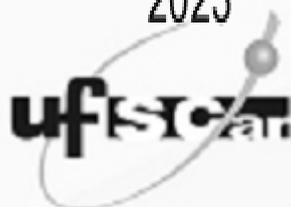




Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MULTISSERIADO:
TAREFAS E APRENDIZAGEM COLABORATIVA

SÃO CARLOS
2023



EZILCE CASAGRANDE UJFALUSI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MULTISSERIADO:
TAREFAS E APRENDIZAGEM COLABORATIVA

EZILCE CASAGRANDE UJFALUSI

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal
de São Carlos, como parte dos
requisitos para a obtenção do Título
de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dra. Vera Lucia
Teixeira da Silva

São Carlos - São Paulo -
Brasil
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ezilce Casagrande Újfalusi, realizada em 21/11/2023.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva (UFSCar)

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

Profa. Dra. Gysele da Silva Colombo Gomes (UERJ)

*Aos meus queridos filhos, Ilona e Tomás.
Concretização do amor em minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço à minha professora orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Vera Lucia Teixeira da Silva, pela amizade, paciência, orientações e conhecimento compartilhados. Toda essa dedicação em ajudar-me a crescer como pesquisadora e ser humano é inestimável. Sou grata por nossos caminhos terem se encontrado e por você ter me ensinado a acreditar em mim. Sem o seu incentivo, jamais teria chegado aqui.

À Prof^ª. Dr^ª. Gysele da Silva Colombo Gomes e ao Prof. Dr. Nelson Viana, pelo tempo que dedicaram à avaliação do meu trabalho durante o exame de qualificação. Suas análises criteriosas e construtivas foram fundamentais para aprimorar minha pesquisa e me desafiaram a explorar novos horizontes.

À todos os professores e funcionários do PPGL, que proporcionaram o ambiente acadêmico propício para o crescimento intelectual e profissional, sempre me acolhendo nos momentos de dúvidas e solicitações diversas. Ao professor Nelson, e às professoras Vera, Sandra, Rosa, Elaine, à professora Nildicéia, e a todas as outras que participaram das aulas como convidadas, um agradecimento especial pelos ensinamentos ao longo das disciplinas cursadas. A todos os meus colegas de turma, em especial à amiga Cláudia, que apesar de estarem conectados a mim mesmo que apenas virtualmente, em meio à pandemia se fizeram presentes nessa caminhada.

À gestão escolar, por viabilizar a realização da pesquisa em minha sala de aula, assim como aos alunos participantes. Sem a valiosa colaboração de todos vocês, este estudo não teria se concretizado. Suas contribuições enriqueceram a pesquisa e muito mais a minha prática pedagógica.

À minha família, irmãos e amigos, um agradecimento especial. Aos meus pais, Hélio e Geni, agradeço por serem meu alicerce, sempre. Obrigada por todo o ensinamento, que me fez ser quem eu sou. Agradeço imensamente pelo auxílio e cuidado prestados para com os meus filhos. Com certeza, o carinho presente nas marmitas preparadas foi um tempero fundamental e inesquecível!

Aos meus queridos irmãos, Elaine e Eder, e às suas respectivas famílias, por fazerem parte da minha vida e por sempre estarem ao meu lado. Elaine, obrigada pela parceria de sempre, pelo incentivo e paciência por compreender minha ausência nesse período.

À querida amiga Sabrina, por ter me inspirado e incentivado ao longo dessa jornada acadêmica, por sempre estar disponível para me ouvir e me socorrer nos momentos de dificuldades, inclusive nos ensaios das apresentações. Aos meus colegas de trabalho, que pude conhecer nessa instituição. Edina, Karina, Márcia, Priscila e Lucas de Oliveira, por me acolherem tão carinhosamente, em meio à organização do Portas Abertas! Ramon e Lucas Roberto, por terem acompanhado todo esse processo. Mariana, que mesmo após nos ter deixado, continua presente nas trocas de conversas, risadas e desabafos. Vocês são especiais.

Por último, minha gratidão ao meu marido, Sandor, e aos meus filhos, Ilona e Tomás, por compreenderem os momentos em que estive imersa na pesquisa, por serem meu porto seguro nos desafios e por compartilharem comigo as alegrias das conquistas. A presença de vocês tornou tudo mais significativo. Amo vocês!

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar a relação entre o ambiente multisseriado e o ensino de língua inglesa por meio de tarefas, tomando como referencial teórico o ensino multisseriado (LITTLE, 2001; 2004; 2005), o trabalho em grupo e a aprendizagem colaborativa, à vista da teoria sociocultural de Vygotsky (1991; 1993), bem como suas implicações no ensino e aprendizagem de línguas (DONATO, 1994; 2004; DAVIN; DONATO, 2013 e FIGUEIREDO, 2019; 2020), por meio da abordagem baseada em tarefas (WILLIS, 1996; WILLIS; WILLIS, 2007 e XAVIER, 2012; 2016). Ao considerar a própria prática docente em uma escola privada no interior do estado de São Paulo, onde alunos dos 6º e 7º anos estão agrupados na mesma sala de aula, partimos da premissa de que o trabalho colaborativo em grupo pode contribuir para com o processo de aprendizagem da língua inglesa. Durante as interações entre os pares, observou-se a participação ativa dos alunos, que se engajaram em negociações e reflexões sobre a língua, desempenhando um papel significativo na construção conjunta de conhecimento e fomentando o desenvolvimento pessoal, tanto dos alunos, quanto de seus pares. O trabalho, configurado como estudo de caso, foi conduzido a partir de questionários, aplicação de uma tarefa e um diário de pesquisa mantido pela professora-pesquisadora. Por meio desses instrumentos, obtivemos registros que nos permitiram delinear a realidade das interações de uma sala de aula multisseriada. Buscamos responder a seguinte questão: *Que relação pode ser estabelecida entre o ambiente multisseriado e o ensino de língua inglesa por meio de tarefas?* Ao explorarmos as múltiplas variáveis envolvidas nesse ambiente, esperamos que este trabalho possa contribuir para a reflexão do desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes de idades e saberes diferentes aprender uns com os outros, por meio de uma formação participativa, crítica, reflexiva e que sejam capazes não apenas de entender o processo de aprendizagem no qual estão inseridos, mas também de utilizar o saber adquirido, mobilizando recursos para solucionar situações que aparecerem.

Palavras-chave: aprendizagem colaborativa; ensino fundamental; escola multisseriada; língua inglesa; tarefa.

ABSTRACT

This study aims to investigate the relationship between the multi-grade environment and the teaching of English language through tasks, taking as a theoretical framework the multi-grade teaching (LITTLE, 2001; 2004; 2005), group work, and collaborative learning, in view of Vygotsky's sociocultural theory (1991; 1993), as well as its implications in language teaching and learning (DONATO, 1994; 2004; DAVIN; DONATO, 2013 and FIGUEIREDO, 2019; 2020), through the task-based approach (WILLIS, 1996; WILLIS; WILLIS, 2007 e XAVIER, 2012; 2016). Considering my own teaching practice in a private school in the interior of the state of São Paulo, where 6th and 7th-grade students are grouped in the same classroom, we start from the premise that collaborative group work can contribute to the process of learning the English language. During interactions among peers, active participation of students was observed, as they engaged in negotiations and reflections on the language, playing a significant role in the joint construction of knowledge and fostering personal development both for themselves and their peers. The study, configured as a case study, was conducted through questionnaires, the application of a task, and a research diary maintained by the teacher-researcher. Through these instruments, we obtained data that allowed us to outline the reality of interactions in a multi-grade classroom. We sought to answer the following question: What relationship can be established between the multi-grade environment and the teaching of the English language through tasks? By exploring the multiple variables involved in this environment, we hope that this work can contribute to the reflection on the development of pedagogical practices that enable students of different ages and knowledge levels to learn from each other through a participatory, critical, and reflective formation, not only understanding the learning process in which they are engaged but also utilizing the acquired knowledge, mobilizing resources to solve emerging situations.

Keywords: collaborative learning; primary education; multi-grade school; English language; task.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Capítulo 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1 A escola multisseriada	24
1.2 A aprendizagem colaborativa e a teoria sociocultural de Vygotsky	31
1.2.1 Histórico e a diferença entre aprendizagem colaborativa e cooperativa	36
1.2.2 O ensino e a aprendizagem de línguas sob uma perspectiva colaborativa	42
1.3 A Abordagem Baseada em Tarefas	44
Capítulo 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
2.1 Natureza da pesquisa.....	50
2.2 Contexto e participantes da pesquisa	54
2.2.1 Perfil da escola	54
2.2.2 Perfil dos alunos	60
2.3 Instrumentos de coleta de registros	60
2.3.1 Questionários	61
2.3.2 Diário de pesquisa	62
2.3.3 Descrição da tarefa aplicada	63
2.4 Procedimentos de obtenção dos registros	69
2.5 Organização dos registros	72
Capítulo 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	75
3.1 Trabalho em grupo: o que há de especial nisso?	75
3.1.2 Observações das interações entre os pares	85
3.2 A tarefa e suas implicações	90
3.3 Resultados	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	114
Apêndice 1- Comunicado aos responsáveis: Participação em pesquisa de mestrado	114
Apêndice 2 - Comunicado aos responsáveis: Participação em pesquisa - termos	115
Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	116
Apêndice 4 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	119
Apêndice 5 - Questionário de Perfil (Q1)	122

Apêndice 6 - Podcast: Avaliação do trabalho em grupo e autoavaliação (Q2)	125
Apêndice 7 - Texto motivador	127
Apêndice 8 - Tradução do roteiro do grupo A	129
Apêndice 9 - Tradução do roteiro do grupo B	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP - Abordagem Baseada em Projetos

ABT - Abordagem Baseada em Tarefas

AC - Abordagem Comunicativa

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEAP - Central de Aprendizagem

EAL - Ensino e Aprendizagem de Línguas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LI - língua inglesa

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE SIGLAS REFERENTES À REALIZAÇÃO DA PESQUISA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

DP - diário de pesquisa

P - participante da pesquisa

Q1 - questionário inicial de perfil

Q2 - questionário autoavaliativo e de avaliação de grupo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: A teoria vygotskiana e o desenvolvimento cognitivo	33
Figura 2: A zona de desenvolvimento proximal	35
Figura 3: A zona de desenvolvimento proximal após a ocorrência de ensino	35
Figura 4: A teoria sociocultural e sua aplicação no ensino/aprendizagem de línguas	42
Figura 5: Representação da inter-relação entre abordagem, método e técnica	45
Figura 6: Aplicação dos conceitos abordagem, método e técnica	47
Figura 7: Dinâmica do trabalho em grupo na escola investigada	56
Figura 8: <i>Layout</i> da sala de aula	59
Figura 9: Ano escolar dos participantes da pesquisa.....	60
Figura 10: Sistematização do passado simples (<i>Simple Past</i>)	65
Figura 11: Verbetes de dicionário	66
Figura 12: Proposta da tarefa de produção oral colaborativa	67
Figura 13: <i>Padlet</i> com os <i>podcasts</i> produzidos pelos alunos	68
Figura 14: Estágios do modelo baseado em tarefas proposto por Willis (1996)	68
Figura 15: Mensagem enviada aos participantes	71
Figura 16: Atividades preferidas dos participantes no tempo livre	76
Figura 17: Motivadores da aprendizagem de LI	76
Figura 18: Atividades de aperfeiçoamento da língua	77
Figura 19: Condições para a aprendizagem de línguas	78
Figura 20: Avaliação das habilidades	79
Figura 21: Fatores positivos que contribuíram para a eficácia do trabalho em grupo	84
Figura 22: Preferência dos participantes quanto à forma de trabalho	84
Figura 23: Reação dos alunos à orientação da tarefa	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Presença de escolas multisseriadas no mundo	28
Quadro 2: Linha do tempo: história da aprendizagem cooperativa	37
Quadro 3: Comparação conceitual entre as aprendizagens cooperativa e colaborativa ...	40
Quadro 4: Diferenças entre tarefa e exercício	49
Quadro 5: Técnicas de aprendizagem ativa utilizadas na escola investigada	57
Quadro 6: Pergunta de pesquisa e instrumentos de coleta utilizados	73
Quadro 7: Habilidade em que os alunos tiveram bom desempenho na tarefa	79
Quadro 8: Destaques positivos nos grupos	80
Quadro 9: Nível de interesse atribuído ao trabalho e de cooperação com o grupo	83
Quadro 10: Indicação do colega do grupo que se destacou positivamente	88
Quadro 11: Modelo de guia para o observador	95
Quadro 12: Avaliação do desempenho na produção escrita e produção oral.....	96
Quadro 13: Dimensões cognitiva e social da aprendizagem colaborativa	99
Quadro 14: Implicações da tarefa e as estratégias do <i>scaffolding</i>	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Divisão dos alunos em turmas multisseriadas	55
Tabela 2: Reação das famílias após solicitação para participação na pesquisa	70
Tabela 3: Total de alunos participantes da pesquisa	70
Tabela 4: Fatores de dificuldades ao realizar a tarefa	97

INTRODUÇÃO

[...] somos indivíduos, mas como indivíduos somos, cada um, um fragmento da sociedade e da espécie Homo sapiens, à qual pertencemos. E o importante é que somos uma parte da sociedade, uma parte da espécie, seres desenvolvidos sem os quais a sociedade não existe. A sociedade só vive com essas interações. (Edgar Morin)

O percurso da investigação: justificativa e pergunta de pesquisa

A história do ensino de língua inglesa (LI) no Brasil é marcada por avanços e retrocessos. Ao analisá-la cronologicamente, é notável que as décadas de 1940 e 1950 “formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil” (LEFFA, 1999, p. 12). Após a implantação das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e 1971, as línguas estrangeiras desaparecem como disciplinas obrigatórias do currículo escolar e só retornam aos documentos oficiais a partir da LDB de 1996, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, abordam o ensino de LI em contexto mais amplo, destacando questões transversais como, por exemplo, diversidade cultural, educação e tecnologia, através de uma abordagem sociointeracional.

A formação de cidadãos ativos e críticos e a busca por uma educação mais bem-sucedida são objetivos dos PCN que foram transferidos para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil, fundamental e médio no Brasil, em que o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos estados e municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos (BRASIL, 2017, p.13). Conforme o documento, esta necessidade surge do olhar da sociedade contemporânea face às diversas questões que envolvem o processo educacional: “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.” (BRASIL, 2017, p. 14), assumindo um compromisso com a educação integral.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências [...] (BRASIL, 2017, p. 14)

O Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento, com seus respectivos componentes curriculares. São elas:

1. linguagens: língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa;
2. matemática;
3. ciências da natureza: ciências;
4. ciências humanas: geografia e história;
5. ensino religioso.

No que diz respeito à LI, desde a homologação do documento em dezembro de 2017, o inglês passa a integrar obrigatoriamente a grade curricular das escolas a partir do 6º ano do ensino fundamental, não sendo mais a escolha da língua estrangeira um direito da comunidade escolar. Adicionalmente, o idioma passa a ser abordado sob a perspectiva de língua franca, caracterizada como um meio de comunicação entre indivíduos com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa dimensão social da língua revela-se no eixo Oralidade¹ do componente de LI, na BNCC, que considera necessária a exploração de

[...] práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados compartilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. (BRASIL, 2017, p.243)

O documento também destaca a importância de se trabalhar a oralidade por meio de insumos autênticos e significativos, que proporcionem o desenvolvimento de certas atitudes dos aprendizes, como “[...] arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo.” (BRASIL, 2017, p. 243), contribuindo assim para o amadurecimento e avanço da competência para o uso efetivo da LI.

Embora a BNCC não detalhe as ações ou comportamentos esperados do educador, nem favoreça a escolha de abordagens ou metodologias específicas, ela enfatiza o ensino das quatro habilidades (compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita) mediante uma concepção de linguagem interacionista, contemplada pela Abordagem

¹ O componente Língua Inglesa é organizado na BNCC em cinco eixos, denominados da seguinte forma: oralidade; leitura; escrita; conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

Comunicativa (AC), que, diferentemente da Abordagem Gramatical, não trata a língua como um sistema de regras, em que o professor transmite conhecimentos para o aluno ouvinte, mas que prevê um ensino voltado para a competência comunicativa (RICHARDS e RODGERS, 2014).

O presente estudo tem como cenário o ensino de LI em classes multisseriadas, em uma instituição de ensino privada no interior do estado de São Paulo. Alunos com idades e de séries diferentes trabalham em grupos, em uma mesma turma, como proposta pedagógica da escola. O material didático utilizado, fundamentado nas metodologias ativas² e nas propostas curriculares da BNCC, é elaborado pelos professores de cada disciplina e busca mobilizar as competências específicas de cada componente, sejam intelectuais, emocionais, pessoais ou comunicacionais, por meio de tarefas e desafios para resolver um problema ou expor um projeto. Acrescenta-se ainda a essa forma de trabalho, a possibilidade de desenvolver as habilidades de pensamento crítico e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa coletivamente. Conforme afirma Moran (2018):

A aprendizagem por projetos, por problemas, por design, construindo histórias, vivenciando jogos, interagindo com a cidade com o apoio de mediadores experientes, equilibrando as escolhas pessoais e as grupais é o caminho que comprovadamente traz melhores e mais profundos resultados em menor tempo na educação formal. (BACICH e MORAN, 2018, p. 8)

Apesar de uma carreira docente que já soma 20 anos, lecionando a LI em colégios privados e também na rede municipal de ensino, para alunos dos anos iniciais e finais da educação básica, seguindo uma abordagem pedagógica predominantemente centrada no professor, foi somente a partir do ingresso nessa instituição, em 2018, que houve a necessidade de encontrar respostas para as perguntas que sobrevinham. *O que acontece nessa sala de aula multisseriada? Como a aprendizagem acontece entre alunos de anos*

² Conforme Moran (2018), metodologias ativas são estratégias que enfatizam o protagonismo do aluno na construção do seu processo de aprendizagem, através da colaboração e compartilhamento de ideias. O professor atua como mediador, incentivando e orientando o aprendiz a realizar pesquisas, refletir e tomar decisões por si mesmo de forma a atingir um objetivo proposto. Para o autor, há uma diversidade de técnicas para a aprendizagem ativa - problemas, projetos, *design*, jogos, narrativas - e cada uma delas não deve ser tomada como única. Há muitas combinações possíveis para obter-se os resultados desejados em cada contexto específico. A escola observada neste estudo tem como proposta educacional desenvolver trabalhos com projetos, fundamentados nos pressupostos teóricos da abordagem baseada em projetos (ABP).

diferentes em um mesmo grupo? O que eu espero que os meus alunos desenvolvam? Para entender esse desassossego, passamos a observar profundamente todo o contexto e as múltiplas dimensões que compõem esse fenômeno.

Após a participação nas disciplinas sobre abordagens de ensino de línguas e sobre as competências do professor de LI, do Programa de Pós-Graduação em Linguística desta universidade, o presente estudo passou a ganhar forma. As inquietações vivenciadas na própria sala de aula se transformaram em pressupostos, que então se sustentaram na teoria estudada, resultando em parte do arcabouço teórico de nossa pesquisa.

À princípio, partindo da implementação da BNCC, o nosso objetivo era investigar as contribuições da aprendizagem em classes multisseriadas no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do aprendiz de LI, especificamente dos alunos cursando os 6º e 7º anos do ensino fundamental, tendo como teorias basilares os modelos de competência comunicativa desenvolvido por Almeida Filho (1993; 2013) e das competências do aprendiz de Teixeira da Silva et al (2013).

A condução deste estudo, com alunos dos 6º e 7º anos é respaldada pelo fato de que essas são as classes da professora-pesquisadora envolvida na pesquisa. Ao longo do desenvolvimento das aulas, foi mantido um diário de pesquisa e foram realizados dois questionários com os participantes, além da aplicação de uma tarefa, que serão descritos detalhadamente no capítulo 2.

Contudo, após analisar minuciosamente os registros obtidos e considerar as argumentações trazidas pelos professores da banca examinadora do exame de qualificação, percebemos o quanto a aprendizagem colaborativa é relevante no ambiente multisseriado, alterando assim o percurso de nossa investigação.

A opção pelo uso da abordagem baseada em tarefas (ABT) está alinhada com os princípios da AC e com as necessidades estabelecidas para a formação dos alunos em LI, conforme preconizado pela BNCC. Dado que o plano de ensino de LI da instituição foco de nossa pesquisa se fundamenta na construção da aprendizagem para o reconhecimento das diversas práticas sociais de linguagem, considerando a importância da cultura no ensino e aprendizagem e centrando-se em situações reais de comunicação das quais aspectos linguísticos podem emergir (RICHARDS e RODGERS, 2014), essa abordagem pedagógica estabeleceu como um dos embasamentos para nossa investigação.

Além disso, como já apontado, as metodologias ativas, particularmente a ABP, fundamentam o projeto pedagógico da escola e é observável a existência de similaridades entre a ABP e a ABT. Segundo Bilsborough (s.d.), ambas as abordagens compartilham o enfoque na execução de “objetivos realistas” e consideram a língua como uma ferramenta para alcançá-los e não como um sistema de aspectos gramaticais isolados ou um “conjunto lexical” a ser simplesmente aprendido e praticado³. Ao proporcionarem oportunidades de comunicação em cenários reais, permitem que os aprendizes empreguem suas habilidades linguísticas, e posteriormente, reflitam sobre aspectos linguísticos específicos, o que corrobora a abordagem dada ao componente curricular de LI na BNCC.

Nesse cenário, o professor assume o papel de mediador e facilitador, fornecendo aos aprendizes acesso a informações e auxiliando-os quando necessário. O professor monitora a interação, mas não interrompe, lidando com as necessidades de aprendizado específicas dos alunos em outro momento. Segundo Almeida Filho e Faria (s/d), dessa forma o professor contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, uma vez que

[...] as atividades que envolvem a construção de sentidos (funções e gêneros no tratamento de temas e seus tópicos, etc...) e de experiências em comunicação sobrepõem-se à explicação, à prática controlada e reforçada da forma. O professor coordena grupos que interagem simultaneamente entre si para a prática e avaliação da competência comunicativa dos alunos. (ALMEIDA FILHO; FARIA, s/d, p. 3)

A discussão e a negociação que surgem da interação entre os pares na realização das tarefas proporcionam espaços para a construção do conhecimento. A utilização de tarefas em grupo abre espaço para o auto-*re*conhecimento e para a conscientização da presença do outro no processo, ou seja, “[...] um aprendente só se percebe único a partir do reflexo do outro. O resultado é um ambiente didático-pedagógico que privilegia a diversidade e [...] a percepção de que as relações não são neutras.” (PAZELLO, 2005, p. 143).

³ Neste trabalho, todas as citações originalmente em inglês foram por nós traduzidas e todos os excertos originais serão apresentados em notas de rodapé. No original: “Both TBL (Task-based learning) and PBL (Project-based learning) focus primarily on the achievement of realistic objectives, and then on the language that is needed to achieve those objectives. They both treat language as an instrument to complete a given objective rather than an isolated grammar point or lexical set to learn and practise.” (BILSBOROUGH, s.d.).

Como apontado por Morin na epígrafe de nosso trabalho, como indivíduos, somos entidades únicas e distintas, mas ao mesmo tempo, somos inerentemente ligados à sociedade da qual fazemos parte. Nossa identidade e existência estão interligadas com a sociedade como um todo. Embora possamos nos considerar como indivíduos autônomos, nosso desenvolvimento está conectado ao contexto social e às relações estabelecidas nele. Sendo assim, a sociedade é um sistema complexo que depende da colaboração e da interação entre seus membros.

Nessa perspectiva, tomando por referencial a teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1896-1934) e suas implicações no ensino e aprendizagem de línguas, esta pesquisa teve como objetivo principal investigar a relação entre o ambiente multisseriado e o ensino de LI por meio de tarefas, partindo do pressuposto que, por meio do trabalho colaborativo os alunos tornam-se capazes de construir o próprio conhecimento, desenvolvendo habilidades e atitudes ao longo desse processo. Com base na análise dos registros coletados, buscaremos responder a seguinte pergunta que norteou nossa pesquisa e que será retomada no capítulo dos procedimentos metodológicos e posteriormente discutida no capítulo de discussão dos resultados:

- Que relação pode ser estabelecida entre o ambiente multisseriado e o ensino de língua inglesa por meio de tarefas?

Dessa forma, após termos apresentado nesta seção introdutória as motivações, justificativas, objetivos e a pergunta de pesquisa que orientaram este estudo, detalharemos a sua estruturação.

Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Na introdução, foram apresentadas as inquietações e motivações que levaram à realização deste trabalho, bem como a justificativa, os objetivos e a questão de pesquisa. O primeiro capítulo traz a fundamentação teórica, na qual reunimos elementos que nos pareceram fundamentais para a discussão e análise dos dados

coletados. Analisamos o histórico da escola multisseriada no Brasil e sua relevância no mundo, bem como suas características, baseados em Little (2001; 2004; 2005). Em seguida, examinamos a aprendizagem colaborativa, à vista da teoria sociocultural de Vygotsky (1991; 1993) e do trabalho em grupos heterogêneos (COHEN; LOTAN, 2017), bem como suas implicações no ensino e aprendizagem de línguas (DONATO, 1994; 2004; DAVIN; DONATO, 2013; e FIGUEIREDO, 2019; 2020), por meio da abordagem baseada em tarefas (WILLIS, 1996; WILLIS; WILLIS, 2007 e XAVIER, 2012; 2016).

No segundo capítulo, abordamos o arcabouço metodológico que orientou nossa investigação, apresentando sua natureza e fases, o contexto em que foi conduzida, bem como o perfil dos indivíduos participantes. Além disso, detalhamos os instrumentos empregados para a coleta de dados, juntamente com o procedimento metodológico utilizado para a organização e análise dessas informações.

No terceiro capítulo, procedemos à apresentação, análise e discussão dos dados, em consonância com a pergunta de pesquisa que fundamenta este estudo. Após concluir a análise, avançamos para a última seção do trabalho, na qual abordaremos algumas considerações finais e apresentaremos sugestões para futuros encaminhamentos, que emergiram a partir da realização deste trabalho. Nos apêndices, são encontrados os instrumentos utilizados para a coleta dos registros e exemplos de atividades elaboradas.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como mencionado na introdução deste trabalho, considerando o ensino de LI em um contexto multisseriado, neste capítulo discorreremos acerca dos pressupostos teóricos subjacentes à multisseriação. Além disso, sendo a sala de aula um dos espaços em que os aprendizes podem aplicar os conhecimentos adquiridos através da interação, serão tecidas algumas considerações sobre a importância do trabalho colaborativo no processo de ensino e aprendizagem de línguas, embasadas na teoria vygotskiana, bem como sobre o ensino baseado em tarefas.

1.1 A escola multisseriada

O ensino multisseriado é abordado na literatura internacional por diferentes definições, que levam em consideração a razão de sua existência, além de suas práticas pedagógicas. Segundo Little (2005), classes agrupadas em virtude de alguma necessidade são conhecidas como *multigrade classes*. Já a classe formada por alunos de várias idades, em razão de uma escolha pedagógica que visa benefícios de aprendizado, em que os alunos permanecem com o mesmo professor por vários anos, é conhecida na literatura como *multiage classes*. Neste trabalho, optamos pelo termo “escola multisseriada”, considerando a definição americana de “*grade*” como série/ classe/ ano, portanto “*multigrade*” como multissérie, corroborando a definição apresentada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na qual entende-se como classes multisseriadas aquelas que “têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsáveis pela classe” (INEP, 2007, p. 25).

Ao fazer o levantamento bibliográfico sobre a multisseriação no Brasil, foi possível percebermos que esse sistema de ensino é vinculado à educação do campo, na medida em que foi instituído nas escolas brasileiras com a Constituição Federal de 1824, que assegurava o direito à educação gratuita a todos os cidadãos. Cassia Ferri (1994), em sua dissertação de mestrado, apresenta-nos um panorama histórico da educação rural no Brasil, bem como das salas de aula multisseriadas, presentes nesse cenário:

O Brasil não teve, durante três séculos, nenhuma preocupação com o ensino elementar, uma vez que expulsos os jesuítas e não tendo vingado as “aulas régias”⁴, o país proclama sua independência sem estabelecer nenhum sistema de ensino, embora já estivesse previsto na Constituição de 1824, artigo 179, a instrução pública para todos. (FERRI, 1994, p. 29)

Após a proclamação da República, o ensino básico obrigatório e gratuito para toda a população aparece na 1ª Constituição da República Brasileira. Entretanto, durante esse período, a política educacional priorizou principalmente as populações urbanas, deixando em segundo plano as comunidades que viviam em áreas rurais, mesmo que estas representassem uma proporção maior da população.

Com a migração rural-urbana no início do século XX, houve uma desestruturação da organização econômica e social do país. Para manter o homem no campo, era preciso reverter as precárias condições de vida da população rural, valorizando assim a permanência neste lugar. O discurso empregado no que se referia às ações educacionais passaram a ser sobre a adequação da escola ao meio, a regionalização e o “ruralismo pedagógico” (FERRI, 1994, p. 32). Não obstante, agrega-se a essa conjuntura o movimento imigratório, caracterizado principalmente por europeus que, preocupados com a instrução de seus filhos, mantinham suas próprias escolas, ensinando-lhes a língua e cultura que lhes era própria. Faz-se necessário um movimento de nacionalização dessas escolas estrangeiras, principalmente no sul do país.

À vista disso, é evidente que a escolarização no meio rural era influenciada pelas necessidades socioeconômicas do país. Questões como a política educacional, a organização escolar e os agentes nela envolvidos e a seriação entremearam o histórico da educação no meio rural brasileiro. Com a democratização da educação, o debate sobre o tipo de escola mais adequado para atender às demandas de regiões remotas e/ou isoladas, permitindo o acesso à educação a todos, aflorou. Nesse contexto, difundiu-se a multisseriação.

