



Scaffolding: um recurso sociointeracional na sala de aula de língua chinesa (Moçambique)

Scaffolding: a socio-interactive resource in the chinese language classroom (Mozambique)

Sónia Sara Cumbe¹

RESUMO

O artigo aborda o uso sociointeracional do *scaffolding* por alunos moçambicanos na sala de aula de língua chinesa como língua estrangeira. Este estudo tem por objetivos analisar as interações entre alunos no aprendizado da língua chinesa, verificar o uso do *scaffolding* como ferramenta de mediação social para auxiliar a aprendizagem durante as atividades elaboradas pelo professor, bem como obter as percepções dos alunos acerca de sua participação nas interações. A pesquisa tem como base o *scaffolding*, termo cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976) como ferramenta de mediação social segundo os princípios da teoria sociocultural do Vygotsky. O trabalho foi desenvolvido numa abordagem qualitativa, realizada através de entrevista, observação de aulas documentadas e categorizadas com a técnica de análise de conteúdo. O cenário que deu origem a essas reflexões é uma sala de aula de língua chinesa, composta por alunos da Universidade Rovuma, e teve como participantes 8 aprendizes com idades entre 22 e 30 anos, e um professor. Os resultados indicaram que o uso do *scaffolding* contribui significativamente na aprendizagem da língua chinesa uma vez que facilita a interação entre os alunos e professores em aulas em que a metodologia de ensino mais privilegiada é o método comunicativo.

Palavras-chave: Scaffolding. Recurso sociointeracional. Língua chinesa

ABSTRACT

The article focuses on the socio-interactive use of scaffolding by Mozambican students in the Chinese language classroom as a foreign language. This study aims to analyze the interactions between students when learning the Chinese language, verify the use of scaffolding as a social mediation tool to assist learning during activities prepared by the teacher in the educational environment, as well as obtain students' perceptions about their participation in interactions. The research is based on scaffolding, a term coined by Wood, Bruner and Ross (1976) as a social mediation tool according to the principles of Vygotsky's sociocultural theory. The work was developed using a qualitative approach and the researcher used the following research instruments: interviews, and classroom observation which were documented and categorized using the content analysis technique. The scenario that gave rise to these reflections is a Chinese language classroom, composed of Mozambican students from Rovuma University, and the participants were 8 learners aged between 22 and 30, and a teacher. The results obtained indicated that the use of scaffolding during interactions significantly contributes to learning the Chinese language as it facilitates interaction between students and teachers in classes in which the most privileged teaching methodology is the communicative method.

Keywords: Scaffolding. Socio-interactive resource. Chinese language

¹ Licenciada em Ensino de Língua Inglesa, pela Universidade Pedagógica de Moçambique e, Mestre em Administração e Gestão Educacional. Docente de graduação, curso de Licenciatura em Ensino de Inglês, na Universidade Rovuma, actua nas disciplinas de Historia da língua Inglesa e Técnicas de expressão em língua Inglesa. Áreas de interesse: Linguagem, sociedade e Cultura. E-mail – scumbe@unirovuma.ac.mz.



Introdução

Aprender uma língua estrangeira é um processo desafiador, especialmente em contexto moçambicano em que altos níveis de diversidade linguística caracterizam o ambiente do aluno. Neste país, coabitam 43 línguas de acordo com o Censo Populacional de 2017, das quais 41 são de origem bantu, que também são designadas por línguas nacionais, e as restantes são o Português e a língua moçambicana de sinais.

O estudo apresentado por Behoozizad, Nambiar e Amir (2014) chama a nossa atenção para a aplicação da abordagem vygotskiana, em particular para a teoria sociocultural na aprendizagem de línguas. De acordo com esses autores, a manipulação do contexto sociocultural da sala de aula, onde as interações são mediadas pelo andaime do professor da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos, pode ajudar-lhes a alcançar uma melhor comunicabilidade, tornando-se deste modo comunicadores proficientes na comunidade.

