

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E A MONITORIA ACADÊMICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

THAÍS DE OLIVEIRA FERREIRA¹

Graduada em Jornalismo/Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Especialista em Mídias na Educação/CEAD-UFJF
Discente do Curso de Letras/UFJF

RESUMO

Este relato apresenta uma experiência de ensino vivenciada no curso Português como Língua Adicional (PLA), ofertado como extensão na modalidade EaD pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *Campus* São Paulo, a falantes de espanhol e/ou inglês. O objetivo deste texto é descrever e refletir sobre a monitoria acadêmica praticada no curso e-TEC PLA em Rede (IFSP) e sobre sua contribuição para a formação docente. Para tal, serão apontadas dificuldades e superações enfrentadas pela(o) discente de Letras durante a atuação na monitoria, as quais serão analisadas a partir de conceitos como Mediação Pedagógica e Metodologias Ativas (Valente, 2018), Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012) e de sua relação com as tecnologias digitais (Moran, 2000). As práticas pedagógicas completam o currículo da formação docente, aproximando o contexto real da sala de aula ao ensino teórico acadêmico, contribuindo para a aprendizagem autorreflexiva da(o) futura(o) professor(a) de Letras e, preliminarmente, para as pesquisas no campo das licenciaturas e processos de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional; Monitoria Acadêmica; Formação docente.

TEACHING PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE AND ACADEMIC MONITORING AS A PEDAGOGICAL PRACTICE IN TEACHER'S EDUCATION

ABSTRACT

This report presents a teaching experience in the Portuguese as an Additional Language (PLA) course, offered as an extension in the distance learning modality by the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) to Spanish and/or English speakers. The objective of this text is to describe and reflect on the academic monitoring practiced in the e-TEC PLA em Rede (IFSP) course and on its contribution to teacher training. To this end, difficulties and overcomings faced by the Languages student during the monitoring work will be pointed out, which will be analyzed based on concepts such as Pedagogical Mediation and Active Methodologies (Valente, 2018), Pedagogy of Multiliteracies (Rojo, 2012) and its relationship with digital technologies (Moran, 2000). Pedagogical practices complete the teacher training curriculum, bringing the real context of the classroom closer to theoretical academic teaching, contributing to the self-reflective learning of the future Literature teacher and, preliminarily, to research in the field of undergraduate courses and teaching-learning processes.

Keywords: Portuguese as an Additional Language; Academic Monitoring; Teacher's Education.

¹ Endereço eletrônico: ferreira.thais@estudante.ufjf.br

INTRODUÇÃO

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicados no site da Divisão dos Países de Língua Portuguesa², a Língua Portuguesa é o quinto idioma mais falado no mundo, o primeiro no Hemisfério Sul e o terceiro no Ocidente, tendo cerca de 250 milhões de falantes nativos e 20 milhões que a tem como segunda língua. Isto nos mostra o alcance e a importância mundial da Língua Portuguesa.

Para além disso, há o cenário contemporâneo de aumento do fluxo de migração e, conforme o Boletim de Migração, publicado no Portal Gov.br, o Brasil recebeu 62.388 pedidos de refúgio entre janeiro e novembro de 2024, sendo 13.340 aceitos pela Comitê Nacional para Refugiados (CONARE). A maioria dos pedidos foi feita por cubanos e venezuelanos, o que abre um precedente para a ampliação do ensino da Língua Portuguesa como forma de acolhimento e de diminuição das barreiras enfrentadas pelos migrantes internacionais recebidos no país.

A oferta de cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE)/Adicional (PLA)/de Acolhimento (PLAc) a fim de preparar seu público para a conquista do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) tem tido significativa divulgação. É evidente a participação das universidades públicas e de outras instituições federais nesse processo, já que contribuem essencialmente para a integração da população migrante através da oferta desses cursos como ações de extensão e, neste caso, não beneficiam apenas esse público, mas também docentes em formação dos cursos de Letras, porquanto podem atuar como monitores e/ou extensionistas dos PLAs/PLAcS/PLEs.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *Campus* São Paulo, oferta o curso de e-TEC Português como Língua Adicional (PLA em Rede) desde 2021 em modalidade online para falantes de espanhol e/ou de língua inglesa. A carga horária do nível básico do curso é de 250 horas e o acesso se dá em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) por meio da plataforma Moodle. A ação de extensão conta com tutoras(es) EaD já formados e monitoras(es) que estejam na licenciatura em Letras.

