

INTERAÇÃO ALUNO-ALUNO: APRENDIZAGEM DE PLE EM COLABORAÇÃO

Francisca das Chagas Caetano-Rousselot¹

CRAPEL - Centre de Recherches et d'Applications
Pédagogiques en Langues - Université de Nancy 2 -

França -

Abstract:

This paper presents a number of considerations resulting from a research project on learner/learner interaction in the collaborative learning of Portuguese. In the context of Vygotskian and neo-Vygotskian theories calling on the metaphors of 'scaffolding' and the 'ZPD', particular emphasis is placed on task-based pairs-practice between learners of approximately the same linguistic level. An attempt is also made to establish a relationship between these two metaphors and the notion of autonomy, as a way of facilitating the development of the learners' communicative competence. The study was carried out with young French learners of Portuguese in a public secondary school in Nancy, France. The students are of Portuguese descent. It was hypothesised that when pairs of learners are trying to solve complex problems they are able to help one another without having recourse to a teacher by participating in 'scaffolding' exchanges. The paper sets out to distinguish between how much help they provide one another and how much is provided in their interaction with the teacher during the task-work.

Key words: *interaction learner-learner, scaffolding, ZPD, autonomy, collaboration*

Resumo: Este trabalho apresenta algumas reflexões iniciais de uma pesquisa voltada para a interação aluno-aluno e da aprendizagem de português língua estrangeira em colaboração. Neste âmbito, enfatizamos a prática de tarefas em pares embasadas nas teorias de Vygotski e de autores Neo-Vygotskianos. A partir das quais tentamos abordar os usos de "andaimes" e ZDP por pares que encontram-se supostamente no mesmo nível de aquisição da língua portuguesa. E, ainda, tentamos estabelecer uma relação entre estas duas

¹ Este estudo foi realizado dentro de um programa de mestrado, sob a direção de Mr. Philip Riley. Francisca.Caetano@univ-nancy2.fr

metáforas e a autonomia como um meio que possibilita ao aprendiz desenvolver a competência de comunicação. Este estudo foi feito com aprendizes franceses de ascendência portuguesa, num colégio público da cidade de Nancy. Para desenvolver tal estudo, nós hipotetizamos que quando os aprendizes trabalham na resolução da complexidade de tarefas em pares, podem, na ausência do professor, dar assistência verbal uns aos outros e criar entre eles momentos que possibilitam a construção de "andaimos". Neste estudo, nós objetivamos mostrar como os aprendizes dão assistência uns aos outros bem como mostremos a quantidade de ajudas cedidas, no decorrer das tarefas, entre os aprendizes e entre estes e o professor.

Palavras-chave : interação aluno-aluno, "andaimo", ZDP, autonomia, colaboração.

Introdução

As práticas pedagógicas que priorizam o ensino de regras gramaticais, além de reforçar o caráter vertical de comunicação da relação professor/aluno, não permitem a este último de engajar-se em situações reais de comunicação. Por esta razão, nós defendemos a interação aluno-aluno, vinculada à prática de tarefas em pares, como sendo mais uma prática possível dentro do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Via de regra, os aprendizes de determinada língua precisam vivenciá-la antes de inserir-se nos diversos contextos comunicativos os quais são criados pelos falantes da língua-alvo. Mediante isto, consideramos que a prática de tarefas em pares na sala de aula pode proporcionar aos aprendizes duas vantagens: aumentar o potencial linguístico e oferecer meios de tomar-se sujeito da sua própria produção linguística, ao invés de repetir frases desituidas de sentido e completamente isoladas do contexto de comunicação. Neste sentido, as teorias Vygotskianas e Neo-Vygotskianas, que destacam o lado social da aprendizagem, permitem-nos entrever certos aspectos que de alguma maneira facilitam e enriquecem o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

A ZDP

Antes de entrarmos na discussão do termo ZDP gostaríamos de salientar que determinadas pesquisas apoiadas nas teorias Vygotskianas e Neo-Vygotskianas costumam usar indistintamente o termo ZDP por "andaimo" e vice-versa. Vale lembrar que Vygotski menciona unicamente o primeiro termo na sua obra *Pensée et langage* (1997). E o segundo, foi introduzido pelos pesquisadores Neo-Vygotskianos, Wood, Bruner & Ross (1976) no artigo intitulado "The role of tutoring in problem solving".

Vygotski (1997: 355) evoca certos elos entre aprendizagem, desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e ZDP. Para ele, aprendizagem e desenvolvimento são dois processos que estão intimamente ligados. Em outras palavras, a aprendizagem é considerada como uma atividade social, que emerge no seio das interações destinadas aos diversos tipos de contatos sociais. É através destes contatos que efetiva-se a troca de conhecimentos, permitindo assim o desenvolvimento cognitivo ou a expansão das formas cognitivas (complexas e sofisticadas) entre os seres

Interação aluno-aluno....

envolvidos no ato de comunicação. Nesta perspectiva, ZDP possui o papel de reforçar as práticas interativas vigentes nas relações sociais, pois é provavelmente dentro desta zona que diversos tipos de aprendizagem tomam forma e sentido.

Vygotski (1997: 351) define ZDP da seguinte maneira:

Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone prochaine de développement.

Esta definição apresenta dois níveis de desenvolvimento: o atual e o potencial. O primeiro nível representa o conjunto de informações adquiridas por um determinado indivíduo dentro da esfera social. E o segundo, representa o espaço onde este indivíduo precisa da assistência de um outro mais experiente, a fim de que possa resolver um problema, que não é ainda capaz de resolver sozinho. Nesta dinâmica, o indivíduo experiente ajudará a desenvolver a capacidade cognitiva do indivíduo menos experiente. Sendo assim, ZDP representa a distância entre o que já é conhecido pelo sujeito em situação de aprendizagem, e o que ele precisa conhecer através da ajuda do outro mais experiente. Nesta perspectiva, Bruner (1985: 24) sustenta que dentro de uma interação didática entre pares experientes/inexperientes, ZDP viabiliza a criação de um momento

propício que conduzirá o ser menos experiente a obter um grau elevado de abstração, a fim de torná-lo consciente e capaz de desenvolver sua própria reflexão. No decurso desta prática, ZDP funciona como um cordão semiótico capaz de veicular os conhecimentos entre os dois indivíduos: o que precisa aprender e o que encarrega-se de ensinar.

