

UMA ANÁLISE DE UMA ATIVIDADE EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA NUMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

Izabel Maria da Silva
Universidade Federal do Pará

- **RESUMO:** *Analisou uma atividade em sala de aula de língua inglesa sob uma perspectiva sócio-interacionista cujo argumento principal é o de que é na interação que o aprendizado se dá. Este estudo procurará evidências de que mesmo quando essa interação ocorre entre colegas do mesmo nível de proficiência numa segunda língua, ela pode criar oportunidades de aprendizado da língua através de ajuda mútua.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Sócio-interacionismo; Vygotsky; Scaffolding; Fala Privada; Internalização.*
- **ABSTRACT:** *In this paper, an activity that occurred during an English class was analysed under the perspective of the sociointeractionism whose main argument is that learning happens during interaction. This study seeks for evidence that even when this interaction happens between peers with the same level of proficiency in a second language it creates learning opportunities of this language through mutual help.*
- **KEY WORDS:** *Sociointeractionism; Vygotsky; Scaffolding; Private Speech; Interaction.*

“Can’t you give me brains?” Asked the Scarecrow. “You don’t need them”, answered the Wizard. “You are learning something everyday.”
L. Frank Baum (*The Wizard of OZ*).

INTRODUÇÃO

As leituras feitas durante o primeiro semestre de 1998 para a disciplina “A Sala de Aula de Língua Estrangeira: Uma Abordagem Sociocultural”, especialmente o texto de Donato (1994), apontaram o tema deste trabalho — zona de desenvolvimento proximal e *scaffolding*

O propósito deste estudo é analisar, sob uma perspectiva sociocultural, dados coletados a partir de uma atividade de sala de aula de língua inglesa com o objetivo de buscar exemplos de *scaffolding*, fala privada, bem como indícios de internalização do conhecimento co-construído pelos alunos. Inicialmente, apresentaremos uma breve revisão dos conceitos de zona de desenvolvimento proximal, *scaffolding*, fala privada e internalização. Posteriormente, apresentaremos os resultados da análise, bem como algumas discussões sobre esses resultados.

NA TENTATIVA DE EXPLICAR OS CONCEITOS

A zona de desenvolvimento proximal é definida por Vygotsky como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998, p. 112).

Na interpretação de Schinke-Llano (1993, p. 121), zona de desenvolvimento proximal é “a área onde o aprendizado acontece”. Ela é essencialmente a diferença entre o que a criança compreende e sabe fazer por si mesma e o que ela pode vir a compreender e fazer sob orientação de alguém mais experiente (Lantolf & Appel, 1994). *Scaffolding*, ou estruturas de apoio, é exatamente esta orientação. Wood, Bruner & Ross (1976) citados por Cheyne & Tarulli (1996, p. 10) descrevem *scaffolding* como um “processo que capacita a criança ou principiante a resolver um problema, executar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria acima de sua capacidade” real. Segundo Cheyne & Tarulli (1996), o objetivo final da instrução estruturada por *scaffolding* é

a autonomia na execução de uma tarefa após o desmantelamento do mesmo.

Donato (1994), ao discutir os mecanismos discursivos do *scaffolding*, esclarece que numa interação social o participante mais capaz cria, por meio do diálogo, situações de apoio nas quais o principiante pode tomar parte e, conseqüentemente, elevar seus níveis de conhecimento e habilidade. Prosseguindo esta discussão, Donato refere-se às seis características do *scaffolding* identificadas por Wood, Bruner & Ross (1976):

1. estabelecimento ou restabelecimento de interesse pela tarefa;
2. simplificação da tarefa;
3. persistência na busca do objetivo;
4. elucidação de aspectos importantes e as discrepâncias entre o que já foi feito e a solução ideal;
5. controle da frustração durante a busca de soluções de problemas;
6. apresentação de uma versão idealizada do que será realizado.

Ainda explicitando a interação por *scaffolding*, Donato (1994) diz, citando Rogoff (1990), que este tipo de instrução exige atenção permanente por parte de quem a coordena com vistas a atender às necessidade dos participantes — sua maior reestruturação, em caso de erro, ou seu desmantelamento, em caso de sucesso na solução dos problemas, supondo-se que os processos e estratégias tenham sido internalizados durante os episódios anteriores.

