

**A PRODUÇÃO ORAL DO INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: motivações, habilidades e percepções*****ORAL PRODUCTION IN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE: motivations, skills, and perceptions***

Andrei Zandoná Bollis<sup>1</sup> - UNOCHAPECÓ   
Leonel Piovezana<sup>2</sup> - UNOCHAPECÓ 

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo compreender as percepções iniciais de docentes e discentes em relação ao desenvolvimento da produção oral do inglês como segunda língua. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com a geração de dados empíricos por meio de formulários, com a participação de 67 estudantes de nível intermediário e 6 professores da escola Lifelike Idiomas, de Seara, Santa Catarina, com análise de conteúdo em Bardin (2016). O artigo está vinculado à Linha de pesquisa II, Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva, ao ODS 4 - Educação de qualidade, e ao grupo de pesquisa SULEAR da Unochapecó. Os resultados indicam que os discentes estudam inglês por motivos profissionais, culturais e educacionais, enquanto os docentes buscam contribuir para o aprimoramento das habilidades dos estudantes. Ambos reconhecem dificuldades na produção oral, como falta de prática, medo de errar, insegurança e ansiedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Percepções; Docentes; Discentes; Produção oral; Inglês.

**ABSTRACT**

This article aims to understand the initial perceptions of teachers and students regarding the development of oral production in English as a second language. It is a qualitative study, with the generation of empirical data through questionnaires, involving 67 intermediate-level students and 6 teachers from the Lifelike Idiomas school in Seara, Santa Catarina, with content analysis based on Bardin (2016). The article is linked to Research Line II, Diversity, Interculturality and Inclusive Education, to SDG 4 - Quality Education, and to the SULEAR research group at Unochapecó. The results indicate that students study English for professional, cultural, and educational reasons, while teachers seek to contribute to the improvement of students' skills. Both groups acknowledge difficulties in oral production, such as lack of practice, fear of making mistakes, insecurity, and anxiety.

**KEYWORDS:** Perceptions; Teachers; Students; Oral production; English.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Unochapecó. Mestre em Educação pela Unochapecó. Graduado em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela Unochapecó. Professor de Inglês na Escola Lifelike Idiomas. Email: [andrei.bolis@gmail.com](mailto:andrei.bolis@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Desenvolvimento Regional pela UNISC. Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Graduação em História e Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó. Email: [leonel@unochapeco.edu.br](mailto:leonel@unochapeco.edu.br)

## INTRODUÇÃO

As percepções de docentes e discentes desempenham um papel essencial na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa, especialmente quando o foco recai sobre o desenvolvimento da produção oral. Cada indivíduo, ao aprender um novo idioma, constrói interpretações próprias a partir de suas experiências, crenças, expectativas e contextos socioculturais. Nesse sentido, compreender como professores e estudantes percebem o ensino e o aprendizado do inglês possibilita identificar fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Conforme Bettoni e Garghetti (2024, p. 5), “a percepção é a interpretação da sensação que depende das experiências e do conhecimento individual de cada pessoa, ou seja, a percepção é subjetiva”. Assim, a subjetividade presente nas percepções torna-se um elemento central para investigar não apenas o desempenho linguístico, mas também as motivações, os desafios e as estratégias que influenciam o processo de aprendizagem e o aprimoramento da oralidade em língua inglesa.

Esse tema é abordado em pesquisas de autores como Yacomán e Díaz (2019), Duncan (2019), Dridi (2019), Suliman (2020), Abad, Arango e Restrepo (2021), Amariz (2022), Antunes (2022), Yacine e Abdessalam (2023) e Tontini (2023), que também refletem sobre as percepções de docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Esses estudos destacam que compreender as percepções dos envolvidos é essencial para aprimorar as práticas pedagógicas, fortalecer a interação entre professores e alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais participativo e significativo. Além disso, tais autores evidenciam que as percepções influenciam diretamente fatores como motivação, engajamento, autoconfiança e desempenho comunicativo, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da competência oral. Dessa forma, as contribuições teóricas e empíricas desses pesquisadores embasam a presente investigação e auxiliam na compreensão das dinâmicas que envolvem o ensino e o aprendizado do inglês, sendo retomadas com maior profundidade ao longo deste artigo.

Com base nisso, investigamos as percepções de docentes e discentes em relação às motivações para ensinar ou aprender a língua inglesa, à importância do inglês para a comunicação, às dificuldades enfrentadas na produção oral, bem como às habilidades mais trabalhadas e às menos exploradas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Esse artigo tem como objetivo compreender as percepções iniciais de docentes e discentes em relação ao desenvolvimento da produção oral do inglês como segunda língua. Como metodologia, destacamos que é uma pesquisa qualitativa e explicativa, com a geração de dados empíricos por meio de questionários, com a participação de sessenta e sete estudantes de nível intermediário e seis professores da escola Lifelike Idiomas, de Seara, SC. Os resultados foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016).

## PERCEPÇÃO DOCENTE E DISCENTE

Para abordar a percepção docente e discente, selecionamos estudos que exploram a percepção desses grupos em relação ao desenvolvimento da produção oral do inglês como segunda língua. Em relação à percepção docente, Duncan (2019) menciona em sua pesquisa que os professores percebem que os estudantes apresentam melhores resultados na produção oral em inglês quando se sentem em um ambiente seguro e têm oportunidades regulares de falar. Além disso, os professores consideram importante ser consistentes no uso do inglês como segunda língua, bem como apresentar expectativas e objetivos claros para aumentar as chances de comunicação na língua-alvo.

Tontini (2023) destaca a percepção de docentes do uso das técnicas de apresentação, prática e produção, aliado à sistematização da língua e à instrução linguística. Isso tornou mais claro para os estudantes os objetivos linguísticos e o que era esperado deles no desempenho oral. Desse modo, os aprendizes pareciam mais confiantes e conseguiram realizar a maior parte das atividades utilizando a L2. Além disso, os estudantes também estavam mais conscientes do que deveriam aprender e produzir, o que contribuiu para o uso da L2 em sala de aula.

Dridi (2019) destaca que, segundo a percepção docente, a habilidade de produção oral é essencial e os estudantes precisam aprimorá-la para uma boa comunicação. No entanto, muitos aprendizes enfrentam dificuldades para interagir devido a fatores como timidez, ansiedade e baixa confiança. Além disso, obstáculos como a falta de vocabulário e o uso da língua materna em sala de aula são encontrados. Atividades como dramatizações e apresentações são vistas como estratégias eficazes para aumentar a interação e promover o compartilhamento de ideias. Os professores buscam criar um ambiente amigável e confortável, com a utilização de jogos comunicativos e formação de duplas ou grupos. Sobre os erros durante a produção oral, comentam que alguns são corrigidos imediatamente e os outros no final das tarefas ou atividades.

Abad, Arango e Restrepo (2021) relatam que os professores têm a percepção que devem ajudar os estudantes a reduzir a ansiedade e que não a consideram para a avaliação. No entanto, percebem também que ela pode afetar a qualidade e o desempenho oral dos estudantes quando falam em público.

Antunes (2022) destaca em seus estudos que a fluência e a variedade de vocabulário são valorizadas pelos professores e frequentemente inseridas nas avaliações. A linguagem corporal, o tom espontâneo da fala e a acurácia também são considerados. Por outro lado, a projeção de voz, a entonação e a literacia digital são vistas como irrelevantes.

Bettoni e Campos (2017) refletem sobre a percepção positiva dos professores em relação ao ensino de pronúncia, considerada importante por permitir uma comunicação mais eficaz e melhor compreensão do inglês como segunda língua.

