



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

JOÃO GOMES DOS SANTOS FILHO

**MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
O PRÉ-SERVIÇO DE DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA**

Araguaína/TO
2021

JOÃO GOMES DOS SANTOS FILHO

**MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
O PRÉ-SERVIÇO DE DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA**

Artigo foi avaliada(o) e apresentada (o) à UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína, Curso de Licenciatura em Letras para obtenção do título de licenciado e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

Araguaína/TO
2021

<https://sistemas.uft.edu.br/ficha/>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S237m Santos Filho, João Gomes dos.
Mediação do processo de aprendizagem: O pré-serviço de docência em Língua Inglesa. / João Gomes dos Santos Filho. – Araguaína, TO, 2021.
60 f.
- Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Letras - Inglês, 2021.
Orientadora : Selma Maria Abdalla Dias Barbosa
1. Tutoria. 2. Processo de Aprendizagem. 3. Plano de Ensino. 4. Autorregulação da aprendizagem. I. Título

CDD 420

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

JOÃO GOMES DOS SANTOS FILHO

MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM O PRÉ-SERVIÇO DE DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA

Artigo foi avaliada(o) e apresentada (o) à UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína, Curso de Licenciatura em Letras para obtenção do título de licenciado e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 30/03/2021

Banca Examinadora

Profa. Dra. Miliane Moreira Cardoso Vieira

Profa. Dra. Elisa Borges de Alcântara Alencar

Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

Araguaína/TO, 2021.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa-ação de cunho descritivo e qualitativo, realizada em Araguaína-TO, que relata a experiência do autor enquanto tutor bolsista do Programa de Apoio ao Discente Ingressante (PADI) no segundo semestre do ano de 2019 em uma disciplina de Língua Inglesa integrante dos períodos iniciais do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins. O objeto de pesquisa é as contribuições do aluno-tutor/monitor na mediação do processo de aprendizagem em língua inglesa, questionando as possibilidades de se alcançar a autorregulação da aprendizagem discente. Por meio de questionário, atividades, observação, diálogos e indagações, foram levantadas as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos assistidos pela tutoria de modo a nortear o planejamento das aulas e das atividades do programa, bem como permitir a autorreflexão sobre a prática docente. É relatado também a experiência e as responsabilidades advindas do pré-exercício da docência em planejar e reger aulas expositivas em modelo específico de planejamento de ensino, com utilização de recursos didáticos autênticos e de baixo custo, a fim de minimizar dificuldades de aprendizagem, bem como reduzir o índice de reprovações e de evasão das disciplinas de Língua Inglesa no Curso de Letras. Ao final, é exposto um relato autocrítico reflexivo sobre a prática da pré-docência bem como possibilidades de encaminhamentos.

Palavras-chaves: Tutoria. Autorregulação da aprendizagem. Processo de Aprendizagem. Plano de ensino. Autorreflexão.

ABSTRACT

It is a descriptive and qualitative action research, done in Araguaína-TO, which reports the author's experience as a tutor for an institutional program locally named *Programa de Apoio ao Discente Ingressante* (PADI) in the second semester of 2019, in a discipline of English Language from the initial periods of the Licensing Degree in Language Arts in the Federal University of Tocantins. The object of research is the contributions of the student-tutor / monitor in the mediation of the learning process in English Language, by wondering about possibilities of reaching self-directed learning. Through a questionnaire, by activities, observation, dialogues and inquiries, the learning difficulties faced by students assisted by tutoring were raised in order to guide the planning of classes and program activities, as well as allowing self-reflection on teaching practice. It is also reported the experience and responsibilities triggered from the pre-exercise of teaching in planning and conducting expository classes in a specific teaching planning model, by using authentic and low-cost didactic resources, in order to minimize learning difficulties, as well as aiming to reduce the disapprobation and dropout rate of specific English minors in the Language Arts. At the end, a reflective self-critical report of the practice of pre-teaching is exposed, as well as possibilities for referrals.

Keywords: Mentoring. Self-directed learning. Learning process. Teaching plans. Self-reflection.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	METODOLOGIA	9
2.1	Tipo de Pesquisa.....	9
2.2	Instrumentos para coleta de dados e sua aplicação.....	10
3	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE APOIO DIDÁTICO E PEDAGÓGICO AOS DISCENTES INGRESSANTES DA UFT.....	11
4	A FIGURA DO DISCENTE COMO AGENTE EM PRÉ-SERVIÇO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	14
4.1	Contextualização e conceituação das figuras de tutores e monitores.....	14
4.2	Procedimentos do aluno-tutor/monitor na mediação do processo de aprendizagem	16
4.2.1	Primeiras impressões, descobertas e reflexões.....	16
4.2.2	O planejamento e regência de aulas: modelo de plano de ensino.....	20
4.2.3	A autorregulação da aprendizagem: breve discussão sobre o processo de autonomia para aprender.....	26
5	O POSICIONAMENTO DO TUTOR DIANTE DO ATO DE PRÉ-EXERCÍCIO DE DOCÊNCIA.....	30
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS, E ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA.....	32
7	REFERÊNCIAS.....	34
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO.....	36
	APÊNDICE B – APOSTILA DE REVISÃO.....	37
	ANEXO A – ÍNDICE DE REPROVAÇÕES.....	57

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi concebido a partir da experiência junto ao Programa de Apoio ao Discente Ingressante (doravante PADI), em atendimento a alunos do segundo período do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus Universitário de Araguaína, no segundo semestre do ano de 2019.

O aluno bolsista ou voluntário do programa é denominado tutor, e também, por analogia, como monitor. A menção desses dois termos no texto se deve ao fato de que mesmo a tutoria e a monitoria se tratarem de trabalhos que empregam funções distintas, ambas têm aproximação conceitual (GUTIERREZ et al., 2018). A competência investida nesse aluno em pré-docência é a de fornecer suporte pedagógico aos alunos que se enquadram no perfil almejado pelo programa, de prioritariamente alunos em situação de vulnerabilidade social, oriundos da rede pública de ensino, matriculados nos dois primeiros períodos dos cursos de graduação, ou que sofreram reprovação nas disciplinas básicas das áreas de matemática, ciências humanas, ciências da natureza e de linguagens, sendo esta a área de conhecimento que contempla a Língua Inglesa (doravante LI). De acordo com Almeida e Fuck (2016), a tutoria “busca mediar as relações entre o sujeito que procura o curso e a instituição que desenvolve os conteúdos, as aulas e os materiais para que, assim, o aluno possa aprender e alcançar os objetivos que são esperados pelo curso escolhido.” (p. 02).

A escolha de produzir um trabalho sobre o programa foi motivada pela vontade de documentar a experiência pessoal, vivenciada enquanto tutor bolsista do PADI, de ter planejado e ministrado aulas, produzido material didático, e prestado apoio pedagógico a alunos em idade adulta que estavam ainda no início da graduação, ou alunos veteranos que estavam com as disciplinas de Língua Inglesa (LI) pendentes para dar conclusão ao curso de licenciatura em Letras.

A pesquisa tem como objetivo geral relatar, refletir e problematizar experiência na função de aluno tutor no PADI enquanto mediador do processo de aprendizagem dos alunos, mediante adoção de procedimentos

A prestação da tutoria foi feita por meio de aulas semanais, com duração de cerca de duas horas no período vespertino, sob coordenação de uma Professora de Língua Inglesa do quadro docente da instituição, com a participação de em média doze alunos, os quais estavam matriculados na disciplina de Língua Inglesa II, integrante das disciplinas obrigatórias da grade curricular do Curso de Licenciatura em Letras.

Os procedimentos iniciais foram conhecer os alunos assistidos pelo programa; identificar as suas demandas de aprendizagem em LI; planejar atividades; aplicar recursos didáticos; e por fim refletir sobre a prática de pré-docência em LI. Dentre os recursos didáticos e pedagógicos aplicados, houve a preocupação de se ocupar o período não somente com atividades em sala de aula, na presença do tutor, mas também em atividades para fazer em casa, com a intenção de direcionar os alunos para ter mais autonomia em seus estudos. A pergunta-problema que norteou este estudo é: A prática da tutoria (ou monitoria) pode conduzir o aprendiz à vivência da autorregulação¹ de aprendizagem discente? Se sim, de que forma?

2. . METODOLOGIA

2.1. Tipo de Pesquisa

Tratou-se de uma Pesquisa-Ação (PA) de cunho qualitativo (ANDRE, 1995), isto é, realizada a partir da interpretação das informações fornecidas pelos alunos por meio dos instrumentos de coleta de dados, tais como aplicação de questionário, observação, conversas informais em grupo e indagações.

. De acordo com Burns (2015), a PA é “o termo superordenado para um conjunto de abordagens de pesquisa que, ao mesmo tempo, investiga sistematicamente uma dada situação social e promove mudanças democráticas e participação colaborativa” (BURNS, 2015, p. 187, tradução nossa).²

Baldissera (2001) aponta uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação mediante a existência de uma ação a ser executada pelos sujeitos inseridos no processo investigativo. No contexto da sala de aula, foi necessário primeiro criar um elo entre o pesquisador e os pesquisados, de modo que os pesquisados tivessem segurança para manifestarem as suas demandas de aprendizagem, e o pesquisador obtivesse elementos para

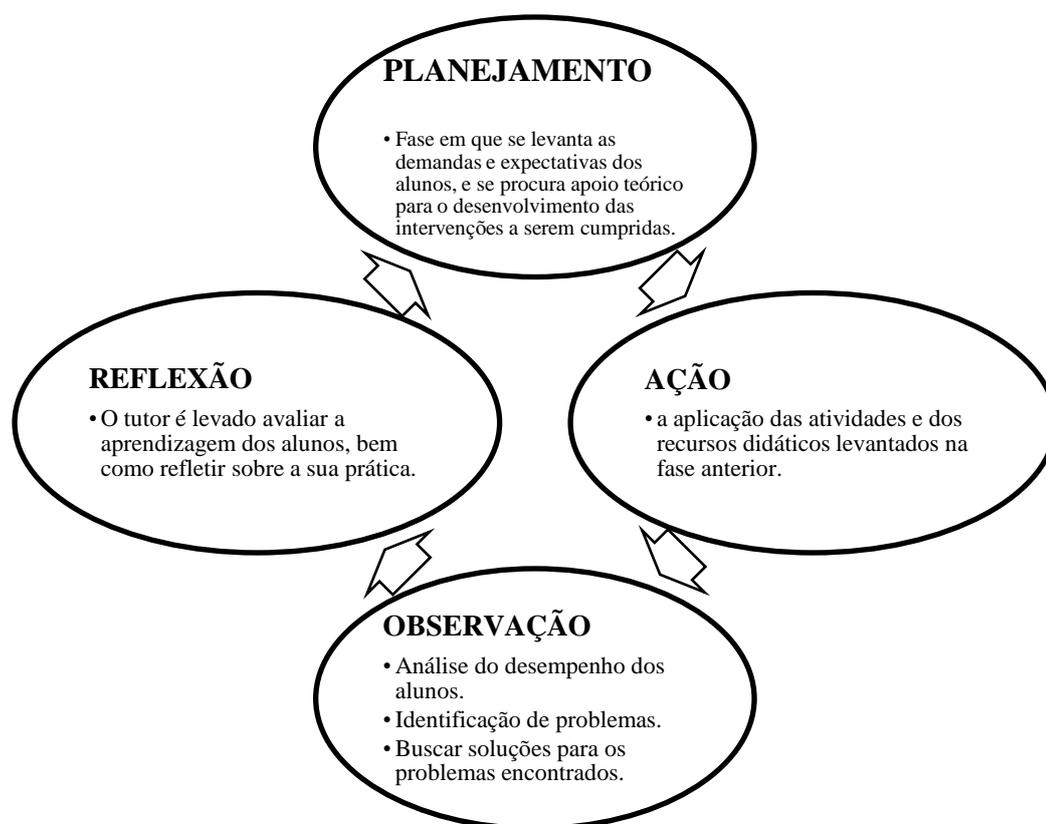
¹ O termo *autorregulação das aprendizagens discente* refere-se ao lançamento da autonomia pelo aluno no processo de aprendizagem (FRISON; MORAES, 2010).

² [Action Research is] the superordinate term for a set of approaches to research which, at the same time, systematically investigate a given social situation and promote democratic change and collaborative participation.

planejar a sua intervenção, e por fim poder refletir e problematizar sobre a(s) ação (ões) realizada(s) no processo.

O modelo de PA proposto por Bruns (op. cit.) é caracterizado por etapas cíclicas, quais sejam: planejamento, ação, observação e reflexão. O ciclo referente a essas etapas podem sofrer variações e repetições ao longo do processo. Em matéria de prática, dividi as etapas da pesquisa a serem cumpridas em conformidade com o contexto da realização das aulas.

Figura 1 – Ciclo de Pesquisa-Ação



Fonte: Adaptado de Burns (2015).

2.2. Instrumentos para coleta de dados e a sua aplicação

Os instrumentos utilizados para coletar os dados da pesquisa foi a aplicação de um questionário, e também foram consideradas as impressões obtidas por meio de observação, e o teor das conversas informais nos momentos em que o pesquisador e os pesquisados estiveram em sala de aula e nos corredores da universidade.

O questionário foi focado nos alunos, mas com a intenção de orientar o tutor a fazer o planejamento das aulas, buscando conhecer a história dos alunos que estavam participando da

tutoria, com questionamentos sobre seu nível de instrução; se estavam ou não pela primeira vez em um curso de nível superior; quanto tempo havia se passado desde o término do Ensino Médio até o ingresso na universidade; se são oriundos da escola pública ou privada; se tinham a intenção de escolher a habilitação em língua inglesa e respectivas literaturas ou em língua portuguesa e respectivas literaturas; qual era a relação deles com a LI; em quais habilidades da LI eles tinham mais dificuldade; do que eles sentiam falta em uma aula de LI; o que eles pensavam que poderia ajudá-los.

