

EM DEFESA DA ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA. DO YOU REALLY SPEAK ENGLISH?

Fabio Marques de Oliveira Neto¹

Vaneska Oliveira Caldas²

Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques³

RESUMO

Este artigo investigou os desafios enfrentados pelos professores de inglês em escolas públicas e particulares no Brasil ao comunicarem-se com os alunos, destacando a predominância do uso do português em detrimento do inglês como língua de instrução. Identificou-se a falta de proficiência linguística dos professores, a crença equivocada de que os alunos enfrentariam dificuldades excessivas e a quantidade média de alunos por turma como fatores-chave que contribuem para essa prática. No entanto, fundamentada na Hipótese do Output, de Swain, foi proposta uma série de estratégias viáveis para superar tais desafios, incluindo programas de capacitação contínua dos professores, o uso de recursos tecnológicos e atividades interativas em sala de aula, bem como a valorização do inglês como língua principal de instrução. Ao adotar essas medidas, os professores podem melhorar significativamente sua comunicação com os alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, proporcionando um ambiente de aprendizado mais eficaz e imersivo para o ensino do inglês.

Palavras-chave: Oralidade, Língua Inglesa, Práticas

INTRODUÇÃO

Sempre que buscamos avaliar a proficiência de um aluno em inglês, a pergunta de praxe é "Do you speak English?" e não "Do you read English?" ou "Do you write English?". Isso reflete a importância atribuída à habilidade oral sobre outras competências linguísticas. De fato, a capacidade de comunicação verbal é frequentemente considerada o barômetro definitivo para determinar o domínio de um idioma estrangeiro.

Essa ênfase na oralidade não é apenas um reflexo das demandas da comunicação cotidiana, mas também reconhece a necessidade fundamental de interação e expressão linguística em situações da vida real. Neste contexto, é crucial explorar e fortalecer a competência oral dos alunos em inglês, não apenas como uma ferramenta de

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

³ Mestre em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

comunicação, mas também como um indicador fundamental de sua proficiência no idioma.

No âmbito do ensino de línguas, David Nunan descreveu o *listening* como "a Cinderela das habilidades linguísticas", destacando sua subestimação e negligência em muitos currículos educacionais. O objetivo do referido autor era ressaltar a importância frequentemente subestimada da habilidade de compreensão auditiva no processo de aprendizagem de um idioma. Para Nunan, o *listening* não apenas desempenha um papel fundamental na comunicação eficaz, mas também na aquisição de vocabulário e na compreensão das nuances culturais da língua-alvo.

Por outro lado, em muitas salas de aula de inglês no contexto brasileiro, é o *speaking* que muitas vezes assume o papel de "Cinderela", uma vez que os professores frequentemente evitam falar inglês durante as aulas. Esta falta de prática oral direta pode prejudicar significativamente o desenvolvimento das habilidades de conversação dos alunos, já que a exposição e a prática ativa são componentes essenciais para a fluência. Assim, o desafio reside não apenas em reconhecer a importância do *speaking*, mas também em superar as barreiras linguísticas e culturais que impedem sua integração eficaz no processo de ensino de inglês nas escolas brasileiras.

É crucial que os professores de inglês falem consistentemente o idioma-alvo durante as aulas, proporcionando aos alunos um ambiente de imersão linguística que estimule o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Ao adotar essa abordagem, os alunos têm a oportunidade não apenas de ouvir e compreender o inglês em contexto autêntico, mas também de se sentirem mais encorajados a praticar o *speaking* de forma ativa. Além disso, ao demonstrar fluência no idioma, os professores servem como modelos linguísticos aspiracionais, inspirando os alunos a alcançarem níveis similares de proficiência.

Ao incentivar e valorizar a participação oral dos alunos, os professores não apenas fortalecem suas habilidades comunicativas, mas também promovem um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo, no qual a confiança na expressão em inglês é cultivada e nutrida.

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar uma proposta viável para que os professores de inglês se comuniquem de forma eficaz com os alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, utilizando o idioma-alvo como meio de instrução e interação. Serão abordadas as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores nesse processo, destacando obstáculos como a falta de fluência no idioma por parte dos

professores, a resistência dos alunos diante de uma abordagem comunicativa e as limitações estruturais das instituições educacionais.

Além disso, serão discutidas possíveis soluções para superar tais desafios. Ao final, pretende-se fornecer uma visão abrangente e prática sobre como promover uma comunicação efetiva em inglês entre professores e alunos, visando aprimorar a qualidade do ensino e aprendizado da língua inglesa nas escolas.

