



A interação social como mediadora no processo de aprendizagem de língua estrangeira por crianças

Gislaine Müller

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Claus Dieter Stobäus

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Resumo

O tema deste estudo é a função da interação social no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta pesquisa teve como objetivos (i) observar as aprendizagens ocorridas nas interações em sala de aula de ensino de língua inglesa e (ii) analisar como as atividades da professora no ambiente educacional favorecem aprendizagens de segunda língua. A investigação foi realizada em uma escola privada de Educação Infantil no município de Porto Alegre, e teve como participantes sete aprendizes, com idades entre quatro e seis anos, e uma docente. As observações das aulas foram documentadas em Diário de Campo pela pesquisadora, e, posteriormente, esses registros foram categorizados com a Técnica de Análise de Conteúdo. Abordaram-se duas categorias de análise *a priori* - (i) andaime entre alunos/colegas e (ii) andaime por parte do professor - com base em princípios de teoria sociocultural. Os dados indicaram que o auxílio para a produção e compreensão da língua-alvo aconteceu mediante o fornecimento de andaime por ambos (professora e alunos), destacando-se a interação no processo de aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira.

Palavras-chave: interação, aprendizagem de língua estrangeira, andaime.

The social interaction as mediator in the process of foreign language learning by children

Abstract

The theme of this study is the function of the social interaction in the process of teaching and learning a foreign language. This research had as goals (i) to observe the learning occurred in the interactions in an English Language teaching classroom and (ii) to analyze how the teacher activities in the educational environment fostered second language learning. The investigation was done in a private early childhood education school in the city of Porto Alegre; it had seven learners, from the ages of four to six years old, and a teacher as participants. The class observations were documented in a Field Diary by the researcher and later these records were categorized by the Content Analysis Technique. Two categories of *a priori* analyses were approached – (i) scaffolding between students/peers and (ii) scaffolding from the teacher – based on the principle of sociocultural theory. The data indicates that the assistance to the production and comprehension of the target language happened through the scaffolding provided by both (teacher and students), emphasizing the interaction in the learning process of English language as a foreign language.

Keywords: interaction, foreign language learning, scaffolding.



La interacción social como mediadora en el proceso de aprendizaje de lengua extranjera por niños

Resumen

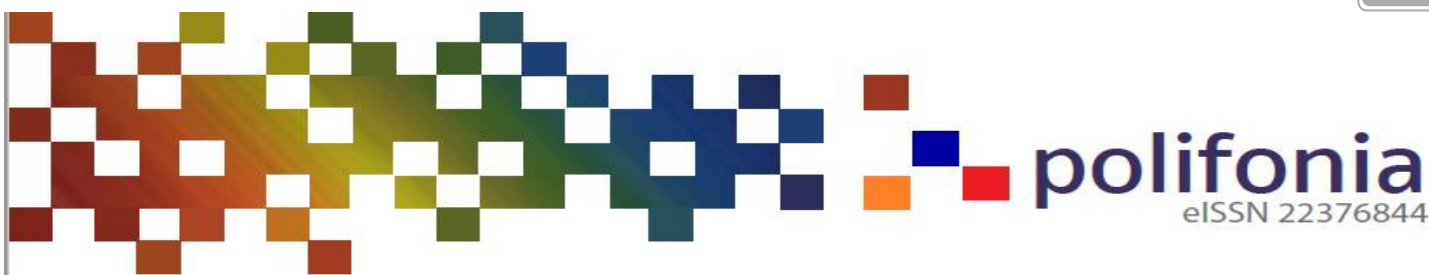
El tema de este estudio es la función de la interacción social en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Esta investigación tuvo como objetivos (i) observar los aprendizajes que han ocurrido durante las interacciones en un aula de enseñanza de lengua inglesa y (ii) analizar como las actividades de la profesora en el ambiente educacional favorecen el aprendizaje de una segunda lengua. La investigación fue realizado en escuela privada de Educación Infantil en el municipio de Porto Alegre y tuvo como participantes siete aprendices con edades entre cuatro y seis años, y una docente. Las observaciones de las clases fueron documentadas en un Diario de Campo por la investigadora, y, posteriormente, estos datos fueron categorizados con la Técnica de Análisis de Contenido. Hemos tratado de dos categorías de análisis a priori – el andamiaje entre alumnos/compañeros y el andamiaje por parte del profesor – con base en principios de teoría sociocultural. Los datos han mostrado que el auxilio para la producción y comprensión de la lengua meta ha ocurrido ante la oferta de andamiaje por ambos (profesora y alumnos), sobresaliéndose la interacción en el proceso de aprendizaje de lengua inglesa como lengua extranjera.

Palabras-clave: interacción, aprendizaje de lengua extranjera, andamiaje.

1 Introdução

Aprender uma língua estrangeira é um processo desafiador, especialmente se a maior parte das vivências do sujeito ocorre em sua língua materna. Nesse processo, a interação é essencialmente importante, uma vez que é a partir dela que o aprendiz tem a oportunidade de desenvolver seus conhecimentos linguísticos sobre a língua-alvo.

Neste artigo investigamos como a aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser estimulada pelas interações sociais. Utilizamos como base teórica os princípios socioculturais de Vygotsky (1978), precursor dos estudos do desenvolvimento intelectual em criança, salientando a importância das interações sociais. Posteriormente, Lantolf (2000) e Donato (2000) adaptaram essas teorias para os estudos de aquisição de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE).

