

## **A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTO DURANTE A INTERAÇÃO ORAL DE APRENDIZES EM UMA AULA DE LÉ (INGLÊS)**

COLLABORATIVE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE DURING STUDENTS' ORAL INTERACTION IN A FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) CLASS

Hélvio Frank de Oliveira\* (UEG)

---

**RESUMO:** Os estudos sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) nos moldes atuais têm evidenciado a perspectiva sociocultural como essencial ao processo de reflexão, discussão e tomada de decisões através do trabalho em conjunto para a realização de tarefas instrucionais em sala de aula. À medida que o ambiente que nos cerca exerce um papel fundamental na forma como nós construímos o conhecimento, é necessário entender como essas ações ocorrem de forma prática. Essas ações correspondem aos suportes interacionais utilizados por um grupo heterogêneo na realização de uma determinada tarefa, a saber, *scaffolding*, termo no original traduzido para a nossa língua como andaime e base deste estudo. Nessa pesquisa, busquei compreender como a colaboração e assistência dos indivíduos, durante a interação oral, formaram bases (*scaffolding*) para que qualquer um deles fosse capaz de executar uma tarefa que não seria capaz de realizar sozinho, garantindo assim o sucesso na aprendizagem coletiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interação oral. Andaime. Aprendizagem colaborativa. Inglês.

---

**ABSTRACT:** Current studies on teaching/learning of foreign languages have focused on the sociocultural theory as an essential perspective for the process of reflection, discussion and decision-making through collaborative work for the development of instructional tasks in the classroom. As the environment around us plays an important role in the way we constructed knowledge, we need to understand how these actions happen in a practical way. Such actions correspond to the interactional support systems which are used by a heterogeneous group to carry out the specific task of scaffolding, which is the heart of this study. In this research study, I tried to understand how collaborative work and assistance among students, during oral (speaking) interactions provided the building blocks, or scaffolding, for each of the students involved to be able to carry out tasks they would not be able to carry out on their own, which provided for success to happen only through collective learning.

**KEYWORDS:** Oral interaction (speaking). Scaffolding. Collaborative learning. English language.

---

---

\* Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) e doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor de Língua Inglesa e Estágio de Língua Inglesa na Universidade Estadual de Goiás (UEG – Itapuranga). E-mail: [helviofrank@hotmail.com](mailto:helviofrank@hotmail.com).

## **INTRODUÇÃO: APRESENTAÇÃO DA PLANTA**

Os estudos sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) nos moldes atuais têm evidenciado a perspectiva sociocultural como essencial ao processo de reflexão, discussão e tomada de decisões através do trabalho em conjunto. À medida que o ambiente que nos cerca exerce um papel fundamental na forma como construímos, é necessário entender como essas ações ocorrem de forma prática.

Essas ações correspondem aos suportes interacionais utilizados quando da realização de uma tarefa coletiva, a saber, *scaffolding*, termo no original traduzido para a nossa língua como andamento. O *scaffolding* trata-se de uma metáfora utilizada para definir uma ajuda concedida por um par mais competente em uma interação, a fim de que o menos competente se desenvolva e, finalmente, assuma uma posição mais autônoma.

A aprendizagem nesse formato está condicionada à teoria sociocultural e, automaticamente, esboça um processo colaborativo, em que a produção de conhecimento, ou a busca dele, é configurada por etapas de co-construção, colaboração e cooperação entre os indivíduos envolvidos na atividade.

Sendo assim, o objetivo do presente estudo é mapear o papel da construção colaborativa e do andamento nas interações orais ocorridas durante a aula de LE (inglês) com seis graduandos do segundo ano de Letras (Português/Inglês) de uma universidade pública do Estado de Goiás e seu professor, pesquisador participante. Este trabalho tenta examinar a maneira como interações sociais em sala de aula resultam na apropriação do conhecimento linguístico do indivíduo.

## **1 CONHECENDO O TERRENO: TEORIA SOCIOCULTURAL**

Baseada principalmente nos trabalhos de L. S. Vygotsky (2000) e seus colaboradores, a teoria sociocultural tem como pressupostos que as atividades humanas acontecem em contextos culturais, são mediadas pela linguagem ou outros sistemas simbólicos e podem ser mais bem compreendidas quando investigadas no seu desenvolvimento histórico.

