

APRENDIZAGEM ENTRE PARES: MENTORADO NUM CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Antónia Estrela

antoniaestrela@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa;
Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa

Patrícia Ferreira

patriciaferreira@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

Ana Boléo

aboleo@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.095>

Introdução

No contexto educativo, a inclusão deve ser pensada para todos os alunos numa perspetiva de os levar a fazer aprendizagens ricas e diversificadas que venham contribuir para o seu crescimento humano, social e académico. Neste sentido, e visando uma integração mais plena dos alunos Erasmus que frequentam os cursos de Português Língua Estrangeira do Centro de Línguas e Cultura do Instituto Politécnico de Lisboa (CLiC-IPL), delineou-se um programa de mentorado que visou pôr lado a lado estudantes estrangeiros e estudantes portugueses, dado que entendemos como pertinente o apoio interpares, potenciado pelos benefícios de uma relação próxima, cujos comportamentos de modelagem (Bandura, 1969) poderão facilitar a promoção de uma boa adaptação dos novos estudantes nos primeiros momentos de vivência

numa dada instituição (Welling, 1997).

O desenvolvimento deste programa de mentorado insere-se num projeto mais vasto, *PLE em Contexto*, financiado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) e pelo CLiC-IPL, que teve como objetivos, para além de conceber sessões de mentorado em que estudantes portugueses assumem o papel de mentores, elaborar um teste de diagnóstico para posicionamento em nível de língua; caracterizar os alunos Erasmus do IPL, no que diz respeito às suas expectativas face à aprendizagem do português, criar módulos temáticos de conteúdos e desenvolver atividades baseadas no uso da língua em contexto. O projeto decorreu entre janeiro de 2018 e dezembro de 2019.

Sabendo-se que os estudantes Erasmus vivem durante alguns meses em Lisboa e sendo certo que é a dimensão global da língua que o ensinante tem de ter em conta, levando em consideração as questões discursivas, o sistema estrutural da língua, a semântica, a pragmática e a dimensão sociocultural, reconhece-se a importância do uso da língua em contexto, nomeadamente nas situações de comunicação do quotidiano. Um programa de mentorado parece poder proporcionar essa utilização da língua em contexto.

Mais concretamente, o contexto de imersão é facilitador da aprendizagem da língua e da apropriação de aspetos culturais e afigura-se particularmente útil se os estudantes puderem ter, com supervisão pedagógica e linguística, acesso a pessoas e locais que farão parte do seu quotidiano, promovendo o que é veiculado por Reis (2010, p. 17), quando afirma que “a noção de internacionalização da língua portuguesa implica ínsita articulação da língua e da cultura”.

O nosso principal propósito, com este programa de mentorado, será o de poder proporcionar aos novos estudantes de Erasmus que chegam ao IPL um envolvimento significativo com a comunidade escolar, o que implica que o estudante conheça a instituição e o seu funcionamento, bem como o contexto geográfico em que se insere, e que sejam dinamizadas estratégias de acolhimento de forma a evitar o isolamento social e ajudar a delinear objetivos académicos claros e exequíveis. Havendo este tipo de contacto, os estudantes estrangeiros terão a oportunidade de interagir individualmente com falantes nativos sobre diversas temáticas, sempre de acordo com o seu nível de língua. Para os estudantes portugueses que assumiram o papel de mentores em aulas de Português Língua Estrangeira (PLE), foi criado um guião com linhas orientadoras para a sua ação, tendo havido uma formação e sessões de esclarecimento e de acompanhamento.

Neste trabalho, apresenta-se uma contextualização teórica relativa à caracterização e vantagens dos programas de mentorado, destacando o impacto nos diversos intervenientes. Na secção 2, explana-se o modo como foram concebidas e implementadas as sessões de mentorado em

que estudantes portugueses assumiram o papel de mentores perante os estudantes Erasmus, visando um trabalho mais personalizado sobre a oralidade. São, então, descritos os objetivos do programa, a metodologia e os participantes. Seguidamente, apresentam-se os resultados, no que diz respeito às aprendizagens linguísticas, ao desenvolvimento de competências linguísticas, à integração académica e social, ao desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização de outras línguas e culturas e à valorização da experiência vivenciada, finalizando-se com as principais conclusões do estudo. Na última secção, são tecidas algumas considerações finais, refletindo-se sobre a experiência realizada e estabelecendo-se pontes com a problemática geral que deu origem a este trabalho.

