

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

ALESSANDRO DA ROSA LADELFA

**O PAPEL DO MONITOR ACADÊMICO NA
DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS
EM LÍNGUA PORTUGUESA I**

Porto Alegre
2022

Alessandro da Rosa Ladelfa

**O PAPEL DO MONITOR ACADÊMICO NA
DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS
EM LÍNGUA PORTUGUESA I**

Trabalho de Conclusão de Curso de
graduação apresentado ao Instituto de Letras
da Universidade Federal do Rio Grande do
Sul como requisito parcial para a obtenção do
título de bacharel em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magali Lopes
Endruweit

Porto Alegre
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

CIP - Catalogação na Publicação

Ladelfa, Alessandro da Rosa

O PAPEL DO MONITOR ACADÊMICO NA DISCIPLINA DE
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA I /
Alessandro da Rosa Ladelfa. -- 2022.

65 f.

Orientadora: Magali Lopes Endruweit.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Bacharelado em Letras: Tradutor Português e
Inglês, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Monitoria Acadêmica. 2. Escrita. 3. Leitura. 4.
Enunciação. 5. Linguística. I. Endruweit, Magali
Lopes, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Alessandro da Rosa Ladelfa

**O PAPEL DO MONITOR ACADÊMICO NA
DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS
EM LÍNGUA PORTUGUESA I**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado ao Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para a obtenção do
título de bacharel em Letras.

Porto Alegre, 13 de Maio de 2022

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Magali Lopes Endruweit — UFRGS

Prof.^a Dr.^a Daniela Favero Netto — UFRGS

Prof.^a M.^a Felícia Xavier Volkweis — UFRGS

*Dedico este trabalho à professora Adriana
Lopes, que me ensina desde o momento em
que me deu à luz, e à professora Magali
Endruweit, que me orienta desde a primeira
vez que me deu aula. Obrigado às minhas
mestras.*

*“Bem antes de servir para comunicar, a
linguagem serve para viver.”
(Émile Benveniste)*

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo geral averiguar o papel do monitor acadêmico na disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I (LPT I) ofertada aos alunos do curso de bacharelado em Letras na UFRGS. Perseguindo esse objetivo, o trabalho se divide em cinco partes. A primeira parte apresenta o lugar de onde essa pesquisa começa. A segunda traz a análise da Instrução Normativa nº 03/2013 da Prograd/Sead e uma síntese de outras pesquisas servindo de ponto de partida para a reflexão sobre o papel do monitor na universidade. A terceira parte exemplifica como é o andamento da disciplina de LPT I bem como o seu objeto de estudo. A quarta parte descreve a concepção de língua que baseia as reflexões deste trabalho a partir da Linguística da Enunciação de Émile Benveniste. A quinta parte se destina a discutir sobre o papel do monitor em LPT I, concluindo de que é possível percebê-lo em quatro diferentes posições: o monitor um pouco professor, um pouco aluno; o monitor como um modelo de aluno; o monitor em um metalugar — ensina escrita ao mesmo tempo que aprende escrita —; e o monitor como interlocutor e mediador de letramento.

Palavras-chave: monitoria acadêmica; enunciação; letramento; escrita; leitura.

ABSTRACT

This bachelor's thesis aims to make a discussion about the role of the university monitor in the discipline *Leitura e Produção de textos em Língua Portuguesa I (LPT I)*, which is offered to *Letras's* Bachelor students at UFRGS. To reach this objective, this work is divided into four parts. The first one shows where this research starts. The second one brings an analysis of the *Instrução Normativa nº 03/2013* from Prograd/Sead as well as a summary of other research, serving as a starting point for the following discussion. The third part exemplifies how the LPT I classes are handled and its purpose. The fourth part describes the concept of language through Emile Benveniste's Linguistics of Enunciation on which the following reflections are going to be based. The fifth part intends to discuss the roles of the monitor in LPT I concluding that it is possible to divide them into four different positions: the monitor as a teacher and as a student; the monitor as a student model; the monitor in a meta place — teaches writing at the same time as learns writing; and the monitor as interlocutor and mediator.

Keywords: student monitoring system; enunciation; literacy; writing; reading.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS — DA SALA DE AULA À PESQUISA ACADÊMICA	11
2	A MONITORIA ACADÊMICA VISTA NA/PELA UNIVERSIDADE	14
2.1	O PROGRAMA DE MONITORIA ACADÊMICA DEFINIDO PELA UFRGS	14
2.1.1	A definição de monitoria acadêmica	15
2.1.2	A definição do papel do monitor	17
2.1.3	A definição do professor orientador	19
2.2	OUTRAS PESQUISAS SOBRE A MONITORIA ACADÊMICA	20
2.2.1	A monitoria e a sua influência no ensino e aprendizagem	20
2.2.2	A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor	21
2.2.3	O olhar do docente sobre a monitoria	22
3	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS I: ALÉM DE LER E ESCREVER.....	25
4	A TEORIA ENUNCIATIVA DE BENVENISTE	32
4.1	O <i>EU</i> QUE SE ENUNCIA AO <i>TU</i>	32
4.1.1	Escrever também é enunciar-se	37
4.1.2	Leitura em voz alta vista pelo viés enunciativo: quem é o <i>tu</i> na escrita do <i>eu</i>	41
5	QUAL É O PAPEL DO MONITOR ACADÊMICO EM LPT I?	45
5.1	O MONITOR UM POUCO PROFESSOR, UM POUCO ALUNO	47
5.2	O MONITOR COMO UM MODELO DE ALUNO	50
5.3	O MONITOR EM UM METALUGAR — ENSINA ESCRITA AO MESMO TEMPO QUE APRENDE ESCRITA	54
5.4	O MONITOR COMO INTERLOCUTOR E MEDIADOR DE LETRAMENTO	57
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS — O MONITOR ALÉM DO APRENDIZ DE PROFESSOR.....	61
	REFERÊNCIAS	63

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS — DA SALA DE AULA À PESQUISA ACADÊMICA

O monitor acadêmico, para muitos, pode ser definido simplesmente como um ajudante do professor na sala de aula. Quando ingressei na universidade, em 2017, era dessa forma que entendia a posição do monitor, já que era ele quem abria a porta da sala de aula, atualizava a plataforma do Moodle e, às vezes, fazia a chamada da turma. Só percebi que essa definição poderia não ser a mais precisa quando ocupei essa função pela primeira vez na disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I¹, em 2019. Começamos, então, entendendo esse lugar de onde falo.

Antes de entrar na universidade, eu já era professor de inglês havia 2 anos. Eu nunca quis seguir essa profissão, porque eu via, dentro da minha própria casa, o trabalho árduo da minha mãe, professora estadual de ensino médio: de segunda a sexta, trabalhava de manhã, à tarde e à noite; nos finais de semana, corrigia trabalhos e provas, preparava aulas e fechava notas. Ainda assim, quando o diretor da minha escola de inglês me perguntou se eu queria começar a dar algumas aulas lá (com apenas 15 anos e antes mesmo de concluir o curso), eu aceitei. Ser professor nunca foi um plano pra mim — era uma fuga temporária.

Foi ali em 2014 que comecei a ser professor, e nunca vou esquecer do primeiro dia de aula em que tive que abrir uma pasta plástica verde, pegar a chamada impressa e dizer os nomes de cada aluno, colocando um pontinho indicando presença para quase todos. Não segui a fórmula de primeiro estudar como ser um professor e depois aplicar na prática. Como eu não queria ser professor, mas desejava seguir estudando inglês, quando prestei vestibular quis entrar para o curso de bacharelado em Letras. Pensei que estudar tradução iria entupir a veia do ensino que corria nos meus braços, mas já no final do primeiro semestre na universidade encontrei uma grande quebra de expectativa: ainda era a sala de aula que me movia.

Acabei o primeiro semestre com a sensação de estar no curso errado, mas não quis desistir logo de cara do meu lugar na universidade e decidi dar uma segunda chance. E ainda bem que dei. Na disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I, ofertada no segundo semestre para o curso de bacharelado em Letras, fui tirado da minha zona de conforto, porque todas as minhas certezas foram desconstruídas, mas também foi lá que descobri o que me atraía mais do que as aulas de inglês: a escrita. Deixe-me explicar: saí da minha zona de conforto porque cheguei na disciplina achando que iria garantir um A sem muitos esforços.

¹ O nome da disciplina será retomado por LPT I daqui para frente.

Todos os estudos e as práticas de escrita para o vestibular iriam me ajudar, já que, naquela época, eu achava que boa escrita era uma redação com nota alta. Ter tirado nota mil na redação do ENEM em 2016 era uma comprovação de que eu escrevia bem; logo, iria passar na disciplina de texto facilmente. Porém, não foi o que aconteceu, e ainda bem — porque, se tivesse sido diferente, eu não estaria me enunciando aqui, agora, neste trabalho.

Lembro como se fosse hoje do primeiro dia de aula, no qual a professora falou que poderíamos escrever usando a primeira pessoa do singular. Fiquei confuso pensando que talvez o meu A não fosse mais tão certo, já que estava acostumado a escrever me escondendo no *-se*. Eu poderia falar *eu penso* no lugar de *pensa-se*? Parecia-me estranho e inadequado. Aquela escrita que a professora defendia como *a boa escrita da disciplina* era um terreno novo para mim. Escreveríamos partindo de uma bronca, de algo que nos incomoda no mundo, pensando em como deixar o texto compreensível ao leitor, dando concretude às palavras e levantando discussões sobre como enxergamos o mundo. Era uma escrita do relato pessoal, da visão do escritor como sujeito e uma forma de propor uma conversa com o leitor. Por fim, quando as aulas da disciplina acabaram, eu não atingi o A de que tanto tinha certeza no início do semestre, mas as aulas e a professora fizeram algo cuja importância vai além de um conceito: me fizeram *pensar*. Eu já não conseguia mais ler ou escrever textos sem pensar em qual era a bronca ou notar falta de concretude. Olhando para trás, acredito que lá tenha sido o começo da minha vontade de pesquisar e refletir sobre escrita. Esse terreno novo tinha se tornado fértil.

Após o final da disciplina, lembro de constantemente conversar com os meus amigos sobre o quanto queria voltar às aulas de LPT I e passar de novo pelo processo de escrever textos semanalmente. E no fim voltei, mas não como aluno. Em 2019, conversei com a prof.^a Dr.^a Magali Endruweit, antes apenas professora da disciplina e hoje também minha orientadora, e me inscrevi na vaga de monitor acadêmico. A grande verdade é que eu queria voltar às aulas como aluno, sentir na pele, mais uma vez, tudo o que senti lá em 2017, e pensei que ser monitor seria uma forma de isso acontecer. Nesse mesmo ano, quando ocupei pela primeira vez a posição de monitor, a professora Magali também me chamou para o seu grupo de pesquisa *Reflexões sobre a escrita: escrever e ler na universidade* — formado por pesquisadores a quem devo tudo o que sei até hoje.

Em retrospecto, não sei dizer ao certo em que momento me tornei monitor: se foi instantaneamente, na primeira semana de aula; ou quando li e fiz apontamentos nos textos dos alunos pela primeira vez; ou talvez no primeiro plantão de dúvidas que fiz com os alunos para conversar sobre escrita. Mas sei que, a cada dia, estar na posição de monitor nas aulas era uma situação extremamente diferente da que eu sentia quando realizei a disciplina. Minha posição

não era de aluno, já que eu não escrevia textos semanalmente, mas, sim, lia os dos estudantes e fazia comentários. Eu não era professor, porque não ministrava as aulas, mas ensinava os alunos a partir da minha experiência como aluno da mesma disciplina. Eu ocupava um papel diferente. Na posição de monitor, embarquei com os alunos da disciplina em seus percursos da escrita utilitária à escrita enunciativa — conceitos que iremos refletir no caminhar deste trabalho — e foi aí que encontrei a pergunta norteadora desta pesquisa: *qual é o papel do monitor acadêmico na disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I?*

Esse o lugar de onde falo.

Este trabalho divide-se em cinco capítulos, além desta introdução, nos quais apresento considerações importantes para refletirmos sobre a função do monitor. Começamos, no segundo capítulo, olhando para as definições oficiais que a UFRGS fornece sobre a prática e, também, analisando pesquisas anteriores voltadas para o mesmo tema — Santos *et al.* (2019), Matoso (2014) e Barletta (2011) —, para averiguarmos o que já foi discutido e pesquisado sobre o assunto.

No terceiro capítulo, reservo espaço para o meu relato de experiência como monitor nas aulas de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I. Se quero entender o papel do monitor nesse ambiente, é essencial que discorra sobre o meu próprio caminhar no que tange à escrita e à leitura ao longo da disciplina.

No quarto capítulo, recorro à teoria enunciativa de Émile Benveniste como suporte teórico para esta pesquisa. Por me filiar a Benveniste, entendo a língua — fala e escrita — como (inter)subjativa e, dessa forma, vejo a minha posição de monitor sob as lentes enunciativas. Nesse mesmo capítulo, discorro, também, sobre a escrita enunciativa e a leitura em voz alta dos textos dos alunos, para então refletirmos sobre esses dois pilares principais da disciplina.

No quinto capítulo, aprofundo-me na reflexão sobre qual seria, então, o papel — na verdade, os papéis — do monitor acadêmico na disciplina. Reconhecendo o que a Instrução Normativa nº 03/2013 e as pesquisas de Santos *et al.* (2019), Matoso (2014) e Barletta (2011) apontam — que o monitor está na sala de aula para aprender a ser professor universitário —, discorro sobre outras quatro formas de olharmos para o papel do monitor acadêmico na disciplina de LPT I: 1) o monitor um pouco professor, um pouco aluno; 2) o monitor como um modelo de aluno; 3) o monitor em um metalugar — ensina escrita ao mesmo tempo que aprende escrita; e 4) o monitor como interlocutor e mediador de letramento.

Por fim, nas considerações finais, sintetizo este trabalho cuja escrita e reflexão me fizeram perceber que o meu percurso dentro da universidade desde 2017 foi recompensador. Olhar para toda esse percurso até aqui me faz ter orgulho de dizer que fui monitor.

2 A MONITORIA ACADÊMICA VISTA NA/PELA UNIVERSIDADE

Durante o meu percurso na graduação, ocupei a posição de aluno em diversas disciplinas que contavam com monitores, mesmo antes de eu também ser um deles. Embora cada monitor tivesse diferentes responsabilidades em diferentes turmas, muitos deles tinham algo em comum: ocupavam a posição de ajudante do professor. Alguns destrancavam as portas da sala antes do começo da aula para os alunos se acomodarem, outros ajudavam no preenchimento da chamada; às vezes ficavam encarregados de cuidar da página da disciplina no Moodle.

Ser monitor e ter sido aluno de disciplinas com monitores me fez perceber que o Programa de Monitoria Acadêmica pode ser exercido de várias formas diferentes. Em algumas das disciplinas que cursei, vi monitores ocupando uma posição dinâmica semelhante à do professor, mas, em outras, eles raramente apareciam na sala de aula. Por não parecer que tenha uma uniformidade no modo como essa função é exercida, neste capítulo me debruço nas informações que a universidade dispõe acerca do Programa de Monitoria Acadêmica e na Instrução Normativa nº 03/2013 para investigar como é entendido o papel do monitor acadêmico na universidade. Logo após, aponto Santos *et al.* (2019), Matoso (2014) e Barletta (2011), autores que pesquisam sobre o programa de monitoria em outras universidades, e os trago neste capítulo para dar voz a outras pesquisas sobre esse mesmo tema para que possamos refletir sobre o que já foi pesquisado acerca do papel do monitor anteriormente.

Começo, então, por como a UFRGS entende a monitoria acadêmica.

2.1 O PROGRAMA DE MONITORIA ACADÊMICA DEFINIDO PELA UFRGS

A Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) é a instância da UFRGS responsável por planejar, coordenar e acompanhar todas as atividades de ensino nos cursos de graduação; assim sendo, também é responsável pelo Programa de Monitoria Acadêmica. Em seu *site*, a monitoria acadêmica é definida como uma “atividade [que] promove a cooperação entre discentes e docentes e **tem o objetivo de incentivar a troca de conhecimentos entre alunos**, estimulando os estudantes a conhecer as atividades relacionadas a área acadêmica enriquecendo a sua formação” (MONITORIAS, 2022, *on-line*, grifo meu).

Essa mesma instância também afirma que “o trabalho acontece sob *a orientação de um professor*, que supervisiona as atividades de monitoria” (MONITORIAS, 2022, *on-line*, grifo meu), e é ali que encontramos a primeira definição institucionalizada do papel do monitor: “o monitor auxilia outros estudantes ao longo do seu aprendizado, esclarece dúvidas e outras

atividades definidas no plano de monitoria” (MONITORIAS, 2022, *on-line*, grifo meu).

À primeira vista, podemos identificar três propriedades dessa função: o primeiro grifo aponta que o objetivo da monitoria é incentivar a troca de conhecimentos entre alunos; o segundo, que a monitoria deve ocorrer sob a orientação de um professor orientador; e o terceiro, que uma das principais atribuições do monitor é auxiliar os estudantes. Há uma certa vagueza nas definições acima, já que não é mencionado como o monitor acadêmico deve realizar essa troca de conhecimentos entre os alunos; não há indicação de como a relação entre professor e monitor deve ocorrer; e tampouco há um esclarecimento sobre como o monitor deve auxiliar os estudantes dentro e fora da sala de aula.

Em busca de explicações mais concretas para as definições acima destacadas, encontrei no site da Prograd a Instrução Normativa nº 03/2013 da Prograd/Sead. Esse documento propõe-se a discorrer sobre o Programa de Monitoria Acadêmica da UFRGS e é dividido em cinco capítulos: capítulo I, definição e organização; capítulo II, funcionamento; capítulo III, atribuições do monitor; capítulo IV, atribuições do professor orientador; capítulo V, disposições gerais. Como busco entender a definição do programa de monitoria acadêmica, as atribuições do monitor e as atribuições do professor orientador, abordarei somente os capítulos I, III e IV.

