ARTIGO ORIGINAL

LIMA, José Maria Maciel ^[1]

LIMA, José Maria Maciel. O ensino de língua inglesa com ênfase nas habilidades comunicativas: Ler, escrever, falar e ouvir. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 02, Vol. 08, pp. 21-50. Fevereiro de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/habilidades-comunicativas>

Contents

- RESUMO
- 1. INTRODUÇÃO
- 2. O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS
- 2.1 O MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA AUSÊNCIA QUE PODE SER SUBSTITUÍDA PELA CRIATIVIDADE
- 3. AS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: COMPREENDENDO PARA APLICÁ-LAS
- 3.1 COMPREENSÃO AUDITIVA/LISTENING
- 3.2 PRODUÇÃO ORAL/SPEAKING
- 3.3 HABILIDADE DE LEITURA/READING
- 3.4 HABILIDADE ESCRITA/WRITING
- 4. SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO QUE PODEM SER USADAS EM SALA DE AULA PARA FACILITAR O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
- 4.1 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ESCRITA
- 4.1.1 APOIANDO-SE EM PALAVRAS TRANSPARENTES
- 4.2 ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO ESCRITA
- 4.2.1 PREPARANDO-SE PARA ESCREVER
- 4.3 ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO ORAL
- 4.3.1 OUVINDO PARA TER UMA IDEIA GERAL
- 4.3.1.1 ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO
- 4.4 ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO ORAL
- 4.4.1 ESCLARECENDO O QUE SE QUER DIZER
- 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS
- REFERÊNCIAS
- APÊNDICE – REFERÊNCIAS DE NOTA DE RODAPÉ

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir e propor estratégias de ensino que contemplem as quatro habilidades linguísticas para o ensino de Língua Inglesa, que podem ser úteis para desenvolver a competência comunicativa no educando e contribuir com a formação integral do aluno, como prevê os PCNs de LEM, a LDB 9394/96 e outras diretrizes curriculares. Para isso, parte-se de uma investigação bibliográfica de cunho qualitativo, para

fazer uma breve abordagem sincrônica e diacrônica do ensino de Língua Inglesa, nas Escolas Públicas brasileira, procurando verificar como era no passado e como está na atualidade a situação e a oferta do Inglês, como disciplina obrigatória que compõe o currículo nacional. Além disso, faz-se uma breve discussão sobre as dificuldades de se trabalhar com as quatro habilidades, nas escolas públicas brasileiras, considerando a carência de material didático e as condições física-estruturais dos estabelecimentos de ensino, defendendo que essas dificuldades podem ser substituídas pela criatividade do professor. Para isso, utilizou-se como principal fonte bibliográfica os PCNs de LEM (1998) e diversos estudiosos que discutem o assunto. Em seguida, é feito uma abordagem teórica sobre a importância das quatro habilidades para desenvolver a competência comunicativa no aluno. E por fim, sugerem-se algumas estratégias de ensino que podem ser úteis para o ensino de língua inglesa, contemplando todas as habilidades comunicativas. Após essas considerações e análises, conclui-se que é possível aprender inglês nas escolas pública brasileiras, sendo necessário para isso, esforço, criatividade, formação continuada, motivação, investimento do governo em recursos tecnológicos e dedicação do professor.

Palavras-Chave: Ensino-Aprendizagem, Língua Inglesa, Habilidades Comunicativas, Linguística, Estratégias de Ensino.

1. INTRODUÇÃO

Há muito tempo, o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas brasileira vem sendo orientado pela perspectiva tradicional de ensino. Na atualidade, as discussões que orientam o referido ensino, pautam-se na abordagem comunicativa, com ênfase nas quatro habilidades linguísticas: ler, ouvir, falar e escrever (FIUZA *et al.*, 2011).

Nesta abordagem, considera-se não só as formas linguísticas, mas também as intenções comunicativas, levando em consideração a língua em seu pleno funcionamento. Além disso, a referida abordagem de cunho funcionalista, defende a ideia de que os aprendizes devem ter competência linguística para estabelecer a interação e comunicação com seus interlocutores em situações comunicativas diversas e reais e, não somente, desenvolverem a capacidade de reproduzirem frases gramaticalmente corretas.

Considerando sua importância, na atualidade, a abordagem comunicativa se constitui como um dos modelos dominantes no ensino de línguas. Considerando o principal objetivo do referido ensino, para desenvolver a competência comunicativa, torna-se necessário inserir nas aulas de Língua Inglesa - LI estratégias que contemple as quatro habilidades linguísticas. Tendo em vista que, para o indivíduo se tornar competente linguisticamente - empregar a língua nas mais variadas situações de comunicação, ele necessariamente, precisa adquirir tais habilidades.

Nesta perspectiva, este trabalho pretende apresentar e discutir, de forma crítica e teórica, o ensino de Língua Inglesa, pautado nas quatro habilidades linguísticas. Inicialmente, apresentar-se-á uma breve abordagem de forma diacrônica e sincrônica do Ensino de Língua Inglesa, nas escolas públicas brasileiras, objetivando comparar o passado e o presente. Prosseguindo, far-se-á uma análise crítica do material didático disponíveis para o ensino de Língua Estrangeira Moderna - LEM. Aproveitando este momento, também, discute-se a ausência dos recursos didáticos, sendo que, defende-se a ideia de que, a ausência do material didático, pode ser substituída pela criatividade e ecletismo do professor. Desse modo, a carência do referido material, não pode ser considerado um empecilho para a concretização da ação didática.

Na sessão seguinte, discute-se a importância das quatro habilidades para o desenvolvimento integral do aluno. Além disso, faz-se uma abordagem teórica conceitual de cada habilidade, considerando as especificidades de cada uma. Por fim, encerra-se o presente trabalho sugerindo algumas estratégias que podem contribuir para o ensino de língua, no desenvolvimento das quatro habilidades, para desmistificar a ideia de que não é possível aprender inglês nas escolas públicas brasileiras.

2. O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

O ensino de Língua Estrangeira no Brasil iniciou com a chegada dos lusitanos em 1500, cuja era ensinada a Língua Portuguesa aos índios nativos, de maneira informal pelos jesuítas, e conseqüentemente, o português, tornou-se a primeira língua estrangeira falada no Brasil (SIMÕES e ALVES, s/d).

Voltando-se para o ensino de LI, estudos revelam que quando D. João VI decidiu fugir para o Brasil, a Inglaterra manifestou apoio incondicional a esta decisão. Com isso, foi concedido aos ingleses a oportunidade de instituir casas comerciais, e empresas/companhias que impulsionaram o poder econômico, firmando a grande influência e contribuição da Inglaterra, no desenvolvimento econômico e cultural do nosso país, ocasionando transformações que contribuíram para o desenvolvimento da imprensa, do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás e etc. As empresas de origem inglesas, ofertaram oportunidades de empregos para o povo brasileiro, nas seguintes áreas: engenheiros, técnicos e funcionários em geral. Porém, havia um grande obstáculo: a dificuldade de comunicação em língua inglesa, devido ao desconhecimento do idioma. Neste cenário, emergia a necessidade de aprender a falar a língua inglesa, para receber treinamentos e entender as instruções (LIMA e QUEVEDO, s/d). Segundo Chaves (2004), é desta necessidade que surgem os primeiros professores de LI.

A literatura que trata da história da língua inglesa no Brasil, revela que o ensino formal da LI, como disciplina curricular obrigatória, deu-se através de um decreto, datado do dia 22 de junho de 1809, assinado por D. João VI, príncipe regente de Portugal (PUC-RIO, s/d). O referido documento, determinava a criação de duas escolas: uma de língua francesa e outra de língua inglesa, visando estreitar as relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e com a França, como mostra o trecho do decreto abaixo:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa (CHAVES, 2004, p.5).

De acordo com Santos e Oliveira (*apud* LIMA, 2009), esse ensino, tinha a função apenas de capacitar os estudantes a se comunicarem, oralmente, e por escrito. E para isso, os professores aplicavam o Método Clássico ou Gramática-tradução[2], “que era o único método de ensino de línguas estrangeiras que se conhecia na época” (SANTOS, 2011, p. 01).

Nas palavras de Santos (2011), o sistema educacional brasileiro, desde o século XIX, vem sofrendo sucessivas reformas, nestes percursos de mudanças, o ensino de língua inglesa tem

sido ora negligenciado, ora tratado indevidamente, chegando a ser, até mesmo, retirado do currículo obrigatório pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgadas em 1961 e 1971.