METODOLOGIA

Inicialmente, será realizada uma revisão abrangente da literatura existente sobre o tema, buscando compreender as principais teorias, práticas e debates relacionados à teorias que fundamentem a necessidade de comunicação em inglês entre professores e alunos, principalmente as ideias apresentadas por Swain (1985), em sua Hipótese do Output.

Com base na revisão da literatura, serão apontados possíveis entraves à comunicação em Língua Inglesa nas aulas desse idioma no Brasil e, em seguida, propostas recomendações e sugestões práticas para promover uma comunicação eficaz em inglês entre professores e alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Essas recomendações serão fundamentadas em evidências e visarão oferecer orientações úteis e aplicáveis para melhorar o ensino e aprendizado da língua inglesa nas escolas brasileiras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Levelt (1989), a habilidade de produção oral é uma das mais intrincadas do ser humano. Isso se deve ao fato de que, para ser compreendida e expressa, ela requer um processo cognitivo inicial. Em outras palavras, para criar um discurso articulado e fluido, é necessário primeiro planejar o conteúdo da mensagem, escolher a forma mais adequada para transmiti-la, articular as palavras em um padrão fonético e monitorar o processo.

Além dessas etapas complexas, é importante ressaltar que, de acordo com Levelt (1989), o aprimoramento dessa habilidade nunca atinge um estado final. Em outras palavras, a produção oral está em constante evolução, seja devido à introdução de novos termos na língua, seja pela necessidade de ampliação do vocabulário do falante. Essa é a

razão pela qual Levelt (1989) considera o indivíduo falante como um processador de informações altamente complexo.

Ao analisarmos a importância do output no processo de aprendizagem da segunda língua (L2), é evidente que sua concepção passou por transformações ao longo do tempo. As pesquisas conduzidas por Swain (1985) apresentam uma perspectiva inovadora sobre o papel do output na L2, o qual, anteriormente à sua investigação, era considerado meramente como uma forma de praticar o conhecimento já adquirido (GASS E SELINKER, 2008).

De acordo com Krashen (1985), alinhado com essa visão anterior, o output não desempenhava um papel significativo no processo de aprendizagem (exceto como auto input), sendo apenas um indicador de que a L2 estava sendo internalizada.

Swain (1985) marca o surgimento de um novo paradigma na compreensão do papel da produção oral no desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. A autora sustenta que é possível compreender um idioma sem necessariamente falar, porém, para falar, é fundamental compreendê-lo primeiro. Sua pesquisa demonstra que aprendizes com habilidades de compreensão oral e escrita comparáveis às de falantes nativos não alcançam a mesma proficiência na produção oral, o que a leva a concluir que os processos envolvidos na produção de uma língua diferem daqueles envolvidos na sua compreensão. Em suma, as discrepâncias entre as habilidades de compreensão e produção não são atribuíveis à falta de input compreensível; ao contrário, elas surgem devido à escassez de output compreensível.

Além disso, a produção oral é o momento em que os aprendizes se desafiam, ultrapassando os limites de suas interlínguas. Ao falar, eles transitam do processo semântico, que prevalece na compreensão, para o processo sintático, essencial na produção. Nessa perspectiva, Swain (1995) introduz a hipótese do output, argumentando que ao produzir a língua, seja oralmente ou por escrito, o aprendiz é levado a focalizar nas formas de expressão da mensagem, o que o leva a identificar lacunas em sua interlíngua e, conseqüentemente, a buscar soluções para essas lacunas (IZUMI; BIGELOW, 2000).

Segundo a Hipótese do Output, Swain (1993, 1995), o output desempenha quatro funções essenciais no processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2): a função de prática da língua, a função de gatilho, a função de testar hipóteses sobre estruturas e significados, e a função metalingüística. A função de prática da língua refere-se ao fato de que, ao produzir a língua, o aprendiz exercita seus recursos

linguísticos, gradualmente aprimorando sua fluência à medida que converte o conhecimento declarativo em conhecimento procedimental.

A função de gatilho está associada à percepção que os aprendizes têm de uma lacuna entre o que desejam expressar na L2 e o que conseguem de fato expressar, levando-os a reconhecer o que desconhecem ou dominam apenas parcialmente. Ao identificar e evidenciar as deficiências em sua produção, o aprendiz direciona sua atenção para o input necessário para resolver o problema, estabelecendo um ciclo entre input e output (SWAIN, 1993). Dessa forma, processos cognitivos que podem resultar em uma nova aquisição linguística ou consolidar um conhecimento prévio são engajados (SWAIN; LAPKIN, 1995; SWAIN, 1993).