Em relação à percepção discente, Yacomán e Díaz (2019) comentam em sua pesquisa sobre a percepção discente em relação as oportunidades de utilizar a produção oral em sala de aula para diferentes funções. No estudo, os discentes percebem que utilizam a língua-alvo para a interação durante tarefas específicas e para solicitar informações. No entanto, sentiam-se menos confortáveis em utilizar a língua inglesa para dar opiniões.

Dridi (2019) também comenta sobre a percepção discente. Aqui, os estudantes consideram a produção oral difícil devido a fatores como ansiedade e timidez. Embora tenham mais oportunidades de falar do que o professor, sentem que precisam de incentivo e motivação dos docentes para interagir mais. Os estudantes observam a importância de escolher temas interessantes e que atraíam a atenção e percebem que a habilidade de compreensão auditiva tem grande importância, junto com a habilidade de produção oral, para ter uma boa pronúncia. A avaliação também pode ser crucial para o aprendizado da língua inglesa que, mesmo com um feedback não positivo, tem-se a percepção de que é uma forma de esforçar-se para melhorar a produção oral. As atividades preferidas são as de discussões abertas, trabalhos em pares e interações com o professor, visto como uma fonte de motivação, orientação e correção. A interação faz com que pratiquem a produção oral, fundamental para a melhoria dessa habilidade.

Antunes (2022) comenta que os estudantes percebem que a competência oral tem propósitos interacionais, em que se valorizam a pronúncia, a gramática e o vocabulário. Além disso, destaca-se a compreensão das regras pragmáticas e discursivas da língua falada, em contextos de interação e de comunicação, visto que acontece em tempo real. A interação e a produção oral exigem a capacidade de planejar, organizar e controlar a linguagem utilizada.

Avila e Dack (2023) observam que, com o uso de materiais audiovisuais, os estudantes percebem que aprendem mais rapidamente, o que facilita a interação e a comunicação.

Abad, Arango e Restrepo (2021) comentam a percepção dos discentes sobre as apresentações orais em inglês. A ansiedade afeta o desempenho e os estudantes tendem a se preocupar em não cometer erros durante as apresentações, pois acreditam que podem ter um forte impacto e levá-los a perder prestígio. No entanto, ao assistirem às apresentações dos colegas, percebem que comportamentos específicos podem ser mais desgastantes na qualidade do desempenho oral do que os próprios erros notórios.

Yacine e Abdessalam (2023) também indicam que os estudantes consideram as apresentações orais importantes para melhorar a capacidade de falar em público, mas o medo da avaliação dos professores pode interferir no desempenho. A ansiedade e a timidez também são fatores que podem influenciar.

Amariz (2022) comenta que os estudantes percebem que os recursos tecnológicos estão substituindo os meios mais tradicionais, mas isso pode gerar dificuldade para absorver os conteúdos. Perceberam também a diferença entre aulas em grupos ou individuais para a produção oral, sendo que as aulas individuais podem até mesmo interferir em determinadas situações, pois há menor interação.

Após observarmos estudos sobre a percepção docente e discente, apresentamos, no próximo subtítulo teórico, os procedimentos metodológicos da pesquisa.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Delineamento, lócus e participantes da pesquisa

Este artigo é uma pesquisa qualitativa que, conforme Minayo (1994/2007), explora questões específicas e “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1994/2007, p. 21-22). Marconi e Lakatos (1985/2003, p. 269) reforçam que a pesquisa qualitativa “[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos”. De forma similar, Richardson (1985/2017, p. 80) afirma:

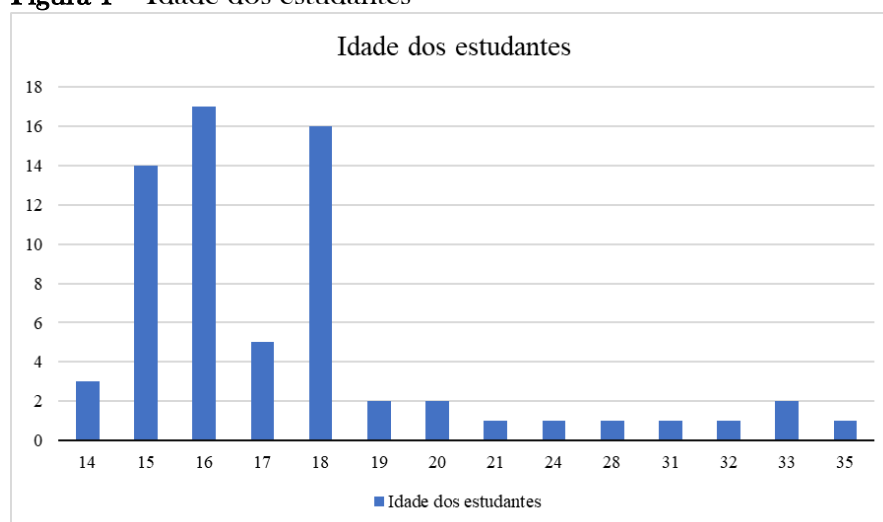
Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos.

Nesse contexto, observamos as percepções de docentes e discentes, participantes que são apresentados neste capítulo. Este artigo também é uma pesquisa de natureza básica, cujo objetivo principal, conforme Appolinário (2011, p. 146), é “o avanço do conhecimento científico, sem nenhuma preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados a serem colhidos”. Além disso, trata-se de uma pesquisa explicativa que, segundo Gil (1987/2002, p. 42): “Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”.

A pesquisa foi realizada na Lifelike Idiomas, localizada no município de Seara, Santa Catarina. A escola foi fundada em 2010 e situa-se no centro da cidade, atende mais de 230 estudantes regularmente matriculados, entre crianças, adolescentes e adultos, em três turnos de trabalho: matutino, vespertino e noturno, além do período diurno aos sábados. A escola recebe estudantes tanto do perímetro urbano quanto rural, incluindo também o município de Xavantina, SC. Conta com metodologia própria e é independente de franquias, bem como atendimentos de forma on-line e presencial.

Para esta pesquisa, optamos por convidar estudantes de nível intermediário, último nível de inglês na escola, pois estes já possuem um contato mais longo com a produção oral em inglês, o que permite respostas mais detalhadas sobre suas percepções e experiências de aprendizado. Os formulários foram enviados a 76 estudantes, dos quais 67 participaram (88,1%).

**Figura 1** - Idade dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Além dos estudantes, a pesquisa contou com a participação de seis professores da escola, com idades entre 19 e 39 anos e tempo de experiência docente variando de 1 a 20 anos. A diversidade de idade e experiência dos docentes contribuiu para a obtenção de diferentes perspectivas e abordagens pedagógicas. Todos os seis professores (100%) responderam ao formulário, sendo 4 do gênero feminino (66,6%) e 2 do gênero masculino (33,3%).

**Tabela 1** - Informações sobre os professores

| Professor    | Idade |
|--------------|-------|
| Professora 1 | 23    |
| Professor 2  | 19    |
| Professora 3 | 39    |
| Professora 4 | 24    |
| Professor 5  | 27    |
| Professora 6 | 27    |

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Com o delineamento, locus e participantes da pesquisa apresentados, discorreremos a seguir sobre a produção de dados e os procedimentos analíticos utilizados neste artigo.

### **Produção de dados e procedimentos analíticos**

A coleta de dados empíricos foi realizada por meio de formulários no Google Forms. De acordo com Gil (1987/2002, p. 115), os formulários podem ser “uma das mais práticas e eficientes técnicas de coleta de dados. Por ser aplicável aos mais diversos, segmentos da população e por possibilitar a obtenção de dados facilmente tabuláveis e quantificáveis, o formulário constitui hoje a técnica mais adequada nas pesquisas de opinião”.

Optamos em utilizar o formulário como instrumento para a coleta de dados por possibilitar o alcance de todos os participantes que compunham o universo desta pesquisa, visto que o desenvolvimento da produção oral pode ocorrer de forma diferente entre turmas e indivíduos. Com o formulário é possível coletar a crença e opiniões dos participantes e, assim, analisar estatisticamente. Para este artigo, utilizamos perguntas abertas, fechadas e dependentes para obter a percepção dos participantes da pesquisa.

