

**L1, UM SCAFFOLDING PARA A AQUISIÇÃO DE L2:
análise numa perspectiva interacionista.**

**L1, A SCAFFOLDING TO THE LEARNING OF L2:
an analysis from an interactionist perspective**

Aline Gomes da Silva*

Resumo

Este artigo trata de um estudo que tem como objetivo verificar a importância da interação para que haja o aprendizado de LE, mesmo quando essa interação ocorra entre colegas que estejam no mesmo nível de proficiência na língua alvo. Para isso fazemos uso de instrumentos de pesquisa de natureza etnográfica tais como observações no lócus de pesquisa, anotações de campo, questionários e entrevistas com os participantes que serão analisados baseados em alguns conceitos da teoria sócio-interacionista. O cenário que deu origem a essas reflexões é uma sala de aula de Língua Portuguesa para estrangeiros de uma comunidade bilíngue composta por imigrantes religiosos de origem norte-americana. Os dados revelam que a L1 serve de *scaffolding* e contribui significativamente na aprendizagem de L2.

Palavras-chave: sociocultural, Interação, Scaffolding

Abstract

This article is about a study that has as goal to verify the importance of the interaction - even when this interaction occurs between classmates in the same level of proficiency - and how it can contribute to the L2 learning. Ethnographic research instruments such as notes, observations, questionnaires and interviews were used with the participants and they were analyzed based on some concepts of the sociointeracionism theory. The scene that leads us to these reflections is a Portuguese class for foreigners of a bilingual community compounded by American religious immigrants. Data reveal that their mother tongue serves as scaffolding and helps to learn a second language.

Key words: sociocultural, interaction, scaffolding

Introdução

O estudo aqui relato é resultado de uma análise feita sobre como o aprendizado ocorre através da interação e como a L1 (Língua Inglesa) contribui no aprendizado de L2 (Língua Portuguesa) em um curso de língua portuguesa para estrangeiro de uma comunidade bilíngue situada no interior de Goiás. Para que este estudo pudesse ser realizado, observamos, durante

* Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (2003), especialização em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Goiás (2005) e em Língua Inglesa pela UniEvangélica (2005), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2010). Atualmente é professora assistente da Universidade Federal do Tocantins - *campus* Porto Nacional.

o primeiro semestre do ano de 2008, onze aulas ministradas por um professor brasileiro. Cada aula, com duração de 03 horas. Os quatro adultos que frequentavam o curso de Língua Portuguesa I participaram desta pesquisa.

O propósito deste estudo é analisar, sob uma perspectiva sociocultural, dados coletados durante as atividades realizadas na sala de aula de língua portuguesa com o objetivo de buscar exemplos de *scaffolding*, fala privada, bem como indícios de internalização do conhecimento co-construído pelos alunos.

Inicialmente, será apresentado neste estudo uma breve revisão de alguns conceitos relevantes para a análise dos dados, tais como, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, *scaffolding*, fala privada e internalização. No segundo momento, serão apresentadas a análise dos dados e as discussões, e posteriormente a conclusão sobre esses resultados.

1. Metodologia

Como suporte teórico, baseamo-nos na teoria sociocultural vygotskiana à luz dos estudos realizados por Oliveira (2000), Lantolf e Appel (1994). Também apoiamo-nos nas teorias de aquisição de segunda língua e interação em sala de aula (DONATO, 2000; FIGUEIREDO, 2002, 2003, 2006; SILVA, 1999; MELLO, 1999, 2002, 2003, 2004), entre outros. Também recorreremos ao estudo de métodos e abordagens de ensino de línguas para melhor compreender o contexto de pesquisa (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Do ponto de vista metodológico, adotamos a perspectiva qualitativa de cunho etnográfico. Para que pudéssemos buscar evidências de que a interação entre professor e alunos, e entre colegas do mesmo nível de proficiência numa segunda língua, podem criar oportunidades de aprendizado da língua alvo; foram feitas anotações de campo e gravações em áudio das aulas. Fizemos também uso de um questionário visando delinear o perfil dos participantes; e uma entrevista de caráter informal com cada participante, objetivando compreender suas percepções quanto à língua-alvo.

2. O contexto de pesquisa

O lócus onde este estudo foi realizado é uma comunidade de fala localizada a 96 quilômetros de Goiânia. Trata-se de uma comunidade composta por 65 membros, entre eles, adultos, jovens e crianças. Este grupo de imigrantes missionários norte-americanos aqui se

estabeleceu com o intuito de evangelizar os povos indígenas do Brasil. A comunidade funciona como uma espécie de polo preparatório para os missionários, antes de dirigirem-se às tribos. Essa preparação pressupõe, sobretudo, a aprendizagem da língua portuguesa e a apreensão da cultura brasileira de modo a minimizar possíveis conflitos linguísticos e culturais. Tal etapa é iniciada ainda nos EUA, onde os missionários recebem instruções sobre a língua e os costumes locais.