² Na 24ª sessão do Grupo das Nações Unidas de Especialistas em Nomes Geográficos (UNGEGN), realizada a 20 de agosto de 2007, foi referendada a proposta de criação da Divisão dos Países de Língua Portuguesa (DPLP), visando à padronização dos nomes geográficos dos países que a compõem.

A participação das(os) futuras(os) professoras(es) de Língua Portuguesa na monitoria acadêmica é uma oportunidade de aprendizagem do exercício docente e atende aos requisitos do currículo da formação universitária. Por meio da monitoria, a/o estudante se envolve em atividades de organização e planejamento e com a própria docência (Garcia; Silva Filho; Silva, 2013), promovendo sua iniciação no ensino de línguas desde a graduação. No PLA do IFSP, segundo o Edital de seleção Nº 83/2024, a equipe de monitoria auxilia tutoras(es) na preparação de aulas, participa dos encontros síncronos, orienta fóruns de dúvidas e de discussão no Moodle e propõe atividades pedagógicas e culturais (palestras, oficinas, etc.), o que contribui com a formação docente nos âmbitos acadêmico e profissional, além de fomentar o protagonismo estudantil.

Diante desse panorama, este relato tem como objetivo descrever e refletir sobre a monitoria acadêmica do curso e-TEC PLA em Rede do IFSP e sobre sua contribuição para a formação docente e, nesse percurso, são apontadas as dificuldades e as superações do(a) discente de Letras durante sua atuação como monitor(a). Vale ressaltar que o relato de experiência é um gênero textual que descreve precisamente uma dada experiência que, sob o viés de uma vivência profissional, é tida como bem-sucedida (ou não) e que, a partir dele, pretende-se colaborar com a discussão, com a troca e com a proposição de ideias acerca do tema por ele abordado (Schneuwly e Dolz, 1999).

Na seção seguinte, há a contextualização das atividades desenvolvidas na monitoria. Na sequência, é exposta a base teórico-conceitual que orienta a pedagogia e as metodologias de ensino praticadas no percurso da monitoria. Na parte final está a análise da experiência, feita a partir das teorias abordadas, bem como as contribuições deste trabalho.

CENÁRIO DA MONITORIA ACADÊMICA NO PLA EM REDE

A experiência deste relato se refere à monitoria praticada no curso de extensão e-TEC Português como Língua Adicional (PLA em Rede), ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *Campus* São Paulo, e se deu no segundo semestre de 2024 (20 de setembro a 20 de dezembro de 2024), na turma de hispanofalantes do Módulo I.

O PLA em Rede é oferecido em modalidade online e prevê encontros síncronos semanais e acessos assíncronos à plataforma Moodle para estudo e para realização de

atividades de treino que possuem correção automatizada. A “presença” é contabilizada pelo histórico registrado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sendo as videochamadas direcionadas para a recapitulação e atendimento às dúvidas. Dentro do AVA o/a aluno/a encontra o material didático das aulas, separado em três “cadernos” interativos (disponíveis para download em PDF sem interação), fóruns para deixar comentários e/ou esclarecer dúvidas, exercícios, avaliações e links de vídeos e áudios.

Na turma do Módulo I para hispanofalantes havia aproximadamente 40 pessoas matriculadas, das quais cerca de 18 participavam regularmente dos encontros síncronos realizados via Google Meet, todas as sextas às 19 horas. A maioria dos participantes residia no Brasil e boa parte em São Paulo, mas havia alguns que estudavam a língua porque pretendiam se mudar para o país e, por isso, seu objetivo principal era conseguir o certificado de proficiência a fim de viabilizar melhores condições de trabalho e estudo.

Nesse sentido, o propósito dos encontros síncronos era apresentar situações reais de uso da língua e abordar temas trazidos por elas/eles próprias/os. Os “cadernos” usados como material didático eram disponibilizados no AVA e as aulas eram planejadas pela equipe de tutoria (duas tutoras) e pela monitora da turma em reuniões pedagógicas online semanais ou quinzenais. Também eram preparados materiais de apoio como slides e indicações de conteúdos artístico-culturais brasileiros. Tudo isso era disponibilizado no grupo de WhatsApp da turma.