Com a universalização do ensino público, instituído pela Constituição Federal de (1988), e anos mais tarde pela atual LDB nº. 9394/96, que preconiza “a educação para todos”, substitui-se o 1º e 2º graus pelo ensino fundamental e médio, estabelecendo a necessidade de uma Língua Estrangeira Moderna, no ensino fundamental e a sua obrigatoriedade, no ensino médio, abrindo caminho para uma segunda língua estrangeira como disciplina optativa, considerando a disponibilidade da instituição de ensino e as condições sociais e culturais de sua clientela, obedecendo ao Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino.

A partir dessas conquistas, houve grandes mudanças no ensino de LEM. Em 1999, o Ministério da Educação-MEC, lança os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Esses documentos, trazem propostas sediciosas que orientam o ensino de todas as disciplinas contidas no currículo nacional. No que se refere ao ensino de Língua Estrangeira, a perspectiva de ensino passa a ser sociointeracionista[3].

Com o lançamento dos PCNs, na década de 90, são sugeridas novas propostas para orientar e direcionar o professor na prática pedagógica, no planejamento e organização do processo ensino-aprendizagem, considerando os conteúdos e teorias a serem aplicadas, nas suas diversas áreas de conhecimento. Propondo, no caso da Língua Inglesa, uma reversão na forma de abordagem, sendo que, antes, ensinavam-se frases soltas e descontextualizadas, com base em métodos tradicionais. A partir disso, deve-se ensinar a LEM, partindo da abordagem comunicativa, considerando a língua em seu pleno funcionamento, de preferência, partindo do texto para ensinar, também, Gramáticas. Tendo em vista, que esta será útil para o aluno, também, percebê-la, como uma variedade da língua, e não como a língua em sua totalidade.

Outra abordagem válida, neste texto, é que historicamente, o ensino de língua inglesa sempre esteve à margem da educação brasileira, sobretudo, na rede pública de ensino, destacando-se como uma das disciplinas que menos interessa aos alunos. Tornando fixa a ideia de que não é possível aprender inglês nas escolas públicas brasileiras.

Esse quadro torna-se mais consistente pela carência de subsídios necessários ao ensino aprendizagem da língua como o livro didático e os materiais de apoio como CDs, revistas, acesso à internet e etc. Esta situação é enfatizada pelos PCNs de língua estrangeira (2002), embora os próprios PCNs e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação referem-se à língua estrangeira como forma de crescimento intelectual e preparo para vida profissional do aluno. Analisando os últimos sete anos sob a perspectiva de Rodrigues (2009) e Aguiar (2002) há poucas mudanças nesses períodos, nos quais mostram que o ensino da língua se depara com as mesmas contendas de antes (ARAUJO; ANDRADE; RODRIGUES, s/d, s/p).

Diante do exposto, percebe-se que o ensino de LEM, parece caminhar a passos lentos. Em outras palavras, embora nos últimos anos o governo tenha investido um pouco mais em cursos de formação de professores, os problemas com relação à oferta da referida disciplina, parecem ser os mesmos de décadas atrás. Além disso, embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, ainda se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares de idiomas (cursinhos livres) é evidência clara dessa afirmação.

No entanto, o ensino da língua inglesa, como o de outras disciplinas, é função da escola. E é lá, que deve ocorrer, uma vez que, a sua inclusão no currículo foi determinada por Lei, considerando a sua importância científica, política, cultural e comercial e o desenvolvimento pleno do aluno.

A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo. Esses mesmos fatores de natureza sociopolítica devem orientar o trabalho do professor. [...] Isso afeta a função social que línguas estrangeiras específicas adquirem ao serem percebidas como sendo de mais prestígio e de mais utilidade, determinando suas inclusões nos currículos escolares. A consciência dessas questões deve ser tratada pedagogicamente em sala de aula ao se chamar a atenção para a utilização do inglês no mundo contemporâneo nas várias áreas da atividade humana (PCNs, 1998, p.50).

Existem, portanto, razões claras e suficientes para que os discentes percebam a importância

de se aprender o Inglês em um mundo globalizado, onde fronteiras se encurtaram e a distância já não existe, considerando os avanços tanto tecnológicos, dos meios de comunicação, quanto dos meios de transportes. Sendo assim, o aprendizado deve ser visto pelos educandos como algo necessário e positivo, para que esses, consigam quebrar as barreiras e os tabus preconizados há décadas, de que não é possível aprender inglês na escola pública. E assim, em última instância, sentirem-se confiantes em usá-la quando necessário.

No entanto, para que o ensino-aprendizagem ocorra, é necessário que professor elabore estratégias de ensino que levem os alunos a desenvolverem atitudes positivas em relação à língua inglesa e ao conhecimento dela, para usá-lo com êxito, derrubando crenças e tabus que desmotivam os discentes, tornando a disciplina desinteressante[4].

Neste sentido, o professor precisa agir e refletir para estimular o aluno a aprender e a usar o idioma, para então, perceber a importância dessa língua, que está presente no dia a dia, nas mais diversas situações, como por exemplo, quando se usa o controle remoto do aparelho do ar-condicionado, da TV e de outros aparatos tecnológicos.

A inclusão de atividades significativas em sala de aula permite ampliar os vínculos afetivos e conferem a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa. A mediação do professor é fundamental em todo esse percurso de aprendizagem, que abrange ainda o desenvolvimento e aprimoramento de atitudes. Coloca-se a necessidade de intervenção do professor em relação às orientações sobre como organizar e lidar com o material de estudo, como desenvolver atitudes de pesquisa e de reflexão sobre as descobertas, para promover a autonomia do aluno, sem a qual torna-se mais difícil garantir avanços (PCNs, 1998, p. 55).

Portanto, defende-se uma mudança imediata na maneira como alguns professores de LI ainda tratam do ensino da referida disciplina. As aulas de língua inglesa (ou de qualquer outra língua), não devem ser trabalhadas de forma mecânica, segmentada, onde se acredita que o ensino de língua objetiva apenas “o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos” (PCNs, 1999, p. 150), baseadas na abordagem da Gramática da Tradução, sem dar atenção às quatro habilidades (escrever, ler, falar e ouvir),

transformando as aulas em simples exercícios repetitivos de regras gramaticais.

É preciso que o ensino de língua, de um modo geral, seja tratado com preconizam os PCNs (1998), partindo da abordagem comunicativa, considerando a língua como algo vivo em funcionamento “supondo-se que sua aprendizagem se processa de modo mais eficaz, quando o indivíduo é envolvido em seu uso [...]” (SOUZA, 2005, p. 87), em situações concretas de aprendizagem.

Para finalizar esta sessão, afirma-se que o aprendizado ou aquisição do conhecimento do aluno, não depende totalmente da abordagem que deu origem ao método utilizado pelo professor. Existem outros inúmeros fatores que influenciam nesse processo. E, além disso, uma metodologia usada por um professor pode surtir resultados positivos em uma turma, mas isso não assegura que terá o mesmo efeito em outras. Acredita-se que o que poderá fazer a diferença é o ecletismo do professor, sua habilidade na sala de aula e sua capacidade também para incorporar o novo ao antigo, o uso das novas tecnologias pode ser bastante eficiente, neste cenário de continuas e constantes mudanças – substituindo às abordagens de ensino alicerçadas em práticas tradicionais e ultrapassadas, por práticas modernas recomendadas, sobretudo pelos PCNs de LEM, pela Linguística Aplicada ao ensino de língua e pelas circunstâncias das sucessivas mudanças e transformações das novas tecnologias da informação e comunicação, que podem ser importantes aliadas ao ensino de LEM.

2.1 O MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA AUSÊNCIA QUE PODE SER SUBSTITUÍDA PELA CRIATIVIDADE

As orientações didáticas para o ensino de LEM devem estar alicerçadas em vários recursos, incluído os tecnológicos. Desse modo, torna-se necessário que o aluno tenha acesso a jornais, revistas, livros, TV, computador com acesso à internet e outros recursos mais atuais. Esses recursos podem ser utilizados para elaborar tarefas pedagógicas. Isso ajudará o aluno a sair da sala de aula e perceber o mundo exterior. Esses recursos servirão de suporte didático para o ensino de língua estrangeira, em sala de aula, pois através deles o discente terá acesso a conhecimentos diversos, principalmente, ao conhecimento cultural da língua estrangeira que se pretende aprender (PCNs, 1998).

Nesta perspectiva, há dois pontos importantes para o trabalho do professor: um deles é o impacto da tecnologia da informação e comunicação, na sociedade e no ensino e aprendizagem de LE e a noção de tarefa (PCNs, 1998). “Com relação ao impacto da tecnologia da informação e comunicação, é necessário atentar para dois aspectos: o acesso às redes de informação possibilitadas pelo conhecimento de língua estrangeira e os softwares disponíveis para o ensino de LE” (PCNs, 1998, p.87).

