



ARTIGO/DOSSIÊ

# RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO COM TAREFAS COLABORATIVAS DE PRODUÇÃO ESCRITA<sup>1</sup>

ALYSSON JOSÉ DA SILVA  
ALINE RIBEIRO PESSÔA

## **Alysson José da Silva**

Mestre em Ensino, pela Universidade Federal do Oeste da Bahia.

Membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Línguas (GEPELIN).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6802985954174927>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0004-4854-3183>.

E-mail: [alysson.silva24@enova.educacao.ba.gov.br](mailto:alysson.silva24@enova.educacao.ba.gov.br).

## **Aline Ribeiro Pessôa**

Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Professora da Universidade Federal do Oeste da Bahia.

Líder do Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Línguas (GEPELIN).

Membro do GT Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada/ EAPLA da ANPOLL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6536441495689783>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0766-9164>.

E-mail: [aline.pessoa@ufob.edu.br](mailto:aline.pessoa@ufob.edu.br).

---

1 Título em língua inglesa: Reframing English language teaching in public schools: a study with collaborative writing tasks.

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de um estudo qualitativo, fundamentado na teoria sociocultural, que investigou as implicações da colaboração no ensino de língua inglesa na educação básica, por meio de tarefas colaborativas de produção escrita de histórias em quadrinhos digitais. Os participantes da pesquisa foram quatro estudantes do ensino médio de uma escola pública localizada no interior da Bahia. Os insumos utilizados para as tarefas colaborativas foram filmes de animação cujos enredos abordam a superação de traumas, o *bullying* e o respeito aos idosos. Esses temas, associados à formação cidadã e a questões sociais relevantes para o contexto da educação básica, contribuem para a articulação das experiências de vida dos participantes com os conteúdos da disciplina. A análise dos dados evidenciou que a interação entre os pares, mediada pela colaboração, favoreceu a coconstrução do conhecimento de estruturas linguísticas e proporcionou a ampliação do vocabulário, sustentada pelo apoio mútuo e pela reflexão dos participantes sobre suas próprias produções e também sobre as de seus pares. Os resultados do estudo apontam que a integração de tarefas colaborativas a atividades criativas de produção escrita constitui uma estratégia eficaz para o ensino de língua inglesa na educação básica.

**Palavras-chave:** Ensino de língua inglesa. Teoria Sociocultural. Tarefas colaborativas. Produção escrita. Educação básica.

**Abstract:** This paper presents the results of a qualitative study grounded in sociocultural theory, which investigated the implications of collaboration in English language teaching in basic education through collaborative writing tasks, involving the production of digital comic strips. The participants were four high school students from a public school located in the countryside of Bahia. The input used for the collaborative tasks consisted of animated films whose plots addressed overcoming trauma, bullying, and respect for the elderly. These themes, which relate to

citizenship education and socially relevant issues within the context of basic education, contribute to connecting the participants' life experiences with the subject content. Data analysis revealed that peer interaction, mediated by collaboration, fostered the co-construction of knowledge about linguistic structures and supported vocabulary expansion, sustained by mutual support and participants' reflection on both their own productions and those of their peers. The study's findings suggest that integrating collaborative tasks into creative writing activities is an effective strategy for teaching English in basic education.

**Keywords:** English language teaching. Sociocultural theory. Collaborative tasks. Written production. Basic education.

## INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa na educação básica, particularmente nas escolas públicas brasileiras, enfrenta desafios de ordem estrutural, pedagógica e ideológica (Anjos, 2024; Leffa, 2007; 2011). Embora a oferta da disciplina seja assegurada pela legislação vigente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sua efetivação na sala de aula nem sempre se traduz em práticas pedagógicas eficazes e em aprendizagem significativa para os estudantes. Os desafios se materializam em diversos aspectos do cotidiano escolar (Anjos; Scheyerl, 2018; Conceição, 2006; Leffa, 2011; Pessôa, 2022; Pucci, 2018), como a escassez de recursos didáticos, a carga horária reduzida, o elevado número de estudantes nas aulas e o predomínio de métodos de ensino tradicionais, frequentemente centrados no ensino fragmentado de estruturas gramaticais.

Tais fatores contribuem para o desinteresse dos estudantes, sendo este um dos principais motivos apontados por Leffa (2011) para o insucesso do ensino de língua inglesa nas escolas regulares. De modo

similar, Barcelos (2006) observa que, para a maioria dos estudantes da escola pública, a aprendizagem da língua inglesa é frequentemente marcada por experiências negativas e desestimulantes, associadas a limitadas oportunidades de uso da língua.