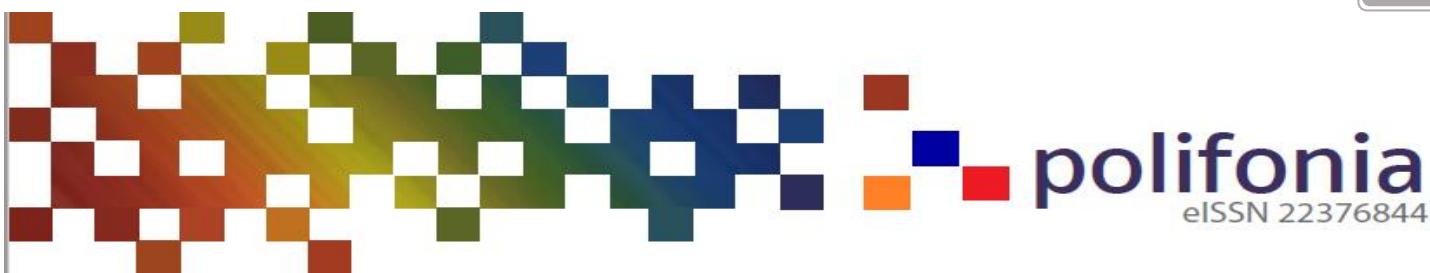


O conceito de interação usado nesta pesquisa é o adotado por Joan Kelly Hall (2009), o qual se caracteriza por ser uma atividade imprescindível na comunicação entre os indivíduos. Para apoiar esse conceito, trazemos a contribuição de Swain (2000), a qual afirma que o papel desempenhado pelo interlocutor durante a interação, que ocorre entre os alunos ou entre aluno e professor ao realizarem alguma atividade, é o de ajudar o aprendiz a compreender e ser compreendido. É nessa conversa, denominada interação social, que a aprendizagem pode ocorrer.

Também, assumimos neste estudo o conceito de aprendizagem postulado por teóricos socioculturais como Swain e Lapkin (2001), que consideram a aprendizagem como um processo mediado socialmente, ou seja, dependente de uma interação para que a discussão, a negociação e a solução de problema linguístico aconteçam. Outro conceito central no estudo da aprendizagem de segunda língua é o de andaimento (*scaffolding*), que corresponde ao diálogo de apoio entre os aprendizes, e por meio do qual podem atingir um nível elevado de aprendizagem. O termo andaimento foi originalmente apresentado por Wood, Bruner e Ross (1976), conceito que se refere ao processo de apoio entre um especialista (*expert*) e um aprendiz (*novice*) na aquisição da língua materna. Esse conceito foi posteriormente adaptado às teorias de aquisição de segunda língua por Donato (1994, 2000).

Igualmente importante para esta discussão é o conceito de diálogo colaborativo de Swain (2000), que se equivale à interação de apoio entre os aprendizes durante a realização das atividades. Ainda, esse diálogo constrói o conhecimento linguístico, uma vez que o uso da língua e o aprendizado dela ocorrem conjuntamente. Isto é, o próprio uso da língua medeia o seu aprendizado e, por meio da relação de troca, os significados são construídos e apropriados pelos indivíduos.

Como vimos, para a teoria sociocultural, a aprendizagem de línguas é concebido como um processo social, no qual a aprendizagem ocorre essencialmente mediante a interação, já que o desenvolvimento cognitivo do sujeito resulta do processo de interações sociais.



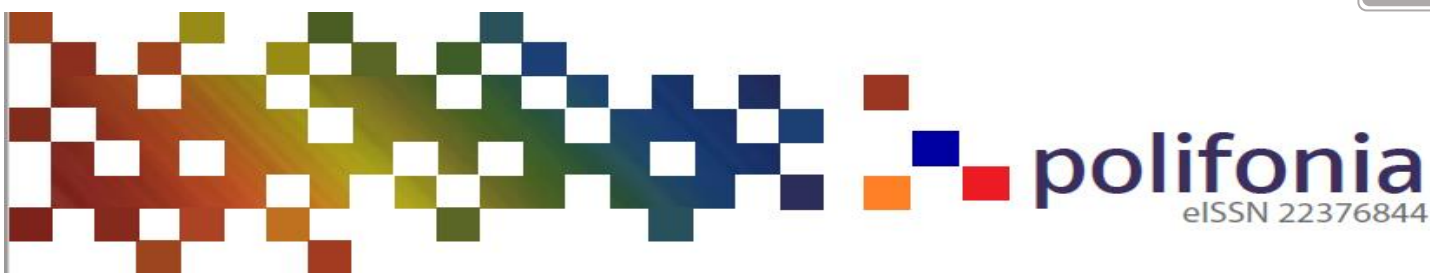
Os objetivos desta pesquisa são: (i) observar as aprendizagens ocorridas nas interações em sala de aula de ensino de língua inglesa; (ii) analisar como as atividades desenvolvidas no ambiente educacional pela professora favorecem aprendizagens de segunda língua. Para isso, a investigação baseou-se em observação de momentos diversos de interações ao longo das atividades realizadas em contexto de ensino formal de língua inglesa, com o uso do método *Learning Fun*, que estimulou a interação, o andamento e a produção da língua-alvo.

O artigo está organizado em cinco partes: introdução, referencial teórico, metodologia, seguida da explicação e exemplificação da técnica de análise de dados, discussão dos dados, e encerra-se com as considerações finais. Na sessão Metodologia apresentamos detalhes referentes ao desenvolvimento desta pesquisa cujo cunho é qualitativo. Para a análise dos dados, usou-se o método de Bardin (2014), que visa a aprender o número máximo de informações dos discursos dos participantes da pesquisa, com a finalidade de reunir respostas para o problema deste estudo.