Enquadramento Teórico

A Educação, pilar fundamental de qualquer sociedade, tem sido desafiada a acompanhar a nova conjuntura do século XXI, num mundo tecnológico e globalizado. Em vésperas de viragem do milénio, na *Declaração Mundial sobre a Educação do Ensino Superior no século XXI* (Unesco, 1998), expressava-se já uma clara vontade de o estudante passar a estar no centro da educação, rompendo com velhos paradigmas de focalização no docente ou focalização no conteúdo, apesar de serem “muito numerosas ainda as situações em que a pedagogia do ensino superior se centra no professor e na matéria” (Esteves, 2008, p. 104).

Reconhecendo o impacto que os estudantes têm nos seus colegas, tem-se assistido, no ensino superior, a uma multiplicação de iniciativas cujo cerne está na colaboração entre pares, registando-se duas situações mais comuns: tutoria e mentorado, assumindo-se que a primeira “typically focuses on a more advanced student helping lower-level students with course contents (...)”, enquanto o “Mentoring focuses on a more experienced student helping a less experienced student improve overall academic performance” (Colvin & Ashman, 2010, p. 122). Independentemente da estratégia a implementar, há alguns aspetos que devem ser tidos em consideração por parte de todos os intervenientes, os alunos mentores ou tutores, os alunos mentorandos ou tutorandos, e os professores que orientam o processo, e que se relacionam, por um lado, com o papel que cada um vai desempenhar aquando da interação e, por outro, com as expectativas e os objetivos da iniciativa.

São diversos os exemplos de casos de sucesso na literatura sobre esta temática. Na década de 1990, nos Estados Unidos da América, foi

implementado um projeto de mentorado numa universidade pública, que envolveu, ao longo de várias décadas, 400 estudantes mentores e 15000 estudantes mentorandos. Em 2008, levaram-se a cabo entrevistas que abrangeram mentores experientes, recém-mentores, professores e mentorandos, tendo-se concluído que houve benefícios, principalmente na melhoria do desempenho académico para todos os estudantes envolvidos, tendo as entrevistadas destacado as relações interpessoais e os entrevistados os proveitos académicos, conforme enfatizado por Colvin e Ashman (2010, p. 132), na medida em que “women see relationship benefits and men see academic benefits”. Outro fator evidenciado neste trabalho prende-se com questões de hierarquia que se criam entre as três partes envolvidas, professor, mentor e mentorando, podendo haver situações de luta pelo poder ou de resistência ao desempenho de tarefas, porque “students, teachers and mentors all have different ideas about a mentor’s role and how it should be enacted in various relationships” (Colvin & Ashman, 2010, p. 132).

Para atenuar estas ocorrências, Rosillo, García, Duarte e Santa (2018, p. 3301) sugerem algumas recomendações, designadamente, que o trabalho e a dedicação dos mentores devem ser reconhecidos “as part of their teaching assignment and thus reward their effort to perform this role, they must be provided with a high level of support from program staff and should receive greater recognition and reward for their hard work and dedication to the program”.

Com resultados que apontam para a mesma conclusão, nomeadamente que o mentorado melhora o desempenho académico dos estudantes, “ensuring their persistence in university”, encontramos Lunsford, Crisp, Dolan e Wuetherick (2017, pp. 316-317), que se debruçam, também, sobre a importância da escolha dos mentores, admitindo que estes, frequentemente, “may be selected according to criteria such as high level of academic achievement, interpersonal and communications skills, and conscientiousness” (Lunsford, Crisp, Dolan & Wuetherick, 2017, p. 320). Na verdade, para esta ligação entre pares, torna-se fulcral que os mentores sirvam como modelo a vários níveis e que ofereçam suporte ao desenvolvimento do conhecimento académico, social e linguístico dos mentorandos.

Partindo da ideia de que, “no Ensino Superior, (...) as interações entre pares são fonte das experiências com a diversidade que podem ter efeitos significativos e positivos praticamente para todos os estudantes numa ampla gama de resultados “universitários” desejáveis” (Manso, 2016, p. 2), centremo-nos, com maior detalhe, nos benefícios que a implementação de projetos de mentorado promove em todos os intervenientes, mentorandos, mentores e instituições. Na perspetiva de Johnson (2016, pp. 6-12), há dez vantagens evidentes para mentorando

dos, a saber:

1. O *desempenho acadêmico* aumenta, porque os mentorandos estão mais motivados e conseguem ultrapassar as adversidades com mais segurança, revelando-se quer numa média superior à dos colegas no final da licenciatura, quer na conclusão do grau acadêmico dentro do prazo estabelecido;

2. A *produtividade* dos mentorandos aumenta, principalmente quando o mentorado existe no 3.º ciclo, registando-se uma maior proliferação de publicações de artigos científicos, bem como de apresentação de comunicações;

3. Os mentorandos, quando acompanhados, reconhecem que o mentorado foi promotor do *desenvolvimento de competências*, designadamente autoconfiança, empatia, saber ouvir e inteligência emocional;

4. Através do mentor, o mentorando tem acesso privilegiado a outros colegas e a professores de outras áreas, permitindo que o *trabalho em rede* flua com maior naturalidade, inclusivamente favorecendo o acesso a outros projetos e bolsas.