A comunidade em tela ocupa uma área onde estão instaladas as casas dos missionários, o templo, o salão de eventos, a escola, os apartamentos, os dormitórios e outras edificações (Figura 1). Com o intuito de facilitar a compreensão do espaço físico da comunidade, enumeramos as construções observadas e apresentamos breves comentários sobre a importância e a função de cada uma. Os comentários foram elaborados com base nas observações, nas anotações de campo e, ocasionalmente, nas entrevistas individuais realizadas.

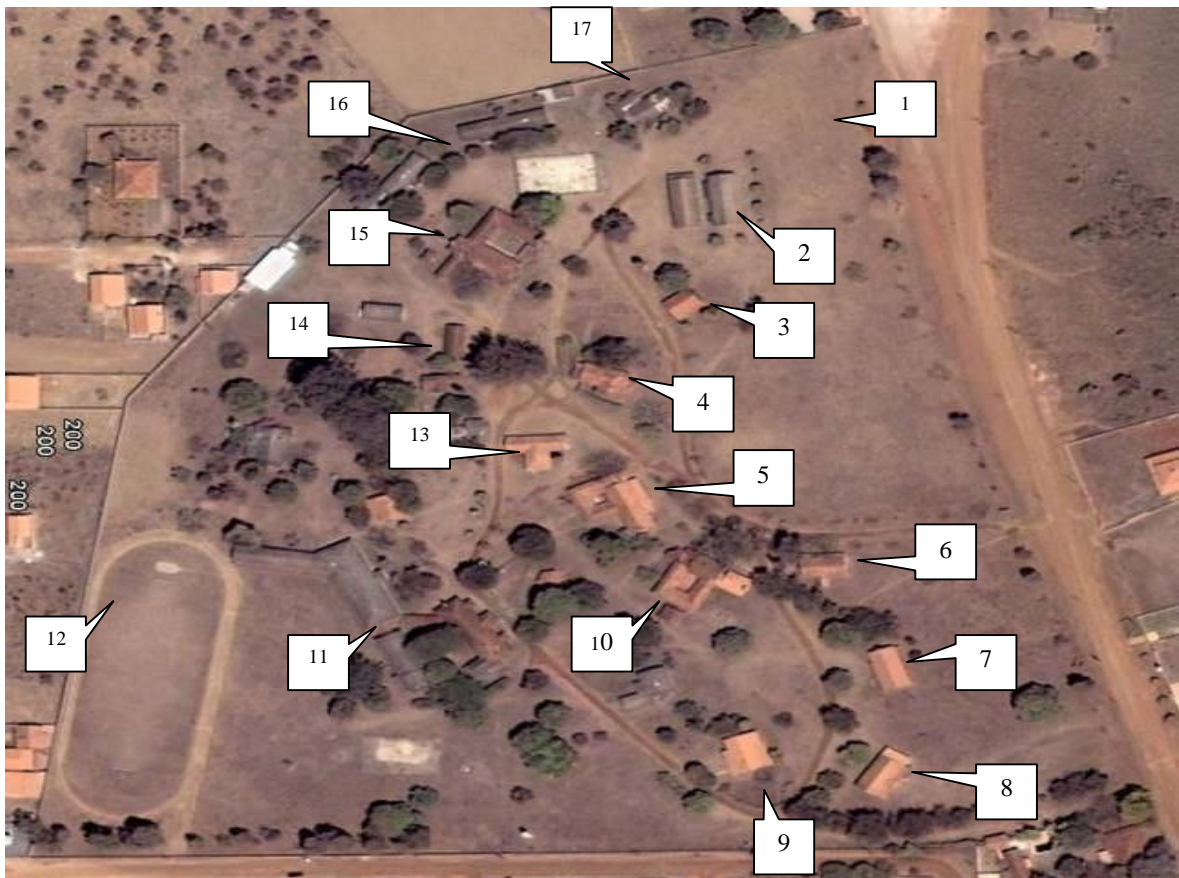


Figura 1: Foto panorâmica da comunidade. Fonte: <<http://earth.google.com/intl/pt/>>

LEGENDA

Recebido em maio de 2011; aceito em setembro de 2011.

(1) Entrada de acesso à comunidade	(7) Casa	(13) Instituto Linguístico
(1) Portão de entrada	(6) Salão de eventos	(12) Quadra
(2, 3) Casas	(7, 8, 9) Casas	(13) Casa
(4) Dormitório e lavanderia	(10) Escola Americana	(14) Creche
(5) Templo	(11) Apartamentos	(15, 16, 17) Casas

O portão de entrada que dá acesso à comunidade geralmente encontra-se aberto, porém há uma placa com os seguintes dizeres: “Área particular – acesso restrito”. As casas, onze no total, são habitadas por missionários que desenvolvem algum trabalho diretamente relacionado à comunidade – por exemplo, lecionam ou fazem parte do grupo gestor da Escola Americana e/ou da comunidade.

O templo, localizado no centro da comunidade, promove encontros bíblicos e cultos ministrados em língua inglesa, que geralmente não são abertos ao público. No entanto, durante a coleta de dados, permitiram-me participar dos encontros e dos cultos lá realizados. Aos domingos, das 9 às 10h30, os membros da comunidade também participam como ouvintes ou pregadores do culto matutino de uma igreja da vizinhança; das 11 ao meio-dia, realizam um culto particular no templo da comunidade.

