

Tutoria em língua inglesa: suporte pedagógico em ambiente de aprendizagem remota

Mentoring classes in English language: pedagogical support in remote learning environment

 Giovana Silva Santos

 Leandro de Souza Silva

 Antonio Genário Pinheiro dos Santos

Resumo: O presente trabalho objetiva discorrer sobre o desenvolvimento do projeto de tutoria *Mentoring Practices in English Language: a supportive environment for students of EFL*, no escopo do cenário pandêmico e de suspensão de atividades presenciais no ensino superior. Voltado ao acompanhamento sistematizado de conteúdos e conhecimentos relacionados, tal projeto buscou ofertar, no curso de Letras Português-Ingês da unidade acadêmica Felcs/UFRN, suporte pedagógico a alunos

Giovana Silva Santos. Graduanda em Letras (Português e Inglês) na Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (Felcs/UFRN) e bolsista/tutora do projeto de tutoria *Mentoring Practices in English Language: a supportive environment for students of EFL*. E-mail: giovana.silva.101@ufrn.edu.br

Leandro de Souza Silva. Graduando em Letras (Português e Inglês) na Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (Felcs/UFRN) e bolsista/tutor do projeto de tutoria *Mentoring Practices in English Language: a supportive environment for students of EFL*. e-mail: leandro.silva.122@ufrn.edu.br

Antonio Genário Pinheiro dos Santos. Docente do Curso de Letras (Português e Inglês) da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (Felcs/UFRN) e proponente/coordenador do projeto de tutoria *Mentoring Practices in English Language: a supportive environment for students of EFL*. e-mail: genario.pinheiro@ufrn.br

interessantes e/ou veteranos que apresentam dificuldades no aprendizado de estruturas básicas da Língua Inglesa. A presente proposta está teoricamente ancorada nos estudos realizados por Harmer (2007), Bygate (2001), Larsen-Freeman (2001), entre outros. Os dados obtidos a partir do acompanhamento e diálogo entre os envolvidos durante os encontros da ação apontam para a importância do suporte pedagógico que é atribuído mediante os projetos de tutoria, haja vista a existência de fragilidades de aprendizagem, as quais se tornam evidentes no início do processo formativo dos discentes, na graduação.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Autonomia. Tutoria. Ensino Remoto.

Abstract: This article aims to discuss the development of the project Mentoring Practices in English Language: a supportive environment for students of EFL, within the scope of pandemic scenario and the cessation of presential work. The report underlies the work as activities aimed at improving the quality of the undergraduate course and the teacher training process: the interaction and learning space, the use of technological resources, and the approach and use of the target language aimed at the development of the autonomy of the participants. This proposal is theoretically linked to studies developed by Harmer (2007), Bygate (2001), Larsen-Freeman (2001), and others. Data obtained through monitoring, and dialogue with those involved during the meetings point to the importance of the pedagogical support that is provided by the mentoring project, given the existence of gaps and weaknesses in learning, which become evident at the beginning of the educational process in Higher Education.

Keywords: English Language. Autonomy. Mentoring. Remote Teaching.

Introdução

Vinculado ao universo dos objetivos do Programa de Apoio à Melhoria da Qualidade do Ensino de Graduação¹ da UFRN, na conjuntura da Tutoria Acadêmica, e inscrito no conjunto dos recursos institucionais que fomentam o apoio a estudantes de graduação, o projeto *Mentoring Practices in English Language: a supportive environment for students of EFL* constituiu-se como ferramenta estratégica para o acompanhamento pedagógico e suporte a alunos-professores em formação, no tocante às suas fragilidades frente à aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Estrangeira (LE doravante), no contexto do curso de Letras – Português e Inglês – da Felcs/UFRN².

