



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

A monitoria acadêmica no ensino de alemão como língua estrangeira em contexto universitário: reflexões sobre um projeto de formação crítica

Marceli Cherchiglia Aquino, tem doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professora adjunta do departamento de Língua e Literatura Alemã da Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência em Linguística Aplicada e Ensino e Aprendizagem de Alemão como língua estrangeira em contexto universitário, marceli.c.aquino@usp.br

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de discutir acerca do papel do programa de monitoria em contexto universitário para a formação docente, assim como para o ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira. Defendemos que, para propiciar uma formação relevante, a monitoria acadêmica deve envolver ativamente os monitores em diferentes projetos pedagógicos, incentivando o seu posicionamento crítico-reflexivo. Para tanto, esse artigo se fundamenta teoricamente nos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica e do construto da pedagogia como transgressão (PENNYCOOK, 2006). Os projetos desenvolvidos no programa de monitoria acadêmica, durante as disciplinas de Língua Alemã I e Língua Alemã II da Universidade de São Paulo, indicaram que o trabalho de monitoria pode ser uma importante ferramenta para o processo de formação crítica do futuro professor e pesquisador em língua alemã. Não obstante, para que o programa alcance o seu potencial crítico-reflexivo, deve haver um planejamento colaborativo entre os monitores, o/a docente e os alunos matriculados na disciplina, buscando englobar necessidades e interesses de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizado de alemão como língua estrangeira.

Palavras-chave: monitoria; formação de professores; ensino

Academic tutoring at university context in German as a foreign language classes: some insights for a critical teaching training project

Abstract: This article offers some insights on the role of tutoring programs at university level regarding teacher training in the context of German as a foreign language. In order to provide relevant and valuable training for the teachers-to-be, academic tutoring must actively involve tutors in different pedagogical projects carried together with the teacher-advisor, allowing students to express themselves reflexively and critically. To support such discussion, this article is theoretically based on the assumptions of Critical Applied Linguistics and the construct of pedagogy as transgression (PENNYCOOK, 2006) focusing on the teaching of foreign languages. Finally, we conclude that the project developed during the tutoring program for German Language I and German Language II classes, at the University of São Paulo, can be an important tool for the process of critical teaching education. However, to be successful and to reach its critical-reflective potential, the develop of the program depends on a

collaborative planning between tutors, teacher and students, seeking to encompass the needs and interests of all participants involved in the process of teaching and learning German as a foreign language.

Keywords: tutoring; teacher training; teaching

Introdução

As diversas transformações na sociedade contemporânea e suas implicações para o campo educacional, especialmente para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), têm fomentado discussões importantes em Linguística Aplicada. Tais discussões procuram refletir acerca das mudanças necessárias para a formação inicial de professores, a fim de que esta possa estar alinhada com os novos desafios impostos pela sociedade atual (ROZENFELD, 2014, p. 35). Não obstante, ainda é possível observar um grande contraste entre a formação acadêmica oferecida pelas universidades e, a realidade que os alunos egressos enfrentam em sua atuação pedagógica. No sentido de proporcionar um espaço de reflexão sobre práticas didáticas em alemão como língua estrangeira (ALE), apresentamos nesse artigo alguns projetos realizados durante o programa de monitoria acadêmica, para a formação inicial de professores de alemão da Universidade de São Paulo (USP). Para tanto, defendemos que, se desenvolvido de maneira consciente e reflexiva, o programa pode incentivar os estudantes a se posicionar ativamente no planejamento e aplicação das atividades, questionando sobre os diferentes contextos e abordagens de ensino.

