

Interação e aprendizagem colaborativa no ensino da língua inglesa: um estudo em turmas numerosas em Moçambique

*Rosita Ana Paulo Ruco*¹

*Francisco José Quaresma de Figueiredo*²

Resumo

A interação e a aprendizagem colaborativa são fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, visto que, além de possibilitar aos alunos partilhar informação sobre uma certa tarefa, eles podem desenvolver-se social e cognitivamente. Mas, como professores podem trabalhar de forma colaborativa em turmas numerosas? Este artigo visa, portanto, compreender se o processo de aprendizagem colaborativa no ensino e aprendizagem da língua inglesa ocorre em turmas numerosas na Escola Secundária de Napipine, uma escola pública, periurbana, localizada na cidade de Nampula – Moçambique. Trata-se de um estudo de caso com uma abordagem qualitativa. Participaram voluntariamente do estudo três professores de inglês. Para a geração dos dados, foram usadas as técnicas combinadas de entrevista semiestruturada e observação direta das aulas. As intervenções dos professores foram gravadas em áudio, e as aulas observadas foram filmadas, com a respectiva anuência dos participantes. O estudo apoiou-se na teoria sociocultural de Vygotsky, que enfatiza o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo do aluno, dando mais ênfase à aprendizagem colaborativa. O resultado do estudo mostra que os professores de inglês sabem da importância da interação e da aprendizagem colaborativa no ensino da língua, mas a sua implementação é desafiadora, por vários motivos, principalmente por se tratar de turmas numerosas, como é o caso da escola em estudo.

Palavras-chave: Interação. Aprendizagem colaborativa. Ensino de língua inglesa. Turmas numerosas. Moçambique

Data de submissão: fevereiro. 2024 – Data de aceite: abril. 2024

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i2.15588>

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Docente de Língua Inglesa na Universidade Rovuma, Nampula, Moçambique. <https://orcid.org/0009-0001-8222-7334> E-mail: rucoana@gmail.com

² Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Titular de Língua Inglesa e de Linguística Aplicada da Faculdade de Letras e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Bolsista de produtividade do CNPq, nível 2. <https://orcid.org/0000-0002-5936-1578> E-mail: franciscofigueiredo@ufg.br

Introdução

Em Moçambique, o ensino da língua inglesa é obrigatório a partir do primeiro ciclo do Ensino Secundário³, da 7ª classe à 12ª classe, com vistas a dotar os alunos de competências linguísticas e comunicativas, de maneira que não tenham barreiras ao ingressar no mercado de trabalho, fazer negócios, interagir com pessoas de outros países em que se fala o inglês, entre outras situações, já que o país se localiza em um espaço rodeado por países de expressão inglesa, fazendo parte da *Common Wealth*⁴ e da SADC (Comunidade de Desenvolvimento da África Austral).

Conforme afirma Ussene (2017), o processo de ensino da língua, no país, é complexo, envolvendo vários impasses políticos, organizacionais e da prática docente, originados por diversos fatores, tais como o fato de as políticas educativas estarem em constante alteração, obrigando a mudança do material de uso, metodologias e paradigmas do processo de ensino e aprendizagem, o que se agrava com a falta de condições dos alunos e de seus responsáveis para a obtenção do material de apoio. Além desses fatores externos, as condições das escolas públicas, suas respectivas salas de aulas e o grande número de alunos por sala configuram-se, também, como elementos dificultadores pelo fato de limitar a aprendizagem colaborativa e a interação que servem como um instrumento mediador (Figueiredo, 2018, 2019; Swain; Lapkin, 1998) e facilitador da comunicação entre o professor e alunos na realização de tarefas que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se por interação “a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos, ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco” entre os participantes (Brown, 1994, p. 159). A interação pode ocorrer entre professor e aluno, aluno e aluno, leitor e texto, falantes nativos e não nativos, aluno e programas de computador etc. (Rivers, 1996). Em se tratando de salas de aula de línguas, a interação “pressupõe participação, envolvimento pessoal e tomada de iniciativas” (Van Lier, 1988, p. 91). A interação em sala de aula de línguas é, pois, entendida como o conjunto de oportunidades criadas para que os alunos se comuniquem uns com os outros ou com o professor na língua que estão aprendendo. Por sua vez, a aprendizagem colaborativa é

uma abordagem filosófica construtivista, que se refere, *grosso modo*, a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador, cuja

³ A Educação Geral em Moçambique, correspondente ao Ensino Básico no Brasil, engloba dois níveis: Ensino Primário e o Ensino Secundário. O Ensino Primário compreende dois ciclos, sendo o 1º ciclo da 1ª à 3ª classe, e o 2º ciclo da 4ª à 6ª classe. O Ensino Secundário também compreende dois ciclos, sendo o 1º ciclo da 7ª à 9ª classe, e o 2º ciclo, da 10ª à 12ª classe (Mocambique 2020).

⁴ *Commonwealth*, originalmente criada como Comunidade Britânica de Nações (em inglês: *British Commonwealth of Nations*), é uma organização intergovernamental composta por 56 países membros independentes. Todas as nações membros da organização, com exceção de Gabão, Moçambique, Ruanda e Togo, faziam parte do Império Britânico, do qual se separaram (Commonwealth, 2024).

ênfase recai na coconstrução do conhecimento dentro e a partir dessas interações (Figueiredo, 2018, p. 14).

Este artigo visa, portanto, compreender o processo de aprendizagem colaborativa no ensino e aprendizagem da língua inglesa em turmas numerosas na Escola Secundária de Napipine, uma escola pública, periurbana, localizada na cidade de Nampula – Moçambique. Para tanto, participaram do estudo três professores de inglês da Escola Secundária de Napipine e, por meio de entrevistas e observações de aulas, foram gerados os dados para análise, em uma perspectiva qualitativa.

1 Contextualizando o ensino em Moçambique

A sociedade moçambicana é multiétnica, multicultural, multilíngue e multirreligiosa, tendo como língua oficial o português, apesar de apenas cerca de 17% da população tê-la como língua materna, L1, o que, segundo Ussene (2017) e de acordo com o Plano Estratégico de Educação (Moçambique, 2019), representa um grande desafio para o setor educativo que tem o português como a língua de instrução de cobertura nacional.

Para responder a essa diversidade linguística, o Ensino Bilíngue⁵ foi implementado, a título experimental e nas classes iniciais do Ensino Primário, em 109 distritos de todas as províncias, envolvendo 1.907 escolas, 4.045 professores e 237.958 alunos (Moçambique, 2019).

