ISSN: 2358-8829

O PAPEL DA INTERAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Daniele Alves Gomes [1]
Weriberlan Wanderley Monteiro [2]
Lucas Lifesson da Silva Sousa [3]
Maria do Socorro de Lucena Silva [4]

INTRODUÇÃO

A aprendizagem de línguas estrangeiras envolve muito mais do que a memorização de vocabulário e de regras gramaticais. Aprender uma língua significa desenvolver recursos para compreender mensagens, expressar ideias, negociar sentidos e participar de práticas sociais em contextos culturais diversos. Por essa razão, a interação tem sido discutida na Linguística Aplicada como uma dimensão importante do processo de aprendizagem, especialmente quando oferece oportunidades para que os estudantes utilizem a língua com objetivos comunicativos reais ou próximos de situações reais.

Em contextos de ensino, a interação pode ocorrer entre professor e estudantes, entre colegas, ou entre os aprendizes e diferentes materiais e recursos comunicativos. Durante uma atividade em dupla, por exemplo, os alunos podem formular perguntas, pedir esclarecimentos, reformular frases e confirmar se compreenderam a mensagem do interlocutor. Essas ações não apenas mantêm a comunicação, mas também podem tornar perceptíveis as lacunas de conhecimento e criar oportunidades para ampliar o repertório linguístico.

A relevância do tema pode ser compreendida a partir de diferentes perspectivas

[1] Graduada em Letras – Português e Inglês, Centro Universitário de Patos, UNIFIP - PB, danielealvesgomes1@gmail.com;
[2] Graduado em Letras – Português e Inglês, Centro Universitário de Patos, UNIFIP - PB, weriberlanmonteiro@lpi.fiponline.edu.br;
[3] Graduado em Letras – Português e Inglês, Centro Universitário de Patos, UNIFIP - PB, lucassousa@lpi.fiponline.edu.br;
[4] Professora orientadora: Doutoranda em Letras, Centro Universitário de Patos, UNIFIP – PB, mariasilva@fiponline.edu.br.

ISSN: 2358-8829

teóricas. Vygotsky (1978) destaca a dimensão social da aprendizagem e a importância da mediação; Long (1981) discute a negociação de significados na interação; Krashen (1985) enfatiza o papel do input compreensível; e Swain (1985) chama a atenção para a produção linguística como oportunidade de perceber dificuldades e testar hipóteses sobre a língua. Embora essas abordagens não sejam idênticas, juntas permitem discutir a interação como parte de um processo de aprendizagem complexo, no qual compreensão, produção, colaboração e orientação pedagógica se relacionam.

Diante disso, estabelece-se como problema de pesquisa a seguinte questão: qual é o papel da interação no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras e de que maneira ela pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes? O objetivo geral é analisar o papel da interação nesse processo. Como objetivos específicos, busca-se compreender as principais contribuições teóricas sobre o tema, discutir como a interação favorece a compreensão e a produção linguística, examinar a importância do feedback e da negociação de significados e apresentar estratégias pedagógicas que promovam práticas interativas no ensino de línguas.

O estudo justifica-se pela necessidade de refletir sobre práticas de ensino que ampliem a participação dos aprendizes e aproximem os conteúdos linguísticos de situações significativas de comunicação. Em aulas nas quais predominam exercícios mecânicos ou explicações expositivas, os estudantes podem ter poucas oportunidades para experimentar a língua de forma ativa. Isso não significa que a gramática ou a explicação direta devam ser abandonadas, mas que podem ser articuladas a tarefas que demandem uso, compreensão e reflexão sobre o idioma.

Metodologicamente, o trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-interpretativo. A discussão foi organizada a partir de obras de referência sobre interação social e aquisição de segunda língua, com foco nas contribuições de Vygotsky, Long, Krashen e Swain. Por não envolver coleta direta de dados, o artigo não apresenta entrevistas, observações de sala de aula ou resultados estatísticos próprios. As conclusões decorrem da síntese interpretativa das contribuições teóricas selecionadas.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A pesquisa é de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e objetivo descritivo-interpretativo. A pesquisa bibliográfica permite examinar e articular conceitos apresentados em livros e estudos acadêmicos, buscando compreender como diferentes autores explicam a relação entre interação e aprendizagem de línguas estrangeiras. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em interpretar conceitos, argumentos e contribuições teóricas, e não em medir variáveis por meio de procedimentos estatísticos.