2.1.1 A definição de monitoria acadêmica

O primeiro capítulo desse documento é dividido em seis artigos que discorrem sobre o objetivo do Programa de Monitoria Acadêmica da UFRGS. O artigo 1º do capítulo I define o programa apontando que ele

visa proporcionar um espaço de aprendizagem contribuindo para a qualidade da **formação dos estudantes de graduação, por meio da intervenção de monitores nos processos pedagógicos**, bem como criar condições para o aprofundamento teórico e o **desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 1, grifo meu)².

Essa definição chama a minha atenção em dois pontos: o primeiro é o fato de relacionar a formação dos estudantes com a *intervenção* do monitor, o que me leva a entender que o monitor está na sala de aula para intervir no que o professor fala (concordar ou discordar); vale ressaltar que, de acordo com o trecho, essa intervenção deve ser feita nos processos

² Até chegarmos ao subcapítulo 2.2 *Outras pesquisas sobre a monitoria acadêmica*, todas as citações serão retiradas do mesmo documento. Assim, apenas apontarei o número da página da qual retirei as passagens que serão citadas ao longo dos subcapítulos 2.1.2 *Instrução Normativa nº 03/2013, capítulo III* e 2.1.3 *Instrução Normativa nº 03/2013, capítulo IV*.

pedagógicos, cuja definição não é explorada. O segundo ponto que chamou a minha atenção foi a definição do objetivo do programa como um espaço para o monitor desenvolver as suas habilidades relacionadas à atividade docente, expondo a ideia de que o monitor está na sala de aula com o propósito de aprender como ser um professor universitário. Isso deixa de lado as diversas outras possibilidades que a monitoria acadêmica proporciona, como a criação de conhecimento na tríade aluno-monitor-professor.

A definição do artigo 1º parece colocar o monitor em uma posição estática: a de um aluno de graduação que está na sala de aula para aprender a como se tornar um professor dentro da academia. Porém, essa ideia é, em parte, desfeita quando chegamos ao artigo 3º. No inciso I, é definido com um dos objetivos da monitoria “contribuir para a qualificação do ensino de graduação através do apoio à aprendizagem dos alunos e do desenvolvimento de novas práticas e experiências pedagógicas” (p. 1). Aqui já vemos que a Instrução Normativa pressupõe que o monitor faça parte da sala de aula de forma ativa, mas a atividade do monitor está centrada no aluno e nas práticas pedagógicas — que não são definidas no documento.

Essa posição estática é parcialmente desfeita porque a definição parece dar voz ao monitor, mas, ainda no artigo 3º, inciso IV, outro objetivo é apontado: “promover a expressão do potencial acadêmico dos monitores e contribuir para a sua formação profissional e desenvolvimento das habilidades relacionadas à atividade docente” (p. 1). Aqui, o monitor volta a ocupar um lugar de aprender a atividade docente e desenvolver a sua formação profissional dentro da academia.

Mencionei apenas dois dos seis artigos que compõe o primeiro capítulo da Instrução Normativa nº 03/2013, já que os outros quatro não se propõem a definir o programa de monitoria acadêmica. Eles, na verdade, tratam de assuntos mais administrativos, como a quantidade de vagas de monitores por disciplina e as modalidades da monitoria — aspectos que não fazem parte desta pesquisa. Vimos, então, que pouco é realmente definido nesse documento oficial da universidade no que tange ao objetivo do programa. Em síntese, o objetivo do Programa de Monitoria Acadêmica, até aqui, é fazer com que o monitor aprenda a ser professor universitário.

Agora que já sabemos a definição do programa, vamos ao terceiro capítulo dessa Instrução Normativa que se compromete a explicar o papel do monitor no programa de monitoria.

2.1.2 A definição do papel do monitor

Este capítulo é dividido nos artigos 16 e 17. O primeiro deles, que apresenta 11 incisos, discorre sobre as atribuições do monitor e as suas funções dentro e fora da sala de aula. O inciso II mostra que um dos papéis do monitor é “auxiliar o professor nas tarefas didáticas, inclusive na preparação de aulas e elaborações de trabalhos escolares” (p. 5). O inciso III diz que o monitor também deve “auxiliar os alunos da atividade de ensino individualmente ou em grupos, em sala de aula ou em horários definidos” (p. 5). Já o inciso IV aponta que o monitor deve “auxiliar o professor na realização de trabalhos práticos e experimentais, compatíveis com seu grau de conhecimento e experiência na disciplina” (p. 5). Até aqui, temos normas gerais voltadas à ideia de que o monitor ocupa um lugar semelhante ao do professor. Não há nenhuma norma específica sobre como essas atribuições devem ocorrer, e isso é compreensível, já que os diversos monitores em diferentes disciplinas devem cumprir o seu papel à sua maneira.

Os incisos V e VI são muito importantes para compreendermos melhor o que a Instrução Normativa espera dos monitores. O inciso V aponta que o monitor deve “facilitar o relacionamento entre alunos e professor na execução e melhoria do plano de ensino” (p. 5), o que abre espaço para um questionamento importante: penso que aqui os monitores ganham voz. O aluno de graduação que ocupa o papel de monitor já foi aluno da disciplina e tem suas impressões sobre o que poderia ter sido diferente e o que poderia ser mantido igual. O inciso V dá espaço para o monitor exercer um papel de ponte: de um lado, o professor; do outro, os alunos. Entendo esse *facilitar o relacionamento* entre as duas extremidades como um movimento no qual o monitor repassa as impressões dos alunos ao professor e vice-versa — e esse movimento diz respeito tanto à execução das aulas quanto ao plano de ensino. O monitor, por ter sido aluno, tem um lugar singular, porque ele pode ajudar o professor a exercer o seu papel de uma forma mais acessível: tendo sido anteriormente aluno da disciplina, pode sugerir o que poderia ter sido feito de outra maneira, tornando a criação de conhecimento em sala de aula mais efetiva.

O inciso VI complementa o inciso anterior, pois aponta que um dos papéis do monitor seria “avaliar o andamento da atividade de ensino do ponto de vista do aluno, apresentando sugestões ao professor” (p. 5). Essa prática está totalmente voltada a um olhar de fora: o monitor, que há pouco ocupou o lugar de aluno, sabe como é o caminhar dos estudantes na disciplina, e as suas impressões podem colaborar muito para que as aulas sejam mais proveitosas para os alunos.

O monitor estar presente na sala e acompanhar o andamento das aulas, ser um porta-voz

dos estudantes e propor mudanças ao professor parece ser uma função interessante, mas também um pouco invasiva. Interessante porque o professor, que geralmente trabalha na mesma disciplina há algum tempo, às vezes pode esquecer que o que é muito claro para ele talvez não o seja para o aluno — um exemplo da maldição do conhecimento, sobre a qual Pinker discorre em seu *Guia de escrita* (2018)³. O monitor ter voz e ocupar o lugar de quem mostra possíveis outros caminhos para o professor pode fazer com que as aulas sejam melhores e mais proveitosas para os alunos. Porém, conseguir efetivamente cumprir esse papel pode ser muito mais difícil do que esse inciso apresenta: em primeiro lugar, o professor orientador precisa dar espaço para o monitor manifestar as suas impressões; em segundo lugar, o monitor precisa se sentir à vontade ao conversar com o professor para juntos alterarem o andamento das aulas.

No mundo acadêmico, onde muitos professores sofrem da maldição do conhecimento, mesmo que involuntariamente, acredito que raras sejam as vezes em que essa troca entre professor e monitor ocorra de forma tranquila — falo isso porque já conversei com colegas que, quando monitores, não tiveram uma relação tranquila para sugerir mudanças para os seus professores orientadores. Mas saber que os monitores institucionalmente têm esse papel de dar sugestões ao professor, faz com que o programa fuja um pouco dos meus apontamentos do subcapítulo anterior. Vimos anteriormente que quase todas as definições desse programa apontavam para o monitor como aprendiz de professor universitário; já aqui, vemos que o monitor tem um lugar singular, que visa a uma melhor integração entre alunos e professores durante as aulas.

Alguns outros incisos presentes no artigo 16 discorrem sobre as obrigações dos alunos no Programa de Monitoria Acadêmica, como participar de reuniões técnicas e apresentar o resultado das atividades da monitoria no Salão de Ensino da UFRGS. Já o artigo 17 fala sobre o que é vedado ao papel do monitor: ministrar aulas no lugar do professor, supervisionar atividades de estágio, realizar tarefas de monitoria em horários incompatíveis com sua grade curricular e receber outras bolsas da universidade, como de iniciação científica ou de extensão.

Assim, saímos desse subcapítulo com um olhar diferente comparado ao subcapítulo anterior. Antes, vimos que o monitor tinha uma posição mais estática na sala de aula — ele era quem aprendia a ser professor. Aqui, vemos que o monitor tem uma posição mais dinâmica,

³ Nessa obra, Steven Pinker reflete sobre como escrever um texto com clareza, precisão e elegância. Pinker (2018, p. 81) define a maldição do conhecimento como “uma dificuldade em imaginar como é, para outras pessoas, não saber alguma coisa que você já sabe” e aponta que “quanto mais você conhece alguma coisa, menos você lembra como foi difícil aprendê-la” (PINKER, 2018, p. 83).

mais ativa — ele é quem funciona como uma ponte entre alunos e professor, ocupando o espaço intermediário entre quem aprende e quem ensina. Porém, esse espaço pode ser um tanto quanto delicado tanto para o monitor quanto para o professor: há a necessidade de uma boa relação entre ambos para que essa construção de conhecimento seja, de fato, benéfica.

Agora, vamos analisar o que Instrução Normativa diz sobre a posição do professor orientador e se nesse documento há alguma passagem acerca das sugestões do monitor sobre as aulas.

2.1.3 A definição do professor orientador

Esse capítulo apresenta somente o artigo 18, com 9 incisos que, de forma geral, são mais voltados para assuntos formais em relação à UFRGS. Os incisos II e V apontam, respectivamente, que o professor deve “participar do processo de seleção de monitores” (p. 5) e “participar das atividades referentes ao Programa de Monitoria Acadêmica desenvolvidas ou promovidas pela Pró-Reitoria de Graduação” (p. 6). O VIII dita ao professor “controlar a frequência do monitor em suas atividades” (p. 6), e o IX a “orientar a elaboração do trabalho a ser apresentado pelo monitor no Salão de Ensino” (p. 6).

Porém, nem todos os outros incisos têm esse mesmo tom de formalidade própria de um documento. O inciso III, por exemplo, afirma que o professor deve “elaborar planejamento didático em conjunto com seu monitor” (p. 6). Já o IV define como papel do professor “orientar e assistir o monitor em suas atividades específicas, fornecendo-lhe subsídios para o desenvolvimento das mesmas e acompanhando o cumprimento dos deveres inerentes a sua formação” (p. 6).

Parece, então, que há um espaço para o monitor apresentar as suas ideias ao orientador, como aponta o inciso III, já que o professor, junto com o monitor, deve elaborar o planejamento didático. Mas essa ideia se dilui um pouco com o que é trazido no inciso IV, que mostra o professor ocupando uma posição de ensinar e acompanhar o desenvolvimento do monitor nos seus deveres inerentes à sua formação. Aqui, o monitor assume a posição já discutida previamente de aprender a ser um professor universitário. E o professor, na outra extremidade, acompanha e ensina o monitor nessa jornada rumo a se tornar professor.

Após a leitura da Instrução Normativa nº 03/2013, chego à conclusão de que muito se fala do monitor ocupando uma posição de aluno. Mas não um aluno que vai à aula para aprender o que o programa da disciplina se propõe a ensinar; um aluno que vai à aula para aprender a como ser um professor universitário. Embora a Instrução Normativa aponte situações em que o

monitor fuja dessa ideia — como mencionado na imagem do monitor agindo como uma ponte entre o professor e os alunos —, essas situações foram pinceladas rapidamente. O foco dessa Instrução, ao que tudo indica, gira em torno da ideia de monitor como um outro tipo de aluno: um aluno do fazer acadêmico.

Vimos até aqui o que a universidade expõe sobre o Programa de Monitoria Acadêmica, definindo o objetivo do programa, o que é esperado do monitor e a postura do professor orientador. Agora, analiso outras pesquisas que discorrem sobre o mesmo programa em outras universidades, para que, assim, possamos ter uma ideia sobre o que já se discute e se pesquisa sobre o fazer do monitor.

2.2 OUTRAS PESQUISAS SOBRE A MONITORIA ACADÊMICA

Materiais de pesquisa sobre o Programa de Monitoria Acadêmica são muito escassos e difíceis de serem encontrados. Dessa forma, os estudos que aponto nesse subcapítulo são pesquisas feitas em outras universidades com propósitos diferentes entre si: Santos *et al.* (2019) discorrem sobre o papel do monitor em sua universidade; Matoso (2014) costura a sua experiência pessoal à importância do programa de monitoria na formação acadêmica do monitor; e Barletta (2011) lança o seu olhar de professor à monitoria. Ainda que essas pesquisas não se alinhem totalmente ao objetivo deste trabalho, as ideias discutidas por esses autores ajudarão a entender como a monitoria é vista no mundo acadêmico.

Começo, então, por Santos *et al.* (2019).

2.2.1 A monitoria e a sua influência no ensino e aprendizagem

Santos *et al.* (2019), no artigo *A monitoria e a sua influência no ensino e aprendizagem na disciplina de química analítica quantitativa experimental*, realizam uma pesquisa sobre o ensino em torno do Projeto de Monitoria na UFPB, especificamente na disciplina de Química Analítica Quantitativa Experimental ofertada aos cursos de licenciatura em Química, bacharelado em Química, Química Industrial, Engenharia Química e Farmácia entre 2017/2 e 2018/1. A pesquisa dos monitores foi motivada pelo fato de os alunos terem muita dificuldade nas aulas dessa disciplina, fruto de uma formação básica insuficiente que acarretava na reprovação e na evasão. A metodologia dessa pesquisa foi fundamentada, de forma geral, em duas formas: tanto os monitores quanto o professor preparavam atividades para os alunos.

Os monitores, além de preparar atividades, estavam presentes nas aulas teóricas e

práticas e conseguiram auxiliar os alunos em suas dificuldades mais pontuais relacionadas à matéria. Além disso, ajudavam os alunos no entendimento e na resolução de exercícios. A pesquisa aponta que o Programa de Monitoria Acadêmica fez com que os alunos dessa disciplina terminassem o semestre com um entendimento mais alto, com uma evasão da disciplina menor e com notas melhores em comparação aos semestres anteriores. Os resultados da pesquisa sugerem que os monitores exerceram um papel de facilitadores, como observou a pesquisa no que tange à evolução dos alunos atendidos durante a monitoria tanto nas aulas quanto nas avaliações realizadas (SANTOS *et al.*, 2019). Os autores concluem que “o monitor demonstra ser, portanto, papel fundamental para uma maior integração entre o conteúdo teórico e experimental ministrado, facilitando a familiarização dos educandos com as técnicas e procedimentos laboratoriais” (SANTOS *et al.*, 2019, p. 9). Vemos aqui, então, o monitor tomando um papel de professor, que auxilia os alunos na compreensão do que é proposto na disciplina.

Santos *et al.* (2019) apontam o Programa de Monitoria Acadêmica como uma preparação do aluno-monitor em sua jornada rumo à docência, visto que esse treinamento à docência serve como bases sólidas àqueles que desejam seguir o âmbito acadêmico. Podemos ver, então, mas uma vez essa ideia de o monitor fazer parte do programa de monitoria para aprender a ser professor ser reforçada.

Até aqui, já temos o monitor definido em dois papéis: (i) um facilitador entre professor e alunos; (ii) um graduando que faz parte do programa de monitoria para aprender a ser professor e se aprofundar no assunto da disciplina. Em busca de outras definições, veremos agora a pesquisa de Matoso (2014).

2.2.2 A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor

Matoso (2014), no artigo intitulado *A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência*, discorre sobre a sua experiência como monitor na disciplina de Sistemas Corporais, no curso de graduação em Enfermagem, na Escola da Saúde da Universidade Potiguar (UnP). Nessa pesquisa, Matoso pretende demonstrar “a importância da monitoria, enquanto instrumento de aprendizagem para a formação e desenvolvimento acadêmico do discente monitor” (MATOSO, 2014, p. 2).

Matoso faz um estudo descritivo da sua experiência, no qual aponta que, na disciplina monitorada, ele dava suporte às aulas teóricas e práticas e exercia algumas funções junto ao professor, como a aplicação de provas. Como monitor, ele preparava materiais didáticos

destinados aos alunos, participava da organização de eventos que fomentavam o conhecimento dos discentes e trabalhava junto ao professor para sanar as dúvidas dos alunos sobre questões relacionadas ao conteúdo da disciplina. Além disso, ele auxiliava o professor na correção de atividades e orientava os alunos em relação a pesquisas bibliográficas.

Como conclusão, Matoso (2014, p. 3) aponta que “o exercício da monitoria [...] auxiliou-me na obtenção de um maior conhecimento teórico-prático, assim como na vivência de novas experiências, ao possibilitar o acompanhamento de aulas teóricas e práticas” e afirma também que, em uma sala de aula com muitos alunos e somente um professor, “a monitoria entra para subsidiar o ensino-aprendizagem e resgatar as potencialidades de cada aluno, retirando suas dúvidas e tornando-o ativo nesse processo de conhecimento” (MATOSO, 2014, p. 3). Matoso também menciona a ideia trazida na pesquisa de Santos *et al.* (2019), já que, para ele, o programa de monitoria pode ser visto como um ensaio para a futura prática docente (MATOSO, 2014). Percebemos que a pesquisa realizada por Matoso aponta para a mesma direção que as anteriores aqui citadas: o monitor aprende a ser professor universitário e ocupa essa posição dentro e fora da sala de aula.

Ao longo da pesquisa, Matoso relata, também, que o programa de monitoria obrigou-o a estudar a matéria mais a fundo para que ele efetivamente se sentisse confiante em exercer o que define como papel do monitor. Muito embora as pesquisas de Santos *et al.* (2019) e Matoso (2014) tenham sido realizadas em universidades diferentes, ambas discorrem sobre o Programa de Monitoria Acadêmica e concebem o monitor como um aprendiz de professor. Agora, veremos o que Barletta (2011) relata em sua pesquisa.