⁴ Após expulsar os jesuítas, o Marquês de Pombal estabeleceu as "aulas régias", “[...] que compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja”, conforme verbete elaborado por Sônia Maria Fonseca para o glossário sobre a história da educação brasileira (HISTEDBR), da Faculdade de Educação da UNICAMP. Essa iniciativa do Marquês, porém, não resultou em melhorias significativas para a educação brasileira, uma vez que as medidas propostas não foram efetivamente implementadas, ficando restrita às elites sociais. Para acesso ao glossário: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm#_ftn1

A escola multisseriada, ao se organizar para atender a um número de alunos em locais de dimensões reduzidas, é vista como uma medida para democratizar o acesso à educação, apesar desta opção muitas vezes ser classificada com descrédito pela comunidade escolar, devido a inúmeros fatores que interferem na qualidade da educação (HAGE, s.d.; 2014), como a precariedade das estruturas físicas; dificuldade de deslocamento até a escola; isolamento do professor nas pequenas escolas localizadas no meio rural e o conjunto de outras funções assumidas que vão além da docência, como por exemplo a de faxineiro, diretor, secretário, ou merendeiro; alta rotatividade dos professores; discriminação em relação às escolas da cidade pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; permanência do trabalho infante-juvenil e limitada participação dos pais na escola, ora por falta de tempo como decorrência do trabalho, ora pelo baixo nível de escolaridade que possuem.

Esse conjunto de fatores suscitam e reforçam uma visão negativa em relação à escola rural multisseriada, levando muitos dos envolvidos nessa comunidade escolar a julgá-la como um “mal necessário” (HAGE, s.d.), comparando-a com o modelo de escola seriada urbana, visto como a solução para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Todavia, estudos do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) indicam que o modelo seriado contribui para “homogeneizar as culturas” (HAGE, s.d.) e é fundamentado na ideia do conhecimento fragmentado, oferecido de forma “mecânica, linear e disciplinar”, de caráter cumulativo, ou seja, com o objetivo de preparar os estudantes para os níveis seguintes e para o ingresso no mercado de trabalho, desconsiderando os demais aspectos para uma formação humana completa e abrangente.

Segundo dados publicados no portal do Ministério da Educação (MEC), em 2013 o país contava com 53.713 escolas com classes multisseriadas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Neste mesmo ano foi lançado o programa Escola da Terra, uma iniciativa do MEC, juntamente com diversas universidades federais, com o intuito de oferecer formação continuada aos professores que trabalham nesse contexto educativo⁵.

No que se refere à pesquisa acadêmica sobre escolas multisseriadas, conforme

⁵ Dados obtidos através de notícia publicada no portal do Ministério da Educação (MEC), em 04/09/2013, conforme link de acesso: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/208-591061196/19045-professor-de-multisseriada-do-campo-tera-curso-de-formacao>

apontado por Cardoso e Jacomeli (2010) em seu estudo iniciado em 2006, observa-se uma escassa produção científica abordando o tema, entretanto, apesar dessas escolas serem consideradas como escolas de qualidade inferior, elas persistiram ao longo do tempo e continuam existindo no século XXI. Ainda segundo as autoras, a produção acadêmica contempla principalmente a educação e suas subáreas, o que é previsível. Os tópicos de maior interesse estão centralizados, sobretudo, na prática e formação de professores. Também são frequentes os estudos sobre leitura e o processo de ensino-aprendizagem nesse sistema escolar. As regiões norte e nordeste concentram o maior número de pesquisadores, o que pode ser justificado pela presença de dois importantes grupos de pesquisa dedicados às escolas multisseriadas atuantes no Pará e na Bahia⁶.

A história da multisseriação no mundo, contudo, remete-nos a um passado bem mais remoto. Hamilton (1989) explica sobre o funcionamento das escolas medievais europeias, onde os professores ensinavam os alunos em “[...] todos os níveis de competência e, portanto, organizavam seu ensino em grande parte em uma base individual.” (apud LITTLE, 2001, p. 482)⁷. No final do século XV e início do século XVI, “quando o ensino adquire o caráter essencial para a sociedade”, conforme Panni e Duarte (2021, p. 5), crianças e adultos eram agrupados em um mesmo espaço educacional, sem distinção de idade e de ambientes.

Os motivos que caracterizam tal sistema escolar até o presente são fundamentados na complexidade e na necessidade específica de cada região na qual ele é aplicado. Segundo Little (2005), uma das necessidades que levam algumas escolas a adotarem esse sistema são as áreas em que elas estão situadas, ora pouco povoadas, gerando dificuldade de acesso, ora por estarem situadas em regiões com alto crescimento populacional e pequena oferta de escolas e professores.

A quantidade de alunos e professores é um dos outros fatores motivadores da multisseriação, segundo a autora. Escolas que têm turmas com número excedido de alunos são obrigadas a remanejá-los para outras turmas, muitas vezes agrupando alunos

⁶ O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia Paraense (GEPERUAZ/UFPA), já citado, e o Projeto Ruralidades Diversas - Diversas Ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, uma ação conjunta de universidades na Bahia e na França.

⁷ No original: “[...] Hamilton (1989:37) explains how, in medieval schools in Europe, teachers taught students at ‘all levels of competence and, accordingly, organised their teaching largely on an individual basis’”. (LITTLE, 2001, p. 482)

de diferentes séries e idades em uma mesma sala de aula. O mesmo ocorre quando o número real de professores é insuficiente.

Little (2001) também aponta a escassez de dados sobre a quantidade de professores e alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem multisseriado mundialmente. A autora atribui essa ausência de informação aos Ministérios da Educação e agências como a UNESCO, que não realizam um levantamento frequente e padronizado, dificultando estimativas da incidência desse sistema de ensino em determinados países e períodos de tempo. Algumas compilações remetem ao final dos anos 1980 e 1990, conforme é possível observar no quadro a seguir.

Ano	País	Percentual de escolas com salas multisseriadas
1987/8	Suécia	35% das escolas rurais
1987/8	França	22% das escolas rurais
1988	Austrália	40% das escolas rurais do território norte
1996	Índia	84% das escolas públicas primárias
1998	Peru	78% das escolas públicas primárias
1999	Vietnã	17% das escolas primárias possuíam pelo menos uma sala multisseriada

Quadro 1: Presença de escolas multisseriadas no mundo. Fonte: LITTLE, 2001, p. 488-489.

Assim, podemos observar que essa é uma realidade evidente para muitos professores no Brasil e em diversos países, mas que nem sempre é conhecida por muitos deles quando saem da graduação. A ciência dessa possibilidade pedagógica apenas se dá quando se deparam com ela, muitas vezes resultando na replicação do modelo seriado de ensino em razão da carência de orientação pedagógica adequada. Em análises prévias da pesquisa sobre o ensino multisseriado, Little (1995, 2001) destaca esse paradoxo educacional. Se as crianças devem aprender de maneira eficaz em ambientes multisseriados, é essencial que os professores sejam bem capacitados, tenham acesso a recursos apropriados e desprendam-se de crenças negativas quanto ao ensino multisseriado. No entanto, a realidade encontrada se afasta dessa idealização.

Se por um lado, persiste uma interpretação desfavorável em relação à multisseriação, por outro, existem escolas que optam adotá-la por razões pedagógicas, como o caso da escola citada nesta pesquisa, desvinculando tal sistema do sentido negativo ao qual é atrelado, já que “tende a embaralhar os códigos estabelecidos” (PANNI e DUARTE, 2021, p. 5) e o associando a aspectos positivos que podem surgir da multisseriação, em que a heterogeneidade assume o papel de elemento “potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar” (HAGE, 2014, p. 1180). Neste cenário, destacam-se o trabalho em grupo e interdisciplinar, maior integração e socialização entre os estudantes, auxílio mútuo e respeito às diferenças (PARENTE, 2014). Isso valida a observação de Little (2005) de que a adoção da multisseriação como escolha pedagógica se distingue da multisseriação em um contexto de necessidade. O mesmo ocorre em relação à sua aceitação nos países desenvolvidos, onde os professores têm uma percepção positiva sobre essa organização de ensino, diferentemente do que acontece nos países em desenvolvimento.

Little (2001) reúne exemplos auspiciosos de casos de ensino multisseriado em países industrializados, nas décadas de 1960 e 1970. Muitas escolas primárias na Inglaterra e na Suécia introduziram classes seriadas, também denominadas como “agrupadas verticalmente”⁸, como parte de amplas reformas educacionais. Um projeto de lei sueco de 1976 promoveu a integração etária visando ao desenvolvimento dos alunos, o que resultou na elaboração de novos currículos que enfatizavam a cooperação entre diferentes idades. Na Finlândia, escolas multisseriadas geraram inovações no ensino e currículo, vistas como inspiração para as escolas seriadas. Na Austrália, em Victoria, o ensino multisseriado foi adotado para os primeiros anos do ensino fundamental.

Porém, um programa de ensino multisseriado em país em desenvolvimento que merece atenção é o programa *Escuela Nueva*⁹, da Colômbia. Suas principais características apontadas são: a) sistema de promoção flexível, ao contrário da promoção automática; b) currículo voltado para áreas rurais; c) materiais didáticos projetados para a autoaprendizagem e o aprendizado individualizado. Em dados apresentados pelo Ministério da Educação colombiano em 1987, alunos dos 3º e 5º anos do programa

⁸ No original: “vertically grouped”.

⁹ Programa que deu origem ao programa brasileiro Escola Ativa, em 1997, com o objetivo de melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, por meio da implantação de recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e da capacitação docente, segundo informações do portal do Ministério da Educação (MEC).

alcançaram melhores resultados em Espanhol, se comparados com os alunos das escolas seriadas (LITTLE, 2001, p. 487). Além do cognitivo, também foram identificados efeitos positivos na autonomia, no civismo e na autoestima dos alunos. McEwan (1998 apud Little, 2001) analisa esse programa como um bom exemplo de mudança holística e qualitativa na educação, solicitando a colaboração de novos pesquisadores para explorar o que ocorre nessas salas de aula.

Em uma pesquisa acerca da aprendizagem multisseriada nas escolas de Londres, Berry e Little (2006) identificaram, dentre os professores entrevistados, desafios, oportunidades e implicações pedagógicas relacionadas à prática da multisseriação. Segundo os participantes do estudo, os fatores desafiadores destacados foram a organização curricular, a variação de habilidades e a avaliação. A oportunidade de expandir as capacidades cognitivas, a tutoria entre pares e o exemplo de comportamento positivo e apropriado para os colegas mais novos configuram as oportunidades citadas pelos professores.

No que diz respeito à organização curricular, Little (2001) menciona estudiosos que descrevem uma série de estratégias e práticas curriculares adotadas no contexto multisseriado, como Laukkanen e Selventoinen (1978), Lungwangwa (1989), Daniel (1988), Mason e Burns (1996) e Miguel e Basarga (1997). Ian H. Daniel (1988) investiga as estratégias empregadas no ensino de Francês básico em escolas de ensino fundamental multisseriadas no Canadá, sendo essa estratégia similar à adotada na instituição investigada, em que são desenvolvidas atividades comuns, possibilitando a participação conjunta de distintos grupos de alunos, neste caso específico, os do 6º e 7º anos, minimizando a abordagem sequencial ao conteúdo de cada ano. Como consequência, ocorre uma reestruturação curricular, focada particularmente nos objetivos de aprendizagem estipulados para cada ano, o que requer um acentuado conhecimento das aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo desse período.

A escola investigada apresenta um currículo estruturado e fundamentado na BNCC, considerando o trabalho por projetos e o trabalho em grupo como elementos fundamentais. O trabalho por projetos baseia-se em temas gerais interdisciplinares e subtemas relacionados à atualidade, respeitando a especificidade de cada área do conhecimento (área de matemática; área de ciências da natureza; área de ciências humanas - incluindo geografia e história - e área de linguagens, que engloba as

disciplinas de língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa). Os temas geradores são apresentados aos alunos, que por sua vez levantam problemáticas a serem pesquisadas ao longo do processo investigativo, que acontece em momentos coletivos e individuais.

Para que essa troca de informações possa acontecer de forma eficaz, a organização da sala de aula é um dos fatores que merece atenção, priorizando a disposição dos alunos em grupos com diferentes níveis de conhecimento, para que através da interação e, a partir de uma intervenção pedagógica, os aprendizes possam aprender uns com os outros. Já quanto ao planejamento das atividades diárias, o mesmo apresenta-se pautado em atividades coletivas, com grau de maior dificuldade, porém não descartando momentos de tarefas individuais sobre um mesmo tema, para que aprendizados mais específicos sejam desenvolvidos.

Considerando essa abordagem metodológica implementada pela escola, que prioriza o trabalho colaborativo entre alunos de diferentes anos, no próximo item refletiremos acerca da aprendizagem colaborativa.

1.2 A aprendizagem colaborativa e a teoria sociocultural de Vygotsky

No início do século XX, os estudos em psicologia baseavam-se em duas tendências: a psicologia experimental e a psicologia mentalista. Segundo Kohl de Oliveira (2011), a *psicologia experimental*, vista como ciência natural, procurava explicar o comportamento humano de forma isolada e como consequência dos estímulos recebidos do meio no qual estivesse inserido. Em contrapartida, a *psicologia mentalista* “[...] descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores¹⁰, tomando o homem como mente, consciência, espírito”¹¹, isto é, a psicologia como ciência mental e mais próxima da filosofia e das ciências humanas. É nessa variabilidade de ideias que Vygotsky e seus colaboradores buscaram uma abordagem abrangente, que fosse além da síntese desses elementos e que integrasse o indivíduo como um todo, incorporando o

¹⁰ Segundo KOHL de OLIVEIRA (2011), os processos psicológicos superiores correspondem àquilo que caracteriza o funcionamento psicológico humano, como por exemplo “[...] ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional.” (p. 23). Já os processos psicológicos elementares consistem nos reflexos, reações automáticas e associações simples.

¹¹ Ibid., p. 22-23.

físico e o mental, o aspecto biológico e o social, sendo simultaneamente um membro da espécie humana e um participante ativo de um contínuo processo histórico. Seus estudos evidenciaram “[...] o papel da história e das relações sociais no desenvolvimento mental e comportamental dos indivíduos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 14), bem como o estímulo que exercem na transformação das funções mentais elementares em funções mentais superiores.

A teoria vygotskiana tem sido designada por denominações relacionadas ao seu caráter histórico (‘teoria sócio-histórico-cultural’; ‘teoria histórico-cultural’; ‘teoria sócio-histórica’, dentre outros) e também ao seu caráter social (‘teoria sociocultural’). Optamos pelo uso deste último termo em nosso trabalho, que evidencia a relação entre o indivíduo e a sociedade como fatores influentes no desenvolvimento cognitivo, visto que a escola, como possibilitadora da interação entre os alunos e o professor, assume papel primordial nesse processo. “Por meio dessa interação e com a ajuda que recebe do professor e de colegas, a criança consegue realizar algumas tarefas que não conseguiria realizar sozinha[...]” (FIGUEIREDO, 2019, p. 36).

Conforme Vygotsky (1991; 1993), o desenvolvimento cognitivo da criança acontece por meio da interação social e pela utilização da linguagem, que além das funções social e comunicativa, assume o papel de função organizadora e planejadora do pensamento. Um processo interpessoal, que inicialmente representa uma atividade externa, é reconstruído e transformado em um processo intrapessoal. Ainda segundo o autor, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiramente no nível social, entre pessoas (processo interpsicológico) e, posteriormente, no nível individual, no interior da criança (processo intrapsicológico). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. A transformação de um processo para o outro é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento da criança, visto como “[...] um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.” (VYGOTSKY, 1991, p. 51) .

Na figura a seguir, é possível observarmos uma representação dessa mediação cultural no desenvolvimento dos seres humanos, de acordo com Vygotsky.

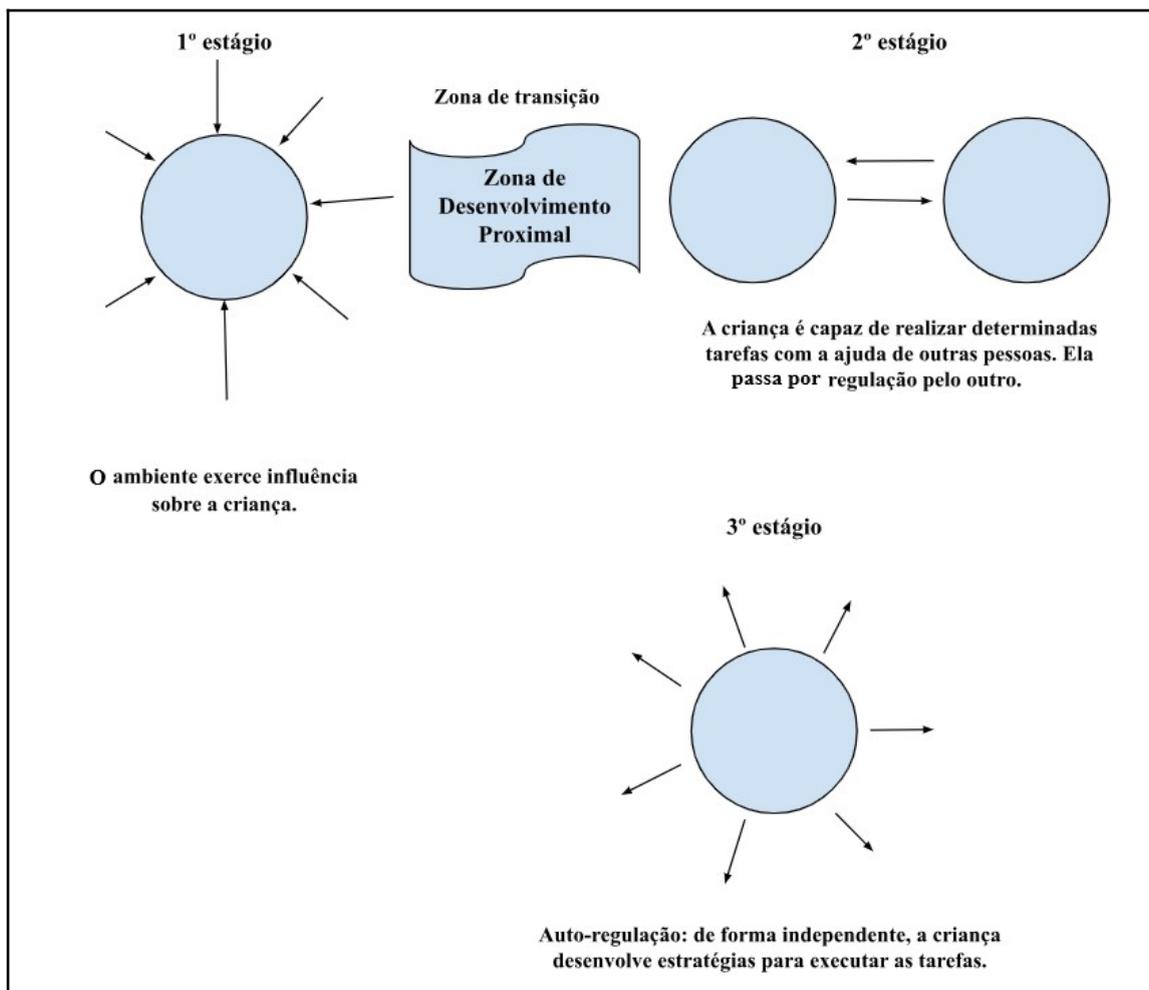


Figura 1: A teoria vygotskiana e o desenvolvimento cognitivo. Fonte: elaboração própria

É nessa interação, com crianças mais experientes e/ou com adultos, em que se manifesta um outro conceito da teoria vygotskiana: o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Em sua teoria, Vygotsky (1991) determina dois níveis de desenvolvimento da criança: o primeiro nível, o nível de desenvolvimento real, corresponde ao “[...] nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.” (VYGOTSKY, 1991, p. 57). Ou seja, corresponde às habilidades da criança em realizar certas tarefas sozinhas. Já o outro nível, denominado nível de desenvolvimento potencial, caracteriza-se por tudo aquilo que a criança pode desenvolver com a ajuda de “companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 58). A criança está preparada para compreender problemas de maior complexidade, embora ainda necessite do auxílio de um mediador. A distância entre estes dois níveis consiste na zona de desenvolvimento proximal. Conforme Vygotsky (1991, p. 58),

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Diante da importância outorgada à interação entre os pares no processo de aprendizagem, tanto o ambiente escolar quanto uma mediação que estimule o aprendiz a refletir sobre suas ações ao realizar uma tarefa específica são elementos essenciais para o seu desenvolvimento. Para Figueiredo (2019, p. 44),

O conceito de ZDP carrega, em sua essência, a ideia de transformações que acontecem por meio da ação de professores, pais, ou outras crianças mais experientes que, por meio do diálogo, promovem progressos que não aconteceriam de maneira espontânea pelo aprendiz. Essas pessoas, ao interagir com o aprendiz, podem identificar onde ele está em sua ZDP, fazendo-lhe perguntas e reconhecendo os seus estilos de aprendizagem.

Conforme observado, em seguida aos momentos de interações e trocas, as habilidades que a criança é capaz de adquirir com a colaboração de outras pessoas poderão ser desenvolvidas de maneira autônoma futuramente. A transição do estágio de regulação pelo outro para o estágio de autorregulação é favorecida pelo fato de os alunos trabalharem em grupo e também por estruturas de apoio conhecidas como *scaffolding* (traduzido em português por andaime), que são derivadas da teoria de Vygotsky.

O conceito *scaffolding* foi elaborado por Wood, Bruner e Ross (1976), para descrever o processo de trocas entre o aprendiz e os professores, ou entre seus parceiros mais experientes, que possibilitam o princípio de “criação de andaimes”, ou seja, o aprendiz é conduzido em direção a uma maior compreensão, progressivamente, recebendo auxílio do professor e de seus pares apenas com as habilidades que lhe são novas, como a utilização de andaimes. À medida que o aprendiz recebe orientações, compreende e executa a tarefa, esses suportes vão sendo gradualmente removidos, reduzindo a sua ZDP, isto é, a diferença entre o que ele pode realizar sozinho e o que ele só consegue fazer com assistência. Como consequência disso, o aprendiz alcança a

autorregulação. Figueiredo (2019) utiliza duas ilustrações para exemplificar esse processo, o qual se baseia em interações e na colaboração mútua.

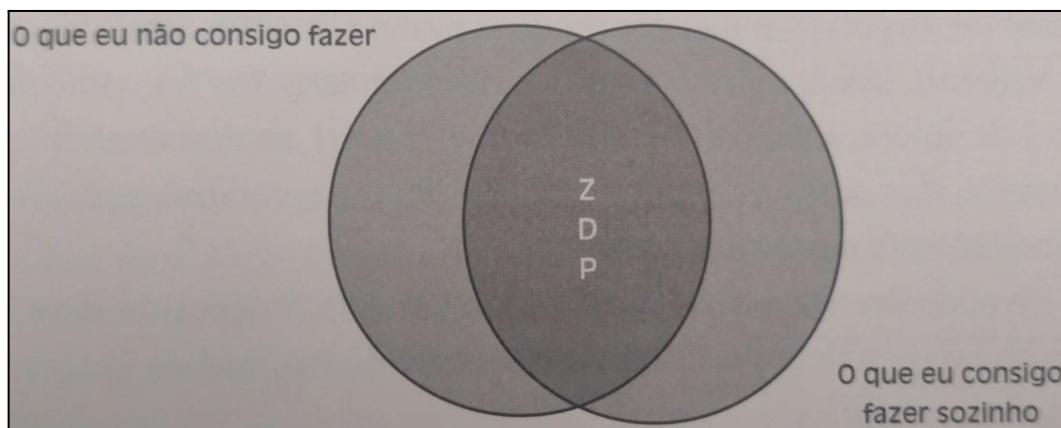


Figura 2: A zona de desenvolvimento proximal. Fonte: Shabani, Khatib e Ebadi, 2010, p. 248 (apud FIGUEIREDO, 2019, p. 53).

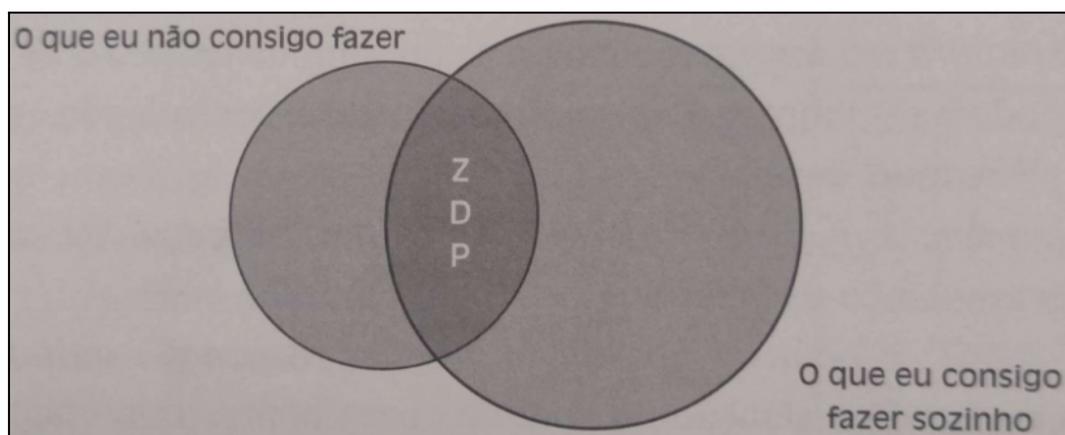


Figura 3: A zona de desenvolvimento proximal após a ocorrência do ensino. Fonte: Shabani, Khatib e Ebadi, 2010, p. 248 (apud FIGUEIREDO, 2019, p. 53).

Wood, Bruner e Ross (1976, apud DUARTE, 2009, p. 288) listam seis estratégias educativas em que se baseiam as estruturas de apoio. São elas:

- Estabelecimento ou restabelecimento de interesse pela tarefa: encontrar significado pessoal, ou valor na tarefa em si, reforça a motivação e o envolvimento do aprendiz nas atividades.
- Simplificação da tarefa: adequação das atividades de acordo com as necessidades do aprendiz, divisão da tarefa em etapas menores, fornecimento de instruções claras e objetivas.
- Persistência na busca do objetivo: manutenção do foco.

- Elucidação de aspectos importantes e as discrepâncias entre o que já foi feito e a solução ideal: é importante compreender claramente os requisitos da tarefa e identificar as lacunas entre o estado atual e o estado desejado, por meio da reflexão e da avaliação do progresso.
- Controle e frustração durante a busca de solução de problemas: desenvolvimento de habilidades de autorregulação emocional nos momentos em que são exigidos do aprendiz competências ainda não adquiridas.
- Apresentação de uma visão idealizada do que será realizado: oferecer modelos ao aprendiz para que ele tenha visão clara do resultado final desejado pode servir como fonte de inspiração e motivação.

Ao considerar essas reflexões embasadas em Vygotsky no contexto escolar, no qual se reconhece a internalização do conhecimento por meio da interação dos aprendizes em diversas experiências, com o professor desempenhando o papel de mediador do conhecimento, bem como com os demais alunos da mesma turma, a aprendizagem colaborativa se apresenta como uma estratégia pedagógica que possibilita a construção social do conhecimento, através da construção e reconstrução de significados. Nessa perspectiva, o engajamento tanto dos alunos quanto dos professores durante as trocas de conhecimento pode favorecer a construção de uma aprendizagem significativa.

A seguir, apresentaremos um breve histórico da aprendizagem colaborativa, bem como uma síntese de seus principais elementos constitutivos e as diferenças básicas entre aprendizagem colaborativa e cooperativa.

1.2.1 Histórico e a diferença entre aprendizagem colaborativa e cooperativa

Segundo Lupion Torres, Alcantara e Freitas Irala (2004), a aprendizagem colaborativa não é uma prática recente e fundamenta-se em diversas correntes do pensamento pedagógico. No século XVIII, o trabalho em grupo era utilizado entre os alunos com o intuito de prepará-los profissionalmente e também para que se tornassem aptos à participação na sociedade. Já no século seguinte, as experiências da *Lancaster School* apresentavam práticas de aprendizagem em grupos, nas quais os alunos em níveis mais avançados atuavam como monitores para o restante do grupo. O mesmo ocorreu

com o *Common School Movement*, que levou à universalização da escola elementar nos Estados Unidos da América.

No início do século XX, o movimento da Escola Nova ecoou tanto na América, quanto na Europa, inspirado pelas teorias de educadores como John Dewey, Maria Montessori e Jean Piaget, com propostas pedagógicas de cooperação escolar, evidenciando o aprendiz e sua atividade criadora. John Dewey propõe um método de instrução, organizado por pequenos grupos e denominado por ele mesmo como “vida associativa” (BRUFFEE, 1995, apud LUPION TORRES; ALCANTARA; FREITAS IRALA, 2004, p. 8). Considerando os relacionamentos humanos, buscava-se a resolução de problemas através da interação entre os membros do grupo. Na década de 1950, as Teorias de Aprendizagem Cognitiva elaboradas por Jean Piaget, bem como por Lev Vygotsky, de base interacionista, influenciaram o desenvolvimento de metodologias de aprendizagem colaborativa e os estudos dos efeitos do trabalho em grupo no desenvolvimento cognitivo.

Já na década de 1970, nas universidades americanas, os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem foram substituídos por técnicas instrucionais e avaliativas em pares e em grupos, classificadas como Aprendizagem Colaborativa, conforme Brufee (1994), evidenciando o contexto social no qual acontecia a aprendizagem.

Lupion Torres, Alcantara e Freitas Irala (2004, p. 11) sugerem o seguinte quadro cronológico sobre a aprendizagem cooperativa/colaborativa, elaborado por Gilliam (2002) e baseado em pesquisas de Johnson e Johnson (1992, 1998).

Data	Evento Relacionado
Começo do século XX	A Escola Lancaster se estabeleceu nos Estados Unidos (Joseph Lancaster e Andrew Bell usaram grupos de aprendizagem cooperativa extensivamente na Europa e trouxeram a ideia para os EUA em 1806, Nova York). O Movimento da Escola Comum nos EUA: forte ênfase na aprendizagem cooperativa.
Final do século XIX	Coronel Frances Parker: Promoveu a aprendizagem cooperativa, democracia e a devoção à liberdade nas escolas públicas.
Começo do século XX	Movimento da Escola Nova: John Dewey e outros; Dewey promoveu grupos de aprendizagem cooperativa como uma parte do seu famoso projeto de método de instrução. Teoria da Interdependência Social e Dinâmica de Grupo: Kurt Koffka e Kurt Lewin, Psicólogos da Gestalt.