O salão de eventos é reservado para cerimônias especiais, como formaturas ou datas comemorativas. Na quadra, são desenvolvidas atividades esportivas, cujo acesso é, muitas vezes, franqueado a pessoas externas à comunidade.

A creche é um espaço reservado aos filhos dos missionários, com idade de até quatro anos. Enquanto seus pais trabalham, as crianças são cuidadas por uma jovem de dezenove anos que mora na comunidade. As paredes do local são enfeitadas com versículos bíblicos em português e inglês, e as histórias bíblicas também são narradas em ambas as línguas.

No que tange à educação, há dois espaços distintos: a Escola Americana¹ e o Instituto Linguístico, *locus* deste estudo. A Escola Americana segue a estrutura e o calendário das escolas norte-americanas e oferece instrução aos filhos dos missionários enquanto estes se encontram nas diversas tribos indígenas espalhadas pelo território brasileiro. Ademais, preocupa-se em manter a língua inglesa e a cultura norte-americana, além de incentivar uma “identidade americana” em seus alunos. Essa preocupação é motivada pelo fato de que nem todos os filhos de missionários seguirão a profissão de seus pais; alguns almejam viver ou estudar nos Estados Unidos, local concebido como “terra natal”. Ciente dessa realidade, uma das principais funções da escola consiste em preparar os alunos para ingressarem em

¹ Opto pela denominação “Escola Americana”, porque a instituição oferece o ensino básico nos moldes do ensino regular ministrado nas escolas públicas dos Estados Unidos.

universidades americanas e/ou lá viverem como cidadãos norte-americanos, mesmo no caso daqueles que nasceram no Brasil,² como atesta a fala de Michael, um dos professores da escola.

[Recorte 1]

Michael: We all spend the American holidays there. We prepare the students for going back to the United States, so that they'll be ready, culturally speaking to fit in and be able to continue with their education and get a job. (Entrevista, 4 abr. 2009).

O Instituto Linguístico foi fundado na comunidade há aproximadamente vinte anos. Seu objetivo principal é oferecer cursos de línguas estrangeiras aos missionários, mas acaba atendendo também à população externa. Foram criados os seguintes cursos: a) curso de proficiência em língua portuguesa para os missionários americanos que chegam ao Brasil; b) curso de proficiência em língua inglesa para os missionários brasileiros que almejam fazer missão no exterior e para as pessoas que habitam as redondezas; c) curso de fonética e fonologia da língua portuguesa a todos aqueles que optam por trabalhar com a transcrição fonética das línguas indígenas brasileiras. As aulas de inglês e as de fonética e fonologia são ministradas por missionários que moram em casas da comunidade. As aulas de português, por sua vez, são ministradas por um casal de brasileiros que residem no mesmo bairro onde a comunidade está localizada. O recorte 2 sintetiza a história do Instituto Linguístico.

[Recorte 2]

Jeremias: O Instituto Linguístico já tem talvez uns quinze a vinte anos. Antigamente, o cursinho de línguas não era feito aqui na comunidade, era feito em outras cidades e muitas vezes, até em outros estados, como Minas Gerais e São Paulo [outros dois estados onde há bases da Missão Monte das Oliveiras]. Muitos aprendiam a língua portuguesa, por exemplo, com professores particulares. Dependia muito. Agora a liderança da Missão Monte das Oliveiras deu chance de começar o curso de línguas aqui. A equipe enviou a gente para cá para participar deste projeto. Agora todos os missionários que precisam aprender uma língua são mandados só para um lugar, aqui. (Entrevista, 20 mar. 2008).

Os apartamentos, assim chamados pelos membros da comunidade, são sete pequenas casas organizadas horizontalmente uma ao lado da outra, compostas por sala, quarto, cozinha e banheiro; tais casas hospedam os missionários que estão de passagem pela comunidade. Geralmente, esses indivíduos permanecem por um período máximo de um ano para aprender

² Dos 21 jovens na faixa etária entre 15 e 19 anos, onze nasceram no Brasil e possuem dupla nacionalidade.
Recebido em maio de 2011; aceito em setembro de 2011.

a língua alvo no Instituto Linguístico. Ou seja, ficam alojados nos apartamentos até que seus superiores os considerem linguisticamente aptos a se comunicar e a desempenhar o trabalho nas tribos.

Por último, encontramos o dormitório e a lavanderia. Esse espaço, segundo conversas informais com alguns missionários, está desativado porque a comunidade não tem recebido, nos últimos anos, um grupo numeroso de jovens para estudar na Escola Americana. Os jovens que estudam na comunidade moram com seus pais ou são adotados pelas famílias que residem nas casas da comunidade, enquanto seus pais estão em missão nas tribos.

