

O Lugar da Interação como Estratégia de Aprendizagem Offline na Formação Inicial do Professor de Inglês na Modalidade a Distância

The Place of Interaction as an Offline Learning Strategy in Distance Education Pre-Service English Language Teacher Training

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v15i1.2439

Hermenegildo da Helena NICOLAU^{1*}
Juliana Guimarães FARIA¹
Alba Cristhiane SANTANA¹

¹ Universidade Rovuma - Nampula -
MOÇAMBIQUE

² Universidade Federal de Goiás -
Goiânia - GO - Brasil

*hdhnicolau@gmail.com

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa com o objetivo de compreender o lugar da interação como estratégia de aprendizagem *offline* de formandos iniciais em ensino de inglês na EaD. Especificamente, a pesquisa classifica as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos formandos iniciais em ensino de inglês na EaD quando estudam *offline*, assim como explica a essência e a finalidade da interação, quando ela é utilizada como uma estratégia de aprendizagem. Metodologicamente, ela enquadra-se na perspectiva de investigação interpretativa e pela abordagem qualitativa. Foram recolhidos 18 relatórios de formandos iniciais em ensino de inglês, de uma universidade em Moçambique. Os dados recolhidos foram submetidos à análise de conteúdo. A pesquisa conclui que a interação não ocupa um lugar privilegiado na escolha de estratégias de aprendizagem *offline*, uma vez que a revisão estruturada é a estratégia mais utilizada pelos formandos. Contudo, quando a interação é utilizada, ela toma a forma de discussão em grupo, leitura em grupo e consulta com os outros.

Palavras-chave: Interação. Estratégias de aprendizagem. Formação inicial. Professor de inglês. EaD.



Recebido 13/01/2025
Aceito 12/08/2025
Publicado 20/08/2025

Editores responsáveis:
Daniel Salvador
Carmelita Portela

COMO CITAR ESTE TRABALHO

ABNT: NICOLAU, H. da H.; FARIA, J. G.; SANTANA, A. C. O Lugar da Interação como Estratégia de Aprendizagem Offline na Formação Inicial do Professor de Inglês na Modalidade a Distância. **EaD em Foco**, v. 15, n. 1, e2439, 2025. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2439>

The Place of Interaction as an Offline Learning Strategy in Distance Education Pre-Service English Language Teacher Training

Abstract

This paper is the result of a research aimed at understanding the place of interaction as an offline learning strategy for pre-service English language teacher trainees by distance. Specifically, the research classifies the learning strategies used by initial English language learners in distance learning when studying offline, as well as explains the essence and purpose of interaction when it is used as a learning strategy. Methodologically, it fits into the interpretative research paradigm and the qualitative approach. Eighteen reports were collected from pre-service English language teacher trainees at a university in Mozambique. The collected data were subjected to content analysis. The research concludes that interaction does not occupy a privileged position in the choice of offline learning strategies, since structured review is the most used strategy. However, when interaction is used, it takes the form of group discussion, group reading, and consultation with others.

Keywords: *Interaction. Learning strategies. Pre-service training. English language teacher. EaD.*

1. Introdução

Historicamente, a formação de professores na Educação a Distância (EaD), no mundo, começa por quase os mesmos motivos: a necessidade de formação massiva de professores, a premência de minimização de custos de formação de professores, os compromissos com a formação continuada de professores, entre outros (Parraton, 1995). Moçambique não é exceção. A EaD é introduzida depois do governo ter constatado os seguintes entraves à educação: (i) a falta de professores para cobrirem o ensino secundário geral; (ii) elevado número de professores sem a devida qualificação; e (iii) a incapacidade do sistema de formação de professores (Buque, 2010). Ora, cursos nessa modalidade, em Moçambique, são ofertados num contexto de vários desafios de acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, sobretudo para os moçambicanos residentes na zona rural, que são os maiores utentes. A título de exemplo, em 2023, apenas 9% das mulheres e 15% dos homens da área rural usaram a *internet*, contra 38% das mulheres e 59% dos homens da zona urbana (INE, 2024).

Esta pesquisa foi realizada no contexto de um Curso de Licenciatura em Ensino de Inglês, na EaD, em uma universidade de Moçambique. Neste curso, a maior parte das atividades é desenvolvida na plataforma virtual de aprendizagem Moodle¹. Apenas os exames finais são realizados presencialmente. O currículo oferece entre quatro e cinco disciplinas por semestre. A interação, na plataforma virtual de aprendizagem *Moodle*, ocorre aos sábados e domingos, por meio de sessões síncronas de duas horas, em forma de videochamadas ou *chats*, e por sessões assíncronas, por meio de fóruns de discussão. As demais atividades de aprendizagem são da inteira responsabilidade do estudante, obrigando-o a desenvolver ou adotar estratégias de aprendizagem *offline* que permitam o seu desenvolvimento intelectual ao longo do curso.

