

## Artigo

# Concepções de interação em planos de ensino de professoras de LE em formação inicial

Conceptions of interaction in lesson plans of pre-service foreign language teachers

Concepciones de interacción en planes de enseñanza de profesoras de lenguas extranjeras en formación inicial



**Renan Mateus Tudela**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil  
renanmateustudela@gmail.com



**Rita de Cássia Barbirato**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil  
ritabarbi.m@gmail.com

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou identificar a concepção de interação presente nos planos de aula de três professoras de LE em formação inicial. É fundamentado em perspectivas interacionistas de aquisição de linguagem (Allwright, 1984; Barbirato, 2005; Brown, 2000; Rivers, 1987) e em tipologias de interação em sala de aula (Almeida Filho; Barbirato, 2016). A discussão dos dados coletados revela que a percepção das participantes não é plenamente materializada nos planos de ensino, indicando a necessidade de que o processo formativo do professor de LE estabeleça ligações mais claras e profundas entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; formação inicial de professores; interacionismo.

**Abstract:** This paper reports the findings of a study that aimed to identify the underlying conceptions of interaction present in the lesson plans of three pre-service foreign language teachers. The research

is theoretically grounded in interactionist approaches to language acquisition (Allwright, 1984; Barbirato, 2005; Brown, 2000; Rivers, 1987) and typologies of classroom interaction (Almeida Filho; Barbirato, 2016). Data analysis indicates that participants' understandings of interaction are not consistently reflected in their lesson plans. The results highlight the need for foreign language teacher education programs to foster more explicit and robust connections between theoretical frameworks and pedagogical practice.

**Keywords:** foreign language teaching and learning; teacher education; interactionism.

**Resumen:** Este artículo presenta resultados de una investigación cuyo objetivo fue identificar las concepciones de interacción presentes en los planes de clase de tres profesoras de lenguas extranjeras en formación inicial. El estudio se fundamenta en enfoques interaccionistas de adquisición del lenguaje (Allwright, 1984; Barbirato, 2005; Brown, 2000; Rivers, 1987) y en tipologías de interacción en el aula (Almeida Filho; Barbirato, 2016). El análisis revela que las comprensiones de las participantes no se reflejan de forma coherente en la planificación. Los resultados indican la necesidad de que la formación docente articule de manera más clara y profunda teoría y práctica.

**Palabras clave:** enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras; formación de docentes; interaccionismo.

Submetido em: 07 de outubro de 2024

Aceito em: 22 de maio de 2025

Publicado em: 12 de agosto de 2025

## 1 Introdução

Uma das principais afirmações sobre a aprendizagem em sala de aula é a de que a interação é um componente inevitável e crucial desse ambiente (Allwright, 1984). Logo, é natural que a pesquisa em linguística aplicada, ao buscar melhorias no processo de ensino e aprendizagem, tenha dedicado parte de sua agenda investigativa nas últimas décadas em compreender os aspectos interacionais da aquisição de linguagem (Barbirato, 2005).

Embora já se tenha empreendido considerável esforço na descrição das interações em salas de aula de línguas, a formação docente voltada à compreensão aprofundada desses processos ainda se mostra incipiente. Como aponta Walsh (2011), a maioria dos programas formativos prioriza métodos de ensino e conteúdo disciplinar, dedicando pouca atenção aos processos interacionais e ao modo como a linguagem é mobilizada para construir e aprofundar conhecimentos.

Como resultado, em aulas de línguas estrangeiras ainda é comum observar interações centradas em repetição, cópia, leitura em voz alta e tradução. Para Almeida Filho e Barbirato (2016), essas atividades proporcionam uma interação mecânica e descontextualizada, distante daquelas vivenciadas fora do ambiente escolar. Segundo os autores, as interações com maior potencial de gerar aquisição de uma língua estrangeira (LE) são aquelas que se aproximam de situações experienciadas pelos alunos na vida real, mas viabilizá-las em sala de aula é um desafio que atravessa diversos aspectos do trabalho docente, como o planejamento e a escolha ou elaboração de materiais.

Por esse motivo, pesquisas sobre interação se mostram cada vez mais significativas para o campo da formação inicial e continuada de professores, uma vez que podem proporcionar “uma importante compreensão dos processos interacionais e das maneiras como diferentes tipos de interação podem impactar de diferentes maneiras o processo de aquisição de uma língua estrangeira na sala de aula” (Almeida Filho; Barbirato, 2016, p. 70).

Nesse sentido, temos como objetivo, com este artigo, contribuir com a discussão em torno da interação como fator gerador de aquisição de LE, destacando a importância de que esse tópico seja devidamente abordado ao longo do processo de formação de professores. Para tanto, tomamos como base os resultados obtidos por meio de uma pesquisa que visou a identificar quais são as percepções de três professoras em formação inicial acerca do papel da interação na sala de aula de LE e como essas concepções são materializadas em planos de aula elaborados pelas mesmas, buscando compreender se as perspectivas teóricas apresentadas pelas participantes eram condizentes com as atividades planejadas para a sala de aula. Espera-se, com isso, não apenas reiterar a centralidade da interação, mas também fornecer um diagnóstico mais preciso das dificuldades conceituais e práticas de futuros professores, orientando possíveis intervenções pedagógicas nos cursos de licenciatura.

## 2 Diferentes tipos de interação na sala de aula e seus impactos na aquisição de LE

O conceito de interação pode ser definido como “o processo colaborativo de troca de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco em cada um dos participantes” (Brown, 2000, p. 165, tradução nossa). Segundo Allwright (2000), na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, é comum que a natureza da interação que ocorre em sala de aula seja considerada um fator que influencia diretamente o sucesso da aprendizagem.

