



Desenvolvimento das habilidades de comunicação oral no ensino e aprendizagem da língua inglesa: uma revisão sistematizada

Developing oral communication skills in the teaching and learning of the English language: a systematized review

Elaine Lima de SOUSA*

Iandra Maria Weirich da Silva COELHO**

RESUMO: Diferentes metodologias de ensino e recursos didáticos têm sido incorporados às práticas pedagógicas com o propósito de ampliar as oportunidades de interação, comunicação e aprendizagem. Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo apresentar um panorama das pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem da oralidade em língua inglesa, com base em estudos empíricos publicados entre 2020 e 2024. A análise concentra-se nas metodologias de ensino adotadas, nas habilidades linguísticas desenvolvidas e nos recursos didáticos empregados. Para isso, foi realizada uma revisão sistematizada, contemplando vinte estudos recuperados de quatro bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos Capes, Scopus e Web of Science. A análise dos dados foi conduzida com base no Espiral de Análise de Dados de Creswell, aplicado a pesquisas qualitativas. Os resultados apontam uma tendência de integração entre metodologias ativas e tecnologias educacionais, favorecendo práticas de ensino mais interativas, participativas e contextualizadas, centradas no desenvolvimento da oralidade. As produções analisadas evidenciam uma diversificação metodológica significativa, organizada em três aspectos: comunicativos e situados, reflexivos e críticos, lúdicas e tecnológicas. Quanto às habilidades linguísticas, observa-se que parte das pesquisas aborda a produção oral de forma integrada à compreensão oral, reforçando uma perspectiva comunicativa do ensino da língua inglesa. No que se refere aos recursos didáticos, identificou-se uma ampla diversidade de materiais físicos, como livros e apostilas, e tecnológicos, incluindo *chatbots*, jogos digitais e outras ferramentas digitais voltadas à ampliação das oportunidades de interação autêntica e de prática linguística personalizada. Conclui-se que o campo apresenta avanços importantes na incorporação de metodologias inovadoras e tecnologias educacionais, contudo, ainda demanda investigações que aprofundem o uso integrado desses recursos, especialmente quanto aos seus impactos no desenvolvimento progressivo da oralidade, na formação docente

* Doutoranda em Ensino Tecnológico pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (Ifam). Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (Ifam). Manaus, AM – Brasil. elaine.sousa@ifam.edu.br

** Doutora em Linguística (UFSC). Professora titular do Departamento Acadêmico de Educação Básica e Formação de Professores e do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (Ifam). Manaus, AM – Brasil. iandrawcoelho@gmail.com

e na construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, inclusivas e alinhadas às demandas da educação contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua inglesa. Produção oral. Compreensão oral. Revisão sistematizada.

ABSTRACT: Various teaching methodologies and instructional resources have been incorporated into pedagogical practices with the aim of expanding opportunities for interaction, communication, and learning. In this context, the aim of this article is to present an overview of research on the teaching and learning of spoken English, based on empirical studies published between 2020 and 2024. The analysis focuses on the teaching methodologies adopted, the language skills developed, and the teaching resources used. To this end, a systematized review was conducted, encompassing twenty studies retrieved from four databases: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos Capes, Scopus, and Web of Science. Data analysis was conducted based on Creswell's Data Analysis Spiral, applied to qualitative inquiry. The results point to a trend toward integration between active methodologies and educational technologies, favoring more interactive, participatory, and contextualized teaching practices centered on the development of oral skills. The studies analyzed reveal significant methodological diversification, organized into three aspects: communicative and situated, reflective and critical, and playful and technological. As for language skills, it is noted that some of the studies address oral production in an integrated manner with listening comprehension, reinforcing a communicative approach to English language teaching. With regard to teaching resources, a wide variety of physical materials, such as books and workbooks, and technological resources, including chatbots, digital games, and other digital tools aimed at expanding opportunities for authentic interaction and personalized language practice, were identified. It is concluded that the field has made significant advances in incorporating innovative methodologies and educational technologies; however, further research is still needed to explore the integrated use of these resources in greater depth, especially regarding their impacts on the progressive development of oral skills, teacher training, and the development of pedagogical practices that are more contextualized, inclusive, and aligned with the demands of contemporary education.

KEYWORDS: English language teaching. Oral comprehension. Oral Production. Systematized review.

Artigo recebido em: 27.11.2025

Artigo aprovado em: 02.10.2026

1 Introdução

A aprendizagem da língua inglesa envolve o desenvolvimento integrado de quatro habilidades fundamentais: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita. Essas competências podem ser intencionalmente trabalhadas de forma a privilegiar uma habilidade isolada (Tartoni, 2021), em pares

(Chatta, 2024; Ironsi, 2023; Prudente, 2022; Silva; Santos, 2022), ou de maneira articulada, contemplando as quatro simultaneamente (Hernández-Prados; Belmonte; Manzanares-Ruiz, 2021; Pereira, 2020), a depender dos objetivos pedagógicos e das metodologias adotadas.

Neste artigo, o foco recai sobre a oralidade, compreendida em suas duas dimensões centrais: a compreensão oral, que envolve a capacidade de ouvir, interpretar e atribuir sentido às mensagens em inglês e a produção oral, que se refere à habilidade de expressar-se verbalmente de forma clara, adequada e eficaz em diferentes contextos comunicativos (Chatta, 2024; Lin, 2023).

Apesar de sua reconhecida relevância, o ensino da oralidade em língua inglesa enfrenta diversos desafios. No contexto brasileiro, destaca-se a carência de materiais didáticos adequados, a heterogeneidade das turmas e o elevado número de alunos por sala, fatores que dificultam a oferta de atenção individualizada aos discentes (Prudente, 2022; Tartoni, 2021). Em âmbito internacional, observam-se obstáculos semelhantes, como a falta de recursos didáticos, problemas relacionados a fatores sociais e ao professor (Afshar; Asakereh, 2016), a limitação do tempo destinado à prática oral, essencial para o desenvolvimento da fluência e a persistência de fatores psicológicos que interferem na confiança e na disposição para se comunicar em outro idioma (Hao *et al.*, 2022; Yildiz, 2024). Além disso, a insuficiência de práticas sistemáticas (Yildiz, 2024) e contínuas de produção oral ainda constitui um dos principais desafios para o aprimoramento dessa habilidade em contextos educacionais diversos.

Nesse cenário, dominar as habilidades de comunicação oral em inglês é sempre mais desafiador do que outras habilidades linguísticas, como leitura, compreensão auditiva e escrita (Afshar; Asakereh, 2016). Ressalta-se o fato de que estudantes demonstram interesse em interagir na língua-alvo, mas deparam-se com a escassez de oportunidades significativas de uso comunicativo em sala de aula (Chatta, 2024; Darmawansah; Lin; Hwang, 2022; Goes, 2023; Rio, 2020). Essa limitação reforça a

necessidade de o professor criar contextos autênticos de interação, nos quais o aluno possa experimentar a língua de forma funcional e significativa.

Dado o exposto, este estudo justifica-se pela relevância da oralidade no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo em um cenário em que as interações comunicativas em inglês se tornam cada vez mais necessárias em ambientes acadêmicos, profissionais e sociais (Afshar; Asakereh, 2016; Lin, 2023; Di Lacerda; Figueiredo, 2020).

Assim, pretendemos responder a seguinte pergunta de pesquisa: Qual é o panorama atual sobre o processo de ensino e aprendizagem da compreensão e produção oral em língua inglesa a partir de estudos empíricos publicados no período de 2020 a 2024? Dessa forma, temos como objetivo geral apresentar um panorama atual de pesquisas do ensino e da aprendizagem da oralidade em língua inglesa quanto às metodologias de ensino, às habilidades linguísticas e aos recursos didáticos.