As concepções desse autor fundamentam a ideia de que as funções psicológicas superiores, por exemplo, linguagem, memória etc., são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas

superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a linguagem tem papel crucial sobre a teoria, à medida que aquela serve como mediadora para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FIGUEIREDO, 2001). Para o autor, todo o entorno que nos cerca exerce um papel fundamental na forma como construímos, ao passo que a forma como agimos também acaba por modificar esse entorno.

Retomando Vygotsky (2000), é possível compreender que o desenvolvimento cognitivo seja produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro. Sendo assim, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. Assim, a interação do aprendiz com o meio é a peça central para aquisição de conhecimentos.

Uma questão fundamental apresentada pela perspectiva sociocultural é a natureza do desenvolvimento e relacionamento entre os planos de ações coletivas e individuais nas práticas sociais, os quais são dinâmicos e complexos no processo de construção do conhecimento. A teoria sociocultural, ao invés do individualismo competitivo, propõe a criação de comunidades colaborativas, estruturadas com base na co-construção do conhecimento e na mediação<sup>1</sup> (YU, 2004).

Trata-se de uma relação dinâmica em que professor e alunos são agentes ativos, com papéis fundamentais nesse processo. Vale ressaltar que essa concepção pode ser ampliada com a intervenção não só do professor, como de um colega, no sentido de auxiliar na expansão do conhecimento do (outro) aprendiz. Dessa forma, tanto o professor quanto um colega mais experiente poderiam ser considerados como mediadores, isto é, poderiam ser o elemento de ligação entre o aprendiz e o conhecimento.

Segundo Donato (1994), as formas de mediação em processo de aprendizagem de LE acontecem num contexto que as converte em processos socioculturais. Nesse contexto, é importante salientar que todos esses artefatos servem como mediadores para a atividade mental do indivíduo e, conseqüentemente, influenciam a sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Sobre a ZDP, Antunes (2002), por sua vez, a descreve como força potencializadora para o desenvolvimento cognitivo está limitado a um determinado espaço, no qual, graças à

---

<sup>1</sup> Entendida de forma genérica como a intervenção de um elemento intermediário numa relação, assim a relação deixa de ser direta para ser mediada por esse elemento.

interação e à ajuda de outros, uma determinada pessoa pode realizar uma tarefa de uma maneira e em um nível que não seria capaz de ser alcançado individualmente.

## **2 MONTANDO A BASE: APRENDIZAGEM COLABORATIVA**

De acordo com Antunes (2002), a aprendizagem depende do desenvolvimento prévio e anterior, mas depende também do desenvolvimento proximal do aprendiz. Não se podem colocar apenas as atividades que uma pessoa seja capaz de realizar de maneira autônoma, mas também as atividades que ela pode aprender por meio de uma interação. Isso porque a pessoa que se situa no entorno do aprendiz não é um objeto estático e passivo, mas, juntos, tornam-se companheiros dinâmicos que guiam, regulam, selecionam, comparam, analisam e registram o desenvolvimento. São, pois, agentes de desenvolvimento humano que atuam sobre a zona de desenvolvimento proximal.

Campos (1991) afirma que a aprendizagem se caracteriza por ser um processo dinâmico, contínuo, global (envolvendo aspectos motores, emocionais e mentais), pessoal (cada indivíduo tem seu próprio ritmo), gradativo (se realiza através de operações crescentemente complexas) e cumulativo (no sentido de progressiva adaptação e ajustamento social). Dessa forma, ocorrendo uma aprendizagem, surgirá uma nova ação, a qual resolve um determinado problema e leva o aprendiz a adaptar-se ou a ter um ajustamento social.

Podemos encontrar nas definições de colaboração uma linha de pensamento que se baseia em “relacionar-se e compartilhar” que, por sua vez, nos leva aos diversos processos de aprendizagem. Relacionar-se e compartilhar têm se tornado posturas constantes, propostas por professores e alunos em sala de aula nos dias de hoje. O que nos leva a crer que o aprendiz não seja único, não está só, relaciona-se, compartilha e daí cresce nesse processo.