O inglês e o francês são as únicas línguas adicionais ministradas no Sistema Nacional de Educação. O ensino do inglês começa na 7ª classe (1º ciclo do Ensino Secundário) e prossegue ao longo de todo o ensino secundário, dando continuidade no ensino superior. Consequentemente, são 6 anos de aprendizagem da língua inglesa na Educação Geral.

O Sistema Nacional de Educação em Moçambique integra seis subsistemas, nomeadamente: Pré-Escolar, Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Profissional, Educação e Formação de Professores e, por fim, o Ensino Superior. O primeiro subsistema é o Pré-escolar que tem, como grupo-alvo, crianças com idade inferior a 6 anos. O segundo subsistema é a Educação Geral, que se divide em dois níveis: o Ensino Primário e o Ensino Secundário. A idade oficial de ingresso no Ensino Primário, na 1ª classe, é de seis anos (completados até 30 de junho do ano de ingresso) e compreende dois ciclos, sendo o 1º ciclo, da 1ª à 3ª classe, e o 2º ciclo, da 4ª à 6ª classe. O Ensino Secundário também compreende dois ciclos, sendo o 1º ciclo da 7ª à 9ª classe, e o 2º ciclo, da 10ª à

⁵ No Ensino Bilíngue, são trabalhadas, no Ensino Primário, a língua portuguesa (língua oficial) e as línguas maternas, chamadas de línguas nacionais (Nhampoca, 2015). A perspectiva do Ensino Bilíngue surge como uma tentativa de evitar o grande número de reprovações, visto que muitas crianças somente aprendiam a língua portuguesa nas escolas, sendo a sua segunda língua. De acordo com Patel (2006), essa iniciativa tem por objetivo também a valorização do Patrimônio Cultural de Moçambique.

12^a classe. O terceiro subsistema é a Educação de Adultos, que é orientado para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar e concluir, até os 14 anos, o Ensino Primário, e 18 anos para terminar o Ensino Secundário. O quarto subsistema é a Educação e a Formação de Professores, que regula a formação de professores para os diferentes subsistemas. O quinto subsistema é a Educação Profissional que abrange o Ensino Técnico-Profissional, a Formação Profissional, a Formação Profissional Extra-Institucional⁶ e o Ensino Superior Profissional. Finalmente, existe o subsistema de Ensino Superior. Este é destinado aos graduados da 12^a classe da Educação Geral ou equivalente dos cursos de Educação Profissional. Nesse subsistema, os cursos de Licenciatura têm a duração de 4 anos, assim como os cursos de Doutorado. Por sua vez, os cursos de Mestrado têm a duração de 2 anos (Moçambique, 2020).

Vale salientar que, independentemente do subsistema seguido, cada aluno que conclui o nível médio pode ingressar no Ensino Superior, desde que passe nos exames de admissão que geralmente constituem o principal requisito de ingresso ao Ensino Superior Público, ao passo que o ingresso no Ensino Superior privado não exige o exame de admissão.

Este estudo trata da interação e da colaboração no ensino da língua inglesa em turmas numerosas do Ensino Secundário. Assim, é necessário fazermos algumas considerações sobre a abordagem colaborativa em turmas numerosas e contribuições da teoria sociocultural de Vygotsky, na área de educação, mais especificamente no ensino da língua inglesa.

2 A teoria sociocultural e a aprendizagem colaborativa de línguas

A teoria psicolinguística de Vygotsky, comumente conhecida por teoria sociocultural, tem por objetivo principal investigar e explicar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Por ser uma teoria do desenvolvimento, tem sido também mundialmente utilizada em estudos sobre o processo de aprendizagem de línguas adicionais (veja, por exemplo, Figueiredo, 2019; Lantolf, 2000; Lantolf; Appel, 1994, entre outros).

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento psicológico da criança ocorre por meio da interação com crianças mais experientes e/ou com adultos. O autor distingue dois níveis de desenvolvimento da criança: o real e o potencial. O primeiro caracteriza-se pela habilidade da criança em realizar certas tarefas independentemente de outras pessoas. O segundo, por sua vez, caracteriza-se pelas funções que a criança pode desempenhar com a ajuda de outra pessoa. A diferença entre o que a criança é capaz de fazer quando age sozinha e o que é capaz de fazer com o auxílio de alguém mais experiente é chamada de

⁶ Refere-se à aprendizagem adquirida fora das instituições de educação profissional.

zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998, p. 112).

Como podemos perceber, os processos cognitivos são mediados pelas interações socioculturais, de modo que “todos os processos psicológicos são inicialmente sociais e somente mais tarde se tornam individuais” (Lunt, 1993, p. 146).

De acordo com a teoria vygotskyana, a criança passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1981):

- a) regulação pelo objeto: o ambiente exerce influência sobre a criança;
- b) regulação pelo outro: a criança é capaz de realizar certas tarefas com o auxílio de outras pessoas;
- c) autorregulação: a criança, de forma independente, desenvolve estratégias para realizar as tarefas.

A transição do estágio de regulação pelo outro (atividade interpsicológica) para o estágio de autorregulação (atividade intrapsicológica) é favorecida por estruturas de apoio, conhecidas como *scaffolding*⁷ – andaime ou andaimento em português (Figueiredo, 2019). O *scaffolding* é descrito como um processo que possibilita à criança ou ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa, ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse a ajuda de uma outra pessoa (Wood; Bruner; Ross, 1976). O *scaffolding* pode ser oferecido ao aprendiz por meio de modelos de orientação de realização de tarefas, demonstrações, perguntas, instruções e incentivos (Figueiredo, 2019).

Tomando-se por base a teoria sociocultural, podemos perceber que é indiscutível a importância do papel da interação em sala de aula (Brooks; Donato, 1994; Bruffee, 1999; Figueiredo, 2019; Figueiredo; Araújo, 2018; Gass; Mackey; Pica, 1998; Hall, 2001; Hall; Walsh, 2002; Long; Porter, 1985; Lynch, 1996; Pica, 1987; Rivers, 1996, entre outros), pois “o conhecimento é coconstruído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (Nyikos; Hashimoto, 1997, p. 507). Na sala de aula de línguas, seja de L1 ou de L2, a interação ainda é mais importante, pois a língua é tanto o objeto de conhecimento quanto o meio para a aprendizagem (Tsui, 1995).