Práticas pedagógicas que promovam a interação, favoreçam a participação ativa dos estudantes e estejam alinhadas às suas necessidades podem contribuir para superar parte dos obstáculos que historicamente comprometem o ensino de língua inglesa na escola pública. Nesse sentido, as tarefas colaborativas, entendidas como atividades comunicativas realizadas em pares ou em pequenos grupos que estimulam a colaboração entre os estudantes e oportunizam ocasiões de aprendizagem por meio da negociação e da reflexão sobre suas próprias produções orais e/ou escritas, apresentam-se como uma alternativa para ressignificar o ensino da língua inglesa, pois envolvem os estudantes em atividades que favorecem a construção conjunta de sentido e tornam o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e motivador (Figueiredo; Silva, 2014; Lima, 2011; Silva, 2023).

Em consonância com esse entendimento, a pesquisa<sup>2</sup> apresentada neste artigo investigou as implicações da colaboração no processo de aprendizagem de língua inglesa de quatro estudantes do 2º ano do ensino médio de uma escola pública, a partir da realização de tarefas colaborativas de produção escrita de histórias em quadrinhos digitais.

Este artigo está organizado em quatro seções, além desta seção introdutória. A primeira expõe o referencial teórico sobre tarefas colaborativas, com ênfase em suas contribuições para o ensino de língua inglesa na educação básica. A segunda seção descreve os

---

2 Este artigo discute parte dos dados originalmente gerados na pesquisa de mestrado do primeiro autor (Silva, 2023), aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste da Bahia, conforme parecer nº 5.413.499.

procedimentos metodológicos adotados. A terceira concentra-se na análise e discussão dos dados, explorando as interações colaborativas entre os estudantes e os efeitos observados em seus processos de aprendizagem. A quarta seção reúne as considerações finais, que retomam os principais resultados e destacam o potencial das tarefas colaborativas como estratégia pedagógica para o ensino de língua inglesa na educação básica, no contexto do ensino público.

### **AS TAREFAS COLABORATIVAS E O ENSINO DE LÍNGUAS**

As tarefas colaborativas fundamentam-se nos princípios da teoria sociocultural (Vygotsky, 1978), que compreende o desenvolvimento humano como um fenômeno construído nas interações sociais, historicamente organizadas e culturalmente mediadas. A mediação é entendida como a intervenção de um elemento intermediário — instrumentos físicos, signos e o próprio ser humano — nas relações do indivíduo com o mundo, com outros seres humanos e consigo mesmo (Figueiredo, 2019).

Entre os elementos que atuam como mediadores nas salas de aula, destaca-se o próprio ser humano, cuja presença nas interações possibilita diferentes formas de mediação. Os estudantes podem ser mediados pelo professor, por colegas ou por eles próprios, correspondendo, respectivamente, ao que Lantolf (2000) denominou mediação pelo especialista, pelos pares e automeiação. A mediação pelo especialista ocorre quando alguém com mais experiência ou maior conhecimento orienta e apoia o estudante. A mediação pelos pares envolve a colaboração entre os discentes, que, durante a interação, trocam ideias, solucionam dúvidas e constroem conhecimentos de forma conjunta. Já a automeiação diz respeito

à capacidade de o indivíduo regular suas próprias ações cognitivas, sendo observadas a partir dos episódios de metafala quando o estudante, por exemplo, reflete sobre uma estrutura linguística ou a grafia correta de uma palavra.

A mediação pelos pares está intrinsicamente relacionada ao conceito de aprendizagem colaborativa que “ênfatiza o papel da interação e da colaboração em trabalhos realizados em pares ou em grupos de alunos no intuito de envolvê-los na coconstrução de conhecimento” (Figueiredo, 2019, p. 64). Quando trabalham juntos, os estudantes compartilham conhecimentos, solicitam e oferecem ajuda, testam hipóteses sobre a língua que estão aprendendo, corrigem-se mutuamente e criam oportunidades para reflexões metalinguísticas, que se manifestam por meio de suas metafalas.

