

LA MONITORÍA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN AGENCIAL EN LA
ENSEÑANZA DE PLE

A MONITORIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO AGENTIVA NO ENSINO DE PLE

TUTORING AS A SPACE OF AGENTIVE PFL TEACHER EDUCATION



Carolina VIANINI¹

e-mail: carolvianini@ufsj.edu.br



Daniel LOPES²

e-mail: lopesdanyell@gmail.com



Larissa SENA³

e-mail: larissa.sena.nasci@gmail.com

Cómo hacer referencia a este artículo:

VIANINI, C.; LOPES, D.; SENA, L. La monitoría como espacio de formación agencial en la enseñanza de PLE. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 9, n. esp. 1, e023025, 2023. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v9iesp.1.18537>



| **Enviado en:** 07/10/2023
| **Revisiones requeridas en:** 22/09/2023
| **Aprobado el:** 16/10/2023
| **Publicado el:** 20/11/2023

Editores: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Federal de São João del Rei (UFSJ), São João del Rei – MG – Brasil. Profesora del Departamento de Letras, Arte y Cultura de la UFSJ.

² Universidad Federal de São João del Rei (UFSJ), São João del Rei – MG – Brasil. Investigador de la CAPES/CNPq. Estudiante de maestría en Letras.

³ Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), São João del Rei – MG – Brasil. Investigador de la CAPES/CNPq. Estudiante de maestría en Letras.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo relatar una experiencia de enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera (PLE) a estudiantes estadounidenses en el contexto de la monitoría. Destacamos el papel de la monitoría como espacio de formación agentiva, ya que los monitores participaron activamente en el proceso de enseñanza, tomando decisiones conscientes, considerando las especificidades de los alumnos, reflexionando sobre sus acciones y decisiones, y ampliando su repertorio pedagógico. Además, reforzamos la premisa, ya señalada por otros investigadores, de que la monitoría contribuye al proceso de construcción de la identidad docente. Por lo tanto, defendemos el aprovechamiento de este espacio para una formación crítica y agentiva, especialmente en la enseñanza de PLE, que aún carece de regulación e institucionalización en las universidades brasileñas.

PALABRAS CLAVE: PLE. Monitoría. Formación Agentiva. Identidad docente.

RESUMO: Este artigo objetiva relatar uma experiência de ensino de PLE para aprendizes estadunidenses no âmbito da monitoria. Destacamos o papel da monitoria como espaço de formação agentiva, uma vez que os monitores participaram ativamente do processo de ensino, fazendo escolhas conscientes, considerando as especificidades dos alunos, refletindo sobre suas ações e decisões e aumentando seu repertório pedagógico. Além disso, reforçamos a premissa, já apontada por outros pesquisadores, de que a monitoria contribui no processo de construção da identidade docente. Assim, defendemos o aproveitamento desse espaço para uma formação crítica e agentiva, especialmente no ensino de PLE, que ainda carece de regulamentação e institucionalização nas universidades brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: PLE. Monitoria. Formação Agentiva. Identidade docente.

ABSTRACT: This article aims to report an experience of teaching Portuguese to American learners within the scope of tutoring. We highlight the role of tutoring as a space for agentive teacher education, since the tutors actively participated in the teaching process, made conscious choices, considering the specificities of the students, reflected on their actions and increased their pedagogical repertoire. Furthermore, we reinforce the premise, already pointed out by other researchers, that tutoring contributes to the process of teaching identity building. Thus, we defend the use of this space for critical and agentive teacher training, especially in the area of Portuguese as a Foreign Language, which still lacks regulation and institutionalization in Brazilian universities.

KEYWORDS: Portuguese as a Foreign Language. Tutoring. Agentive Teacher Education. Teacher identity.

Introducción

La agencia humana agrega conceptos como intencionalidad, identidad, autonomía, motivación, mediación por contexto y atribución de significado, que determinarán los motivos/razones para actuar o no actuar (VIANINI; ARRUDA, 2022). Por lo tanto, es el foco de los estudios aplicados al aprendizaje y la enseñanza de idiomas. El desarrollo de la agencia en la formación docente es deseable porque "los docentes agentes [...] Promueven contextos de aprendizaje situados que permiten alcanzar los objetivos docentes previamente establecidos. La actitud de estos docentes implica la toma de conciencia, el control de sus elecciones y acciones pedagógicas, lo que implica un sentido de apropiación del proceso de enseñanza" (VIANINI, ARRUDA, 2020, p. 143). Los docentes agentivos, por lo tanto, son conscientes de sus posibilidades y capacidades para actuar en sus contextos y gestionar sus recursos agentivos en aras de una enseñanza significativa. Además, es más probable que estos profesores promuevan el aprendizaje autónomo. Según Teng (2019, p. 22), "la autonomía del profesor ha sido reconocida como una dimensión importante que afecta al desarrollo de la autonomía de los estudiantes en la enseñanza de lenguas extranjeras"⁴.