2.2.3 O olhar do docente sobre a monitoria

Barletta (2011), no artigo *O olhar do docente sobre a monitoria como instrumento de preparação para a função de professor*, traz um contraponto que julgo muito importante nesta pesquisa: a autora fala sobre o programa de monitoria partindo do olhar do professor orientador, e não do monitor, como Santos *et al.* (2019) e Matoso (2014). Analisar o que os professores orientadores pensam sobre a monitoria acadêmica é um exercício diferente do que foi trazido até aqui. Por isso, esse outro olhar parece ser relevante nesta pesquisa sobre monitoria.

Barletta (2011, p. 2) define o programa de monitoria acadêmica como “uma atividade de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem, bem como a possibilidade de aquisição de conhecimento e preparação para a formação docente” e também aponta que o programa de monitoria é uma possibilidade de estudar mais profundamente o conteúdo da disciplina e

também uma forma de aprender a prática pedagógica do docente. A pesquisa de Barletta parte do pressuposto de que os professores universitários no Brasil têm, em sua maioria, muito conhecimento acerca do que lecionam, mas “em geral não foram preparados para a atividade de ensinar, de facilitar conhecimento de forma que venha promover visão crítica e transformadora da atuação do futuro profissional” (BALETTA, 2011, p. 2).

Barletta (2011) considera a monitoria acadêmica como um programa indispensável para o processo de formação docente e entende que a monitoria acadêmica é uma forma de os futuros professores acadêmicos — os monitores — se prepararem para a atividade de ensinar. Barletta (2011, p. 2) afirma que

pelo fato de o aluno monitor conhecer o conteúdo da disciplina, a didática do professor e por ter uma relação de maior proximidade com ele e com os alunos da disciplina, o monitor tem uma função de facilitador do processo de ensino e de aprendizagem, esclarecendo dúvidas em horários alternativos ou ajudando na aula.

Podemos perceber, então, que Barletta assume que um dos papéis do monitor acadêmico é o de facilitador — como já refletimos aqui anteriormente —, tratando-o como uma ponte entre o professor e o aluno. Barletta também aponta que o monitor ocupa um lugar em que aprende a ser um professor universitário, cumprindo um papel de quem aprende a ensinar — um conceito que aqui também já foi mencionado.

Porém, a autora traz algo novo em seus estudos: ela faz uma pesquisa de cunho qualitativo com cinco professores de psicologia que têm monitores, e, desses cinco participantes da pesquisa, dois deles já haviam participado do programa de monitoria enquanto ainda cursavam a graduação. A pesquisa foi feita com um questionário autoaplicável e a análise dos dados foi feita utilizando a categorização temática. Nessa pesquisa, os participantes definiram o programa de monitoria de três formas: 1) como um programa de preparação da função docente; 2) como um programa de auxílio ao docente; 3) como um programa que visa o processo de ensino-aprendizagem próprio da formação acadêmica (BARLETTA, 2011). Em relação às habilidades que devem ser desenvolvidas pelo monitor, os pesquisadores também as dividiram em três pilares: 1) domínio teórico-técnico; 2) didática; 3) postura profissional e ética (BARLETTA, 2011). Já em relação à importância do monitor nas disciplinas, os professores que participaram da pesquisa dividiram a função do monitor em quatro categorias: 1) a monitoria como uma experiência enriquecedora para o aluno-monitor, uma vez que amplia seus conhecimentos; 2) a monitoria como um programa que dá auxílio aos professores dentro e fora da sala de aula; 3) a monitoria como um programa que aumenta o acesso e a aprendizagem dos alunos na disciplina; 4) a monitoria como uma possibilidade de aprofundamento dos conteúdos

da disciplina (BARLETTA, 2011).

Os dados que Barletta levanta sobre como esses professores entendem o programa de monitoria são diferentes do olhar que eu, monitor, tenho sobre o programa: é um exercício de olhar com os olhos do outro. Pelos relatos dos professores orientadores na pesquisa de Barletta, percebo que eles entendem o programa como uma forma de os monitores se prepararem para o seu futuro como professores universitários. Ao que tudo indica, esses esperam que os monitores desenvolvam os seus conhecimentos teóricos e profissionais durante o período do programa. Por fim, entendo que os professores orientadores enxerguem o monitor como um facilitador de conhecimento.

Barletta (2011) conclui que o programa de monitoria tem uma relação direta na preparação para a docência e que essa atividade é ainda percebida e usada apenas como facilitadora do trabalho do professor. O que Barletta nos indica é, em suma, muito parecido com o que Santos *et al.* (2019) e Matoso (2014) apontam em suas pesquisas: o monitor, por um lado, auxilia na relação professor-aluno e, por outro, aprende a ser professor universitário.

Essa classificação e discussão sobre monitoria acadêmica nas pesquisas aqui mencionadas, bem como o que a Instrução Normativa expõe sobre o Programa de Monitoria Acadêmica, aponta para a mesma direção de definição, objetivo e expectativa sobre o papel do monitor. Porém, nesses três anos em que atuo como monitor na disciplina de LPT I, percebi que essa posição pode fugir um pouco do que até aqui foi apontado: dentro e fora da sala de aula, eu, na posição de monitor, não estava somente aprendendo como ser um professor universitário ou apenas exercendo a função de ponte entre o professor e os alunos.

Para seguirmos nessa reflexão sobre o meu fazer enquanto monitor acadêmico, no próximo capítulo, exploro um pouco o objetivo da disciplina em que tive a minha experiência no Programa de Monitoria Acadêmica. Posteriormente, partiremos em busca da diferença entre a minha posição de monitor e as definições apresentadas neste capítulo. Antes de falar sobre o meu papel como monitor, porém, é necessário entender ao que essa disciplina se propõe.

3 LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS I: ALÉM DE LER E ESCREVER

O ponto de partida para alguém tornar-se um bom escritor é ser um bom leitor.
(Pinker, 2018, p. 24)

No capítulo anterior, olhamos para Instrução Normativa nº 03/2013 da Prograd/Sead no que tange à definição do Programa de Monitoria Acadêmica, ao fazer do monitor acadêmico e ao papel do professor orientador. Depois dessa jornada, discorri sobre três pesquisas realizadas sobre o papel do monitor acadêmico: Santos *et al.* (2019), Matoso (2014) e Barletta (2011). Esses autores, como vimos anteriormente, têm a monitoria acadêmica como ponto inicial em suas pesquisas, mas cada autor avança os seus estudos mirando diferentes propostas. Santos *et al.* (2019) e Matoso (2014) partem dos seus relatos de experiência como monitores e concluem que o monitor é um aprendiz do fazer do professor universitário; Barletta (2011) traz, também, o seu relato de experiência, mas, diferentemente dos outros autores, parte do relato do professor orientador que tem monitores em suas aulas e conclui que o monitor é um aprendiz de professor universitário.

Neste capítulo, proponho escrever sobre o meu relato de experiência como monitor. Agora que já sabemos o que a universidade espera do monitor, bem como o que outras pesquisas apontam sobre esse mesmo tema, vamos embarcar no meu percurso na monitoria acadêmica.

A minha primeira experiência no Programa de Monitoria Acadêmica ocorreu no segundo semestre de 2019 na disciplina de LPT I, ofertada aos alunos do segundo semestre do curso de bacharelado em Letras e ministrada pela professora Magali Endruweit — que, de início, ocupou o papel de minha professora e, desde então, é quem ocupa o lugar de orientadora na minha jornada acadêmica. Como o nome já sugere, essa disciplina tem dois pilares: a leitura e a escrita. As aulas consistem, em um resumo simplista, na escrita, reescrita e leitura em voz alta de 12 textos ao longo do semestre. A cada semana, os alunos escrevem um texto, leem-no em voz alta e entregam-no para a professora e para o monitor. A professora Magali Endruweit desenvolveu a prática das suas aulas nessa disciplina baseada nos estudos de Paulo Coimbra Guedes, doutor em Linguística pela PUCRS e professor na UFRGS, principalmente na sua obra intitulada *Da redação à produção textual: o ensino da escrita* (2009), onde pesquisa e reflete sobre as práticas de ensino de escrita. Esse trabalho é definido por Guedes como um manual de redação desenvolvido para trabalhar as disciplinas de produção de textos dos cursos de Letras e Comunicação Social da UFRGS. Além dos 12 diferentes tipos de texto que Guedes sugere, as aulas de LPT I também seguem as qualidades discursivas.

Unidade temática, concretude, objetividade e questionamento são as qualidades discursivas propostas por Guedes (2009) que fazem parte do ensino da escrita e dos apontamentos dos textos dos alunos na disciplina de LPT I. A unidade temática é a qualidade discursiva que diz que o texto deve apresentar apenas uma ideia predominante; a concretude é a qualidade discursiva pela qual o autor dá aos leitores uma definição concreta de conceitos que são mais pessoais — como a palavra *alto* que pode variar de significado para o autor e para leitor; objetividade é a qualidade discursiva que pressupõe uma atitude do autor em analisar se o que está claro para quem escreve também está claro para quem lê; e, por último, o questionamento é a qualidade discursiva que aponta uma questão no texto, uma discussão que convida o leitor a pensar junto com o autor, dando espaço no texto para que o interlocutor se sinta pertencente ao que é dito.

No ensino da escrita, as qualidades discursivas funcionam como um método para o autor dar espaço para o leitor na sua escrita. No que tange aos apontamentos nos textos feitos pelo professor e pelo monitor, funcionam como as lentes usadas para enxergarmos o texto, apontando o que precisa ser mudado na reescrita, visando, sempre, à escrita intersubjetiva. O cerne dessa disciplina é o caminhar dos alunos ao aprender uma outra forma de olhar para a escrita: uma escrita pessoal que abra espaço para interlocução. LPT I é a caminhada dos alunos da escrita que engessa à escrita que mobiliza, definições apontadas por Marisa Grigoletto, doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e professora colaboradora sênior da Universidade de São Paulo. A escrita engessada é o que a autora denomina por burocrática, aquela que “segue modelos (do orientador, da instituição) irrefletidamente”; já a mobilizadora é a “escrita que se pauta pela implicação com o saber [...] porque reconhece a falta e a impossibilidade de tudo se dizer; assim, inevitavelmente deixa buracos, mas ousa; não reproduz, mas produz novas configurações de sentido” (GRIGOLETTO, 2011, p. 101). Esse caminhar do aluno da escrita que aprendeu na escola — a escrita que muitas vezes não é lida — à escrita da disciplina de LPT I — a escrita do irrepetível, subjetiva e intersubjetiva — é um movimento árduo e contínuo, visto que entende escrita como um processo, e não como um produto.

Além de Guedes, as aulas de LPT I também têm como pilar a Teoria Enunciativa de Benveniste, que entende a língua como intersubjetiva e constitutiva do homem. Essa noção percorre toda a disciplina, partindo do princípio de que a escrita é tão enunciativa quanto a fala e que, como a interlocução é a condição da língua, também é condição da escrita. Sendo assim, em LPT I, o escritor (aluno), embora tenha aprendido a tentar esconder-se em redações de

vestibular e em qualquer texto que entenda a escrita como prestação de contas⁴, deve partir da sua experiência pessoal no texto e escrever e ler pensando em seus interlocutores.

Quando um aluno escreve o seu texto e se propõe a ler em voz alta, ele escreve pensando no seu público (professor, colegas, monitor) que, após a leitura, tomam o papel de interlocutores e conversam sobre o texto, apontando lacunas e sugerindo melhorias para alcançar uma escrita que dê espaço a quem lê, que forneça os subsídios para o leitor se enunciar durante a leitura — trataremos sobre isso no próximo capítulo. LPT I, então, visa à escrita mobilizadora de Grigoletto (2011) e à escrita com qualidades discursivas de Guedes (2009). Os alunos são levados a refletir sobre a escrita sob um novo olhar: o autor assume a posição de quem escreve inserindo-se na sua escrita porque tem algo a dizer, a discutir, com os seus interlocutores, e os outros alunos assumem o papel de interlocutores porque querem fazer parte do texto e têm algo a responder, a conversar, com o autor.

Os alunos, quando chegam na disciplina, pouco entendem, de início, o caminhar das suas concepções de escritas durante as aulas. Muitos alunos entendem que escrever é fazer uma redação de concurso e que a boa escrita é definida por uma fórmula — uma introdução, dois parágrafos de desenvolvimento e uma conclusão. Já outros alunos entendem a escrita como um refúgio das suas realidades, se aventurando na fantasia, na literatura, nas *fanfics* como um passatempo, uma fuga. Outros, ainda, entendem a escrita como algo muito íntimo, como um diário, um texto que somente será lido por quem o escreveu. Yolanda Reyes, diretora da oficina *Espantapájaros* — um projeto cultural de formação de leitores desde a primeira infância, dirigido a crianças, pais, professores, bibliotecários e mediadores de leitura —, na obra *Ler e brincar, tecer e cantar*, reflete sobre o ensino de escrita e a mediação de leitura, apontando que

o ofício de escrever, não para nós mesmos, à maneira de “querido diário”, mas para sermos lidos por outros que não nos conhecem, requer uma consistência que eu chamo de *literária*; uma consistência que se incorpora paulatinamente a nossa sensibilidade e as nossas estruturas mentais, e que vai se sedimentando sem nos darmos conta. (REYES, 2012, p. 50, grifos da autora).

Cada aluno chega à primeira aula com a sua íntima relação com a escrita, mas, mesmo que diferentes alunos tenham diferentes entendimentos sobre a escrita, a maioria aponta para o mesmo resultado: a escrita é para si mesmo. Utilizando o termo *literária* de Reyes, a disciplina de LPT I apresenta esse novo jeito de olhar para a escrita: uma escrita que será lida por outros

⁴ Magali Endruweit, na sua tese de doutorado *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*, aponta a diferença entre a escrita utilitária e a escrita enunciativa. Esses conceitos serão retomados e exemplificados no próximo capítulo, cujo objetivo será refletir sobre a teoria linguística que sustenta esta pesquisa.

que, em sua maioria, não conhecem o autor do texto.

Ao ler o programa da disciplina, a professora deixa claro para os alunos que eles terão que ler os seus textos em voz alta. A reação é majoritariamente de medo. A ideia de escrita, para eles, é baseada no modelo escolar⁵ no qual o aluno escreve o seu texto, entrega-o para a professora e recebe a nota junto a um bilhete que, muitas vezes, nem é lido, porque esse texto com *feedback* rapidamente é escondido na mochila. Vez ou outra, os professores na escola escolhem um texto dos alunos e o leem em voz alta para a sala toda ouvir, mas essa tentativa de encorajar os alunos acaba se tornando o oposto: a boa escrita frustra os colegas que não tiveram seus textos escolhidos para serem lidos pelo professor. Mas, como a epígrafe deste capítulo reforça, o ponto de partida para que alguém seja um bom escritor é ser um bom leitor, e a leitura em voz alta dos alunos faz com que eles percebam que a solidão da escrita pode ser minimizada e que todo texto tem o direito de ser lido. Esse é o primeiro passo da disciplina.

Mostrar para os alunos que as suas escritas não serão encaradas como mais um texto para ser avaliado faz com que o autor tome consciência de que a sua escrita será lida por alguém, de que aquilo vai deixar de ser um texto sem interlocução. Mas entender que o texto será lido é também entender que esse texto precisa ter algo a dizer, algo a discutir, algo que interesse o leitor e que o chame para uma conversa. Esse é o segundo passo da disciplina: se o texto vai ao mundo, ele deve merecer ir ao mundo. Não há mais espaço para uma escrita engessada, para uma fórmula de escrita e tampouco para uma ideia de texto do senso comum. A ideia inicial dos alunos sobre texto começa, então, a mudar.

No momento em que o aluno entende que o seu texto deve partir de si mesmo, ele se dá conta da necessidade dos outros alunos que serão os seus interlocutores. Se não falamos sozinhos, também não devemos escrever sozinhos. Essa tomada de consciência faz com que o medo inicial de ler os seus textos em voz alta se transforme em uma necessidade viciante: o aluno escreve e lê porque quer que a sua escrita seja ouvida, que tenha resposta, que mude, mesmo que de leve, o que os outros alunos pensam sobre o que foi lido. Francine Prose, romancista, contista, ensaísta e professora de literatura no Bard College em Nova Iorque, comenta sobre a sua própria experiência com a leitura em voz alta no seu período acadêmico e reflete, na sua obra *Para ler como um escritor*, publicada em 2014, que o que fez uma importante diferença para ela foi a atenção que a autora sentia na sala de aula enquanto os outros a ouviam ler, porque ela se sentia estimulada pela ânsia que os seus interlocutores tinham de

⁵ O modelo escolar que me refiro neste trabalho é o modelo no qual eu estava inserido ao longo do meu ensino de escrita na escola.

ouvi-la. Prose, assim como outros grandes autores⁶ que discorrem sobre a escrita, aponta o benefício do papel da interlocução atingida pela leitura em voz alta em suas escritas. Assim, muito além de escrever e ler, a disciplina de LPT I ensina a necessidade da interlocução; faz com que os alunos percebam a diferença entre o texto que cumpre uma função e o texto que tem algo a dizer.

O ensino formal de escrita é muitas vezes direcionado à escrita utilitária definida por Endruweit (2006), à escrita do concurso vestibular, à escrita que tem uma fórmula. Penso que o problema não está somente relacionado à forma como aprendemos o texto, mas também ao posicionamento que temos perante a nossa escrita nessa época. Em primeiro lugar, aprendemos que o texto deve ser impessoal e que devemos esconder o máximo possível a nossa singularidade no que é escrito; em segundo lugar, enxergamos o texto como algo pronto que não pode ser reescrito, e entendemos o bom texto como um produto, não como um processo de escrita, reescrita, leitura e interlocução; em terceiro lugar, não sabemos a quem esse texto se direciona e, assim, não podemos supor quem irá nos ler, o que o torna um texto escrito para ninguém; e, em último lugar, não há interlocução sobre a escrita nessa época; há somente uma nota que, na minha trajetória com a escrita antes de entrar em LPT I, priorizava muito mais a forma, dando ao sentido um lugar secundário.