A aplicação dos instrumentos utilizados ocorreram em etapas: primeiro, houve a aplicação dos questionários, cujas respostas conduziram o tutor para fazer o planejamento das atividades do programa.

3. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE APOIO DIDÁTICO E PEDAGÓGICO AOS DISCENTES INGRESSANTES DA UFT.

As Instituições de Ensino Superior (IES) regularmente ofertam programas de monitoria como uma estratégia didática para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos discentes nas disciplinas regulares. Tratam-se de deficiências que não haviam sido superadas na educação básica, e que se encontram com as exigências das disciplinas do Ensino Superior. Para atender a essa demanda, o Programa de Apoio ao Discente Ingressante (PADI) foi criado no ano de 2015 pela Resolução Consepe nº 18/2015, e tem como propósito o provimento de suporte pedagógico, com enfoque no ensino de conteúdos básicos relacionados com as disciplinas regulares do primeiro e segundo período dos cursos de graduação. São objetivos do PADI:

- I. ampliar o atendimento aos alunos ingressantes na Instituição proporcionando-lhes suporte didático, no sentido de minimizar deficiências de conhecimentos básicos necessários às disciplinas introdutórias dos cursos de graduação;
- II. propiciar ao tutor discente a oportunidade de enriquecimento técnico e pessoal, por meio do desenvolvimento de atividades acadêmicas, permitindo-lhe ampliar a convivência com outras pessoas do meio universitário;
- III. contribuir para a redução do índice de reprovação, retenção e evasão na UFT; e
- IV. promover a democratização do ensino superior, com excelência. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2015, p. 2)

Em contraste com o programa de monitoria da UFT, o Programa Institucional de Monitoria (PIM), o atendimento do PADI não segue o mesmo princípio de continuidade de oferta, haja vista que a sua construção não é sobre o escopo de determinada disciplina do currículo do curso, mas sim sobre as áreas do conhecimento às quais se relacionam as

disciplinas dos dois primeiros períodos da graduação, e a concessão do serviço se dá mediante submissão de projeto pelos professores dos cursos cuja área de atuação seja contemplada pelos Editais de Seleção da Pró-Reitoria de Graduação da UFT (Prograd), explanados a seguir.

A primeira oportunidade de tutoria em Língua Inglesa foi ofertada pela Prograd por meio do Edital 06/2016, de 22 de janeiro de 2016, com 01 (uma) vaga para o Campus de Porto Nacional. Contudo, não houve projeto selecionado.

No ano de 2017, foi concedida 01 (uma) vaga de tutoria na área de LI para o Campus de Porto Nacional (Edital Prograd nº 12/2017, de 22 de fevereiro de 2017), não alcançando o Campus de Araguaína.

A partir do ano de 2018 (Edital Prograd nº22/2018, de 21 de fevereiro de 2018), a abrangência das áreas de conhecimento se tornou mais amplificada, dividindo-se nas áreas de ciências humanas (história, sociologia, geografia e filosofia), ciências da natureza (física, química e biologia), matemática e linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Brasileira de Sinais). Assim, foi disponibilizada 01 (uma) vaga de linguagens para Araguaína, e 02 (duas) para o Campus de Porto Nacional. Finalizado o processo de seleção (Edital Prograd nº 34/2018, de 09 de março 2018), o PADI de Língua Inglesa foi renovado para o Campus de Porto Nacional, mas a LI ainda não havia alcançado o Campus de Araguaína.

No ano de 2019, por meio do Edital Prograd nº 036/2019, de 06 de março de 2019, foi mantida a política de seleção de projetos pelas mesmas áreas de conhecimento do ano anterior, sendo mantida a disponibilidade de 01 (uma) vaga de Linguagens para o Campus de Araguaína, e 02 (duas) para o Campus de Porto Nacional. É o ano de 2019, portanto, o primeiro ano de funcionamento do PADI de Língua Inglesa na UFT-Araguaína.

O enfoque sobre as disciplinas de Língua Inglesa dos períodos iniciais

Marins (2011) investigou as causas da evasão nas disciplinas de LI na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo constatado que a evasão ocorria por fatores de ordem intrínseca (problemas pessoais) ou mesmo por fatores extrínsecos (problemas financeiros ou acadêmicos). Em sua pesquisa, ela analisou fatores que motivaram a evasão dos alunos dos cursos de LI, como o sistema de ensino na educação básica, as políticas educacionais, uma breve contextualização das práticas de formação, a alta rotatividade de professores dentro da universidade, bem como a dificuldade enfrentada por alguns alunos com o nivelamento de conhecimento linguístico em LI em conformidade com o currículo.

A Pró-Reitoria de Graduação da UFT forneceu o Relatório do Sistema de Informações para o Ensino (SIE) de 10/12/2019, por meio do qual foram fornecidos os dados referentes às reprovações nas disciplinas de Língua Inglesa I e II no Curso de Licenciatura em Letras do Câmpus de Araguaína partindo do semestre 2012/1 até 2019/2. Constam nos dados as reprovações por frequência e por nota, podendo assim serem analisadas a evasão e as reprovações pelo insucesso de alcançar o desempenho mínimo para aprovação, isto é, alcançar a média para aprovação.

De acordo com o Relatório do SIE de 10/12/2019, a média percentual geral de reprovação nas disciplinas de Língua Inglesa I e II foi de 20,8%. Ao analisar cada uma das disciplinas de forma individual, foi discriminado no quadro abaixo, em que se apresenta a Disciplina, a quantidade total de alunos matriculados entre os semestres de 2012/1 a 2019/2, o total geral de reprovações de todo o período, a média percentual de Reprovação por Frequência (RF), e a média percentual de Reprovação por Nota (RN).

Tabela 1 índice de reprovações e trancamentos nas disciplinas iniciais de Língua Inglesa

Disciplina	Total de matriculados	Total geral de reprovações	Média % RF	Média % RN
L. Inglesa I	696	149 (117 RF, 32 RN)	83,31	16,68
L. Inglesa II	550	97 (56 RF, 41 RN)	65,63	34,36

Fonte: Prograd/UFT

Ao analisar os dados supracitados, constata-se que na disciplina de Língua Inglesa I há a maior quantidade de alunos matriculados, visto que se trata de uma matéria obrigatória no primeiro período do curso. Ocorre que a quantidade de alunos matriculados na disciplina subsequente de LI II caiu em 26,54%, e a maior quantidade das reprovações está no enquadramento de RF, isto é, os alunos evadem da disciplina, enquanto os que são reprovados por nota correspondem a uma quantidade menor. Cabe ressaltar que neste trabalho não será aprofundada a discussão sobre os motivos de alunos da UFT evadirem das disciplinas de LI. Entretanto, o índice de reprovações leva a refletir sobre a importância de se evitar a ocorrência das evasões, isto é, trata-se da necessidade de prestar o apoio necessário a esses alunos para que não desistam do curso. Portanto, as informações sobre reprovações e evasões aqui dispostas são para dar base à justificativa de se ofertar atividades de ensino, pesquisa e

extensão para os alunos da comunidade acadêmica tanto em LI quanto em outras disciplinas do curso de Letras que exigem outros saberes.

4. A FIGURA DO DISCENTE COMO AGENTE EM PRÉ-SERVIÇO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O aproveitamento de alunos dos cursos de graduação em atividades de ensino, pesquisa e extensão na educação superior é uma prática recorrente nas universidades mediante processos seletivos com concessão de bolsas e créditos extracurriculares. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, vigente sob a Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, prevê em seu Artigo 84 a validação desse tipo de atividade, a qual se deve ser desenvolvida de forma colaborativa, e se define como “uma estratégia de apoio ao ensino em que estudantes mais adiantados nos programas de formação acadêmica colaboram nos processos de apropriação do conhecimento de seus colegas.” (FRISON; MORAES, 2010, p. 145)

4.1 Contextualização e conceituação das figuras de tutores e monitores

O serviço prestado pelo aluno-tutor se aproxima ao serviço prestado pelos alunos-monitores integrantes de outros programas de monitoria ofertados pelas IES, uma vez que ambas as figuras são representadas por alunos em estágio mais avançado da graduação que são aproveitados em atividades de ensino, pesquisa e extensão, com ou sem vinculação profissional, a depender do contexto em que cada instituição se propõe.

Frison e Moraes (2010) fornecem uma retrospectiva histórica da representação do aluno que é aproveitado pela sua instituição a fim de prestar atividades de ensino. Na matéria, figura do monitor é definida como a do mediador da aprendizagem, assim portador da função de orientar as propostas de ensino indicadas pelo professor. O problema objeto de estudo dessa pesquisa era se a prática da monitoria conduzia à vivência de processos de autorregulação das aprendizagens discentes. O termo “autorregulação da aprendizagem” refere-se à autonomia do aluno no processo de aprendizagem, sob responsabilidade do monitor.

No contexto das teorizações sobre autorregulação da aprendizagem, entende-se que os alunos autorreguladores da sua aprendizagem têm de conhecer as estratégias de aprendizagem que lhe facilitam o processo de aprender, mas também têm que querer aprender efetivamente. Assim, o papel dos educadores define-se pelo incentivo aos

alunos a assumirem a responsabilidade pelo seu aprender. (FRISON; MORAES, 2010, p. 148)

Gutierrez et al. (2018) descrevem a figura do monitor e do tutor como agentes profissionais, com vínculo empregatício, no contexto da Educação à distância (EaD), e que são as figuras que têm mais proximidade com os alunos das IES. Em seu trabalho, apresenta-se a Central de Tutoria e Monitoria da empresa DOT Digital Group, composta por uma equipe multidisciplinar que presta serviço para instituições de ensino superior na modalidade EaD.

Quadro 1- Distinção entre monitoria e tutoria

Monitoria	Tutoria
Desenvolve estratégias didáticas que buscam compreensão e esclarecimento técnico do aluno para que este possa realizar seu curso de forma plena, permitindo que seu aproveitamento no curso seja ainda mais proveitoso. Cada monitor realiza essas ações nas turmas atendidas.	Da mesma forma que a monitoria, cada tutor atende a um grupo diferenciado de turmas, nas quais ele utiliza diferentes metodologias e abordagens que garantam que os alunos tenham maior compreensão e aproveitamento dos conceitos que são tratados ao longo do curso. A ideia é que esse agente possa potencializar o processo de ensino-aprendizagem por meio de suas estratégias e mediações, mantendo foco no conteúdo e no conhecimento.

Fonte: Gutierrez et al, (2018, p. 05)

A pesquisa de Gutierrez et. al. descreveu a monitoria e a tutoria no contexto do ensino na modalidade EaD. Por mais que nesse cenário a monitoria/tutoria tenha suas peculiaridades, o seu emprego se aproxima ao praticado no contexto da universidade pública brasileira.

Os agentes na figura de tutor e de monitor têm suas metodologias pautadas em ações reativas ou proativas (GUTIERREZ et al., op. cit.). No primeiro caso, trata-se da disponibilidade dos agentes para atender aos chamados partindo dos próprios alunos, no momento em que sinalizam suas dúvidas e dificuldades. No caso proativo, trata-se de planejamento por toda a equipe profissional para traçar estratégias e fazer previsão de possíveis problemas e dificuldades que possam surgir dos alunos nos ambientes de aprendizagem.

Em contraponto à imagem da tutoria como atividade profissional na rede privada anteriormente relatada, Mendes (2012) fez um estudo analítico das características do trabalho dos tutores atuantes na modalidade de EaD em uma instituição pública de ensino superior, por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os cursos ofertados nesse sistema são majoritariamente para formação de professores, isto é, trata-se de cursos de licenciatura em variáveis áreas do conhecimento. A pesquisadora suscitou a indagação sobre a diferença entre

o trabalho dos tutores e do professor formador, levando em consideração que ambas as figuras tem como atividade final o exercício da docência. No contexto de sua pesquisa, o tutor é o mediador do conhecimento exigido na(s) disciplina(s) em que atua.

pode-se observar que, mesmo em condições tão adversas, os tutores demonstraram tentar realizar um bom trabalho. Duas interpretações podem ser lançadas em relação a essa questão, a partir de tudo o que se levantou no estudo. Primeiro, a busca pela realização de um trabalho qualificado estaria vinculada ao gosto pelo exercício docente e pelo entendimento da relevância da formação para os alunos. Segundo, tal busca estaria atrelada à criação de uma imagem positiva no interior dos cursos, já que muitos tutores percebem essa função como um trampolim para melhores postos na universidade. (MENDES, 2012, p. 126)

Nascimento e Barletta (2011) classificam a monitoria como “uma possibilidade de aprendizagem e de prática didático-pedagógica que pode contribuir para a formação docente superior, bem como auxiliar os alunos participantes do processo na apreensão e produção do conhecimento.” (idem, p. 05). Assim, a monitoria é vista como uma possibilidade de preparação para a docência, cabendo ao professor titular o direcionamento e a supervisão das atividades do monitor.

4.2. Procedimentos do aluno-tutor/monitor na mediação do processo de aprendizagem

4.2.1 Primeiras impressões, descobertas e reflexões.

Conforme discorrido na seção que discute as atribuições do tutor/monitor, identifica-se a necessidade de o mesmo comprometer-se não só com o ensinar, mas também com o fazer aprender. Tal ponto vai ao encontro do que se determina para o PADI, que tem como propósito “propiciar ao tutor discente a oportunidade de enriquecimento técnico e pessoal, por meio do desenvolvimento de atividades acadêmicas, permitindo-lhe ampliar o conhecimento e a convivência no meio universitário” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2019, p. 01).