Os convites para os participantes foram feitos presencialmente, durante o horário de aula, quando explicamos os objetivos da pesquisa e ressaltamos a importância da participação de todos. Em seguida, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes maiores de idade, o TCLE para os pais ou responsáveis e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os menores de idade. Após a obtenção das assinaturas e a concordância dos participantes, aplicamos um formulário para os estudantes e outro para os professores, ambos compostos por 19 perguntas organizadas para estabelecer relações entre os dois grupos. Os formulários foram aplicados entre os dias 3 e 20 de setembro de 2024.

A análise dos dados empíricos obtidos com os formulários aplicados para os grupos docente e discente ocorreu por meio da análise de conteúdo, fundamentada em Laurence Bardin (2016). A autora define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 44).

Bardin (2016) observa ainda que a análise de conteúdo é um método empírico, caracterizado pela flexibilidade e pela aplicação de regras básicas, sem modelos prontos. A análise permite inferir conhecimentos relacionados à produção das mensagens e envolve o uso de indicadores. Esse método visa reduzir incertezas e enriquecer a leitura e interpretação dos dados, de forma a alcançar o objetivo de investigação.

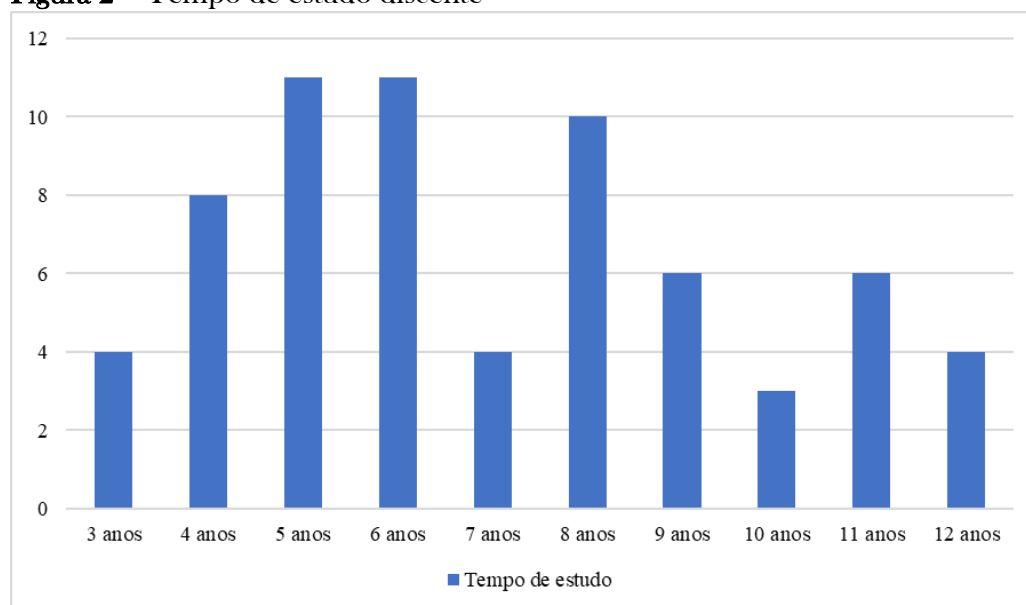
Com a produção de dados e procedimentos analíticos descritos, apresentamos, a seguir, os resultados provenientes da pesquisa.

### **MOTIVAÇÕES, HABILIDADES E PERCEPÇÕES INICIAIS**

Neste subtítulo teórico, apresentamos a análise e discussão dos resultados sobre as percepções iniciais, habilidades e motivações de docentes e discentes da escola Lifelike Idiomas de Seara, SC. Os dados coletados com os formulários docente e discente foram relacionados seguindo as etapas presentes na análise de conteúdo de Bardin (2016).

Quando questionados sobre o tempo de estudo da língua inglesa, dos 67 participantes discentes, 5,9% (4 estudantes) responderam que estudam há 3 anos, 11,9% (8) há 4 anos, 16,4% (11) há 5 anos, 16,4% (11) há 6 anos, 5,9% (4) há 7 anos, 14,9% (10) há 8 anos, 8,9% (6) há 9 anos, 4,4% (3) há 10 anos, 8,9% (6) há 11 anos e 5,9% (4) há 12 anos. A média é de 7 anos de estudo. A distribuição do tempo de estudo está presente na figura abaixo.

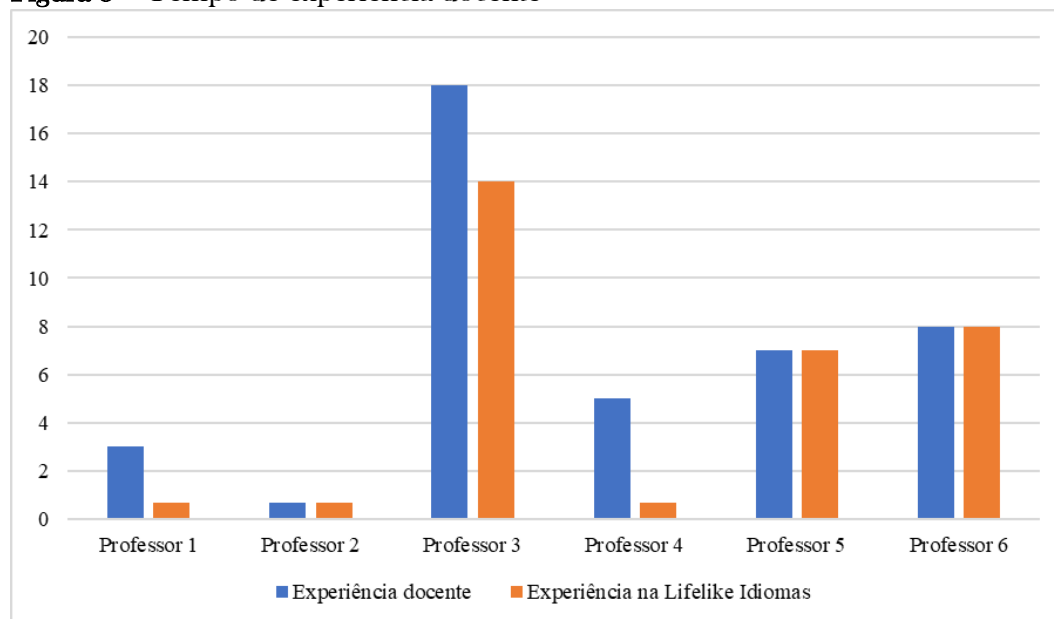
**Figura 2 – Tempo de estudo discente**



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Destacamos a diferença de tempo, apesar de todos os estudantes estarem no nível intermediário, pois muitos iniciaram na escola ainda crianças e, nessa idade, é trabalhado com aulas de menor duração semanal e com uma metodologia em forma de atividades mais dinâmicas e menos uso de gramática. Da mesma forma, a metodologia varia para os que iniciaram os estudos na adolescência ou quando adultos. A média de estudos de 7 anos indica um período considerável de exposição à língua, o que pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa e para melhorar a fluência e precisão.

Os docentes foram questionados sobre o tempo de atuação como professores de língua inglesa e na escola Lifelike Idiomas. A docente 1 atua como professora há 3 anos e na escola há 7 meses. O docente 2 trabalha como professor e na escola há 7 meses. A docente 3 possui 18 anos de experiência, dos quais 14 anos são na escola. A docente 4 tem 5 anos de experiência como professora e também está há 7 meses na instituição. O docente 5 atua como professor há 7 anos, todos na escola. Por fim, a docente 6 leciona há 8 anos, sendo esse também o período que trabalha na escola Lifelike Idiomas. Na Figura 3, apresentamos o tempo de experiência docente no ensino da língua inglesa, bem como o tempo de atuação na escola Lifelike Idiomas.