De acordo com Gokhale (1995), o termo aprendizagem colaborativa se refere à atividade de aprendizado em que estudantes trabalham em pequenos grupos para atingir um determinado objetivo. Essa abordagem faz com que os alunos ensinem uns aos outros, fazendo com que o sucesso de um seja o sucesso do grupo. Ao trocarem conhecimento durante as interações em grupos, os estudantes não apenas obtêm um interesse maior na tarefa como também desenvolvem espírito crítico e reflexivo.

Ainda nessa condição, ao trabalharem colaborativamente, os estudantes adquirem maior nível de conhecimento e retêm essas informações por mais tempo do que um indivíduo que trabalha de forma isolada. A proposta de aprendizagem colaborativa,

efetivamente, seria uma oportunidade aos estudantes para trabalharem com responsabilidade sobre seu próprio aprendizado, participarem de discussões e se tornarem pessoas com raciocínio crítico.

Segundo Johnson e Roger (2007), a aprendizagem colaborativa pode definir-se como um conjunto de métodos e técnicas de aprendizagem para utilização em grupos estruturados. E, ainda, como estratégias de desenvolvimento e de competências mistas (aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social), onde cada membro do grupo é responsável por sua aprendizagem e pela aprendizagem das pessoas que integram o grupo. Por isso, é importante que na formação de grupos, esses sejam os mais heterogêneos possíveis, obtendo, assim, uma maior riqueza de trocas de experiências e uma maior evolução dos integrantes, ao contrário do que comumente os alunos pensam em situação de interação em LE.

A proposta colaborativa como estratégia de ensino-aprendizagem, baseada nas teorias sociais, encara o aluno como um agente ativo no processo de aprendizagem, onde esse se socializa e se interage com o grupo assimilando conceitos e informações e construindo conhecimento (PINO et al., 1999). Esses espaços compartilhados de convivência, quando estabelecidos em ambientes propícios, dão suporte à construção, à inserção e à troca de informações dos participantes, visando, sobretudo, a construção social do conhecimento.

Pino et al. (1999) destacam que um ambiente de aprendizagem aberto pressupõe que o aluno se envolva a fazer coisas e refletir sobre o que faz, sendo-lhe dada a oportunidade de pensar por si mesmo e de comparar seu processo de pensamento com o dos outros, estimulando, assim, o pensamento crítico. Com o intuito de atingir uma determinada meta, pressupõe que os alunos trabalhem juntos em pequenos grupos.

No que tange aos papéis envolvidos durante o processo de aprendizagem colaborativa, é possível observar a participação ativa e a interação, tanto dos alunos quanto dos professores. Nessa relação, o professor se transforma em orientador e sua participação reflete a postura de mediador e, ainda, de parceiro dos alunos, os quais, por seu turno, também assumem o papel de educadores dentro do grupo, e compartilham a responsabilidade de escolher, direcionar e construir os objetos de estudo (SMITH; MACGREGOR, 1992).

Como vimos, Vygotsky (2000) declara que o conhecimento é construído socialmente, e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes que propiciem a interação, a colaboração e a avaliação. Na aprendizagem colaborativa

pretende-se que os ambientes de aprendizagem sejam ricos em possibilidades e propiciem o crescimento do grupo.

Além disso, a aprendizagem colaborativa oferece aos alunos grandes possibilidades de desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, de valores (em decorrência do contato com outras culturas). E, aos professores, esse tipo de experiência colaborativa normalmente enriquece não só o seu desenvolvimento pessoal como profissional, pois lhes permite partilhar e trocar ideias, práticas e experiências com os seus pares, muitas vezes pertencentes a outras realidades sociais e culturais.

Santoro (1999) destaca que o processo de aprendizagem colaborativa favorece o desenvolvimento das capacidades de analisar, sintetizar, avaliar, corrigir problemas e atingir metas, ou seja, a aplicação dessa técnica contribui para a formação de profissionais ou pessoas aptas a lidarem com situações diversas e a trabalharem em equipe. Vale recuperar, tais características são cada vez mais exigidas no nosso mundo atual.

### **3 ELEVANDO AS PAREDES: SCAFFOLDING COLETIVO**

Conforme lembra Donato (1994), as teorias de Vygotsky que delineiam o desenvolvimento cognitivo surgem como resultado da interação que ocorre entre indivíduos engajados na concreta interação social. Aquilo que chamamos de aprendizagem e cognição é, pois, um complexo fenômeno social.