O primeiro ato do tutor foi o de visitar a turma regular da e informar aos alunos que a Universidade estava ofertando a tutoria para os interessados em ter uma possibilidade extra de contato com o ensino de LI. Na oportunidade, foi disponibilizado o conteúdo programático e uma cópia do material didático adotado pela docente da disciplina para planejar as aulas em conformidade com os interesses da turma.

A situação encontrada foi de alunos que estavam cursando a disciplina regular de Língua Inglesa II para seguir a graduação em Letras na habilitação em Língua Portuguesa e

suas respectivas literaturas. A situação da disciplina em tela é que ela se trata de uma cadeira obrigatória na grade curricular do núcleo comum do curso.

Apesar dos esforços e estímulos para a formação linguística dos alunos nas disciplinas regulares, há dificuldades que tornam o ensino ainda mais desafiador, como a limitação de recursos para serem geridos e distribuídos entre as diversas áreas dos cursos de graduação universidade. Assim, para a área de LI, a limitação de recursos resultam na insuficiente valorização do inglês na Universidade. Foi demonstrado que as deficiências de conhecimento linguístico em LI são advindas ainda da educação básica. Dos doze alunos participantes das aulas, todos estavam cursando o nível superior pela primeira vez, e oriundos da escola pública. Ao serem questionados sobre a sua história com a LI na escola básica, houve respostas como:

Excerto 01: Já faz algum tempo que eu saí do Ensino Médio, o que eu consigo lembrar é que a professora fazia o que estava no alcance dela. Não usávamos o livro didático, era tudo no quadro. Às vezes a professora passava alguma pesquisa ou alguma música, mas não aprendi quase nada. (Aluna de 25 anos)

Excerto 02: Ninguém sabia de nada da língua nas aulas de inglês. Então, durante as aulas só eram ministradas algumas pesquisas. (Aluno de 35 anos)

Excerto 03: Nos meus primeiros anos do Ensino Fundamental as aulas eram muito monótonas, só com o uso do quadro e atividades. Raramente tinha outros recursos, e foi assim até a metade do 2º Ano de Ensino Médio. Com a troca de professor, tivemos aulas mais didáticas com música, teatro, e algumas obras inglesas. (Aluna de 20 anos)

Excerto 04: No Ensino Fundamental, a nossa professora era muito estressada. Lembro que nós, alunos, éramos muito agitados e a matéria não chamava a nossa atenção. A maior parte do tempo a professora estava escrevendo no quadro e brigando com a gente. De vez em quando ela ainda tentava passar algumas músicas. (Aluno de 24 anos).

Por meio das respostas fornecidas pelos alunos, confirma-se que houve problemas na formação básica, como falta de recursos, falta de material didático ou, quando há, o seu uso é negligenciado. As experiências se aproximam desde o relato do aluno mais velho até o relato da aluna mais jovem, recém saída do Ensino Médio. Ainda se pode verificar que temos a percepção de que os relatos dos alunos mais jovens contêm experiências mais positivas que do aluno mais velho, pois nesses excertos, houve tentativas pelo professor de tornar o inglês uma língua interessante, e reflete nas constantes tentativas de melhorar a qualidade de ensino.

Destarte, não cabe culpar o professor pelo fracasso dos alunos na formação básica, pois estudos recentes realizados em Araguaína-TO, por alunos que também estavam em pré-

docência no contexto da educação básica, por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP)³, reafirmam problemas ocorrentes no planejamento e regência de aulas. (VIEIRA et al., 2020a; VIEIRA, SANTOS FILHO e MONTEIRO, 2020; VIEIRA et. al., 2020b; VIEIRA et. al., 2020c).

Como é de conhecimento comum, as escolas públicas sofrem com limitação de recursos, e nas disciplinas de LI o único recurso disponível acaba sendo o livro didático (e quando há). Entretanto, foram identificados problemas que dificultavam ou mesmo impossibilitavam o seu uso, como discordância entre o conteúdo dos livros e o conteúdo programático exigido pelo documento referencial⁴ editado pelo órgão superior ao qual a escola é subordinada (Diretoria Regional de Educação/Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes – SEDUC), e que apesar de os livros didáticos serem de boa qualidade, com conteúdos interessantes para se trabalhar em sala, a linguagem é muito avançada para o nível dos alunos. Esses trabalhos da PRP explanaram algumas dificuldades encontradas pelos pesquisadores, e tentaram uma possível solução para minimizá-las.

Em Vieira et. al. (2020a) e Vieira et. al. (2020b), relata-se o uso do livro didático em duas escolas de Ensino Fundamental e Médio de Araguaína-TO. No primeiro estudo (idem, 2020a), tratou-se de uma investigação comparativa entre duas escolas de Ensino Fundamental e Médio, em que se constataram problemas como

Na escola (A) como mencionamos, utilizamos o livro didático adaptado para a realidade dos estudantes, e desenvolvemos o conteúdo programático da escola campo. Com o intuito de evitar que nas aulas de Língua Inglesa os alunos ficassem dispersos, em nossas aulas aplicamos atividades interativas e dinâmicas para complementar o uso do livro didático.

Na escola (B) trabalhamos com o ensino médio. E como dito anteriormente, não tínhamos acesso ao livro didático nesta escola. A priori pensamos que o não uso do livro didático dificultaria o nosso trabalho. Mas, seguimos os conteúdos programáticos da escola e desenvolvemos mais atividades lúdicas tendo como base conteúdos extraídos da internet.

[...]

³ Programa Residência Pedagógica (PRP), no Subprojeto de Letras – Língua Inglesa, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, conforme o Edital CAPES nº06/2018, com a participação da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e da Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes do Tocantins (SEDUC).

⁴ A Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins possui um documento referencial o qual determina quais são os conteúdos obrigatórios para se trabalhar em sala de aula em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio.

A escola (B), localizada em um bairro próximo ao Centro de Araguaína (TO), é uma escola maior, com uma boa equipe. No entanto, nessa escola não foi possível obter o livro didático, uma vez que esse material foi recolhido pela escola. A justificativa de recolher o livro didático foi de não ser utilizado pelos próprios professores da escola, ou seja, o uso do material não é uma prática comum nas aulas de LI. Quando pedíamos a professora o livro, a mesma nos dizia para fazermos cópias das páginas que íamos usar em cada aula

Não acreditamos que a sugestão da professora fosse uma proposta viável, porque toda vez que precisássemos utilizar o livro em nossas aulas teríamos que fazer cópias e a escola não tinha papel A4 suficiente. Assim, não podíamos recorrer rapidamente ao livro didático e fazer cópias sem papel A4, mesmo que quiséssemos utilizar o livro de maneira não linear, ou seja, sequencialmente. (VIEIRA et al., 2020a, p. 35)

No segundo estudo de Vieira et al. (2020b), as pesquisadoras tentaram aplicar uma unidade do livro didático disponibilizado pela escola. O material era de boa qualidade, que ofertava conteúdos interessantes para sala de aula, bem como poderia ser usado como apoio para atividades mais dinâmicas. Entretanto, ao tentar utilizá-lo em sala de aula, houve muita resistência por parte dos alunos. Para alcançar algum resultado otimista, foram realizadas outros projetos extracurriculares, como a realização de uma gincana e um festival de música.

No relato de experiência de Vieira, Santos Filho e Monteiro (2020), o uso do livro didático foi ignorado, assim preferindo recorrer ao uso de materiais da internet.

Dentre os recursos disponíveis para trabalho em sala, havia livros didáticos em quantidade suficiente para atender a todos os alunos da turma, mas não foi feito seu uso devido a circunstâncias que dificultavam fazê-lo, tais como a incompatibilidade de conteúdos entre o livro didático e os tópicos gramaticais do referencial da SEDUC. Além disso, o nível linguístico dos textos no livro estava muito avançado em comparação ao nível linguístico da turma. (VIEIRA, SANTOS FILHO e MONTEIRO, 2020, p. 110)

Apesar de ter ignorado o uso do livro didático, os recursos aplicados tinham um propósito didático para que os alunos conseguissem atribuir significado aos conteúdos da ordem do dia por meio de imagens impressas, gesticulações, repetição de palavras e sentenças. Enfim, não houve o uso do livro didático, mas foram produzidos outros materiais autênticos com a mesma finalidade.

Portanto, apesar de a escassez de recursos ser uma realidade vivenciada na educação pública, os professores ainda tem opções a se explorar, mas em contraste com os pré-docentes que observam o seu trabalho, os professores ainda enfrentam uma carga horária muito extensa, com muitas turmas lotadas de alunos. Isso prejudica a qualidade do planejamento, haja vista que para planejar aulas também se demanda tempo. Portanto, sem o apoio dos pré-

docentes, os professores titulares das escolas básicas poderiam ter tido experiências menos positivas.

Trazendo o contexto de volta para a educação superior, é compartilhando as experiências que se emerge a relevância dos programas de tutoria e monitoria na academia, pois conforme Cunha Junior (2017), espera-se que os docentes em pré-exercício ajam colaborativamente com os seus pares, estimulando o letramento crítico de seus colegas, provocando-os a processar seus conhecimentos para além de somente decodificar informações, isto é o conceito definido por Bordieu (apud MATTOS, 2014) como Competência Expandida, que se entende como “a habilidade de exercer a competência de acordo com as variáveis do contexto social” (ibidem, p. 106). Em outras palavras, o conhecimento advindo dessa forma de letramento tem como propósito possibilitar ao aluno reproduzir infinitas possibilidades de enunciados em infinitas situações.

4.2.2. O planejamento e regência de aulas: modelo de plano de ensino.

O planejamento das aulas foi realizado com acompanhamento da professora coordenadora do PADI, sob a abordagem comunicativa. De acordo com Leffa (2016), é importante ter cautela com a forma que vai se tratar a língua objeto de ensino, pois o objetivo para o êxito não é a descrição da língua em sua forma, mas sim a descrição daquilo que se faz com a ela.

A abordagem comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. (LEFFA, 2016, p. 38)

O modelo de plano das aulas foi dividido em três etapas, conforme modelo PPP – *Presentation, Practice, Production* (DONNINI et al., 2010), que consiste em: i) preparar os alunos para o tópico do dia, tentando ativar os conhecimentos prévios dos alunos para, em seguida, apresentar o tópico da aula; ii) após apresentar o tópico da aula, é o momento de praticar o que foi aprendido por meio de exercícios; iii) após a exposição e a prática, é solicitado que os alunos produzam conteúdos para aplicar a matéria aprendida na aula.

Apresentação: é o momento em que o professor utiliza um recurso (que pode ser a lousa para escrever um pequeno diálogo ou texto, uma gravação, uma ilustração, uma fotocópia, uma página do livro, entre outros) para fazer a introdução de um “novo” conteúdo para os alunos;

Prática: é o momento em que são feitas algumas atividades para que os alunos pratiquem o conteúdo que foi introduzido. No geral, respeita-se uma sequência que

vai de atividades mais controladas (como repetições ou *drills*, perguntas e respostas), para mais livres (como troca de informações ou *information gap activities*, em padrões de interação com menor intervenção do professor, como o *pair work*). Nesse momento, um dos principais objetivos de aprendizagem é a aquisição da precisão lingüística, ou seja, a capacidade que o aprendiz demonstra ter para a produção de frases corretas e contextualizadas na língua alvo;

Produção: é o momento em que os alunos, já tendo tido oportunidades razoáveis de manipular o novo conteúdo, fazem atividades nas quais eles têm a chance de personalizar o conteúdo aprendido, em práticas como simulações (*roleplays*) resolução de problemas (*problem solving*) ou troca de opinião em debates. Aqui, no geral, o objetivo é o desenvolvimento da fluência na comunicação (oral e/ou escrita), ou seja, a capacidade de comunicar ideias de forma adequada em situações de uso contextualizadas, com ritmo mais natural e sem muitas hesitações. (DONNINI et al., 2010, p. 58 e 59)

Após o levantamento do conteúdo programático da disciplina, do planejamento das aulas, o procedimento seguido foi o da elaboração do material didático. A maior dificuldade nesse processo foi encontrar materiais de conteúdo aproximado ao trabalhado na disciplina regular, bem como traçar estratégias para elaborar atividades interativas. Outro ponto a ser observado é que os recursos para elaboração de materiais era bastante limitado, pois não havia orçamento para aquisição de material, ficando a providência dos materiais a depender da criatividade do tutor com o quadro e pincel, pesquisas na internet para materiais impressos, e outros materiais de baixo custo custeados pelos bolsistas e pela Professora-coordenadora.