Nessa perspectiva, as tarefas colaborativas favorecem a interação e a colaboração entre os estudantes, promovendo oportunidades para a mediação pelos pares e criando espaços para a automeiação. Durante a realização das tarefas colaborativas, os estudantes enfrentam desafios que talvez não pudessem superar sozinhos e, a partir do apoio recebido, solucionam os desafios e operam dentro de suas Zonas de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1978), impulsionando o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas e cognitivas. Quando os estudantes são expostos a novos momentos de interação e colaboração, eles têm a oportunidade de diminuir a distância entre o que não sabiam e o que passam a saber, internalizando conhecimentos e, assim, paulatinamente, vão tornando-se mais autônomos e autorregulados.

Assim, quando o professor de inglês opta por usar atividades que incentivam a interação e o apoio mútuo entre os alunos,

como as tarefas colaborativas, ele proporciona oportunidades para que eles produzam a língua que estão aprendendo, percebam lacunas em seus saberes e, por meio da colaboração, apoiem-se mutuamente para aprender mais, coconstruindo colaborativamente conhecimentos. A interação, a colaboração e a negociação dos conhecimentos dos estudantes contribuem para o desenvolvimento da tarefa e a produção de textos orais ou escritos.

Adotar tarefas colaborativas em sala de aula de línguas da educação básica revela-se uma escolha pedagógica benéfica (Silva, 2023), pois, além de motivar o estudante a produzir na língua-alvo, as tarefas colaborativas oportunizam que ele aprenda regras gramaticais de forma contextualizada, a partir do uso real da língua em situações comunicativas. Durante a realização das tarefas colaborativas, o estudante formula e testa hipóteses sobre o funcionamento da língua enquanto focaliza sua atenção no sentido do que deseja comunicar. Além disso, as tarefas colaborativas estimulam que o estudante identifique conteúdos previamente estudados, mas esquecidos, e que necessitam ser revisados (Lima, 2011; Silva, 2023).

O uso de tarefas colaborativas pode atenuar alguns dos frequentes desafios do ensino de língua inglesa na educação básica em escolas públicas, como a carga horária reduzida e o excessivo número de estudantes na sala de aula. Diante da pouca carga horária para as aulas de inglês, essas tarefas tornam-se uma alternativa eficiente, pois permitem o trabalho simultâneo de diferentes habilidades linguísticas em um tempo limitado, otimizando o processo de aprendizagem. Há que considerar-se, também, que o trabalho desenvolvido em duplas ou em pequenos grupos possibilita que o tempo da aula seja melhor aproveitado, já que as interações

entre os pares reduzem a necessidade de explicações individuais por parte do professor.

As tarefas colaborativas também mostram-se uma alternativa eficaz para lidar com os limites impostos por turmas numerosas. A organização dos alunos para o desenvolvimento das tarefas colaborativas possibilita que a língua seja usada por um número maior de participantes do que em aulas expositivas centradas no professor. A troca de conhecimentos entre os pares, o apoio mútuo na solução de dúvidas e a negociação de sentidos tornam-se recursos valiosos para a aprendizagem, especialmente quando o professor não pode acompanhar individualmente cada estudante.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa discutida neste artigo configura-se, metodologicamente, como um estudo de caso de natureza qualitativa. Os participantes do estudo foram quatro estudantes do 2º ano do ensino médio de uma escola pública estadual, organizados em duas duplas. Os dados aqui discutidos foram gerados a partir das tarefas colaborativas, desenvolvidas em três encontros, cada um com duração aproximada de duas horas.

Foram propostas três tarefas colaborativas de produção escrita de história em quadrinhos digitais, planejadas para promover a atenção dos estudantes tanto ao sentido quanto às regras da língua. As três tarefas seguiram a mesma estrutura: assistir a um filme, debater o tema a partir das questões apresentadas pelo pesquisador e, em seguida, produzir uma história em quadrinhos digital. Embora os diálogos pudessem ocorrer em português ou inglês, a história em quadrinhos deveria ser redigida, obrigatoriamente, em língua inglesa.

A tarefa colaborativa, portanto, exigia o uso da língua e a negociação de conhecimentos linguísticos.

Os insumos utilizados para as tarefas colaborativas foram três filmes de animação, cujos temas abordam questões sociais relevantes para o contexto da educação básica e que já haviam sido previamente debatidas nas aulas de inglês. A primeira tarefa colaborativa explorou a superação de traumas, a segunda, o *bullying* e a terceira, o respeito aos idosos.