Dessa maneira, por reconhecermos a importância do *scaffolding* no processo de aprendizagem de línguas, pretendemos, com esta pesquisa, investigar a relevância do uso do *scaffolding* na aprendizagem da língua chinesa, no curso de língua chinesa do projeto de extensão da Universidade Rovuma em Moçambique. A presente pesquisa tem por objetivos analisar as interações entre alunos no aprendizado da língua chinesa, verificar o uso do *scaffolding* como ferramenta de mediação social para auxiliar a aprendizagem durante as atividades elaboradas pelo professor no ambiente educacional, bem como obter as percepções dos alunos acerca de sua participação nas interações.

Utilizamos como base teórica os princípios socioculturais de Vygotsky (1978), assim como o andaime (*scaffolding*) adaptado a teorias de aprendizagem de língua segunda por Donato (2000), que corresponde ao diálogo de apoio entre os aprendizes, por meio do qual podem atingir um nível elevado de aprendizagem.

Inicialmente, apresentamos neste estudo uma breve revisão de alguns conceitos relevantes para a análise dos dados, tais como, a visão da teoria sociocultural, o conceito de interação social, zona de desenvolvimento proximal e *scaffolding*. No segundo momento, apresentamos os procedimentos metodológicos seguidos na realização desta pesquisa de cunho qualitativo, e posteriormente, a análise de dados e as considerações finais.



Referencial teórico

O embasamento teórico foi construído com base na teoria sociocultural vygotskiana e nas teorias de aquisição de segunda língua e interação em sala de aula (Donato, 2000; Figueiredo, 2003, 2006; Silva, 1999; Mello, 1999, 2002, 2003, 2004), entre outros. Como ponto de partida para nossas reflexões, é necessário esclarecer os seguintes conceitos: ‘teoria sociocultural’, ‘interação social’, ‘zona de desenvolvimento proximal’ e ‘scaffolding’.

De acordo com a teoria sociocultural do Vygotsky (1978), o conhecimento é socialmente construído por intermédio de um processo de colaboração, interação e comunicação entre os aprendizes em contexto social. No nosso entender, a aprendizagem é um processo social presente na vida do ser humano, pelos seguintes motivos: o ser humano é um membro integrante duma determinada família. Por sua vez, esta família encontra-se inserida no seio de uma sociedade, constituída por normas, costumes, hábitos, língua e tradições que são estabelecidas de forma a regular o dia-a-dia de uma comunidade. Neste sentido, o quotidiano do ser humano baseia-se no constante aprendizado mediado pelos seus familiares, amigos e ambientes em que convive através das vivências, experiências e ensinamentos por eles transmitidas.

Vygotsky postula, ainda, que as experiências e os conhecimentos que a pessoa adquire da comunidade, durante a interação social, isto é, no processo interpsicológico, serão internalizados e reconstruídos no interior do sujeito, tornando-se intrapsicológicos, contribuindo para a formação do seu carácter e orientando as suas atitudes em diferentes momentos da vida. É exatamente nisso que se baseia a aprendizagem, em que a aquisição do conhecimento ocorre por meio de interação.

Para Vygotsky, a interação social é mediadora do processo de aquisição cognitiva geral, que se dá através da linguagem. Partindo do pressuposto de que o aprendizado da língua está intrinsecamente ligado ao contexto social, o modelo de aprendizagem de língua estrangeira, dentro de uma concepção sociocultural e do método comunicativo de Larsen-Freeman (2000) consiste em priorizar as tarefas como promotoras de oportunidades de interação social entre os intervenientes em contextos de aprendizagem. Na escola, a interação ocorre em contexto de sala de aula, onde o conhecimento é entendido como construído por meio da interação de aprendizes e pares mais competentes (o professor ou outros aprendizes), no esforço conjunto



de resolução de tarefas, pois os alunos trabalham juntos para atingir um objetivo comum, sendo a interação social mediadora desse processo (Figueiredo, 2018).

De acordo com a teoria da atividade, ao realizar uma tarefa, as pessoas agem de forma diferente, dependendo das motivações e dos objetivos de cada uma delas (Hasan; Kazlauskas, 2014, p. 9). Neste sentido, o professor deve estimular o interesse dos alunos na consecução do trabalho a ser realizado, estabelecendo metas e objetivos a serem observados.