O propósito foi o de oferecer suporte e acompanhamento no trabalho com conteúdos e conhecimentos demandados nos diversos componentes da área de Língua Inglesa oferecidos nos semestres iniciais do curso. Ademais, buscou-se oportunizar o envolvimento de alunos ingressantes e veteranos na tomada de decisão e na assunção de seu protagonismo quanto às suas necessidades de aprendizagem, sobretudo, no escopo da aquisição

1. O Programa de Apoio à Melhoria da Qualidade do Ensino de Graduação é uma ação vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFRN) com o intuito de fomentar, a partir do apoio financeiro, o desenvolvimento de projetos de ensino que, atrelados às necessidades de superação das fragilidades do curso, venham contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico no âmbito da graduação.

2. Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (Felcs), unidade acadêmica especializada da UFRN, situada no município de Currais Novos/RN.

vocabular, do trabalho com os conteúdos lexicogramaticais e da prática de produção e compreensão oral na língua estudada. O caminho percorrido instigou o debate sobre práticas, mobilizou a reflexão sobre saberes e perspectivas formativas, provocou a cisão epistemológica de conhecimentos institucionalizados.

O projeto oportunizou o envolvimento de alunos, que estão em nível avançado na aprendizagem de língua estrangeira, no auxílio pedagógico a alunos iniciantes e/ou que enfrentam dificuldades no trato com conteúdos vinculados às aulas de Língua Inglesa. Assim, a proposta foi a de favorecer um ambiente de tutoria supervisionada cuja mira foi o reforço dos conteúdos expressos nos planos de curso dos respectivos componentes da área, com especial destaque aos que são previstos, a partir do projeto pedagógico do curso, para os semestres 2021.1 e 2021.2, na unidade Felcs/UFRN.

Desse modo, os participantes do projeto se envolveram com as políticas de melhoria no ensino de graduação, via ambiente e ferramentas que buscam, efetivamente, garantir a sua inserção e integração ao ensino superior, com vistas a consolidar com qualidade a aprendizagem em componentes curriculares que têm apresentado, ao longo do tempo, histórico de maiores índices de retenção e dificuldades. Nessas condições, este projeto buscou prover suporte a alunos ingressantes com acompanhamento baseado em metodologias ativas de aprendizagem e que estimulam a autonomia do discente para a aquisição e mobilização vocabular, melhoria da fluência e aprofundamento do convívio com o idioma alvo e para o domínio das habilidades linguísticas básicas.

Vale dizer que as metodologias ativas, segundo Moran (2018), são capitais e estão diretamente atreladas à ênfase no papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor. Nesse sentido, é imprescindível que haja uma ponte capaz de vincular as fragilidades às resoluções e motivações necessárias, seja de alunos veteranos ou ingressantes, no tocante à jornada como aprendizes de uma LE e no escopo da formação docente em Letras.

O uso de metodologias ativas também oportunizou o trabalho com alunos tutores que desenvolveram a prática colaborativa em atividades docentes determinadas com foco em conteúdos e estruturas linguísticas basilares, conversação, produção e compreensão oral, assistência contínua com resolução de *worksheets* com conteúdos e vocabulário de referência.

Os conteúdos e conhecimentos trabalhados estavam previstos no Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Felcs/UFRN, bem como no conjunto de ações, diretrizes e estratégias traçadas no documento do Plano de Ações Trienal do Curso de Graduação (PATCG), do curso de Letras da Felcs/UFRN. São conhecimentos que figuram também nos documentos internacionais de referência para o ensino de Inglês como língua estrangeira, a exemplo daqueles que fundamentam o Quadro Comum Europeu de referência para o ensino de línguas (COUNCIL OF EUROPE, 2021).

A execução das ações propostas pelo projeto se estabeleceu a partir de encontros remotos virtuais semanais entre os tutores e os demais participantes, discentes do Curso de Letras (Portu-

guês e Inglês), congregando interessados em praticar, a partir de diferentes níveis de proficiência, a Língua Inglesa, no intuito primeiro de fortalecer e ampliar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas relacionadas aos componentes da área. A proposta foi a de que os alunos tutores, ao possuírem satisfatória fluência no idioma-alvo e sob a coordenação do docente coordenador e do docente orientador, construíssem um ambiente de reforço para a resolução de dúvidas e para o acompanhamento de dificuldades de aprendizagem.