O interesse em investigar a aquisição de linguagem por um viés interacionista emergiu nos anos 1970, resultado do surgimento de novas perspectivas no campo da psicologia educacional (Barbirato, 2005). A teoria sociocultural, por exemplo, ganhou espaço no cenário acadêmico ocidental durante o citado período e passou a ser adotada como base teórica de inúmeras pesquisas em contexto educacional (Figueiredo, 2019).

Ancorada nos postulados de Vygotsky (2012), a teoria sociocultural entende que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade primordial de comunicação entre um indivíduo e os demais membros de seu grupo social. Sob essa ótica, a aprendizagem de uma língua é um processo que se inicia como uma atividade regulada pelo outro, ou seja, mediada pela interação social (Ellis, 2012).

Para Allwright (1984), é possível tecer duas afirmações em relação ao papel da interação em sala de aula. A primeira é a de que as oportunidades de aprendizagem disponíveis para os alunos em uma lição são criadas pelos processos naturais de interação em sala de aula, como os erros cometidos pelos alunos e a forma como o professor lida com eles. Essa perspectiva é chamada pelo autor de hipótese fraca da interação, pois é uma constatação um tanto quanto óbvia e fácil de ser verificada ao analisar dados de pesquisas conduzidas no campo educacional.

A segunda afirmação, a hipótese forte da interação, entende a interação como o processo que gera desenvolvimento linguístico, não somente como um processo que cria oportunidades para que a aprendizagem ocorra. Ou seja, o processo de interação é o processo de aprendizagem, a interação é o meio pelo qual se aprende algo.

Nesse sentido, Barbirato (2005) acrescenta que a interação é um processo colaborativo de construção de sentidos para se alcançar um propósito comunicativo e que, nesse processo de interação, “o aprendiz pode desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira mais profunda e duradoura uma vez que ele se encontra engajado em um processo de construção (e des-construção) de significados” (Barbirato, 2005, p. 30).

No entanto, de acordo com Almeida Filho e Barbirato (2016), em aulas de línguas tradicionais é recorrente encontrar interações en-gessadas, baseadas em ações artificiais, mecânicas e descontextualizadas como recitar, repetir, copiar, ler, traduzir etc. Nesse cenário, concebe-se a língua com base em princípios estruturalistas;



entende-se a comunicação como transferência de informações e o papel do aluno é reduzido a completar turnos iniciados pelo professor e responder perguntas verificadoras de aprendizagem.

A preocupação em mudar esse contexto surge no final dos anos 1980, com o advento da abordagem comunicativa, ganhando força a partir dos anos 1990 com a procura por uma interação voltada para a construção de significado, em que o aluno testa hipóteses e negocia sentido (Almeida Filho; Barbirato, 2016).

Reconhecendo que existem diferentes formas de se interagir na sala de aula e buscando aquela mais significativa para a aquisição de uma LE, Almeida Filho e Barbirato (2016) estabelecem tipos de interação: explicitadoras, pseudocomunicativas e implícitadoras. As interações explicitadoras baseiam-se na explicação de regras gramaticais, visando ao treino das formas. Por estarem ligadas ao uso de drills, têm como objetivo dominar estruturas linguísticas e produzi-las dentro de padrões, sem espaço para a construção de significado. Os autores consideram esse tipo de interação pouco efetivo para a aquisição de línguas, pois pouco se assemelha às interações reais e serve como instrumento de verificação da aprendizagem das formas trabalhadas anteriormente.

As interações pseudocomunicativas representam certo avanço em relação ao tipo anterior, já que há uma preocupação em desenvolver um trabalho contextualizado. No entanto, “os diálogos e as atividades propostas sempre oferecem um trilho preestabelecido, uma linguagem controlada e uma estrutura gramatical específica a ser praticada” (Almeida Filho; Barbirato, 2016, p. 61), o que resulta em uma interação limitada que não promove o uso comunicativo da língua-alvo.

Por fim, as interações implícitadoras são consideradas as de maior qualidade. Nessa perspectiva, há mais oportunidades de interação na língua-alvo, uma vez que o ensino está centrado na construção de significados pelos alunos. Interage-se em pares ou pequenos grupos, e o foco no sentido permite (re)construir conhecimentos. No modelo implícitador, incentiva-se o uso de estraté-

gias para o gerenciamento da comunicação. Assim, é provável que surjam mais oportunidades de negociação de sentido, tornando a interação mais próxima das que ocorrem fora da sala de aula.

### 3 Metodologia

O estudo foi desenvolvido em uma universidade pública no interior do estado de São Paulo, com três alunas do curso de licenciatura em Letras (Português e Inglês). Nesta seção, apresentamos a abordagem da pesquisa, os preceitos éticos que a guiaram, os instrumentos de coleta de dados, os critérios de seleção de participantes e os procedimentos de análise.

#### 3.1 Abordagem e questões éticas da pesquisa

A pesquisa foi norteadada pelos princípios da abordagem qualitativa, uma vez que essa possui a capacidade de representar as visões e as perspectivas das participantes do estudo, o que significa que as informações coletadas neste trabalho refletem significados que foram dados a eventos da vida real por indivíduos que os vivenciaram (Yin, 2016).

Para assegurar o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa com seres humanos, as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que apresentava os riscos envolvidos na coleta de dados. O documento garantiu o uso de pseudônimos e o sigilo da identidade das informantes. Tanto o TCLE quanto o projeto de pesquisa foram apreciados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que aprovou o estudo.

#### 3.2 Instrumentos de pesquisa

O processo de coleta de dados teve início com a aplicação de um questionário composto por perguntas que visavam a traçar o perfil das participantes e levantar dados preliminares sobre o

entendimento dessas acerca da interação na sala de aula de LE. Optamos por questões fechadas por permitirem respostas mais uniformes e simples de serem processadas (Gil, 2008).

Em seguida, entrevistas orais foram realizadas de forma individual com cada uma das participantes, buscando aprofundar as concepções observadas anteriormente nas respostas do questionário. As conversas foram gravadas e transcritas de acordo com um código criado pelos autores com base em Marcuschi (2003).