Uma das aulas realizadas foi o ensino sobre a vida na cidade (*life in the city*), e o tópico gramatical para estudo foi o *Present Simple Tense*. Conforme consta na tabela a seguir,

Tabela 2- Divisão do plano de aula

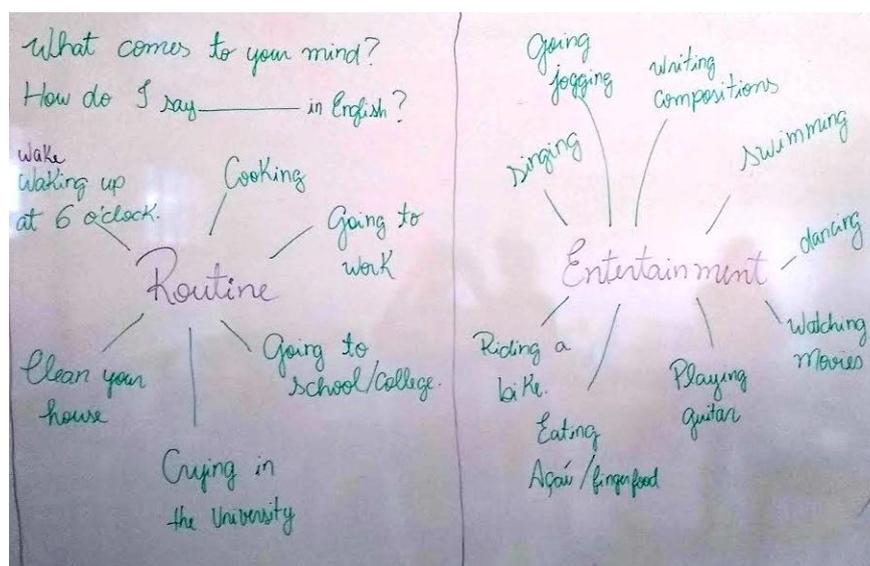
Stage	Procedures
Presentation	<ul style="list-style-type: none"> - Write on the board the title “Routine” and “Entertainment” , and ask the students what comes to their minds; - Make a mind map for vocabulary; - Do the pre-reading activity to check students’ readiness for the text.
Practice	<ul style="list-style-type: none"> - Have the students read a short text - Check the words - Answer questions about the text - Reconstruct the text by handing out another version of the text with blanks to be filled out. - Compare the city which is related in the text to Araguaína or the city in which students live. - Introduce the grammar topic: Present Simple Tense
Production	<ul style="list-style-type: none"> - Have students write a paragraph about Araguaína/City in which the student lives.

	Note: recommend them to relate what they like in their city, what they don't like.
--	--

Fonte: Elaboração própria.

Nessa aula, foi trabalhado o recurso denominado mapa mental (*mind map*), que provoca o aluno a expandir o seu léxico com novas palavras a partir de uma palavra-raiz, sendo questionados com a pergunta “*what comes to your mind?*” após serem apontados à palavra, tal como foi fotografado.

Figura 2- Mapa mental



Fonte: Acervo fotográfico próprio.

O *mind map* tem como propósito ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Leffa (op. cit.) assevera que “o que o aluno precisa aprender vai depender do que ele já sabe. O material a ser produzido deve oferecer ao aluno a ajuda que ele precisa no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas.” (p. 106). A partir dos novos vocábulos inseridos no banco lexical dos alunos, já se pode passar para o trabalho com o texto escrito.

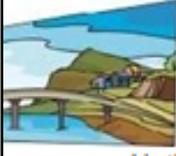
Conforme consta na figura abaixo, antes da leitura do texto em si, há uma atividade pré-leitura. De acordo com Oliveira (2015, p. 106), o propósito desse tipo de atividade é “possibilitar ao professor fazer idéia dos conhecimentos relacionados ao texto que os alunos possuem ou não possuem, e, assim, tomar decisões quanto à forma de conduzir a atividade de leitura”.

Figura 3 - Texto trabalhado em sala de aula

PRE-READING:

1. Do you like the city you live?
2. What do you do for routine?
3. What do you do for entertainment?

Life in the City

Hi! My name's Jenny. I'm 14 years old. I live in a big city in England called Leicester. I think life in Leicester is fantastic. I have always lots of things to do and there are lots of places to visit. I don't like to wake up early, but I go to school in the morning, and in the afternoon I have ballet classes. I like my ballet classes, but I would like to study in a different period of the day. There are more good things to do in Leicester. I like to walk in the park, to go to the theatre or cinema and visiting museums. I love pop music and usually there are pop concerts in the city. I go to concerts with my friends. I'm crazy about Chinese food and I often go to a Chinese restaurant with my parents. One thing I don't like about the city is the traffic. There are always lots of cars and buses in Leicester, and it is sometimes difficult to move around in the streets. |

A. What's the name of the girl in the text?

B. How old is she?

C. Where does Jenny live?

D. What does she do in the city?

C. What doesn't she like? Why?

E. What does she do for routine? And what does she do for entertainment?

Fonte: Elaboração própria. Texto adaptado de página da internet (elsprintables.com)

A realização da atividade pré-leitura foi importante para prosseguir com a leitura do texto, pois os alunos ficam cientes do propósito da leitura, possíveis resistências tendem a ser minimizadas. Ao seguir para a etapa de Prática, houve dificuldades com a fixação do tópico gramatical da aula, a ser explanado no próximo parágrafo, sendo necessário empenhar mais tempo e deixar a Produção para outro momento oportuno.

Das aprendizagens necessárias para conhecer o básico da língua, é mister destacar a deficiência na organização das estruturas gramaticais e lexicais da LI. Isto é, trabalhar com os verbos auxiliares e verbos principais, organizar a posição das palavras nas orações. No ponto de vista dos alunos, a organização textual é um fator que os desafia no aprendizado de uma língua estrangeira, sobretudo nos aspectos em que esta sintaticamente se distingue da língua

portuguesa, como o uso dos verbos auxiliares na forma negativa e interrogativa. A título de exemplo, temos a oração “Maria trabalha todos os dias.”, que na forma negativa e interrogativa são, respectivamente, “Maria não trabalha todos os dias” e “Maria trabalha todos os dias?”. Na língua portuguesa, essa oração em todas as três formas opera com sujeito, verbo principal e advérbios, sem emprego de verbos auxiliares. Ao traduzir essas orações para a LI, temos “*Maria works every Day*”, “*Maria doesn’t work every Day*” e “*Does Maria work every Day?*”, que em conformidade com a gramática normativa do inglês tem uso de verbos auxiliares e a incidência da partícula *s* nos verbos flexionados na 3ª pessoa do singular.

É passível de discussão a flexibilização das regras gramaticais que a comunicação em LI permite em contextos corriqueiros e informais, mas tratando-se do ensino formal da língua, e diante da dificuldade em lidar com as diferenças entre a língua materna e a LI, foi tentada junto aos alunos uma solução para minimizar a dificuldade para aprender e fixar esse conteúdo. Para alcançar a esse objetivo, foi retomado o tópico gramatical trabalhado em uma aula anterior (vide Tabela 2) para ensinar a estrutura básica do tempo verbal no presente do indicativo, as flexões verbais e a ordem das palavras. A aula seguinte foi para praticar o tópico gramatical por meio de uma atividade que tinha como objetivo habilitar os alunos a produzirem enunciados a partir de palavras soltas, dispostas na tabela abaixo.

Tabela 3- Plano de Aula 02

Stage	Procedures
Setting	A. Professor writes on the board some pieces of information about himself/herself; B. Lay on the table groups of scrambled words.
Presentation	- Tell the students all information on the board are hints to questions that are lain on the table; - Read them aloud and have students repeat.
Practice	- Have students unscramble the words to make questions; - Check the questions; - Have them guess and match information.
Production	- Hand out a list of questions and explain the students possible answers for them; - Divide students in pairs and have them interview each other by instructing them to write long answers. - Then, have each student talk about their partner.

Fonte: Elaboração própria.

A preparação do material didático para essa aula é simples e de baixo custo, pois o professor escreve no quadro informações que respondem às questões que no contexto da aula, isto é, as informações constantes na coluna à direita da tabela abaixo.

Quadro 2- Exemplo de conteúdo trabalhado em sala

Questões que devem ser respondidas	Possíveis respostas
<ul style="list-style-type: none"> • How old are you? • Where do you live? • What time do you get up on Sundays? • When is your birthday? 	<ul style="list-style-type: none"> - I am twenty-eight years old; - I live in Araguaína/ I live in Brazil; - I get up at ten o'clock on Sundays; - My birthday is on March 17th.

Fonte: extraído de apêndice de Plano de Aula

As questões dispostas na coluna à esquerda da tabela acima podem ser escritas manualmente ou digitadas em um pedaço de papel, e em seguida, com o uso de tesoura ou outro instrumento cortante, recortar palavra por palavra, e sinal gráfico por sinal gráfico, possibilitando que as palavras fiquem espalhadas, aguardando a sua reconstrução pelos alunos, tal como ilustrado a seguir.

Figura 4 - Oração interrogativa construída por um aluno a partir de palavras misturadas



Fonte: Material próprio.

Nessa aula, foi possível trabalhar a parte da Produção. Primeiramente, os alunos foram demandados a formarem pares, e instruídos a responderem às questões com *long answers*, isto é, não somente responder às questões demandadas pelos pronomes interrogativos (ex: ***What's the color of the Sky? → blue.***), mas responder com *sujeito + verbo + complementos*, tal como: ***What's the color of the Sky? → The color of the sky is blue.***

Formados os pares, foi entregue a cada aluno um impresso com questões para serem dirigidas ao parceiro de dupla, o qual deve responder ao seu respectivo colega com *long answers*.

Quadro 3- Lista de questões para entrevista entre colegas de classe

STUDENT A	STUDENT B
<ul style="list-style-type: none"> • How old are you? • Where do you work? • Do you have any brothers and sisters? • Where do you live? • What's your first name? • What's your surname? • When is your birthday? • What time do you get up on Sundays? 	<ul style="list-style-type: none"> • How old are you? • Where do you work? • Do you have any brothers and sisters? • Where do you live? • What's your first name? • What's your surname? • When is your birthday? • What time do you get up on Sundays?

Fonte: Extraído de Plano de Aula

Após o diálogo entre os colegas, cada aluno fala sobre o seu parceiro de acordo com as informações compartilhadas entre eles, levando o aluno a trabalhar a habilidade da fala, isto é, para ir além do uso da leitura e da escrita. A realização dessa atividade vai de encontro com o posicionamento de Oliveira (op. cit.) em atenção aos conhecimentos necessários para explorar as habilidades linguísticas, tais como a fala, a escrita, a compreensão oral e a leitura. O autor explica que esses conhecimentos necessários são os conhecimentos linguísticos, que “englobam os conhecimentos semânticos, lexicais, morfológicos, sintáticos e morfológicos de uma determinada língua.” (p. 56). Seguindo a contribuição de Oliveira, é importante que o professor se esforce para que seus alunos compreendam a importância dos conhecimentos linguísticos para desenvolverem a competência comunicativa, e assim tentar alcançar a vivência da autorregulação da aprendizagem.

4.3. A autorregulação da aprendizagem: breve discussão sobre o processo de autonomia para aprender.

Antes de entrar na discussão pertinente a este subtópico, importa relatar o contexto em que foi suscitada a necessidade de dar ao aluno o direcionamento e a corresponsabilidade pelo seu aprendizado.

O semestre estava quase no fim, e as aulas da tutoria foram ocorrendo normalmente, com os mesmos alunos, e, aproximando o período de avaliação, a procura pelas aulas aumentaram, de alunos da disciplina regular que não ainda haviam frequentado as aulas da tutoria. Esses alunos estavam procurando por uma revisão geral para fazer a avaliação escrita,

e estavam bastante inseguros devido à carga dos conteúdos para serem estudados em um curto espaço de tempo.

A lista do conteúdo programático para avaliação era extensa, com 08 (oito) tópicos linguísticos e gramaticais. A maioria dos conteúdos já haviam sido trabalhados nas aulas anteriores, mas ainda assim os alunos estavam muito inseguros devido à extensão dos conteúdos para estudar. Outro problema era que faltava muito pouco tempo para a avaliação, e não havia a viabilidade de se trabalhar a revisão dos conteúdos da matéria enquanto ainda havia parte do conteúdo programático da tutoria que ainda não havia sido concluído. A solução encontrada foi possibilitar que o próprio aluno conduzisse o seu processo de aprendizagem, conciliando o conteúdo aprendido na disciplina regular e as instruções do material desenvolvido para revisão de conteúdo, mediante a criação de uma apostila de revisão de conteúdo.

Figura 5 – Folha de apresentação do material de revisão.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS PROGRAMA DE APOIO AO
DISCENTE INGRESSANTE – PADI LINGUAGEN S / LINGUA INGLES A**

Aluno tutor: João Gomes dos Santos Filho
Coordenadora: Profª Me. Silvana Andrade
Disciplina: Língua Inglesa II

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA AVALIAÇÃO DE LINGUA INGLES A II

01. Present Simple for customs, habits and routines;
02. Adverbs of frequency;
03. Expressions of time;
04. Verb patterns: Verb + ing;
05. Talking about likes and dislikes;
06. Present Simple Vs. Present Continuous
07. Expressions of quantity, countable and uncountable nouns, some/any, much/many;
08. Describing People: What do you look like? / What are you like?

APRESENTAÇÃO

Conforme listado no conteúdo programático acima, são 08 tópicos gramaticais que serão abordados na avaliação escrita de 25/11/2019. Ao analisar o conteúdo programático pela quantidade de tópicos, isso pode causar pânico por se tratar de tantas coisas para serem exigidas em um único exame. Contudo, alguns tópicos acabam se assimilando entre outros, o que pode aliviar a carga dos estudos sem prejuízo para o aprendiz.

Inicialmente, será fornecida uma síntese de conceitos preliminares dos elementos que estarão presentes nos conteúdos da avaliação; a seguir, será dada uma breve explicação sobre cada tópico, bem como propostas de assimilação dos conteúdos. Por fim, será fornecida uma lista de exercícios para que sejam praticadas as estruturas informadas no conteúdo programático da avaliação.

Fonte: produção própria.

Conforme exposto na figura supra, a apresentação dos conteúdos buscou primeiro tranquilizar os alunos, de modo que eles não desanimassem diante do desafio de aprender todos os conteúdos que seriam cobrados na avaliação. Na página seguinte, conforme figura abaixo, foram introduzidos os conceitos preliminares que seriam mencionados ao longo das unidades, de modo que os alunos pudessem fazer uma consulta sempre que necessário. A seguir, entrando nos tópicos gramaticais, buscou-se dar a explicação mais possivelmente acessível e interativa aos alunos.