Formadores de docentes pueden ser co-constructores de la agencia docente (LIMA, 2014; VIANINI; ARRUDA, 2022) cuando brindan prácticas formativas enfocadas en la autonomía, que promuevan la reflexión sobre la acción y el desarrollo de estrategias pedagógicas y afectivas, con el fin de que los docentes puedan tomar decisiones por sí mismos sobre la dirección de la enseñanza que quieren ofrecer. En vista de los beneficios para la enseñanza y el aprendizaje, todos y cada uno de los espacios de formación deben centrarse en el desarrollo de la agencia docente.

Entre las instancias de formación docente, se reconoce el monitoreo como una estrategia de apoyo a la docencia (FRISON; MORAES, 2011) y espacio para la construcción de la identidad del docente (GOMES *et al.*, 2016; SILVA *et al.*, 2015), aunque todavía poco explorada en el sentido de promover una educación integrada, crítica y reflexiva (NASCIMENTO; BARLETTA, 2011). En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, las iniciativas recientes han tratado de explorar el potencial de la supervisión. Aquino (2020) discute el papel de un programa de monitoreo, en un contexto universitario, para la formación docente y para la enseñanza y el aprendizaje del alemán como lengua extranjera,

⁴ Traducción libre de: "Teacher autonomy has been recognized as a major dimension that affects the development of learner autonomy in foreign language education" (TENG, 2019, p. 22).

argumentando que el trabajo de monitoreo puede ser una herramienta importante para el proceso de formación crítica de futuros docentes e investigadores en esta lengua. Cordeiro, Albuquerque y Baldin (2020) analizan las percepciones de los estudiantes que actuaron como monitores en un programa de extensión universitaria para la enseñanza del portugués a hablantes de otras lenguas y proponen el monitoreo como una acción de formación docente porque permite a los estudiantes, incluso al inicio de su formación, participar activamente en procesos de enseñanza-aprendizaje que los ayudan en la construcción de ser docente. Sus análisis "revelan que la actividad de seguimiento resuena con cuestiones teórico-prácticas de la carrera de Letras (que muchas veces no se abordan en el currículo de la asignatura)" (CORDEIRO; ALBUQUERQUE; BALDIN, 2020, p. 315, nuestra traducción).

En la enseñanza del portugués como lengua extranjera (PLE), la tutoría suele ser el único espacio para la formación especializada. Esto se debe a que, aunque varias universidades brasileñas promueven la enseñanza y formación de profesores de PLE, en la mayoría de ellas el área no está institucionalizada (SCHOFFEN; MARTINS, 2016). El trabajo reciente de Guimarães y Finardi (2022) muestra que ha habido un aumento de las disciplinas destinadas a la enseñanza del PLE en los cursos de Idiomas. Sin embargo, al analizar quiénes son los profesionales responsables de estas disciplinas, se concluyó que la mayoría de estos profesores son becarios o voluntarios, no siendo profesores titulares en universidades, además de formar parte de equipos relativamente pequeños. Por esta razón, varios investigadores coinciden en que aún existe una brecha en la preparación de los estudiantes para la docencia en el área de PLE, que requiere una formación especializada (AZARIAS; AZEVEDO, 2016; BARBOSA; FREIRE, 2017, CAFÉ; MATOS; BORGES, 2018, SCHOFFEN; MARTINS, 2016, entre otros).

Conscientes de que el monitoreo, de manera aislada, no es capaz de llenar este vacío, creemos, sin embargo, en su potencial para la capacitación de los agentes, siempre que, como señala Aquino (2020, p. 25, nuestra traducción), el programa de monitoreo "[...] mucho más allá de realizar una labor de refuerzo de los contenidos, resolución de dudas y asistencia en el aula" e implica "[...] una participación más activa, colaborativa y crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto de los monitores, como del alumnado matriculado y del propio profesorado" (ibid, p. 25, nuestra traducción).

En este trabajo, compartimos nuestra experiencia en el seguimiento de un Programa de Enseñanza de Portugués para aprendices estadounidenses en movilidad académica en una universidad federal brasileña. Presentaremos la estructura organizativa del monitoreo, los

recursos desarrollados y utilizados para la enseñanza, destacando, a través del análisis retrospectivo de las experiencias vividas, el monitoreo como espacio para la construcción de la identidad del docente y la formación reflexiva y agentiva. Esperamos que nuestra experiencia pueda servir de base para otros programas y, en última instancia, contribuir a las iniciativas de formación de profesores de PLE.