Na primeira tarefa colaborativa, os participantes assistiram ao curta-metragem *The Present*<sup>3</sup> e produziram uma história em quadrinhos narrada do ponto de vista do cachorro. Na segunda, os participantes criaram uma história em quadrinhos que dava continuidade a uma das cenas apresentadas no trailer do filme *ParaNorman*<sup>4</sup>. Na terceira tarefa, os participantes assistiram ao curta-metragem *Snack Attack*<sup>5</sup> e elaboraram uma história em quadrinhos que deveria ser inspirada em situação semelhante à vivida pelo personagem principal.

### **AS TAREFAS COLABORATIVAS DESENVOLVIDAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A análise dos dados da pesquisa foi conduzida a partir de duas categorias: colaboração e metafala. A categoria colaboração abrangeu os movimentos colaborativos de apoio mútuo entre os participantes, organizados em três focos de análise: pedido de ajuda, contribuição para o parceiro e correção de erro do parceiro. A categoria metafala, por sua vez, contemplou os movimentos de

3 Curta-metragem disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3XA0bB79oGc>.

4 Trailer do filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hgwSpajMw3s>.

5 Curta-metragem disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=38y\\_1EWIE9I](https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I).

reflexão metalinguística, manifestados por meio de conversas sobre a língua inglesa, testagem de hipóteses linguísticas e autocorreção de erros.

Pedido de ajuda foi um movimento colaborativo de apoio mútuo presente e frequente na realização das três tarefas colaborativas, por ambas as duplas. O excerto 1, abaixo transcrito, ilustra os movimentos colaborativos de apoio mútuo que envolvem pedido de ajuda seguido pela contribuição para o parceiro.

**Excerto 1:**

Verônica: Tô com uma dúvida aqui... Como eu posso dizer independentemente em inglês, pra colocar aqui ó, somos todos iguais independentemente da cor?

Peter: Eu sei que tem *independently*, *absolutely* e *regardless*, mas acho que a palavra *regardless* seria a melhor opção porque *regardless* significa sem considerar, então pode ser independentemente no sentido que você pensou, não é?

Verônica: Mas será que fica correto na frase *We are all the same, regardless of color?*

Peter: Yes, that's the translation!

Verônica: *Ok, entendi. Vou colocar ela aqui então... olha aqui se escreve assim mesmo?* (Ela escreve *regardles*)

Peter: Tá certo. Só coloca mais um s na palavra *regardless* porque está com um s mas é com dois.

Verônica: Então, deixa ver se aprendi, *I like this activity regardless the difficulty.*

Peter: Isso.

**(Tarefa Colaborativa 1 – par: Verônica e Peter)**

Esse excerto demonstra que o pedido de ajuda ao parceiro desencadeou outros dois movimentos colaborativos de apoio mútuo: a contribuição para o parceiro e a correção de erro do parceiro. Verônica pediu auxílio a Peter por não saber qual seria a melhor tradução para a palavra *independentemente*. Quando Verônica verbalizou sua dúvida, ela criou oportunidade para Peter

fornecer-lhe auxílio, cuja relevância consistiu não apenas no apoio para a realização da tarefa, mas no oferecimento de informações que possibilitaram a Verônica atuar de modo independente, como evidenciado quando usa a palavra *regardless* em outro contexto. A correção do erro do parceiro fez-se presente quando Peter identificou um erro ortográfico. Esse movimento de colaboração evidencia não apenas a atenção para a atividade que estava sendo realizada, como também a disposição para contribuir para o progresso do outro, o que reforça o caráter colaborativo da tarefa.

Os dados gerados pela dupla Dean e Emily também revelam que pedido de ajuda e contribuição para o parceiro foram movimentos colaborativos de apoio mútuo frequentes, como exemplificado no excerto 2.

**Excerto 2:**

Emily: *Help me! Aqui a gente coloca a frase The little dog tá tentando ou tenta chamar a atenção de Jake latindo e pulando? O que você acha?*

Dean: *The little dog ... the little dog tries ... no, no (com entonação que demonstra ter se lembrado de algo), it's not the little dog... the puppy. The puppy tries to catch the attention of Jake by barking and jumping.*

Emily: *Aqui ó ... acho que the attention of Jake não fica bom, não é melhor Jake's attention?*

Dean: *Hum .... Yes! The puppy tries to catch Jake's attention by barking and jumping.*

**(Tarefa Colaborativa 1 – par: Emily e Dean)**

O diálogo transcrito no excerto 2 apresenta evidências de um pedido de ajuda feito por Emily, seguido pela contribuição para o parceiro, oferecida por Dean. Ao tentar produzir a frase em inglês, Emily sente-se insegura quanto ao tempo verbal mais adequado

e recorre a Dean, que responde à solicitação de Emily. Em seguida, uma reflexão metalinguística emerge, resultando na produção “*Jake’s attention by barking and jumping*”. Pode-se, assim, observar que, durante a colaboração, os aprendizes compartilham conhecimento e criam oportunidades para movimentos de reflexão metalinguística.