Além dos instrumentos citados acima, realizamos a análise documental de planos de aula desenvolvidos pelas participantes, a fim de identificar como suas percepções sobre interação se materializam em atividades de ensino de LE. Essa etapa nos permitiu confrontar os planos de aula com os dados provenientes do questionário e da entrevista, evidenciando se as concepções declaradas são coerentes com o que efetivamente se planeja para a sala de aula.

### 3.3 Participantes

Para compor o grupo de participantes desta investigação, definiu-se como requisito principal a conclusão recente das disciplinas obrigatórias de estágio em Língua Inglesa, finalizadas no máximo um semestre antes da abordagem inicial. Este perfil assegurava que os informantes estivessem na etapa final da graduação, possuísem bagagem teórica relevante, experiência na elaboração de planos de aula e vivência prática de ensino em escolas públicas regulares.

Com o apoio da gestão institucional, identificou-se um conjunto de aproximadamente vinte estudantes que cumpriam essa pré-condição, os quais foram contatados inicialmente por e-mail. Dentre os que demonstraram interesse, foram escolhidas três alunas que possuíam agendas compatíveis com a dos pesquisadores. Embora reconheçamos que um número reduzido de colaboradoras possa implicar um alcance limitado de achados, consideramos esta quantidade adequada à natureza exploratória do estudo, que visava iniciar a discussão sobre um problema ainda pouco explorado na área.



A primeira participante, referida ao longo do trabalho pelo pseudônimo de Alana, ingressou na universidade em 2016, tendo 23 anos quando forneceu dados para o estudo. Segundo o questionário, nunca teve aulas de Inglês antes de ingressar no curso de licenciatura em Letras. Não atuava como docente no momento, mas já havia lecionado em uma escola estadual.

Amanda, pseudônimo da segunda participante, ingressou no curso em 2016. No período da coleta de dados, tinha 26 anos e já havia ministrado aulas em uma escola particular de idiomas, onde também estudou antes do ingresso na universidade.

As professoras em formação inicial revelaram, em comunicação pessoal, que trabalharam em dupla em uma escola pública de São Carlos como parte da disciplina de estágio em Língua Inglesa. Por esse motivo, apresentaram para análise o mesmo plano de aula, que foi triangulado com as declarações de ambas.

Por fim, a terceira participante, Letícia, com 23 anos no momento da pesquisa, ingressou na universidade em 2016, assim como as colegas citadas. Antes de entrar na universidade, estudou inglês por oito anos em uma escola de idiomas. No período da coleta, não lecionava inglês e tinha como única experiência de ensino a participação nas disciplinas de estágio.

### 3.4 Procedimentos de análise e interpretação de dados

Após a geração e coleta dos dados, iniciamos a etapa de análise e interpretação dos mesmos. Nesse estágio, buscamos extrair sentido das informações que coletamos, o que “envolve preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representação dos dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo dos dados” (Creswell, 2007, p. 194).

É importante salientar que a análise e a interpretação de dados são procedimentos distintos, mas que estão intrinsecamente ligados na pesquisa qualitativa. A primeira “tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o for-

necimento de respostas ao problema proposto para investigação” (Gil, 2008, p. 156), enquanto a segunda “visa a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (Gil, 2008, p. 156).

Assim, fizemos uma análise preliminar dos dados no sentido de identificar possíveis pontos em comum entre todas as informações coletadas, criando categorias para conduzir uma interpretação mais aprofundada. Para Flick (2007), esse é um processo que permite estruturar melhor os dados para se chegar a uma compreensão abrangente sobre o que está sendo investigado.

Ao dar continuidade ao procedimento, buscamos interpretar os dados julgados pertinentes ao estudo na fase anterior a fim de encontrar respostas para as perguntas de pesquisa que delimitamos nesta investigação. Para reforçar a validação de nossas interpretações, lançamos mão da triangulação de dados, assegurando que diversas informações foram ligadas entre si para que fossem tiradas conclusões. Além disso, nossas observações foram cotejadas com as teorias que sustentam a pesquisa, uma vez que os fundamentos teóricos “constituem elemento fundamental para o estabelecimento de generalizações empíricas e sistemas de relações entre proposições” (Gil, 2008, p. 179).

## 4 Resultados

Acreditamos que interagir com outros falantes é um fator essencial para aprender uma língua estrangeira, mas reconhecemos que a interação que é construída em uma sala de aula pode ser um reflexo da abordagem que o professor adota ao ensinar. Nesse sentido, o quadro abaixo, elaborado com base nos dados coletados por meio do questionário, apresenta um panorama inicial das concepções de interação das professoras em formação inicial que contribuíram para este estudo. O quadro sistematiza quais alternativas as participantes selecionaram, entre três opções, como aquelas que melhor representavam uma interação em sala de aula com maior potencial de gerar aquisição de linguagem.

### Quadro 1 – Descrição da percepção das participantes acerca do conceito de interação

Participante	Os excertos abaixo descrevem três atividades em sala de aula de língua estrangeira. Escolha o excerto que, para você, apresenta a atividade em que houve interação com maior potencial de gerar aquisição.
Alana	<b>Opção B:</b> O professor, então, pede que os alunos façam quatro colunas em uma folha de papel em branco com os cabeçalhos Cantor, Programa de TV, Atriz e Ator. Dessa vez, dividindo a turma em grupos de quatro alunos, o professor direciona cada grupo a preencher as colunas com os favoritos de cada membro do grupo – em Inglês! O silêncio inicial é gradualmente substituído por um zumbido de vozes enquanto o professor circula e encoraja os mais quietos a participarem. O exercício termina com um “relatório” de descobertas apresentado pelo líder escolhido pelo grupo (Brown, 2000, p. 165, tradução nossa).
Amanda	
Letícia	<b>Opção C:</b> Depois, a professora divide a turma em dois grupos para que cada um tenha uma chance de dizer as falas de Bill ou de Sally. A professora para os alunos algumas vezes quando ela sente que eles estão muito distantes do modelo, e mais uma vez fornece um modelo, que ela faz com que os alunos tentem copiar. Para praticar mais as falas desse diálogo, a professora pede para que todos os meninos façam o papel de Bill e todas as meninas façam o papel de Sally (Larsen-Freeman, 2011, p. 61, tradução nossa).