Ao pautar-se na necessidade de um ambiente de reforço pedagógico para os estudantes ingressantes que apresentam fragilidades na aprendizagem do inglês, o seguinte trabalho encontrou justificativa na evidente necessidade de, na graduação, ser assegurado ambiente motivador capaz de (i) acolher os alunos ingressantes e envolvê-los com experiências de aprendizagens e conhecimentos no contexto do ensino universitário e com foco no trabalho com a língua alvo; (ii) promover condições para que os professores em formação entendam a amplitude de conceitos como autonomia, aprendizagem efetiva, metodologia de ensino em tempos de estudo remoto, dentre outros; (iii) incitar o uso da língua alvo como ferramenta para interação entre os envolvidos com contribuições diretas para a questão do aprimoramento do domínio nas habilidades linguísticas de *speaking* e de *listening*.

Assim sendo, no que tange à constituição deste relato de experiência de ensino, inicialmente são apresentadas a abordagem e uso da língua-alvo no projeto, com os fundamentos teóricos utilizados na preparação das aulas. Em seguida, é discutido o aspecto

da autonomia dos alunos e de como este se torna um “baluarte” no processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro. Posteriormente são apresentados os recursos tecnológicos utilizados no decorrer do projeto e por fim, são expostas as implicações do projeto para a formação docente dos tutores.

A abordagem e uso da língua-alvo

Os alunos ingressantes no novo curso de Letras – Português e Inglês – da Felcs/UFRN que têm demandas de integralização de componentes curriculares ligados, por sua vez, à Língua Inglesa, precisam buscar ferramentas e instrumentos que garantam o bom desempenho acadêmico. Além disso, é de suma importância atentar para as inúmeras dificuldades apresentadas por essa clientela no que diz respeito, sobretudo, à habilidade de *speaking* e ao domínio satisfatório de conteúdos que são objeto de trabalho nas disciplinas relacionadas.

Produção oral: *subjective elements in chain*

A habilidade de *speaking* em especial se mostrou problemática para os participantes devido ao seu aspecto de produção e por demandar uma performance real de interação contínua em que se espera uma resposta imediata. Então, é necessário considerar que diferentes habilidades de processamento são requeridas na produção oral quando comparadas com a produção escrita e as mesmas precisam ser pensadas durante o planejamento de atividades.

Segundo Bygate (2001), a produção oral envolve quatro processos principais: conceituação, formulação, articulação e automonitoramento. A conceituação seria o planejamento em relação ao conteúdo da mensagem, que envolveria o conhecimento prévio do falante, conhecimento sobre o tópico, sobre a situação de fala e padrões de discurso. Já a formulação estaria relacionada com a organização estrutural do conteúdo em palavras, frases e o uso correto de marcadores gramaticais. A articulação diz respeito ao controle dos órgãos articulatórios, como lábios, língua, dentes, etc. E por fim, o automonitoramento é a capacidade de identificar e corrigir os erros.

Esse processo deve ocorrer naturalmente e de forma simultânea durante a produção oral, porém, no caso de falantes de nível iniciante de uma língua estrangeira, vários fatores cooperam de forma a criar barreiras na fala, como falta de vocabulário especializado para abordar determinado tópico, dificuldade no uso de determinadas estruturas gramaticais, dificuldades na pronúncia de certas palavras, além dos elementos de natureza subjetiva, como é o caso, por exemplo, de fatores como timidez, introspecção, etc. Segundo Santos e Barcelos (2018, p. 20):

As interações que ocorrem no contexto de aprendizagem de LE são marcadas pela presença de várias emoções tais como motivação, alegria, paixão, medo, vergonha ou ansiedade. A sala de aula afeta muito os tímidos uma vez que é um lugar onde acontecem muitas interações orais na língua alvo, o que requer contato com um outro para existir.