Anos 40	Teorias e pesquisas sobre cooperação e competição: Morton Deutsch.
Anos 50	Teoria da aprendizagem cognitiva: Jean Piaget e Lev Vygotsky. Movimento de dinâmica em grupo aplicado, Deutsch, Laboratórios Nacionais de Treinamento. Pesquisas de Deutsch sobre confiança, situações individualistas; Estudos Naturalísticos.
Anos 60	Pesquisas de Stuart Cook sobre cooperação. Pesquisas de Spencer Kagan sobre cooperação e competição em crianças. Movimento de Aprendizagem por Investigação (descoberta): Bruner, Suchman. B. F. Skinner, Aprendizagem Programada, Modificação de Comportamento. David e Roger Johnson começaram a treinar professores em aprendizagem cooperativa na Universidade de Minnesota.
Anos 70	David Johnson escreveu Psicologia Social da Educação . Robert Hamblin: Pesquisa comportamental sobre cooperação/competição. Primeiro Simpósio Anual de AP A (Entre os apresentadores estavam David e Roger Johnson, Stuart Cook, Elliot Aronson, Elizabeth Cohen, e outros). Revisão das pesquisas de David e Roger Johnson sobre cooperação/competição. Robert Slavin começou o desenvolvimento de currículos cooperativos. Shlomo e Yael Sharan, Ensino em pequenos grupos (Investigação em grupo). Elliot Aronson, Sala de aula Jigsaw (quebra-cabeça). Edição sobre Cooperação do Jornal de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação . Primeira conferência Internacional sobre aprendizagem cooperativa, Tel Aviv, Israel.
Anos 80	David e Roger Johnson, Meta-análise de Pesquisa em Cooperação. Elizabeth Cohen, Desenhando Grupos de Trabalho . Spencer Kagan desenvolveu Abordagens Estruturais para Aprendizagem Cooperativa. David e Roger Johnson escreveram <u>Cooperação e Competição: Teoria e Pesquisa</u> .
Anos 90	A aprendizagem cooperativa ganha popularidade entre educadores do ensino superior. Primeira conferência anual sobre Liderança em Aprendizagem Cooperativa, Minneapolis. David e Roger Johnson e Karl Smith adaptaram a aprendizagem cooperativa para a sala de aula de faculdades, e escreveram Aprendizagem Ativa: Cooperação na Sala de Aula da Faculdade .

Quadro 2: Linha do tempo: história da aprendizagem cooperativa. Fonte: Lupion Torres; Alcantara; Freitas Irala (2004, p. 11).

Existe um debate em relação ao significado das palavras cooperação e colaboração. Apesar de os termos serem frequentemente usados como sinônimos, acredita-se que cooperação abrange uma ajuda mútua com distinções hierárquicas, enquanto a colaboração envolve um objetivo comum entre as pessoas que trabalham juntas sem uma hierarquia e, ao longo dos anos, cada um deles desenvolveu distinções próprias e práticas diferentes em sala de aula.

Embora as palavras cooperação e colaboração possuam o mesmo prefixo (*co*), que significa ação conjunta,

[...] os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Assim, para esse autor, na *cooperação*, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na *colaboração*, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apóiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações.” (COSTA, 2005, apud DAMIANI, 2008, p. 214-215)

Em concordância com Donato (2004, p. 287), a colaboração implica uma atividade com propósito e nas relações sociais que surgem como resultado das metas compartilhadas. Além disso, envolve o reconhecimento de cada indivíduo como parte integrante de uma atividade cooperativa, assim como a valorização das contribuições individuais em favor de um objetivo maior. Por fim, os grupos colaborativos constroem coerência mediante as relações sociais, além de compartilhar conhecimentos entre seus membros¹². O autor destaca ainda a importância da co-construção na colaboração, ou seja, os novos conhecimentos adquiridos não são desenvolvidos de forma isolada. Além disso, ressalta que o objetivo da colaboração vai além da mera aquisição de conhecimentos, uma vez que envolve o aprendizado e a transformação dos indivíduos em membros ativos e contribuintes das redes sociais presentes nas diversas comunidades em que estão inseridos. “A colaboração transforma indivíduos de membros marginais de uma comunidade para participantes contribuintes em círculos crescentes de práticas comunitárias que eles reciprocamente ajudam a forjar.” (DONATO, 2004, p. 289). Por essa razão, a colaboração pode ser compreendida como uma filosofia de vida, enquanto a cooperação é vista como uma interação planejada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final, segundo Torres e Irala (2014).

¹² No original: “Collaboration involves a meaningful core activity (e.g., playing a networked computer game, creating a visual product, developing curricular innovations) and the social relations that develop as a result of jointly constructed goals for the common endeavor. Additionally, collaboration involves recognition of individuals as parts of a cooperative activity and the acceptance of the contributions of individuals in the service of a larger goal. Finally, collaborative groups build coherence within and among social relations and knowledge located and distributed in its members. In this way, collaboration co-constructs new knowledge that goes beyond any knowledge possessed by a single member in isolation (Donato, 1994)” (DONATO, 2004, p. 287).

Rebecca Oxford (1997) apresenta uma comparação conceitual entre a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem colaborativa, conforme observamos no quadro a seguir.

Aspectos	Aprendizagem Cooperativa	Aprendizagem Colaborativa
Propósito	Aumenta as habilidades cognitivas e sociais por meio de um conjunto de técnicas aprendidas.	Promove a “aculturação” dos alunos nas comunidades de conhecimento.
Grau de estruturação	Alto	Variável
Relacionamentos	Os indivíduos são responsáveis pelo grupo e vice-versa; o professor facilita, mas o grupo é primordial.	Os alunos se engajam com aqueles que são mais capazes (professores, alunos mais proficientes, etc.), os quais dão assistência e os guiam.
Prescrição das atividades	Alta	Baixa
Palavras-chave	Interdependência positiva, responsabilização do trabalho em grupo, papéis definidos, estruturas de aprendizagem cooperativa.	Zona de Desenvolvimento Proximal, aprendizagem cognitiva, aculturação, estruturas de apoio, cognição situada, indagação reflexiva, epistemologia.

Quadro 3: Comparação conceitual entre as aprendizagens cooperativa e colaborativa. Fonte: OXFORD, 1997, p. 444. Tradução nossa.

Baseando-nos nas ideias delineadas no quadro comparativo, podemos inferir que ambos os conceitos abarcam o trabalho em grupo voltado para um objetivo comum, promovendo aprendizagem ativa, através de comunicação construtiva. De um lado, observamos a presença de uma estratégia pedagógica pautada em técnicas estruturadas, as quais auxiliam os aprendizes na consecução de objetivos previamente estabelecidos durante o trabalho em grupo. De outro, uma estratégia pedagógica baseada em conceitos mais abrangentes, que busca, além do desenvolvimento acadêmico, a concretização das habilidades sociais, “não só *pela* aprendizagem, mas principalmente *na* aprendizagem” (LUPION TORRES, ALCANTARA; FREITAS IRALA, 2004, p. 6), conferindo-lhe um caráter significativo por meio das discussões em grupos e experimentações.

Destarte, escolhemos empregar o conceito de aprendizagem colaborativa, visto que a proposta pedagógica da escola em estudo corrobora estes pressupostos, em que o trabalho em grupo, por meio das relações mútuas e compartilhadas de conhecimento, desempenha papel central, com os seguintes objetivos:

- Transformar os alunos como indivíduos autônomos e responsáveis, capazes de buscar conhecimentos específicos diante de suas necessidades atuais ou futuras no desempenho de sua função.
- Fornecer um sistema de trabalho em grupo, solidário, compreensivo e harmonioso, observando as necessidades e o potencial de cada aluno como participante dos grupos para que consigam aprimorar suas relações interpessoais com os colegas e com os professores.
- Desenvolver nos alunos competências e habilidades necessárias para a vida em sociedade tais como capacidade de resolver problemas, cidadania e pensamento crítico, entre outras¹³.

Os benefícios da aprendizagem colaborativa atingem as áreas cognitiva, social, histórica e afetiva do desenvolvimento (DONATO, 2004). No trabalho colaborativo em sala de aula, conforme Torres e Irala (2014, p. 89), os alunos assumem a responsabilidade por sua aprendizagem e desenvolvem habilidades metacognitivas para monitorar e direcionar seu processo de aprendizado e desempenho. Ao interagir de forma colaborativa em uma atividade autêntica, cada indivíduo traz consigo seus esquemas individuais de pensamento e perspectivas para a tarefa. Isso permite que cada pessoa envolvida na atividade veja o problema de uma perspectiva única e esteja apta a negociar e gerar significados e soluções por meio de um entendimento compartilhado, o que transcende o modelo tradicional de aprendizagem.

Nessa visão, o esforço conjunto de alunos na resolução de tarefas propostas pelo professor, a troca de conhecimentos e de experiências realça a aprendizagem e pode levar a um conhecimento mais duradouro do que aquele obtido por meio da aula tradicional, que pode ser facilmente esquecido depois da tradicional avaliação escrita. (TORRES; IRALA, 2014, p. 90)

Figueiredo (2019, p. 64) acrescenta os benefícios desta abordagem na sala de aula de línguas adicionais¹⁴, também ressaltando o papel da interação e da colaboração na construção do conhecimento, além do fato de que essa forma de aprendizagem “[...] não

¹³ Objetivos extraídos da proposta pedagógica da escola investigada, de 2021, p. 8.

¹⁴ Na área de ensino e aprendizagem de línguas encontramos diversos conceitos atribuídos à(s) língua(s), que levam em consideração diferentes aspectos. Segundo Leffa e Irala (2014), o termo “língua adicional” se refere a uma língua que o aluno adquire adicionalmente, de forma complementar à(s) língua(s) que já conhece, permitindo iniciar sua aprendizagem a partir de outra(s) língua(s).

ajuda apenas os menos experientes: ela leva também os mais experientes a descobrir novas formas de aprender.”

Assim, no próximo item discorreremos acerca da aprendizagem colaborativa no ensino de línguas.

1.2.2 O ensino e a aprendizagem de línguas sob uma perspectiva colaborativa

Conforme mencionado anteriormente, na seção 1.2, a teoria sociocultural de Vygotsky reconhece que o desenvolvimento intelectual humano é influenciado por processos biológicos e socioculturais. A aprendizagem ocorre por meio de interação significativa, ou seja, um indivíduo aprende a realizar uma nova tarefa ou a resolver um problema utilizando diversas formas de mediação fornecidas por outras pessoas e a linguagem é o principal meio de mediação entre os indivíduos (VYGOTSKY, 1993). Através da fala, os indivíduos são capazes de expressar-se; regular o outro e autorregular-se; planejar; internalizar conhecimento; testar hipóteses; expressar alívio e prazer (FIGUEIREDO, 2020). Segundo Brooks e Donato (1994) e Wells (1999) (apud DAVIN; DONATO, 2013, p. 3) a fala “permite planejar, coordenar e revisar ações.”¹⁵

Portanto, a interação é um caminho por meio do qual é possível conduzir a aprendizagem, não só em sala de aula mas também em casa, entre pais e filhos, e entre os aprendizes e seus pares, uma vez que o conhecimento é constituído nas interações mediadas pela linguagem, pelo diálogo dos sujeitos com o meio e com outros indivíduos. A aprendizagem ocorre por meio do *input* recebido e do *output* produzido, conforme ilustração apresentada por Figueiredo (2020) em um minicurso sobre a teoria vygotskiana no ensino e aprendizagem de línguas.

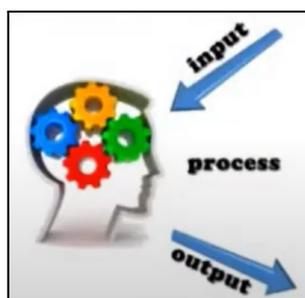


Figura 4: A teoria sociocultural e sua aplicação no ensino/aprendizagem de línguas. Fonte: Figueiredo (2020).

¹⁵ No original: “[speech] enables one to plan, coordinate, and review actions. (Brooks & Donato, 1994; Wells, 1999).” (DAVIN; DONATO, 2013, p. 3).

No tocante ao ensino e aprendizagem de línguas, Freitas e Barbirato (2016, p. 16), listam três perspectivas diferentes nas quais essa subárea da Linguística Aplicada fundamenta-se: *estrutural*, *funcional* e *interacional*, sendo que esta última “compreende a língua como um meio para operar as relações interpessoais e para realizar transações sociais entre indivíduos.” A aquisição linguística é influenciada pelas relações sociais do aprendiz com as pessoas com as quais interage, bem como pelo contexto social no qual a língua é desenvolvida. Segundo as autoras,

(...) um processo de ensino e aprendizagem baseado na codificação e decodificação de uma língua-alvo se mostra demasiado reducionista. Os aprendizes são indivíduos que têm uma trajetória única e que utilizam os conhecimentos advindos de suas experiências para modular seu discurso na busca por alcançar uma compreensão mútua, e esse processo se realiza na interação. (FREITAS e BARBIRATO, 2016, p. 16)

Assim como a teoria sociocultural reconhece a importância das relações sociais no desenvolvimento do indivíduo, o interacionismo também destaca a relevância dessas relações no contexto da aprendizagem de línguas. Deste modo, o desenvolvimento da linguagem e o aspecto social estão intimamente interligados e devem ser analisados conjuntamente, uma vez que o contexto social no qual a linguagem se desenvolve e a forma como a interação do aprendiz com as pessoas ao seu redor influencia a sua aquisição linguística são o foco dos pesquisadores que conduzem seus estudos à luz dessa abordagem (RICHARDS; SCHMIDT, 2010; GASS, 2005 apud FREITAS e BARBIRATO, 2016, p. 18).

Oxford (1997) classifica a aprendizagem colaborativa como uma vertente comunicativa na sala de aula de línguas, que assume uma conotação de construtivismo social, norteando os aprendizes por um processo de aculturação, ou seja, deslocando-os de comunidades de conhecimento às quais já pertencem, para comunidades de conhecimento cuja propriedade comum é diferente daquilo que lhes é conhecido. Donato (2004, p. 290) reforça esse pensamento, quando destaca a importância de se compreender como a participação em circunstâncias colaborativas estabelece a base para colaborações futuras, principalmente no que se refere à aprendizagem de línguas, “[...] em que a

expectativa é capacitar os aprendizes a interagir em comunidades e culturas cuja língua-alvo é diferente das suas próprias.”¹⁶

Como podemos observar, a teoria sociocultural é apropriada como base teórica para diversas abordagens de ensino, dentre elas a aprendizagem colaborativa e a abordagem baseada em tarefas, em que os aprendizes trabalham juntos, colaborativamente, na realização de uma tarefa específica. Passaremos, a seguir, a discorrer sobre a abordagem baseada em tarefas (ABT), bem como o conceito de tarefa. Para isso, o aporte teórico que orienta nossa investigação inclui contribuições de Richards e Rodgers (2014), Willis (1996), Willis e Willis (2007), Xavier (1999, 2012) e Barbirato (2016).

1.3 A Abordagem Baseada em Tarefas

Para dar início a esta seção acerca da Abordagem Baseada em Tarefas (ABT), consideramos prudente discorrermos primeiramente sobre o conceito de abordagem. Richards e Rodgers (2014) destacam a diferença entre uma filosofia de ensino de línguas e um conjunto de procedimentos empregados nesse processo. Este conjunto de conceitos foi delineado por Anthony (1963) nos termos de abordagem, método e técnica. De acordo com o linguista, as técnicas colocam em prática um método que deve ser coerente com uma abordagem, sendo que a abordagem consiste em um conjunto de pressupostos teóricos, que tratam da natureza da linguagem e do ensino e aprendizagem de línguas; o método é definido como “procedimental”, ou seja, trata-se de um plano geral ordenado, um conjunto de práticas de ensino necessárias para a aplicabilidade de uma abordagem e a técnica, caracterizada por Anthony como “implementacional”, aquilo que de fato acontece na sala de aula. (ANTHONY, 1963 apud RICHARDS e RODGERS, 2104, p. 21).

Almeida Filho (1993, p. 18) define abordagem como “[...] uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida. O objeto direto de abordar é

¹⁶ No original: “Understanding how participation in collaborative events sets the foundation for future collaborations needs to be a goal of research on collaboration in educational settings. This is particularly true in the case of foreign and second language learning where the expectation is to enable learners to interact in target language communities and cultures other than their own.”(DONATO, 2004, p. 290)

justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua.”, Já os métodos, como modelos de ensinar, “[...] as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos [...]”¹⁷, isto é, o planejamento das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação.

De acordo com Rozenfeld e Viana (2019), as técnicas escolhidas pelo docente derivam das orientações de um método adotado por ele e pela sua instituição educacional, cuja base é estabelecida nos princípios de uma abordagem de ensino específica, a qual, por sua vez, é influenciada pela própria abordagem pedagógica do professor, conforme ilustrado na figura a seguir.

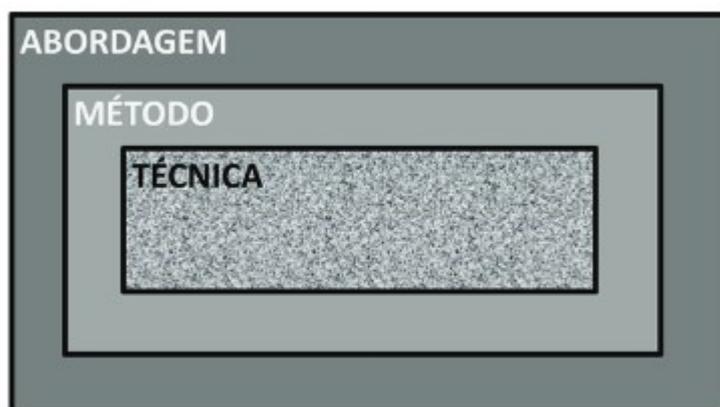


Figura 5: Representação da inter-relação entre abordagem, método e técnica. Fonte: ROZENFELD e VIANA (2019, p. 5).

Diante disto, teceremos algumas considerações a respeito da abordagem adotada nas aulas de língua inglesa da escola foco de nossa pesquisa, bem como o método e as técnicas utilizadas pela professora-pesquisadora.

Ao analisarmos a história do ensino de línguas, percebemos que, ao longo dos anos, ela passou por diferentes fases, no cenário nacional e internacional. A abordagem adotada pelos professores de inglês da escola investigada corrobora o Movimento Comunicativo, que surgiu como resposta ao estruturalismo vigente até a década de 1960, abarcando uma perspectiva em que a língua é vista como instrumento de comunicação, por meio da interação, e na qual “[...] língua e comunicação são interdependentes no

¹⁷ Ibid., p. 35.

sentido de que a língua deve servir ao propósito de comunicar os objetivos do falante.”¹⁸ (RICHARDS e RODGERS, 2014, p. 86). Os autores definem a Abordagem Comunicativa (AC) como um conjunto diverso de princípios que podem ser usados como base para os procedimentos aplicados em sala de aula e que refletem uma visão comunicativa do ensino e da aprendizagem da língua, priorizando os processos interativos da comunicação. Os princípios mencionados são¹⁹:

- os aprendizes aprendem uma língua ao usá-la para se comunicar;
- a comunicação autêntica e significativa deve ser o objetivo das atividades em sala de aula;
- a fluência é uma dimensão importante da comunicação;
- a comunicação envolve a integração de diferentes habilidades linguísticas;
- a aprendizagem é um processo de construção criativa e envolve tentativa e erro.

Jacobs e Farrell (2003, apud RICHARDS e RODGERS, 2014) sugerem oito mudanças nas abordagens de ensino de línguas mais recentes, derivadas dessa transformação de paradigma que se desenvolveu com o Movimento Comunicativo, como a autonomia do aluno, a aprendizagem colaborativa, a integração curricular, o foco no significado, a diversidade do processo de aprendizagem, o desenvolvimento das habilidades de pensamento, as avaliações alternativas e o papel do professor, que passa a ser o de facilitador e que experimenta diferentes possibilidades, aprendendo através da prática.

Como debatido previamente na seção anterior, ao enfatizar a interação entre indivíduos no processo de aquisição (*input*) e produção (*output*) de conhecimento, assim como a relevância dos aspectos sociais e colaborativos da aprendizagem, a teoria sociocultural emerge como base teórica para diferentes abordagens de ensino de línguas, incluindo a ABT. Por estar fundamentada em diversos princípios do Movimento Comunicativo dos anos 1980, autores como Willis (1996) e Willis e Willis (2007) consideram essa abordagem como uma extensão da AC, especificamente no que diz respeito às práticas, uma vez que dá ênfase ao processo de aprendizagem de línguas por

¹⁸ No original: “[...] language and communication are interdependent in the sense that language must serve the purpose of communicating the speaker’s objectives.” (RICHARDS e RODGERS, 2014, p. 86).

¹⁹ No original: “Learners learn a language through using it to communicate; authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities; fluency is an important dimension of communication; communication involves the integration of different language skills; learning is a process of creative construction and involves trial and error.” (RICHARDS e RODGERS, 2014, p. 105).

meio de atividades que promovam comunicação real, nas quais a língua é utilizada para realizar tarefas significativas. (RICHARDS e RODGERS, 2014, p. 174).

A escolha da ABT nas aulas de inglês ao longo da aplicação desta pesquisa se justifica pelo fato de que os alunos da instituição, organizados em grupos heterogêneos, planejam as ações para solucionar diferentes atividades e tarefas, embasadas na aprendizagem colaborativa, estando expostos a oportunidades de interação e comunicação na língua-alvo, ressignificando conhecimentos e habilidades e aplicando-os em contextos linguísticos diversos.

Nesse contexto, podemos então representar os conceitos de abordagem, método e técnica, segundo Rozenfeld e Viana (2019), da seguinte forma:

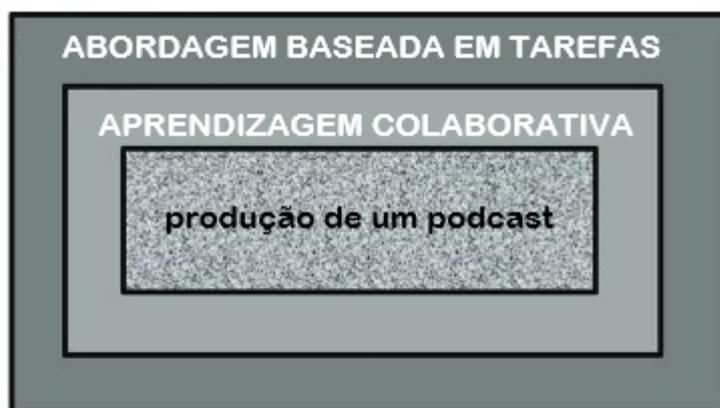


Figura 6: Aplicação dos conceitos abordagem, método e técnica.. Fonte: ROZENFELD e VIANA (2019). Elaboração própria.

A essência da ABT é a tarefa em si, que neste caso consiste na produção de um *podcast* como resultado concreto, que será descrito em detalhes no capítulo sobre os procedimentos da pesquisa. O ensino é focado no aprendiz, que assume papel de protagonista, arriscando-se linguisticamente na resolução da tarefa. Conforme Xavier (2012, p. 56) nos aponta, “[...] o objetivo das tarefas não é aprender uma determinada estrutura da LE, mas usar essa língua para alcançar um resultado e um propósito comunicativo.” A autora corrobora a definição de tarefa apresentada por Willis (1996, p. 36), que diz ser “[...] uma atividade comunicativa orientada por objetivos com um resultado específico, em que o foco está na troca de significados e não na produção de formas linguísticas específicas”. Willis e Willis (s.d.) acrescentam que “[...] realizar uma tarefa comunicativa envolve alcançar um resultado, criando um produto final que pode ser apreciado por outros”, aspecto que diferencia a tarefa de outras atividades

comunicativas, já que o resultado materializa o trabalho com a língua, com o objetivo de gerar uma nova informação.

Essa é a definição de tarefa com a qual concordamos, uma vez que, a tarefa proposta aos alunos participantes desta pesquisa implicava na criação de um produto final, ou seja, um *podcast*, que envolvia uma tarefa oral colaborativa, com ênfase no significado e no resultado comunicativo (WILLIS, 1996). Ademais, a autora considera o fator linguístico como um dos componentes do modelo baseado em tarefas, o qual corroboramos e que será descrito a seguir. Reforçar o uso adequado da língua, em resposta às necessidades dos alunos que surgem durante a realização da tarefa, envolve o foco na gramática de forma contextualizada, por meio de “processos de conscientização”²⁰ (WILLIS; WILLIS, 1996).

Segundo Xavier (2012, 2016) e Barbirato (2016), para alguns autores, uma atividade é considerada uma tarefa quando ela propicia ao aprendiz situações em que se faz uso da língua-alvo para resolver uma questão ou um problema, ou seja, a atenção do aprendiz é direcionada para o “**significado** das enunciações em contexto de uso comunicativo da LE (*primary focus on meaning*) (ELLIS, 2003; NUNAN, 1989; SKEHAN, 1998; XAVIER, 2007, 2010, entre outros)”. Além disso, por meio da tarefa busca-se alcançar um “**propósito** comunicativo (SCARAMUCCI, 1999; WILLIS, 1996)” (apud XAVIER, 2012, p. 52, grifos da autora), visando aos próprios recursos linguísticos do aprendiz (*outcome*). Xavier (2016) também cita autores, como Scaramucci (1996), que associam o conceito de tarefa ao mundo real, isto é, atividades que requerem que o aprendiz se aproxime de contextos semelhantes aos de fora da sala de aula e que exigem determinados tipos de comportamento, possibilitando o uso da língua em situações reais, sendo assim conhecidas como *tarefas do mundo real*.

É comum entre os professores o uso errôneo dos termos tarefa e exercício, com sentidos semelhantes. Na realidade, por abordarem uma perspectiva diferente de aprendizagem, o resultado linguístico também não será o mesmo. À vista disso, Xavier (2012, p. 54) lista as diferenças entre tarefa e exercício, que organizamos da seguinte forma:

²⁰ No original “consciousness-raising processes”. (WILLIS; WILLIS, 1996).

Tarefa	Exercício
- atividade com foco no significado, voltada para o uso pragmático da língua, desenvolvendo a proficiência através da comunicação.	- atividade com foco na forma, voltada para o uso de determinadas estruturas linguísticas.
- visão de aprendizagem como processo; - visão holística de ensino e avaliação; - os participantes assumem papel de usuários da língua, realizando tarefas pedagógicas (que apresentam perfil escolar) ou tarefas do mundo real.	- visão de aprendizagem como produto; - visão itematizada de ensino, baseada no emprego correto das formas gramaticais, exigindo dos alunos memorização; - os participantes têm função de aluno, realizando ações para aprender a língua objetivamente.

Quadro 4: Diferenças entre tarefa e exercício. Elaboração própria.

Conforme Willis (1996), uma tarefa pode coexistir com outras atividades comunicativas e exercícios gramaticais. Também pode ser empregada como o componente central de um modelo composto por três estágios: 1) pré-tarefa, 2) ciclo da tarefa e 3) foco na língua, encorajando o “uso holístico da língua” (ibidem, 1996, p. 50). O modelo pode ser utilizado como base para o planejamento das aulas, além de cada um de seus componentes serem adaptados conforme as necessidades dos aprendizes.

Feito esse breve resumo das teorias basilares que alicerçam o presente estudo, trataremos no capítulo seguinte da metodologia empregada na realização desta pesquisa.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos a metodologia definida, bem como a descrição do contexto investigado, os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de registros²¹ e de discussão e análise dos dados.

Esta pesquisa originou-se na sala de aula, a partir da prática docente, em que foram identificadas inquietações acerca da aprendizagem da LI por meio de tarefas, entre alunos agrupados em turmas multisseriadas. A busca por respostas, fundamentada em teóricos da Linguística Aplicada, com ênfase na subárea de Ensino e Aprendizagem de Línguas, conduziram-nos na construção da fundamentação teórica deste estudo e na escolha de sua abordagem metodológica.

Dornyei (2007, p. 176) destaca que

[...] a pesquisa em sala de aula é um termo abrangente para investigações empíricas que fazem uso deste espaço como o principal local de pesquisa. Ademais, o termo também abarca estudos que examinam como os processos de ensino e aprendizagem ocorrem nesse contexto²²[...]

O autor ainda considera as diferentes dimensões que compõem este cenário: a dimensão *instrucional*, que diz respeito ao professor, alunos, grade curricular, metodologia, material didático, etc. e a dimensão *social*, que enxerga a sala de aula como um ambiente social, onde experiências pessoais como amizade, amor, ou formação de identidade também são construídas.

2.1 Natureza da pesquisa

Conforme discussões acerca dos fundamentos de aspectos sociais e metodológicos do trabalho acadêmico, com ênfase na área de ensino e aprendizagem de

²¹ Conforme Cunha (2007), existe uma confusão quanto à terminologia aplicada na coleta e interpretação dos dados. Para a autora, primeiramente faz-se uma coleta de *registros*, que constituem na materialização (gráfica, auditiva, ou pictórica) de um acontecimento ou objeto observado. A partir da seleção desses registros, dá-se início à interpretação dos *dados*. Desenvolve-se um raciocínio na busca da formulação de um juízo e/ou solução do problema apresentado.

²² No original: “Classroom research is a broad umbrella-term for empirical investigations that use the classroom as the main research site. Thus, the term concerns any study that examines how teaching and learning takes place in context [...]” (DORNYEI, 2007, p. 176).

línguas, o fazer pesquisa consiste em uma investigação sistemática de um determinado fenômeno, que se inicia através de uma inquietação. Para entendermos aquilo que nos desassossega, passamos a observar profundamente todo o contexto e as múltiplas dimensões que compõem esse fenômeno e através de um levantamento bibliográfico constrói-se o arcabouço teórico que será a base da sistematização do estudo. A partir disso, o cerne da pesquisa é traçado para a futura coleta de dados e, por meio de diversos procedimentos e/ou métodos, dá-se vida à pesquisa a ser realizada, garantindo-lhe confiabilidade e validade (informação verbal).

Diante deste nosso ambiente investigativo, a sala de aula, envolvendo experiências individuais e de interações no processo de aprendizagem da LI, e na busca da interpretação dessa realidade de natureza emergente²³ e dinâmica, identificamos, na abordagem qualitativa, com base interpretativista, o caminho mais apropriado e alinhado com os objetivos de nossa investigação. Por possuir o princípio de compreender e interpretar experiências e ações do comportamento humano, essa abordagem, a partir da metade dos anos 1990, tornou-se cada vez mais adequada para muitos estudos da Linguística Aplicada, uma vez que a aquisição e o uso da língua envolvem aspectos sociais, culturais e situacionais (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991).