No entanto, Barnard (2002: 51-52) lembra-nos que ZDP não é um espaço físico situado no tempo e espaço e, tampouco podemos afirmar que os indivíduos são constituídos de ZDP. Segundo ele, ZDP é uma metáfora criada por Vygotski com o fim de observar e compreender a maneira pela qual os indivíduos interiorizam e apropriam -se dos significados de sentido.

Cole (1985: 155) concebe ZDP como sendo uma estrutura na qual se ligam uma atividade e um contexto que requer a presença de participantes exercendo diferentes níveis de responsabilidade através da condução de um ser mais experiente. Percebemos nestas duas afirmações, uma ligação entre ZDP, "andaimos", autonomia e as tarefas feitas em pares. Estas idéias serão desenvolvidas mais adiante. Antes, tentaremos tecer algumas considerações sobre "andaimos".

Os "Andaimos"

No que tange ao conceito de "andaimos", Wood, Bruner & Ross (1976) apresentam o formato de interação adulto-jovem adulto ou professor-aluno dentro do qual o primeiro dá assistência ao segundo. O "andaimo" criado pelo adulto capacita

o aprendiz a resolver a complexidade de uma determinada tarefa. No entanto, Ellis (2003 :181-183) afirma que a metáfora "andaima" sendo atualmente ligada à concretização de uma tarefa por aprendizes, tem como objetivo principal o de oferecer-lhes a possibilidade de desenvolver certas habilidades linguísticas. Segundo ele, não é exatamente a tarefa que será responsável por criar "andaimas" entre os aprendizes, mas a maneira como eles a conduzem.

De acordo com Wood, Bruner & Ross (1976), os "andaimas" possuem as seguintes funções:

1. **Recrutamento:** chamar a atenção do aprendiz para a concretização de uma determinada tarefa.
2. **Redução do grau de liberdade:** simplificar ou limitar as demandas da tarefa.
3. **Manutenção da direção:** manter a motivação do aprendiz a fim de que ele possa progredir em direção aos objetivos da tarefa.
4. **Identificar os aspectos críticos:** chamar a atenção do aprendiz para determinados aspectos relevantes da tarefa.
5. **Controle da frustração:** reduzir o nível de stress do aprendiz em relação a complexidade da tarefa.
6. **Demonstração:** modelar os procedimentos adequados a fim de alcançar os objetivos determinados pela tarefa.

A nosso ver, as referidas funções de "andaima", quando se atrelam a uma situação de ensino-aprendizagem, representam amiúde um conjunto de

procedimentos que são utilizados pelo professor, tendo o objetivo preciso de suscitar o aprendizado de um conhecimento em via de aquisição pelo aprendiz. Estes procedimentos facilitam a compreensão do aprendiz face a um determinado conteúdo; e ainda, servem para completar um espaço carente de conhecimento dentro de ZDP. É exatamente dentro deste espaço que a nossa hipótese toma corpo. Ela conjectura que os aprendizes podem criar "andaimas" entre eles, assim como os criam os adultos experientes, a fim de resolver a complexidade de uma tarefa que foi elaborada pelo professor. Esta prática entre os aprendizes pode não somente aumentar-lhes a capacidade cognitiva, segundo as teorias Vygotskianas e Neo-Vygotskianas, bem como permite-lhes o desenvolvimento da competência de comunicação, segundo a abordagem comunicativa. Além do mais a metáfora "andaima" coloca em evidência a intersubjetividade dos interlocutores, quando estes se engajam em contextos interativos genuínos.

• Características comuns entre ZDP e "andaima"

Os termos ZDP e "andaimas" possuem três características em comum. A primeira delas reside no fato de serem dois termos que funcionam simultaneamente como metáforas (Riley 2002: 15; Donato 1994: 40-41; Ellis 2003: 178). Enquanto tal, completam-se e assumem papéis importantes dentro da interação e a aprendizagem de uma determinada língua. A nosso ver, a ZDP e os "andaimas" reforçam a

dinamicidade do contato verbal humano, tornando possível a aprendizagem.

A segunda característica refere-se a assistência, embora esta última seja concebida apenas dentro da relação vertical professor-aluno, nós sustentamos que a assistência verbal faz-se presente dentro de diversos contextos interativos, sejam eles verificais ou não, justamente porque os indivíduos sociais não manifestam as mesmas capacidades cognitivas.

A terceira e última característica revela que ZDP e "andaima" suscitam o trabalho em colaboração. Este termo ao ligar-se às tarefas em pares, assunto que tratamos adiante, permite a presença implícita de um determinado pacto social entre os indivíduos unidos pela prática da atividade verbal. Neste momento interativo, os indivíduos trazem uma bagagem de conhecimentos prévios, que deverá ser partilhada no campo discursivo. Esta partilha entre os interlocutores pode de alguma maneira, ao final do encontro social, suprir determinadas carências de informações.

Considerando que as práticas pedagógicas de ensino de língua estrangeira dedicam um grande espaço voltado para a relação vertical, nós defendemos a inserção de atividades, sob a direção do professor, centradas na interação aluno - aluno. Isto proporcionaria ao aprendiz um espaço através do qual ele possa produzir e vivenciar os seus próprios discursos na língua alvo. Neste tipo de interação, os interlocutores gozam do mesmo estatuto social. Por esta razão, supõe-se que eles tenham os mesmos direitos e obrigações nas tomadas de turno,

durante as atividades comunicativas feitas em pares. Neste ponto, ZDP e "andaimas" podem ser considerados como o lugar em que as práticas sociais são adquiridas.