El contexto

El programa *Flagship* portugués (en adelante PFP) se desarrolla en la Universidad Federal de São João del Rei (UFSJ) desde 2015 como resultado de una asociación académica entre la UFSJ, la Universidad de Georgia (UGA) y la Universidad de Texas (UT) y tiene como objetivo general la formación de profesionales globales, con dominio superior del portugués⁵. Los estudiantes *Flagship* se quedan 1 año en Brasil. En el primer semestre, realizan cursos de portugués impartidos por un grupo de profesores de diferentes áreas de la UFSJ, que son: 1) comprensión oral y conversación en portugués; 2) Lengua portuguesa, cultura e identidad cultural de Minas Gerais; 3) elementos gramaticales del uso de la lengua, 4) medios de comunicación, sociedad y cultura; 5) Aprendizaje Basado en Proyectos. Además, cursan una disciplina a nivel de pregrado, en sus áreas académicas y cuentan con un seguimiento académico individualizado de manera semanal. En el segundo semestre, realizan pasantías en sus áreas de interés en diversas partes de Brasil y, en diciembre, regresan a São João del Rei para el cierre de la edición del Programa, cuando presentan sus informes de pasantías.

Monitores y coordinación pedagógica

Los dos monitores que trabajaron en la edición de 2023 de la PFP son estudiantes de maestría del posgrado en Letras de la UFSJ, condición para trabajar en el seguimiento de la PFP en la UFSJ, y pasaron por un proceso de selección a través de un aviso de la Oficina de Asuntos Internacionales.

Larissa es licenciada en Letras (Portuguesa e Inglesa y sus Literaturas) por la Universidad Federal de Lavras (UFLA) y participó en un programa de internacionalización entre la Universidad de Columbia (NY) y la universidad brasileña en 2020. A pesar de ser en

⁵ Para obtener más información sobre Flagship, consulte <https://www.thelanguageflagship.org/>. Sobre el Programa Insignia de Portugués, ver <https://www.thelanguageflagship.org/content/portuguese>.

formato *Teletándem*, algo muy diferente a la experiencia brindada por la PFP, fue posible tener contacto con estudiantes estadounidenses con relación a la lengua portuguesa (LP). Larissa no tenía experiencia en la enseñanza de LP, ni como lengua materna ni como lengua adicional.

Daniel es licenciado en Letras (portugués y español) por el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Sudeste de Minas Gerais. Su experiencia docente anterior estuvo vinculada al programa de extensión del *Cursinho Popular Edson Luís (CPEL)*, también en la UFSJ, que prepara a los alumnos para rendir el Examen Nacional de Enseñanza Secundaria. Allí trabajó como profesor voluntario de Lengua Española y Literatura Brasileña en 2022.

La coordinadora pedagógica, Carolina Vianini, es profesora del curso de Letras - Lengua y Literaturas Inglesas de la UFSJ. Graduada en Letras (portugués e inglés) por la UFSJ, maestría y doctorado en el área de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras por la Universidad Federal de Minas Gerais. Trabaja en la PFP desde sus inicios en la UFSJ y, además de coordinadora pedagógica, es profesora de las disciplinas de Comprensión Oral y Conversación y Aprendizaje Basado en Proyectos. Ha desarrollado experiencia y conocimientos en la enseñanza de PLE a través de su trabajo en el programa antes mencionado.

Los Estudiantes

En la edición 2023, la PFP contó con siete estudiantes, tres estudiantes de la UGA y cuatro de la UT. A continuación, señalamos las particularidades de cada alumno, sus fortalezas y debilidades y su desempeño en el seguimiento.

Estudiante de graduación de la Universidad de Texas (UT), A1⁶ estaba muy interesada en temas relacionados con la Psicología Humana, y precisamente por eso eligió, en la UFSJ, la disciplina "Psicología de la Personalidad: enfoque psicoanalítico I", en el ámbito del curso de Psicología. En el contexto de la tutoría, la alumna mostró compromiso con los contenidos lingüísticos de PL, especialmente los gramaticales, a pesar de que, en el aula, no manifestó mucha predisposición a exponerse lingüísticamente. Más importante aún, A1, debido a que gran parte de su familia era de origen mexicano, tenía mucha influencia española en su habla. Así, en el ámbito del monitoreo, se trabajaron temas de pronunciación en LP, ya que el habla de la

⁶ A1 = aprendiz 1; A2 = aprendiz 2, y así sucesivamente.

estudiante a menudo sufría interferencias de la lengua española, lo que a veces comprometía su comunicación.