Aljaafreh & Lantolf (1994), ao discutirem os mecanismos de apoio do *scaffolding*, sugerem que as intervenções devam ser **graduais**, de forma a permitir o crescimento do principiante; **contingentes**, na medida em que a ajuda seja oferecida apenas quando e enquanto a necessidade se manifesta; e **dialógicas**, porque a zona de desenvolvimento potencial do aprendiz e a ajuda oferecida pela pessoa mais experiente são identificadas através do diálogo entre eles.

Até este ponto, temos tratado *scaffolding* apenas enquanto interação entre um participante mais experiente e um

princípios e a ajuda como unidirecional, isto é, de quem sabe mais para quem sabe menos.

Entretanto, Wertsch (1979; citado em Donato, 1994) amplia a noção de *scaffolding* ao descrevê-lo como um mecanismo interpessoal de apoio dialogicamente constituído que promove a co-construção do conhecimento e sua internalização em uma atividade compartilhada em que todos contribuem para o crescimento um do outro.

Considerando a origem e o fluxo da ajuda promovida durante os eventos de *scaffolding*, Tharp & Gallimore (1988) estabelecem a diferença entre **influência** e **assistência**. Para os autores, a influência é mais ampla, recíproca, compartilhada e pode estar presente em qualquer interação, enquanto que a assistência flui do participante mais competente para o menos competente, sendo mais característica de interações entre o professor e o aluno, por exemplo.

Segundo Lantolf e Appel (1994), a fala privada tem função estratégica na tentativa de ganhar ou recuperar o controle cognitivo face a uma nova tarefa, sendo, desta forma, um *scaffolding* auto-dirigido. Donato (1994, p. 48), inclusive, define fala privada como “um meio de auto-direcionamento durante a execução de uma tarefa que esteja acima do nível real de competência”.

A apropriação dos sistemas de símbolo é central no pensamento vygotskiano e conduz ao conceito de internalização que é a transformação da fala social em fala interna e em pensamento verbal (Vygotsky, 1991).

O ESTUDO

Com base em Donato (1994), este estudo procurará evidências de que a interação entre colegas do mesmo nível de proficiência numa segunda língua pode criar oportunidades de aprendizado da língua através de ajuda mútua.

Para tanto, uma atividade de sala de aula foi registrada por vídeo numa turma de primeiro ano colegial de uma escola da

região de Belo Horizonte, cujo currículo de Inglês contempla o ensino das quatro habilidades. Por limitações técnicas, a filmadora captou apenas a conversa de um grupo de três alunos e apenas após o trabalho ter sido iniciado. Os três não estudam, nem estudaram Inglês em cursos de línguas e podem ser classificados como alunos de nível básico. A faixa etária dos alunos oscila entre 15 e 17 anos.

A tarefa envolvia trabalho em pares ou grupos de três alunos e consistia de duas fases. Na primeira, eles deveriam fazer as seguintes perguntas uns aos outros:

1. Do you live in a house or a flat?
2. How many rooms are there?
3. Is there a garden? A terrace?
4. What's in your bedroom?

Na segunda parte, usando as respostas obtidas na fase anterior, um aluno deveria falar sobre a casa do outro. Os alunos são aqui chamados de Gisele, Luísa e Roberto.

Essa atividade consta do livro *Headway Elementary*, de John & Liz Soars, da Oxford, que é o adotado com a turma.

ANÁLISE DOS DADOS

Neste estudo, os dados serão analisados na busca de exemplos de *scaffolding*, de fala privada, bem como de indícios de internalização do conhecimento co-construído pelos alunos.

Os exemplos de *scaffolding* encontrados nos dados serão analisados também para verificar se apresentam alguma das seis características identificadas por Wood, Bruner & Ross (1976, citados em Donato, 1994).

O pressuposto para tal é que a presença dessas características revelará que os alunos tiveram sucesso em redistribuir entre eles a função de tutor durante os eventos de *scaffolding*.

Iniciaremos nossa análise pelo Protocolo A, que é o protocolo da fase de preparação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
BIBLIOTECA DO C. L. A.