O presente trabalho é resultado da dissertação defendida, por um dos autores, a título de mestrado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, entre 2015 e 2017, realizado com apoio financeiro de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

2 Referencial teórico

De acordo com Vygotsky (1978), o conhecimento é socialmente construído por intermédio de um processo de colaboração, interação e comunicação entre os aprendizes em contexto social. Ainda, esse autor postula sobre como o conhecimento torna-se internalizado. Isso ocorre em um movimento que parte do interpsicológico (entre indivíduos) para o intrapsicológico (dentro do indivíduo), ou seja, em uma interação social, durante o diálogo, no qual há comunicação, os participantes aprendem com essa interação, internalizando o conhecimento.



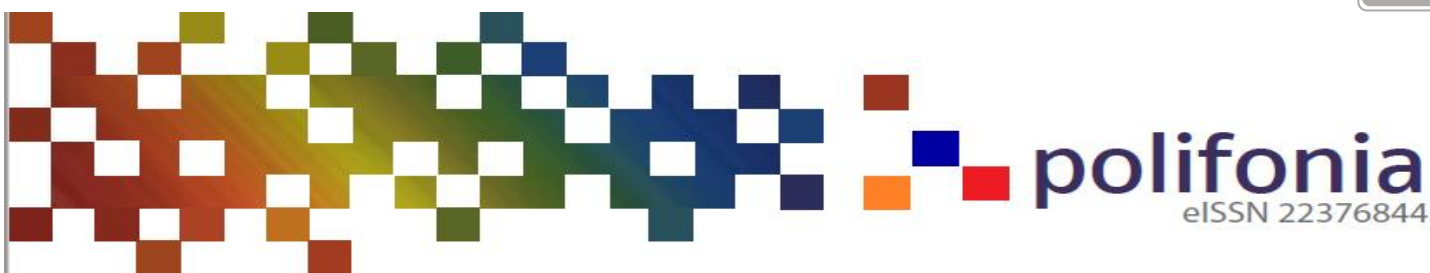
Segundo Lantolf (2000), a língua é um conjunto de sistemas resultantes do uso, sendo utilizada como ferramenta para a ação social; os artefatos simbólicos de uma língua são modificados por seus falantes, sejam eles arte, símbolos, números, música bem como a própria língua e modificam-se ao longo dos tempos visando à adaptação às novas necessidades.

Para facilitar o processo de aprendizagem, utiliza-se o andaimento, originalmente apresentado por David Wood, Jerome Seymour Bruner e Gail Ross (1976), conceito que se refere ao processo de apoio entre um especialista (*expert*) e um aprendiz (*novice*) na aquisição da língua materna (L1). Esse termo foi posteriormente adaptado às teorias de aquisição de segunda língua (DONATO, 1994). No presente estudo, observamos andaimento no processo de diálogo de apoio não somente entre um especialista (professora) e os aprendizes (alunos participantes da pesquisa), mas também entre os próprios aprendizes, auxiliando-se gradativamente na resolução de problemas encontrados durante as atividades desempenhadas na sala de aula.

Outro conceito central é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), vista como uma característica que se desenvolve mediante a interação, e expande o potencial da aprendizagem (MITCHELL e MYLES, 2004). Esse conceito de ZDP refere-se, metaforicamente falando, a um local no cérebro em que surge a aprendizagem predominantemente produtiva, adquirida a partir da interação construída entre os pares. Ainda conforme Mitchell e Myles (2004), a ZDP compreende o domínio de uma habilidade que o indivíduo ainda não é capaz de usar independentemente, mas que pode ser desenvolvida caso ele tenha suporte ou andaimento considerável.

Hall (2002, p. 30) chama a atenção para a quantidade de andaimento que é fornecido pelo parceiro mais experiente, já que isso influencia no êxito desse. Ainda de acordo com a pesquisadora, é na ZDP e mediante o andaimento, que a aprendizagem ocorre. Ou seja:

ZDP pertence a qualquer situação que seja atuada colaborativamente entre aprendizes e experientes, na qual o objetivo seja que os indivíduos desenvolvam domínio/controlam de uma habilidade ou entendimento de um tópico. Isso não significa, contudo, que o professor ou adulto é uma fonte única e exclusiva de assistência na ZDP. Os pares/colegas também atuam



como recursos, guiando e estendendo as ideias uns dos outros enquanto eles trabalham para a resolução e conclusão de uma questão. Alunos podem ajudar outros alunos; as crianças podem auxiliar seus amigos.

Autoras, como Mitchell e Myles (2004), destacam a relevância da ZDP e vão além, ao trazer o conceito de andamento significativo, concebido como o diálogo de apoio entre os aprendizes, por meio do qual eles podem atingir um nível elevado de aprendizagem.

Considerando os autores apresentados até o momento, bem como seus conceitos, sugerimos que a ZDP pode ser concebida mais apropriadamente como uma construção colaborativa de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades mentais. Além de envolver a interação entre um aluno e um colega mais experiente, ela também abrange a construção colaborativa de oportunidades entre os aprendizes, por meio das quais eles podem desenvolver habilidades.

Outro conceito que ocorre dentro da ZDP é o de tradução. Sobre ele, autores como Nassaji e Swain (2000) destacam que o papel do especialista é compartilhado entre os aprendizes, ou seja, quando o parceiro menos capaz não possui competência suficiente, isto é, não consegue, por exemplo, compreender o significado de algo, ou um vocábulo na língua-alvo, o andamento - que nesse caso é a tradução - é fornecido por um colega mais capaz.

