

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA): DIÁRIO DE UMA MONITORA

EXPERIENCES OF TEACHING PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE: A TUTOR'S DIARY

Carolina VIANINI
carolvianini@ufsj.edu.br

Universidade Federal de São João del Rei, Minas Gerais, Brasil

Karla Cristina da COSTA
karlacadacosta@gmail.com

Universidade Federal de São João del Rei/ Escola Expert, Minas Gerais, Brasil

Resumo: Este estudo teve como objetivo investigar as experiências de ensino de Português como língua adicional (PLA) de uma monitora, buscando documentar a interação dinâmica entre variadas dimensões do processo de ensinar, além de propiciar reflexão sobre a prática e o ensino de línguas adicionais. O estudo se configura como experiencial (MICCOLI, 2010, 2014; SILVA; CONCEIÇÃO, 2022) e narrativo (AROUCHA; SANTOS, 2019; PAIVA, 2019). Os dados foram gerados por meio da escrita de um diário reflexivo ao longo de quatro meses em que a estudante do curso de Letras, professora em formação, atuou como monitora em um programa de ensino de português avançado para graduandos estadunidenses. O Marco de Referência de Experiências de Ensino de Línguas (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020) orientou a análise das narrativas, viabilizando acesso a diferentes domínios, para além do pedagógico-metodológico, que modularam as ações e escolhas da monitora em sala de aula. Como implicações, defendemos a legitimação da monitoria como espaço de formação agentiva do professor e a necessidade, apontada por outros pesquisadores, de formação específica e institucionalizada, nos cursos de Letras, que faça jus ao crescimento da área de PLA no Brasil.

Palavras-chave: Experiências de ensino; Diário reflexivo; Português como língua adicional.

Abstract: This study aimed at investigating Portuguese as an additional language (PAL) teaching experience of a tutor's, documenting the dynamic interaction among various dimensions of the teaching process, as well as providing the trainee teacher the opportunity to reflect on her own practice, identities and teaching. The study is based on Miccoli's concept of experience (MICCOLI, 2010, 2014; SILVA; CONCEIÇÃO, 2022) and on the assumptions of narrative research (AROUCHA; SANTOS, 2019; PAIVA, 2019). Data were generated by a reflective diary written over four months in which the trainee teacher worked as a tutor in a program of advanced Portuguese for US undergraduates. The narratives were analyzed based on the L2 Teaching Frame of Reference (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020), enabling access to different domains, beyond the pedagogical-methodological, which modulated the tutor's actions and choices in the classroom. As implications, we defend the legitimation of tutoring as a space for agentive teacher education and the need, already pointed out by other researchers, of specific and institutionalized training in Language courses, in order to keep up with the growth of the PLA area in Brazil.

Keywords: Teaching experiences; Reflective diary; Portuguese as an Additional Language.

INTRODUÇÃO

A demanda pelo ensino de Português como Língua Adicional (PLA) vem crescendo no contexto acadêmico graças ao intenso processo de internacionalização das universidades, que promove, além de socialização do conhecimento e fortalecimento de relações transnacionais, diversidade cultural. É crescente também o interesse pela aprendizagem de língua portuguesa para atender ao mercado econômico globalizado, além do público de migrantes e refugiados, para os quais o português toma status de língua de acolhimento.

Essa demanda amplia a área de atuação dos graduandos e egressos dos cursos de Letras, mas, ao mesmo tempo, exige preparação especializada e direcionada às particularidades que esse tipo de ensino exige. Compreendendo agência como “potencial de ação, mediado pela interpretação e atribuição de significado de estudantes e professores aos propiciamentos disponíveis e percebidos em seus contextos” (VIANINI, ARRUDA, 2022, p. 79), acreditamos que a formação inicial de professores (de línguas) deve promover oportunidades de conhecimento e reflexão sobre os diferentes e variados elementos que se imbricam no processo de aprender e ensinar uma língua, de modo a ampliar as capacidades de futuros professores para agir e tomar decisões conscientes em prol de um ensino significativo (LIMA, 2014; VIANINI, ARRUDA, 2022). Nesta perspectiva, todo e qualquer espaço de formação docente deve ser explorado no sentido de promover uma formação agentiva.

Em relação aos espaços de formação docente, a monitoria é apontada como estratégia de apoio ao ensino (FRISON; MORAES, 2011) e aliada no processo de construção da identidade do professor (GOMES *et al.*, 2016; SILVA *et al.*, 2015). Na área de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, Aquino (2020, p. 24) apresenta projetos realizados no âmbito de um programa de monitoria acadêmica no ensino de alemão como língua estrangeira em contexto universitário e defende que “se desenvolvido de maneira consciente e reflexiva, o programa pode incentivar os estudantes a se posicionar ativamente no planejamento e aplicação das atividades, questionando sobre os diferentes contextos e abordagens de ensino”. Cordeiro, Albuquerque e Baldin (2020, p. 336) analisaram as percepções de monitores-alunos sobre a relevância da sua participação na monitoria em sua formação como professores em um programa de extensão universitária de ensino de português para falantes de outras línguas e propõem que a formação do professor pode começar a partir da monitoria, permitindo que alunos de Letras, ainda no começo de sua formação, participem “ativamente de processos de ensino-aprendizagem que os auxiliem na construção do ser professor”, além de ajudar “professores formadores a continuar sua jornada de modo reflexivo, em suas práticas”.

Este trabalho busca contribuir com esses esforços de legitimação da monitoria como espaço de formação reflexiva e agentiva de professores e também de pesquisa na Linguística Aplicada. Nossa proposta começa por dar voz à monitora, que conta e analisa suas experiências em primeira pessoa. A pesquisa se debruçou sobre as experiências de monitoria em um programa de ensino de português avançado para alunos estadunidenses na Universidade Federal de São João del Rei. Em um diário reflexivo, a monitora escreveu relatos semanais, lançando luz sobre aspectos que interessam não só à aprendizagem de PLA, mas, essencialmente, à formação de professores de línguas adicionais, por trazer à tona elementos nem sempre visíveis, como crenças, emoções, sentimentos, assim como aspectos circunstanciais que modularam a prática pedagógica.