Esses pilares que fundam o ensino da escrita em nossa trajetória de estudantes fazem com que os alunos entendam que uma boa escrita é uma boa prestação de contas, e qualquer texto que fuja um pouco desse formato é empurrado para a pilha de textos classificados como literários, ganhando outro estatuto. Escrever, então, é mostrar o bom domínio da gramática, o vasto leque de palavras formais, o conhecimento de sinônimos para não repetir palavras, o número certo de linhas que os parágrafos devem ter. Isso funciona até o momento em que o aluno passa pelo período do vestibular, mas essa escrita utilitária parece ir além dos concursos: a internalização de que essa é a maneira correta de escrever faz com que a caminhada em LPT I comece de forma árdua, visto que escrever mais do mesmo, escrever sobre o mesmo assunto que todo mundo fala, não é mais suficiente.

Assim como a fala, que pressupõe um diálogo com um interlocutor, o ensino de escrita em LPT I faz com que os alunos entendam que ser autor de um texto vai além de apenas escrever o seu nome no final da folha. Ao mesmo tempo que precisam escrever partindo da sua

⁶ Muitos autores tratam dos benefícios da leitura em voz alta na prática da escrita, como Pinker (2018) em *Guia de Escrita*; Pennac (1993) em *Como um romance*; Petit (2009) em *A arte de ler*; Gallian (2017) em *A literatura como remédio*; Bajour (2012) em *Ouvir nas entrelinhas: o valor de escuta nas práticas de leitura*; e Reyes (2012) em *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*.

experiência pessoal, eles também precisam dar espaço aos leitores. Uma frase muito cara para nós, estudantes de Letras, é que o ponto de vista cria o objeto⁷. Trazendo essa ideia para a área da produção textual, poderia dizer que o ponto de vista cria a escrita. O percurso dos alunos é dar-se conta de que escrever é entender que, embora muito já se tenha dito sobre a mesma coisa, é o ponto de vista de quem escreve que diferencia a sua impressão sobre o que é tratado. O objetivo nesse novo entendimento de escrita não é chegar em uma proposta para acabar com a fome no país, nem para exterminar a criminalidade mundial, mas, sim, dar espaço para o outro e dialogar — como na fala — sobre o que ele pensa acerca dos mesmos assuntos que nós. Embora muito diferentes, somos todos humanos e temos muito mais em comum do que admitimos ter.

Eliane Brum, jornalista, escritora e documentarista, ensaia sobre esse mesmo assunto na obra *A vida que ninguém vê*, refletindo que “somos todos mais iguais que gostaríamos. E, ao mesmo tempo, cada um é único, um padrão que não se repete no universo, especialíssimo. Nossa singularidade só pode ser reconhecida no universal” (BRUM, 2006, p. 195). Essa consciência de singularidade na escrita, devido à trajetória de ensino anterior à LPT I, é muitas vezes privada dos alunos que tomam um bom texto por impessoal, por uma fórmula que é preenchida assim que a proposta de texto é apresentada. No ensino de escrita na disciplina de LPT I, o percurso vai além da prática de escrita e leitura, porque, antes de escrever e ler, os alunos refletem e entendem que a escrita pressupõe interlocução. Essa caminhada é feita com a companhia do professor e do monitor, que, desde as primeiras aulas, assumem a posição de interlocutores em relação a todos os alunos que leem e entregam seus textos. O conhecimento é criado em grupo.

A posição que o monitor ocupa nessa disciplina é diferente do que vimos na Instrução Normativa e nas pesquisas de Santos *et al.* (2019), Matoso (2014) e Barletta (2011). O monitor, aqui, não ocupa somente o lugar de facilitador entre o professor e os alunos, tampouco apenas o lugar de um aluno que aprende a ser professor universitário. O monitor propõe-se a ocupar o lugar de interlocutor dos textos, seja após a leitura em voz alta dos alunos, seja nos apontamentos durante a leitura dos textos dos alunos semanalmente. É um lugar singular de quem cria conhecimento em conjunto com os alunos.

O monitor em LPT I exerce funções diferentes do que até agora foi mencionado, e acredito que esse lugar seja diferente porque, talvez, cada área do conhecimento pressuponha

⁷ A frase original é “bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto”, que se encontra na página 15 da obra *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure (1973).

uma posição diferente de monitoria. Santos *et al.* (2019) discorrem sobre o programa de monitoria na disciplina de Química Analítica, e Matoso (2014) escreve sobre a sua experiência como monitor na disciplina de Sistemas Corporais no curso de Enfermagem. Talvez, nessas disciplinas, o monitor ocupe o lugar de aprendiz e facilitador, mas penso que, em LPT I, o monitor ocupa uma outra posição.

Nessa disciplina de produção de textos e de leitura, o monitor assume o papel de interlocutor e foge da ideia de graduando que auxilia o professor, um aluno em uma posição estática. Penso que essa posição que ocupo como monitor tem relação direta com a definição de língua que rege tanto a disciplina quanto o meu suporte teórico. Dessa maneira, no próximo capítulo, proponho apresentar a teoria linguística que baseia o meu aparato teórico para que, posteriormente, possamos discutir sobre qual seria, então, o papel do monitor em LPT I.

4 A TEORIA ENUNCIATIVA DE BENVENISTE

Este grande processo [a enunciação] pode ser estudado sob diversos aspectos.
(Benveniste, 2006, p. 82)

Na minha trajetória na graduação, tive contato com diversas teorias linguísticas, mas o estudo era totalmente direcionado à ideia de estudar para passar em provas. Era um estudo para prestar contas, e não um estudo que funcionaria como aparato teórico nas minhas pesquisas dentro da universidade. Decorava conceitos que estudava nas aulas de linguística para ser aprovado nas provas e mostrar aos professores o quanto eu aprendi durante aquele semestre. Claro que essa relação que eu tinha com a linguística era fruto de uma imaturidade, da juventude, e isso se repetiu até o meu sexto semestre na graduação, em 2019.

Quando comecei a exercer o papel de monitor na disciplina de LPT I, minha professora orientadora convidou-me para ingressar no seu grupo de pesquisa *Reflexões sobre a escrita: escrever e ler na universidade*. A primeira pergunta que recebi lá foi: qual é a tua concepção de língua? Eu não sabia o que responder. Foi naquele momento que eu percebi que a linguística ia muito além de estudar para tirar notas boas nas disciplinas, e agora entendo que teoria funciona como lentes que usamos para ver o mundo. Assim, esta pesquisa parte da noção de que a intersubjetividade é a condição da língua, e é a Teoria Enunciativa de Benveniste que tenho como suporte.

Neste capítulo, proponho uma discussão sobre a Teoria Enunciativa de Émile Benveniste, mobilizando os conceitos principais de sua teoria para que, posteriormente, possamos refletir sobre o que entendo por escrita, por leitura e pelo meu papel de monitor na disciplina de LPT I.

4.1 O EU QUE SE ENUNCIA AO TU

Falar de instrumento é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou.
(Benveniste, 2020, p. 282)

A epígrafe que abre este subcapítulo está presente no artigo *Da subjetividade na linguagem*, escrito por Benveniste e publicado em 1958 no *Journal de psychologie*. Escolhi essa passagem porque foi com ela que tive o primeiro contato com a Teoria Enunciativa de

Benveniste, em 2019, quando comecei a frequentar o grupo de pesquisa. Antes de ler pela primeira vez a obra *Problemas de Linguística Geral I*, entendia a língua como um instrumento de comunicação, já que era para este fim que eu a utilizava, mas, como Benveniste (2020, p. 281) nos leva a refletir, “às vezes é útil pedir à evidência que se justifique”. Agora, após certo tempo dedicado à Teoria Enunciativa, entendo que ver a linguagem como um mero instrumento de comunicação é opor o homem e a sua própria natureza, afinal, “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem” (BENVENISTE, 2020, p. 282).

Se olharmos para a linguagem como um instrumento de comunicação, já que é ela que usamos para transmitir ao interlocutor uma pergunta, uma ordem, uma mensagem, atribuímos a ela esse *status* de instrumento e, para tal, pressupomos a existência de um momento no qual um homem sem linguagem se encontra com outro homem sem linguagem, e eles, pouco a pouco, constroem essa ferramenta juntos, externamente à consciência individual. Para Benveniste, esse entendimento de linguagem como ferramenta é irreal, visto que

não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingiremos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. [...] A linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 2020, p. 282).

À vista disso, linguagem e homem estão estreitamente atados para Benveniste, bem como o sujeito, que é uma condição central na sua teoria. No artigo *Da subjetividade na linguagem*, Benveniste (2020, p. 282, grifos do autor) aponta que “é na linguagem e pela linguagem⁸ que o homem se constitui como *sujeito*”, entrelaçando, dessa forma, a relação linguagem e sujeito. Outra ideia deve ser também amarrada aqui para compreendermos o conceito de sujeito: é a noção de subjetividade, já que “a ‘subjetividade’ é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’ (BENVENISTE, 2020, p. 283, grifos do autor). A subjetividade é a tomada de consciência do locutor ao se exprimir como sujeito. Não é uma atitude forçada, mas o contrário disso: é a condição do homem. O linguista também nos mostra que “essa ‘subjetividade’ [...] não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem” (BENVENISTE, 2020, p. 283, grifos do autor), pois essa emergência é o vir à tona de cada sujeito. Quando me filio a Benveniste, assumo que não há como olhar para a linguagem sem levar em conta o sujeito, já que “a língua só é possível porque

⁸ Há uma grande flutuação terminológica na tradução dos artigos de Benveniste. Originalmente, esse trecho está presente no PLG I como “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”, porém, vários pesquisadores da teoria enunciativa de Benveniste, como Flores (2013), ratificam o uso de “é na linguagem e pela língua que o homem se constitui como sujeito”.

cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso” (BENVENISTE, 2020, p. 283, grifos do autor).

Até aqui, vimos o conceito de linguagem, de sujeito e de subjetividade, mas é no momento de funcionamento, na cena enunciativa, que devemos olhar para a língua. Benveniste (2006, p. 82), em *O aparelho formal da enunciação*, publicado em 1970, escreve que “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, e é nesse momento, nessa situação de comunicação, que a teoria enunciativa benvenistiana estabelece seu objeto de estudo. A enunciação parte da diferença essencial entre o domínio semiótico e o domínio semântico: semiótico porque leva em consideração o interior da língua (relações e oposições entre signos) e semântico porque também dá importância à língua em emprego e em ação. Benveniste (2006, p. 83) aponta que “na enunciação consideramos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” e, para compreendermos melhor a enunciação e como ela deve ser analisada, chama de aparelho formal da enunciação o “dispositivo que permite ao locutor transformar a língua em discurso” (FLORES *et al.*, 2009, p. 48)⁹.

Esse dispositivo — locutor, interlocutor, indicação espaço-temporal — é inscrito na língua por meio da dêixis e “são definidos somente com relação à instância do discurso na qual são produzidos, isto é, sob a dependência do *eu* que aí se enuncia” (BENVENISTE, 2020, p. 285, grifos do autor). Assim, os indicadores pessoais e espaço-temporais são denominados dêiticos, e, para olharmos para o discurso, precisamos entender esse dispositivo. Os dêiticos pessoais são *eu*, *tu* e *ele*, e vale ressaltar que, segundo Benveniste, “uma língua sem expressão de pessoa é inconcebível” e que os indicadores pessoais “*não remetem nem a um conceito nem a um indivíduo*” (BENVENISTE, 2020, p. 284, grifos do autor). Em *Estrutura da relação de pessoa no verbo*, publicado em 1946, Benveniste apresenta uma reflexão sobre os dêiticos pessoais:

Nas duas primeiras pessoas, há ao mesmo tempo uma pessoa implicada e um discurso sobre essa pessoa. *Eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o “eu”: dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, “tu” é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do “eu”; e, ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como um predicado de “tu”. Da terceira pessoa, porém, um predicado é bem enunciado somente fora do “eu-tu”; essa forma é assim exceptuada da relação pela qual “eu” e “tu” se especificam. (BENVENISTE, 2020, p. 248, grifos do autor).

⁹ Definição retirada do *Dicionário de Linguística da Enunciação*, publicado em 2009 e organizado por Valdir Flores.

Assim, percebemos que o *eu* e o *tu* têm um *status* diferente em relação ao *ele*, pois *eu* é a pessoa que fala — locutor — e *tu* é a pessoa a quem se fala — interlocutor —, mas *ele* é a pessoa de quem se fala — Benveniste a denomina “não-pessoa”, pois não pertence à condição da enunciação. Assim, o *eu* precisa de um *tu* para poder se constituir como pessoa e, na medida que se continuam mutuamente, com a condição de serem únicos a cada enunciação, são constituídos pela língua, à parte do *ele*, “não-pessoa”, que não está presente na cena enunciativa. Essa reflexão também é apontada no mesmo artigo previamente citado, no qual Benveniste afirma que “de fato, uma característica das pessoas ‘eu’ e ‘tu’ é a sua *unicidade* específica: o ‘eu’ que enuncia, o ‘tu’ ao qual ‘eu’ se dirige são cada vez únicos. ‘Ele’, porém, pode ser uma infinidade de sujeitos — ou nenhum” (BENVENISTE, 2020, p. 250, grifos do autor). Acerca dessa oposição *eu-tu* à não-pessoa *ele*, Endruweit (2006, p. 107, grifos da autora) expõe que “tudo que não pertence a *eu-tu* recebe como predicado a forma verbal de terceira pessoa. Ele pode ser qualquer sujeito ou nenhum, apenas é impossível invertê-lo com os dois primeiros”.

É importante ressaltar que o *eu* e o *tu* não têm um significado universal, porque é somente na instância do discurso que eles assumem uma realidade. Benveniste discute esse questionamento (2020, p. 274, grifos do autor) em *A natureza dos pronomes*, publicado em 1939, questionando “qual é, portanto, a ‘realidade’ à qual se refere *eu* ou *tu*? Unicamente uma ‘realidade de discurso’, que é coisa muito singular” e Benveniste (2020, p. 283, grifos do autor) define também que “a polaridade das pessoas é na linguagem condição fundamental”. Logo no final de *A natureza dos pronomes*, Benveniste (2020, p. 256) apresenta duas bifurcações de correlações: a correlação de pessoalidade¹⁰ — opondo o *eu/tu* à não-pessoa *ele* — e a correlação de subjetividade — opondo *eu* e *tu* —, e essa é a teorização dos dêiticos pessoais.

Vimos, até aqui, os dêiticos pessoais *eu*, *tu* e *ele* e como eles se dispõem na cena enunciativa. Agora passamos para os dêiticos espaço-temporais que Benveniste, em *Da subjetividade na linguagem*, classifica como

demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do “sujeito” tomando como ponto de referência: “isto, aqui, agora” e suas numerosas correlações “isso, ontem, no passado, amanhã” etc. Têm em comum o traço de se definirem somente com relação à instância de discurso na qual são

¹⁰ Em *Estruturas das relações de pessoas no verbo*, a tradução apresenta “correlação de personalidade”, porém, alguns estudiosos do campo enunciativo benvenistiano (como FLORES, 2013) falam sobre a possibilidade de um problema na tradução dessa palavra do francês para o português. Assim, a tradução mais adequada do termo para o campo da linguística é “pessoalidade”, opondo-se ao termo técnico “personalidade” do campo da psicologia. Por essa razão, escolho utilizar “correlação de pessoalidade” no lugar de “correlação de personalidade”.

produzidas, isto é, sob a dependência do *eu* que aí se enuncia. (BENVENISTE, 2020, p. 285, grifos do autor).

O tempo, na enunciação, é eternamente presente, já que “não há outro critério como o ‘tempo em que se *está*’ se não tomá-lo como ‘o tempo em que se *fala*’” (BENVENISTE, 2020, p. 286, grifos do autor). É importante ressaltar que, quando Benveniste discute sobre os dêiticos espaciais e temporais, ele está se referindo a esses indicadores na linguagem: se é na linguagem, não são necessariamente apresentados da mesma forma em todas as línguas. Benveniste discorre acerca desse tema e nos propõe que:

Seja qual for o tipo de língua, comprova-se em toda parte certa organização linguística da noção de tempo. Pouco importa que essa noção se marque na flexão de um verbo ou por meio de palavras de outras classes (partículas, advérbios, variações lexicais, etc.); é problema de estrutura formal. De uma ou de outra maneira, uma língua distingue sempre “tempos”. (BENVENISTE, 2020, p. 285, grifos do autor).

Como vimos até agora, os dêiticos são elementos presentes na linguagem na instância de discurso. Tanto os dêiticos pessoais quanto os dêiticos espaço-temporais parecem ser mais facilmente apontados quando analisamos a enunciação na fala: o *eu*, o locutor, se enuncia a um *tu*, o interlocutor, falando de um *ele* em algum lugar, *aqui*, por exemplo, e em um tempo, *agora*, por exemplo. O locutor, quando se coloca no lugar de *eu*, se apropria da *subjetividade*; o *tu*, na enunciação, troca de lugar com o *eu* e, assim, segue a polaridade das pessoas como uma condição fundamental para a comunicação.

Dito isso, entender língua pelo viés enunciativo de Benveniste é entender que a condição da língua é a presença do outro, visto que a intersubjetividade é a condição que torna possível a comunicação linguística (BENVENISTE, 2020). A intersubjetividade, aqui, não é entendida como oposto de subjetividade, mas, sim, a correlação de subjetividade do *eu* e *tu* que é condição de estar na língua, uma vez que “*eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se o meu eco — ao qual digo *tu* e quem me diz *tu*” (BENVENISTE, 2020, p. 283, grifos do autor).

Por fim, o percurso deste subcapítulo até aqui foi traçar uma base para que possamos nos debruçar sobre a Teoria Enunciativa de Benveniste que permeia toda esta pesquisa para delimitar o conceito de língua e, conseqüentemente, de escrita. O que nos espera, daqui para a frente, é uma análise de outras pesquisas acerca de enunciação e escrita, uma vez que Benveniste não teoriza sobre escrita especificamente.

