

A UTILIZAÇÃO DA TÉCNICA *SCAFFOLDING* POR APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA: CARACTERÍSTICAS DO USO EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Rangel Peruchi/ Universidade Federal do Paraná

RESUMO: Este artigo apresenta uma investigação sobre a técnica *Scaffolding* utilizada por sete aprendizes de nível básico de uma plataforma de ensino a distância utilizada por oficiais do Exército Brasileiro. Baseamo-nos na teoria sociointeracionista para a análise das interações realizadas por tais aprendizes em uma aula-*chat*. Além disso, buscamos averiguar a maneira pela qual os aprendizes interagem com o tutor para se certificar do uso do artigo *the* em ambientes linguísticos anteriormente estudados. Objetiva-se com isso averiguar em que medida o ambiente virtual se assemelha ao uso dos *episódios relacionados à língua* quando comparados a um ambiente físico. A análise dos dados aponta que, diferentemente daquilo que se acreditava inicialmente, a interação entre os aprendizes é esparsa, sendo o tutor a voz mais saliente nessa modalidade de ensino. Entretanto, os aprendizes parecem fazer uso das interações entre os colegas e o tutor para o reordenamento de seu conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Sociointeracionismo. *Scaffolding*. Interlíngua. Episódios Relacionados à Língua.

ABSTRACT: This article presents an investigation over the *Scaffolding* technique used by seven learners of the Brazilian army in a distance education platform used by military officers. We based the analysis of those learners interaction during an online class on the sociointeracionist theory. Also, we sought to verify the way in which interaction among the instructor/ learners and those among learners in order to make sure the use of *the* in linguistic environments previously studied by such learners. The objective was to verify in what extent the virtual environment resembles the actual one in the use of *language related episodes*. The data analyses shows that differently from what we previously supposed, the interaction between learners themselves is minimal/almost inexistent, being the instructor's voice the one noted the most. However, learners seem to make use of the interactions among them and the instructor in order to rearrange their knowledge over the article *the*.

KEYWORDS: Sociointeracionism. *Scaffolding*. Interlanguage. Language Related Episodes.

INTRODUÇÃO

Com a velocidade de acesso à internet e a riqueza de materiais com possibilidade de uso pedagógico já disponíveis, o uso dessa ferramenta mostra-se cada vez mais próxima dos aprendizes de língua estrangeira. A quantidade de informação acessível para o aprendiz de língua estrangeira,

no entanto, desperta também, no próprio docente, uma série de dúvidas, entre elas: por onde devo começar o trabalho em sala de aula? Informação existe, mas como se deve trabalhar para que o aprendiz tenha acesso a um variado repertório linguístico e venha a usá-lo com precisão? Nossa prática diária e a nossa própria experiência nos sugere que, em algum (ou vários) momento(s), o aprendiz precisará receber o retorno de um interlocutor mais proficiente que ele – outro aprendiz ou o tutor – para que assim ele possa refazer alguns caminhos equivocadamente tomados no processo de aquisição da língua alvo.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo descrever e ilustrar uma estratégia de aprendizagem denominada *scaffolding* (doravante andaime) em aprendizes de língua inglesa matriculados em uma plataforma de ensino a distância com aulas-*chat* semanais. Nossa prática diária tem nos mostrado que tais aulas assemelham-se, em muitos aspectos, às práticas de ensino/aprendizagem realizadas presencialmente. Conseqüentemente, acreditamos que essa prática pedagógica mostra-se frutífera para a compreensão de processos interativos. Concordamos com Marcuschi e Xavier (2010), quando eles afirmam que, na atual sociedade da informação, a internet é um protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. E é justamente isso que nos leva a crer que as ferramentas disponíveis no ensino *online* são também uma forma efetiva de praticar a língua alvo. Assim, todas essas características fazem da aula-*chat* uma aula real, com processos de interação bastante semelhantes àqueles ocorridos na sala de aula tradicional de língua estrangeira. Como o processo de aprendizagem ocorre de maneira individual na maior parte do tempo, visto que os alunos completam as atividades sozinhos, queremos oportunizar, por meio desta pesquisa, um contexto para que eles possam trabalhar em conjunto e, assim, ter seu processo de aprendizagem aprimorado.

