

"I CAN'T SPEAK VERY WELL, TEACHER!" — REFLEXÕES SOBRE AS
DIFICULDADES COM A ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA

"I CAN'T SPEAK VERY WELL, TEACHER!" — REFLECTIONS INVOLVING
THE DIFFICULTIES IN SPEAKING THE ENGLISH LANGUAGE

Marlon Machado Oliveira Rio¹

RESUMO: Este estudo traz reflexões concernentes às dificuldades enfrentadas por aprendizes de inglês em seu desenvolvimento da habilidade oral (*speaking*). Por meio de uma revisão bibliográfica, percebe-se que os obstáculos enfrentados por estudantes de inglês são os mais diversificados. Por conta destas barreiras, professores de língua inglesa bem como alunos precisam levar em consideração tais dificuldades de maneira a melhor trabalharem dentro e fora da sala de aula com vista a um desenvolvimento apropriado desta habilidade, consideravelmente importante e socialmente requisitada.

Palavras-chave: ensino de língua inglesa; oralidade; práticas de ensino.

ABSTRACT: This study brings about reflections regarding the difficulties that English language learners have in the development of the oral skill (*speaking*). By means of a literature review, it is noticed that the issues faced by students are rather diversified ones. Because of such barriers, English language teachers as well as students need to take into consideration such difficulties in order to better work inside and outside the classroom, aiming at a proper development of such a considerably important and socially required ability.

Keywords: English language teaching; oral skill; teaching practices.

1. INTRODUÇÃO

Comunicar-se em uma língua adicional, independentemente de qual ela seja, é o anseio de muitos estudantes de idiomas (MUTHMAINNAH, 2017; ROMERO,

¹ Doutorando, UNISINOS.

MANJARES, 2017). A conhecida pergunta "Você fala ____ (idioma)?" revela a subentendida visão de que quando uma pessoa é capaz de se comunicar em uma dada língua adicional, a esta pessoa pode ser atribuída a capacidade de dominar com maestria um idioma (BROWN, LEE, 2015; ARAGÃO, PAIVA, JUNIOR, 2017). Esta pergunta supracitada encontra-se cada vez mais em voga em detrimento das constantes mudanças que têm ocorrido mundialmente, principalmente devido ao fenômeno da globalização (KUMARAVADIVELU, 2006), o qual trouxe consigo certa diminuição entre as barreiras antes aparentemente intransponíveis entre países, estabelecendo, com isso, novas redes de comunicações correspondidas nos meios sociais, acadêmicos, profissionais e geopolíticos (RIO, PASIN, DELGADO, 2015).

Indubitavelmente deve-se essa brusca mudança na organização da própria comunidade global aos avanços oportunizados pelas tecnologias digitais presentes nos mais diversificados contextos das atividades humanas (PAIVA, 2013). Por conta disso, a necessidade de saber comunicar-se em uma outra língua, principalmente na língua inglesa, revela o caráter emergente da importância de se aprender um sistema linguístico diferente, principalmente no tocante à expressão oral, a qual ainda é altamente requisitada em contextos empresariais internacionais e acadêmicos (LUCAS, 2001; RIO, 2018a). Apesar dos avanços ocasionados por tais mudanças tecnológicas na constituição da própria organização da sociedade como um todo, os quais permitem que as pessoas possam se comunicar por mensagens de textos, a fluência na oralidade em inglês encontra-se como um requisito delimitador para profissionais no mercado internacional, cada vez mais local e global (OSBORN *et al*, 2008; TUAN, 2017).

Para tanto, este artigo organiza-se da seguinte maneira: na primeira seção são apresentadas as características principais atribuídas à natureza da oralidade em língua inglesa, e um complexo engendramento de axiomas constitutivos dessa habilidade é apresentado. Após esta explanação, trazem-se, na segunda seção, algumas

reflexões e uma sucinta sistematização do que vem trazendo a literatura no ensino de idiomas, concernente ao subdesenvolvimento desta habilidade tão requisitada no mercado de trabalho internacional (MCKAY, 2002; SHOEMAKER, 2011), isto é, os entraves enfrentados por aprendizes de inglês para o desenvolvimento da oralidade. Nas considerações finais, aparecem de maneira resumida algumas sugestões que podem ser empregadas tanto para o aprimoramento do ensino da oralidade quanto para o de sua aprendizagem.

2. A ORALIDADE EM UMA LÍNGUA ADICIONAL: DIFERENTES ENTRELACES CONSTITUTIVOS

Trazer à tona uma definição precisa e completa sobre a oralidade seria possivelmente um engenhoso trabalho a ser longitudinalmente realizado em uma obra científica com a proporção de um livro, uma vez que múltiplos são os fatores que compõem tal complexa habilidade (DEWI, 2017; RIO, 2018a, 2018b; RIO, LIMA, 2018). Conforme abordava Ferdinand de Saussure (1976) em seu seminal *Curso de Linguística Geral*, “É o ponto de vista que cria o objeto” (“*C’est le point de vue qui crée l’objet*”), apresentando, desde então, um importante prisma sob o qual cada pesquisador pode se basear em sua investigação.