2 Compreensão e produção oral em língua inglesa

A oralidade em língua inglesa constitui um dos eixos centrais do ensino e da aprendizagem, representando a capacidade de interagir, compreender e construir sentidos em contextos comunicativos reais. O desenvolvimento da compreensão e da produção oral transcende a mera decodificação sonora ou a repetição mecânica; trata-se de um processo complexo que exige o domínio articulado de múltiplas competências — gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica (Canale, 1983; Canale; Swain, 1980).

Contudo, ao transpor essa necessidade para o contexto brasileiro, esbarra-se em uma problematização histórica e estrutural. No Brasil, o ensino de inglês, especialmente na rede pública, foi historicamente marcado por uma tradição estruturalista e voltada quase exclusivamente para a leitura e a gramática, impulsionada pelas exigências de exames de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Essa ênfase na leitura, somada a turmas superlotadas, carga horária reduzida e, muitas vezes, à insegurança linguística dos próprios docentes, relegou a produção oral a um plano secundário. Como resultado, cria-se um hiato entre a necessidade global de comunicação (Afshar; Asakereh, 2016) e a realidade da sala de aula brasileira, onde o aluno frequentemente desenvolve o "filtro afetivo", o medo de falar e errar, agravado pelo mito inatingível do falante nativo.

Nesse cenário, considerando as orientações oficiais e o Inglês como Língua Franca - IFL, vale ressaltar que, para mitigar essas distorções, as diretrizes oficiais brasileiras recentes propõem uma mudança de paradigma. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) consolida o tratamento do ILF. Sendo assim, o erro passa a ser visto como parte inerente do processo de aquisição, e a diversidade de sotaques é legitimada, preparando o aluno para interações em contextos multilíngues e multiculturais (Rio, 2020).

Nesse sentido, é fundamental que o docente alinhe sua abordagem (visão do inglês como prática social e língua franca) com metodologias centradas no estudante ativas que ofereçam oportunidades reais de produção oral (Cruz, 2022). Conforme aponta Tartoni (2021), o professor precisa implementar procedimentos de interação que engajem os alunos em atividades com significado real.

A promoção da oralidade exige, portanto, um planejamento pedagógico que una uma abordagem crítica a metodologias inclusivas, respeitando os ritmos dos aprendizes e formando sujeitos capazes de atuar ativamente no mundo contemporâneo.

3 Metodologia

Os procedimentos metodológicos deste estudo fundamentam-se nos pressupostos de Grant e Booht (2009) para a elaboração de revisões sistematizadas (*sistemized reviews*). É relevante distinguir este modelo da revisão tradicional, já que enquanto a segunda exige exaustividade absoluta e é frequentemente conduzida por

equipes de pesquisadores (sendo predominante nas Ciências da Saúde), a revisão sistematizada apropria-se do rigor, da transparência e da replicabilidade na busca de dados, garantindo a qualidade científica do mapeamento, mas adequa-se à viabilidade de pesquisas com escopos mais delimitados.

Nas Ciências Humanas e Sociais, a adoção da revisão sistematizada justifica-se por sua eficácia em mapear o estado da arte. Esse método permite ao pesquisador identificar lacunas na literatura, delinear tendências teóricas e organizar o conhecimento disperso de forma estruturada, garantindo a confiabilidade metodológica sem a exigência de uma síntese quantitativa global (Grant; Booth, 2009).

Nessa direção, as etapas desta revisão sistematizada foram conduzidas em consonância com as recomendações de Coelho (2022; 2024), que direciona suas revisões ao campo educacional, bem como como a Declaração PRISMA - *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (Page et al. 2022), de modo a garantir maior transparência, rigor e completude ao processo de revisão.

O modelo metodológico proposto por Coelho (2022; 2024), leva em conta as seguintes etapas: (i) identificação do problema; (ii) seleção e aplicação de estratégias; (iii) extração e monitoramento dos dados; (iv) exploração, análise e síntese dos dados; e (v) escrita da revisão. Essas etapas destacam a relevância da replicabilidade, da transparência e da consistência dos resultados de pesquisa, especialmente no âmbito do ensino e da educação.

Sendo assim, a condução da revisão teve início com a identificação e formulação do problema de pesquisa. Nessa etapa, optamos pelo uso do acrônimo CROMP,¹ em substituição ao modelo PICO², uma vez que se trata de um estudo situado no âmbito educacional e permite considerar elementos que são pertinentes para compreender o

¹ O CROMP foi desenvolvido especificamente para revisões nesse campo e tem como objetivo “[...] elucidar o panorama da literatura científica através de uma estrutura que inclui cinco componentes principais: Conteúdo, Resultado, Objeto de investigação, Modalidade e Período” (Coelho, 2024, p. 15).

² A estratégia PICO representa o acrônimo para Paciente, Intervenção, Comparação e “Outcomes” (desfecho). É amplamente utilizada para a elaboração de perguntas de pesquisa na medicina e suas subáreas.

contexto de pesquisa e elaborar as perguntas para delinear o panorama atual do campo científico-acadêmico abordado (Quadro 1):

Quadro 1 – Estratégia CROMP para elaboração das questões.

Conteúdo	Resultado	Objeto de investigação	Modalidade de Ensino	Período
Língua Inglesa	Panorama atual do processo de ensino e aprendizagem	Compreensão e produção oral	-	2020 a 2024
Qual é o panorama atual sobre o processo de ensino e aprendizagem da compreensão e produção oral em língua inglesa a partir de estudos empíricos publicados no período de 2020 a 2024?				

Fonte: adaptado de Coelho (2024).

Essa estratégia permitiu maior adequação às especificidades da pesquisa em educação, favorecendo a precisão e a clareza na elaboração das perguntas de investigação. Com base na questão primária, foram elaboradas as questões secundárias de pesquisa (QSP), tendo como foco os seguintes aspectos a serem avaliados: metodologias de ensino, habilidades linguísticas e recursos didáticos.

QSP1. Quais metodologias de ensino/abordagens têm sido empregadas no processo de ensino e aprendizagem da oralidade em língua inglesa?

QSP2. Quais habilidades linguísticas vêm sendo trabalhadas no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa?

QSP3. Quais recursos didáticos têm sido utilizados para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa?

De forma sintetizada, as revisões utilizando a estratégia CROMP consistem no cumprimento das seguintes etapas (Quadro 2):

Quadro 2 – Etapas da estratégia CROMP.

a)	Elaboração de perguntas exploratórias;
b)	Elaboração de perguntas com o foco na identificação do panorama atual de pesquisas na área investigada;

- c) Elaboração de novas perguntas que podem surgir das respostas que emergem da literatura, incluindo o reconhecimento das últimas tendências em um determinado campo científico-acadêmico (matriz de coerência interna);

d) Elaboração de critérios de inclusão e exclusão;

e) Realização de pré-testes de *string* nas bases de dados (A *string* deve ser definida com os descritores, preferencialmente, com vocabulário controlado por tesouros e sinônimos e, por fim, definir a combinação dos elementos);

f) As conclusões devem ser baseadas em evidências, portanto, devem emergir, preferencialmente, com citações diretas dos estudos analisados.

Fonte: adaptado de Coelho (2024).

Posteriormente, foram definidos os critérios de inclusão e exclusão para a seleção de estudos, conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Critérios de inclusão e exclusão.

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Publicações entre 2020 a 2024	Estudos sobre inglês como língua materna
Limitado às questões da temática da pesquisa	Estudos que não possuam intervenção
Estudos aplicados e/ou intervenções	Estudos incompletos, indisponíveis, pagos e não revisado por pares
Estudos publicados em inglês e português	-

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

A fase seguinte contemplou a seleção e aplicação de estratégias que incluíram a seleção das bases, teste das palavras-chave, verificação dos descritores nos tesouros e criação das *strings* de busca. As bases de dados eletrônicas selecionadas para a pesquisa foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES, Scopus e Web of Science (WoS).