Figura 6 - Conceitos preliminares

CONCEITOS PRELIMINARES

Sujeito: termo da oração sobre o qual recai a predicação da oração e com o qual o verbo concorda.

Verbo principal (Vp): é aquele que possui significação plena, sendo o núcleo de uma oração.

Ex: I eat chocolate

Verbo auxiliar (Va): São aqueles que entram na formação dos tempos compostos e das locuções verbais. Na língua inglesa, auxilia o verbo principal para expressar negação, perguntas, ou ligar um verbo a outro.

Ex1: I don't eat chocolate.

Ex2: I am studying now.

Ex3: Do you need help?

Advérbios interrogativos: Os advérbios interrogativos introduzem uma pergunta, exprimindo uma ideia de tempo, de lugar, de modo ou de causa: *quando, onde, como e por que.*

PRESENT SIMPLE FOR CUSTOMS, HABITS AND ROUTINES;

Em síntese, compõem a estrutura do Present Simple o Sujeito, o Vp e o complemento, e é possível o uso de Verbo auxiliar para expressar sentenças na forma negativa e interrogativa. O Present Simple será explicado em três dimensões, sendo a sua forma, o seu uso e o seu significado.

1. Forma:

Estrutura básica: Sujeito + Vp + complemento

Conjugação verbal:

I	see
YOU	see
HE	sees
SHE	sees
IT	sees
WE	see
YOU	see
THEY	see

Em síntese, os verbos do Presente flexionados na terceira pessoa do singular seguem a regra geral de se acrescentar a letra S ao final do verbo, ex: see → sees; walk → walks.

I. Verbos que terminam com SS, Sh, Gt, X, O, acrescenta-se -es, ex: Pass → Passes; Push → Pushes; Punch → Punches; Fax → Faxes.

II. Verbos que terminam com Y precedido de consoante, suprime-se o Y e acrescenta-se o -ies, ex: Try → Tries; Deny → Denies

III. Irregular: não há regra específica, ex: Have → has; Be → is

Fonte: Produção própria.

Por fim, a finalidade dessa apostila foi proporcionar ao aluno o estudo dos conteúdos da avaliação de Língua Inglesa II em horário oportuno, com a disponibilidade de suporte remoto pelo tutor. Isto é, a aprendizagem deixou de estar centrada no professor/tutor, e passou a ser centrada sob o interesse do próprio aluno, cabendo ao professor/tutor somente o

esclarecimento de dúvidas e a prestação de suporte. O que foi proposto ao aluno foi que ele mesmo fizesse a autorregulação de sua aprendizagem com o apoio do material didático.

Em relação a esse conceito de autorregulação da aprendizagem, Zhao (2016) refere esse termo ao processo pelo qual os aprendizes tomam a iniciativa de ajustar a cognição, emoção e comportamento para potencializar o efeito do aprendizado e alcançar os objetivos de aprendizagem. A aprendizagem autorregulada se constrói por meio de estratégias pelas quais se dá o direcionamento para o aprendizado, sem a imposição das mesmas. O pesquisador quer dizer que não existe uma estratégia correta ou errada para ajudar os alunos a cumprirem seus objetivos de aprendizagem, pois as estratégias são ajustáveis conforme o interesse do aluno e o ambiente físico em que está inserido. Assim, as estratégias podem sofrer constantes mudanças de pessoa para pessoa. Essencialmente, a autorregulação da aprendizagem coordena o relacionamento entre o ambiente de aprendizagem, as características dos aprendizes, e o desempenho da aprendizagem. Em consonância com Frison e Moraes (2010), a autorregulação da aprendizagem remete à autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem.

Leffa (2016) trouxe à luz uma definição do termo *autonomia* em conformidade com o dicionário Aurélio, como “Condição pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta [...]” (p. 288). Assim, a autonomia consiste em o aluno ter o poder de gerenciar a sua própria aprendizagem, podendo escolher o que vai aprender, de forma independente. Entretanto, ao questionar a possibilidade de se lançar mão da autonomia, Leffa assevera que o mundo conspira contra a mesma, haja vista que os eventos globais cooperaram com a fragilização das possibilidades de se exercer a autonomia não somente em contexto de aprendizagem, como no contexto da cidadania. Em questões práticas, a autonomia também enfrenta algumas restrições relacionadas aos alunos, cabendo observar: i) se o aluno está interessado em aprender, ou se há apenas o interesse em ter nota para aprovação; ii) o nível de motivação e autoestima dos alunos, em atenção ao medo de cometer erros; iii) deve-se observar também os estilos de aprendizagem, pois tratando-se de alunos com peculiaridades distintas, o aprendizado de uma língua estrangeira “requer algumas aptidões que alguns alunos não têm, incluindo, por exemplo, tolerância à ambiguidade, que é uma espécie de capacidade de conviver com a insegurança.” (ibidem, p. 295).

Oliveira (2015) defende que para ensinar, além de contar com conhecimentos linguísticos, é necessário lançar mão de conhecimentos prévios, tais como conhecimento

enciclopédico e de organização textual, isto é, lidar com as amplas variedades de textos, pois o ensino é um processo que deve ser consciente para atuar com mentes cujo processo de competência e desempenho linguístico se desenvolve gradativamente. Portanto, compete ao professor aprender a lidar com fatores que atrapalham o desenvolvimento da aprendizagem, como a insegurança, timidez, o medo de cometer erros, entre outros, assim como o paradoxo entre fluência e precisão gramatical. Isso também dialoga com a hipótese do Filtro Afetivo de Krashen (SCHÜTZ, 1998), em que se aborda as variáveis de natureza afetiva que têm influência na aprendizagem do aluno a partir da forma que ele tem de lidar com novidades que lhe impõem desafios.

Aprendizes motivados, autoconfiantes, com elevada autoestima, baixa ansiedade e extrovertidos estão melhor equipados para assimilarem línguas estrangeiras. Pouca motivação, baixa autoconfiança e autoestima, ansiedade, excessivo perfeccionismo, introversão e inibição criam um bloqueio mental que dificulta ou até impede a assimilação. (SCHÜTZ, 1998, on-line)

Por fim, o posicionamento de Leffa defende que não existe ensino autônomo, mas sim a possibilidade de ensinar o aluno a ser autônomo, e que a escola deve somente dar as condições de aprendizagem.

5. O POSICIONAMENTO DO TUTOR DIANTE DO ATO DE PRÉ-EXERCÍCIO DE DOCÊNCIA

Esta seção descreve o meu posicionamento diante da experiência vivenciada ao longo desse específico semestre que fiquei acompanhando a turma que frequentou as aulas da tutoria. Por se tratar de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, as informações obtidas dos alunos não foram tratadas em gráficos ou outro instrumento estatístico expresso quantitativamente. O objeto de estudo é a contribuição que os tutores/monitores fazem na mediação do processo de aprendizagem, e foi a partir das respostas demandadas pelos alunos e das conversas em sala de aula que foi possível conhecer as necessidades da turma, bem como suas expectativas em relação à tutoria.

Esse período me permitiu experimentar o desafio de planejar e ministrar aulas, contribuindo assim com a formação para a docência. A experiência também agregou bastante valor para compreender melhor o processo de produção de material didático, de explorar processamentos cognitivos para produção de conhecimento no contexto de uma instituição pública.

Na posição de docente em formação, com intenção de seguir carreira como professor de língua inglesa na educação pública, eu pude refletir que o tutor/monitor já tem o dever de chamar para si a responsabilidade de se empenhar pela efetiva aprendizagem de seus alunos, apesar das dificuldades que advém no curso da docência, sempre tentando traçar estratégias em busca de transmitir o conteúdo do dia da melhor maneira possível. Segundo Assis-Peterson e Cox (2007, p. 10) há de fato um contraste entre as instituições públicas e privadas – especialmente os cursos livres de idiomas, sendo as instituições privadas reconhecidas por “ter”, e as públicas por “não ter”. É notável que na educação superior pública, a carga horária dedicada para LI e a oferta de recursos são reduzidas, bem como a motivação dos alunos que acreditam que as instituições privadas de ensino têm mais êxito em seus resultados, dando a ideia de que o inglês que realmente funciona deve ser comprado, conforme a lógica capitalista.

Devemos superar o preconceito de que o ensino de inglês na educação pública é uma história de faz-de-conta encenada por professores invisíveis e alunos incapazes. O maior aprendizado que tirei da experiência foi aprender a lidar com o desafio de o professor encarar a ação de traçar alternativas em meio de adversidades. Muitos professores se frustram por não conseguirem superar as barreiras para alcançar o sucesso educacional nesse meio, e acabam tendo de lecionar a matéria sem animosidade para alunos sem motivação. Esses professores podem estar em busca de uma fórmula objetiva para o sucesso no ensino de uma língua estrangeira, o que não existe quando se trata de trabalho com sujeitos de distintas realidades.

No tocante à produção de material didático, reconheço que foi muito trabalhoso e que demandou muita pesquisa de material, mas com a disponibilidade de internet, é possível minimizar o transtorno advindo das limitações de recursos, haja vista que nos espaços virtuais há fontes gratuitas com ampla contribuição de professores e alunos de língua inglesa, oferecendo materiais e meios alternativos para o ensino.

Em atenção ao ato de planejar aulas, eu pude verificar que nem sempre o planejado é executado, e que isso pode ser um problema para o cumprimento dos objetivos. A alternativa encontrada por mim foi ir até o limite permitido pelo tempo e a capacidade dos alunos de fixar o conteúdo, e retomá-lo na aula seguinte com outras estratégias para oportunizar esses alunos a desenvolverem competência comunicativa.

Diante de tudo vivenciado ao longo do semestre, posso confirmar que os alunos cumpriram com o objetivo da tutoria, de terem suas deficiências linguísticas minimizadas, o que assegurou o enriquecimento pessoal deles por se sentirem mais seguros em relação ao trato com a LI, e por consequência alcançarem a aprovação na disciplina regular de Língua Inglesa II. Entretanto, não se pode afirmar que os alunos conseguiram se tornar autônomos, pois ainda seguiram muito dependentes do suporte da tutoria para seguir com os estudos na disciplina regular.

06. CONSIDERAÇÕES FINAIS, E ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA

Ao concluir o semestre, retomei à pergunta-problema que norteou a pesquisa, se os alunos da tutoria alcançaram ou não a vivência da autorregulação de aprendizagem em língua inglesa. Conforme discutido na seção anterior, afirmo que o planejamento de ensino com enfoque nas deficiências dos alunos lhes resultou em um aproveitamento positivo, pois puderam contar com o apoio do reforço pedagógico oferecido pela universidade para atenderem aos seus interesses.

De acordo com Zhao (2016), reconhece-se que embora o professor nem sempre consiga estar em um nível de alta expertise de compreender o seu aluno, e apesar de nem sempre os alunos conseguirem absorver os conteúdos, o professor pode prover aos seus alunos uma variedade de estratégias de autorregulação, e mostrá-los como monitorar o processo de aprendizagem. Uma atitude positiva de direcionamento e orientação pode ajudar os alunos a se encontrarem aprendendo o conteúdo mais útil. Reconheço que, enquanto tutor no segundo semestre de 2019, eu não comecei as aulas com a proposta de aprendizagem autônoma, pois inicialmente o meu objetivo foi identificar as dificuldades dos alunos e tentar minimizá-las ao longo das aulas da tutoria. O desafio de propor essa forma de estudo veio após eu ser procurado por alunos que só haviam assistido as aulas da disciplina regular, sem ter tido o suporte extra da tutoria. Entretanto, ratifico que, com o material de apoio (apostila de revisão), pude observar que os alunos melhoraram em relação à segurança no trato com a LI, pois o material buscou explicar os conteúdos da forma mais interativa possível, bem como serviu como uma fonte extra para praticar o aprendido nas aulas desde a apresentação de palavra por palavra (os numerais, por exemplo) até a construção e organização de orações (trabalho com estruturas, ordem das palavras, etc.)

Em conclusão, para obter melhores resultados, seria necessário acompanhar a evolução dos alunos por mais tempo nos semestres seguintes, e, para isso, é essencial a manutenção dos programas que fornecem esse suporte, não somente como uma atividade legalmente prevista na lei, mas também como um direito educacional guardado pela instituição de ensino superior.

Nos cursos superiores essa modalidade de trabalho tem sido utilizada com muita frequência, como estratégia de apoio ao ensino. Percebe-se que ela conserva a concepção original, pela qual os estudantes mais adiantados nos programas escolares, auxiliam na instrução e na orientação de seus colegas. Respalhada em Lei, essa estratégia é prevista nos Regimentos das Instituições e nos Projetos Pedagógicos Institucionais (FRISON; MORAES, 2010, p.147).

Compreendo também que a aprendizagem, por se tratar de um processo, deve ter a sua autonomia trabalhada ao longo da formação, de modo a incentivar a aprendizagem autônoma ainda na educação básica, pois todos os alunos atendidos pela tutoria asseveraram que não foram estimulados na escola básica, tal como também foi constatado nos estudos de Vieira et al. (2020a, 2020b e 2020c) e Vieira, Santos Filho e Monteito (2020), em que se identificaram deficiências que obstam o êxito no ensino de Língua Inglesa. Em consonância com Leffa (op. cit.), a educação formal não tem como fornecer todo o conhecimento que o aluno precisa saber. O que se faz necessário é uma educação continuada, pois o conhecimento é algo que sempre se renova. Contudo, com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵, é esperado que ocorra alguma melhoria em atenção aos problemas identificados nos trabalhos, visto que se tratam de estudos realizados em um período em que o poder público ainda estava discutindo a implementação da BNCC nas escolas da rede estadual de ensino.