Denzin e Lincoln (2006) argumentam que a pesquisa qualitativa constitui, em sua essência, um domínio de exploração que transcende fronteiras disciplinares, campos de estudo e tópicos de pesquisa. Ao redor do conceito de pesquisa qualitativa, emerge uma rede correlacionada e multifacetada de termos, conceitos e premissas interconectadas. Os autores apresentam a definição genérica da pesquisa qualitativa, a qual reproduzimos a seguir:

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativista, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

²³ Conforme Dornyei (2007), a pesquisa qualitativa é também caracterizada pela sua natureza emergente, ou seja, a pesquisa suscetível a novos detalhes que possam surgir durante o processo de investigação.

No que tange à pesquisa qualitativa em educação, Bogdan e Biklen (apud LUDKE e ANDRÉ, 1986) contribuíram significativamente para a compreensão e prática dessa abordagem no contexto educacional, delineando suas características fundamentais, como a exploração detalhada dos fenômenos educacionais, considerando as influências ambientais, culturais e institucionais que os moldam, bem como a predominância de material descritivo, uma vez que muitos dos elementos presentes na situação investigada podem vir a ser importantes para uma melhor compreensão do problema a ser compreendido. Sendo assim, a atenção central concentra-se no processo dos fenômenos, em contraposição aos simples resultados e ao desfecho final da análise de dados. A inclusão da perspectiva dos participantes, fundamentada em um quadro teórico, leva a uma análise mais precisa, direta e específica, compreendida sob diversas óticas.

Como consequência dessa realidade particular e dos indivíduos que a compõem, inseridos em um contexto específico, definimos o método de estudo de caso para a coleta e organização dos registros.

O estudo de caso, conforme André (2013), é guiado pelo problema de pesquisa e o que se quer conhecer sobre ele. O caso tem uma particularidade que merece ser estudada (*qual é o caso?*), levando em consideração tanto o contexto no qual está inserido, quanto à multiplicidade de elementos e aspectos que o caracterizam (*por que é importante estudá-lo?*), de forma bem descrita e detalhada, levando o leitor a entendê-lo. Para esse tipo de pesquisa, Yin (2001, p. 103) recomenda os seguintes instrumentos para a coleta de dados: roteiros de observação; entrevista; registros e artefatos culturais, como por exemplo, cadernos dos alunos, livros didáticos, teste de desempenho, etc.

Entre as limitações desse método de pesquisa, a principal delas diz respeito ao tempo. Muitas vezes o curto período de execução da pesquisa pode prejudicar a visão holística da mesma. Paiva (2019) também acrescenta a dificuldade de generalização como uma de suas limitações. Todavia, Yin (2001, p. 53) cita a dimensão da teoria desenvolvida, tanto na fase da coleta de dados, quanto no nível em que ocorrerá a generalização dos resultados do estudo de caso. A isto Yin (2001) denomina “generalização analítica”, ou seja

[...] o pesquisador não procura casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, mas a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 646).

A literatura apresenta vários tipos de estudo de caso, entre eles os tipos exploratório, explanatório e descritivo. A utilização de cada estratégia dependerá (a) do tipo de questão de pesquisa, (b) do controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais e (c) do enfoque em acontecimentos contemporâneos (YIN, 1994).

Segundo Yin (1994), questões do tipo “como” e “por quê” têm caráter explanatório e muitas vezes estimulam o uso de estudos de caso. Já diante da abrangência do controle sobre eventos comportamentais e do foco a acontecimentos contemporâneos, o autor destaca o estudo de caso como o tipo de pesquisa que possibilita ao pesquisador examinar acontecimentos contemporâneos, porém sem manipular comportamentos relevantes, através de sua observação direta e da utilização de instrumentos que lhe fornecem uma ampla variedade de evidências, como, por exemplo, documentos, artefatos, entrevistas e observações.

Isto posto, acredita-se no Estudo de Caso Explanatório como o tipo de pesquisa adequado para este nosso contexto real, já que além de investigar um ambiente natural, busca explicar possíveis relações de causa e efeito, conforme também nos aponta Leffa (2006), neste caso, entre a multisseriação e o ensino de LI por meio de tarefas.

Tanto Stake (1995) como André (2013) destacam nesse tipo de pesquisa o estudo da particularidade e da complexidade de um fenômeno, “levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões” (ANDRÉ, 2013, p. 97), através de uma análise profunda. Yin (1994, p. 19) acrescenta ainda como sendo uma “estratégia preferida quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos”.

Além disso, Johnson (apud PAIVA, 2019, p. 66) também sugere os estudos de caso como um relevante tipo de pesquisa na área de ensino de línguas, pois eles

[...] podem nos informar sobre os processos e estratégias que os aprendizes de L2 usam para comunicar e aprender, como suas personalidades, atitudes e objetivos interagem com o ambiente de aprendizagem, e sobre a natureza precisa de seus desenvolvimentos linguísticos.

Feitas as considerações sobre a natureza desta pesquisa, passamos agora a descrever o contexto no qual ela está inserida.

2.2 Contexto e participantes da pesquisa

Este estudo foi conduzido em uma escola privada de educação básica, situada no interior de São Paulo, cujo corpo discente é composto por alunos da educação infantil e educação básica, totalizando 817 alunos matriculados no ano letivo de 2022.

Como dito anteriormente, a pesquisa foi realizada com participantes dos 6º e 7º anos, porém diante do grande número de alunos que compõem as turmas desses respectivos anos - quatro turmas com uma média de 35 alunos em cada uma delas - e da necessidade de delimitar um número menor de participantes, para que o estudo tivesse maior profundidade, optamos por selecionar apenas uma delas como participante desta pesquisa, embora todas estivessem envolvidas na aplicação da tarefa realizada. O critério para a decisão de escolha foi estabelecido pela relação afetiva e maior proximidade entre a professora-pesquisadora²⁴ e os alunos dessa determinada turma.

Os alunos de cada turma são organizados em grupos de quatro ou cinco integrantes, que mesclam participantes do 6º ano e do 7º ano. Tanto os professores das turmas, quanto os orientadores educacionais são os responsáveis pela formação dos grupos, levando em consideração fatores pessoais, sociais e cognitivos.

Assim como acontece com a grade curricular dos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos dos 6º e 7º anos têm quatro aulas de LI por semana, com a duração de 50 minutos cada. No período no qual a pesquisa foi realizada, as aulas da turma selecionada aconteciam diariamente, exceto às quintas-feiras, no final do período, das 15h05 às 15h55.

2.2.1 Perfil da escola

A escola envolvida nesta pesquisa corresponde a uma das instituições que compõem uma fundação estabelecida em 1957, inicialmente como instituição assistencial e que, ao longo dos anos, busca o desenvolvimento social através da educação e a preservação e divulgação do patrimônio histórico da cidade em que está instalada.

²⁴ Utilizaremos o termo ‘professora-pesquisadora’ com o intuito de exercer um distanciamento da prática como professora para discuti-la como pesquisadora.

Em 1993, o núcleo educacional passou a desenvolver um projeto de educação integrada, oferecido em contraturno aos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino municipal, aprovados em um processo de seleção, dada à grande procura pelas vagas.

Com base nos desafios ou temas estabelecidos anualmente e criados por professores de diferentes áreas do conhecimento, os alunos eram estimulados e orientados a trabalhar em grupos, sem separação por série, buscando soluções para os problemas lançados. O programa tinha como objetivo habilitá-los para a busca de conhecimento através do trabalho colaborativo. Sua fundamentação baseou-se no construtivismo de Jean Piaget (1896-1980), sendo complementada pela teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1896-1934) e pela abordagem da educação progressiva de John Dewey (1859-1952).

A partir de 2013, decide-se por transformar o núcleo de educação em escola regular e, portanto, dá-se início ao processo de ajuste e conformidade com as normas e diretrizes educacionais, mantendo, no entanto, o projeto pedagógico original, com turmas multisseriadas em níveis específicos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos dos 2º e 3º anos compartilham a sala de aula, assim como os alunos dos 4º e 5º anos. Nos anos finais, a divisão de turmas acontece entre os alunos dos 6º e 7º anos e os alunos dos 8º e 9º anos, conforme indicado na tabela abaixo²⁵:

Ensino Fundamental 1 (Anos Iniciais)	Ensino Fundamental 2 (Anos Finais)
6 turmas com alunos dos 2º e 3º anos	4 turmas com alunos dos 6º e 7º anos
5 turmas com alunos dos 4º e 5º anos	4 turmas com alunos dos 8º e 9º anos

Tabela 1: Divisão dos alunos em turmas multisseriadas. Elaboração própria.

Ao longo de três décadas, a escola adotou plenamente o princípio da interdisciplinaridade, não se limitando ao conhecimento fragmentado proporcionado pelas disciplinas de forma isolada e compartimentada. Sob essa ótica, a interdisciplinaridade é entendida, conforme a Proposta Pedagógica Escolar, como a integração de conteúdos, ocasionada pelo trabalho colaborativo por projeto.

²⁵ Dados referentes ao ano letivo de 2022.

Na busca por soluções, cada grupo compartilha suas descobertas posteriormente e o professor assume papel de mediador nesse processo, dividindo seu tempo entre os grupos, ouvindo os alunos, esclarecendo dúvidas e, quando necessário, complementando os conteúdos por área. Na figura abaixo, podemos observar cada etapa dessa dinâmica, que se estende às competências sócio-emocionais, criatividade e pensamento crítico, além do avanço acadêmico dos alunos.



Figura 7: Dinâmica do trabalho em grupo na escola investigada. Fonte: Proposta pedagógica escolar. Elaboração própria.

A escola reconhece o trabalho em grupo heterogêneo como uma eficaz ferramenta de aprendizagem, visto que, ao encorajar questionamentos, acredita que estará despertando no aluno o desejo de superar desafios e buscar, junto com o grupo, soluções para os problemas apresentados, alcançando significado no processo de aprendizagem no qual estão inseridos. Dolan e Collins (2015) afirmam que “quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa” (apud MORAN, 2018, p. 4). Nesse processo, o aluno é motivado a arriscar-se e vivenciar novas experiências, perguntando, pesquisando, planejando, organizando e trabalhando coletivamente, tornando-se agente do seu próprio processo de aprendizagem.

Os professores, responsáveis pelo desenvolvimento do material didático utilizado pela instituição, criam os projetos fundamentados na Abordagem Baseada em Projetos (ABP)²⁶ e inseridos na diversidade de técnicas da aprendizagem ativa: *Design Thinking*, TBL (*Team-based Learning*), ensino híbrido, aula invertida, jogos, etc.

O quadro a seguir apresenta uma breve explicação de cada uma dessas técnicas:

Técnica da Aprendizagem Ativa	Descrição
<i>Design Thinking</i>	Conceito criado em 1973, por Rolf Faste e David Kelly, professores da Universidade de Stanford (EUA), que se inspira na forma como os <i>designers</i> atuam para resolver problemas, segundo Rocha (apud BACICH e MORAN, 2018, p. 156), reunindo estratégia, técnica e criatividade, através de um olhar sistêmico voltado para as necessidades das pessoas e para os seus contextos, estabelecendo assim quatro princípios: empatia, colaboração, criatividade e otimismo.
<i>Team-Based Learning (TBL)</i> ou Aprendizagem Baseada em Equipes	O <i>Team-based learning (TBL)</i> , aprendizagem baseada em equipe, foi criado por Larry Michaelsen, no final dos anos 70, na Universidade de Oklahoma (EUA), e tem como objetivo melhorar a aprendizagem através do trabalho colaborativo. O processo de aplicação do TBL ocorre em fases. Em um primeiro momento, o aluno trabalha individualmente, realizando estudos que serão verificados posteriormente em um teste individual. Após essa fase, o mesmo teste é aplicado em grupo, em que as equipes verificarão as respostas corretas e contestarão aquelas em que surgirem discordâncias. Em seguida, ocorre o tutorial do professor, que aborda as principais dificuldades encontradas.
Ensino Híbrido	Técnica ativa, bastante difundida com a pandemia do Covid-19, que mescla momentos em que o aluno utiliza recursos <i>on-line</i> para seus estudos e momentos em sala de aula, em que pode interagir com o professor e outros colegas de classe.
Aula Invertida	Técnica ativa que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor, em que o aluno pesquisa as informações básicas sobre um tema ou problema, partindo de seus conhecimentos prévios sobre o assunto e, posteriormente, compartilha suas descobertas em dinâmicas grupais, discussões e sínteses. (Moran, 2018).

Quadro 5: Técnicas de aprendizagem ativa utilizadas na escola investigada. Elaboração própria.

Os projetos são desenvolvidos ao longo do semestre e disponibilizados aos alunos através da plataforma de aprendizagem virtual *Moodle*, denominada CEAP (Central de Aprendizagem) e adotada pela escola desde 2018, para otimizar a autonomia e a gestão

²⁶Abordagem que reflete os preceitos da Escola Nova, proposta pelo filósofo e pragmatista norte-americano John Dewey, na qual o ensino é centrado no aprendiz, permitindo que múltiplas habilidades sejam desenvolvidas, como por exemplo, resolução de problemas, pesquisa, compartilhamento de informações e consciência linguística, promovendo assim, a autonomia e o pensamento crítico do aluno.

do aprendizado pelos próprios alunos.

O semestre é dividido em etapas avaliativas, nas quais são realizadas avaliações somativas, cujo foco é o produto da aprendizagem e avaliações formativas, que buscam avaliar o processo de aprendizagem e que englobam a autoavaliação e avaliação do grupo. A média dessas etapas compõe a nota final do semestre.

No que diz respeito ao ensino de LI, a elaboração do material feita pelo próprio professor reafirma o propósito do ensino comunicativo que salienta a necessidade de oferecer aos aprendizes tarefas significativas e assim, propiciar uma aprendizagem de conteúdos na língua alvo e não uma aprendizagem da língua pela língua (ALMEIDA FILHO, 2005). O professor, ao produzir o material, parte do centro de interesse dos alunos, selecionando tarefas e textos autênticos²⁷, que abordam características da língua com clareza, envolvendo-os ao longo do processo de aprendizagem.

Além disso, acredita-se que as atividades cooperativas, aplicadas em salas de aula heterogêneas, com alunos engajados e motivados, quando bem planejadas e instruídas com clareza, são ferramentas muito eficazes na aquisição de uma segunda língua, segundo McGroarty (1989)

Na revisão de pesquisa sobre a aquisição de uma segunda língua por meio da aprendizagem cooperativa, McGroarty (1989) encontrou evidências de que os alunos ganham tanto na compreensão quanto na produção em segunda língua. Ela concluiu que as tarefas usadas na aprendizagem cooperativa promovem diferentes tipos de trocas verbais. Há mais possibilidades para falantes fluentes de adequar a fala e as interações para que sejam entendidos pelos que não têm fluência na língua. Até mesmo quando nenhum aluno do grupo é fluente, eles se corrigem e tentam preencher as lacunas de aprendizado retificando e parafraseando o que seus colegas dizem até chegarem a um acordo. (apud COHEN e LOTAN, 2017, p. 17)

A escola encontra-se situada em uma extensa área arborizada, abrangendo mais de 50.000m². Ela dispõe de uma quadra coberta, quatro quiosques, um parque, um

²⁷ Nunan (2004, p. 48-49) descreve ‘autenticidade’ como o uso de materiais de linguagem escrita ou falada, que foram produzidos em comunicação real e não com o propósito de ensino de línguas e que quando utilizados em sala de aula possibilitam aos aprendizes lidarem com a língua que ouvem e lêem no mundo real. O autor cita Hover (1986) para exemplificar a variedade de materiais autênticos: cartas, trechos de jornais, carteira de motorista, cartões de visita, cartões postais, folhetos de hotéis, fotos de passaporte, cardápio, receita, previsão do tempo, histórias em quadrinhos, mapa de rua, dentre outros.

laboratório de ciências e uma área de refeitório. Também conta com três edifícios nos quais os alunos estão organizados de acordo com seus respectivos segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e Ensino Fundamental 2/Ensino Médio. Dado que nossa pesquisa concentra-se nos alunos dos 6º e 7º anos, restringimos nossa descrição ao prédio destinado ao Ensino Fundamental 2.

Esse edifício é bastante antigo, uma vez que sua origem remete ao período em que a instituição abrigava os cursos profissionalizantes, antes mesmo de funcionar como escola no contraturno, todavia com alguns espaços reformulados. É uma área composta por 14 salas de aula, cada uma delas equipada com uma lousa de vidro, mesas, cadeiras, computadores e sistema de projeção e som. Há uma grande área de convivência no interior central do prédio, denominada pelos alunos como “praça”, com um palco e algumas mesas e cadeiras, utilizadas por eles quando lhe são atribuídas as tarefas. Esse ambiente é decorado com a pintura de um mural do rosto de um jovem com o olhar voltado para o horizonte infinito, que foi retratado por um artista local. Nessa área de convivência, também são frequentes as exposições de trabalhos confeccionados pelos alunos sobre os diferentes temas abordados nas aulas.

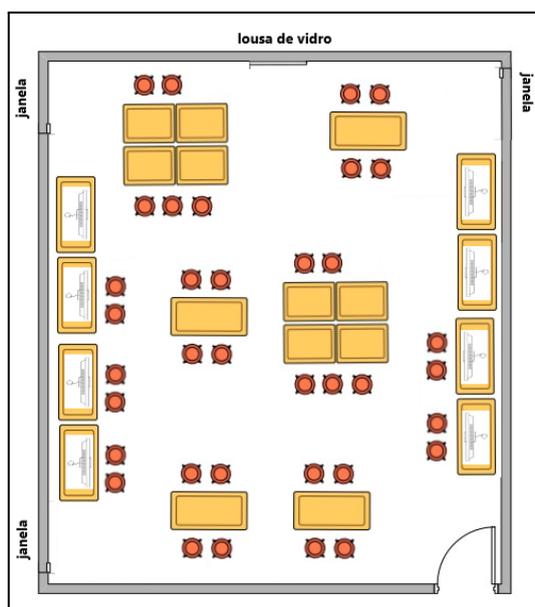


Figura 8: *Layout* da sala de aula. Elaboração própria.

Apresentamos, a seguir, a descrição dos participantes para melhor entendermos o ambiente de pesquisa. A fim de preservarmos suas identidades, os participantes serão

identificados pela letra *P* seguida de um respectivo número, como por exemplo, *P1*, *P2* e assim por diante.

2.2.2 Perfil dos alunos

Participaram da pesquisa 15 alunos de uma mesma turma dos 6º e 7º anos, sendo que 6 deles são alunos do 6º ano - o que corresponde a 40% dos participantes - e 9 são alunos do 7º ano - 60%. A faixa etária dos participantes é de 11 a 13 anos.

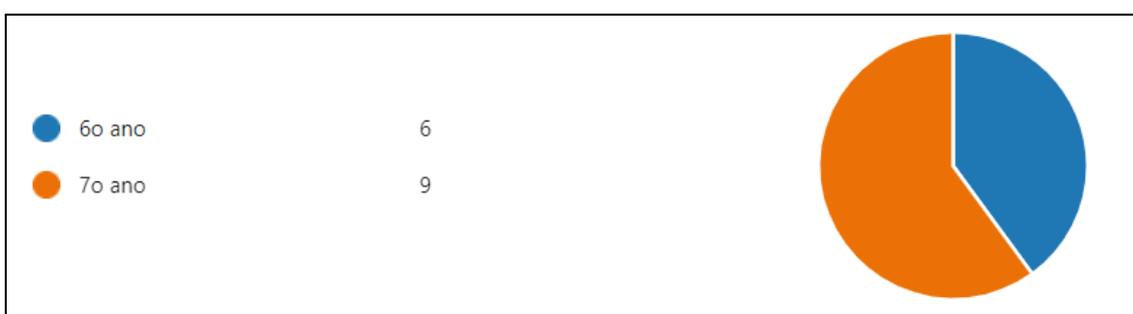


Figura 9: Ano escolar dos participantes da pesquisa. Fonte: Questionário inicial de perfil.

A maioria deles estuda na instituição desde 2019, momento em que foi implantado o Ensino Fundamental 1. Quanto às suas experiências anteriores com a língua inglesa, quase todos afirmaram ter aulas de inglês na antiga escola (exceto um participante) e 5 deles responderam que fazem ou fizeram curso de inglês em escolas de idiomas. 6 participantes afirmaram que já estiveram em algum país falante da língua inglesa.

Tendo apresentado as características do contexto de pesquisa e o perfil dos alunos participantes, passamos à descrição dos instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de registros.

2.3 Instrumentos de coleta de registros

De acordo com YIN (2001, p. 105), a aplicação de cada técnica de procedimentos para a coleta de registros requer habilidades e métodos diferentes. Corroboramos essa

afirmação, achando necessária a utilização de diferentes instrumentos de coleta e a partir da triangulação desses registros, deu-se início à sua análise e interpretação, baseadas em categorias pré-estabelecidas e alinhadas ao aporte teórico seguido. Os instrumentos de coleta de registro utilizados foram dois questionários, além do registro das observações em um diário de pesquisa. A seguir, apresentamos a justificativa para a utilização de cada instrumento.

2.3.1 Questionários

Apesar de os participantes da pesquisa serem alunos desta professora-pesquisadora e, portanto, terem uma relação com vínculo e laço afetivo estabelecidos previamente, foi proposto um questionário inicial de perfil (Q1), elaborado com o objetivo de conhecê-los com mais profundidade, bem como suas experiências anteriores e presentes com a LI, suas expectativas e oportunidades de obter insumo nessa língua além do ambiente da sala de aula e suas preferências a respeito do trabalho em grupo. Composto por questões fechadas ou fixas, algumas delas com uma gama de alternativas para resposta, tal questionário foi elaborado por intermédio da ferramenta *Forms*, da empresa *Microsoft*, e aplicado com o auxílio da professora-pesquisadora, evitando assim riscos de não entendimento das questões, ou de manuseio da ferramenta. Optamos pelo uso da *Microsoft* para garantir maior integridade e confidencialidade dos dados coletados, uma vez que os alunos dispõem de uma conta institucional com senha segura, conforme requisitos da Lei Geral de Proteção e Segurança de Dados (Lei 13.709/2018).

Na elaboração e aplicação do questionário autoavaliativo e de avaliação de grupo (Q2), um procedimento similar foi seguido. Este questionário também consistiu em uma combinação de perguntas fechadas e abertas e foi aplicado após a conclusão da tarefa. Nele, os participantes foram convidados a compartilhar suas percepções sobre a tarefa realizada, sua colaboração no trabalho em grupo, bem como sobre suas próprias habilidades.

A escolha desse instrumento foi motivada pelo fato de que a autoavaliação desempenha um papel significativo na cultura escolar em que a pesquisa foi conduzida. Ao término de cada etapa avaliativa, os alunos são incentivados a refletir sobre suas

habilidades socioemocionais que atuam no desempenho acadêmico e no senso de pertencimento à comunidade escolar, bem como no bem-estar geral. As competências priorizadas nesta etapa de autoavaliação incluem a abertura a experiências, a consciência de si mesmo e de seu processo de aprendizagem, a extroversão, a capacidade de cooperação e a estabilidade emocional.

Alinhados com as considerações de Cato (2010), a aplicação desse questionário nos forneceu informações sobre os objetivos já alcançados pelos alunos, bem como aqueles que ainda estavam por alcançar. Além disso, por meio da reflexão sobre suas habilidades, os alunos trabalharam o senso crítico, o que vem a contribuir na motivação, já que através da autoavaliação, os alunos têm a oportunidade de apreciarem suas potencialidades e assim, construir uma boa imagem de si mesmos (Blue, 1994, apud CATO, 2010, p. 28).

Os dois questionários mencionados podem ser encontrados nos apêndices 5 e 6 deste trabalho.

2.3.2 Diário de Pesquisa

Para respondermos à pergunta de pesquisa já apresentada, durante todo o processo de coleta dos registros, também foi mantido um diário de pesquisa no qual a professora-pesquisadora relatou suas próprias expectativas e observações, caracterizando assim essa fonte de informação como observação participante, em que o investigador participa do caso que está sendo estudado (LEFFA, 2006).

Alvarenga (2012) destaca a importância de se tomar notas de tudo o que interessa à investigação, detalhadamente e rapidamente após a sessão, para evitar esquecimentos ou distorções. Assim como o questionário e a entrevista, a observação pode ser caracterizada como estruturada ou não estruturada. É importante que ocorra à margem dos objetivos específicos, não desprezando o contexto no qual os participantes da investigação estão inseridos, como por exemplo os ambientes físico, social, cultural, econômico, entre outros.

No caso deste estudo, as observações aconteciam sempre na última aula do período. Por conseguinte, havia um momento para que a professora-pesquisadora fizesse

o registro oralmente, após as aulas, gravando áudio no próprio celular e, posteriormente, transcrevendo as informações no diário pessoal. Utilizaremos a sigla DP (diário de pesquisa) para este instrumento de coleta.

A seguir, procederemos à explanação da tarefa de produção oral colaborativa, fundamentada nos princípios delineados por Willis (1996) e Willis e Willis (2007), que enriquecem o conceito de tarefa ao incorporar um objetivo comunicativo, promovendo a participação dos alunos em diálogos colaborativos com o propósito de construir significados na língua-alvo.

2.3.3 Descrição da tarefa aplicada

Como já mencionamos, a definição de tarefa em que baseamos nossa pesquisa é a de Willis (1996) e Willis e Willis (2007), em que os aprendizes usam seus próprios recursos linguísticos para alcançar um resultado concreto - *outcome*, apontado por Willis (1996) como fator motivacional da ABT. Para a autora, as tarefas são “atividades em que a língua-alvo é usada pelo aluno para um propósito comunicativo (objetivo) a fim de alcançar um resultado.”²⁸

A tarefa que elaboramos faz parte de uma unidade temática de estudo²⁹ destinada aos alunos dos 6º e 7º anos, durante o segundo semestre do ano letivo. A partir do tema gerador "Marcas do Tempo", os professores criaram projetos integrados baseados em histórias que impactaram o homem e a sociedade na qual está inserido. Celebrando o centenário da Semana da Arte Moderna, as aulas de LI entrelaçaram com os assuntos discutidos em Produção Textual, em que foram explorados o gênero textual biografia e o gênero discursivo oral *podcast*, e também em Artes, agregando assim a aquisição cultural aos objetivos das atividades propostas. Diante desse contexto, optamos por utilizar a ABT devido ao seu enfoque comunicativo e ao trabalho em grupo que ela envolve, concentrando-se na promoção da língua como meio de interação social, além das razões já mencionadas na introdução desse trabalho.

²⁸ No original: “[In this book tasks are always] activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.” (WILLIS, 1996, p. 23)

²⁹ Para WILLIS (1996a, p. 53, apud XAVIER, 2016, p. 33), diferentes tarefas podem estar fundamentadas em um tema e a ligação entre elas pode construir uma ‘unidade temática de estudo’.

Como introdução ao assunto, a professora-pesquisadora trouxe para a sala de aula um texto em inglês (apêndice 7), sobre a comemoração dos cem anos da Semana da Arte Moderna, bem como informações sobre alguns dos artistas envolvidos nesse movimento e a sua importância na cultura brasileira. A partir dele, foram criadas quatro estações³⁰ com atividades de compreensão escrita, para que os alunos, organizados em seus grupos, tivessem familiaridade com o texto em questão. Uma das estações tinha como objetivo introduzir os verbos no passado (*Simple Past*), conforme proposto pela BNCC no eixo de conhecimentos linguísticos para o 7º ano.³¹

Apesar de Willis (1996) propor o foco na língua no estágio final da tarefa, os alunos foram expostos ao passado simples (*simple past*) previamente, uma vez que esta estrutura era necessária para a produção das biografias. Deste modo, os alunos receberam suporte linguístico e discursivo para a realização da tarefa oral, facilitando a elaboração do produto final, ainda que a escolha de opções linguísticas e discursivas tenha sido dos alunos.

³⁰ Segundo BACICH (2016), modelos de rotação consistem em atividades realizadas pelos estudantes durante um período pré-estabelecido pelo professor. Na rotação por estações, as tarefas (estações) propostas são independentes e não sequenciais, mas funcionam de forma integrada. Os estudantes são organizados em grupos para realizá-las e ao término das aulas todos devem ter acesso aos mesmos conteúdos.

³¹ (EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.

Language point

SIMPLE PAST



As you could notice on station 4, the text we've read is about a past event and there are many verbs in the text in the past tense.

Do you have an idea how the **Simple Past** works in English?

Read the text below and write a sentence to explain what you read.

 **Simple Past - Affirmative Form**

Now, it's time for practicing!



Look at the activities below and write them in your notebook.

 **Simple Past Activities - Affirmative Form**

Figura 10: Sistematização do passado simples (*Simple Past*). Fonte: CEAP.

Em seguida, foram retomados elementos do gênero textual biografia e de uma linha do tempo, proposta da BNCC no eixo da escrita para os alunos do 7º ano,³² com a leitura de um texto explicativo, roda de discussão e atividade prática.

³² (EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).

After checking the Simple Past activities, let's talk about **biography** and **timeline**. Look at the meaning of these words:

biography
 noun [C or U]
 UK 🇬🇧 /baɪ'ɒɡ.rə.fi/ US 🇺🇸 /baɪ'ɑː.ɡrə.fi/

B1
 the life story of a person written by someone else:
 • He wrote a biography of Winston Churchill.

biography
 noun [C/U]
 US 🇺🇸 /baɪ'ɑː.ɡrə.fi/

LITERATURE
 the story of the life of a person written by someone else, or the area of literature relating to books that describe such stories:
 • [C] He wrote a biography of Lincoln.

timeline
 noun [C]
 UK 🇬🇧 /'taɪm.laɪn/ US 🇺🇸 /'taɪm.laɪn/

a line that shows the time and the order in which events have happened

You have to read the following text to complete the next activity. Read and talk to your group about it.

Figura 11: Verbetes de dicionário. Fonte: *Cambridge Dictionary*. CEAP.

Percebe-se que o trabalho desenvolvido até então foi direcionado às estruturas linguísticas e textuais necessárias para que o aprendiz pudesse realizar a tarefa. Conforme ressalta Xavier (2016, p. 23), uma das premissas básicas ao se elaborar um plano de aula baseado em tarefas é a visão da aprendizagem de línguas como um processo orgânico complexo, de acordo com Willis (2004), individualizado, ou seja, ao se realizar uma tarefa, os conteúdos linguísticos adquiridos pelos aprendizes são distintos, bem como o nível de suas capacidades comunicativas (apud XAVIER, 2016, p. 23). Porém, através da tarefa solicitada, o professor pode prever aspectos linguísticos e elementos comunicativos necessários para sua resolução.