Donato (1994) afirma, ainda, que toda atividade humana baseia-se no motivo pelo qual o indivíduo determina quais ações serão adaptáveis ao contexto. Se o motivo varia, a operacionalização da atividade muda. Essa variabilidade deve ser considerada quando da investigação da interação em LE, já que a atividade engloba o desenvolvimento individual, a atividade e o contexto social.

Por sua vez, a noção de *scaffolding* tem como proposta facilitar o desempenho do aprendiz. De acordo com Longaray & Lima (2004), o termo *scaffolding* foi utilizado para denominar a colaboração e assistência entre indivíduos durante a interação, de forma que qualquer um deles seja capaz de executar uma tarefa que não seria capaz de realizar de forma autônoma. Desse modo, convertendo em situação de sala de aula, os alunos com a incumbência de desenvolver uma determinada tarefa poderão trabalhar juntos e alcançar um nível mais elevado de competência cultural, social etc. na realização e na maneira de construir essa tarefa através do auxílio mútuo.

O termo originalmente cunhado por Wood, Bruner e Ross, em 1976, pode ser definido como assistência temporária e essencial para promover a aquisição de novas

habilidades, conceitos ou níveis de compreensão (LONGARAY & LIMA, 2004). Conforme esses autores, o processo de construção colaborativa oral reflete tanto no assistido, que tenta (re)produzir a fala, quanto no assistente, que está sensível no momento exato em que o menos proficiente pode se beneficiar do auxílio fornecido. Essas dicas são interacionais e sutis e, ainda sim, o menos experiente é capaz de entender a receptividade para o recebimento da assistência proposta.

O mecanismo discursivo do *scaffolding*, segundo Donato (1994), é um suporte temporário para o indivíduo que não está totalmente pronto para acompanhar na complementação da tarefa de forma independente. Visualizando essa afirmação em sala de aula, podemos recuperar a dificuldade de comunicação oral que alguns alunos possuem durante a interação por diversos eventos.

O andaime consiste em uma metáfora que pode ser ilustrada, de acordo com uma situação de interação em que um dos indivíduos precisa, inicialmente, de um insumo para construir, ou seja, de um suporte. Assim que essa etapa é concretizada, a pessoa que recebeu o auxílio começa a levar mais responsabilidade para a tarefa, toma uma posição mais autônoma e o par mais competente remove o andaime.

De acordo com Donato (1994), o *scaffolding* é caracterizado pela obtenção do interesse na tarefa, sua simplificação e direcionamento na busca do objetivo, marcação de aspectos críticos e divergências entre possíveis soluções, controle da frustração durante a busca de solução ideal e demonstrações da versão idealizada. Para o autor, o *scaffolding* contém dimensões interpsicológicas e constitui-se dialogicamente, servindo como um apoio e promovendo a internalização do iniciante do conhecimento co-construído em atividade compartilhada. O *scaffolding*, por estar presente na interação, só funciona mediante cooperação entre os indivíduos. Portanto, há importância em se considerar o contexto, os membros e as ações, a partir dos traços teóricos difundidos na teoria sociocultural.

#### **4 OS MÉTODOS PARA A EDIFICAÇÃO**

O objetivo deste estudo consiste em um mapeamento de uma das vertentes da teoria sociocultural – o *scaffolding*. Dessa forma, tento ilustrar, por meio de dados, como alguns alunos do 2º ano do Curso de Letras de uma universidade pública do interior do Estado de Goiás – 2007 construíram as experiências de aprendizagem de línguas de forma conjunta no plano social, por meio da correção/interação oral em LE (inglês) em grupo.

Trata-se de um estudo de caso - pesquisa participante, uma vez que, além de pesquisador, era o professor da disciplina de Prática Oral em LE (inglês) dessa série. Para

isso, os estudantes foram observados e incentivados a corrigir um texto produzido por uma colega em outra ocasião. A aula refletiu aproximadamente 30 minutos no desempenho e realização da tarefa: encontrar e sugerir possíveis correções para o texto visualizado com o apoio do equipamento de projeção multimídia.