1 O Moodle proporciona recursos didáticos tais como: fórum, diários, Glossário, *Chat*, *Tarefa*, *Link*, etc.

A motivação para conceber como objeto de estudo a interação como uma estratégia de aprendizagem na formação inicial do professor de inglês na EaD surge por duas razões: a primeira é a importância que Vygotsky (1978) atribui à interação social no desenvolvimento mental humano. Vygotsky (1978) valoriza o papel desempenhado por outros membros do grupo cultural, especialmente, indivíduos mais experientes, conhecedores, especialistas ou adultos, na mediação entre a cultura e o indivíduo. A segunda razão associa-se ao fato de alguns estudos (Leão; Fialho; De Sousa, 2020; Lee; Martin, 2020; Ng, 2020) mostrarem que, na EaD, o tempo de interação tem sido afetado negativamente por diversos fatores: em alguns casos, o currículo prevê poucos encontros presenciais por disciplina, e o tempo destinado à discussão dos conteúdos é limitado (Leão; Fialho; De Sousa, 2020); em outros casos, questões técnicas de gestão dos recursos oferecidos pelas plataformas virtuais de aprendizagem contribuem para a redução do tempo de interação. Por exemplo, na eventualidade de o professor pretender que os estudantes trabalhem em pares ou grupos em *breakout rooms* específicos, a alocação dos estudantes aos específicos *breakout rooms* tem sido um processo que consome muito tempo (Ng, 2020). As próprias habilidades técnicas de utilização de recursos das plataformas virtuais de aprendizagem também podem influenciar negativamente (Lee; Martin, 2020). Outrossim, o estudo de Karataş e Tuncer (2020) mostra que, em relação à aprendizagem de línguas, algumas plataformas de aprendizagem têm a particularidade de potencializar mais a aprendizagem das habilidades da produção escrita que as da produção oral, uma vez que a escrita é mais frequentemente utilizada na realização das tarefas se comparada às habilidades da produção oral.

Diante da natureza do curso exposto anteriormente, da importância da interação social no desenvolvimento mental humano e da limitação de tempo de interação *online* nos cursos a distância, é premente a necessidade de se compreender outras formas pelas quais a interação ocorre ao longo da formação a distância. Nesse sentido, embora existam várias pesquisas sobre estratégias de aprendizagem na educação a distância, continuam sendo escassas pesquisas sobre estratégias de aprendizagem empregues pelos formandos fora dos ambientes virtuais de aprendizagem. Grande parte das pesquisas existentes sobre estratégias de aprendizagem na EaD abordam temáticas como, por exemplo, formas de utilização de estratégias de aprendizagem específicas, em ambientes virtuais (Fonseca; Neto, 2017; Sabbatini, 2015; Shitsuka; Shitsuka; Brito, 2018), relação entre o uso de estratégias de aprendizagens específicas e seus possíveis resultados (Abbad; Corrêa; Meneses, 2010; Bacan; Martins; Santos, 2020; Durso; Decoster, 2022), ou tipos de estratégias usadas em ambientes virtuais (Zerbini *et al.*, 2015).

Compreender estratégias de aprendizagem *offline* dos formandos é de capital importância, uma vez que esse conhecimento pode providenciar luz aos planejadores de cursos de formação de professores de línguas adicionais na EaD e a instituições que ofertam cursos nessa modalidade. Essa luz pode permitir a compreensão da necessidade de concepção de cursos de formação de professores de línguas adicionais na EAD que se adequam aos perfis dos formandos, especialmente, no contexto Moçambicano.

De modo a contribuir para o corpo de conhecimento sobre a interação como estratégia de aprendizagem na EaD, decidimos conduzir esta pesquisa com o objetivo geral de compreender o lugar da interação como estratégia de aprendizagem *offline* de formandos iniciais em ensino de inglês na EaD. Por sua vez, o objetivo geral foi operacionalizado pelos seguintes objetivos específicos:

- Classificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos formandos iniciais em ensino de inglês na EaD quando estudam *offline*;
- Explicar a essência e a finalidade da interação como estratégias de aprendizagem dos formandos quando estudam *offline*.

O artigo está organizado em cinco seções, visando atingir os objetivos propostos do estudo. As primeiras sessões tratam brevemente da teoria sócio-histórica de Vygotsky e das estratégias de aprendizagem. Logo, apresentamos a metodologia, em que são apresentados detalhes relativos à forma como este estudo foi pensado e implementado. No final, apresentaremos e discutiremos os resultados.

2. A teoria sócio-histórica de Vygotsky e interação

Este artigo aborda a interação como estratégia de aprendizagem a partir da teoria sócio-histórica de Vygotsky (1978). A teoria sócio-histórica de Vygotsky postula que o desenvolvimento mental humano tem suas origens no mundo social por meio da participação do indivíduo em atividades intelectuais ou práticas, que envolvem a interação como o fator mediador (Figueiredo, 2018, 2019; Oliveira, 2000; Hall; Walsh, 2002).

A teoria sócio-histórica de Vygotsky concebe a interação como uma “troca colaborativa de pensamentos, sentimentos, ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco entre os participantes” (Brown, 2001, p. 165). Isto significa que, em sala de aula, os alunos menos experientes, por um lado, por meio dos mais experientes, têm a possibilidade de co-construir *outputs*; ao co-construírem *outputs*, eles testam hipóteses e percebem o que já sabem e o que ainda têm de aprender (Figueiredo, 2018; Swain; Lapkin, 1998); por outro lado, os mais experientes podem descobrir novas formas de aprender, uma vez que em interação, os alunos, também, trocam estratégias de aprendizagem (Swain, 2000).