De acordo com Coelho (1992, p. 37), um requisito básico para a aquisição de L2 é proporcionar aos alunos “oportunidades para interação frequente e extensa na língua-alvo”, oportunidades essas que são favorecidas por um modelo de ensino que promova a

⁷ Wood, Bruner e Ross (1976) cunharam o termo *scaffolding* como uma metáfora para descrever o apoio dado pelas mães às suas crianças quando as ajudavam a fazer uma construção piramidal com um conjunto de blocos de madeiras, durante um experimento.

aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem colaborativa, definida por Dörnyei (1997, p. 482) como “o uso instrutivo de pequenos grupos a fim de concretizar objetivos comuns de aprendizagem via cooperação”, tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, que chegam à conclusão de que a interação não ajuda apenas os alunos menos experientes: ela leva também os alunos mais experientes a descobrir novas formas de aprender (Bruffee, 1999; Figueiredo, 2018, 2019; Figueiredo; Araújo, 2018; Liang; Mohan; Early, 1998). Trabalhando juntos, os alunos não compartilham apenas ideias e informações, mas também estratégias de aprendizagem (Swain, 2000).

Segundo Figueiredo (2019) e Figueiredo e Araújo (2018), para estimular a interação entre alunos, o professor pode fazer uso de jogos. Richard-Amato (1998) afirma que os jogos estão sempre associados ao aspecto lúdico e, quando inseridos em contexto de sala de aula, podem proporcionar, aos aprendizes, um maior contato com a língua que estão aprendendo, além de fazer com que haja interação e colaboração entre eles. Ainda, segundo Richard-Amato (1998), os jogos podem ser usados para desenvolver e reforçar conteúdos, como, por exemplo, vocabulário. Os jogos também podem ser usados para apresentar novos tópicos gramaticais, para se trabalhar pronúncia, sintaxe etc., além de diminuir a ansiedade dos alunos em relação à língua-alvo.

De acordo com Figueiredo (2018, 2019), a aprendizagem colaborativa se baseia na teoria sociocultural de Vygotsky (1998) e refere-se a situações em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, dando e recebendo ideias e assistência, durante a realização de tarefas. Nesse processo, o professor exerce um papel de mediador. É por meio dessa interação colaborativa que “o uso e a aprendizagem da língua podem ocorrer” (Swain, 2000, p. 97), mas esse fenômeno tem suas implicações em turmas numerosas, como é o caso da Escola Secundária de Napipine.

3 Metodologia

A Escola Secundária de Napipine é uma escola periurbana na cidade de Nampula que contempla o 1º e 2º ciclos do Ensino Secundário Geral, isto é, da 7ª à 9ª e da 10ª à 12ª classes, respectivamente, com turmas consideradas numerosas⁸ (Hayes, 1997;

⁸ Não existe uma definição clara sobre o que é uma turma numerosa. Por exemplo, no ensino de língua, uma turma de 25 a 50 alunos pode ser considerada como sendo numerosa, dependendo de contexto para contexto (Hayes, 1997; Shaeffer, 2006; Shwandi, 2017; Wadesango, 2021). Conforme afirma Shaeffer (2006), do ponto de vista do professor, uma turma é “grande” sempre que ele a perceber grande. Embora uma turma com mais de 50 alunos seja geralmente considerada uma turma grande, para aqueles que normalmente ensinam 25 alunos ou menos, uma turma de 35 pode ser considerada grande, podendo a definição ser subjetiva e baseada em cada contexto. Assim, uma turma grande pode ser definida “não em termos de um limite numérico, mas sim como um ambiente onde a qualidade da aprendizagem dos alunos pode ser impactada negativamente pelo número de alunos na turma” (Hornsby; Osman; De Matos-Ala, 2013, p. 8).

Hornsby; Osman; De Matos-Ala, 2013; Shaeffer, 2006; Shwandi, 2017; Wadesango, 2021). As salas de aula da Escola Secundária de Napipine, com mínimas condições, contêm de 79 a 120 alunos. O Plano Estratégico da Educação 2020-2029 (Moçambique, 2020) preconiza que as turmas, nas escolas públicas, tenham cerca de 64 alunos, mas, na realidade, o número supera o previsto.

As turmas que foram observadas eram compostas por 79 a 90 alunos. Essa quantidade de alunos, especialmente no ensino da língua inglesa, não só afeta a qualidade do ensino, como também dificulta ao professor fornecer o apoio individual de que os alunos necessitam. Torna-se difícil para o professor gerir a turma, uma vez que ele não consegue visualizar todos os alunos que estão na sala, muito menos acompanhá-los na realização das tarefas. Turmas numerosas tornam também difíceis o planeamento e a correção de avaliações, testes e trabalhos escritos, tornando difícil, consequentemente, os processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa (Hayes, 1997; Shwandi, 2017, Wadesango, 2021).

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso qualitativo, que, segundo Marconi e Lakatos (2007) e Richardson (2012), se desenvolve numa situação natural, constituindo fonte direta de dados descritivos, incluindo a possibilidade de transcrições de entrevistas e de depoimentos e extratos de vários tipos de documentos. Esse método se justifica por suas características, pelo número reduzido dos participantes do estudo, pelo fato de ser apropriado para estudos na área de educação e pelo fato de proporcionar oportunidade para os pesquisadores conhecerem, entenderem, explicarem e interpretar os fenômenos neste ambiente natural (Gil, 2010).

Para a geração de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com três participantes, cujas aulas foram, anteriormente, observadas na Escola Secundária de Napipine, localizada nos arredores da cidade de Nampula. Essas entrevistas, realizadas em língua portuguesa e conduzidas pela primeira autora deste artigo, possibilitaram que compreendêssemos como ocorrem a interação e a aprendizagem colaborativa no ensino de inglês em turmas numerosas. As aulas foram filmadas, e uma ficha de observação foi concebida para observar e registrar, *in loco*, o nível de interação e colaboração nas aulas ministradas pelos professores. Com base nas gravações, as entrevistas foram realizadas, usando-se a técnica de uso de recordações estimuladas – *stimulated recall*⁹ (Nunan, 1992), para que os participantes pudessem se lembrar de alguns fenômenos que aconteceram no processo e, assim, fosse possível obter uma melhor compreensão das motivações de suas ações.

⁹ A técnica da recordação estimulada propicia, aos participantes, a oportunidade de se verem em ação como um meio de ajudá-los a se recordarem de suas ações e dos acontecimentos à medida que ocorreram na aula. Embora existam muitos métodos de geração de dados de recordação estimulada, neste estudo usamos a técnica de assistir a um vídeo gravado das aulas e de conversar sobre o que ocorria no vídeo (Dempsey, 2010).