Para tratarmos das questões pertinentes, este trabalho será dividido em seis (6) partes: na primeira parte, apresentamos a perspectiva sociointeracionista apresentada por Vygostky (1986), para que possamos compreender com mais profundidade como o autor compreende o processo de desenvolvimento da linguagem no indivíduo enquanto agente social; em seguida, na segunda parte, explicamos com maior detalhe a técnica denominada andaime visto que esta se mostra realizável nas aulas-*chat*; na terceira subdivisão da teorização da pesquisa apresentamos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) aplicado à segunda língua. Na sequência, compondo a quinta seção, tratamos da base metodológica para a pesquisa e apresentamos os fenômenos relacionados à língua com as análises relacionadas. Por fim, procuramos traçar uma relação entre a produção dos aprendizes para averiguarmos as características mais relevantes do processo de interação nessa modalidade de ensino.

1 PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

Hoje, pensar em um novo paradigma para o ensino de língua estrangeira deve também levar em consideração o uso do ensino *on-line*. Tendo em vista que as novas tecnologias disponíveis pela internet podem promover a interação cada vez mais acessível, e com a alta tecnologia proporcionando uma interação cada vez mais natural, tais aulas podem ser vistas como um simulacro das aulas presenciais, já que nessas aulas tanto o tutor como os aprendizes podem interagir por meio da escrita e da fala. A aprendizagem, dependendo de escolhas realizadas pelo tutor, pode ocorrer entre os pares de aprendizes e, com isso, abre-se a oportunidade para a promoção de uma aprendizagem colaborativa entre eles. Assim, tomamos como base para o processo

interativo os estudiosos Swain e Lapkin (1998), para analisar a interação entre os aprendizes de língua inglesa participantes dessa pesquisa.

Analisamos a interação entre os aprendizes com base nas reflexões Vygotskianas (1986), com relação ao papel da mediação do outro no processo de desenvolvimento sociocognitivo. Sabemos que para Vygotsky a interação social é o contexto e a origem do desenvolvimento mental do indivíduo. Essa compreensão é de fundamental importância, já que os aprendizes desse estudo recebem *input* isoladamente e tem seu *output* avaliado por um programa que, logicamente, só aceita respostas exatas. As duas situações em que tais aprendizes têm contato com outro interactante real, são as ocorridas na aula-*chat* e no *feedback* emitido pelo tutor na resolução de alguns exercícios (sendo que nesse último o tutor emite o *feedback* pelo canal escrito de comunicação, e o *feedback* oral é utilizado apenas em alguns exercícios de oralidade). Desse modo, a única oportunidade de contato real é aquela ocorrida na aula-*chat*. Nesse sentido, é por meio da aula-*chat* que o tutor poderá promover o apoio necessário para que o aprendiz possa trabalhar em sua ZPD (zona de desenvolvimento proximal), que, de acordo com Vygostky (1986), será a margem entre o que o indivíduo é capaz de produzir isoladamente e o que pode produzir com a ajuda do outro.

2 ANDAIMENTO

Em termos gerais, a metodologia denominada andaimento refere-se ao processo em que um interlocutor mais proficiente interage com o outro (s) interlocutor (es) menos proficiente (s) com o objetivo de levá-lo(s) a um aprofundamento no conhecimento de um aspecto específico da língua alvo.

Com base nas pesquisas de Pienemann (1984), acreditamos que, se a prática produtiva for dirigida a uma estrutura além do nível de compreensão atual do aprendiz, a aquisição não ocorrerá ou terá como resultado a não compreensão da regra em foco. Nesse sentido, a atividade proposta na pesquisa está dentro do nível de compreensão e produção do aprendiz já que todos tiveram a oportunidade de estudar a estrutura em foco previamente.

Baseamo-nos na ideia de interação melhorada (*interaction enhancement*) utilizada por Muranoi (2000) para descrever a técnica pedagógica que entrelaça *input* e *output*, ou seja, em resposta à interlíngua do aprendiz o professor repete o *output* do aprendiz ajudando-o a confirmar suas hipóteses e, se necessário, repete, reformula, etc. Além disso, nos baseamos na teoria Vigostkiana que encara o desenvolvimento da aprendizagem como a ação humana traçada via conversação e mediação semiótica que as conversações fornecem ao aprendiz. Assim, de acordo com essa teoria a aprendizagem é uma forma de socialização e não meramente o processamento da informação realizado individualmente pelo indivíduo.