Ainda é relevante destacar que o conhecimento pode ser internalizado mediante os momentos de discussão, isto é, quando os estudantes colaboram uns com os outros nos momentos de interação. Storch (2002) também corrobora esse conceito de construção do conhecimento por meio das interações dos indivíduos dentro da sociedade, e a aprendizagem é a internalização das interações sociais.

Consoante o conceito de aprendizagem, Hall (2002) defende que ela é um processo dinâmico cujas atividades de comunicação de algum sujeito realizadas por meios mediacionais são transformadas em conhecimento e habilidades individuais. Esses meios, nesse caso, podem ser verbal, visual ou físico, e podem incluir adicionalmente recursos linguísticos, recursos computacionais, tais como calculadoras,

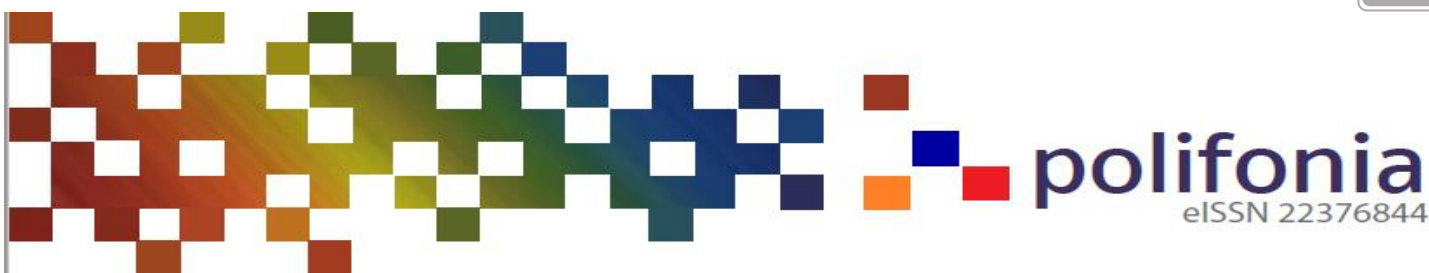


computadores, sistemas de contagem, mapas, diagramas, desenhos e sistemas de escrita. Esse processo, de acordo com Vygotsky (1986), ocorre na ZDP.

Hall (2002) ainda postula que as condições para o desenvolvimento do indivíduo estão vinculadas à vida social, às interações e às mediações que nela ocorrem. E, uma das formas de mediação na aprendizagem de línguas estrangeira pode ocorrer a partir do diálogo colaborativo, termo essencial para o presente estudo, conforme já citado anteriormente. Também, segundo Swain (2000), o diálogo constrói o conhecimento linguístico em que o uso e o aprendizado da língua ocorrem conjuntamente, isto é, o uso da língua medeia o seu aprendizado. Portanto, o diálogo colaborativo é uma atividade cognitiva e é também uma atividade social. Sendo assim, estudos como os de Donato (1994) e La Pierre (1994), Swain e Lapkin (1998), Tse (1996) e Swain (2000) sugerem que a fala que surge quando os alunos colaboram na solução de problemas linguísticos, encontrados na atuação em tarefas comunicativas, o que representa a aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira em progresso.

Outra expressão em destaque para este estudo é *insumo compreensível*, que origina-se da *Hipótese da Interação*, de Long (1996). De acordo com o autor, esse insumo pode levar à aprendizagem de segunda língua e-ou língua estrangeira quando surge da negociação de sentido. Esta, por sua vez, refere-se a momentos do diálogo em que o andamento é interrompido para que haja a solução de algum problema causado por falha contextual ou linguística. Dessa forma, a modificação do insumo na interação faz com que ele se torne relevante para a aprendizagem, uma vez que é utilizado para solução de uma lacuna linguística ocorrida na produção (LONG, 1996; PINHO, 2009), ou seja, o termo insumo é compreendido, neste trabalho, como auxílio que pode ser verbal ou não verbal – cartão de vocabulário, imagem, por exemplo – e, ainda, ele pode vir tanto por parte do professor, quanto por parte de colegas, durante a solução de problemas comunicativos em interações de sala de aula.

Ainda é relevante mencionar a importante função do insumo, ou *input*, de acordo com Gass e Varonis (1986), Mackey (1999), Pica et al. (1991). Esses autores têm mostrado, mediante suas pesquisas, que os aprendizes, quando trabalham em pares ou pequenos grupos, com parceiros mais proficientes, envolvem-se em um número



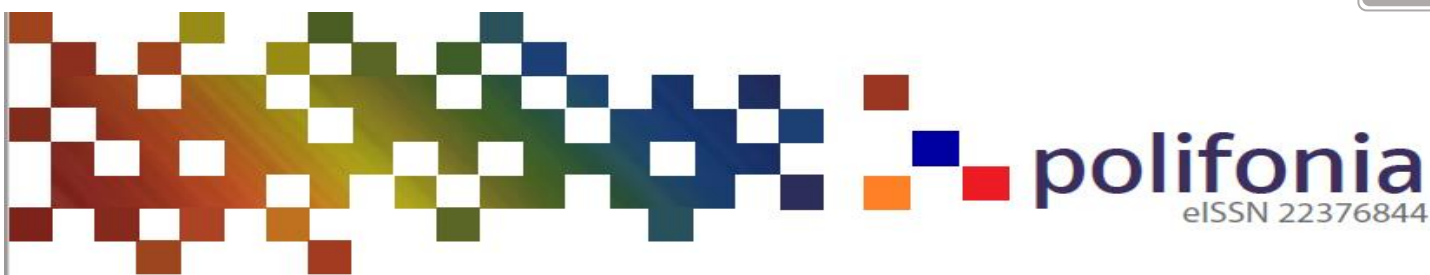
significativo de negociações. Por exemplo, quando os aprendizes não compreendem algo, pedem auxílio aos seus colegas, solicitam que eles retomem o assunto e, ainda, fazem pedidos de confirmação. Tais solicitações, de acordo com esses autores, tornam o *input* mais compreensível, e direcionam a atenção dos participantes dessa interação para as lacunas dos conhecimentos linguísticos. As reflexões realizadas até o presente momento revelam que a aprendizagem não ocorre no vácuo, mas, sim, que ela é um fenômeno social, pois aprendemos interagindo com outras pessoas, colaborando com elas e recebendo seu auxílio. E, isso se aplica para a aprendizagem de língua estrangeira.