Quanto aos softwares para ensino de Língua Estrangeira, é necessário adotar uma atitude crítica ao examiná-los, a fim de certificar-se que não sejam meras reproduções de um tipo de instrução programada popular nas décadas de 60 e 70. Exercícios que não exijam o envolvimento discursivo do aluno são incompatíveis com a visão de linguagem e de aprendizagem de Língua Estrangeira apresentada nestes parâmetros. Softwares adequados, no entanto, podem se constituir em apoio eficaz no ensino e aprendizagem, particularmente se incluírem elementos visuais e sonoros acompanhando o conteúdo linguístico (PCNs, 1998, p.87).

No entanto, sabe-se que muito, raramente, o professor dispõe de, pelo menos, uma parte dos recursos sugeridos pelos PCNs e por outras diretrizes nacionais. O que se têm, geralmente, é apenas o livro didático. Além do que, quando se dispõe de recursos tecnológicos, as salas das escolas, não oferecem estrutura adequada para se utilizar tais recursos. Porém, isso não é motivo para comodismo. O professor pode elaborar seu próprio material didático, superando a ausência deste, com criatividade e compromisso de transformador social. Além disso, é necessário olhar para o livro didático como uma ferramenta positiva no processo ensino-aprendizagem. Considerando-o como um dos meios para que o referido processo ocorra, mas que este, não se torne exclusivo.

“Nesta perspectiva, pode-se dizer que o sucesso ou insucesso de uma aula ou curso não depende, exclusivamente, do livro didático ou de materiais complementares, mas das concepções dos professores sobre ensinar e aprender, que deverão nortear a sua metodologia” (XAVIER e URIO, 2006, p. 30-31). Baseado em seu enfoque, “[...] o professor pode subverter o livro didático ou segui-lo à risca, sem questioná-lo. Um material considerado “inovador”, por exemplo, dependerá do professor para tornar essa característica possível em sala de aula” (XAVIER e URIO, 2006, p. 31).

Nesse sentido, outros fatores, além do livro didático, contribuem para o bom desenvolvimento de uma aula ou de um curso, como a forma que os docentes ensinarem, o tipo de interação que promovem em sala de aula, a motivação e interesse do docente e alunos, a importância e a relevância dos assuntos e das exercícios sugeridos, entre outros (XAVIER e URIO, 2006).

Independente do livro didático adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é o que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto acabado, correto e, dessa forma, fonte última [...] de referência. O caráter de autoridade do livro didático encontra-se sua legitimidade na crença de que ele é depositário do saber a ser decifrado, pois se supõe que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la (SOUZA, 1996, p. 56).

“Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino” (SOARES, *apud* VERCEZE e SILVINO, 2008, p. 90). É sabido que o livro didático não deve ser usado como único e exclusivo recurso. Compreende-se sua importância como suporte didático. No entanto, este não deve ser incorporado como o fim e, sim, como o início de um ensino reflexivo e crítico sobre qualquer disciplina.

Nesta perspectiva, entende-se que somente o livro didático como recurso é insuficiente para desenvolver as habilidades comunicativas no educando. Além disso, o grande desafio é fazer o discente perceber a língua como ela é de fato, evidenciando seus fenômenos sistêmicos, sociais e políticos, contribuindo no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Por outro lado,

Entende-se que o livro didático é imprescindível no âmbito escolar, mas dependerá da capacidade do professor de (re)interpretá-lo na prática pedagógica, podendo adaptar, complementar, retificar e suplementar o material, criando novas possibilidades para a aprendizagem dos alunos de acordo com suas reais necessidades (XAVIER e URIO, 2006, p. 31).

Todavia é importante ressaltar que a maioria dos alunos, quando chegam ao sexto ano do ensino fundamental, tem seu primeiro contato com a Língua Inglesa, de forma sistematizada/didatizada. E quando iniciam este novo ciclo, ainda não desenvolveram as habilidades necessárias para acompanhar as atividades propostas nos livros, uma vez que, (a educação infantil), nos anos iniciais, não oferece ou não se oferecia uma LEM, neste nível de ensino até a Lei nº 11.274/2006, que ampliou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos. Porém, com relação às habilidades linguísticas, é necessário lembrar que as habilidades comunicativas não estão diretamente relacionadas ao livro didático, mas ao seu uso.

Mesmo assim, observa-se que nessa fase escolar (no sexto ano), há certa facilidade de trabalhar, pois os alunos nutrem certo encantamento ao entrar em contato com um novo idioma. Porém, quando se deparam com a precariedade do material didático, aliado ao comodismo de professor, parece que esse encanto vai se esvaindo aos poucos. E quando chegam ao nono ano, eles demonstram ter certeza que não irão aprender inglês na sala de aula das escolas públicas.

Além disso, quando existe o livro didático para todos os alunos do sexto ao nono ano, os mesmos não têm condições de acompanhar os assuntos abordados neles, isto porque os discentes sempre ficam com alguma pendência no aprendizado que vai se acumulando de um ano para outro. Do mesmo modo, há um distanciamento entre o que se ensina e o que se vive no dia a dia.

No dizer de Xavier e Urió (2006), o livro didático de língua inglesa tem a capacidade de influenciar os professores no conteúdo a ser ensinado, nas atividades a serem propostas, nas habilidades linguísticas a serem priorizadas e nos objetivos de ensino, o que não significa, necessariamente, uma perda de autonomia ou senso crítico do professor. Desse modo,

A seleção dos livros didáticos constitui uma tarefa de vital importância para o ensino-aprendizagem. Por isso, deve-se levar em conta a seriedade dos critérios para a escolha dos conteúdos, principalmente para possibilitar ao professor a participação na escolha e avaliação dos livros didáticos. A participação dos professores é de extrema importância, pois eles devem saber das qualidades e limitações dos livros didáticos, para que possam repensar as práticas pedagógicas

conscientes de que o livro ainda apresenta conteúdos linguísticos e textos de apoio que apontam para realidades específicas e para problemáticas locais (VERCEZE e SILVINO, 2008, p. 90).

Em seu livro *A Course in Language Teaching*, Ur (1991), Xavier e Urió (2006), elencam vários critérios que podem orientar a avaliação de um livro didático, incumbindo ao professor considerar os mais cruciais e proeminentes para essa tarefa.

Tais critérios envolvem: a explicitação e operacionalização dos objetivos de aprendizagem; a adequação da abordagem à clientela; a qualidade do layout (claro e atrativo) e da impressão (legível); materiais visuais adequados e disponíveis; tópicos e tarefas interessantes; variedade de tópicos e tarefas para atender diferentes níveis de aprendizes, estilos de aprendizagem e interesse; instruções claras; abrangência do conteúdo de ensino; conteúdo claramente organizado e sequenciado (por dificuldade); revisões periódicas e seções com exercícios/ atividades; linguagem autêntica; explicação e prática de pronúncia; explicação e prática de vocabulário; apresentação e prática de gramática; prática da fluência nas quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever); desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para tornar os aprendizes mais autônomos; orientação adequada ao professor, sem sobrecarregá-lo no planejamento das atividades; fitas cassetes (as fitas cassetes podem substituídas por outros recursos mais atuais: DVD, Notebook, Tablet e outros) e livro facilmente adquirido (XAVIER e URIO, 2006, p. 32).

Vale ressaltar que “escolher um bom livro didático não diminui a necessidade de se consultar outras bibliografias” (VERCEZE e SILVINO, 2008, p. 90). É preciso, também, que a escola se prepare para uma escolha mais coletiva, debatendo procedimentos de análises, analisando exemplares de livros solicitados às editoras, avaliando o perfil de aluno, do projeto pedagógico da escola, planejando o trabalho docente continuamente, para verificar o que deu certo e repensar o que não deu.

Nessa perspectiva, os PCNs (1998), registram que é papel do professor planejar suas atividades de maneira que levem o aluno a interagir de forma coerente, no meio em que vive, considerando que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de

linguagem assumem características específicas em função de sua finalidade: o ensino.

Acredita-se que o professor de língua estrangeira pode realizar um trabalho significativo, pautado no diálogo, na interação, na audiovisualização (dependendo das condições do local) e através de situações baseadas na vida real do educando. Do contrário, este poderá ter todos os recursos necessários para desenvolver uma boa aula, mas, se não levar em conta os aspectos que realmente contribuem para a formação dos educandos, suas aulas em nada contribuirão para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, enquanto seres históricos e sociais.