Na maioria das semanas, as aulas eram iniciadas pela monitora às 18:30 para as/os participantes que quisessem também tirar dúvidas de acesso ao AVA e praticar a conversação. Além disso, era exibido um trecho ou o vídeo completo disponibilizado no material didático interativo correspondente àquela aula e, para gerar interação, sempre havia espaço para as/os residentes no Brasil compartilharem suas situações práticas e cotidianas, trazendo relatos enriquecedores para os encontros. Com efeito, esses momentos fomentavam discussões sobre pronúncias, gírias, ironias e expressões culturais e direcionavam o processo de ensino-aprendizagem.

Embora cada Módulo e cada turma do PLA tivesse sua/seu monitora/monitor correspondente, a equipe de monitoria como um todo era responsável por preparar Atividades Culturais Extras, uma a cada mês (também online), abertas a todas as turmas. Os encontros aconteciam aos sábados, dividindo o grupo monitor em dois turnos de aulas, mas mantendo a mesma aula temática preparada em conjunto. Conforme estabelecido em

reunião pedagógica, as três atividades culturais do semestre deveriam se organizar em torno do cinema, da literatura e da música. Sendo assim, depois de debates, a equipe de monitoria (de várias regiões do Brasil) se segmentou de acordo com suas afinidades e elaborou aulas sobre o filme *O auto da compadecida* (2000), sobre o conto *Varandas da Eva* (Milton Hatoum, 2009) e sobre a diversidade musical brasileira (forró, funk, rock, MPB e samba) e seus artistas. Parte do trabalho na elaboração das atividades individuais e das coletivas é debater quais metodologias de ensino serão aplicadas, algumas delas estão descritas na próxima seção.

EIXO TEÓRICO-CONCEITUAL

O uso das tecnologias digitais na educação é uma realidade, o que não garante que estudantes e professoras(es) tenham letramento suficiente para usufruir de seus benefícios. Quanto à introdução dessa tecnologia na sala de aula, José Moran (2000), doutor e professor de Novas Tecnologias na Escola (USP), entende que é um passo importante no processo de ensino aprendizagem, mas somente se for feita de forma adequada, isto é, quando os aparatos virtuais e eletrônicos se articulam à mediação pedagógica. Para o autor, o professor assume o papel de mediador pedagógico ao se apresentar como um facilitador que incentiva e motiva a aprendizagem, seja por meio de estratégias convencionais ou das que fazem uso das tecnologias digitais, desde que os métodos aplicados tornem as aulas dinâmicas. A mediação pedagógica é capaz de gerar aproximação da turma no início de um curso ou permitir que aprendizes se desenvolvam em situações simuladas ou reais e, no caso das estratégias que recorrem às novas tecnologias, há inúmeras possibilidades que apelam ao uso de computadores e/ou outros dispositivos virtuais.

Ainda nessa perspectiva, Alexandre Sunaga e Camila Carvalho (2015), pesquisadores-referência do ensino híbrido, afirmam que através do uso das tecnologias “os professores podem potencializar suas aulas com diferentes tarefas e alcançar os alunos de uma forma que a metodologia tradicional, com suas aulas expositivas e o conhecimento centrado no docente, não permitia” (p. 142), isto porque a tecnologia é vista por eles como uma interface e não como um instrumento, ou seja, através das tecnologias digitais o ensino pode ser personalizado, já que elas permitem “o encontro entre duas ou mais faces em atitude comunicacional e dialógica” (p. 143).

Em ambos os trabalhos, tanto no de Moran (2000) quanto no de Sunaga e Carvalho (2015), a presença da internet é fundamental como novo paradigma, porém ela não exclui a figura do professor ou o papel da escola na educação, pelo contrário, as novas tecnologias (Moran, 2000) ou as tecnologias digitais (Sunaga e Carvalho, 2015) vêm com o intuito de potencializar e de ampliar as possibilidades de aprendizagem. É por causa dessas tecnologias que a/o aprendiz pode romper com os limites de tempo e espaço e estudar respeitando seu próprio ritmo. Vale ressaltar que as interfaces não podem ser manuseadas de maneira isolada, mas devem ser planejadas e orientadas em torno de um objetivo de aprendizagem, por isso, a mediação pedagógica é indispensável.