4.1.1 Escrever também é enunciar-se

Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior da sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem.

(Benveniste, 2006, p. 90)

No subcapítulo anterior, mobilizei alguns conceitos fundamentais na Linguística da Enunciação de Émile Benveniste para descrever o que entendo por língua. Neste subcapítulo, proponho discorrer sobre o que entendo por escrita partindo do viés enunciativo. Entender a língua como (inter)subjativa permite que eu entenda a escrita da mesma forma.

Muito provavelmente pela morte precoce, Benveniste não chegou a escrever exclusivamente sobre a escrita enunciativa, mas, como a epígrafe que abre este subcapítulo mostra, Benveniste menciona brevemente essa questão no seu último artigo *O aparelho formal da enunciação*, publicado em 1970. Podemos ver que refletir sobre a escrita como um ato enunciativo seria, talvez, o próximo passo de Benveniste, e, muito embora o autor não tenha de fato realizado isso, pesquisadores da Teoria Enunciativa de Benveniste já se propuseram a dissertar sobre a escrita vista sob um viés enunciativo. Dessa forma, chamo alguns autores para a conversa neste subcapítulo, principalmente Endruweit (2006) em sua tese de doutorado intitulada *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*. Além de Endruweit (2006), contarei com o apoio teórico de Volkweis (2020) em sua dissertação *O papel do revisor: é preciso pedir ao óbvio que se justifique*, de Endruweit e Nunes (2013) no artigo *O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência?* e, também, da obra *Últimas aulas no Collège de France: 1968 e 1969*, de Benveniste (2014)¹¹, que reúne as últimas lições ministradas por ele nessa instituição, tratando de semiótica e, portanto, de escrita.

Se a fala pressupõe diálogo, a escrita faz o mesmo. Desse modo, ao enunciar — tanto na fala quanto na escrita —, o locutor, o *eu*, pressupõe uma outra enunciação de retorno, tendo em vista que, como mencionado anteriormente, “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82). Porém, antes de

¹¹ Esta obra foi publicada originalmente em 2012, na França, e chegou ao Brasil em 2014. Ela é dividida em três capítulos que contêm as últimas anotações feitas por Benveniste para o curso que ele ministraria no ano letivo de 1969–1970 no Collège de France. Os capítulos são compostos por manuscritos inéditos de Benveniste e por notas tomadas de seus alunos; esses documentos foram conservados na Biblioteca Nacional da França (BnF) até se tornarem públicos e irem ao mundo.

seguirmos na discussão sobre a escrita enunciativa, é necessário mobilizar uma reflexão norteadora apontada no capítulo anterior: ao tratar dos alunos que ingressam na disciplina de LPT I, aponto que eles entendem a escrita de uma forma totalmente diferente da abordagem da disciplina. Essas duas formas de entender a escrita são definidas por Endruweit (2006), e é com elas que começo esta reflexão.

Endruweit (2006) defende duas formas de olharmos para a escrita: a escrita utilitária — o que a autora retoma por escrita em sua tese — e a escrita enunciativa — retomada por *Escrita*. Quando falo da concepção de escrita com que os alunos chegam na sala de aula, refiro-me à escrita utilitária definida por Endruweit (2006, p. 92, grifos da autora): “sempre a necessidade de escrever *para algum fim*, para mostrar conhecimento, para aferir o domínio de algum conteúdo aprendido durante a trajetória escolar”. Para esses alunos, “a língua escrita é encarada como capaz de significar por si só, em nada semelhante à língua falada no dia a dia, capaz de produzir todos os sentidos esperados” (ENDRUWEIT, 2006, p. 93). Os estudantes chegam na universidade carregando esse conceito de escrita, um “terreno fértil para fórmulas de bem escrever, cuja máxima até hoje persegue os alunos: jamais escrever em primeira pessoa” (ENDRUWEIT, 2006, p. 103). Mas não é com essa escrita que se trabalha na disciplina de LPT I.

O caminho dos alunos na disciplina é da escrita utilitária à escrita enunciativa. Como aponta Endruweit (2006, p. 104) a escrita enunciativa “põe em relevo o singular, o irrepitível e se trata, então de enunciação”. Endruweit (2006, p. 114) também pontua que devemos contemplar a escrita enunciativa como uma escrita “de um sujeito, da enunciação, pois aquele que escreve se enuncia no que escreve” e esse é um grande ponto que diferencia a escrita utilitária da escrita enunciativa: na primeira, a máxima é não usar a primeira pessoa; na segunda, a escrita é entendida como de um sujeito, pertencente a um *eu*, e, portanto, precisa dizer EU. Endruweit (2006) também aponta que a escrita enunciativa é uma escrita vista como enunciação, uma escrita do irrepitível, pertencente também ao aparelho formal. Chegamos à conclusão de que quem escreve se enuncia ao escrever e leva o outro a se enunciar no interior de sua escrita. A partir de agora, vamos olhar para a escrita enunciativa buscando ressignificar os conceitos da Teoria Enunciativa de Benveniste no que tange à escrita.

Benveniste, em seus estudos dos problemas de linguística, disserta sobre a língua. A escrita é uma outra forma de se estar na língua e, assim, está submetida ao aparelho formal da enunciação — conceitos já levantados anteriormente neste capítulo. Quando enunciamos, o que inclui a escrita, necessitamos de uma enunciação como resposta — condição de entender a língua como intersubjetiva —, mas a enunciação na fala e na escrita são formas diferentes dos

locutores se enunciarem. Os indicadores de pessoa-tempo-espaço, que já são implícitos na fala e organicamente atrelados ao discurso, precisam ser ditos por escrito: percebidos por quem escreve e explicados para quem lê. Para discutirmos sobre a escrita enunciativa, então, vamos debruçar-nos sobre os indicadores de pessoa-tempo-espaço olhando para a escrita, essa outra forma de estar na língua.

A correlação de pessoalidade mantém o seu *status* linguístico que é a condição da enunciação: *eu* e *tu* falam de *ele*. Porém, há uma mudança na correlação de subjetividade, oposição do *eu* e *tu*. Endruweit (2006, p. 126, grifos da autora) indaga-nos “como trocar de lugar [o ‘eu’] com ‘tu’ e garantir por contraste nossa presença comum no presente?” e também nos responde que “o ‘aqui’ e o ‘agora’ do ‘eu’ passam a não ser mais inversíveis com o ‘tu’, já que o interlocutor não está presente”. Na escrita, porém, Endruweit mostra que “apenas o ‘eu’ está no presente, já que escreve a um ‘tu’ ausente da cena enunciativa. Semelhante ao ‘ele’, o ‘tu’ marca-se por uma presença-ausência” (ENDRUWEIT, 2006, p. 126, grifos da autora). Dessa forma, a escrita precisa instituir, na frente do locutor — quem escreve, o *eu* —, um interlocutor — quem lê, o *tu* —, porque, segundo Volkweis (2020, p. 61), “se o sujeito que escreve não encontra quem fará sua leitura, sua escrita pertencerá somente a ele mesmo, sem retorno”.

Benveniste (2006, p. 87) discorre sobre a característica da enunciação, dizendo que “o que em geral caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo”. Olhar para a enunciação na fala é entender que os dêiticos pessoa-tempo-espaço estão naturalmente à disposição do locutor e do interlocutor, mas, quando se olha para a enunciação na escrita, os dêiticos são expostos de uma forma diferente, visto que o *tu*, o interlocutor da escrita, não estará presente na cena enunciativa, tampouco o *aqui-agora*. Endruweit e Nunes (2013, p. 210) discutem que

com esse distanciamento exigido pela escrita, começam a faltar os elementos presentes na fala: se, na situação de diálogo, a fala é dirigida a alguém, situada em um contexto atual criado pela referência discursiva, na escrita, essa relação retorna sobre o próprio locutor. É um momento de ausência que a escrita exige.

Essa ausência que a escrita exige faz com que o locutor — o *eu*, quem escreve — tenha que fornecer as condições da enunciação *aqui-agora* na sua escrita, para que, assim, o interlocutor — o *tu*, o leitor — consiga se enunciar. É responsabilidade do locutor apresentar na escrita o que existe naturalmente no ato enunciativo da fala, e essa tomada de consciência é sempre feita tendo o interlocutor, o *tu*, em mente, tal qual a condição de língua: a (inter)subjetividade. Benveniste, em *Últimas aulas no Collège de France*, define que a

passagem da enunciação na fala à enunciação escrita “é uma reviravolta total, muito demorada para se realizar. O locutor deve se desprender dessa representação da língua falada enquanto exteriorização e comunicação” (BENVENISTE, 2014, p. 130). Mas a tarefa de quem escreve de expor a quem lê todo o aparelho formal da enunciação na escrita não é um trabalho fácil, como aponta Benveniste (2014, p. 129):

Com a escrita, o locutor deve se desprender da representação que tem instintivamente do falar enquanto atividade, enquanto exteriorização de seus pensamentos, enquanto comunicação viva. Deve tomar consciência da língua como realidade distinta do uso que dela faz. Isso é uma operação muito trabalhosa.

Percebemos, assim, que fornecer os indicadores de pessoa-tempo-espaço na escrita é uma tarefa, mas, na fala, é algo que acontece organicamente. Olhar para a língua com as lentes enunciativas é entender que a (inter)subjetividade é condição da língua e, assim sendo, é condição tanto da fala quando da escrita. Dessa forma, ver a língua pelo viés enunciativo é entender que toda fala e toda escrita são enunciativas. É imperativo que se ressalte, porém, que existem outras formas de olhar para elas.

Voltando ao eixo principal deste trabalho, quando falo que os alunos chegam na disciplina de LPT I entendendo escrita como utilitária, não pretendo criar uma oposição à escrita enunciativa, mas, sim, pontuo que a escrita utilitária é uma tentativa de apagamento da subjetividade do aluno na escrita — tentativa porque a subjetividade, como vimos anteriormente, é condição do homem e está sempre presente em qualquer manifestação da língua. A escrita na escola é subjetiva, mas, de certa forma, os alunos são levados a tentar omitir a sua subjetividade com o objetivo de cumprir com as expectativas dos professores para serem bem avaliados em suas escritas. Na escola, escrevemos para prestar contas, para repetir o senso comum, para mostrar as nossas certezas; em LPT I escrevemos para o outro, para enunciar-nos, para fazer com que o outro se enuncie no interior da nossa escrita. Então, a mudança na concepção de escrita dos alunos quando entram em LPT I consiste em sair da escrita utilitária e tomar consciência que escrever, assim como falar, é um ato enunciativo. E por ser ato enunciativo, pressupõe pessoa-tempo-espaço.

Mas como fazer com que os alunos tomem essa consciência de língua? Endruweit e Nunes (2013), professoras universitárias de escrita e leitura, apontam a inevitabilidade de falar sobre escrita apontando a necessidade de imaginar um interlocutor. Elas hipotetizam que a leitura em voz alta dos textos dos alunos, feita pelos próprios alunos em sala de aula, é um nível intermediário de ensinar a ausência do *tu* na escrita:

Nossa hipótese é de que *a leitura pública do texto em sala de aula funcionaria como um nível intermediário entre a presença do interlocutor na fala e a sua ausência na escrita*. No momento da leitura para os colegas, a escrita faz sentido para um número de pessoas ainda presentes, mas que não representam todos os leitores possíveis do texto. Elas podem fazer — e efetivamente fazem — ponderações próprias de um ouvinte. Ou seja, estão presentes, embora simbolizem uma ausência. [...] Entre eles, há uma convivência física, mas uma separação interlocutiva. Ainda que tenham uma relação de convívio próximo (talvez em turmas pequenas), a especificidade da escrita pressupõe a discussão de assuntos pouco abordados nas conversas. Para escrever [...] é preciso tornar inteligível a linguagem interior, que possui suas especificidades próprias, bem diferentes da fala, pois há diferença entre o grau de consciência que a fala e a escrita demandam do locutor. Mas não esqueçamos que é sempre “eu-tu” em relação ao “ele”, tanto na fala quanto na escrita (ENDRUWEIT; NUNES, 2013, p. 212, grifos das autoras).

Podemos entender, por fim, que precisamos trazer para a escrita o que, na fala, já é naturalmente instaurado, e a leitura em voz alta é um nível intermediário que auxilia o aluno a tomar consciência da ausência do *tu* na escrita e da necessidade de saber usar a língua para a delimitação e ressignificação de pessoa-tempo-espaço. O eixo central de toda essa discussão sobre a língua é a disciplina de LPT I e o caminhar dos alunos em relação à escrita. Vamos agora à última parte deste capítulo: a leitura em voz alta, esse nível intermediário.

4.1.2 Leitura em voz alta vista pelo viés enunciativo: quem é o *tu* na escrita do *eu*

Tomamos consciência, no subcapítulo anterior, de que a enunciação, por ser uma maneira de estar na língua, pode ser entendida tanto na fala quanto na escrita. Cada um desses meios de estar na língua carrega uma forma de instaurar o aparelho formal da enunciação, *o dispositivo que permite ao locutor transformar a língua em discurso*. Após nossa trajetória até aqui, chegamos ao entendimento de que, na escrita, o interlocutor, o *tu*, não está presente no ato enunciativo e que é responsabilidade do locutor, o *eu*, esclarecer os dêiticos pessoa-tempo-espaço na enunciação escrita para que, assim, o interlocutor se enuncie como retorno ao *eu*. Vimos, também, que a leitura em voz alta em sala de aula é entendida como um *nível intermediário entre a presença do interlocutor na fala e a sua ausência na escrita* (ENDRUWEIT; NUNES, 2013).

Se quem lê os seus textos em voz alta assume a posição de *eu*, e os colegas da turma assumem a posição de *tu*, a leitura em voz alta em LPT I restabelece “o quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística” (BENVENISTE, 2020, p. 289, grifos do autor). Assim, a leitura em voz alta proporciona a correlação de pessoalidade, opondo *eu* e *tu* em relação ao texto, *ele*, e a correlação de subjetividade, opondo o *eu* e *tu* — visto que a

enunciação da escrita, quando feita em voz alta, abre espaço para uma correlação de pessoalidade no espaço visual, assim como ocorre na enunciação falada. Quando os alunos escrevem os seus textos, enunciam-se em suas escritas assumindo a posição de *eu*, mas não contam com o *tu*, que está ausente na cena enunciativa. A leitura em voz alta, então, é como um caminho da enunciação escrita à enunciação na fala, visto que o quadro do discurso volta a ganhar o espaço visual.

E qual seria, então, o benefício da leitura em voz alta no ensino de escrita? A interlocução que se torna possível como resposta, uma interlocução quase instantânea. No final de cada leitura em voz alta, há o espaço para o interlocutor tomar a posição de locutor e dar respostas sobre o texto: comentários sobre certas passagens que possam não ter sido compreendidas, perguntas acerca de algum detalhe específico que não tenha sido explicado ou, até mesmo, sugestões para que o autor do texto consiga escrevê-lo de uma forma mais clara. A enunciação do locutor que se propôs como sujeito, assumiu a posição de *eu* e leu o seu texto em voz alta gera, assim, uma outra enunciação como resposta: uma enunciação dos seus colegas de sala de aula, que assumiram a posição do *tu* durante a leitura e, após a leitura, propõem-se como sujeito, assumindo a posição de *eu* e gerando uma enunciação em retorno. A (inter)subjetividade é a condição de língua, e a leitura em voz alta colabora para tanto.

Voltando mais uma vez aos conceitos de escrita utilitária e escrita enunciativa, podemos perceber que, na escrita utilitária, o professor que corrige os textos dos alunos toma a posição de *tu*, mas não realiza uma interlocução de resposta. Já na escrita enunciativa de LPT I, o que está em jogo é a escrita que expressa os desejos, os sentimentos, as ideias, as dúvidas; os alunos são levados a entender que escrever é enunciar, pressupondo a subjetividade na língua e a intersubjetividade como condição. O que os alunos percebem é que há sempre a necessidade da presença (mesmo que representada por uma ausência) do *tu* para que o *eu* se enuncie. Na escrita utilitária, o *tu* — professor/corretor — apenas aponta erros no texto; na escrita enunciativa, o *tu* — alunos de LPT I, professor e monitores — são levados a enunciar-se quando ouvem a leitura do texto do colega em voz alta, gerando uma enunciação como resposta. Assim, a escrita enunciativa necessita de uma enunciação como resposta, e a leitura em voz alta proporciona essa relação de pessoalidade.

Por este trabalho discorrer sobre escrita e conversar com o ensino de escrita na universidade, algumas reflexões em relação ao ensino devem ser levadas em consideração. Ensinar a escrever, como apontam Endruweit e Nunes (2013), é ensinar a não presença do interlocutor, o *tu*, na cena enunciativa. O locutor, que na escrita é o autor, deve, através da língua, fornecer os dêiticos pessoa-tempo-espaço ao enunciar-se na escrita, para que o leitor, ao

assumir a posição de *tu*, enuncie-se como resposta. Como já mencionado, os alunos de LPT I devem escrever 12 textos ao longo do semestre e, a cada texto, são levados a entender a escrita como ato enunciativo, a se enunciar nas suas escritas, a assumir a posição de *eu* e a tomar consciência da ausência do *tu*, bem como fornecer na escrita os dêiticos pessoa-tempo-espaço. Assim, a leitura em voz alta colabora para o ensino de escrita.

Endruweit e Lovatto (2020), no ensaio *A tinta e a voz: um caminho da escrita até a leitura pública*, discutem sobre a prática de leitura em voz alta na sala de aula — o que as autoras chamam de leitura pública — e sobre os benefícios desse *nível intermediário* no ensino da escrita, apontando que é no momento da leitura que a escrita faz sentido para um número de pessoas que estão presentes — embora simbolizem a ausência —, mas que não representam todos os leitores possíveis. Os ouvintes fazem ponderações sobre o texto em um esforço com e para o outro, já que quem escreve se esforça para ser entendido, e quem ouve auxilia o escritor a se fazer entender. Esse percurso de quem escreve saber que o seu leitor quer se enunciar como resposta durante a leitura faz com que a leitura em voz alta funcione como uma prática que vai além de escrita e leitura: a construção de sentido é feita com o outro.

