

Aprendizagem colaborativa do inglês como língua adicional em Moçambique: uso de tarefas colaborativas para o desenvolvimento da fluência verbal em estudantes de turmas numerosas

Collaborative learning of English as an additional language in Mozambique: Use of collaborative tasks to develop verbal fluency in students of large classes

Samuel Carlos Canda¹
Francisco José Quaresma de Figueiredo²

Resumo: O presente artigo visa a compreender o papel das tarefas colaborativas no desenvolvimento da fluência verbal em inglês em uma turma numerosa de uma escola secundária na cidade de Nampula, Moçambique. Em particular, pretendemos testar uma tarefa colaborativa denominada 'chegando a um consenso', através da técnica 1/2/6, incorporando fases de trabalho individual, em pares e grupos, realizada por quatro alunos da referida escola. O estudo enquadra-se no paradigma interpretativo, seguindo uma abordagem qualitativa. A geração de dados ocorreu por meio de um teste de fluência e entrevista semiestruturada dirigida ao professor e aos alunos. Os resultados mostram que o uso de tarefas colaborativas aumenta exponencialmente a quantidade de palavras proferidas e contribui para a redução de palavras repetidas e das pausas por minuto. Mais importante ainda, melhora as quatro competências comunicativas, em particular a estratégica, no que tange ao preenchimento das pausas com recurso às estratégias compensatórias para iniciar, terminar, manter, corrigir e redirecionar a comunicação.

Palavras-chave: Tarefas Colaborativas. Fluência Verbal. Interação. Língua Adicional.

Abstract: This article aims to understand the role of collaborative tasks in the development of verbal fluency in English in a large class at a secondary school in the city of Nampula, Mozambique. In particular, we intend to test a collaborative task called reaching consensus, using the 1/2/6 technique, incorporating individual, pair and group work phases, carried out by four students from that school. The study fits into the interpretative paradigm, following a qualitative approach. Data generation occurred through a fluency test and semi-structured interview directed to the teacher and students. The results show that the use of collaborative tasks exponentially increases the number of words spoken and contributes to the reduction of repeated words and pauses per minute. Most importantly, it improves the four communicative skills, in particular

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Docente de Língua Inglesa, Didática de Inglês e Práticas Pedagógicas na Universidade Rovuma, Nampula, Moçambique. E-mail: samuelcanda@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0009-0005-3721-8438>

² Doutor em Linguística Aplicada. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista de Produtividade do CNPq. E-mail: francisconfigueiredo@ufg.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5936-1578>

the strategic one regarding filling pauses using compensatory strategies to start, finish, maintain, correct and redirect communication.

Keywords: Collaborative Tasks. Verbal Fluency. Interaction. Additional Language.

Introdução

Moçambique é um país multicultural e habitado por diferentes grupos etnolinguísticos, na sua maioria, de origem bantu. O ensino de Inglês como língua adicional era introduzido a partir da 6ª Série (6ª Classe)³ até no último ano do ensino secundário geral (12ª Classe), perfazendo 7 (sete) anos e aproximadamente 638 horas de aprendizagem de Inglês (Moçambique, 2018, 2020). Portanto, usando o *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, 2001) pressupõe-se que os alunos sejam capazes de produzir 120 palavras por minuto num ato de fala e de interagir com um grau de espontaneidade e de fluência equivalente ao nível pós-intermediário-B2 (Ussene, 2017).

O objetivo geral do presente artigo é compreender o papel das tarefas colaborativas⁴ no desenvolvimento da fluência verbal em inglês dos alunos da 12ª Classe da Escola Secundária de Napipine, cidade de Nampula, Moçambique. Em particular, pretende determinar o nível de fluência verbal⁵ dos alunos, testar uma tarefa colaborativa, denominada ‘chegando a um consenso’ (*reaching consensus*), descrever as percepções dos alunos e do professor, bem como os desafios subjacentes à aprendizagem colaborativa no contexto de turmas numerosas.

A tarefa colaborativa piloto foi implementada em uma turma de 66 alunos da 12ª Classe, Turma B/3. Os participantes da pesquisa são quatro alunos, selecionados a partir de sua performance em uma produção oral, em que tinham de proferir, pelo menos, setenta palavras por minuto (WPM). São todos do sexo masculino e, para preservar a

³ No entanto, segundo a Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro e com base no novo plano curricular do ensino primário (PCEP) aprovado em maio de 2020, o Inglês é introduzido a partir da 7ª até a 12ª Classe.

⁴ Conforme nos esclarecem Pinho e Lima (2010), tarefas colaborativas são aquelas inseridas na sala de aula de línguas adicionais que envolvem os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo, enquanto sua atenção está focada principalmente no sentido e não apenas na forma da língua.

⁵ Em uma tarefa de Fluência Verbal, o participante é solicitado a produzir o máximo de palavras possível seguindo uma categoria específica em um período de tempo específico, geralmente 60 segundos (Lehtinen; Luotonen; Kautto, 2021, p. 1).

sua identidade, foi-lhes solicitado para escolherem seus pseudônimos: Mano, Masaua, Ali Gatue e The Cross

No pré-teste, cada aluno foi solicitado a fazer uma autoapresentação, ou seja, fornecer suas informações pessoais (CEFR, 2001; Klippel, 1984). Já a tarefa colaborativa piloto foi implementada através da técnica 1/2/6⁶, que incorpora fases de trabalho individual, em pares e em grupos, respectivamente. As perguntas de pesquisa utilizadas nesta pesquisa gravitam em torno das percepções que os alunos e o professor têm sobre o papel das tarefas colaborativas no desenvolvimento da fluência verbal em inglês, bem como os desafios subjacentes à aprendizagem colaborativa no contexto de turmas numerosas.

Com base nos pressupostos precedentes, iremos apresentar, a seguir, uma breve revisão bibliográfica dos construtos teóricos subjacentes à aprendizagem colaborativa, tarefas colaborativas e fluência verbal. Na sequência, iremos apresentar os resultados da análise do pré-teste e do pós-teste de fluência verbal, bem como algumas considerações finais.

Aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa de línguas (Bruffee, 1999; Figueiredo, 2018, 2019) baseia-se na teoria sociocultural que preconiza a aprendizagem como resultado da interação do indivíduo com outras pessoas e que todo conhecimento primeiro tem sua origem na sociedade (plano interpsicológico) e, depois, é internalizado no indivíduo, ou seja, no plano intrapsicológico (Vygotsky, 1998). Para Figueiredo (2018), a aprendizagem colaborativa pressupõe que os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem. Por meio dela, os alunos podem dar e receber ideias, prover assistência mútua para a realização de uma tarefa que nenhum deles poderia ter produzido sozinho. A interação aumenta as chances de desenvolvimento de competências comunicativas (Canale; Swain, 1980), nomeadamente: a competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, cujo desenvolvimento paralelo

⁶ Esta é uma variante adaptada da técnica 4/3/2, em que os alunos proferem uma fala em quatro minutos. Depois, proferem a mesma produção em três minutos e, por fim, proferem exatamente a mesma fala em dois minutos (Arevat; Nation, 1991).

poderá tornar o aluno da língua estrangeira proficiente na língua-alvo⁷. Ademais, a interação “maximiza a aquisição da nova língua por promover oportunidades tanto para *input*⁸ quanto para *output*⁹” (Figueiredo, 2018, p.22).