• Autonomia e suas inter-relações entre ZDP e "andaimas".

O termo autonomia suscita na grande maioria das pessoas a idéia ligada ao isolamento ou ao individualismo. A fim de tornar claras algumas inter-relações destes três termos, nós tomamos buscar apoio nas idéias de Kant (1785), Simmel (1908), Paulo Freire (1974) sobre a autonomia.

Kant (1785) tece considerações relevantes sobre autonomia e a liberdade. Para ele, tais termos estão intrinsecamente ligados e não podem ser apreciados uns sem o outro. A liberdade não significa independência absoluta, visto que os indivíduos vivem em sociedade e a vida social de cada um deles é conduzida de acordo com regras criadas por eles mesmos.

De acordo com (Simmel 1908), a idéia de que autonomia liga-se ao individualismo ou isolamento tem origem na filosofia dos séculos XVIII e XIX. Esta época foi marcada por grandes conflitos histórico-sociais, que para enfrentá-los, o próprio sistema induzia os indivíduos às práticas individualistas. Sob este ponto de vista, Simmel esclarece a individualidade sob duas formas: uma que liga-se a liberdade e a responsabilidade de si mesmo; e a outra que liga-se a um estado qualitativo, ou seja, cada indivíduo possui sua própria maneira de pensar e agir. Para ele, a individualidade tão

presente nos contatos humanos, mostra apenas o fato de que cada indivíduo é único. E isto não é sinônimo de individualismo ou independência total do indivíduo em relação ao grupo social.

Freire (1974) sustenta que a relação do homem com o mundo inscreve-se dentro de uma relação dialética. Segundo ele, a liberdade agarra-se a um certo número de restrições que serve para regulamentar o comportamento do homem no meio social. Ainda sob este aspecto, Little (1991: 5) afirma que pelo fato de sermos seres humanos, a independência é sempre dosada pela dependência. A interdependência é a nossa condição social e o total desligamento de um indivíduo face ao seu grupo social não inscreve-se dentro da autonomia em si, mas dentro do autismo. A nosso ver, a interdependência revela a ligação do indivíduo ao mundo sensível e ao mundo inteligível, os quais foram defendidos por Kant. Portanto, a liberdade e autonomia não são sinônimos de isolamento ou individualismo.

Trazendo estas discussões à luz dos contextos escolares, nós adotamos a autonomia ligada à liberdade, sendo que esta ancora-se na produção de discursos por parte dos aprendizes durante as atividades feitas em pares. E rejeitamos a memorização indiscriminada de modelos prontos e acabados, como sendo uma prática capaz de substituir outras atividades possíveis de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois se quisermos que o aprendiz se comunique através dela, é necessário conceder-lhe um espaço para que ele possa criar e vivenciar seus próprios discursos. Nesta

ótica, Thomsen (2002: 2) sustenta que o "desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de uma língua é inseparável do desenvolvimento da autonomia do uso da língua". É neste aspecto que o aluno precisa ser autônomo e livre para produzir suas próprias reflexões que serão externalizadas através de sua própria produção discursiva.

No que tange as inter-relações entre ZDP, "andaimas" e autonomia, apoiamos as afirmações de Bruner (1985) e Cole (1985) as quais foram citadas anteriormente nas páginas 3-4. Nos dizeres de Bruner (1985), ZDP supõe a participação de indivíduos no momento de assimilação de conhecimentos, bem como existe neste ato um determinado momento em que o sujeito menos experiente terá, com ajuda do outro mais experiente, o aumento de suas capacidades cognitivas para poder tornar-se autônomo nas suas reflexões. É neste ponto que reside a inter-relação entre ZDP e autonomia. A fim de visualizarmos melhor esta inter-relação, basta lembrar o contexto socio-cultural que impulsionou Vygotski a defender o uso da metáfora de ZDP embasado no trabalho em colaboração. O seu intento ocorreu durante a Revolução Russa, um período marcado por fortes contradições sociais: privado-social/individualismo-social. As referidas oposições influenciaram fortemente as esferas educativas, tornando o ensino distante da realidade, alienando. Neste contexto socio-político, Vygotski acreditava na importância da colaboração e na influência de fatores sociais no desenvolvimento das estruturas mentais do indivíduo dentro do ensino/aprendizagem.

Para Cole (1985: 5), ZDP é uma estrutura que permite colocar os sujeitos em atividade, ou seja, unidos através de uma determinada tarefa de acordo com o contexto social. O nosso é o da sala de aula, onde as atividades interativas deveriam ocupar um espaço significativo. Nesta relação interativa, os aprendizes não deveriam ser considerados como tabula rasa, pois os conhecimentos prévios por eles adquiridos facilitam o acesso aos conhecimentos sistematizados, levando-os a experimentar o percurso da reflexão autônoma graças ao uso de ZDP. É através desta zona que a interdependência de desenvolvimento cognitivo insida-se entre os indivíduos.

As atividades feitas em pares permitem aos aprendizes a ocasião de construir conhecimentos em língua portuguesa servindo-se de "andaimas", fazendo emergir entre eles a intersubjetividade. E para que isto ocorra, é necessário que eles sejam autônomos, ou seja, livres para criar discursos autênticos e próximos do mundo real. Um aprendiz autônomo não é sinônimo de um ser individualista, mas de um aprendiz que percebe a inutilidade de repetir discursos artificiais e afira-se na oventura de aprender uma língua estrangeira, aprendendo a exprimir seus discursos em colaboração.