Para os futuros tutores é importante seguir com a tentativa de se fazer acontecer a autorregulação da aprendizagem, pois é uma experiência enriquecedora tanto para o docente em pré-exercício quanto para os alunos, que aprenderão a ser mais responsáveis com o seu aprendizado. Entretanto, é importante aprofundar os estudos sobre o tema, e, por meio de um planejamento estratégico, fazer novas pesquisas com embasamentos mais concretos para a tomada de medidas de intervenção mais eficazes.

⁵ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. – Ensino Fundamental; BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. – Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995. [ebook]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/21088233-Etnografia-da-pratica-escolar-marli-eliza-d-a-de-andre.html>.
- ALMEIDA, Leonardo Rocha de; FUCK, Rafael Schilling. **Novas Perspectivas da Docência no Ensino Superior: a importância da tutoria presencial em curso de licenciatura em educação a distância**. *Renote*, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 1-10, 17 jan. 2016. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1679-1916.70719>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/70719/40155>.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antonia; COX, Maria Inês Pagliarini. **Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal**. *Calidoscópio*. v. 5, n. 1. [online]. 2007.
- BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. *Sociedade em Debate*, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001. Disponível em: <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>.
- BURNS, Anne. **Action Research**. In: BROWN, James Dean; COOMBE, Christine. *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning*, Edition: First, Publisher: Cambridge: Cambridge University Press. pp.99-104 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282199978_Action_research.
- CUNHA JUNIOR, Fernando Rezende da. **Atividades de monitoria: uma possibilidade para o desenvolvimento da sala de aula**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 681-694, Set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000300681&lng=en&nrm=iso;
- DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage, 2010.
- FRISON, L. M. B.; MORAES, M. A. C. D. **As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes**. *Poiesis Pedagógica*, v. 8, p. 144-158, ago/dez 2010 Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14064/8885>.
- GUTIERREZ, Ana Paula et al. **Central de Tutoria e Monitoria: Uma experiência inovadora em EAD com excelência no atendimento ao aluno**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, Ed. 24, Florianópolis, Maio 2018. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/7509.pdf>.
- LEFFA, Vilson J.. **Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016. 324 p.
- MARINS, Ana Natacha. **Trabalho de Investigação sobre a evasão nos cursos de inglês da UFRGS**. 2011. 65 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/31990>.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. **Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira.** Signum: Estudos da Linguagem, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 102-129, 30 jun. 2014. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2014v17n1p102>.

MENDES, Valdelaine. **O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior.** Educ. rev., Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 103-132, Junho 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a06v28n2.pdf>.

NASCIMENTO, F. B.; BARLETTA, J. B. **O olhar docente sobre a monitoria como instrumento de preparação para a função de professor.** Revissta Cereus, n. 5, online, jun/dez 2011. ISSN 2175/7275. Disponível em <http://ojs.unirg.edu.br/index.php/1/article/view/57/75>

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de Inglês: do Planejamento à Avaliação.** São Paulo: Parábola, 2015.

SCHÜTZ, R. **Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition. English Made in Brazil** Website: 2017. Disponível em <https://www.sk.com.br/sk-krash.html>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Resolução do Conselho de Pesquisa e Extensão (Consepe) nº 15/2013. **Dispõe sobre as normas para o Programa Institucional de Monitoria (PIM) no âmbito da Universidade Federal do Tocantins.** Palmas, TO, ago 2013.

_____. Resolução Consepe nº 18/2015. **Dispõe sobre a criação e regulamentação do Programa de Apoio ao Discente Ingressante (Padi) no âmbito da Universidade Federal do Tocantins.** Palmas, TO, nov 2015.

VIEIRA, M. M. C.; ALVES MIRANDA REIS, K.; DE MELO LIMA NETO, O.; PEREIRA GOMES, D.; DA S. G. TOLEDO, S. E. **A DIFERENÇA DO USO E NÃO USO DO LIVRO DIDÁTICO EM DUAS ESCOLAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA.** DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins, v. 7, n. Especial-2, p. 34-38, 17 abr. 2020a.

VIEIRA, M. M. C.; SANTOS FILHO, J. G. dos.; MONTEIRO, J. M. A. **O TRABALHO COM IMAGENS NA EXPLORAÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA.** DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins, v. 7, n. Especial-2, p. 109-112, 18 abr. 2020.

VIEIRA, M. M. C.; LOURDES DA SILVA SANTOS, B.; SOUSA ARAÚJO, A. M.; MARTINS AGUIAR MONTEIRO, J. **ANALISANDO AULAS E PRODUZINDO REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO COLÉGIO ESTADUAL JARDIM PAULISTA DURANTE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.** DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins, v. 7, n. Especial-2, p. 119-122, 18 abr. 2020b.

ZHAO, Wei. **Paradigm of Foreign Language Teaching and Learning: A Perspective of Self-Regulated Learning Environment Construction.** Open Journal of Social Sciences, Vol.4 No.5, May 26, 2016.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

SEJA BEM VINDO (A) AO SERVIÇO DE TUTORIA DO PROGRAMA DE APOIO AO DISCENTE INGRESSANTE (PADI)

Para que melhor nos conheçamos, preparei um breve questionário sobre o curso de Letras e o seu relacionamento com a Língua Inglesa, de modo que suas respostas e apontamentos me ajude a planejar o atendimento dentro de suas necessidades.

01. Já é graduado em algum curso superior?

() Não, esta é a minha primeira graduação.

() Sim. Qual? _____.

02. Passou quanto tempo sem frequentar a sala de aula antes de entrar no curso?

03. Qual habilitação pretende seguir no curso de Letras?

() Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.

() Habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas.

() Ainda não decidi.

04. Como é o seu relacionamento com a língua inglesa no curso de Letras?

05. Durante a sua vida escolar, você teve aula de língua inglesa? Se sim, como era a aula? Quais recursos eram aplicados pelo(a) professor(a)? Você tinha um bom rendimento (aproveitamento)?

06. Quais são as dificuldades que você enfrenta no aprendizado de língua inglesa na Universidade?

07. Do que você mais sente falta em uma aula de inglês?

08. Quais são suas maiores dificuldades no aprendizado de língua inglesa?

() aprender vocabulário () gramática

() organização do texto (leitura) () Pronúncia

() Outro(s): _____

09. O que você pensa que te ajudaria a melhorar o seu desempenho em Língua Inglesa?

10. Como a tutoria do Padi pode contribuir com a sua formação em língua inglesa?

APÊNDICE B – APOSTILA DE REVISÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS PROGRAMA DE APOIO AO DISCENTE INGRESSANTE – PADI LINGUAGENS / LÍNGUA INGLESA

Aluno tutor: João Gomes dos Santos Filho
Coordenadora: Profª Me. Silvana Andrade
Disciplina: Língua Inglesa II

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA II

- 01. Present Simple for customs, habits and routines;**
- 02. Adverbs of frequency;**
- 03. Expressions of time;**
- 04. Verb patterns: Verb + ing;**
- 05. Talking about likes and dislikes;**
- 06. Present Simple Vs. Present Continuous**
- 07. Expressions of quantity, countable and uncountable nouns, some/any, much/many;**
- 08. Describing People: What do you look like? / What are you like?**

APRESENTAÇÃO

Conforme listado no conteúdo programático acima, são 08 tópicos gramaticais que serão abordados na avaliação escrita de 25/11/2019. Ao analisar o conteúdo programático pela quantidade de tópicos, isso pode causar pânico por se tratar de tantas coisas para serem exigidas em um único exame. Contudo, alguns tópicos acabam se assimilando entre outros, o que pode aliviar a carga dos estudos sem prejuízo para o aprendizado.

Inicialmente, será fornecida uma síntese de conceitos preliminares dos elementos que estarão presentes nos conteúdos da avaliação; a seguir, será dada uma breve explicação sobre cada tópico, bem como propostas de assimilação dos conteúdos. Por fim, será fornecida uma lista de exercícios para que sejam praticadas as estruturas informadas no conteúdo programático da avaliação.

CONCEITOS PRELIMINARES

Sujeito: termo da oração sobre o qual recai a predicação da oração e com o qual o verbo concorda.

Verbo principal (Vp): é aquele que possui significação plena, sendo o núcleo de uma oração.

Ex: I eat chocolate

Verbo auxiliar (Va): São aqueles que entram na formação dos tempos compostos e das locuções verbais. Na língua inglesa, auxilia o verbo principal para expressar negação, perguntas, ou ligar um verbo a outro.

Ex1: I don't eat chocolate.

Ex2: I am studying now.

Ex3: Do you need help?

Advérbios interrogativos: Os advérbios interrogativos introduzem uma pergunta, exprimindo uma ideia de tempo, de lugar, de modo ou de causa: *quando, onde, como e por que*.

PRESENT SIMPLE FOR CUSTOMS, HABITS AND ROUTINES;

Em síntese, compõem a estrutura do Present Simple o Sujeito, o Vp e o complemento, e é possível o uso de Verbo auxiliar para expressar sentenças na forma negativa e interrogativa. O Present Simple será explicado em três dimensões, sendo a sua forma, o seu uso e o seu significado.

1. Forma:

Estrutura básica: Sujeito + Vp + complemento

Conjugação verbal:

I	see
YOU	see
HE	se <u>es</u>
SHE	se <u>es</u>
IT	se <u>es</u>
WE	see
YOU	see
THEY	see

Em síntese, os verbos do Presente flexionados na terceira pessoa do singular seguem a regra geral de se acrescentar a letra S ao final do verbo, ex: *see* → *sees*; *walk* → *walks*.

I. Verbos que terminam com *ss, sh, ch, x, o*, acrescenta-se *-es*, ex: *Pass* → *Passes*; *Push* → *Pushes*; *Punch* → *Punches*; *Fax* → *Faxes*.

II. Verbos que terminam com Y precedido de consoante, suprime-se o Y e acrescenta-se o *-ies*, ex: *Try* → *Tries*; *Deny* → *Denies*

III. **Irregular:** não há regra específica, ex: *Have* → *has*; *Be* → *is*

Regra geral		Regra específica para verbos terminados em ss,sh, ch, x e o		Regra específica para verbos terminados em y precedido por CONSOANTE	
I	see	I	Pass	I	Cry
YOU	see	YOU	Pass	YOU	Cry
HE	sees	HE	Pass <u>es</u>	HE	<u>Cries</u>
SHE	sees	SHE	Pass <u>es</u>	SHE	<u>Cries</u>
IT	sees	IT	Pass <u>es</u>	IT	<u>Cries</u>
WE	see	WE	Pass	WE	Cry
YOU	see	YOU	Pass	YOU	Cry
THEY	see	THEY	Pass	THEY	Cry

IRREGULARES			
To Have		To Be	
I	have	I	am
YOU	have	YOU	are
HE	has	HE	is
SHE	has	SHE	is
IT	has	IT	is
WE	have	WE	are
YOU	have	YOU	are
THEY	have	THEY	are

2. Uso: São 03 formas utilizadas nesse tempo verbal, sendo a forma afirmativa, negativa e interrogativa;

2.1 Afirmativa:

Sujeito + Vp + Complemento → I *study* English; My mother *calls* me every day.

2.2: Negativa:

Sujeito + Va + Vp + Complemento → I *don't* study English; My mother *doesn't* call me every day.

2.3: Interrogativa:

Va + Sujeito + Vp + Complemento → *Do* I study English?; *Does* my mother call me every Day?

3. Significado: Conforme o título, o Present Simple é utilizado para expressar o tempo presente, aqui focando hábitos, costumes e rotinas.

Let's practice!

A. Fill in the gaps with the corresponding verb.

1. I _____ at a bank. (work)
2. She _____ with her parents. (live)
3. Cows _____ on grass. (feed)
4. He _____ a good salary. (have)
5. Janet _____ to be a singer. (want)
6. Emily _____ delicious cookies. (make)
7. Arti and her husband _____ in Singapore. (live)
8. Rohan and Sania _____ to play card games. (like)
9. Sophia _____ English very well. (speak)
10. Martin _____ for a walk in the morning. (go)
11. My sister _____ new clothes every week. (try)
12. My grandfather _____ at home all the day long. (stay)

B. Convert the verbs below into the verbal flexion of the 3rd person singular.

Accept		Care		Create	
Achieve		Carry		Cross	
Admit		Catch		Cut	
Affect		Cause		Damage	
Afford		Change		Deal	
Agree		Check		Deliver	
Allow		Choose		Deny	
Answer		Clear		Depend	
Apply		Clean		Describe	
Argue		Collect		Destroy	
Arrange		Come		Develop	
Arrive		Complain		Disappear	
Ask		Complete		Discover	
Avoid		Consist		Do	
Become		Contain		Dress	
Begin		Continue		Drink	
Believe		Contribute		Drive	
Build		Control		Eat	
Buy		Correct		Encourage	

Call		Cost		Happen	
Have		Learn		Order	
Hear		Leave		Own	
Help		Lend		Pay	
Hide		Like		Perform	
Hold		Limit		Play	
Hope		Listen		Point	
Identify		Live		Prefer	
Imagine		Look		Prepare	
Improve		Love		Press	
Increase		Make		Prevent	
Influence		Matter		Produce	
Inform		Mean		Protect	
Invite		Measure		Provide	
Involve		Meet		Push	
Join		Mention		Reach	
Keep		Mind		Read	
Know		Move		Receive	
Last		Must		Record	
Laugh		Need		Reduce	
Open		Offer		Share	
Shoot		Tell		State	
Show		Tend		Study	
Sing		Think		Succeed	
Sit		Throw		Suggest	
Sleep		Touch		Supply	
Smile		Train		Suppose	
Sound		Travel		Survive	
Speak		Treat		Take	
Stand		Try		Talk	
Start		Turn		Flex	
Enjoy		Repeat		Find	
Exist		Replace		Finish	
Expect		Reply		Fly	
Experience		Report		Follow	
Explain		Result		Forget	
Express		Return		Forgive	
Write		Reveal		Form	
Fall		Rise		Get	
Feel		Run		Give	
Use		Save		Go	
Visit		Say		Grow	
Wait		See		Regard	
Want		Sell		Relate	
Walk		Send		Release	

Watch		Set		Remember	
Win		Understand		Remove	

C. Reescreva as sentenças abaixo, que estão no present simple, nas formas negativa e interrogativa.

A.