A ideia de interação como um processo de troca colaborativa enfatiza a natureza dialógica da interação amplamente defendida por Vygotsky. Essa natureza pressupõe que todas as partes envolvidas na interação tenham a capacidade de influenciar e criar mudanças tanto no contexto em que se trabalha, como nos indivíduos envolvidos (Vygotsky, 1991). Daí os estilos de enunciados interativos terem que ser os defendidos por Silva (2001): não os do tipo “sim” ou “não”, em que uma das partes propõe uma mensagem fechada e o receptor está em situação de recepção passiva, mas aqueles em que as partes oferecem possibilidades e a mensagem é significada e ressignificada a partir de suas intervenções; as partes envolvidas na interação são co-criadoras de significados. Elas recompõem, organizam e modificam as mensagens por meio de suas intervenções.

3. Estratégias de aprendizagem

Este estudo utiliza o conceito de estratégia de aprendizagem proposto por Strevens (1990), que abarca todas ações específicas realizadas pelo aluno de modo a tornar a aprendizagem mais fácil, rápida, mais agradável, mais autodirigida, mais eficaz e mais transferível para novas situações.

No contexto atual, a palavra de ordem é aprendizagem centrada no aluno. Segundo (Strevens, 1990), grande parte do processo de aprendizagem que anteriormente era centrado no professor – nomeadamente, corrigir os erros ou dizer o que, como e quando fazer algo – é, atualmente, preferível que seja planejado para ser desenvolvido pelo aluno. O aluno passa a assumir maior responsabilidade para se desenvolver ou adotar estratégias de aprendizagem que lhe permitam alcançar seus objetivos de aprendizagem. Na educação a distância, uma compreensão mais acurada acerca das estratégias de aprendizagem torna-se necessária, uma vez que elas concorrem para a interlocução entre docentes, alunos e objetos de conhecimento, bem como para o desenvolvimento de habilidades voltadas ao monitoramento da aprendizagem, ao gerenciamento do tempo de estudo e à autonomia (Umekawa; Zerbini, 2020).

Strevens (1990) desenvolveu um sistema de estratégias de aprendizagem de línguas, classificando-as em estratégias diretas e indiretas. As estratégias diretas tratam dos conteúdos a serem aprendidos e incluem estratégias de memória (criar ligações mentais, usando imagens, mapeamento semântico, usar palavras-chave, representar sons na memória etc.); estratégias cognitivas (raciocinar dedutivamente, analisar expressões etc.); e estratégias de compensação (mudar para a língua materna, obter ajuda, usar mímica ou gestos etc.). As estratégias indiretas se referem à gestão da aprendizagem em geral. O autor inclui, ainda, as estratégias metacognitivas (como prestar atenção, atrasar a fala para se concentrar na escuta etc.); as estratégias afetivas (reduzir a ansiedade, incentivar-se etc.); e as estratégias sociais (pedir esclarecimento, pedir correção, cooperar com os colegas, cooperar com alunos mais experientes etc.).

Warr e Allan (1998 *apud* Durso; Decoster, 2022) propuseram outro sistema de classificação das estratégias de aprendizagem, não muito diferente do de Stevens (1990), mas que se mostra mais simplificado. Neste sistema, as estratégias de aprendizagem são classificadas em três grupos, nomeadamente, (i) estratégias cognitivas, que envolvem a repetição mental, a organização e a elaboração; (ii) estratégias comportamentais, caracterizadas pela busca de ajuda interpessoal, busca de ajuda ao material didático e aplicação prática; e (iii) estratégias autorregulatórias, que comportam a estratégia de controle da emoção, da motivação e a estratégia de monitoramento da compreensão.

4. Metodologia

Metodologicamente, esta pesquisa enquadra-se na perspectiva de investigação interpretativa e abordagem qualitativa (Cohen; Manion; Morrison, 2007), sendo que entendemos o desenvolvimento ou escolha de estratégias de aprendizagem como um processo subjetivo, construído ou modificado pelos próprios sujeitos, enquanto, ao mesmo tempo, se constroem ou se modificam. Esse entendimento dialoga com o entendimento de Santos (2019), segundo o qual, em pesquisas na cibercultura, o objeto, o sujeito e o método devem ser concebidos como entidades construídas num contexto cultural, histórico e social. É nesse sentido que, o nosso esforço, nesta pesquisa, é compreender a natureza subjetiva do processo de utilização da interação como estratégia de aprendizagem, quando os formandos estudam *offline*.

O estudo envolveu 18 formandos do Curso de Licenciatura em Ensino de Inglês, na EaD, em uma universidade de Moçambique. Os 18 formandos eram parte de 23 formandos que estavam inscritos e foram até ao fim do semestre, na disciplina de Sintaxe do Inglês I, oferecida no primeiro semestre de 2022, enquanto frequentavam o terceiro ano do curso que tem a duração de cinco anos. Dos 18 participantes, dois são do sexo feminino e 16 são do sexo masculino. Eles estão geograficamente dispersos entre si e distantes dos centros de recursos, além de residirem em distritos e vilas onde o acesso à *internet* de qualidade aceitável constitui um desafio.

O *corpus* da pesquisa foi recolhido a partir de documentos, denominados de portfólios elaborados pelos formandos que participaram do estudo. Cada formando construiu um único portfólio que fazia parte do componente de autoavaliação de progresso na disciplina de Sintaxe do Inglês I.