3 Metodologia

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, ou seja, de acordo com Flick (2009), nos interessamos pelas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo. Assim, mediante acompanhamento longitudinal das aulas, realizamos observações assistemáticas de interações entre a docente e seus sete alunos de Educação Infantil.

3.1 Os participantes, o local da pesquisa, os cuidados éticos e o método de ensino *Learning Fun*

Relatamos nesta pesquisa dados coletados durante o acompanhamento direto das vivências de crianças em contexto de ensino de língua inglesa em sala de aula, os quais foram registrados em Diários de Campo. Essas observações foram realizadas no período de novembro de 2015 a julho de 2016, em uma escola privada de Educação Infantil, no município de Porto Alegre. Uma docente e sete aprendizes, com idade entre quatro e seis anos, aqui identificados com nomes fictícios, fizeram parte deste estudo. É importante destacar que foram tomados cuidados éticos contidos na Resolução 466 (posteriormente complementada pela Resolução 510, de 7 de abril de 2016), a fim de proteger a identidade dos participantes e, por isso, obtivemos a autorização dos pais, e



da professora, mediante Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Além das observações, aplicamos um questionário, com perguntas de respostas abertas e fechadas, aos pais dessas crianças.

As aulas foram ministradas por uma professora que utilizou a metodologia de ensino de língua inglesa *Learning Fun*, a qual foi especialmente desenvolvida para crianças em 1994, por Teresa Catta-Preta. Além de ensinar um novo idioma, a metodologia enriquece a criança em aspectos como; motor, cognitivo, intelectual, afetivo, social, como resultado de sua proposta pedagógica elaborada e, que respeita o desenvolvimento dos alunos de acordo com sua faixa etária. Ela está sediada no Rio de Janeiro e possui franquias em vários estados do Brasil.

No contexto desta pesquisa, as aulas aconteciam duas vezes por semana, com duração de duas horas e trinta minutos cada uma. Elas foram conduzidas conforme sugestão do método; de maneira lúdica, com materiais concretos, fantoches, cartões de vocabulário e músicas, que são utilizados para propiciar a aprendizagem.

3.2 Técnica utilizada para análise dos dados coletados

O método escolhido para a análise das observações assistemáticas, registradas pela pesquisadora em Diário de Campo foi a *Técnica de Análise de Conteúdo*, de Bardin (2014), com o propósito de mostrar os resultados da pesquisa e as hipóteses acerca das interações observadas na realidade constatada. Essa técnica é definida como:

[...] um conjunto de técnicas de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2014, p. 44).

De acordo com Scherer (2015), a técnica de análise de conteúdo tem como objetivo apreender o máximo de informações existentes nas falas dos participantes, com vistas a organizar e resumir tais informações, de maneira que se obtenham respostas ao problema proposto para o estudo. Assim, a finalidade de fazer uma análise temática consiste em “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja



presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2014, p. 107).

Somente mediante as informações é possível propor inferências e realizar a interlocução de conhecimentos, as categorias do método e as explicativas da realidade (BARDIN, 2014). A conexão entre os objetivos da pesquisa e a fundamentação teórica estabelece-se com o que emergirá da realidade, podendo ser feita uma síntese dos dados empíricos e de suas representações. Neste estudo, foram feitas interpretações a respeito das suas descobertas. A interpretação cujo objetivo é a busca do sentido mais amplo das interações dos alunos e da professora, é realizada por meio de sua ligação com outros conhecimentos anteriormente obtidos mediante o levantamento de estudos teóricos e investigações que serviram de base para a fundamentação teórica da pesquisa. Para apresentar resultados reais deste estudo, é essencial apreender a realidade que se apresenta no cotidiano de ensino e aprendizagem de língua estrangeira com crianças.

Nesse sentido, considerando os objetivos deste estudo: (i) observar as aprendizagens ocorridas nas interações em sala de aula de ensino de língua inglesa; (ii) analisar como as atividades desenvolvidas no ambiente educacional pela professora favorecem aprendizagens de segunda língua, foram adotadas as Categorias *a priori*: (i) andaimento entre alunos/colegas; e (ii) andaimento por parte do professor. A seguir, exemplificamos alguns excertos de cada categoria acima mencionadas e analisamo-los.

4 Discussão dos dados

Categorias *a priori*: (i) andaimento entre alunos/colegas.

No Quadro 1, exploramos alguns excertos dos dados coletados e selecionados com o objetivo de exemplificar o andaimento produzidos entre os aprendizes. É importante salientar que a fala da docente é feita na língua-alvo, ou seja, a inglesa. No entanto, os exemplos a seguir encontram-se na língua materna – a portuguesa -, uma vez que a escrita do trabalho acadêmico segue o idioma oficial do Brasil, o português.