Afirmativa: I have good friends.

Negativa: _

Interrogativa: _

B.

Afirmativa: You live in Los Angeles.

Negativa: _

Interrogativa: _

C.

Afirmativa: He goes to a dollar store.

Negativa: _

Interrogativa: _

D.

Afirmativa: She likes her job.

Negativa: _

Interrogativa: _

E.

Afirmativa: It rains in summer.

Negativa: _

Interrogativa: _

F.

Afirmativa: We believe you.

Negativa: _

Interrogativa: _

G.

Afirmativa: They know English.

Negativa: _

Interrogativa: _

ADVERBS OF FREQUENCY / EXPRESSIONS OF TIME

Iniciamos este tópico respondendo à pergunta *Por que misturar os itens 02 e 03 se a lista pressupõe que os tópicos serão cobrados de forma separada?* Antes de tudo, eu preparei na seção seguinte o uso das expressões de tempo para expressar as horas. Entretanto, a resposta para a pergunta é que tanto as *Expressions of time* quanto os *Adverbs of Frequency* são ADVÉRBIOS com expressão temporal, que são utilizados para responder perguntas comumente iniciadas com:

- “How often...?” (com que frequência...?);
- “What time...?” ([A] Que hora[s]...?);
- “When?” (Quando?)

Vamos acrescentar um contexto a essas perguntas, o qual é “Go to University”, então temos:

How often do you go to University?

What time do you go to University?

When do you come to University?

Para responder a primeira pergunta, lembremos que *How Often*, *What time* e *When* são ADVÉRBIOS INTERROGATIVOS, que para cujas respostas serão utilizados os ADVÉRBIOS DE FREQUÊNCIA e as EXPRESSÕES DE TEMPO, sendo:

Always: Sempre

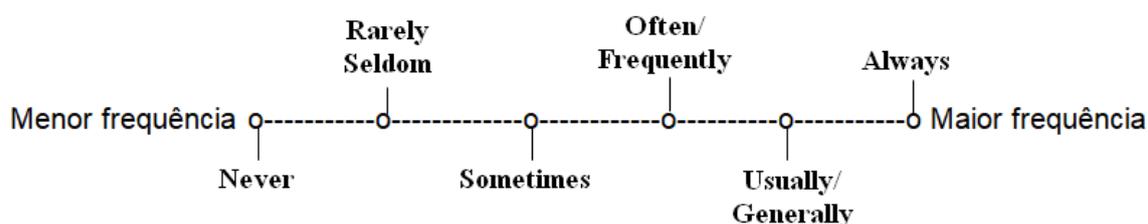
Sometimes: Às vezes

Usually/Generally: Geralmente

Rarely: Raramente

Often/Frequently: Frequentemente

Never: Nunca



Once = uma vez (ex: once a week – uma vez por semana; once a day – uma vez por dia)

Twice = duas vezes (ex: twice a month – duas vezes por mês)

Three times = três vezes

Four times = quatro vezes e assim por diante.

Every day, every night, every Monday, etc. = Todos os dias, todas as noites, todas as segundas;

On Mondays, on Saturdays, etc. = Às segundas-feiras, aos sábados, etc.

In the morning/ In the afternoon/ In the evening = de manhã/ à tarde/ à noite

Ex1:

Questão: What time do you come to UFT?

(Adverbio Interrogativo + Va + Suj + Vp + Complemento?)

Possível resposta: I come to UFT at seven o'clock.

(Suj + Vp + Complemento + Adverbio)

Ex2:

Questão: How often does your father comes to UFT?

(Advérbio Interrogativo + Va + Suj + Vp + Complemento)

Possível resposta: He never comes to UFT.

(Suj+ Adverbio + Vp + complemento)

Ex3:

Questão: When does your professor come to UFT?

(Advérbio Interrogativo + Va + Suj + Vp + Complemento)

Possível resposta: He comes to UFT on Tuesdays.

(Suj+ Vp + Complemento + Advérbio)

LET'S PRACTICE**ANSWER:**

1. How often do you play soccer?

_____.

2. What time do you wake up?

_____.

3. When does your grandmother goes to the doctor?

_____.

4. When do you see your mother? _____.

5. How often do your parents go to church?

_____.

6. How often does your sister wear make up?

_____.

7. What time do you get up on Sundays? _____.

MATCH

What time do you go to work?	Every weekend.
When do you play volleyball?	Every year.
How often do you see the doctor? 	On Mondays.
How often do you read books?	At 10 p.m.
When do you have	At seven o'clock.

English Classes?
What time do you go to bed?



Frequently.

EXPRESSIONS OF TIME

Primeiramente, vejamos que abaixo temos a figura de relógios, que estão marcando os respectivos horários de 09:00, 09:15, 09:30 e 09:45.

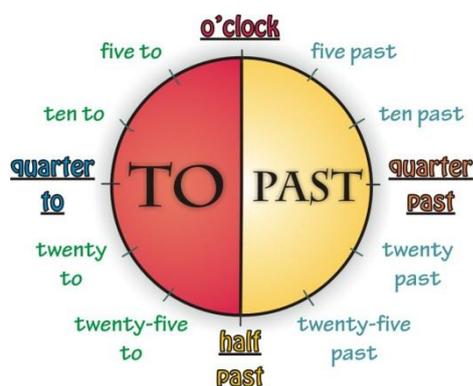


09:00 = nine **o'clock (em ponto)**

09:15 = nine fifteen, ou fifteen past nine, ou a quarter past nine

09:30 = nine thirty, ou thirty past nine, ou half past nine

09:45 = nine forty-five, ou fifteen to ten (quinze pras 10), ou a quarter to ten (¼ de hora pras 10)



ANTES DOS 30 MINUTOS SE UTILIZA PAST, APÓS OS 30 MINUTOS SE UTILIZA TO (Ex: Fifteen past nine – quinze após as nove/ fifteen to nine – quinze pras nove);

QUARTER SE REFERE À MEDIDA DE ¼ DE HORA, QUE SE EQUIVALE A 15 MIN.

HALF SIGNIFICA METADE, OU SEJA, MEIA HORA.

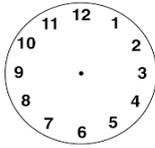
LET'S PRACTICE!

A. Ligue os numerais à sua forma escrita por extenso:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

five	six	two	three	ten	eleven	seven	one	four	twelve	eight	nine
------	-----	-----	-------	-----	--------	-------	-----	------	--------	-------	------

B. Desenhe os ponteiros de acordo com a hora informada por escrito.

	It's seven o'clock		It's fifteen past five		It's a quarter to six
	It's half past eleven		It's a quarter to three		It's four o'clock
	It's ten past forty-five		It's eleven thirty		It's a quarter past one

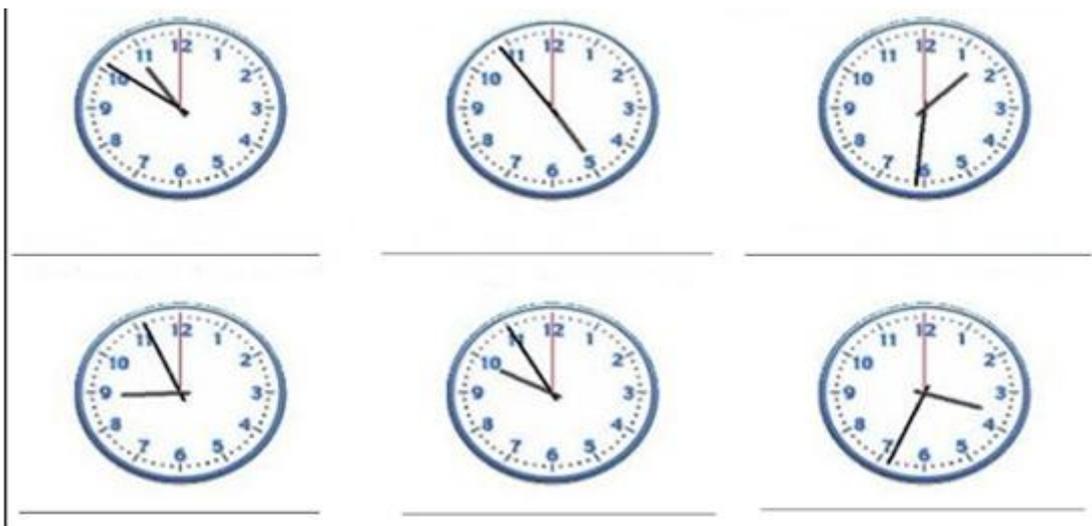
C. Informe os horários de todas as formas possíveis:

White time is it?





It's _____



VERB PATTERNS: VERB + ING/ TALKING ABOUT LIKES AND DISLIKES

Novamente estamos inserindo dois tópicos dentro de um. O propósito é o mesmo, que os dois tópicos podem ser trabalhados juntos.

Vejamos o primeiro exemplo, “*I like to play guitar*” ou “*I like playing guitar*”.
Vimos que são dois verbos ligados um ao outro, que é o *like* (gostar) e o *play* (tocar).
Na regra geral, é necessário utilizar a preposição “*to*”.

Ex: I want to eat pizza (Eu quero comer pizza)

Aprendemos também que um verbo flexionado com final *-ing* é a forma verbal no gerúndio (ex: have = ter; having = tendo).

Contudo, alguns verbos admitem o uso verbo flexionado no *-ing* mas com o mesmo significado caso estivesse utilizando a partícula *to*, conforme visualizado no início do tópico, repetindo:

“*I like to play guitar*”

ou

“*I like playing guitar*”.

(Ambos significam a mesma coisa)

Esses verbos que permitem o verbo vizinho com *-ing* são os que expressam likes e dislikes, como: love, like, dislike e hate.

LET'S PRACTICE

Forme frases colocando as palavras em ordem. Lembre que a estrutura tem como base o *Present Simple* (tópico 1).

Waking up	in	dislike	the	morning	I
-----------	----	---------	-----	---------	---

piano	like	I	playing
-------	------	---	---------

I	like	don't	Singing
---	------	-------	---------

She	walking	doesn't	like
-----	---------	---------	------

Saturdays	I	working	on	hate
-----------	---	---------	----	------

eating	loves	He	eating
--------	-------	----	--------

PRESENT SIMPLE VS. PRESENT CONTINUOUS

Em síntese, o *Present Simple* já foi trabalhado no primeiro tópico, assim já se pressupõe que sabemos pra que ele é usado. O *Present Continuous*, como o próprio nome denota, expressa continuidade, um momento que está ocorrendo e ainda não acabou, ou situações passageiras.

Estrutura Present Continuous: Verbo to be + V+ing.

*É muito simples, basta acrescentar o ING ao verbo na sua forma infinitiva.

I am doing / You are doing / He is doing / etc.

I am trying / You are trying/ She is trying/ etc.

Comparação: Simple Present x Present Continuous

Ann works for Siemens in Munich. > She is working on a new project now.

(Ann trabalha para a Siemens em Munique > Ela está trabalhando em um projeto novo agora)

I don't usually enjoy parties. > But I'm enjoying this one*.

(Eu geralmente não curto festas > Mas estou gostando desta)

*Para fins de compreensão, o one é utilizado para substituir e evitar a repetição de um substantivo singular citado anteriormente em uma oração, sendo assim essa palavra equivalerá ao substantivo em questão em determinada frase. Não se preocupe com este tópico porque isso não será exigido no momento.

It* doesn't snow here much. > But it's* snowing now.

(Aqui não neva muito > Mas está nevando agora)

*Em português os fenômenos da natureza (tais como a chuva, a neve ou o sol) são orações sem sujeito. Em inglês, o sujeito é It (que é uma terceira pessoa do singular associado a elementos não humanos)

I usually get up at six. > This week I'm getting up late. I'm on vacations.

(Eu geralmente levanto às seis. > Esta semana estou levantando tarde. Estou de férias.)

Como vimos, o principal fator que nos permite identificar qual tempo verbal utilizar é o contexto ao qual a frase está aplicada, mas há palavras-chaves que podem nos ajudar a identificá-lo.

Palavras-chave	
Usar o Present Simple	Usar o Present Continuous
Adverbs of frequency (always, never, sometimes, often, frequently, rarely, etc.)	At this moment (Neste momento)
	At the moment (No momento)
On Mondays / On Tuesdays / On weekends	Now (agora)
Every day/ every night / Every Saturdays	Right now (agora mesmo)
	Today (hoje)

LET'S PRACTICE

1. She usually _____ (walk) to school.
2. Every Sunday we _____ (go) to see my grandparents.
3. He often _____ (go) to the cinema.
4. We _____ (play) Monopoly at the moment.
5. The child rarely _____ (cry).
6. I _____ (not / do) anything at the moment.
7. He _____ (watch) TV regularly.