Conforme afirma Swain (2000), é por meio do diálogo colaborativo que ocorrem a aprendizagem e o uso da língua. Assim, os alunos precisam de oportunidades para usar o vocabulário patente no *input*, ou seja, nos textos, diálogos, músicas, áudios, etc., apresentados na sala de aulas pelos professores, bem como do conhecimento das estruturas gramaticais praticadas, tanto de forma livre quanto controlada, e estar envolvidos em tarefas colaborativas, com foco em situações imaginárias representativas da vida real, que geralmente são implementadas na fase de produção oral ou escrita da aula (*output*), por meio de tarefas colaborativas, conforme detalhadamente são abordadas na seção seguinte.

Tarefas colaborativas

As tarefas colaborativas são aquelas conducentes à produção e ao uso da língua pelos alunos (Harmer, 1991; Pinho; Lima, 2010). Tais tarefas podem incluir as realizadas em pares, nomeadamente: lacuna de informação (*information gap*), entrevistas, transferência de informação (*information transfer*), descrição de figuras etc., ou em grupos, nomeadamente: chegando a um consenso (*reaching consensus*), simulações e dramatizações (*simulations and role plays*), resolução de problemas (*problem solving*), quebra-cabeças (*jigsaw*), debates, discussões etc.

⁷A *competência gramatical* refere-se às habilidades dos falantes em formular frases gramaticalmente corretas numa língua, ou seja, o domínio do código linguístico, mais precisamente nos domínios do léxico, sintaxe, morfologia, fonética e da semântica. A *competência sociolinguística* está ligada à compreensão do contexto social (uso formal e informal da língua) onde a comunicação ocorre, bem como os propósitos da interação, as normas e convenções da interação. A *competência discursiva* está relacionada com a codificação e descodificação dos elementos individuais da mensagem, a combinação das formas gramaticais com respectivos significados na produção de um texto falado ou escrito em diferentes gêneros. Por fim, a *competência estratégica* refere-se às estratégias compensatórias utilizadas para iniciar, terminar, manter, corrigir e redirecionar o processo comunicativo (Canale; Swain, 1980; Selinker, 1972).

⁸ O *input* refere-se ao que é aprendido em L2/LE ou adicional (LA), e deve ser compreensível para que os alunos adquiram ou aprendam a língua, bem como estar um pouco acima do nível dos alunos, representado por $i + 1$, onde o i é a capacidade linguística atual do aluno e o $i + 1$ é um nível acima do conhecimento atual, sendo desafiante para o aprendiz (Krashen, 1982, p. 20).

⁹ A produção linguística (*output*) permite ao aluno perceber o que ele sabe e o que ainda não sabe dizer na língua que está aprendendo, arriscar e testar hipóteses sobre a língua-alvo, bem como refletir sobre o que sabe da língua e sobre a correção da estrutura que está utilizando (Swain, 1995).

Nas tarefas em pares, os alunos são emparelhados dois a dois, e cada par pratica ao mesmo tempo que os outros, enquanto o professor circula pela sala e ouve o maior número possível de pares. As tarefas em pares “aumentam imediatamente a quantidade de alunos que praticam [...], permitem aos alunos utilizar a língua e encorajam a [colaboração e a] cooperação entre os alunos” (Harmer, 1991, p. 244). Também encorajam o desenvolvimento de fluência verbal, pois oferecem oportunidades aos alunos para praticarem a língua com menos intervenção dos professores. Contudo, os professores preocupam-se com a indisciplina resultante da utilização deste tipo de tarefas, particularmente com crianças e adolescentes. Portanto, o professor deve estar atento ao que ocorre com a turma e depois organizar uma sessão de reflexão sobre a realização da tarefa, bem como realizar uma sessão de *feedback* corretivo¹⁰ ou de correção com os pares¹¹ após o término da tarefa, com vistas a verificar o sucesso dela (Harmer, 1991).

Por outro lado, Baker e Westrup (2000, p. 131) defendem a utilização de tarefas em pares como uma boa técnica para a gestão de turmas numerosas, mediante um “planejamento cuidadoso para manter todos os alunos envolvidos na aula e permitir-lhes trabalhar uns com os outros”. Outro aspecto controverso é o aumento do ruído para níveis excessivos que exigem que os professores interrompam imediatamente a tarefa. Como possível solução, os professores devem familiarizar os alunos com as tarefas em pares no início do ano, dando-lhes tarefas curtas e simples. Igualmente, os alunos podem ser colocados em pares, em ordem alfabética, com zonas de desenvolvimento proximal (ZDP)¹² diferentes ou variar a combinação dos pares de turma para turma. Muitos professores adotam frequentemente uma abordagem aleatória para colocar os alunos em pares enquanto outros colocam deliberadamente alunos que geralmente não sentam juntos (Harmer, 1991).

¹⁰ O *feedback* corretivo pode ser explícito ou implícito (Aljaafreh; Lantolf, 1994) e consiste em correções feitas sobre o trabalho realizado pelos estudantes.

¹¹ “Processo no qual os alunos lêem os textos escritos por seus colegas no intuito de, por meio de negociações e sugestões, melhorar a escrita dos textos” (Figueiredo, 2002, p. 2).

¹² “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).

Relativamente às tarefas em grupo, a “aprendizagem através da interação em grupos é valiosa na prática da fluência oral, oferece aos alunos muitas oportunidades para falar [...] e [por conseguinte] melhora a motivação e os resultados da aprendizagem” (Ur, 1996, p. 232). Ademais, a referida autora argumenta que as tarefas em grupo são dinâmicas, promovem interação entre os alunos e possibilitam uma maior discussão, sendo pelo menos um membro do grupo capaz de mediar um problema quando este surgir.

Tal como nas tarefas em pares, há também algumas preocupações nas tarefas em grupo, tais como “o uso da língua materna (L1) dos alunos, o barulho, a indisciplina e o receio de que a tarefa possa ser mal realizada ou não ser realizada na sua plenitude” (Harmer, 1991, p. 245). A seleção dos membros do grupo pode ser feita por meio do sociograma, em que o aluno escreve o nome do colega que escolheria para estar com ele se estivesse encalhado numa ilha deserta. Já outros professores preferem formar grupos misturando alunos com ZDP diferentes, embora haja o perigo de os alunos que precisam de mais *scaffolding*¹³ ou orientações serem dominados pelos alunos com maior conhecimento. Não obstante, para uma gestão eficaz da tarefa, o grupo não deve ter mais de cinco membros. Outra possibilidade é ter um líder de grupo que possa atuar como organizador do grupo e como minidocente.