O percurso de análise foi organizado em quatro eixos: (1) interação social e mediação da aprendizagem; (2) negociação de significados e compreensão das mensagens; (3) produção linguística, feedback e percepção de lacunas; e (4) implicações pedagógicas para o planejamento de aulas. Esses eixos orientaram a leitura e a articulação das obras de Vygotsky (1978), Long (1981), Krashen (1985) e Swain (1985). As referências foram selecionadas por sua relevância histórica para as discussões sobre aprendizagem, interação e aquisição de uma segunda língua.

A análise consistiu na identificação das ideias centrais de cada perspectiva, seguida da comparação de seus pontos de aproximação e de distinção. Em seguida, essas contribuições foram relacionadas a práticas pedagógicas possíveis, como atividades em pares, simulações comunicativas, resolução colaborativa de tarefas, leitura compartilhada e revisão de textos entre colegas. A discussão dessas estratégias tem caráter teórico e propositivo; não se afirma que tenham sido testadas ou avaliadas empiricamente no âmbito deste trabalho.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica, não houve participação de sujeitos, aplicação de instrumentos de coleta de dados ou necessidade de procedimentos de consentimento para pesquisa com seres humanos. Também não foram utilizadas imagens de terceiros. Como limitação metodológica, destaca-se que o estudo não esgota a diversidade de teorias e pesquisas contemporâneas sobre interação, nem permite concluir que uma estratégia específica produza os mesmos efeitos em todos os contextos educacionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva sociocultural de Vygotsky oferece fundamentos para compreender a aprendizagem como um processo mediado social e culturalmente. Em Mind in Society, Vygotsky (1978) discute como as relações com outras pessoas e o uso de instrumentos culturais participam do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A linguagem ocupa lugar central nesse processo, pois permite organizar o pensamento, compartilhar significados e participar de atividades coletivas.

Um conceito importante dessa perspectiva é a Zona de Desenvolvimento Proximal, compreendida como a distância entre aquilo que o aprendiz consegue realizar de maneira independente e aquilo que consegue realizar com orientação ou colaboração. Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, essa ideia ajuda a explicar por que o apoio

ISSN: 2358-8829

do professor ou de colegas pode favorecer a realização de tarefas que, individualmente, seriam mais difíceis. Uma conversa guiada, uma produção textual em grupo ou a elaboração conjunta de respostas pode oferecer oportunidades para observar modelos, testar formas linguísticas e receber ajuda contextualizada.

A contribuição de Vygotsky não deve ser confundida com uma teoria específica de aquisição de segunda língua. Seu trabalho oferece uma base mais ampla para compreender a dimensão social da aprendizagem. A partir dessa perspectiva, a interação pedagógica ganha importância quando possibilita participação efetiva, colaboração e mediação adequada, e não apenas quando reúne estudantes no mesmo espaço físico.

Long (1981) relaciona o contato com a língua à interação comunicativa e à aquisição de uma segunda língua. A hipótese da interação destaca a negociação de significados, isto é, os ajustes que os interlocutores realizam quando enfrentam dificuldades de compreensão. Pedir que alguém repita uma informação, confirmar uma interpretação, reformular uma frase ou oferecer uma explicação são exemplos de movimentos que podem tornar a mensagem mais acessível.

Em uma atividade de inglês, por exemplo, um estudante pode perguntar "*Could you say that again*?" ou "*Do you mean*…?". Ao responder, o colega pode reduzir a velocidade da fala, substituir uma palavra desconhecida ou apresentar um exemplo. A comunicação passa, assim, a envolver ajustes entre os participantes. Essas ações podem ajudar o aprendiz a relacionar forma e significado e a perceber como a língua é usada para resolver problemas comunicativos.