O foco manteve-se na interação oral em LE (inglês) para a realização da atividade. A ideia dessa aula oral de correção de texto em inglês surgiu como recurso para que os alunos se desviassem do foco - falar inglês. Assim, eles ficariam apegados a detectar os possíveis erros daquele texto e interagiriam oralmente no idioma proposto com espontaneidade. A tarefa a ser desempenhada foi esboçada pelo professor, mas a decisão de planejar, elaborar, discutir e estruturar a correção ficou a cargo dos estudantes, que a fizeram naturalmente.

Essa proposta fluiu devido a pesquisas baseadas nas teorias sobre a interação, a qual tem o potencial de resultar positivamente no desenvolvimento de LE. Como se sabe, este estudo tenta examinar a maneira como interações sociais em sala de aula resultam na apropriação do conhecimento linguístico do indivíduo.

Nesse sentido, o foco se manteve, contudo, em observar a co-construção do conhecimento e como este processo resultou na troca linguística entre e dentro de indivíduos engajados na atividade conjunta. Além disso, pude perceber como a negociação surgia a partir dos impactos da interação durante o desenvolvimento de LE (DONATO, 1994).

Participaram dessa pesquisa 6 alunos e eu, professor da turma. Os diálogos foram gravados em áudio e transcritos posteriormente obedecendo ao esquema abaixo, baseado na pesquisa de Carvalho (2002):

(?) – indica ruído/falha na gravação ou algo ininteligível.

( ) – indica comentários do autor da pesquisa quando da transcrição e da observação do vídeo.

... – indica pausa com qualquer duração.

**Negrito** – indica uma palavra enfatizada por seu emissor

*Itálico* – indica palavras em inglês

[ - interrupção de fala por outro interlocutor

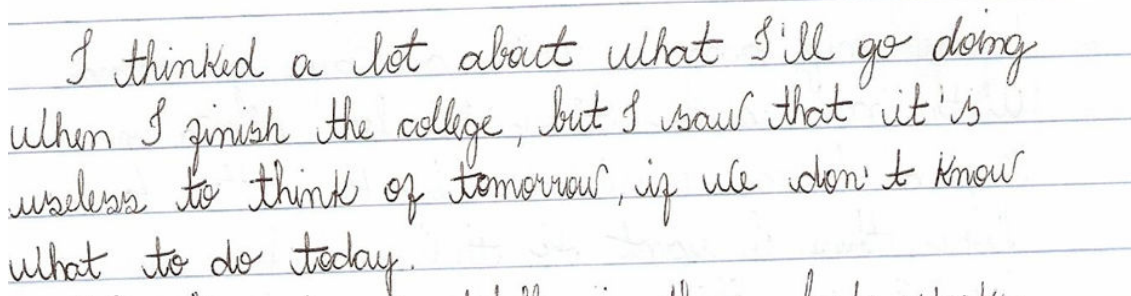
Por fim, foram destacados e recortados apenas dois fragmentos do diálogo ocorrido durante a aula, os quais, julguei serem importantes para a amostra dos resultados dessa pesquisa. Para melhor ilustração e interpretação, foram anexadas as partes do texto a ser corrigido. Vejamos a seguir a análise dos dados coletados.

## 5 ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO E DO TRABALHO CONJUNTO



*Registro A*

Recorte do texto:



I thought a lot about what I'll go doing when I finish the college, but I saw that it's useless to think of tomorrow, if we don't know what to do today.

Transcrição da interação:

- Teacher: ... Hmmm ... What's the problem here? Is there?  
Rafael: ... To think is an irregular verb, isn't it? (olha para o professor)  
Bia: I think so! **Think** (sorri)  
Cláudio: Yeah! Of course it is.  
Rafael: Ok! It's important to change it ... because he put "ed".  
Bia: Really.  
Teacher: That's great!  
Teacher: What else? (Silêncio geral e todos olham para Cláudio, que responde negativamente)  
...  
Rosy: Wait! Can I use the preposition **of** to the verb think?  
Paulo: I don't know.  
Rafael: Yes. Or **about** too! I can use these possibilities in this case.  
Cláudio: Ahhh, ok!  
Rosy: Very nice. I got it.  
Bia: Me too.  
Teacher: Very well, guys!