Os excertos 1 e 2 ilustram movimentos de mediação pelo par e automeiação, também presentes em outros momentos das três tarefas colaborativas. Nessas interações, quando os participantes colaboram para resolver problemas linguísticos, constroem uma zona de desenvolvimento proximal, reconhecendo aquilo que já são capazes de realizar de forma autônoma, ao mesmo tempo em que recorrem à colaboração como estratégia para avançar em seus conhecimentos.

Ocasões de reflexão metalinguística fazem-se presentes ao longo da realização das três tarefas colaborativas. No excerto 3, apresentado a seguir, a metáfora emerge como resposta a um pedido de ajuda quando Dean dirige-se a Emily solicitando esclarecimentos sobre qual o melhor verbo a ser usado. Dean comentou sobre a necessidade de estudarem verbos modais porque não tinha certeza de qual seria o mais adequado para o contexto da frase.

#### Excerto 3:

Dean: *What must I do to prevent this disaster? Is that right? I use... must? ... may?...*

Emily: *Peraí, Dean! Bora ver isso. Acho que não... Pesquisa aí modal verbs pra ter certeza de qual vamos usar.*

Dean: *Beleza... verdade! tá aqui ó, achei! ... tem vários... mas pra esse caso aqui a gente vai usar should no lugar de must ... acho que fica what should I do to prevent this disaster? Veja aqui... vamos estudar... must não serve aqui porque é tipo uma ordem, should serve pra conselhos, tem exemplo aqui ... in my opinion, you should forget the fight ... não é o mesmo sentido que a gente quer?*

**(Tarefa Colaborativa 2 – par: Emily e Dean)**

Na interação com Dean, Emily dispõe-se a ajudá-lo e os dois envolvem-se conjuntamente na busca por uma resposta à dúvida apresentada. Embora não saiba com precisão qual verbo utilizar, Emily recorda o nome do conteúdo que precisam revisar. A interação ilustrada no excerto revela que ambos compartilham o que já sabem sobre a língua e, colaborativamente, constroem conhecimento.

As dúvidas expressas pelos estudantes a seus parceiros podem ser compreendidas como o reconhecimento de lacunas ou incertezas em seus conhecimentos, o que evidencia a necessidade de mediação. Em algumas situações, no entanto, o parceiro não possuía conhecimento linguístico suficiente para oferecer suporte. Nesses casos, os estudantes iniciavam uma conversa sobre a língua e, ao identificarem suas limitações, recorriam a outras formas de mediação, como o uso do dicionário para esclarecer dúvidas relacionadas ao vocabulário e à grafia das palavras. O excerto 4, a seguir, ilustra a metafala iniciada com uma conversa sobre a língua inglesa, seguida pela testagem de hipóteses, uso do dicionário como instrumento de mediação e finalizada com consulta ao Google Tradutor.

#### Excerto 4:

Peter: *The lady takes her cookies and sits a... a... Como chama? Não é bank...*

Verônica: *Humm... no, bank é banco de dinheiro ... sits in a... chair, mas também não serve para banco da estação de trem ... então, deixa eu ver aqui ...achei bench.*

Peter: *B, é, como escreve?*

Verônica: *(soletra em português) b e n c h, mas olha só ... tem que ter preposição porque não pode sits bench né? E não sei se é sits in. Você sabe?*

Peter: *Humm ... sits in a bench? Sits at a bench? Coloca no google tradutor pra gente ver.*

**(Tarefa Colaborativa 3 – par: Verônica e Peter)**

Pode-se perceber no excerto acima transcrito que Verônica e Peter fizeram movimentos de reflexão metalinguística acerca de um vocábulo e também sobre estrutura gramatical da língua. Após a reflexão inicial, eles perceberam que desconheciam a palavra que deveria ser usada. Assim, usaram o dicionário e encontraram a palavra *bench*. Eles também aproveitaram o dicionário para observar a grafia correta. Logo em seguida, surge outra reflexão metalinguística quando testam hipóteses sobre a língua, destacando qual preposição deveriam usar: *in*, *on* ou *at a bench*. Nesse caso, eles optaram pelo uso do *Google Tradutor* para confirmar suas hipóteses.