Nesse contexto, a escola como instituição de ensino, tem que trabalhar de maneira atuante, para desempenhar sua principal função social, que é preparar os jovens para atuar de maneira crítica, na sociedade em que vivem, transformando-os assim, em cidadãos críticos e participativos, capazes de transformar a realidade que os rodeiam. A escola agindo dessa maneira cumpre um dos objetivos dos PCNs, baseados na LDB 9394/96, que é preparar o aluno para que ele seja capaz de compreender a formação da cidadania como atuação na sociedade de forma politizado, exercendo seus direitos e deveres políticos, civis e sociais, incorporando, no cotidiano, ações solidárias de colaboração e intolerâncias às injustiças.

3. AS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: COMPREENDENDO PARA APLICÁ-LAS

Para que o aluno desenvolva a competência comunicativa em uma Língua Estrangeira, é necessário que o professor parta da abordagem comunicativa, utilizando estratégias de ensino que contemple as quatro habilidades linguísticas, no Ensino de LEM: ler, escrever, ouvir e falar.

No entanto, os PCNs (1998), priorizam a habilidade linguística da leitura '*reading*'. Fato que pode ser confirmado no trecho abaixo:

[...] a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o

desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (PCNs, 1998, p.20).

Porém, acredita-se que as outras habilidades, ouvir, falar e escrever: '*listening, speaking, writing*' sejam tão importantes quanto à leitura '*reading*', para o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado do aluno, tornando-o competente, linguisticamente, para empregar a língua nas mais diversas situações de comunicação.

Neste sentido, o professor deve oportunizar o aluno atividades que contemplem tais habilidades, pois o ensino de LEM, não pode e nem deve ser fragmentado, privilegiando apenas uma habilidade e marginalizando as outras.

A língua inglesa é oferecida por escolas públicas, porém não em sua totalidade. Sabe-se que o ensino desse idioma na sala de aula é um processo complexo, que envolve quatro habilidades: *Reading* (ler), *Writing* (escrever), *Listening* (ouvir) e *Speaking* (falar). Tais processos de aprendizagem devem ser desenvolvidos de maneira equilibrada, pois, para uma aprendizagem efetiva da língua, é essencial que o educando compreenda todas essas habilidades (LIMA; SOUSA e LUQUETTI, 2014, p. 89).

Desse modo, o ensino de LEM deve privilegiar todas as habilidades linguísticas, considerando que os PNCs (1998), e a atual LDB, propõem como um dos principais objetivos do ensino, o desenvolvimento integral do aluno. Neste sentido, torna-se necessário contribuir para que isso ocorra de fato. Entende-se que essa contribuição deve ser oferecida pela escola, oportunizando o aluno o contato com as habilidades já referidas. Para isso, torna-se necessário que o professor tenha conhecimento dessas habilidades de forma teórica, para assim, aplicá-las na sala de aula. Por isso, será feita uma breve abordagem, para em seguida, propor atividades que contemple as quatro habilidades linguísticas.

Leffa (1999), sugere que a aprendizagem de língua deve obedecer à sequência: ouvir, falar, ler e escrever. Entende-se que em apenas uma aula o professor pode se valer de recursos que contemplem todas essas habilidades. Porém, se o docente preferir, pode priorizar apenas uma ou mais, dependendo da criatividade do professor e dos recursos que ele dispõe

para esse fim, pois, sabe-se que os desafios são muitos, quando se trata do Ensino-aprendizagem de LEM, nas escolas públicas brasileiras. Por isso, é preciso ser ousado, pesquisador, avaliar e reavaliar a prática pedagógica, mudando sempre que necessário os métodos de ensino, mantendo-se sempre atualizado quanto aos recursos tecnológicos que se fazem necessário, no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Destarte, é preciso considerar que o processo de aquisição da língua materna se dá diferente do processo de aquisição de uma língua estrangeira. Aquele ocorre de maneira inconsciente. Já esse, ocorre de maneira consciente, quase sempre em uma situação e ambiente formal de aprendizagem (FIUZA *et. al.*, 2011).

3.1 COMPREENSÃO AUDITIVA/LISTENING

Nas palavras de Almeida Filho & El Dash (2002), a compreensão da linguagem é um processo que envolve a construção e a reconstrução de sentidos, a partir das modalidades do discurso oral ou escrito. Neste sentido, não se pode considerar a compreensão auditiva como uma simples decifração de códigos ou reconhecimento de vocábulos e ideias isoladas, fora de um contexto real de comunicação.

As atividades de compreensão auditiva, em sala de aula, apresentam alguns problemas para compreensão do aluno. Geralmente, os diálogos trazidos para o ambiente escolar são alheios ao aluno. Desse modo,

[...] o *Listening* é algo distante da realidade dos alunos, por não possuírem um contato maior com o inglês (ou com a própria cultura envolta do referido idioma). Os docentes, além de utilizarem esta técnica em sala de aula, devem incentivar os alunos a pesquisarem e buscarem desenvolver esta habilidade por meios próprios. Para que esse processo se desenvolva efetivamente, é necessário haver disponibilidade de alunos e professores (LIMA; SOUSA e LUQUETTI, 2014, p. 90).

Por isso, o conhecimento de mundo é de suma importância para a compreensão tanto da habilidade auditiva, quanto de outras. Este conhecimento, refere-se toda gama de conhecimento e experiências armazenadas na memória, relativas a fatos e acontecimentos do mundo. Essas informações são relativas às culturas, conhecimentos a nosso entorno,

construídos ao longo das experiências de vida (PCNs, 1998).

Além disso, é necessário incentivar os alunos a desenvolverem o hábito da pesquisa, utilizando os recursos que estes mais utilizam no dia a dia, considerando cada realidade. Os alunos do ensino médio, da zona urbana, e até mesmo os da zona rural, quase todos possuem celular. Com esta ferramenta o professor pode sugerir atividades que os discentes usem este recurso a seu favor, para desenvolver, não só a habilidade auditiva, mas as demais, também. Além disso, para trabalhar essa habilidade, o professor pode se valer dos recursos tecnológicos sugeridos pelos PCNs (1998), e dos outros mais atuais como: PC, notebook, datashow, tablet, celular e outros.

De acordo com Sousa (2005), as atividades de compreensão auditivas nas salas de aula, tanto das escolas públicas, quanto das particulares, quase não são trabalhadas pelo professor, por vários motivos. Destes, um dos principais é falta de material didático específico para trabalhar a compreensão auditiva, geralmente, o docente tem a sua disposição, apenas o quadro negro e o giz.

Mesmo diante todas as dificuldades que o professor pode enfrentar em sala aula, ainda assim, este não pode e nem deve se abster de oportunizar o aluno de ter acesso aos benefícios cognitivos desta habilidade. O *Listening* é notadamente crucial desde que ofereça momentos que oportunize a escuta de outras vozes que não seja apenas a do docente, oportunizando aos discentes adquirirem excelentes hábitos de fala, como resultado do inglês falado que eles aprenderam ouvindo outras vozes, e auxiliando, assim, a melhorar suas próprias pronúncias (LIMA; SOUSA e LUQUETTI, 2014).

Sabe-se que desenvolver a compreensão auditiva em língua estrangeira é um trabalho que envolve desafios, esforço contínuo para torna-se fluente. As dificuldades na escuta são bastante comuns. Porém, é necessário o uso de estratégias e técnicas adequadas para auxiliar o desenvolvimento da referida habilidade. Além disso, é necessário o empenho do professor e o envolvimento do aluno nas atividades. Desse modo, o objetivo do docente não é apenas o “de promover a prática, mas sim o de produzir uma maior confiança entre os ouvintes, por se tratar de uma língua estrangeira, e porque os filtros afetivos geralmente se elevam quando o aluno está sendo submetida a tais atividades” (GOMES *et al.*, s/d).

3.2 PRODUÇÃO ORAL/SPEAKING

Nas palavras de Sousa (2005), baseado na concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem, o ato da comunicação oral se constitui como um suporte teórico para a abordagem comunicativa, tendo em vista que, aprendemos uma língua utilizando-a para interagir com outras pessoas, nas diversas situações de comunicação do cotidiano.

Tomando como base o exposto, pode-se dizer que, “o uso da língua [...] refere-se ao saber agir com ela, isto é, comunicar de maneira adequada, em diferentes contextos da vida [...]” (SOUZA, 2005, p. 95). E isso envolve realizar funções básicas como: “identificar, cumprimentar, agradecer, pedir e dar informações [...]. Para tanto, envolve interação, contexto natural, linguagem autêntica” (IDEM, 2005, p. 95-96). A habilidade oral “trata-se de uma atividade de comunicação que se pode desenvolver durante o ato comunicativo” (OZCARIZ e FIUZA, 2010, p. 74).