Leia o texto e preencha os espaços em branco.

	<p>1. This is Mark. 2. He _____ (wear) a T-shirt and shorts today. 3. He _____ (eat) an apple at the moment. 4. He _____ (like) fruits and vegetables. 5. He _____ (eat) fruits and vegetables every day. 6. He _____ (know) that fruits _____ (be) good for his health.</p> <p>----- -----</p>
	<p style="text-align: center;">Translation</p> <p>Este é Mark. Ele _____ (usar) uma camiseta e shorts hoje. Ele _____ (comer) uma maçã no momento. Ele _____ (gostar) de frutas e vegetais. Ele _____ (comer) frutas e vegetais todos os dias. Ele _____ (saber) que frutas _____ (ser) bom para a sua saúde.</p>

EXPRESSIONS OF QUANTITY, COUNTABLE AND UNCOUNTABLE NOUNS, SOME/ANY, MUCH/MANY;

Nesta seção veremos as expressões de quantidade; substantivos contáveis e não contáveis; uso das palavras *some/any* e *much/many*.

Expressions of quantity: As expressões de quantidade, aqui definidas como Quantificadores, são palavras que vêm antes de um substantivo, mas dão um tipo diferente e específico de informação, e portanto não são como os adjetivos. Eles descrevem a quantidade de um item – quanto ou quantos há de algo se referem, ex: 1 kg de batatas (One kilo of potatoes), 2 copos de água (Two cups of water) , 3 colheres de sal (three spoons of salt); 4 fatias de pão (four slices of bread), etc.

Countable and uncountable nouns: Os substantivos contáveis e incontáveis são os nomes que usamos para objetos, ideias, animais, pessoas e lugares que podem ser contados ou não.

Exemplos de substantivos contáveis:

- There are twenty Italian **restaurants** in the city. (Há vinte **restaurantes** italianos na cidade.)
- Megan took a lot of **photographs** when she went to the Eiffel Tower. (Megan tirou muitas **fotos** quando foi à Torre Eiffel.)
- Your **book** is on the kitchen table. (Seu **livro** está na mesa da cozinha.)
- How many **candles** are on that birthday cake? (Quantas **velas** estão naquele bolo de aniversário?)

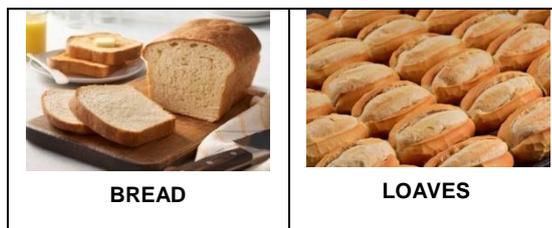
- You have several **paintings** to study in art appreciation class. (Você tem várias **pinturas** para estudar na aula de apreciação de arte.)
- There's a big brown **dog** running around the neighborhood. (Há um grande **cachorro** marrom correndo pelo bairro.)

Exemplos de substantivos incontáveis:

- There is no more **water** in the pond. (Não há mais **água** no lago.)
- Please help yourself to some **cheese**. (Por favor, sirva-se de um pouco de **queijo**.)
- I need to find **information** about Oscar winners. (Preciso encontrar **informações*** sobre os vencedores do prêmio Oscar.)
- I Will give you some **advice***! (Vou te dar alguns **conselhos!**)
- You seem to have a high level of **intelligence**. (Você parece ter um alto nível de **inteligência**.)
- Please take good care of your **equipment***. (Por favor, cuide bem do seu **equipamento**.)
- Let's get rid of the **garbage**. (Vamos nos livrar do **lixo**.)
- Let's eat **bread***. (Vamos comer **pão**)

* Em português, *informação, conselhos e equipamento* têm forma no plural, mas em inglês não se conta. Quando queremos expressar a quantidade desses itens, utilizamos quantificadores, ex: *piece of information/advice (pedaço de informação/conselho); parts of equipment (partes do equipamento)*.

* *Bread* é pão (tipo o pão de forma, fatiável) e não é contável (para expressar a quantidade, será necessário o uso de um quantificador, ex : *two slices of Bread [duas fatias de pão]*), o pãozinho francês é loaf (este sim é contável e tem forma no plural [ex: loaf > loaves])



Some/any (algum[ns]/um pouco de):

Some é utilizado em frases afirmativas (I want some water, some apples and some butter > *Eu quero um pouco de água, algumas maçãs e um pouco de manteiga.*)

Any (algum/nenhum) é utilizado em sentenças negativas e interrogativas (Do you have any Money? – I don't have any money > *Você tem algum dinheiro? Eu não tenho nenhum dinheiro.*)

Much/many (muito/muitos)

Geralmente utilizamos *Much* e *Many* em frases negativas interrogativas. *Much* é utilizado com substantivos incontáveis e *Many* com substantivos contáveis.

Ex:

I don't have much cheese. I don't have many carrots > *Eu não tenho muito queijo. Eu não tenho muitas cenouras;*

How many eggs? > *Quantos ovos?;*

How much sugar do you want? > *Quanto de açúcar você quer?*

LET'S PRACTICE

Preencha os espaços em branco com quantificadores apropriados **SOME/ANY/MUCH/MANY**.

1. We must be quick. We don't have _____ time. (Nós devemos ser rápido. Nós não temos ____ tempo)
2. Listen! I will give you _____ advice.
3. Do you mind if I ask you _____ questions?
4. I don't think Jill would be a good teacher. She doesn't have _____ patience.
5. How often do you go to Atlantic City? 'I go there _____ times every year.'
6. _____ Americans don't like Donald Trump.
7. 'How _____ books do you have?' 'I don't have _____ books.'
8. London has _____ beautiful buildings.

DESCRIBING PEOPLE: WHAT DO YOU LOOK LIKE? / WHAT ARE YOU LIKE?

Vamos começar pelas duas sentenças que deram título à seção:

What do you look like?

What are you like?

Vamos ver essas palavras em separado

<p>LOOK [...] verbo (usado com objeto)</p> <p>Parecer ([com] algo/alguém):</p> <p>Ex: <i>She looks her age. (ela parece com a idade dela)</i> <i>She looks tired (ela parece cansada).</i></p>	<p>LIKE [...] preposição</p> <p>expressa similaridade; comparação traduzível por "como".</p> <p>Ex: <i>He talks like a parrot. (ele fala como um papagaio)</i> <i>He is just like his father. (Ele é como o pai dele).</i> <i>He looks like his father (ele se parece com o pai)</i></p>
---	---

De modo a melhor compreender como o *like* funciona entre o verbo "gostar" e a preposição "como".

I like you like I like everybody
(Eu gosto de você como eu gosto de todos)

Então, temos duas situações, o uso de BE LIKE e o uso de LOOK LIKE

BE LIKE	LOOK LIKE
Expressa personalidade	Expressa personalidade
What do you Look Like?	What are you like?
<i>I am short, and I have dark hair</i> (Eu sou baixo e tenho cabelo escuro)	<i>I am shy and honest.</i> (Eu sou tímido e honesto)

DICA

Use o verbo TO BE to describe body build appearance. (I am short, handsome)

Use the verb HAVE to describe accessory appearance (I have short hair, dark eyes)

BE LIKE to describe CHARACTER

Ex: What is your tutor like?

He is nice, patient.

He is just like a professional teacher.

Let's practice!

01. Pense em alguém da sua família (sua mãe, seu pai, esposo (a), filhos (as), namorado (a), irmão ou irmã).

Preencha nas linhas abaixo para classificar a aparência da pessoa em quem você pensou. Para melhor praticar, repita os exercícios abaixo para descrever outras pessoas.

A. Tick the boxes below to describe the appearance.

Age	() Young () Old () Teenager () Middle-aged
Height	() Short () Medium-height () Tall
Build	() Thin () Fat () Strong () Normal
Skin Color	() Dark () Fair
Hair color	() Dark () Fair
Hair style	() Long () Short () Shoulder-length () Straight

	() Curly
Eyes color	() Dark () Fair
Facial Format	() Square () Round () Oval

B. Classifique na ordem de 1 a 5 o caráter da pessoa em quem você pensou.

() Shy () Thoughtful () Selfish () Talkative () Calm () Lazy

Discussion:

Siga o modelo abaixo para descrever as pessoas da sua família

Who's the most.... ?

Ex1: A is more talkative than B . So, A is the most talkative person!

Ex2: I am calmer than you. I am the calmest person here!

SHY - _____

THOUGHTFUL - _____

SELFISH _____

TALKATIVE - _____

CALM - _____

LAZY - _____

02. Ligue as perguntas abaixo às palavras às quais elas respondem.

What do you look like?	What are you like?
------------------------	--------------------

blonde	shy	calm	talkative	fat	lazy	thin	selfish	old	young
--------	-----	------	-----------	-----	------	------	---------	-----	-------

03. Escreva um pequeno parágrafo sobre a aparência e o caráter das pessoas da sua família. Escreva um parágrafo por pessoa.

Segue abaixo dois modelos:

Ex. 1 (3ª pessoa singular): My brother is middle-aged, medium height, and strong. He has dark, short hair and fair skin. He has dark eyes and an oval face. He is talkative and thoughtful.

Ex. 2 (1ª pessoa singular): I am Young, short and thin. I have dark, short hair and dark skin. I have dark eyes and a round face. I am shy and calm.

GOOD LUCK!

ANEXO A – ÍNDICE DE REPROVAÇÕES

Curso Letras - Araguaína (Ofertas de disciplinas Núcleo Comum e Língua Portuguesa) - Matutino e Noturno

Reprovados nas disciplinas Língua Inglesa I e II - 2012-2019

ANO	SEMESTRE	NOME DA DISCIPLINA	CURSO	MATRICULADOS	REPROVADOS TOTAL	REPROVADOS PERCENTUAL TOTAL	REPROVADOS POR FREQUENCIA	REPROVADOS POR NOTA
2012	1o. Semestre	Língua Inglesa I	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino - Araguaína	44	16	36	8	8
			Curso de Letras - Noturno - Araguaína (Núcleo Comum)	14	3	21	3	0
		Língua Inglesa II	Curso de Letras - Noturno - Araguaína (Núcleo Comum)	28	4	14	4	0
	2o. Semestre	Língua Inglesa I	Curso de Letras - Noturno - Araguaína (Núcleo Comum)	43	8	18	8	0
		Língua Inglesa II	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino - Araguaína	33	9	27	3	6
2013	1o. Semestre	Língua Inglesa I	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino - Araguaína	51	7	13	7	0
		Língua Inglesa II	Curso de Letras - Noturno - Araguaína (Núcleo Comum)	42	2	4	2	0

	2o. Semestre	Língua Inglesa I	Curso de Letras - Noturno - Araguaína (Núcleo Comum)	40	10	25	6	4
2014	1o. Semestre	Língua Inglesa I	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino - Araguaína	41	9	21	9	0
		Língua Inglesa II	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino - Araguaína	34	13	38	2	11
			Curso de Letras - Noturno - Araguaína (Núcleo Comum)	39	8	20	8	0
	2o. Semestre	Língua Inglesa I	Curso de Letras - Noturno - Araguaína (Núcleo Comum)	35	13	37	10	3
		Língua Inglesa II	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino - Araguaína	37	7	18	7	0
2015	1o. Semestre	Língua Inglesa I	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino - Araguaína	34	6	17	6	0
		Língua Inglesa II	Curso de Letras - Noturno - Araguaína (Núcleo Comum)	29	9	31	4	5
	2o. Semestre	Língua Inglesa I	Curso de Letras - Noturno - Araguaína (Núcleo Comum)	40	10	25	9	1
		Língua Inglesa II	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino - Araguaína	32	6	18	2	4
2016	1o. Semestre	Língua Inglesa I	Curso de Letras - Língua Portuguesa e	39	6	15	5	1

			Literaturas - Matutino - Araguaína					
		Língua Inglesa II	Curso de Letras - Noturno - Araguaína (Núcleo Comum)	38	1	2	1	0
	2o. Semestre	Língua Inglesa I	Curso de Letras - Noturno - Araguaína (Núcleo Comum)	41	11	26	10	1
		Língua Inglesa II	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino - Araguaína	34	6	17	5	1
2017	1o. Semestre	Língua Inglesa I	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino - Araguaína	37	6	16	5	1
		Língua Inglesa II	Curso de Letras - Noturno - Araguaína (Núcleo Comum)	36	9	25	3	6
	2o. Semestre	Língua Inglesa I	Curso de Letras - Noturno - Araguaína (Núcleo Comum)	37	11	29	0	11
		Língua Inglesa II	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino - Araguaína	39	7	17	7	0
2018	1o. Semestre	Língua Inglesa I	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino - Araguaína	36	11	30	11	0
		Língua Inglesa II	Curso de Letras - Noturno - Araguaína (Núcleo Comum)	37	7	18	5	2
	2o. Semestre	Língua Inglesa I	Curso de Letras - Noturno - Araguaína (Núcleo Comum)	40	11	27	9	2

		Língua Inglesa II	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino - Araguaína	25	4	16	2	2
2019	1o. Semestre	Língua Inglesa I	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino - Araguaína	41	3	7	3	0
		Língua Inglesa II	Curso de Letras - Noturno - Araguaína (Núcleo Comum)	29	5	17	1	4
	2o. Semestre	Língua Inglesa I	Curso de Letras - Noturno - Araguaína (Núcleo Comum)	44	0	0	0	0
		Língua Inglesa II	Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino - Araguaína	38	0	0	0	0

FONTE:

Relatório SIE 16.11.51 em 10/12/2019