A monitoria acadêmica tem o objetivo principal de proporcionar ao estudante universitário o acesso à conhecimentos teóricos e pedagógicos, além de oportunizar a participação no processo de ensino-aprendizagem. Este programa oferece, portanto, a oportunidade para que seus participantes tenham uma primeira experiência com o ambiente de sala de aula, auxiliando-o na formação didático-pedagógica, permitindo um benefício mútuo entre ele, o professor orientador e alunos matriculados na disciplina (VICENZI et al., 2016, p. 90). Ainda neste sentido, Andrade et al. (2018, p. 1598) afirma que, através do estágio de monitoria, os estudantes (monitores e os demais alunos assistidos) têm a oportunidade de aprofundar conhecimentos e fortalecer habilidades teórico-práticas.

A lei Federal nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968 instituiu em seu artigo 41 as normas para a monitoria acadêmica, fixando que as universidades deverão oferecer as funções de monitor para alunos de cursos de graduação, que demonstrem conhecimento e capacidade de desenvolvimento em atividades técnico-didáticas em determinada disciplina (BRASIL, 1968).

Nesse sentido, de maneira geral a monitoria acadêmica é entendida como um instrumento voltado à melhoria do ensino em contexto universitário, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas, que visem fortalecer a integração curricular em seus diferentes aspectos, tendo a finalidade de promover a cooperação mútua entre discente e docente (LINS et al., 2009).

No entanto, para que o programa de monitoria seja relevante, alcançando o seu potencial crítico-reflexivo, o projeto desenvolvido deve ir muito além da realização de um trabalho de reforço dos conteúdos, sanar dúvidas e da assistência em sala de aula. Candau (1986, p. 12 - 22) defende que, a monitoria como procedimento pedagógico atende às dimensões política, técnica, e humana da prática pedagógica, já que o aluno-monitor realiza tarefas que contribuem para o ensino, para a pesquisa e até mesmo para a extensão de uma disciplina da sua área de interesse ou conhecimento. O programa de monitoria sob esse enfoque pode, portanto, ser compreendido como uma atividade que sobressai o apoio docente, requerendo assim, uma participação mais ativa, colaborativa e crítica no processo de ensino-aprendizagem, tanto dos monitores, como dos estudantes matriculados e dos próprios docentes.

Freire (1997, p. 57) faz uma distinção entre a educação sistemática, aquela que só pode ser mudada com o poder, e os trabalhos educativos, que devem ser realizados e organizados em conjunto com os aprendizes. Para tanto, é essencial desenvolver uma consciência crítica da realidade, que não pode ser alcançada como forma de doação ou transferência de conhecimento por parte do docente, mas pelo diálogo e pela tomada de responsabilidade ativa por parte do estudante. A conquista da consciência da realidade faz com que os alunos se apropriem dela, sendo capazes, portanto, de transformá-la. Ainda, segundo Freire (1997, p. 137), quanto mais assumam uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua consciência em torno da sua prática pedagógica, incentivando uma atuação crítica para o futuro professor e pesquisador.

Qual seria, no entanto, a definição para o termo crítico no ensino de línguas estrangeiras? Para Monte Mór (2013, p. 31), a criticidade, “um antigo desejo ou premissa nos programas de formação educacional”, é um termo passível de diversas interpretações e, que muitas vezes, não chega a ser claramente definido. Ainda, segundo a autora, para o ensino-aprendizagem de LE, a postura crítica é aquela que identifica e questiona as contingências sócio-históricas das categorias do saber, com o objetivo de preparar o estudante para as incertezas do mundo pós-moderno. No contexto da formação inicial de professores de LE, essa postura crítica se

manifesta no desenvolvimento de uma atitude ativa e questionadora dos discentes sobre as escolhas didático-metodológicas de suas práticas (UPHOFF, 2018, p. 236), assim como dos materiais didáticos e currículos das instituições de ensino. Tal atitude ativa é apenas possível por meio da inserção reflexiva e problematizadora dos estudantes sobre a sua realidade que atuam (FREIRE, 1997, p. 46).