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados coletados por meio do questionário<sup>1</sup>.

Alana e Amanda selecionaram a opção B, um trecho retirado do trabalho de Brown (2000), em que é descrita uma aula na qual o professor tem como principal objetivo promover a interação entre os alunos na língua-alvo. Nessa aula, os alunos interagem entre si, em pequenos grupos, ao executarem uma atividade em que devem compartilhar gostos pessoais e, em seguida, relatar as descobertas com a turma toda. Letícia, no entanto, escolheu a opção C – um trecho retirado de Larsen-Freeman (2011) que demonstra como é uma aula do método audiolingual, mais especificamente uma atividade de *role play*, no qual o foco maior está em adquirir as estruturas da língua-alvo por meio de um processo de aquisição de hábitos.

Os excertos abaixo, retirados da entrevista oral, auxiliam a aprofundar essas percepções e a compreender melhor as escolhas:

<sup>1</sup> Os dados foram coletados durante o período de 01/07/21 a 31/07/21.

eu acho que interação envolve tudo que é feito de forma não individual então se eu tenho (.) sei lá uma roda de conversa é uma forma de interação se eu tenho um diálogo entre a professora o professor e os alunos é uma forma de interação se eu tenho (.) sei lá um trabalho em grupo não necessariamente os alunos precisam tá juntos mas o trabalho sendo feito de forma coletiva eu já considero como sendo uma interação tudo que não é individual (Alana, entrevista concedida em 19 ago. 2021).

é:: eu acho que:: (...) se a gente (.) leva o aluno a:: (...) se sentir ativo diante da matéria (.) não só se sentir ativo mas estar ativo diante da matéria seja é:: lendo uma coisa que talvez ele não teria exposto ou:: é:: (.) fazendo uma brincadeira com os cole::gas alguma coisa assim (.) isso é uma forma de interação na minha opinião então qualquer coisa que a gente consiga fazer com que o aluno performe uma ação perante aquele conteúdo (Amanda, entrevista concedida em 11 ago. 2021).

ó:: acho que no meu ponto de vista qualquer:: (.) qualquer comunicação que a gente consiga fazer na língua-alvo já é um pedaço de uma interação ali (.) mas:: eu acredito que seja mais efetivo quando a gente tem um propósito por trás dessa interação né então dentro das atividades ou ah até mesmo puxando o gancho assim do lúdico quando a gente tem um objetivo é:: tem um porquê por trás dessa:: dessas atividades assim é:: essa interação ela flui melhor e aí eu vejo que ela acontece mesmo sabe tem que:: (.) não que tem que ter um porque explícito ali pra isso acontecer mas quando a gente desempenha uma atividade troca uma ideia com o colega do lado é:: faz uma pergunta pro professor também na língua-alvo a gente tá estabelecendo essa interação e aí ter bastante mesmo os alunos como:: como alvo principal ali dessa conversa e professor mais como alguém que vai guiando e puxando mais pra perto mesmo (Letícia, entrevista concedida em 11 out. 2021).

As declarações de Alana e Amanda são coerentes com a alternativa selecionada no questionário. A primeira entende que a interação compreende toda atividade feita em sala de aula de forma não individual e destaca a importância do trabalho coletivo, a segunda acredita que a interação permite que o aprendiz desempenhe ações com o conteúdo da aula. É possível perceber, também, uma crença de que a interação só ocorre entre pessoas, quando, na verdade, pode ocorrer, por exemplo, interação leitor-texto.

De forma geral, essas duas participantes sinalizaram uma compreensão de que a interação em sala de aula deve ser construída coletivamente e que o aluno exerce um papel de grande relevância nesse processo. Isso coincide com as concepções de Allwright (1984), que afirma que, apesar de a interação ser enxergada tradicionalmente como responsabilidade do professor, ela é indiscutivelmente uma coprodução.

Letícia, por sua vez, também ressalta na entrevista a importância de o aluno ser o principal agente da sala de aula, dando destaque para o fato de compreender a interação como toda forma de comunicação que possa acontecer na língua-alvo. Porém, no questionário, a opção escolhida reflete uma interação explicitadora (Almeida Filho; Barbirato, 2016), fortemente marcada pela repetição e pela imitação. Isso demonstra que pode haver algum fator que dificulte a participante de entender como suas concepções podem ser materializadas em atividades para a sala de aula.

Ademais, as três participantes reconheceram a importância de interagir para adquirir uma língua estrangeira e trouxeram explicações semelhantes para justificar a relevância da interação nesse processo:

eu acho que pra você adquirir a língua plenamente assim se for considerar talvez uma fluência ou talvez um estado avançado de compreensão precisa necessariamente ter interação (.) eu acho que você consegue adquirir níveis básicos de compreensão e de:: sei lá controle da língua é:: de forma individual sem interação nenhuma mas não passa



disso (incompreensível) pra você conseguir avançar mais e chegar por exemplo no domínio completo precisa de interação (Alana, entrevista concedida em 19 ago. 2021).

eu acho que é muito importante porque:: justamente porque nesse sentido de:: utilizar a língua nos diversos/nas diversas possibilidades que ela te dá e não só você receber o receptor dela mas você também conseguir utilizar ela é:: a interação é o que acaba permitindo isso então:: você consegue entender todos os aspectos da língua consegue ser uma pessoa que utiliza todos esses aspectos e acho que:: a melhor forma de adquirir é através da interação (Amanda, entrevista concedida em 11 ago. 2021).