“A importância de todas as outras habilidades devem ser considerada, porém essa necessita de um pouco mais de atenção, já que é essencial para a comunicação entre falantes e pouco acontece no ensino nas escolas públicas” (LIMA; SOUSA e LUQUETTI, s/d, p. 90). Além disso, “ela está intimamente ligada à compreensão” (OZCARIZ e FIUZA, 2010, p. 74). Desse modo, “a expressão oral é uma destreza produtiva e, com frequência, considerada como a mais difícil de desenvolver. [...] Compõe essa habilidade, fatores como fluência, pronúncia, riqueza de vocabulário, correção gramatical e competência discursiva” (PINILLA, 2004, p. 895).

“No *Speaking*, o educando desenvolverá a fala e compreenderá não somente o uso da gramática na oralidade, mas principalmente, aspectos linguísticos do idioma e características próprias deste” (LIMA, SOUSA e LUQUETTI, 2014, p. 91).

De acordo com Pinilla (2004), as atividades para trabalhar o desenvolvimento da habilidade oral podem ser as seguintes: diálogos, entrevistas, dramatizações, exposições de temas, debates e conversas telefônicas entre outros que o professor achar conveniente dependendo do método adotado para o ensino.

Porém o aluno precisa de motivação para aprender a se expressar oralmente em uma LEM. De nada adianta o professor utilizar os recursos metodológicos mais modernos possíveis, se

os alunos não se sentirem motivados a aprender. Eles precisam ser estimulados a falar. Para isso, é necessário criar estratégias que os levem a praticar o *speaking*. Complementando essa ideia, Sousa (2005, p. 98), salienta que, “a falta de motivação, por parte dos professores, serve como bloqueio da aprendizagem”.

Para finalizar por hora esse tópico, salienta-se que, a habilidade oral “além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicia a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhes acesso a informações de vários tipos (PCNs, 1999, p. 148).

3.3 HABILIDADE DE LEITURA/READING

Nas palavras de Leffa & Lopes (1994), existem diversos conceitos de leituras que podem ser agrupados em dois polos teóricos: a leitura entendida como simples processo de decodificação e a leitura como construção de significado. A definição de leitura como decodificação restringe seu conceito a uma simples transposição do código oral para o código escrito – esse tipo de leitura se resume em exercícios mecânicos de decifração de códigos que não ultrapassa a alfabetização. Dessa forma, o aluno não chegará ao letramento.

O letramento abrange a capacidade de o sujeito colocar-se como autor (sujeito) do próprio discurso, no que se refere não só à relação com o texto escrito, mas também à relação com o texto oral. Logo, para uma concepção histórico-social do letramento, há de se considerar uma concepção de língua – e de linguagem – constitutiva das ações sociais. Ações que se organizam em enunciados que se criam e se recriam nas práticas comunicativas, configurando os variados gêneros e seus suportes, os quais podem ser vistos como resultados das práticas discursivas convencionadas e institucionalizadas de comunidades discursivas específicas (CARVALHO e MENDONÇA, 2006, p. 10).

De outro modo, a leitura como construção de significado ultrapassa a alfabetização e a competência gramatical, expandindo habilidades de compreensão do mundo, levando o aluno ao processo de letramento para compreender e interagir com o meio em que vive.

Nesta perspectiva, o conceito de leitura abrange não somente a decodificação, mas a compreensão do meio social em que ele está inserido. Assim, a leitura é uma forma de participar e interagir socialmente (LEFFA e LOPES, 1994).

O *Reading* (leitura) consiste em o aluno desenvolver a capacidade não somente da leitura, mas também de compreender o que foi escrito, observar aspectos gramaticais, compreender estruturas da gramática presentes em diferentes estilos textuais. Os textos que devem ser trabalhados com os educandos precisam ser de gêneros textuais distintos, para que o discente se adapte a diversos contextos (LIMA; SOUSA e LUQUETTI, 2014, p. 90).

De acordo com Gomes *et. al* (s/d), a leitura por ser uma habilidade receptiva deve ser trabalhada antes da escrita, sua correspondente produtiva, tendo em vista que, não se consegue produzir sem antes adquirir conhecimentos necessário para isso.

Nas palavras de Sousa (2005), com relação à leitura, o método utilizado pelos professores ainda é voltado para a Tradução e Gramática, ou Abordagem Tradicional. Neste sentido, é comum os docentes utilizarem técnicas como explanação exaustiva sobre a gramática, em que o texto é utilizado, exclusivamente, para o ensino de gramática, enfatizando a leitura numa abordagem tradicional. Além disso, “o dicionário é instrumento útil para a tradução da língua inglesa para a portuguesa, configurando como um exercício típico dos/as professores/as [...]” (SOUSA, 2005, p. 101).

Com base nas literaturas consultadas para a elaboração deste trabalho, constatou-se que o ensino de língua, nesta perspectiva, objetivando apenas o conhecimento metalinguístico, pouco surte efeitos positivos para a formação do aluno, pois, o mesmo não consegue ultrapassar a gramática. E quando o discente é colocado à prova, demonstra que a competência comunicativa ficou a desejar.

Segundo Ozcariz e Fiuza (2010), a habilidade de compreensão leitora no âmbito do ensino e na aprendizagem de outras línguas não é tão simples, pois a leitura constitui uma das modalidades mais complexas e essenciais para atividade linguística, “[...] na qual participam variáveis de diversas índoles: cognitivas, linguísticas, textuais, socioculturais, biológicas etc., que agem de forma dinâmica” (OZCARIZ e FIUZA, 2010, p. 76).

A esta condição multidimensional do processo leitor se soma o ponto-chave da possibilidade de estabelecer distintos níveis de aproximação a um texto escrito (compreensão superficial, compreensão profunda, releitura). Há que se levar em conta, ademais, que não só é possível estabelecer distintos níveis de apropriação do texto, mas também aplicar técnicas de aproximação (leitura global, rápida, atenta, extensiva, intensiva etc), adequando-as á tipologias textual e ao objetivo da atividade proposta pelo professor (OZCARIZ e FIUZA, 2010, p. 76).

Analisando o exposto acima, a leitura pode ser trabalhada de diversas maneiras, com objetivos variados. Desse modo, uma leitura rápida ou *skimming* – objetiva uma compreensão geral do texto. Enquanto a leitura intensiva ou *scanning* – objetiva uma compreensão mais detalhada do texto que está sendo lido. Dependendo dos objetivos da aula, da tipologia textual ou do gênero, o professor pode se valer das duas estratégias.

Para isso, ele precisa ter entendimento do que é texto, de suas modalidades (oral e escrito), compreender as tipologias textuais (expositiva, argumentativa, narrativa, injuntiva, dissertativa, descritiva e etc), saber o que são gêneros textuais – compreender suas diversas composições, estrutura, função social e outros. Isso só é possível, quando o professor está disposto a fazer um profundo estudo sobre os aspectos linguísticos e extralinguísticos – (fatores linguísticos e pragmáticos) que envolve o texto e seus elementos. Estas informações podem ajudar, significativamente, na aquisição da habilidade leitora, porque quanto mais familiarizados com as características particulares do tipo ou do gênero textual em questão, melhor se pode ler.

3.4 HABILIDADE ESCRITA/WRITING

Nas palavras de Costa *et. al* (s/d), a habilidade da escrita é muito complexa e leva tempo para ser desenvolvida, e esta, é influenciada por diversos fatores tais quais: “o professor enquanto escritor, a instituição educacional, os materiais usados, o aluno escritor e seu conhecimento em relação a língua estrangeira” (COSTA *et. al*, s/d, s/p). Além disso, outros fatores estão incluídos neste rol de conhecimentos: conhecimento de mundo, experiência da vida cotidiana armazenados na memória adquiridos ao longo da vida; a preferência de estilo, treino educacional, idade, diferenças individuais e etc.

De acordo com Marochi (*apud* COSTA *et. al.*, s/d), a habilidade da escrita foi e continua sendo muito focalizada no método gramática-tradução. Dessa forma, trabalhar essa habilidade pode ser frustrante para o aluno e para o professor. Por isso, as aulas de língua inglesa, com relação à habilidade escrita e outras, devem ultrapassar o exercício de gramática e de vocabulário. “[...] a habilidade da escrita não vai além de copiar texto, [...] os exercícios de manipulação e estrutura gramaticais, preenchendo lacunas ou marcando a resposta em exercícios de múltipla escolha e [...] tradução de vocabulário” (SOUSA, 2005, p. 106).