(2) A professora segue e tira da sacola um cachorro e pergunta aos alunos quem está ali. Isis diz que é um *cat* (gato), e os colegas dizem *dog* (cachorro). Heitor reporta que Isis disse *cat* (gato), olhando para a professora e dizendo que, na verdade, aquilo é um *dog* (cachorro). Isis ri e diz que é mesmo.

(3) Ao brincar de *Spin the bottle*, Stela, em sua vez, não sabe o nome do vocábulo que está no cartão. Assim, a professora pergunta se os alunos sabem como é o nome daquilo, e pede que eles ajudem Stela. A docente indaga novamente o que é aquilo, Heitor diz *dress* (vestido), a professora repete confirmando, “*a dress*”.

(4) Lucas pergunta para a colega Laura se para desenhar o sol primeiro se faz um *circle* (círculo), e a colega responde que sim e que deve ser em *yellow* (amarelo).

(9) Ao realizarem a atividade no livro, a professora pede que apontem para a banheira e a pintem, Isis não consegue localizar, Heitor aponta para o objeto no livro dela, e Isis pergunta o que deve fazer, então Heitor diz que é para pintar.

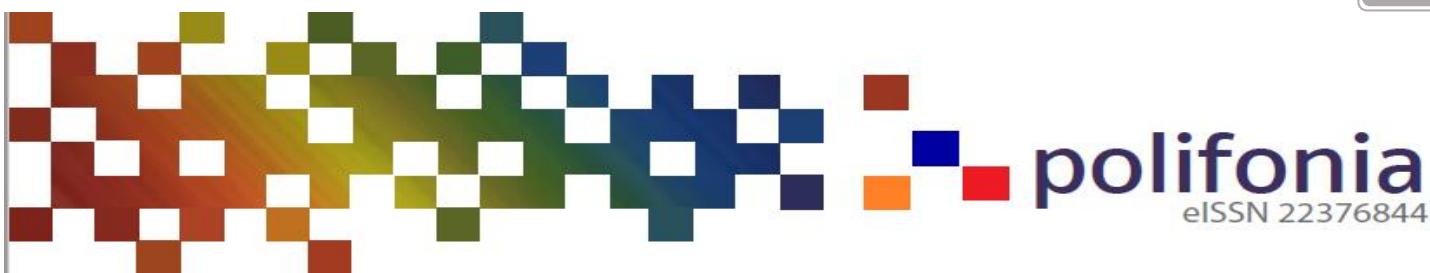
(11) Laura está conversando com a professora, a menina se direciona a ela dizendo que é sério e chama a professora utilizando a língua materna; “sora”, a colega Isis, que está próxima, diz que não é sora, é *teacher* (professora). Todas riem.

(12) Ao realizar a atividade no livro, a professora explica duas vezes que os alunos irão fazer seu próprio jogo da memória. Heitor responde que não entendeu. Então, Isis diz que a *teacher* (professora) vai mostrar um *card* (cartão) e se for uma *butterfly* (borboleta) vamos ter que desenhar uma *butterfly* (borboleta) mas que o desenho deverá ser feito nas duas folhas.

Quadro 1 - Andamento entre os alunos

Fonte: Os autores.

Nassaji e Swain (2000) sugerem que o papel do especialista é compartilhado entre os aprendizes; quando o parceiro não tem competência suficiente, a ajuda vem da reformulação e do diálogo gerado pela discussão da correção de algum erro ou, ainda, pela tradução. Nesse sentido, tanto no Exemplo 2 quanto no 11 há o andamento fornecido por um colega com o intuito de auxiliar o outro, oferecendo correção ou a própria palavra necessária. Isso é confirmado pela ação verificadora das participantes Isis (Exemplo 2) e Laura (Exemplo 11), quando ambas riem, dando-se conta do engano cometido. Já no Exemplo 3, houve o fornecimento de vocábulo na língua-alvo por parte de um colega, pois a participante Stela não possuía conhecimento daquela palavra. Esse andamento pode ser classificado como tradução, conforme conceito de Nassaji e Swain (2000) destacam. Outro exemplo de tradução encontrado nos exemplos acima está no excerto 9, em que há uma tradução entre os pares, e que foi fundamental para a compreensão da atividade a ser realizada no livro de exercício, uma



vez que a colega Isis não havia compreendido nem o vocábulo na língua nem o comando a ser realizado.

Mediante as interações acima exemplificadas, notamos o auxílio fornecido entre parceiros aprendizes. Eles utilizaram a colaboração e o andaimento ao interagir e/ou solucionar uma situação em sala de aula. Eles se apoiam mutuamente, a fim de compreender ou expressar algo na língua-alvo. Mesmo que produzam mais palavras do que frases completas, estão se esforçando para utilizar a língua-alvo nos diálogos. Um exemplo evidente disso ocorre conforme diálogo do excerto 4, no qual o colega Lucas possui uma dúvida para iniciar seu desenho e Laura o auxilia e, construtivamente eles utilizam as palavras-chave na língua alvo; (*circle* e *yellow*). Ainda, neste sentido, é relevante destacar a ajuda fornecida pela colega Isis que orienta o colega Heitor que não havia compreendido a tarefa de construir um jogo da memória diante das imagens que a professora os mostraria. Assim, a colega mais experiente, Isis, fornece andaimento a Heitor explicando na língua materna, porém utiliza a língua alvo para expressar os vocábulos que já aprendeu nessa. Para mais, outro aspecto verificado aqui foi o fornecimento de andaimento na língua materna, por exemplo, no excerto 9, quando a dupla de alunos utiliza-a para explicar e compreender o que deve ser feito.

Categorias *a priori*:(ii) andaimento por parte do professor.

Segue o Quadro 2 que ilustra essa categoria.