Outra característica do ensino digitalizado é a existência das metodologias ativas ou, nas palavras do professor do Departamento Multimeios, Mídia e Comunicação do Instituto de Artes (UNICAMP), José Armando Valente (2018), das “práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional” (p. 26). Para o doutor do MIT, essas metodologias proporcionam ao estudante uma participação mais ativa no processo de ensino aprendizagem, visto que elas confrontam o modelo da transmissão de informação, próprio da educação bancária - criticada por Paulo Freire (1970) -, e dão aos educandos oportunidades de construção de conhecimento a partir do desenvolvimento de atividades em que resolvem problemas e/ou criam projetos.

Dentre os vários exemplos de práticas pedagógicas baseadas em metodologias ativas, encontramos a sala de aula invertida, descrita por Valente (2018) como uma abordagem em que o aluno estuda o conteúdo da aula antes mesmo de frequentá-la, isto é, a aula se dá em dois momentos (remotamente e na sala de aula) e, por isso, se caracteriza como o *blended learning* (ensino híbrido). Assim, usando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), a sala de aula passa a ser o lugar da realização de práticas orientadas pelos conteúdos já estudados de forma online, algumas vezes registrados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), isto é, nas plataformas que armazenam e organizam materiais de estudo e exercícios. A partir do que foi registrado no AVA, o professor consegue diagnosticar e mapear dificuldades dos aprendizes e personalizar estratégias de ensino (Valente, 2018).

O PLA em Rede oferece recursos que cooperam para o ensino a distância (EaD) e que atendem às necessidades dessa modalidade, pois, através do ambiente virtual Moodle, as(os) alunas(os) podem acessar o material didático do curso, fazer atividades,

participar de fóruns de discussão que visam debater e compartilhar experiências, além de iniciar bate-papos e interagir com colegas e com a equipe de tutoria e monitoria. O curso também dispõe do que, nos anos 2000, Moran chamava de “teleconferência”, mas que, atualmente, chamamos de “videochamada” ou de “encontros síncronos online” e do “correio eletrônico” ou “e-mails” para contatos assíncronos. Ademais, o ensino de português para migrantes internacionais online recorre essencialmente à metodologia da sala de aula invertida, uma vez que a turma estuda remotamente e depois participa da videochamada.

No Brasil é tácito o uso das diretrizes nacionais como base do ensino de português nas escolas e, embora o contexto do PLA seja outro, é válido considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente porque na apresentação do curso no AVA destaca-se o objetivo de auxiliar a(o) estudante a “se comunicar, utilizando a língua portuguesa falada no Brasil” para que ela/ele possa “interagir nas diferentes situações comunicativas com as pessoas e as culturas” e ser apresentada(o) aos “contextos brasileiros em diversos âmbitos (linguístico, social, econômico e cultural)”. Isso mostra que, assim como a escola, o PLA baseia o ensino da língua no que a BNCC chama de “ampliação dos letramentos”, a qual proporciona “a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”. Essas práticas sociais “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Ministério da Educação, 2018, p. 68), permeando o que Roxane Rojo (PUC-SP) e Eduardo Moura (UNICAMP), doutores em Linguística, consideram, em seu livro *Multiletramentos na Escola* (2012), como Pedagogia dos Multiletramentos.

Os autores esclarecem que o prefixo “multi” faz referência a “múltiplos” e envolve tanto a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias quanto a pluralidade e a diversidade cultural. No caso das aulas do PLA, temos ambos os cenários, dado que as TDICs carregam de uma só vez os textos multimodais que misturam várias mídias e semioses (áudio, audiovisual, imagens, linguagem verbal e etc.) e também permitem uma interação cultural internacional que enriquece a aprendizagem.

Diante de todas essas especificidades do ensino online de Português como Língua Adicional, fica evidente a necessidade de dispor de saberes docentes capazes de lidar com

as questões próprias desse contexto. Por mais que as aulas do curso de licenciatura abordem as mais variadas pedagogias e metodologias, a prática é imprescindível para uma boa formação docente, tanto é que as Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE) fazem parte do currículo e não só o ensino e a pesquisa. Conforme a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024, p. 12), os cursos de formação docente em nível superior devem oferecer 320 (trezentas e vinte) horas para realização das AAEs, dentro das 3.200 (três mil e duzentas) horas mínimas de carga horária total. Essas 320 (trezentas e vinte) horas se constituem em práticas vinculadas aos componentes curriculares e sua execução é feita em instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES. As AAEs não se enquadram nas 400 (quatrocentas) de estágio supervisionado, mas em outras práticas como a monitoria acadêmica e a participação em projetos de extensão e este é o caso do PLA. Assim, a(o) discente de Letras pode desfrutar do ensino na universidade, associá-lo à prática nos cenários reais e adentrar na esfera da pesquisa ao se deparar com as questões que surgem a partir das experiências vividas.