Isto significa, para tanto, que quanto maior for a descoberta de axiomas constitutivos de um dado objeto de estudo, maior será, conseqüentemente, a complexidade advinda deste. Por conta disto, se a concepção do profissional de idiomas sobre a oralidade for simplória, provavelmente haverá uma abordagem similarmente rudimentar de ensino desta (FIGUEIREDO, 2003; BYGATE, 2009), em que a aprendizagem de estruturas linguísticas irá se sobressair em relação à aprendizagem da língua em si, pelo seu uso em situações contextualmente relevantes para os alunos (PAIVA, 2013).

A habilidade oral tem sido definida de diversas maneiras, desde a mais simplória atribuição a ela dada, como uma simples e audível emissão de ondas sonoras que possuem um dado significado entre falantes de uma mesma língua (NUNAN, 2003; BROWN, LEE, 2015; RIO, 2018a) àquelas que a definem como um complexo engendramento de diversos fatores interconectados à produção de tal habilidade. Alguns exemplos seriam os fatores *biológicos* (capacidade de articulação e de compreensão de sons da língua), *sociais* (compreender a maneira como a língua é produzida em determinados contextos), *interacionais* (ser capaz de interagir de maneira inteligível com diferentes interlocutores), *linguísticos* (saber fazer uso da língua de maneira contextualmente situada), entre outros citados na literatura especializada (ARAGÃO, PAIVA, JÚNIOR, 2017; PINHO, 2013; RIO, 2018a, 2018b).

Scott Thornbury (2002), de maneira ilustrativa, aborda a falta de relevância dada à oralidade, uma vez que, quando um dado falante consegue se comunicar em sua língua nativa, dificilmente este mesmo sujeito notará as dissimilares atividades que precisa desempenhar a fim de que o processo comunicativo se concretize de maneira contextualmente situada. O autor supracitado (2002) afirma que em apenas um dia somos capazes de produzir milhares de palavras, contingentemente baseadas nas situações em que estivermos. Apenas quando alguém está para aprender um novo idioma é que esta mesma pessoa se depara com as complexas e conjuntas atividades que necessitava realizar quando era criança no tocante à aprendizagem de sua primeira língua. Ao começar a aprender um novo idioma, este mesmo alguém percebe os elementos multifatoriais necessários para se comunicar de maneira efetiva em uma língua adicional.

Da mesma maneira que as outras habilidades principais em um idioma (leitura, escuta e escrita) ocorrem de maneira linear (RIO, 2018b; BYGATE, 2009), assim também ocorre com a oralidade, embora, muitas vezes, acrescida de outros elementos constitutivos (gestos, mudança de pronúncia e de tom de voz, mímicas, expressões

faciais e corporais, entre outros), os quais ocorrem simultaneamente (BROWN, LEE, 2015; ARIFIN, 2017). No entanto, percebem-se características inerentemente atribuídas à oralidade, como sub-habilidades a ela atreladas. (NUNAN, 2003; HARMER, 2007).

Jeremy Harmer (2007) afirma que a oralidade está relacionada a outras pequenas habilidades, tais como a *habilidade social e cultural*, a *habilidade interacional* e a *habilidade processual* (LEVELT, 1993). Ser habilidoso culturalmente e socialmente demonstra as diferentes maneiras de um dado falante conseguir interagir com os diversificados contextos culturais e sociais nos quais está inserido. Isto envolve, por exemplo, a maestria em saber utilizar as palavras socialmente convencionadas diante de uma situação em que é necessário se ter maior polidez e fazer uso do ritmo e das expressões linguísticas apropriadas ao contexto de conversa em que alguém está situado. Adicionalmente, pode-se se dizer que é necessário para um falante de outro idioma saber adaptar e corrigir, quando possível, a mensagem para o público ao qual esta se dirige, de maneira a trazer maiores resultados comunicativos ao grupo específico com o qual alguém está se relacionando (ANTONI, 2014; ARIFIN, 2017).

A *habilidade processual* refere-se à maestria que alguém possui ao administrar os processos cognitivos necessários à produção oral. Fazer a seleção lexical coerente, organizar as estruturas frasais, acopladas a um sistema gramatical unicamente específico de uma dada língua, fazer uso da pronúncia convencionada de palavras, bem como organizar o ritmo, tom e ênfase a ser dada para um lexema ao invés de outro em um enunciado são alguns aspectos constitutivos desta habilidade (BURNS, GOH, 2012). Por conta disso, um aprendiz de um idioma acaba encontrando diversos pontos que precisam ser simultaneamente trabalhados, em pouquíssimos segundos, em sua cognição, a fim de que sua produção oral ocorra de maneira adequada, e a conversação possa desenrolar-se de maneira naturalmente humana. (LEVELT, 1993; BURNS, GOH, 2012).