A BDTD foi incluída por reunir e dar visibilidade a dissertações e teses defendidas no Brasil que apontam o que tem sido feito na área investigada, assim como o avanço da ciência e tecnologia no país, enquanto o Portal de Periódicos da CAPES foi selecionado por oferecer acesso a pesquisas brasileiras, divulgadas em âmbito nacional e internacional. Já a Scopus e a WoS, constituem bases multidisciplinares de

reconhecida abrangência, com ampla cobertura nas áreas de ciências sociais e educação.

O Portal de Periódicos da CAPES foi selecionado por oferecer acesso a pesquisas brasileiras, divulgadas em âmbito nacional e internacional. Já a Scopus e a WoS, constituem bases multidisciplinares de reconhecida abrangência, com ampla cobertura nas áreas de ciências sociais e educação.

A seleção dessas bases foi fundamentada nas recomendações de protocolos internacionais para revisões sistemáticas, como o PRISMA, que orienta a adoção de estratégias de busca abrangentes e transparentes. Dessa forma, a combinação das bases nacionais e internacionais visou assegurar a amplitude, a qualidade e a relevância dos dados coletados, fortalecendo a validade e a confiabilidade da revisão.

Após a realização de testes prévios junto às plataformas, as *strings* foram (“ensino de língua inglesa” OR “ensino de língua estrangeira”) AND (“oral*” OR “compreensão oral” OR “produção oral”), e (“English language teaching” OR “English as foreign language”) AND (“oral*” OR “speaking” OR “listening”).

A fase de extração dos dados foi realizada com auxílio do Parsifal³. Esse recurso também contribuiu para operacionalizar a avaliação da qualidade metodológica dos estudos, que contemplou a seguinte pontuação: 1 (sim, o estudo contempla o item) e 0 (não contempla). Como ponto de corte, estudos que obtiveram pontuação menor que 2, foram removidos. As questões de avaliação da qualidade são apresentadas no Quadro 4.

³ Parsifal (<https://parsif.al/>) é uma plataforma on-line gratuita desenvolvida para auxiliar pesquisadores na condução de revisões sistemáticas da literatura, oferecendo suporte ao planejamento, condução e relato de resultados. No planejamento, há o registro do protocolo: objetivos, estratégia PICOC (que foi substituída por CROMP), questões de pesquisa, palavras-chave, *strings*, bases de dados, critérios de inclusão e exclusão). Na condução, há a importação dos estudos em formato BibTeX por base de dados que são classificados como rejeitados, duplicados e aceitos, a inclusão dos critérios de avaliação de qualidade metodológica, seguido da análise e a extração de dados. Por fim, no relato dos resultados é possível baixar uma planilha em Excel com os dados que foram inseridos no Parsifal.

Quadro 4 – Avaliação da Qualidade Metodológica dos estudos.

Itens	Critérios	Questões
AQM1	Desenho de pesquisa	Apresenta uma definição clara do objeto de estudo e o problema de pesquisa?
AQM2	Metodologia	O método de coleta de dados e os instrumentos são adequados para responder à(s) questão(ões) de pesquisa?
AQM3	Análise/interpretação	A análise e a interpretação dos resultados estão suficientemente fundamentadas nos dados?
AQM4	Resultados	Há coerência entre os resultados e os problemas da pesquisa?

Fonte: adaptadas de Coelho e Teixeira (2024).

Concluída a avaliação, foi dado seguimento à etapa de extração, análise e síntese dos resultados referente às questões de pesquisa no Parsifal. Por fim, baixamos uma planilha do Excel com a lista de títulos, seguida de seus respectivos metadados, como os nomes dos autores, ano de publicação e demais elementos avaliados.

No Quadro 5, apresentamos uma síntese do processo de busca e composição final do *corpus* de pesquisa.

Quadro 5 – Síntese das buscas nas bases de dados.

Campo de pesquisa Leitura de título, resumo e palavras- chave 193 estudos	Estudos encontrados: 193 BDTD – 56 Periódico Capes – 10 Scopus – 69 WoS – 58
Condução dos estudos na plataforma Parsifal	Estudos excluídos por duplicação: 46 BDTD - 1 WoS – 45
	Estudos rejeitados pela aplicação dos demais critérios de inclusão e exclusão: 126 BDTD – 47 Periódico Capes – 8 Scopus – 59 WoS - 12
	Estudos que foram submetidos a avaliação de qualidade metodológica: 21 Aprovados: 20 BDTD – 7

	Periódico Capes – 2 Scopus – 10 WoS - 1 Reprovado: 1 BDTD: 1
	 Estudos incluídos na amostra final: 20

Fonte: elaborado pelas autoras com bases nos resultados (2025).

No Quadro 6, apresentamos os 20 estudos que compõem o *corpus* desta revisão.

Quadro 6 – Estudos que compõem o *corpus* de análise

Estudos	Autor(es) (ano)	Títulos
E1	Hwang <i>et al.</i> (2020)	Collaborative Kinesthetic English Learning With Recognition Technology
E2	Rio (2020)	Collaborative oral development and digital technologies in the state school context: an action research project within the sociocultural framework
E3	Di Lacerda e Figueiredo (2020)	Ensino de Inglês para fins específicos: um estudo sobre os recursos tecnológicos e metodológicos do curso ESP-T para profissionais da saúde
E4	Pereira (2020)	Ensino de língua inglesa por meio da metodologia webquest: um estudo com alunos do Ensino Médio do IFMA/ Campus São Luís-Monte Castelo
E5	Mostafa, Kim e Friginal (2020)	Examining a developmentally based measure of L2 oral performances: Does it predict L2 learners' oral proficiency?
E6	Safa e Motaghi (2021)	Cognitive vs. metacognitive scaffolding strategies and EFL learners' listening comprehension development
E7	Hernández-Prados, Belmonte e Manzanares-Ruiz (2021)	How to run your own online business: A gamification experience in ESL
E8	Tartoni (2021)	Transformando o espaço da sala de aula de língua inglesa na escola pública com o desenvolvimento de expressão oral, sob o viés da pedagogia dos multiletramentos: uma intervenção com alunos do ensino médio em ilhas de aprendizagem

E9	Hao <i>et al.</i> (2022)	Effects of Dual Subtitles on Chinese Students' English Listening Comprehension and Vocabulary Learning
E10	Bozorgian, Muhammadpour e Mahmoudi (2022)	Embedding L2 Listening Homework in Metacognitive Intervention: Listening Comprehension Development
E11	Darmawansah, Lin e Hwang (2022)	Empowering the collective reflection-based argumentation mapping strategy to enhance students' argumentative speaking
E12	Silva e Santos (2022)	Ensino de inglês para internacionalização crítica: análise de experiências no IsF-UFS
E13	Prudente (2022)	Habilidades orais por meio de <i>affordances</i> no WhatsApp: um estudo sobre o papel das presenças cognitiva, social e instrucional no contexto do ensino e aprendizagem de língua inglesa
E14	Cruz (2022)	<i>Tell me a story!:</i> jogo de cartas digitais para o desenvolvimento da comunicação oral em língua inglesa no ensino superior
E15	Ironsi (2023)	Improving Communicative Competence Levels of Pre-Service Teachers Through Spoken-Based Reflection Instruction
E16	Goes (2023)	O despertar para a oralidade em língua inglesa: uma proposta lúdica e cultural
E17	Lin (2023)	Where English and Taiwanese culture meet: investigation of student tour guides' "speaking in English tourism" course
E18	Yildiz (2024)	ChatGPT Integration in EFL Education: A Path to Enhanced Speaking Self-Efficacy
E19	Cruzado (2024)	Os trailers de animação como instrumento de ensino e aprendizagem na elaboração de sequência didática de inglês como língua estrangeira
E20	Chatta (2024)	The Effect of YouTube on Speaking and Listening Skills of Students

Fonte: elaborado pelas autoras com bases nos resultados (2025).