As ações de extensão são uma forma dialógica de relação com a sociedade, o que envolve troca de conhecimentos acadêmicos e de conhecimentos tradicionais, “enriquecendo o processo educativo e possibilitando a formação de uma consciência crítica” nas pessoas envolvidas por meio de “ações formativas, culturais, artísticas, desportivas, científicas e tecnológicas” que compõem a extensão (IFSP, 2023). O e-TEC PLA em Rede pode ser considerado uma AAE em dois níveis: extensão e monitoria acadêmica. Isso porque, além de articular o IFSP e a sociedade, oferece à/ao docente em formação o envolvimento em “atividades de organização, planejamento e a própria execução do trabalho docente” (Garcia; Silva Filho; Silva, 2013), as quais serão avaliadas na próxima seção.

DIFICULDADES E SUPERAÇÕES DA MONITORIA NO PLA

A AAE da monitoria acadêmica no PLA em Rede, realizada no segundo semestre de 2024, terá suas dificuldades e superações analisadas a partir dos pressupostos teóricos descritos anteriormente, considerando três temas: a) as tecnologias digitais e a mediação pedagógica; b) metodologias ativas e Pedagogia dos Multiletramentos; e, por fim, c) monitoria acadêmica e a formação docente.

O primeiro tema, evidentemente, abarca algo que é central para o funcionamento da monitoria acadêmica no PLA: as tecnologias digitais. Sem elas o curso de extensão não poderia ser ofertado nesse formato, logo, está implícito que as/os inscritis(os) precisam dominar minimamente aparatos virtuais. Contudo, não é o que ocorre na realidade. Embora muito presentes nos tempos de hoje, especialmente em um cenário pós-pandêmico, as videochamadas podem ser muito complexas para algumas pessoas por possuírem diferentes configurações para os vários dispositivos eletrônicos (computador, tablet, smartphone, etc.). No PLA, foi usado o Google Meet, acessado através de link enviado por e-mail e disponibilizado no AVA do curso, o Moodle. No entanto, a dificuldade das(os) alunas(os) começou no uso do próprio e-mail e muitas(os) não conseguiram seguir as instruções de cadastro e de acesso, impedindo que fizessem login e participassem das interações do AVA.

Frente a essas dificuldades iniciais, a monitoria ofereceu suporte técnico e, assim, nas três primeiras semanas, as dúvidas se concentraram no uso da tecnologia e não no conteúdo do curso em si. Com efeito, a demanda exigiu letramento digital dos docentes em formação, além de gerenciamento do tempo disponibilizado para questões relacionadas tanto à tecnologia quanto aos conteúdos das aulas. Um grupo de WhatsApp foi criado para facilitar a comunicação com a turma, mas o link também estava disponibilizado no Moodle e, como havia pessoas que não recebiam as mensagens automáticas do AVA, foi preciso entrar em contato com elas diretamente por e-mail e pelo WhatsApp, mas a diferença de endereços eletrônicos e DDIs atrapalhou a interação. Por causa disso, houve muita evasão da turma e presença escassa nos encontros síncronos.

Ainda dentro do primeiro tema analisado, a princípio, cabe mencionar a contabilização da frequência, pois era flexível em demasia. Como não era obrigatória a presença das(os) estudantes em todos os encontros síncronos, a mediação pedagógica ficou comprometida. Conforme menção anterior, as TDICs devem ser usadas como um meio no processo de aprendizagem (Moran, 2000) e não acionadas em um “uso per se” (Sunaga e Carvalho, 2015), portanto, o uso das TDICs não substitui o papel da(o) docente na aprendizagem e precisa ser orientado por meio da mediação pedagógica.