A *habilidade interacional* concerne à maneira como um falante se porta diante de uma conversa com outro sujeito ou grupo de pessoas em uma dada situação. Isto significa que cada falante precisa ser responsável pela maneira como irá organizar seu turno conversacional (oportunidade que cada pessoa possui para se expressar em uma conversação, conforme aponta Rivi Antoni (2014), respeitando o momento apropriado para fazer uso da palavra ou para adicionar ou subtrair algo do que está sendo dito entre os falantes). Destarte, tanto falantes quanto seus interlocutores poderão expressar-se de maneira apropriadamente situada ao contexto de fala em que estes seres estão atuando. Dentro da habilidade interacional, é necessário também que o falante possa controlar seu *nível emocional* para se comunicar efetivamente. A título de exemplo, é possível que, quando não apropriadamente controlado, o nível de ansiedade de alguém seja maior do que a vontade de um sujeito em se comunicar em um dado idioma (até mesmo na língua nativa é possível ocorrer este fenômeno). O nível descontrolado de ansiedade pode levar uma pessoa a um estado em que seus pensamentos se tornam turvos, desconexos, conseqüentemente direcionando esta pessoa a um sentimento de incapacidade de expressar-se oralmente diante de um grande público ou a poucas pessoas. (HORWITZ, 2001; DEWI, 2017).

Quando tais entrelaçados aspectos circunscritos na constituição da fala são percebido, notam-se alguns indícios que levam os aprendizes de idiomas a desenvolverem entraves na aprendizagem da referida habilidade em língua inglesa. Ao contrário da habilidade escrita, a qual normalmente possibilita aos estudantes de línguas adicionais um tempo maior para a organização de seus discursos, a habilidade oral requer um manejo veloz dos aspectos supracitados, na medida em que o falante de uma língua adicional precisa não apenas ser capaz de habilidosamente dominar o idioma que está falando, mas, uma série de aspectos relacionados ao contexto social e historicamente construído entre os falantes (RIO, 2018a).

É importante ressaltar, todavia, a importância da maestria desta habilidade no cenário global atual. Inúmeros são os benefícios que alguém pode ter ao se comunicar de maneira fluente em língua inglesa, por exemplo. A literatura acadêmica aponta que há *benefícios cognitivos*, tais como a prevenção de doenças mentais, como Alzheimer e afasia (RIO *et al*, 2012; PREUSS, 2014). Afirma-se também que o falante de uma língua adicional cria em si o que se denomina atualmente de *reserva cognitiva*, isto é, a capacidade de o cérebro reagir de maneira funcional a uma doença que poderia afetar consideravelmente diante da velhice ou da deterioração do sistema nervoso (NICOLAY, PONCELET, 2012), a qual resultará em uma neuroplasticidade cerebral.

Benefícios sociais são também mencionados (LUCAS, 2001; RIO, 2017), na medida em que um falante de outro(s) idioma(s) consegue de maneira ímpar ampliar suas redes de relacionamentos com pessoas de outros países. *Vantagens culturais* são similarmente registradas, tendo em vista que, quando alguém aprende um novo sistema linguístico, estão sendo aprendidas também maneiras de se compreender o mundo, assim como maneiras de se expressar artisticamente diante das diferentes eras da humanidade (CRYSTAL, 2000). Além do mais, *avanços acadêmicos e profissionais* podem ser igualmente citados (OSBORN *et al*, 2008), uma vez que inúmeros são os cenários que podem surgir para que alguém cresça exponencialmente em sua própria profissão ou em áreas de estudos no mercado internacional.

Diante destes benefícios sucintamente elucidados, percebe-se a relevância do aprendizado da oralidade em uma língua adicional, substancialmente a da língua inglesa, a qual tem sido utilizada no cenário global com maior frequência e maior necessidade diante das constantes mudanças decorridas do atual momento em que vivemos (SHOEMAKER, 2011). Apesar dos privilégios oportunizados por uma maestria desta habilidade, veremos que muitos são os entraves vividos por aprendizes de língua inglesa, tópico a ser apresentado na próxima seção.