**Figura 3** - Tempo de experiência docente

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Destacamos que todos os professores são formados em Língua Inglesa, o que pode trazer impactos significativos no processo de ensino e aprendizagem. A formação docente pode fazer com que haja maior domínio das estratégias de ensino e da produção oral, fundamental para este artigo, além de poder contribuir com as práticas pedagógicas, para atender os estudantes de acordo com os diferentes perfis.

A segunda pergunta direcionada para os discentes foi: Por que você estuda a Língua Inglesa? Sendo essa uma pergunta aberta. As razões apresentadas pelos estudantes foram diversas, incluindo: trabalho e carreira profissional; aprimoramento pessoal; a importância da língua inglesa para o conhecimento, aprendizado, cultura e educação; a necessidade de ler e entender materiais de estudo; viagens; por ser uma língua internacional e global; a comunicação e interação com outros países, compreensão de filmes, séries, músicas e propagandas; busca por independência e novas oportunidades; aquisição de novas habilidades; acesso à informação; experiências locais diferentes; melhoria no desempenho escolar; preparação para o futuro; desenvolvimento pessoal; convivência social; currículo; e para o aprendizado de uma segunda língua.

Destacamos a resposta da discente 16 (2024): “Atualmente, ter uma segunda língua, especialmente o inglês, é praticamente uma necessidade. Essa necessidade vai além de viajar. Ela se estende à faculdade, ao dia a dia e, pensando no futuro profissional, é primordial ter uma base consolidada da língua inglesa”. Também enfatizamos a resposta da discente 25 (2024):

Estudo a Língua Inglesa porque acredito que é essencial para um futuro promissor. O inglês é uma língua global que abre portas em diversas áreas, como trabalho, estudos e viagens. Ter fluência em inglês pode ampliar minhas oportunidades e me permitir alcançar meus objetivos de vida.

Observamos que as motivações apresentadas pelos discentes alinham-se com as ideias de autores como Larsen-Freeman e Long (1991), que destacam que o aprendizado da língua inglesa

pode ocorrer por motivos como oportunidades de trabalho, educação, viagens e comunicação. Além disso, Masuram e Sripada (2020), Mur-Dueñas (2012) e Latorre (2019) enfatizam a importância do inglês para a educação, enquanto Barros (2005), Canagarajah (2005) e Latorre (2019) abordam a relevância no mercado de trabalho. Macedo (2022) destaca o uso do inglês para a comunicação com outros países e como língua global e Mittal (2015), Barros (2005), Canagarajah (2005) e Machado e Caldas (2020) ressaltam a importância para o aprendizado de novas culturas.

As razões apresentadas pelos discentes indicam a percepção do inglês como um meio de conexão cultural e social no cenário nacional e internacional como forma de conexão cultural e social e também o reconhecimento da importância do idioma para o desenvolvimento pessoal e profissional.

E para os docentes foi perguntado: Por que você escolheu ser professor(a) de Língua Inglesa? Os motivos citados incluem: a facilidade, afinidade, contato e identificação com o idioma; o interesse pela área de Letras e Linguagens; o desejo de trabalhar com pessoas e escola; a inspiração para ensinar e auxiliar os outros a realizarem seus sonhos e conhecer o mundo; além da importância da comunicação com outros lugares. Destacamos a resposta da docente 6 (2024), que expressa:

Sempre gostei muito de ler e comecei a aprender a língua inglesa quando era pequena. Desde o início, me encantei com a possibilidade de entender o que pessoas de outros lugares estavam dizendo. Não tive dúvidas ao escolher minha profissão, pois ensinar e ajudar outras pessoas a descobrir a maravilha de se comunicar com pessoas do mundo todo é gratificante. Ser professor de língua inglesa contribui para expandir os horizontes dos alunos.

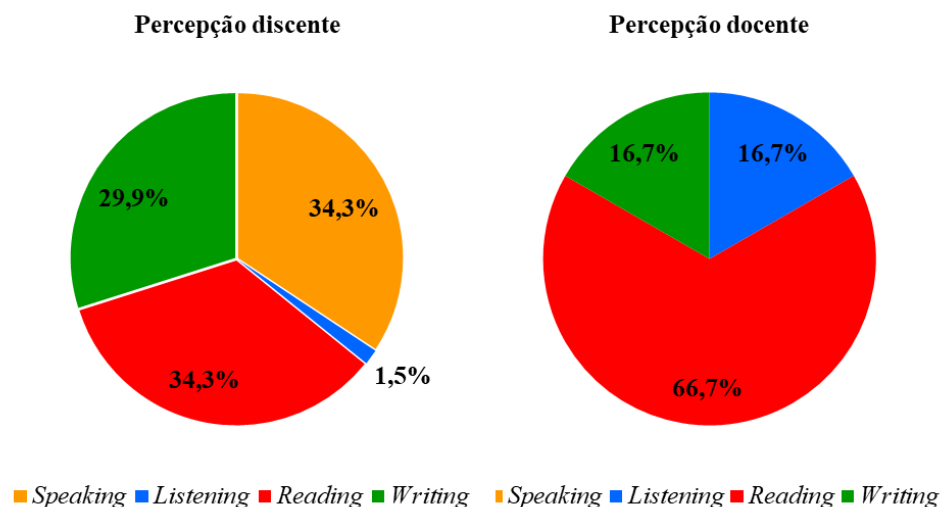
Os dados sugerem que os professores escolheram a profissão devido à inspiração pelo ensino, alinhando-se às ideias de Libâneo (1990) em contribuir com o conhecimento e aprendizado. Além disso, enfatizam a relevância da comunicação internacional, conforme discutido por Macedo (2022).

Tanto docentes quanto discentes compartilham percepções semelhantes. Observamos que os docentes têm o desejo de ajudar os discentes a alcançarem os motivos apresentados. Ambos os grupos se alinham nas ideias sobre a comunicação intercultural, na educação e no mercado de trabalho.

A terceira pergunta direcionada aos discentes foi: Na sua percepção, qual das habilidades da Língua Inglesa é mais trabalhada em sala de aula? Havia as seguintes alternativas: listening, reading, speaking e writing. Os resultados mostraram uma distribuição significativa entre as respostas, sendo que 34,3% (23 discentes) responderam o speaking, 34,3% (23), o reading, 29,9% (20), o writing, e 1,5% (1), o listening.

E para os docentes foi perguntado: Na sua percepção, qual das habilidades da Língua Inglesa você mais trabalha com os estudantes na escola? Com as mesmas alternativas oferecidas aos discentes: listening, reading, speaking e writing. Os resultados mostraram que 66,7% (4 docentes) responderam o reading, 16,7% (1), o listening, e, 16,7% (1), o writing. As percepções discente e docente estão ilustradas na Figura 4 sobre as habilidades.