Para realizar este estudo, foco minhas observações no curso de proficiência em língua portuguesa para os missionários americanos que chegam ao Brasil, oferecido pelo Instituto Linguístico da comunidade. Esse curso, no geral, é composto por dois módulos. Decidimos analisar a turma que compõem o primeiro módulo, considerando que este é o primeiro contato dos alunos com a língua alvo no contexto “sala de aula”; e também com o intuito de acompanhá-los no segundo módulo do curso e desenvolver futuras pesquisas.

O primeiro módulo, com duração de seis meses, é dividido em três fases. A primeira fase possui duração de seis semanas e as aulas ministradas durante esta fase são baseadas no método *Total Physical Response*, TPR. A escolha pelo TPR deu pelo fato dos missionários pioneiros fundadores da instituição que oferece o curso, acreditar nos princípios defendidos por este método. Eles também defendiam a idéia de que o ser humano possui um programa biológico capaz de adquirir qualquer língua e que somente após um tempo, apenas recebendo *input*³, o aprendiz internalizaria um extenso mapa de como a língua alvo funciona, e então, a fala aconteceria espontaneamente. O aprendiz, finalmente, estaria apto a produzir na língua alvo (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Os missionários pioneiros, baseando-se em suas experiências, concluíram que o método TRP seria a melhor maneira de se aprender uma segunda língua, visto que, quando um missionário vai à missão para uma tribo ou para um outro país, as pessoas nativas não possuem, necessariamente, competência lingüística em sua língua materna. Desta forma, o missionário em atuação deve aprender a se comunicar inicialmente apenas através de gestos e deduções. Sua L1 não deve ser utilizada em sala, o significado deve ser feito de forma clara apenas com movimentos corporais (LARSEN-FREEMAN, 2000).

³ *Input* é entendido como as mensagens ou informações lingüísticas que o aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas.

Após seis semanas apenas recebendo *input* na língua alvo, os alunos vão para a segunda fase. Esta fase possui duração de três semanas e é chamada de alfabetização. Nesta fase o professor ensina o alfabeto e as combinações silábicas da língua portuguesa. Em seguida, apresenta frases e pequenos textos que utilizam as sílabas ministradas no dia. Ao passar por esta etapa, os alunos já conseguem decodificar os códigos, mas não conseguem dar significado a eles. Em nenhum momento a L1 dos aprendizes é utilizada durante esta fase e raramente ocorre interação entre os aprendizes.

Na terceira fase do curso, com duração de seis semanas, os alunos usam um livro que visa oferecer informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes, estimulando a reflexão intercultural. As aulas, nesta fase, são ministradas seguindo o método comunicativo. Conforme Larsen-Freeman (2000), o objetivo desse método é capacitar os alunos a se comunicar na língua alvo. Estes precisam conhecer as diferentes formas linguísticas e saber utilizá-las conforme as situações sociais nas quais estão inseridos. Eles também devem ser capazes de negociar significados com seus interlocutores.

Nesse método, a comunicação é compreendida como um processo, assim, apenas o conhecimento da estrutura da língua é insuficiente. A L1 não é proibida em sala de aula, pelo contrário, muitas vezes ela é utilizada para auxiliar na compreensão e produção da L2. (LARSEN-FREMAN, 2000).

2.1. Caracterização dos participantes

Participantes	Charles	Gustavo	Laura	Ruth
Idade	25 anos	25 anos	39 anos	25 anos
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino
Naturalidade	E.U.A	Michigan	Pittsburgh	Wisconsin
Nacionalidade(s)	Americana	Americana	Americana	Americana
Língua Materna	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
Línguas faladas	Inglês Português	Inglês Português	Inglês Francês Badyaranke Português	Inglês Português
Com quem mora	Esposa e um filho	Esposa e um filho	Sozinha	Esposo e um filho
Data de chegada ao Brasil	15 de maio de 2008.	20 de junho de 2008	17 de agosto de 2008	Segunda quinzena de

				junho de 2008.
--	--	--	--	-------------------

Os quatro participantes envolvidos nesta pesquisa são membros recém chegados na comunidade e frequentam o curso de Língua Portuguesa I. Ao serem questionados porque estão estudando português, todos responderam que querem morar no Brasil e que precisam da língua portuguesa para trabalhar e se comunicar com os brasileiros.

Na tabela acima, visualizamos algumas características dos participantes. Os nomes são fictícios.

3. Suportes teóricos

Segundo Vygotsky (1998), desde o início da vida, o aprendizado está diretamente relacionado ao desenvolvimento. Para ele, o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento e, para que ocorra o aprendizado, o indivíduo deve participar de situações e práticas sociais. A trajetória do desenvolvimento humano ocorre do externo para o interno, por meio da internalização de processos interpsicológicos. A apropriação dos sistemas de símbolos 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.

A teoria vygotskiana corrobora na área da educação ao mencionar a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados. Através da interação social, o indivíduo é capaz de passar do seu nível de desenvolvimento atual para o desenvolvimento real.