Ademais, o envolvimento dos alunos em tarefas colaborativas pode desencadear fatores emocionais e afetivos (Figueiredo, 2011; Krashen, 1982), como, por exemplo: autoestima, ansiedade, estresse, medo de errar em frente dos colegas. Portanto, os professores de línguas adicionais precisam ser sensíveis a estes sentimentos, em particular a motivação, crenças, as diversidades socioculturais e linguísticas dos seus alunos etc. (McLaughlin, 1992).

Nas tarefas denominadas por ‘chegando a um consenso’ (*reaching consensus*), “os alunos têm de concordar uns com os outros após algum tempo de discussão [...], [e] essa tarefa não é concluída até chegarem a algum consenso” (Harmer, 1991, p. 122). As tarefas que têm por objetivo fazer com que os estudantes cheguem a um consenso são

¹³ O termo *scaffolding* foi criado por Wood, Bruner e Ross (1976) como uma metáfora para descrever o apoio temporário fornecido por um adulto a uma criança durante a realização de uma tarefa, a qual implica na resolução de problemas. O termo foi traduzido em português por andaime ou andaimento (Figueiredo, 2019).

muito bem-sucedidas na promoção da fluência verbal. Devido a isso, Harmer (2007, p.351) salienta que “uma das melhores formas de se encorajar a discussão é proporcionar tarefas que forcem os alunos a chegar a uma decisão ou a um consenso, muitas vezes como resultado da escolha entre alternativas específicas”. De fato, manter os alunos envolvidos numa tarefa como esta os ajuda a sentir e a utilizar livremente a língua, bem como a desenvolver a espontaneidade e automaticidade na fala que os tornarão falantes fluentes da língua-alvo.

Fluência verbal

Entende-se por fluência verbal a rapidez com que o aluno fala sem traços de disfluência, tais como repetições, autocorreções, hesitações, interjeições etc. (Koizumi, 2005). Em outras palavras, “uma pessoa que é fluente não tem de parar muito tempo para pensar no que dizer a seguir ou como o formular” (Nation, 1989), bem como a capacidade de produzir um discurso oral sem ser necessariamente preciso, mas inteligível, porque, na produção do discurso em línguas, não é suficiente ser gramaticalmente correto de modo a ser fluente (Widhiatama, 2011). Portanto, quando os alunos tiverem um propósito de comunicação, o seu foco será o de comunicar as suas ideias em vez de se preocuparem no quão gramaticalmente ou foneticamente precisos são os seus discursos (Pinho; Lima, 2010; Sato, 2003).

A fluência verbal é comumente descrita como sendo a capacidade de fazer o uso mais eficaz do que já é conhecido, e é geralmente medida em termos da velocidade de produção da língua, ou seja, o número de palavras proferidas por minuto e ausência de hesitações (Lehtinen; Luotonen; Kautto, 2021). Outrossim, pode ser descrito de acordo com quatro características: a) a capacidade de preencher o tempo com conversa (o orador tem de pensar rapidamente a fim de expressar uma mensagem); b) frases coerentes; c) contexto e conteúdo apropriado ao discurso; e d) discurso criativo (Nation, 1989). Neste estudo, foram utilizadas as seguintes medidas de fluência verbal: a) o número de palavras que os alunos proferiram por minuto; b) as palavras repetidas; c) o número total de pausas; e d) o número total de pausas preenchidas, quer por meio de repetições, correções ou hesitações durante a fala dos alunos.

Segundo Nation e Newton (2009), para desenvolver a fluência é necessário seguir certas condições: a) a tarefa deve concentrar-se nos interesses dos alunos; b) a tarefa deve incluir a experiência prévia dos alunos; e c) a tarefa deve ser realizada a um nível superior, utilizando frequentemente a cronometragem de tempo. Igualmente Gatbonton e Segalowitz (1988) desenvolveram sete (7) princípios que motivam os alunos a aumentar a automaticidade comunicativa, nomeadamente: (1) incorporar a repetição; (2) aumentar o tempo de fala; (3) preparar antes de falar; (4) utilizar tópicos familiares e motivadores; (5) assegurar o nível apropriado; (6) impor limites de tempo; (7) ensinar expressões conversacionais.¹⁴

Este artigo concentrar-se-á em apenas quatro princípios, conforme seguem: o primeiro é a preparação individual antes da produção oral, ou seja, a criação de um ambiente favorável para a confecção de uma lista, elaborada individualmente, dos 5 aspectos mais importantes para uma vida bem-sucedida, e sua justificativa. Esta preparação permitirá aos alunos selecionar o vocabulário adequado, bem como refletir sobre as formas gramaticais corretas para serem utilizadas durante a fase de produção oral. O segundo é a incorporação da repetição porque pode aumentar a fluência, uma vez que os alunos têm a oportunidade de proferir a mesma fala ou aproximada, várias vezes nas fases de trabalho em pares, em grupos e em plenária, e ajuda-os a sentirem-se mais confiantes, o que irá tornar cada produção oral mais gramaticalmente correta (Movahed; Karkia, 2014). O terceiro princípio consiste em utilizar tópicos familiares e motivadores, os quais os alunos possam relacionar com sua própria experiência, tais como os aspectos mais importantes para uma vida bem-sucedida. O quarto princípio tem a ver com a delimitação do tempo de produção oral. Os alunos deverão falar mais depressa e fazer menos pausas (Kellem, 2009). Esta pressão do tempo obriga os alunos a expressar as suas ideias mais rapidamente e de forma eficiente (De Jong; Perfetti, 2011).

Entre as várias técnicas de desenvolvimento de fluência verbal, destaca-se a técnica 4/3/2 porque inclui os quatro princípios acima mencionados (De Jong; Perfetti,

¹⁴ As expressões conversacionais são cadeias de palavras que representam em conjunto um significado ou função que é muitas vezes, embora nem sempre, diferente do significado literal das palavras componentes, por exemplo: colocações, provérbios, metáforas lexicais, expressões idiomáticas etc. (Wray, 2002).

2011). Nesta técnica, os alunos proferem uma fala de quatro minutos. Depois, proferem a mesma produção em três minutos e, por fim, apresentam exatamente a mesma fala em dois minutos. Ademais, a utilização da técnica permite aos alunos alcançar um nível de desempenho superior da fluência quando comparado com outras técnicas (Arevat; Nation, 1991). Estudos como os de De Jong e Perfetti (2011), Nation (1989 e outros sugerem que o uso desta técnica melhora a fluência de fala dos alunos, aumentando a quantidade de palavras por minuto (WPM¹⁵) e reduzindo o número e a duração das pausas.