E qual seria o lugar da problematização e da transgressão no campo de estudos críticos em Linguística Aplicada, mais especificamente no ensino de LE? De acordo com Pennycook (2006, p. 75), o termo transgressão pode ser utilizado para demarcar os instrumentos políticos e epistemológicos que visam romper com as diversas fronteiras do pensamento. Hooks (1994, p. 207), argumenta ainda, que transgredir significa se opor, resistir e cruzar barreiras opressoras. Em contexto de formação de professores de LE, uma abordagem transgressora seria aquela que desafia os limites da pedagogia, do material didático e do conhecimento sobre a LE. Assim, a pedagogia transgressora se concretiza no pressuposto que é preciso ensinar uma LE considerando os efeitos e valores que ela produz em uma determinada sociedade (URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 79), refletindo sobre as experiências e práticas didáticas focadas no aluno e seu contexto de aprendizagem. Segundo Freire (1997, p. 93), só existe saber na busca inquieta, que amplia o poder de criar e atuar, implicando na ação e na reflexão transgressora sobre o mundo, para então transformá-lo. Nesse sentido, o ensino inclusivo permite uma consciência crítico-reflexiva e promove uma nova percepção do conhecimento. Para tanto, não é suficiente apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando a situação existencial (FREIRE, 1997, p. 157).

Ressaltamos, assim, a importância de uma formação crítico-reflexiva e transgressora para a formação discente em LE, a fim de problematizar a visão dogmática, segundo a qual os professores de línguas são simplesmente treinados a usar técnicas de ensino a serem aplicadas em sala de aula em qualquer contexto (ROZENFELD, 2014, p. 37). Para superar a visão de que o educador é mero executor de métodos é necessário, portanto, que a sua formação envolva um reconhecimento crítico do seu próprio trabalho, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ele, se instaure uma outra, que possibilite a busca do ser mais (FREIRE, 1997, p. 46). Nesse sentido, se torna necessário fomentar instrumentos e experiências que incentivem uma atuação ativa e reflexiva sobre as práticas pedagógicas, incentivando uma postura crítica e transgressora com relação à sua atuação em sala de aula em diferentes contextos. Logo,

evidenciamos a importância de uma formação docente emancipatória, que permita ao aluno questionar e transformar o mundo em sua volta.

Partindo das questões apontadas acima, defendemos que o estágio de monitoria acadêmica pode oferecer meios para uma formação crítica, reflexiva e transgressora, na qual o aluno-monitor além de mediar e refletir sobre os conteúdos das disciplinas, pode vivenciar a experiência docente, experimentando ativamente diferentes práticas pedagógicas em um ambiente seguro, isto é, com o apoio do professor-orientador e de seus colegas. Para tanto, as atividades desenvolvidas no programa de monitoria necessitam configurar-se de forma a contribuir para a formação crítico-reflexiva de futuros professores e pesquisadores de LE. No sentido de discutir abordagens relevantes para o estágio de monitoria acadêmica e, assim, para a formação de professores de ALE, apresentamos no presente artigo um relato de atividades desenvolvidas na Universidade de São Paulo (USP) nas disciplinas de Língua Alemã I e Língua Alemã II durante três semestres de 2019 e 2020.

Nas próximas seções apresentamos as características e delimitações do programa de monitoria acadêmica. Na terceira seção discutiremos sobre o trabalho pedagógico realizado durante o programa de monitoria nas disciplinas de Língua Alemã I e Língua Alemã II, além de argumentar acerca de sua importância para a formação docente crítica. Por fim, na conclusão, faremos as considerações finais sobre as questões principais desenvolvidas desse trabalho.

O programa de monitoria acadêmica

O trabalho de monitoria, no que se refere à esfera educacional, pode ser definido como um processo pelo qual estudantes auxiliam docentes em diferentes disciplinas, tendo a oportunidade de adquirir experiência no ensino e aprendizagem em contexto universitário (MATOSO, 2014, p. 78). A importância da monitoria nas disciplinas da graduação ultrapassa, não obstante, o caráter de obtenção de bolsas ou créditos, tendo ganhos pessoais, intelectuais e sociais, por meio das interações com os alunos monitorados, assim como do acompanhamento com o professor orientador.