Após esse momento de contextualização, mediado ora em inglês, ora em português, a fim de despertar confiança nos alunos para transitarem pela LI, chegamos na proposta da tarefa a ser utilizada em nossos estudos: a criação de um *podcast* contando a biografia de um artista moderno brasileiro.

Na figura a seguir, é possível observarmos a apresentação da tarefa para os alunos, bem como a sua organização em “passos” (*step 1, step 2*, etc). Em um primeiro

momento, houve a leitura e explicação da proposta, bem como de cada um dos passos detalhadamente. Também foi combinada a data de entrega do resultado final para cada uma das turmas. O material foi disponibilizado no CEAP da escola, dando a possibilidade para os alunos o acessarem conforme houvesse necessidade.

Now that you know how a biography and a timeline work, let's go back to Modern Art Week, in 1922.



Semana da Arte Moderna - Foto: Reprodução
 Fonte: <https://jornal.usp.br/cultura/uma-semana-que-dura-para-sempre/>

Who were the artists that took part in Modern Art Week? Do you know their names? In this famous picture we can only see men. Were there women in this movement? Who were them?

We are going to create a podcast about these artists and their importance to Art.

This is the task for the next classes. Attention! It's **group work**, so it's important to organize the roles for each one of you.

Step 1 - choose one of the Brazilian modernist artists.

Step 2 - read about his/ her life and take notes of the most important events. These questions may help you:

- Who is this person?
- When was he / she born?
- Where did this person come from?
- When did he / she die?
- What are the most important facts about this person?
- Did this person's actions change anything for the future? How did they make a difference?

Step 3 - create a timeline about him / her.

Step 4 - use the information you researched and write a script about your artist.

Step 5 - rehearse your lines and record them. These are some of the tools you can use: *Audacity*, *Anchor*, *Spreaker*, or your own cell phone.

Step 6 - edit your podcast and post it on the Padlet.

Figura 12: Proposta da tarefa de produção oral colaborativa. Fonte: CEAP.

O último passo da tarefa consistia na publicação do resultado final (*outcome*) no *Padlet*. Di Cavalcanti, Heitor Villa-Lobos, Anita Malfatti, Cândido Portinari e Tarsila do Amaral foram os artistas escolhidos pelos grupos dos alunos participantes da pesquisa.

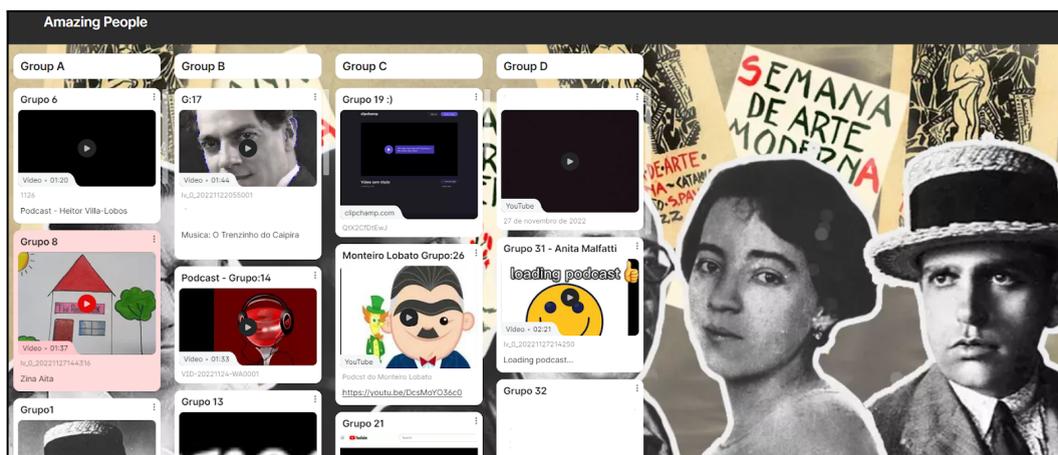


Figura 13: Padlet com os *podcasts* produzidos pelos alunos. Fonte: CEAP.

Na figura a seguir é possível visualizarmos cada uma das etapas da tarefa elaborada, a partir do modelo de Willis (1996).

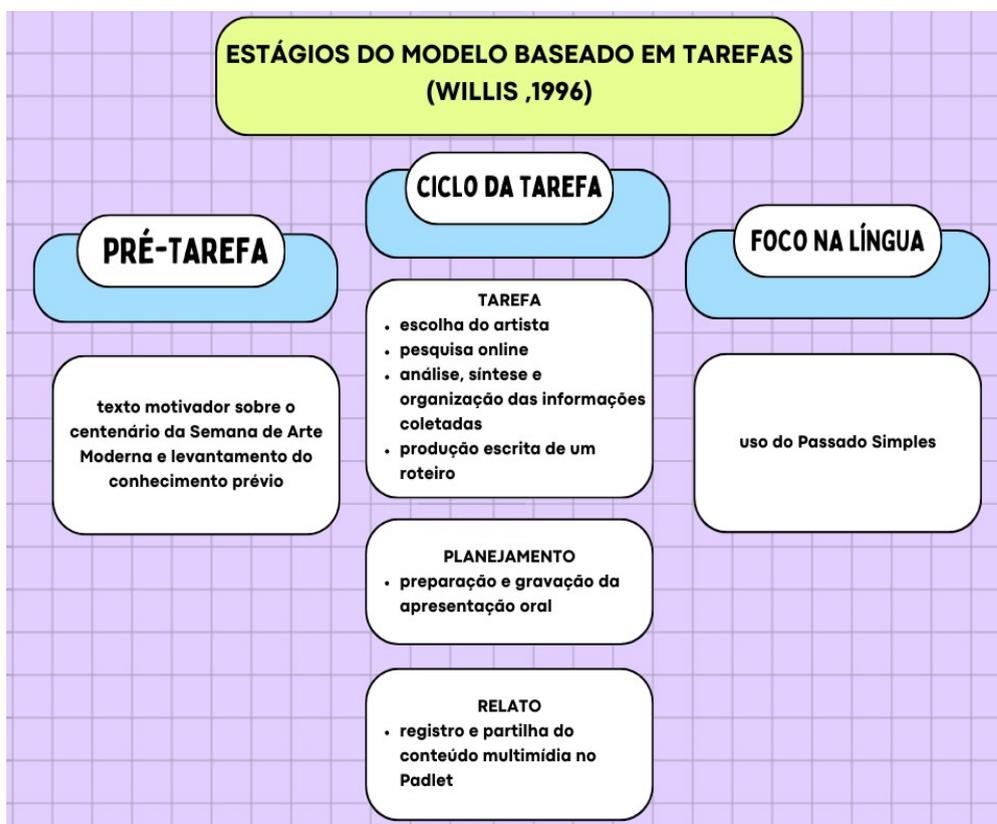


Figura 14: Estágios do modelo baseado em tarefas proposto por WILLIS (1996). Elaboração própria.

Apesar da ciência da necessidade e importância da realização de um pré-teste dos instrumentos de pesquisa, aprimorando-os antes da pesquisa propriamente dita, para assim agregar maior validação para o que se pretende levantar a respeito das informações, não foi possível realizarmos um estudo piloto em razão da escassez de tempo para a aplicação e conclusão da pesquisa.

2.4 Procedimentos de obtenção de registros

Segundo Paiva (2019, p. 17) “se a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados - ou pesquisadores e participantes -, é importante ser a ética a condutora das ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas.” As atividades científicas necessitam de um esforço moral, em que prevaleça a dignidade humana dos envolvidos. Diante disso, os comitês de ética em pesquisa agem como organismos indispensáveis para a sua garantia.

Sendo assim, o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e quando obtivemos o seu parecer de aprovação, sob o número CAAE: 59889722.6.0000.5504, juntamente com a direção e a coordenação da escola, enviamos um comunicado³³, em forma de enquete, via ClassApp - ferramenta de comunicação com as famílias utilizada pela instituição de ensino - solicitando a autorização dos responsáveis legais para a participação dos alunos na pesquisa, visto que todos eram menores de idade. Foram consultadas 36 famílias, porém apenas 20 visualizaram a mensagem e autorizaram a participação de seus filhos; 13 famílias visualizaram a mensagem, mas não responderam; 2 famílias não visualizaram a mensagem e 1 família optou por não participar do estudo.

Na tabela a seguir, é possível observarmos como as famílias reagiram diante da solicitação enviada.

³³ Apêndice 1

Reação das famílias após solicitação para participação na pesquisa	Turma D (36 alunos)
visualizaram a mensagem e autorizaram a participação	20
visualizaram a mensagem, mas não autorizaram a participação	1
visualizaram a mensagem, mas não responderam	13
não visualizaram a mensagem, portanto não responderam	2

Tabela 2: Reação das famílias após solicitação para participação na pesquisa.

A despeito da autorização das famílias, 3 alunos optaram por não participar da pesquisa, após esclarecimentos de que não havia obrigatoriedade e que isso não acarretaria prejuízo algum nas aulas. Dois alunos não se manifestaram, concluindo assim um grupo de **15** participantes - o que corresponde a 41,6% do número total de alunos da turma.

Total de alunos participantes da pesquisa	Turma D (36 alunos)
famílias que autorizaram a participação na pesquisa	20
número de alunos que aceitaram participar da coleta de dados	15
número de alunos que não aceitaram participar da coleta de dados	3
número de alunos que não se manifestaram	2

Tabela 3: Total de alunos participantes da pesquisa.

Perante a confirmação dos 15 participantes, um novo comunicado³⁴ de agradecimento foi enviado às famílias, juntamente com a informação de que os termos de consentimento³⁵ e de assentimento³⁶ seriam entregues aos alunos para que o responsável legal assinasse. Uma cópia de cada termo foi anexada à mensagem e ao entregá-los aos alunos participantes e explicar-lhes detalhes da pesquisa, P6 aproximou-se dizendo: *“Teacher, eu também quero fazer mestrado quando estiver adulta.”* Essa declaração despertou um profundo sentimento de sensibilização, pois nos enxergamos como uma

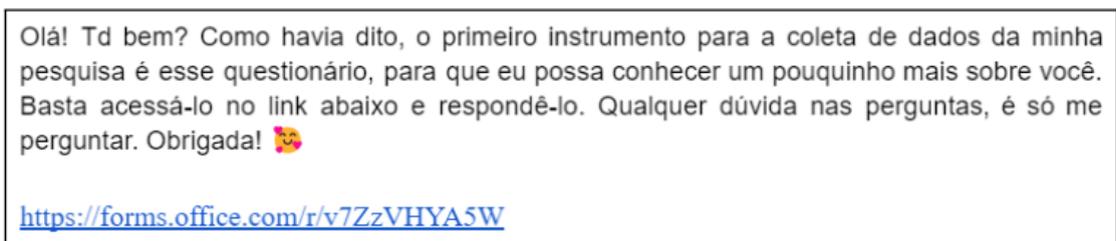
³⁴ Apêndice 2

³⁵ Apêndice 3

³⁶ Apêndice 4

“ponte” entre a universidade e a comunidade escolar, proporcionando aos alunos da educação básica a enriquecedora oportunidade de se aproximarem do universo da pesquisa científica. Isso não apenas nos inspirou, mas também nos motivou a promover um ambiente onde a curiosidade e a inovação pudessem florescer.

Para facilitar a dinâmica da aplicação do questionário de perfil ao longo das aulas, foi enviado o *link* de acesso ao formulário através da seguinte mensagem no CEAP dos alunos participantes:



Olá! Td bem? Como havia dito, o primeiro instrumento para a coleta de dados da minha pesquisa é esse questionário, para que eu possa conhecer um pouquinho mais sobre você. Basta acessá-lo no link abaixo e respondê-lo. Qualquer dúvida nas perguntas, é só me perguntar. Obrigada! 🥰

<https://forms.office.com/r/v7ZzVHYA5W>

Figura 15: Mensagem enviada aos participantes. Fonte: CEAP.

Em seguida a aplicação desse primeiro instrumento de coleta de registros, no dia 08/11/2022 foram passadas as instruções para a realização da tarefa de produção oral colaborativa, que foi realizada por todos os alunos do 6º e 7º anos da instituição, posto que tal atividade fez parte do planejamento semestral do curso, ou seja, não houve a criação de um ambiente próprio para a aplicação da pesquisa. A coleta dos registros foi realizada durante as aulas de inglês e não foram identificadas alterações na rotina da sala de aula da turma investigada, não acarretando desistências de participantes ou interrupção da aplicação dos instrumentos. O questionário de perfil (Q1) foi respondido apenas pelos participantes da pesquisa, enquanto o questionário autoavaliativo e de avaliação de grupo (Q2) foi respondido por todos os alunos, tanto participantes quanto não participantes desta pesquisa, visto que a escola tem esse procedimento como padrão, conforme citado anteriormente.

Na próxima seção, descreveremos a seleção e a categorização dos registros coletados, para posteriormente tratarmos de sua análise.

2.5 Organização dos registros

O princípio básico da seleção de dados na pesquisa qualitativa, de acordo com Mason (2002), é entender o processo mais do que simplesmente catalogar uma série de dados para fins de comparação e explicação. A autora alerta sobre a essência da pesquisa qualitativa e sua inerente análise

Lembre-se de que a pesquisa qualitativa é particularmente boa para constituir argumentos sobre como as coisas funcionam em contextos específicos [...], em vez de representar toda a gama de experiências. Portanto, as decisões sobre exatamente qual amostra incluir devem ser guiadas por uma lógica estratégica ('até que ponto essa amostra, essas comparações me ajudam a abordar minhas questões de pesquisa?') em vez de uma lógica representacional ('é melhor incluir este grupo, e aquela categoria, de modo que cobri tudo'). A questão-chave para a amostragem qualitativa é, portanto, como *focar*, de forma estratégica e significativa, em vez de como representar.³⁷ (MASON, 2002, p. 136, grifo da autora)

De posse dos registros obtidos – 15 respondentes do Q1; 11 respondentes do Q2; e DP – iniciamos a organização do material textual para posteriormente seguirmos com sua análise, baseada na abordagem de análise qualitativa de conteúdo de Mayring (1983), que busca transformar o conteúdo da comunicação, seja ela oral ou escrita, em dados que podem ser resumidos e comparados, em seu contexto de comunicação e interpretados subjetivamente por meio de um processo sistemático de categorização, estabelecido com base na teoria (*a priori*) ou a partir da análise dos dados (*a posteriori*), como no caso desta investigação. Flick (2013) descreve o processo analítico de conteúdo elaborado por Mayring (1983) nas seguintes etapas:

1. definição do material e seleção das partes relevantes na solução da questão;
2. análise da situação da coleta de dados e classificação formal do material;

³⁷ No original: “Remember that qualitative research is particularly good at constituting arguments about how things work in particular contexts (see Introduction), rather than representing the full range of experience. Therefore, decisions about exactly what range to include must be guided by a strategic logic ('how well does this range, do these comparisons, help me to address my research questions?') rather than a representational one ('I'd better include this group, and that category, so that I've covered everything'). The key issue for qualitative sampling is therefore how to *focus*, strategically and meaningfully, rather than how to represent.” (MASON, 2002, p. 136.)

3. definição da direção da análise (“o que realmente se quer interpretar deles” (MAYRING, 1983 apud FLICK, 2013, p. 137);
4. definição da técnica analítica e das unidades, sendo que a *unidade de codificação* define o menor elemento do material que pode ser analisado, a *unidade contextual* define o maior elemento do texto que pode ser analisado e a *unidade analítica* define que passagens são analisadas;
5. interpretação final dos resultados.

Inicialmente fizemos a leitura completa do corpus de análise e a seleção das respostas pertinentes à questão norteadora da pesquisa, retomando os pressupostos teóricos sobre a aprendizagem colaborativa no contexto multisseriado à luz da ABT.

O quadro a seguir elucidada o processo percorrido.

Pergunta de pesquisa	Teorias subjacentes	Instrumentos de coleta utilizados
Que relação pode ser estabelecida entre o ambiente multisseriado e o ensino de LI por meio de tarefas?	<ul style="list-style-type: none"> - ensino multisseriado (LITTLE, 2001; 2004; 2005); - trabalho em grupo (COHEN; LOTAN, 2017); - aprendizagem colaborativa (VYGOTSKY, 1991; 1993); - aprendizagem colaborativa no contexto de EAL (DONATO, 1994; 2004; 2013; DAVIN; DONATO, 2013; FIGUEIREDO, 2001; 2019; 2022); - ABT (WILLIS, 1996; WILLIS; WILLIS, 2007). 	<p style="text-align: center;">Q1</p> <p style="text-align: center;">Q2</p> <p style="text-align: center;">DP</p>

Quadro 6: Pergunta de pesquisa e instrumentos de coleta utilizados. Fonte: ESPINO PRATA (2023, p. 75). Elaboração própria.

Por meio da leitura cuidadosa e contínua dos dados transcritos, pudemos notar algumas recorrências, que foram posteriormente consideradas na organização das categorias, como a colaboração entre os pares e a motivação dos alunos. Com o intento de conferir confiabilidade à pesquisa, realizamos a triangulação dos dados, técnica usada “[...] como forma de dar conta da intersubjetividade, que é típica da tradição interpretativista.” (MOITA LOPES, 1994, p. 335) Desse modo, procuramos analisar e

comparar informações provenientes de diferentes fontes (Q1, Q2 e DP), utilizando assim todos os instrumentos de coleta de registros na análise geral. Consequentemente, no capítulo seguinte vamos tratar das categorias emergentes com base na questão norteadora da pesquisa e nas recorrências presentes nos dados.

3. ANÁLISE e DISCUSSÃO DOS DADOS

Passaremos, neste capítulo, a discutir a relação entre o ambiente multisseriado e o ensino de língua inglesa por meio de tarefas, partindo de uma análise conceitual das percepções, preferências e opiniões dos participantes acerca da LI e da tarefa aplicada. Essas informações foram obtidas por meio dos questionários Q1 e Q2, dos quais coletamos 15 respostas do Q1 e 11 do Q2. Além disso, complementamos nossa investigação com as anotações do DP, cujas observações foram registradas durante as aulas realizadas entre 08/11 e 05/12/2022. A triangulação desses dados nos permitiu aprofundar nossa análise em relação ao objetivo da pesquisa, ou seja, investigar as contribuições de uma aprendizagem em classes multisseriadas no ensino de LI por meio de tarefas.

3.1 Trabalho em grupo: o que há de especial nisso?

Ao investigar o ensino de LI no ambiente multisseriado, torna-se relevante entender quem são os alunos inseridos nesse contexto. Após apresentarmos, no capítulo anterior dedicado à metodologia, um breve relato sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa, com base nas respostas do Q1, delineamos a seguir o perfil do aluno inserido no ambiente de ensino multisseriado de maneira mais abrangente, considerando seu interesse pela língua inglesa, suas habilidades destacadas quando em contato com o idioma e as atividades realizadas para aperfeiçoá-lo fora da sala de aula.

As atividades preferidas no tempo livre assinaladas pelos participantes envolviam o uso do inglês, mesmo que indiretamente. Ouvir músicas em inglês, jogar jogos *online* e/ou no *videogame*, assistir a vídeos *online*, verificar as contas nas redes sociais e conversar com os amigos *online* e/ou presencialmente foram as atividades mais assinaladas. Assistir a séries, filmes, desenhos através de um provedor de *streaming*, enviar mensagens para os amigos, praticar esportes, cozinhar, desenhar e/ou pintar, ir ao cinema foram as atividades seguintes. Com menos votos ficaram atividades como ouvir músicas em português, ler livros e/ou gibis, passar o tempo com a família e assistir TV.

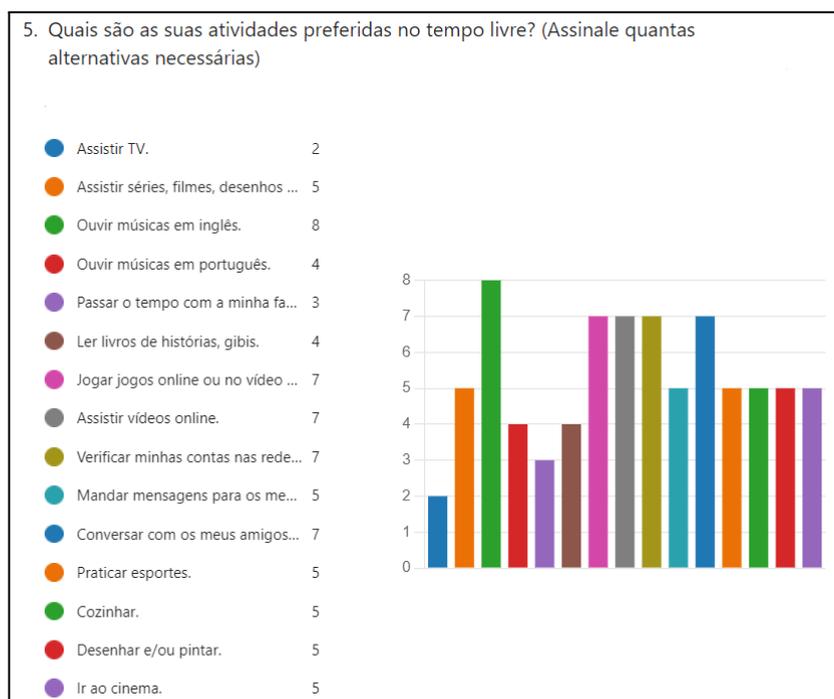


Figura 16: Atividades preferidas dos participantes no tempo livre. Fonte: Q1.

Já ao questioná-los sobre o por quê aprender essa língua, as opções que se destacaram foram “para poder viajar para diferentes países” e “para fazer intercâmbio em outro país”. “Para entender filmes, músicas e jogos”, “conversar com amigos estrangeiros” e “para prestar vestibular” foram alternativas menos escolhidas. Houve também participantes que assinalaram a opção “outros”, todavia não lhes foi solicitado que explicassem quais seriam suas razões para aprender a LI, indicando assim uma falha no questionário.

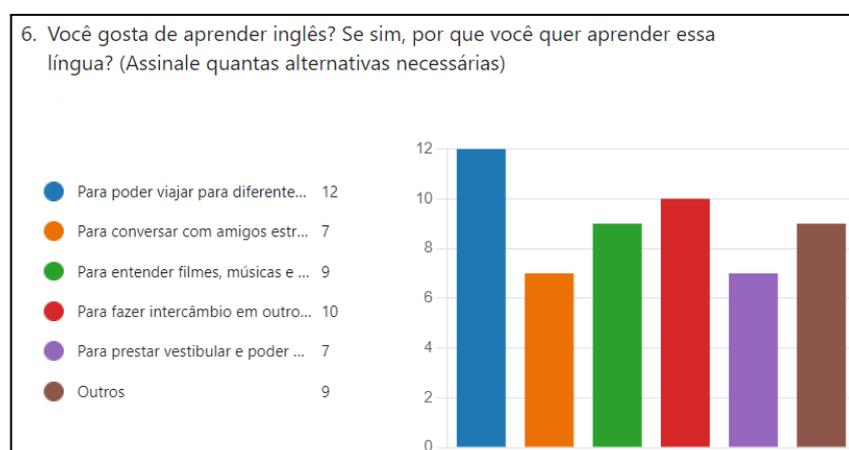


Figura 17: Motivadores da aprendizagem de LI. Fonte: Q1.

Para aperfeiçoar o inglês além das aulas, os participantes indicaram as alternativas para ouvir materiais originais, como músicas e *podcasts*, além de assistir filmes e séries. Ouvir materiais adaptados foi a próxima alternativa mais assinalada, seguida pela leitura de textos originais, falar com nativos, utilizar aplicativos de idiomas e a produção escrita. A leitura de versões simplificadas de livros, a produção oral com outros aprendizes da língua ou através de gravações de áudios para praticar a fala foram atividades menos assinaladas. Nenhum participante assinalou a realização de atividades de gramática e vocabulário.

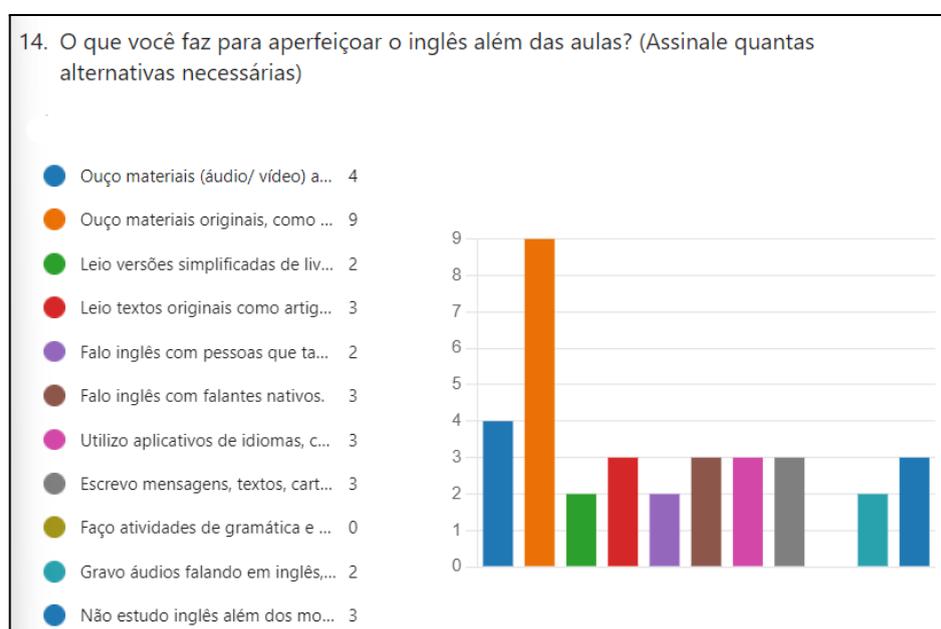


Figura 18: Atividades de aperfeiçoamento da língua. Fonte: Q1.

Considerando essas respostas, pudemos identificar a presença de uma das quatro condições mencionadas por Willis (1996) que contribuem para uma aprendizagem mais eficaz da língua. Essas condições são categorizadas em dois grupos, sendo que três delas são essenciais e aplicáveis a todos os aprendizes, independentemente de seu desempenho cognitivo, enquanto a quarta é considerada recomendável³⁸, uma vez que é estimulada de acordo com o nível de precisão da língua que os aprendizes desejam alcançar. A autora organizou essas condições em um diagrama, o qual é apresentado a seguir.

³⁸ No original: “desirable condition” (WILLIS, 1996, p.11). Segundo a autora, a exposição, o uso e a motivação são condições essenciais para a aprendizagem da língua. Entretanto, a quarta condição (instrução) é classificada como recomendável, já que depende do uso para o qual o aprendiz precisa aplicar a língua e do seu nível de precisão.

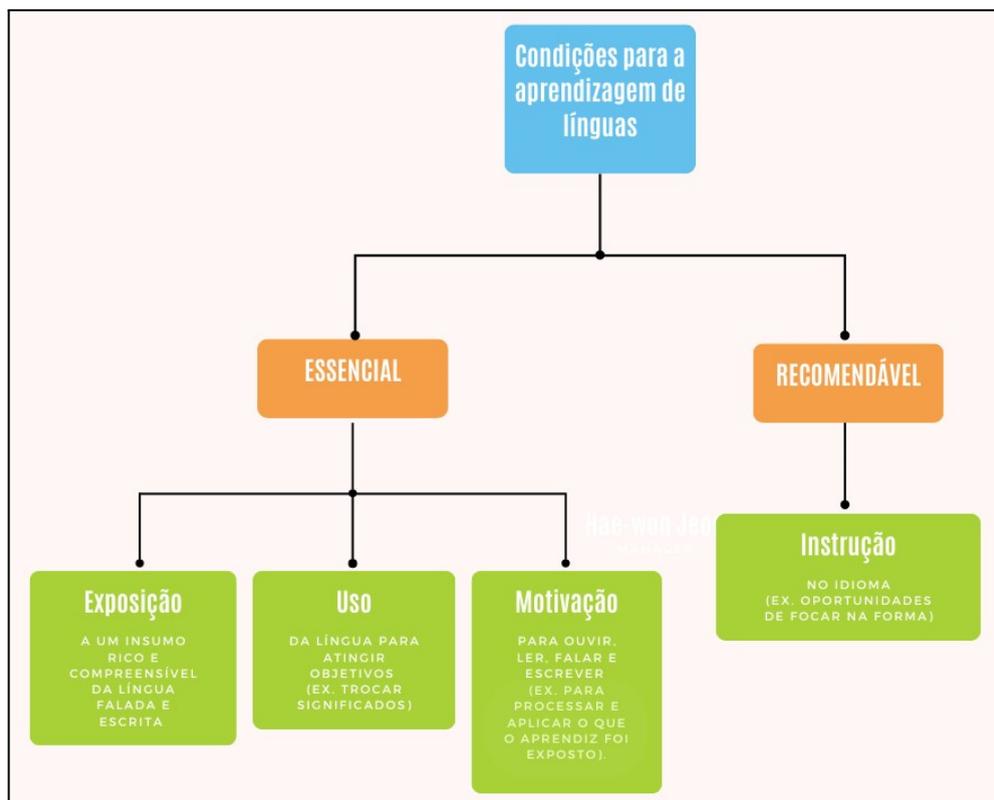


Figura 19: Condições para a aprendizagem de línguas. Fonte: WILLIS (1996, p. 11). Tradução nossa.

A motivação dos aprendizes em usar a língua como um meio para alcançar seus objetivos³⁹ se destaca nas respostas relacionadas às atividades de lazer, às razões para aprender a LI e ao seu uso fora da sala de aula, como evidenciado pela menção de viagens e estudos, por exemplo, dentre outros estímulos. Portanto, há uma motivação intrínseca para aprender, “[...] motivação para processar a exposição que recebem e motivação para usar a língua-alvo sempre que possível, a fim de se beneficiar da exposição e do uso.”⁴⁰ (WILLIS, 1996, p. 14). Sendo assim, é mais provável que eles se envolvam no aprendizado da língua, dado que reconhecem a relevância desse idioma no cenário global contemporâneo.

Quanto à facilidade dos participantes com as quatro habilidades consideradas no processo de aprendizagem da LI - *listening* (ouvir), *speaking* (falar), *reading* (ler) e *writing* (escrever) - a leitura aparece como a mais fácil delas, seguida pela compreensão auditiva. As habilidades que abarcam a produção - escrita ou falada - foram apontadas como as mais difíceis.

³⁹ No original: “[...] they see the target language as a means to an end, such as further study or a good job.” (WILLIS, 1996, p. 14).