Baseando-nos ainda na teoria vygotskiana, o aprendiz passa por três estágios durante a aprendizagem. No primeiro estágio, o aprendiz é regulado pelo objeto. Se considerarmos o ensino de línguas, a regulação é feita pela estrutura da língua, a língua é o objeto. No segundo estágio, o aprendiz passa a ser regulado pelo outro. O aprendiz necessita de alguém para ensiná-lo. Esta pessoa tem que ter um conhecimento maior para fornecê-lo o input, podendo ser o professor ou os próprios colegas de sala. O último estágio é a auto-regulação. O aprendiz, neste estágio, é capaz de realizar a atividade sozinho.

A transição entre o primeiro estágio e o último estágio cria uma “ponte” entre o nível atual e o nível real que é chamada por Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Vygotsky, esta é a área onde o aprendizado acontece e é definida 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).

A orientação fornecida ao aprendiz durante a ZDP por alguém que obtém um conhecimento maior é chamada por vários estudiosos de *scaffolding*. Embora Vygotsky não utilize o termo “Scaffold”, ele menciona a importância de um mediador, uma pessoa mais capaz, que auxilie o aprendiz na realização de uma atividade que este ainda não seja capaz de realizar por si só. Cheyne & Tarulli (1996, p.10) ao definir *scaffolding* utilizam das palavras de Wood, Bruner & Ross (1976). Para os autores, essas estruturas de apoio, chamadas metaforicamente de *scaffolding*, são um “processo que capacita a criança ou principiante a solucionar um problema, executar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de sua capacidade real”.

Aljaafrash & Lantolf (1994) corroboram dizendo que quando se tem a interação entre um participante mais experiente e um principiante, o *scaffolding* deve ser oferecido de forma dialógica, gradual e contingente, isto é, o *scaffolding*, que geralmente ocorre através do diálogo entre eles, deve ser oferecido de forma que permita o crescimento do principiante e apenas deve ser dado quando e enquanto a necessidade se manifesta.

Wood, Bruner & Ross (1976; apud Cheyne & Tarulli, 1996 p. 10) também corroboram ao identificar seis características do *scaffolding* que, segundo Donato (1994), aparecem durante a interação social do participante mais capaz, que através do diálogo, auxilia o menos capaz a elevar seu nível de conhecimento e habilidade⁴. São elas: 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

⁴ Vale ressaltar que o termo empregado “mais” ou “menos” capaz refere-se à capacidade de realizar uma tarefa em um determinado momento e não implica que em outras tarefas, os papéis possam ser invertidos, isto é, um aluno pode precisar do apoio do colega na realização de uma tarefa e futuramente o mesmo pode servir de apoio.

Recebido em maio de 2011; aceito em setembro de 2011.

a solução ideal; 5) controle da frustração durante a busca de soluções de problemas; 6) apresentação de uma versão idealizada do que será realizado.

Lantolf e Appel (1994) apresentam uma outra forma de *scaffolding* – o *scaffolding* auto-dirigido. Segundo os autores, a fala privada tem função estratégica de auto-direcionamento durante a execução de uma tarefa, desta forma, o aprendiz apropria-se da fala privada para ganhar ou recuperar o controle cognitivo ao se deparar com uma nova tarefa que esteja acima de seu nível real de competência (LANTOLF & APPEL, 1994; DONATO 1994).

4. Análise dos dados

Os dados apresentados neste estudo são fragmentos das aulas observadas e foram analisados na busca de *scaffolding*, de fala privada, bem como de indícios de internalização do conhecimento co-construído pelos alunos. Também foi verificado se os exemplos de *scaffolding* encontrados nos dados apresentam algumas das seis características identificadas por Wood, Bruner & Ross (1976; apud Cheyne & Tarulli, 1996 p. 10).

À luz dos estudos de Donato (1994), procuramos nos seguintes protocolos evidências de que a interação entre colegas do mesmo nível de proficiência numa segunda língua pode contribuir significativamente na ZDP, criando oportunidades de aprendizado da língua alvo através de ajuda mútua, como também buscaremos apresentar evidências de assistência oferecida pelo professor neste estágio.⁵

Os Protocolos A, B e C foram extraídos de uma das aulas ministradas baseadas no método TPR. Para a realização desta atividade, o professor colocou sobre a mesa duas plantas de uma casa e pedia aos alunos que identificassem os cômodos da casa.

Protocolo A

- (01) Professor: O.K. Aqui nós temos duas plantas.
- (02) Charles: Plantas?
- (03) Professor: (Apontando a planta na mesa) Plantas de uma casa ou de um apartamento.
- (04) Charles: Uma planta? (Apontando para uma planta [flora] que enfeitava a sala).

⁵ Tharp & Gallimore (1998 apud SILVA, 1999 p. 42) estabelecem a diferença entre influência e assistência. Segundo os autores, “a influência é mais ampla, recíproca, compartilhada e pode estar presente e 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”.

Recebido em maio de 2011; aceito em setembro de 2011.