Portanto, na realização de tarefas com auxílio do professor ou colegas, a área onde o aprendizado ocorre é chamada de zona de desenvolvimento proximal, doravante ZDP, definida por Vygotsky como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, conforme determinado por resolução de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes (Vygotsky, 1998, p.112).

Podemos considerar a ZDP como zona cooperativa do conhecimento no qual o mediador ajuda a criança ou aluno a concretizar o desenvolvimento que está próximo, ou seja, ajuda a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real através do uso de estratégias pedagógicas para que o aprendiz possa evoluir no aprendizado.

Neste sentido, de acordo com Lantolf (2000, p. 17), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é concebida como o cenário no qual as formas de mediação social se desdobram, configurando-se, assim, como o ambiente destinado à elaboração conjunta de conhecimento. Como tal, para que haja sucesso no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que a proposta de trabalho esteja voltada para o crescimento do aluno como um ser humano crítico, reflexivo e autônomo. Durante a prática pedagógica, é necessário conciliar a capacidade de avanços no desenvolvimento do aluno e a zona de desenvolvimento proximal, isto é, o professor, ao elaborar a aula, deve contemplar os conhecimentos prévios do aluno, trabalhar a partir deles, estimular as potencialidades, dando ao aluno a possibilidade de superar suas capacidades e avançar no seu desenvolvimento e aprendizado.

Este cenário pode ser observado durante a interação, pelo fato de a zona de desenvolvimento proximal reunir todas as peças do ambiente de aprendizagem, os recursos disponíveis, o professor e a história social e cultural do aluno, desconstruindo, dessa forma, as amarras do ensino tradicional, em que o aluno é visto como um sujeito passivo, um mero



receptor de conteúdos transmitidos pelo professor, que participa na aula quando for solicitado e o professor é visto como autoridade, único detentor de conhecimento, que avalia os conteúdos mediante a capacidade de internalização dos estudantes.

Os estudos do Vygotsky ilustram a busca pela criatividade, autonomia do aluno na sua condição de sujeito ativo e não um objeto moldado. No exemplo a seguir, observamos os elementos que integram o constructo da ZDP do Vygotsky: o processo de diálogo de apoio não ocorre somente entre um professor e os aprendizes na escola, mas também entre o adulto mais experiente e a criança na comunidade, auxiliando gradativamente na resolução de problemas encontrados durante as tarefas do seu cotidiano.

Um rapaz que percorre seu caminho para à escola se aproxima de uma mangueira e percebe que, em um dos ramos da árvore, há uma manga madura. No entanto, sua habilidade atual não é suficiente para alcançar a fruta, seja escalando a árvore ou utilizando qualquer outro meio para subir. O solo em que o menino pode se desenvolver de forma independente é denominado como o nível de desenvolvimento real. Em seguida, um senhor chega e auxilia o menino a subir pelo tronco, possibilitando que ele alcance a manga (o senhor não sobe na árvore, apenas facilita a ação do menino). Com a assistência do senhor, o rapaz atinge um ponto específico no tronco da árvore, caracterizando o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, até onde o rapaz pode chegar com auxílio. Além desse ponto, ele não seria capaz de realizar nenhuma ação, mesmo com o auxílio do senhor. O senhor desempenha o papel de andaime, constituindo a zona de desenvolvimento proximal.

Por isto, é que tanto os pais como os professores devem orientar e direcionar a aprendizagem do aluno. Esta orientação mediada pelo professor, pai, aluno experiente para conduzir a aprendizagem do aluno menos experiente, até que este alcance autonomia na atividade concreta, ou possa resolver o problema sozinho durante o processo de ensino e aprendizagem é chamada de *scaffolding* (andaime).