Para compor os portfólios, dentre várias atividades durante o desenvolvimento da disciplina, em cada domingo, os formandos deveriam submeter na plataforma virtual de aprendizagem Moodle, um relatório de atividades da semana. Os relatórios deveriam ser redigidos na língua inglesa (língua de instrução da disciplina de Sintaxe do Inglês I). No relatório, além de outras informações, eles deveriam descrever: (i) aquilo que fizeram para recuperar o que não foi aprendido na semana anterior; (ii) como eles prepararam-se para as aulas da semana; (iii) as estratégias de aprendizagem que mais contribuíram para a aprendizagem durante a semana; e (iv) como eles planejavam recuperar aquilo que não foi aprendido durante a semana. No final do semestre, os formandos deveriam submeter um total de 15 relatórios. Para este estudo, recolhemos 18 relatórios (um de cada participante), todos da quinta semana. Trabalhamos com o relatório da quinta semana porque foi o relatório o qual todos os 18 participantes submeteram. Foram atribuídos pseudônimos aos participantes para garantir a sua privacidade.

Para a análise do *corpus*, utilizamos a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977)², que obedeceu às seguintes fases: na pré-análise, fizemos uma leitura rápida dos relatórios; na fase de exploração do material, fizemos o recorte das seções relacionadas com estratégias de aprendizagem, identificando as unidades de registros, agrupando-as nas devidas categorias, à medida que elas ocorriam. Para a categorização, usamos o sistema de estratégias de aprendizagem proposto por (Stevens, 1990)³; e, por fim, na fase de tratamento

2 Bardin (1977) propõe três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados – inferência e interpretação.

3 Stevens (1990) classifica as estratégias de aprendizagem em diretas (estratégias de memória, cognitivas e de compensação)

de resultados, fizemos as inferências e interpretação, cruzando os resultados com a literatura relacionada.

5. Resultados e discussão

A seguir, apresentamos as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos formandos quando estão trabalhando *offline*, para depois analisar os processos de interação que aparecem como estratégia de aprendizagem dos formandos.

5.1. Estratégias de aprendizagem dos formandos

No roteiro para a construção do portfólio, os estudantes deveriam incluir quatro pontos: (i) aquilo que fizeram para recuperar o que não foi aprendido na semana anterior; (ii) como eles se prepararam para as aulas da semana; (iii) as estratégias de aprendizagem que mais contribuíram para a aprendizagem durante a semana; e (iv) como eles planejavam recuperar aquilo que não foi aprendido durante a semana. Na análise dos dados, a informação relacionada com os três primeiros pontos foi considerada no grupo de estratégias utilizadas e a informação do quarto ponto foi considerada no grupo de estratégias planejadas. A classificação das estratégias foi feita com base no sistema de estratégias de Strevens (1990).

Os resultados sobre a classificação em termos de preferências de utilização e de planejamento de estratégias de aprendizagem estão apresentados na Figura.

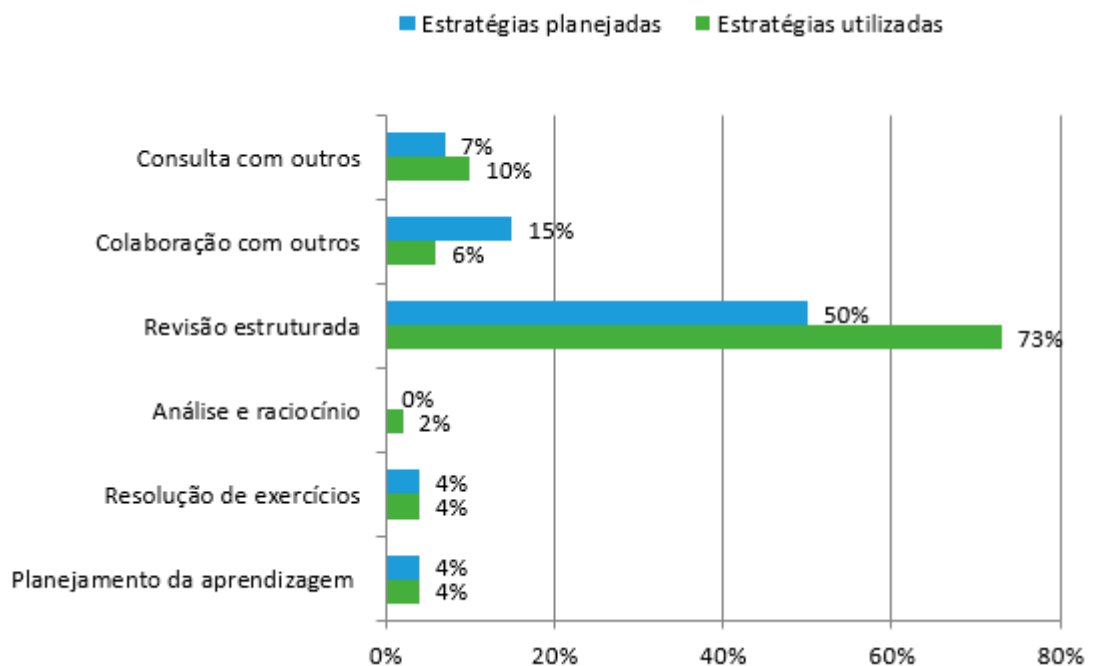


FIGURA 1: Estratégias utilizadas e planejadas

Fonte: Dados da pesquisa.