Neste estudo, a técnica terá uma variante 1/2/6, que incorpora fases de trabalho individual (1), em pares (2), e em grupo (6), respectivamente. Na primeira fase, os alunos terão de classificar, individualmente, os 5 aspectos mais importantes para uma vida bem-sucedida, e justificar o porquê, sendo o 1º o mais importante, e o 5º, o menos importante. Na segunda, os alunos terão de trabalhar em pares para acordar uma nova lista para o par. Na terceira fase, três (3) pares juntar-se-ão a outros três (3) pares para formar um grupo de seis (6) alunos, para acordar uma nova lista do grupo, seguido da discussão em plenária dividida em lados A & B.

Essa técnica visa a reduzir a ansiedade e a aumentar a confiança dos alunos, bem como dar-lhes oportunidades de repetição da sua fala em pares, em grupos e em plenária, pois, quanto menor for o filtro afetivo, maior é a aquisição e a aprendizagem de uma língua adicional (Figueiredo, 2023; Krashen, 1982), bem como quanto mais intrinsecamente motivados estiverem os alunos, melhor serão os resultados da aprendizagem (Selinker, 1972). Portanto, os alunos estarão mais engajados em atividades dialógicas quando se sentirem seguros e confiantes e que tenham tido tempo suficiente de preparação. Esta variante foi considerada devido às questões estruturais da sala, em particular carteiras não flexíveis, os alunos sentam dois a dois ou três a três, bem como para efeitos de gestão de salas numerosas, i.e., turmas com mais de 75 alunos.

Após a discussão dos construtos subjacentes ao tema em análise, passemos, no próximo item, a apresentar as diretrizes metodológicas que conduziram a nossa pesquisa.

¹⁵ WPM = word per minute.

Metodologia

Esta pesquisa¹⁶ se enquadra no paradigma interpretativo (Amado, 2014; Coutinho, 2005), pois busca compreender e interpretar as percepções dos alunos e do professor quanto ao papel das tarefas colaborativas no desenvolvimento da fluência verbal em inglês no seu contexto social, ou seja, na Escola Secundária de Napipine. Trata-se de um estudo de caso exploratório que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos (Amado, 2014; Gil, 2010; Marconi; Lakatos, 2009), seguindo uma abordagem qualitativa na qual a realidade está inerente à percepção dos alunos e do professor.

A tarefa colaborativa foi implementada numa turma de 66 alunos presentes da 12ª Classe, Turma B/3 do curso diurno, turno da manhã. Na sequência, foi feito um convite para dez (10) alunos voluntários, dos quais foram selecionados quatro alunos, todos do sexo masculino, para serem participantes da pesquisa, por terem obtido, acima de tudo, um desempenho de produção oral acima de 50 WPM no pré-teste. Com vistas a preservar a sua identidade, foi-lhes solicitado que escolhessem seus pseudónimos, nomeadamente: Mano, Masaua, Ali Gatue e The Cross.

A pesquisa consistiu em levantamento bibliográfico e em observação direta dos processos de ensino e aprendizagem (Cohen; Manion; Morrison, 2011), tendo o primeiro autor deste texto participado diretamente na implementação da tarefa colaborativa em uma aula, acompanhada das respectivas filmagens em vídeo e entrevistas semiestruturadas (Nkpa, 1997), aplicadas ao professor da turma e aos quatro participantes, seguidas das respectivas transcrições. Portanto, o *corpus* da pesquisa foi constituído pelos resultados de pré-teste e pós-teste de fluência, das observações de aulas e da transcrição das entrevistas. A análise de dados foi qualitativa, através do método de análise de conteúdo, tendo incluído as seguintes fases: pré-análise (seleção), exploração do material (codificação), tabulação e tratamento dos resultados obtidos e interpretação (Bardin, 1997).

Análise e interpretação de dados

¹⁶Este 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.

Esta seção consiste na apresentação, na análise e na interpretação de dados obtidos a partir dos resultados de pré-teste e pós-teste de fluência, das observações de aulas e transcrição das entrevistas. A seguir, são apresentados os resultados do pré-teste de fluência verbal dos quatro alunos voluntários designados pelos seus pseudônimos, quanto às medidas de fluência: a) o número de palavras proferidas por minuto; b) as palavras repetidas, isto é, o número de palavras morfológicamente idênticas; c) o número total de pausas; e d) o número total de pausas preenchidas, seja por meio de repetições, correções ou hesitações durante a fala dos alunos.

No pré-teste, cada aluno foi solicitado a fazer, em inglês, uma apresentação oral de si mesmo, ou seja, fornecer suas informações pessoais, mais precisamente dizer e soletrar seu nome completo, sua nacionalidade, seu endereço, número de telefone, dizer quando e onde nasceu, dizer a sua idade, sexo, dizer se é casado ou não, dizer de onde é, o que faz na vida, descrever a sua família, sua religião, se tiver, dizer os seus gostos e aversões etc. (CEFR, 2001; Klippel, 1984), tendo sido constatados os resultados ilustrados pelo Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Resultados de pré-teste de fluência verbal em inglês

	Mano	Ali Gatue	Masaua	The Cross
# total de palavras por minuto	77	80	63	150
# total de palavras repetidas	28	35	18	62
# total de pausas por minuto	10	6	12	16
# total de pausas preenchidas	4	5	11	12

Fonte: Compilação dos autores.

O quadro 1 nos revela que, quanto ao número total de palavras por minuto (WPM), os quatro alunos proferiram, nomeadamente: Mano (77 WPW), Ali Gatue (80 WPM), Masaua (63 WPM) e The Cross (150 WPM). Ao se reduzir o número total de palavras repetidas do total de palavras proferidas por minuto durante a fala de cada aluno e usando o Quadro Europeu Comum de Referência para Ensino e Aprendizagem de Línguas (CEFR, 2001)¹⁷, o resultado de fluência verbal é o seguinte: Mano (49 WPM), Ali Gatue (45 WPM), Masaua (45 WPM) e The Cross (88 WPM). Com base nesses

¹⁷Níveis do CEFR, A1 (utilizador iniciante) e A2 (utilizador elementar), níveis B1 (utilizador intermediário) e B2 (utilizador pós-intermediário) e níveis C1 (utilizador avançado) e C2 (utilizador proficiente) (CEFR, 2001, p. 33).

resultados do pré-teste de fluência verbal, pode-se depreender que o grau de fluência dos alunos Mano, Ali Gatue e Masaua está enquadrado no nível A1- utilizador iniciante, e The Cross está enquadrado no nível A2- utilizador elementar. Por conseguinte, nenhum deles atingiu as 120 WPM (CEFR, 2001) necessárias para estarem enquadrados no nível B2, de fluência pós-intermediário, tendo em conta as 638 horas de aprendizagem de Inglês como língua adicional (Ussene, 2017).