Wood, Bruner e Ross (1976), citados por Cheyne e Tarulli (1996, p. 10), descrevem *scaffolding* como um “processo que capacita a criança ou principiante a resolver um problema, executar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria acima de sua capacidade” real. Segundo Cheyne e Tarulli (1996), o objetivo final da instrução estruturada por *scaffolding* é a autonomia na execução de uma tarefa após o aprendiz compreender como realizá-la.



Neste contexto colaborativo com recurso do *scaffolding*, os alunos tornam-se colaboradores, sujeitos ativos, atores e produtores do seu próprio conhecimento linguístico, onde os aprendizes desempenham o papel de aluno, assim como o papel de professor, por ensinarem os seus colegas e aprender com eles. No decurso da atividade interativa, quando o colega A, por exemplo, não pronuncia de forma correta uma determinada palavra ou quando não tem o conhecimento de um determinado vocábulo na língua-alvo e o colega B, por sua vez, oferece a correção ou vocábulo necessário, podemos afirmar que estamos perante o processo de andamento.

Ao discorrer sobre o *scaffolding*, Delen, Liew e Wilson (2014) e Eitel *et al.* (2013) afirmam que, ao provermos o *scaffolding*, podemos fazer uso de alguns recursos disponíveis no ambiente educacional, como o livro, vídeos, mapas, figuras, desenhos, textos etc. Alunos que são frequentemente expostos aos materiais acima mencionados têm maiores oportunidades de ter melhor desempenho na ZDP.

Swain (2000) pontua que é durante a realização das atividades que o diálogo colaborativo entre os aprendizes propicia a construção do conhecimento linguístico, uma vez que o uso da língua e o aprendizado dela ocorrem conjuntamente. Isto é, o próprio uso da língua medeia seu aprendizado e, por meio da relação de troca, os significados são construídos e apropriados pelos indivíduos.

Sendo assim, estudos como os de Donato (1994) e La Pierre (1994), Swain e Lapkin (2001), Tse (1996) e Swain (2000) sugerem que a fala que surge quando os alunos colaboram na solução de problemas linguísticos, encontrados na atuação em tarefas comunicativas, representa a aprendizagem de língua estrangeira em progresso. Portanto, partindo do pressuposto de que o diálogo colaborativo não é apenas uma atividade cognitiva, mas também uma actividade social, o processo de ensino e aprendizagem de línguas não está centrado no professor e nem no aluno, mas na própria experiência de negociação de sentidos e de interação. A aprendizagem colaborativa proporciona intercâmbios de conhecimento que transcendem os métodos convencionais, proporcionando aos alunos e professores a oportunidade de aprenderem mutuamente. Isso faz com que se tornem participantes ativos e facilitadores desse processo (Figueiredo; Oliveira, 2017).

As reflexões apresentadas revelam que a aprendizagem é um fenômeno social, a autonomia de aprendizagem e o conhecimento linguístico emerge do encontro, da colaboração,



do andamento fornecido por meio da troca de informações e de pontos de vista, sendo construído a muitas mãos, pois aprendemos interagindo com outras pessoas, colaborando com elas e recebendo seu auxílio.

METODOLOGIA

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa (Flick, 2007) de carácter interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), além de ser um estudo de caso (Stake, 2005), já que se pretende retratar o uso do *scaffolding* como ferramenta de mediação social para auxiliar a aprendizagem durante as atividades de interação elaboradas pelo professor no ambiente educacional de um grupo de alunos e as percepções dos alunos acerca de sua participação nas interações.

A pesquisa foi realizada num curso livre de língua chinesa do projeto de extensão da Universidade Rovuma, em Moçambique. O curso de língua chinesa completo, tendo início no nível (Básico 1), tem a duração de três anos, perfazendo um total de seis semestres. O grupo de alunos observado estava cursando o primeiro nível de chinês (Básico 1), com faixa etária entre 22 e 30 anos. Embora a turma tivesse 20 alunos, apenas oito alunos, dos quais, quatro mulheres e quatro homens, identificados com nomes fictícios, se dispuseram a participar do presente estudo. É importante destacar que foram tomados cuidados éticos a fim de proteger a identidade dos participantes. Assim, solicitamos a eles que escolhessem um pseudônimo. Os participantes também nos deram autorização para usar os dados por eles gerados nesta pesquisa, mediante a assinatura de termo de consentimento livre esclarecido. O professor de língua chinesa, assim como os participantes da pesquisa são moçambicanos, falantes de língua bantu como a sua língua materna.