Além disso, concordamos com VanPaten (1996) quando o mesmo afirma que os aprendizes naturalmente tendem a processar o sentido antes da forma. No entanto, no ensino formal da língua alvo o foco na forma é necessário para que o aprendiz venha a alcançar estágios mais avançados de domínio das formas sintáticas, assim como se espera que tais formas sejam internalizadas. Temos que o foco na forma é de extrema relevância para o ensino da L2. Sabemos, também, que a negociação pode não vir a ocorrer espontaneamente numa *webconferência*, por isso concordamos com Pica (1997) quando afirma que essas oportunidades devem ser encorajadas.

Como o nosso contexto é o da comunicação via internet podemos verificar- como apontada pela pesquisa de Pelletti (2000) – que esse contexto apresenta diferenças significativas com relação à negociação das formas morfossintáticas. Nesse sentido, buscaremos promover o desenvolvimento morfossintático da língua alvo do aprendiz, levando em consideração as características inerentes a esse meio.

No contexto de ensino/aprendizagem *on-line*, tutor assemelha-se tem a função de sanar dúvidas incentivando os participantes a agirem com contribuições pessoais. Paiva (2001, p. 272), com base em outros autores que versaram sobre as aulas-*chat*, afirma que a fala do professor torna-se mais uma das vozes e não somente a mais importante, assim:

Nas comunidades virtuais de aprendizagem, abandona-se o modelo de transmissão de informação tendo a figura do professor como o centro do processo e abre-se espaço para a construção social do conhecimento através de práticas colaborativas. Assim, as dúvidas dos alunos são respondidas pelos colegas e deixam de ser de responsabilidade exclusiva do professor. Dessa maneira, o uso das aulas-*chat* como ferramenta mediadora da comunicação leva-nos a considerar textos que contemplam tanto a “interatividade tecnológica”, onde prevalece o diálogo, a comunicação e a troca de mensagens, quanto a “interatividade situacional” definida pela possibilidade de agir, interferir no programa e/ou conteúdo (PAIVA, 2001, p. 272).

Essa distinção é importante para que possamos estabelecer as características do diálogo síncrono dessa modalidade de ensino.

3 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Apresentaremos a seguir um detalhamento sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal inicialmente proposto por Vygostky (1986) e desenvolvido por outros autores (COLE *et al.*, 1978). Faz-se também necessário traçar uma distinção entre a ZPD e o $i+1$ (proposto por Krashen, 1987), visto que nossa pesquisa busca averiguar o ZPD ocorrido nas interações e não o segundo conceito, até mesmo porque o processo interacional dar-se-á entre os aprendizes e/ou entre eles e o tutor.

Em nossa pesquisa, trabalharemos com aprendizes adultos oriundos de diversas partes do país assim como, diferentes motivações para a aprendizagem da língua alvo. Numa plataforma de ensino *on-line*, os alunos tendem a se comportar de maneira semelhante àquela ocorrida presencialmente, contudo, essa modalidade permite ao tutor o delineamento de atividades entre os pares de aprendizes e tais atividades parecem ocorrer de maneira mais ordenada já que a interposição de vozes é evitada e cada aprendiz tende a respeitar o turno do outro. Assim, para realizar a averiguação da efetividade do trabalho na ZPD, essa atividade mostra-se bastante frutífera visto que a interação ocorrerá entre os aprendizes evitando assim o trabalho unidirecional onde o tutor acaba detendo a maior parte do trabalho. Wells (1990) aponta que o resultado desse tipo de atividade de ZPD capacita os aprendizes a participar em eventos comunicativos e aprender com eles. Durante o andamento promovido nas interações na ZPD, os alunos atuam mais como

facilitadores do que como provedores de uma resposta correta. De acordo com Donato, Ohta, Swain & Lapkin (1994, 1995, 1998), o ZPD é uma atividade que ao mesmo tempo atua como ferramenta para um resultado assim como a própria ferramenta e resultado. O uso da língua cria o ZPD e assim a aprendizagem pode ocorrer. A atividade em foco também se apresenta relevante para que os aprendizes sejam levados a se engajar e o foco das aulas deixa de ser um modelo de “transmissão” de instruções a serem realizadas. Donato (2000) também nos alerta que o conceito de ZPD tem sido ignorado assim como os aspectos socioculturais na sala de aula de língua estrangeira, sendo eles uma fonte rica para o entendimento de como a língua pode ser aprendida pelos aprendizes engajados em uma atividade colaborativa.