3. OBSTÁCULOS ENFRENTADOS PARA A MAESTRIA DA ORALIDADE

Alicerçado sobre os estudos na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa, dentro do campo da Linguística Aplicada (CELANI, 2000), há aspectos frequentemente mencionados na literatura nacional e internacional no tocante às dificuldades enfrentadas por aprendizes de inglês no desenvolvimento da oralidade. Em virtude de usualmente notar estas dificuldades mencionadas em vários artigos de maneira não concatenada (ARAGÃO, PAIVA, JÚNIOR, 2017; RIO, 2017, 2018a), foi possível trazer uma organização destes obstáculos dentro de características comuns.

De maneira a sistematizar os contratempos vividos por aprendizes, opta-se por classificá-los dentro de categorias inter-relacionadas, as quais afetam o desenvolvimento da oralidade de aprendizes de língua inglesa, a saber: *a própria natureza da habilidade oral; as preocupações e anseios criados pelos próprios aprendizes de língua inglesa; os professores e suas práticas de ensino; o contexto institucional escolar e os colegas de sala de aula.*

O primeiro elemento deste engendramento de dificuldades é a *própria constituição da habilidade oral*. Conforme dito anteriormente, percebe-se que a habilidade oral engloba *aspectos interativos*, como uma ágil organização de pensamentos e enunciados a serem ditos dentro do contexto comunicativo, de maneira a que os turnos de fala de cada interlocutor sejam devida e espontaneamente respeitados (ANTONI, 2014). Há de forma similar os *fatores sociais*, atrelados a uma adaptação da mensagem a quem esta está sendo dirigida (uma mesma mensagem pode ser dita de maneiras diversificadas para públicos diferentes), bem como as melhores escolhas lexicais a serem realizadas dentro do contexto cultural em que alguém está inserido.

Aspectos cognitivos e psicofisiológicos podem também afetar a produção oral, na medida em que a escolha lexical ou a própria organização do pensamento de alguém possa ser afetada por fatores psicológicos (medo excessivo de se cometer um erro ou a ansiedade para se comunicar) ou corporais (dificuldades em pronunciar sons diferentes da língua nativa de alguém), conforme aponta Horwitz (2001). Por conta disso, o aprendiz de uma língua adicional pode vir a permanecer em silêncio ao invés de se esforçar para se comunicar oralmente no idioma (THORNBURY, 2002; HARMER, 2007; BROWN, LEE, 2015; RIO, 2018a).

As preocupações e anseios dos próprios aprendizes remetem às inquietudes que estes possuem quando estão para se comunicar com outros falantes da língua adicional que estão aprendendo. O estudo trazido por Júlia Basso Quisen (2015) aponta que a ansiedade e o medo de cometerem erros foram as maiores dificuldades enfrentadas por alunos do primeiro semestre de um curso de Letras, futuros professores de língua inglesa, em uma universidade no interior do Paraná. Os alunos relataram que possuíam um medo gigantesco em se expressarem oralmente diante de seus colegas, em virtude de possivelmente serem corrigidos por estes, principalmente pela falta de conhecimento ou erros gramaticais ou vocabulares.

O estudo realizado por Glória Gil e colaboradores, no contexto brasileiro (2009), bem como outros organizados em contextos internacionais, apontam para a mesma direção (SHUMIN, 2002; ROMERO, MANJARRES, 2017; TUAN, 2017). Uma pesquisa realizada por Merve Savasçi (2013) relata o medo severo que os alunos de língua inglesa possuíam ao se comunicar oralmente diante de seus colegas e a despreocupação que sentiam quando interagiam com falantes nativos de inglês. Os alunos apontaram nos questionários respondidos que se sentiam mais à vontade para conversar com falantes nativos de inglês pelo fato de estes não estarem focalmente preocupados com os erros gramaticais ou sintáticos produzidos pelos aprendizes. De fato, os falantes nativos davam maior ênfase ao próprio ato comunicativo, ou seja,

interessavam-se pelo próprio assunto compartilhado nas conversas feitas pelos estudantes. De maneira contrária, os colegas em sala de aula direcionavam inconvenientemente sua atenção aos erros gramaticais ou de pronúncia feitos pelos demais estudantes, constituindo, destarte, um ambiente hostilmente embaraçoso para que a criatividade e o erro ocorressem em sala de aula, local em que os erros devem ser entendidos como parte essencialmente natural do aprendizado de língua inglesa.