Por permitir a documentação e compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais com base no olhar daqueles que os vivenciam, a experiência, compreendida como construto e unidade de análise (MICCOLI, 2010, 2014; MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020), fundamentou o estudo. Antes de apresentar e discutir os resultados, fazemos uma contextualização acerca da formação de professores de PLA nos cursos de Letras, bem como da pesquisa experiencial na formação de professores de línguas, seguida da apresentação da metodologia utilizada na condução da pesquisa. Finalizamos apontando as implicações do estudo para a formação de professores de línguas e para a área de PLA.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLA NOS CURSOS DE LETRAS

A área de PLA está legitimada no Brasil e tem auxiliado no processo de internacionalização do português brasileiro (ALMEIDA, 2021; NUNES; SILVA, 2021). Além disso, o ensino de PLA está atrelado ao processo de internacionalização em casa das universidades brasileiras (GUIMARÃES; FINARDI, 2022). Por outro lado, no que diz respeito à formação do professor de PLA nos cursos de Letras, vários pesquisadores alertam que ainda há uma defasagem de preparação de alunos para as práticas docentes voltadas para essa área específica (AZARIAS; AZEVEDO, 2016; BARBOSA; FREIRE, 2017, CAFÉ; MATOS; BORGES, 2018, SCHOFFEN; MARTINS, 2016, entre outros).

Barbosa e Freire (2017) e Café, Matos e Borges (2018) destacam a séria situação de algumas universidades que ofertam cursos de PLA para alunos estrangeiros, mas cuja grade curricular da graduação não tem disciplinas direcionadas para a preparação e formação dos alunos para esse fim. O recente trabalho de Guimarães e Finardi (2022) aponta para uma mudança desse cenário. Os dados mostram que houve um aumento de disciplinas voltadas para o ensino de PLA nos cursos de Letras. No entanto, advertem que, em sua maioria, os profissionais responsáveis por essas disciplinas são bolsistas ou voluntários, e não professores efetivos das universidades, reunidos em equipes

relativamente pequenas em relação às demandas. Como alternativa, sugerem que “uma participação equilibrada de efetivos e bolsistas pode ser um caminho para desenvolver melhor os cursos” (GUIMARÃES; FINARDI, 2022, p. 196).

Schoffen e Martins (2016) concordam que há várias universidades que promovem o ensino e formação de professores em PLA no Brasil, mas o problema, segundo os autores, é que em muitas dessas universidades a área de PLA não é institucionalizada. Na ausência de documentos norteadores sobre o ensino de PLA, muitos profissionais recorrem a outras alternativas para suprir essa necessidade, pois ainda não há no Brasil parâmetros que legitimam essa prática. Para retratar essa situação, Guimarães e Finardi (2022) destacam que muitos professores de PLA produzem os seus próprios materiais didáticos ou utilizam os da própria instituição. Já Schoffen e Martins (2016) citam o Exame Celpe-Bras e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa como referências do ensino de PLA e alertam que “a crescente demanda pelo ensino de PLA contrasta, no entanto, com a falta de políticas linguísticas que estabeleçam parâmetros orientadores para esse ensino” (p. 272).

É preciso compreender que um professor de PLA necessita de formação que se diferencia em vários aspectos do ensino de português como língua materna (PLM). Azarias e Azevedo (2016) defendem a necessidade de um trabalho diferenciado entre o professor de PLA e do professor de PLM, inclusive em relação às metodologias devido às diferenças culturais, já que um professor de PLM pertence à mesma cultura de seus alunos, enquanto o professor de PLA pode ter que trabalhar com alunos com diferentes nacionalidades, e, por conseguinte, diferentes contextos culturais. Sobretudo, é imprescindível conhecer as concepções teóricas que subjazem o ensino a aprendizagem de PLA de modo a desenvolveram práticas pedagógicas que abarquem as demandas específicas dessa área (BARBOSA; FREIRE, 2017, CAFÉ; MATOS; BORGES, 2018).

A monitoria pode se revelar como uma aliada nesse processo de formação especializado. Em sua pesquisa, Cordeiro, Albuquerque e Baldin (2020) apontam a monitoria como um espaço de formação do profissional de línguas adicionais, já que “as análises revelam que a atividade de monitoria faz ressoar questões teórico-práticas da graduação em Letras (as quais, muitas vezes não são tratadas dentro grade curricular do curso)” (p. 315). No entanto, segundo Aquino (2020, p. 25), “para que o programa de monitoria seja relevante, alcançando o seu potencial crítico-reflexivo, o projeto desenvolvido deve ir muito além da realização de um trabalho de reforço dos conteúdos, sanar dúvidas e da assistência em sala de aula”. Em outras palavras, a monitoria precisa ir além do apoio ao docente, envolvendo, de acordo com a pesquisadora, “uma participação mais ativa,

colaborativa e crítica no processo de ensino-aprendizagem, tanto dos monitores, como dos estudantes matriculados e dos próprios docentes” (ibid, p. 25).

Ainda que reconheçamos suas potencialidades, compreendemos que a monitoria é mais um espaço de formação, que, isoladamente, não supre a necessidade de formação específica e tampouco institucionalizada que direcione a um trabalho que seja coerente com as demandas da área de PLA nas instituições de ensino superior brasileiras. Assim como outros pesquisadores da área aqui citados, defendemos a necessidade de formalização e institucionalização do ensino de PLA, de modo a ser condizente com o atual cenário de internacionalização pelo qual passamos.