O docente regente em um programa de monitoria tem a oportunidade de desenvolver projetos didático-pedagógicos que abarquem as necessidades, interesses e experiências tanto dos alunos-monitores, como dos estudantes matriculados na disciplina em questão. No sentido de desenvolver práticas didáticas crítico-reflexivas em LE, que permitem ir além do simples

auxílio em tarefas pré-estabelecidas, o projeto de ensino voltado à monitoria deve ser organizado e realizado de maneira colaborativa, onde todos, inclusive o professor-orientador, tem a oportunidade de refletir sobre os diferentes contextos no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Em concordância com as definições do estágio de monitoria apresentadas acima, o Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação (PEEG) da Universidade de São Paulo (USP) visa incentivar alunos com mérito acadêmico a aperfeiçoarem seus estudos em uma disciplina de seu interesse, através do engajamento em atividades supervisionadas de ensino. O programa oferece bolsas para as diversas disciplinas dessa instituição, mas, infelizmente em quantidade bastante reduzida, já que as bolsas são concedidas apenas para turmas grandes, com um número de alunos superior a quarenta e cinco. Como solução parcial para esse problema é possível o engajamento de monitores voluntários, que recebem apenas um certificado com as horas trabalhadas ao final do semestre.

Dentre as atividades sugeridas ao bolsista do programa PEEG, encontra-se essencialmente: ajudar os alunos que apresentem dificuldades na matéria; auxiliar o professor na elaboração, execução e correção de atividades didáticas e demais práticas acadêmicas. No entanto, as regras do PEEG não permitem que o monitor, em momento algum, substituam o professor em sala de aula.

No presente artigo temos o intuito de descrever e discutir sobre a participação, durante o período de três semestres (2019 – 2020), no programa PEEG com as turmas de Língua Alemã I e Língua Alemã II do curso de Letras da Universidade de São Paulo (USP). Estavam matriculados nessas turmas cerca de cinquenta e quarenta estudantes respectivamente. Ao considerar o contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em meio universitário, turmas numerosas como essas ressaltam a essencialidade do trabalho de monitoria que leve em consideração as necessidades e interesses dos estudantes.

Nos dois primeiros semestres de 2019 (Língua Alemã I e II) contamos com duas monitoras, sendo que apenas no primeiro semestre foi possível conseguir uma bolsa do programa PEEG. Atualmente, no primeiro semestre de 2020 (Língua I), o projeto tem a participação de quatro monitores, e apenas um deles é bolsista. As atividades desenvolvidas no programa de monitoria, tanto dentro, como fora da sala de aula, foram elaboradas pela professora orientadora em conjunto com os alunos monitores, incentivando uma participação ativa e reflexiva no processo de ensino e aprendizagem de ALE.

Na próxima seção apresentaremos os projetos realizados durante o período de três semestres, no sentido de oferecer relatos de experiências didático-pedagógicas para o ensino de ALE, dentro de um programa de monitoria acadêmica. Espera-se que, as sugestões e relatos encontrados nesse trabalho sejam relevantes, e permitam a reflexão acerca de um ensino crítico-reflexivo em diferentes áreas de atuação, especialmente para o ensino-aprendizagem de LE.

O trabalho pedagógico da monitoria em ALE

Vislumbrando discutir acerca das oportunidades encontradas no programa de monitoria acadêmica para uma formação crítico-reflexivas e transgressoras no campo da Linguística Aplicada e ensino e aprendizagem de LE, iniciamos a nossa discussão levantando a importância do envolvimento ativo dos estudantes para a formação de sujeitos múltiplos e conflitantes (PENNYCOOK, 2006, p. 75). As atividades de monitoria apresentadas nesse artigo foram organizadas levando em conta os interesses e necessidades de todos os participantes no projeto, permitindo, portanto, um espaço de participação ativa e reflexiva.