A interação, entretanto, não garante automaticamente a aprendizagem. O efeito de uma tarefa depende de fatores como o objetivo da atividade, o nível linguístico dos participantes, a qualidade do apoio oferecido e as oportunidades de prestar atenção às formas linguísticas. Por isso, cabe ao professor planejar tarefas que tenham um propósito comunicativo claro e acompanhar as dificuldades que surgem durante sua realização.

Krashen (1985) desenvolve a hipótese do input compreensível, segundo a qual a aquisição é favorecida quando o aprendiz compreende mensagens que incluem elementos um pouco além do seu nível atual de conhecimento. Essa perspectiva ressalta a importância de oferecer textos, áudios, diálogos e situações comunicativas compreensíveis, mas que também ampliem gradualmente o repertório do estudante.

A interação pode contribuir para tornar o input mais compreensível. Em

ISSN: 2358-8829

conversas, os interlocutores podem repetir, explicar, exemplificar ou recorrer a gestos e outros recursos contextuais. Na sala de aula, o professor pode combinar fala clara, imagens, demonstrações e perguntas de checagem de compreensão, sem reduzir toda a experiência linguística a frases excessivamente simplificadas.

Krashen também discute o filtro afetivo, conceito relacionado a fatores como ansiedade, motivação e autoconfiança. Quando o estudante teme ser ridicularizado ou penalizado por cada erro, pode evitar falar e participar menos. Um ambiente respeitoso não elimina os desafios, mas pode diminuir barreiras à participação e favorecer a disposição para experimentar a língua. Essa ideia reforça a importância de feedback construtivo e de regras de convivência que valorizem o esforço e o respeito mútuo.

Swain (1985) argumenta que a compreensão do input, embora importante, não explica sozinha todos os aspectos do desenvolvimento linguístico. A produção oral e escrita também pode contribuir para a aprendizagem, porque exige que o aprendiz mobilize recursos linguísticos para expressar significados. Ao tentar formular uma mensagem, o estudante pode perceber que não conhece uma palavra, não domina determinada estrutura ou não consegue transmitir com precisão aquilo que deseja dizer.

Essa percepção pode levá-lo a testar hipóteses, reformular enunciados, pedir ajuda e comparar diferentes possibilidades de expressão. Swain também destaca o valor do diálogo colaborativo, no qual os aprendizes usam a própria língua-alvo para resolver uma tarefa e, ao mesmo tempo, refletem sobre ela. Desse modo, falar e escrever não são apenas demonstrações de conhecimento previamente adquirido; podem também funcionar como oportunidades para identificar lacunas e reorganizar conhecimentos.

As perspectivas de Long e Swain são complementares, mas não equivalentes. A primeira enfatiza os ajustes interacionais que apoiam a compreensão e a negociação de significados; a segunda destaca o papel da produção na percepção de problemas linguísticos e na elaboração de formas mais precisas. Em conjunto, ajudam a compreender por que tarefas que exigem compreensão e produção podem ser pedagogicamente produtivas quando planejadas de maneira adequada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ISSN: 2358-8829

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, os resultados correspondem à sistematização interpretativa das contribuições teóricas examinadas, e não a dados empíricos obtidos diretamente em uma escola. A análise permitiu organizar quatro categorias: mediação social; negociação de significados; produção linguística e feedback; e condições pedagógicas para a participação.

Categoria 1 — Mediação social e colaboração

A primeira categoria evidencia que as relações sociais podem oferecer apoio ao desenvolvimento de conhecimentos linguísticos. A partir de Vygotsky (1978), compreende-se que a aprendizagem pode ser mediada pela participação em atividades compartilhadas, nas quais os estudantes observam estratégias, recebem orientação e constroem soluções em conjunto. Em sala de aula, isso sustenta o uso planejado de duplas e pequenos grupos, desde que a tarefa exija a participação dos integrantes e não apenas a divisão mecânica do trabalho.