Os formandos, quando estudam fora da plataforma Moodle, utilizam com mais frequência (73%), assim como planejam utilizar (50%) a estratégia de *revisão estruturada*, como mostra o Gráfico 1. A estratégia

e estratégias indiretas (estratégias metacognitivas, afetivas e sociais).

de *consulta com outros* é a segunda mais utilizada (10%), seguida da *colaboração com outros* (6%). Ora, em termos de planejamento, *colaboração com outros* e a *consulta com outros* são a segunda (15%) e a terceira (7%) estratégia, respectivamente.

À primeira vista, a frequente opção pela estratégia de revisão estruturada nos permite interpretar que pode ser somente justificada pela distância geográfica que separa os estudantes ou pela baixa disponibilidade de recursos tecnológicos (como o acesso à *internet* de qualidade) para que eles interajam de forma eficiente com os outros atores. Paiva (2001) sugere que em contexto de fraca conexão de *internet* e disponibilidade de recursos tecnológicos, a interação a distância pode enfrentar limitações fortes. Este argumento pode ganhar corpo, uma vez que a Figura 1 mostra que os formandos planejam utilizar com mais frequência (15%) a estratégia de colaboração com os outros, mas, na prática, a utilizam com menos frequência (6%). Isso sugere que eles planejam colaborar com os outros colegas, mas, por estarem distantes uns dos outros ou pelo fato de as condições tecnológicas não serem aceitáveis, eles colaboram menos. Contudo, resultados de outros estudos (Bacan; Martins; Santos, 2020; Durso; Decoster, 2022) oferecem outras perspectivas de análise.

Bacan, Martins e Santos (2020) procuraram compreender a relação entre o processo de adaptação social do aluno ao ensino superior e o uso de estratégias de aprendizagem. Eles encontraram uma correlação entre o nível de adaptação social do aluno e a adoção de estratégias de aprendizagem sociais. Isso quer dizer que quanto mais o aluno estiver integrado socialmente, mais tende a adotar estratégias que envolvam a colaboração e cooperação com outros e menos estratégias de aprendizagem individuais.

Em outro estudo, Durso e Decoster (2022) procuraram identificar a relação existente entre as estratégias de aprendizagem e o desempenho acadêmico. Este estudo identificou que ações, como a revisão de conteúdos de exercícios em que o aluno cometeu erros, a repetição mental do conteúdo do curso e a realização de resumos, mostraram-se mais efetivas para a obtenção de um melhor desempenho. Assim, o nível de adaptação social dos alunos, a percepção de obtenção de melhor desempenho, bem como a distância e disponibilidade de recursos tecnológicos podem justificar a preferência pela estratégia de revisão estruturada por parte dos formandos.

O Quadro 1 mostra os termos frequentemente utilizados pelos formandos na escolha das estratégias apresentadas na Figura 1. Esses termos nos ajudam a captar com maior profundidade a essência das estratégias adotadas pelos formandos para aprender quando trabalham fora da plataforma Moodle.

Quadro 1: Termos utilizados na escolha de estratégia

Expressões para estratégias utilizadas	n*	%	Expressões para estratégias planejadas	n*	%
<i>read**</i>	30	60	<i>read**</i>	10	35
<i>ask***</i>	4	8	<i>ask***</i>	4	15
<i>Review</i>	2	4	<i>Explain</i>	3	10
<i>YouTube</i>	2	4	<i>Review</i>	2	8
<i>used internet</i>	2	4	<i>Discuss</i>	2	8
<i>Discuss</i>	2	4	<i>extend reading time</i>	1	4
<i>solve exercise****</i>	2	4	<i>Youtube</i>	1	4
<i>I made [...] timetable</i>	1	2	<i>used internet</i>	1	4
<i>creating enough time</i>	1	2	<i>Collaborative</i>	1	4

Expressões para estratégias utilizadas	n*	%	Expressões para estratégias planejadas	n*	%
<i>group reading</i>	1	2	<i>Study with</i>	1	4
<i>Explain</i>	2	4	-	-	-
Total	49	-	-	26	-

*n= frequência; **inclui reading; ***inclui asking; ****inclui completing exercises

Fonte: Dados da pesquisa.

A estratégia de revisão estruturada, que é a mais utilizada, consiste, com mais frequência, na leitura do material didático fornecido pelo tutor da disciplina. Vejamos que a palavra *read* (ler e li), incluindo as formas *reading* (leitura⁴) e *was reading* (estive lendo), ocorreu 30 vezes para se referir que leram o material fornecido pelo tutor e 10 vezes como atividade de leitura que eles planejaram fazer de modo a recuperar a matéria que deveria ter sido aprendida naquela semana, mas que não foi aprendida: [...] *I read modules* [...] (Eu li módulos) (Abame); [...] *I do make some reading using the book* [...] (Eu faço leitura usando o livro) (Ada); [...] *I was reading some books* [...] (eu estive lendo alguns livros) (Cosar).

A expressões *review* (revisão), *YouTube* e *used the internet* (usei a internet) são, também, termos que constituem a estratégia de *revisão estruturada*. Os três termos ocorreram duas vezes cada um para se referirem a atividades feitas, enquanto, em termos de atividades que eles planejam fazer, *review* ocorre duas vezes, e *YouTube* e *used the internet* ocorreram uma vez cada. O *review* foi usado para se referir à releitura dos manuais que eles fazem: [...] *make a bit of review of the work* [...] (faço um pouco de revisão das atividades) (Chacha). Os formandos, também, recorrem ao *YouTube* e à *internet* como fontes de *revisão estruturada*: [...] *watching virtual lessons on YouTube* [...] (assistir aulas virtuais no YouTube) (Mar); [...] *I used also internet* [...] (Eu também usei a internet) (Zeca).