É apontado na literatura que o medo de errar em uma produção oral pode ocorrer de maneira igualmente destrutiva quando aprendizes de língua inglesa necessitam apresentar trabalhos na frente de um grande público ou de um professor de idiomas (RIO, 2018a; LUCAS, 2001), simplesmente pelo fato de saberem que estarão sendo avaliados fundamentalmente por suas habilidades orais. Entende-se, por isso, que os *professores e suas práticas metodológicas de ensino* também podem afetar negativamente o desenvolvimento da oralidade. Conforme demonstra um grande corpo de estudos (ARAGÃO, 2017; MUTHMAINNAH, 2017; ARAGÃO, PAIVA, JÚNIOR, 2017), o professor possui um papel substancialmente relevante no aperfeiçoamento desta habilidade. Contudo, deve ser levado em conta que, conforme aponta Rosely P. Xavier (2001), não é apenas a fluência na habilidade oral que torna um professor hábil para ensinar e oportunizar situações para o desenvolvimento desta habilidade. Um professor menos fluente no idioma pode trazer maiores condições favoráveis para o progresso da oralidade dentro e fora da sala de aula (PAIVA, 2013). Suplementarmente torna-se necessário entender que o professor de línguas adicionais, assim como o estudante, é essencialmente um ser humano, capaz de sentir e expressar suas emoções, dúvidas e questionamentos, anseios e personalidades em sala de aula (ARAGÃO, 2017). Conforme aponta a pesquisa realizada por Gerald J. Pine e Angelo V. Boy (1977), antes mesmo de os alunos notarem as habilidades e maestrias de um professor de idiomas, os estudantes conseguem perceber os traços

constitutivos da personalidade do professor, os quais podem grandemente influenciar o progresso do aprendiz na habilidade oral.

Outrossim, nota-se que a metodologia que o sujeito docente emprega no contexto da sala de aula, bem como seu entendimento das noções de *linguagem*, de *ensino* e de *aprendizagem* podem influenciar significativamente o desenvolvimento da oralidade (LUCAS, 2001). Contextos de ensino em que o estudo da forma e da estrutura linguística reina sobre a análise apropriada e o emprego da língua em diversas situações de uso fazem com que muitas aulas de língua inglesa sejam relatadas como aquelas em que o ensino do *verbo to be* é a personagem principal (PAIVA, 2013). Até mesmo em escolas de idiomas particulares, onde o ensino diz-se primeiramente ser focado no ensino da comunicação oral, é possível também que o ensino realizado foque apenas na repetição descontextualizada de estruturas sintáticas que artificialmente seriam utilizadas em contextos reais de comunicação (BURNS, GOH, 2012).

O *contexto institucional/escolar* pode, do mesmo modo, influenciar no desenvolvimento da oralidade. Os exemplos trazidos por Hui Li e Yuhui Lui (2011) no contexto asiático revelam um ambiente em sala de aula em que a cultura de se ter o professor como principal falante na aula de língua inglesa pode afetar negativamente no aprimoramento destes aprendizes. Em tais contextos, não é permitido que os alunos conversem entre si ou até mesmo questionem o professor em sala de aula, na medida em que esta atitude poderia “impossibilitar” o andamento da aula.

Da mesma maneira, a filosofia de ensino da escola/instituição de ensino pode afetar consideravelmente a aprendizagem desta habilidade. Conforme dito anteriormente, é possível que uma instituição dê maior ênfase a uma outra habilidade no idioma, bem como as atividades sejam majoritariamente desenvolvidas para se estudar a estrutura linguística ao invés do uso do próprio sistema linguístico (PAIVA, 2013).

Outros fatores são os próprios constituintes do ambiente físico escolar. Salas de aula com um pobre sistema de ventilação, ausência de materiais didáticos adequados para os alunos, bem como a disposição das cadeiras e mesas em sala de aula (em formato de círculo ou em formato de fileiras, umas após as outras), a presença (ou não) de materiais tecnológicos (lousa digital, CD's, computadores, câmeras, caixas de som, entre outros) bem como salas de aulas superlotadas são aspectos influentes na otimização da habilidade oral (RIO, PASIN, DELGADO, 2015).

Os *colegas em sala de aula*, último fator aqui apresentado, também são capazes de influenciar enormemente no retrocesso da oralidade. O uso exacerbado da língua nativa em sala de aula (ROMERO, MANJARRES, 2017), a indisciplina (ARIFIN, 2017), a baixa autoconfiança dos colegas (ARAGÃO, 2017), bem como uma atmosfera em que a competição reina sobre a colaboração fazem com que os aprendizes de língua inglesa se enfrentem. Em tal ambiente há uma disputa por quem consegue falar melhor ou por mais tempo na sala de aula, inibindo aqueles que precisariam unicamente de um incentivo acolhedor para aprimorar esta habilidade. (ARRUDA, MICCOLI, 2017).

Até mesmo a amizade entre os colegas em sala de aula pode afetar os alunos de maneira negativa. Casos de *bullying* por conta da pronúncia incorreta de palavras, tanto dentro quanto fora do contexto escolar são mencionados na literatura (RIO, 2018b). É possível também perceber que, em algumas ocasiões, a falta de uma opinião concreta ou o desconhecimento dos alunos e de seus colegas em sala de aula sobre um dado tópico fazem com que estes permaneçam em silêncio, pelo fato de não terem o que dizer sobre o assunto (correspondendo, portanto, a uma ausência de conhecimento enciclopédico e de mundo sobre um determinado tópico).