**Figura 4** - Habilidade mais trabalhada na escola

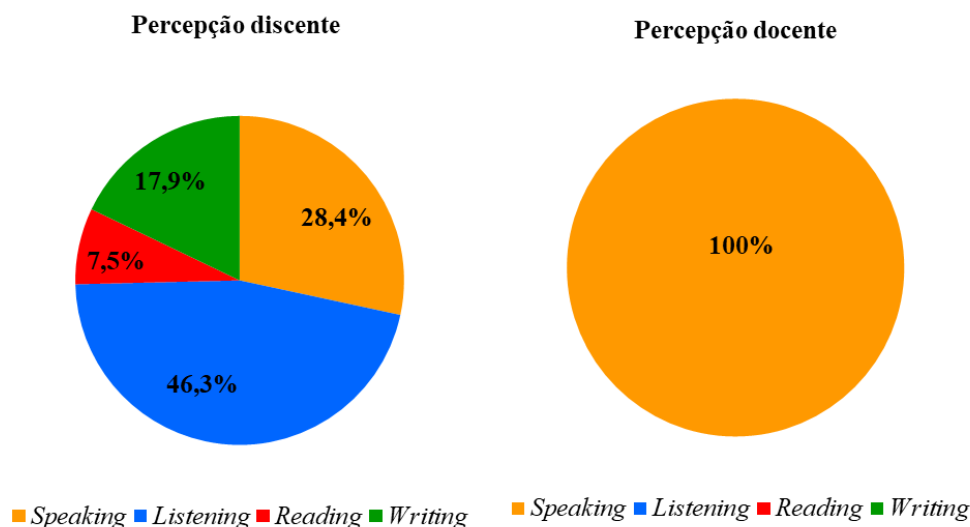


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao comparar as respostas de docentes e discentes, notamos diferenças nas percepções. Os docentes demonstram percepção maior em relação ao trabalho com as habilidades reading e listening, enquanto os discentes têm a percepção de que o speaking e o writing são mais abordados nas aulas. Uma possível explicação para essa diferença é que os docentes apontam que o livro didático utilizado na escola pode apresentar uma quantidade considerável de textos para a leitura, acompanhados de perguntas escritas e leitura em voz alta. Por outro lado, os estudantes percebem que as habilidades speaking, reading e writing são mais exigidas durante as aulas, por possuírem uma percepção mais individual e sentirem maior presença dessas habilidades. A habilidade listening apresentou baixo percentual em ambos os grupos, o que indica que pode ser trabalhada com menor frequência em relação às demais.

A quarta pergunta para os discentes foi: E qual dessas habilidades da língua inglesa você apresenta maior dificuldade? As alternativas fornecidas foram as mesmas da pergunta anterior: listening, reading, speaking e writing. Os resultados indicaram que 46,3% (31 discentes) consideram o listening como a habilidade mais difícil, 28,4% (19), o speaking, 17,9% (12), o writing, e 7,5% (5), o reading.

E para os docentes foi perguntado: E qual dessas habilidades da língua inglesa, os estudantes apresentam dificuldades? As alternativas fornecidas foram as mesmas do grupo discente. Todos os professores (100%) indicaram o speaking como a habilidade com maior dificuldade para os estudantes, conforme a Figura 5.

**Figura 5 – Habilidade com maior dificuldade**

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nessa pergunta, solicitamos aos discentes e docentes para justificarem o porquê escolheram determinada alternativa. Em relação aos estudantes, os que responderam “listening” apontaram que apresentam dificuldades em acompanhar ou entender as falas, o sotaque e o ritmo, além de utilizarem pouco tempo para praticar essa habilidade, seja por meio de música, filmes ou séries. Também mencionaram a existência de expressões idiomáticas que dificultam a compreensão. A discente 29 (2024) destaca: “Minha maior dificuldade é o listening. A velocidade da fala e os diferentes sotaques às vezes dificultam a compreensão. O listening exige a habilidade de captar detalhes que nem sempre são evidentes apenas com a leitura ou o estudo”. A discente 54 (2024) cita que: “Sinto que, nos áudios, eles falam muito rápido, e há algumas palavras que não consigo entender. Porém, quando assisto a filmes e séries em inglês sem legenda, normalmente só não compreendo algumas expressões populares do país”.

Os estudantes que indicaram o speaking apontaram dificuldades em lembrar das palavras, a necessidade de traduzir mentalmente do português para o inglês, a falta de confiança ao falar, o nervosismo, vergonha, medo de errar, o esquecimento das palavras, a falta de prática ou treino com outras pessoas, dificuldade em utilizar a gramática corretamente, diferenças entre as línguas, além da preocupação em soar natural e formular frases completas. A discente 51 (2024) afirma que: “A parte mais desafiadora do inglês é conseguir formular as frases e estruturá-las da maneira correta”. A discente 25 (2024) complementa que:

Tenho dificuldade no speaking porque, às vezes, demoro para formular respostas em inglês. Quando estou falando, fico um pouco nervosa, o que me faz perder tempo pensando nas palavras certas, afetando minha fluidez. Preciso praticar mais para me sentir mais segura.

Os estudantes que assinalaram o writing citaram dificuldades com uso da gramática para escrever corretamente, vocabulário limitado, insegurança, diferença entre a forma escrita e falada. A discente 37 (2024) cita que: “Frequentemente, acabo escrevendo algumas palavras de forma errada, seja esquecendo uma letra ou acrescentando uma a mais. Acredito que isso ocorra, em

grande parte, por falta de atenção na hora de escrever”. Já os estudantes que apontaram o reading mencionaram, sobretudo, problemas com a pronúncia das palavras.

Notamos uma relação direta entre as respostas das perguntas 3 e 4 feitas para os discentes. O listening foi identificado como a habilidade menos trabalhada e, ao mesmo tempo, a que apresentam maior dificuldade. Essa informação sugere que a compreensão auditiva pode estar recebendo menos atenção do que o necessário em sala de aula, o que evidencia a importância de um foco maior nesta competência. Melhorar essa habilidade pode ajudar a reduzir as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e contribuir positivamente com a produção oral, já que ambas estão diretamente ligadas para a interação na produção oral.

Quanto à habilidade de produção oral, foco principal deste artigo, os discentes relataram desafios que se relacionam com os achados de Masuram e Sripada (2020), em relação as dificuldades que enfrentam na produção oral. Além disso, os estudantes mencionaram o medo de cometer erros, fator que é discutido em Menezes Junior (2009) como uma barreira no desenvolvimento da produção oral.

Já os docentes justificarem a escolha pela alternativa speaking. Apontaram fatores presentes nos estudantes como a insegurança, vergonha, medo de cometer erros na fala, dificuldade com a pronúncia, vocabulário limitado e a interferência da língua materna. Além disso, as atividades não automatizadas exigem um esforço adicional dos estudantes. O professor 5 (2024) destaca:

Acredito que a maior dificuldade na língua inglesa seja o speaking, pois muitos estudantes praticam pouco, apenas em sala de aula, e não buscam aprimorar seus estudos por outros meios, seja conversando com outras pessoas que também falam a língua ou utilizando tecnologias e inteligência artificial para praticar. Além disso, a timidez, o medo de errar e a falta de motivação também podem dificultar esse processo.

Os motivos apresentados pelos professores relacionam-se e estão presentes nas reflexões de Menezes Junior (2009), que discorre sobre o medo de errar, fator que dificulta a produção oral. A timidez e a vergonha ao falar em inglês, mencionadas por Yacine e Abdessalam (2023), Suliman (2020) e Dridi (2019), também foram apontadas como barreiras para a comunicação. O vocabulário limitado, destacado por Dridi (2019) e Aziz e Kashinathan (2021), é outro fator de dificuldade para os estudantes. Além disso, a interferência da língua materna é uma preocupação abordada por diversos autores, incluindo Flege e Bohn (2021), Brown (1994/2001; 1980/2006), Ellis (1986/2015), Bakhtin (1929/2006), Hall, Vitanova e Marchenkova (2005) e Krashen e Terrell (1983/1998).