As etapas de exploração, análise e síntese dos dados foram conduzidas com base na espiral de análise de dados em pesquisa qualitativa proposta por Creswell (2014). Esse processo envolveu procedimentos gerais como a preparação e organização dos dados, a redução e categorização das informações em temas e, por fim, a representação dos resultados em quadros e descrições narrativas.

A análise permitiu a extração, organização e interpretação sistemática dos dados, seguindo uma abordagem progressiva e iterativa. Os resultados foram apresentados em forma de narrativas interpretativas e relatos descritivos, nos quais a classificação e interpretação conduziram à formação de categorias emergentes relacionadas aos três aspectos avaliados nesta investigação (Creswell, 2014).

Por fim, a interpretação dos achados foi construída a partir da articulação entre as percepções dos pesquisadores e as perspectivas teórico-metodológicas apontadas pelos pesquisadores que compõem o *corpus* de análise, culminando na representação e visualização dos dados por meio de quadros, sínteses e textos explicativos (Creswell, 2014).

4 Resultados e discussão

Nesta seção, apresentamos as respostas para as questões de pesquisa que orientaram esta revisão sistematizada. Primeiramente, identificamos as metodologias e abordagens empregadas para o desenvolvimento da compreensão e produção oral em língua inglesa, conforme Quadro 7.

Quadro 7 – Metodologias de ensino/Abordagens,

Categorias pedagógicas	Metodologias/Abordagens	Estudos
Metodologias comunicativas e situadas	Abordagem Comunicativa	E4; E16
	Inglês para Fins Acadêmicos – IFA	E9
	Inglês para Fins Específicos – IFE	E3
	Inglês para Fins Turísticos - IFT	E17
	Aprendizagem Baseada em Tarefas	E4
	<i>Total Physical Response – TPR</i>	E1
Abordagens reflexivas e críticas	Pedagogia do Pós-Método	E14
	Pedagogia dos multiletramentos	E8
	Abordagem Mapeamento de Argumentação Baseado na Reflexão Coletiva ⁴	E11
	Abordagem de gêneros textuais	E19
	Gamificação	E7

⁴ Tradução nossa para: Collective Reflection-based Argumentation Mapping (CR-AM).

Metodologias lúdicas e tecnológicas	Método audiovisual	E20
	Método da reflexão baseada na fala ⁵	E15

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Destaca-se uma variedade de uso de metodologias. Nesse estudo agrupamos em três macro categorias pedagógicas: (1) Metodologias comunicativas e situadas, que incluem o Inglês para Fins Acadêmicos, Específicos e Turísticos, bem como a Aprendizagem Baseada em Tarefas e o *Total Physical Response (TPR)*, priorizando o uso autêntico da língua em contextos reais; (2) Abordagens reflexivas e críticas, representadas pela Pedagogia do Pós-Método, Pedagogia dos Multiletramentos, Mapeamento de Argumentação Baseado na Reflexão Coletiva e Abordagem de Gêneros Textuais, que ampliam a compreensão do ensino de língua como prática social e discursiva; e (3) Metodologias lúdicas e tecnológicas, como a Gamificação, o Método Audiovisual e o Método da Reflexão Baseada na Fala, que integram elementos interativos e digitais ao processo de ensino.

Entre os estudos que apresentam as metodologias adotadas, temos a Abordagem Comunicativa que é reconhecida como uma das maneiras influentes para o desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira. Tem como foco a comunicação e expressão estudantil em “contextos reais e significativos” e a inclusão de “insumos autênticos” para o desenvolvimento da mesma (Goes, 2023, p. 18; 146).

Na sequência, apresenta-se o Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), Inglês para Fins Específicos (IFE) e o Inglês para Fins Turísticos (IFT), identificados nos estudos de Hao *et al.* (2022), Di Lacerda e Figueiredo (2020) e Lin (2023), respectivamente. Eles se destacam pela relevância em contextos de formação profissional e educacional, respondendo a demandas específicas de trabalho e estudo e refletem sua consolidação no campo do ensino de línguas.

⁵ Tradução nossa para: *Spoken-Based Reflection*.

O IFA, IFE e IFT vêm como ramificações de Línguas Para Fins Específicos (LinFE) em que ensina o idioma para o uso específico podendo transitar entre os “contextos acadêmicos e científicos” (Di Lacerda; Figueiredo, 2020, p. 2) e fins particularizados e ocupacionais que “envolvem o ensino de habilidades linguísticas integradas para preparar os alunos para sua futura carreira” (Lin, 2023, p. 30)⁶.

Posteriormente, a Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT) foi adotada junto com a Abordagem Comunicativa como constructos teóricos para a elaboração do produto educacional WebQuest que visava a integração de recursos tecnológicos e a aquisição de língua inglesa (Pereira, 2020). O uso do WebQuest propiciou resultados satisfatórios no que se refere à produção oral e escrita, além das “experiências motivantes, integradoras e desafiadoras, com vista à aprendizagens significativas para os alunos” (Pereira, 2020, p. 117).

Outra metodologia mencionada foi o TPR que se trata de um método de ensino de línguas que combina fala com ação e “[...] pode atrair a atenção dos estudantes e criar um ambiente descontraído por meio dos movimentos físicos” (Hwang *et al.*, 2020, p. 947). Essa metodologia teve seu auge em meados do século XX por meio de comandos orais em que os estudantes executaram as ações. Agora, a metodologia foi combinada com tecnologia (KinectV2) que trouxe como resultados a produção oral por meio de “diálogos interativos” curtos (Hwang *et al.*, 2020, p. 971)⁸.

A pedagogia do Pós-Método, desenvolvida por Kumaravadivelu (2001) é outra tendência, valorizando a autonomia docente e a adaptação às necessidades locais de aprendizagem. Traz particularidades ao ensino de línguas por considerar que o professor deve “aprender a ensinar” e “ensinar a aprender” (Cruz, 2022, p. 50). Nesse sentido, espera-se que os docentes possam “[...] buscar soluções para os problemas a

⁶ Tradução para: *involves teaching integrated language skills to prepare students for their future career* (Lin, 2023, p. 30).

⁷ Tradução para: *[...] can catch students' attention quickly and can create a relaxed environment to make the students learn English through physical activities* (Hwang *et al.*, 2020, p. 947).

⁸ Tradução para: *Interactive Dialogue* (Hwang *et al.*, 2020, p. 971).

partir das necessidades de aprendizagem de seus alunos, considerando a interpretação holística do contexto sociocultural, político e institucional local em que estão inseridos” (Cruz, 2022, p. 50).

A abordagem de mapeamento de argumentação baseado na reflexão coletiva fundamenta-se na Teoria Educacional da Prática Coletiva e propõe a aplicação da estratégia de mapeamento argumentativo integrada à reflexão coletiva. Após seu desenvolvimento e validação por meio de intervenções pedagógicas e análises empíricas, essa abordagem consolida-se como uma proposta que articula o raciocínio argumentativo e o processo reflexivo colaborativo. Os resultados indicam que a “combinação do mapeamento argumentativo com a reflexão coletiva é uma abordagem de ensino eficaz para aprimorar a expressão oral argumentativa de alunos de inglês como língua estrangeira” (Darmawansah; Lin; Hwang, 2022, p. 19)⁹.

Já na Abordagem de Gêneros Textuais, permite-se que haja a adaptação de diferentes gêneros autênticos para o uso em sala de aula com o propósito de “desenvolver capacidades de linguagem” (Cruzado, 2024, p. 22). Nessa direção, Cruzado (2024) insere o gênero multimodal como forma de instrumento pedagógico.