A2, egresado del curso de Relaciones Internacionales de la UGA, eligió estudiar, dentro de la UFSJ, disciplinas relacionadas con la Filosofía y la Educación. Esto puede estar relacionado con la enorme proactividad del alumno a la hora de posicionarse en clase sobre temas políticos, sociales y artístico-culturales, por ejemplo. En un tono a menudo activista, la estudiante se expresó, de manera contundente, sobre diversos temas abordados en el aula. Esta gran exposición a PL fue sin duda muy positiva, ya que, debido a su perfil más comunicativo, la alumna pudo practicar mucha conversación y, en consecuencia, pronunciación. Aunque tenía algunos defectos lingüísticos en el idioma inglés, estos problemas, en un cierto periodo de tiempo, se resolvieron en los monitores. Además, expuso en su intervención algunas inconsistencias relacionadas con el género (masculino y femenino) del PL que, a medida que se realizaba el seguimiento, se estaban subsanando.

Como el curso de Ciencias de la Computación en la UGA era su título original de graduación, A3 favoreció las disciplinas de las Ciencias Exactas, como la Geometría Analítica, para asistir a la UFSJ. Con un perfil extremadamente analítico, A3 se comunicaba en LP sin muchos signos de interurrencias lingüísticas, a pesar de que no tomaba posición en el aula, la mayoría de las veces, sobre temas que no conocía o que no le interesaban. Las principales demandas planteadas por él en el seguimiento fueron de carácter lingüístico, en las que él, muy erguido por su sentido estratégico, profundizó en los contenidos gramaticales para aumentar aún más su competencia. Era un estudiante con un perfil muy comprometido, atento a las exigencias lingüísticas de PL y a las particularidades de cada asignatura que cursaba. También es interesante destacar que mostró mucho interés por la Música Popular Brasileña (MPB).

De origen mexicano, A4 se mudó a Estados Unidos a la edad de cuatro años. Oriunda de la UT, tenía especial predilección por las asignaturas relacionadas con las manifestaciones artísticas del Teatro y la Danza, por lo que eligió disciplinas enfocadas en la Educación y en estas áreas dentro del ámbito de la UFSJ. Aunque sufrió, debido a su origen, mucha influencia del español en su habla, la forma en que interactuó y se expuso en el aula fue muy positiva para su avance lingüístico en PL. Sin embargo, también debido a su perfil más comunicativo, el habla de la estudiante era a menudo bastante acelerada, lo que comprometía, en gran medida, la comunicación, especialmente con los hablantes nativos del LP. Este aspecto se trabajó mucho en el monitoreo.

También del curso de Relaciones Internacionales de la UGA, A5 se interesó fuertemente por la disciplina de Filosofía Política. Se pudo percibir, a lo largo del semestre, su evolución lingüística en PL. Al principio, a veces parecía tímida e introvertida para tomar una posición sobre los temas discutidos en clase, mostrando poca información lingüística para expresarse oralmente. A5 tenía muchas dificultades para flexionar los géneros femenino y masculino del PL, lo que a veces dificultaba su comunicación efectiva en el idioma. Sin embargo, a través del monitoreo, este aspecto fue bien explorado, especialmente con actividades de lectura de textos en PL, además de una exposición orientada a la lengua.

El alumno A6 cursaba el curso de graduación en la UT que corresponde, aquí en Brasil, a Letras (portugués e inglés). En ese sentido, eligió cursar la disciplina de Educación y Diversidad en la UFSJ, precisamente porque estaba muy interesada en las cuestiones de género. Debido a que su madre era de origen portugués (Azores), la alumna desarrolló PL muy rápidamente y demostró mucho dominio del idioma, posicionándose de forma muy asertiva y contundente en las discusiones propuestas en el aula. Fue influenciado por el español en su forma de hablar porque también era de ascendencia española. En las horas asignadas al seguimiento, A6 se mostró muy confiado en los contenidos propuestos, especialmente en la lectura e interpretación de textos, incluidos los literarios. A pesar de ello, mostró cierta dificultad para escribir, especialmente en lo que respecta a la ortografía. Así, los problemas de puntuación y crisis, por ejemplo, eran recurrentes. A través de las actividades sugeridas, sin embargo, el estudiante demostró mucho éxito en estos aspectos de mayor atención.