Os participantes estão identificados por pseudônimos por eles escolhidos, a saber: Marcelo, Pedro e Ravy, sendo os dois primeiros professores da 10ª classe, e o último, da 12ª classe. A participação dos professores foi voluntária e, no início das entrevistas, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar desta pesquisa¹⁰. Cada um deles tinha de 4 a 7 turmas por ano. A carga horária da 10ª classe consistia em 2 aulas por semana, tendo cada aula 45 minutos de duração, o que totaliza 90 minutos por semana de ensino da língua inglesa. Por sua vez, a carga horária da 12ª classe consistia em 5 aulas semanais, e os estudantes tinham aulas de inglês três vezes por semana. Essas aulas eram divididas em 2 duplas de 90 minutos e uma aula de 45 minutos, totalizando 225 minutos por semana de ensino da língua inglesa.

As entrevistas se basearam nas seguintes perguntas: a) O que você entende por interação? b) Que tipo de interação predomina na sua sala de aula? c) Em que medida a escolha do tipo de interação é influenciada pelo número de alunos nas suas turmas? d) Qual é a sua percepção de aprendizagem colaborativa no ensino de língua? e) Alguma vez você usou tarefas colaborativas, tendo em conta o número de alunos? Quais? f) Você usa tarefas em pares, grupos ou jogos? Por quê (não)? e g) Com base no vídeo a que você assistiu, o que você teria a dizer sobre suas ações e sobre as atitudes dos estudantes durante as aulas?

Como se pode depreender, as questões feitas nas entrevistas tinham por objetivo levar-nos a compreender o funcionamento da interação e da aprendizagem colaborativa no ensino e aprendizagem da língua inglesa nas turmas dos professores Marcelo, Pedro e Ravy. Os dados gerados, por meio de entrevistas e observações de aulas, foram categorizados em quatro grupos, analisados e discutidos tematicamente, observando ideias semelhantes. Assim, para a configuração dos temas, foi utilizado o critério de que eles deveriam ocorrer pelo menos na fala de dois participantes

4 Análise de dados

As categorizações para a análise das entrevistas foram criadas com base nas respostas fornecidas pelos participantes, a saber: percepção do termo interação e tipo predominante na sala de aula, tendo em conta turmas numerosas; percepção do que seja a aprendizagem colaborativa no ensino de inglês; uso de tarefas em pares e em grupo no ensino de inglês; e uso de jogos e música no ensino de inglês.

¹⁰ Este estudo faz parte de uma pesquisa maior, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, protocolo número CAAE 70953817.7.0000.5083.

4.1 Percepção do termo interação e tipo predominante na sala de aula, tendo em conta turmas numerosas

Os três professores, participantes deste estudo, entendem que a interação é a fala ou a conversa que acontece na sala de aula. Vejamos este trecho da fala do professor Marcelo:

[1]

Marcelo: [Interação] é a fala que acontece na sala de aula, entre o professor e o aluno e também entre o aluno e o professor.

Esse pensamento é partilhado pelo professor Ravy, que acrescenta ainda que a interação ocorre também entre alunos.

[2]

Professor Ravy: A interação é a conversa que ocorre entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor.

A resposta dos professores corrobora as ideias de Hall e Walsh (2002), que consideram a interação como conversas que ocorrem na sala de aula, sejam entre professor e aluno, aluno e aluno e aluno e professor. Contudo, esses autores, bem como Figueiredo (2019), a consideram como um dos principais meios pela qual a aprendizagem ocorre na sala de aula, possibilitando a coconstrução de conhecimento. Os professores, ao contrário do que postulam os autores, demonstram, na forma como conduzem suas aulas, que a interação é uma conversa dirigida do professor aos alunos, e, mesmo quando ela acontece entre os alunos ou do aluno para o professor, ela não está totalmente associada à abordagem colaborativa. Dessa forma, parece não haver, nas aulas de Marcelo e Pedro, lugar para uma interação voltada para o uso de tarefas colaborativas em sala de aula, as quais pressupõem trabalho em conjunto entre os alunos, em que eles compartilham ideias e informações, e fazem uso de estratégias de aprendizagem (Coelho, 1992; Swain, 2000). Ravy, como mostrará o excerto 7, já traz algumas perspectivas de uso dessa abordagem.

Embora o professor Ravy reconheça que as interações devam também ocorrer entre os estudantes, ela ainda não ocorre sistematicamente nas turmas em que aqueles professores lecionam, embora tentem usar várias estratégias que promovam a interação entre professor e alunos. Nessa perspectiva, Hayes (1997) esclarece que professores enfrentam várias dificuldades no ensino em turmas numerosas, tais como: concluir conteúdo dos livros usados, avaliar trabalhos dos alunos, controlar o ambiente da sala de aula e responder às necessidades dos alunos.

No excerto 3, a posição do professor Pedro reitera a não ocorrência de interações a

partir dos princípios da abordagem colaborativa, pois, ainda que ele revele a vontade de os seus alunos colaborarem entre si, promovendo a interação aluno-aluno, ele aponta que a interação não ocorre de forma sistematizada. Há um espírito de entreajuda, os alunos que entendem alguma coisa ajudam os que não entendem, mas a interação entre eles não é regular, pois a exposição à língua-alvo ocorre somente na sala de aula e é controlada pelo professor.

[3]

Professor Pedro: Para além da interação professor-aluno, dou o meu melhor para promover a interação aluno-professor e aluno-aluno, nas minhas turmas. Há colaboração entre os alunos, quem entende a matéria ajuda o outro. Mas seria melhor se a colaboração entre eles fosse séria porque a interação acontece só naquele momento e na sala de aula.

Por sua vez, o professor Ravy explica que os alunos têm medo de errar no processo de aprendizagem da língua-alvo. O medo de errar faz com que eles não aproveitem as oportunidades de aprendizagem (Figueiredo, 2023), visto que muitos só têm contato com a língua adicional em sala de aula.

[4]

Professor Ravy: Sim, professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor. Apesar de terem muita vontade e motivação de aprender a língua, têm receio de cometer erros. [...] Infelizmente, eles apenas têm o contato com a língua na sala de aula de inglês.

A língua se aprende por meio de seu uso, por meio de interações (Figueiredo, 2019; Gass; Mackey; Pica, 1998; Hall; Walsh, 2002; Pica, 1987; Rivers, 1996). Assim, se os alunos só encontram o espaço para praticar a língua na sala de aulas, com apenas 90 minutos (duplo período de 45 minutos cada um) por semana para 10^a classe, e 225 minutos (cinco aulas, também de 45 minutos cada uma) em três encontros por semana para 12^a classe, é bem possível que não tenham aprendido o suficiente para se “arriscarem” a usar esta língua, já que há pouca interação com o professor ou com os colegas.