Quando os aprendizes detectam lacunas em seus outputs, eles podem reagir de três maneiras distintas: ignorando-as, o que prejudica o avanço na interlíngua; pesquisando o conhecimento linguístico necessário para preencher essas lacunas, resultando na aquisição de novos conhecimentos ou na consolidação dos já existentes; ou identificando o problema e direcionando sua atenção para os inputs relevantes subsequentes. Esse último cenário é observado, por exemplo, quando o aprendiz recebe feedback sobre sua produção oral.

A função de testar hipóteses sobre estruturas e significados envolve os falantes experimentarem novas formas e estruturas, ajustando e refinando sua interlíngua para melhorar a comunicação. Ao usar a língua, o aprendiz avalia o que é eficaz e o que não é na L2. Por fim, a função metalinguística se refere ao papel reflexivo da produção, onde os aprendizes empregam a L2 para refletir sobre sua própria produção oral ou a de terceiros, promovendo assim a aprendizagem (SWAIN, 1993, 1995). O falante utiliza a L2 para esclarecer o significado do pensamento que está expressando, por meio de confirmações, solicitações de esclarecimento ou através de correções, explícitas ou implícitas.

PROBLEMAS E PROPOSTAS

A eficácia do ensino de inglês nas escolas brasileiras é frequentemente prejudicada pela prática predominante de os professores conduzirem suas aulas em português. Embora essa abordagem possa parecer intuitiva em um contexto onde o inglês não é a língua nativa, ela acarreta consequências significativas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Este artigo busca examinar os motivos subjacentes a essa prática disseminada e propor estratégias para superar esses desafios. Ao compreender os fatores que levam os professores a optar pelo uso do português em suas aulas de inglês, é possível identificar oportunidades para promover uma abordagem mais eficaz e imersiva no ensino do idioma.

Ao mesmo tempo, serão apresentadas propostas concretas para incentivar os professores a adotarem o inglês como língua principal de instrução, visando aprimorar a proficiência linguística dos alunos e criar um ambiente de aprendizado mais autêntico e estimulante. O objetivo precípua é contribuir para o debate sobre o ensino de inglês no Brasil, oferecendo insights práticos e soluções viáveis para melhorar a qualidade do ensino e aprendizado do idioma.

Um dos principais motivos pelos quais os professores de inglês, tanto em escolas públicas quanto particulares no Brasil, optam por ministrar suas aulas em português é a falta de proficiência no idioma por parte dos próprios docentes. Muitos professores, ao serem formados, não possuem fluência adequada em inglês para conduzir uma aula inteiramente nesse idioma, o que os leva a recorrer ao português como meio de comunicação mais confortável e acessível.

Além disso, a formação de professores de inglês nas universidades muitas vezes não oferece um treinamento adequado em proficiência linguística, priorizando aspectos pedagógicos em detrimento do domínio do idioma-alvo. Diante dessa limitação linguística, os professores tendem a se sentir mais seguros ao usar o português como língua de instrução, mesmo que isso comprometa o desenvolvimento das habilidades comunicativas em inglês dos alunos.

Uma solução para o desafio da falta de proficiência dos professores de inglês seria investir em programas de capacitação linguística continuada, tanto durante a formação inicial quanto ao longo da carreira docente. Esses programas poderiam incluir cursos intensivos de imersão em inglês, workshops práticos de prática de conversação, treinamento em técnicas de ensino de idiomas e acesso a recursos educacionais atualizados.

Além disso, parcerias com instituições de ensino de idiomas e intercâmbio de professores com países de língua inglesa poderiam ser estabelecidos para proporcionar experiências de imersão e aprimoramento da proficiência linguística. Ao investir na capacitação linguística dos professores, seria possível criar um corpo docente mais

preparado e confiante para conduzir aulas em inglês, proporcionando aos alunos um ambiente de aprendizado mais eficaz e autêntico.

Outro motivo que leva os professores de inglês em escolas públicas e particulares no Brasil a ministrarem suas aulas em português é a crença equivocada de que os alunos enfrentariam dificuldades excessivas ao serem expostos exclusivamente ao inglês durante as aulas.

Muitos professores receiam que os estudantes não compreenderiam as instruções ou o conteúdo apresentado, levando-os a adotar o português como língua de instrução para garantir uma compreensão mais efetiva. Além disso, há a percepção de que os alunos estão mais familiarizados e confortáveis com o português, o que pode facilitar o processo de aprendizagem. No entanto, essa abordagem pode resultar em uma falta de imersão no idioma-alvo, prejudicando o desenvolvimento das habilidades de comunicação em inglês dos alunos.