Graduado en Relaciones Internacionales en la UT, en la UFSJ A7 prefirió tomar la disciplina de Educación y Diversidad, demostrando mucha aptitud y compromiso con este tema. Extremadamente comprometida con temas sociales, como la política, el género y la diversidad sexual, la estudiante argumentó magistralmente sobre diversos temas dentro del aula. Su personalidad fue más activa, en el sentido de posicionarse en gran medida en las discusiones propuestas en las disciplinas de la PFP. Este perfil entusiasta ciertamente contribuyó a su avance en el LP, que, si antes había presentado algunos puntos de atención, como algunos problemas de pronunciación referidos a la acentuación típica del portugués brasileño, por ejemplo, en el transcurso del semestre se volvió cada vez menos recurrente. Otro aspecto positivo es que el estudiante, antes de ingresar a la PFP, ya estaba familiarizado con el idioma portugués y también con el francés, lo que justifica su inclinación por aprender idiomas extranjeros. En el ámbito de la monitorización, su principal demanda estaba relacionada con la acentuación en LP, que suele ser un aspecto que causa muchas dudas entre los estudiantes estadounidenses.

Estructura organizativa de los monitores

Como ya se mencionó, además de las disciplinas docentes regulares de LP, impartidas por profesores de diferentes áreas, parte de la estructura organizativa de la PFP consiste en horarios individuales para el seguimiento académico. Las funciones de los monitores incluían: participar regularmente en las clases, asistir, según la demanda de cada profesor, en las actividades del aula, atender a los alumnos individualmente en un día y hora fijos y preestablecidos, adaptar los materiales didácticos elaborados por los monitores anteriores y preparar, en colaboración y bajo la supervisión del coordinador pedagógico, nuevos materiales, participar en reuniones pedagógicas mensuales con los demás docentes de PFP para informar sobre el desempeño de los estudiantes y discutir direcciones, participar en un grupo de WhatsApp con el coordinador pedagógico para compartir y discutir las actividades y materiales elaborados, además de apoyo socioafectivo en la interacción con los estudiantes.

La organización del seguimiento se dividió de la siguiente manera: la monitora Larissa era responsable de 3 alumnos, dos de UT y uno de UGA, mientras que Daniel era el monitor de los otros 4 alumnos (dos de UGA y dos de UT). Las sesiones de seguimiento se realizaron de marzo a junio de 2023, con una duración de 1 hora/semana por alumno.

Monitoreo: el grupo y el individuo

El aprendizaje de un idioma puede, en un primer momento, causar extrañeza a los estudiantes que están insertos en un entorno cultural y lingüísticamente diferente. Al ser consultados sobre sus miedos a la llegada a Brasil y, específicamente, a la ciudad de São João del-Rei, los estudiantes refirieron sentirse preocupados por el proceso de interacción comunicacional. Así, buscamos hacer del monitoreo un espacio seguro y acogedor, rompiendo miedos y miedos a la hora de practicar el idioma.

El objetivo lingüístico de la PFP es alcanzar el nivel superior de LP, diagnosticado a través de una evaluación de competencia oral al final del programa⁷. Así, la estructura de esta evaluación fue la base para la organización de los monitores, que, a grandes rasgos, verifica el nivel de competencia del alumno a través de la gradación de las siguientes habilidades: narración (presente y pasado), descripción, comparación, argumentación, formulación de hipótesis. Cada semana se centraba en una habilidad (por ejemplo, la semana 1 - narración; la

⁷ OPI - Entrevista de Competencia Oral ACTFL- <https://www.actfl.org/assessments/postsecondary-assessments/opi>.

semana 2 - descripción, etc.), de modo que había una "actividad central" común para todo el grupo, manteniendo un ciclo gradual y, al mismo tiempo, como una forma de estandarizar el trabajo, proporcionando oportunidades de aprendizaje similares para el grupo. A partir de la 'actividad base', se trabajaron con cada individuo las necesidades específicas, planteadas a través de observaciones en clase, conversaciones con docentes y coordinadores.

Las actividades de narración en el presente incluyeron, por ejemplo, relatar la rutina en Brasil y compararla con la rutina en los Estados Unidos, las actividades cotidianas personales y de los colegas; En el pasado, narrar experiencias vividas, como actividades realizadas los fines de semana, viajes, contar sobre un libro o película leída recientemente. Las actividades descriptivas incluían lugares visitados, recuerdos de infancia y, en ocasiones, imágenes, que no solo provocaban aspectos descriptivos, sino que también retomaban la narración en el presente y en el pasado, por ejemplo, en un proceso cíclico de revisión y orientación hacia el siguiente objetivo: la comparación, que a su vez retomaba la descripción y se dirigía a la argumentación, a través de preguntas que incitaban al pensamiento crítico, problematización e hipotéticaización, competencias propias de la educación superior.