5. O acesso ao *primeiro emprego* está facilitado a partir do momento em que a rede de contactos é vasta e o mentorando se pode socorrer da mesma para conseguir cartas de recomendação que o impulsionem a obter um emprego com boas condições;

6. Uma vez que o aumento da autoconfiança é um dos benefícios apontados no mentorado, a *confiança profissional e o desenvolvimento identitário* dos mentorandos favorece a própria perceção sobre o sucesso profissional, corroborada, não raras vezes, pelos próprios mentores;

7. Existindo uma tendência para os mentorandos estarem mais bem relacionados, há uma conexão entre a *rentabilidade e a produtividade* destes profissionais, que é espelhada não só no valor que auferem, como na velocidade com que são promovidos no emprego;

8. As vantagens enumeradas anteriormente fomentam a *notoriedade* no local de trabalho, aumentando as oportunidades de mobilidade profissional, bem como a quantidade de ofertas de emprego e, conseqüentemente, de melhores condições laborais;

9. Quando há uma relação próxima entre mentor e mentorando, há uma maior *satisfação com o programa académico e com a instituição*, o que faz, por um lado, com que o mentorando se sinta mais motivado com os seus estudos e, por outro, com que reconheça publicamente a instituição, o que poderá incrementar o universo estudantil da mesma;

10. Uma vez que o mentorando se sente realizado com a sua participação académica, registam-se *menos conflitos* na sua via pessoal e, conseqüentemente, uma *redução de stress*, promovendo um equilí-

brio emocional que, invariavelmente, se reflete no seu desempenho profissional.

Quanto aos benefícios para mentores (Johnson, 2016, pp. 12-13), destacam-se:

1. Uma maior *satisfação profissional* por parte dos mentores, quando veem os seus mentorandos ser bem-sucedidos;
2. Através desta relação interpessoal, havendo transmissão de competências e de conhecimentos, o mentor atinge uma *realização pessoal* que difere de outras interações académicas;
3. O facto de se trabalhar com outros estudantes potencia a *criatividade e rejuvenescimento profissional*, fazendo do mentorado um palco para discussão de novas ideias, num espírito inovador que contagia os envolvidos;
4. Sempre que um mentorando tiver sucesso ou o seu trabalho for reconhecido, o mentor que o orienta é valorizado, favorecendo o *trabalho em rede*;
5. Um mentor que tenha a responsabilidade de acompanhar vários mentorandos encontra uma maior *motivação para se manter atualizado* cientificamente;
6. Quando um mentor está verdadeiramente interessado nos seus mentorandos, cria uma relação de *amizade* e de *apoio* para além da prática profissional;
7. Haver uma relação de proximidade entre mentor e mentorando potencia a reputação do mentor, que passa a ser encarado como inspirador.

Em relação aos benefícios institucionais, Johnson (2016, p. 13) afirma que “institutions with active mentoring are more likely to have productive employees, stronger organizational commitment, reduced turnover, a stronger record of developing junior talent, and a loyal group of alumni and faculty”. Paralelamente, mentorandos cuja experiência de mentorado foi positiva estão mais recetivos a serem mentores no futuro, prolongando a sustentabilidade de um projeto com claras vantagens para todos os intervenientes.

Num outro estudo, levado a cabo pela parceria entre a Gallup e a Universidade Purdue, visava-se recolher dados que permitissem analisar o sucesso de licenciados a longo prazo, incluindo em relação a questões de empregabilidade e de qualidade de vida (Gallup, 2014, p. 1), através do posicionamento em cinco categorias: bem-estar geral, esfera social, estabilidade financeira, pertença à comunidade e saúde física (Gallup, 2014: 2). Os resultados que vamos destacar relacionam o sucesso dos intervenientes com o acompanhamento, através do

mentorado, no decurso da sua formação académica. Baseando-nos na premissa de que “if an employed graduate had a professor who cared about them as a person, one who made them excited about learning, and had a mentor who encouraged them to pursue their dreams, the graduate’s odds of being engaged at work more than doubled” (Gallup, 2014, p. 5), as conclusões de Johnson (2016) apresentadas anteriormente são corroboradas, principalmente no que concerne aos pontos 5, 6 e 7, precisamente aqueles que se debruçam sobre o desempenho e as oportunidades profissionais. Verificamos, assim, que os projetos de mentorado podem ter repercussões francamente positivas que não se interrompem com a conclusão de um grau académico. Pelo contrário, os resultados acompanham o mentorando ao longo da sua vida, nas várias esferas analisadas, daí que

more college graduates who felt supported in college – because they had a mentor who encouraged them to pursue their goals and dreams, a professor who made them excited about learning, and felt their professors cared about them as a person – are thriving in all areas of their well-being. Seventeen percent of those who felt supported are thriving in all five areas, compared with 6% of those who did not feel supported. (Gallup, 2014, p. 18)