Para lidar com alunos que enfrentariam dificuldades excessivas ao serem expostos exclusivamente ao inglês durante as aulas, os professores podem implementar uma série de estratégias adaptativas. Primeiramente, faz-se necessário o uso de linguagem corporal e gestual, os quais podem ajudar na comunicação e na compreensão do conteúdo.

Ademais, recursos visuais, como imagens e vídeos, podem ser utilizados para contextualizar e reforçar os conceitos abordados. A simplificação da linguagem também se mostra essencial, evitando termos complexos e priorizando uma comunicação mais acessível. Além disso, é importante oferecer encorajamento e apoio individualizado aos alunos que enfrentam dificuldades, proporcionando feedback construtivo e orientação adicional conforme necessário.

Atividades práticas guiadas pelo professor e o trabalho em grupo colaborativo também se destacam como estratégias eficazes para consolidar o conhecimento e desenvolver habilidades linguísticas de forma progressiva. Por fim, um feedback frequente e formativo, identificando áreas de melhoria e oferecendo sugestões para o desenvolvimento contínuo, é fundamental para o progresso dos alunos. Ao implementar essas estratégias de forma adaptativa, os professores podem criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz para todos os alunos.

A quantidade média de alunos por turma também é um fator relevante que influencia os professores de inglês em escolas públicas e particulares no Brasil a optarem por ministrar suas aulas em português em vez de inglês. Em turmas com um

grande número de alunos, os professores podem enfrentar dificuldades para garantir que todos compreendam o conteúdo quando ensinado exclusivamente em inglês.

Além disso, o tempo necessário para fornecer explicações individuais ou para corrigir erros pode ser significativamente maior em turmas maiores. Como resultado, os professores podem sentir que é mais eficiente e produtivo utilizar o português como língua de instrução, permitindo-lhes abordar as necessidades individuais dos alunos de forma mais eficaz. No entanto, essa prática pode limitar as oportunidades de exposição dos alunos ao inglês durante as aulas, o que pode afetar negativamente seu desenvolvimento linguístico.

Para enfrentar o desafio da quantidade média de alunos por turma e incentivar o uso do inglês como língua principal de instrução, os professores podem adotar várias estratégias. Primeiramente, podem dividir a turma em grupos menores para facilitar a comunicação e a interação em inglês entre os alunos, permitindo uma atenção mais individualizada e feedback personalizado. Além disso, a incorporação de atividades interativas e dinâmicas em sala de aula pode estimular o envolvimento dos alunos e aumentar sua motivação para participar ativamente das aulas em inglês.

O uso de recursos tecnológicos, como aplicativos e plataformas online, também pode proporcionar oportunidades adicionais para os alunos praticarem o inglês dentro e fora da sala de aula. Incentivar a participação ativa dos alunos, criando um ambiente acolhedor e de apoio, e investir na formação contínua dos professores em estratégias de ensino para turmas grandes são outras medidas importantes para superar esse desafio e promover um ambiente de aprendizado mais eficaz e estimulante para o ensino do inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a análise dos fatores que levam os professores de inglês em escolas públicas e particulares no Brasil a optarem por ministrar suas aulas em português revela desafios complexos que afetam o ensino e aprendizado do idioma. Desde a falta de proficiência linguística dos próprios docentes até a pressão por resultados imediatos em exames e a quantidade média de alunos por turma, diversos obstáculos se apresentam.

No entanto, é essencial reconhecer que a superação desses desafios é possível por meio da implementação de estratégias adaptativas e da promoção de uma mudança de mentalidade no ambiente educacional. Ao investir na formação contínua dos

professores, na adoção de métodos de ensino mais dinâmicos e interativos, na integração de tecnologia educacional e na valorização do uso do inglês como língua principal de instrução, podemos criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz.

Desta forma, capacitamos não apenas os professores, mas também os alunos, a desenvolverem suas habilidades linguísticas de forma mais sólida e autêntica, preparando-os para os desafios e oportunidades do mundo globalizado em que vivemos.

REFERÊNCIAS

IZUMI, S.; BIGELOW, M. Does output promote noticing and second language acquisition?. TESOL Quarterly, v. 34, p. 239-278, 2000.

KRASHEN, S. The input hypothesis: Issues and implications. New York: Longman, 1985.

LEVELT, W. Speaking: From intention to articulation. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1989.

NUNAN, D. Second language teaching and learning. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Eds.), Input in second language acquisition, Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235–253.

_____.The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. Canadian Modern Language Review, Toronto, v. 50, n. 1, p.158-64,1993

_____.Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Eds), Principles and practice in the study of language. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

SWAIN, M; LAPKIN, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. Applied Linguistics, v. 16, n. 3, p. 371-391, 1995.