- (05) Professor: Também. (A turma ri) A planta de uma casa.
(06) Charles: Como que é?
(07) Professor: Isto é a planta de um apartamento ou uma casa. (Mostrando a gravura que se encontrava na mesa). O.K? (Charles acena de forma afirmativa com a cabeça). Vamos lá, Charles. Mostre-me uma sala.
(O aluno aponta para o quarto).
(08) Professor: Uma sala?
(09) Charles: Uh... (O aluno aponta para a sala).
(10) Professor: O.K. (Apontando para o quarto) Isto é um quarto.
(09) Charles: Então, um cômodo. (O aluno usa a palavra cômodo porque o professor anteriormente tinha dito que cômodos são as partes internas da casa, como a sala, os quartos, a cozinha... Todos riem).
(10) Professor: Também, mas é uma sala. Laura, mostre-me uma cozinha.
(11) Laura: Cozinha.

Na frase (02), encontramos o primeiro evento de *scaffolding*. Charles quer saber porque o professor utilizou a palavra “planta” para o desenho que representava a projeção horizontal de uma casa. Na frase (03), o professor tenta fornecer a solução mostrando o desenho que se encontrava na mesa, mas o aprendiz não se sentiu realizado, visto que para ele a palavra planta corresponde apenas aos organismos do reino *plantae*, como podemos perceber na frase (04). Surge, então, outro evento de *scaffolding* na frase (06). O professor retoma a tentativa anterior de explicar o novo significado palavra “planta” através da gravura que desta vez foi bem sucedida.

A característica de *scaffolding* apresentada por Donato (1994), estabelecimento ou restabelecimento de interesse pela tarefa, é ilustrada na frase (07), quando o professor redireciona o grupo para a realização da tarefa.

O protocolo A apresenta um terceiro evento de *scaffolding* na frase (08). O professor ao corrigir o erro do aluno, ao invés de fornecer a resposta correta de imediato, faz um questionamento que leva o aprendiz a refletir sobre sua resposta e re-elaborá-la, desta vez, com sucesso. Na frase (09) podemos encontrar a característica de persistência na busca do objetivo. Charles utiliza outra palavra (cômodo) para justificar sua resposta anterior.

A frase (11) mostra um evento de fala privada. Ao receber sua tarefa, Laura a realiza com sucesso, mesmo tendo certeza de sua resposta, ela repete o nome do cômodo como forma de reafirmação.

Protocolo B

- (12) Professor: Muito bem. Charles, mostre-me uma copa.

- (13) Charles: (Sem dizer nada aponta para um outro cômodo).
(14) Professor: Não. Mostre-me uma copa.
(15) Laura: Copa. (Ao perceber que Charles não sabe, Laura ri e diz) Give him some help.
(16) Charles: Não, eu não sei.
(17) Professor: Laura, sabe?
(18) Laura: Uh... (Laura se dirige ao Charles). I'm not sure... I don't know if it is the dining room or the room.
(19) Professor: Temos a cozinha. A cozinha é onde se faz o alimento e a copa é onde se come. Às vezes, a casa tem a cozinha junto com a copa.
(20) Charles: So... Aqui está a copa.
(21) Professor: É, normalmente a copa é onde fica a mesa. É onde você almoça quando você tem a cozinha separada da copa.
(22) Charles: (Dirigindo-se à Laura). Didn't you see it last night? (Charles está se referindo ao vídeo que os alunos assistem antes das aulas. Estes vídeos contêm o novo vocabulário que será abordado na aula seguinte).
(23) Laura: Very quick. They showed a bedroom beside a table and I don't know if it was the table...
(24) Charles: Ah...

O professor continua a tarefa com o restabelecimento de interesse (12). Como a tarefa não é realizada por Charles, o professor retoma a estratégia, repetindo o comando para o aprendiz. Ao ver que ele realmente não sabia a resposta, ao invés de fornecê-la, o professor pede o auxílio de Laura (17).

A fala de Laura (15) exhibe um exemplo de fala privada durante seu processo de adoção da palavra “copa” e em seguida a aprendiz utiliza a L1 como um scaffolding na tentativa de buscar a simplificação da tarefa.

Como Laura não tinha certeza de sua resposta, ela utiliza sua L1 para iniciar uma discussão com Charles e juntos tentam solucionar a tarefa (18). O professor, ao ver a dúvida dos aprendizes, explica o que é uma copa.

Este protocolo registra indícios de internalização. Charles somente consegue identificar a “copa” na planta após o scaffolding fornecido pelo professor (19). Antes de realizar a tarefa com sucesso, Charles faz uso da fala privada (20) como forma de apresentação de uma versão idealizada do que será realizado.

Protocolo C

- [...]
(25) Professor: Charles, mostre-me uma suíte. (Charles aponta para o cômodo correto).
(26) Laura: Não...
(27) Charles: Yeah, suíte.
(28) Laura: Yeah???

(O professor acena de forma afirmativa com a cabeça).

(29) Laura: Ah, suíte. It's that, boy!

(30) Charles: Uma suíte. The room and the bathroom.

Na frase (26) podemos perceber que Laura inicia um evento de *scaffolding*, contudo, podemos notar que a palavra negativa proferida por ela, também é uma forma de fala privada, pois ela a utilizava como questionamento perante o fato de não ter certeza da resposta dado por Charles. Conforme observado, Laura não fala diretamente com Charles, embora seu tom de voz fosse alto.