Se o professor permanecer centrado no tradicionalismo, dificilmente conseguirá desenvolver no educando a capacidade de comunicar-se, através da habilidade escrita e de outras habilidades. Não se quer dizer aqui que o ensino tradicional não serve, o problema é centra-se somente neste para ensinar a língua inglesa, pois a escrita como uma habilidade complexa exige que o aluno,

[...] se centre na capacidade de escrever textos, sendo neste eixo que ele aprenderá a expor por escrito suas ideias. O educando deverá, ainda, observar questões de coesão e coerência em seus textos e estabelecer estruturas adequadas para cada tipo de ocasião. É função do educando compreender como equilibrar todos esses pontos para a eficiência de sua escrita (LIMA; SOUSA e LUQUETTI, s/d, p. 90).

O ensino de língua inglesa não deve privilegiar somente a gramática para este fim. O professor não deve também descartá-la, pois esta tem seu lugar no ensino. Porém, não se pode usá-la como o fim em si mesmo, mas como o ponto de partida para o ensino reflexivo sobre a língua, considerando-a em uma abordagem funcionalista, usando estratégias de ensino que contemple a perspectiva sociointeracionista, partindo de textos variados para ensinar entre vários aspectos da língua a gramática.

Para isso, o professor pode lançar mão de vários recursos e estratégias de ensino, dependendo de cada situação e objetivos que se pretende alcançar. Se os alunos tiverem acesso à internet, o professor pode incentivá-los a utilizar as redes sociais, para estes se comunicarem em língua inglesa.

Para o desenvolvimento da referida habilidade as redes sociais se apresentam

como recursos positivos, pois levam em conta não apenas a produção escrita do aluno como um conjunto de frases, mas também a criatividade, o conteúdo, a organização das ideias e o sentido global do texto, que muitas vezes não é levado em conta pelo professor (MAROCHI, *apud* COSTA *et. al.*, s/d).

Portanto, a prática das quatro habilidades é essencial para o estudante de uma LEM, considerando que este precisa adquiri-la para desenvolver a competência comunicativa e empregar o idioma pretendido nas mais variadas situações de comunicação. Desse modo, é preciso que os professores usem toda sua criatividade para enfrentar a sala de aula, com o mínimo de recursos e condições pedagógicas para o ensino-aprendizado, desmistificando a ideia de que não é possível aprender inglês na escola pública.

4. SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO QUE PODEM SER USADAS EM SALA DE AULA PARA FACILITAR O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O objetivo desta sessão não é oferecer um modelo pronto de estratégias para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Intenciona-se apresentar alguns aspectos que se julga importante para diversificar as aulas de LEM e, por isso, devem ser considerados no ensino de língua estrangeira, sobretudo, Língua Inglesa.

As estratégias que se apresentar a seguir, pautam-se em Ozcariz e Fiuza (2010) e em Santos (2012), na obra: *Ensino de Língua Inglesa foco em Estratégia*, destinadas segundo a autora, para o ensino médio. Porém, baseado na nossa prática de sala aula, percebeu-se que algumas estratégias, senão todas, podem ser adaptadas para o ensino fundamental, dependendo somente, da criatividade do professor. Além disso, considerando a extensão do artigo, limitar-se-á em apresentar, resumidamente, apenas uma proposta para cada uma das quatro habilidades: estratégia de compreensão escrita, estratégia de produção escrita, estratégia de compreensão oral e estratégia de produção oral.

4.1 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ESCRITA

4.1.1 APOIANDO-SE EM PALAVRAS TRANSPARENTES

Quando sugerimos leituras em sala de aula de textos em inglês, geralmente, nossos alunos se queixam da compressão do mesmo por não conhecerem o significado das palavras. E como na maioria dos textos há muitas palavras transparentes, isto é, palavras que se parecem com vocábulos da língua portuguesa, conhecidas também por: falsos amigos ou cognatas. Tal estratégia pode ajudar os alunos a concluir que, mesmo que não possam compreender alguns detalhes do texto, eles podem ter uma ideia geral sobre o seu conteúdo, a partir de identificação das palavras transparentes ou cognatas (SANTOS, 2012).

De acordo com a autora, a referida estratégia é de fácil aplicação e pode servir de apoio a leitura de qualquer gênero textual em inglês ou outra LEM. Além disso, o professor pode, a partir dessa estratégia, criar inúmeros mecanismos para que possam ajudar o aluno a realizar as atividades de leitura, análise e até mesmo compreensão textual, mesmo sem um domínio profundo da língua, considerando o sistema linguístico do idioma estudado. Pode também se quiser usar estratégias que envolvam os processos *skimming* (compreensão geral do texto) e *scanning* (compreensão mais detalhada do texto).

Se preferir, o professor pode expandir as atividades de leitura em sala de aula. Vale ressaltar que as atividades de leitura exigem uma preparação previa dos alunos, considerando os seguintes aspectos: atividades de preparação para a leitura; atividades de leitura; atividades após a leitura (OZCARIZ e FIUZA, 2010)

Segundo as autoras, na atividade de leitura (durante o processo) os objetivos devem ser: reforçar a motivação dos alunos para a leitura com o intuito de: ajudar a entender o propósito do leitor; ajudar a entender os aspectos linguísticos, esclarecer o conteúdo.

No dizer de Ozcariz e Fiuza (2010), as atividades após a leitura devem compreender o seguinte: Qual a função do texto? (Foi escrito para entreter ou para informar?) Como o texto está organizado? É um texto com um tom emotivo? É uma história contada em ordem cronológica, utilizando conectivos que indicam a ordem dos acontecimentos? É um relatório?

Que conteúdo, informação ou ideia você pode extrair desse texto? O que o autor procura comunicar? Todos esses aspectos devem ser considerados na compreensão e no desenvolvimento da habilidade leitora, para que o aluno tenha sucesso na compreensão dessa habilidade.

4.2 ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO ESCRITA

4.2.1 PREPARANDO-SE PARA ESCREVER

Sabemos enquanto docentes, o quanto é difícil estimular nossos alunos a escrever qualquer texto, pertencente a qualquer gênero em língua materna. E isso, torna-se mais difícil, quando a proposta é escrever um texto em língua inglesa. O fato é que, em língua inglesa ou língua materna, o aluno precisa de estímulo e motivação para produzir textos. A questão é: como fazer os nossos alunos produzirem textos?

De acordo com Santos (2012), o processo de produção escrita não se inicia no vazio. É necessário criar situações favoráveis à produção escrita. Para isso, o professor precisa ser criativo, propondo estratégias que estimule o educando a escrever. Essa atividade envolve uma série de procedimento que a antecede. Por exemplo: Qual o tipo de texto vou solicitar aos meus alunos? Que gênero textual? Qual será o provável leitor do meu texto? Qual o objetivo do texto? Que suporte vou usar? Como vou organizar meu texto? Que vocabulário devo usar? Isso tudo, exige planejamento tanto do professor quanto do aluno (SANTOS, 2012).

Cabe aqui uma observação com relação à produção textual. Os professores de línguas, acabam não trabalhando a produção textual, justamente, porque esta atividade exige planejamento e dedicação, e isso é muito trabalhoso. Por isso, acabam por privilegiar, exageradamente, a gramática, os aspectos que realmente importam ao aluno para dominar a língua e para desenvolver a competência comunicativa, fica em segundo plano ou nem se quer é trabalhado.

Além disso, como intuito de estimular a produção escrita, sugere-se que o professor utilize de estratégias que chame a atenção do aluno ou, use meios que os mesmos utilizam no dia a

dia para se comunicar por meio da escrita. Neste caso, considerando o grau de utilização das redes sociais, o professor pode se valer deste recurso e obter bastante sucesso, se usá-las de maneira adequado, em favor da aprendizagem do educando. Se preferir, o docente pode sugerir aos seus alunos a utilização de outros gêneros utilizando a internet, as redes sociais, por exemplo. Vale ressaltar que é importante considerar o grau de formalidade de cada gênero. Por isso, essas ferramentas só podem surtir efeitos se forem trabalhadas questões como: função social do gênero sugerido, estrutura textual, grau de formalidade e outros aspectos que envolvem o texto.

Destarte, escrever é uma habilidade muito importante e requer conhecimento profundo da língua estudada e isso só é possível com estudo sistemático denso e dedicado sobre o idioma. O fato é: aprende-se a escrever, escrevendo. Por isso, é necessário praticar a escrita, não importa o gênero, quanto mais variado melhor para o conhecimento linguístico e textual do aluno (OZCARIZ e FIUZA, 2010).