Para tanto, podemos exemplificar algumas das etapas fundamentais de desenvolvimento do programa durante três semestres: no primeiro momento a professora se reunia com os monitores, que manifestavam as suas necessidades e interesses para o estágio de monitoria; depois os monitores eram apresentados à turma, oportunizando uma conversa informal inicial; em um terceiro momento, a professora e os monitores averiguavam com os alunos quais atividades eles gostariam de desenvolver dentro do programa de monitoria naquele semestre; levando em consideração as sugestões apresentadas pelos alunos, uma nova reunião era marcada para a montagem do programa e divisão das responsabilidades de cada monitor; finalmente, durante todo o semestre o trabalho era acompanhado pela professora, por meio de duas reuniões por mês e troca de mensagens de e-mail e/ou via *WhatsApp*.

Além das atividades essenciais de monitoria, isto é, o trabalho presencial em sala de aula, o atendimento em plantão de dúvidas durante dois dias na semana em um horário distinto ao da disciplina e, o desenvolvimento e aplicação de exercícios de revisão para as avaliações, implantamos projetos de ensino que iam além daqueles propostos nos materiais didáticos e currículo do curso. Essa transcendência do espaço pedagógico remete à natureza transgressiva e crítica no ensino de LE (HOOKS, 1994; PENNYCOOK, 2006), a qual visa não somente formar estudantes proficientes na língua-alvo, mas também explorar diferentes aspectos

pedagógicos, culturais e linguísticos (AQUINO, 2019, p. 40). Portanto, admite-se que, ao se moverem para além da sala de aula, os alunos monitores e monitorados alcancem novas oportunidades de reflexão e diálogo (URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 83), se tornando conscientes e responsáveis pelo seu processo de ensino-aprendizagem e formação profissional.

A seguir descrevemos sucintamente alguns dos principais projetos desenvolvidos nos três semestres de Língua Alemã I e II, do programa de monitoria acadêmica da USP. Evidenciamos que esses projetos foram adaptados e modificados durante os semestres, seja pela necessidade de correções, ou para melhor adequá-los aos interesses e ao contexto de aprendizagem de cada turma. Além disso, tendo em vista as experiências pedagógicas anteriores, as leituras teóricas realizadas e o conhecimento adquirido em outras disciplinas, os monitores assumiam cada vez mais uma postura ativa, problematizando e questionando as práticas didáticas, trazendo novas propostas, que eram discutidas e organizadas em grupo. De acordo com Freire (1997, p. 251), uma formação transgressora deve resultar de uma consciência crítica do estudante, para que ele seja o proprietário do seu próprio trabalho, podendo, assim, inscrever-se em uma ação de verdadeira transformação da realidade.

Projeto de produção escrita e correção em pares

Foram realizados três projetos de produção escrita por semestre, em cada um deles eram sugeridos dois temas distintos para a escolha dos alunos, sobre os quais eles deveriam desenvolver pequenos textos, dependendo do nível de conhecimento de língua alemã. Os temas eram bastante diversificados, como produção de textos autorais, de opinião, literários (poemas e pequenos contos), traduções, assim como discussões sobre tópicos mais transgressores, como, por exemplo, a importância do aprendizado de variedades linguísticas em ALE, preconceitos linguísticos, as diferentes relações familiares, entre outros. Na segunda fase do projeto, os alunos recebiam as produções dos colegas (anonimamente) e realizavam correções quando e como considerassem necessárias. Após a entrega da correção em pares, os monitores realizavam a revisão final, oferecendo um feedback não apenas acerca das questões de aprendizagem, ou seja, a produção escrita, como também sobre o ensino, isto é, as diferentes formas e ferramentas para a correção de textos em LE.