Os termos *discuss* (incluindo a forma *discussing*), *creating a group* e *collaborative* ocorreram para a escolha da estratégia de colaboração com os outros: [...] *some colleagues [to] discuss some ideas* [...] (alguns colegas para discutir algumas ideias) (Asma); [...] *creating a group reading with some near colleagues* [...] (criar um grupo de leitura com alguns colegas próximos) (Saia); [...] *collaborative work* [...] (trabalho colaborativo) (Asma). As palavras *ask* e *explain* ocorreram para escolher a estratégia de consulta com outros: [...] *ask for my colleague what was the class topic* [...] (procuro saber com os colegas sobre o tópico da aula) (Luar); [...] *near colleagues in order to explain me what was being taught* [...] (colegas próximos para explicar-me o que foi ensinado) (Saia).

5.2. Interação como estratégia de aprendizagem offline

Como mostra a Figura 1, a interação não tem constituído uma opção privilegiada dos formandos para fazer parte de suas estratégias de aprendizagem quando trabalham *offline*. Contudo, quando ocorre, ela tende a tomar duas formas, nomeadamente, a colaboração com os outros e a consulta com os outros.

Nas Tabelas 1 e 2, interação ocorrida e interação planejada, respetivamente, analisamos os contextos em que as interações ocorrem, o que nos ajudou a identificar a essência, os participantes e a finalidade das interações.

4 Todas as traduções do corpus extraído dos portfólios são nossas. Os portfólios foram redigidos na língua inglesa.

Tabela 1: Interação ocorrida

Termos utilizados	
<i>I discuss asked some colleagues [to]discuss creating a group reading</i>	<i>the topics with my colleagues (Abame) some ideas (Asma) with some near colleagues (Saia)</i>
<i>asking ask asking I ask near colleagues in order to explain</i>	<i>my colleagues in order to update (Armu) for my colleague what was the class topic (Luar) things from the colleagues (Mena) my classmates to update me about it (Saia) [to] me what was being taught (Saia)</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 2: Interação planejada

Termos utilizados	
<i>I have to meet my tutor or even colleagues so that we discuss collaborative discussing study with</i>	<i>together the lost lessons (Abame) working (Asma) with my classmate on Whatsapp (Yub) my English club (Zeca)</i>
<i>ask asking ask being explained being explained try to ask being explained</i>	<i>for explanation of my lecturer of subject or even my classmates (Ancip) my mates to update me (Armu) the tutor some help (Asma) directly (Cosar) (Jaja) in the forum platform (Zeca) directly (Zeca)</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Entendemos que a interação que ocorre na colaboração com os outros, demonstrada pelo emprego de termos como: *discuss*: – discutir, *group reading* – leitura em grupo, *collaborative* – colaborativo e *study with* – estudar com, tem a forma de discussão em grupo. Nas interações ocorridas (Tabela 1), notamos que as discussões em grupos ocorrem entre os formandos: [...] *I discuss the topics with my colleagues* [...] (eu discuto os tópicos com meus colegas) (Abame); [...] *some colleagues [to] discuss some ideas* [...] (alguns colegas para discutir algumas ideias) (Asma); enquanto, nas interações planejadas (Tabela 2), notamos que os formandos também mostraram pretensões de interagir com os tutores de especialidade e outras entidades fora da universidade: *I have to meet my tutor or even colleagues so that we discuss together the lost lessons* (eu devo encontrar-me com o tutor ou mesmo com colegas para em conjunto discutir a aula perdida) (Abame); *study with my English club* (estudar com os membros do meu Clube de Inglês) (Zeca).

A interação que ocorreu, assim como a *interação planejada* consiste, claramente, na troca de ideias, do envolvimento pessoal e de co-construção de conhecimento (Figueiredo, 2018; Swain; Lapkin, 1998), uma vez que, em uma discussão em grupo, há quase sempre oportunidades para a promoção de *inputs*, assim como *outputs*. Nesses casos, há maior possibilidades de a aprendizagem ocorrer com maior eficiência que na estratégia de revisão estruturada, que é a mais utilizada pelos formandos, na qual este estudante apenas lê o livro fornecido pelo tutor de especialidade (fonte de *input*), mas não tem, por exemplo, um colega

que possa facilitar o *scaffolding*⁵ em situação de dificuldade de assimilação do *input* ou que possa interagir de modo a experimentar produzir *output* para testar hipóteses etc. (Figueiredo, 2019).

É possível admitir que, em relação aos termos utilizados na escolha da estratégia de consulta com os outros (*ask* – perguntar e *explain* – explicar), podemos ter a ideia errônea de que a essência da interação nesses casos é semelhante àquela que ocorre entre um formando e um livro, pois parece que há, de um lado, alguém que pergunta e, do outro, alguém que somente responde, terminando assim a interação, deixando a impressão de que não há co-construção ou partilha de conhecimento, como se espera de processos genuínos de interação (Donaldson 1990, *apud* Figueiredo, 2018; Swain, 2000). Constatamos que, embora a finalidade da interação em contexto de estratégia de consulta com o outro pareça ser apenas uma pergunta sobre o que foi discutido na sessão de tutoria anterior (*ask for my colleague what was the class topic* [perguntar ao meu colega sobre qual foi o assunto da aula]) (Luar), (*ask near colleagues in order to explain me what was being taught* [pedir a um colega próximo para explicar-me aquilo que foi ensinado]) (Saia), ela pode ir para além disto e atingir o ponto em que a consulta seja transformada em um processo de co-construção do conhecimento.