é:: eu acho que a interação é super importante (.) é:: eu acho que tem como a gente fazer a aquisição de uma língua sozinho (.) a gente tem muito exemplo de pessoas que a vida inteira escutaram música em inglês por exemplo e aí aprenderam os termos por lá o vocabulário por lá ou que acompanha série legendado e tal:: mas você interagir com alguém esse momento de interação é:: ai (.) mesmo aquele jogo de cintura numa fala sabe você saber se comportar:: é:: você saber fazer as pausas corretas por exemplo (.) se você ficar só numa série numa música na vida real não necessariamente você vai conseguir exercer aquilo da forma mais efetiva assim pra conseguir se comunicar posteriormente né então eu acho que a:: a interação vem bastante nesse sentido de:: promover uma experiência mais real possível assim pra pessoa (Letícia, entrevista concedida em 14 out. 2021).

Para Alana, é possível alcançar níveis básicos de compreensão de uma língua sem interagir com outros falantes, mas atingir a fluência ou um domínio completo da língua-alvo [sic] é um objetivo que só pode ser atingido por meio da interação. Amanda considera que a interação é a melhor forma de adquirir uma lín-

gua, pois interagir permite assumir um papel mais ativo em que a língua pode ser colocada em prática pelo aprendiz – este não se enquadra apenas como um receptor. Por fim, Letícia salienta que interagir é uma forma de proporcionar experiências “o mais reais” possíveis para os alunos.

Nesse sentido, as participantes demonstram compreender a importância da interação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ao destacarem a importância de que, além do insumo, o aluno tenha espaço para produzir e interagir com outros falantes na língua-alvo, ressaltando que esse movimento é o que, de fato, possibilita que a aquisição aconteça. De fato, segundo Rivers (1987), ao entrar em contato com materiais autênticos ou com a produção de seus colegas, o aluno adquire uma bagagem linguística que só é posta em uso por meio da interação, permitindo que a elasticidade de uma língua seja explorada.

Apesar de as concepções apresentadas até então serem um indicativo de que existe uma posição interacionista dentro da abordagem das participantes da pesquisa, reconhecemos que elas podem ser compreensões rasas do conceito de interação, uma vez que não foram apresentadas reflexões sobre o fato de que interações podem variar em qualidade, como visto no trabalho de Almeida Filho e Barbirato (2016). Além disso, podemos identificar outros indícios desse entendimento superficial quando as participantes demonstram que basta conversar em grupo na língua-alvo para que seja gerada a interação necessária para que a aquisição ocorra.

Observamos, portanto, que as professoras em formação inicial possuem uma certa compreensão sobre o papel que a interação desempenha na aprendizagem de LE, uma vez que a reconhecem como um fator determinante para o sucesso da aquisição de uma língua estrangeira. As participantes também demonstram entender que interagir é uma coprodução, com os alunos assumindo um papel ativo perante a construção da interação em sala de aula. Porém, acreditamos que as declarações aqui analisadas não são suficientes para afirmar que as licenciadas carregam uma visão interacionista do ensino de LE.

Por isso, ao trazer a discussão de forma mais aprofundada para o cotidiano da sala de aula, focamos em entender quais atividades em sala de aula as participantes julgam que podem promover uma interação relevante para a aquisição de LE. Observando os excertos das entrevistas reproduzidos abaixo, novamente a importância do trabalho coletivo é evidenciada:

[...] uma roda de conversa é uma forma de interação se eu tenho um diálogo entre a professora o professor e os alunos é uma forma de interação se eu tenho (.) sei lá um trabalho em grupo não necessariamente os alunos precisam tá juntos mas o trabalho sendo feito de forma coletiva [...] (Alana, entrevista concedida em 19 ago. 2021).

[...] então eu acho que talvez é:: algo nesse sentido por exemplo:: (.) é:: ter que conversar com o seu colega sobre alguma coisa mas:: ter um jogo no meio ou alguma coisa que tenha que:: que fazer a mais pra chegar a isso é algo que acho que muitas vezes ajuda porque você tem um objetivo final mais estabelecido mas você também:: (.) você também tem uma coisa diferenciada pra fazer que não necessariamente remete o aluno à sala de aula sempre (Amanda, entrevista concedida em 11 ago. 2021).

é eu acho que dá pra puxar o gancho que eu falei dos alunos serem/de serem atividades em que os alunos são protagonistas então eu vejo muito:: atividades como role-play por exemplo que eles assumem um personagem tem um contexto né eu acho que as atividades têm que ter um contexto pra não ser algo ali jogado também e:: e trabalhar o sentido das coisas ãh:: (.) acho que atividades mais voltadas pra debates expor opinião:: pedir a opinião do outro:: falar se concorda ou se não concorda e tentar justificar esse posicionamento:: ãh:: não sei se eu tô focando

muito a interação no falar assim mas:: (.) ah eu acho que todas as atividades que façam as pessoas se comunicarem de alguma forma né [...] (Letícia, entrevista concedida em 14 out. 2021).

Como já visto anteriormente, Alana acredita na importância da coletividade, destacando que rodas de conversa, diálogos e trabalhos em grupos são atividades que possibilitam que ocorra interação na sala de aula. Amanda também cita os diálogos, mas explica que é importante que essas atividades tenham objetivos bem definidos e que possam fazer com que os alunos tenham experiências que remetam àquelas encontradas fora da sala de aula. Ademais, Letícia, que já havia sinalizado a importância de se proporcionar experiências o mais próximas possíveis daquelas que acontecem fora da sala de aula, afirma que os alunos devem assumir o protagonismo por meio de atividades contextualizadas que incitem a comunicação e a negociação de sentido.

Essas visões estão bastante ligadas ao ensino comunicativo, que se apropria da interação para criar “experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (Almeida Filho, 2015, p. 56).