PESQUISA EXPERIENCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

A pesquisa experiencial propõe uma perspectiva complexa para a análise e compreensão dos fenômenos educacionais em virtude da própria natureza complexa da experiência, que “se constitui como processo não linear, em constante movimento e evolução, inter-relacionando elementos biocognitivos, socioculturais e históricos, que influenciam e são influenciados uns pelos outros” (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 54). Por buscar compreender a complexidade das experiências narradas por professores e estudantes, esse tipo de pesquisa proporciona um olhar holístico e abrangente sobre a sala de aula, seus participantes e os processos de ensino e aprendizagem (MICCOLI, 2010; 2014) e, por isso, tem fundamentado inúmeros estudos aplicados a aspectos variados dos processos de ensinar e aprender línguas adicionais (MICCOLI, 2014; SILVA; CONCEIÇÃO, 2022).

Análises de narrativas de professores e estudantes de línguas ao longo de mais de 20 anos de pesquisa permitiram a identificação de elementos, ou padrões de comportamento, típicos de cada categoria de experiência, dando origem a marcos de referência de experiências de ensino e aprendizagem (MICCOLI; BAMBIRRA, VIANINI, 2020), que funcionam como pontos de partida para pesquisas empíricas com diversificados focos de investigação. O Marco de Referência de Experiências de Ensino⁴ apresenta uma descrição detalhada de experiências de natureza pedagógica, social, afetiva, circunstancial, conceptual, pessoal e projetiva que se inter-relacionam no processo de ensinar e pode ser utilizado como ferramenta metodológica para análise de experiências de ensino em contextos diversos, inclusive a monitoria.

Conforme pontuam Miccoli e Vianini (2015, p. 154), “metodologia adequada e competência linguística não garantem um desempenho satisfatório em sala de aula. Há outros elementos em jogo

⁴ Para descrição completa do Marco de Referência de Experiências de Ensino ver Miccoli; Bambirra; Vianini (2020). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/JMdwFPwfVp4NNPf6dRwQvbf/abstract/?lang=en>. Acesso em: 07 dez. 2022.

e o sucesso do ensino de línguas depende de uma formação que prepare o futuro professor para a realidade da sala de aula”. A investigação de experiências de ensino amplia a perspectiva daquilo que subjaz às decisões de professores, “permitindo acesso não apenas às circunstâncias imediatas de suas ações, mas também aos elementos não visíveis, como as histórias dos professores, suas concepções, personalidades, experiências anteriores, vontades e desejos” (MICCOLI; VIANINI, 2015, p.158).

Ademais, o processo de narrar a experiência vivenciada abre a possibilidade de reflexão e mudança, pois toda experiência revela algo importante para aquele que a relata. Nesse processo, criam-se oportunidades de (auto)observação e (res)significação de experiências. Portanto, a pesquisa com foco na experiência amplia as possibilidades de ação de professores, pois, quando o professor (em formação) narra sua própria experiência, conseqüentemente analisa e reflete sobre suas decisões e ações e, por meio do processo reflexivo, pode encontrar e escolher novas formas de agir, expandindo suas possibilidades.

METODOLOGIA

Pesquisa narrativa

Esta pesquisa utilizou a metodologia narrativa para geração e análise dos dados por se tratar de uma pesquisa de base experiencial, que utiliza a narrativa como meio de acesso às experiências de estudantes e professores. Além de cumprir sua função como um documento de registros, a pesquisa narrativa pode propiciar reflexão. Conforme destaca Paiva (2019, p. 94), “a pesquisa narrativa tem o mérito de dar voz ao participante e levar o pesquisador a entender determinados fenômenos por meio das experiências narradas”. Assim, esse tipo de trabalho pode auxiliar a reflexão sobre atitudes e decisões adotadas, estimulando o aprimoramento de quem produz, influenciando suas próximas ações.

Aroucha e Santos (2019, p. 283) também destacam as narrativas como “práticas da liberdade aos estudantes em formação como um todo por propiciarem um mergulho em si, em seus sentimentos e impressões”, proporcionando processos de reflexões que podem influenciar não só as práticas profissionais, mas até mesmo em questões pessoais.

Contexto de pesquisa e participantes

O contexto da pesquisa é o Programa *Flagship*⁵ – Português, desenvolvido na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) desde 2015 como fruto da parceria acadêmica entre UFSJ, Universidade da Georgia (UGA) e Universidade do Texas (UT), com foco no ensino de português

⁵ Sobre o Flagship, veja <https://www.thelanguageflagship.org/>. Sobre o Programa Flagship Português, veja <https://www.thelanguageflagship.org/content/portuguese>.

avançado para alunos estadunidenses. Os alunos cursam disciplinas, ministradas por um grupo de professores de diferentes áreas da UFSJ, quais sejam: 1) compreensão oral e conversação em língua portuguesa; 2) língua portuguesa, cultura mineira e identidade cultural; 3) elementos gramaticais de uso da linguagem, 4) mídia, sociedade e cultura e mais recentemente 5) aprendizagem de Línguas Baseada em Projetos.

Na edição 2019 do Programa, ano em que a pesquisa foi realizada, o Programa recebeu quatro alunos, que, além de cursarem as disciplinas supracitadas, faziam duas sessões semanais individuais de monitoria, com uma hora de duração cada, como forma de suporte às disciplinas, além de atendimento de demandas personalizadas de aprendizagem. A escolha e preparação de materiais a serem utilizados nas sessões ficava a critério da monitora, que depois apresentava e discutia sua seleção com a coordenadora pedagógica do programa, orientadora desta pesquisa, desenvolvida no âmbito de iniciação científica.