• A colaboração e as tarefas em pares

O trabalho em colaboração incita os aprendizes a interagir face a face, permitindo-lhes engajar-se nas atividades comunicativas e alcançar sucesso na tarefa por eles empreendida. Neste sentido, Ohta (1995: 95) postula

que a interação entre alunos funciona como uma "janela aberta", que viabiliza a aprendizagem de uma segunda língua. Isto permite-nos afirmar que a interação aluno-aluno acaba por destacar dois aspectos importantes na aprendizagem da língua alvo: a construção de conhecimentos em colaboração e o desenvolvimento da competência de comunicação. Os espaços discursivos empreendidos pelos aprendizes rumo ao desempenho de tarefas em pares, revelam a maneira pela qual eles manipulam os signos da língua, visando sua aquisição. E ao mesmo tempo, o fluxo de tais espaços entre os interlocutores provoca mudanças na estrutura da interação (Long 1983).

Em referência às tarefas em pares, estas possuem um papel importante na aprendizagem de uma língua estrangeira, representando o ponto de encontro pedagógico entre o professor/aprendiz e entre os próprios aprendizes. As tarefas em pares têm o poder de suscitar o desempenho de diversos papéis que colocam os aprendizes na condição de dispendere esforços cognitivos e linguísticos em colaboração. Esta, por sua vez, ao ligar-se à complexidade das tarefas, coloca em evidência duas estruturas: de relação e de interação. Sendo que a primeira é pautada pela escuta, pela opinião do outro, pela troca de informações e pelos acordos e desacordos. E a segunda, ressalta o julgamento o pedido, as questões e respostas, a avaliação e outras estratégias que possibilitam a construção do discurso na aprendizagem da língua.

• Definições de tarefa

No seio das várias definições de tarefas existem oscilações acerca dos termos *tarefa* e *atividade*. Neste estudo, procuramos retratar determinadas definições que destacam o aspecto interativo das mesmas. Não será tratado neste artigo os tipos de tarefas *jigsaw* ou *dictogloss* nos moldes defendidos por Swain & Lapkin (2001).

Long (1985: 89) apresenta uma definição de tarefa que não abarca os aspectos pedagógicos de aprendizagem de uma língua estrangeira. A sua definição faz referência às tarefas cotidianas que ao serem concretizadas por um determinado indivíduo, este poderá fazer uso da língua ou não. Assim sendo, Long estabeleceu uma estreita relação entre a concretização de tarefas e o contexto real em que elas se dão. Esta operação coloca em evidência os seguintes fatores: a liberdade e a recompensa. Dentro de um contexto pedagógico, o primeiro fator atrela-se ao ato de criar meios que possibilitem a concretização de determinadas tarefas por parte dos aprendizes. E o segundo, encontra-se localizado no plano da compreensão de conteúdo seguido do uso efetivo da língua.

Skehan (1996: 38), define tarefa de acordo com o contexto pedagógico, evocando primeiramente a veiculação de sentido e a relação dela com o mundo real. Isto quer dizer que as tarefas ao serem elaboradas pelo professor, devem apresentar certas semelhanças com situações de comunicação veiculadas fora da sala de aula. A prática sistemática destes tipos de tarefas oferece aos aprendizes um primeiro contato com a língua e a cultura do outro.

Breen (1987: 23) apresenta-nos a seguinte definição de tarefa:

[...] *Task* 'is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning - from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision-making.

Esta definição faz referência a complexidade da tarefa e a importância disto na aprendizagem de uma língua. Robinson (2001) e Skehan (2003) partilham desta mesma ideia. Estes autores afirmam que a resolução de certas dificuldades exigidas pela tarefa, força os aprendizes a mobilizarem determinados processos cognitivos e linguísticos tanto no que toca a tomadas de decisões como no desempenho de certas funções comunicativas. Neste sentido, a tarefa deve obrigatoriamente apresentar um desafio a ser resolvido, que não seja tão evidente e nem extremamente complexo. Este desafio deve ser elaborado de maneira que os aprendizes possam engajar-se dentro de determinados espaços discursivos, favorecendo a colaboração e o desenvolvimento da competência de comunicação entre eles. Nestes espaços, os aprendizes podem criar momentos de "andaimas", servindo-se de seus próprios discursos, tornando assim a tarefa comunicativa.

No que tange ao aspecto comunicativo das tarefas, Nunan (1989: 10) afirma o seguinte:

[...] *the communicative task as a piece of classroom work which involves learner in comprehending, manipulating,*

producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.

Para estes autores, o aspecto comunicativo de uma tarefa está intimamente ligado a produção de sentido e não na reprodução das estruturas linguísticas. Bygate, Skehan & Swain (2001: 12) commungam esta mesma ideia. A este respeito, nós entendemos que as tarefas comunicativas são aquelas que incitam os aprendizes a produzirem e compreenderem textos orais e/ou escritos na língua alvo. Nesta etapa da aprendizagem, os aprendizes devem mobilizar seus recursos linguísticos, combinando a forma e o sentido, a fim de estabelecer contatos com seu interlocutor, dentro dos quais a intersubjetividade é veiculada. Sob este ponto de vista, Habermas (1987) explica a teoria do agir comunicacional tendo como pano de fundo o conceito da racionalidade. Esta, segundo ele, é guiada por ações rumo a um objetivo, que coloca os sujeitos em condições de resolver um determinado problema acerca do mundo objetivo. Habermas sustenta que é a através da prática da comunicação que os interlocutores agem uns sobre os outros, partilhando de maneira intersubjetiva o mundo dentro do qual eles estão inseridos. Dentro dos contextos comunicativos, os interlocutores são capazes de reconhecer as expressões de sentido se elas pertencem à mesma comunidade linguística.

Nós entendemos a intersubjetividade como sendo um encontro social e comunicativo, no qual os interlocutores partilham experiências vividas, porém no seio desta partilha determinados divergências podem ocorrer. Assim, levando em consideração a interação diádica, dentro da qual os aprendizes desempenham tarefas em pares, podemos presumir o cruzamento de diversas percepções subjetivas, visto que dentro de contextos comunicativos os interlocutores não possuem o mesmo ponto de vista sob determinado assunto. Este aspecto no desenvolver de tarefas em pares funciona como o fio condutor, que força os aprendizes a encontrarem um lugar, onde exista consenso em relação ao resultado final da tarefa. É dentro deste movimento interlocutório que nossos resultados serão apresentados.