Nesse primeiro registro (A), através da interação oral, pude perceber que os aprendizes conseguiram providenciar os suportes (apoio) necessários para realizar a tarefa de correção de uma parte do texto de forma dialogada e natural.

É pertinente observar que, no início, Rafael expressou uma dúvida em relação ao verbo "to think" pertencer aos regulares ou irregulares. Bia o auxiliou no desempenho dessa tarefa ainda que com dúvida. Cláudio, por sua vez, os certificou. Porém, no fim do diálogo, percebi que Rafael respondeu com presteza a um questionamento da colega Rosy quanto à regência do próprio verbo, perguntado por ele mesmo anteriormente. Rafael forneceu a resposta sobre uma dúvida da colega e, em outro momento, foi ajudado por seus pares numa dificuldade que possuía sobre o mesmo verbo.

Além desses estudantes se interagirem, discutirem e optarem pela melhor forma de construir o excerto, Rafael tinha uma dificuldade que julgaria simples dentro da estrutura da LE (inglês), todavia sabia de detalhes que seu outro colega, Cláudio, não soube responder

no momento da interação. Ainda que todos julgassem Cláudio com um nível melhor de inglês.

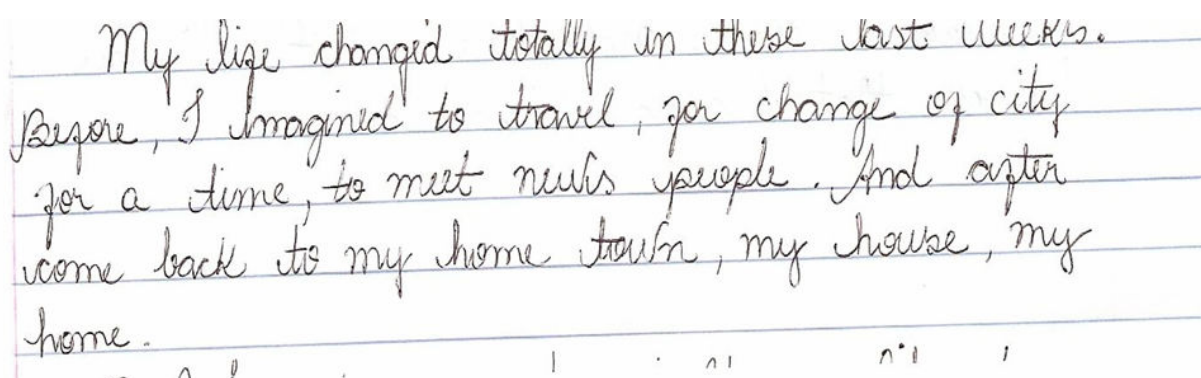
Assim podemos entender que os questionamentos lançados durante a interação permitiram a resposta direta por qualquer participante que estivesse ou se julgasse apto a responder, colaborando com o colega no momento de sua dúvida e construindo o andaime em partes para realizar juntos o todo.

Nesse tipo de tarefa, conforme estudos já realizados por Donato (1994), não é possível prever ou estabelecer quem será o mais eficiente para responder as dúvidas surgidas no momento em que a interação ocorre. Nessas circunstâncias, há uma sincronia entre os agentes que define por atos espontâneos qual falante possui mais facilidade para fornecer a resposta sobre o questionamento no exato momento em que a dúvida ocorre, ou seja, a resposta surge instintiva por aquele que se julga pleno do saber no instante. Dessa forma, esse especialista toma o turno e se apropria do discurso para ponderar os questionamentos.

A seguir, por meio da segunda parte da realização da tarefa em equipe, pude notar que o uso, independente dos modos de falar construídos colaborativamente, não é limitado somente ao indivíduo que inicialmente requisitou o auxílio durante a sessão de planejamento. A dificuldade de um dos pares pode, no momento de sua fala, resultar na certificação ou comprovação dos dados intra e interpsicologicamente ao ser lançado dentro da interação externa do grupo. Assim todos se beneficiam de uma fala individual.

### Registro B

Recorte do texto:



My life changed totally in these last weeks. Before, I imagined to travel, for change of city for a time, to meet new's people. And after come back to my home town, my house, my home.