A monitora era aluna do sétimo período do curso de Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas, tinha 23 anos e já havia trabalhado como monitora do mesmo programa na edição anterior.

Processo de geração de dados

A coleta de dados foi realizada por meio da escrita de um diário reflexivo, durante 4 meses. O diário constitui-se de dezessete narrativas, escritas semanalmente, logo após as sessões de monitoria. A escolha por esse instrumento de pesquisa se justifica pela possibilidade de registrar de forma personalizada, íntima e detalhada o que foi observado e vivenciado.

O processo de escrita do diário reflexivo envolveu as seguintes etapas: 1) observações das aulas dos professores e anotações sobre elementos considerados significativos; 2) seleção e discussão semanal de atividades para as sessões de monitoria com professores e coordenadora pedagógica; 3) escrita semanal de narrativas sobre as experiências vivenciadas nas sessões de monitoria; 4) discussão de pontos nevrálgicos com a coordenadora pedagógica.

Procedimentos para análise dos dados

Assim como a escrita do diário, a análise das narrativas que o constituem também seguiu etapas e critérios, conforme sugerem Lieblich, Tuval-mashiach e Zilber (1998), envolvendo um trabalho metódico de leitura e audição, de modo a se obter uma compreensão dos eventos vivenciados, respondendo às perguntas de pesquisa.

Primeiramente, foi realizada uma leitura geral de cada narrativa, levantando temas recorrentes. Depois, foi feita uma segunda leitura, mais detalhada, buscando relações entre as experiências narradas. Na terceira leitura, demos início à categorização das experiências, tendo como base o Marco de Referência de Experiências de Ensino. O processo de categorização exige,

invariavelmente, leitura e releitura, focando nas experiências centrais, que ‘aninham’ outras experiências. Esse processo foi feito em colaboração com a orientadora desta pesquisa, que é familiarizada com os Marcos de Referências de Experiências, envolvendo discussão e reflexão.

As experiências foram quantificadas e organizadas em um gráfico, conforme é apresentado a seguir, seguida da análise interpretativa das narrativas, propiciada pelo processo de categorização descrito acima.

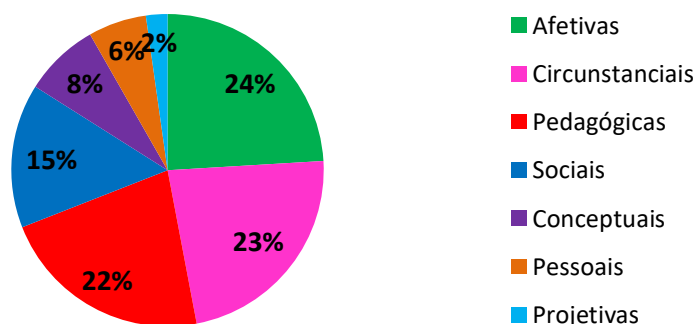
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Categorização das experiências

Como forma de facilitar a visualização, apresentamos na Figura 1 abaixo os resultados provenientes da categorização das experiências, demonstrando, em porcentagens, as dimensões que emergiram das experiências de ensino da monitora:

Figura 1 – Categorização das experiências de ensino

Categorização das Experiências



Fonte: Dados provenientes da análise do diário da monitora. Autoria própria.

Partindo do maior número de referências, as experiências afetivas (24%) estão relacionadas às emoções e sentimentos, positivos e negativos, que emergem da prática pedagógica, além de sua motivação, interesse e esforço em relação ao ensino e sua autoestima. Já as experiências circunstanciais (23%) referem-se a aspectos ligados ao contexto imediato de ensino e eventos e circunstâncias que interagem com a situação de ensino do professor, incluindo as pessoas envolvidas, a composição da turma e o tempo. As experiências pedagógicas (22%) se referem às ações engendradas pelo professor com o objetivo de ensinar determinados conteúdos e englobam, portanto, procedimentos de ensino, materiais utilizados, o uso de tecnologias e estratégias adotadas para impulsionar o ensino. Já as experiências sociais (15%) abrangem questões interacionais entre professor e alunos na sala de aula, além de englobar o perfil da turma e o comportamento dos

estudantes, enquanto aprendizes de uma língua. As experiências conceituais (8%), por sua vez, dizem respeito às concepções de ensino que influenciam e sustentam as decisões docentes. Já as experiências pessoais (6%) referem-se a eventos fora da situação de ensino, como os relativos à vida pessoal, mas que influenciam diretamente o professor, sejam eles atuais ou passados. Finalmente, as experiências projetivas (2%) referem-se a eventos parcialmente experimentados agora e parcialmente projetados como possíveis de serem realizados no futuro.

De modo a documentar a interconexão entre as experiências, a análise interpretativa focou nas experiências centrais, que ‘aninham’ outras experiências. Nesse processo, foi possível agrupar as experiências centrais em temas, quais sejam: interculturalidade, colaboração, autorreflexão e identidade docente. Nessas experiências centrais, destacou-se a dimensão afetiva, que perpassou a prática pedagógica em vários momentos, conforme é detalhado a seguir, em primeira pessoa, pela voz da monitora.

Interculturalidade

Questões relativas à interculturalidade, ou ao contato com outras nacionalidades envolvendo diferentes aspectos culturais, emergiram da interação com os alunos, conforme ilustra o excerto:

Uma das situações, que foi para mim a mais inusitada, por enquanto, foi quando o aluno chegou pontualmente, mas ao começar a monitoria, ele falou que estava com fome e que iria almoçar, e simplesmente virou-se para o outro lado, abriu um pote que havia comida e começou a almoçar. Claro que eu entendia o fato dele estar com fome, no entanto, ele que decidiu o horário, e como havia outras atividades para eu fazer em relação à graduação, e inclusive o meu almoço, tive que tomar uma atitude, já que não poderia esperá-lo, tendo em vista que aquela ação demandaria a maior parte da monitora. Tive que interrompê-lo, educadamente, e explicar a situação. O aluno compreendeu, e assim, continuamos a monitoria. Não esperava esse tipo de atitude, uma vez que não é permitido se alimentar durante as monitorias, por isso, procurei uma das professoras para relatar o fato. Ela me explicou que é absolutamente normal o costume de fazer refeições durante reuniões nos Estados Unidos. Portanto, concluímos que foi um aspecto cultural (N. 2/ 16/03/2019)⁶.