Como Endruweit e Lovatto (2020) refletem, o momento da leitura em voz alta dos textos dos alunos para os seus próprios colegas de sala funciona como a possibilidade da presença do interlocutor, mesmo que eles simbolizem a ausência. Essa prática é um pilar no ensino de escrita em LPT I, porque funciona como o momento em que os alunos encontram o *tu*, os interlocutores da sua escrita. Encontrar os seus interlocutores evidencia também que, de modo totalmente oposto à escrita utilitária, escrevemos para que alguém nos leia e enuncie-se como resposta. Essa tomada de consciência faz com que quem escreva aprenda a assumir a posição de sujeito na escrita, a dizer eu, a fornecer o aparelho formal da enunciação, a não tentar esconder a sua subjetividade.

Antes de pôr um fim a esse subcapítulo, chamo para a conversa Michèle Petit, antropóloga francesa que pesquisa leitura. Na obra *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*, Petit discorre sobre as experiências de mediadores de leitura em contextos de crise e reflete, na maior parte dessa obra, sobre o papel da leitura em voz alta na consciência subjetiva do *eu*, que só existe por contraste ao *tu*. No subcapítulo *Em busca de novos impulsos*, a autora aponta que, “sem o outro, não existe o sujeito. Em outras palavras, o gesto de partilha ou de troca, a relação, está na origem mesma da interioridade, que não é um poço onde se mergulha, mas que se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro” (PETIT, 2017, p. 51).

Embora Petit esteja falando sobre jovens leitores em um contexto extremamente diferente no qual os alunos de LPT I estão inseridos, mobilizo as palavras dela e estendo-as à realidade do ensino de escrita na disciplina: nas aulas, somos guiados a perceber que precisamos do outro, de um interlocutor, para propormo-nos como sujeito — seja na fala, seja na escrita. A leitura em voz alta em LPT I faz com que os alunos tomem essa consciência de língua e, inevitavelmente, de escrita. Quando os alunos leem em voz alta, os interlocutores das suas escritas não são somente os outros alunos, os seus colegas de sala de aula. Esse lugar de interlocução também é preenchido pelo monitor, e essa seria, por fim, uma das tarefas do monitor acadêmico na disciplina de LPT I: ser o *tu* na escrita enunciativa em contraponto ao *eu* dos alunos.

5 QUAL É O PAPEL DO MONITOR ACADÊMICO EM LPT I?

O caminhar deste trabalho começou no capítulo 2, no qual apontei como a universidade entende o Programa de Monitoria Acadêmica e analisei outras pesquisas que discorrem sobre esse mesmo tema. No capítulo 3, expliquei como ocorrem as aulas na disciplina de LPT I, contrastando a trajetória dos alunos que partem da escrita engessada e chegam na escrita mobilizadora de Grigoletto (2011), e concluí que a disciplina de LPT I vai além de ler e escrever: ela faz com que os alunos se apropriem da língua e tomem a posição de *eu* no que escrevem, se dirigindo sempre a um *tu*. No capítulo 4, refleti sobre a Teoria Enunciativa de Benveniste, indicando que entendo a língua como (inter)subjativa, que a escrita é tão enunciativa quanto a fala e que a leitura em voz alta dos textos dos alunos é um nível intermediário entre a presença do interlocutor na fala e a sua ausência na escrita (ENDRUWEIT; NUNES, 2013). O que nos espera agora é o grande objetivo deste trabalho: averiguar qual é o papel do monitor acadêmico na disciplina de LPT I. Ou quais são os papéis.

Escrever é um processo. Aponto essa questão porque, por muito tempo, entendi a escrita como um produto, como uma tarefa exterior a mim; não entendia que escrever é uma outra maneira de estar na língua. Relembrando a minha história com a escrita — e precisa ser a minha história, porque não posso afirmar por todos —, escrever sempre foi uma tarefa feita na escola, começando por arrancar uma folha do caderno, pegar uma caneta e escrever o meu nome do início da folha. Sobre o que se escrevia era sempre uma surpresa: talvez fosse sobre a intolerância religiosa no Brasil, sobre a criminalização do aborto, sobre a dificuldade do acesso à cultura de alguma parte da sociedade. Embora esses temas sejam extensos e complexos, eles nunca me assustaram, porque aprendi que se escrevia sobre certezas e que eu não precisava refletir muito sobre tais assuntos, já que o Datafolha ou o IBGE já tinham levantado dados para mim. O que eu precisava, então, era transpor esses dados para minha escrita, ter cautela para não separar sujeito e predicado por vírgulas, cuidadosamente olhar para os nexos coesivos porque eles não podiam se repetir, costurar alguma frase de Platão ou Sócrates entre algumas frases que fizessem sentido e, por fim, falar que o estado ou a federação deveriam olhar para algum problema com mais seriedade.

A minha escrita era de fato um produto, porque eu não me apropriava da língua para escrever. Muito embora eu discutisse com os meus colegas no intervalo entre as aulas sobre todos aqueles assuntos polêmicos, na escrita, o meu relato pessoal e a minha opinião não eram desejados. Quando recebia o meu texto corrigido pelo professor, os espaços em branco da folha eram preenchidos por uma nota e uma frase motivacional (quando tinha sorte) como “Muito

bem!” ou “Parabéns!”, mas, na maioria das vezes, estava escrito “Trabalhe mais na competência 5!” — nunca fui muito bom em resolver problemas da sociedade brasileira em apenas um parágrafo. Escrever era uma tarefa tal qual descobrir o valor de “x” no triângulo equilátero nas aulas de Matemática, ou decorar o sistema respiratório das aves para as aulas de Biologia. Como com qualquer tarefa escolar, com a prática vem a excelência, e o meu produto, a escrita, chegou à nota mil quando prestei o Enem em 2016.

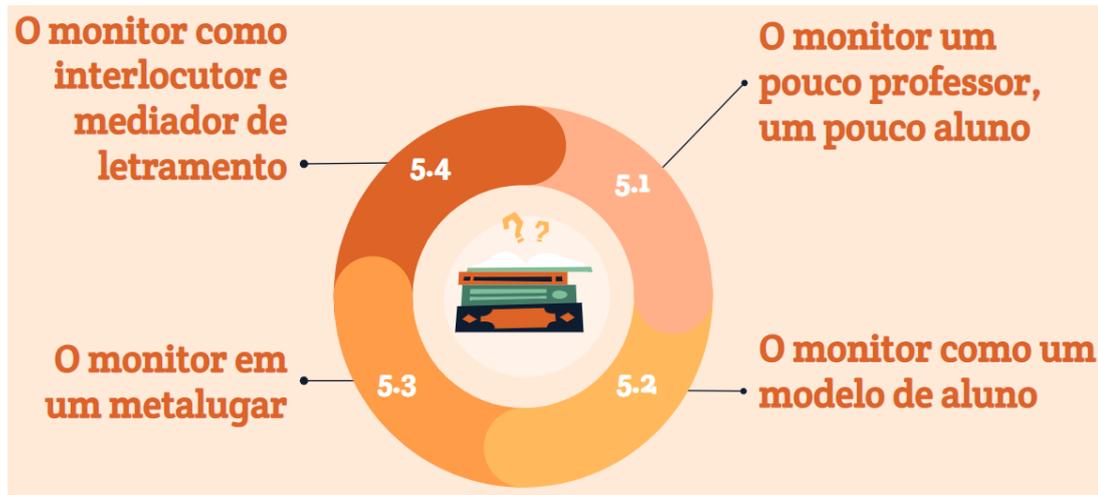
Foi com essa escrita, que aqui chamamos de utilitária, que ingressei na universidade, cursei LPT I, fui da escrita utilitária à enunciativa, me tornei monitor nessa disciplina e agora me enuncio neste trabalho. A narração que abre este capítulo é essencial para discutirmos qual é o papel do monitor em uma disciplina que tem a escrita como objeto de ensino. É essa reflexão que proponho aqui.

Começo, então, mobilizando os resultados das pesquisas apontadas no capítulo 2. Vimos que a Instrução Normativa nº 03/2013 define o papel do monitor como um aluno do fazer acadêmico: um aluno que está na sala de aula para desenvolver as suas habilidades relacionadas à atividade docente. Nesse mesmo capítulo, apresentei as pesquisas de Santos *et al.* (2019), Matoso (2014) e Barletta (2011) que tratam da monitoria acadêmica e chamei-as para a minha pesquisa com o objetivo de averiguar como esses autores, cujas pesquisas são norteadas por relatos de experiência de monitores e professores, definem o papel do monitor acadêmico — o aluno que está na sala de aula para aprender a ser professor universitário.

A monitoria é, então, esse espaço onde o monitor aprende a ser professor? Penso que sim, mas que ela não pode ser definida apenas dessa forma — pelo menos não na disciplina em que atuo. Tenho que mencionar que as pesquisas de Santos *et al.* (2019), Matoso (2014) e Barletta (2011), bem como a Instrução Normativa nº 03/2013, auxiliaram-me nessa reflexão sobre o monitor aprender a ser professor universitário, visto que, ao longo da jornada na monitoria, aprendi a dar aula de texto e refletir sobre a escrita. De fato, aprendi a ser professor mesmo que não estivesse cursando licenciatura.

Mas, voltando à pergunta norteadora deste trabalho, o pano de fundo aqui é o meu relato de experiência, que nos levará a discutir qual é o papel do monitor acadêmico de LPT I. Ao que tudo indica, ele pode ser dividido em quatro subdivisões: 1) o monitor um pouco professor, um pouco aluno; 2) o monitor como um modelo de aluno; 3) o monitor em um metalugar — ensina escrita ao mesmo tempo que aprende escrita; e 4) o monitor como interlocutor e mediador de letramento. A figura a seguir exemplifica como esses papéis serão refletidos.

Figura 1 — Os papéis do monitor em LPT I



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Assim, o que nos espera a seguir são reflexões sobre essa divisão que entendo como papéis do monitor na disciplina de LPT I.

5.1 O MONITOR UM POUCO PROFESSOR, UM POUCO ALUNO

Neste subcapítulo, chamo para a discussão os resultados das pesquisas de Santos *et al.* (2019), Matoso (2014) e Barletta (2011) que foram apontados anteriormente. Nessas pesquisas, os autores discorrem sobre os seus relatos de experiência acerca do Programa de Monitoria Acadêmica, e a conclusão a que chegam é o ponto de partida da discussão: o papel do monitor é aprender a ser professor universitário.

Essa afirmação implica entendermos que o monitor está na sala de aula para aprender a se tornar professor, a desenvolver as suas habilidades relacionadas à docência, mas não na posição de quem aprende *como aluno*. Aqui, proponho pensarmos no monitor ocupando uma posição intermediária, na qual ele é um pouco professor, um pouco aluno. Porém, antes de dar continuidade a essa reflexão, é preciso situar qual é o tipo de professor a que me refiro quando faço essa relação.

A definição de professor que trago aqui é a do professor que está na sala de aula para construir o conhecimento *junto com o aluno*. Não estou me referindo à ideia do professor como um depositador de conhecimento que apenas avalia os alunos por uma prova, ou que visa transferir o conhecimento levando em consideração a ideia de utilitarismo — do aluno que vai aprender algo novo apenas para aplicar em uma prova e passar em uma disciplina. O professor a que me refiro aqui é aquele que cria o conhecimento junto com os alunos, saindo da posição

de dono do conhecimento e assumindo a posição de quem ensina, mas de quem também aprende, porque cria com o outro. Trazer essa definição é importante porque entendo que o Programa de Monitoria Acadêmica na disciplina de LPT I visa ao ensino do fazer do professor universitário, mas, na posição de monitor, aprendi a ser o professor que cria o conhecimento junto com os alunos, fugindo do que o senso comum define. Mais do que aprender, penso que ele seja um professor que pesquisa, que busca o saber, pois não se dá por satisfeito com o que já sabe e é capaz de mostrar isso para os alunos.

Essa trajetória de aprender a ser professor é um caminhar que vai das percepções mais óbvias até a resignificação do fazer da profissão. Por percepções mais óbvias, entendo o caráter mais constitucional do fazer acadêmico: aprender com a utilizar as ferramentas de ensino disponibilizadas pela universidade, como o Moodle; aprender a necessidade de ser pontual; treinar, ao longo das aulas, qual é a maneira correta de se portar com os alunos. Mas não é só isso que faz um bom professor de texto. O que é fundamental, parece-me, é a resignificação do que se entende por um bom professor, visto que, em LPT I, ele é o interlocutor das escritas dos alunos e assume a posição de quem quer ouvir o que o outro tem a dizer, de quem quer ocupar a posição de *tu*.

No artigo *O não saber que faz a escrita*, Endruweit e Netto (2020), professoras que ensinam e pesquisam escrita na universidade e no ensino médio, discutem sobre o processo de ensino de escrita, concluindo que

escrever não é **apenas colocar as ideias no papel**, não basta seguir os esquemas, observar os gêneros, escrever de acordo com a norma e conhecer as regras gramaticais para termos um texto. O que falta? Em nossa percepção, falta entender a ausência de que a escrita é feita, assumindo que a impossibilidade de tudo dizer não nos impede de dizer. (ENDRUWEIT; NETTO, 2020, p. 322, grifos das autoras).

Pego emprestado as conclusões das autoras e direciono-as para o ensino de escrita em LPT I: os alunos são levados a encarar a escrita como uma instância de dúvidas e descobertas, e não de certezas. Ensinar que é o não saber que faz a escrita é um processo que leva tempo, discussão e prática entre alunos, professor e monitor; não é um processo que pode ser apressado, já que o percurso dos alunos da escrita utilitária à escrita enunciativa não pode ser atingida com uma fórmula. O professor é quem assume a posição de interlocutor nos textos dos alunos, guiando-os no processo de escrever para ser lido, e é quem efetivamente lê, ouve e pensa junto com os alunos, porque também tem dúvidas. O monitor, por sua vez, aprende a ocupar essa posição de interlocutor com o professor e, ao passar das aulas, vão juntos assumindo o *tu* na escrita dos alunos.

Assim, não refuto o que as pesquisas de Santos *et al.* (2019), Matoso (2014) e Barletta

(2011) apontam, tampouco problematizo o que as definições da Instrução Normativa nº 03/2013 sobre o papel do monitor. A discussão desenvolvida até aqui foi trazida para evidenciar qual é o tipo de professor universitário que aprendi a me tornar: o professor que tem mais dúvidas do que certezas. Eu, monitor, não ocupo a posição de aluno, nem a posição de professor, mas aprendo tanto quanto um aluno e posso assumir, em alguns momentos, a posição de quem ensina do mesmo modo que um professor. Não seria equivocado, então, pensar que o monitor, junto com o professor orientador, forma um outro tipo de docência compartilhada.

Clarice Traversini, pesquisadora na área de ensino, de práticas pedagógicas e de processos de inclusão escolar e formação docente, no capítulo *Inclusão escolar e docência compartilhada: reinventando modos de ser professor*, discorre sobre o conceito de docência compartilhada e afirma que essa forma diferente de estar na sala de aula pode ser definida como o ato de dois professores assumirem em conjunto o exercício da docência. No que tange a esta discussão, trago um novo olhar a respeito da docência compartilhada, já que não estamos falando de dois professores ministrando as aulas, mas, sim, de um professor orientador junto com um monitor acadêmico, em uma jornada na qual ambos preparam as aulas e refletem sobre qual seria a maneira mais proveitosa de apresentar os conteúdos aos alunos. Porém, o monitor acadêmico leva à sala de aula uma reflexão muito importante a ser discutida com o professor: o seu relato de experiência como aluno.

Pelo fato de já ter sido aluno da disciplina na qual ocupo a posição de monitor, colaboro com a professora partindo dessa experiência: visando a um ensino mais proveitoso para os alunos atuais, aponto o que funcionou e o que não funcionou enquanto era aluno, bem como a minha percepção das práticas de ensino. Schlatter e Costa, no artigo *Docência compartilhada como design de formação de professores de português como língua adicional*, refletem sobre a contribuição da presença de mais de um professor na sala de aula:

Assim, todos contribuem do seu lugar e com o seu repertório, tornando relevantes **suas experiências** de ensino, **de aprendizagem** e de outros aspectos da vida que podem ser relacionados com os temas emergentes. A docência compartilhada pauta-se pela ideia de que todos aprendem na interação entre participantes mais e menos experientes, relatando, perguntando, exemplificando, entendendo as perguntas feitas, compreendendo quais são as dúvidas e desafios do outro, articulando e consolidando saberes a partir do que vai se tornando relevante nessa parceria. (SCHLATTER; COSTA, 2020, p. 356, grifos meus).

Assim, o professor orientador e o monitor acadêmico exercem, nessa forma de olhar para a prática docente, uma outra espécie de docência compartilhada. Como graduando, não tenho contribuições para o professor no que tange às *experiências de ensino*, mas, no que tange às *experiências de aprendizagem*, colaboro com o ensino na disciplina de LPT I, visto que, por

ter ocupado a posição de aluno há pouco tempo, tenho muito a dizer sobre o caminhar da disciplina, muito a colaborar nessa parceria de combinação de saberes. O processo de ensino de escrita guiado pelo professor orientador foi percorrido pelo monitor há pouco tempo; então, o monitor tem um olhar diferente sobre o meu percurso da escrita em LPT I, já que ele carrega as suas experiências como aluno e pode compartilhá-las com o professor orientador para acarretar novas práticas de ensino. Ao que tudo indica, então, podemos pensar que um dos papéis do monitor acadêmico é unir os seus saberes com o do professor orientador, indo em direção à docência compartilhada.

Como vimos até aqui, o monitor na disciplina de LPT I aprende a ser um professor universitário, mas essa tomada de consciência é feita no coletivo, pois, junto com o professor orientador, há um trabalho lado a lado no processo de ensino de escrita, em uma relação quase simbiótica. O aprender do monitor se constrói porque ele aprende a assumir a posição de interlocutor na escrita dos alunos, sempre guiado pelo olhar do professor orientador da disciplina.