O Método Audiovisual¹⁰ combina áudio e vídeo e pode utilizar vários recursos educacionais em multimídia como apoio. No uso em sala de aula, essa metodologia tem privilegiado o ensino com vídeos autênticos de países que tem a língua inglesa como primeira língua e desenvolve o reconhecimento do sotaque nativo, da escuta com mais acurácia e, conseqüentemente, a reprodução de produção oral mais próxima do nativo (Chatta, 2024). Essas práticas revelam que o sotaque nativo tem preferência quando comparado a outros sotaques de inglês como língua estrangeira, uma vez que “[...] reproduzir vídeos do YouTube com falantes nativos melhora as habilidades de

⁹ Tradução para: [...] *combining argumentation mapping with collective reflection is a successful teaching approach for enhancing EFL students' argumentative speaking.*

¹⁰ O Método Audiovisual é ancorado no behaviorismo e estruturalismo linguístico.

compreensão auditiva e de fala de estudantes sauditas de pós-graduação em negócios que estudam inglês como língua estrangeira” (Chatta, 2024, p. 158)¹¹.

O estudo que envolve a Reflexão Baseada na Fala levanta a hipótese que “[...] embora a reflexão seja útil no ensino de línguas, a competência comunicativa dos alunos de línguas pode ser melhorada através do ensino baseado na reflexão oral” (Irons, 2023, p. 679). Esse estudo alerta que apesar de várias estratégias e abordagens (*approaches*) serem utilizadas para melhorar a competência comunicativa, a reflexão não está sendo considerada. Portanto, o autor desenvolve a investigação de instrução baseada na reflexão da fala com professores pré-serviço de inglês e conclui que esse método melhora o desenvolvimento da aprendizagem de alunos, uma vez que é centrado no estudante. Ao passo que traz como limitações um certo constrangimento estudantil de partilhar suas reflexões com os seus professores de línguas e que, às vezes, o método se apresenta entediante.

Como metodologia ativa de ensino, a gamificação vem a contraponto alternativo às metodologias tradicionais e “impacta positivamente a motivação e a aquisição de uma segunda língua” (Hernández-Prados; Belmonte; Manzanares-Ruiz, 2021, p. 696)¹². Além disso, evidencia a importância do engajamento lúdico e das tecnologias digitais na promoção e na interação dos aprendizes.

Diante das metodologias de ensino elencadas, percebe-se que as metodologias específicas para o ensino de línguas são predominantes e que as metodologias ativas representadas por ABT e gamificação estão presentes no ensino de línguas ainda que de forma tímida. Soma-se a isso, o surgimento de combinação de metodologias de ensino específica e ativa, como no caso da criação e aplicação do WebQuest (Pereira, 2020).

¹¹ Tradução para: [...] *playing YouTube videos spoken by native speakers improve the listening and speaking skills of Saudi EFL business graduate students* (Chatta, 2024, p. 158).

¹² Tradução para: *positively impacts motivation and the acquisition of a second language* (Hernández-Prados; Belmonte; Manzanares-Ruiz, 2021, p. 696).

Há quatro estudos que não apresentam metodologia de ensino, no entanto, trazem conceitos como o de *Speaking teaching cycle* (Rio, 2020), estratégias de andaimes cognitivos e metacognitivos (Safa; Motaghi, 2021), intervenção metacognitiva (Bozorgian; Muhammadpour; Mahmoudi, 2022) e autoeficácia na produção oral (Yildiz, 2024).

Nessa esteira, Rio (2020) ancorado na era do Pós-Método, trouxe várias críticas à Abordagem Comunicativa e conduziu a investigação de tese em que as aulas de língua inglesa com o *Speaking teaching cycle* que se trata de um “[...] ciclo de ensino, considerando que as aulas não seguem uma metodologia de ensino específica” (Rio, 2020, p. 55). Nesse cenário, as mudanças na segunda década do século XXI com estudos de letramentos e letramentos digitais influenciam novas práticas de ensino que requerem a inclusão de tecnologias digitais no ensino, uma vez que elas estão mais conectadas com as práticas atuais.

As estratégias de andaimes cognitivas e metacognitivas surgem nos postulados teóricos da teoria de sociocultural de Vygotsky e são propostas nas investigações de Safa e Motaghi (2021) como forma de conhecer os seus impactos e as atitudes dos alunos em relação à eficácia dos procedimentos sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa. Assim, como resultado, as análises apontam que os andaimes metacognitivos tiveram resultado superior do desenvolvimento da aprendizagem em comparação com os cognitivos e que os alunos consideraram os andaimes metacognitivos “[...] instrutivos, inovadores e eficazes para identificar problemas, melhorar a compreensão e aumentar a preparação” (Safa; Motaghi, 2021, p. 987).

A intervenção metacognitiva também é uma proposta de guia autodirigido para que o aluno acompanhe sua própria aprendizagem antes, durante e depois das atividades propostas para o ensino (Bozorgian; Muhammadpour; Mahmoudi, 2022). Os resultados apontam que oportunizar o planejamento, monitoramento e avaliação na aprendizagem permitiu que os aprendizes identificassem “[...] as lacunas e

tomando medidas para resolvê-las, com um sentimento de realização e confiança” (Bozorgian; Muhammadpour; Mahmoudi, 2022, p. 10).

Em relação à autoeficácia, que vem de um dos constructos teóricos da Teoria Social Cognitiva de Bandura, refere-se a crença e habilidade pessoal de completar a tarefa por meio do próprio esforço com o intuito de alcançar habilidades (Yildiz, 2024). O uso desse conceito aplicado em estudo envolvendo a inteligência artificial resultou em “[...] interações facilitadas por *chatbots* de IA, como o ChatGPT, promoveram um ambiente de aprendizagem favorável para os estudantes, resultando em maior confiança ao falar” (Yildiz, 2024, p. 179)¹³.

Pode-se destacar que esses conceitos vêm emergindo como novas perspectivas para a condução de pesquisas e práticas de ensino. Entre os quatro apresentados, três concentram-se no papel ativo do aprendiz em monitorar e regular seus próprios processos de aprendizagem, seja no âmbito cognitivo, metacognitivo ou em relação à sua autoeficácia.

Quanto às habilidades linguísticas, os estudos revelam quantas e quais habilidades estão sendo desenvolvidas, conforme o Quadro 8:

Quadro 8 – Habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa.

Produção oral ¹⁴	E1; E2; E8; E11; E14; E15; E16; E19; E18
Produção oral e compreensão oral	E12; E13; E15; E17; E20
Compreensão oral	E6; E9; E10
Compreensão escrita e compreensão oral	E3
Compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita	E4; E7

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

¹³ Tradução para: [...] *interactions facilitated by AI chatbots, like ChatGPT, fostered a conducive learning environment for learners, leading to increased confidence in speaking* (Yildiz, 2024, p. 179).

¹⁴ Produção oral é o termo genérico adotado nesta revisão sistemática para categorizar os termos nos estudos originais como: desenvolvimento oral (E10), produção de habilidade oral (E12), *Speaking* (falar) (E13), desenvolvimento da oralidade (E15), comunicação oral (E17), expressão oral (E19) e habilidades de comunicação (*communication skills*) (E20).

Dentre os 20 estudos do *corpus* analisado, nove intervenções enfatizaram a habilidade única de produção oral, cinco envolvem a produção e a compreensão oral, três apenas a compreensão oral, um foca nas compreensões escrita e oral e duas investigações envolvem as quatro habilidades linguísticas ao mesmo tempo.

Os estudos elencados acerca da produção oral perpassam, principalmente, por propiciar meios para oportunizar a produção oral e o ensino e a aprendizagem de vocabulário em inglês. Nove estudos evidenciam o foco em uma única habilidade linguística. Isso implica adotar uma estratégia pedagógica para favorecer o desenvolvimento da produção oral, especialmente em contextos em que o tempo de aula é limitado. Essa opção metodológica busca otimizar as oportunidades de fala, permitindo que os alunos se expressem individualmente ou em grupos, ao mesmo tempo em que contribui para minimizar problemas relacionados à baixa autoconfiança ou à insegurança comunicativa.