A experiência central é social e descreve, essencialmente, minha dificuldade em lidar com um aluno. Essa experiência trouxe à tona sentimentos. O comportamento do aluno me causou estranheza e espanto no primeiro momento, porque, afinal, era também a hora do meu almoço e nem por isso eu iria almoçar ou comer durante o horário dedicado à monitoria. Minha decisão por interromper a aula e pedir ao aluno que comesse depois foi mediada por questões circunstanciais. Eu também ainda tinha que almoçar e fazer minhas tarefas do curso de Letras e havia um tempo exato destinado à sessão de monitoria.

⁶ Narrativa número 2, escrita em 16/03/2019.

Depois, com a orientação da coordenadora pedagógica, pude compreender que poderia se tratar de um hábito cultural, sobre o qual eu não tinha conhecimento. Segundo ela, é comum os estadunidenses comerem durante reuniões e aulas no horário de almoço porque não se trata da principal refeição do dia, como costuma ser para os brasileiros. Assim, concluímos que o aluno pode ter transferido esse hábito para o contexto brasileiro, cabendo, a mim, portanto, explicar e delimitar as regras para o bom andamento das monitorias. Assim o fiz e os alunos compreenderam, evitando se alimentar durante as sessões de monitoria.

A partir dessa experiência pude perceber que trabalhar com outras nacionalidades nos prepara para lidar com o diverso, com o que é diferente, e lidar com as diferenças culturais foi um desafio para mim. No entanto, um desafio que me ajudou a ampliar minha visão de mundo, meu olhar para o outro e para minha própria cultura.

Essas experiências se relacionam com o que propõem de Azarias e Azevedo (2016) acerca da necessidade de um trabalho integrado entre aspectos linguísticos e interculturais. As pesquisadoras ressaltam que o professor de PLA deve ter conhecimentos de métodos de ensino que compreendam a multiplicidade cultural tanto do aluno, quanto do próprio país. As pesquisadoras também concordam com a necessidade de haver uma formação específica e destinada a esse futuro profissional, principalmente para se sentirem preparados para lidar com as especificidades dos alunos.

Colaboração

O trabalho colaborativo se manifestou na dimensão circunstancial, mais exatamente na minha relação com os professores, agregando experiências pedagógicas e afetivas. O seguinte excerto do meu diário demonstra como essa relação colaborativa auxiliou minhas escolhas e contribuiu para o desenvolvimento da minha autoconfiança:

Nessa semana também tive tempo para conversar sobre uma oficina que foi sugerida por um dos professores, que reservou um tempo para conversar comigo e passar as orientações. O mais interessante da atividade é que envolve questões gramaticais, que eu sei que os alunos gostam bastante, e também vai ter elementos relacionados ao OPI⁷, que alguns alunos me cobram bastante, já que querem trabalhar somente com esse tópico. Gosto bastante quando consigo conversar com os professores pessoalmente sobre as monitorias, pois consigo ter as orientações necessárias, tirar as dúvidas de imediato, por isso, me considero com sorte por ter esse apoio, o que me ajuda a ter confiança no meu desempenho durante as monitorias (N. 6/ 13/04/2019).

Poder conversar, esclarecer dúvidas com os próprios professores me tornava segura no momento de selecionar as atividades e na decisão de procedimentos de ensino para incentivar os

⁷ Oral Proficiency Interview (OPI) é um teste de proficiência. Para mais informações, ver: <https://www.actfl.org/assessment-research-and-development/actfl-assessments/actfl-postsecondary-assessments/oral-proficiency-interview-opi>. Acesso em: 30 set. 2023.

alunos durante as monitorias. Com essa colaboração, conseqüentemente, me sentia mais motivada, confiante, o que afetava diretamente a minha autoestima, já que também queria desenvolver um trabalho que fosse coerente com as propostas de cada professor e eu me sentia bem com a resposta positiva deles em relação ao meu trabalho.

Além de ter o apoio dos outros professores acerca de questões pedagógicas, também pude contar com o auxílio da coordenadora para solucionar outros desafios que surgiam no decorrer das monitorias. Conforme demonstra o excerto abaixo a administração do tempo, um elemento circunstancial, foi algo que me preocupou bastante. E foi a partir da orientação da coordenadora que eu pude projetar ideias que me ajudaram a lidar com essa situação:

Uma questão que vem me preocupando e que está sendo constante é o tempo das monitorias. O correto é ser uma hora. No entanto, a execução das atividades está terminando antes do esperado. Por isso, conversei com a coordenadora pedagógica que me sugeriu trabalhar atividades extras. Para a próxima semana, portanto, pretendo levar várias atividades selecionadas para resolver essa questão (N. 3/ 23/03/2019).

Apesar de ter tido experiência anterior como monitora, eu não tive uma formação específica na área de PLA. Portanto, encontrei algumas lacunas durante esse processo. Assim, poder contar com o apoio de professores mais experientes e, especialmente, com a orientação da coordenadora pedagógica, foi de grande importância, pois tive a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos e aprender mais sobre o ensino de PLA durante o período como monitora, além de fomentar minha autoconfiança e autoestima.