Pensando no segundo tema analisado, há ainda outra consequência causada pela flexibilidade máxima da frequência, a saber, a prática da metodologia ativa, considerando que o processo de ensino adotado pelo PLA é a sala de aula invertida. Então, sem acesso

recorrente ao AVA para estudo, a/o estudante não consegue se desenvolver adequadamente. A intenção dessa metodologia é justamente a realização de ações que envolvem e engajam as/os aprendizes nas atividades praticadas em sala de aula, protagonizando-as/os nessa ação (Valente, 2018). Nesse caso, sem uma presença online fixa da turma PLA 2024.2, o diagnóstico obtido através do AVA era insuficiente para auxiliar na proposição de atividades personalizadas, por conseguinte, o conteúdo das aulas era mais restrito aos cadernos interativos e seguia o formato expositivo, impedindo o dinamismo que metodologia ativa pode gerar.

Diante dessa dificuldade, foi preciso que a monitoria repensasse a formulação dos materiais de apoio concedidos após os encontros online, uma vez que nem toda a turma teria acesso a completude das explicações na hora de estudar. Os slides, por exemplo, são parte de uma apresentação que é composta por várias semioses (texto, imagem e fala associada) e, quando sua leitura é feita fora do contexto, o sentido pode ficar comprometido. Sendo assim, a construção desses slides precisou incluir links, legendas e glossários para facilitar o estudo remoto. De certa forma, isso pode se caracterizar como uma personalização, ainda que não seja precisa e individualizada e, exigiu maior esforço por parte da monitoria na confecção do material de apoio, visto que foi necessário considerar dois cenários de estudo: o de quem assistiu e o de quem não assistiu às aulas.

É evidente que a baixa participação da(o) aprendiz no processo de ensino aprendizagem também interfere na construção do conhecimento por meio da prática, algo que é fundamental no ensino de línguas. Não é em vão que o exame Celpe-Bras tem ênfase no uso da língua e avalia de forma integrada compreensão e produção tanto no aspecto oral quanto no escrito. O que se pode inferir diante dessa experiência é que algumas/alguns alunas(os) do PLA 2024.2 até concluíram o curso ao alcançar nota suficiente nas avaliações, mas, por não terem a exigência da frequência nos encontros síncronos e no AVA, podem ter permanecido com dificuldades no uso da língua e na hora de fazer exames de proficiência.

Para o caso das(os) frequentes nos encontros síncronos, houve bastante espaço para compartilhar situações cotidianas de uso da língua vivenciadas pelas(os) residentes recém-chegados ao Brasil. Um bom exemplo é o relato de uma aluna sobre o estranhamento da expressão informal “tá me enchendo o saco”. Ela contou que ouvia muito essa frase entre os colegas de trabalho e de outras pessoas em momentos sociais

informais, porém ela havia entendido que a fala era “tá mexendo o saco” e, embora, tivesse percebido o contexto de uso, estava pronunciando errado e causando desconforto porque, no seu jeito de falar, o significado era outro. Isso aconteceu até que uma amiga explicou a ela a diferença entre dizer que alguém “está perturbando” e alguém que “está mexendo no saco” (o que pode ser interpretado obscenamente). No relato a aluna explicou que o mal-entendido foi causado pela sonoridade da pronúncia e, ao compartilhar a situação, a turma pôde interagir e trazer outras questões relacionadas às expressões da língua, pronúncias, sotaques e particularidades da oralidade.

Por outro lado, ainda no segundo tema analisado, as atividades culturais ganharam destaque no trabalho com a Pedagogia dos Multiletramentos. Através dela, a monitoria conseguiu explorar significativamente as multiplicidades de linguagens, semioses e mídias, além de expor a pluralidade cultural brasileira. Essas atividades envolviam a equipe de monitoria de todas as turmas do PLA 2024.2 no planejamento dos encontros culturais e eram direcionados a todas(os) as/os estudantes do curso. Cada monitor(a) era de um estado diferente, dando representatividade às regiões centro-oeste, nordeste, sudeste e sul e, diante desse fato, houve um esforço coletivo para que o conteúdo dessas atividades abarcasse regiões menos centrais do país e disseminasse suas culturas e seus costumes, como no caso da região amazônica.

No primeiro encontro cultural, o filme em discussão foi *O auto da compadecida* (2000), ao qual, quem se interessasse em participar da atividade, deveria assistir remotamente e responder ao questionário online elaborado e disponibilizado previamente. As perguntas foram divididas em seções sobre a temática, a religião, as características gramaticais e a análise crítica. Questões como “uma das expressões regionais utilizadas por João Grilo a Chicó é: ‘um filme de aventura que mostra um **cabra** sozinho, desarmado...’. O que **cabra** quer dizer nesse contexto?” e “em que região se passa o filme?” conduziram o debate e permitiram a aprendizagem por meio da Pedagogia dos Multiletramentos em seu aspecto da multiplicidade de culturas do Brasil. A partir do enredo e do contexto da obra, as(os) participantes conheceram a cultura nordestina e foram apresentadas(os) à amplitude de suas microrregiões.