Alguns estudos sugerem ainda que a capacidade dos mentores para comunicar adequadamente e fornecer algum tipo de suporte será essencial e poderá melhorar os resultados futuros dos mentorandos (Ismail & Jui, 2014), o que nos obriga a refletir sobre a importância da formação oferecida a estes estudantes antes de se tornarem mentores e durante o processo. Esta formação é essencial, porque permite que os mentores se consciencializem, por um lado, da importância e da responsabilidade do papel que vão assumir e, por outro lado, também os leva a refletir sobre os conhecimentos linguísticos e outros que vão partilhar.

Apesar de os trabalhos de investigação apresentados permitirem conhecer experiências realizadas em vários níveis educativos, incluindo o superior, não tivemos acesso a estudos sobre experiências de mentorado em contextos de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira, assumindo-se este como um foco relevante e que certamente beneficiaria de aprofundamento.

Rematamos com a ideia de que a aprendizagem entre pares, ou seja, “las practicas colaborativas entre estudantes” (Zabalza, 2011, p. 411), quer seja no modelo de tutoria ou de mentorado, podem apresentar-se como vantajosas, já que promovem “socialization, learning, career advancement, psychological adjustment, and preparation for leadership

in those who are mentored” (Johnson, 2016, p. 3).

Apresentação de uma Experiência de Mentorado no Ensino Superior

Tendo em consideração o reconhecimento das potencialidades das experiências de mentorado apresentadas na secção anterior deste artigo e procurando alargar esta abordagem às aulas de Português Língua Estrangeira, no ano letivo 2017 – 2018, foi colocado em prática um programa de mentorado num contexto de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira no ensino superior, constituindo-se este como uma opção metodológica assente no reconhecimento dos benefícios da interação entre pares, aprendentes da língua-alvo (mentorandos) e falantes nativos (mentores), para as aprendizagens linguísticas e para a integração académica e social dos estudantes. Esta iniciativa foi desenvolvida com os objetivos de promover aprendizagens linguísticas dos mentorandos no domínio da oralidade (i), facilitar a integração linguística e cultural dos mentorandos (ii) e contribuir para o exercício de competências linguísticas e de exercício da cidadania dos mentores (iii).

O programa de mentorado foi operacionalizado através de uma sequência de trabalho, com início na formação dos mentores (etapa i), seguida da dinamização de sessões estruturadas de interação entre mentores e mentorandos (etapa ii) e finalizada com a reflexão em torno do processo vivenciado (etapa iii). Esta primeira edição do programa funcionou como uma experiência-piloto, tendo a análise de dados recolhidos e a reflexão realizadas permitido orientar as opções tomadas nas edições subsequentes.

Na recolha e na análise de dados foram conciliadas a observação direta, não participante, e a observação indireta, nomeadamente o inquérito por questionário. O cruzamento e a triangulação dos dados obtidos pelas duas vias permitiram que identificássemos os resultados e formulássemos as conclusões que apresentamos neste contexto e que direcionaram a sequência posta em prática no ano 2018 – 2019. A recolha de informação foi feita com dois grupos de participantes: mentores e mentorandos. O grupo dos mentores era composto por 6 estudantes do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica, com idades compreendidas entre os 18 e os 20 anos e o Português Europeu como língua materna. O grupo dos mentorandos integrava 8 alunos a frequentar unidades orgânicas de uma instituição de ensino superior

politécnico ao abrigo do Programa Erasmus, no ano letivo 2017 - 2018. Estes participantes tinham idades compreendidas entre os 21 e os 24 anos e um nível de iniciação (A1) no que se refere à sua proficiência no Português.

Foram observadas quatro sessões, de cerca de trinta minutos cada, de interação entre os dois grupos de participantes. Esta observação foi feita pelo docente-investigador, que não interveio na conversação estabelecida entre os estudantes. O investigador registou a informação recolhida pela observação através da anotação escrita, de cariz naturalista, e do registo fotográfico e analisou os dados recolhidos através do preenchimento de duas grelhas de análise, uma relativa aos mentores e outra aos mentorandos (cf. tabelas 1 e 2).