O foco no desenvolvimento da habilidade oral destaca a relevância de aprender inglês com acurácia (Hwang *et al.*, 2020), mitigar timidez (Darmawansah; Lin; Hwang, 2022), reduzir entraves com a pronúncia (Rio, 2020), elevar a baixa proficiência (Goes, 2023), além de integrar o ensino de língua inglesa com as tecnologias (Cruz, 2022; Cruzado, 2024; Tartoni, 2021).

Entre as principais conduções dos trabalhos, sintetiza-se que para desenvolver um discurso argumentativo de cinco minutos houve pesquisa, leitura e escrita por meio de anotações para que no final se construísse um discurso coeso e coerente em que se expusesse os argumentos (Darmawansah; Lin; Hwang, 2022).

Os movimentos cinestésicos com a participação de colegas possibilitaram pequenas conversas interativas (Hwang *et al.*, 2020). O desenvolvimento oral por meio de projeto colaborativo precisou da cooperação entre docentes e discentes e o engajamento ocorreu devido à adoção de tecnologias digitais na prática escolar (Rio, 2020).

Evidenciam-se diferentes estratégias e recursos pedagógicos voltados à ampliação da fluência, da confiança e do engajamento dos aprendizes na comunicação oral. O foco na criação de produtos educacionais mostrou-se uma alternativa eficaz para promover situações autênticas de uso da língua. No jogo “*Dare me to talk*”, por exemplo, o professor atua como mediador, permitindo que os alunos se expressem livremente por meio do instrumento pedagógico, enquanto os feedbacks são oferecidos em momentos oportunos, favorecendo a autorreflexão e a melhora progressiva do desempenho oral (Goes, 2023).

Outros estudos destacam o uso de recursos audiovisuais, como trailers de filmes, que podem contribuir para a ampliação do vocabulário e o estímulo à oralidade; contudo, o nível de proficiência linguística dos aprendizes ainda representa um desafio para produções orais mais complexas (Cruzado, 2024). De forma semelhante, a implementação e validação do produto educacional “*Tell me a story!*” demonstraram resultados positivos, ao reduzir a tensão comunicativa por meio da ludicidade, favorecendo a aprendizagem de vocabulário e a interação em situações cotidianas (Cruz, 2022).

Além disso, práticas pedagógicas alinhadas aos interesses dos alunos tendem a ser mais bem recebidas, resultando em maior engajamento e sucesso na produção oral (Tartoni, 2021). Por fim, a interação com *chatbots* baseados em inteligência artificial mostrou-se uma ferramenta inovadora para aumentar a confiança dos aprendizes na produção oral, oferecendo um ambiente de prática segura e contínua (Yildiz, 2024).

A integração das habilidades de produção e compreensão oral aparecem em cinco estudos mostrando a interação simultânea entre o ouvir e o falar. Assim, há o planejamento intencional da integração dessas duas habilidades em sala de aula (Chatta, 2024; Ironsi, 2023; Prudente, 2022; Silva; Santos, 2022) e em ambientes que vão além da sala de aula como, no caso de práticas com nativos em contexto de turismo (Lin, 2023).

Para o desenvolvimento da habilidade dupla se requer que haja o emissor e o receptor que não, necessariamente, precisa ser em ambiente presencial, podendo ser planejado e adaptado para ambiente remoto síncrono e/ou assíncrono com apoio de tecnologias. A proposição de aulas que adotam material autêntico, como vídeos do TED Talks (Hao *et al.*, 2022) e a promoção do ensino de estratégias metacognitivas (Bozorgian; Muhammadpour; Mahmoudi, 2022; Safa; Motaghi, 2021) para mitigar dificuldades dos alunos.

Quanto à compreensão escrita e oral, foi identificado um estudo com essas duas habilidades. O estudo analisou uma plataforma on-line destinada ao ensino de inglês para profissionais de saúde e mesmo tendo todos os recursos necessários para se desenvolver as quatro habilidades linguísticas e fosse possível “[...] mais interatividade e a introdução de atividades que estimulassem a produção oral dos alunos, o curso esp-t favorece a aquisição de habilidades linguísticas de leitura e de compreensão oral para profissionais da saúde”, o curso volta a “atenção dos aprendizes para funções pragmáticas” e os “os objetivos propostos na plataforma Erasmus para interatividade não são contemplados no curso esp-t” (Di Lacerda; Figueiredo, 2020, p. 22).

Por fim, as quatro habilidades linguísticas aparecem juntas como se costuma conhecê-las desde os tempos de formação pré-serviço em que se aprende que se deve trabalhá-las de forma indissociável. Nessa direção, dois estudos optaram pelo desenvolvimento das quatro habilidades. Hernández-Prados, Belmonte e Manzanares-Ruiz (2021, p. 697) identificaram que antes do estudo envolvendo a gamificação, os alunos tiveram baixos índices de produção oral e escrita, “[...] após a avaliação da experiência pelos alunos indicam que a competência que afirmam ter melhorado mais é a produção oral”¹⁵. Os autores destacam que as maiores aprendizagens se referem ao “ensino de tempos verbais e vocabulário, bem como

¹⁵ Tradução para: [...] *after the evaluation of the experience by the students indicate that the skill they claim they most improved is speaking* (Hernández-Prados; Belmonte; Manzanares-Ruiz (2021, p. 697).

promover uma maior interação entre os estudantes” (Hernández-Prados; Belmonte; Manzanares-Ruiz (2021, p. 697)¹⁶.

Pereira (2020) integrou ABT, Abordagem Comunicativa e o WebQuest para desenvolver as quatro habilidades linguísticas, entretanto, concluiu que as habilidades com destaque no desenvolvimento foram a produção oral e a escrita, em detrimento das demais. O estudo revela que a integração de metodologias com tecnologias podem ser “motivantes, integradoras e desafiadoras” (Pereira, 2020, p. 117), contudo, nem sempre isso garante o desenvolvimento de todas as habilidades, simultaneamente, e com o mesmo êxito.

Dando seguimento à apresentação das análises, destacam-se os principais recursos didáticos que têm sido utilizados para o processo de ensino e aprendizagem em língua inglesa (Quadro 9):

Quadro 9 – Recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de inglês.

Recursos digitais	Recursos físicos
KinectV2 (E1) <i>My city – My world</i> (E2) Plataforma Erasmus (E3) WebQuest (E4) Folder bilíngue (E4) Gravações (E5; E15) Canções, séries, filmes, jogos (E8) TED Talks e DualSub (E9) BBC News (E10) Kialo Edu (E11) WhatsApp (E13) <i>Tell me a story!</i> Jogo de cartas digitais (E14) ChatGPT (E18) Trailers Disney/Pixar (E19) YouTube (E20)	Livro didático (E4) Livro <i>Tactics for listening</i> (E6) Jogo de cartas e <i>role-playing</i> (E7) Slides e apostilas (E12) Jogo de tabuleiro digital “ <i>Dare me to talk</i> ” (E16) <i>Role-playing</i> e <i>flashcards</i> (E17)

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

¹⁶ Tradução para: *teaching verb tenses, vocabulary and for fostering more interaction among students* (Hernández-Prados; Belmonte; Manzanares-Ruiz (2021, p. 697).

Observou-se a predominância da adoção de recursos digitais, identificamos 19 tipos de recursos digitais, em comparação aos recursos físicos, oito variações e dois estudos que utilizam tanto o recurso digital quanto o físico.

Os resultados evidenciam um amplo espectro de recursos educacionais empregados no ensino da oralidade em língua inglesa, abrangendo desde estratégias pedagógicas tradicionais até o uso de tecnologias emergentes.