O segundo evento abordou o conto *Varandas da Eva* (Milton Hatoum, 2009), orientado por uma leitura prévia, garantindo que o encontro se concentraria na troca de ideias sobre percepções e possíveis interpretações, sem desconsiderar o contexto e as

intencionalidades inerentes ao texto. Milton traz para sua narrativa a cidade de Manaus como pano de fundo e, por isso, a aula apresentou a região norte do Brasil e, mais especificamente, o estado do Amazonas e alguns de seus traços culturais.

O último encontro foi o mais abrangente de todos, já que tratou da diversidade musical brasileira e elegeu os gêneros forró, funk, rock, MPB e samba como representantes da cultura nacional. Inicialmente, foi criada uma *playlist* musical que teve seu link compartilhado em todas as turmas e seu conteúdo incluía cinco músicas de cada um dos gêneros escolhidos. A seleção das músicas considerou a escolha pessoal de cada monitor(a) e as composições menos populares ou mais representativas em outras épocas. O objetivo de usar esses critérios foi o de mostrar às/aos alunas(os) composições que, provavelmente, não apareceriam nas primeiras buscas na internet.

Na equipe, um dos integrantes era músico, o que facilitou o planejamento da aula e orientou as discussões iniciais sobre o tema. Na abertura do evento foi esclarecido que os ritmos brasileiros se misturam e se articulam formando novos estilos e reduzem as fronteiras artísticas. Nesse sentido, a MPB foi mencionada como um gênero que possui ampla dimensão de estilos de produção, tendo várias versões da mesma música em outros gêneros. Canções como “Onde anda você”, de Vinícius de Moraes (com participação de Toquinho), “Velha infância”, dos Tribalistas, e tantas outras são exemplos de letras adaptadas nos mais variados ritmos, seja de maneira oficial ou nos bares brasileiros onde artistas se apresentam. Estão entre os artistas apresentados nomes como Calcinha Preta, Falamansa, Biquini, Rita Lee, Elis Regina, Milton Nascimento, MC Bob Rum (autor de Rap do Silva), Claudinho e Buchecha, Alcione, Jorge Aragão e Cartola. Além disso, a aula foi encerrada com um “show” ao vivo preparado pelo músico da equipe de monitoria, efetivamente demonstrando a possibilidade de misturas musicais.

Essas três atividades culturais fazem jus às metodologias ativas e à Pedagogia dos Multiletramentos, mas também evocam o último tema desta análise: a monitoria acadêmica e a formação docente.

Ainda que na graduação se discuta conceitos e que o ambiente acadêmico proporcione acesso às inovações metodológicas, isso não garante a aprendizagem de alguns saberes que só a prática pode oferecer. Como já mencionado, é por isso que o currículo de formação docente compreende também as AAEs articuladas aos componentes curriculares e o estágio supervisionado. Inegavelmente, a monitoria

acadêmica é uma prática eficaz para o profissional em formação e não só em direção ao que se pode praticar em si, mas também porque se mostra como um lugar de reflexão, reorganização e aprendizagem da docência.

As práticas devem ser apoiadas nas teorias estudadas durante a formação, todavia não devem ser vistas como um manual imutável para cenários previsíveis de sala de aula. A monitoria permite a experimentação das metodologias de ensino as quais se tem acesso na licenciatura, entretanto, é através dessa prática que a(o) futura(o) docente se depara com desafios reais e imprevisíveis que auxiliam a construção do seu conhecimento profissional. As variadas situações aqui apresentadas como a dificuldade com as tecnologias, a variação da frequência e a preocupação em ensinar a língua em uso foram fundamentais para o desenvolvimento do saber docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vividas durante a AAE da monitoria acadêmica no e-TEC Português como Língua Adicional (PLA em Rede) 2024.2, do IFSP/*Campus* São Paulo, marcaram positivamente a trajetória acadêmica e formativa dos discentes de Letras monitoras e monitores do curso de extensão. As dificuldades mencionadas anteriormente mobilizaram a reflexão sobre o exercício docente, a fim de encontrar formas de superá-las sem causar prejuízos no processo de ensino aprendizagem das(os) alunas(os) do PLA.