E além de aspectos linguísticos, o contexto também pode afetar a prática de *speaking*. Questões como familiaridade com o interlocutor, conteúdo e tipo de ato de fala podem interferir no desenvolvimento dessa habilidade, como apontam os estudiosos Selinker e Douglas (1985), Bardovi-Harlig e Hartford (1993).

É esperado que o aluno, ao desenvolver a habilidade oral, seja capaz de produzir discursos com fluidez, precisão e complexidade de linguagem. Porém a atenção em um dos aspectos pode diminuir a efetividade de outro, como aponta Bygate (2001, p. 16):

[...] para um falante de nível básico de segunda língua, será difícil administrar este discurso de forma fluente e precisa, uma vez que eles carecem de automação e/ou precisão, e é difícil para eles prestar atenção a todos estes processos simultaneamente sob pressão de tempo.

Como contornar essa situação? Uma possibilidade também apresentada por Bygate (2001) de trabalhar o *speaking* de forma a desenvolver a praticidade dos processos é através da repetição de tarefas pois possibilita uma maior familiarização dos falantes com o conteúdo e os tipos de atos de fala a serem trabalhados. Tal prática pôde ser implementada no projeto devido a sua relação direta com as disciplinas que estavam sendo cursadas nos períodos iniciais pelos alunos participantes. Uma vez que os conteúdos dos encontros de tutoria eram vinculados ao que foi estudado previamente em aula, era possível promover a repetição de tarefas específicas dependendo da necessidade dos participantes e da orientação do coordenador.

Léxico: *lexicogrammar issues in evidence*

Assim como defende Carter (2001), o conhecimento de uma palavra envolve diversos aspectos que não se esgotam somente em uma tradução de dicionário. É necessário que seja desenvolvido um conhecimento ativo e produtivo além de receptivo. Nesta perspectiva, durante a execução do referido projeto de ensino, foi vislumbrada a necessidade de um trabalho com o léxico de modo a quebrar o paradigma de trabalho com listas de palavras ou de exploração sequencial e paulatina de vocabulário de referência. Desse modo, nos aproximamos da problemática que enseja o debate sobre qual a melhor forma de ensino de vocabulário que abarque todos esses aspectos mencionados.

Ainda segundo Carter (2001), em níveis avançados, e para o estudo de propriedade estruturais, semânticas e discursivas de palavras menos frequentes e mais abstratas, a aprendizagem implícita de vocabulário através da leitura, utilizando estratégias de inferência, pode ser central para o estudo. Porém, em níveis iniciais, ao trabalhar com palavras que formam o repertório vocabular básico, a aprendizagem explícita, através de estratégias de memorização e tradução, pode ser valiosa para a aquisição vocabular.

Ainda quanto à dimensão do trabalho lexicogramatical a partir dos conteúdos de referência no projeto, é importante mencionar nossa abordagem com os chamados *lexical chunks* ou *lexical phrases* que são combinações de palavras que normalmente aparecem juntas por associação linguística e contextual ou prá-

tica e são classificados e agrupados comumente como *collocations*, *phrasal verbs*, *expressions* e *idioms*. Como Harmer (2007) aponta, falar sobre vocabulário exclusivamente em termos de “palavras” não é suficiente para abarcar os diferentes tipos de unidades de sentido que existem à disposição dos falantes.

Portanto, foi adotada no projeto uma metodologia que envolveu tanto o ensino explícito de vocabulário, quanto o implícito. No ensino explícito foram utilizados grupos de palavras e, especialmente, *lexical chunks* combinadas a imagens que mobilizavam e imputavam, por sua vez, determinados contextos de comunicação e gêneros específicos. Dessa forma, os alunos puderam fazer a associação da palavra com os sentidos ali mobilizados, explorando a estratégia de inferência textual a partir de indícios semânticos e dicas tipográficas. Já no ensino implícito houve uma exposição dos participantes a novos repertórios vocabulares através da leitura e exposição à língua alvo e a fim de oportunizar múltiplos e produtivos espaços de compreensão, através do contexto e de inferências.