Nesse sentido, pode-se observar que a preocupação em desenvolver atividades voltadas para a interação entre os alunos, levando em conta tarefas significativas para eles, está presente também nos planos de aula apresentados pelas participantes. No planejamento apresentado por Alana e Amanda encontramos uma atividade em grupos de 5 a 8 alunos que tem como objetivo a confecção de um caderno de notícias de um jornal. Essa atividade envolve pesquisa em torno de um tema específico e a produção das notícias que comporão o material. No plano de aula de Letícia há uma atividade de debate em que os alunos devem formar

pequenos grupos para debater, em inglês, temas relacionados à moda e para a produção coletiva de uma notícia de jornal sobre o mesmo assunto. Julgamos que essas atividades, se desenvolvidas na língua-alvo, apresentam potencial para promover interação na sala de aula e fazer com que os alunos negociem sentido. No quadro abaixo, sistematizamos os excertos dos planos de aula que sinalizam as atividades voltadas para a interação.

**Quadro 2 – Atividades dos planos de aula com potencial de promover interação**

Participante	Excertos dos planos de aula
Alana e Amanda	"Em grupos de 5 a 8 alunos, cada sala realizará a confecção de seu próprio caderno de entretenimento. Através de um sorteio, cada grupo ficará responsável por uma sessão desse caderno, que ao final, representará a turma como um todo. Cada grupo deverá realizar uma pesquisa de acordo com a sua temática para trazer imagens e informações relevantes para o início da produção na próxima aula [...]".
Letícia	"Dessa forma, os professores irão instruir os estudantes para que eles formem grupos de três pessoas e façam perguntas como 'What are you wearing today?', 'Do you like buying clothes?', 'Do you prefer wearing sneakers or sandals?'".  "Depois, será redigido de forma conjunta uma primeira matéria de jornal para que os alunos possam ter uma base na hora de produzirem em grupos, sem o auxílio direto dos professores. Assim, os professores explicarão que eles foram convidados para falar sobre o último São Paulo Fashion Week e que eles deverão redigir em grupos de 4 pessoas, uma matéria falando sobre os looks, os modelos e o ambiente do desfile, utilizando o tempo verbal present continuous".

*Fonte: elaborado pelo autor com base nos planos de aula coletados.<sup>2</sup>*

No entanto, quando perguntadas sobre o teor e o conteúdo dessas atividades interativas, todas as participantes trouxeram respostas que são inconsistentes com as percepções até então explicitadas, uma vez que disseram acreditar que a interação por si só não é suficiente para que a aquisição em sala de aula seja bem-sucedida e destacaram a importância do estudo da gramática.

[...] se a gente for falar de uma (.) talvez da forma correta de TÁ compreensão da língua e por exemplo adaptar a língua em diferentes contextos usar em contextos formais e

<sup>2</sup> Os planos de aula foram desenvolvidos pelas participantes durante a graduação, mais especificamente durante a disciplina de estágio, e enviados aos pesquisadores no mesmo momento de preenchimento de formulário, de 01/07/21 a 31/07/21.



informais (incompreensível) eu acho que não é suficiente só a interação apesar de eu achar que é a parte mais importante (.) eu acho que:: precisa existir a outra parte do contexto tipo:: ah mais o conhecimento expositivo assim de gramática construção semântica sintaxe vocabulário (.) mas ele é meio que um:: (.) quase que um instrumento pra estimular a interação (.) então assim você usa esse conhecimento mais teórico pra é:: fazer a prática da interação ali e acho que esses dois é:: essencial pra levar pra compreensão completa (Alana, entrevista concedida em 19 ago. 2021).

[...] se você fizer uma atividade interessante que chame a atenção dos alunos você pode fazer com que eles (.) gostem e acabem se interessando mais pelo que você tá propondo nas outras aulas porque isso de certa forma vai trazer é:: (.) pra eles atividades que vão ser relevantes e legais é:: então nesse caso talvez vale a pena fazer uma interação chamar pra fazer coisas não necessariamente pensando em gramática (.) mas eu acho que a combinação é boa porque:: de uma certa forma a gente tem que ensinar essa parte da gramática é:: ela não (.) não é que é impossível entender como se constrói uma sentença ou como se faz um tempo verbal ali da melhor maneira através da interação mas é bom ter esse conhecimento e é bom que a gente consiga guardar esse tipo de coisas então:: eu acho que:: eu gosto da combinação (Amanda, entrevista concedida em 11 ago. 2021).

é eu acho que sozinho também não dá (.) é:: eu acho que o primeiro ponto que eu queria trazer assim mais (.) talvez seja algo clichê assim mas:: lembrar que cada aluno tem a sua forma de aprendizagem então se a gente focar só na interação talvez a gente não consiga cobrir é:: as dificuldades ou facilidades de determinados alunos e:: acho sim que precisa ter um contexto que precisa ter um trabalho

com gramática pra facilitar nos momentos posteriores (.) que a gente precisa trabalhar o léxico mas nunca isso também de uma forma segmentada (.) primeiro a gente trabalha a gramática depois o léxico depois a gente vai pra:: pra atividade final da interação que vai juntar esses dois mundos assim (.) quanto mais junto a gente conseguir caminhar talvez principalmente esses três pilares é:: é melhor pra aprendizagem dos alunos pra aquisição da língua também (Letícia, entrevista concedida em 14 out. 2021).

De acordo com Alana, realizar um trabalho em sala de aula que tenha como foco somente gerar interação não é suficiente para que os alunos alcancem o que ela chama de “compreensão completa da língua”, apesar de considerar que interagir é o aspecto mais importante para atingir esse estado. Segundo a participante, deve haver um trabalho expositivo com gramática que funcione como elemento provocador da interação para que o aluno saiba colocar a língua em prática em diferentes contextos.