Anteriormente, indicamos a necessidade de apresentarmos uma distinção entre o ZPD e o $i+$. Pormenorizaremos essa distinção agora para que se façam claros os moldes em que nos baseamos para a análise do trabalho colaborativo realizado pelos discentes. Ambos conceitos são bastante atraentes para os professores e são, muitas vezes, erroneamente tomados como sendo o mesmo conceito. O conceito de $i+1$ (KRASHEN, 1987) é, fundamentalmente, uma visão cognitiva para a aprendizagem de línguas que considera a aprendizagem como o uso de um conhecimento inato e, assim, o aprendiz é tido como um processador de *input* compreensível. O ZPD, por outro lado, postula que a aprendizagem de língua é uma atividade que acontece por meio da interação e colaboração em contextos sociais, na medida em que o aprendiz responde aos interactantes a sua volta. Ou seja, o aprendiz usa a língua com o apoio de outros enquanto simultaneamente apreende-a. Em outras palavras, o conceito de $i+1$ trata da língua e do *input* enquanto o conceito de ZPD trata da aprendizagem em grupo e da participação desse grupo para obter a assistência mútua necessária. Ou seja, o ZPD não é apenas uma ferramenta utilizada na aprendizagem de língua, mas sim, surge como resultado da utilização da língua de uma maneira significativa e intencional (McCAFFERTY, 2002).

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A coleta do corpus foi realizada na plataforma CIV (Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias), com sete (7) alunos oriundos de diversas partes do país e com diferentes níveis educacionais, sendo o mais elevado, alunos com pós-graduação em suas respectivas áreas de atuação (todos esses com formação em áreas tecnológicas). A idade dos aprendizes girava dos trinta anos aos quarenta e poucos anos. A plataforma na qual esses aprendizes estudam utiliza-se do livro *American English File* (nível A1, A2). Tendo em vista que esse livro se baseia nos parâmetros propostos pelo *Common European Framework*, tais alunos inserem-se no nível básico de domínio da língua alvo. A aula-*chat* ocorre de uma a duas vezes por semana (o aluno decide a aula que irá participar) e tem a duração de sessenta minutos cada. A pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira os aprendizes interagem entre si e/ou com o tutor no processo de aprendizagem da língua inglesa em nível básico. Realizamos tais atividades de estudo dentro do paradigma de pesquisas qualitativas por acreditarmos que a completude do evento de sala da aula (em nosso caso a aula-*chat*) incluem as interações discursivas ocorridas nesse ambiente (CRESWELL, 1994 *apud* DONATO, 2000). Devido a certas proibições legais presentes na plataforma, não foi permitido a utilização do áudio durante o processo de negociação realizado pelos aprendizes e isso afetou a riqueza dos dados dessa pesquisa.

Nessa pesquisa, o tutor-autor procurou não interferir na produção dos aprendizes,

limitando-se apenas a motivá-los a engajar-se na solução da atividade. A esses alunos foi solicitado que realizassem a leitura de um texto com a explicação gramatical para o uso do “the” em quinze (15) contextos linguísticos. A atividade foi dividida em duas etapas. Na primeira semana, os aprendizes tiveram que estudar as regras e, em seguida, aplicá-las em um exercício. Na semana seguinte, esses aprendizes tiveram a oportunidade de interagir com o tutor por meio da aula-chat. Durante a aula, o tutor apresentava sentenças escritas corretamente ou erroneamente com relação ao uso do “the” questionando-os com relação a essas sentenças da seguinte maneira: *Is there anything wrong or missing in this sentence?* Assim, nos baseamos apenas no registro escrito para a análise de suas produções perfazendo um total de quinze protocolos.

Tomamos com base para a análise as ideias de Swain e Lapkin (1998, 2001) para quem tal atividade pode vir a promover um engajamento, pois ambos se envolvem para a resolução da tarefa.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Protocolo 1:

Tutor: *Is there anything wrong or missing in this sentence?*

-Mike doesn't like.....Biology.

...