Essa abordagem foi muito bem recebida e avaliada tanto pelos monitores, como pelos estudantes da disciplina, que puderam experimentar uma participação mais ativa no seu

processo de ensino e aprendizagem em ALA. Além disso, essa tarefa possibilitou que eles averiguassem as dificuldades dos colegas e tentassem solucioná-las da melhor maneira, desenvolvendo a empatia pelo outro e aceitação das suas próprias dificuldades. A atividade de revisão em pares representa, então, uma estratégia metodológica que auxilia no processo de autorregulação da aprendizagem, além da reflexão acerca do trabalho colaborativo.

Desse modo, o projeto de produção foi relevante para o ensino crítico, pois permitiu a reflexão acerca das relações de poder vigentes, transgredindo as fronteiras da dominação do professor como detentor único do conhecimento ao descentralizar o poder de discernimento para os monitores e para os estudantes. Ao mesmo tempo, tais abordagens inclusivas incentivam os alunos a desenvolver a sua proficiência na língua-alvo de maneira mais autônoma. A diferença é que essa proficiência não caminha solitária, como acontece em outras abordagens que visam pura e simplesmente à transmissão de mensagens e conhecimentos prontos, mas é envolvida em um processo intrínseco mais complexo (PENNYCOOK, 2006, p. 80). No ensino de LE crítico-reflexivo, ser proficiente na língua-alvo significa pensar criticamente por meio dela, tendo, portanto, consciência dos efeitos que seus enunciados podem produzir.

Consultoria de aprendizagem

A habilidade de um aprendiz autônomo pode ser descrita através de diferentes aspectos, como o controle de seu aprendizado, a capacidade de tomar decisões em prol de seus objetivos e o desenvolvimento de meios para a autoavaliação de seu processo de aprendizagem. O projeto de consultoria procurou, além de fomentar uma posição crítica para a formação inicial de professores, alçar a autonomia como elemento fundamental para o aluno enquanto protagonista do seu próprio aprendizado.

Os alunos haviam manifestado algumas preocupações com relação à dificuldade organizar os seus estudos e também, para a assimilação dos conteúdos da disciplina. Com a intenção de não apenas oferecer sugestões diretas e pré-estabelecidas para essas questões, desenvolvemos a consultoria de aprendizagem, que se afigura como um espaço destinado à reflexão sobre o ensino-aprendizagem de ALE, além de oferecer ferramentas e estratégias de aprendizagem. Neste sentido, almejávamos incentivar os estudantes a tomar uma posição de maior responsabilidade quanto ao seu próprio processo de aprendizagem, traçando, assim, novos caminhos e interesses na língua-alvo. Para tanto, os monitores desenvolveram atividades

e atendimentos que auxiliaram os alunos a identificar seus próprios objetivos, estratégias e materiais, se conscientizando sobre as formas individuais de trabalho, assim como refletir sobre os resultados atingidos e as perspectivas futuras (VAZ FERREIRA; MARQUES SCHÄFER, 2016, p. 105).

No primeiro momento da consultoria perguntamos à turma que habilidades ou conhecimentos eles gostariam de aprimorar. Na aula seguinte apresentamos um resumo das respostas oferecidas e, além disso, sondamos como eles acreditavam ser possível alcançar seus propósitos e superar as dificuldades. Os resultados dessa triagem foram divulgados em um terceiro momento em sala de aula, bem como a proposta do programa de consultoria, isto é, um atendimento personalizado organizado pelos monitores. A consultoria foi realizada a cada quinze dias, no qual foram discutidas diferentes estratégias, abordagens e tarefas para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de ALE.

Ao final do projeto, os alunos que participaram da consultoria responderam a um questionário online sobre as atividades realizadas, indicando que os atendimentos trouxeram novas perspectivas com relação às estratégias de aprendizagem, motivando-os a serem mais autônomos e responsáveis, superando os desafios de forma consciente e questionadora. Os resultados foram positivos também ao que se refere à proficiência na língua-alvo e o ganho de confiança e interesse dos participantes.