Dutra (2014) considera a colaboração como extremamente produtiva no trabalho de formação do professor de PLA: “a presença de outros professores é considerada benéfica porque outros pontos de vista são levados em consideração” (p. 580). Desta forma, evita-se a prática da reflexão sem um olhar externo contando com o apoio de um profissional experiente. Aquino (2020), ao relatar a monitoria como um espaço de formação crítica e reflexiva, também destaca o trabalho colaborativo, uma vez que o monitor “pode vivenciar a experiência docente, experimentando ativamente diferentes práticas pedagógicas em um ambiente seguro, isto é, com o apoio do professor-orientador e de seus colegas” (p. 27).

Com um profissional experiente ao lado, pode-se estabelecer uma parceria visando a um trabalho reflexivo, fazendo com que as práticas docentes não sejam baseadas em simples opiniões vindas de um único ponto de vista. Com isso, o trabalho em conjunto permite um debate, com troca de experiências, além de propiciar discussões e o aprimoramento das práticas pedagógicas de todos os envolvidos.

Autorreflexão

Com todo o processo de leitura e releitura das narrativas do diário para a categorização das experiências, a partir do Marco de Referência, pude compreender a quantidade de domínios que se inter-relacionam na prática pedagógica, me conscientizando sobre a complexidade que envolve dar aulas e ser professor. Todas essas etapas da pesquisa me proporcionaram, portanto, um processo de reflexão e ressignificação de experiências, em que pude repensar minhas atitudes e decisões e mudar minha forma de agir.

A autorreflexão emergiu, principalmente, na relação com os estudantes, quando questiono e repenso minha postura, trazendo à tona, também, o sentimento de desconforto e frustração com minhas próprias ações:

Quando esse comportamento acontece é muito difícil de lidar, já que eles se recusam a responder de acordo com o esperado. Nesses momentos, a impressão que tenho é que adoto uma postura insistente, podendo soar como algo maçante, porém faço isso até encontrar algo que chame atenção deles para se soltarem mais e para que a monitoria possa fluir, mas às vezes, infelizmente, esse plano não dá certo (N. 3/ 23/03/2019).

Nesse relato, percebo um momento de dificuldade como monitora para convencer os alunos a discutirem mais sobre um determinado assunto, por isso adotei uma postura insistente, persistindo apenas em uma maneira de conseguir expandir a fala deles. Hoje, faria diferente, buscando outros modos para incentivar a participação dos alunos, ou até mesmo pedindo mais conselhos aos professores. Não acredito que insistir em algo que não está dando certo possa melhorar a situação, ainda mais quando se torna desagradável. Seria preciso buscar diferentes alternativas.

A escrita do diário em si também me permitiu pensar e avaliar as minhas escolhas pedagógicas enquanto ainda estava atuando como monitora, ressignificando minha prática. Como demonstro no excerto abaixo, a partir da minha interação com as alunas nas monitorias, eu consegui repensar sobre o material utilizado, registrando no diário uma ressalva sobre um determinado tema a ser discutido, que eu gostaria de ter alterado tendo em vista os argumentos delas:

O que chamou a atenção das alunas foi o tema do artigo sugerido pelo professor para se trabalhar nas monitorias, que estava relacionado à violência no Brasil. As meninas não consideraram um tema pertinente, principalmente porque elas vão viajar em breve. No momento que estava lendo e selecionando o material não tinha pensado por esse lado, e, por isso, acho a opinião delas considerável, logo, talvez se tivesse a chance, eu conversaria antes com o professor para alterarmos esse tema, ou teria como sugestão trabalhar o artigo anteriormente (N. 15/ 15/06/2019).

Essas experiências corroboram Aroucha e Santos (2019) quando pontuam que “uma das finalidades do diário é promover a autorreflexão de seu autor e de por sua vez, modificar a sua realidade a partir de tudo que foi vivenciado pelo autor e dos aspectos relatados por ele, para ele” (p. 284). Ainda quando estava atuando como monitora, já conseguia refletir e reavaliar algumas decisões, proporcionadas pela escrita do diário.

Além do processo de leitura e releitura do diário permitir refletir sobre minhas atitudes e decisões, pude perceber a necessidade da formação específica em PLA. Por mais que tivesse uma experiência anterior como monitora de PLA, no mesmo programa, encontrei outros elementos desafiadores, sobre os quais não havia tido a oportunidade de refletir.

Identidade docente

Esse tema emergiu da dimensão social, mais exatamente da minha relação com os alunos durante as monitorias, me fazendo refletir sobre a minha identidade de professora, aninhando experiências pessoais, afetivas, circunstanciais e conceituais, conforme ilustra o excerto abaixo:

Talvez por causa da minha posição, como estudante da graduação, achava que os alunos não poderiam me ver com tanta seriedade, pelo fato de eles também serem graduandos. Apesar da coordenadora pedagógica e de alguns professores enfatizarem a importância da minha função para os alunos, o que eu realmente agradeço, acredito que alguns ainda não me vejam em um papel de muita relevância, pois ainda estou no meu processo de formação. Dessa maneira, tenho que lidar com alguns questionamentos que apresentam um pouco de resistência em relação às atividades que proponho. Destaco que essa situação não ocorre com todos os alunos, porém preferia que fosse algo que não acontecesse, no entanto, estou sujeita a esse tipo de situação e sei que faz parte do meu processo de formação (N. 8/ 27/04/2019).

Por ainda estar na graduação, assim como os alunos para quem eu lecionava, achava que eles não me consideravam como uma professora, e mesmo tendo apoio da coordenadora pedagógica e dos outros professores, ainda alimentava a ideia de que eles não me viam como professora, por não ser formada. Dessa forma, considerava que a resistência de alguns alunos para realizar as atividades que eu propunha se relacionava com minha posição de 'igual a eles'. Percebia que quando um dos professores passava uma atividade, os alunos faziam sem questionar, mas, quando eu pedia para fazer, alguns apresentavam resistência, questionando minhas escolhas e se aquilo era necessário, o que me incomodava. Apesar dessa reação dos alunos me gerar frustração por não conseguir uma resposta imediata deles, acreditava que deparar com esse tipo de situação seria algo inevitável, pois considerava como parte do meu processo de formação.