Os quatro alunos revelaram alguma *competência gramatical*¹⁸ (Canale; Swain, 1980), pois foram capazes de utilizar um vasto repertório léxico, que, a partir de palavras isoladas, combinaram-nas com outras para formar frases com um grau de sentido compreensível no contexto específico de sala de aula de inglês e proferiram-nas verbalmente de forma perceptível e audível para os seus interlocutores. Entretanto, podemos observar traços de disfluência (Koizumi, 2005) patentes na sua fala, tais como repetições (grifado em negrito) e hesitações e interjeições (em itálico), conforme os excertos a seguir:

- [1] The Cross “...I have brothers, sisters *and and* family..., ...*Ehhh* I have five brothers... [ok?] And I have *ehhh ehhhh* two sisters... **I like, I like** fun [okay?] *ehhh ehhh*...,... **I am, I am, I like** many things...”
- [2] Masaua I like explain what I know for people, [yes]. *Ehhhh* I have 9 brothers. I like studying, **but, and, but, and**... explain what I know to *another another another* people, [yes],*ehhh*..., *Yeah*. My desire is one day to be a scientist, [yes] I finished.
- [3] Ali Gatue **I have a dream, I have a dream**, my dream is to study in USA. [Okay?] *Ehhh when I, when I* not busy, I sing music *and and*...
- [4] Mano *Ehh*, hello everybody, *ehh eh*, I got one brother, *ehh* **I got one little brother**. *I, I, I am, I was* born in Sofala-Beira. *Ehh* **I got, I got** one best friend, *ehh I, I* started studying in 2010 and now *ehhhh* I am *in in eh*.

Igualmente os estudantes acima revelaram alguma *competência estratégica* (Canale; Swain, 1980; Selinker, 1982), pois foram capazes de utilizar estratégias

¹⁸Vale afirmar que as incongruências gramaticais presentes nos excertos acima não foram passíveis de análise, pois o foco da pesquisa era aferir como os estudantes comunicam as suas ideias e não no quão gramaticalmente ou foneticamente precisos estão os seus discursos (Sato, 2003).

compensatórias para manter a sua fala (grifado em colchetes), bem como de se autocorrigirem (em sublinhado), conforme ilustrado pelos excertos anteriores.

Quanto à tarefa colaborativa, na primeira fase, os alunos tinham de classificar individualmente, em 4 (quatro) minutos, os cinco (5) aspectos mais importantes para uma vida bem-sucedida, e justificar o porquê, sendo o 1º o mais importante, e o 5º, o menos importante. Na segunda fase, os alunos tinham de trabalhar em pares para discutir sobre as suas listas individuais e depois chegar a um acordo sobre uma nova lista para o par, em 6 minutos (3 para cada membro do par). Na terceira fase, 3 pares juntaram-se a outros 3 pares (isto é, três alunos na carteira de frente e outros três alunos na carteira de trás, sem movimentar as carteiras) para formar um grupo de 6 alunos cada, para discutir sobre as suas listas em par e depois chegar a um acordo sobre uma nova lista do grupo, em 4 minutos. Vale salientar que os alunos voluntários estavam em grupos diferentes, ou seja, um em cada grupo. Terminada esta fase, a turma foi dividida em dois (2) lados: o lado A, onde estavam integrados os alunos Mano e Masaua (composto pelos grupos 1, 2, 3 e 4) e o lado B onde estavam integrados os alunos The Cross e Ali Gatue (composto pelos grupos 5, 6, 7 e 8) envolvidos na discussão em plenária para alcançar consenso quanto aos 5 aspectos mais importantes para uma vida bem-sucedida. Portanto, é nesta fase de pós-teste que foram chamados os quatro alunos voluntários envolvidos no pré-teste de fluência para apresentarem, em 1 minuto, as listas consensualizadas de cada lado para efeitos de comparação da sua produção oral inicial com vista a apurar se, de fato, houve melhorias na sua fluência verbal no que tange ao número de palavras proferidas por minuto sem pausas, decorrentes do uso das tarefas colaborativas, seja em pares ou em grupos.

O quadro 2 a seguir apresenta os resultados de pós-teste de fluência verbal em inglês, nas mesmas medidas de fluência do pré-teste.

Quadro 2: Resultados de pós-teste de fluência verbal em inglês

	Mano	Ali Gatue	Masaua	The Cross
# total de palavras por minuto	110	84	101	98
# total de palavras repetidas	32	17	26	28
# total de pausas	6	10	8	6
# total de pausas preenchidas	6	10	8	6

Fonte: Compilação dos autores.

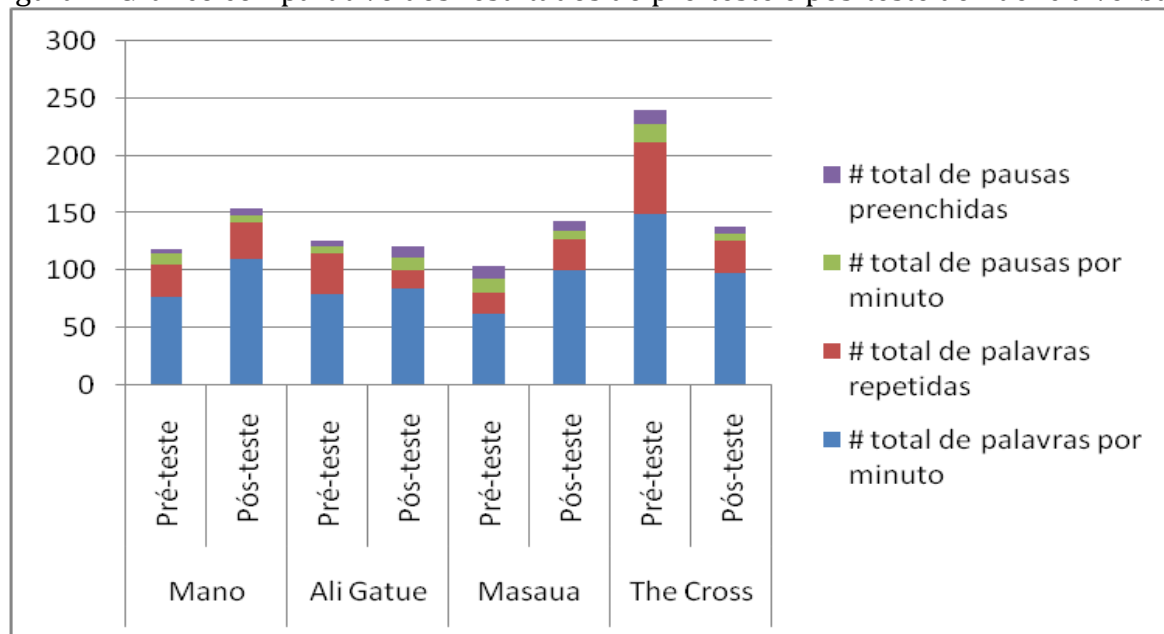
O quadro 2 nos revela que, após a implementação da tarefa colaborativa, denominada 'chegando a um consenso', incorporando fases de trabalho individual, em pares e em grupos, através da técnica 1-2-6, os quatro alunos proferiram o seguinte número total de palavras por minuto (WPM), nomeadamente: Mano (110 WPM), Ali Gatue (84 WPM), Masaua (101 WPM) e The Cross (98 WPM). Ao se subtrair o número total de palavras repetidas do total de palavras proferidas por minuto durante a fala de cada aluno e usando o Quadro Europeu Comum de Referência para Ensino e Aprendizagem de Línguas (CEFR, 2001), o resultado da fluência verbal no pós-teste é o seguinte: Mano (78 WPM), Ali Gatue (67 WPM), Masaua (75 WPM) e The Cross (68 WPM). Portanto, o grau de fluência dos alunos Mano e Masaua está enquadrado no nível A2 – fluência de utilizador elementar, enquanto o do Ali Gatue e The Cross está enquadrado no nível A1 – utilizador iniciante.