A colaboração também pode ampliar a quantidade de oportunidades de uso da língua. Em uma turma numerosa, por exemplo, uma atividade em pares pode permitir que mais estudantes formulem perguntas e respostas do que uma dinâmica baseada exclusivamente em falas dirigidas ao professor. Entretanto, a organização dos grupos precisa considerar diferenças de proficiência, participação desigual e objetivos da tarefa. A colaboração é produtiva quando há apoio mútuo e responsabilidade compartilhada.

Categoria 2 — Negociação de significados e compreensão

A segunda categoria relaciona-se à hipótese da interação de Long (1981). A negociação de significados permite que os interlocutores identifiquem falhas de compreensão e ajustem suas mensagens. Pedidos de esclarecimento, repetições, paráfrases e confirmação de entendimento são recursos que ajudam a manter a comunicação e podem direcionar a atenção do estudante a elementos da língua que ainda não domina.

Do ponto de vista pedagógico, esse resultado teórico favorece tarefas com lacunas de informação, nas quais cada participante possui dados diferentes e precisa conversar para completar uma atividade. Também são relevantes jogos de instrução, mapas, entrevistas e resolução conjunta de problemas. Para que a interação seja significativa, os

ISSN: 2358-8829

alunos devem ter uma razão para comunicar-se, e não apenas repetir frases sem considerar o que o interlocutor responde.

Categoria 3 — Produção, feedback e percepção de lacunas

A terceira categoria articula as contribuições de Swain (1985) e as discussões sobre feedback na aprendizagem. Quando os estudantes precisam produzir uma mensagem, podem perceber que os recursos disponíveis não são suficientes para expressar com clareza o que pretendem. A necessidade de reformular uma frase ou buscar uma palavra pode estimular a atenção à língua e promover reflexão sobre as próprias escolhas.

O feedback do professor e dos colegas pode apoiar esse processo, desde que seja compreensível e orientado para a aprendizagem. Corrigir todos os erros imediatamente pode interromper a comunicação e aumentar a insegurança; por outro lado, ignorar sistematicamente dificuldades que impedem a compreensão pode limitar oportunidades de desenvolvimento. Uma alternativa é selecionar os pontos mais relevantes para o objetivo da atividade, oferecer reformulações e reservar momentos específicos para reflexão linguística.

A produção oral não deve ser tratada como a única evidência de interação. Leitura colaborativa, escrita conjunta, comentários sobre textos e revisão entre pares também podem envolver negociação de significados e reflexão sobre a língua. Assim, o planejamento deve integrar as quatro habilidades — compreensão oral, produção oral, leitura e escrita — conforme as necessidades dos estudantes.

Categoria 4 — Ambiente afetivo e participação

A quarta categoria destaca que as oportunidades de interação dependem das condições emocionais e organizacionais da sala de aula. A discussão de Krashen (1985) sobre o filtro afetivo chama a atenção para a influência potencial da ansiedade e da autoconfiança. Em um ambiente em que o erro é motivo de constrangimento, alguns estudantes podem evitar a participação; em um espaço acolhedor, podem sentir-se mais dispostos a experimentar formas linguísticas e solicitar ajuda.

Um ambiente seguro não significa ausência de exigência ou de correção. Significa que os objetivos são claros, os critérios são conhecidos e o feedback respeita o estudante. O professor pode valorizar tentativas de comunicação, estabelecer regras para

escuta respeitosa e criar atividades graduais, começando com ensaios em pares antes de apresentações para toda a turma. Essas decisões podem distribuir melhor as oportunidades de participação.

Implicações para a prática docente

A síntese das quatro categorias indica que a interação precisa ser planejada e acompanhada. Não basta organizar os estudantes em grupos; é necessário definir o propósito comunicativo, disponibilizar recursos linguísticos adequados, estabelecer tempo para a tarefa e prever formas de acompanhamento. A explicação explícita de gramática e vocabulário pode integrar esse processo, especialmente quando surge de uma necessidade observada durante a comunicação ou quando prepara os estudantes para uma atividade.