Segundo Ozcariz e Fiuza (2010), nesta habilidade, o professor desempenha um papel fundamental, pois ele deve motivar o aluno, criando estratégias adequadas para aguçar surgimento de ideias. É importante também, abordar sobre a importância da atividade aplicada. Além disso, ele deve encorajar os alunos a se esforçarem ao máximo para conseguir resultados significativos. É de suma importância, também, considerar a atuação do professor junto aos alunos, à medida que estes vão escrevendo. O professor deve observar, analisar e dar retorno, conduzindo de forma positiva e encorajadora os discentes, nas realizações das atividades.

4.3 ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO ORAL

4.3.1 OUVINDO PARA TER UMA IDEIA GERAL

Sugere-se que o professor traga para sala de aula um áudio, que pertença ao gênero notícia ou outros, sem preparação adicional, tipo como se ligassem um rádio e ouvissem qualquer notícia, tentando apenas responder à pergunta: “Qual é a ideia geral do texto?” De imediato os alunos responderão: “não entendi nada!”, “É muito difícil!”, “Eles falam rápido demais!”.

Você se pergunta: como devo reagir a esses comentários?

Diante dessas sensações de não entendimento do noticiário ou de outro gênero, ainda assim é provável que o aluno seja capaz de inferir algumas informações básicas sobre o texto do áudio: quantas pessoas participam do discurso? Se pertencem ao sexo masculino ou feminino? Entre outras informações. Essas informações são importantes para compreender o texto.

Portanto, em situações como estas, o primeiro passo é derrubar qualquer sensação equivocada de que não houve entendimento algum. A partir das informações identificadas no áudio, é possível, inclusive, ter um entendimento do elemento do contexto. Partindo dessas informações, cabe ao professor orientar seus alunos a se apoiarem nesses aspectos para construir a ideia geral do texto. Além disso, os discentes podem, também, se valer de estratégias como: palavras cognatas e repetição de termos similares.

Como sugestões para essa atividade, propõe-se o seguinte: áudios com falas lentas, número de palavras limitado, cerca de 100 a 150, textos curtos com palavras de fácil compreensão. Além disso, sugerimos também que antes dessas atividades, seria interessante trabalhar vocabulário. Outra informação válida, é que em inglês, muitas palavras são monossílabas. E por isso, é possível falar um grande número de palavras, em um pequeno espaço de tempo.

Para expandir essa estratégia, seria conveniente que se usasse vídeos de diferentes gêneros, isso permitiria com que o aluno compreendesse com mais facilidade as informações do texto, considerando que as imagens são suportes de suma importância na construção do significado do mesmo.

Nas palavras de Ozcariz e Fiuza (2010), é preciso considerar que ouvir é uma habilidade que todos os discentes de língua estrangeira necessitam desenvolver, de forma competente, procurando por meio desta, compreender a diversidade linguística existente, no idioma pretendido, para saber distinguir o inglês falado em diferentes lugares.

De acordo com as autoras, como sugestão para ampliar as estratégias, nesta habilidade, é imprescindível que o aluno escute textos em pleno contexto: canções, conversas informais e formais, entrevistas, anúncios publicitários, diálogos entre outros.

A seguir Ozcariz e Fiuza (2010), sugerem alguns procedimentos propostos por livros didáticos. De acordo com as autoras, esses procedimentos podem colaborar para a prática da compreensão auditiva.

4.3.1.1 ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO

Pré-audição: atividades de pré-audição podem ser muito variadas, mas sempre com dois objetivos: em primeiro lugar, ativar todos os conhecimentos que possam ter relação com o tema ou a situação; em segundo lugar, focalizar a atenção, buscando aqueles elementos relevantes da mensagem para a atividade a ser realizada.

1ª audição: uma primeira audição que permita ao aluno ter contato com o texto em questão. Desse modo, ele se familiarizará com o tom, o ritmo e a velocidade dos falantes, e terá uma ideia global do tema.

2ª audição: uma segunda audição, na qual se realizam as atividades que o livro pede.

3ª audição: uma terceira audição, que serve para assegurar aos seus alunos que a audição lhes satisfaz.

No mais, para finalizar este tópico, pode-se dizer que o importante na compreensão auditiva ou oral não é entender, exaustivamente, um texto, mas ser capaz de buscar e encontrar a informação que nos interessa. É claro que isso, não nos impede de avançar, de ir além do que se propõe.

4.4 ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO ORAL

4.4.1 ESCLARECENDO O QUE SE QUER DIZER

É comum nas aulas de língua inglesa os alunos perguntarem: “como se pronuncia tal palavra em inglês?” Seria interessante que o professor estimulasse os alunos a fazerem essas perguntas em inglês, para estimular a produção oral. Essa atividade permite com que o

aluno adquira vocabulário, possa distinguir a classe de palavras que o termo pertence.

Além disso, tal estratégia pode estimular o diálogo entre professor e alunos e aluno/aluno. A partir disso, o docente pode criar outras estratégias de ensino, cujo discentes se sintam estimulados a empregar a língua com segurança. Essas estratégias podem ser pensadas e desenvolvidas em dupla ou, até mesmo, em grupos, em roda de conversa, por exemplo.

Vale ressaltar que essa estratégia surge de uma dúvida do estudante de Língua Inglesa em reconhecer tal vocabulário. E isso, caracteriza-se como um ponto positivo para o estímulo ao aprendizado do aluno, considerando que este vai em busca de saciar sua dúvida.

Cabe observar que o professor pode se valer de algumas expressões para esclarecer as dúvidas e estimulá-lo a produção oral. Das expressões que podem ser usadas para tal fim, cita-se as seguintes: *How do you say in English? What's this in English?* (Apontando para um objeto); *What's this called?* (Apontando para um objeto); *What do you call that?* (Apontando para um objeto). Além disso, é recomendável que após se receber o esclarecimento, confirma-se o entendimento, verbalmente, com as seguintes expressões: *Ok, yes, yeah, uh-huh, right, ah!* etc.

Segundo Ozcariz e Fiuza (2010), ao desenvolver a habilidade da expressão oral conta-se com uma ampla variedade de atividades para cada momento e para cada objetivo e, em função do nível de conhecimento, do grau de formalidade da língua falada e do canal comunicativo utilizado, pode-se distinguir as seguintes: contar histórias, diálogos ou conversação (os diálogos são atividades que podem ser indicadas para os níveis iniciais de comunicação oral); entrevistas (para praticar essa atividade sugere-se que seja elaborado um questionário de perguntas e respostas para serem trabalhadas em dupla ou em trio); conversações telefônicas (as falas telefônicas têm uma série de características particulares que as diferenciam daquelas que se produzem cara a cara); exposições ou apresentações de temas ou debates (são atividades que se realizam em todos os níveis de competências linguística dos alunos, considerando o conhecimento mais desenvolvido).

Acredita-se que existem inúmeros meios para ensinar qualquer disciplina, basta o professor ser curioso, pesquisador, comprometido e versátil, sendo capaz de inovar e transformar teorias em práticas reais de ensino. Para isso, é necessário que o educador tenha

conhecimento das reais necessidades de seus alunos e seja capaz de criar estratégias que diversifique suas aulas e torne-as interessantes e significativas para os aprendizes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua deve partir de conhecimentos teóricos, enfatizando a relação entre língua e seus usuários, para efeito de reflexão metodológica. Estas reflexões, devem resultar em atividades práticas, objetivando com que os alunos adquiram segurança linguística necessária para empregar a língua nas diversas situações comunicativas, para usar de forma eficaz as quatro habilidades mencionadas durante a construção deste trabalho. Com isso, evitando a ênfase exagerada da nomenclatura, que se baseia em um ensino pautado em exercícios de preenchimentos de lacunas como essência do ensino de língua estrangeira.

Sabe-se dos desafios que se precisa enfrentar para a concretização do ensino de Língua Inglesa contemplando as quatro habilidades linguística, nas escolas públicas brasileiras. Há vários fatores que contribuem, de forma negativa, para este fim: a falta de material didático, péssimas condições física-estruturais das escolas, a falta de recursos didático-tecnológicos que permitam a áudio visualização, entre outros. Porém é necessário olhar o lado positivo, procurando estratégias e recursos que possam substituir os inexistentes.

O que não pode mais ocorrer é deixar de oportunizar o aluno de ter acesso a um ensino que o torne competente, linguisticamente. Desse modo, não cabe mais lamentações é necessário fazer um esforço e agir, na tentativa de mudar essa realidade.