Protocolo A

(a partir da tentativa de organizar as respostas para as perguntas 3 e 4)

- A01 Luísa: Como é que fala que não tem os dois?
- A02 Gisele: There isn't a garden and...
- A03 Luísa: Mas e os dois?
- A04 Gisele: ... and there isn't a terrace. No, espera... but there isn't a terrace.
- A05 Roberto: In one sentence?
- A06 Gisele: In, in one senten...
- A07 Luísa: Professor, como é que fala que não tem garden nem terrace numa frase só?
- A08 Prof.: There isn't a garden or a terrace.
- A09 Luísa: (repetindo pra si) There isn't a garden or a terrace. (ênfase em or)
- A10 Roberto: Ok. Now... What's in your bedroom? (vira-se para Gisele)
- A11 Gisele: There is a bed, a closet and a bedside table. Now, you Roberto.
- A12 Roberto: (falando bem baixo) In my bedroom has... a bed, a closet and... estante..... Como é mesmo estante?
- A13 Luísa: Bookshelf.
- A14 Gisele: Bookcase.
- A15 Roberto: Bookshelf ou bookcase?
- A16 Gisele: Bookcase.
- A17 Luísa: (baixo) Now I. (subindo a voz) There is a bed, a closet, a bookshelf, no, no bookshelf, a bookcase and a desk. And a stereo.
- A18 Roberto: Prontinho. I'm ready.
- A19 Luísa: Repete pra sair bonito na apresentação (e repete sua parte bem baixo).

O primeiro evento de *scaffolding* é encontrado logo no início do Protocolo A. Em A01, Luísa quer saber como se diz que não tem nem jardim nem terraço numa só estrutura, envolvendo os outros dois participantes na discussão. Em A02, Gisele inicia a elaboração da solução, sendo interrompida por Luísa (A03). Em A04, Gisele retoma a tentativa anterior elaborando uma boa solução que é descartada por ela mesma. Roberto (A05) é quem evidencia o fato de Luísa querer as duas informações numa só frase. Este dado novo faz com que Gisele (A06) retome o processo de elaboração, mas Luísa a interrompe recorrendo ao professor para obter a informação (A07).

O que é interessante observar aqui é o aspecto coletivo no estabelecimento do problema, pois a necessidade de Luísa só foi adequadamente compreendida após a intervenção de Roberto. Isto parece estar de acordo com Aljaafreh e Lantolf (1994) quando dizem que os mecanismos de apoio devem ser dialógicos, no sentido em que tanto o problema quanto sua solução são evidenciados pelo diálogo.

O fato de Luísa recorrer logo ao professor (A07) pode ser interpretado, de acordo com Wood, Bruner & Ross (1976), como evidência de sua pouca habilidade em minimizar sua ansiedade durante a busca de solução para o problema levantado.

Na linha A09, Luísa repete para si o modelo oferecido pelo professor, o que constitui um exemplo de fala privada.

No segmento que vai de A10 a A19, parece haver dois níveis de *scaffolding* ocorrendo, sendo um deles no plano da execução da tarefa de discutir as perguntas, e um no plano de construção do conhecimento de língua.

Discutiremos primeiramente o *scaffolding* de natureza lingüística. Desta vez é Roberto quem estabelece a tarefa ao solicitar ajuda para dizer estante em Inglês (A12). Luísa (A13) e Gisele (A14) oferecem opções diferentes. Roberto não se decide e volta a pedir ajuda (A15) e é atendido por Gisele (A16).

A fala de Luísa (A17) exhibe um exemplo de fala privada durante seu processo de adoção da palavra *bookcase* para dizer estante. Este evento é interessante porque parece restaurar a

confiança de Luísa no grupo, já que ela aceita a influência de Gisele, em vez de recorrer à assistência do professor (Tharp & Gallimore, 1988). Outro aspecto interessante e que merece discussão neste evento é que a hesitação de Luísa, revelada por sua fala privada, ao adotar *bookcase*, pode ser interpretada como internalização, no sentido que ela não conduz ao aprendizado, mas é já aprendido (Swain, 1995).