### b) Transcrição da interação:

Virgínia: **Home town! What's that?**  
Cláudio: **It's a North American city!** (dá uma gargalhada em tom irônico)  
Rosy: **Maybe, but here...** [  
Bia: **[Really?!**

- Cláudio: *Sure! Hometown stays in... Illinois State, I think.*  
Rosy: *But, who wrote that wasn't there, I believe. Maybe another thing too!*  
Rafael: *Of course! Look! **Home town!** Don't you remember these words? (incentiva o raciocínio da colega Virginia)*  
Virginia: *Home, yeah! Town...*  
Bia: *Itapuranga **town!***  
Virgínia: *Ah! Cidade natal!*  
Teacher: *In English! (todos sorriem com a euforia da colega)*  
...  
Cláudio: *Teacher, **Home town** is the same that **homeland**, isn't it?*  
Teacher: *That's cool!*  
Rosy: *Is written in this way? (com tom de pergunta, olhando para o professor).*  
Rafael: *No! How do you say **juntas** in English?*  
Rosy: *Joined*  
Rafael: *Ok! They're written joined.*

Como ilustrado anteriormente, os participantes da interação foram, ao mesmo tempo, aprendizes individuais e experientes coletivamente. Desse modo, os aprendizes se sentiram fonte de conhecimento dentro do contexto promovido pela interação, uma vez que puderam auxiliar o colega em sua dificuldade e receber insumo de um colega que outrora havia sido ajudado.

No registro B, pude estabelecer, além do jogo sociolinguístico promovido pela palavra *home town* (cidade dos EUA ou cidade natal), a busca pela realização do trabalho conjunto por parte dos alunos. Ainda que contextualmente fosse pouco provável o primeiro significado, os discentes optaram por questionar o valor do termo e interagiram buscando a melhor solução.

Bia cooperou com uma resposta não muito direta para a dúvida da colega. Imediatamente, Bia decidiu fazer analogia do termo *town* para que a colega tentasse associar e/ou descobrir a sua evidência. As estratégias de aprendizagem aqui foram compreendidas naturalmente e utilizadas de forma com que cada colega se beneficiasse de seu próprio estilo de adquirir o conhecimento.

Alguns estudantes utilizaram estratégias e pistas na tentativa de interação, dando ou recebendo o apoio, e de facilitação da atividade de compreensão. Cláudio ainda trabalhou com a sinonímia para confirmar o seu próprio vocabulário quando perguntou ao professor "*Teacher, **Home town** is the same that **homeland**, isn't it?*".

Nas últimas linhas, constatei que qualquer indivíduo engajado na interação pode conseguir desempenhar a tarefa. Não necessariamente o professor possui essa obrigação, mas os alunos também conseguem e podem ensinar a seus outros colegas através do *scaffolding*. No exemplo, a pergunta de Rosy dirigida ao professor foi respondida com sucesso por Rafael que, por sua vez, pediu auxílio sobre como dizer a palavra "juntas" em inglês. Rafael pediu um suporte ao grupo para auxiliar a colega Rosy e foi respondido por

ela mesma para sanar a dúvida da estudante. Como podemos analisar, pelo *scaffolding*, é possível beneficiar e, ao mesmo tempo, ser beneficiado pela interação.

## **CONCLUSÃO: COBRINDO E RETIRANDO OS ANDAIMES DA OBRA**

Sem dúvida, o *scaffolding* é um processo que ocorre com elementos do ambiente e através de etapas contínuas e emergenciais. Os primeiros conceitos do termo *scaffolding* acreditavam que seria necessário o par mais especialista, conforme Donato (1994), para que o resultado do apoio obtivesse sucesso.

No entanto, conforme estudos recentes feitos por esse mesmo autor (2000), a interação coletiva no ambiente garante a contribuição de todos os participantes da interação, uma vez que todos estão aptos a desenvolverem as fases de progresso, a fim de que o coletivo desempenhe a total tarefa independente do nível de eficiência.

Nessa pesquisa também constatei como valiosa a colaboração durante o realizar da tarefa. Para isso foi de suma importância a assistência de cada componente sem que seja seguido o critério do grau de habilidade na língua proposta.