As duplas formulam hipóteses sobre a língua em diversas ocasiões, testando possibilidades quanto à grafia correta de vocábulos, à ordem das palavras na oração e à escolha do item lexical que melhor represente o significado pretendido. O excerto 5, apresentado a seguir, revela a testagem de hipóteses e o uso de metafala como recursos de mediação da aprendizagem.

#### Excerto 5:

- Emily: *Look sir, I payed for this and I'm not obligated to share it with you... Eita, perai... acho que payed não escreve assim, não. Ele é diferente... o certo do passado de pay é payed, com y mesmo? Acho que é paid com i como say que é said com i.*
- Dean: Let me see... pay... paid... that's right com i! Let's change!... Look here... obligated is correct? Tá certo? Obligated é estranho, não?
- Emily: Não... tá certo eu lembro que apareceu ...
- Dean: *A gente pode completar aqui ó... bora colocar algo assim ... é... he remembered always that day.*
- Emily: Remembered always? He remembered always of that day? Perai... né não.
- Dean: Não o que? Não tem of. He remembered that day como I remember this ou I remember that.

- Emily: Mas e o *always* que você colocou aqui? Acho que não é aqui. Lembra de *he never gets*? Não é igual?
- Dean: Deixa ver... sim, sim, você tem razão... então vai ficar *he always remembered*, concorda?

(Tarefa colaborativa 3 – par: Emily e Dean)

A interação ilustrada no excerto 5 evidencia que o papel de mediador é revezado entre os participantes da tarefa colaborativa: ora o papel é de Dean, ora é de Emily. Em nossa análise, os participantes contribuem para a aprendizagem um do outro e empregam a língua como um signo para regular suas próprias mentes e a do parceiro. Emily usa a língua para autorregular-se, comparando a grafia do passado do verbo *pay* com a do verbo *say*. Ela também usa a língua para regular Dean quando verbaliza uma sentença já conhecida, ajudando-o a lembrar da posição correta do advérbio de frequência *always*. Dean, por sua vez, usa a língua com orações que exemplificam para Emily que a preposição *of* não deve ser incluída na oração que ela produziu. Há, assim, um exemplo de construção conjunta de conhecimento propiciada pela interação e colaboração.

A análise dos dados revela que, na tentativa de criação conjunta das histórias em quadrinhos, os participantes indicavam a seus parceiros aquilo que haviam esquecido ou o que ainda precisavam aprender. Em uma perspectiva sociocultural, nesses momentos, a lacuna de conhecimento do estudante tornava-se aparente, o que oportunizava ao parceiro oferecer apoio, mediando a construção de conhecimento novo. Esses papéis eram revezados entre os participantes, permitindo que contribuíssem mutuamente para a aprendizagem um do outro.

O próximo excerto, assim como o excerto 5, evidencia o revezamento dos papéis de mediadores. Inicialmente, Peter assume o papel de mediador para Verônica, que, em seguida, passa a mediar o diálogo, corrigindo um erro do parceiro, enquanto ambos conversam sobre a língua.

**Excerto 6:**

Verônica: *How is zumbi in English? É quase igual em português, né?*

Peter: Yeah... so so ...write zombie. É cognato.

Verônica: Zombie...

Peter: Bora continuar... in two days

Verônica: *Humm... não tem que ter it?... acho que tem que ser it is in two days ... você não acha? Do mesmo modo como falamos it's time to go.*

Peter: acho que sim ... então como fica? ... it is in two days? Acho que fica melhor it's porque é fala. Então bota it's in two days.

**(Tarefa colaborativa 2 – par: Verônica e Peter)**

Na interação, percebe-se que a regulação do outro varia entre Verônica e Peter, que, mutuamente, contribuem para a produção da história em quadrinhos. O excerto evidencia a ocorrência de movimentos relacionados tanto à colaboração quanto à metafala. No âmbito da colaboração, observa-se apoio mútuo entre Verônica e Peter, com destaque para a contribuição para o parceiro. Peter responde à dúvida de Verônica sobre a palavra “zumbi”, indicando o termo correspondente em inglês e explicando que se trata de um cognato, o que contribui para o avanço da parceira. Além disso, ao longo da interação, ambos constroem juntos a estrutura da frase “*it is in two days*”, discutindo qual forma seria mais adequada ao contexto de uso.