O *scaffolding* no plano da execução da tarefa estabelecida pelo professor inicia-se quando Roberto redireciona o grupo (A10) para a discussão da quarta pergunta, tem continuidade com Gisele (A11) devolvendo a pergunta para Roberto (A11) e com Luísa engajada em fala privada (A17). As expressões *Ok. Now* (A10), *Now, you Roberto* (A11) e *Now I* (A17) são evidências da habilidade do grupo em construir o *scaffolding* nos termos de Wood, Bruner & Ross (1976), no sentido em que serviram para restabelecer e manter o interesse do grupo pela tarefa. Outros exemplos de sucesso de uso dessas características são a avaliação que Roberto (A18) faz da tarefa, ou pelo menos de sua parte nela. A19 ilustra claramente a preocupação de Luísa com o momento da apresentação, o que, em termos de nosso parâmetro, se refere à busca de uma versão idealizada da tarefa.

Agora, vamos nos ater à análise do Protocolo B, que é o protocolo da fase de apresentação.

Protocolo B

- B01 Roberto: (apontando para Luísa) She lives in a flat. In your flat...
 B02 Gisele: her... her flat... (baixo para que apenas Roberto ouça)
 B03 Roberto: In her flat...
 B04 Luísa: Begin again, begin again.
 B05 Roberto: (recomeçando) Então. She lives in a flat. There are a... there are three bedrooms. There isn't a terrace in her flat and there isn't a garden, too. In her bedroom there is a bed, a closet, a bookcase, a desk and a stereo.

- B06 Luísa: Gisele lives in a house. There are four bedrooms in her house. There is a garden in her house but there isn't a terrace. And in her bedroom there is a bed, a closet and a bedside table.
 B07 Prof.: Closet (corrigindo a pronúncia de Luísa).
 B08 Luísa: Yes, closet (repetindo a pronúncia certa).
 B09 Gisele: He lives in a house. There isn't a garden or a terrace in his house. In his bedroom there is a bed, a closet and a bookcase (pronuncia closet errado).
 B10 Prof.: Very good, everybody.

O segmento que vai de B01 a B05 exhibe outro exemplo de *scaffolding*. Em B01, Roberto usa *your* em vez de *her* para se referir ao apartamento de Luísa, o que leva Gisele a lhe oferecer a forma certa (B02). Apesar de a ajuda de Gisele não ter sido solicitada, ela é acatada sem negociação e Roberto tenta recomeçar sua apresentação de onde havia parado (B03). Luísa, porém, o interrompe sugerindo que ele recomece tudo (B04), no que é atendida. Novamente, uma ajuda não solicitada é acatada sem negociação. Nossa interpretação deste evento é de que o grupo foi muito habilidoso em estabelecer o *scaffolding* atendendo às características de simplificação da tarefa por parte de Gisele (B02), manutenção do objetivo de apresentar uma versão idealizada da tarefa por parte de Luísa (B04) e de Roberto (B05), e controle da frustração por parte de Roberto (B05), especialmente quando ele faz uso da fala privada como sugere a palavra **então** logo antes de reiniciar sua apresentação.

O Protocolo B registra muitos indícios de internalização. Nas falas de Roberto (B05) e Luísa (B09), o uso de *bookcase* é indicativo do sucesso do *scaffolding* iniciado por Roberto em A12. Apesar de Luísa não ter tido oportunidade de usar a estrutura *There isn't — or —*, para a qual pediu ajuda ao grupo e, em seguida, ao professor, a fala de Gisele em B09 revela o sucesso do *scaffolding* iniciado por Luísa em A01.

Os indícios de internalização discutidos acima estão em conformidade com a interpretação de Tharp & Gallimore (1988) quando dizem que o plano interpessoal, tendo sido criado numa atividade conjunta, é de certa forma um bem comum às pessoas envolvidas na atividade.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os dados nos permitiram concluir que o uso de *scaffolding* pode prescindir de um participante mais experiente (Donato, 1994), já que os alunos conseguiram, através do diálogo colaborativo, se ajudar mutuamente promovendo não só a co-construção de conhecimento de língua, como também a habilidade de solucionar problemas ao executar a tarefa. Esses resultados corroboram os de Donato (1994) e confirmam um dos princípios mais importantes da teoria vygotskiana: o de que é na interação dialógica que o aprendizado ocorre.

A discussão que vamos tecer com relação aos resultados deste estudo se aterá a suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em sala de aula.