Gramática: tool for communication and meaning

A sensibilidade e a necessidade de abranger, na efetividade do trabalho via projeto, não somente aspectos formais também se mostrou como elemento crucial e marcante quanto ao ensino de gramática. Como aponta Larsen-Freeman (2001), as estruturas gramaticais não têm apenas forma, elas também são usadas para expressar sentido em um contexto apropriado ao uso. Logo, é

necessário trabalhar com as três dimensões da gramática, quais sejam, estrutura ou forma, semântica ou sentido e as condições pragmáticas que governam o uso.

A ênfase unicamente nas estruturas formais e nas nomenclaturas que compõem esse universo sistemático da língua, portanto, são insuficientes e vagas para desenvolver a habilidade dos aprendizes no que tange à comunicação oral. Nesse sentido, o ensino de línguas não pode se limitar apenas ao ensino de gramática, pois tal ensino explícito não gera a fluência nos estudantes. Uma opção válida para o ensino de gramática seria o uso da abordagem comunicativa que se fundamenta na ideia de que a linguagem é melhor apreendida através da comunicação, e não apenas por meio de uma apresentação mecanizada das estruturas gramaticais.

Assim, diferente de um ensino enrijecido e situado em regras, as abordagens comunicativas desconsideram as formas prescritivas de ensinar um idioma estrangeiro. Nesse sentido, a partir dessa concepção comunicacional, passou-se a focar mais no significado, porém isso não representou, na efetividade e execução de nossas atividades, um abandono do ensino de gramática de forma explícita³:

Pesquisas mostram que professores que focam a atenção do estudante na forma linguística durante interações comunicativas são

3. Por uma questão de opção metodológica, expomos, a seguir, trecho de citação direta de referência bibliográfica em língua inglesa como produto de tradução livre. Essa opção é extensiva às demais passagens dispostas ao longo do texto.

mais efetivos do que os que nunca focam na forma ou que só o fazem em atividades gramaticais descontextualizadas (LARSEN-FREEMAN, 2001, p. 251).

Desse modo, para o ensino de gramática priorizou-se a reflexão sobre os aspectos morfosintático, semântico e pragmático da estrutura gramatical, haja vista a necessidade de diagnosticar as fragilidades dos participantes e de agregar subsídios quanto a elas. Buscamos, com isso, oportunizar uma prática de reforço didático-pedagógico atrelada à abordagem comunicativa, de modo a priorizar o uso das estruturas linguístico-gramaticas de referência.

A autonomia no processo de aprendizagem

É pertinente pontuar que a integração de novos alunos formando no ambiente acadêmico, a fim de instigar a autonomia, demandou uma atenção cuidadosa dos tutores, junto à coordenação, para facilitar a aprendizagem do idioma através da criação de um espaço interacional e descontraído, sobretudo no contexto de pandemia do Covid-19, que acarretou um espaço de comunicação à distância.

Assim dito, fez-se imprescindível que houvesse um fomento no tocante à carreira docente em formação e um incentivo ao protagonismo: o aluno-docente vindo a ocupar a posição de sujeito autônomo para com o processo de aprendizagem e se adequar ao *status* de usuário nos diferentes contextos de vida. Nesse sen-

tido, foi necessário estabelecer um espaço acolhedor, capaz de fornecer condições de aprendizagem e aprimoramentos quanto aos conhecimentos linguísticos dos participantes e que estivesse, portanto, marcado pela ênfase na autonomia. Esta define-se, de acordo com Paiva (2006, p. 88), como:

Um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

A autonomia é, portanto, essencial para que o aluno tome iniciativa no processo de aprendizagem da língua adicional. Isso é decisivo para a aquisição da língua alvo pois o momento disponível em sala de aula ou nos encontros de tutoria não são suficientes para uma aprendizagem eficaz, tanto em questão de conteúdo a ser ministrado, quanto em tempo de prática no uso da língua. Assim se faz necessário que os participantes tenham a motivação e determinação de realizar um estudo individualizado para sanar as lacunas que possam surgir devido à falta de um tempo maior de prática da língua.