Durante as aulas, foi observado que os professores davam mínima atenção aos alunos, no seu todo, e interagiam com um número muito reduzido de alunos. Infelizmente, esses poucos momentos de interação ocorriam pelo fato de os professores estarem trabalhando com turmas numerosas (Hayes, 1997; Hornsby; Osman; De Matos-Ala, 2013) e devido ao fato de o tempo de aula ser muito limitado. O professor Marcelo relata que o grande número de alunos dificulta que a interação ocorra em sala e, para compensar o pouco tempo de aula, faz com que os estudantes respondam a trabalhos em casa.

[5]

Professor Marcelo: Acredito que turmas numerosas nos dificultam pôr em prática essa interação, a própria gestão de tempo não nos permite [...]. Então, não é fácil interagirmos. O que tenho feito é mexer, nem que sejam pelo menos 3 ou 5 alunos, os mais aproveitados, aí é possível fazermos alguma coisa. [...] Para complementar o programa de ensino, damos trabalhos de casa para os alunos de modo a lhes ocupar em casa.

A dificuldade de se trabalhar em turmas numerosas também é enfatizada pelo professor Pedro, quando as compara com turmas não numerosas.

[6]

Professor Pedro: É difícil manusear uma turma numerosa em relação a uma não numerosa. [...] Num universo daqueles, 99 alunos, conhecer todos os alunos não é fácil. E isso é resultado do tamanho da turma.

Na turma observada deste professor, constatou-se que a sala era muito pequena para abrigar confortavelmente todos os alunos e, além disso, não havia espaço suficiente que permitisse o movimento do professor para o resto da sala de modo a alcançar todos os alunos. O Plano Estratégico de Educação, elaborado na 20ª Reunião Anual de Revisão (Moçambique, 2019), reconhece o desafio existente em turmas numerosas no país, como sendo um fator que negativamente afeta a qualidade da educação. Esse pensamento é partilhado por Shaeffer (2006), segundo o qual turmas numerosas são um dos maiores obstáculos para a qualidade de ensino.

Mesmo com essas dificuldades, o professor Ravy afirma usar métodos e estratégias que permitam alguma interação entre os alunos na sala de aulas, tal como a realização de tarefas em grupo ou em pares. Por meio de tais tarefas, inevitavelmente, os alunos terão de partilhar algumas ideias para a efetivação do trabalho a ser realizado, dando ênfase à aprendizagem colaborativa e ao uso de *scaffoldings* (Figueiredo, 2018, 2019; Wood; Bruner; Ross, 1976).

[7]

Professor Ravy: Com base nas aulas teóricas assimiladas durante a minha formação, tenho que usar alguns métodos e estratégias de organização de atividades em grupo e em pares para os alunos tentarem se ajudar.

O que se pode depreender do relato de Ravy é que ele tem vontade de promover a interação. Ele, bem como os professores Marcelo e Pedro, como veremos mais adiante, reconhecem a importância do processo interacional para o sucesso de uma aula de língua. Eles, portanto, valorizariam ainda mais as interações na perspectiva da aprendizagem colaborativa se tivessem oportunidades para conhecerem melhor sobre ela e seu uso em

sala de aula, especialmente em turmas numerosas e, sobretudo, quando se trabalha com uma língua adicional, que é aprendida, no contexto moçambicano, principalmente na escola. Daí, a necessidade de que os estudantes sejam cada vez mais expostos à língua-alvo no contexto de sala de aula e possam, por meio de interações e de produções na língua, internalizar conhecimentos linguísticos da língua que estão aprendendo (Hall, 2001).

4.2 Percepção do que seja a aprendizagem colaborativa no ensino de inglês

De acordo com as respostas dos participantes deste estudo, como mencionamos anteriormente, pudemos verificar que eles reconhecem a importância da colaboração nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. O professor Marcelo valoriza o fato de possibilitar ao estudante um papel mais ativo em seu processo de aprendizagem, como é ilustrado a seguir.

[8]

Professor Marcelo: Aprendizagem colaborativa é exatamente envolver o aluno no processo de aprendizagem para evitar que o professor entre na sala e faça a exposição sozinho. Se isso acontecer, consideramos como métodos passivos porque o aluno nunca terá espaço para contribuir e só contribuindo é possível alcançar aquilo que pretendemos.

No relato 8, fica claro que o professor Marcelo sabe que a interação é um método ativo nos processos de ensino e aprendizagem, e os métodos ativos, diferentemente dos métodos passivos, criam situações para uma aprendizagem significativa, por meio da qual os alunos possam, juntos, construir conhecimento (Figueiredo, 2018, 2019; Silva, Figueiredo, 2023; Vygotsky, 1998).

Já o professor Ravy reconhece que o apoio que é fornecido durante a interação pelos colegas pode fazer com que o estudante se sinta mais seguro, tendo, assim, mais vontade de se arriscar e, conseqüentemente, menos medo de errar.

[9]

Professor Ravy: Aprendizagem colaborativa é uma colaboração entre os alunos em que eles partilham o conhecimento e, assim, mata o medo de cometer erros.

O professor Pedro lamenta o fato de a interação frequente em sala de aula não ter espaço para a sua materialização, por não ter uma frequência sistematizada, sendo algo ocasional.

[10]

Professor Pedro: É pena porque é uma colaboração descartável porque não é constante. Os alunos colaboram somente no momento em que precisam alcançar algo.

Pelo relato dos professores, percebemos que eles sabem o que é a aprendizagem colaborativa e reconhecem o seu valor, mas não a utilizam em todos os seus potenciais devido a questões contextuais, principalmente pelo fato de serem professores de salas numerosas (Hayes, 1997; Hornsby; Osman; De Matos-Ala, 2013).

4.3 Uso de tarefas em pares e em grupo no ensino de inglês

Em razão das questões de gerenciamento em sala de aula e de não terem como mudar as carteiras de lugar, os professores preferem usar o trabalho em par a usar o trabalho em grupo, visto que os estudantes já se sentam em pares, ou seja, na escola em que a pesquisa foi realizada e na maior parte das escolas em Moçambique, as carteiras são feitas em formato de uma mesa para abrigar dois ou, em alguns casos, três estudantes em cada uma. Vejamos o que o professor Pedro disse a esse respeito:

[11]

Professor Pedro: Faço uso de tarefas em pares. Para incluir aqueles alunos fracos a participarem e se envolverem na aula. E quando estão entre eles, se alguém não compreende a explicação do professor, entre eles pode existir quem entendeu e este explica aos outros.

