nas escolas brasileiras indica que tais situações não constituem casos excepcionais, mas expressões de transformações sociais que desafiam os modelos tradicionais de ensino e exigem novos modos de pensar a formação docente e a organização curricular.

O quarto e último eixo a ser discutido é a escolha da temática da imigração como resposta às demandas emergentes do contexto observado

"Como foi dito anteriormente, a escolha do tema da imigração não foi aleatória, mas pensada na realidade dos estudantes."

e

"utilizamos o livro *Migrantes*, de Issa Watanabe, um livro de imagens que aproxima os alunos da temática enquanto imigrantes."

Os excertos permitem observar um movimento significativo na constituição das práticas pedagógicas elaboradas pelas licenciandas. Diferentemente de uma lógica centrada exclusivamente na execução dos conteúdos previstos, as estagiárias constroem sua proposta de ensino a partir da leitura das características específicas da turma e das experiências vivenciadas pelos estudantes. A escolha da temática da imigração não aparece como um recurso meramente ilustrativo ou

motivacional, mas como uma tentativa de estabelecer relações entre os conteúdos escolares e as trajetórias sociais dos sujeitos presentes na sala de aula.

Sob essa perspectiva, a seleção do livro *Migrantes* indica um gesto pedagógico de reconhecimento da experiência dos estudantes como elemento legítimo para a construção do trabalho didático. Ao escolherem uma obra que tematiza deslocamentos, pertencimentos e processos migratórios, as estagiárias procuram criar condições para que os alunos se reconheçam nas atividades propostas, mobilizando saberes e experiências frequentemente invisibilizados pelos currículos escolares. Essa escolha traduz uma compreensão de que o ensino de língua portuguesa não se limita ao desenvolvimento de competências linguísticas, mas envolve também processos de produção de sentidos, construção identitária e participação social.

Do ponto de vista discursivo, esse movimento pode ser interpretado como um efeito dos deslocamentos produzidos pela própria experiência de estágio. Se, nos eixos anteriores, as acadêmicas identificam limites nos referenciais formativos e nas prescrições curriculares diante da realidade multilíngue encontrada na escola, neste momento observa-se a construção de uma resposta pedagógica ancorada na escuta do contexto e dos sujeitos. Em vez de tomarem o currículo como um conjunto de conteúdos a ser simplesmente reproduzido, as estagiárias passam a significá-lo como um espaço de mediação entre os conhecimentos escolares e as experiências concretas dos estudantes.

Nesse sentido, a escolha da temática da imigração constitui um indício de reposicionamento das futuras professoras diante da prática docente. O contato com a realidade da turma produz efeitos que ultrapassam o reconhecimento da diversidade linguística e alcançam a elaboração de estratégias pedagógicas sensíveis às especificidades do contexto. A literatura, as experiências migratórias dos alunos e a valorização de suas trajetórias tornam-se elementos estruturantes da proposta didática, apontando para uma construção de práticas mais responsivas às demandas da sala de aula.

Esse movimento permite sustentar que o estágio supervisionado não apenas mostra as tensões entre formação e prática, mas também favorece a produção de alternativas pedagógicas construídas a partir do encontro com o outro. Assim, a experiência analisada sugere que a formação docente se fortalece quando os futuros professores são capazes de transformar as demandas emergentes do contexto escolar em objeto de reflexão e em princípio orientador de suas escolhas pedagógicas.

CONCLUSÃO

Este estudo buscou compreender os sentidos produzidos por licenciandas do curso de Letras acerca da experiência de estágio supervisionado em uma turma da Educação de Jovens e Adultos marcada pela presença de estudantes migrantes haitianos e venezuelanos. A análise dos relatórios permitiu identificar que a inserção das acadêmicas nesse contexto constituiu uma experiência formativa significativa, na medida em que produziu deslocamentos em relação a concepções frequentemente naturalizadas sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre os sujeitos que participam dos processos de escolarização.

As análises permitem entender, em primeiro lugar, o reconhecimento de um contexto multilíngue que desafia a imagem tradicional da sala de aula frequentemente pressuposta ao longo da formação inicial. Ao se depararem com estudantes que mobilizam diferentes repertórios linguísticos e apresentam distintos níveis de proficiência em língua portuguesa, as estagiárias passam a significar a diversidade linguística não como uma questão periférica, mas como um elemento constitutivo da prática pedagógica. Nesse sentido, os relatórios mostram o encontro com uma realidade que tensiona representações estabilizadas acerca do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Em segundo lugar, os dados analisados apontam para a percepção de tensões entre as condições concretas de ensino encontradas no campo de estágio e os referenciais curriculares que orientam a formação docente e a organização do trabalho pedagógico. Os relatos indicam que as licenciandas reconhecem a existência de demandas que extrapolam os pressupostos presentes nos documentos orientadores, especialmente no que se refere à presença de estudantes migrantes em processo de aprendizagem da língua portuguesa. Essa percepção produz um movimento de reflexão crítica sobre os limites das prescrições curriculares diante da complexidade dos contextos contemporâneos de escolarização.