Ademais, todos os alunos, no pós-teste de fluência, revelaram *competências gramatical e estratégica* aprimoradas (Canale; Swain, 1980; Selinker, 1982), pois voltaram a proferir uma fala perceptível e compreensível, apesar de ainda estarem presentes traços de disfluência (Koizumi, 2005), tais como repetições (em negrito) e hesitações e interjeições (em itálico), bem como utilizar estratégias compensatórias para manter o curso da sua fala (em colchetes) e para se autocorrigirem (em sublinhado), conforme ilustram os excertos a seguir:

- [5] The Cross [Okay], *eh eh* I choose a good love life...*eh eh* the first thing love my life. [Okay?]*...ehhh* **I like I like** playing with my friends, [Okay?]*... and eh...* **you can**, [okay?] **You can** achieve your dream...
- [6] Masaua **First, I agree, first, I agree...** And the fifth have a good love life *and and and and*, [no], four have a good love life.... five have plenty of money because *if if if* we have money, we need, we can have a nice home...
- [7] Ali Gatue [Yes]. I choose happy family..., I choose nice home. [Why a nice home?]*...* You need to feel good with your nice home. [Okay? Why you choose the friend? Okay?]
- [8] Mano ... happy family life helps us **to to have knowledge, to have knowledge...** and a family life gives us education *that that* we will use and also when we grow up **we will, we will**, we will use everything **that we, that we** grow, when we are grown up people...

A Figura 1 apresenta os resultados comparados do pré-teste e do pós-teste de fluência verbal para os quatro alunos em análise:

Figura 1: Gráfico comparativo dos resultados do pré-teste e pós-teste de fluência verbal



Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir do gráfico acima, pode-se depreender que houve um aumento exponencial do número total de palavras proferidas por minuto pelos alunos no pós-teste, quando comparado com o do pré-teste, mais precisamente uma melhoria de 77 para 110 WPM (70%) e 63 para 101 WPM (62,4 %) para os alunos Mano e Masaua, respectivamente. Por conseguinte, o grau de fluência dos alunos Mano e Masaua passou de A1 – utilizador iniciante para A2 – utilizador elementar. Este aumento não é por acaso, é reflexo do papel da aprendizagem colaborativa no desenvolvimento de habilidades intelectuais e sociais, através das tarefas colaborativas que favorecem a coconstrução do conhecimento advindo de intercâmbios significativos de informações e sugestões entre os membros (Figueiredo, 2018).

Em contraposição, o aluno Ali Gatue registou um ligeiro aumento de 80 para 84 WPM (4,8%), e o estudante The Cross registou uma redução de 150 para 98 WPM (34,7%). Portanto, o estudante Ali Gatue permaneceu no mesmo nível A1 – utilizador iniciante, ao passo que The Cross regrediu do nível A2 – utilizador elementar para o nível A1 – utilizador iniciante. No entanto, a fraca melhoria de fluência do Ali Gatue pode

estar relacionado com a não familiarização deste tipo de tarefas, conforme o próprio estudante declarou na entrevista.

[9] Ali Gatue: Nunca tivemos este tipo tarefas nas aulas.

A redução de desempenho do estudante The Cross pode estar relacionada com o emparelhamento com colegas que estejam em níveis de desenvolvimento proximais mais baixos, fato que não o permitiu explorar suas capacidades comunicativas de forma efetiva, conforme podemos verificar no seguinte relato.

[10] The Cross: Eu sinto-me bem quando falo com os colegas que me desafiam, porque quando os colegas não falam, fico burro.

Esse relato do estudante The Cross corrobora a afirmação de Figueiredo (2018) de que não basta apenas colocar estudantes sentados juntos para que a aprendizagem seja colaborativa. É necessário que se auxiliem na consecução de uma tarefa, que haja envolvimento deles que resulte em coconstrução de conhecimentos.

Também importa enfatizar que, ao se compararem os Quadros 1 e 2, verificamos uma redução significativa do número de pausas por minuto no pós-teste, quando comparado com o pré-teste, mais precisamente de 16 para 6 (62,5%) para The Cross, 10 para 6 (40%) para Mano, e de 12 para 8 (33,3%) para Masaua. Esta redução pode estar fortemente relacionada com o desenvolvimento de automatismos comunicacionais através da incorporação da repetição nas diferentes fases em pares, em grupo e em plenária. Pode relacionar-se também com o aumento do tempo de fala, bem como da utilização de tópicos familiares e motivadores, tais como descrever os aspectos mais importantes para uma vida de sucesso (Gatbonton; Segalowitz, 1988). Por outro lado, registou-se um aumento moderado de pausas por minuto de 6 para 10 (40%) para Ali Gatue, o que pode estar relacionado aos fatores emocionais e afetivos de ansiedade e receios de errar (Figueiredo, 2011, 2023), conforme ele relata na entrevista.

[11] Ali Gatue: Eu estava com muito medo de errar.

Por fim, mas não menos importante, houve uma redução significativa das palavras repetidas por minuto para os alunos Ali Gatue e The Cross, de 35 para 17

(48,6%) e 62 para 28 (45,2%), respectivamente. Este aumento pode estar diretamente relacionado com o tempo de preparação individual que os alunos tiveram para pensar e refletir antes de se engajarem na produção oral, bem como a repetição do mesmo tópico da conversa, dos mesmos argumentos quer em pares, em grupos e em plenária (Gatbonton; Segalowitz, 1988).

Em contraposição, o aluno Mano registou um ligeiro aumento de palavras repetidas por minuto de 28 para 32 (12,5%), enquanto Masaua registou um aumento moderado de 18 para 26 (30,8%). No entanto, este aumento é resultado do fraco domínio do vocabulário, da falta de familiarização com tarefas de produção oral e devido a fatores afetivos de estresse e medo de errar (Figueiredo, 2011, 2023), conforme a fala do Mano a seguir, e corroborada pelo Masaua:

[12] Mano: Temos de lutar com o medo, lutar contra a timidez, e aprendizagem colaborativa em pares e em grupos pode melhorar a nossa fluência, uma vez que a prática é a mestra da perfeição, e se todas aulas fossem assim, seria melhor.

