

LADELFA, A. R. Ensino de escrita na universidade: reflexões sobre o papel do monitor. *ReVEL*, v. 21, n. 40, 2023. [www.revel.inf.br].

ENSINO DE ESCRITA NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO MONITOR

Teaching writing at the university: reflections on the T.A.'s role

Alessandro da Rosa Ladelfa¹

alessandro.ladelfa@ufrgs.br

RESUMO: Este artigo 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 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; escrita; leitura.

ABSTRACT: This article 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 serving as a starting point for the following discussion. The third part exemplifies how the LPT I classes are handled and their 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; writing; reading.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo discorre sobre o papel do monitor acadêmico na disciplina de ensino de escrita na universidade. Especificamente, trago aqui a minha trajetória

¹ Mestrando em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

como monitor em Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I², disciplina ofertada à graduação em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O monitor acadêmico, para muitos, é definido, de forma simplista, 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, nas disciplinas que eu cursava que tinham monitores, era o monitor 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 posição pela primeira vez em 2019/2.

Ocupei essa mesma posição de monitor em LPT I em outros semestres também: 2020/2 e 2021/2. E todos esses semestres dedicados à pesquisa, à leitura e à reflexão me fizeram perceber que, muito antes de assumir um caráter meramente utilitário na sala de aula, o meu fazer de monitor ia muito além de uma definição simplista. Dessa forma, neste artigo proponho me enunciar na tentativa de responder a seguinte pergunta: **qual é o papel do monitor acadêmico na disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I?**

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 refletir sobre escrita. Mas sei que, a cada dia, estar na posição de monitor nas aulas era uma situação extremamente diferente da que sentia quando fui aluno dessa mesma disciplina. Minha posição não era igual a dos alunos, já que eu não escrevia textos semanalmente, mas, sim, lia os dos estudantes e fazia comentários. Não era a posição de professor já que não ministrava as aulas, mas ensinava os alunos a partir da minha experiência como aluno da mesma disciplina. Eu ocupava um papel diferente. Foi durante essa jornada, de aluno a monitor, que encontrei um terreno fértil para pesquisa.

Cássio Hissa (2019: 17), refletindo sobre pesquisa na obra *Entrenotas*, diz que “a pesquisa é compartilhamento, ainda que isso, nem sempre, se dê a ver: entre leitor, intérprete, autor [...]. O primeiro passo: *aprender a ouvir*. O último: *não há fim das coisas*”. É nesse não há fim das coisas onde me encontro. E é a busca de refletir sobre o papel que exerci por alguns anos que me incentivou a escrita deste artigo. Afinal, toda pesquisa diz do sujeito. Para darmos início à reflexão, começo trazendo as

² O nome da disciplina será retomado ao longo deste artigo por LPT I.

definições oficiais sobre o papel do monitor que a universidade dispõe. Após isso, embarcamos em uma apresentação da disciplina que fui monitor. Logo após, discorro sobre a teoria linguística que sustenta esta pesquisa e, por fim, chegaremos à discussão principal deste artigo: uma investigação sobre o papel do monitor.

1. 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, pois ocupavam a posição de ajudante do professor. Ser monitor e ter sido aluno de disciplinas com monitores me fez perceber que o Programa de Monitoria Acadêmica pode ser realizado de várias formas diferentes. Por não parecer que exista 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.

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*).

É no mesmo site, também, 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*). À primeira vista, podemos identificar duas propriedades dessa função: o primeiro grifo aponta que o objetivo da monitoria é incentivar a troca de conhecimentos entre alunos; já o segundo aponta 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 e tampouco há um esclarecimento sobre como o monitor deve auxiliar os estudantes dentro e fora da sala de aula.

Em busca de uma explicação mais detalhada sobre o Programa de Monitoria Acadêmica, a Instrução Normativa nº 03/2013 da Prograd/Sead é o documento que se propõe a discorrer sobre esse programa na UFRGS. Nesse documento, o programa de monitoria é definido como uma atividade que

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: 13).

Essa definição chama a 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 pedagógicos, cuja definição não é explorada. O segundo ponto que chamou a atenção é 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 a como se tornar um professor universitário. Essa definição 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.

Além dessa definição, o documento aponta que o programa de monitoria deve “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). Dessa forma, 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.