A primeira é com relação ao tempo de fala do professor e dos alunos na sala de aula de língua estrangeira e das interações dos alunos entre si. Esta atividade ocupou, entre o estabelecimento da tarefa pelo professor, a organização dos grupos, a fase de preparação e a apresentação do último grupo, exatos 31 minutos dos 110 do encontro daquele dia. Os primeiros 79 minutos da aula foram usados pelo professor com os procedimentos de chamada, disciplina da turma e a explicação de *there is, there isn't, there are, there aren't, his, her* e os itens do vocabulário da lição. A seqüência dos eventos (primeiro a explicação, depois o trabalho em pares) e o tempo de cada um deles revelam, a nosso ver, a percepção do professor com relação à natureza e função da interação dos alunos entre si: o de ser o momento de *output* do *input* recebido, ou seja, um momento de mostrar o que aprenderam; não um momento de aprender (Swain, 1995).

Acreditamos que se o tempo gasto nas atividades for mais equilibrado, os alunos terão ainda mais tempo para, no diálogo colaborativo, transformar a informação dada pelo professor em co-conhecimento, pois o processo de internalização é, por definição, transformativo e não transmissivo (John-Steiner & Mahn, 1997). Outro benefício intimamente ligado a este é que os diálogos deixariam de ser simples transmissão de artefatos lingüísticos (Savignon, 1991; citada em Donato, 1994).

A segunda diz respeito ao uso da língua materna durante as interações em sala de aula de língua estrangeira. Como pudemos observar, o uso que os alunos fizeram da língua portuguesa superou a simples tradução de itens lingüísticos de um código para outro, na medida em que ela possibilitou a construção dos *scaffoldings* e, conseqüentemente, a realização da tarefa. Nesse sentido, o uso da L1 favoreceu o aprendizado da L2.

Uma última consideração a respeito da relação do conceito da zona de desenvolvimento proximal e seu uso em sala de aula é que precisamos nos resguardar da tentação de considerá-la uma mera técnica de ensino. O que diferencia as interações inspiradas neste construto é o *status* de fator determinante que Vygotsky confere ao contexto em que ocorrem. Outro traço distintivo é que nessas interações o que é importante não é exatamente a execução de uma tarefa, mas o processo cognitivo que dela advém (Tudge, 1988; Lantolf & Appel, 1994; Vygotsky, 1998).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALJAAFREH, A., LANTOLF, J. P. Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 465-483, 1994.
- CHEYNE, J. A., TARULLI, D. Dialogue, Difference, and the "Third Voice" in the Zone of Proximal Development. [On line]. [S. l.; s. n., 1996]. [Citado em 24.09.98]. Disponível na Internet: <http://watarts.uwaterloo.ca/~acheyne/ZPD.html>.

- DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, J., APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing, 1994. P. 33-56.
- JOHN-STEINER, V., MAHN, H. Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. [On line]. [S. l.; s. n., 1997]. [Citado em 24.09.98] Disponível na Internet: <http://vokovar.unm.edu/~vulkson/holbrook.html>.
- LANTOLF, J., APPEL, G. Theoretical Framework: An Introduction do Vygotskian Perspectives on Second Language Research. In: LANTOLF, J., APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. P. 1-32.
- ROGOFF, B. *Apprenticeship in Thinking*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- SAVIGNON, S.J. Research on the role of communication in classroom based foreign language instruction: on the interpretation, expression, and negotiation of meaning. In: FREED, B. (Ed.). *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington, M.A.: D.C. Heath, 1991. P. 31-45.
- SCHINKE-LLANO, L. On the Value of a Vygotskian Framework for SLA Theory and Research. *Language Learning*, v. 43, n. 1, p.121-129, 1993.
- SWAIN, M. Collaborative Dialogue: Its Contribution do Second Language Learning. Plenary Paper presented at the Annual AAAL Conference, Long Beach, California, March, 1995.
- THARP, R.G., GALLIMORE, R. *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- TUDGE, J. Vygotsky, the Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: Implications for Classroom Practices. In: MOLL, L.C. (Eds.). *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Socio-historical Psychology*. New York: Cambridge University Press, 1988. P. 155-172.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1993.
- _____. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: M. Fontes, 1998.

- WERTSCH, J. V. From Social Interaction to Higher Psychological Processes: A Clarification and Application of Vygotsky's Theory. *Human Development*, v. 22, p. 1-22, 1979.
- _____. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.
- WOOD, D.; BRUNER, J. S., ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.