A passividade dos alunos, em um ambiente escolar em que estes ficam esperando que o professor realize a função dos estudantes em se comunicar oralmente pode também perturbar o aprimoramento linguístico. Somente quando o professor demonstrar aos seus alunos que estes são corresponsáveis pelo seu

desenvolvimento é que um ambiente de aprendizado mútuo ocorrerá, em que tanto o aluno quanto o professor tornam-se sujeitos aprendizes, em um trabalho colaborativamente construído (ARIFIN, 2017).

Diante do que foi sucintamente aqui explicitado, observa-se que múltiplos são os fatores que acarretam o retrocesso na habilidade oral, os quais devem ser cuidadosamente manuseados, a fim de que professores e alunos de língua inglesa (ou de outras línguas adicionais) possam similarmente usufruir de um ambiente em que a aprendizagem supere o descontentamento, e a colaboração ultrapasse a competição.

A seguir, aparecem as considerações finais deste artigo, bem como as sugestões para trabalhar-se com estes eventuais problemas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo no início deste artigo apresentou-se sucintamente a importância que a oralidade possui no atual cenário global, de constantes modificações comerciais, geopolíticas, profissionais e econômicas (KUMARAVADIVELU, 2006; MUTHMAINNAH, 2017). Diante destas alternâncias vividas diariamente no presente século, nota-se que os contatos entre os diferentes países se estreitam cada vez mais repentinamente, fazendo com que seja necessário um idioma de comunicação comum entre os diferentes agentes sociais que fazem parte desses contextos. À vista disto, a fluência oral em língua inglesa torna-se um importante fator para que as mudanças supracitadas possam ocorrer de maneira mais tangível, tendo-se em vista que a utilização da língua inglesa como meio de comunicação tornou-se um elemento essencial para a expansão das relações econômicas e geopolíticas entre diversos países. (MCKAY, 2002; SHOEMAKER, 2011).

Apesar dos benefícios elucidados anteriormente relativos a quando alguém é capaz de dominar oralmente um dado sistema linguístico (benefícios sociais,

econômicos, trabalhistas, acadêmicos, linguísticos, cognitivos, entre outros), a literatura tem apresentado inúmeros percalços que precisam ser vencidos para que haja um desenvolvimento adequado desta importante e requisitada habilidade (XAVIER, 2001; THORNBURY, 2002; HARMER, 2007; ARAGÃO, PAIVA, JÚNIOR, 2017; RIO, 2017, 2018a; BROWN, LEE, 2015; TUAN, 2017; MUTHMAINNAH, 2017). Por conseguinte, é preciso que os professores e alunos tomem a consciência de que a oralidade é complexamente constituída e que algumas alternativas podem ser tomadas de maneira a progressivamente sanar os problemas anteriormente mencionados.

Torna-se necessário *conversar e discutir* com os alunos e professores em salas de aula sobre a natureza da oralidade, a qual possui fatores que vão além da simples pronúncia de palavras em um curto espaço de tempo (BYGATE, 2009), de maneira que tanto discentes quanto docentes possam ter uma compreensão maior quanto às dificuldades enfrentadas por ambos. É também preciso haver a *criação de um ambiente harmoniosamente receptivo* para o desenvolvimento desta habilidade, a fim de que os temores dos aprendizes (como a ansiedade ou o medo de errarem ou falarem algo de maneira inadequada — conforme apontam Horwitz (2001) e Aragão, Paiva e Júnior (2017)) possam ser gradativamente extintos e estes possam *perceber os acertos e erros* na produção oral como *fatores preponderantemente normais* no desenvolvimento da oralidade (RIO, 2018a; ARIFIN, 2017).

Conforme se depreende até aqui, os professores de idiomas também possuem frequentemente lacunas em seu desenvolvimento profissional e acadêmico, uma vez que necessitam igualmente de um aprendizado contínuo e progressivo em suas metodologias de ensino, assim como no desenvolvimento linguístico destes. A fim de que suas práticas de ensino estejam cada vez mais contextualizadas e convidativas para o aprimoramento da habilidade oral (SAVASÇI, 2013; PAIVA, 2013; RIO, 2018a, 2018b), torna-se relevante *trazer discussões e pesquisas* de cunho colaborativo e

participativo (ARRUDA, MICCOLI, 2017; RIO, LIMA, 2018), de maneira que professores possam ser auxiliados e também contribuir (KUMARAVADIVELU, 2006), a partir de suas experiências em sala de aula e do conhecimento que possuem para uma formação docente mais atrelada às necessidades atuais dispostas pelas transformações em escala global decorrentes dos avanços tecnológicos recentes.