La práctica de la conversación fue constante en los monitores y abarcó una variedad de temas, especialmente en lo que respecta a la cultura, la literatura, la política y los asuntos sociales y de actualidad del país. Con el objetivo de estimular el discurso y desarrollar el pensamiento crítico, se seleccionaron e incluyeron en el monitoreo temas que fueron reportados por los medios de comunicación brasileños. Se tomaron noticias impresas de fuentes conocidas en el país - como *O Globo*, *GI*, *O Estado de São Paulo*, *Veja*, *Estadão*, *UOL*, *Revista Piauí*, entre otras - y *el estudiante eligió una al azar sin saber cuál era el tema* y el sesgo ideológico del medio de comunicación. El estudiante leyó en voz alta y se le indicó que marcara las palabras que le eran desconocidas. Al finalizar la lectura, el estudiante expresó dudas sobre el vocabulario. Luego, el estudiante resumiría el contenido de la noticia. Posteriormente, se formularon preguntas para despertar críticas sobre el tema que se estaba tratando. Una técnica que utilizamos con este tipo de actividades, y que resultó ser muy efectiva, fue grabar la producción oral, con la autorización del alumno, y luego escucharla juntos, invitándoles a analizar su propio discurso y buscando conjuntamente soluciones para aspectos que pudieran mejorarse. A través de esta técnica, el alumno se vuelve más consciente de sus limitaciones y también de sus necesidades y potencialidades.

Sobre todo, el seguimiento permitió a los alumnos aclarar dudas de forma inmediata, recibiendo explicaciones detalladas y ejemplos contextualizados. A4, por ejemplo, al ser de

origen mexicano tenía algunos problemas de pronunciación. El portugués y el español son dos lenguas romances que comparten un origen común, el latín, y por lo tanto tienen varias similitudes que pueden facilitar el aprendizaje del portugués, pero también dificultarlo debido a las diferencias significativas en términos de vocabulario, pronunciación, reglas gramaticales y uso cotidiano. El estudiante tenía dificultad para pronunciar palabras con las consonantes /s/ e /j/; con las vocales /e/ e /o/ que son más abiertos en español que en portugués; con diptongos que en español son más frecuentes que en portugués y no tienen la formación de medialuna y con letras mudas, como /h/.

Así, con A4, era necesario desarrollar actividades que mejoraran su pronunciación, ya que las interferencias afectaban a la inteligibilidad de su habla. Se hizo una lista que contenía numerosas palabras en las que se relacionaban con las dificultades mencionadas, como en "casa", "sol", "trabalho", "terra", "hoje" y guitarra". Luego, la estudiante repitió las palabras en voz alta y lentamente, prestando atención a las diferencias fonéticas, la entonación, el énfasis en las sílabas, los sonidos de las letras y los patrones de acentuación. Este procedimiento se realizó durante semanas. Esta encuesta sobre dificultades específicas en la relación portugués y español fue posible gracias a que el monitor es conocedor y habla español. Además, en las conversaciones se notaba que hablaba muy rápido, confundiendo fluidez con rapidez en el habla. Otra actividad específica fue leer oraciones en voz alta a un ritmo lento para que A4 pudiera escuchar lo que estaba siendo pronunciado por sí misma. En pocas semanas, notamos un cambio significativo en su producción oral, que se hizo más claro.

Otra actividad desarrollada específicamente con A2 y A3 consistió en una tabla de sinónimos. Se decía una palabra y tenían que escribir al menos 5 sinónimos. El objetivo era enriquecer el repertorio lingüístico, especialmente para la descripción, y verificar cuántas palabras serían capaces de asociar. En algunos casos, fueron capaces de superar las 5 palabras requeridas. El siguiente reto fue trabajar con antónimos. La estrategia era la misma: usando una mesa, se decía la palabra y se escribían las palabras antónimas. En esta ocasión, el mínimo establecido fue de 03 palabras. Esta actividad también les ayudó a usarlos con más frecuencia, evitando la repetición.

Para A6, se desarrolló una actividad más lúdica para entrenar la pronunciación con un enfoque en la producción de significados. Tenía dificultades con la pronunciación de palabras con acentos gráficos y acentuados. Se hizo una lista que contenía palabras de este tipo, como en "tóxico", "camelô", "metrô" y palabras proparoxítonas - y el estudiante hizo la lectura a su manera. Luego, el monitor leía las palabras, seguidas de instrucciones de pronunciación. A

continuación, se pidió al alumno que explicara el significado de cada una de ellas. En tiras de papel, algunas palabras estaban escritas con acentos y otras que no usaba muy a menudo. Al elegir la tira, el estudiante se giraba al azar y pronunciaba la palabra. Por otro lado, había otros roles que comandaban acciones: hacer una oración, conjugar la palabra (cuando era un verbo), hacer un diálogo corto, explicar el significado de la palabra, si era formal o informal, etc.