4-Majjoseluis: *é área de atividade. Não tem porque THE*

5-Júlio: *yes, I will not use*

Ao serem interrogados, os dois aprendizes em questão (linhas 4 e 5) limitaram-se a posicionar-se com relação à correção da proposição. Na linha 4, o discente demonstrou um conhecimento metalinguístico da regra e isso pode ter funcionado como um “scaffold” para o colega, já que este iniciou sua participação com *yes*. Ou seja, o *yes*, nesse caso, funcionou como um *sinal de entendimento*.

Protocolo 2

Tutor: *Is there anything wrong or missing in this sentence?*

--They had.....dinner I had cooked at eight.

...

7-Majjoseluis: *There is "THE" because it is especific.*

8-LUCIANO: *They had the dinner I had cooked at eight.*

...

A partir do questionamento, os aprendizes (linhas 7 e 8) demonstraram conhecer a regra (linha 7) enquanto o outro aprendiz (linha 8) utilizou-se da repetição da sentença para demonstrar que concordava com seu par. Ao final, eles não se pronunciaram, provavelmente por acreditarem ter

solucionado a questão.

Protocolo 3:

Tutor: Is there anything wrong or missing in this sentence?

-I like the green of the English countryside.

13-Majjoseluis: We don't use "THE" before colours.

14-Júlio: No, there isn't.

...

Quando indagados, o aprendiz (linha 13), demonstra ter o conhecimento metalinguístico da regra. O aprendiz (linha 14), não concorda com o uso de *the* na sentença, mas logo em seguida muda de opinião, muito provavelmente se referindo a um contexto anterior no qual o aprendiz (linha 10) explicita a regra. Ou seja, o aluno Julio baseou-se no conhecimento adquirido com seu par e reordenou seu conhecimento.

Protocolo 4:

Tutor: Is there anything wrong or missing in this sentence?

-He can't see the his mother anywhere.

...

22-Majjoseluis: ok

Nessa sentença, o aprendiz com conhecimento mais aprofundado da temática (linha 22) limitou-se apenas a concordar com o aprendiz que havia explicitado a regra.

Protocolo 5:

Tutor: Is there anything wrong or missing in this sentence?

-I want to visit the Rio de Janeiro.

23-Júlio: we don't use THE before City's name.

...

25- Helder: I don't use the before cities, country

...

27-Helder: I don't use the before cities, country

...

Ao serem questionados, os aprendizes (linhas 23, 25, 27) demonstraram conhecer a regra. Já o aprendiz que havia demonstrado anteriormente conhecer um bom número da regra em

questão, demonstrou ter internalizado erroneamente a regra que se aplica a sentença em foco. Além disso, esse discente parece ter generalizado uma regra (generalização) e aplicando-a erroneamente. Ao final, o tutor forneceu a regra em foco para sanar a dúvida existente.

Protocolo 6:

-Do I need to use the here?

They had.....dinner I had cooked at eight.

....

38-Cleber: *Then need of the.*

...

O aprendiz (linha 38), em contato com a questão, demonstrou entender a correção.

Protocolo 7:

What about this one, do I need to use or not?

-He can't see the his mother anywhere.

41-Tutor: *do I need to use the?*

42-Cleber: *No*

43-Tutor: *Why not?*

44-Cleber: *For question three, is only his mother.*

Ao ser questionado, o aprendiz limitou-se a responder sem dar nenhum andamento posterior.

Protocolo 8:

What about this one, do I need to use or not?

-I like the green of the England countryside.

45-Cleber: *Right.*

46-Tutor: *Why?*

47-Tutor: *Why is it right in this case?*

48-Cleber: *word specific, the green of the english.....*

Quando abordado, o aprendiz demonstrou conhecer a regra não sendo necessário dar continuidade a tarefa.

Protocolo 9:

Tutor: *Is there anything wrong or missing in this sentence?*

-Mike doesn't like.....Biology

49-Tutor: *is everything right?*

50-AUGUSTO ALEXANDRIA : *right*

51-AUGUSTO ALEXANDRIA : *no use 'the'*

52-Tutor: *why not?*

53-Tutor: *Are you sure?*

54-Tutor: *CAn you explain why not?*

55-JOAO AUGUSTO : *because Biology is a noun.*

O aluno, quando recebeu a pergunta, prontamente revelou conhecer a regra em foco, não necessitando de maiores explicações.

Protocolo 10:

They had.....dinner I had cooked at eight.