Iniciativas governamentais, bem como das próprias associações de idiomas deveriam ser tomadas com a finalidade de melhorar as condições de ensino nas salas de aulas brasileiras, bem como a própria rotina incessantemente cansativa de professores de idiomas. Destarte, seria possível *oportunizar materiais e treinamentos profissionais de maior qualidade*, bem como *cursos de capacitação para o aprimoramento das práticas de ensino* de uma dada instituição. Por conta destas possíveis modificações, um ambiente de ensino e de aprendizagem da língua inglesa, bem como da oralidade em si neste idioma poderia ser criado (RIO, 2018a).

Neste almejado lugar de ensino e aprendizagem, o erro não seria mais compreendido como uma pedra de tropeço, mas como um constituinte essencial do crescimento linguístico e social; o *bullying* não seria tido como um entrave, mas rejeitado por alunos e seus colegas em sala de aula. A ansiedade, uma das maiores barreiras para o aprimoramento da oralidade (HORWITZ, 2001), seria substituída por um ambiente em que a criatividade e a espontaneidade aprimorariam significativamente o desenvolvimento desta importante e socialmente requerida habilidade.

5. REFERÊNCIAS

ANTONI, Rivi. Teaching speaking skill through small group discussion technique at the accounting study program. *Journal Education and Islamic Studies*, 5, 55-64, 2014.

ARAGÃO, Rodrigo C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 83-11, 2017.

ARAGÃO, Rodrigo C.; PAIVA, Vera Lúcia M. O; JÚNIOR, Ronaldo C. G. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. *Calidoscópico*, v. 15, n. 3, p. 557-566, 2017.

ARIFIN, Win Listyaningrum. Psychological Problems and Challenge in EFL Speaking Classroom. *Language & Language Teaching Journals*, v. 10, n. 1, p. 29-47, 2017.

ARRUDA, Climene; MICCOLI, Laura. Pedagogical experiences that promote successful language learning in schools. In BRAGA, J. C. F., OLIVEIRA, A. L. A. M. (Orgs.). *Inspiring Insights from an English Teaching Scene*, p. 08-25, 2017.

BROWN, Douglas; LEE, Heekyeong. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 4th Edition, Pearson Education ESL, 2015.

BURNS, Anne; GOH, Christine M. *Teaching Speaking: A Holistic Approach*, Cambridge University Press, New York, 2012.

BYGATE, Martin. Teaching the spoken foreign language. In KNAPP, K. & SEIDLHOFER, B. (Eds.). *Handbooks of applied linguistics communication competence language and communication problems practical solutions*, v. 6, p. 401-438, Berlin: Walter de Gruyter, 2009.

CELANI, Maria Antonieta A. A relevância da Lingüística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In FORTKAMP, M. B. M. *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, p. 17-32, 2000.

CRYSTAL, David. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DEWI, Luh Putu A. N. Improving Speaking Competency of The Students at SMK N 4 Bangli Using Project-Based Learning. *Journal of Education Action Research*, v. 1, n. 1, p. 40-48, 2017.

FIGUEIREDO, Carla Janaina. O uso de estratégias de comunicação em sala de aula de língua inglesa: a interação em foco. *Signótica*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 173-194, 2003.

GIL, Glória *et al.* O ensino do inglês, do português e do espanhol como línguas estrangeiras no Brasil e na Argentina: uma comparação glotopolítica. *Helb*, Brasília, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: www.helb.org.br/index.php?option=com_content%20&view=article&id=108:oensino-do-ingles-do-portugues-e-do-espanhol-como-linguas-estrangeiras-no-brasil-e-na-argentina-uma-comparacao-glotopolitica&catid%20=1082:ano-3-no-03-12009&Itemid=10. Acesso em 28 fev. 2019.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. 3rd ed. Harlow: Longman, 2007.

HORWITZ, Elaine K. Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, v.21, n.1, p. 112-126, 2001.

KUMARAVADIVELU, Braj. *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum, 2006.

LEVELT, Willem J. M. *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press, 1993.

LI, Hui; LUI, Yuhui. A brief study of reticence in ESL class. *Theory and Practice in Language Studies*, v. 1(8), p. 961-965, 2011.

LUCAS, Stephen E. *The art of public speaking*. 7a. ed. Singapore: McGraw-Hill, 2001.

LUOMA, Sari. *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MCKAY, Sandra. *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MUTHMAINNAH, Nur. "English corner": A setting to support CLT success enhancing students' speaking skill. *English language teaching and Linguistics Journal*, v.1, n. 2, p. 01-09, 2017.

NICOLAY, Anne-Catherine; PONCELET, Martine. Cognitive advantage in children enrolled in a second-language immersion elementary school program for three years. *Bilingualism: Language and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, v. 16, n. 3, p. 597-607, 2012.