A grelha de análise dos dados relativos aos mentores (cf. Figura 1) foi organizada em quatro categorias: dimensão da implicação no projeto (i); dimensão linguística (ii); dimensões paralinguística e extralinguística (iii); dimensão atitudinal e relacional (iv).

| Categorias de análise | Subcategorias de análise |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dimensão da implicação no projeto | Assiduidade |
| | Pontualidade |
| | Preparação prévia da intervenção |
| | Envolvimento para além da sessão |
| Dimensão linguística | Frequência da utilização do Português Europeu (PE) na interação |
| | Recurso a outras línguas |
| | Correção linguística em PE |
| | Competência comunicativa |
| | Utilização de estratégias linguísticas (pessoa do discurso, tempo e modo verbal, léxico, estruturação frásica, registo de língua, velocidade de elocução, etc.) |
| Dificuldades e pontos críticos a assinalar | |
| Dimensões paralinguística e extralinguística | Recurso a gestos e expressões |
| | Utilização de materiais (imagens, objetos, livros, dicionários, folhetos, roteiros, bilhetes de espetáculos, etc.) |
| | Exploração de gostos e interesses pessoais e académicos |
| | Outras estratégias |
| | Pontos críticos e dificuldades a assinalar |
| Dimensões relacional e atitudinal | Cortesia e empatia |
| | Atenção a todos os mentorandos |
| | Valorização da língua e da cultura portuguesas |
| | Valorização das outras línguas e culturas |
| | Pontos críticos e dificuldades a assinalar |

Figura 1 - Categorias e subcategorias de análise das observações dos mentores

Quanto aos mentorandos, os dados foram organizados em três categorias de análise (cf. Figura 2): (i) dimensão da implicação no projeto; dimensão linguística (ii); dimensão atitudinal e relacional (iii).

| Categorias de análise | Subcategorias de análise |
|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dimensão da implicação no projeto | Assiduidade |
| | Pontualidade |
| | Interação com o(s) mentor(es) durante a sessão |
| | Interação com o(s) mentor(es) fora da sessão |
| Dimensão linguística | Frequência da utilização do Português Europeu (PE) na interação |
| | Recurso a outras línguas |
| | Compreensão do enunciado oral |
| | Expressão oral (fluência, pronúncia, estruturação frásica, tempos e modos verbais, léxico, outros) |
| | Dificuldades e pontos críticos a assinalar |
| Dimensões relacional e atitudinal | Cortesia e empatia |
| | Valorização da língua e da cultura portuguesas |
| | Valorização das outras línguas e culturas |
| | Pontos críticos e dificuldades a assinalar |

Figura 2 - Categorias e subcategorias de análise das observações dos mentorandos.

No que se refere ao inquérito por questionário, foram elaborados dois questionários, um para cada grupo de participantes, aplicados no final do conjunto das sessões observadas. O questionário aplicado aos mentores foi formulado em português. Este foi concebido com o objetivo de avaliar a participação dos mentores no programa, sendo constituído por três partes: caracterização sócio-académica; implicação em iniciativas extraletivas; participação no programa de mentorado.

O questionário aplicado aos mentorandos foi redigido em inglês e teve como objetivo avaliar a participação dos mentorandos no programa. As questões que integram este instrumento foram organizadas em duas partes: caracterização sócio-académica; participação no programa de mentorado.

O cruzamento da informação recolhida através das diferentes vias permitiu que identificássemos vários resultados, que agrupamos em cinco categorias: (i) realização de aprendizagens linguísticas no âmbito da oralidade (mentorandos); (ii) desenvolvimento de competências linguísticas nos domínios da oralidade e do conhecimento metalinguístico (mentores); (iii) integração académica e social (mentores e mentorandos); (iv) desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização

de outras línguas e culturas; (v) valorização da experiência vivenciada.

(i) Realização de aprendizagens linguísticas no âmbito da oralidade por parte dos mentorandos

A participação dos estudantes aprendentes do Português nas sessões de mentorado permitiu que estes treinassem e consolidassem conteúdos trabalhados em outros momentos das aulas de PLE, tendo-se registado uma evolução positiva em vários níveis linguísticos, destacando-se o léxico, a sintaxe e a fonético-fonologia.

Registou-se, igualmente, um progresso a nível da compreensão e da expressão, na modalidade oral, o que se traduziu numa maior fluência na conversação.

As aprendizagens linguísticas dos mentorandos foram observadas pelos docentes-investigadores e reconhecidas por ambos os grupos de participantes, especialmente o dos mentores, como se pode ler nas suas próprias palavras:

Primeiro, senti que contribuí para a aprendizagem do português dos estudantes Erasmus. Depois, porque como futura docente, foi uma experiência muito enriquecedora (Mentor 1).