⁴⁰ No original: “[...] motivation to process the exposure they receive, and motivation to use the target language as often as possible, in order to benefit from exposure and use.” (WILLIS, 1996, p. 14).

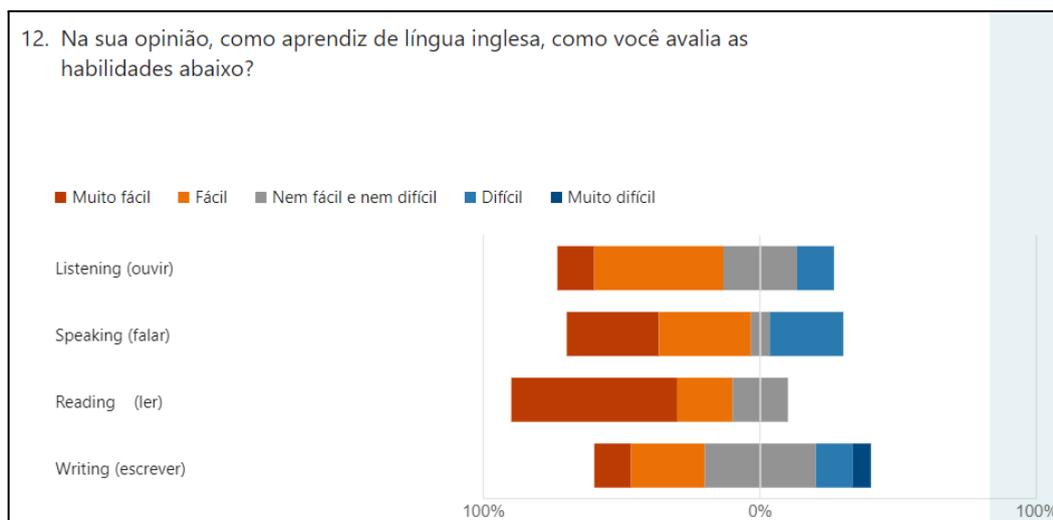


Figura 20: Avaliação das habilidades. Fonte: Q1.

60% dos respondentes classificaram a leitura como “muito fácil” e 46,7% classificaram o ouvir como “fácil”, o que nos demonstra a habilidade desses alunos em processar e compreender o insumo ao qual são expostos. No entanto, ao analisar a produção da língua alvo, os dados nos indicavam que havia maiores desafios, com uma parcela significativa classificando a fala e a escrita como “difícil” ou “muito difícil”, ou seja, apesar da capacidade de compreensão, os alunos participantes poderiam enfrentar obstáculos na produção oral e escrita. Contudo, após a aplicação da tarefa, ao serem questionados sobre a habilidade em que tiveram um desempenho muito bom, 7 respondentes⁴¹ afirmaram terem melhor desempenho na produção oral.

Participante	habilidade em que você teve um desempenho muito bom	
P1	<i>I understand the language and <u>how to pronounce it</u></i>	P9 <i><u>pronunciar as minhas falas</u></i>
P2	<i><u>comunicação e escrita</u></i>	P10 <i><u>pediu de mais</u></i>
P3	<i><u>Fala - Comunicação</u></i>	P11 <i><u>escrita</u></i>
P4	<i><u>todas</u></i>	P12 <i>---</i>
P5	<i>---</i>	P13 <i><u>Foi a escrita e a leitura.</u></i>
P6	<i>---</i>	P14 <i><u>Comunicação e conhecimentos</u></i>
P7	<i><u>leitura</u></i>	P15 <i><u>Todos</u></i>
P8	<i>---</i>	

Quadro 7: Habilidade em que os alunos tiveram bom desempenho na tarefa. Fonte: Q2.

⁴¹ Os participantes P5, P6, P8 e P12 não responderam ao Q2.

Ainda analisando os dados sob a ótica da oralidade, na questão 9 do Q2 os participantes eram convidados a indicar alguém do grupo que havia se destacado positivamente no trabalho e justificar tal escolha.

Participante	Indicação do colega do grupo que se destacou positivamente
P1	<i>P2, because she did a lot of things in the production and <u>she's good at saying the sentences</u></i>
P2	<i>L., pois ela foi a que mais ajudou na hora de gravar os áudios, mesmo com o celular ruim</i>
P3	<i>B., porque <u>mesmo com dificuldade para falar ela tentou</u></i>
P4	<i>Acho que a organização das tarefas, e pelo menos na diminuição de brigas internas</i>
P5	---
P6	---
P7	<i>P13 e P6 porque <u>eles falam muito bem inglês</u> e sabem trabalhar em grupo</i>
P8	---
P9	<i>P9, <u>pois não teve dificuldade para falar</u>, (eu e a N. fizemos separadas dos meninos)</i>
P10	<i>não</i>
P11	<i>F. não faltou em nenhuma aula e <u>falou bem</u> e editou</i>
P12	---
P13	<i>P6, pois ela se esforçou tanto que fez a sua parte em casa.</i>
P14	<i>P6, fez quase o roteiro inteiro, <u>falou muito bem</u>, e outras pá de coisa.</i>
P15	<i>P4, porque <u>ela falava inglês muito bem</u></i>

Quadro 8: Destaques positivos nos grupos. Fonte: Q2.

Podemos notar que, dentre as 11 respostas coletadas, 7 delas destacam a produção oral como um fator relevante sobre os alunos mencionados, como evidenciado nos trechos sublinhados. De acordo com Willis (1996, p. 13), é fundamental proporcionar oportunidades para que os alunos expressem o que desejam, seus sentimentos e pensamentos. Ao utilizar a língua de forma significativa, os alunos têm chances de recordar, "revisitar" o conhecimento adquirido e aplicá-lo. Um ambiente positivo, compreensivo e de baixo estresse, que promova a criatividade e encoraje a disposição

para o 'arriscar-se', especialmente para os alunos menos confiantes e inseguros, contribui para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas.

Uma observação adicional a ser feita, ainda sobre esses dados, refere-se à autoconfiança procedente da possibilidade de o aprendiz sentir-se seguro em expor a língua que sabe para um grupo pequeno, com uma certa privacidade se comparado à exposição diante da classe toda, como Willis (1996, p. 35) destaca dentre outras vantagens da aplicação de tarefas em pares ou grupos. Também concordamos com a autora quanto à chance de beneficiar-se do *feedback* corretivo⁴² que ocorre entre os pares; à chance de praticar a negociação, respondendo às perguntas e reagindo às contribuições dos outros e às chances de experimentar estratégias comunicativas como a paráfrase de uma palavra desconhecida, reformulação de ideias de outras pessoas e fornecimento de palavras e frases para outros falantes.

Ainda sobre o *feedback* corretivo, Figueiredo (2001, p.8) conclui em sua tese que as correções entre os pares, além de ser uma ferramenta eficaz na aprendizagem de língua inglesa, “[...] tornam os alunos mais motivados e confiantes à medida que percebem que podem ajudar um ao outro [...] e quando começam a compreender a correção como uma forma de aprender e não como uma forma punitiva.”

A colaboração entre os membros do grupo para atingir os objetivos da tarefa por meio do uso da língua-alvo fomenta a autoconfiança gradualmente do aprendiz. De mais a mais, percebemos uma valorização das contribuições individuais como efeito da aprendizagem colaborativa. Os membros do grupo se apoiam em busca de um objetivo comum, ou seja, todos são co-responsáveis na tarefa a ser realizada (DONATO, 2004).

A execução da parte prática da tarefa - a gravação do *podcast* - foi outro fator que desencadeou o engajamento dos alunos, conforme é possível notarmos no seguinte registro do diário de pesquisa desta professora-pesquisadora⁴³:

21/11/2022

- Hoje os grupos trabalharam com maior autonomia na produção dos roteiros do podcast.
- Alguns deles já estão na fase das gravações.

⁴² Segundo Willis (1996, p. 35), alunos trabalhando em pares ou grupos, são mais propensos a corrigir uns aos outros (quando encorajados a fazê-lo) do que adotar os erros uns dos outros.

⁴³ Os registros adicionados ao longo do capítulo foram extraídos do DP.

- Percebo que houve maior envolvimento das equipes na tarefa.
- Seria pq [sic] a atividade agora é de mão na massa?

Os alunos se movimentaram nos espaços da escola, procurando por diferentes lugares que possibilitassem a gravação do material, solicitando às coordenadoras e auxiliares a permissão para o uso de salas que fossem silenciosas e que estavam vazias. Essa observação valida a afirmação de Moran (2105) sobre o uso das metodologias ativas na aplicação de tarefas e desafios para obter processos de ensino e aprendizagem mais profundos, integrando “[...] as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais.” (MORAN, 2015, p. 18). Se apenas lhes fosse solicitado que elaborassem um texto biográfico sobre os artistas, o comprometimento e a participação ativa com a tarefa seriam menores.

No próximo registro, é perceptível a participação dos alunos por meio de suas escolhas e contribuições, o que se revela como um outro fator positivo que contribuiu para o engajamento dos alunos na tarefa proposta, suscitando na sala de aula um ambiente mais inclusivo e motivador.

10/11/2022

Início da atividade.

- Alunos trabalhando em grupos, na realização da pesquisa sobre o artista escolhido (step 2);
- os grupos decidiram pelos artistas que serão pesquisados;
- alguns grupos mudaram de artista (o grupo 28 havia escolhido Anita Malfatti, porém ao ler sobre a Tarsila, P4 se interessou mais por essa artista, principalmente por causa de sua vida amorosa. Apesar de ter afirmado ter sido uma decisão do grupo, percebi que partiu dela mesma essa troca.);
- P3 e B. acessaram um site bastante interessante chamado *Famous Painters*, que inclusive foi adicionado como sugestão de sites de pesquisa para todos os grupos (<https://www.famouspainters.net/>). As alunas estavam fazendo a pesquisa sobre Cândido Portinari, já no site em inglês.

Ao serem questionados sobre o nível de interesse atribuído ao trabalho e sobre a cooperação (questões 2 e 10 do Q2), 6 participantes (55%) consideraram o trabalho como “muito interessante”. Dentre esses 6 respondentes, 5 deles afirmaram ter cooperado

muito na realização da tarefa, demonstrando assim que os alunos que estavam interessados pela tarefa apresentaram maior grau de cooperação, conforme os dados inseridos no quadro a seguir.

Participante	Nível de interesse atribuído ao trabalho	Nível de cooperação
P1	razoavelmente interessante	cooperei
P2	muito interessante	cooperei muito
P3	muito interessante	cooperei muito
P4	muito interessante	cooperei muito
P5	---	---
P6	---	---
P7	razoavelmente interessante	cooperei
P8	---	---
P9	muito interessante	cooperei muito
P10	um pouco interessante	cooperei
P11	razoavelmente interessante	cooperei muito
P12	---	---
P13	razoavelmente interessante	cooperei muito
P14	muito interessante	cooperei muito
P15	muito interessante	cooperei

Quadro 9: Nível de interesse atribuído ao trabalho e de cooperação com o grupo. Fonte: Q2.

Diante dessa atual tendência, de se formar alunos autônomos, reflexivos e participativos, capazes de encontrar significado no processo de aprendizagem no qual estão inseridos, o professor assume papel de mentor, fornecendo apoio e encorajando-os para que percebam que são capazes de gerir seu próprio aprendizado, tornando-se agentes do processo. Entender as necessidades de aprendizagem do aluno, suas inquietações, seus sonhos, de onde vem e o que quer aprender são atitudes que o conduzem nesse processo de experiências de tomada de decisões, auxiliando-o no desenvolvimento da autonomia,

um dos aspectos potencializadores da aprendizagem em grupos heterogêneos verificados no programa colombiano analisado por Little (2001).

A figura a seguir ilustra os fatores positivos observados que contribuíram para a eficácia do trabalho em grupo.



Figura 21: Fatores positivos que contribuíram para a eficácia do trabalho em grupo.
Fonte: Elaboração própria.

Apesar dos benefícios da aprendizagem colaborativa, foi verificado que alguns alunos não tinham afinidade com o trabalho em grupos, ao questioná-los sobre suas preferências para a realização das atividades nas aulas de LI. Apenas quatro expressaram uma inclinação pelo trabalho em grupo, enquanto os demais optaram por trabalhar individualmente ou em pares. Um deles até mesmo manifestou preferência por apenas ouvir o professor, como apontado na figura a seguir:

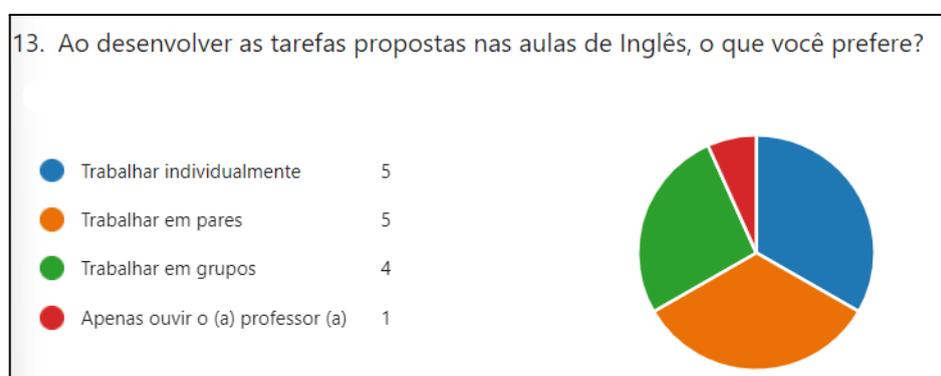


Figura 22: Preferência dos participantes quanto à forma de trabalho. Fonte: Q1.

Em seu artigo sobre a aprendizagem colaborativa de línguas adicionais, Figueiredo (2022) destaca a importância de os professores reconhecerem e respeitarem os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, permitindo que eles descubram a abordagem que melhor se adapte a eles. O autor, citando Kinsella e Sherak (1998), menciona que a relutância de alguns alunos quanto a esse formato de aprendizagem pode estar relacionada à experiências educacionais anteriores, nas quais estavam acostumados a receber informações exclusivamente do professor, o que gera desconfiança em aprender com os colegas, por não confiarem no conhecimento deles. Ademais, muitos alunos podem não ter tido experiências prévias bem-sucedidas trabalhando em tarefas colaborativas com pessoas que não eram amigos pessoais ou membros da família. É importante observarmos que, embora muitos estudantes tenham tido algum contato com a aprendizagem colaborativa, nem sempre receberam uma preparação adequada para isso (COHEN; LOTAN, 2017).

Ainda que 66,6% dos participantes tenham afirmado preferir trabalhar sozinhos ou em pares, pudemos notar situações de cooperação entre os alunos na realização da tarefa, que serão analisadas na próxima subseção.

3.1.2 Observações das interações entre os pares

Nesta subseção, exploraremos a interação entre os pares observada durante as aulas em que a tarefa foi aplicada. Conforme já discutido no capítulo 1, as relações sociais são elementos fundamentais no desenvolvimento cognitivo e comportamental dos indivíduos, de acordo com a teoria sociocultural vygotskiana. Portanto, mediante os registros coletados, analisaremos como os alunos compartilharam conhecimento entre si, deslocando-se do papel de membros passivos para membros ativos e contribuintes para o processo de aprendizagem.

Assim, consideremos um primeiro registro no que tange à interação colaborativa.

10/11/2022

A)

- No grupo de P1 e P2 (7º ano), percebi que houve troca/colaboração com a questão “*Where did he come from?*”. L. (6º ano) não tinha

entendido essa pergunta e, então, as duas outras colegas explicaram para ela que tal questão se referia à origem do artista, (“*origin, his origin*” - P1), de onde ele vinha (P2, respondendo em português “De onde ele veio?”).

Observamos o uso de estratégias de apoio (*scaffolding*), quando a aluna do 6º ano encontra dificuldades com a pergunta “*Where did he come from?*” e recebe assistência de P1 e P2. Inicialmente, P1 tenta explicar-lhe o significado da questão por meio da palavra “*origin*”, referindo-se à origem do artista. Contudo, com a falta de êxito nessa tentativa, P2 recorre à língua materna, traduzindo a questão para “De onde ele veio?”.

Segundo Figueiredo (2019), fazer perguntas uns aos outros, pedir esclarecimentos, ou usar a língua materna são exemplos de ações, ou meios utilizados pelos aprendizes, que facilitam a realização de tarefas. O autor destaca a importância do diálogo citando Wertsch (1984), quando reforça que “[...] por meio do diálogo, a criança e o par mais competente trocam ideias, se compreendem, o que resulta em intersubjetividade [...]”, isto é, quando os pares compartilham “[...] a mesma definição, conceitos e compreensão sobre um determinado assunto.” (FIGUEIREDO, 2019, p. 45).

Vygotsky (1991, p. 40) denomina esse processo “internalização”, ou seja, “[...] a reconstrução interna de uma operação externa.” Durante a resolução de problemas, o indivíduo experiente “orienta, apoia e molda as ações do novato, que, por sua vez, internaliza os processos estratégicos do especialista.”⁴⁴ (DONATO, 1994, p. 37).

Abrimos parênteses quanto à assistência oferecida, mesmo sendo na língua materna. Antón e Di Camilla (1998), citados por Davin e Donato (2013), defendem a comunicação na língua materna durante a interação entre pares, visto que isso pode auxiliar na definição do “tom e a natureza do trabalho em grupo”. Os estudantes recorrem à língua materna quando necessário, seja para reformular os objetivos da tarefa, ou quando encontram dificuldades na língua alvo. Assim, a língua materna emerge como “[...] uma ferramenta psicológica crítica que permite aos aprendizes construir um diálogo colaborativo eficaz na realização de tarefas linguísticas baseadas no significado.”⁴⁵ (ANTÓN; DiCAMILLA, 1998, p. 337, apud DAVIN; DONATO, 2013, p. 5).

⁴⁴ No original: “During problem solving, the experienced individual is often observed to guide, support, and shape actions of the novice who, in turn, internalizes the expert’s strategic processes.”

⁴⁵ No original: “[...] the L1 is ‘a critical psychological tool that enables learners to construct effective collaborative dialogue in the completion of meaning-based language tasks’.”

Analisemos outros dois registros, nos quais pudemos perceber a colaboração entre os aprendizes e a ajuda mutuamente construída no trabalho em grupo.

18/11/2022

B)

- Ao perguntar para P6 (6º ano) qual foi a contribuição de cada integrante do grupo até o momento, ela respondeu que ela havia feito o roteiro com o auxílio de P14 (7º ano). Aqui um momento interessante, já que houve a troca entre pares. O aluno do 7º ano, com maior conhecimento da língua, auxiliou a colega na produção escrita livre, sem a utilização da ferramenta Google tradutor (o que acaba acontecendo com alguns alunos quando estão escrevendo). Eles elaboraram o roteiro como uma conversa entre os integrantes do grupo, contando sobre a vida de Heitor Villa-Lobos, utilizando a pesquisa feita por P13 (6º ano). Ao questioná-la da importância desse auxílio, ela respondeu que *“a ajuda dele foi bastante necessária na produção do roteiro.”*

C)

- Houve intervenção da professora no conflito entre dois grupos, sendo um deles o qual P12 é participante. Organizamos um novo grupo, o que resultou na formação de um grupo com quatro integrantes do 6º ano. A pesquisa será sobre Heitor Villa-Lobos. Ao conversar com os membros do novo grupo, foi necessário retomar a maneira que falamos as datas em inglês. P12 assumiu a liderança e explicou aos colegas (anos divididos em dezenas) e também auxiliou na criação das perguntas da entrevista sobre o artista.

Durante as observações das interações registradas, no fragmento **B**, pudemos notar a confiança de P6 em P14. Ao analisarmos o perfil desses alunos, verificamos que P6 (6º ano), nunca havia frequentado uma escola de idiomas ou visitado um país falante de língua inglesa, diferentemente de P14 (7º ano) que havia feito um curso de inglês ao longo de 2018 e, no momento em que respondeu ao questionário, havia começado um outro curso, além de ter passado duas semanas nos Estados Unidos.

O mesmo pôde ser verificado no fragmento **C**. Apesar de todos os alunos do grupo pertencerem ao mesmo ano (6º ano) os demais integrantes do grupo confiavam em P12, pelo seu amplo conhecimento prévio da língua, conforme constatado em nossa análise da resposta à questão 10 do Q1. Nela, P12 informou que frequentou aulas de inglês em escolas de idiomas por um período de 8 anos. Ou seja, esse grupo nos mostrou que a troca de experiências e conhecimentos pode acontecer mesmo com os alunos da mesma série.

Esses registros indicam que demais membros do grupo confiaram em P12 e em P14, além de os respeitarem como um recurso linguístico valioso (SATO e BALLINGER, 2012). Nas interações entre pares, os alunos revisitam suas experiências de vida e memórias de aprendizagem. Eles aplicam o conhecimento adquirido, discutindo regras e estruturas da língua necessárias para a comunicação, transformando-se em “professores assistentes” (COHEN; LOTAN, 2017, p. 170). Para Donato (1994), os aprendizes desempenham papéis duplos: são novatos individualmente (*individually novices*), mas especialistas coletivamente (*collectively experts*). Os alunos mais velhos ou com maior conhecimento fixam sua aprendizagem através do ensino e auxílio aos outros. Já entre os alunos mais novos há a oportunidade da “plasticidade cognitiva”⁴⁶ (*cognitive stretching*), benefício apontado pelos professores de escolas multisseriadas em Londres, Inglaterra, em um estudo conduzido por Berry e Little (2006, apud LITTLE, 2004).

É notável que P2, participante presente no excerto A, ao indicar um colega do grupo que se destacou positivamente (Q2), menciona a aluna à qual prestou auxílio.

Participante	Indicação do colega do grupo que se destacou positivamente
P2	L., pois ela foi a que mais ajudou na hora de gravar os áudios, mesmo com o celular ruim

Quadro 10: Indicação do colega do grupo que se destacou positivamente. Fonte: Q2.

Mesmo que P2 tenha assumido o papel de “professor assistente” devido à sua suposta maior habilidade, em outros momentos, ela dependeu da colaboração de seus colegas. Isso evidencia que a cooperação entre os alunos de diferentes faixas etárias pode resultar em ética coletiva, preocupação e responsabilidade com o outro (LITTLE, 2004), reforçando uma formação humana dos alunos mais completa e abrangente, que vai além do cognitivo, alcançando dimensões sociais.

Embora tenhamos registrado momentos de colaboração que demonstram um funcionamento efetivo do trabalho em grupo, houve ocasiões em que a

⁴⁶ Segundo KOHL de OLIVEIRA (2011, p. 24), para Vygotsky o cérebro “[...] não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.” A autora ainda acrescenta que a “plasticidade é a qualidade daquilo que é ‘plástico’, isto é, que pode ser moldado pela ação de elementos externos.”

professora-pesquisadora precisou intervir diante de problemas de relacionamento e da tarefa em si, conforme podemos observar nos registros a seguir.

11/11/2022

D)

Os alunos continuam na execução da pesquisa.

- Alguns alunos vêm trabalhando com bastante autonomia (ex. P1, P2, P3, P4, P6 e P13). Esses alunos estavam bastante focados na pesquisa e na atividade realizada. Uma outra parte da turma, percebi que estava muito envolvida com brincadeiras, com problemas pertinentes à sala de aula (ex. P5 estava resolvendo o problema da garrafinha de água de um dos meninos que caiu em seus materiais).
- O meu papel nessa aula foi o de verificar alguns textos que já estavam prontos (pesquisa), além de intervir nesses casos paralelos à atividade.

18/11/2022

E)

- O grupo de P3 vem encontrando dificuldades no trabalho em grupo. Eles estão atrasados, em relação aos demais grupos da classe. Enquanto a maioria deles terminou a pesquisa e já estão fazendo a timeline (step 3) ou o roteiro (step 4), eles ainda estão no início da pesquisa. P8 estava ausente na aula passada e hoje não estava inteirado do que o grupo estava fazendo. Portanto, P3 praticamente era o único integrante do grupo que tinha a pesquisa registrada, conforme o combinado quando a tarefa foi atribuída para a classe. O grupo recebeu orientação da professora sobre o passo a passo da tarefa novamente. Ao final da aula, P3 solicitou se poderia terminar a pesquisa sozinho em casa, para não ficarem atrasados. Na 2ª feira, o grupo todo utilizaria essa informação para a criação da linha do tempo e do roteiro.

Considerando as situações descritas nos registros **D** e **E**, houve um sentimento de frustração por parte da professora-pesquisadora ao observá-las, já que tinha a expectativa de que os alunos colaborassem mais entre si na execução da proposta. Devido às distrações, alguns alunos não conseguiram concluir determinadas partes da tarefa durante a aula, sendo necessário terminá-las em casa, o que contraria a proposta da escola, que não atribui tarefa de casa, uma vez que se trata de uma instituição de ensino em período integral.

Podemos inferir que a dificuldade de certos alunos em colaborar efetivamente em grupos está em consonância com as considerações apresentadas na seção 3.1 deste estudo, onde discorremos sobre a falta de preparação para o trabalho em grupo (COHEN; LOTAN, 2017), bem como sobre as experiências educacionais anteriores, em que o aluno está habituado a receber informações do professor (FIGUEIREDO, 2022). Tais citações corroboram as observações de Hage (s.d.) expostas na seção 1.1, nas quais o autor aborda a cultura educacional seriada, caracterizada por um modelo de ensino fragmentado e disciplinar. Logo, não é surpreendente que alguns alunos, e até mesmo professores, enfrentem desafios ao trabalhar em situações que exijam a integração e socialização entre os estudantes.

Figueiredo (2019, p. 108) propõe uma mudança na “cultura da sala de aula”, cujo embasamento teórico subjaz à teoria sociocultural, sugerindo que professores e alunos reconsiderem seus papéis: o professor como facilitador e mediador da aprendizagem e o aluno como participante ativo desse processo, para que assim, um ambiente de apoio mútuo entre os alunos possa ser estabelecido, suscitando entre eles a oportunidade de discutir suas dúvidas, compartilhar conhecimentos, de aprender juntos e se ajudarem.

Adicionalmente, Cohen e Lotan (2017) ressaltam a necessidade de o professor estabelecer os objetivos de aprendizagem para o sucesso do trabalho em grupo e a partir disso, estabelecer tarefas que podem ser conceituais e de rotinas, também denominadas pelas autoras como “bem-definidas”, ou tarefas abertas, que são “produtivamente incertas e exigem resolução de problemas complexos” (COHEN; LOTAN, 2017, p. 79).

Assim, na seção seguinte analisaremos as implicações da tarefa realizada.

3.2 A tarefa e suas implicações

Após apresentarmos, na seção 3.1, os fatores que contribuíram positivamente para o trabalho em grupo e os resultados das interações entre pares observadas na subseção 3.1.2, discorreremos sobre algumas implicações do ensino de LI por meio de tarefas, com base nos registros coletados em Q2 e no DP. Para tanto, utilizaremos como referencial teórico a ABT e os estudos elaborados por Willis (1996) e Xavier (2012; 2016), bem como as contribuições de Cohen e Lotan (2017) acerca do trabalho em grupo.

Segundo Xavier (2016), elaborar tarefas envolve dois pressupostos. O primeiro deles consiste na interpretação da aprendizagem de línguas como um processo orgânico e complexo (WILLIS; WILLIS, 1996), isto é, cada aprendiz pode assimilar diferentes conteúdos linguísticos e desenvolver habilidades comunicativas em níveis diferenciados ao se envolver na realização de uma tarefa. Já o segundo pressuposto, se baseia na aquisição de formas linguísticas durante situações práticas de uso do idioma, de forma implícita. Os aprendizes prestam mais atenção à forma da língua no estágio entre a preparação e planejamento da tarefa privada (produção escrita) e o relato público (apresentação oral)⁴⁷, buscando precisão linguística ao observar e refletir sobre características da língua, verificando palavras e padrões dos quais não têm certeza e organizando a fala de forma clara, processos denominados pelos autores de conscientização (*consciousness-raising processes*).

A tarefa em questão foi baseada no modelo proposto por Willis (1996), conforme descrito na subseção 2.3.3. Embora tenha sido organizada em torno de um conteúdo linguístico pré-definido, o uso do passado simples dos verbos, seu objetivo era a criação de um produto tangível: um *podcast* sobre os artistas modernistas brasileiros. Inicialmente, houve um momento de introdução ao tema e à estrutura linguística necessária (*steps* 1 e 2), para, posteriormente, a construção do roteiro do *podcast*, baseado na pesquisa sobre a biografia dos artistas, conforme detalhado no *step* 4.

Vejamos os exemplos de roteiros elaborados por dois grupos de alunos⁴⁸:

Roteiro do grupo A

P13: Hello, good morning, good afternoon and good night.

P6: Welcome to “Today News”.

P13: Today we are *going interview [sic]* some people to talk about Candido Portinari’s life.

P6: That’s right. Now enjoy the interview.

P14: Hello people. Today I’m going to interview this little boy.

Hmmm... Good morning and what’s your name?

⁴⁷ Segundo Jane e Dave Willis (1996), a etapa da tarefa é realizada pelos aprendizes em seus grupos, em que os alunos são tolerantes em relação ao idioma uns dos outros, uma vez que eles estão elaborando *o que* dizer e não *como* dizer. O foco é no conteúdo e os aprendizes têm liberdade de escolher seus próprios recursos linguísticos. Já a etapa de relatório consiste na apresentação do grupo para a turma como um todo. Sendo assim, a preocupação com a forma é mais proeminente. No entanto, isso ocorre após uma atenção primária ao conteúdo, possibilitando, posteriormente, que o foco se volte para a língua em um contexto comunicativo.

⁴⁸ A tradução do roteiro do grupo A está disponível no apêndice 8 e a tradução do roteiro do grupo B está disponível no apêndice 9.

P7: Good morning. My name is Davi.

P14: Okay. Errr... Could (risos)... Would you like to participate *of [sic]* our interview?

P7: Sure.

P14: Okay. What do you know about Candido Portinari's life?

P7: I know that he *has [sic]* born on December 29th in 1903 in Brodowski, SP.

P14: Wow, you know a lot of things! Thank you very much for joining in our interview.

P7: Thank you.

P14: Now we are going to turn on the commercial time.

- soap advertisement -

P13: "Ivone Soap": the soap works for one month in your body eliminating 99,99% of germs and bacteria.

- - -

P14: Hi there. I'm here with O. and he's going to talk a little more about Candido Portinari's life.