Entretanto, durante a análise das narrativas, olhei novamente para esses relatos com outro ponto de vista e me questioneei se naquele momento realmente me posicionei como professora. Havia em mim uma expectativa de que os alunos me reconhecessem como professora, porém, após ler e reler as narrativas, acredito que nem sempre eu não me posicionei como tal, ou seja, eu não me via propriamente como professora deles, mas como alguém que estava ali para tirar dúvidas, ajudar.

Barcelos (2017) destaca que a identidade está relacionada às nossas experiências, o que implica na relação entre os indivíduos e no contexto no qual essa identidade é construída. Segundo a autora, a identidade dos professores está relacionada com as emoções e as crenças, pois tornar-se um professor implica em desenvolver uma nova identidade.

Por isso, a monitoria é tão importante para a formação do professor. Como explica Gomes et al. (2016, p. 2), “as atividades de monitoria permitem ao indivíduo, vivenciar o exercício docente ao mesmo tempo em que está na condição de aluno. Trata-se de um aprendizado expressivo na formação profissional do mesmo”. Destaco, no entanto, que a experiência de monitoria precisa, essencialmente, envolver reflexão sobre a prática pedagógica. No meu caso, graças à escrita do diário e à análise das minhas experiências, por meio do Marco de Referência, consegui refletir sobre minhas escolhas, ações e atitudes e ao fazer isso consegui reconhecer minha identidade de professora.

A dimensão afetiva

Das dimensões que compõem o Marco de Referência, a dimensão afetiva foi a que mais se destacou nos dados, ou seja, o papel das emoções nas minhas ações enquanto professora-monitora. As experiências afetivas perpassaram e influenciaram minhas ações e decisões, como evidenciado nos temas discutidos até então.

Elas emergiram de experiências sociais, na interação com os estudantes, pedagógicas, no ensino em sala de aula, circunstanciais, na relação com os outros professores e pessoais, pelo modo como me via enquanto graduanda em Letras. E diversos sentimentos, de naturezas contrastantes, surgiram nas narrativas, demonstrando o papel das emoções na prática docente. Além do que já foi discutido até então, o excerto abaixo demonstra sentimentos positivos que emergiram do processo de monitoria, influenciando minha motivação, interesse e esforço:

Também tenho que admitir que gosto bastante de participar das aulas [dos professores], pois além de me inspirar para as monitorias, enquanto graduanda do curso de Letras sinto que estou aprendendo cada vez sobre aspectos relacionados à didática e sobre a própria língua portuguesa, por isso acredito que também estou me aprimorando nesse processo. Esse sentimento já era esperado, pois tinha certeza que, apesar de cumprir novamente o mesmo cargo de monitora de português como língua adicional, sabia que esse ano seria totalmente diferente (N. 6/ 13/04/2019).

Apesar das dificuldades e desafios encontrados durante o período como monitora, conforme já mencionado, foi um processo intenso que me trouxe bastante aprendizado. Reforço que a experiência anterior como monitora não foi suficiente para que eu me sentisse preparada. Ou seja, minhas experiências confirmam que a monitoria não pode ser apenas um espaço de experimentação, precisa envolver reflexão, autocrítica e trabalho colaborativo.

Posso dizer que é preciso fazer da monitoria um espaço de formação do professor, enquanto um processo, e não apenas como um auxílio para o professor titular. Conforme pontua Barcelos (2017), a formação da identidade docente é um processo complexo e contínuo, sendo constituído por crenças, emoções, pelas diversas experiências e também pela interação com os outros. As identidades são, portanto, dinâmicas e múltiplas, assim como as crenças e as emoções.

Ter tido a oportunidade de participar dessa pesquisa me propiciou uma nova maneira de analisar não só as minhas práticas, como também o meu posicionamento enquanto professora. A profissão do professor vai além dos conceitos básicos, que tendem a desconsiderar sua complexidade. A pesquisa experiencial me possibilitou um olhar holístico sobre a profissão do professor, além de proporcionar um processo em que pude compreender características do ensino de PLA, já que não tive uma formação direcionada para a área.

IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

A análise das experiências de monitoria no ensino de PLA, mediada pelo Marco de Referência de Experiências de Ensino de Línguas, permitiu revelar a inter-relação de várias dimensões, cada uma das quais composta de inúmeros elementos, que atravessam a prática docente, com destaque para a afetiva, evidenciando o papel das emoções no ensino (COELHO, 2014; LIMA, 2014; BARCELOS, 2017). Mais ainda, os dados comprovam, pela voz da monitora, a eficácia da pesquisa experiencial na promoção de autorreflexão e ressignificação de crenças e experiências, mediadas pelo processo de escrita do diário em si e pela categorização e análise interpretativa das experiências, ampliando as perspectivas e as possibilidades da professora em formação, que passa a contemplar modos de ação antes não considerados, expandindo seu repertório pedagógico.