As interações sociais em grupo heterogêneo, além de promoverem a aprendizagem colaborativa, garantiram interesse e concederam papéis importantes aos agentes envolvidos no processo: motivação, interesse, compromisso com o grupo etc. Através dos momentos explicitados por meio do corpus, foi possível verificar que tanto o par mais competente quanto o menos competente foram responsáveis e importantes para a construção do conhecimento do grupo.

O *scaffolding* permitiu amparos mútuos, conforme vimos nos recortes de interação, e ainda fez com que os participantes não se sentissem frustrados ao serem deparados com suas possíveis incertezas durante a realização da atividade ou tarefa instrucional. Foram questionadores e compartilharam ao mesmo tempo suas dificuldades em determinados segmentos, porém, em outras oportunidades, atestaram as dúvidas de outros colegas.

A orientação por meio do *scaffolding*, neste trabalho, utilizou características essenciais do ambiente para transformar em discussão e respostas aquilo que fora questionado, e através da negociação dialogada muitas tarefas foram solucionadas.

Convém ressaltar, finalmente, que as pesquisas realizadas nessa área são muito complexas e, por isso, quase não são trabalhadas, já que os recortes da interação se atêm a construções comunicativas de difícil assimilação dos itens psicológicos dos envolvidos durante a ação.

Entretanto, essa pesquisa obteve exemplos consideráveis ao buscar compreender o processo do *scaffolding* e sua inter-relação com os participantes como elemento

fundamental na tarefa de ensinar uma LE. De fato, esse suporte permite a qualquer indivíduo, experiente ou não, que esteja engajado na tarefa, auxiliar o seu par e, ao mesmo tempo, ser beneficiado com insumos.

Esses resultados servem para complementar a importância da interação social na aprendizagem de LE (inglês). Por mais que alguns agentes envolvidos no processo não acreditem nos benefícios da construção oral colaborativa, analisando os excertos, pude inferir que a relação humana de construir o conhecimento é muito importante para a aula de LE (inglês). Tais competências podem, no mínimo, aumentar a habilidade linguístico-comunicativa dos alunos que se disponibilizam e se engajam na tarefa de aprender sempre. Que tal começarmos a construir um ambiente propício para a aprendizagem de LE (inglês)!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. *Vygotsky, quem diria?! em minha sala de aula*: fascículo 12. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAMPOS, D. S. *Psicologia da aprendizagem*. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

CARVALHO, G. O. *Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa por alunos iniciantes do curso de letras*. 2002. 168 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J.P.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language learning*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Company, 1994. p. 33-55.

\_\_\_\_\_. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

GOKHALE, A. A. *Collaborative learning enhances critical thinking*. 1995. Disponível em: <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>>. Acesso em: 08 dez. 2007.

JOHNSON, D. W.; ROGER, T. *An overview of cooperative learning*. 2007. Disponível em: <<http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html>>. Acesso em: 2 dez. 2007.

LONGARAY, E. A.; LIMA, M. S. *O papel da interação na aquisição de segunda língua*. 2004. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=4&s=9&a=23>> . Acesso em: 09 jan. 2008.

PINO, A.; BRAGA, D.; LIESENBERG, H; PINO, I.; DE SORDI, M.; DIAS, M. H. P. 1999. *Bases preliminares para um ambiente colaborativo de aprendizagem*. LITE/FAE/UNICAMP, abril, 1999. Disponível em < <http://www.lite.fae.unicamp.br/sapiens>>. Acesso em: 6 fev. 2008.

SANTORO, F. M.; BORGES, M. R. S.; SANTOS, N. Um framework para estudo de ambientes de suporte à aprendizagem cooperativa. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, n. 4, abril, p. 51-68, 1999.

SMITH, B.L.; MACGREGOR, J.T.; *What is collaborative learning?*. 1992. Disponível em: <<http://learningcommons.evergreen.edu/pdf/collab.pdf>> Acesso em: 8 jan. 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YU, G. *Perception, practice and progress: significance of scaffolding and zone of proximal development for second or foreign language teachers*. 2004. Disponível em: <[http://www.asian-efl-journal.com/december\\_04\\_GY.php](http://www.asian-efl-journal.com/december_04_GY.php)>. Acesso em: 15 dez. 2007.

*Recebido em 13 de março de 2010.*

*Aceito em 20 de junho de 2010.*