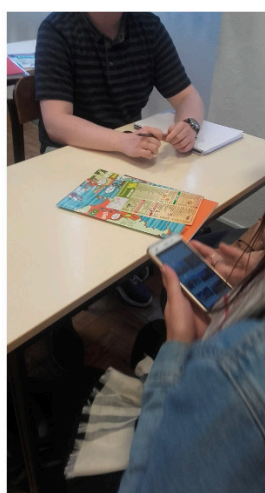
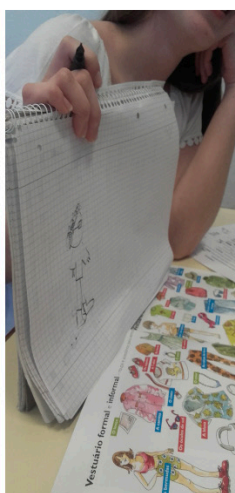
Penso que foi bastante importante ter participado nesta iniciativa pois ao ser portuguesa fez com que pudesse em conversa com os alunos de Erasmus dar-lhes a conhecer mais e pude ajudá-los em questões linguísticas onde tivessem mais dificuldade (Mentor 2).

(ii) Desenvolvimento de competências linguísticas nos domínios da oralidade e do conhecimento metalinguístico por parte dos mentores

A análise das observações realizadas pelos docentes-investigadores nas sessões de mentorado evidenciou uma consciencialização progressiva por parte dos mentores no que se refere à relevância do cumprimento de normas de interação discursiva, à importância da transposição didática (e.g. adaptação de estruturas gramaticais e da velocidade de elocução aos destinatários) e à utilização de elementos facilitadores da conversação (e.g. elementos paralinguísticos e extralinguísticos). Repare-se nos exemplos seguintes (cf. Figuras 2-6), em que os mentores apoiam a sua interação verbal com os mentorandos com recurso a suportes vários, alguns previamente preparados, outros resultantes de necessidades sentidas no momento da comunicação.



Figura 3 - Interação verbal entre mentora (à esquerda) e mento- randos com recurso a imagens e dicionário ilustrado



Figuras 4, 5 e 6 - Interação ver- bal entre mentores e mentoran- dos com recurso a desenho (es- querda), dicionários ilustrados e telemóvel (centro)

(iii) Integração académica e social por parte de mentores e mento- randos

Um resultado que foi facilmente identificado pelos docentes-inves- tigadores foi o inter-relacionamento entre estudantes portugueses e estrangeiros durante as sessões de forma fluida e cordial, o que facilitou a realização das aprendizagens-alvo, mas também o estreitamento de alguns laços sociais que se estenderam para além das aulas de Português Língua Estrangeira e que, na ótica dos envolvidos, contribuíram para a sua integração em Portugal, como se pode ler nas palavras de dois mentores abaixo transcritas.

Conheci novos colegas e contribuí para a sua integração (Mentor 2).

Pois acho que é algo muito importante para a integração dos colegas de Erasmus e ajudar nisso e falar com eles sobre

Portugal ou dúvidas que lhes surjam é muito bom e fico-me a sentir útil (Mentor 3).

Foi possível observar fora das sessões de mentorado estudantes estrangeiros a estudar com os mentores, o que terá sido um fator facilitador da realização de aprendizagens, mas também da integração daqueles na vida académica e no contexto local.

A análise dos dados recolhidos permitiu que verificássemos que existiam interações entre elementos de ambos os grupos fora das sessões de mentorado, quer por telemóvel e email, quer presencialmente. Neste contexto, alguns mentorandos participaram em eventos a convite dos mentores, como se pode ler num excerto de uma das respostas de um mentorando ao questionário final.

(...) I was invited for the party in Santos in the end of the exam period (Mentorando 1).

(iv) Desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização de outras línguas e culturas

Durante as sessões de mentorado, foi possível observar de forma generalizada uma curiosidade face a outros hábitos e culturas por parte de mentores e mentorandos.

A experiência de participação no programa de mentorado foi percebida pela maioria dos envolvidos como um fator impulsionador do contacto, do conhecimento e da valorização de línguas e culturas além das de origem, aspeto enfatizado por vários participantes, como se pode verificar através da leitura do excerto seguinte.

The most positive aspects of this initiative were| meeting new people, speaking with locals, explaining cultural differences (Mentorando 3).

Atente-se no exemplo seguinte, em que um dos mentores afirma que a participação na experiência o motivou para realizar uma missão *Erasmus*.

Permitiu-me conhecer pessoas novas e cativou-me para também eu fazer Erasmus (Mentor 1).

(v) Valorização da experiência vivenciada

A análise da informação recolhida evidenciou uma apreciação global da iniciativa de forma muito positiva quer por mentores, quer por mentorandos. Os excertos abaixo transcritos permitem ilustrar essa apreciação positiva.

Foi uma experiência muito rica (Mentor 2).

It was a nice experience (Mentorando 3).

Very useful and pleasant part of Portuguese class (Mentorando 1).