A docência atualmente é atravessada pelas TDICs e, portanto, incorpora o domínio de novos letramentos, cabendo ao(à) professor(a) ter aptidão compatível ao contexto. No entanto, é perceptível que o currículo da licenciatura ainda tem uma lacuna nesse âmbito, logo, a oportunidade de aprendizado na formação docente se dá por meio de práticas pedagógicas em contextos reais de sala de aula.

No caso do PLA, a monitoria acadêmica contribuiu para a formação docente tanto no quesito letramento digital quanto no da construção de um saber docente autorreflexivo. Dessa forma, a/o discente de Letras alcançou a completude de aprendizagem que a licenciatura pode oferecer, porquanto aliou o ensino acadêmico à prática e ainda pôde levantar discussões iniciais para futuras pesquisas na área.

Este relato registra as relações estabelecidas entre teoria e prática durante a monitoria acadêmica, descrevendo como a Mediação Pedagógica (Valente, 2018), as Metodologias Ativas (Valente, 2018) e a Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012)

se concretizam em sala de aula e se articulam com a ampliação de letramentos (BNCC, 2018) e com as tecnologias digitais (Moran, 2000). Por meio das situações reais foi possível adotar ações para superar as barreiras do EaD, seja por causa da dificuldade de acesso ou mesmo pela baixa interatividade entre professor(a) aluno(a).

Vale ressaltar que os pontos negativos observados na experiência com a monitoria acadêmica também acrescentam à formação docente. Ora, aprender o que não fazer também é se desenvolver ou mesmo aprender formas de contornar a dificuldade. É fato que ainda há um longo caminho de discussão sobre a formação docente, mas pensar em sua ligação com a prática é um grande passo em direção à melhoria do currículo das licenciaturas.

REFERÊNCIAS

Referências de acessos a legislações e a notícias relacionadas ao tema do artigo:

Ações de Extensão. **Apresentação**. IFSP Campus São Paulo, 2016 [2023]. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/acoes-de-extensao>. Acesso em: 05 de abr. de 2025.

Brasil registra cerca de 180 mil migrantes de janeiro a novembro de 2024. **Gov.br**, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/brasil-registra-cerca-de-180-mil-migrantes-de-janeiro-a-novembro-de-2024>. Acesso em: 05 de abr. de 2025.

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

_____. **Resolução CNE/CP n. 4**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, 29 de maio de 2024, Capítulo IV, p. 5-6.

Curso de Extensão (E-TEC): Português como Língua Adicional (PLA em Rede). IFSP Campus São Paulo, 2024. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/>. Acessado em: 05 de abr. de 2025.

Curso de Português Língua Adicional do IFSP bate recorde de inscrições. IFSP Campus São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/17-ultimas-noticias/4936-curso-de-portugues-lingua-adicional-do-ifsp-bate-recorde-de-inscricoes>. Acesso em: 05 de abr. de 2025.

Divisão dos Países de Língua Portuguesa (DPLP). Disponível em: <https://dplpng.ibge.gov.br/>. Acesso em 05 de abr. de 2025.

Ministério da Educação. **Edital n. 83/2024** - DRG/SPO/IFSP/2024. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IF), *Campus São Paulo*. 27 de agosto de 2024.

Referências teóricas relacionadas ao tema do artigo:

GARCIA, B. R. Z.; DE PESCE, M. K.; MUNHOZ, E. M. B. As práticas extensionistas na formação inicial e a autonomia docente. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 35, p. 942-959, 2021.

GARCIA, L. T. dos S.; SILVA FILHO, L. G. da; SILVA, M. V. G. da. Monitoria e avaliação formativa em nível universitário: desafios e conquistas. **Perspectiva**, v. 31, n. 03, p. 973-1003, 2013.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

REZENDE HELENO, A., VIANNA, H. F. Língua Portuguesa para migrantes: um relato de experiência. **PROLÍNGUA**, 19(1), 63–77. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2024v19n1.68711>. Acesso em: 05 de abr. de 2025.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 05-16, 1999.

SUNAGA, A.; CARVALHO, C. S. de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; DE MELLO TREVISANI. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, p. 141-154, 2015.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: MORAN, J.. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 26-44, 2018.