Entre os recursos voltados ao desenvolvimento da fluência e da competência comunicativa, destacam-se os jogos digitais (*Tell me a story!* e *Dare me to talk*), cartas, debates, o KinectV2, o WhatsApp e o ChatGPT.

Os jogos digitais e o uso do ChatGPT mostraram-se eficazes para reduzir o medo de errar, o nervosismo e a timidez, criando um ambiente de aprendizagem mais lúdico e encorajador, que estimula a produção oral espontânea. O KinectV2, por sua vez, promove a interação comunicativa por meio de movimentos corporais e diálogos curtos, integrando linguagem e ação física. Já os debates concentram-se no desenvolvimento da produção oral argumentativa (Darmawansah; Lin; Hwang, 2022), exigindo, contudo, habilidades complementares de leitura e escrita para a preparação dos argumentos. O WhatsApp, quando utilizado como recurso didático, permite que os alunos gravem e regravem seus próprios áudios, favorecendo a autocorreção, a memorização de pronúncias e o aperfeiçoamento gradual da fluência.

Quanto à semântica, fonologia, comunicação verbal e não verbal, os recursos são séries, filmes, trailers da Disney/Pixar e vídeos do TED Talks e do YouTube que são escolhidos de acordo como os propósitos de ensino e fornecem uma variedade de materiais autênticos para o aprendizado de inglês quanto aos discursos, sotaques e variações culturais. Ao adotar esses recursos ainda se observa uma tendência a privilegiar os sotaques e contextos de nativos e se observa que há uma lacuna no reconhecimento e disponibilização das variedades de ingleses.

No que se refere à pronúncia e à entonação, os resultados evidenciam as canções, as gravações e o *role-playing* promovem a produção oral do aprendiz e reforçam a

prática articulatória e prosódica da língua em contextos de aprendizagem e sem julgamentos visando a inteligibilidade.

Para a proficiência, a gravação de apresentação oral individual possibilita que avaliadores ouçam os áudios produzidos por alunos e avaliem seus níveis de proficiência de iniciante a avançado (Mostafa; Kim; Friginal, 2020). Nesse recurso de proficiência, ressaltamos que a depender da quantidade de estudantes e da duração de minutos dos áudios, pode se tomar muito tempo do avaliador para ouvir todos.

Para o vocabulário, a pronúncia e a compreensão oral, o livro *Tactics for listening* (Safa; Motaghi, 2021) pode ser um material estruturado com atividades progressivas que permitem a sistematização de atividades auditivas para o aprendiz. No que diz respeito ao ensino de vocabulário e gramática, os recursos como apostila, slides, BBC News, ChatGPT, *flashcards* e KinectV2 se apresentam como uma natureza híbrida de recursos digitais e tradicionais no ensino contemporâneo.

No desenvolvimento da interação e colaboração, os resultados apontam o uso da metodologia WebQuest, do projeto *My City – My World* e da plataforma Kialo Edu. Todos esses recursos foram utilizados de modo colaborativo e potencializaram a aprendizagem, uma vez que os alunos interagem entre si e um ajuda o outro.

Já no que se refere ao vocabulário, leitura e compreensão oral, a plataforma Eramus surge como uma possível forma de aprender inglês de forma autônoma (Di Lacerda; Figueiredo, 2020). Apesar de ser um ambiente com conteúdos relevantes na área da saúde, a plataforma não dispõe de feedback instantâneo ou de mediador que responda em tempo desejável (Di Lacerda; Figueiredo, 2020). Portanto, nesse recurso, faz-se desejável que o cursista já possua algum conhecimento de língua inglesa para que se minimizem as frustrações como a falta de feedback on-line.

O ChatGPT surge como uma ferramenta emergente para personalizar a aprendizagem em que possibilita a compreensão e produção oral do aprendiz com a inteligência artificial (IA) (Yildiz, 2024). Esse estudo se apresenta como o mais bem-sucedido, uma vez que conseguiu resolver problemas de ordem psicológica e

competência sociolinguística “[...] elevou níveis de autoconfiança na comunicação verbal, maior capacidade de gerir o stress, maior proficiência na fala e maior prazer em participar em conversas [...]” e na perspectiva dos aprendizes, o ChatGPT aumentou a confiança, melhorou a proficiência, propiciou diversão e conveniência (Yildiz, 2024, p. 179). Como desvantagem há a falta de correção de pronúncia dos aprendizes (Yildiz, 2024).

O uso de mídias autênticas como o BBC News, TED Talks, trailers e YouTube devem deixar de ser opções de buscas de produções de nativos e ampliar para o reconhecimento do Inglês como Língua Franca em que a língua pode ser falada para fins estudo, trabalho, cultural, entretenimento por qualquer falante do mundo.

Historicamente, o ensino de inglês colocou o falante nativo (geralmente dos EUA ou Inglaterra) como o detentor e o modelo ideal da língua. Ao problematizar isso, argumentamos que a métrica de sucesso na oralidade deve deixar de ser a “imitação perfeita” de um sotaque estrangeiro. O objetivo principal passa a ser a inteligibilidade. O aluno precisa ser compreendido e compreender o outro, aceitando que desvios fonéticos ou gramaticais fazem parte do uso natural da língua e não são, necessariamente, falhas de aprendizagem.

Diante dos estudos, percebemos que há maior diversidade de recursos educacionais no âmbito digital, contudo, não se deixou de utilizar os mais tradicionais como apostilas e livros didáticos. O potencial em combinar recursos digitais pode maximizar o engajamento (Yildiz, 2024), a memorização e a motivação (Hwang *et al.*, 2020). Dentre os recursos mencionados, ressaltamos que os produtos educacionais gratuitos que vêm sendo desenvolvidos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* surgem como recursos para subsidiar o ensino e a aprendizagens de línguas e ainda precisam de mais divulgação entre os docentes e nas instituições de ensino públicas e privadas.

5 Considerações finais

Os resultados apresentados neste estudo buscaram evidenciar o panorama atual do ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa nos contextos nacional e internacional, referente ao período de 2020 a 2024. Foi possível apresentar abordagem, metodologia, habilidades linguísticas e recursos didáticos.

A análise das produções revela uma diversificação metodológica significativa no ensino e aprendizagem da língua inglesa, marcada pela presença de abordagens comunicativas, colaborativas e tecnológicas. Essas metodologias foram agrupadas em três macro categorias pedagógicas: i) Abordagens comunicativas e situadas; ii) abordagens reflexivas e críticas, e iii) abordagens lúdicas e tecnológicas.

No que se refere às habilidades linguísticas, observamos uma predominância de estudos voltados ao desenvolvimento único da produção oral, tendo em conta que o ensino e aprendizagem de quatro habilidades, simultaneamente, nem sempre garante o êxito de todas as habilidades ao mesmo tempo (Pereira, 2020). Foi seguida pela integração entre produção e compreensão oral, o que reforça a centralidade da comunicação oral como foco principal das práticas pedagógicas. Outras possibilidades, como compreensão oral isolada e a integração das quatro habilidades, indicam uma tendência emergente de abordagens mais integradas, embora ainda minoritária.

Quanto aos recursos didáticos, emergiram duas categorias: recursos digitais e físicos. O primeiro abrange as plataformas virtuais, recursos audiovisuais, recursos digitais colaborativos e baseados em projetos e recursos educacionais mediados por IA (ChatGPT), ao passo que o segundo permanece adotando livros e *role-playings* como recursos físicos.

Essa diversidade demonstra uma tendência à integração entre metodologias ativas, tecnologias digitais e práticas reflexivas, que, em conjunto, contribuem para a autonomia, engajamento e confiança dos aprendizes na comunicação oral. Os resultados também sugerem que o uso de tecnologias emergentes, como *chatbots* e

jogos digitais, amplia as possibilidades de interação autêntica e prática linguística personalizada, configurando um campo promissor para futuras investigações.