• Metodologia

Nós empreendemos a nossa coleta de dados dentro de um colégio público de ensino fundamental de Nancy, na França. A coleta foi iniciada em meados de outubro de 2003 e concluída em fevereiro de 2004. Os sujeitos que participaram desta pesquisa cursavam a oitava série do ensino fundamental. No referido colégio são ensinadas várias línguas estrangeiras e inclusive a língua portuguesa.

O método de pesquisa adotado foi o da observação seguido de filmagens e gravações. Para isto adotamos o uso de vídeo-tape e gravador, para gravar os aprendizes durante a realização de tarefas em pares. O vídeo-tape serviu de apoio para gravar os gestos dos aprendizes, gestos estes que poderiam enriquecer a análise da interação entre

eles. E o gravador serviu para registrar a produção linguística dos pares envolvidos com as tarefas.

As observações foram feitas duas vezes por semana, dentro do período acima estipulado. O nosso corpus perfaz um total de 7h30 minutos de gravação. A organização dele foi disposta em cinco etapas, de acordo com os tipos de tarefas desempenhadas pelos aprendizes. Nós denominamos estas etapas de protocolo: primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto protocolo. Os poucos excertos aqui analisados foram extraídos destes protocolos.

• Análise dos dados

A análise dos dados será desenvolvida a partir de três excertos do nosso corpus, sendo que os dois primeiros mostram assistências verbais entre os alunos em relação à forma; e o último aborda a assistência verbal em relação ao sentido. Não será possível englobar neste estudo todos os excertos que figuram nos protocolos. Na nossa análise, que tentará ser breve, nós tentaremos abordar determinados aspectos referentes ao esboço teórico, relacionando-os com os objetivos traçados no início deste trabalho: mostrar a quantidade de “andames” cedidos no decorrer das tarefas entre os aprendizes e entre estes e o professor. No que se

refere aos sinais de transcrições², a nossa análise será conduzida com bases nos trabalhos de Marcuschi (2001), Blanche-Benveniste (2002) e do grupo de pesquisa DELIC (Aix-en-Provence).

Os dois primeiros excertos abaixo foram extraídos do primeiro protocolo e referem-se a uma atividade narrativa feita na sala de aula. Nesta atividade, os alunos deveriam construir um diálogo a partir de alguns textos estudados anteriormente, os quais mostravam um recorte da realidade sócio-cultural da Bahia: a vida de um vaqueiro que vivia no sertão baiano e de uma baiana que vendia acarajés em alguns pontos turísticos de Salvador.

Excerto 1

- [...]
1. A1 : eh uma cliente pára + pára + como se diz s' arêter <
2. A2 : pára eh parar < ((escreve no caderno o uso dos dois verbos))
3. A1 : pára
4. A2 : pára hum pára
5. A1 : em frente do +
6. A2 : para em frente da cozinha < [...]

Neste primeiro excerto, nós percebemos que a afirmativa de A1 feita na primeira linha, exprime um pedido

Interação aluno-aluno....

29

de ajuda. No entanto, A1 exprimiu corretamente o uso do verbo parar da língua portuguesa. Parece-nos que o referido aprendiz deseja obter de seu interlocutor a avaliação correta quanto ao uso do verbo em questão. Isto pode ser observado graças ao uso de uma subida rápida na intonação. Neste caso, A1 procede a uma avaliação da sua própria competência linguística, utilizando como estratégia o uso do verbo “arêter” da língua francesa, a língua materna dos aprendizes. Na linha 2, A2 avalia a produção de A1, ajudando-lhe, ou seja, fornecendo-lhe a resposta correta. A intonação de subida rápida empregada por A2 é aberta e linear e serve para assegurar A1 quanto ao uso correto do verbo, bem como destina -se a lembrá-lo sobre a diferença entre o emprego do verbo parar no infinitivo e pára, conjugado na primeira pessoa do singular, no tempo presente do indicativo.

Excerto 2

- [...]
1. A2 : não + estou + a pensar + no meu filho ((risos))
2. A1 : não estou <
3. A2 : a pensar + no meu filho >
4. A1 : estou a pensar
5. A2 : no ou em <
6. A1 : no MEU meu + em meu fi + não > no meu filho
7. A2 : ahhh³ no meu filho [...]

O excerto acima mostra que os aprendizes estão elaborando as falas da personagem dona Maria. No interior desta criação, A2 precisa saber o uso apropriado da preposição no ou em

para a construção da frase, na linha 3. A1 responde, na linha 6, sobre o uso da preposição. Na sua resposta, percebe-se uma certa ênfase dada no uso do pronome possessivo na 1ª pessoa do singular, como se quisesse assegurar A2 do emprego correto da preposição. Contudo, tal ênfase é seguida de uma breve pausa, mostrando que A1 concretiza uma auto-correção, antes de responder corretamente ao seu parceiro. Isto pode ser observado através do uso de uma descida rápida na intonação, seguida da resposta definitiva que serviu para expandir o conhecimento linguístico de ambos. O comportamento verbal de A2 na linha 7, após ter recebido a ajuda de A1, demonstra que uma zona coerente de informação foi suprida. Isto pode ser constatado através da liberação da interjeição “ah” seguida de repetição da contribuição de A1.