As definições do papel do monitor, presente na Instrução Normativa, são:

- 1) “auxiliar o professor nas tarefas didáticas, inclusive na preparação de aulas e elaborações de trabalhos escolares” (p. 5);
- 2) “auxiliar os alunos da atividade de ensino individualmente ou em grupos, em sala de aula ou em horários definidos” (p. 5);

³ Até chegarmos ao final deste capítulo, todas as citações serão retiradas do mesmo documento. Assim, apenas apontarei o número da página da qual retirei as passagens.

- 3) “auxiliar o professor na realização de trabalhos práticos e experimentais, compatíveis com seu grau de conhecimento e experiência na disciplina” (p. 5);
- 4) “**facilitar o relacionamento entre alunos e professor** na execução e melhoria do plano de ensino” (p. 5);
- 5) “avaliar o andamento da atividade de ensino do ponto de vista do aluno, apresentando sugestões ao professor” (p. 5).

Com as últimas definições aqui apontadas, diferentemente do que é apontado no site de Prograd, percebo há uma diferente forma de olhar para o papel do monitor. As definições 4 e 5 dão 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. O monitor, por ter sido aluno na disciplina monitorada, tem um lugar singular na sala de aula, 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 pode ser feito de outra maneira, tornando a criação de conhecimento em sala de aula mais efetiva.

Essa classificação e discussão sobre monitoria acadêmica que trouxe aqui aponta para direções muito parecidas no que tange à definição do programa e ao papel do monitor, tanto no site da universidade quanto na instrução normativa. Porém, nos três anos em que atuei como monitor na disciplina de LPT I, percebi que a minha posição pode fugir um pouco do que até aqui foi apontado. Então, para seguirmos nessa reflexão sobre o meu fazer enquanto monitor acadêmico, é essencial que, no próximo capítulo, eu explore um pouco o objetivo da disciplina em que tive a minha experiência no Programa de Monitoria Acadêmica para que, posteriormente, possamos partir 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, é necessário entendermos ao o que LPT I se propõe.

2. LPT I VAI ALÉM DE LER E ESCREVER

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

Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I, como o nome já sugere, 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 em voz alta e entregam 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, principalmente na sua obra intitulada *Da redação à produção textual: o ensino da escrita* (2009). Essa obra é definida 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 discursivas⁴ criadas pelo mesmo autor.

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 (2011: 101): 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

⁴ 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. A 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.

produz novas configurações de sentido”. 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 irrepitível, 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 vestibular⁵ e em qualquer texto que entenda a escrita como prestação de contas, 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. 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 para os seus interlocutores, e os outros alunos assumem o papel de interlocutores porque querem fazer parte do texto e têm algo a responder para o autor.

Yolanda Reyes, na obra *Ler e brincar, tecer e cantar*, reflete sobre o ensino de escrita e a mediação de leitura, apontando que, segundo Reyes (2012: 50),

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.

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

⁵ Magali Endruweit, na sua tese de doutorado *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade* (2006), 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.

maioria aponta para o mesmo resultado: a escrita é para si mesmo e o leitor é quem deve preencher todas as lacunas do que é lido. 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 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 e a reação é majoritariamente de medo. A ideia de escrita, para eles, é baseada no modelo escolar no qual a escrita cumpre um papel avaliativo, como Konrath (2022: p.125), na dissertação *Escrever na escola: a que se destina?*, define como “um convite para que o aluno demonstre o conhecimento que lhe foi ensinado na escola, seja esse conhecimento da norma padrão, das variedades linguísticas, de determinado gênero textual”. 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.

Então, 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. 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 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 objeto**⁶. 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. Eliane Brum (2006: 195) 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”. 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. 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.

Por fim, chegamos à conclusão que 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. Ao que tudo indica, então, essa posição que ocupei 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

⁶ 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).

para que possamos, finalmente, discutir sobre qual seria, então, o papel do monitor em LPT I.

3. TEORIA ENUNCIATIVA

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: 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*. Escolho 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 *Reflexões sobre a escrita: escrever e ler na universidade*, de que sigo fazendo parte. 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. 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, segundo Benveniste (2020: 282), “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem”. 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 (2020: 282), 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.

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: 282) aponta que “é na linguagem e

pela linguagem 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, que é a capacidade do locutor para se propor como sujeito. A subjetividade é a tomada de consciência do locutor ao se exprimir como sujeito, não sendo uma atitude forçada, mas exatamente o contrário disso: é a condição do homem. Então, 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 cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso” (Benveniste 2020: 283).