Vale ressaltar, ainda, que a partir do acompanhamento da coordenação do projeto e considerando às necessidades discentes evidenciadas no decorrer dos encontros, mantivemo-nos aconselhando a prática de *self-study*, com recomendação para o uso de aplicativos, sites ou outros recursos especializados no ensino de

idiomas, com destaque para a língua inglesa. Tais recursos foram apresentados aos alunos mediante a prática de atividades lúdicas a partir dos mesmos, no sentido de dar condições aos discentes de seguirem de modo autônomo no uso dessas utilidades.

Essa prática também é proposta por Harmer (2007) ao afirmar que os alunos precisam de dicas de aprendizagem continuada que não sejam muito gerais e difíceis. É necessário, portanto, oferecer instruções específicas que possam permitir que os alunos foquem no que é mais relevante para seus objetivos de aprendizagem. Para isso, algo que poderia ser feito, ainda segundo Harmer (2007), é a inclusão de um tópico de “aprendizagem continuada” no *syllabus*, com a sugestão de recursos disponíveis para o estudo, a discussão de quais seriam os mais apropriados para os alunos de acordo com suas necessidades e a oferta de informações sobre como e onde ter acesso aos mesmos.

Nessas condições, o projeto vislumbrou uma exponencial contribuição no que diz respeito ao caráter autônomo e ao englobamento de tais decisões de aprendizagem dos participantes, haja vista que a aprendizagem de uma LE não deve se ancorar apenas no que é ensinado nas aulas, mas sobretudo fora dela, buscando situar os envolvidos em contextos de vida que permitem um aprofundamento maior no que é transmitido a eles em aula.

Desse modo, Freire (1996) também pontua a importância da convivência dos profissionais da educação com os seus alunos, por meio da qual pode provocá-los a assumirem uma postura como sujeitos sócios-históricos-culturais, como participantes de

uma educação vinculado ao ato de se conhecer, tendo-a como uma situação gnoseológica.

Face a essas questões, os alunos do Curso de Letras da Felcs/UFRN e envolvidos com o projeto puderam participar de um ambiente suplementar e de atendimento às suas lacunas de aprendizagem quanto ao inglês. O projeto permitiu um espaço de apoio pedagógico, de reforço basilar de conteúdos e intrinsecamente interativo que tratou das dificuldades presentes na aprendizagem da língua, as quais também se ligam às habilidades linguísticas e aos conteúdos trabalhados em sala de aula nas disciplinas do curso. Desse modo, o conceito de autonomia dos alunos foi fortemente considerado no projeto a fim de atender às justificativas sobrepostas a sua justificativa e criação, enquanto espaço fortuito de ensino e de aprendizagem.

Uso de recursos tecnológicos

No bojo da especificidade do ambiente de sofisticação tecnológica da contemporaneidade, é válido afirmar que o professor tem diversas opções metodológicas a seu dispor, além de possibilidades de dinamizar a comunicação através de ferramentas virtuais, conforme estabelece Moran (2004, p. 348):

As tecnologias são só apoio, meios. Mas elas nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes. Podemos aprender estando juntos em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre juntos numa sala para que isso aconteça.

Nesse sentido, apesar do contexto das aulas no formato remoto, o projeto fomentou uma prática acolhedora quanto às dificuldades apresentadas em função da pandemia, além de propiciar um ambiente interativo voltado às fragilidades de aprendizagem dos alunos.

Além do Google Meet, ferramenta por meio do qual foram realizados os encontros síncronos com os participantes e partilhados os *slides*, plataformas como *Padlet*, *Jamboard* e *Kahoot* foram utilizadas como subsídio a fim de criar um ambiente mais interativo e de caráter lúdico, isto é, cooperativo e divertido.