Excerto 3

- [...]
1. A1 : eu não me lembro o que que é borbulhas > eh não é < eh não sei > borbulhas
- + me diz uma coisa + mas mas não sei
2. A2 : vamos ver no dicionário + borbulhas ++ + borbulhas + un bouton ((incompreensível)) epiderme + bolhas na superfície da água + botãozinho vermelho + pequeno ponto vermelho sobre a pele +
3. A1 : ah tu sabes < quando uma uma abelha pica < faz uma borbulha >
4. A2 : ahhh⁴ est vai + são borbulhas no rosto + borbulhas no rosto
5. A1 : alors rosto ++ não percebo ((procura no dicionário))
6. A2 : rosto parte anterior da cabeça + cara + fisionomia ((lê a definição))

² Intonação: subida rápida < descida rápida < Pausas : muito breve + breve ++ longa +++ Sobreposição de falas :

Hesitação : entre várias sequências : / / ou de uma sequência sonora /0/

Ênfase : representação em letras maiúsculas Comentários do analista: (())

Indicação de transcrição parcial ou de eliminação : [¼]

7. A1 : eh en français não é /o/o /cerveau <
 8. A2 : a t /O/ testa
 9. A1 : le visage <
 10. A2 : pluôt le visage
 11. A1 : o que que é o rosto < a cara <
 ahh (l reação de A1 ao ser ajudado por A2, quando este toca o rosto com a mão, para responder-lhe a pergunta))
 12. A2 : oui < a cara com borbulhas ((foma nota))
 [...]

Este excerto foi extraído do quinto protocolo no qual consta uma tarefa de leitura e compreensão de texto. Logo no início da construção de sentido do mesmo, percebemos que a palavra borbulhas impõe dificuldades no desenrolar da tarefa. Os dois aprendizes desconhecem o seu sentido. Esta razão constitui o ponto de partida para a construção de andaimos que começa na linha 02, quando A2 procura no dicionário o sentido da palavra borbulhas. Aqui, o dicionário, instrumento criado pelos outros indivíduos ausentes no discurso dos aprendizes, também serve para encadear em A1 a construção de um "andaimo", linha 03. Esta construção começa, quando A1 tenta explicar a palavra borbulha. Ele o faz, servindo-se de outros signos linguísticos, de acordo com Vygotski (1997). Além do mais, a explicação de A1 apoia-se em dois planos: a experiência perceptiva e

o pensamento criativo (Freire 1974). Estes foram os passos utilizados por A1, que possibilitaram a construção de um "andaimo", na linha 4, servindo para expandir a ZDP de A2.

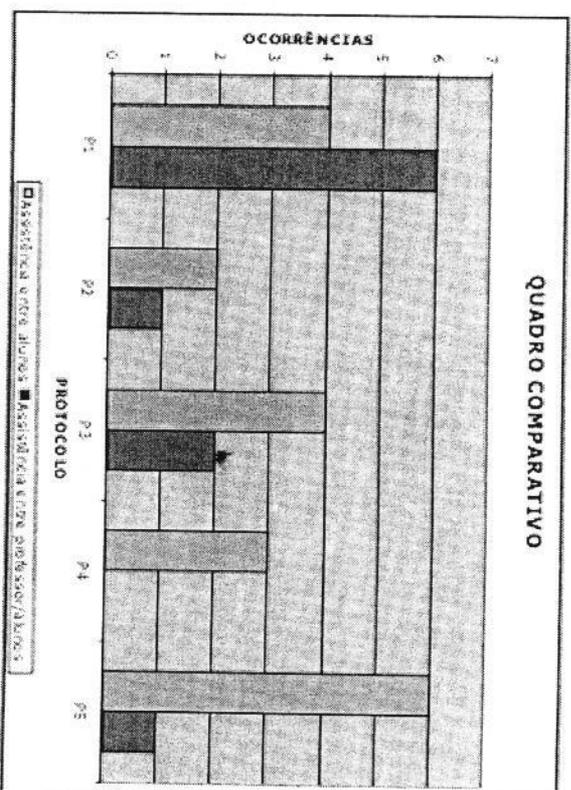
Podemos constatar que existe no citado excerto um primeiro momento de assistência, porém o segundo muda de posição. Agora, não temos A1 como portador de assistência, mas A2. O objeto de construção de "andaimos", nesta etapa da tarefa, é a palavra rosto. Mais uma vez, os dois aprendizes encontram-se na mesma situação: desconhecem o sentido de uma determinada palavra no texto. A2 serve-se de dois recursos para poder ajudar na compreensão da palavra rosto: o uso do dicionário (linha 6) e dos gestos (linhas 10 e 11). O uso deste dois recursos serviu para construir um "andaimo" capaz de aumentar a ZDP de A1. Nestes procedimentos, estão presentes a colaboração, a responsabilidade face a tarefa e o esforço de alcançarem juntos o mesmo resultado final. As assistências dadas por cada um são construídas através dos "andaimos", facilitando a compreensão do conteúdo da tarefa e do seu desenrolar. E ao mesmo tempo, as assistências oferecem aos aprendizes a ocasião de recorrer a determinados usos linguísticos um pouco mais complexos, possibilitando o desenvolvimento da competência de comunicação em língua portuguesa.

- 3 A grafia desta interjeição foi modificada, a fim de mostrar a intensidade com que foi pronunciada pelo aprendiz, quando este recebe determinada assistência. No nosso corpus existem várias ocorrências destes tipos de interjeição e todas elas acontecem justamente no momento em que uma construção de andaimo foi executada na ZDP.
 4 Grafia modificada da interjeição "ah," conforme explicação acima...

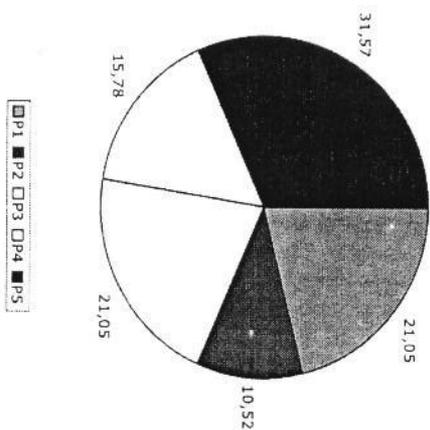
Nós percebemos que o movimento de "insights" criado pelos aprendizes coloca-os nos papéis de portadores de assistência, que efetiva-se a partir do momento em que um aprendiz pede ajuda ao outro. Este movimento no decorrer da interação que possibilita a construção de "andaimos" confirma que estes não pertencem a ninguém (Ohta 1995: 97). Talvez isto deve-se ao fato de que os interlocutores gozam do mesmo estatuto social. Sendo assim, os alunos não se sentem coagidos no decorrer da tarefa, mas livres para poder criar os seus próprios discursos. E ainda, no decorrer dela bem como nas outras que constam no nosso corpus, a