NUNAN, David. *Practical English Language Teaching*. 3rd ed. McGraw-Hill Publisher, 2003.

OSBORN, Suzanne; OSBORN, Michael; OSBORN, Randall. *Public speaking guidebook*. Boston, Pearson, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEK-MARQUES, S. M.; Salomão, A. C. B. (Orgs). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares*, v. 2, p. 209-230, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PINE, Gerald Jane; BOY, Angelo Vindet *Learner Centered Teaching: A Humanistic View*. Li Wangyue Love Pub Co Press, 1977.

PINHO, Isis da Costa. *A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual*. 2013. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade do Vale do dos Sinos.

PREUSS, Elena O. Habilidade oral em L2: da cognição à interação. *Horizontes de Linguística Aplicada*, p.167-186, ano 13, n. 2, 2014.

QUISEN, Júlia Basso C. *Dificuldades de comunicação oral em língua inglesa: uma análise em períodos iniciais de um curso de dupla licenciatura*. 2015. 49 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

RIO, Marlon M. O.; TESSARO, B.; FERREIRA, C. M.; SCHERER, L. C.; CARDOSO, C.. O bilinguismo avaliado numa perspectiva cognitiva: processamento de narrativas e memória de trabalho. In *XII Semana de Letras — PUCRS*, 2012, Porto Alegre. Anais da XII Semana de Letras, 2012.

RIO, Marlon Machado Oliveira; PASIN, Débora Montenegro. ; DELGADO, Heloísa Orsi Koch. . EPALS: Integrating technology and culture in the English scenario. In CARÁ Jr. J.; LOCKS, L. (Orgs.). *ENTORNOS & CONTORNOS 7: Educação, Cultura e Comunicação na Era da Internet*. 1ed. São Paulo: Editora CNA, v. 7, p. 64-89, 2015.

RIO, Marlon Machado Oliveira; DELGADO, Heloísa Orsi Koch.; PASIN, Débora Montenegro. Enhancing speaking skills: what teachers and theoreticians say. In CARÁ Jr., J.; LOCKS, L. (Orgs.). *Entornos e Contornos: v. 7*. São Paulo: Editora CNA, p. 191-218, 2016.

RIO, Marlon Machado Oliveira. Speaking English: an unforgettably nerve-racking experience for teachers and English learners. In *Anais da XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação — SEPesq*, Porto Alegre: Uniritter Laureate International Universities, p. 01-12, 2017.

____. A glimpse at students' oral skill struggles and improvement strategies. In CARÁ Jr. C.; LOCKS, L. (Orgs.). *Entornos e Contornos*. Volume 9: Inquietações, análises e proposições para diferentes realidades escolares. 1ed. São Paulo: Editora CNA, v. 1, p. 51-80, 2018a.

____. Teacher, I need to show you a foreigner I have been talking to on my cellphone! — Unveiling students' understanding about technology use for enhancing the speaking skill in English language. *Brazilian English Language Teaching Journal*, v. 9, p. 433-457, 2018b.

RIO, Marlon Machado Oliveira; LIMA, Marília dos Santos. O uso de tecnologias digitais no ensino da oralidade em língua inglesa na escola pública: novas possibilidades de ensino e aprendizagem. In *SEFIC Unilasalle — Ciência e Tecnologia para a redução das desigualdades*, 2018, Canoas. SEFIC Unilasalle — Ciência e Tecnologia para a redução das desigualdades. Canoas: Unilasalle, v. 1, p. 01-06, 2018.

ROMERO, Yanilis; MANJARRES, Milton. How Does the First Language Have an Influence on Language Learning? A Case study in an English ESL Classroom. *English Language Teaching*, v. 7, n. 7, p. 123-139, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1976 [1916].

SAVASÇI, Merve. Why are some students reluctant to use L2 in EFL speaking classes? An action research at tertiary level. *Social and Behavioral Sciences*, v. 116, p. 2682-2686, 2013.

SHOEMAKER, Adam. Regionalismo e identidade cultural: o inglês como língua internacional. *Antares*, Caxias do Sul, n. 5, p. 30, 2011.

SHUMIN, Kang. Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. In RICHARDS, J. C. & RENANDYA, W. (Eds.), *Methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

THORNBURY, Scott. *How to Teach Speaking*. England: Pearson Education Limited, 2002.

TUAN, Vu Van. Communicative Competence of the Fourth Year Students: Basis for Proposed English Language Program. *English Language Teaching*; v. 10, n. 7, p. 109-122, 2017.

XAVIER, Rosely Perez. A competência comunicativa do professor de inglês e a sua prática docente: três estudos de caso. *The ESpecialist*, v.22, n, p. 01-25, 2001.

Recebido em: 07/03/2019

Aceito em: 08/05/2019