No que se refere aos recursos didáticos, há uma diversidade desde os mais tradicionais como apostilas e *flashcards* até o mais emergente como a inteligência artificial, ChatGPT. Esse último, pelos resultados, sobressaiu-se aos demais por mitigar vários fatores psicológicos, ser conveniente aos estudantes e melhorar a competência comunicativa. Como desvantagem, o ChatGPT não deu feedback de pronúncia aos aprendizes.

Com base nos elementos apontados, sugerimos que estudos futuros aprofundem a investigação sobre o uso integrado de recursos didáticos e tecnológicos no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa, especialmente considerando diferentes níveis de proficiência e contextos educacionais. Pesquisas posteriores podem explorar de que forma a combinação entre estratégias tradicionais e ferramentas digitais, como jogos interativos, aplicativos de comunicação e *chatbots* de inteligência artificial, potencializa a confiança, a fluência e a autonomia dos aprendizes. Além disso, recomendamos a ampliação de estudos empíricos de longa duração, capazes de analisar os efeitos dessas intervenções no progresso comunicativo e na autorregulação da aprendizagem oral, bem como a formação docente voltada ao uso crítico e pedagógico dessas tecnologias em sala de aula.

Posteriormente, no que se refere aos recursos didáticos, recomendamos o uso e pesquisa sobre as contribuições e limitações de tecnologias como a inteligência artificial no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com o propósito de conhecer as suas potencialidades. No âmbito das estratégias de aprendizagem, sugerimos investigações que tratem acerca do ensino de inglês adotando as estratégias de metacognição e autorregulação vinculadas ao processo de aprendizagem dentro e fora da escola.

Referências

- AFSHAR, H. S.; ASAKEREH, A. Speaking skills problems encountered by Iranian EFL freshmen and seniors from their own and their English instructors' perspectives. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, v. 13, n. 1, 2016. Disponível em: <https://e-flt.nus.edu.sg/v13n12016/afshar.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 jun. 2026.
- BOZORGIAN, H.; MUHAMMADPOUR, M.; MAHMOUDI, E. Embedding L2 Listening Homework in Metacognitive Intervention: Listening Comprehension Development. **Frontiers in Education**, v. 7, p. 1-12, 2022. DOI <https://doi.org/10.3389/educ.2022.819308>
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. **Language and Communication**. New York: Routledge, 1983. p. 2-28.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 1, p. 1-47, 1980. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- CHATTA, B. The Effect of YouTube on Speaking and Listening Skills of Students. **International Journal of Instruction**, v. 17, p. 149-162, 2024. DOI <https://doi.org/10.29333/iji.2024.1749a>
- COELHO, I. M. W. S. Desenvolvimento de pesquisas educacionais: implicações teórico-metodológicas, propostas e desafios da gestão de dados científicos. **Revista Exitus**, v. 12, p. 01-25, 2022. DOI <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1762>
- COELHO, I. M. W. S. Estratégias para a elaboração de perguntas de pesquisa científica e recuperação de informações no contexto educacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 31, p. 01-24, 2024. DOI <https://doi.org/10.18764/2178-2229v31n3.2024.56>
- COELHO, I. M. W. S.; TEIXEIRA, W. T. B. Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola na Modalidade a Distância: um Mapeamento Sistemático de Literatura. **EaD em foco**, v. 14, p. 1-17, 2024. DOI <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2024>
- CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa & Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, A. P. V. D. **Tell me a story!:** jogo de cartas digitais para o desenvolvimento da comunicação oral em língua inglesa no ensino superior. 2022. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

CRUZADO, N. M. **Os trailers de animação como instrumento de ensino e aprendizagem na elaboração de sequência didática de inglês como língua estrangeira.** 2024. 167 f. Tese (Doutorado Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2024.

DARMAWANSAH, D.; LIN, C.; HWANG, G. Empowering the collective reflection-based argumentation mapping strategy to enhance students' argumentative speaking. **Computers & Education**, v. 184, p. 1-22, 2022. DOI <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104516>

DI LACERDA, J. R.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Ensino de Inglês para fins específicos: um estudo sobre os recursos tecnológicos e metodológicos do curso ESP-T para profissionais da saúde. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 41, p. 1-29, 2020. DOI <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i2a5>

GOES, E. R. **O despertar para a oralidade em língua inglesa:** uma proposta lúdica e cultural. 2023. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2023.

GRANT, M. J.; BOOTH, A. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information and Libraries Journal**, v. 26, p. 91-108, 2009. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

HAO, T.; SHENG, H.; ARDASHEVA, Y.; WANG, Z. Effects of Dual Subtitles on Chinese Students' English Listening Comprehension and Vocabulary Learning. **Asia-Pacific Edu Res**, v. 31, p. 529-540, 2022. DOI <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00601-w>

HERNÁNDEZ-PRADOS, M. A.; BELMONTE, M. L.; MANZANARES-RUIZ, J. C. How to run your own online business: A gamification experience in ESL. **Education Science**, v. 11, p. 1-16, 2021. DOI <https://doi.org/10.3390/educsci11110697>

HWANG, W.; MANABE, K.; Cai, D.; MA, Z. Collaborative Kinesthetic English Learning with Recognition Technology. **Journal of Educational Computing Research**, v. 58, p. 946- 977, 2020. DOI <https://doi.org/10.1177/0735633119893117>

IRONSI, C. S. Improving Communicative Competence Levels of Pre-Service Teachers Through Spoken-Based Reflection Instruction. **Journal of Education**, v. 203, p. 678-689, 2023. DOI <https://doi.org/10.1177/00220574211044543>

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, p. 537-560, 2001. DOI <https://doi.org/10.2307/3588427>

LIN, Y. Where English and Taiwanese culture meet: investigation of student tour guides' "speaking in English tourism" course. **Taiwan Journal of TESOL**, v. 20, p. 1-37, 2023.

MOSTAFA, T.; KIM, Y.; FRIGINAL, E. Examining a developmentally based measure of L2 oral performances: Does it predict L2 learners' oral proficiency? **System**, v. 89, p. 1-16, 2020. DOI <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102197>

PAGE M. J. *et al.* A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Rev Panam Salud Publica**, v. 46, p. 1-12, 2022. DOI <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.112>

PEREIRA, C. C. C. **Ensino de língua inglesa por meio da metodologia Webquest**: um estudo com alunos do Ensino Médio do IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo. 2020. 190 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

PRUDENTE, N. L. **Habilidades orais por meio de affordances no WhatsApp**: um estudo sobre o papel das presenças cognitiva, social e instrucional no contexto do ensino e aprendizagem de língua inglesa. 2022. 172 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

RIO, M. M. O. **Collaborative oral development and digital technologies in the state school context**: an action research project within the sociocultural framework. 2020. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

SAFA, M. A.; MOTAGHI, F. Cognitive vs. metacognitive scaffolding strategies and EFL learners' listening comprehension development. **Language Teaching Research**, v. 28, p. 987-1010, 2021. DOI <https://doi.org/10.1177/13621688211021821>

SILVA, N. S. M.; SANTOS, E. M. Ensino de inglês para internacionalização crítica: análise de experiências no IsF-UFS. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 16, p. 265-284, 2022. DOI <https://doi.org/10.47456/cl.v16i33.37570>

TARTONI, M. R. R. **Transformando o espaço da sala de aula de língua inglesa na escola pública com o desenvolvimento de expressão oral, sob o viés da pedagogia dos multiletramentos**: uma intervenção com alunos do ensino médio em ilhas de aprendizagem. 2021. 385 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

YILDIZ, C. ChatGPT Integration in EFL Education: A Path to Enhanced Speaking Self-Efficacy. **Research on Youth and Language**, v. 18, p. 167-182, 2024.