Tanto o professor Pedro quanto Ravy fazem uso apenas do trabalho em par. O professor Pedro enfatiza o fato de que, em pares, os estudantes podem se ajudar, caso algum deles não compreenda o que foi dito pelo professor. O professor Marcelo, por sua vez, usa trabalhos em pares para avaliar os seus estudantes porque facilita-lhe o processo de correção, tendo em conta a sua turma numerosa. Em suas aulas, o trabalho em grupo só ocorre quando há algum debate, pois não requer mudar as carteiras de lugar. Esse é um dos desafios enfrentados pelos professores que lecionam em turmas numerosas (Shwandi, 2017; Wadesango, 2021).

[12]

Professor Marcelo: Faço uso de trabalhos em pares, para avaliação, pois, tendo em conta o número de alunos na turma, facilita-me no processo de correção. Considero o trabalho em grupo uma perda de tempo, pois só o tempo de organização já consome parte dos 45 minutos. Trabalho em grupo só se houver um debate, pois aí ninguém precisa mudar as carteiras de lugar. E, portanto, para mim, o prático é o trabalho em pares e não em grupo.

Os professores, de acordo com os depoimentos, promovem alguns tipos de tarefas colaborativas, tais como debates em grupo, leitura e interpretação de textos, resolução de exercícios gramaticais, em grupo e em pares, porque os estudantes podem aprender melhor interagindo. Porém, a sala de aula, por conter muitas carteiras, limita o trabalho em grupos, mas, ao mesmo tempo, possibilita o trabalho em pares, já que as carteiras são ocupadas por dois estudantes, viabilizando a interação entre eles. Apesar das dificuldades, os professores entendem a importância da aprendizagem colaborativa, o que vem a corroborar os estudos de Figueiredo (2018, 2019) e de Swain, (2000), que reconhecem a importância de os professores promoverem interação e colaboração entre os alunos, de modo a torná-los mais ativos no processo de aprendizagem. Todavia, vimos que, apesar de reconhecerem a importância da colaboração em sala de aula, os professores apontam alguns fatores para justificar a forma como ensinam.

Por exemplo, para justificar a escolha do método que usa, o professor Ravy disse ser mais viável a realização de tarefas em pares, porque as carteiras acomodam dois estudantes. Então, de acordo com o professor, é fácil usar esses pares para desenvolver uma tarefa que não vai interferir muito na estrutura organizacional da sala. Por sua vez, o professor Pedro elegeu o trabalho em pares, pois, segundo ele, um estudante pode ajudar o outro, caso surjam dúvidas.

O professor Ravy mencionou algo muito importante: os seus alunos gostam de tarefas colaborativas, mas, muitas vezes, as discussões ocorrem na segunda língua¹¹, que é o português.

[13]

Professor Ravy: Eles reagem bem [a tarefas colaborativas] porque aprendem com eles mesmos, e estas tarefas inibem a timidez e o medo deles de errar. Entretanto, muitas vezes, em vez de discutirem os trabalhos na língua-alvo usam a língua portuguesa. Mas, quando noto esse comportamento, chamo a atenção e voltam a discutir na língua inglesa.

Podemos observar, nesse relato, que o professor considera importante interagir apenas na língua-alvo, não reconhecendo o papel importante que uma língua adquirida ou aprendida pelos estudantes tem na aprendizagem de outra língua. Conforme nos mostram alguns estudos (Antón; Dicamilla, 1999; Brooks; Donato, 1994; Liang; Mohan; Early, 1998; Mello, 2002), o uso da primeira língua, ou, no caso de Moçambique, de uma segunda língua, não deve ser visto como um impedimento para a aprendizagem de uma língua adicional, mas sim como um scaffolding utilizado pelos alunos para facilitar esse

¹¹ É importante mencionar que a maioria do povo moçambicano é bilíngue, ou seja, o português é sua segunda língua, a língua usada por todos em contextos educacionais, de trabalho etc. e, em casa ou em interações informais, como na rua, usam uma língua local, que varia de região para região. Assim, o português torna possível a comunicação entre pessoas que tenham línguas locais diferentes (Ussene, 2017).

processo.

4.4 Uso de jogos e música no ensino de inglês

Como vimos anteriormente, na fundamentação teórica deste estudo, o professor pode fazer uso de jogos em suas aulas, visto que os jogos podem proporcionar, aos aprendizes, um maior contato com a língua que estão aprendendo, além de fazer com que haja interação e colaboração entre eles (Figueiredo, 2019; Figueiredo; Araújo, 2018; Richard-Amato; 1998).

Nesse sentido, o professor Marcelo afirmou, durante a entrevista, ao ver o vídeo de uma de suas aulas, que faz uso de jogos, dependendo do tema:

[14]

Professor Marcelo: Quando falamos de *The Human Body* (o corpo humano), implementamos um jogo em que chamamos um voluntário para tocar as diferentes partes do corpo humano e os outros identificam a parte apontada, e assim identificamos os alunos que dominam as partes do corpo humano em inglês. Os alunos gostam e facilita o processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, os professores Pedro e Ravy disseram que não fazem uso de jogos nem música, por falta de condições, fazendo, assim, com que os alunos não usufruam dos benefícios do uso de jogos no processo de aprendizagem de línguas (Figueiredo; Araújo, 2018; Figueiredo, 2019; Vygotsky, 1998).

[15]

Professor Pedro: Nunca usei jogos e muito menos música mesmo por falta de condições como aparelho, e essas salas não são adequadas para tal. Não são salas específicas para o ensino de línguas e são compartilhadas por outros professores.

[16]

Professor Ravy: Não posso mentir, nunca usei jogos.

O ensino e aprendizagem de línguas permite que haja muita interação e atividades lúdicas na sala de aulas e, nesse sentido, alguns autores (Figueiredo, 2019; Vygotsky, 1998) sugerem a utilização de jogos, pois os jogos proporcionam prazer, promovem interação entre os aprendizes, promovem autonomia, estimulam o desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1998). O uso de jogos promove a aprendizagem colaborativa e motiva os alunos a participar nas aulas de inglês, refletir sobre a língua que estão aprendendo, assim como trabalhar em vários aspectos da língua-alvo, tais como regras gramaticais, aprender novos itens lexicais e revisar os já aprendidos, pronúncia, sintaxe etc., tornando,

assim, o processo de aprendizagem mais significativo para os estudantes, que poderão se beneficiar das tarefas colaborativas (Figueiredo; Araújo, 2018; Figueiredo, 2019).