A frase (27) mostra que Charles fornece um *scaffolding* a Laura, porém ela não aceita a influência do colega e recorre à assistência do professor (28). Em sua fala (28), Charles ilustra um evento de internalização, mesmo que, de certa forma, ele esteja conduzindo Laura ao aprendizado ao explicar o que seria uma suíte, para ele este conceito já estava internalizado. Charles usa a língua inglesa não apenas como tradução, mas como um meio de esclarecimento (30).

Baseando-nos nas análises dos protocolos A, B, C, podemos afirmar que a L1 desempenha várias funções no processo de aprendizagem e está sempre presente independente do método em que as aulas estão sendo conduzidas.

Durante a realização das atividades propostas em sala, além das gravações em áudios foram feitas, também, anotações de campo com o intuito de melhor registrar a ocorrência do uso da L1, e e conseqüentemente de *scaffolding*. Os seguintes tópicos são exemplos extraídos das aulas da segunda fase.

Frequentemente, o professor, após explicar um conteúdo gramatical, pedia aos alunos que elaborassem frases sobre a sala de aula, seus hábitos e ambientes freqüentados empregando o conteúdo ministrado. As frases eram elaboradas pelos alunos com o auxílio de gravuras ou como na maioria das vezes, os alunos apenas recorriam a sua imaginação.

Com base nas observações, podemos notar que os aprendizes constantemente utilizam sua L1 ao recorrer à um colega ou à alguém mais capaz para auxiliá-lo na execução de uma tarefa ou no esclarecimento de alguma dúvida.

Após exibir alguns fragmentos, apresentaremos uma breve reflexão dos dados com o intuito de excitar uma discussão sobre a função exercida pela L1 (Língua Inglesa). Uma das funções exercidas pela L1 é pedir orientação sobre como realizar a tarefa, conforme ilustra o fragmento 1.

[Fragmento 1]

Recebido em maio de 2011; aceito em setembro de 2011.

Laura: Am I doing wrong? What do I have to do here?

Os fragmentos a seguir, 2, 3, 4 e 5, ilustram exemplos de Scaffolding de natureza lingüística. Os alunos fazem uso de sua língua materna para se orientar ou orientar os colegas para que possam compreender a tarefa proposta e realizá-la com eficaz. Por sua vez, os fragmentos 4 e 5 também representam evento de internalização, pois os aprendizes utilizam as novas palavras “chão” e “areia” em suas frases após a interação com os colegas.

[Fragmento 2]

Charles: Coleção... I have a rock colection.

[Fragmento 3]

Ruth: What's nunca?

Gustavo: Never.

Ruth: Ah, nunca, O.K.

[Fragmento 4]

Laura: What's chão?

Gustavo: Floor.

Laura: Ah. A cadeira está em cima do chão.

[Fragmento 5]

Charles: Ela esteve comendo muita areia junto com a comida.

Gustavo: Areia?

Charles: Sand.

Gustavo: Ah. (Quando chegou sua vez de dizer ao professor sua frase). Eu estive brincando na areia.

A fala privada é frequentemente utilizada pelos aprendizes quando eles ouvem alguma palavra nova. O fragmento abaixo (6), é um exemplo de fala privada. Ruth, ao escutar seu colega utilizando em uma de suas frases a palavra “enquanto”, ela repete e traduz a palavra em voz baixa.

[Fragmento 6]

Ruth: Enquanto... While.

Outro momento que ocorre a fala privada é quando os aprendizes quando estão elaborando as frases que terão que dizer ao professor e demais colegas. Geralmente, após o momento da fala privada, ocorre um evento de scaffolding, onde o aprendiz recorre ao colega

do lado, ou alguém mais capaz – neste caso, a aluna recorreu a pesquisadora que possui como L1 a língua portuguesa – para verificar se sua frase está correta. A L1 é utilizada, neste momento, para testar/confirmar uma hipótese.

[Fragmento 7]

- Professor: Onde você quer comer?
Charles: Eu quero comer no restaurante Morais porque eu gosto da comida de lá.
Laura: De lá. (Olhando para a pesquisadora que estava sentada ao seu lado) De lá? Far away? (Para o professor): Eu também gosto da comida de lá.

O seguinte fragmento (8) ilustra como em vários outros momentos, que a L1 é utilizada como incentivo pelos demais colegas. A L1 auxilia no controle de frustração durante a busca de soluções de problemas.

[Fragmento 8]

- Ruth: Queremos convidar você para o almoço no domingo.
Gustavo: Good job.

O uso da L1 não é exercido meramente a função de tradução. Os fragmentos 9, 10 e 11 mostram que a L1 é utilizada para explicar algo ou esclarecer alguma dúvida.

[Fragmento 9]

- Charles: Eu fui falando tão alto quanto a Gina.
Ruth: What did you say?
Charles: I'm speaking at the same level.

[Fragmento 10]

(O professor escreve no quadro, por engano, “ensio” ao invés de “ensino”. A aprendiz pergunta ao colega que está sentado ao seu lado).