Isso foi possível porque a monitoria foi utilizada para muito mais que apoio ao trabalho do professor titular. O trabalho colaborativo com os demais professores, associado à orientação da coordenadora pedagógica criou uma rede de sustentação para a monitora, apoiando e facilitando suas ações e decisões em sala de aula. Acima de tudo, foi a oportunidade de desenvolver uma pesquisa sobre suas experiências de ensino, no âmbito da monitoria, que promoveu consciência crítico-reflexiva acerca de suas ações e de seu entorno. Conforme atestado pela monitora, a experiência prévia como monitora, ainda que com apoio dos colegas professores, não foi suficiente para despertar nela consciência crítica em torno de sua realidade e de seu próprio trabalho. Diante disso, destacamos a importância de organizar e direcionar programas e/ou experiências de monitoria em prol de uma formação crítica que habilite futuros professores a fazerem escolhas conscientes e agirem nos contextos em que eventualmente atuem. Além disso, como demonstram este e os trabalhos de Aquino (2020) e Cordeiro, Albuquerque e Baldin (2020), a monitoria é campo frutífero de pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas, podendo trazer para discussão, aprofundamento e ampliação temas caros à Linguística Aplicada.

Em relação à área de PLA, destacamos, ainda, carências no desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas que estabeleçam parâmetros norteadores para o ensino de PLA no Brasil,

inclusive no que tange à formação de professores especialistas nos cursos de Letras, de forma a atender às demandas dessa área em pleno vigor e crescimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. C. de. **Ensino de português para estrangeiros: por uma historicidade de institucionalização no Brasil.** Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp/Araraquara, 2021. 209 p.

AQUINO, M. A monitoria acadêmica no ensino de alemão como língua estrangeira em contexto universitário: reflexões sobre um projeto de formação crítica. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 18, n.º2, p. 23-35, maio/julho, 2020.

AROUCHA, C. B. L.; SANTOS, L. F. Narrativas de vida e reflexões do professor como agente de letramento na escrita do Gênero diário. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, v. 19, p. 274-295, 2019.

AZARIAS, M. S.; AZEVEDO, I. C. M. Formação de professores de português como língua estrangeira: necessidades e desafios. In: **9º Encontro Internacional de Formação de Professores**, Aracaju, Grupo Tiradentes, v. 9, p. 1-14, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2353/477>. Acesso em: 30 set. 2023.

BARBOSA, J. B.; FREIRE, D. J. Formação de professores e ensino de Português como Língua Adicional. **Estudos Linguísticos**, v. 46, p. 593-602, 2017.

BARCELOS, A. M. F. Identities as emotioning and believing. In: Gary Barkhuizen. (Org.). **Reflections on Language Teacher Identity Research**. New York: Routledge, 2017, v. 1, p. 145-150.

CAFÉ, P. T. S.; MATOS, A. C. F.; BORGES, F. G. B. A Formação de Professores de Português como Língua Adicional: crenças, dificuldades e possibilidades. **Linguagem em Foco**, v. 10, p. 105-118, 2018.

COELHO, H. S. H. Somos capazes de mudar nossa trajetória: experiências e emoções de professoras na educação continuada. In: MICCOLI, L. S. **Pesquisa Experiencial em Contextos de Aprendizagem: Uma abordagem em evolução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, v. 8, p. 267- 292.

CORDEIRO, E. N.; ALBUQUERQUE, J. I. A. De; BALDIN, F. D. C. Monitoria em Sala: Uma ação de formação docente. **Fólio - Revista de Letras**, v. 12, p. 315-338, 2020.

DUTRA, A. F. A formação inicial do professor de português língua estrangeira: aprendendo a ser um profissional colaborativo. **Revista Signótica**, v. 26, p. 579-602, 2014.

FRISON, L. M. B; de MORAES, M. A. C. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 144-158, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14064>. Acesso em: 30 set. 2023.

GOMES, S. X.; SILVA, E. I.; BELARMINO A. C.; SILVA, J. P. Vivenciando a monitoria como espaço de construção da identidade do professor de matemática. In: Encontro Paraibano de Educação Matemática. **Anais do IX Encontro Paraibano de Educação Matemática**. Campina Grande/PB: Editora Realize, p. 1-8, 2016.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Internacionalização e Português como Língua Estrangeira (PLE) - Levantamento e Discussão. **Revista Internacional de Ensino Superior**. n.1, v.8. Unicamp, São Paulo: p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8663449>. Acesso em: 30 set. 2023.

LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R. & ZILBER, T. **Narrative Research: Reading, analysis and interpretation**. London: Sage Publications, 1998.

LIMA, C. V. A. **Eu faço o que posso: experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. 234 p.

MICCOLI, L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L. A evolução da pesquisa experiencial – uma trajetória colaborativa. In: MICCOLI, L. (org.) **Pesquisa com foco na Experiência: uma teoria em evolução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 17-75.

MICCOLI, L. S.; LIMA, C. V. A. Experiências em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012.

MICCOLI, L.; VIANINI, C. Análise Experiencial: um marco de referência para pesquisar o ensino em sala de aula. In: SILVA, K.A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; PEREIRA FILHO, C.A. (orgs.) **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 153-169.

MICCOLI, L.; BAMBIRRA, R.; VIANINI, C. Experiential research for understanding the complexity of teaching and learning English as a foreign language. **Ilha do Desterro (UFSC)**, v. 73, p. 19-42, 2020.

NUNES, R. H.; SILVA, K. A. A Internacionalização da Língua Portuguesa em tempo de crise da Covid-19: Educação e Cenário Globalizado. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 24, n. 2, abr-jun, p. 153-174, 2021.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de Português como Língua Adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 271-306, 2016.

SILVA, K. A.; CONCEIÇÃO, M. P. (orgs.) **Experiências no Ensino-Aprendizagem e na Formação de Professores de Línguas: Festschrift para Laura Miccoli**. Campinas, SP: Pontes editores, 2022.

SILVA, L. B. *et al.* **Contribuições da monitoria no processo de construção da identidade docente**. Anais II CONEDU. Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15678>>. Acesso em: 30 set. 2023.

VIANINI, C.; ARRUDA, C. Pesquisa Experiencial: agência no ensino e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A.; CONCEIÇÃO, M. P. (orgs.) **Experiências no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Festschrift para Laura Miccoli**; Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2022, p. 77-96.