Observamos uma divergência entre as respostas de docentes e discentes em relação às habilidades que apresentam maior dificuldade. Os docentes concordam que o speaking é a habilidade com maior dificuldade em sala de aula, enquanto os discentes apontam o listening. A diferença nas percepções pode refletir as distintas experiências e contextos vivenciados pelos discentes e docentes durante o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com os docentes, a produção oral envolve uma série de aspectos, como vocabulário, pronúncia, gramática, além de questões emocionais como timidez e insegurança, que podem ser vistas como desafios para os estudantes ao se comunicarem em inglês. Os estudantes que indicaram o listening como a habilidade mais difícil destacam desafios relacionados ao ritmo, sotaque e pronúncia, fatores que podem dificultar a compreensão auditiva, sem necessariamente perceberem as complexidades envolvidas na produção oral. Apesar da diferença de percepção, destacamos novamente que as

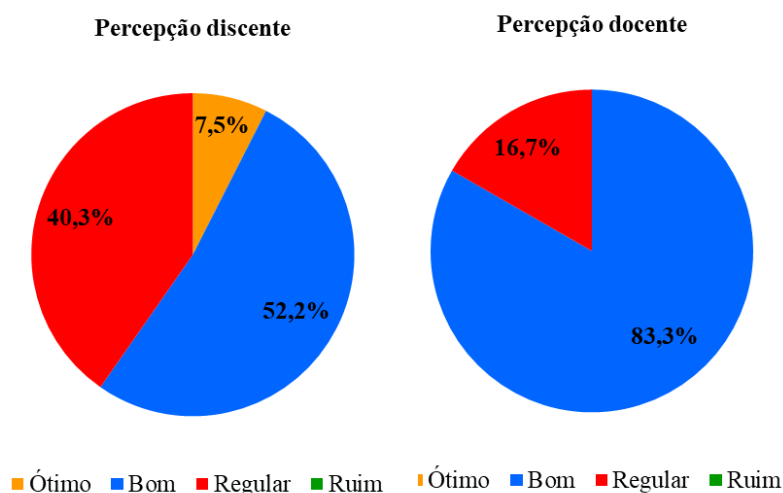
duas habilidades estão intrinsicamente ligadas, com a necessidade da troca constante entre produção e compreensão oral.

Ao comparar as respostas das perguntas 3 e 4, feitas para os docentes, observamos que a produção oral foi identificada como a habilidade menos trabalhada e, ao mesmo tempo, a habilidade que os discentes apresentam maior dificuldade. Uma possível razão para essa contradição pode estar relacionada à estrutura do planejamento pedagógico, que prioriza o alcance dos objetivos estabelecidos para o ano letivo, o que pode resultar em menos tempo dedicado ao desenvolvimento de habilidades como o speaking. Isso pode resultar em uma menor ênfase na prática do speaking, apesar de os docentes reconhecerem sua importância no contexto de uma comunicação globalizada.

A quinta pergunta para os discentes foi: Como você avalia o seu speaking em inglês? Com as seguintes opções de resposta: ótimo, bom, regular ou ruim. A maioria, 52,2% (32 discentes), avalia o speaking como bom, 40,3% (27), regular, e 7,5% (5), ótimo.

E para os docentes foi questionado: Como você considera o speaking dos seus alunos? E o que você entende por produção oral? Com as mesmas alternativas: ótimo, bom, regular ou ruim. Os resultados indicaram que 83,3% (5 docentes) consideram o speaking dos estudantes bom, e 17,7% (1), regular. Os resultados estão ilustrados na Figura 6.

**Figura 6 – Produção oral**



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nessa pergunta, pedimos para os discentes e docentes justificarem a alternativa assinalada. Iniciamos com os estudantes que classificaram a produção oral como ótima, que comentaram que se dedicam ao estudo da língua, conseguem estruturar as frases com facilidade e não enfrentam grandes dificuldades em relação à comunicação em língua inglesa.

Os estudantes que responderam bom afirmaram que conseguem se comunicar e praticam frequentemente para a melhora da produção oral, embora sentem dificuldades ao se compararem com os falantes de inglês como língua materna e, por isso, acreditam que ainda podem desenvolver mais a comunicação. Ainda, acreditam que podem aprender palavras novas e aperfeiçoar a língua, visto que há a presença de erros, esquecimento de algumas palavras e falta de confiança que impactam na produção oral. No entanto, praticam fora da sala de aula, cantam músicas ou conversam em inglês com os amigos e sentem que conseguem se comunicar de forma clara na maioria das situações, com pronúncia satisfatória.

Para a discente 54 (2024): “Normalmente, consigo me comunicar bem, mas sinto que falta vocabulário para me expressar melhor. Além disso, preciso treinar bastante a pronúncia de algumas palavras para dizê-las corretamente”. A estudante 25 (2024): “Avalio meu speaking como bom porque, apesar das dificuldades, consigo me comunicar em inglês. Mesmo que, às vezes, demore um pouco para encontrar as palavras certas, sou capaz de expressar minhas ideias. No entanto, sei que ainda há áreas em que posso melhorar”. Para a discente 37 (2024): “Em sala de aula, podemos praticar bastante a oralidade na língua inglesa e frequentemente apresentamos seminários em inglês. Além disso, gosto muito de praticar em casa e com os amigos, falando inglês regularmente e cantando muitas músicas no idioma”.

Os estudantes que responderam regular, citaram motivos como pouco tempo para se dedicar mais, falta de prática, medo de errar ao falar, dificuldades com a pronúncia, uso correto dos auxiliares da língua inglesa, organização das palavras em frases simples, dificuldade com os tempos verbais e sentem que ainda podem melhorar nessa habilidade. Para a estudante 12 (2024):

Apesar de já ter melhorado muito, ainda acho que essa é uma habilidade em que me sinto “travada”. Tenho dificuldade para praticá-la e também para falar sobre alguns assuntos. Além disso, o fato de meu vocabulário ser um tanto limitado também influencia, pois nem sempre me permite expressar ou descrever as coisas como eu gostaria.

Durante a análise das respostas e justificativas, ficou claro que a prática fora da sala de aula desempenha um papel importante no desenvolvimento da produção oral, uma vez que os estudantes têm um tempo limitado de aula presencial, apenas duas horas semanais. O uso de conversas informais com amigos e o consumo de mídias digitais em inglês surgem como elementos que influenciam positivamente essa habilidade. No entanto, é importante também que a prática pedagógica em sala de aula proporcione um ambiente que permita aos estudantes se expressarem com confiança, minimizando fatores emocionais que possam dificultar a produção oral. Tais fatores, muitas vezes relacionados à insegurança, ao medo de errar ou à timidez, são frequentemente mencionados pelos aprendizes como barreiras para uma comunicação mais fluente.

Os docentes também justificaram a alternativa assinalada. Aqueles que classificaram como bom destacaram que, apesar dos estudantes apresentarem erros e insegurança, conseguem se comunicar e responder em inglês as perguntas realizadas em sala de aula. Eles também observam variações no nível de inglês dentro das turmas e em turmas de mesmo nível (intermediário) e ressaltam que sempre há espaço para o aprimoramento. O docente 5 (2024) comenta que: “A maioria dos meus alunos tem um bom nível no speaking, conseguindo se comunicar com os outros apenas em inglês. No entanto, percebo diferenças de nível dentro da mesma turma e também entre turmas do mesmo nível”. Já o docente 2 (2024), que avalia o speaking como regular, menciona que os estudantes apresentam resultados esperados para o nível e que em algumas exceções, demonstram maior facilidade com a pronúncia.