Quanto às percepções em relação ao nível de fluência dos alunos, o professor relatou que compreende a fala dos estudantes, como ilustrado a seguir.

[13] Professor Muhammad: A fala dos alunos é compreensível, conseguimos compreendê-los quando eles falam.

Na verdade, esse relato corrobora os resultados do pré e do pós-teste de fluência em que os quatro alunos foram capazes de produzir um discurso oral independentemente de ter sido preciso ou não, mas inteligível (Widhiatama, 2011).

Em relação aos fatores que influenciam o desenvolvimento de fluência, o professor relatou o seguinte:

[14] Professor Muhammad: Os alunos têm receio de errar, não querem ter falhas [...] por ser uma língua estrangeira [somente] aprendem na escola com o professor e não há aquela interação constante, razão pela qual levamos mais tempo para falar com eles.

Esse relato está em consonância com as afirmações de Figueiredo (2011, 2023) e de Krashen (1982) quanto aos fatores emocionais e afetivos que afetam a aquisição e aprendizagem de L2/LE/LA.

O professor também chama a nossa atenção para o fato de que as turmas são numerosas, o que não permite uma interação dele com os estudantes. Assim, o professor percebe que o trabalho em pares ou em grupo pode ser uma boa solução para proporcionar, aos estudantes, condições para que interajam na língua-alvo. Vejamos o seu relato.

[15] Professor Muhammad: Há impasses por causa do grande número de alunos por cada turma, o que [não nos] permite ter uma interação com todos os alunos [...]. Temos de usar alguns métodos de organização dos alunos em pares e em grupos para que possam discutir entre eles [...], não é algo automático, é um processo, [...] motivo-os para que continuem no bom caminho.

O professor também chama a nossa atenção para o fato de que tarefas colaborativas em salas numerosas precisam ser bem planejadas e, com isso, requerem muita dedicação do professor.

[16] Professor Muhammad: A aprendizagem colaborativa no contexto de salas numerosas requer muito empenho do professor, muita queima de tempo, porque tem de [planejar a aula antes].

Na verdade, este relato está alinhado com Baker e Westrup (2000), que defendem a necessidade de planejamento cuidadoso para manter todos os alunos envolvidos na aula e permitir-lhes trabalhar uns com os outros.

Apesar das dificuldades em se implementarem tarefas colaborativas em salas numerosas, o professor da turma reitera a sua importância, como podemos verificar no seguinte relato.

[17] Professor Muhammad: O professor precisa assumir que a tarefa é nossa e, se nós não implementarmos, ninguém virá para implementar.

No que tange ao papel da aprendizagem colaborativa, o professor destaca o fato de, ao trabalharem com o colega, os estudantes se sentirem mais seguros e confiantes em seu processo de aprendizagem, possibilitando-lhes uma redução do filtro afetivo

que, por sua vez, melhora a aprendizagem dialógica resultantes das interações entres alunos (Figueiredo, 2018; Krashen, 1982; Swain, 2000). Vejamos seu relato.

[18] Professor Muhammad: [A colaboração] é muito importante na medida em que [...] partilhamos a mesma língua. É possível ao aluno [...] sentir-se seguro, depois da colaboração, descobrir que, afinal de contas, [o inglês] não é um monstro como se pensa, é possível falar com o professor e me compreender e [vice-versa] e aí [...] começa a matar o medo e assumir a língua.

Em relação a implementação das tarefas colaborativas em suas aulas, o professor afirma que as turmas numerosas, o programa a ser seguido e a disposição das carteiras são um impedimento para a realização frequente desse tipo de tarefas. No entanto, algumas vezes, ele realiza trabalhos em pares, já que os alunos não teriam de mexer as carteiras da sala.

[19] Professor Muhammad: Já implementei tarefas colaborativas, mas com uma frequência bem reduzida porque estamos a seguir um programa, e [...] um dos objetivos do ensino de inglês no segundo ciclo é 60% da aula ser oral, [...], e 40% escrito, [...], mas pelo menos consigo manter um rácio de 30/40% oral. No entanto, é difícil implementar tarefas colaborativas em grupo, mas em pares é possível devido à forma como os alunos sentam-se na carteira. Em grupos, implica a movimentação de carteiras, o número excessivo de alunos na sala de aulas inibe o trabalho em grupos.

A frequência reduzida pode explicar os fracos resultados de fluência verbal por falta de familiarização com tarefas colaborativas (Baker; Westrup, 2000). Apesar da pouca frequência com que faz uso de tarefas colaborativas, o professor reconhece a sua importância, visto que promovem interação e, para se aprender uma língua, temos de ter oportunidades para interagir, colaborar um com o outro e falar a língua (Figueiredo, 2018, 2019; Swain, 1995; Vygotsky, 1996).

[20] Professor Muhammad: A gestão é feita através do uso do conhecimento anterior das formações que nos mostram que é possível trabalhar com turmas numerosas [...]. As atividades colaborativas nessas turmas somente podem ser materializadas usando trabalhos em pares, em grupos, porque deixamos um curto espaço de tempo para eles interagirem, depois temos as respostas de um elemento do grupo tal como se fosse de todos [...] porque seria impossível extrair as respostas de cada elemento do grupo, em uma turma de 79 alunos em 40 ou 80 minutos. Falar de aulas colaborativas é usar métodos colaborativos [...]. Numa aula de línguas, [...] é difícil tu entrases na sala e saíres sem colaborar com o aluno [...]. É língua,

precisamos de interação, [...] e a língua tem que ser falada [...]. Acredita-se que alguém aprendeu uma língua quando se expressa [...], quando a língua é demonstrada oralmente.

Ademais, a técnica 1/2/6 testada mostrou-se produtiva. Como atesta o professor da turma, os alunos, após o trabalho colaborativo, pareciam estar mais à vontade, mais seguros para falar, o que resulta em mais fluência durante a produção oral.

[21] Professor Muhammad: De fato os alunos se expressam livremente, e é muito bom ver este ambiente que estão a demonstrar na sala de aulas, com muita segurança podem-se expressar. É uma boa ideia para implementar na sala de aulas, desde que haja oportunidade para não prejudicar o cumprimento do plano. No pré-teste, os alunos não tinham muita segurança das suas ideias, mas quando partilharam com os outros ficaram mais seguros do que podiam falar em plenária, depois de ter estado em pares, em grupos, o representante que representou o grupo estava confiante da sua ideia.

Ao final da entrevista, o professor nos relatou que irá fazer uso de mais tarefas colaborativas em suas aulas. Os benefícios resultantes das interações dialógicas, relatados pelos estudantes e pelo professor da turma, não diferem dos que são apontados por vários autores abordados no marco teórico (Figueiredo, 2018, 2019; Movahed; Karkia, 2014; Swain, 2000; Vygotsky, 1998).