Os monitores demonstraram satisfação com relação ao vasto desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos que tomaram parte na consultoria. Eles também indicaram que o acompanhamento das atividades foi muito relevante para a sua prática pedagógica, proporcionando questionamentos transgressores, já que era preciso alcançar um reconhecimento crítico de seu próprio trabalho, assim como engajar os alunos em uma ação transformadora por meio de sua atuação ativa e reflexiva. Dessa forma, o ensino crítico-reflexivo de línguas deve buscar constantemente o questionamento acerca dos diversos processos e contextos de aprendizagem, abrindo caminhos para diferentes experiências e práticas. Consequentemente, um dos principais objetivos da formação docente crítica é suscitar a dúvida por meio do diálogo e da problematização, oportunizando a experimentação e adaptação de conceitos e abordagens.

Tendo em vista o relato apresentado nessa seção, defendemos que as atividades desenvolvidas no programa de monitoria tiveram a intenção principal de contribuir para a formação de um professor crítico e transgressor, que tem participação ativa e está aberto para

novas experiências, se desafiando a refletir sobre o seu processo de aprendizagem e as práticas didáticas por ele empregadas. Ao final desse estágio espera-se, portanto, que os monitores não apenas reproduzam os conhecimentos estabelecidos em determinado currículo ou o livro didático, mas que reflitam sobre as suas escolhas, direcionando a sua atuação para a construção de um conhecimento empoderado. Como discutido anteriormente, para Pennycook (2006, p.71), o termo crítico significa proporcionar uma formação problematizadora, isto é, relevante socialmente. Para tanto, deve-se incentivar uma prática em movimento, que não se fecha em nenhum método específico, mas envolve múltiplas abordagens e perspectivas. Nesse sentido, para que os aprendizes se sintam sujeitos de seu pensar, eles precisam ter a sua própria visão de mundo, manifestando as suas sugestões e pensamentos (FREIRE, 1997, p. 165-166).

Logo, podemos evidenciar que incentivar a formação de um educador crítico e reflexivo não é uma tarefa fácil e rápida, envolve promover diferentes experiências que se propõem a alcançar uma visão crítica da ação pedagógica, consciência das suas próprias necessidades, assim como as de seus alunos, ampliar a curiosidade, interesse e questionamentos com relação ao ensino, pesquisa e extensão. Portanto, é essencial que o projeto pedagógico do estágio de monitoria seja planejado no sentido de levar em consideração a importância da discussão e reflexão, podendo ajudar o futuro docente a saber lidar com os desafios da sua profissão e, se tornar um professor e pesquisador transgressor e transformador.

Considerações finais

As discussões levantadas nesse artigo indicam que, os projetos didáticos são de grande valia não apenas para a construção de conhecimento em ALE, como para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos futuros professores. Tendo por base os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica e do construto da pedagogia como transgressão (PENNYCOOK, 2006) para o ensino de línguas estrangeiras, defendemos que é crucial a valorização do programa de monitoria acadêmica como espaço único para potencializar novos olhares e abordagens para a formação de professores de ensino de LE. Não obstante, é fundamental não perder de vista as particularidades de cada contexto que envolve tanto o ensinar, quanto aprender a ensinar, além de questionar sobre a abrangência e escolha dos materiais didáticos e currículo que fomentem uma formação crítica. Para tanto, é primordial almejar uma relação colaborativa entre os monitores, os alunos monitorados e o professor-orientador.

De acordo com Freire (1997, p. 93), o saber é apenas alcançado por meio de uma busca inquieta e constante de uma atuação crítica e participativa, que acontece através do diálogo e da práxis. O ensino e aprendizado inclusivo, que permite uma consciência crítico-reflexiva da prática didática, promove, portanto, uma concepção transformadora da realidade. Para tanto, é necessário que os indivíduos envolvidos no processo de formação sejam desafiados a questionar a situação existencial, buscando aprimorá-la. Quanto mais assumam uma postura ativa, tanto mais aprofundam o seu conhecimento e se tornam responsáveis por problematizar o mundo a sua volta.