Para assumir essa posição de um quase professor, é preciso que se tenha conhecimento sobre o tipo de ensino de escrita a que LPT I visa. Sendo assim, para o monitor acadêmico assumir a posição de docência compartilhada com o professor, é necessário que ele tenha, além do seu relato como aluno, vontade de refletir e pesquisar sobre escrita. É essa reflexão que proponho realizarmos no próximo subcapítulo: olhar para o monitor como uma espécie de *modelo de aluno*.

5.2 O MONITOR COMO UM MODELO DE ALUNO

Saímos do capítulo anterior levando em consideração uma outra forma de olharmos para a docência compartilhada entre o professor orientador e o monitor acadêmico. Agora, o que nos espera neste subcapítulo é uma reflexão sobre como percebo a minha imagem de monitor acadêmico vista pelos olhos dos alunos de LPT I. Se não ocupo um lugar de professor, é fato que os alunos não me veem como um professor. Há, então, uma diferença entre como os alunos entendem a posição ocupada pelo monitor e como veem a posição de professor e as suas próprias posições de alunos. É sobre isso que me proponho a discutir a seguir: o monitor ocupando uma outra posição, que defino como um modelo de aluno.

Proponho essa reflexão de modelo de aluno como uma das possibilidades de como os alunos enxergam o monitor e, assim, considero essa maneira de entender o monitor como um dos papéis da monitoria acadêmica. Durante as aulas, muitas vezes compartilho a minha

experiência na disciplina com os alunos, conversando sobre as minhas lembranças de quando ocupava a posição de aluno, reafirmando que o processo da escrita que LPT I propõe pode parecer um caminho difícil de ser trilhado — e de fato é —, mas que é um percurso muito proveitoso, porque o que se aprende na disciplina é carregado para todos os outros textos que eles escreverão na universidade. Penso que há uma grande diferença na percepção dos alunos entre o professor e o monitor: ser professor pressupõe uma posição diferente na sala de aula — talvez mais formal —, mas o monitor assume uma posição intermediária no contraste professor e aluno. Muitas vezes, o monitor é colega desses alunos em outras disciplinas, fazendo com que a imagem do monitor fuja do estatuto mais formal no qual o professor se enquadra.

Levando em consideração que o monitor está em uma posição intermediária entre aluno e professor, os estudantes se sentem mais confortáveis em conversar com o monitor sobre algumas questões, como debater as suas dúvidas mais pontuais, conversar com o monitor sobre as ideias de texto, ou marcar horário para uma assessoria textual na qual o monitor auxilie o aluno com a sua escrita. Com essa proximidade entre monitor e aluno, o ensino de escrita é feito de uma forma mais efetiva, já que o peso da disciplina parece diminuir quando os alunos têm alguém com uma idade parecida, uma vivência parecida e uma realidade parecida para contar. É claro que muitos alunos conversam com o professor, e isso é extremamente importante para que os alunos se sintam confortáveis ao longo das aulas. Mas percebo que, diversas vezes, os alunos preferem falar com o monitor, porque a relação entre monitor acadêmico e aluno é muito mais próxima, mais parecido com uma amizade, algo mais informal e encarado com menos rigor. É como uma conversa entre amigos sobre a disciplina. Mas por que, então, digo que o monitor é um modelo de aluno?

Para ocupar a posição de monitoria em LPT I, o estudante precisa, primeiramente, ter cursado a disciplina com um grande nível de aproveitamento. Quando ocupo o papel de monitor, percebo que tenho uma posição muito singular, porque já cursei a disciplina anteriormente e tive resultados satisfatórios no objeto de estudo de LPT I: a escrita e a leitura. Assumo uma posição de prova viva do resultado que a disciplina pretende alcançar já que, como vimos no subcapítulo anterior, atuo na sala de aula em uma outra forma de estar na docência compartilhada, expondo o meu relato como aluno da mesma disciplina. Os alunos percebem que aprendi sobre escrita e leitura quando fui aluno e isso os encoraja a aprender também.

Penso que o monitor é visto como um modelo de aluno porque compareço a todas as aulas, faço todas as leituras recomendadas, participo das discussões na sala de aula e me mostro um participante ativo, que está ali para criar conhecimento com o outro e aprender com o que ele tem a dizer. Essa posição singular que o monitor ocupa é um lugar intermediário entre a

posição de aluno e a posição de professor e faz com que os alunos se inspirem a participar mais ativamente, porque o monitor, junto com o professor, cria um clima de conversa na sala de aula, expondo que ambos estão ali para aprender junto com os alunos — e que a única diferença é que o professor e o monitor já estudam sobre escrita e leitura há mais tempo, mas que isso não impede que os alunos se motivem a participar das aulas. Se é *o não saber que faz a escrita*, não há razão para que os alunos se sintam desconfortáveis em expor os seus pensamentos e as suas dúvidas em seus textos, e o monitor colabora na criação desse espaço onde falar com o professor não é um dever, mas sim uma condição de pensar com o outro.

Trago para agregar à nossa reflexão uma conclusão que Petit (2017) aponta na obra *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*, anteriormente citada, no capítulo *A simbolização e a narrativa: poderes e limites*, no qual a autora reflete sobre as práticas de leitura em voz alta. Petit (2017, p. 104) analisa os grupos de leitura em voz alta dos quais faz parte e discute que “nos lugares onde apenas alguns detinham a palavra, as leituras orais darão também a ideia que cada um pode ter a sua própria voz”. Essa conclusão diz respeito aos leitores que ingressaram nos grupos de leitura em voz alta dos quais ela faz parte, mas, em uma tentativa de ressignificar a afirmação da autora, penso que um dos objetivos de LPT I é dar voz aos alunos, mostrar que não é somente o professor que detém a palavra e que os alunos precisam se tornar sujeito de suas escritas, sentir que têm voz. Nesse âmbito, o monitor acadêmico tem um papel fundamental: ele é quem instaura esse ambiente onde o professor não é o único que tem voz, visto que ele, por não ser o professor, colabora para que os alunos se sintam encorajados a participar das aulas. Conforme o monitor assume junto com o professor uma atitude de conversa em um movimento de criar o conhecimento em conjunto, os alunos se sentem convidados a colaborar nessa discussão.

Vemos, então, que por modelo de aluno refiro-me à maneira com que os alunos olham para mim, monitor. Afinal, o relato de experiência de um colega da graduação é muito mais próximo dos alunos do que o relato de experiência do professor que já estuda, trabalha e pesquisa o assunto há muito tempo. Quando o monitor fala para os alunos que *o processo de escrita pode parecer difícil, mas que vale a pena*, o aluno se sente mais amparado se contrastarmos com a situação na qual o professor conversa com o aluno. O professor tem essa imagem de formalidade quando comparada aos alunos; já o monitor não tem. E é nesse movimento que criamos, monitor e professor, um ambiente que seja mais confortável para os alunos, já que será na sala de aula, tendo os seus colegas, professor e monitor como interlocutores, que eles irão ler os seus textos em voz alta. E esses textos serão pessoais, subjetivos, íntimos, pressupondo um lugar confortável para serem lidos e discutidos.

Esse modelo de aluno, então, é um conforto, uma prova para os alunos de que o caminhar da disciplina é um caminho possível de ser trilhado, e não um ideal de como o aluno de LPT I deve se apresentar na sala de aula. Até porque, na maioria das vezes, a relação entre monitor e aluno é mais sólida porque é o monitor quem assume a posição de interlocutor dos textos dos alunos, acompanhando a evolução e o desenvolvimento dos alunos no que tange à escrita. É na posição de maturidade que o monitor acadêmico é um modelo de aluno. Para discutir a noção de maturidade, chamo para essa reflexão Daniel Pennac e sua obra intitulada *Como um romance*, ensaio que reflete sobre leitura, publicado em 1993. No subcapítulo *O direito de não terminar um livro*, Pennac ensaia sobre a maturidade do leitor:

A noção de “maturidade” é coisa estranha, em matéria de literatura. Até uma certa idade, não temos a idade para certas leituras. Mas, ao contrário das boas garrafas, os bons livros não envelhecem, somos nós quem envelhecemos. E quando nos acreditamos suficientemente “maduros” para lê-los, nós os atacamos mais uma vez. (PENNAC, 1993, p. 151).

Essa reflexão sobre a leitura ser um processo de amadurecimento aponta a necessidade da maturidade do leitor para iniciar a leitura de certas obras literárias. Trazendo essa reflexão para a discussão deste subcapítulo, vejo que há uma certa mudança de sentido da palavra maturidade quando penso nas práticas de escrita e leitura em LPT I. A maturidade não é um processo preso a noção de leitura de obras literárias caracterizadas por serem mais complexas; a maturidade é o processo de os alunos se inserirem nas suas escritas partindo de um ponto de vista subjetivo, de serem maduros para ler em voz alta os seus relatos mais pessoais para toda a turma e compreender que, por entender escrita como um processo, a reescrita de textos é uma condição fundamental e que aprender só é possível no coletivo.

Nesse processo de amadurecimento dos alunos em suas escritas e leituras, o monitor é um agente ativo nessa tomada de consciência que é condição de uma relação intersubjetiva, única que permite que os alunos se enunciem no que escrevem. O monitor é quem, junto com o professor, pega os alunos pelas mãos e caminha com eles da escrita utilitária à escrita enunciativa, colaborando nesse amadurecimento em relação à escrita. Pelo monitor ter passado pelo mesmo processo há pouco tempo, essa parceria entre ele e os alunos é condição de um amadurecimento entre ambos sobre a escrita e leitura. Afinal, o monitor não é somente quem ensina; em diversas vezes, ele também aprende. Essa reflexão nos espera a seguir.

5.3 O MONITOR EM UM METALUGAR — ENSINA ESCRITA AO MESMO TEMPO QUE APRENDE ESCRITA

Até aqui, refletimos sobre o papel do monitor em duas instâncias: o monitor e o professor em um diferente modo de fazer docência compartilhada e o monitor como um modelo de aluno. Refletimos, também, sobre o processo de amadurecimento que os alunos de LPT I precisam percorrer para conseguirem encarar os seus próprios percursos na escrita, para entenderem que escrever é um processo e, por isso, pressupõe interlocução e reescrita. O monitor, por sua vez, ocupa essa posição de acompanhar os alunos nas suas trajetórias de amadurecimento durante a disciplina, um lugar muito singular que aqui chamaremos de *metalugar*: uma posição de quem ensina escrita, mas que ao mesmo tempo aprende escrita.

Começamos a reflexão sobre o monitor ensinar escrita no primeiro subcapítulo deste capítulo e vimos lá que o papel do monitor pode ser compreendido, também, como uma posição de parceiro do professor orientador em um outro jeito de olharmos para a prática de docência compartilhada. Por já ter sido aluno de LPT I e por ter passado por esse processo da escrita há pouco, o monitor tem muito a colaborar para esse ensino. Além disso, o Programa de Monitoria Acadêmica é um espaço muito rico para impulsionar os estudos teóricos de quem ocupa a posição de monitor, uma vez que a participação ativa na sala de aula e o estudo do embasamento teórico são condições para que o monitor ocupe tal posição. Porém, há uma prática em LPT I que me parece conversar muito com esse metalugar sobre o qual refletiremos neste subcapítulo: a leitura em voz alta dos alunos.

Os alunos de LPT I devem escrever um texto por semana, lê-los em voz alta e entregá-los para avaliação. A leitura em voz alta, que começa sendo vista sob um olhar de medo, ao longo do tempo vai passando a ser um momento muito desejado pelos alunos, já que propõe uma interlocução entre alunos, professor e monitor sobre o texto lido. Como Petit (2017, p. 58) aponta, “o gosto pela leitura deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito à voz”. Essa prática é um espaço (inter)subjetivo no qual os alunos se propõem como sujeito na sua escrita e os ouvintes atuam como interlocutores, avaliando o texto tomando as qualidades discursivas de Guedes (2009) como método de análise. É um momento de encontro e compartilhamento de saberes.

Após o aluno ler o seu texto em voz alta, alunos, monitor e professor têm espaço para comentar a escrita e apontar passagens que não tenham ficado claras, furos nos textos, discussões que poderiam ter sido trazidas para o leitor se sentir mais pertencente no que ouve/lê. Nesses momentos, tenho muito o que expor aos alunos, indicar o que senti falta de ter sido

apresentado na escrita ou até mesmo apontar caminhos para o texto seguir e abrir espaço para uma discussão maior com o interlocutor. De certa forma, me apresento como professor porque avalio a escrita dos alunos. Mas não é somente eu, na posição de monitor, quem comenta os textos: o professor faz apontamentos e os outros alunos também comentam a escrita dos colegas. Nesses momentos intersubjetivos em que conversamos sobre o texto lido em voz alta, enxergo as dúvidas e opiniões do outro e isso colabora exponencialmente para o meu aprendizado de escrita. Aprendo através dos apontamentos do outro.

Cecilia Bajour, professora e diretora de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil da Universidade Nacional de San Martín, tem uma pesquisa expressiva na atuação na formação de professores e mediadores de leitura. Em sua obra *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, Bajour (2012, p. 24) reflete sobre a importância da leitura em voz alta nas práticas educacionais e comenta que

escutar, assim como ler, tem que ver [...] com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo.

Amarrando o que Bajour afirma em sua reflexão aos comentários após a leitura em voz alta dos alunos, percebo que aprendo sobre escrita a cada prática de leitura, visto que escuto o que o professor tem a falar sobre a escrita do aluno e também o que os outros alunos da disciplina têm a dizer. É pelo olhar do outro, das outras visões de mundo, que aprendo sobre escrita ao mesmo tempo que ensino sobre escrita, quando me enuncio ao escritor e exponho as minhas ideias. Essas práticas fazem com que todos que estejam engajados na aula reflitam sobre escrita e leitura nesses momentos intersubjetivos.

Essa atitude de dar voz ao outro durante as aulas é uma das condições principais de LPT I: aprendemos sempre com o outro. São situações nas quais a subjetividade e a intersubjetividade florescem, visto que aprendemos (alunos e monitor) a nos propor como sujeito nas nossas escritas e nas nossas leituras, e também aprendemos a assumir a posição de interlocutores quando um outro aluno lê o seu texto e espera que façamos comentários acerca de sua escrita. É um movimento de construção coletiva do conhecimento. Bajour (2012, p. 25, grifo meu) também reflete sobre os benefícios da leitura em voz alta nessa prática de criar o conhecimento em conjunto:

A democracia da palavra compartilhada implica [...] o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que **a construção de sentidos nunca é um ato individual.**

Grifo a passagem na qual a autora diz que *a construção de sentidos nunca é um ato individual* porque essa premissa é uma condição da escrita em LPT I. O amadurecimento dos alunos nessa percepção de que precisamos do outro para escrever é a condição de estar na língua. Porém, essa prática de comentar os textos leva tempo para ser entendida como condição pelos alunos, uma vez que eles chegam na disciplina entendendo escrita como um produto que não pode ser alterado. Muitas vezes, comentários sobre as escritas dos alunos são encarados como feitos diretamente a eles (como um ataque pessoal); mas reescrever um texto não é um castigo ou uma ofensa, é a condição da qual todo bom autor se propõe a fazer parte.

Esse lugar ocupado pelo monitor, como vimos até aqui, não é algo fácil de ser definido. Porém, o que sempre me chamou muita atenção nesses três anos em que atuo como monitor em LPT I é esse contraste que expus aqui: ensino sobre escrita e ao mesmo tempo aprendo sobre escrita. Parece-me que a condição de criar sentidos sempre com o outro é o meio no qual o monitor toma consciência desse lugar tão singular. Os alunos precisam do professor e do monitor para guiá-los na jornada de aprender esse novo tipo de escrever, e o monitor precisa dos alunos e do professor para se aprofundar no seu estudo sobre escrita.

Por fim, mobilizo a definição da leitura em voz alta como um *nível intermediário entre a presença do interlocutor na fala e a sua ausência na escrita* de Endruweit e Nunes (2013), que já nos foi muito proveitosa no capítulo anterior. Esse nível intermediário, como já refletimos, auxilia o escritor a tomar consciência da ausência do *tu* na escrita. Porém, como vimos neste subcapítulo, pego essa definição de Endruweit e Nunes (2013) e a ressignifico no que tange ao ensino de escrita em LPT I: a leitura em voz alta parece ir além de ser esse nível intermediário. São nos momentos de leitura em voz alta que os alunos tomam consciência de que precisamos sempre do outro para construir sentidos, e essa construção faz com que os alunos e o próprio monitor aprendam sobre escrita. A leitura em voz alta permite que os comentários e as dúvidas dos alunos sobre o texto lido sejam refletidos pelos outros alunos da turma, e esse movimento de construção de sentidos com o olhar e a ajuda do outro ensina a própria escrita.

Quando o aluno que escreveu o seu texto se propõe a ler em voz alta, os ouvintes — outros alunos, professor e monitor —, ao final da leitura, fazem ponderações acerca da escrita. Esse movimento de o autor entender o que faltou na sua escrita para o leitor se enunciar de volta é um processo que ensina não somente o par *aluno que lê — interlocutores*, mas todos os ouvintes que estejam atentos ao processo de leitura e comentários. Aprender a escrever, dessa forma, vai além de um ato solitário com o qual muitos alunos estão familiarizados na escola: a leitura em voz alta, esse nível intermediário, faz com que os alunos — e o monitor — aprendam

a escrever nessa busca de construção de conhecimento em momentos intersubjetivos que devem muito à voz. Assim, o monitor acadêmico em LPT I ocupa uma posição de ensinar e aprender sobre escrita.

Até aqui neste subcapítulo, falamos dessa posição que ocupo como monitor acadêmico estando em um metalugar, já que aprendo sobre escrita e ensino sobre escrita. Há, porém, outra prática na qual aprendo muito sobre a escrita: quando leio os textos que os alunos entregam a cada semana. Ao receber esses textos, assumo o papel de interlocutor, caminhando com os alunos e guiando-os à escrita enunciativa que a disciplina se propõe. Dessa forma, posso concluir que ensino texto aos alunos, mas aprendo muito fazendo os apontamentos nos bilhetes orientadores direcionados aos alunos. A reflexão acerca desse tema é o que nos espera no próximo subcapítulo.