De um modo geral, os mentorandos valorizaram o papel desempenhado pelos mentores na sua aprendizagem do Português, como se pode ler nas palavras de um dos estudantes:

Overall a very worthwhile experience. I am very thankful for the students giving up their time to help me (Mentorando 4).

Registou-se o reconhecimento da relevância da participação no programa por ambos os grupos. Os mentores valorizaram a formação pessoal e social, a formação profissional e o relacionamento interpessoal proporcionados pela participação no programa. Os mentorandos enfatizaram o relacionamento interpessoal, a aprendizagem do PLE e a sua integração como fatores de destaque.

No que diz respeito à apreciação global do programa, os estudantes portugueses consideram como aspetos mais positivos do programa a utilização de diferentes materiais, a boa-disposição, o conhecimento de novas culturas e de novas pessoas, o contributo para a evolução da aprendizagem linguística dos colegas *Erasmus* e a realização de jogos linguísticos. Como fatores menos satisfatórios indicam o tempo diminuto das sessões, a não participação em todas as sessões de PLE, o horário das sessões (ao final da tarde), alguns problemas de comunicação com os alunos *Erasmus* e a sua falta de preparação relativamente a algumas questões de carácter cultural.

Os mentorandos apontam como aspetos mais positivos da experiência o conhecimento de novas pessoas, a conversação com falantes nativos, a interação com pessoas de idade próxima, a interação com estudantes simpáticos e prestáveis, a reflexão sobre diferenças culturais, a aplicação prática de conhecimentos adquiridos, o desenvolvimento da fluência na conversação, o aumento do vocabulário, o melhoramento da pronúncia, o reforço da autoconfiança linguística e a integração de sugestões práticas no contexto escolar/ local. Como fatores menos satisfatórios os estudantes estrangeiros indicam a conversação apenas em Português, uma ocasional falta de assuntos/ tópicos de conversação, dificuldades na compreensão do oral, as poucas sugestões sobre destinos culturais, gastronomia e viagens e a curta duração das sessões.

Retomando os objetivos gerais da experiência de mentorado, podemos concluir que foram promovidas aprendizagens linguísticas dos mentorandos no domínio da oralidade, foi facilitada a integração linguística e cultural dos mentorandos e foi dado um contributo para o exercício de competências linguísticas e de exercício da cidadania dos mentores.

Tendo em consideração a análise dos dados recolhidos e a reflexão realizadas, identificamos como principais limitações da experiência-piloto que levamos a cabo a pouca preparação dos mentores a nível cultural, a pouca assiduidade de alguns estudantes estrangeiros, as fragilidades na transposição didática por parte dos mentores (e.g. recurso a paráfrases), a modalidade da formação desenvolvida com os mentores (falta de aprofundamento, pouca incidência em questões culturais...).

Perspetivando as edições subseqüentes do programa de mentorado, elencamos como elementos a manter o número equilibrado entre mentores e mentorandos, a realização de sessões integradas na própria aula, a realização de sessões ao longo do curso, a formação inicial dos mentores, a presença do professor na sessão (como observador não participante) e a emissão de um certificado de participação para os mentores, como reconhecimento e valorização da sua participação na experiência.

As possibilidades e os desafios com que nos depararemos serão muitos, mas assumimos como metas no futuro próximo um maior investimento na formação dos mentores (antes, durante e depois do período de realização das sessões), um alargamento da experiência a várias turmas de estudantes de PLE, com diferentes níveis de proficiência linguística, e o recurso a formatos de mentorado que permitam chegar a aulas de PLE além fronteiras (e.g. via *Skype*).

Considerações Finais

A avaliação e a reflexão em torno da experiência de mentorado levada a cabo num contexto de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira permitiram dar resposta a uma lacuna identificada na investigação no campo do mentorado. Tomando como ponto de partida os benefícios da interação entre pares para a realização de aprendizagens e para a socialização, apontados por vários autores, decidimos aplicar esta metodologia aos cursos de PLE numa instituição de ensino superior. Neste sentido, procurámos dar o nosso contributo para um maior conhecimento das potencialidades do mentorado para a aprendizagem do Português. De facto, tendo em conta os resultados e

as conclusões do estudo realizado, podemos afirmar que os benefícios desta abordagem são consideráveis.

Em primeiro lugar, o envolvimento em dinâmicas de mentorado potenciou a aprendizagem linguística dos estudantes estrangeiros, que usufruíram de momentos de interação verbal com falantes nativos de idades próximas, desenvolvendo-se a fluência na conversação de forma contextualizada, autêntica e estimulante. Ainda que este estudo não nos permita verificar se o desempenho académico dos participantes melhora com a sua integração neste programa, tal como comprovado por outras investigações (Colvin & Ashman, 2010; Ismail & Jui, 2014; Lunsford, Crisp, Dolan & Wuetherick, 2017), é evidente o seu contributo para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, pelo que se pode antever o seu impacto no desempenho académico em Portugal.