Tutor: *Is there anything wrong or missing in this sentence?*

56-JOAO AUGUSTO : *Dinner is a specific meal*

57-Tutor: *Dinner is a special meal?*

58-Tutor: *What do mean by that?*

59-Tutor: *is it a specific meal?*

60-JOAO AUGUSTO : *for this case , yes*

Nesse caso, ao ser repetidamente questionado, o aprendiz prontamente demonstrou conhecer a regra.

Protocolo 11:

Tutor: *Is there anything missing?*

They had.....dinner I had cooked at eight.

61-Juarez : *They had the dinner I had cooked at eight.*

62-Tutor: *why THE dinner?*

63-Juarez : *Because It is refer a specific meal.*

Neste caso, ao receber a pergunta, o aprendiz prontamente demonstrou conhecer a regra, não necessitando de maiores explicações.

Protocolo 12:

-Tutor: *Is there anything wrong or missing in this sentence?*

- He can't see the his mother anywhere.

64-Juarez : *In this sentence don't use the*

65-Tutor: *Why not?*

66-Juarez : *because I don't use the before possessive pronouns*

67- Tutor: *very good*

Quando questionado, o aprendiz prontamente demonstrou conhecer a regra em foco não havendo a necessidade de dar prosseguimento a interação.

Protocolo 13:

- Tutor: *is there anything wrong or missing in this sentence?*

-I like the green of the English countryside

68-Juarez : *The sentence is true*

69-Tutor: *The sentence is correct.*

70-Tutor: *correct...*

71- Tutor: *Why?*

72-Tutor: *TEll me the rule*

...

O aprendiz demonstrou conhecer a regra em foco e apesar da construção errônea (linha 72), ela soube detalhar o porquê de sua escolha no uso do artigo "the".

Protocolo 14:

Tutor: Is there anything wrong or missing in this sentence?

-I go to.....church every Sunday morning

80-Juarez: *I go to the church every Sunday morning*

81-Tutor: *TELL ME why*

82-Juarez : *In my opinion we need to use the when I need talk about specific think*

83-Tutor: *nope*

84-Juarez : *specific something*

85-Tutor: *nope*

...

90-Juarez : *I'm understanding the rules*

Neste fragmento, o aprendiz demonstrou estar aplicando erroneamente a regra em foco. Em vários momentos os aprendizes parecem ter generalizado a regra, acreditando que sempre que

algo era específico o uso do *the* se fazia necessário. No entanto, ao final (linha 90) o aprendiz emite um sinal de compreensão por meio de “I am understanding the rules”. Entretanto, sua exclamação não é prova do real entendimento até porque ele não revelou (nesse episódio) nenhum outro exemplo para o tutor.

Protocolo 15:

Is there anything wrong or missing in this sentence?

- I want to visit the Rio de Janeiro.

91-Juarez : In this case i don't use THE, because I have the city

92-Juarez : there is a city

93-Tutor: it is a city

Nesse evento, o aluno corretamente apresenta a regra em foco. No entanto, a construção por ele utilizada (linha 91 e 92) estava gramaticalmente errada.

DISCUSSÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve como objetivo averiguar as interações verbais observadas entre sete alunos matriculados em uma plataforma de ensino *on-line* de nível básico. Apresentamos nesse artigo a visão sociointeracionista e um detalhamento da estratégia *scaffolding* e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) com vistas ao entendimento do processo interativo *on-line*.

Para que pudéssemos nos certificar se os aprendizes trabalhariam em sua ZDF, propusemos que todos previamente realizassem o estudo e a realização da atividade de uso do artigo *the* na língua inglesa. Ou seja, todos tiveram a oportunidade de receber um *input* prévio da estrutura em foco.

Em relação ao uso de andaime como estratégia mediadora em uma plataforma *on-line*, foi observado que, diferentemente do embasamento teórico presente nesse artigo, os aprendizes tendem a uma relação unidirecional com o tutor. Não parece haver uma interação significativa entre os aprendizes, mesmo havendo em algumas das aulas-*chat* apresentadas nesse artigo dois ou três participantes que interagiram um pouco mais. O comportamento dos alunos, na maioria dos casos, resumia-se a uma mera resposta ao tutor como se estivessem respondendo a um programa de computador. Entretanto, várias outras características foram observadas nessas interações e essas podem lançar uma luz sobre os processos interacionais presentes nas aulas-*chat*. Uma característica presente na maioria das interações foi à resposta direta fornecida pelos aprendizes. A maioria deles não questionava a resposta de seu par, limitando-se apenas a oferecer a resposta que julgava ser correta. Além disso, percebeu-se que a maioria dos alunos faziam uso do conhecimento metalinguístico adquirido na atividade prévia (aquela em que eles puderam estudar a regra e aplicá-la em uma atividade), e isso os levava a acertar na maioria dos casos. Por outro lado, alguns aprendizes acabaram por generalizar a regra erroneamente acabando por acreditar que em todos os contextos em que algo era especificado, o uso do *the* se fazia necessário. Em alguns momentos da interação, os aprendizes demonstraram ter compreendido o funcionamento da regra por meio da