5.4 O MONITOR COMO INTERLOCUTOR E MEDIADOR DE LETRAMENTO

Como já mencionado, os alunos de LPT I precisam entregar 12 textos ao longo do semestre. Muitos dos textos são lidos em voz alta pelos alunos antes de serem entregues, para que sejam passíveis de serem reescritos antes da avaliação do professor. Porém, alguns alunos não conseguem ler os seus textos em voz alta antes da entrega e, quando leio esses textos, ocupo a posição de único interlocutor da escrita do aluno, fazendo comentários no texto durante a minha leitura e, por fim, deixando um bilhete orientador no qual aponto os caminhos para a segunda versão do texto.

Para refletirmos sobre o bilhete orientador, chamo para a nossa reflexão Natália Pasin (2018) na sua dissertação de mestrado *O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de Letras*. A autora aponta que refletir sobre o bilhete orientador “é refletir como a aprendizagem se dá no diálogo, na interação e na interlocução e, sendo o texto uma forma de agir e interagir, mostrar como ele pode ser concebido de forma conjunta e cooperativa, sem que se apague a autoria do sujeito escritor” (PASIN, 2014, p. 14).

Assim, após fazer a leitura e comentários, escrevo um bilhete orientador ao aluno dialogando com ele em uma prática de interlocução acerca da escrita, tal qual os comentários que teriam sido feitos caso o aluno tivesse lido o seu texto em voz alta. O bilhete orientador é uma forma de conversar com o aluno, interagir com o escritor expondo as minhas percepções como leitor, repensando o processo de escrita e orientando o aluno a incorporar os comentários e sugestões na segunda versão do texto. É importante ressaltar que o bilhete orientador e os

comentários feitos ao longo do texto são sempre pensados em guiar o escritor a uma escrita mais intersubjetiva, apontado as impressões do interlocutor e expondo passagens nas quais as qualidades discursivas de Guedes (2009) precisam ser incorporadas.

Quando o texto é lido em voz alta, todos os ouvintes se instauram como interlocutores da escrita do aluno que escreve e lê. Porém, quando o aluno entrega o texto sem tê-lo lido em voz alta, o único interlocutor a quem esse texto se direciona é o monitor acadêmico, e essa posição é muito singular, já que preciso expor por comentários e pelo bilhete orientador todas as minhas percepções. Nesses comentários, não ocupo somente a posição de interlocutor, mas também de mediador de letramento que ensina o aluno a escrita mobilizadora com qualidades discursivas.

Podemos pensar, então, que assumo, como monitor, mais dois papéis na disciplina de LPT I: interlocutor da escrita dos alunos e mediador de letramento. Essa posição é um lugar muito particular no qual atuo. Começo, então, pela reflexão sobre letramento em contraste à ideia de alfabetização.

Chamo a esta reflexão pesquisadores de letramento como Magda Soares (1999), professora titular da Faculdade de Educação da UFMG, Theresa Lillis e Mary Jane Curry (2006), professoras e pesquisadoras acadêmicas que estudam letramento, e Volkweis (2020) em sua dissertação de mestrado já mencionada em capítulos anteriores.

Começando pela definição de alfabetização, Soares (1999, p. 19) define que alfabetizado é “aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que a demandam”. Por outro lado, Soares (1999, p. 18) define letramento por “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Podemos entender, assim, que os alunos que chegam em LPT I estão no contexto universitário e, claramente, são alfabetizados; porém, eles não são letrados visto que *ainda* não se apropriaram da escrita que LPT I tem como objeto de estudo.

Digo que os alunos *ainda* não se apropriaram da escrita de LPT I porque é esse o objetivo da disciplina: de certa forma, queremos letrar os alunos à nova percepção de escrita tendo por contraste o letramento que os alunos tiveram anteriormente na escola. Defino como *queremos* letrar porque esse papel é feito pelo professor orientador e pelo monitor acadêmico, atuando como “colaboradores no processo de letramento acadêmico dos alunos” (VOLKWEIS, 2020, p. 25). Indo mais a fundo nessa reflexão, Lillis e Curry (2006, p. 4) denominam mediadores de letramento quem se dispõe a auxiliar outras pessoas na interação com a escrita; em suas pesquisas, as autoras concluíram que “a produção de texto acadêmico é influenciada

por um número significativo de outros — “mediadores de letramento”, como editores, revisores, colegas acadêmicos e amigos e colegas que mediam a produção de texto de várias maneiras”¹² (LILLIS; CURRY, 2006, p. 4, tradução livre).

Não seria incoerente, dessa maneira, assemelhar a prática do monitor com a mediação de letramento, visto que muitas vezes é o monitor quem media a produção de texto dos alunos em um movimento de letrar os alunos à escrita enunciativa com as qualidades discursivas que LPT I tem como objetivo. Lillis e Curry (2006), ao longo do estudo, classificam os mediadores de letramento em três categorias:

- 1) Profissionais da academia: pessoas que trabalham nas universidades ou nos centros de pesquisa e que podem ser subdivididas em três tipos: um acadêmico geral, que não é da mesma área que o autor do texto; um *expert* da disciplina, que compartilha o mesmo nível de conhecimento disciplinar e interesses do autor; ou um especialista subdisciplinar, que pertence ao mesmo campo de especialidade que o autor. Dos 248 mediadores envolvidos no estudo, 73% pertenciam a essa categoria.
- 2) Profissionais da linguagem: pessoas cuja profissão tem como foco a língua em que os textos serão publicados, que no caso era o inglês. Esse grupo inclui tradutores, editores e revisores, além de professores de Língua Inglesa. Esses profissionais somaram 24% dos mediadores identificados na pesquisa.
- 3) Não profissionais: pessoas cujo envolvimento no texto se deu por conta de uma relação pessoal com o autor e algum conhecimento da língua em questão. Podem ser, portanto, amigos, companheiros, familiares dos autores. Apenas 3% dos mediadores foram classificados nessa categoria. (LILLIS; CURRY, 2006 *apud* VOLKWEIS, 2020, p. 27)

Pela classificação de Lillis e Curry (2006), o monitor faz parte da categoria de profissionais da academia, na subdivisão de *expert* da disciplina, já que o monitor é um graduando que compartilha o mesmo nível de conhecimento disciplinar que o aluno a quem presta monitoria. Na leitura da escrita dos alunos, o papel do monitor é ser esse mediador de letramento que medeia o processo de apropriação da escrita pelo aluno.

Vimos, então, que outro papel no qual me encaixo sendo monitor de LPT I é ser o interlocutor nos textos dos alunos e mediador de letramento. Nossa reflexão até aqui foi apontar os papéis que assumi ao longo desses três anos nos quais trabalho como monitor acadêmico. Apontei o monitor assumindo a posição de: Apontei o monitor assumindo a posição de:

- a) um pouco professor, um pouco aluno — subcapítulo no qual pensamos sobre a monitoria ser uma diferente forma de docência compartilhada;

¹² Texto original: *the academic text production is influenced by a significant number of others – “literacy brokers,” such as editors, reviewers, academic peers, and English-speaking friends and colleagues, who mediate text production in a number of ways.*

- b) o monitor como um modelo de aluno — reflexão na qual a posição intermediária que o monitor acadêmico ocupa é uma condição para os alunos se sentirem confortáveis de discutirem sobre escrita e leitura;
- c) o monitor em um metalugar — discussão na qual apontei que o monitor ensina escrita ao mesmo tempo que aprende escrita;
- d) e, por último, o monitor como interlocutor e mediador de letramento.

Ao que tudo indica, então, os papéis do monitor acadêmico em LPT I se em muito se assemelham às pesquisas de Santos *et al.* (2019), Matoso (2014) e Barletta (2011) e à Instrução Normativa nº 03/2013, muito também se diferem. O monitor de que trato aqui não é aquele que ingressa no Programa de Monitoria Acadêmica unicamente para desenvolver as suas práticas docentes. O monitor é aquele que aprende escrita ao mesmo tempo que ensina escrita, aquele que entende a intersubjetividade como condição da língua, aquele que ocupa a posição de interlocutor e mediador de letramento e, por fim, aquele que assume que a construção de sentido nunca é um ato individual. Por fim, trago a palavras de Dante Gallian, autor da obra *A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma* publicada em 2017, que reflete que “é muito melhor, mais fácil e mais rico pensar com o outro do que pensar sozinho. E por outro lado, prova também que só é possível humanizar-se com o outro, pois, neste caso efetivamente, não há como fazê-lo sozinho” (GALLIAN, 2017, p. 129).

Dessa forma, pois, o monitor acadêmico é esse o *outro* que pensa junto com o aluno e que se humaniza sempre que se enuncia na leitura do seu texto, no qual o aluno se enuncia enquanto escreve. A singularidade dessa posição que ocupo na academia foi de extrema importância para a minha formação não somente acadêmica, mas também — e talvez principalmente — no que tange à minha formação humana. Após toda essa reflexão pela qual caminhamos juntos, vamos, então, à última parte a que este trabalho se propõe, na qual sintetizo tudo que até aqui foi refletido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS — O MONITOR ALÉM DO APRENDIZ DE PROFESSOR

O resultado deste trabalho é fruto de uma reflexão que carrego há anos. Desde a minha primeira vez como monitor, em 2019, entendia o meu fazer de monitor em contraste aos papéis que via outros monitores exercerem. Este trabalho, então, discuti sobre o monitor acadêmico em LPT I ao mesmo tempo que falou de mim, dessa posição que ocupei por anos, e possivelmente instigará outras discussões aos futuros monitores dessa disciplina que aqui encontrarão uma reflexão sobre os seus futuros papéis.

Vimos, no segundo capítulo, que a Instrução Normativa nº 03/2013 entende como definição do monitor o aluno de graduação que vai à sala de aula para aprender o fazer do professor acadêmico. Nesse mesmo capítulo, trago as pesquisas de Santos *et al.* (2019), Matoso (2014) e Barletta (2011) para discussão e percebo que, em suas pesquisas, as conclusões apontaram para o monitor exercendo esse papel de aprendiz de professor. Dessa forma, nos deparamos com a primeira definição do papel do monitor — e, nesse caso, o papel de aprender a ser professor me parece ser uma decorrência do fazer monitor em LPT I, e não um objetivo principal.

Após o segundo capítulo, caminhamos no percurso e no ensino de escrita em LPT I, no qual costurei o meu relato de experiência de quando fui aluno e como essa vivência me auxiliou no fazer de monitor em LPT I, uma disciplina que vai além de ler e escrever. Depois, apresentei a Teoria Enunciativa de Benveniste, que, por me permitir entender a língua como (inter)subjéctiva, fornece-me subsídios para entender o mundo como (inter)subjéctivo. Por entender que precisamos sempre do outro para nos propormos como sujeito, fez com que eu olhasse para esse meu lugar singular e entendesse que, para o meu fazer monitor, eu preciso do outro — alunos e professor.

A grande questão sobre a qual me propus a refletir neste trabalho, essa busca de tentar entender o meu papel como monitor em LPT I, resultou em quatro hipóteses discutidas no capítulo anterior: o monitor sendo um pouco professor, um pouco aluno; o monitor como um modelo de aluno; o monitor em um metalugar; e o monitor como interlocutor e mediador de letramento. Assim, proponho pensarmos no monitor de LPT I ocupando um lugar que, à primeira vista, não tem como objetivo central aprender a se tornar professor como as pesquisas iniciais apontaram. Na verdade, penso que aprender a ser professor é um papel que, no meu processo de monitoria, passei a aprender como decorrência da minha experiência como aluno, como um modelo de aluno, como um interlocutor e como um mediador de letramento. É um

caminhar de quem aprende a ser o professor acadêmico que entende a necessidade do outro para tornar-se si mesmo, para aprender com o que o outro tem a falar, com a vivência e experiência do outro.

Por isso, proponho pensarmos, nesta consideração final, que o monitor acadêmico de LPT I aprende o fazer do professor acadêmico, mas que esse aprendizado é um resultado final, alcançado somente após o monitor percorrer os seus outros papéis. Antes de aprender a como ser professor, o monitor precisa entender o seu lugar singular na sala de aula de interlocutor das escritas dos alunos, bem como o seu lugar de mediador de letramento. Penso que seja de extrema importância que o monitor aprenda com o professor que, nessa disciplina — e talvez isso devesse ocorrer em todas as disciplinas —, o conhecimento é criado sempre com o outro, em trocas (inter)subjetivas na tríade aluno-professor-monitor. Olhando para trás, percebo que, muito antes de aprender a ser professor, aprendi a necessidade de dar voz ao outro para encontrar a minha própria voz. Afinal, a condição do *eu* existir é encontrar um *tu*.

Por falar de mim neste trabalho, falo também do outro. Do aluno que chega em LPT I e é levado a refletir sobre um novo jeito de olhar para a escrita; dos monitores que ocuparam esse mesmo lugar antes de mim e talvez tenham se questionado também sobre os seus papéis; da professora Magali Endruweit, que compartilhou comigo tudo que já sabia e se propôs a me dar voz e lugar para construir o novo; dos participantes do grupo de pesquisa *Reflexões sobre a escrita: escrever e ler na universidade*, que foram os meus interlocutores nessa jornada. Toda essa reflexão que aqui me propus a fazer foi um pensar no coletivo, tecendo o novo a partir do que já foi refletido anteriormente.

Espero, por fim, que este trabalho leve outros monitores a questionar os seus papéis. O que discuto aqui, com o meu relato de experiência como pano de fundo, diz respeito exclusivamente ao monitor na disciplina de LPT I. Porém, penso que esse papel de aprendiz de professor é apenas um dos lugares que os monitores acadêmicos de diversas disciplinas ocupam. Dar luz a esse questionamento do meu próprio fazer enquanto monitor é uma reflexão que diz muito sobre as oportunidades que o Programa de Monitoria Acadêmica propõe, além de refletir sobre o meu próprio papel na sala de aula. Por isso, espero que esta pesquisa na qual me enunciei impulse outros monitores a refletir sobre os seus papéis. Afinal, “às vezes é útil pedir à evidência que se justifique” (BENVENISTE, 2020, p. 281).

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BARLETTA, J. B. O olhar do docente sobre a monitoria como instrumento de preparação para a função de professor. **Revista Cereus**, Gurupi, v. 3, n. 1, p. 1–12, 2011. Disponível em: <http://ojs.unirg.edu.br/index.php/1/article/view/57>. Acesso em: 17 maio 2022.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 1989.
- BENVENISTE, É. **Últimas aulas no Collège de France**: 1968 e 1969. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- BRUM, E. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.
- ENDRUWEIT, M. L.; NETTO, D. F. O não saber que faz a escrita. **ReVEL**, [s. l.], v. 18, n. 34, p. 312–322, mar. 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/3a5571e1370a52f289330e6fb23b906f.pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.
- ENDRUWEIT, M. L.; LOVATTO, A. B. A tinta e a voz: um caminho da escrita até a leitura pública. In: FISCHER, L. A.; OROFINO, M. (org.). **Literatura na vida**: experiências de ler e escrever na educação e na saúde. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020. p. 119–133. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214066>. Acesso em: 17 maio 2022.
- ENDRUWEIT, M. L.; NUNES, P. A. O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência? **Calidoscópico**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 204–213, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.112.09>. Acesso em: 12 abr. 2022
- ENDRUWEIT, M. L. **A escrita enunciativa e os rastros da singularidade**. 2006. 205 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10276>. Acesso em: 15 maio 2022.
- FLORES, V. N. *et al.* (org.). **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FLORES, V. N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- GALLIAN, D. **A literatura como remédio**: os clássicos e a saúde da alma. São Paulo: Martin Claret, 2017.
- GRIGOLETTO, M. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. In: RIOLFI, C.

R.; BARZOTTO, V. H. (org.). **O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 91–105.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LILLIS, T.; CURRY, M. J. Professional Academic Writing by Multilingual Scholars: Interactions with Literacy Brokers in the Production of English-Medium Texts. **Written Communication**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 3–35, jan. 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741088305283754>. Acesso em: 17 maio 2022.

MATOSO, L. M. L. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **Revista Catussaba**, Natal, v. 3, n. 2, p. 77–83, abr./set. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unp.br/index.php/catussaba/article/view/567>. Acesso em: 17 maio 2022.

MONITORIAS acadêmicas presenciais. **UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, c2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prograd/prograd/comgrad-departamento/kit-graduacao/monitorias/>. Acesso em: 5 fev. 2022.

PASIN, N. O. **O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de Letras**. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189246>. Acesso em: 15 maio 2022.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2017.

PINKER, S. **Guia de escrita: como conceber um texto com clareza, precisão e elegância**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

PROSE, F. **Para ler como um escritor: um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SANTOS, J. M. S. D. *et al.* A monitoria e a sua influência no ensino e aprendizagem na disciplina de química analítica quantitativa experimental. *In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS*, 4., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SCHLATTER, M.; VARGAS DA COSTA, E. Docência compartilhada como design de formação de professores de português como língua adicional. **Calidoscópio**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 351–372, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.06>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SOARES, M. B. Letramento em verbete: o que é letramento. *In*: SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999. p. 15–25.

TRAVERSINI, C. S. Inclusão Escolar e Docência Compartilhada: Reinventando Modos de Ser Professor. *In*: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2015. p. 147–164. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/116627>. Acesso em: 17 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Graduação e Secretaria de Educação a Distância. **Instrução Normativa nº 03/2013**. Programa de Monitoria Acadêmica da UFRGS. Porto Alegre: Pró-Reitoria de Graduação e Secretaria de Educação a Distância, 1 nov. 2013. Disponível em: https://www.ufrgs.br/prograd/wpcontent/uploads/2019/10/Instru%C3%A7%C3%A3o-Normativa-03.2013-PROGRAD.SEAD_.pdf. Acesso em: 5 fev. 2022.

VOLKWEIS, F. X. **O papel do revisor**: é preciso pedir ao óbvio que se justifique. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/216077>. Acesso em: 17 maio 2022.