No que diz respeito à metafala, o diálogo revela reflexões explícitas sobre a língua inglesa. A partir da dúvida de Verônica — “não tem que ter *it?*”, inicia-se um processo de testagem de hipóteses linguísticas, que inclui a comparação com uma estrutura conhecida. A sequência da interação mostra que os estudantes engajam-se em um processo de mediação por meio do uso da língua, em que o conhecimento é coconstruído em um contexto de interação significativa. As negociações em torno da forma linguística ocorrem em um espaço dialógico que possibilita a internalização dos conhecimentos.

Cabe destacar que, embora a motivação não seja uma categoria de análise dos dados da pesquisa, os quatro participantes das duplas constantemente esforçavam-se para motivar seus parceiros no processo de aprendizagem da língua, especialmente durante os movimentos de apoio mútuo. Expressões como “mandou bem!”, “*You rock Verônica*”, “ótimo, muito bem”, e palavras como “*show*”, “arrebentou” e “brocou” foram frequentemente empregadas.

A motivação parece ter favorecido a criação de um ambiente de confiança mútua, no qual os estudantes sentiam-se à vontade para participar ativamente, expor dúvidas, pedir ajuda, contribuir para o parceiro e corrigir o erro do parceiro. Nesse sentido, a correção do erro do parceiro, realizada por um dos membros da díade e aceita pelo outro, sem constrangimentos, pode evidenciar a compreensão de que o processo de aprendizagem envolve tanto a mediação pelo outro quanto a automeadiação.

Em variados momentos das três tarefas colaborativas, os participantes realizaram correção do erro do parceiro relacionada ao uso inadequado de vocabulário, tempo verbal incorreto, grafia

equivocada e inversão da ordem das palavras. As correções que emergiram foram aceitas pelos parceiros e não há indícios, nos dados, de que tenham provocado qualquer desconforto.

Os excertos 7 e 8, apresentados em seguida, evidenciam as correções dos erros dos parceiros e as reações dos aprendizes corrigidos.

**Excerto 7:**

Verônica: A gente podia colocar I'm want to play with my videogame

Peter: Not I'm.

Verônica: Não entendi.

Peter: Você disse I'm want.

Verônica: (risos) Disse porque erro sempre essa coisa (risos) vivo colocando I'm em tudo que é lugar.

**(Tarefa colaborativa 1 – par: Verônica e Peter)**

**Excerto 8:**

Dean: *Where is your friend?*

Emily: *No... no... tá falando do amigo dele... Where is his... tem que ser his.*

Dean: Por que sempre erro isso? Ô burrice... (risos) nunca lembro... sei que é his pra ele e her pra ela, mas na hora de usar faço isso (risos).

**(Tarefa colaborativa 2 – par: Emily e Dean)**

Os dados sugerem que a correção do erro foi aceita de forma natural e sem constrangimento pelos participantes. Nos excertos 7 e 8, por exemplo, os participantes Verônica e Dean reagem às correções com indícios de bom humor, o que reforça a ideia de um ambiente respeitoso. Durante as três tarefas, também foram observadas reações físicas que indicavam compreensão, como o balançar da cabeça, ou dúvida, como o enrugar da testa, mas não foi observada qualquer manifestação de hostilidade ou descortesia.

A análise dos dados evidencia que a interação promovida pelas tarefas colaborativas criou oportunidades para que os participantes focalizassem a atenção tanto no conteúdo que desejavam expressar quanto nas formas linguísticas necessárias. A proposta de produção escrita de histórias em quadrinhos digitais favoreceu o uso da língua em contextos comunicativos significativos, estimulando a criatividade e o engajamento dos participantes na realização da tarefa. A mediação, exercida tanto pelos pares quanto pelo próprio participante, contribuiu para sustentar o processo de escrita, funcionando como suporte para a tomada de decisões linguísticas ao longo da tarefa.

Ao tentarem construir significados em inglês, os participantes identificavam falhas em suas produções, o que parecia impulsionar a metafala. Eles dialogavam sobre o que desejavam expressar, engajavam-se em reflexões metalinguísticas e buscavam juntos maneiras de superar suas limitações linguísticas por meio da testagem de hipóteses, de conversas sobre a língua e da autocorreção de erros. Além disso, a colaboração, evidenciada pelos movimentos de apoio mútuo — pedidos de ajuda, contribuições para o parceiro e correções de erro —, parece ter estimulado o uso da língua inglesa e fomentado maior engajamento dos aprendizes na produção das histórias em quadrinhos.