No *Padlet*, com os murais virtuais, foi trabalhada a mobilização dos conteúdos pela criação de espaços digitais com informações partilhadas por todos. Desse modo, foi possível realizar aulas interativas, com uma dinâmica de comentar e explorar os conhecimentos ali destacados, o que permitiu a todos um crescimento linguístico conjunto.

No caso da plataforma digital *Jamboard*, foram partilhados conhecimentos de língua dos alunos e relacionados às aulas através de um quadro que permite destacar balões com *tips*, sentenças ou vocabulário de referência. Nele o foco se voltou à mobilização vocabular e a análise contextual de palavras com as quais os alunos tinham uma certa familiaridade. Em um dos encontros, por exemplo, os tutores trabalharam os *phrasal verbs*. Nesta aula, a ferramenta possibilitou aos participantes interagirem e subdividirem o quadro através de balões preenchidos por eles, os quais favoreceram o entendimento a respeito da característica polissêmica dos verbos frasais, além da importância do contexto

como vetor essencialmente determinante para a construção de significado e, assim, para a produção de sentido.

Já a ferramenta *Kahoot*, plataforma que propicia um ambiente mais lúdico e de caráter competitivo, possibilitou uma mobilização intensa dos conhecimentos de língua estrangeira dos participantes e permitiu aos alunos uma experiência mais divertida. Sobre o uso dessa ferramenta, são estabelecidos 30 segundos para a resolução de cada uma das perguntas, e o aluno precisa dar uma resposta mais imediata e intuitiva. No jogo, além dos acertos, os pontos são distribuídos de acordo com a velocidade do clique e, ao final, é possível ver o desempenho dos grupos através de um *ranking*. Os participantes, com os comentários e com as correções dos tutores envolvidos, puderam analisar os porquês dos erros.

Implicações do projeto para a formação docente

Considerando as necessidades de incentivo à carreira docente e a contribuição para a melhoria do desempenho acadêmico, a proposta da ação em tela também buscou promover condições para que os professores em formação entendessem a amplitude de conceitos como autonomia, aprendizagem efetiva, metodologia de ensino em tempos de estudo remoto, dentre outros.

Além disso, alguns aspectos devem ser considerados quanto aos impactos da pandemia na atuação dos docentes no projeto. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Península (2021) mostrou que o principal legado da pandemia para a profissão docente é a impor-

tância da tecnologia para uso pedagógico, que passa a ser vista como principal aliada da aprendizagem e da valorização de professores.

Não obstante a isso, os benefícios esperados ultrapassam os limites individuais dos sujeitos desse projeto e se estendem para a real necessidade dos alunos/professores de Letras – Português e Inglês – se envolverem com o próprio processo de aprendizagem, de forma contínua e autônoma, trabalhando o conhecimento como ferramenta de transformação social e de intervenção político-identitária. Nesse sentido, conforme afirma Freire (1996, p. 47):

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades efetivas e concretas para a sua própria produção ou sua construção.

Assim sendo, o projeto ampliou a compreensão do aspecto da aprendizagem dos tutores envolvidos, o qual se construiu a partir de observações e experiências no decorrer da ação como professores em formação e cujos papéis são de propiciar caminhos que favoreçam o protagonismo dos alunos como sujeitos que se constroem. Assim, conforme reitera Paiva (2006), a aprendizagem do aluno não é simplesmente responsabilidade do professor. Se faz necessário, porém, encaminhá-lo na autonomia e criar uma forma de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Face ao exposto, o projeto também buscou desenvolver e ampliar as experiências dos docentes no tocante às diversas formas

e modalidades de ensino, com enfoque nas possibilidades viáveis no formato remoto, explorando os desafios face aos processos de aprendizagem dos participantes. Tal ação fomentou práticas didático-pedagógicas de imersão dos participantes (tutores e alunos), servindo como exponencial ferramenta para o conhecimento e trabalho com tecnologias digitais no contexto pandêmico e de ensino remoto. Ademais, o projeto consolidou impactos positivos com resultados que sinalizam melhor rendimento acadêmico, maior envolvimento dos agentes com a língua alvo e desenvolvimento de postura autônoma em relação aos desafios de aprendizagem e formativos.