responsabilidade entre os aprendizes manifesta-se claramente face aos desafios a serem enfrentados. E, também, não existe entre eles o fator disputa. A colaboração se efetivava através de cruzamentos do Eu no decorrer das tarefas em pares.
 Dentro do nosso corpus, percebemos que a quantidade de assistências dadas entre os aprendizes foi expressiva no desenrolar das tarefas. Isto levou-nos a observar as assistências cedidas entre eles e as cedidas dentro da relação professor/alunos, a fim de mostrá-las em forma de gráficos. Diante disto, nós obtivemos os seguintes resultados estatísticos:

QUADRO COMPARATIVO

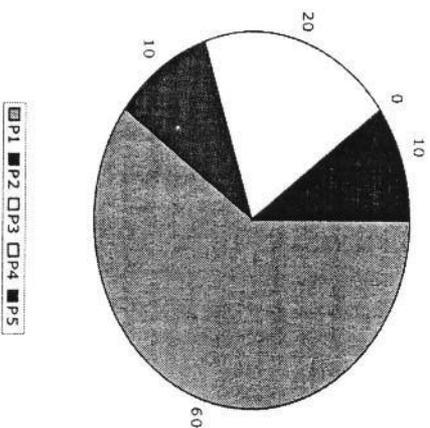


Assistência entre alunos %



O gráfico acima demonstra-nos que os aprendizes precisaram da ajuda do professor em quase todas as tarefas, sendo que no primeiro protocolo a ajuda cedida pelo professor foi mais importante que no quinto. No decorrer da primeira tarefa contida no primeiro protocolo, percebemos a presença marcante do professor. Isto se deve provavelmente a dois fatores: o grau elevado de complexidade da tarefa ou a necessidade dos aprendizes em adaptar-se a nova forma de trabalho em pares, totalmente desconhecida por eles.

Assistência entre professor/alunos %



Interação aluno-aluno,....

33

No que tange às ajudas cedidas entre os alunos, percebemos que elas também ocorreram durante todas as tarefas. As assistências verbais fornecidas entre eles são mais expressivas no desenrolar da quarta tarefa contida no quarto protocolo. Aqui, os aprendizes conseguiram desempenhar a tarefa sem pedir auxílio ao professor. Nós percebemos que no decorrer das tarefas em pares, os aprendizes progrediam pouco a pouco em relação à complexidade das mesmas, mais isto não excluiu a ajuda do professor. Mediante os resultados acima obtidos, achamos conveniente demonstrá-los em porcentagem, a saber:

O resultado acima mostra-nos que as assistências dadas entre os aprendizes são expressivas no quinto protocolo e menos no segundo. A tarefa empreendida neste protocolo não exigia dos alunos esforços cognitivos importantes. No entanto, a assistência está sempre presente.

Neste gráfico, podemos verificar que as assistências dadas pelo professor aos aprendizes são significativas no primeiro protocolo. Elas estão presentes no decorrer de todas as tarefas exceto no quarto protocolo. Nós percebemos que no desenrolar das tarefas, os aprendizes progrediam linguisticamente graças ao grau de dificuldade das mesmas, todavia tal progressão não excluiu de modo algum as assistências dadas pelo professor.

Considerações finais

A análise dos excertos acima mostra-nos que o uso da construção de "andaimos" aumenta a ZDP dos

aprendizes, quando estes trabalham na concretização de tarefas em pares, basta olhar a frequência com que "andaimos" e ZDP aparecem durante a resolução das tarefas. O uso destas duas metáforas suscita o diálogo, hipóteses, negociação de sentido, bem como outras tentativas de expressão que possibilitam aos alunos o uso efetivo da língua. Todos estes passos não seriam possíveis dentro de um modelo de ensino calcado apenas na memorização lexical ou gramatical de uma língua, visto que tal prática torna a aprendizagem extremamente superficial, dominadora e distante das situações comunicativas viventes nas comunidades linguísticas da língua alvo.

De acordo com a perspectiva socio-interacionista na qual "andaimo" e ZDP veiculam o trabalho em colaboração, percebemos também que estas duas metáforas incitam os aprendizes a um forte grau de interação. Em consequência disto, elas possibilitam-lhes o aumento das capacidades cognitivas e comunicativas. Isto acontece porque as tarefas têm também o poder de manter os aprendizes unidos através do mesmo objetivo: aprender a língua portuguesa em colaboração. Nesta prática, a atividade comunicacional desencadeia uma bifurcação de partilhas: partilha de conhecimento e de cognição, ligando-se respectivamente ao espaço social e cognitivo. A fusão destes dois espaços dentro do aprendizado de português - língua estrangeira conduz os aprendizes a se ajudarem, criando momentos de "andaimos" entre eles que culminam com a manipulação dos signos linguísticos. Neste momento, a intersubjetividade

instala-se favorecendo a negociação de sentido. Esta, segundo Riley (1989: 64), nada mais é do que um lugar de entendimento, onde os conhecimentos mútuos repõem na reciprocidade de perspectivas essenciais, base fundamental que erige toda comunicação. A nosso ver, é dentro destas perspectivas, que de acordo com a colaboração defendida por Vygotski (1997), a criança torna-se mais forte para resolver um problema que não está preparada para fazê-lo sozinha.

É, ainda, nós entendemos que o uso da ZDP, dos "andaimos" e da autonomia é necessário nas práticas pedagógicas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, pois impede a repetição de discursos artificiais e inibem os aprendizes a engajarem-se nas trocas verbais genuínas, o que permite-lhes descobrir os diversos signos linguísticos veiculados pela cultura a ser aprendida. Neste sentido, lembremos que Vygotski (1997: 349) afirma que "le développement en soi est indépendant, isolé et autonome". Esta afirmação enriquece nossas reflexões sobre as inter-relações entre ZDP, «andaimos», autonomia e a colaboração.