Tendo isso em vista, apresentamos nesse trabalho, alguns exemplos de práticas didáticas desenvolvidas junto ao programa de monitoria acadêmica durante três semestres no curso de Língua Alemã I e Língua Alemã II da Universidade de São Paulo (USP), que buscavam não somente configurar o monitor como um auxiliar do docente-orientador, mas sim como um agente do próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, co-construímos os projetos de produção escrita e correção em pares, e o de consultoria de aprendizagem, respeitando os contextos, interesses e necessidades dos alunos matriculados nas disciplinas de ALE. Com os resultados adquiridos nos dois projetos foi possível perceber que o programa de monitoria acadêmica tem um grande potencial transgressor, ao permitir a participação ativa e o questionamento dos monitores e estudantes, bem como romper com a visão do docente como detentor único do conhecimento.

Finalmente, a postura crítico-reflexiva e transgressora diante das práticas pedagógicas em LE poderá tocar, então, aquilo que Bourdieu (1994, p. 122) chamou de capital simbólico, que permite ao professor ser visto como um agente diferenciado no seu espaço social, capacitado de ação autônoma, crítica e ética com saber que dispõe. Logo, busca-se formar um profissional que não irá simplesmente reproduzir o que acontece sua volta, mas refletir, questionar e se adaptar aos diversos contextos. Envolve, portanto, um compromisso social, ético e político no exercício sua docência.

Referências

- BRASIL. Senado Federal, **Lei Federal n.º 5540**, de 28 de novembro. 1968.
- AQUINO, M. Projeto Novela: uma abordagem comunicativa e intercultural no ensino de alemão como língua estrangeira. **Pandaemonium Germaicum**, São Paulo, v. 22, n. 38. 2019, p. 31-47.

- ANDRADE, E. G. R. de; RODRIGUES, I. L. A.; NOGUEIRA, L. M. V.; SOUZA, D. F. de. Contribuição da monitoria acadêmica para o processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 71, supl. 4, 2018, p. 1596-1603.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática. 1983, p. 122-155.
- CANDAU, V. M. F. A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. F. (org), **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes. 1986, p. 12-22.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1997.
- HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge. 1994.
- MATOSO, L.M.L. A Importância da Monitoria Acadêmica na Formação Acadêmica do Monitor: Um Relato de Experiência. **Revista Científica da Escola da Saúde. Universidade Potiguar**. v.3, nº 2. 2014, p.77-83.
- MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes. 2013, p. 31-50.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola. 2006, p. 67-84.
- ROZENFELD, C. Fóruns online na formação crítico-reflexiva de professores de línguas estrangeiras: uma representação do pensamento crítico em fases na/pela linguagem. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto. v. 58 (1). 2014, p. 35-62.
- UPHOFF, D. O lugar da criticidade na formação inicial de professores de alemão. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. L. (Org.). **Educação linguística em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes. 2018, p. 231-247.
- URZÊDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 51, n. 1. 2012, p. 77-98.
- VAZ FERREIRA, M.; MARQUES-SCHÄFER, G. A consultoria individual e o diário de aprendizagem como instrumentos para o desenvolvimento de autonomia no contexto de ensino de alemão como língua estrangeira. **Pandaemonium Germanicum**, v.19, n. 28. 2016, p. 101-123. VICENZI, C.B.; CONTO, F.; FLORES, M.E.; ROVANI, J.; FERRAZ, S.C.C.; MAROSTEGA, M.G.M. A Monitoria e seu papel no desenvolvimento da Formação Acadêmica. **Revista Ciência em Extensão**. Vol. 12, nº 3. 2016, p.88-94.