(2) Lucas, ao tocar a sacola de mistérios, adivinha que dentro dela há uma casa. Ele fala isso em português e a professora repete a palavra na língua-alvo; *a house*. Lucas, então, confirma repetindo, *é a house* (uma casa).

(25) A docente aponta para outro cartão, e os alunos não falam o nome do vocábulo; então ela inicia a pronúncia da palavra *T-* e eles concluem; *T-shirt* (camiseta).

(27) Ao executar um jogo de adivinhar o objeto que eles têm em suas mãos apenas pelo toque, já que os alunos ficam de olhos fechados, Mauro não diz *bathroom* (banheiro), a professora concorda dizendo ok, e diz que isso é **do** banheiro. Então ela faz uma pergunta instigativa, isso é a (*bath*) banheira ou o (*toilet*) vaso sanitário? Mauro responde (*toilet*) vaso sanitário. A professora o cumprimenta.

(29) Após aprenderem sobre as preposições *in x out* (dentro e fora), os alunos realizam uma atividade de colar as figuras no livro. Lucas coloca o sol dentro da casa, a professora interrompe sua colagem e pergunta se o sol fica dentro ou fora da casa, o menino altera sua colagem e fala *out*.



(32) A professora entrega alguns objetos, e pergunta para os alunos sobre o que eles podem fazer com eles. Ela inicia perguntando para Mauro sobre o que ele tem, Mauro responde *rabbit* (coelho). A professora pergunta sobre o que ele pode fazer com o coelho, ela diz que ele é macio, Mauro diz que pode *touch* (tocar).

Quadro 2 - Andaimento por parte da professora para os alunos
Fonte: Os autores.

Retomamos dois conceitos essenciais para analisarmos os excertos acima. Iniciamos com o fundamental de aprendizagem, que é abordado pelas autoras Swain e Lapkin (2001). Para elas, a aprendizagem é um processo mediado socialmente, ou seja, que depende de uma interação para que a discussão, a negociação e a solução do problema aconteçam. Adiante, trazemos à baila o conceito de interação postulado por Hall (2009) que se caracteriza por ser uma atividade imprescindível na comunicação entre os indivíduos. Não obstante, Swain (2000) confirma o papel desempenhado pelo interlocutor durante a interação, que é o de ajudar o aprendiz a compreender e ser compreendido. É nessa conversa, denominada interação social, que a aprendizagem ocorre.

No Exemplo 2, o aluno profere a palavra na língua materna e a docente, visando ao ensino da língua-alvo, fornece andaimento, expressando a fala do aluno com o vocábulo na língua inglesa. Então, o aprendiz percebe a intenção da professora e produz na língua-alvo a palavra *casa*, demonstrando que houve a aprendizagem mediante a interação social, conforme sugerido pelas aulas de Swain e Lapkin. Já no Exemplo 25, o andaimento fornecido pela professora é instigante; ela fornece uma pista – a parte inicial do vocábulo – na língua-alvo. Esse diálogo de apoio, além de promover a produção dos alunos na língua inglesa, foi também criativo e bem sucedido, pois fez com que os alunos lembrassem da palavra-chave na língua inglesa, e estivessem confiantes para expressá-la. Outro exemplo de andaimento significativo e instigativo por parte da professora ocorre no excerto número 27, o aprendiz Mauro demonstra não lembrar ou saber o vocábulo específico do objeto que tem em mãos - vaso sanitário (de plástico em miniatura) - e profere a palavra *banheiro*. Assim, a professora utiliza uma palavra do mesmo campo semântico e oferece duas possibilidades para o aluno escolher a correta, *banheira* ou *vaso sanitário* – deixando a correta para o final, conforme instrução do



método *Learning Fun*. Esse andaimento auxiliou o aluno a completar a tarefa ou jogo e o auxiliou a lembrar/ refletir sobre o vocábulo.

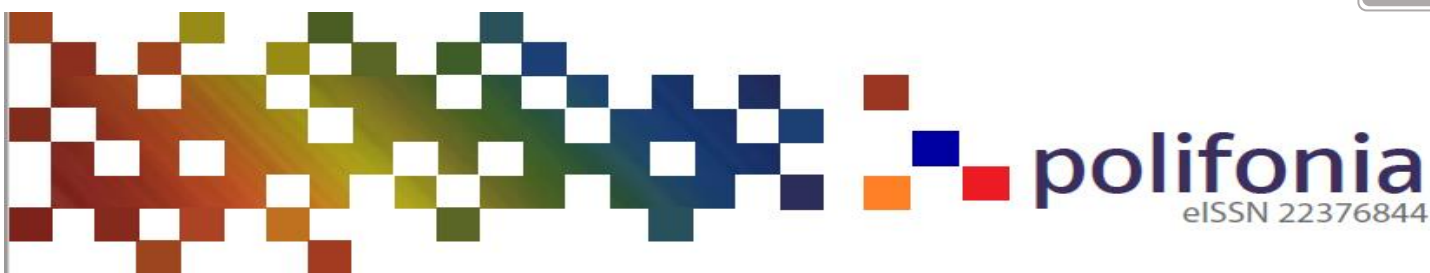
Outro exemplo de interação social que propiciou a reflexão por parte do aluno mediante a pergunta da professora é o Exemplo 29. O diálogo de apoio evidencia-se com o questionamento que almejou guiar a atitude do aluno a colar o sol no lugar correto. Comprovando a compreensão – aprendizagem – o aprendiz responde à pergunta da docente na língua-alvo, evidenciando a aprendizagem.