Com base nisso, cabe o seguinte questionamento: é possível aprender inglês na escola pública? Se o professor cruzar os braços e esperar o milagre acontecer, a resposta é não! Mas se ele estiver disposto a encerrar os desafios da sala de aula e tiver o compromisso com a educação, for criativo, persistente, pesquisador, atendo as necessidades de seus alunos, fará o ensino acontecer, mesmo com todas as dificuldades, ainda assim, seus alunos aprenderão inglês.

Portanto, essa reflexão só vem sedimentar o que se discutiu até o momento, ou seja, o desenvolvimento das quatro habilidades se faz necessárias à formação integral do indivíduo, enquanto cidadão, para que este tenha amplo acesso ao conhecimento. Diante de todos os

problemas e adversidades que acompanham o ensino de Inglês, nas escolas públicas brasileiras, não se pode deixar de registrar que se acredita que é possível trabalhar as quatro habilidades, sugeridas aqui neste texto.

No entanto, para que isso ocorra de forma efetiva são necessárias e urgentes ações que contemplem políticas nacionais de investimentos para o ensino de LEM, como: distribuição de material didático pelo Ministério da Educação, formação continuadas com apoio das universidades na formação de professores, entre outros. Acredita-se que dessa forma os alunos das escolas públicas brasileira, terão uma formação mais completa e digna que todo cidadão em formação merece.

Com relação ao material didático, sobretudo o livro, sabe-se que este nem sempre atenderá as necessidades dos alunos ou das turmas em sua totalidade. Porém, o professor pode adaptar, ampliar e diversificar as atividades para atender as reais necessidades de seus alunos. Desse modo, o professor deve se valer de sua autonomia e senso crítico sobre o recurso didático em questão. De modo que este, oriente o seu ensino em conformidade com aquilo que é mais coerente, dependendo de seus objetivos e das abordagens teóricas metodológicas utilizadas nas aulas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; EL DASH, L. G. Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, LET/UnB, vol.01, no. 01, Brasília, 2002.

ARAÚJO, Tatiana de Sousa; ANDRADE, Layla Ravana Almeida de; RODRIGUES, Beatriz Gama. O Ensino de Língua Inglesa em Escolas Públicas de Teresina: A reflexão crítica de professores de língua inglesa como base para a transformação do ensino na atualidade. Ministério da Educação e Cultura – MEC, Universidade Federal do Piauí – UFPI, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG, Coordenadoria Geral de Pesquisa – CGP, Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Teresina-PI – Brasil. Disponível em: pesquisa@ufpi.edu.br. <http://www.ufpi.br/19sic/Documentos/RESUMOS/Humanas/Tatiana%20de%20Sousa%20Araujo.pdf>. Acesso em: 30 de out. 2019, às 10h30min.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira. Secretaria da Educação Fundamental, 2ª Ed. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna. Brasília, Mec, 1999.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Organização das Classes de Alfabetização: processos e métodos. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire, MENDONÇA, Rosa Helena. (Org.). Práticas de Leitura e Escrita. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação a Distância – SEED, Brasília, 2006.

CHAVES, Carla. O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer? Monografia (curso em Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, 1998. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>. Acesso em 20 de out. 2019, às 16h30min.

COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas; FONTANA, Marcus Vinicius Liessem. Alternativas para o Ensino de E/Le: Trabalhando as 4 Habilidades na Internet. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/accionele/publicacoes/2011/001%20Alternativas%20para%20o%20ensino%20de.pdf>. Acesso em: 06 de nov. 2019, às 17h00min.

FIUZA, Ana Cristina Borges et al. Ensino Aprendizagem de Língua e Literatura na sala de aula. Vol. 1 e 2-Letras Português/Espanhol. UNIUBE, Uberaba, 2011.

GOMES, Rodrigo Belfort; et al. As Habilidades Receptivas e o Ensino de Língua Inglesa: Trabalhando o Livro Didático. Disponível em: http://midia.unit.br/enfope/2013/GT7/AS_HABILIDADES_RECEPTIVAS_E_O_ENSINO_DE_LINGUA_INGLESA.pdf. Acesso em: 03 de nov. 2019, às 14h00min.

LEFFA, V. J.; LOPES, R. de C. C. Evolução do conceito de leitura em alunos da 2ª à 8ª série. Anais. IX Encontro Nacional da ANPOLL. Caxambu, MG, 1994.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 03 de nov. 2022, às 21h40min.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, 1999.

LIMA Gislaine P. & QUEVEDO Gladys. Breve Trajetória da Língua Inglesa e do Livro Didático de Inglês no Brasil. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2019, às 10h30min.

LIMA, L. O. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Rio de Janeiro: Brasília, 1969.

LIMA, Laís Teixeira; SOUZA Sonia Maria de Fonseca; LUQUETTI, Eliana Crispim França. O Ensino da Habilidade Oral da Língua Inglesa nas Escolas Públicas. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Cadernos do CNLF, Vol. XVIII, Nº 10 – Língua Clássica, Textos Clássico, Línguas Estrangeiras e Traduções. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/10/007.pdf. Acesso em: 05 de nov. de 2019, às 20h30min.

MAROCHI, T. B. O processo de escrita em língua estrangeira: algumas reflexões. In: Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003.

OZCARIZ, Terezinha França Resende de; FIUZA, Ana Cristina Borges. A Língua Espanhola no Contexto Mundial. Vol. 01- São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

PINILLA, R. La expresión oral. In: SÁNCHEZ, J.; SANTOS GARGALLO, I. Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL, 2004. p. 879 -898.

SANTOS, Eliana Santos de Souza e. O Ensino da Língua Inglesa no Brasil. BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras n.01, dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99/166>. Acesso em: 20 de set. de 2019, às 22h00min.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, Autoria e o Livro Didático. Contexturas 3, UNESP – São José do Rio Preto (1996, p. 55 a 60). Disponível em: <http://www.apliesp.org.br/arquivos/14127163370.pdf>. Acesso em: 28 de out. de 2019, às 21h45min.

SANTOS, Denise. Ensino de Língua Inglesa: Foco em Estratégias. Ensino médio regular – Língua Estrangeira Moderna – Inglês. Barueri – SP, Ed. Disal, 2012.

SOUZA, Maria Gleide Macêdo de. A Prática Pedagógica do Professor de Língua Inglesa nas Escolas Públicas do Ensino Médio. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Dissertação de Mestrado, Recife 2005. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/4709/arquivo5818_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 de nov. de 2019, às 16h00min.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação. Ed. Cortez. 10 ed. São Paulo, 2005.

URIO, Everlaine Daluz Weber & XAVIER, Rosely Perez. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? Trab. Ling. Aplic., Campinas, 45(1): 29-54, Jan./Jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v45n1/a03.pdf>. Acesso em 05 de dez. de 2019, às 21:00.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi & SILVINO, Eliziane França Moreira. O Livro Didático e suas Implicações na Prática do Professor nas Escolas Públicas de Guajará-Mirim. Práxis Educacional, Vitória da Conquista v. 4, n. 4 p. 83-102 jan./jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361>. Acesso em: 04 de dez. de 2019, às 15h45min.

APÊNDICE – REFERÊNCIAS DE NOTA DE RODAPÉ

2. [...] consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno [...]. É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo (LEFFA, 1998, p. 213)

3. O processo de aprendizagem, mediado pela interação, vai levar a construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega. Para que isso ocorra, o processo envolverá dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da interação por parte deles até que o conhecimento seja compartilhado. Em última análise, o processo é caracterizado pela interação entre os significados ou conhecimento de mundo do parceiro mais competente (em sala de aula, o professor ou um colega) e os do aluno (PCN 1998, p. 57-58).

4. Existem determinadas crenças que se enraizaram quando se trata de ensino aprendizagem de Língua Inglesa. Uma delas, se não a mais famosa, é que: “não é possível aprender Inglês nas Escolas Públicas Brasileiras”.

^[1] Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação – MUST University. Especialista em Metodologia do ensino de Filosofia e Sociologia – UNIASSELVI, Especialista em Ensino de Língua Espanhola – UNICAM, Especialista em Educação Especial Inclusiva e Neuropsicopedagogia – Faculdade Futura, Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa – FAVENI e Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – FAVENI. Licenciado Pleno em Letras/Português – UFPA, Letras/Espanhol – UNIUBE, Letras/Inglês – UFOPA, Formação de Professores de Filosofia (Licenciatura) – FPA e Licenciado Pleno em Filosofia – FAMOSP. Professor da rede estadual e municipal de ensino do Município de Curuá-Pará, atuando no ensino fundamental e no ensino médio, com as disciplinas de: Filosofia, Sociologia, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Educação Geral.

Enviado: Dezembro, 2020.

Aprovado: Fevereiro, 2021.