Algunos aprendices llevaron a la tutoría las exigencias de las disciplinas regulares que estaban cursando (Educación, Filosofía Política, etc.), más precisamente la dificultad de comprender textos en estas áreas de conocimiento. Como estrategias para posibilitar una comprensión efectiva, se utilizaron los siguientes recursos: exposición de estrategias de lectura, investigación de palabras desconocidas (sin recurrir al diccionario de inglés) e informe oral sobre lo leído. Así, si antes esta actividad parecía proponer solo un ejercicio de lectura, a través de estos recursos fue posible abordar otras habilidades lingüísticas -ampliación del léxico y oralidad- con el fin de fomentar el sentido crítico de estos estudiantes. A pesar de que los autores de los textos leídos por estos estudiantes no eran brasileños (Michel Foucault y Sigmund Freud, por ejemplo), la apropiación lingüística de este tipo de contenidos en PL también enriqueció el conocimiento del mundo de estos estudiantes.

Tutoría: construcción de la identidad docente

El concepto de pertenencia es intrínsecamente humano, ya que refleja la necesidad fundamental que todos tenemos de conectarnos con otras personas y con el mundo que nos rodea. La pertenencia no es solo un sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad, sino que abarca un sentido de identidad, significado y conexión que juega un papel crucial en nuestras vidas.

Es en estas concepciones de pertenencia que yo, Daniel, mientras actuaba como monitor de la PFP, fui a encontrar mi identidad docente. Después de graduarme y ser aprobado para una maestría en Letras, me faltó este autodescubrimiento. Cuando comencé a dar clases particulares, dejé mi trabajo regular y elegí dedicarme a la enseñanza de PLE. Suelo señalar que todos los profesores que pasan por nuestro camino durante la trayectoria académica dejan un poco de su identidad. Se trata del deseo de ser tan buenos profesionales como los que han pasado por nuestro camino.

A través del monitoreo, más específicamente como docente de PLE, fue posible desarrollar potencialmente habilidades interculturales, ya que los estudiantes eran de origen

estadounidense/mexicano. Este contacto con los estudiantes posibilitó un intercambio intercultural y, a partir de esto, el deseo de ampliar el conocimiento se hizo continuo. Fue en el momento de hacer un diagnóstico sobre sus conocimientos lingüísticos, en la práctica, que mi identidad se consolidó. La enseñanza de un idioma es un proceso gradual y muy individualizado. Acompañar a cada estudiante me permitió reflexionar sobre las diferentes metodologías. Una metodología puede funcionar para un estudiante y otra puede no ser tan exitosa. Este contexto confirma que no existe una única forma de enseñar y aprender y que es necesario tener en cuenta varios factores: los conocimientos previos del alumno, la motivación y la salud emocional, entre muchos otros.

Por lo tanto, entiendo que la verdadera esencia de la enseñanza de idiomas radica en la capacidad de inspirar a los estudiantes a abrazar el lenguaje como parte de su identidad, a usarlo como una herramienta para el entendimiento intercultural y a verlo como un medio para conectarse con el mundo.

Reflexiones finales

La formación docente es un proceso continuo y multifacético que tiene como objetivo preparar a los docentes para hacer frente a los complejos desafíos del entorno educativo. En este contexto, el monitoreo surge como un espacio para la formación docente agentiva cuando los futuros educadores tienen la oportunidad de desempeñar un papel activo en su propia formación y desarrollo profesional. Durante este proceso, tuvimos la oportunidad de trabajar directamente con estudiantes extranjeros, desarrollar planes de actividades, aplicar estrategias de enseñanza y comprender cómo funciona el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero.

Esta experiencia práctica es esencial para comprender la dinámica del aula, gestionar las clases y adaptarse a las necesidades de los estudiantes. Además, el seguimiento promovió la reflexión crítica sobre nuestra práctica docente. Aprendemos teorías y conceptos en situaciones de la vida real, evaluando constantemente nuestro enfoque, buscando mejoras y ajustando estrategias de enseñanza.

El aprendizaje colaborativo es otro aspecto importante del seguimiento que se lleva a cabo en el ámbito de la PFP. El trabajo en equipo nos permitió intercambiar experiencias e ideas, hablar de nuestras estrategias y entender las necesidades de cada alumno. Sobre todo, nos ayudó a desarrollar confianza y ampliar nuestras capacidades de acción, aumentando nuestro

repertorio de prácticas y estrategias pedagógicas para hacer frente a los dilemas y problemas de la enseñanza.