Como exemplo, uma sequência sobre experiências passadas em inglês pode começar com um modelo breve de narrativa, continuar com perguntas em duplas sobre o fim de semana, incluir uma etapa em que os estudantes identifiquem dificuldades com verbos no passado e terminar com uma pequena produção escrita ou oral. Nessa sequência, input, interação, produção e reflexão linguística se complementam. O exemplo é uma proposta pedagógica derivada da discussão teórica, e não um resultado de intervenção aplicada nesta pesquisa.

A análise também indica limites importantes. O nível de proficiência, o tamanho da turma, a disponibilidade de materiais, a carga horária e as diferenças individuais podem influenciar a realização de tarefas interativas. Além disso, a interação pode reproduzir desigualdades se alguns estudantes monopolizarem a fala ou se os participantes não tiverem recursos suficientes para contribuir. Por isso, o professor precisa monitorar a dinâmica, distribuir papéis quando necessário e adaptar a tarefa às condições concretas do grupo.

Em síntese, as perspectivas examinadas convergem na compreensão de que o uso significativo da língua pode apoiar a aprendizagem, mas explicam esse processo por caminhos diferentes. A mediação social, a negociação de significados, o input compreensível e a produção linguística são dimensões relacionadas, não intercambiáveis. A contribuição pedagógica mais consistente é articular essas dimensões em experiências de aprendizagem com objetivos claros, apoio adequado e oportunidades efetivas de participação

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar o papel da interação no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras e discutir suas contribuições para o desenvolvimento da competência comunicativa. A pesquisa bibliográfica permitiu reunir perspectivas que compreendem a aprendizagem como um processo que envolve relações sociais, compreensão de mensagens, produção linguística e reflexão sobre as formas utilizadas.

A discussão de Vygotsky (1978) evidenciou a importância da mediação e da colaboração; Long (1981) contribuiu para compreender a negociação de significados; Krashen (1985) destacou a relevância do input compreensível e das condições afetivas; e Swain (1985) mostrou como a produção linguística pode levar o aprendiz a perceber lacunas e testar hipóteses. Essas contribuições, embora distintas, ajudam a explicar por que a interação pode constituir uma dimensão importante do ensino de línguas estrangeiras.

Conclui-se que a interação favorece oportunidades para utilizar a língua de modo contextualizado, esclarecer dúvidas, receber feedback, colaborar com colegas e desenvolver estratégias de comunicação. Seus benefícios, contudo, não são automáticos: dependem do planejamento pedagógico, da qualidade das tarefas, da adequação ao nível dos estudantes e de um ambiente que permita participação sem constrangimento. A interação também não substitui o ensino sistemático de vocabulário, gramática, pronúncia e outros componentes; pode, antes, oferecer contextos para que esses conhecimentos sejam mobilizados e aprofundados.

Como implicação para a prática docente, recomenda-se diversificar as atividades, combinando explicações, modelos linguísticos, diálogos em pares, simulações, leitura colaborativa, escrita conjunta e momentos de reflexão sobre dificuldades recorrentes. É igualmente importante observar quem participa, oferecer suporte aos estudantes que demonstram insegurança e garantir que as tarefas tenham um objetivo comunicativo compreensível.

Por fim, reconhece-se como limitação o caráter bibliográfico do estudo, que não permite avaliar diretamente os efeitos de estratégias específicas em uma turma ou instituição. Pesquisas futuras podem aprofundar a temática por meio de observações de

aula, entrevistas com professores e estudantes ou estudos de intervenção que comparem diferentes formatos de tarefa. Essas investigações poderão contribuir para compreender como as práticas interativas se adaptam a contextos educacionais diversos e quais condições favorecem uma participação mais equitativa e produtiva.

Palavras-chave: Interação; Aprendizagem; Línguas estrangeiras; Aquisição de segunda língua; Ensino comunicativo.

REFERÊNCIAS

KRASHEN, Stephen D. **The input hypothesis: issues and implications**. London: Longman, 1985.

LONG, Michael H. **Input, interaction, and second-language acquisition**. Annals of the New York Academy of Sciences, v. 379, n. 1, p. 259-278, 1981. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x.

SWAIN, Merrill. **Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development.** In: GASS, Susan M.; MADDEN, Carolyn G. (ed.). Input in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-253.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.