- Ruth: Is it correct?

[Fragmento 11]

- Professor: Eu me cortei. Cortar é um verbo reflexivo.
Ruth: I cut myself. He cuts himself.
Charles: Ah! Now I understand! (Brincando com a conjugação do verbo em português).

Recebido em maio de 2011; aceito em setembro de 2011.

O emprego da L1, no exemplo a seguir, caracteriza a persistência na busca do objetivo. Os aprendizes comparam as estruturas gramaticais das línguas (L1 e L2) antes de elaborarem suas frases. Facilmente percebemos a presença da L1 e também o uso da fala privada quando a atividade fica mais complexa. Este fragmento (12) também é um exemplo de scaffolding auto-corrigido. A fala privada é sempre utilizada pelos aprendizes antes de dizer sua frase em público. Os aprendizes elaboram e testam hipóteses comparando as línguas.

[Fragmento 12]

Charles: Eu prefiro jogar futebol correndo... I prefer to play running... I prefer playing than running.

Por sua vez, os fragmentos 13 e 14 nos mostram que a L1 é utilizada para solicitar ajuda e como *scaffolding*, para elucidação de aspectos importantes e as discrepâncias entre o que já foi feito e a solução ideal. Após essas indagações, cria-se um ambiente de interação onde os alunos tentam, em conjunto, achar a solução para o problema e realizar com êxito a tarefa proposta.

[Fragmento 13]

Ruth: Eu me limpei numa classe...?... Eu me dormi...?
I'm confused.

[Fragmento 14]

Laura: Can I say: "Eu me deitei"?

Considerações finais

Os dados relevam que com a interação, os aprendizes auxiliam uns aos outros, criando um diálogo colaborativo entre eles que promove tanto a construção de conhecimento da língua alvo como também se cria a habilidade de solucionar problemas ao executar a tarefa. Podemos também notar a importância da fala privada no momento da construção do conhecimento.

Outro fator relevante é a função desempenhada pela L1. O uso da língua inglesa (L1) pelos aprendizes superou a simples tradução de itens lingüísticos de um código para outro.

Recebido em maio de 2011; aceito em setembro de 2011.

Podemos concluir a L1 é um scaffolding para a aquisição da L2. Baseando-nos na análise dos dados, é possível afirmar que os aprendizes utilizaram a L1 com os colegas para confirmar ou testar hipóteses, reforçar seu conhecimento, incentivar os colegas, questionar e esclarecer dúvidas; o que contribuiu positivamente para a realização das tarefas propostas em sala.

Por último, concluímos neste estudo que o mais importante em uma sala de aula não é simplesmente a participação de todos na execução de uma tarefa, mas sim o processo cognitivo que advém dessa interação e que o uso da L1 deve ser bem visto em sala de aula, pois a L1 contribui de forma significativa no processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- ALJAAFREH, A.; LANTOLD, 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.
- ALMEIDA FILHO. J. C. P. de.; LOMBATO, L. C. (Orgs.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- ALMEIDA FILHO. J. C. P. de.; LOMBELLO, L. (Orgs.). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. *Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom*. The Modern Language Journal, v. 83, p.233-247, 1999.
- ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n.29, p. 108-119, 2005.
- CHEYNE, J. A.; TARULLI, D. Dialogue, difference, and the “Third Voice” in the Zone of Proximal Development. [on line]. [S. l.; s.n., 1996]. Disponível na Internet: <http://watarts.uwaterloo.ca/~acheyne/ZDP.html>
- CRANDALL, J. Cooperative language learning and affective factors. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 226-245.
- 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.

- DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.27-50.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p.11-45.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2002.
- FIGUEIREDO, F. J.Q. de. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p.125-157.
- FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. B. Exploring Vygotskian perspective in education: the cognitive value of peer interaction. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *Cultural, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 323-347.
- LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p.1-32.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. 2ª edição. Oxford University Press, 2000.
- MELLO, H. A. B. Atitudes lingüísticas de adolescentes americanos-brasileiros de uma comunidade bilíngüe no interior de Goiás. In: Estudos da Linguagem, n. 6/1. Londrina: *Signum*, 2003.
- MELLO, H. A. B. *O falar bilíngüe*. Goiânia: Ed. Da UFG, 1999.
- MELLO, H. A. B. *O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngüe”*, 2002. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MELLO, H.A.B. L1 madrinha ou madrasta? O papel da L1 na aquisição da L2. *Signótica*, v.16, n.2, p.213-242, 2004.

- OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Caderno Cedes*, ano XX, n. 35, p.11-18, 2000.
- OXFORD, R. L. *Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom*. *The Modern Language Journal*, v. 81, n.04, p. 443-456, 1997.
- SILVA, I. M. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva interacionista. *MOARA – Revista dos cursos de pós-graduação em Letras da UFPA*, Belém, n. 11, p. 39-51, 1999.
- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.97-114.
- TUDGE, J. Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: implications for classroom practice. In: MOLL, L. C. (ed.). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 155-172.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.