No intuito de alcançar uma variedade de elementos que possam fornecer informações relevantes para uma análise consistente, foram utilizados os seguintes instrumentos para a geração de dados: entrevista semiestruturada, para obter informações sobre as percepções dos alunos acerca de sua participação nas interações na sala de aula de língua chinesa; observação não participante, para descrever as ações subjacentes às tarefas propostas nas aulas de língua chinesa, identificando nelas o uso do *scaffolding* e as suas contribuições no desenvolvimento linguístico dos alunos (Vieira Abrahão, 2010). Tais informações foram extremamente importantes na compreensão sobre o que estava acontecendo nos diferentes momentos em sala



de aula, assim como também serviram para que, juntamente com outro instrumento, os dados gerados fossem interpretados com maior riqueza de detalhes.

Para a realização das tarefas da pesquisa, pautou-se em dois momentos. No primeiro momento, foram realizadas as observações das aulas. Para este estudo, foram observadas quatro aulas, alternadas, de diferentes temáticas com duas horas de duração, perfazendo, assim, um total de oito aulas observadas, já que essas eram duplas. No segundo momento, realizou-se a entrevista durante a última semana da pesquisa.

Na análise das atividades realizadas, a pesquisadora recorreu à técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2014), com o propósito de mostrar os resultados do uso do *scaffolding* entre professor e aluno e entre aluno e alunos; e, como se estabeleceram a interação e a colaboração durante as aulas. Essa técnica é definida como:

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

Após a geração de dados, nossas análises tiveram por foco as descobertas relativas às implicações e aplicações do *scaffolding* na aprendizagem da língua chinesa durante as interações realizadas na sala de aula, adotando as seguintes categorias: (i) andaimento entre alunos; (ii) andaimento por parte do professor; e; (iii) percepções dos participantes. Buscamos apresentá-los de forma descritiva e construir categorias (Ludke; André, 1986), cuja intenção foi identificar e interpretar a relação entre o *scaffolding* e ações dos aprendizes no aprendizado da língua chinesa.

É importante salientar que as falas a seguir encontram-se na língua portuguesa e os exemplos na língua chinesa foram traduzidos para o português, uma vez que a escrita do trabalho acadêmico segue o idioma oficial de Moçambique e Brasil, o Português. A seguir, descrevemos as aulas observadas, citamos alguns excertos de cada categoria acima mencionada e os analisamos.



Análise e discussão de dados

A análise dos dados se divide em quatro partes. Na primeira, descrevemos as aulas observadas na sala de aula de língua chinesa. Na segunda, analisamos as interações com recurso do *scaffolding* entre colegas. Na terceira, analisamos as interações com recurso do *scaffolding* por parte do professor. Por último, analisamos as percepções dos alunos acerca de sua participação nas interações na sala de aula de língua chinesa.

Descrição das aulas observadas

Na primeira observação, o professor iniciou a aula apresentando algumas expressões úteis usadas no contexto de apresentações e saudações, posteriormente ilustrou alguns diálogos para que os alunos tivessem uma ideia clara da linguagem usada na *apresentação e saudação*, conforme ilustra o quadro a seguir:

Diálogo 1 (第一个会话)	Diálogo 2 (第二个会话)	Diálogo 3 (第三个会话)
Mǎtài: nǐhǎo! wǒjiào MǎTài 马太: 你好, 我叫马太。 (Olá, eu chamo-me Mateus) Mǎtài: nǐ jiào shénme míngzi? 马太: 你叫什么名字? (Como te chamas?) Fēilibīn: wǒ jiào Fēilibīn。 Fēilibīn: 我叫菲利宾。(Eu chamo-me Felipe) Mǎtài: nǐshì nǎ guó rén? 马太: 你是哪国人? (Qual é qual a tua nacionalidade?) Fēilibīn: wǒ shì Mòsāngbīkè ré。 菲利宾: 我是莫桑比克人。 (Eu sou moçambicano)	Suǒnǐyà: Nǐ hǎo! wǒ jiào Suǒnǐyà。 索尼娅: 你好! 我叫索尼娅。 (Olá, eu chamo-me Sónia) Pèidùluó: nǐhǎo! Suǒnǐyà。 你好! 索尼娅。(Olá, Sónia) Pèidùluó: wǒ jiào Pèidùluó。 佩杜罗: 我叫佩杜罗。 (Eu chamo-me Pedro)	Suǒnǐyà: Nǐ hǎo! 索尼娅: 你好! (Olá) Suǒnǐyà: Wǒshì Suǒnǐyà lǎoshī。 索尼娅: 我是索尼娅老师。 (Eu sou a professora Sónia) Pèidùluó: Nǐ hǎo! 佩杜罗: 你好! (Olá) Pèidùluó: Wǒ shì Pèidùluó。 佩杜罗: 我是, 佩杜罗。 (Eu sou o Pedro)

Fonte: Cumbe, 2022.



A língua estrangeira deve ser aprendida de forma contextualizada e não através de exercícios estruturais isolados de um contexto. É neste sentido que o professor apresentou três alternativas de interação social entre dois interlocutores, no primeiro diálogo, podemos observar o uso do *jiào* verbo *chamar* que somente é usado com nome, ao passo que, nos diálogos 2 e 3, verifica-se o uso do *shì* que significa o verbo *ser* em Português, e pode ser usado para apresentar nomes, profissão, nacionalidades e coisas. Portanto, é incorreto usar o *jiào* quando nos referirmos, por exemplo, à profissão.

Após a recepção do *input* na língua-alvo, em torno das *apresentações e saudações*, o professor atribuiu uma tarefa que envolvia trabalho em pares ou em grupos. O professor mostra três figuras de diferentes personalidades, onde os alunos devem apresentá-los uns aos outros com base nas seguintes perguntas:

Atividade (1)

1. *Tā jiào shénme mìngzi?* (Como ele(a) se chama?)
2. *Tā shì nǎ guǒ rén?* (Qual é a nacionalidade dele(a)?)
3. *Tā shì zuò shénme de?* (Qual é a profissão dele(a)?)

A segunda aula observada tinha como tema *proposições de lugar*. O professor explica as funções e usos das preposições de lugar como sendo expressões que determinam a posição de um objeto ou de uma pessoa. Em seguida, apresenta frases e pequenos textos que ilustram o uso das preposições ministradas no dia (*em cima* e *em baixo*). Ao passar por esta etapa, os alunos conseguiram decodificar os códigos e dar significado a eles. Em seguida, os alunos realizaram a seguinte atividade:

Atividade (2)

1. *Xiǎo māo zài nǎr?* (onde está o gato?)
2. *Xiǎo gǒu zài nǎr?* (onde está o cachorro?)
3. *Diàn nǎo zài nǎr ne?* (Onde está o computador?)

A atividade consistia numa série de perguntas e respostas acerca do lugar em que se encontravam alguns objetos e animais em diferentes figuras, usando as preposições *xià mian* X *shàng mian*, (em baixo X em cima). Essa atividade consta no Livro Standard Course, HSK1, que é adotado pela turma.



A temática da última aula observada era *Gerúndio*. Nesta aula, o professor usa imagens audiovisuais que ilustram as atividades em curso sendo realizadas pelas diferentes personagens em diferentes contextos situacionais como forma de demonstrar o uso correto do tempo ensinado.

O professor convida dois alunos para simular a execução de diferentes tarefas, e enquanto o aluno A simula a execução da tarefa, o aluno B deve descrever o que o aluno A está fazendo.

Atividade (3)

1. *Tā zhèngzài zuò shémne ne?* (O que ele(a) está fazendo?)
2. *Tā Joana zhèngzài.....* ... (A Joana está.....)