O.: At the age of 15, Portinari went to Rio de Janeiro and went to his *relatives house [sic]*. He entered the *lycium [sic]* of arts and crafts but the big city did not fascinate him and he returned to Brodowski.

P14: Thank you, O. Now we're going to take it to P13 and P6.

P6: Thank you, P14. Now I'm going to talk a little about his work. In 1952 he created two large paintings called "War and Peace" in the United Nations Headquarters in New York, which were only concluded in 1956. A curiosity is that in 1960 when his granddaughter Denise was born she became the subject of *he [sic]* last works.

P13: But he died in 1962.

P6: And the "Today News" over here.

P13: Thanks for watching.

Roteiro do grupo B

Todos os membros do grupo: Hi guys!

P12: Today we will know about the life of Heitor Villa-Lobos.

P. F.: Heitor Villa-Lobos was a famous artist.

P12: When was Heitor Villa-Lobos born?

P.: Heitor Villa-Lobos was born on March 5, 1887.

P12: When did he die?

P.F.: He died on November 17, 1959.

P12: What happened with Heitor Villa-Lobos?

P.: He had cancer.

P12: Where was he from?

P.F.: He was from Rio de Janeiro.

P12: Where else has he lived?

P.: He lived in Rio de Janeiro and in Paranaguá.

P12: Why is he well known?

P.F.: Heitor Villa-Lobos is the greatest composer in the history of Brazil.

P.12: How has he made a difference?

P.: *Being the most significant [sic] creative, the 20th century in Brazilian classical music.*

Diante dos roteiros apresentados, observamos a liberdade de escolha linguística que os alunos tiveram para criá-los. Ao empregarem seus próprios recursos na língua-alvo, puderam expressar em palavras os significados que desejavam comunicar, visando alcançar um resultado específico, corroborando Willis (1996).

Quanto ao foco na forma, no roteiro do grupo A foram identificados alguns erros linguísticos, como o uso equivocado de preposições e palavras com grafia incorreta, mas que não impediam a compreensão do leitor. Já no roteiro do grupo B, a frase final “*Being the most significant creative the 20th century in Brazilian classical music*” poderia ser reescrita de forma mais fluída. Os alunos de cada grupo foram orientados acerca das correções.

A menor ocorrência de erros no roteiro do grupo B se justifica pelo fato de que o grupo se restringiu às questões sugeridas no *step 2* da tarefa, sem arriscar-se criativamente, ao contrário do que fez o grupo A. Willis (2015a) afirma que os aprendizes, quando priorizam formas especificadas, descuidam do significado e deixam de explorar seus próprios recursos linguísticos.

Uma vez que os aprendizes têm uma abordagem mental voltada para a produção de formas prescritas, é difícil para eles dar prioridade ao significado. Mesmo na etapa de produção, eles veem a produção de formas especificadas como prioridade[...] A abordagem prioriza a conformidade em vez da criatividade. (WILLIS, 2015a, p. 7)⁴⁹

No que diz respeito à produção oral, os erros foram abordados por meio de comentários pontuais, acompanhados de repetições da pronúncia correta, durante os ensaios das apresentações orais dos grupos. É importante destacar que esse tipo de correção não assegura a eliminação total dos erros em contextos futuros de comunicação na língua-alvo (XAVIER, 2012), uma vez que o processo de aquisição linguística leva

⁴⁹ No original: “Once learners have a mental set towards the production of prescribed forms it is difficult for them to give priority to meaning. Even at the production stage they see the production of specified forms as the priority [...] The approach is one which prioritises conformity rather than creativity.” (WILLIS, 2015a, p. 7).

tempo e é complexo, como abordado por Willis e Willis (1996).

Cohen e Lotan (2017) distinguem entre dois tipos de tarefas que os alunos podem realizar durante o trabalho em grupo: as tarefas conceituais e as tarefas abertas. As tarefas conceituais, que são “bem-definidas” e seguem procedimentos claros e detalhados, conduzindo o grupo a uma solução previsível. “Os alunos podem ter sucesso na execução dessas tarefas seguindo as instruções cuidadosamente [...] localizando e memorizando informações.” (COHEN; LOTAN, 2017, p. 65). Por outro lado, as tarefas abertas permitem “que os alunos demonstrem múltiplas capacidades intelectuais e diferentes habilidades acadêmicas e sociais usadas para concluir a tarefa com êxito.”⁵⁰

Assim, embora ambos os grupos tenham sido designados para executar uma tarefa idêntica, as abordagens adotadas por cada um divergiram substancialmente. O grupo A, por exemplo, optou por uma abordagem mais criativa, inclusive na produção de um *videocast* que veiculou a mensagem em formato de vídeo, um meio também previamente abordado nas aulas de Produção Textual. Simulando um telejornal, o grupo discorreu sobre o artista escolhido e até mesmo incluiu um comercial durante as entrevistas.

As autoras destacam a importância do momento de orientação da tarefa, enfatizando a necessidade de encontrar um equilíbrio sutil entre fornecer orientações excessivamente detalhadas e permitir que os alunos descubram por si mesmos. É plausível supor que, se as questões do *step 2* da tarefa não tivessem sido fornecidas, os alunos do grupo B teriam seguido uma abordagem semelhante à do outro grupo.

No entanto, ao observarmos o momento em que a professora-pesquisadora apresentou a tarefa aos alunos, com base no questionário de observação sugerido pelas autoras (COHEN; LOTAN, 2017, p. 153) e confrontarmos as anotações com as respostas dos participantes à questão sobre a compreensão das instruções, constatamos que os alunos demonstraram entendimento dos objetivos da tarefa a ser executada em grupo. As informações relativas à orientação da tarefa foram organizadas no quadro a seguir, assim como a ilustração com as reações dos alunos.

⁵⁰ Ibid., p. 65.

1. Como o instrutor introduz a tarefa?	As instruções estavam disponíveis no CEAP da escola. Foram projetadas na sala de aula e lidas com toda a classe. Cada um dos passos foi esclarecido e houve o uso da língua materna quando necessário. Foram disponibilizadas 6 aulas para a realização da tarefa nos grupos de trabalho já definidos pela coordenação e orientação educacional para o semestre.
2. Como o instrutor utiliza tecnologia, recursos visuais e materiais manipuláveis para apresentar a informação, dar instruções e obter a atenção dos alunos?	As informações foram projetadas e lidas coletivamente. Houve um primeiro momento de aproximação ao tema em que, através da projeção de uma imagem dos artistas reunidos na Semana da Arte Moderna de 1922, os alunos foram provocados a refletirem sobre quem eram os artistas que apareciam na imagem, se havia mulheres participantes do movimento artístico, etc. Também foram disponibilizados <i>websites</i> para a realização da pesquisa sobre a biografia dos artistas, bem como algumas ferramentas para a gravação do <i>podcast</i> (<i>Audacity, Anchor e Spreaker</i>).
3. Como o professor esclarece normas, papéis e a tarefa para os grupos?	Os alunos ficaram responsáveis por estabelecer os papéis e tarefas de cada integrante do grupo.
4. Quais são as reações dos alunos à orientação?	Os alunos demonstraram interesse e motivação para iniciar a tarefa. Todos os respondentes do questionário de auto-avaliação, aplicado após a realização da tarefa, disseram que sabiam exatamente o que fazer, quando questionados sobre o entendimento do que deveria ser feito (questão 4, Q2).

Quadro 11: Modelo de guia para o observador. Fonte: Cohen e Lotan (2017, p. 153). Elaboração própria.

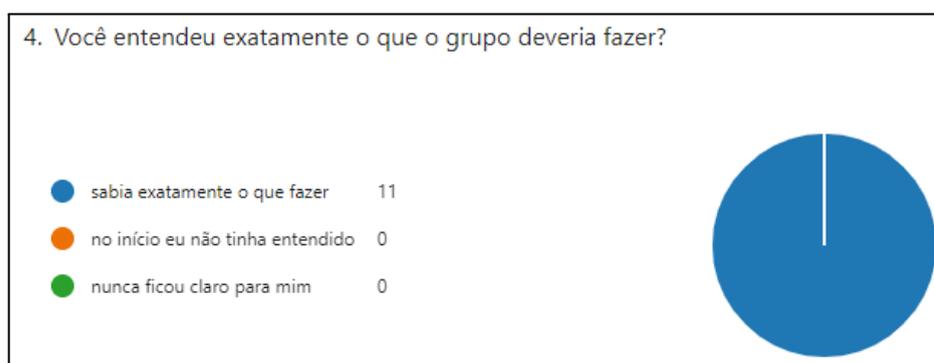


Figura 23: Reação dos alunos à orientação da tarefa. Fonte: Q2.

Dado que todos os participantes do Q2 responderam positivamente à pergunta que indagava sobre a compreensão das instruções, alcançamos um resultado satisfatório na etapa inicial da tarefa. Isso foi corroborado pela avaliação do desempenho dos alunos na produção escrita das biografias, bem como na apresentação oral, com base nas respostas coletadas após a conclusão da tarefa (questões 12 e 13 do Q2). Ademais, foi evidenciada uma atitude positiva dos alunos, que manifestaram confiança na capacidade de escrever e apresentar uma biografia, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Participante	Sou capaz de escrever uma biografia em inglês?	Sou capaz de falar uma biografia em inglês?
P1	😍	😍
P2	😍	😊
P3	😊	😍
P4	😊	😊
P5	---	---
P6	---	---
P7	😊	😐
P8	---	---
P9	😊	😍
P10	😞	😍
P11	😍	😊
P12	---	---
P13	😊	😍
P14	😍	😍
P15	😊	😍
	😍 = 36% 😊 = 55% 😞 = 9%	😍 = 64% 😊 = 27% 😐 = 9%

Quadro 12: Avaliação do desempenho na produção escrita e produção oral. Fonte: Q2.

Segundo Xavier (2016), a avaliação do desempenho dos alunos envolve a análise de seus resultados comunicativos, ou seja, se foram capazes ou não na realização da tarefa com êxito. Também, cabe ao professor reconhecer fatores como “o nível de familiaridade do assunto para com os alunos, o tamanho do texto, a densidade

informacional, apoio contextual, etc” (XAVIER, 2016, p. 38), pois esses elementos podem ser influenciadores de desempenho. Diante das dificuldades identificadas, estratégias como a conscientização gramatical, exercícios contextualizados, entre outras possibilidades, podem ser empregadas como opções de intervenção.

Na questão 11 do Q2, foram sugeridos alguns fatores nos quais os alunos poderiam ter enfrentado desafios. Na tabela a seguir, apresentamos esses fatores, bem como a frequência com que foram mencionados:

Fatores de dificuldades ao realizar a tarefa	Frequência⁵¹
entender/ selecionar as informações necessárias do texto lido para a pesquisa	4 (36,36%)
escrever a biografia do(a) artista	6 (54,54%)
pronunciar algumas palavras/ frases para a gravação do podcast	4 (36,36%)
entender itens gramaticais, como por exemplo o passado de alguns verbos; o uso de pronomes (he/ she); a grafia correta de alguma palavra; a ordem correta das palavras na elaboração de frases	3 (27,27%)

Tabela 4: Fatores de dificuldades ao realizar a tarefa.

Podemos perceber, portanto, que o principal desafio encontrado pelos alunos na realização da tarefa foi a produção escrita. No entanto, é importante destacarmos que o objetivo de aprendizagem dessa tarefa era que os alunos fossem capazes de sintetizar e expor oralmente informações sobre a biografia de um artista modernista brasileiro de maneira clara e compreensiva. Consoante à abordagem teórica de Xavier (2012), as tarefas de compreensão e produção escrita (leitura e escrita) são consideradas “pré-tarefas”, que forneciam suporte linguístico e discursivo para a realização da tarefa oral, reduzindo sua complexidade. A autora compara essas “pré-tarefas” a andaimes que os alunos podem usar para construir sua tarefa final. Como mencionado na seção 3.1, tanto os participantes, por meio do questionário autoavaliativo, quanto a professora-pesquisadora, durante a avaliação final, observaram que os alunos demonstraram um melhor desempenho na produção oral em comparação com as outras habilidades.

⁵¹ Cada alternativa exibe a quantidade de participantes que indicaram o item, juntamente com a porcentagem correspondente em uma escala de 0 a 100%.

Com essas observações, encerramos nossa análise e prosseguiremos com a descrição dos resultados, a partir de nossa pergunta de pesquisa, com o objetivo de apresentar uma visão abrangente dos aspectos abordados.

3.3 Resultados

Levando em consideração não apenas os elementos individuais, mas também os contextos e as relações que existem entre eles, voltamos agora a refletir sobre a questão norteadora deste estudo, ou seja, que relação pode ser estabelecida entre o ambiente multisseriado e o ensino de língua inglesa por meio de tarefas.

Os registros nos mostraram que, por meio das interações entre pares, ocorre uma troca enriquecedora, na qual um indivíduo aprende com o outro, colaborando, trabalhando em conjunto e alcançando consensos. Nessa dinâmica, a competência de um aluno provoca desafios no outro, transformando o processo de aprendizagem em algo ativo e efetivo. Os estudantes sentem-se encorajados e responsáveis por seu próprio aprendizado, assimilando conceitos e construindo conhecimentos de forma mais autônoma. Sendo assim, o ambiente multisseriado favorece o trabalho conjunto dos alunos, promovendo a aprendizagem colaborativa. Conforme proposto pela teoria sociocultural de Vygotsky (1991), os alunos aprendem uns com os outros, o que é evidenciado na interação entre eles, na qual o aluno mais competente (não necessariamente aquele que sabe mais, mas aquele que desafia e estimula os outros) causa um “incômodo” construtivo que impulsiona o processo de aprendizagem. Além disso, a instrução, facilitada por meio de *scaffolding*, atua sobre a ZDP dos aprendizes, conduzindo-os para a autorregulação e, assim, fomentando sua autonomia (FIGUEIREDO, 2019).

Observamos benefícios não apenas no desenvolvimento cognitivo, mas também sobre melhorias nas relações interpessoais, na abordagem de conflitos, na motivação intrínseca e nas atitudes positivas em relação ao ambiente escolar e seus membros, corroborando os resultados de Freitas e Freitas (2003, apud TORRES; IRALA, 2014, p. 89-90).

Diante das observações em sala de aula e dos dados analisados ao longo de nossa

pesquisa, nota-se que as interações entre os pares abarcam uma dimensão social, além de sua dimensão cognitiva, conforme organizado no quadro a seguir:

dimensão cognitiva	dimensão social
- diálogo colaborativo	- aquisição de valores: respeito, solidariedade, tolerância.
- troca de conhecimentos e experiências	- preocupação e responsabilidade com o outro

Quadro 13: Dimensões cognitiva e social da aprendizagem colaborativa. Elaboração própria.

Assim, verificamos que a aprendizagem colaborativa desenvolve a capacidade de os aprendizes regularem suas próprias aprendizagens, quando se engajam na organização, investigação, realização das tarefas e avaliação. As contribuições mútuas, proporcionadas pelo trabalho em grupo, agem como elementos potencializadores nesse processo.

No que diz respeito aos fatores que contribuíram para a eficácia do trabalho em grupo, destacamos:

- a motivação;
- a autoconfiança;
- o interesse;
- o engajamento.

A cooperação entre os alunos, intrínseca à tarefa, desperta o interesse e, por conseguinte, a motivação. Essa interligação entre cooperação, interesse e motivação é um elemento essencial na dinâmica do trabalho em grupo, favorecendo a aprendizagem. Conforme Willis (1996),

A aprendizagem de línguas, portanto, requer o investimento de todo o indivíduo e atitudes positivas em relação a ela são importantes. Para o professor, isso significa incentivar a autoestima, o que, por sua vez, dá aos aprendizes a confiança para adotar estratégias de aprendizagem benéficas para assumir riscos. (WILLIS, 1996, p. 9)⁵²

⁵² No original: “Language learning, therefore, requires investment of the whole person and positive attitudes to it are important. For the teacher, this means encouraging self-esteem, which in turn gives learners the confidence to adopt beneficial risk-taking learning strategies.” (WILLIS, 1996, p. 9).

O uso de tarefas, em especial tarefas de produção oral colaborativa, proporciona aos aprendizes situações que estimulam a comunicação, com a vantagem de não haver expectativas de perfeição por parte de seus interlocutores. Ainda de acordo com Willis (1996), o desenvolvimento da forma ocorre quando os aprendizes estão conscientemente focados na estrutura linguística, mas não quando tentam comunicar-se, concentrando-se no significado. Por intermédio desse processo, os aprendizes são capazes de deduzirem suas próprias conclusões sobre a língua com autonomia. É como se nós, professores, disséssemos aos aprendizes: “Vejam, vocês têm uma valiosa experiência com a língua. Examinem essa experiência com cuidado e aprenderão com ela.” (WILLIS, 2015b, p. 7)⁵³

Ainda em consonância com Willis (1996), é possível tornar o tempo em sala de aula mais produtivo adotando algumas estratégias, tais como ampliar a exposição dos alunos à língua, enriquecer seu repertório de palavras e frases úteis e encorajá-los no uso da língua-alvo por si próprios. Além disso, em grupos menores, com o professor monitorando a distância, os aprendizes são mais propensos a se aventurar na experimentação linguística, desde que haja um ambiente que promova a cooperação.

Durante a aplicação da tarefa, pudemos notar algumas das estratégias em que se baseiam as estruturas de apoio, *scaffolding*, abordadas por Wood, Bruner e Ross (1976, apud DUARTE, 2009) e mencionadas na seção 1.2.

Implicações da tarefa	Estratégias educativas do <i>scaffolding</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Instruções/ orientações → desempenho positivo na produção oral. - Diferentes abordagens adotadas pelos grupos na sua realização. - Liberdade de escolha linguística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento ou restabelecimento de interesse pela tarefa: encontrar significado pessoal, ou valor na tarefa em si, reforça a motivação e o envolvimento do aprendiz nas atividades. - Simplificação da tarefa: adequação das atividades de acordo com as necessidades do aprendiz, divisão da tarefa em etapas menores, fornecimento de instruções claras e objetivas. - Persistência na busca do objetivo: manutenção do foco.

Quadro 14: Implicações da tarefa e as estratégias do *scaffolding*. Elaboração própria.

⁵³ No original: “Look, you have valuable experience of the language. Examine that experience carefully and you will learn from it.” (WILLIS, 2015b, p. 7).

Assim, constatamos que o uso de tarefas, quando combinado com o ambiente multisseriado, pode criar um contexto propício para o desenvolvimento da proficiência em LI, devido à exposição regular à língua, ao seu uso por meio do envolvimento ativo nas tarefas e à motivação, validando as condições que contribuem para uma aprendizagem mais eficaz da língua (WILLIS, 1996).

Como professores de inglês, cabe-nos auxiliar os nossos alunos a alcançar seu pleno potencial como aprendizes de línguas, no contexto da sala de aula e para além dele. A aprendizagem colaborativa é influenciada por diversos fatores sociais, incluindo aspectos emocionais, o papel do professor e a natureza da tarefa. Portanto, abordar essas complexidades sob uma perspectiva sociocultural parece ser uma abordagem mais apropriada.

Encerramos esta seção com uma citação de Vygotsky que afirma: “Aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje será capaz de fazer sozinha amanhã.” (VYGOTSKY, 1991, p. 58). Ao explorarmos a temática da aprendizagem colaborativa, observamos a capacidade do aluno em construir seu próprio conhecimento por meio da interação entre pares. De acordo com a teoria de Vygotsky, a autonomia na aprendizagem é conquistada gradualmente, por meio de sucessivas experiências. Nesse contexto, o ambiente multisseriado oferece um cenário propício para o desenvolvimento sociolinguístico, comunicativo e cognitivo dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia. As tarefas se apresentam como ferramentas essenciais nesse processo, atuando como instrumentos que promovem uma aprendizagem significativa e o aperfeiçoamento das competências linguística e comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos as análises apresentadas no terceiro capítulo, que investigaram a relação entre o ambiente multisseriado e o ensino de língua inglesa por meio de tarefas, constatamos que os resultados foram favoráveis e proporcionaram contribuições para os estudos acerca da aprendizagem colaborativa no ensino e aprendizagem de línguas, mediante um planejamento baseado em tarefas. Tornou-se evidente que a aprendizagem colaborativa é uma estratégia pedagógica eficaz, que apoia e otimiza a aprendizagem dos alunos, proporcionando seu desenvolvimento intelectual e acadêmico nas diferentes áreas do conhecimento, bem como de suas habilidades sociais, em consonância com Torres e Irala (2014, p. 74), quando afirmam que a “[...] influência de outros indivíduos, atuando como promotores do crescimento cognitivo de si mesmos e de outrem constituem a espinha dorsal da aprendizagem colaborativa.”

Assim como no estudo conduzido por Davin e Donato (2013), no qual os autores examinaram a colaboração durante tarefas de escrita colaborativa em pequenos grupos com aprendizes de espanhol, pudemos perceber que os aprendizes dos 6º e 7º anos, apesar de possuírem proficiência linguística básica em comparação com estudantes dos anos subsequentes, foram capazes de reunir seus conhecimentos e apoiar seus colegas na execução da tarefa, mesmo utilizando a língua materna como suporte.

No entanto, enquanto nossos registros destacaram o auxílio mútuo como um elemento catalisador de oportunidades para o desenvolvimento linguístico do aprendiz, não foi observado se as estruturas linguísticas que surgiram das interações foram aplicadas posteriormente. Isso se deve ao fato de nossa pesquisa ter sido conduzida ao final do ano letivo. Logo, faz-se necessário aprofundar essa discussão em estudos futuros, a fim de construir novos conhecimentos e identificar alternativas e possibilidades para aprimorar o trabalho em sala de aula.

Uma das dificuldades recorrentes enfrentadas pelos professores de LI em escolas regulares diz respeito ao elevado número de alunos em uma mesma sala de aula, o que muitas vezes dificulta uma interação mais próxima entre professores e alunos. Contudo, nossa pesquisa demonstrou que a aplicação de tarefas em pequenos grupos, além de apresentar benefícios para os alunos, pode facilitar a mediação do professor e aumentar sua disponibilidade para atender aos grupos ao longo do processo de ensino e

aprendizagem. Essa estratégia pode ser aplicada em contextos seriados, uma vez que o professor de línguas frequentemente lida com grupos heterogêneos pertencentes a uma mesma turma.

Cohen e Lotan (2017) apresentam questões relevantes sobre o trabalho em grupo e a importância de proporcionar oportunidades para que os alunos se engajem em interações significativas à medida que dialogam e trabalham juntos, colaborando na construção do produto final. As autoras enfatizam a necessidade de os professores concentrarem seus esforços em a) garantir que os estudantes tenham um ambiente de aprendizagem em que as interações entre eles sejam equitativas e inclusivas; b) oferecer oportunidades para que os alunos demonstrem o que aprenderam e c) reconhecer e valorizar o crescimento intelectual e as contribuições dos alunos.

É válido ressaltar que a modificação no papel do professor, que passa a ser facilitador, é uma característica da aprendizagem colaborativa. O professor orienta os alunos durante a realização das tarefas, explicando o que precisa ser feito, mas intervindo o mínimo possível. No entanto, isso não significa que ele deva ser um “observador passivo”, conforme Littlewood (1995, apud OLIVEIRA, 2014, p. 157). Segundo o autor, as intervenções indevidas podem prejudicar o envolvimento dos alunos na tarefa, bem como o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Assim, é fundamental que o professor interfira quando houver a solicitação por parte dos alunos, ou quando perceber que há dificuldades para realizar a tarefa.

De acordo com Moran (2018, p. 4-5), existem três movimentos principais ao longo do percurso da aprendizagem: a construção individual, quando o aprendiz escolhe o caminho a ser seguido; a construção grupal, “na qual o aluno amplia sua aprendizagem por meio de diferentes formas de envolvimento, interação e compartilhamento de saberes, atividades e produções com seus pares, com diferentes grupos [...]” e por fim a construção tutorial, em que acontece a aprendizagem por meio da orientação de pessoas mais experientes. Tanto individual quanto grupalmente os alunos têm papel de protagonistas, todavia revezando ocasiões em que o indivíduo é responsável pelo que constrói e ocasiões em que a aprendizagem depende também do outro, por meio das iniciativas do grupo, dos projetos desenvolvidos, do poder de reflexão e tomadas de decisões coletivas.

Quanto aos desafios do ensino multisseriado, nossa pesquisa está alinhada com as conclusões de Little (2004) em relação aos aspectos que devem ser considerados, como a organização curricular, a necessidade de uma mudança de filosofia da aprendizagem, programas de formação continuada de professores e a avaliação. A autora ainda reforça a importância de integrar os alunos na organização escolar, como um meio de aumentar a eficácia do ensino multisseriado e do protagonismo discente, tanto enfatizado pela BNCC, possibilitando o desenvolvimento da autonomia.

“O ensino multisseriado eficaz envolve o uso de uma variedade de estratégias organizacionais na sala de aula, que incluirão o ensino para toda a classe, pequenos grupos, pares e autoaprendizagem. Também incluem o envolvimento dos aprendizes na gestão geral da sala de aula, da escola e de seus recursos de aprendizagem (por exemplo, a utilização de monitores, a distribuição de responsabilidades para uma variedade de tarefas escolares e da turma, o uso de órgãos de tomada de decisões da classe e da escola).” (LITTLE, 2004, p. 16)⁵⁴.

Certas estratégias implementadas pelo programa colombiano *Escuela Nueva* podem ser usadas como referência, como por exemplo, a criação e o desenvolvimento de materiais que possam auxiliar a aprendizagem individual, em pares e em pequenos grupos. Essa abordagem pedagógica permite que os professores dediquem tempo a grupos específicos de alunos, enquanto outros trabalham de forma independente. Além disso, o programa enfatiza a importância da organização interna da escola e da turma, estabelecendo rotinas que não dependem exclusivamente do professor e a adoção de um sistema de avaliação do progresso e desempenho da aprendizagem (LITTLE, 1995).

Conforme observado por Cardoso e Jacomeli (2010) na seção 1.1, a limitada produção científica no Brasil acerca da multisseriação indica a necessidade de investigações adicionais nesse âmbito educacional, o qual demanda maior atenção e estudos futuros.

Na continuidade do debate na área da pesquisa educacional, compartilhamos a perspectiva de Espino Prata (2023) quanto à importância do professor como pesquisador. Quando o professor se envolve no processo de pesquisa, ele reflete criticamente sobre sua

⁵⁴ No original: “Effective multigrade teaching involves the use of a range of organisational strategies in the classroom. These will include the use of whole class teaching, small group, paired and self learning. They also include the involvement of learners in the general management of the classroom, the school and its learning resources (e.g. the use of monitors, the distribution of responsibilities for a range of class and school tasks, the use of class and school decision-making bodies).” (LITTLE, 2004, p. 16).

prática docente, integrando teoria e prática. Conforme destacado por Espino Prata (2023, p. 122) “[...] ninguém melhor que o professor para elaborar novas teorias ou reelaborar aquelas já existentes a partir de sua própria experiência[...]” .

À medida que nossa forma de comunicação, colaboração e aprendizagem de línguas continua a evoluir, fica evidente que a pesquisa sobre aprendizagem colaborativa também está em constante desenvolvimento. Diante das rápidas transformações em nosso mundo, buscamos seguir os dizeres de Leffa (1988, p. 236), que afirma que

“[...] Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento.”

Em face dessas considerações, reconhecemos que nenhuma abordagem é absoluta e que sempre há espaço para aprimoramento e ajustes. Através desse ciclo de aprendizado contínuo é que podemos integrar o que é inovador ao que já foi estabelecido, contribuindo para nossas práticas educacionais e para o desenvolvimento contínuo das pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. **Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639311> Acesso em: 23 maio. 2023.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; FARIA, M. **Modelo de ensino, aprendizagem e da formação por abordagem e competências**. [s.l.] : [s.d]. Disponível em: http://pgla.unb.br/images/documentos/ARTIGO_SITE_UnB_almeida.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

ALVARENGA, E. M. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**. Assunção, Paraguai: A4 Disenos, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e Abusos dos Estudos de Caso**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006

ANDRÉ, M. **O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?** *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

BACICH, L. **Ensino Híbrido**: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. In: *WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA*, 22., 2016, Uberlândia. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, p. 679-687, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2016.679>

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre, RS: Penso, 2018.

BARBIRATO, R. de C. **Planejamento baseado em tarefas subjacente a um material didático para o ensino de línguas**: conceitos e compreensões reveladas. In: BARBIRATO, R. de C.; SILVA, V. L. T. (Orgs.). *Planejamento de cursos de línguas: traçando rotas, explorando caminhos*. Campinas: Pontes Editores, p. 117-141, 2016.

BERRY, C., LITTLE, A.W. **Multigrade teaching in London, England**. In: LITTLE, A.W. (eds) *EDUCATION FOR ALL AND MULTIGRADE TEACHING*. Springer, Dordrecht, 2006. https://doi.org/10.1007/1-4020-4591-3_4

BILSBOROUGH, K. **TBL and PBL: Two learner-centred approaches**. British Council - Teaching English. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/articles/tbl-and-pbl-two-learner-centred> Acesso em: 03 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagem, código e suas tecnologias**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. **Estado da arte acerca das escolas multisseriadas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 37e, p. 174–193, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i37e.8639788. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639788> Acesso em: 7 maio. 2023.

CATO, M. C. **Percepções de alunos universitários brasileiros aprendizes de inglês como LE sobre a auto-avaliação**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 17, p. 133–144, jan./jun., 1991.

CAVALCANTI CUNHA, M. J. **Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos**. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília: EdUnB - Editora da Universidade de Brasília; Campinas: Editora Pontes, 2007.

COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**. Porto Alegre: Penso, 2017.

CONSOLO, D. A. **Introspecção na pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas**. In: MAPEALI - Metodologias e Abordagens de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas. 2020, São Carlos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2yKio-l78Sg&t=13830s> Acesso em 16 nov. 2021.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 213–230, 2008.

DAVIN, K. J.; DONATO, R. **Student collaboration and teacher-directed classroom dynamic assessment: a complementary pairing.** *In: Foreign Language Annals*, vol. 30, n. 30, p. 1–18, 2013. DOI: 10.1111/flan.12012

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.) O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

DONATO, R. **Aspects of collaboration in pedagogical discourse.** *In: Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, p. 284–302, 2004. DOI: 10.1017/S026719050400011X

DONATO, R. **Collective scaffolding in second language learning.** *In: LANTOLF, J.; APPEL, G (Ed.) Vygotskian approaches to second language research.* New Jersey: Ablex Publishing, p. 33–56, 1994.