En resumen, la tutoría es un componente crucial de la formación docente, ya que combina la teoría y la práctica de manera significativa. Proporciona a los futuros maestros una base sólida de experiencia práctica, promueve la reflexión crítica, fomenta el aprendizaje colaborativo y fomenta el desarrollo de la agencia. Por lo tanto, reconocer y apoyar la importancia del monitoreo en la formación docente es fundamental, especialmente en la enseñanza del PLE.

Nuestra experiencia demuestra que la inserción en la enseñanza del PLE puede ocurrir casualmente, sin dirección previa. Muchos docentes, ya sea en formación inicial o ya graduados, comienzan a trabajar en esta área sin tener una formación especializada. Por lo tanto, la ética profesional debe orientarse hacia la (auto)conciencia de las demandas específicas de esta área de actividad. La enseñanza de lenguas, por naturaleza, involucra cuestiones relacionadas con el conflicto y la (re)negociación de identidades, las relaciones de poder, la interculturalidad, los estereotipos, entre un sinnúmero de otros elementos, que requieren que el profesor de PLE comprenda la lengua mucho más allá de la estructura, considerando el contexto social y cultural de los estudiantes, en contraposición a su propio contexto sociohistórico. Haciéndose eco de otros investigadores que defienden la necesidad de regulación e institucionalización del área en las universidades brasileñas, sostenemos que esta formación especializada puede comenzar en el monitoreo.

REFERENCIAS

AQUINO, M. A monitoria acadêmica no ensino de alemão como língua estrangeira em contexto universitário: reflexões sobre um projeto de formação crítica. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 18, n. 2, p. 23-35, maio/jul. 2020. Disponible en: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/3495>. Acceso en: 30 sept. 2023.

AZARIAS, M. S.; AZEVEDO, I. C. M. Formação de professores de português como língua estrangeira: necessidades e desafios. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 9., 2016. **Anais [...]**. Aracaju: Grupo Tiradentes, 2016. v. 9, p. 1-14. Disponible en: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2353/477>. Acceso en: 30 sept. 2023.

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

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

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

FRISON, L. M. B; de MORAES, M. A. C. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. **Póiesis Pedagógica**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 144-158, 2011.

GOMES, S. X. *et al.* Vivenciando a monitoria como espaço de construção da identidade do professor de matemática. *In: ENCONTRO PARAIBANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 9., 2016. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: Ed. Realize, 2016. p. 1-8.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Internacionalização e Português como Língua Estrangeira (PLE) - Levantamento e Discussão. **Revista Internacional de Ensino Superior**, Campinas, n. 1, v. 8, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663449>. Acesso em 30 sept. 2023.

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

NASCIMENTO, F. B; BARLETTA, J. B. O olhar do docente sobre a monitoria como instrumento de preparação para a função de professor. **Revista Cereus**, [S. l.], n. 5, jun./dez. 2011. Disponível em: <http://ojs.unirg.edu.br/index.php/1/article/view/57>. Acesso em: 30/09/2023.

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

SILVA, L. B. da *et al.* Contribuições da monitoria no processo de construção da identidade docente. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2., 2015. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: Ed. Realize, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15678>. Acesso em: 30 sept.2023.

TENG, M. F. **Autonomy, Agency, and Identity in Teaching and Learning English as a Foreign Language**. Singapore: Springer Nature Singapore, Pte Ltd., 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324744238_Autonomy_Agency_and_Identity_in_Teaching_and_Learning_English_as_a_Foreign_Language. Acesso em: 30 sept. 2023.

VIANINI, C; ARRUDA, C. Narrativas e agência. *In: GOMES JÚNIOR, R. C. (org.) Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2020.

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

CRediT Author Statement

Reconocimientos: En primer lugar, nos gustaría expresar nuestro más sincero agradecimiento al Programa Flagship Portugués (PFP), a la Universidad Federal de São João del Rei (UFSJ), que desde 2015 se asoció con el Programa que involucra a la Universidad de Georgia (UGA) y a la Universidad de Texas (UT). A cada estudiante estadounidense que contribuyó a nuestras percepciones en la enseñanza del portugués como lengua extranjera, fortaleciendo nuestra formación como profesores de idiomas en una universidad federal brasileña.

Financiación: No aplicable.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: Sí, se respetó la ética y no se requirió la aprobación del comité de ética.

Disponibilidad de datos y material: No aplicable.

Contribuciones de los autores: Todos ellos contribuyeron de manera equivalente a la elaboración del trabajo.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