Perguntamos também para os docentes o que eles entendem por produção oral e percebem como a capacidade de se comunicar e se expressar verbalmente, seja de maneira formal ou informal. Para eles, essa habilidade não se restringe apenas à fala espontânea, mas também pode incluir a leitura em voz alta e até mesmo cantar, uma vez que envolvem expressão e comunicação. Além disso, destacam que a produção oral não exige necessariamente uma

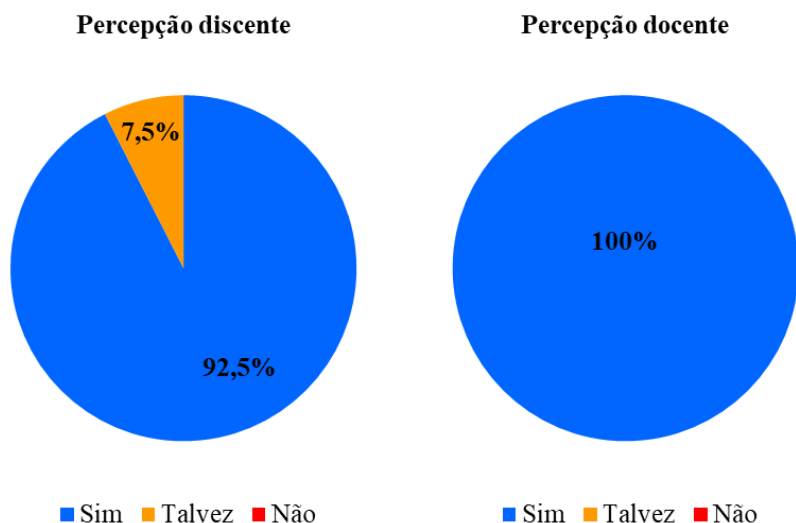
estrutura gramatical perfeita, desde que a mensagem transmitida seja coerente e compreensível para as outras pessoas.

Ao compararmos as respostas de docentes e discentes, observamos que uma pequena porcentagem de estudantes classificaram seu speaking como ótimo, com essa escolha possivelmente associada ao tempo e esforço dedicados ao aprimoramento da habilidade. Já os docentes têm a percepção maior da alternativa bom, enquanto os discentes apresentam porcentagem maior da alternativa regular, na comparação dos dois grupos. A diferença nas percepções entre os dois grupos pode estar relacionada ao fato de os professores estarem avaliando o speaking de maneira mais ampla, considerando o desempenho coletivo da turma, enquanto os discentes tendem a avaliar seu próprio desempenho de forma mais individual e pessoal.

A sexta pergunta direcionada aos discentes foi: Você poderia melhorar seu speaking em inglês? As opções de respostas foram: sim, talvez ou não. Os resultados revelaram que 92,5 % (62 estudantes) responderam sim, e 7,5% (5), talvez.

E para os docentes foi perguntado: Seus alunos poderiam melhorar o speaking em inglês? Com as alternativas: sim, talvez ou não, com 100% (6 docentes) respondendo que sim. As respostas estão presentes na Figura 7.

**Figura 7** – Melhora da produção oral



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nessa pergunta, também pedimos que os discentes e docentes justificassem a alternativa anterior. Em relação aos discentes que responderam sim, destacaram que poderiam aprimorar a produção oral se praticassem mais ou utilizassem o inglês diariamente. Como sugestões apresentadas para a melhoria, destacam-se: ler e ouvir mais músicas, ganhar confiança e segurança, reduzir a ansiedade, dedicar-se mais aos estudos, aprender novas palavras e expressões, traduzir as palavras com mais facilidade, praticar em voz alta e melhorar a pronúncia e o repertório vocabular. Também enfatizaram que auxiliaria a convivência com pessoas que têm o inglês como língua materna e ter maior conhecimento da fonética, além de utilizar auxiliares e conectores com maior facilidade. A discente 25 (2024) cita que: “Acredito que sempre há espaço para melhorar. Posso praticar mais, conversando com outras pessoas, assistindo e escutando em inglês e participando de atividades que me façam falar mais”. Os discentes que responderam

talvez refletem que poderiam melhorar se interagissem com falantes que têm o inglês como língua materna, além de praticar mais com filmes e séries. Para finalizar, comentam que poderiam melhorar a pronúncia.

Os docentes justificaram a alternativa sim, apontando que os estudantes poderiam melhorar se tivessem mais segurança, esforço, dedicação e se desafiassem mais a falar em inglês. Além disso, destacaram a importância de aumentar o contato com o idioma fora da sala de aula, por meio de filmes e músicas em inglês. A docente 3 cita que: “Com certeza, poderiam ser muito melhores. Apesar de termos apenas duas horas de aula por semana, sempre procuramos deixá-los à vontade e estimulamos a fala. Acredito que cabe ao aluno se esforçar e se expressar com mais facilidade”.

Observamos que docentes e discentes têm percepções parecidas e que ambos os grupos acreditam que poderia haver melhora na produção oral. Para que isso aconteça, destacaram a importância da prática e do contato com o inglês também fora da sala de aula, o aumento da confiança e a redução de barreiras emocionais, como a timidez e a ansiedade.

De maneira geral, com base nas seis primeiras perguntas, conforme Bardin (2016), organizamos a categorização dos resultados, com a identificação de convergências e divergências entre as percepções de docentes e discentes.

Ambos os grupos convergem sobre a importância da língua inglesa para a comunicação global, desenvolvimento pessoal e profissional, além de possibilitar acesso à informação e comunicação com pessoas de diferentes culturas e países. Os grupos também compartilham percepções similares sobre as dificuldades na produção oral. Mencionam a falta de prática regular e o medo de errar, além de apontarem a insegurança e a ansiedade como fatores que dificultam o desempenho oral. Os grupos convergem em relação à boa produção oral dos estudantes, apesar da porcentagem maior do grupo docente. Também concordam que, para a melhora da produção oral, é importante o contato com o inglês fora da sala de aula.

No entanto, há divergências na percepção sobre a habilidade mais trabalhada em sala de aula. Os estudantes indicam o speaking e o reading, enquanto os professores atribuem uma porcentagem muito maior somente para o reading. Outra divergência está na habilidade que os estudantes apresentam maior dificuldade. Os discentes apontam o listening, enquanto os docentes, o speaking.

Diante dos resultados apresentados e das percepções analisadas, observa-se que a aprendizagem da língua inglesa na escola Lifelike Idiomas é permeada por múltiplos fatores que refletem tanto os aspectos pedagógicos quanto os afetivos do processo de ensino e aprendizagem. As análises revelam que, embora haja reconhecimento da importância do inglês para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, persistem desafios relacionados à prática e ao aprimoramento das habilidades orais, especialmente o speaking e o listening. As divergências entre as percepções de docentes e discentes apontam para a necessidade de um equilíbrio maior entre as abordagens de ensino e as expectativas dos aprendizes, reforçando a importância de práticas mais comunicativas, contextualizadas e motivadoras. Nesse sentido, a consolidação da produção oral requer não apenas o domínio linguístico, mas também a superação de barreiras emocionais e o estímulo à autonomia dos estudantes, aspectos que devem ser considerados nas estratégias pedagógicas e na formação docente contínua.

## TECENDO CONSIDERAÇÕES

Os resultados desta pesquisa evidenciam que as motivações, habilidades e percepções de discentes e docentes desempenham papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem

da língua inglesa. Os estudantes demonstram interesse pelo idioma por motivos profissionais, culturais e educacionais, enquanto os professores buscam contribuir para o aprimoramento das competências linguísticas de seus alunos. Ambos os grupos reconhecem desafios na produção oral, especialmente a falta de prática, o medo de errar, a insegurança e a ansiedade, fatores que interferem diretamente na fluência e na autoconfiança ao se comunicar em inglês.

A análise também revela divergências quanto às habilidades mais trabalhadas e às que apresentam maior dificuldade. Enquanto os discentes destacam o speaking e o reading como mais recorrentes, os docentes enfatizam principalmente o reading. No que se refere às dificuldades, os alunos apontam o listening, e os professores, o speaking. Essa diferença de percepções reforça a necessidade de um diálogo constante entre ambos, para alinhar estratégias pedagógicas que favoreçam um ensino mais equilibrado e coerente com as demandas dos aprendizes.