No último exemplo dessa categoria, percebemos que a interação social do aluno Mauro com a professora ocorreu de forma natural, inicialmente com a resposta correta do aprendiz quanto ao nome do animalzinho, e, posteriormente, mediante o diálogo colaborativo instigado pela professora. Esse diálogo oportuniza-nos demonstrar a importância do papel do interlocutor nessa interação, o qual foi desempenhado com sucesso, pois conduziu a produção do aluno na língua-alvo.

5 Considerações finais

Os exemplos apresentados na análise dos dados demonstram a importância do andaimento recebido e oferecido dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal da criança durante as interações dialógicas dos aprendizes e da professora. Ainda, percebemos que as atividades de rotina desenvolvidas pela professora, conjuntamente com o material lúdico do método *Learning Fun*, promovem insumo para a aprendizagem de língua inglesa pelos alunos. Também podemos sugerir que o andaimento fornecido pela docente e pelos colegas nos momentos de interações que surgem ao longo das aulas propicia a aprendizagem.

Ainda, verificamos que tanto a professora quanto os alunos interagiram socialmente, utilizando o diálogo colaborativo, especialmente para traduzir e auxiliar, uma vez que almejavam promover a compreensão e a construção da produção oral dos aprendizes. Esses eventos ocorreram, principalmente, quando um estudante menos



experiente ainda não era capaz de desempenhar sua fala ou compreender a fala da professora. Nesse caso, era então auxiliado por ela ou pelos colegas (andamento).

A partir dessas constatações, podemos afirmar que os resultados obtidos, por intermédio da observação das interações em sala de aula de ensino de língua inglesa, foram positivos quanto ao fornecimento de andamento significativo, ou seja, aquele realizado dentro da ZDP, que oportuniza a aprendizagem. Não obstante, as interações foram essenciais para a aprendizagem e para a produção da língua estrangeira. E, a língua materna foi utilizada como recurso de comunicação, quando o vocabulário na língua-alvo era insuficiente ou desconhecido.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. rev. ampl. Lisboa: Edições 70, 2014.
- DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds.). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33- 55.
- DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Org.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GASS, S. M.; VARONIS, E. M. Sex Differences in NNS/NNS Interactions. In: DAY, R. R (Ed.) **Talking to learn: Conversation in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1986. p. 327-351.
- HALL, J. K. **Methods for teaching foreign languages: creating a community of learners in the classroom**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.
- HALL, J.K. Interactional as method and result of language learning. **U.S.A, Cambridge Journals**, v. 43 p. 1-14, 2009.
- LA PIERRE, D. **Language output in a cooperative learning setting: determining its effects on second language**. Thesis (Masters of Arts) - University of Toronto – OISE, 1994.
- LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Org.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, p. 1-26, 2000.



LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHE, W. C.; BHATIA, T. K. (Ed.) **Handbook of second language acquisition**. São Diego, CA: Academic Press, 1996.

MACKEY, A. Input, interaction, and second language development: An Empirical Study of Question Formation in ESL. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 21, n. 4, p. 557-587, 1999.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. New York: Hodder Arnold, 2004.

NASSAJI, H.; SWAIN, M. Vygotskian perspective on corrective feedback: the effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. **Language Awareness**, Canada, n. 9, p. 34-51, 2000.

PICA, T.; BERDUCCI, D.; HOLLIDAY, L.; LEWIS, N., NEWMAN, J. Language Learning through interaction: what role does gender play? **Studies in Second Language Acquisition**, n.13, p. 343-376, 1991.

PINHO, I. C. **A fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em tarefas colaborativas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2009.

SCHERER, P. T. **O peso dos determinantes sociais da saúde na vida dos sujeitos bariátricos: desafios para o SUS**. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre – RS, 2015.

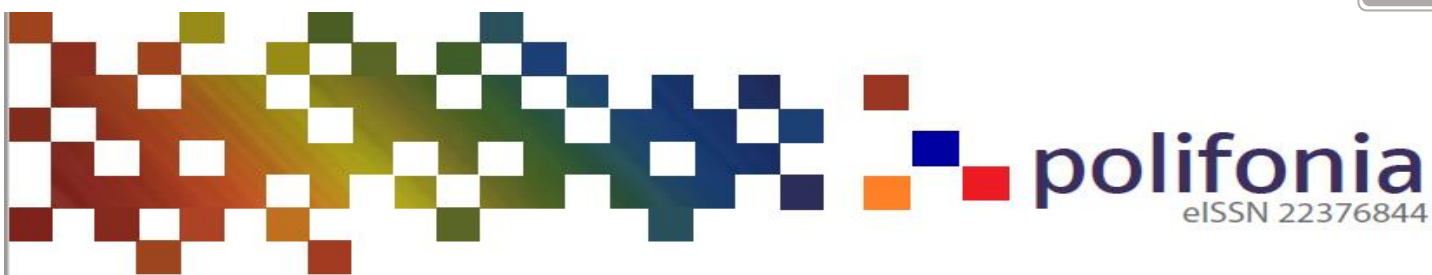
STORCH, N. Patterns of interaction in ESL pair work. **Language Learning**, v. 1, n. 52, p. 119-158, 2002.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Org.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, p. 97-114, 2000.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.), **Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and assessment**. London, UK: Pearson International, 2001.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. **The Modern Language Journal**, Monterey- CA, v. 82, n. 3, p. 320- 337, 1998.

TSE, B. T. W. **Student output, teacher feedback and collaborative learning: a study of adolescent students in a Chinese heritage language classroom**. Thesis (Masters of Arts) - University of Toronto, Toronto- CA, 1996.



VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in society** – The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. Londres, v. 17, p. 89-100, 1976.