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: 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”. 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: 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, chamamos de aparelho formal da enunciação o “dispositivo que permite ao locutor transformar a língua em discurso” (Flores *et al.* 2009: 48).

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: 285). 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*. Em *Estrutura da relação de pessoa no verbo*, publicado em 1946, Benveniste (2020: 248) 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

peessoa, 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.

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 continuem mutualmente, 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: 250). Acerca dessa oposição *eu-tu* à não-pessoa *ele*, Endruweit (2006: 107) 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”.

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 (2020: 285), 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 produzidas, isto é, sob a dependência do *eu* que aí se enuncia.

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: 286). Os dêiticos são elementos presentes na linguagem na instância de discurso e, 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 apropria do *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. 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, segundo Benveniste (2020: 283), “*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*”.

Por fim, o percurso deste capítulo 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, agora, é uma análise de outras pesquisas acerca de enunciação e escrita, uma vez que Benveniste não teoriza sobre escrita especificamente.

3.1 ESCREVER TAMBÉM É ENUNCIAR

Benveniste não chegou a escrever exclusivamente sobre escrita, mas, 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). 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), 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. Porém, antes de 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 e a escrita enunciativa. Quando falo da concepção de escrita com que os alunos chegam na sala de aula, refiro-me à escrita utilitária definida por Endruweit (2006: 92) como “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: 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: 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: 104) a escrita enunciativa “põe em relevo o singular, o irrepetível e se trata, então de enunciação”. Endruweit (2006: 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 irrepetível, pertencente também ao aparelho formal. Dessa forma, podemos entender 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.

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-espço, 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. Na escrita, 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: 126) discorre sobre esse assunto apontando: “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, 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: 126). Dessa forma, a escrita precisa instituir, na frente do locutor — quem escreve, o *eu* —, um interlocutor — quem lê, o *tu* —, porque, segundo Volkweis (2020: 61), “se o sujeito que escreve não encontra quem fará sua leitura, sua escrita pertencerá somente a ele mesmo, sem retorno”.

Benveniste (2006: 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: 210) apontam 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 intersubjetividade. Benveniste (2014: 130), 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”.

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. Agora, após essa reflexão linguística, vamos à discussão central que me proponho levantar neste artigo: o papel do monitor na disciplina de texto.

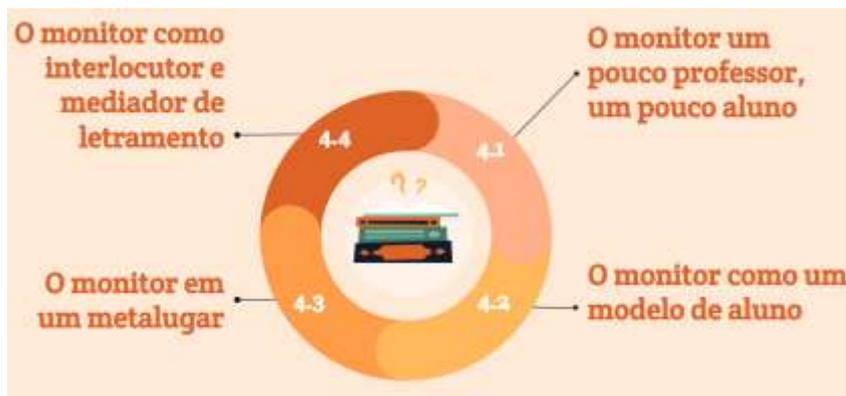
4. O PAPEL DO MONITOR ACADÊMICO EM LPT I

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. Durante o período escolar, a minha escrita era de fato um produto, porque eu não me apropriava da língua para escrever.

Foi com essa escrita, que aqui chamamos de utilitária, que ingressei na universidade, cursei LPT I como aluno, percorri o caminho da escrita utilitária à enunciativa, me tornei monitor nessa disciplina e agora me enuncio neste trabalho.

Começo, então, mobilizando os resultados que cheguei após a leitura da Instrução Normativa nº 03/2013. A definição do papel do monitor gira em torno da ideia de um aluno do fazer acadêmico: um aluno que está na sala de aula para desenvolver as suas habilidades relacionadas à atividade docente. 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. Ao que tudo indica, sugiro refletirmos sobre o papel do monitor acadêmico em quatro possíveis 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 (2023)

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

4.1 O MONITOR UM POUCO PROFESSOR, UM POUCO ALUNO

O ponto inicial da discussão aqui parte das definições do papel do monitor presentes na Instrução Normativa nº 03/2013, o monitor como um aprendiz de se tornar um 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: 323) 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.