DONATO, R.; MCCORMICK, D. **A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation,** *In: The Modern Language Journal*, vol. 78, n. 4, p. 453–464, 1994.

DORNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies.** Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUARTE, M. S. **Aprendizagem colaborativa: análise de uma atividade de inglês em grupo.** *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 286-305, 2010. DOI: 10.5216/rp.v20i2.9871. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/285> Acesso em: 13 jun. 2023.

ESPINO PRATA, S. **Como se eu fizesse parte da aula: a relação entre uma proposta pedagógica ativa de ensino temático de inglês e a motivação de alunos do primeiro ano do Ensino Médio.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

FERRI, C. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** São Paulo: Parábola, 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A teoria sociocultural e sua aplicação no ensino/aprendizagem de línguas.** In: Minicurso - Vygotsky: a interação no ensino aprendizagem de línguas. 2020, Parábola Editorial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ke0DIwC7Adk&list=RDCMUCAEh1aERhPpBtM4MMnvPFGA&index=1> Acesso em: 19 jul. 2023.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem de línguas adicionais:** da colaboração à telecolaboração. In: CARREIRA, R. A. R.; OLIVEIRA, W. F. de.; ELIAKIM, J. (Org.) *Discurso em Perspectiva*. São Paulo: Blucher, 2022.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, M. S. ; BARBIRATO, R. C. . **Perspectivas Teóricas nas Pesquisas sobre Interação e Aquisição de LE.** In: Rita de Cássia Barbirato; José Carlos Paes de Almeida Filho. (Org.). *Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira*. 1ªed. Campinas; São Carlos: Pontes Editores; EdUFSCar, v. 01, p. 15-46, 2016.

HAGE, S. A. M. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

HAGE, S. A. M. **A multissérie em pauta:** para transgredir o paradigma seriado nas Escolas do Campo. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf Acesso em: 28 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Panorama da educação no campo.** Brasília, DF: INEP, 2007.

JOHNSON, D. W., e JOHNSON, R. T. **Implementing cooperative learning.** *Contemporary Education*, vol. 63, n.3, p. 173 - 181, Set. 1992.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Active Learning - Beyond the Future.** In: *Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning*, 2018 <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.81086> Acesso em: 07 mai. 2023.

KOHL de OLIVEIRA, M. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo histórico. São Paulo: Scipione, 2011.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas.** In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

LEFFA, V. J. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional**. Revista Contexturas/ensino Crítico da Língua Inglesa, São Paulo: APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. (Org.) **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

LEFFA, V. J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Revista de Estudos da Linguagem, vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012.

LITTLE, A.W. **Multi-grade teaching: a review of research and practice**. Department for International Development, Serial n. 12, ISBN: 0902500589, London, 1995.

LITTLE, A.W. **Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda**. International Journal of Education Development, vol. 21, p. 481-497, 2001.

LITTLE, A.W. **Learning and teaching in multigrade settings: paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report**, 2004.

LITTLE, A.W. **Multigrade lessons for EFA**. In: LITTLE, A. (Ed.) Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities, Springer, Dordrecht, 2006.

LOCKS, G. A.; ALMEIDA, M. L. P.; PACHECO, S. R. **Educação do Campo e a Escola Multisseriada na História da Educação Brasileira**. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d08-educacao-do-campo-e-a-escola-multisseriada-na.pdf> Acesso em: 23 fev. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUPION TORRES, P., ALCANTARA, P. R., FREITAS IRALA, E. A. **Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem**. Revista Diálogo Educacional, vol. 4, n.13, p.1-17, 2004.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London: Sage Publications, 2002.

MOITA-LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A., v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf Acesso em: 25 abr. 2023.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/OsSeteSab.pdf> Acesso em: 03 ago. 2023.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2004.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

OXFORD, R. L. **Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom**. *The Modern Language Journal*, vol. 81, n. 4, Special Issue: Interaction, Collaboration, and Cooperation: Learning Languages and Preparing Language Teachers, p. 443-456, 1997.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisas em estudos linguísticos**. São Paulo, SP: Parábola, 2019.

PANNI, M. T. A.; DUARTE, C. G. **Provocações entre duas senhoras: Dona Seriação e Dona Multisseriação**. *Debates em Educação*, Maceió, v. 13, n. 31, p. 1-16, 2021.

PARENTE, C. M. D. **Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, jan./mar., 2014.

PAZELLO, E. **Pedagogia de projetos e o ensino de inglês como língua estrangeira moderna em escola regular de 5ª a 8ª séries: Convicção ou modismo?** Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge University Press, Cambridge, England, 2014.

ROZENFELD, C. C. de F.; VIANA, N. **Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos**. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 35, n. 4, 2019. e2019350402. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350402> Acesso em: 26 nov. 2021.

SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de. **Tutorial Pladlet: Criando Murais**. São Carlos, 2018. Disponível em: <https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Padlet.pdf>

SATO, M.; BALLINGER, S. **Raising language awareness in peer interaction: a cross-context, cross-methodology examination.** *Language Awareness*, vol. 21, nos. 1–2, p. 157–179, Fev-Mai 2012.

STAKE, R. E. **The art of case study research.** Sage Publications, Inc., 1995.

TOLEDO, F. B. **Natureza intermetodológica em pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas.** In: MAPEALI - Metodologias e Abordagens de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas. 2020, São Carlos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2yKio-l78Sg&t=13830s> Acesso em: 16 nov. 2021.

TORRES, P.; IRALA, E. A. F. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática.** In: Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, p. 61-93, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WILLIS, D. **Focus on meaning, language and form: a three way distinction.** *Willis-ELT*, 2015a. Disponível em: <http://www.willis-elt.co.uk/articles-dave-willis/> Acesso em 18 out. 2023.

WILLIS, D. **Learning Processes and Teaching Strategies.** *Willis-ELT*, 2015b, p.7. Disponível em: <http://www.willis-elt.co.uk/articles-dave-willis/> Acesso em 18 out. 2023.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning.** Essex: Longman, 1996.

WILLIS, J. **A flexible framework for task-based Learning.** London: Longman, s.d.

WILLIS, D.; WILLIS, J. **Consciousness-raising activities.** In: Challenge and Change in Language Teaching. WILLIS, D.; WILLIS, J. (eds.), Macmillan Education, 1996.

WILLIS, D.; WILLIS, J. **Doing task-based teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2007.

WILLIS, D.; WILLIS, J. **Task-based learning.** Disponível em https://www2.vobs.at/ludescher/grammar/task_based_learning.htm Acesso em: 17 ago. 2023.

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1999.

XAVIER, R. P. **Metodologia do ensino de inglês.** Florianópolis, LLE/CCE/UFSC, 2012.

XAVIER, R. P. **Planejamento de ensino baseado em tarefas.** In: BARBIRATO, R. de C.; SILVA, V. L. T. (Orgs.). Planejamento de cursos de línguas: traçando rotas, explorando caminhos. Campinas: Pontes Editores, p. 15-43, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

Yin, R. K. **Pesquisa estudo de caso - Desenho e Métodos** (2 ed.). Porto Alegre: Bookman, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Comunicado aos responsáveis: Participação em pesquisa de mestrado

Participação em pesquisa de mestrado

Olá! Espero encontrá-los bem!

Eu sou a xxxx, professora de inglês dos 6º e 7º anos aqui do xxxx. Sou formada em Letras, com habilitação em Português/Inglês, pela xxxx e desde que terminei a graduação, sempre estive envolvida com a universidade.

Atualmente faço parte do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como aluna regular do mestrado, na área de ensino de línguas. Minha pesquisa, intitulada "Língua Inglesa no ensino multisseriado: tarefas e aprendizagem colaborativa" e orientada pela Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva, tem como objetivo principal investigar a relação entre o ambiente multisseriado e o ensino de língua inglesa por meio de tarefas. Para a coleta de dados, proponho um questionário inicial de perfil e a aplicação de uma tarefa de produção oral. Posteriormente, haverá também a aplicação de uma autoavaliação para reflexão do que foi realizado.

Para isso, gostaria de contar com a colaboração dos (as) alunos (as) da **turma X**, ressaltando que tanto a direção quanto a coordenação da escola estão cientes da realização dessa pesquisa, que acontecerá **durante as atividades das aulas de inglês** e que **não** exigirá participação fora do horário de aula. As famílias que aceitarem que seus filhos (as) participem deste estudo voluntariamente, receberão, em um próximo comunicado, os termos que visam assegurar os direitos dos (as) participantes. Os alunos que não aceitarem participar da pesquisa realizarão a atividade proposta da mesma forma que os demais, uma vez que tal atividade faz parte do planejamento semestral do curso. Porém, só serão utilizadas no estudo as observações realizadas ao longo da aplicação das tarefas que envolvem os (as) alunos (as) participantes.

Coloco-me à disposição para esclarecimentos e agradeço desde já pela atenção de vocês!

Um abraço,

xxxx

Sim, autorizo meu filho (minha filha) a participar da pesquisa.

Não autorizo meu filho (minha filha) a participar da pesquisa.

APÊNDICE 2 - Comunicado aos responsáveis: Participação em pesquisa - termos**Participação em pesquisa - termos**

Olá a todos!

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer imensamente pela participação de vocês na enquete e por terem autorizado a participação de seus filhos na pesquisa. Muito obrigada!

Estarei enviando até 6a feira (21/10), através das crianças, as cópias impressas dos termos que devem ser assinados tanto por vocês, quanto por elas. Também anexei os arquivos aqui na mensagem, para vocês já tomarem conhecimento.

Mais uma vez, agradeço pela atenção e me coloco à disposição para esclarecimento de qualquer dúvida.

Um abraço,

xxxx

APÊNDICE 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

Eu, Ezilce Casagrande Ujfalusi, estudante do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar convido o (a) seu (sua) filho (a) a participar da pesquisa **Língua Inglesa no ensino multisseriado: tarefas e aprendizagem colaborativa**, orientada pela Profª. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva. É importante ressaltar que essa pesquisa acontecerá **durante as atividades das aulas de inglês e não** exigirá participação fora do horário de aula. Este documento, chamado **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, visa assegurar os direitos dos participantes. Por favor, leia-o com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas.

Considerando o atual momento em que a Educação Básica brasileira está inserida, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja proposta é um ensino de língua inglesa que desenvolva competências que vão além de ler e interpretar e do ensino de regras gramaticais, o objetivo deste estudo visa investigar a relação entre o ambiente multisseriado e o ensino de língua inglesa por meio de tarefas.

Uma vez que esta pesquisa irá trabalhar com estudantes menores de idade, dos 6º e 7º anos, a participação desses estudantes depende da aprovação de seus responsáveis legais mediante autorização através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao autorizar a participação no estudo, os estudantes serão convidados a:

- Responder um questionário inicial no formato de formulários da Microsoft, com o auxílio desta professora-pesquisadora, para ajudá-los, evitando assim riscos de não entendimento das questões, ou de manuseio da ferramenta. Para o acesso ao questionário, os estudantes utilizarão a própria conta escolar com senha segura, o que garantirá assim integridade e confidencialidade dos dados coletados.
- Participar da realização de uma tarefa de produção oral colaborativa.
- Participar da realização de autoavaliação e reflexão após o término da tarefa.

Todos os registros coletados, bem como as expectativas e observações desta professora-pesquisadora, serão mantidos em um diário de pesquisa. Os materiais serão armazenados em dispositivo eletrônico local, evitando o uso de plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou armazenados em nuvem, conforme orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) sobre procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Após o término, previsto para agosto de 2023, os registros serão descartados.

Você **não** deve autorizar a participação do (a) seu (sua) filho (a) neste estudo se o estudante manifestar seu desejo em não participar da pesquisa. Dentre os possíveis desconfortos causados durante a realização da investigação, destaco que os estudantes podem se sentir constrangidos em expor opiniões frente aos demais colegas, respondendo perguntas que

envolvem as próprias ações. Além disso, por se tratar de uma aula de inglês, os estudantes podem se sentir inibidos por não possuírem domínio da língua estrangeira. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas na realização das tarefas. Serão retomados os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das atividades por qualquer fator descrito anteriormente, a pesquisadora irá encaminhar tal ocorrência para profissionais especialistas disponíveis na escola, visando o bem-estar de todos os participantes.

Vale ressaltar os riscos sanitários relacionados à contaminação pelo vírus SARS-COV-2, uma vez que os procedimentos de coleta de registros serão efetuados de forma presencial. As medidas de biossegurança que serão adotadas para atenuar os riscos aos participantes e à professora-pesquisadora são as medidas propostas pela instituição de ensino, que constam na **Cartilha de Prevenção à Covid-19**, entregue à comunidade escolar através do aplicativo ClassApp, como por exemplo a permanência em ambientes arejados, priorizando a ventilação natural; o uso de álcool 70% na limpeza de objetos tocados com frequência e frascos de álcool em gel disponíveis nas salas de aulas para higienização das mãos. Já quanto ao uso de máscaras, este deixou de ser obrigatório na instituição conforme flexibilização decretada pelo governo do estado de São Paulo.

A participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões acerca da área de ensino e aprendizagem de línguas, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho desenvolvido na sala de aula. A professora-pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro por esta. A qualquer momento o (a) estudante pode desistir de participar e retirar seu consentimento, com a ciência de seu responsável legal. A recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo, seja em relação à professora-pesquisadora, à instituição em que o (a) estudante estuda ou à Universidade Federal de São Carlos. Os alunos que não aceitarem participar da pesquisa, permanecerão na sala de aula e realizarão a atividade proposta da mesma forma que os demais, uma vez que tal atividade faz parte do planejamento semestral do curso. Porém, as observações que envolvem os alunos não participantes, realizadas ao longo da aplicação das tarefas, não serão utilizadas no estudo. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos a letra P (Participante) seguida de um número, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

O responsável pelo (a) participante da pesquisa receberá uma via deste termo e deverá rubricar todas as páginas, juntamente com a professora-pesquisadora e, caso haja dúvidas quanto à participação no projeto e/ou sua aplicação, ela poderá ser contactada através do telefone e endereço informados neste termo. Também vale ressaltar que o (a) participante sob sua responsabilidade legal também será consultado (a) se concorda ou não em participar da pesquisa por meio de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres

humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados do pesquisador para contato e informações adicionais:

Pesquisador Responsável: Ezilce Casagrande Ujfalusi

Telefone: xxxxxxxxxxxx

E-mail: xxxxxxxxxxxx

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, _____ de _____ de 2022.

Pesquisadora responsável pelo projeto

Responsável legal do estudante participante da pesquisa

APÊNDICE 4 - Termo de assentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Ezilce Casagrande Ujfalusi, convido você a participar do estudo **Língua Inglesa no ensino multisseriado: tarefas e aprendizagem colaborativa**, sob orientação da Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva. Informo que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos investigar o que acontece numa sala de aula multisseriada, onde alunos do 6º ano e alunos do 7º ano trabalham juntos e como essa interação contribui para a aprendizagem de língua inglesa. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir.

A pesquisa acontecerá **durante as atividades das aulas de inglês e não** exigirá participação fora do horário de aula. Os participantes serão convidados a:

- Responder um questionário inicial no formato de formulários da Microsoft, com o auxílio desta professora-pesquisadora, para ajudá-los, evitando assim riscos de não entendimento das questões, ou de manuseio da ferramenta. Para o acesso ao questionário, os estudantes utilizarão a própria conta escolar com senha segura, o que garantirá assim integridade e confidencialidade dos dados coletados.
- Participar da realização de uma tarefa de produção oral colaborativa.
- Participar da realização de autoavaliação e reflexão após o término da tarefa.

Todos os registros coletados durante o processo de coleta dos dados, bem como as expectativas e observações desta professora-pesquisadora, serão mantidos em um diário de pesquisa. Os materiais serão armazenados em dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Após o término, previsto para agosto de 2023, serão descartados.

Dentre os possíveis desconfortos causados durante a realização da investigação, destaco que os estudantes podem se sentir constrangidos em expor opiniões frente aos demais colegas, respondendo perguntas que envolvem as próprias ações. Além disso, por se tratar de uma aula de inglês, os estudantes podem se sentir inibidos por não possuírem domínio da língua estrangeira. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas na realização das tarefas. Serão retomados os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das atividades por qualquer fator descrito anteriormente, a pesquisadora irá encaminhar tal ocorrência para profissionais especialistas disponíveis na escola, visando o bem-estar de todos os participantes. Os alunos que não aceitarem participar da pesquisa, permanecerão na sala de aula e realizarão a atividade proposta da mesma forma que os demais, uma vez que tal atividade faz parte do planejamento semestral do curso. Porém, as observações que envolvem os alunos não participantes, realizadas ao longo da aplicação das tarefas, não serão utilizadas no estudo.

Vale ressaltar os riscos sanitários relacionados à contaminação pelo vírus SARS-COV-2, uma vez que os procedimentos de coleta de dados serão efetuados de forma presencial. As medidas de biossegurança que serão adotadas para reduzir os riscos aos participantes e à professora-pesquisadora são as medidas propostas pela instituição de ensino, que constam na **Cartilha de Prevenção à Covid-19**, entregue à comunidade escolar através do aplicativo ClassApp, como por exemplo a permanência em ambientes arejados, priorizando a ventilação natural; o uso de álcool 70% na limpeza de objetos tocados com frequência e frascos de álcool em gel disponíveis nas salas de aulas para higienização das mãos. Já quanto ao uso de máscaras, este deixou de ser obrigatório na instituição conforme flexibilização decretada pelo governo do estado de São Paulo. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá (ão) nos procurar pelo contato que está no final do texto.

A sua participação é importante, pois essa pesquisa visa contribuir com as práticas e os métodos de ensino de língua inglesa, bem como com o processo de aprendizagem dos alunos. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para fins acadêmicos (dissertação, possíveis publicações em revistas científicas ou livros e apresentações em congressos), sendo preservada a identidade de todos os participantes. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos a letra P (Participante) seguida de um número.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **Língua Inglesa no ensino multisseriado: tarefas e aprendizagem colaborativa**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva ou chateado comigo. A pesquisadora esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

_____, ____ de _____ de 2022.

Pesquisadora responsável pelo projeto

Estudante participante da pesquisa

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:	
Pesquisador(a) Responsável: Ezilce Casagrande Ujfalusi	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos
Telefone: xxxxxxxxxx <i>E-mail:</i> xxxxxxxxxx	Rodovia Washington Luís, km 235 CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685 <i>E-mail:</i> cephumanos@ufscar.br Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "Língua Inglesa no ensino multisseriado: tarefas e aprendizagem colaborativa", que está sendo desenvolvida pela professora-pesquisadora Ezilce Casagrande Ujfalusi e sob orientação da Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva, cujo objetivo é investigar a relação entre o ambiente multisseriado e o ensino de língua inglesa por meio de tarefas. Juntamente com você, farão parte do estudo outros(as) alunos(as) da turma X, dos 6º e 7º anos. Sua participação é voluntária, portanto, você não é obrigado(a) a participar e não tem problema se desistir. Os procedimentos que serão utilizados neste estudo incluem além deste questionário, a aplicação de uma tarefa de produção oral colaborativa e sua autoavaliação, além da observação em sala de aula pela professora-pesquisadora. As informações coletadas ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você compartilhar. Os resultados da pesquisa serão publicados no projeto de mestrado e na publicação de artigos científicos, mas sem identificar os seus dados pessoais e comentários registrados.

1. Desejo dar minha contribuição voluntária como participante.

() Sim

() Não

2. Nome completo

3. Data de nascimento

4. Você é aluno (a) do 6º ou do 7º ano?

() 6º ano

() 7º ano

5. Quais são as suas atividades preferidas no tempo livre? (Assinale quantas alternativas necessárias)

() Assistir TV.

() Assistir séries, filmes, desenhos através de um provedor de streaming.

() Ouvir músicas em inglês.

() Ouvir músicas em português.

() Passar o tempo com a minha família.

() Ler livros de histórias, gibis.

() Jogar jogos online ou no vídeo game.

() Assistir vídeos online.

() Verificar minhas contas nas redes sociais (Instagram, WhatsApp, Twitter, TikTok, Facebook, etc).

() Mandar mensagens para os meus amigos.

- Conversar com os meus amigos online e/ou presencialmente.
- Praticar esportes.
- Cozinhar.
- Desenhar e/ou pintar.
- Ir ao cinema.

6. Você gosta de aprender inglês? Se sim, por que você quer aprender essa língua?

(Assinale quantas alternativas necessárias)

- Para poder viajar para diferentes países.
- Para conversar com amigos estrangeiros.
- Para entender filmes, músicas e jogos.
- Para fazer intercâmbio em outro país.
- Para prestar vestibular e poder entrar na faculdade.
- Outros

7. Há quanto tempo você estuda nessa escola?

8. Em que ano (série) você ingressou na escola?

9. Você tinha aulas de inglês na sua antiga escola?

- Sim
- Não

10. Já fez, ou faz, curso de inglês em escola de idioma? Se sim, por quanto tempo?

11. Já esteve em algum país falante da língua inglesa? Se sim, em qual país você esteve? Por quanto tempo e por qual motivo você esteve lá?

12. Na sua opinião, como aprendiz de língua inglesa, como você avalia as habilidades abaixo?

Muito fácil Fácil Nem fácil e nem difícil Difícil Muito difícil

Listening (ouvir) _____

Speaking (falar) _____

Reading (ler) _____

Writing (escrever) _____

13. Ao desenvolver as tarefas propostas nas aulas de Inglês, o que você prefere?

- Trabalhar individualmente
- Trabalhar em pares
- Trabalhar em grupos

() Apenas ouvir o (a) professor (a)

14. O que você faz para aperfeiçoar o inglês além das aulas? (Assinale quantas alternativas necessárias)

() Ouço materiais (áudio/ vídeo) adaptados ao meu nível.

() Ouço materiais originais, como músicas e/ou podcasts. Assisto filmes e/ou séries.

() Leio versões simplificadas de livros.

() Leio textos originais como artigos de jornal e/ou revista, livros, contos.

() Falo inglês com pessoas que também estudam inglês como língua estrangeira.

() Falo inglês com falantes nativos.

() Utilizo aplicativos de idiomas, com lições rápidas e curtas, apresentadas em diferentes níveis.

() Escrevo mensagens, textos, cartas.

() Faço atividades de gramática e vocabulário extra classe.

() Gravo áudios falando em inglês, para ouvir e observar minha pronúncia.

() Não estudo inglês além dos momentos em sala de aula.

Este questionário é uma autoavaliação e avaliação do trabalho em grupo da atividade do podcast que finalizamos. Por favor, assinale a alternativa que mais se aproxima do que você sente em relação a cada questão. Lembre-se, isso não é um teste. Não existem respostas certas. Quero saber o que você pensa.

1. Por favor, digite seu nome e o seu grupo.

2. Na sua opinião, qual é o nível de interesse que você atribuiria a esse trabalho?

- muito interessante
- razoavelmente interessante
- um pouco interessante
- não muito interessante
- nem um pouco interessante

3. Qual foi o nível de dificuldade encontrado neste trabalho?

- extremamente difícil
- razoavelmente difícil
- às vezes difícil
- não muito difícil - apenas o suficiente
- fácil

4. Você entendeu exatamente o que o grupo deveria fazer?

- sabia exatamente o que fazer
- no início eu não tinha entendido
- nunca ficou claro para mim

5. A tarefa realizada envolvia diferentes habilidades:

- leitura: no momento da busca de informações (pesquisa);
- escrita: na produção da linha do tempo e do roteiro;
- comunicação: na gravação sobre a vida do(a) artista;
- conhecimentos linguísticos: na utilização dos verbos no passado simples.

Houve alguma habilidade em que você acha que teve um desempenho muito bom?

- Sim
- Não

6. Se sim, qual foi ela?

7. Você teve a chance de dar sua opinião, sugestões, colaborações durante os momentos

do trabalho em grupo?

- Sim
 Não

8. Se não, quais foram as principais razões para isso?

- tive medo de dizer minha opinião
 outra pessoa me interrompeu
 ninguém prestou atenção ao que falei
 não estava interessado(a) na tarefa, portanto não quis dar sugestões
 não estava me sentindo bem nos momentos de tomar as decisões no grupo

9. Tem algum colega do grupo que você acha que se destacou positivamente? Por que?

10. Eu cooperei com o grupo?

- 😍 cooperei muito
 😊 cooperei
 😐 cooperei às vezes
 😞 cooperei pouco
 😡 não cooperei

11. Pedi ajuda para os meus colegas do grupo para:

- entender/ selecionar as informações necessárias do texto lido para a pesquisa
 escrever a biografia do(a) artista
 pronunciar algumas palavras/ frases para a gravação do podcast
 entender itens gramaticais, como por exemplo o passado de alguns verbos; o uso de pronomes (he/ she); a grafia correta de alguma palavra; a ordem correta das palavras na elaboração de frases

12. Sou capaz de escrever uma biografia em inglês?

- 😍
 😊
 😐
 😞

13. Sou capaz de falar uma biografia em inglês?

- 😍
 😊
 😐
 😞

Home > Entertainment

Modern Art Week turns 100 in 2022; understand its importance

ENTERTAINMENT



By Derek Black | December 24, 2021 | 24 | 0



In 1922, the most important and innovative Brazilian painters, architects, musicians and poets of the time came together to change art, and they marked not just that time, with their influence being felt to this day. This meeting became known as the **Modern Art Week**.

The event, as the name suggests, was inspired by the ideas of Modernism, an artistic movement from the beginning of the 20th century, which sought to break with traditionalism through aesthetic freedom, constant experimentation and, above all, for the country's cultural independence.

The Week of Modern Art, which took place at **Theatro Municipal** São Paulo also celebrated the centenary of Brazil's independence.

It turned out to be a modernist symbolic landmark, but several manifestations of modern art took place before and after it.

In the first phase of Brazilian Modernism, the main names were Anita Malfatti, Mário de Andrade, Lasar Segall, Di Cavalcanti, Heitor Villa-Lobos, Cândido Portinari, Menotti Del Picchia, Victor Brecheret, Oswald de Andrade and Tarsila do Amaral.

“They were very intelligent, cultured, but without elitizing them, they wanted the art to become popular”, says Tarsilinha, curator of the legacy of the painter Tarsila do Amaral.

The Week of Modern Art actually lasted three days – February 13th, 15th and 17th – and featured an exhibition of modernist paintings and music and poetry presentations.

Luiz Armando Bagolin, professor at IEB-USP, says that the Week was “a collective event, the first organized in São Paulo, by a group of intellectuals and artists with the desire to do something new, to bring the new, to the literature, music and visual arts”.

And the ideas defended by this group of artists ended up influencing several generations that succeeded them.

“Modernism influenced several areas, such as architecture, urbanism, in cultural production as a whole. Mário understood, and taught us, that we need to investigate deep Brazil, because this is the Brazil we are part of, we came from”, says Bagolin.

Regina Teixeira de Barros, PhD in Art History, says that the “legacy of the Week is to think about Brazil, and the world, society, the times we live in, with current eyes”.

As for Bagolin, “the main legacy in my opinion is to make us still dream of the utopia of a fairer society”.

With the centenary of the Week of Modern Art approaching in February 2022, the **CNN Brasil** will deal in depth with the theme, addressing both the event and its participants and Modernism, its great inspiration.

Reference: CNN Brasil

Source:

https://www.worldstockmarket.net/modern-art-week-turns-100-in-2022-understand-its-importance/?__cf_chl_tk=YDrZXAA9cpafK_XefWZLOiZfK4Z2MgswEM7BtoVqTfE-1682793401-0-gaNycGzNDLs

APÊNDICE 8 - Tradução do roteiro do grupo A

P13: Olá, bom dia, boa tarde e boa noite.

P6: Bem-vindo ao "Today News".

P13: Hoje vamos entrevistar algumas pessoas para falar sobre a vida de Candido Portinari.

P6: Isso mesmo. Agora aproveite a entrevista.

P14: Olá pessoal. Hoje vou entrevistar esse garotinho. Hmmm... Bom dia, qual é o seu nome?

P7: Bom dia. Meu nome é Davi.

P14: Ok. Erm... Você gostaria de participar da nossa entrevista?

P7: Claro.

P14: Ótimo. O que você sabe sobre a vida de Candido Portinari?

P7: Eu sei que ele nasceu em 29 de dezembro de 1903 em Brodowski, SP.

P14: Uau, você sabe muitas coisas! Muito obrigado por participar da nossa entrevista.

P7: Obrigado.

P14: Agora vamos para o intervalo comercial.

- Anúncio de sabonete -

P13: "Sabonete Ivone": o sabonete funciona por um mês no seu corpo, eliminando 99,99% dos germes e bactérias.

P14: Olá. Estou aqui com O. e ele vai falar um pouco mais sobre a vida de Candido Portinari.

O.: Aos 15 anos, Portinari foi para o Rio de Janeiro e ficou na casa de seus parentes. Ele ingressou no Liceu de Artes e Ofícios, mas a grande cidade não o fascinou, e ele voltou para Brodowski.

P14: Obrigado, O. Agora vamos passar para P13 e P6.

P6: Obrigado, P14. Agora vou falar um pouco sobre o trabalho de Portinari. Em 1952, ele criou duas grandes pinturas chamadas "Guerra e Paz" [...] na sede das Nações Unidas em Nova York, que só foram concluídas em 1956. Uma curiosidade é que, em 1960, quando sua neta Denise nasceu, ela se tornou o tema de suas últimas obras.

P13: Mas ele faleceu em 1962.

P6: E o "Today News" fica por aqui.

P13: Obrigado por assistir.

APÊNDICE 9 - Tradução do roteiro do grupo B

Todos os membros do grupo: Olá pessoal!

P12: Hoje vamos conhecer a vida de Heitor Villa-Lobos.

P.F.: Heitor Villa-Lobos foi um artista famoso.

P12: Quando Heitor Villa-Lobos nasceu?

P.: Heitor Villa-Lobos nasceu em 5 de março de 1887.

P12: Quando ele faleceu?

P.F.: Ele faleceu em 17 de novembro de 1959.

P12: O que aconteceu com Heitor Villa-Lobos?

P.: Ele teve câncer.

P12: De onde ele era?

P.F.: Ele era do Rio de Janeiro.

P12: Onde mais ele morou?

P.: Ele morou no Rio de Janeiro e em Paranaguá.

P12: Por que ele é tão conhecido?

P.F.: Heitor Villa-Lobos é o maior compositor na história do Brasil.

P.12: Como ele fez a diferença?

P.: Sendo o criativo mais significativo do século XX na música clássica brasileira.