Em segundo lugar, a implicação dos estudantes portugueses nesta iniciativa foi muito valorizada pelos próprios mentores participantes, o que se coaduna com os benefícios apontados por Johnson (2016), na medida em que o mentor alcança uma realização e satisfação pessoal diferentes da de outras interações académicas. Paralelamente, o estudante responsável por acompanhar os mentorandos pode encontrar uma maior motivação para o seu próprio estudo e para a sua atualização científica.

Em terceiro lugar, os mentores desenvolveram as suas competências linguística e metalinguística, ao serem constantemente desafiados pelas exigências com que se deparavam no momento da conversação, sendo forçados a experimentarem estratégias diferentes, a diversificarem as estruturas linguísticas, a reinventarem materiais.

Em quarto lugar, foi também evidente o desenvolvimento da dimensão social, quer através da identificação dos benefícios desta experiência para a integração e o bem-estar dos mentorandos no contexto académico e social locais, quer pelo contributo para o exercício de uma cidadania ativa e responsável, por parte dos mentores, que assumiram como seu o importante papel de contribuírem para o desenvolvimento, a integração e a aprendizagem dos seus colegas estrangeiros. Por outro lado, este percurso favoreceu o desenvolvimento de atitudes de respeito e de aceitação de outras línguas e culturas, em ambos os grupos de participantes.

Por fim, a prática de mentorado dentro da sala de aula permite potenciar o desenvolvimento integral dos intervenientes, o que constitui motivo bastante para que se perpetue e alargue esta prática nas instituições. Parece-nos, assim, essencial a divulgação do mentorado entre os estudantes, visando-se o seu interesse em participar enquanto mentores, de modo a contribuir para o crescimento pessoal e académico próprio e dos colegas estrangeiros. Sendo uma prática inovadora que

reforça a participação e promove a aprendizagem, deve ser estimulada e apoiada, reforçando-se o sentido de pertença e de comunidade.

Referências

Bandura, A. (1969). *Principles of behaviour modification*. Rinehart & Winston.

Esteves, M. (2008, set/dez). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 7, 101-109.

Colvin, J. W. & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships. *Higher Education, Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121-134. Consultado a 21 de janeiro de 2020 em <http://dx.doi.org/10.1080/13611261003678879>

Gallup (2014). *Great Jobs Great Lives. The 2014 Gallup-Purdue Index Report*. Consultado a 22 de janeiro de 2020 em <https://www.gallup.com/services/176768/2014-gallup-purdue-index-report.aspx>

Ismail, A. & Jui, M. K. K. (2014). The Role of Mentoring Program in Enhancing Mentees' Academic Performance. *Journal of Education and Learning*. 8(1), 13-22. Consultado a 21 de janeiro de 2020 em <https://pdfs.semanticscholar.org/0751/2f19ec000546bed4dcab044ed7e-28911d7fb.pdf>

Johnson, B. (2016). On Being a Mentor. *A Guide for Higher Education Faculty*. (2.ª Ed.). Routledge. Consultado a 2 de fevereiro de 2020 em <https://www.taylorfrancis.com/books/9781315669120>

Lunsford, G. L., Crisp, G. C., Dolan, E. L. & Wuetherick, B. (2017). Mentoring in Higher Education. In D.A. Clutterbuck, F. K. Kochan, L. Lunsford, N. Dominguez & J. Haddock-Millar (eds.), *The SAGE Handbook of Mentoring*. (pp. 316-334). SAGE Publications.

Manso, M. A. (2016). *Diversidade e inclusão no ensino superior politécnico: da caracterização à compreensão das vivências dos estudantes* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Aberta. Consultado a 24 de janeiro de 2020 em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6553/1/TD_MAugustaManso.pdf

Ruiz Rosillo, M. A., Jiménez García, E., Redondo Duarte, S. & Escorial, S. M. (2018). Implementation of a mentoring program in higher education. *EDULEARN18 Proceedings*, 3296-3302.

Reis, C. (coord.). (2010). *A Internacionalização da Língua Portuguesa: para uma política articulada de promoção e difusão*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

UNESCO. (1998). *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*. UNESCO. Consultado a 5 de fevereiro de 2020 em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>

Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, 29(2), 387-416. Consultado a 22 de janeiro de 2020 em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view-File/2175-795X.2011v29n2p387/22209>

Welling, H. (1997). *Mentorado em Portugal*. Consultado a 23 de novembro de 2019 em <http://www.indeks.pt/mentorado.htm>