Percebemos que os professores podem considerar a sala de aula, em que haja muitos alunos, como um local inadequado para o uso de jogos, como pôde ser verificado na fala do professor Pedro, no excerto 15. Porém, os docentes afirmaram que as salas são mobiliadas com mesas, em que se sentam dois estudantes. Essa configuração, a nosso ver, possibilitaria o uso de alguns jogos¹², como é o caso do dominó, que pode ser jogado por dois estudantes.

Considerações finais

Este estudo teve por objetivo compreender o funcionamento da interação e da aprendizagem colaborativa no ensino e aprendizagem da língua inglesa em turmas numerosas numa escola pública, periurbana, na cidade de Nampula, em Moçambique, do qual participaram três professores, sendo dois que lecionavam na 10^a classe e um que lecionava na 12^a classe.

No ensino de segunda língua, a teoria sociocultural tem se mostrado importante, pois enfatiza a aprendizagem colaborativa. A colaboração, nessa perspectiva, permite que os alunos interajam e aprendam entre eles na realização de uma tarefa. A interação serve como mediadora dos processos de ensino e aprendizagem, e os professores da Escola Secundária de Napipine têm consciência da importância da aprendizagem colaborativa, mas enfrentam dificuldades em promover tarefas interativas e colaborativas na sala de aulas de inglês, por diversos fatores, tais como: turmas numerosas, tempo reduzido da aula, relação professor-aluno elevada, ou seja, além de as turmas serem numerosas, o professor é responsável por várias turmas, o que pode causar um grande desgaste físico e mental.

Pela redução do tempo de aula e o pouco contato com os alunos, os professores incentivam os estudantes a criar grupos de estudo fora da escola. Todavia, quer as atividades sejam realizadas dentro da sala de aulas, quer sejam realizadas em casa, é sempre bom, na visão dos professores, usar as metodologias colaborativas, tais como trabalho em grupos ou em pares, para permitir que os estudantes que tenham dificuldades possam contar com a ajuda dos que tenham mais facilidade na aprendizagem do inglês, de modo que esse processo de regulação pelo outro possa levá-los à autorregulação (Vygotsky, 1981). Porém, os professores preferem orientar tarefas em pares a tarefas em grupos, pois a gestão e a organização de grupos consomem o tempo de aula. Apesar de

¹² Para sugestões de uso de jogos em duplas para a aprendizagem de inglês, ver, por exemplo, Hadfield (1984, 1990, 1999, 2001), Araújo (2016) e Figueiredo e Araújo (2018).

existir colaboração na realização de tarefas em pares, trata-se ainda de uma abordagem não muito utilizada. Assim, os estudantes se limitam a esclarecer algo ao colega, caso ele não entenda o que o professor diz.

Turmas numerosas são consideradas como um dos fatores determinantes que contribui para a baixa qualidade de ensino em Moçambique, pondo em risco a viabilidade da aprendizagem colaborativa. Essas características dificultam a aprendizagem, fazendo com que os alunos possam não ser bem preparados para o acesso às universidades ou ao mercado de trabalho.

Esperamos que este estudo possa causar reflexões sobre o ensino de línguas em turmas numerosas e que soluções para esse problema possam ser encontradas por meio de mais pesquisas a esse respeito, visto que turmas numerosas e o tempo reduzido de aulas de inglês, por semana, contribuem bastante para a baixa qualidade da educação em Moçambique. Apesar dessas dificuldades, os professores não desistem de dar aulas.

Agradecimento

Francisco José Quaresma de Figueiredo agradece ao CNPq pelo apoio concedido na forma de Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ).

Interaction and collaborative learning in English language teaching: a study in large classes in Mozambique

Abstract

Interaction and collaborative learning are fundamental in teaching and learning additional languages since, in addition to enabling students to share information about a specific task, they can develop socially and cognitively. But how can teachers work collaboratively in large classes? This article, therefore, aims to understand whether the collaborative learning process in teaching and learning the English language occurs in large classes at Escola Secundária de Napipine, a public, peri-urban school located in the city of Nampula – Mozambique. This research is a case study with a qualitative approach. Three English teachers voluntarily participated in the study. We used the combined techniques of semi-structured interviews and direct observation of classes to generate the data. The teachers' interventions were audio recorded, and the classes observed were filmed, with the respective consent of the participants. The study was based on Vygotsky's sociocultural theory, which emphasizes the role of social interaction in the student's cognitive development, placing more emphasis on collaborative learning. The result of the study shows that English teachers know the importance of interaction and collaborative learning in teaching the language. However, its implementation is challenging, for several reasons, mainly because the classes are large, as is the case in the school in study.

Keywords: Interaction. Collaborative learning. English language teaching. Large classes. Mozambique

Referências

ANTÓN, Marta; DICAMILLA, Frederick J. Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 83, n. 2, p. 233-

247, 1999. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/229726281_Socio-Cognitive_Functions_of_L1_Collaborative_Interaction_in_the_L2_Classroom. Acesso em: 20 abr. 1999.

ARAÚJO, Marco André Franco de. **Let's play games**: o jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês de alunos adolescentes na escola pública. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/2c3d2202-8b5f-4068-a81a-41fa5f9bf4d3>. Acesso em: 30 set. 2018.

BROOKS, Frank B.; DONATO, Richard. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. **Hispania**, v. 77, p. 262-274, 1994. Disponível em:
<https://faculty.weber.edu/tmathews/sli/Readings/Brooks%20&%20Donato%201994.pdf>. Acesso em: 20 abr. 1999.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

BRUFFEE, Kenneth A. **Collaborative Learning**. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

COELHO, Elizabeth. Cooperative Learning: Foundation for a communicative curriculum. In: KESSLER, Carolyn. (ed.). **Cooperative language learning**: A teacher's resource book. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 31-49.

COMMONWEALTH. In: **Wikipédia**: A enciclopédia livre, 2024. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Commonwealth>. Acesso em: 12 jan. 2024.

DEMPSEY, Nicholas P. Stimulated recall interviews in Ethnography. **Qualitative Sociology**, v. 33, p. 349-367, 2010. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/225674650_Stimulated_Recall_Interviews_in_Ethnography. Acesso em: 30 nov. 2021.