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 atingido 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 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, quanto monitor, não ocupei a posição de aluno, nem a posição de professor, mas aprendi tanto quanto um aluno e assumi, em alguns momentos, a posição de quem ensina do mesmo modo que o professor. Não seria equivocado, então, pensar que o monitor, junto com o professor orientador, forma um outro tipo de docência compartilhada.

Clarice Traversini, no capítulo *Inclusão escolar e docência compartilhada: reinventando modos de ser professor*, discorre sobre o conceito de docência compartilhada e afirma que essa diferente forma 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.

Schlatter e Costa (2020: 356), 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.

Assim, o professor orientador e o monitor acadêmico exercem, nessa forma de olhar para a prática docente, uma outra espécie de docência compartilhada. Como aluno, não tive contribuições para o professor no que tange às experiências de ensino, mas, no que tange às experiências de aprendizagem, colaborei com o ensino na disciplina de LPT I, visto que, por ter ocupado a posição de aluno há pouco tempo, tive 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; dessa forma, o monitor tem um olhar diferente sobre o percurso da escrita em LPT I, já que 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, desejo 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.

4.2 O MONITOR COMO UM MODELO DE ALUNO

Sáímos 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 percebi a minha imagem de monitor acadêmico vista pelos olhos dos alunos de LPT I. Se não ocupei um lugar de professor, é fato que os alunos não me viram como um professor. Há, então, uma diferença entre como os alunos entenderam a posição ocupada pelo monitor e como veem a posição de professor e as suas próprias posições de alunos. Essa é a discussão que proponho aqui: 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 compartilhei 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 os alunos escreverão na universidade e na vida. Me parecia que havia 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 gentil, 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 percebi que, diversas vezes, os alunos preferiam falar com o monitor, porque a relação entre monitor acadêmico e aluno é muito mais próxima, mais parecido com um coleguismo, algo mais informal e encarado com menos rigor. 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 ocupei a posição de monitor, percebi que tive uma posição muito singular, porque já havia cursado a disciplina anteriormente e tive resultados satisfatórios no objeto de estudo de LPT I: a escrita e a leitura. Assumi uma posição de prova viva do resultado que a disciplina pretende alcançar já que, como vimos no subcapítulo anterior, atuei na sala de aula em uma outra forma de estar na docência compartilhada, expondo o meu relato como aluno da mesma disciplina. Os alunos

perceberam que aprendi sobre escrita e leitura quando fui aluno e isso os encoraja a aprender também.

Penso que o monitor pode ser visto como um modelo de aluno porque comparecia às aulas, realizava todas as leituras recomendadas, participava das discussões na sala de aula e me mostrava um participante ativo, que estava ali para criar o 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.

Trago para agregar à nossa reflexão uma conclusão que Petit aponta na obra *A arte de ler: ou como resistir à adversidade* 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: 104) analisa os grupos de leitura em voz alta dos quais fez 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 fez 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 olhavam 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 (1993: 151) 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.

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.

4.3 O MONITOR EM UM METALUGAR — ENSINA ESCRITA AO MESMO TEMPO QUE 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 de ensino de escrita há pouco, o monitor tem muito a colaborar na sala de aula. 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: 58) aponta, “o gosto pela leitura deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito à voz” e essa prática de leitura é um espaço intersubjetivo 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, tive 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. E ensino através dos meus apontamentos.

Cecilia Bajour (2012: 24) em *Owir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, 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 aprendi 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 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) 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 escrita, 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, uma escrita de prestação de contas.

Esse lugar ocupado pelo monitor, como vimos até aqui, não é de simples definição. Porém, o que sempre me chamou muita atenção nos três anos que atuei como monitor em LPT I foi o contraste que expus aqui: ensinar escrita e ao mesmo tempo aprender 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. A intersubjetividade é a condição.

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 aluno que, 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, objeto de análise neste artigo — aprendam a escrever nessa busca de construção de conhecimento em momentos intersubjetivos que devem muito à voz. Assim, aponto que o monitor acadêmico em LPT I ocupa uma posição de ensinar e aprender sobre escrita.

Há, porém, outra prática na qual aprendi muito sobre a escrita: quando lia os textos que os alunos entregam a cada semana. Ao receber esses textos, assumia 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.