Considerações finais

O propósito do projeto foi contribuir para uma formação acadêmica de qualidade de modo a desenvolver junto aos alunos/graduandos a reflexão sobre a autonomia na aprendizagem e sobre a necessidade de envolvimento com a língua-alvo em estudo. A contribuição foi dada no sentido de fomentar o avanço dos alunos no tocante à aprendizagem da Língua Inglesa explorando, de forma efetiva, crítica e contextualizada, a língua e as questões relacionadas ao seu ensino, abordagem, avaliação e desafios na contemporaneidade, com especial atenção às implicações do novo cenário de isolamento/distanciamento social causado pela pandemia de Covid-19, no Brasil e no mundo.

No projeto em questão, houve um envolvimento e exposição dos alunos/participantes a situações de uso efetivo da língua, ex-

plorando o espaço dinâmico e interativo das ferramentas e tecnologias educacionais para trabalhar e explorar suas reais dificuldades e/ou lacunas na aprendizagem da Língua Inglesa. A língua, nas condições do ensino acadêmico e mais precisamente na conjuntura do reforço didático-pedagógico, foi abordada como vetor ligado não somente à instrução, mas, em especial, à sociabilidade, à autonomia e ao caráter social e político da educação e dos sujeitos aprendizes.

Em suma, ao perseguir seu propósito de constituir-se como espaço proeminente e necessário de reforço pedagógico e instrucional, contemplando práticas de imersão e de incentivo à prática docente, o projeto de tutoria *Mentoring Practices in English Language: a supportive environment for Ssudents of EFL* oportunizou a concretização das políticas de melhoria de qualidade dos cursos de graduação, assim como inscrito no leque de instrumentos oficiais promovidos pela UFRN. Na unidade Felcs/UFRN, a respectiva ação promoveu, portanto, a integração de saberes e conhecimentos entre alunos com diferentes níveis de proficiência em Língua Inglesa, de forma a balizar e fomentar produtivo ambiente de aprendizagem compartilhada e de auxílio mútuo e remoto.

Referências

BARDOVI-HARLIG, K.; HARTFORD, B. *Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic change*. *Studies in Second Language Acquisition*. v. 15, n. 3, p. 279-304, 1993.

BYGATE, M. Speaking. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (org.). *The Cambridge Guide on Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CARTER, R. Vocabulary. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (org.). *The Cambridge Guide on Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Acesso em: 25 de jan. de 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARMER, J. *How to teach English*. Edinburgh: Longman, 2007.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Desafios e perspectivas da educação: uma visão dos professores durante a pandemia*. 2021. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Pulso-Volta-as-Aulas.pdf>. Acesso em: 11 de jan. de 2022.

JAMBOARD. [S. l.]: Google, 2016. Disponível em: <https://jamboard.google.com>. Acesso em: 25 de jan. de 2022.

KAHOOT!. [S. l.], 2013. Disponível em: <https://kahoot.com>. Acesso em: 25 de jan. de 2022.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Grammar. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

MORAN, J. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2004.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, J.; BACICH, L. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

PADLET. [S. l.], 2012. Disponível em: <https://padlet.com>. Acesso em: 25 de Jan. de 2022.

PAIVA, V. L. M. Autonomia e complexidade. In: LEFFA, V. J. (Ed.). *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 9, n 1, 2006.

SANTOS, J. C.; BARCELOS, A. M. “Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo”: um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês. *Horizontes de Linguística Aplicada*. Ano 17, n. 2, 2018.

SELINKER, L.; DOUGLAS, D. Wrestling with ‘context’ in interlanguage theory. *Applied Linguistics*. v. 6, n. 2, p. 190-204, 1985.

Licenciado por