interação entre o tutor e outro aprendiz por meio de um sinal de entendimento como *yes* ou por uma afirmação como: “*I am understanding the rules*”. Outro ponto importante a ser registrado é que, apesar dos discentes não interagirem entre si como esperado, a resposta e a interação entre o tutor e um aprendiz em um contexto tal ajudou outro aprendiz a posteriormente (outro contexto) entender a regra em foco. Ou seja, apesar dos aprendizes não interagirem entre si, as explicações e respostas emitidas por outros aprendizes funcionava como um andaime para a atividade seguinte, como mostra a sentença emitida por um aluno: *as the case of "DINNER"*.

Em resumo, verificamos que os aprendizes não interagiram da maneira que esperávamos durante a aula-*chat*, pois, na maioria dos casos, a resposta de cada um deles apresentava um atraso em termos de tempo. Tínhamos a impressão de que eles estavam individualmente reordenando seu conhecimento para assim apresentar a resposta que julgavam estar correta. Nos momentos que eles julgavam estar certos ou não apresentavam dúvida, mesmo ao serem questionados (o tutor e autor desse artigo queria certificar-se da segurança deles com relação à afirmação por eles emitida), eles não davam continuidade, limitando-se, muitas vezes a um “ok”. A ausência de interações nessa atividade, no entanto, pode estar relacionada a uma limitação da pesquisa. Ou seja, ao escolhermos a atividade de compreensão e resolução no uso do artigo *the* com vistas a um trabalho dentro da ZDP dos aprendizes durante uma aula-*chat*, talvez tenhamos escolhido uma atividade que não favorecia a interação entre os aprendizes. Por outro lado, em atividades anteriores produzidas pelo tutor e autor desse artigo, verificamos que a interação era também pouco significativa quando o nível de dificuldade e abstração era maior. Acreditávamos naquele momento que a falta de interação era devida a alta exigência linguística para a resolução da atividade.

Concluimos então que, diferentemente do embasamento teórico apresentado nesse artigo, a interação em uma aula-*chat* tende a ser unidirecional, com turnos bastante delimitados e com pouca correção entre os aprendizes. Os aprendizes, no entanto, parecem fazer uso das explicações e dúvidas dos alunos para a reordenação de seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. London: Longman, 2001.

COLE, M., JOHN-STEINER, V., SCRIBNER, S., & SOUBERMAN, E. (Eds.). *L. S. Vygotsky, Mind in society: The development of higher processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

CRESWELL, J.W. *Research design: qualitative e quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

DONATO, R. & D. McCormick. A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *Modern Language Journal*, 78/4. p. 453-464. 1994.

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. p. 27-50. 2000.

KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International, 1987.

LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MCCAFFERTY, S, G. *Gestures and creating zones of proximal development for second language learning*. *The modern Language Journal*, 86. p. 192-203. 2002.

MURANOI, Hitoshi. *Focus on Form Through Interaction Enhancement: Integrating Formal Instruction into a Communicative Task in EFL Class room*. *Language Learning* 50:4, December 2000. p. 617-673.

OHTA, A. Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition and L2 grammar. In: LANTOLF, J. L. (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. p. 51-78. 2000.

PAIVA, V. L. M. *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001.

PICA, Teresa. Second language acquisition, Social interaction, and the classroom. In: *Applied Linguistics*, vol. 8, nº 1. Oxford: Oxford University Press. 1997.

PIENEMANN, M. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6. p. 186-214. 1984.

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

SWAIN; M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. London: Longman. p. 98-118. 2001.

VANPATEN, B. *Input processing and grammar instruction*. New York: Ablex, 1996.

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

WELLS, G. Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4). p. 369-405. 1990.