DÖRNYEI, Zoltán. Psychological process in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 481-493, 1997. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/328891>. Acesso em: 7 maio 1999.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. UFG, 2018.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Aprendendo com os erros**: uma perspectiva comunicativa do ensino de línguas. 4. ed. rev. ampl. São Paulo, Parábola, 2023.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. Possibilidades de aprendizagem por meio do uso de jogos em sala de aula e inglês. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; SIMÕES, Darcília. (org.). **Contribuições da linguística aplicada para a educação básica**. Campinas: Pontes, 2018. p. 245-272.

GASS, Susan M.; MACKEY, Alison; PICA, Teresa. The role of input and interaction in second language acquisition. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p. 299-307, 1998. Disponível em:
https://www.academia.edu/35060804/The_Role_of_Input_and_Interaction_in_Second_Language_Acquisition_Introduction_to_the. Acesso em: 30 set. 2002.

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, S.A. 2010.
- HADFIELD, Jill. **Elementary communication games**. London: Longman, 1984.
- HADFIELD, Jill. **Intermediate communication games**. London: Longman, 1990.
- HADFIELD, Jill. **Beginners communication games**. London: Longman, 1999.
- HADFIELD, Jill. **Elementary grammar games**. London: Longman, 2001.
- HALL, Joan Kelly. Classroom interaction and language learning. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 41, p. 17-39, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/7476>. Acesso em: 14 mar. 2003.
- HALL, Joan Kelly.; WALSH, Meghan. Teacher-student interaction and language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 22, p. 186-203, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Joan-Kelly-Hall/publication/231872069_Teacher-student_interaction_and_language_learning/links/540880880cf23d9765b374fd/Teacher-student-interaction-and-language-learning.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.
- HAYES, David. Helping teachers to cope with large classes. **ELT Journal**, v. 51, n. 2, p. 106-116, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240584144_Helping_teachers_to_cope_with_large_classes. Acesso em: 15 ago. 2021.
- HORNSBY David J; OSMAN, Ruksana; DE MATOS-ALA, Jacqueline. Teaching large classes. In: HORNSBY David J; OSMAN, Ruksana; DE MATOS-ALA, Jacqueline. (ed.). **Large-Class Pedagogy**. Stellenbosch: Sun Press, 2013. p. 7-17. Disponível em: https://static.wixstatic.com/ugd/af7730_72edee32a8934772a8103393c1c7c7a6.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.
- LANTOLF, James P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, James P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.
- LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela. (ed.). **Vygotskian approaches to second language research**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 01-32.
- LIANG, Xiaoping; MOHAN, Bernard A.; EARLY, Margaret. Issues of cooperative learning in ESL classes: A literature review. **TESL Canada Journal/La revue TESL du Canada**, v. 15, n. 2, p. 13-23, 1998. Disponível em: <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/698>. Acesso em: 20 nov. 2000.
- LONG, Michael H.; PORTER, Patricia A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. **TESOL Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3586827>. Acesso em: 30 set. 2011.
- LUNT, Ingrid. The practice of assessment. In: DANIELS, Harry. (ed.). **Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky**. New York: Routledge, 1993. p. 145-170.
- LYNCH, Tony. **Communication in the language classroom**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2007.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **O Português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o Inglês**: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “Escola Bilingue”. 2002. 333 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <https://feliceuel.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/b-o-portuguc3aas-e-uma-alavanca-para-que-eles-possam-desenvolver-o-inglc3aas-eventos-de-ensino-aprendizagem-em-uma-sala-de-aula-de-esl-de-uma-escola-bilc3adngue2.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2004.

MOÇAMBIQUE. Relatório de desempenho do sector da educação 2018. **Plano Estratégico de Educação**, 24-25 de abr. 2019. 20ª Reunião Anual de Revisão. Maputo: MINEDH, 2019.

MOCAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico da Educação**: Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade. 2020-2029. Maputo: 2020.

NHAMPOCA, Ezra Alberto Chambal. Ensino bilíngue em Moçambique: Introdução e Percursos. **Working Papers em Linguística**, v. 16, n. 2, p. 82-100, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p82>. Acesso em: 30 set. 2022.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. New York: Cambridge University Press, 1992.

NYIKOS, Martha; HASHIMOTO, Reiko. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/328893>. Acesso em: 30 set. 2000.

PATEL, Samima Amade. **Olhares sobre a educação bilíngue e seus professores em uma região de Moçambique**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: file:///Users/franciscoquaresma/Downloads/patel_samimaamade_m.pdf. Acesso em: 29 fev. 2022.

PICA, Teresa. Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. **Applied Linguistics**, v. 8, n. 1, p. 3-21, 1987. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/8/1/3/160967?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 12 abr. 1999.

RICHARD-AMATO, Patricia A. **Making it happen**: Interaction in the second language classroom. From Theory to Practice. New York & London: Longman, 1998.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas. 2012.

RIVERS, Wilga M. (ed.). **Interactive language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996.

SHAEFFER, Sheldon. **Practical tips for teaching large classes**: A teacher's guide. Thailand: UNESCO Bangkok, 2006.

SHWANDI, Loveness. **Experiences and challenges faced by teachers and pupils of large classes in selected secondary schools of Lusaka district of Zambia**. 2017. Dissertação (Master of Education in Sociology of Education) – School of Education, University of Zambia, Lusaka, 2017. Disponível em: <https://dspace.unza.zm/handle/123456789/7216>. Acesso em: 25 out. 2020.

SILVA, Carolina Morais Ribeiro da; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Active

learning methodologies in English classes: Interaction in a virtual environment. **Alfa**, v. 67, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/Hm848QBzd7khg59gmzSN5KD/?lang=en&format=pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

SWAIN, Merrill. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, James P. (ed.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, Marrill; LAPKIN, Sharon. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x>. Acesso em: 20 dez. 2004.

TSUI, Amy B. M. **Introducing Classroom Interaction**. London: Penguin, 1995.

USSENE, Assane. **Ensino de Inglês como língua estrangeira no ensino secundário geral público e competência comunicativa dos graduados em Moçambique**: entre as percepções e as práticas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação e Psicologia - Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/24200>. Acesso em: 30 set. 2023.

VAN LIER, Leo. **The classroom and the language learner**. New York: Longman, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. The development of higher forms of attention in childhood. In: WERTSCH, James V. (ed.). **The concept of activity in Soviet psychology**. New York: M.E. Sharpe, 1981. p.189-240.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Livraria Martins Pontes, 1998.

WADESANGO, Newman. Challenges of teaching large classes. **African Perspectives of Research in Teaching & Learning**, v. 5, n. 2, p. 127-135, 2021. Disponível em: https://www.ul.ac.za/aportal/application/downloads/Article%2010_5_2_nov_2021.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Acesso em: 12 abr. 2010.