Por fim, ressalta-se que o desenvolvimento de qualquer habilidade linguística, seja compreensão oral, produção oral, leitura ou escrita, contribui de forma integrada para o fortalecimento das demais. Investir em práticas diversificadas, que promovam o contato com o inglês também fora da sala de aula, é essencial para ampliar a exposição ao idioma, reduzir barreiras emocionais e favorecer a construção de uma comunicação mais eficaz e significativa.

## REFERÊNCIAS

ABAD, José Vicente; ARANGO, Santiago Otálvaro; RESTREPO, Mateo Vergara. Perceptions of the influence of anxiety on students' performance on English oral examinations. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** (Colombia), v. 17, n. 2, p. 143-167, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1341/134175210008/134175210008.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

AMARIZ, Clarissa de Menezes. **Ensinar a aprender, aprender a aprender: preferências de aprendizagem e affordances no desenvolvimento de inglês como língua adicional à luz da abordagem ecológica**. Tese (Doutorado) - Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos - Unisinos. Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12205>. Acesso em: 28 out. 2023.

ANTUNES, Lídia de Almeida Martins. **Speaking skills and communicative competence in EFL: relating theory to teachers' and learners' perceptions**. Dissertação de mestrado. Lisboa, 2022. Disponível em: [https://run.unl.pt/bitstream/10362/143522/1/Dissertation\\_2022\\_MA\\_LidiaMartinsAntunes.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/143522/1/Dissertation_2022_MA_LidiaMartinsAntunes.pdf). Acesso em: 04 ago. 2024.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.

AVILA, María José Salamea; DACK, Tammy, Fajardo. Developing Speaking Skills in EFL Young Learners through Visual and Audiovisual Materials. **Revista Metropolitana de Ciências Aplicadas**, v. 6, n. Esp1, p. 338-349, Equador, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778121037.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

AZIZ, Azlina Abdul; KASHINATHAN, Saraswathy. ESL learners' challenges in speaking English in Malaysian classroom. **Development**, v. 10, n. 2, p. 983-991, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i2/10355>. Acesso em: 04 ago. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec Anablume, 2006. Publicado originalmente em 1929.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Carmen Dolores Branco do Rego. **Inglês, a língua global dos dias atuais**, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.7211>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BETTONI, Melissa Gallego Campos; GARGHETTI, Francine Cristine. Perfil cognitivo-linguístico de crianças com dificuldade na alfabetização que buscaram avaliação em uma clínica escola. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 1-21, 2024. DOI: 10.14393/OT2024v26.n.1.71739. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/71739>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BETTONI, Melissa Gallego Campos; CAMPOS, Fernando Rosseto Gallego. A pronúncia no ensino de inglês para crianças: crenças e práticas do professor. **Revelli - Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 9, p. 1-20, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6370>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BROWN, Henry Douglas. **Principles of language learning and teaching**. New York: Pearson Education, 5 ed. 2006. Publicado originalmente em 1980.

BROWN, Henry Douglas. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. 2 ed. New York: Longman, White Plains, 2001. Publicado originalmente em 1994.

CANAGARAJAH, Suresh. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DRIDI, Nadia. **The Role of Classroom Interaction in Improving EFL learners' Speaking Skill A Case study of third year EFL LMD Students at Mohamed Khieder University of Biskra**. Dissertação de Mestrado. Argélia, 2019. Disponível em: <http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/15171>. Acesso em: 04 ago. 2024.

DUNCAN, Jennifer Gosser. **Not afraid to give it a go and make mistakes**: What do teachers perceive as the factors that motivate students to speak English in and outside of the classroom? Umeå University, Sweden, 2019. Disponível em: urn:nbn:se:umu:diva-167802. Acesso em: 04 ago. 2024.

ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, second edition, 2015. Publicado originalmente em 1986.

FLEGE, James Emil; BOHN, Ocke-Schwen. The Revised Speech Learning Model (SLM-r). *In: WAYLAND R (ed.). Second Language Speech Learning: Theoretical and Empirical Progress*. Cambridge University Press; 2021:3-83.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Publicado originalmente em 1987.

HALL, Joan Kelly; VITANOVA, Gergana; MARCHENKOVA, Ludmila. **Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives** [Diálogos com Bakhtin a respeito da aprendizagem de segunda língua ou de língua estrangeira: novas perspectivas]. Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 241 p.

KRASHEN, Stephen D; TERRELL Tracy D. **The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom**. Prentice: International Hall, UK, 1998. Publicado originalmente em 1983.

LARSEN-FREEMAN, Diane. LONG, Michael Hugh. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.

LATORRE, Alessandra da Silva Luengo. **A Língua Inglesa como “ponte” para as relações com o mundo: uma proposta interventiva para o campus Petrolina do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador. 172 folhas. 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30341>. Acesso em: 04 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MACEDO, Luiza Cristiane Ribeiro dos Santos. **We are the voice of change: educação bilíngue no ensino fundamental I visando à formação de cidadãos globais**. Dissertação, Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo. 182 folhas. 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12233>. Acesso em: 04 ago. 2024.

MACHADO, Fátima de França; CALDAS, Viviane. Espaços digitais e a comunicação intercultural no ensino de inglês como língua adicional. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S. l.], v. 19, n. 34, p. 79-96, 2020. DOI: 10.12957/palimpsesto.2020.54138. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/54138>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MARCONI, Marina De Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2003. Publicado originalmente em 1985.

MASURAM, Jyothi; SRIPADA, Pushpa Nagini. Developing speaking skills through task-based materials. **Procedia Computer Science**, v. 172, p. 60-65, India, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.009>. Acesso em: 04 ago. 2024.

MENEZES JUNIOR, Arnaldo. **A fala em inglês - LE em aula: opiniões de alunos e professores.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.48.2009.tde-20102010-135527>. Acesso em: 16 dez. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Publicado originalmente em 1994.

MITTAL, Reena. English Can Be a Bridge for Cross Cultural Communication. *In*: International Conference on Humanities, Literature and Management (ICHLM), 15, 2015, Dubai. **Anais.** 2015, p. 132-134.

MUR-DUEÑAS, Pilar. Critical acts in published and unpublished research article introductions in English: a look into the writing for publication process. *In*: BAZERMAN, Charles et al. (Org.). **International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures.** Fort Collins, Colo.: WAC Clearinghouse; Anderson, S. C.: Parlor Press, 2012, p. 403-420. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/chapter23.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2024.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Publicado originalmente em 1985.

SULIMAN, Wesam Fathi Nazmi. **Investigating English Speaking Difficulties That Encounter ESL Learners.** 2020. Dissertação de Mestrado. The British University in Dubai. Dubai, 2020. Disponível em: [https://bspace.buid.ac.ae/buid\\_server/api/core/bitstreams/5280dc8a-b32d-44cd-8d1e-9f97d3b09aee/content](https://bspace.buid.ac.ae/buid_server/api/core/bitstreams/5280dc8a-b32d-44cd-8d1e-9f97d3b09aee/content). Acesso em: 04 ago. 2024.

TONTINI, Nicole Vieira da Rosa. **English, please!** Oral production in a project-based language learning context: teacher's perception on the implementation of systematized language teaching. Dissertação, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/251707>. Acesso em: 04 ago. 2024.

YACINE, Mr Belfar Ahmed. ABDESSALAM, Kaddour. **The role of oral presentation in improving the speaking proficiency of students in EFL classes.** Dissertação de Mestrado. Argélia, 2023. Disponível em: <https://biblio.cuniv-naama.dz/wp-content/uploads/2024/02/The-role-of-oral-presentations-in-improving-the-speaking-proficiency-of-students-if-EFL-classes.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

YACOMAN, Macarena; DIAZ, Claudio. Utilização do Inglês Oral na Aprendizagem Baseada em Projetos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. e185835, Chile, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019015835> Acesso em: 04 ago. 2024.

| Submetido em: abril de 2026

| Aprovado em: agosto de 2026

| Publicado em: setembro de 2026