Os dados analisados indicam que as interações favoreceram a ampliação do vocabulário e a aprendizagem de conteúdos gramaticais. As tarefas colaborativas também contribuíram para mobilizar a língua inglesa em práticas comunicativas autênticas, envolvendo habilidades de produção oral e escrita, que tendem a ser pouco exploradas nas aulas tradicionais da educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados evidenciou que a interação entre os pares, mediada pela colaboração, sustentada pelo apoio mútuo e pela reflexão dos participantes sobre suas próprias produções e também sobre as de seus colegas, favoreceu a coconstrução do conhecimento de estruturas linguísticas e proporcionou a ampliação do vocabulário. Na produção conjunta das histórias em quadrinhos, os participantes indicavam a seus parceiros aquilo que ainda precisavam aprender ou que haviam esquecido. Em uma perspectiva sociocultural, nesses momentos, a lacuna de conhecimento do estudante tornava-se aparente, o que oportunizava a mediação pelos pares e a automediação. Esse papel foi revezado entre os participantes, propiciando que contribuíssem para a aprendizagem uns dos outros.

Os resultados do estudo indicam que as tarefas colaborativas constituem instrumentos pedagógicos eficazes para criar oportunidades de uso autêntico da língua inglesa e favorecer a internalização de novos conhecimentos. Propostas de ensino que integrem essas tarefas a atividades criativas de produção escrita contribuem para o engajamento dos estudantes, ampliam sua motivação e favorecem o desenvolvimento de uma atitude mais interessada em relação à aprendizagem da língua.

Considerando o contexto da educação básica, especialmente no ensino público, onde turmas numerosas e carga horária reduzida são frequentes, reiteramos que a incorporação de tarefas colaborativas ao cotidiano das aulas de inglês pode constituir uma prática pedagógica eficaz. Embora os resultados sejam promissores, estudos realizados em contextos semelhantes ainda são necessários

para aprofundar a compreensão sobre os efeitos das tarefas colaborativas na produção oral e escrita e fortalecer a consistência dos achados aqui apresentados.

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, Flávio Almeida dos. O ensino da língua inglesa no Brasil: uma análise à luz do descaso. In: *Bavel: Revista eletrônica de línguas e literaturas estrangeiras*, v. 14. Alagoinhas, p. e18785, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/18785>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- ANJOS, Flávio Almeida dos; SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes. Mapeando atitudes, (des)motivação e orientação para aprender inglês. In: *Línguas & Letras*, n. 44, v. 19. Cascavel, p. 59-74, dez. 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20260>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: *Revista Linguagem e Ensino*, n. 2, v. 9. Pelotas, p. 145-175, 2006.
- CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n. 2, v. 6. Belo Horizonte, p. 185-206, 2006.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; SILVA, Suelene Vaz da. Interações telecolaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras: foco no uso dos recursos do aplicativo computacional Open meetings. In: *Ilha do Desterro*, n. 66, p. 133-171, 2014.
- LANTOLF, James P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, James P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, p. 1-26, 2000.
- LEFFA, Vilson José. Pra que estudar inglês, profe? Auto-exclusão em língua-estrangeira. In: *Claritas*, n. 1, v. 13. São Paulo, p. 47-65, maio 2007. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto\\_exclusao\\_le.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto_exclusao_le.pdf). Acesso em: 9 abr. 2025.

LEFFA, Wilson José. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: Lima, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 15-31, 2011.

LIMA, Marília dos Santos. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11. Belo Horizonte, p. 837-852, 2011.

PESSÔA, Aline Ribeiro. O feedback corretivo oral em uma experiência de desenvolvimento profissional docente. In: Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto; Aline Ribeiro Pessôa (Orgs.). *O ensino e a formação de professores de línguas em diferentes perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, p. 129-149, 2022.

PUCCI, Renata Helena Pin. O ensino da língua inglesa na escola pública nos discursos dos professores. In: *Revista Práticas de Linguagem*, n. 1, v. 8. Juiz de Fora, p. 157-176, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28366>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, Alysson José da. *A produção colaborativa de histórias em quadrinhos digitais na aprendizagem de língua inglesa*. 2023. 110f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.