Notamos que a interação que ocorre na estratégia de consulta com os outros envolve não só formandos interagindo entre si, mas, também, os tutores de especialidade como se pode depreender das sequências: *ask the tutor some help* (pedir assistência do **tutor**) (Asma); *ask for explanation of my lecturer of subject or even my classmates* (pedir a explicação do **professor** ou mesmo de colegas) (Ancip). A presença do tutor como parceiro da interação com o formando representa um grande ganho ao formando, pois ele representa o indivíduo adulto, mais experiente, conhecedor ou especialista, conforme a teoria sociocultural. O professor sendo o parceiro experiente da interação com o formando está dotado de competências que o permitem intervir de forma mais eficiente na zona de desenvolvimento proximal do formando (ZDP), conforme propõe Vygotsky (Figueiredo, 2019; Oliveira, 2000), por meio do diálogo colaborativo entre os dois, assim como fornecer o *scaffolding* necessário para que ocorra a aprendizagem do formando.

6. Últimas palavras

Este estudo foi conduzido com o objetivo geral de compreender o lugar da interação como estratégia de aprendizagem *offline* de formandos iniciais em ensino de inglês na EaD. Em termos de objetivos específicos, procurou classificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos formandos iniciais em ensino de inglês na EaD quando estudam *offline*, bem como, explicar a essência e a finalidade da interação como estratégias de aprendizagem dos formandos quando estudam *offline*. Nesse sentido, os resultados mostram que a interação é a segunda estratégia mais utilizada, depois da estratégia de revisão estruturada. Sempre que os formandos utilizam a interação como estratégia de aprendizagem, ela toma a forma de colaboração ou consulta com os outros formandos.

Os resultados deste estudo têm a implicação de, parcialmente, trazer à tona o nível de interatividade no curso estudado e/ou cursos com estrutura similar e ofertados em contextos semelhantes ao contexto estudado. Por exemplo, o curso estudado prevê duas horas de interação síncrona, por disciplina, por semana. Grande parte dos formandos reside na zona rural, onde enfrenta grandes desafios no acesso à *internet*. Outrossim, como exposto anteriormente, na EaD, de uma forma geral, o tempo de interação no ambiente virtual é afetado negativamente por vários fatores, como questões técnicas das próprias plataformas virtuais de aprendizagem, a falta de domínio das plataformas virtuais de aprendizagem por parte dos utilizadores, entre outros. Isso tem a repercussão de exigir, tanto dos planejadores de cursos de formação inicial de professores de línguas adicionais como das instituições que ofertam esses cursos,

⁵ O *scaffolding* se refere a técnicas instrucionais usadas por professores, ou por parceiros mais experientes, como apoio temporário para que os aprendizes obtenham progressivamente compreensão sobre como realizar determinada tarefa e possam, posteriormente, realizá-la de forma independente (Figueiredo, 20019, p. 52).

em contextos similares a esses, um contínuo exercício de busca de modelos que se adequem aos perfis dos potenciais formandos e ao contexto em que os cursos são ofertados. Em alguns casos, esse exercício de busca de modelos adequados ao contexto exige a coragem para aceitar a possibilidade de entrar em conflito com algumas lógicas de modelos consolidados há bastante tempo. Nesse sentido, como forma de minimizar os efeitos dos desafios colocados pela acessibilidade de *internet* e limitação de tempo de interação no ambiente virtual, as instituições que ofertam cursos de formação inicial de professores de línguas adicionais semelhantes ao modelo estudado nesta pesquisa podem optar pelo planejamento de atividades educacionais que demandem encontros presenciais em grupos de formandos residentes em locais próximos. Havendo necessidade, esses encontros podem decorrer em escolas locais e supervisionados por autoridades educacionais locais.

Apesar desta pesquisa ter iniciado com o dado segundo o qual o curso analisado prevê duas horas de interação síncrona, por disciplina, por semana, constitui uma limitação desta pesquisa não ter estudado como a interação ocorre no decurso do tempo alocado para interações síncronas e assíncronas, no ambiente virtual de aprendizagem. Isso faz com que o nível de interatividade trazido à tona por este estudo seja parcial e não global. A partir disso, sugere-se, para pesquisas posteriores, o estudo da interação como estratégia de aprendizagem *online* e *offline*, de forma combinada. Essas pesquisas teriam que incluir, igualmente, a variável aprendizagem dos formandos, tanto de conhecimentos teóricos quanto de conhecimentos procedimentais em sala de aulas de língua adicional.