A análise também configura sentidos sobre como o contato com essa realidade impulsiona a construção de adaptações e respostas pedagógicas que procuram dialogar com as especificidades da turma. A escolha da temática da imigração para o desenvolvimento das atividades de regência, bem como a utilização de obras literárias relacionadas às experiências migratórias, demonstra que as estagiárias buscaram construir práticas de ensino ancoradas na realidade dos estudantes e em suas trajetórias de vida. Mais do que reproduzir conteúdos previamente definidos, as futuras professoras passaram a elaborar estratégias que reconhecem os sujeitos da aprendizagem e suas experiências como elementos centrais do processo educativo.

Por fim, os relatórios permitem identificar a emergência de demandas pedagógicas próximas ao campo do Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), ainda que tais denominações não apareçam explicitamente nos discursos das estagiárias. As observações relativas ao trabalho com vocabulário, às dificuldades de compreensão da língua de escolarização e ao uso constante de tradutores digitais indicam que o ensino de Língua Portuguesa, naquele contexto, assumia funções que ultrapassavam aquelas tradicionalmente associadas ao ensino da língua materna. Isso aponta para a necessidade de que a formação inicial considere de forma mais sistemática discussões relacionadas ao ensino de português em contextos migratórios e multilíngues.

Dessa forma, reiteramos que a principal contribuição deste estudo consiste em discutir como a própria experiência de estágio produz condições para que futuras professoras reconheçam transformações em curso na escola brasileira e problematizem os referenciais que orientam sua formação. Os sentidos produzidos nos relatórios analisados apontam para a necessidade de ampliar, nos cursos de Letras, os debates sobre educação linguística, multilinguismo, mobilidade humana e Português para Falantes de Outras Línguas, de modo que a formação docente possa responder de maneira mais efetiva às demandas emergentes dos contextos educacionais contemporâneos. Nesse cenário, o estágio supervisionado reafirma-

se como espaço privilegiado de produção de conhecimentos, de deslocamento de evidências e de construção de novos modos de significar a docência. Por fim, nossas reflexões sugerem que a presença de estudantes migrantes nas escolas brasileiras não deve ser compreendida como uma situação excepcional, mas como uma realidade cada vez mais recorrente, cujas implicações precisam ser incorporadas aos processos de formação inicial de professores nas universidades.

When teacher education meets multilingualism: experiences from a Portuguese language practicum in a youth and adult education classroom with Venezuelan and Haitian students

ABSTRACT

This study discusses the tensions between the initial education of Portuguese Language teachers and the demands of multilingual educational contexts in Youth and Adult Education (EJA). The main goal is to analyze the meanings constructed by undergraduate student teachers in a Language and Literature program regarding their teaching experience in a classroom composed of Haitian and Venezuelan students, problematizing the challenges of pedagogical practice with learners whose first language is not Portuguese. The study is justified by the transformations in the linguistic profile of Brazilian schools resulting from contemporary migration flows, the limited presence of Portuguese for Speakers of Other Languages in teacher education curricula, and the growing need for linguistic welcoming practices. This qualitative study is based on a corpus consisting of internship reports, reflective records, and narratives produced by two student teachers during the course Supervised Teaching Practicum in Portuguese Language II. The analysis focuses on the characterization of the multilingual context, the difficulties reported in interactions with migrant students, and the gaps in teacher education revealed through the practicum experience. The findings point to the need to expand discussions on Portuguese for Speakers of Other Languages and Portuguese as a Welcoming Language in initial teacher education programs.

KEYWORDS: Initial Teacher Education; Supervised Teaching Practicum; Youth and Adult Education (YAE); Portuguese as a Foreign and Additional Language (PFAL); Multilingualism.

REFERÊNCIAS

ARCHANJO, Renata. Globalização e Multilingualismo no Brasil: competência linguística e o Programa Ciência Sem Fronteiras. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 621-656, 2015 <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820156309>

BAUMAN, Zygmunt. Estranhos à nossa porta. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BUIN, Edilaine; OLIVEIRA, Gilvan Muller. Do monolingüismo ao multilingüismo de acolhimento. Gragoatá, Niterói, v. 30, n. 66, e63952, jan.-abr. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i66.63952.pt>

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. DELTA, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão, plurilingüismo e transculturalidade. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 211-226.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. Línguas de Fronteira, Fronteiras de Línguas: do multilingüismo ao plurilingüismo nas fronteiras do Brasil. Revista GeoPantanal • UFMS/AGB • Corumbá/MS • N. 21 • 59-72 • Jul./Dez. 2016

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática: Ensino Plural. [Livro Eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras Português-Inglês: campus Pato Branco. Pato Branco, 2022.

Disponível em: <https://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/pato-branco/pb-licenciatura-em-letras-portugues-ingles/documentos>

<https://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/pato-branco/pb-licenciatura-em-letras-portugues-ingles/documentos>

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

Recebido: 21 jun. 2026

Aprovado: 22 jun. 2026

DOI: 10.3895/rl.v28n52.22117

Como citar: Silva, A.M.; Cazzoli, M.; Coelho, M.M. Quando a licenciatura encontra o multilinguismo: experiências do estágio supervisionado de língua portuguesa em uma turma de Educação de Jovens e Adultos com estudantes venezuelanos e haitianos. *R. Letras*, Curitiba, v. 28, n. 52, p. 62-81, jan./jun. 2026. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