Para Amanda, é possível que se entenda o funcionamento dos aspectos estruturais de uma língua estrangeira por meio de interação, mas o ideal deveria ser aliar a interação ao conhecimento gramatical, uma vez que a professora em formação considera importante que o aluno tenha esse conhecimento e entende que é obrigatório que ele seja trabalhado. De forma similar, Letícia também afirma que combinar a interação com a estrutura seja o melhor caminho para a aquisição, pois acredita que interagir é um processo de aprendizagem que pode não contemplar alguns alunos.

Nessa mesma direção, os planos de aula das três participantes, apesar de conterem atividades voltadas para a interação entre os alunos, possuem diversas referências à gramática e indicam, também, um trabalho explícito com as estruturas da língua inglesa, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 3 – Atividades dos planos de aula com potencial de promover interação

Participante	Excertos dos planos de aula
Alana e Amanda	<p>“Os mesmos leads e manchetes apresentados anteriormente possuirão <i>pronomes relativos</i> em sua composição, que também serão inseridos na lousa para facilitar sua visualização. <i>Essa parte da gramática</i> também será lembrada e inserida à temática selecionada, e os alunos deverão auxiliar na formação de um lead contendo um <i>pronome relativo e/ou interrogativo</i>”.</p> <p>“As principais características gramaticais, bem como os principais <i>usos e regras da voz passiva no presente e passado simples</i> serão inseridas na lousa para que os alunos possam ter em seus cadernos e também acompanhar com as professoras o desenrolar da aula”.</p>
Letícia	<p>“Ao final da apresentação, terá um slide dedicado ao <i>tempo verbal present continuous</i> no qual eles poderão lembrar a estrutura, usos e debater sobre o que eles lembram do assunto. Nesse momento, os professores mediarão as possíveis discussões e farão apontamentos sobre a estrutura, de forma que os alunos relembrem e sejam aptos a desenvolver a atividade seguinte”.</p> <p>“No terceiro momento da aula, os alunos praticarão o <i>speaking</i> utilizando o tema da aula, ‘What is fashion for you?’ e o conteúdo foco, <i>present continuous</i>”.</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base nos planos de aula coletados.<sup>3</sup>

O trabalho de Alana e Amanda tinha como foco os pronomes relativos, e o de Letícia trabalhava com o presente contínuo. Os três planos revelam momentos de sistematização das regras gramaticais, uma vez que preveem explicações por parte dos professores e atividades de produção, textual ou oral, em que o foco está em treinar as estruturas, ainda que parcialmente em algumas atividades.

Esse panorama revela que, apesar do reconhecimento da interação como um fator fundamental para o sucesso da aquisição de uma língua estrangeira, ainda existe uma dificuldade entre as professoras em formação inicial que participaram desta pesquisa em conceber atividades que envolvam o que Almeida Filho e Autor (2016) chamam de interações implicitadoras, ou seja, as interações que proporcionam aos alunos a oportunidade de criarem estratégias para gerenciar a comunicação, construir significados e

<sup>3</sup> Coleta realizada com base em formulário preenchido no período de 01/07/21 a 31/07/21.

negociar sentido. Ao invés disso, as participantes, ao proporem a sistematização das estruturas linguísticas como ponto de partida ou tópico central das aulas, estão criando situações de interação explicitadora, que é construída em torno da gramática e considerada pouco efetiva por não se assemelhar às interações que acontecem na vida real (Almeida Filho; Barbirato, 2016).

Também podemos considerar que as atividades realçadas anteriormente podem ser, em maior ou menor grau, guiadas pelo trabalho com formas gramaticais. O plano de aula de Letícia, por exemplo, explicita que é esperado que os alunos desenvolvam a atividade em torno do presente contínuo, o que pode funcionar como uma forma de verificação da aprendizagem do tempo verbal. Do mesmo modo, o planejamento de Alana e Amanda também deixa visível essa expectativa em torno dos pronomes relativos:

Os mesmos leads e manchetes apresentados anteriormente possuirão pronomes relativos em sua composição, que também serão inseridos na lousa para facilitar sua visualização. Essa parte da gramática também será lembrada e inserida à temática selecionada, e os alunos deverão auxiliar na formação de um lead contendo um pronome relativo e ou interrogativo.<sup>4</sup>

Assim, é possível entender que as atividades destacadas no Quadro 2 se tratam, portanto, de interações pseudocomunicativas (Almeida Filho; Barbirato, 2016). As três participantes buscam realizar atividades contextualizadas, trabalhar com temáticas e materiais próximos da realidade dos alunos e promover interação, mas a necessidade de se atentar a determinadas estruturas linguísticas pode gerar uma interação limitada, pois, como explicam Almeida Filho e Autor (2016, p. 61), “os diálogos e as atividades propostas sempre oferecem um trilho preestabelecido, uma linguagem controlada e uma estrutura gramatical específica a ser praticada”.

4 Citação retirada do plano de aula que as participantes apresentaram aos pesquisadores em formulário preenchido no período de 01/07/21 a 31/07/21.

Apesar do cenário pouco produtivo em relação à interação nos planos de aula, alguns dados obtidos por meio da entrevista oral sinalizam que há uma matriz reflexiva na formação das participantes. Nos excertos reproduzidos a seguir, Amanda explica que o curso proporcionou oportunidades de perceber a importância de avaliar as atividades que deseja levar à sala de aula com base em uma série de critérios (como a falta de recursos e o número de alunos presentes) para compreender se elas serão, de fato, apropriadas para os alunos. Letícia, quando perguntada sobre o papel do professor, também demonstrou uma preocupação semelhante ao destacar que é dever desse profissional mapear atividades adequadas para o contexto em que está inserido para proporcionar interações próximas àquelas que ocorrem fora da sala de aula:

[...] uma coisa que eu pelo menos senti muito no estágio foi que:: as primeiras vezes que eu planejei alguma coisa eu:: não tinha uma visão tão ampla de tudo que podia dar errado de tudo que podia acontecer que talvez eu precisasse ter um plano b (.) então eu só pensava essa atividade vai ser legal mas eu não levava em consideração diversas coisas como por exemplo é:: alguns dos recursos que eu poderia ter problemas na hora ou:: é quantidade de alunos e o quão difícil ia ser pra lidar com essa quantidade é:: então eu acho que a partir do momento que a gente teve essa experiência sendo nas coisas que a gente fez em sala de aula no estágio sendo nas vezes que a gente acabou trabalhando isso com os próprios colegas de sala a gente começou a pensar mais em como produzir esse tipo de interação de uma forma que fosse mais efetiva e não só:: teórica assim (Amanda, entrevista concedida em 11 ago. 2021).

eu acho que é um pouco do que eu falei no começo assim da gente entender o público com que a gente vai tá trabalhando pra gente conseguir fazer:: atividades que sejam mais próxima da realidade deles porque assim a gente



consegue fazer com que eles se sintam mais motivados e mais interessados a participar (.) e aí:: então eu vejo muito como papel do professor fazer esse mapeamento antes de começar qualquer tipo de/de tarefa ou qualquer tipo de aula mais voltada pra interação [...] (Letícia, entrevista concedida em 14 out. 2021).

Assim, podemos considerar que essas participantes demonstram uma preocupação em adotar uma postura reflexiva perante o trabalho que desenvolvem ou irão desenvolver em sala de aula. Fomentar esse posicionamento na formação inicial de professores é de grande relevância, pois refletir sobre a prática docente é o meio pelo qual “o professor analisa e avalia seus objetivos, suas próprias ações em sala de aula, buscando compreender suas origens e consequências para o aluno, para a escola e para a sociedade como um todo” (Abrahão, 2010, p. 229).

Admitimos que, no contexto investigado, a postura reflexiva, por si só, não aparenta ser o suficiente para que a predominância de interações explicitadoras ou pseudocomunicativas nos planos de aula seja superada. No entanto, é crucial ponderar que inúmeros fatores podem alterar o planejamento inicial do professor quando colocado em ação. Ademais, tratando-se de professoras em formação, é natural que as concepções dessas futuras docentes sejam refinadas com a experiência prática contínua e o aprofundamento da capacidade reflexiva, uma vez que a melhoria do ensino começa pela reflexão que o profissional faz em torno de sua prática (Zeichner, 1993).

## 5 Considerações finais

Inicialmente, os resultados do estudo nos permitiram depreender que as participantes possuem uma visão que valoriza a interação como componente fundamental para a aquisição de LE. No entanto, conforme aprofundamos o olhar lançado para os dados coletados, observamos que as concepções acerca do conceito de interação se mostraram, de certa forma, superficiais. O fato de que

a interação pode variar em termos de qualidade de acordo com a abordagem de ensino, por exemplo, não foi mencionado pelas professoras em formação, apontando para uma visão de que qualquer forma de comunicação em sala de aula pode proporcionar interações com alto potencial de gerar aquisição da língua-alvo.

Ao propormos uma discussão mais diretamente relacionada ao ensino de LE em ambiente escolar, todas as participantes revelaram a crença de que as atividades interativas precisam ser trabalhadas em conjunto com a gramática para que a aprendizagem seja bem-sucedida. A análise revelou, ainda, momentos de sistematização de conhecimento gramatical nos planos de aula, além de atividades focadas na prática de estruturas linguísticas. Logo, foi possível perceber que as compreensões superficiais sobre interação estão, de fato, refletidas no que as licenciandas planejam para suas práticas em sala de aula, uma vez que elas ainda pensam apenas em interações explicitadoras e interações pseudocomunicativas.

Esse cenário pode ser revertido por meio de um processo de formação inicial de professores que leve o licenciando a estabelecer uma ligação sólida entre prática e teoria, uma vez que acreditamos que o conhecimento teórico é de suma importância para superar concepções simplistas, como a de que qualquer forma de trabalho coletivo em sala de aula representa uma interação com alto potencial de gerar aquisição de LE. Nesse mesmo sentido, viabilizar a prática numa matriz reflexiva (Nóvoa, 1992; Schön, 1992) é fundamental para preparar docentes capazes de identificar e compreender as particularidades do contexto em que atuam para, então, proporcionar aos alunos ocasiões de interação que sejam as mais próximas possíveis daquelas que ocorrem fora da sala de aula, tornando possível a negociação de sentido e a construção de significados.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, Kleber Aparecido da. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade*: linhas e entrelinhas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 225-234.

ALLWRIGHT, Dick. Why don't learners learn what teachers teach?: the interaction hypothesis. In: SINGLETON, David; LITTLE, David. *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: Irish Association For Applied Linguistics, 1984. p. 3-18.

ALLWRIGHT, Dick. *Interaction and negotiation in the language classroom: Their role in learner development*. Lancaster: Lancaster University Papers, 2000.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; BARBIRATO, Rita de Cássia. Interação implicadora e aquisição na aula de línguas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; BARBIRATO, Rita de Cássia. *Interação e aquisição na aula de língua estrangeira*. São Carlos: Edufscar; Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 47-73.

BARBIRATO, Rita de Cássia. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso*. 2005. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/348687>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BROWN, Henry Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. Filadélfia: Pearson Education, 2000.

CRESWELL, John. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ELLIS, Rod. *Language teaching research and language pedagogy*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2012.

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

FLICK, Uwe. *Designing qualitative research*. Londres: Sage Publications, 2007.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. 3. ed. [S. l.]: Oxford University Press, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo, SP: Editora Ática, 2003.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

RIVERS, Wilga Marie. Interaction as the key to teaching language for communication. In: RIVERS, Wilga Marie. *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 3-16.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

WALSH, Steve. *Exploring classroom discourse: language in action*. Londres: Routledge, 2011.

VYGOTSKY, Lev. *Thought and language*. Cambridge (Massachusetts): The Mit Press, 2012.

YIN, Robert. *Pesquisa qualitativa: do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

## Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.