Biodados e contatos dos autores



NICOLAU, H. da H. é assistente universitário no Departamento de Estudos Linguísticos e Literatura, da Faculdade de Letras, na Universidade Rovuma (UniRovuma). É doutorando em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (FL/UFG). Seus interesses de pesquisa incluem os temas: linguagem e contextos; linguagem e tecnologias digitais; língua, linguagem e poder; e formação de professores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8843-3502>

Contato: 0258846892032

E-mail: hdhnicolau@gmail.com



FARIA, J. G. possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2001), e doutorado (2011) em Educação pela Universidade Federal de Goiás. É professora na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG), atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística; também está vinculada ao Grupo de Pesquisa Fortrad/Cnpq e ao Laboratório FortradLab/UFG. Seus interesses de pesquisa incluem os temas: políticas educacionais, linguísticas e tradutórias, ensino de língua adicional, educação a distância, tecnologia educacional, formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais, ensino de língua de sinais e educação de surdos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4493-8944>

Contato: 62 98123-6338

E-mail: julianag@ufg.br



SANTANA, A. C. é professora na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), na graduação e pós-graduação, como co-orientadora no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da FL. E também atua no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFG. Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Realizou estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). É membro do Grupo de Trabalho em Psicologia Sócio-Histórica da Associação Nacional de Ensino e Pesquisa em Psicologia (ANPEPP) e da diretoria da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP). Temáticas de pesquisa: Mediação Pedagógica; Afetividade; Formação de Professores, Psicologia Escolar e Educacional; Psicologia Sócio-Histórica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1613-1972>

Contato: 62 9688-8297

E-mail: alba_mata@ufg.br

Referências

- ABBAD, G. DA S.; CORRÊA, V. P.; MENESES, P. P. M. Avaliação de treinamentos a distância: relações entre estratégias de aprendizagem e satisfação com o treinamento. **RAM - Revista de Administração MacKenzie**, v. 11, n. 2, p. 43-67, 2010.
- BACAN, A. R.; MARTINS, G. H.; SANTOS, A. A. A. DOS. Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. New York: Longman, 2001.
- BUQUE, S. L. **Relato de experiências da Universidade Pedagógica na implementação de Educação a distância na formação de professores do Ensino Secundário Geral**. ABED. Anais...São Paulo: 2010.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 6. ed. London-New York: Routledge, 2007.
- DURSO, S. DE O.; DECOSTER, S. R. A. Análise da relação entre o desempenho acadêmico e as estratégias de aprendizagem de graduandos de Contabilidade do EAD. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 21, p. e3303, 31 ago. 2022.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. DE. A aprendizagem colaborativa de línguas: considerações conceituais e aplicações em distintos contextos. Em: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Ed.). **Aprendizagem colaborativa de línguas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2018. p. 13-57.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. DE. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.
- FONSECA, S. M.; NETO, J. A. M. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017.

- HALL, J. K.; WALSH, M. Teacher-student interaction and language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 22, p. 186–203, 2002.
- INE. **Moçambique. Inquérito Demográfico e de Saúde 2022-23**. Maputo: [s.n.]. Disponível em: www.ine.gov.mz
- KARATAŞ, T. Ö.; TUNCER, H. Sustaining language skills development of pre-service EFL teachers despite the COVID-19 interruption: A case of emergency distance education. **Sustainability (Switzerland)**, v. 12, n. 19, 1 out. 2020.
- LEÃO, S. S.; FIALHO, L. M. F.; DE SOUSA, F. G. A. Limites e possibilidades da educação a distância na formação de licenciados em letras/espanhol. **Educação Sociedade**, n. 44, p. 140–158, 2020.
- LEE, Y. Y.; MARTIN, K. I. The flipped classroom in ESL teacher education: An example from CALL. **Education and Information Technologies**, v. 25, n. 4, p. 2605–2633, 1 jul. 2020.
- NG, C. H. Communicative Language Teaching (CLT) through Synchronous Online Teaching in English Language Preservice Teacher Education. **International Journal of TESOL Studies**, v. 2, n. 2, p. 62–73, 10 jul. 2020.
- OLIVEIRA, M. K. DE. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Caderno Cedes**, v. XX, n. 35, p. 11–18, 2000.
- PAIVA, V. L. M. DE O. E. A WWW e o Ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 93–116, 2001.
- PARRATON, H. Distance education for teacher training: international experience. Em: **Distance education for language teachers: a UK perspective**. Avon: Multilingual Matters, 1995. p. 21–34.
- SABBATINI, M. Conceções e estratégias da aprendizagem participativa na educação a distância (EAD). **Revista Observatório**, v. 3, n. 3, p. 80–99, 2015.
- SANTOS, E. Pesquisa-formação na cibercultura. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2019.
- SHITSUKA, R.; SHITSUKA, D. M.; BRITO, M. L. A. Estratégias para a construção coletiva ativa do saber em um fórum de educação a distância de um curso de pós-graduação. **Revista de Casos e Consultoria**, v. 9, n. 3, p. 1–22, 2018.
- SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distancia em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: **XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação** - Campo Grande - MS: INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, set. 2001.
- STREVEENS, P. Looking at language learning strategies. In: OXFORD, R. L. (Ed.). **Language Learning Strategies: what every teacher should know**. New York: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. Em: LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. **Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p. 320–337, 1998.
- UMEKAWA, E. E. R.; ZERBINI, T. Estratégias de aprendizagem na educação a distância: revalidação de uma escala. **Psico**, v. 51, n. 2, p. e29638, 12 fev. 2020.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: Mônica Stahel M Da Silva. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.

ZERBINI, T. *et al. Estratégias de aprendizagem em curso corporativo a distância: como estudam os trabalhadores?* **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1024–1041, 2015.