Considerações finais

A análise dos dados nos mostra que o uso de tarefas colaborativas, realizadas em pares ou em grupos, aumenta exponencialmente a quantidade de palavras proferidas por minuto e influencia bastante para a redução de palavras repetidas, bem como das pausas por minuto. Mais importante ainda, melhora a competência estratégica no que tange ao preenchimento dessas pausas através de repetições, correções, hesitações ou interjeições para que a fala seja autêntica e interessante. Ademais, melhora a automaticidade comunicativa no que concerne à rapidez da fala, que, em última instância, propicia o desenvolvimento da fluência verbal.

Não obstante, para que estas tarefas colaborativas tenham os efeitos superiores desejados no que diz respeito ao melhoramento do aproveitamento acadêmico, bem como da competência comunicativa dos alunos, no geral, e da fluência verbal em

particular, os professores precisam utilizá-las em todo percurso do ensino secundário geral, ou seja, desde a 7ª Classe até a 12ª Classe, primeiro para que sejam a principal técnica e estratégia de ensino de inglês como língua adicional em Moçambique, porque os alunos aprendem melhor dialogando e interagindo com o outro, com recurso a várias estratégias de mediação e *scaffolding*. Segundo, para que os alunos estejam familiarizados desde o início em trabalhar em pares ou em grupos e que a sua mente esteja preparada para engajar-se em tarefas realmente comunicativas representativas de situações reais da vida em que podem usar e produzir a língua para diferentes finalidades. E, terceiro, por criar um ambiente favorável, propício, descontraído, encorajador, bem como seguro para que os alunos possam desabrochar suas ideias e tornar a sala de aula, um ambiente de produção oral propriamente dita, em vez de ser entediante, com foco em estruturas gramaticais e vocabulário isolados do contexto de sua aplicação na vida real.

No entanto, apesar dos benefícios inegáveis acima discutidos, as tarefas colaborativas podem produzir efeitos afetivos adversos, em particular o estresse causado pelo medo de errar diante dos colegas e do professor, bem como a ansiedade e a timidez ao falar em frente à turma.

Por fim, a escola secundária de Napipine apresenta desafios de nível estrutural, mais precisamente salas numerosas com cerca de 79 alunos e carteiras de difícil mobilidade, que dificultam sobremaneira a realização de tarefas em grupos e não tanto para as realizadas em pares, porque os alunos sentam-se dois a dois ou três a três numa carteira. No entanto, durante esta fase piloto, experimentou-se com sucesso uma alternativa que não requer nenhum movimento das carteiras e economiza tempo de preparação e realização das tarefas, já que basta apenas os (2 ou 3) alunos que estão na(s) carteira(s) de frente virarem-se para os (2 ou 3) alunos que estão na(s) carteira(s) de trás para formar um grupo de 4 ou de 6 alunos cada um. Assim, esperamos que as ideias aqui plantadas possam germinar em outros contextos de turmas numerosas.

Agradecimentos

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

Referências

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 465-483, 1994.

AMADO, J. *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra, Portugal, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

AREVAT, S.; NATION, P. Fluency improvement in a second language. *RELC Journal*, v. 22, n. 1, p. 84-94, 1991.

BAKER, J.; WESTRUP, H. *Essential speaking skills: A handbook for English language teachers*. London, VSO, 2000.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methodology in education*. 7th ed. New York: Routledge, 2011.

CEFR - *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Council of Europe, 2001.

COUTINHO, C. M. G. F. P. *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidad do Minho, 2005.

DE JONG, N.; PERFETTI, C. Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, v. 61, n.2, p. 533-568, 2011.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa; semeando a interação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 39, p. 105-129, 2002.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 115-162.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora da UFG, 2018.

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

- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa do ensino de línguas*. 4. ed. rev. ampl. São Paulo: Parábola, 2023.
- GATBONTON, E.; SEGALOWITZ, N. Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework. *TESOL Quarterly*, v. 22, p. 473-492, 1988.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. London, NY: Longman, 1991.
- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Cambridge: PEARSON Longman, 2007.
- KELLEM, H. Principles for developing oral fluency in the classroom. *The Language Teacher*, v. 33, n. 1, p. 9-11, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/18980290/Principles_for_Developing_Oral_Fluency_in_the_Classroom. Acesso em: 21 jun. 2022.
- KLIPPEL, F. *Keep Talking: communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge. CUP, 1984.
- KOIZUMI, R. Speaking performance measures of fluency, accuracy, syntactic complexity and lexical complexity. *JABAET (Japan-Britain Association for English Teaching) Journal*, v. 9, p. 5-33, 2005.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- LEHTINEN N., LUOTONEN I., KAUTTO A. Systematic administration and analysis of verbal fluency tasks: Preliminary evidence for reliable exploration of processes underlying task performance. *Applied Neuropsychology: Adult*. Advance online publication, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23279095.2021.1973471>. Acesso em: 15 maio 2022.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MCLAUGHLIN, B. Myths and misconceptions about second language learning: what every teacher needs to unlearn. Trabalho subsidiado pelo National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1992.
- MOÇAMBIQUE. *Lei n. 18/2018 de 28 de Dezembro*. Sistema Nacional de Educação. Imprensa Nacional, Maputo, [Boletim da República] BR nº 254, I série, 2018.
- MOÇAMBIQUE. *Plano Curricular do Ensino Básico*, INDE, Maputo, 2020.
- MOVAHED, R.; KARKIA, P. Reading/listening & the 4/3/2 on EFL students' speaking skills. *International Journal of Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 53-65, 2014.
- NATION, P. Improving speaking fluency. *System*. v. 17, n. 3, p. 377-384, 1989.
- NATION, P.; NEWTON, J. *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge, 2009.
- NKPA, N. *Educational Research for Modern Scholars*. Nigeria: Enugu, 1997.

PINHO, I. da C.; LIMA, M. dos S. A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês. *Calidoscópico*, v. 8, n. 1, p. 38-48, 2010.

SATO, K. *Improving our students' speaking skills: Using selective error correction and group work to reduce anxiety and encourage real communication*. 2003. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED475518>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, p. 209-231, 1972.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. *In*: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (ed.). *Principle & practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue, *In*: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

UR, P. *A course in language teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1996.

USSENE, A. *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. 324 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2017.

WIDHIATAMA, D. A. Enhancing adult learners' speaking fluency using 4/3/2 technique. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/3611024/ENHANCING_ADULT_LEARNERS_%20SPEAKING_%20FLUENCY_USING_4_3_2_TECHNIQUE. Acesso em: 23 jul. 2022

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

WRAY, A. *Formulaic language and the lexicon*. Cardiff: Cambridge University Press, 2002.

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