Referências Bibliográficas

BARNARD, R. (2002) Interaction and autonomy: a sociocultural perspective. In: Hobbs, M. (éds) *Autonomous Learning: here and there, here and now. Proceedings from the UNITEC Autonomous Learning Symposium 2-3 May, Auckland, The UNITEC*.

BLANCHE-BENVENISTE, ROUGET, C. & SABIO, F. (2002) *Choix de textes de français parlé*. Paris, Edition Champion.

BREEN, M. (1987) *Contemporary paradigms in syllabus design (Partes 1 et 2) Language Teaching*, 20, 2-91 et 74-157.

BRUNER, J. (1985) Vygotsky : a historical and conceptual perspective. In: Wertsch, J. V. (Eds.) *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.

BYGATE, M., SKEHAN, P. et SWAIN (2001). (eds.) *Researching Pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. London. Longman.

COLE, M. (1985) The zone of proximal development : where culture and cognition create each other. In Wertsch, J. V. (Eds.) *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.

DONATO, R. (1994) *Collective scaffolding in second language learning*. In: Lantolf, J. and Appel, G. (eds.) *Vygotskian Approaches to second Language Learning*. Norwood, NJ: Ablex.

ELLIS, R. (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford, University Press.

FREIRE, P. (1974) *Pédagogie des opprimés: suivi de conscientisation et révolution*. Paris, Maspéro.

HABERMAS, J. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome 1. Paris, Editions Fayard.

KANT, E. (1985). *Fondements de la métaphysique des moeurs*. tradução de Delbos, V, revisada e modificada por Alquié, F., a partir da edição alemã : 1785. In: *œuvres philosophiques*, Gallimard, Pléiade, Paris, Tomme II, 2^{ème} section.

LITTLE, D. (1991) *Learner autonomy 1: definitions, issues and problems*. Dublin, Authentik.

LONG, M. (1983) *Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*. In: *Applied Linguistics*, vol. 4, 2, 126-141.

LONG, M. (1985) *A role for instruction in second language acquisition*. In: HYLTENSTAN, K & PIENEMANN (éds.) *Modelling and Assessing second Language Acquisition*. Clevedon Avon: Multilingual Matters.

MARCUSCHI, L. A. (2001) *Análise da conversação*. São Paulo, Editora Ática.

NUNAN, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge Language teaching Library.

OHATA, A. S. (1995) *Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse. learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development*. In: *Issues in Applied Linguistics*, 6, 93-121.

RILEY, P. (1989) *Negotiation et anarchie. Verbum*, Revue de Linguistique publiée par l'Université de Nancy II, Tome XII fascicule 1.

RILEY, P. (2002) *Autonomy and self-direction in language learning : current issues and developments*. In: Hobbs, M. (éds) *Autonomous Learning: here and there, here and now. "Autonomous Learning Symposium" 2-3 May proceedings from the UNITEC - Faculty of Arts and Social Sciences, Auckland*.

ROBINSON, P. (2001) *Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework*. In: *Applied Linguistics*, 22, 27-57.

SKEHAN, P. (1996) *A framework for the implementation of task-based instruction*. In: *Applied linguistics Vol. 17, n° 1*. 39-61; Oxford University Press

SKEHAN, P. (2003) *Task-based instruction*. In: *Language Teaching* 36, 1-14; Cambridge University Press.

SIMMEL, G. (1999) *Sociologie : études sur les formes de la socialisation*. Traduction française d'après le texte de l'édition allemande, Paris, Presses Universitaires de France, (1^{ère} édition allemande : 1908, Leipzig, Duncker & Humblot).

THOMSEN, Hanne. (2002) *Scaffolding target language use. Comunicação apresentada no Symposium towards autonomy in foreign language learning : teacher,*

learner, educational system, Trinity College, Dublin.

WYGOTSKI, L. (1997) *Pensée et langage*. trad. par Seve F., Paris: La Dispute/SNEDIT

WOOD, D., BRUNER, J.S., & ROSS, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

O ENSINO DE PORTUGUÊS NA RÚSSIA

Galina Petrova
Universidade Estadual de Relações
Internacionais Rússia

Resumo. Este trabalho tem como objetivo principal mostrar um breve panorama sobre o ensino de Português na Rússia.

1. Escola russa. Tradições e manuais.

As tradições da escola de ensino de línguas estrangeiras na Rússia remontam à época soviética. Após da cortina de ferro formava-se, talvez, a melhor metódica do ensino de línguas estrangeiras no mundo. Os contactos com os falantes nativos eram proibidos, mas, no entanto, era necessário ensinar a todo o custo os alunos a falar inglês, francês ou espanhol. Para compensar a falta do ambiente linguístico, as aulas nas universidades linguísticas eram muito intensivas, a carga nas universidades chegava a 24 horas semanais (a prática oral, a tradução escrita, a tradução oral, a fonética prática e teórica, a estilística, a lexicologia e a gramática, a história da língua) e o número de alunos não excedia os 10.

A escola russa criava os seus manuais que, se bem que não isentos de ideologia e política (sem descrição do Kremlin ou a biografia de Lenin nenhuma editora aceitava o manual para a publicação), davam resultados espetaculares: os alunos saíam das universidades com bom domínio de línguas estrangeiras, e prontos para exercerem as suas atividades profissionais. As melhores escolas linguísticas criaram-se na nas Faculdades de Letras da Universidade Lomonosov e da Universidade de Leningrado, que formavam professores, no Instituto de Línguas Estrangeiras, hoje Universidade Linguística, que formava intérpretes e professores, na Universidade Militar que formava intérpretes militares, e no Instituto, hoje Universidade de Relações Internacionais, que preparava os futuros diplomatas, economistas, jornalistas e juristas.