4.4 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, quando alguns alunos não conseguiam ler os seus textos em voz alta antes da entrega, ocupava a posição de único interlocutor de suas escritas, 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 discorrer sobre o bilhete orientador, chamo para a nossa reflexão Natália Pasin (2018: 14) que 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”.

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 e expor as passagens nas quais as qualidades discursivas de Guedes (2009) precisam ser incorporadas.

Quando o texto é lido em voz alta, 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 é exposto por comentários e pelo bilhete orientador todas as percepções acerca da escrita. Nesses comentários, não ocupei 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 assumi, como monitor, mais dois papéis na disciplina de LPT I: interlocutor da escrita dos alunos, como discorrido até aqui, e mediador de letramento.

Começo, então, pela reflexão sobre letramento em contraste à ideia de alfabetização. Chamo a esta reflexão pesquisadores de letramento como Magda Soares (1999), Theresa Lillis e Mary Jane Curry (2006) e Volkweis (2020). Começando pela definição de alfabetização, Soares (1999: 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: 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 para a escrita de LPT I visto que ainda não se apropriaram desse tipo de escrita que a disciplina 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, definido por Volkweis (2020: 25), como “colaboradores no processo de letramento acadêmico dos alunos”. Indo mais a fundo nessa reflexão, Lillis e Curry (2006: 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”⁷.

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

⁷ Tradução livre. 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.*

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: 27)

Pela classificação de Lillis e Curry, 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 dos textos dos alunos, o monitor é esse mediador de letramento que medeia o processo de apropriação da escrita pelo aluno. Vemos aqui, então, que outro papel do monitor em 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 trabalhei como monitor acadêmico. Em resumo, 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;
- 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 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 Gallian (2017: 129) 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”.

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 ocupei 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 artigo se propõe, na qual sintetizo tudo que até aqui foi refletido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado deste artigo 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 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. Após, 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. Depois, apresentei a Teoria Enunciativa de Benveniste, que, por me permitir entender a língua como intersubjetiva, fornece-me subsídios para entender o mundo como intersubjetivo. Por entender que precisamos sempre do outro para nos propormos como sujeito, fez com que olhasse para esse lugar singular e entendesse que, para o fazer monitor, 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 a Instrução Normativa aponta. Na verdade, penso que aprender a ser professor é um papel que, no 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, nestas considerações finais, 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. Acredito 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 intersubjetivas 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 artigo, 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 discuti 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 foi uma reflexão que disse muito sobre as oportunidades que o Programa de Monitoria Acadêmica propõe. Por isso, espero que neste artigo no qual me enunciei impulsione outros monitores a refletir sobre os seus papéis. Afinal, como Benveniste (2020: 281) nos leva a refletir, “às vezes é útil pedir à evidência que se justifique”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes Editores, 1989.
- BENVENISTE, Émile. *Últimas aulas no Collège de France: 1968 e 1969*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- BRUM, Eliane. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.
- ENDRUWEIT, Magali. *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.
- ENDRUWEIT, Magali; NETTO, Daniela. O não saber que faz a escrita. *ReVEL*, v. 18, n. 34, 2020.
- ENDRUWEIT, Magali; NUNES, Paula. O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência? *Calidoscópio*, v. 11, n. 2, 2013.
- FLORES, Valdir et al. (org.). *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.
- GALLIAN, Dante. *A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma*. São Paulo: Martin Claret, 2017.
- GRIGOLETTO, Marisa. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. In: RIOLFI, Claudia; BARZOTTO, Valdir (org.). *O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- GUEDES, Paulo. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- HISSA, Cássio. *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.
- KONRATH, A. R. *Escrever na escola: a que se destina*. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

LILLIS, Theresa.; CURRY, Mary Jane. Professional Academic Writing by Multilingual Scholars: Interactions with Literacy Brokers in the Production of English-Medium Texts. *Written Communication*, v. 23, n. 1, 2006.

MONITORIAS acadêmicas presenciais. UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, c2022.

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.

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

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

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

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

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1973.

SCHLATTER, Margarete; VARGAS DA COSTA, Everton. Docência compartilhada como design de formação de professores de português como língua adicional. *Calidoscópio*, v. 18, n. 2, 2020.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: o que é letramento. In: SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

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.

VOLKWEIS, Felícia. *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.

Artigo recebido em 05 de dezembro de 2022.
Artigo aceito para publicação em 06 de março de 2023.