As aulas observadas foram ministradas seguindo o método comunicativo. Conforme nos esclarece Larsen-Freeman (2000), o objetivo desse método é capacitar os alunos a se comunicarem na língua-alvo. Estes precisam conhecer as diferentes formas linguísticas e saber utilizá-las conforme as situações sociais nas quais estão inseridos. Eles também devem ser capazes de negociar significados com seus interlocutores. Portanto, na realização dessas tarefas como promotoras de oportunidades de interação social entre os alunos, o professor fez uso de alguns recursos disponíveis no ambiente educacional, como o livro, figuras e imagens audiovisuais. Alunos que são frequentemente expostos aos materiais acima mencionados têm maiores oportunidades de ter melhor desempenho na ZDP (Vygotsky, 1998).

Análise das interações com recurso do *scaffolding* entre colegas

Iniciaremos a nossa análise das atividades apresentando evidências da categoria (i), que é o andaimento entre alunos. Existem vários processos de andaimento que ocorrem durante a interação na aprendizagem de língua estrangeira. À luz dos estudos de Donato (1994), procuramos nos seguintes excertos evidências de que a interação entre colegas do mesmo nível de proficiência numa segunda língua com recurso do *scaffolding* pode contribuir significativamente no aprendizado da língua alvo através de ajuda mútua.



- Excerto [1]**
- Mateus: Aponta para a figura 1, diz *Tā jiào Yào Míng, tā shì Bā xī rén*. 他叫姚明他是巴西人. (Ele chama-se Yao Ming, ele é brasileiro).
- Filipe: Diz olhando para mateus *zhōngguó rén*-中国人. (chinês)
- Mateus: Repete a frase usando o vocábulo correcto, *Tā shì zhōngguó rén*. (Ele é chinês)
- Professor: Diz *duì le*-对了(correto).

O diálogo número (1) embasa-se na teoria da atividade, é interessante observar que os alunos não trabalham individualmente, mas sim como um coletivo em prol dum objetivo comum. A colaboração dialógica e a compreensão das necessidades dos colegas acontecem pelo fato de os alunos entenderem o motivo por trás da atividade na qual encontram-se inseridos, ou seja, é preciso compreender a atividade que os direciona (Hasan; Kazlauskas, 2014).

Evidência deste aspecto foi quando Mateus, usa *bā xī rén* (brasileiro), em vez de *zhōngguó rén* (chinês) para se referir à nacionalidade de *Yáo Míng*, o que leva Filipe a lhe oferecer a nacionalidade certa. Apesar de Mateus não ter solicitado a ajuda, ela é oferecida e aceita sem negociação, permitindo, desse modo, o seguimento da atividade. Outro aspecto interessante é a confiança dos alunos nos seus colegas, fato que faz com que eles não recorram de imediato à assistência do professor. Assim, o *scaffolding*, *zhōngguó rén* (chinês) fornecido pelo Filipe possibilitou que o Mateus realiza-se a tarefa, atingindo deste modo um objetivo comum.

- Excerto (2)**
- Matilde: Dá seguimento à atividade, repara para a figura 2 e diz, *Tā jiào Qiáo Dān* (Ele chama-se Jordan), *tā shì měiguó rén* (Ele é norte-americano), *Qiáo Dān shì....* (Jordan é....) (fala baixo) como se diz jogador de basquetebol?
- Dois alunos respondem à pergunta da Matilde, nomeadamente Joana e Tomás**
- Joana: *Lánqiú yùndòngyuán*- 篮球运动员 (jogador de basquetebol)
- Tomás: *Bōfàng qì*- 播放器 (amplificador sonoro)
- Matilde: *Lánqiú yùndòngyuán* ou *bōfàng qì* ? 篮球运动员还是播放器? (jogador de basquetebol) ou (amplificador sonoro)?
- Joana: Explica o significado da palavra sugerida pelo Tomás *bōfàng qì* é amplificador sonoro, jogador de basquetebol é *lánqiú yùndòngyuán*
- Tomás: Ahhhh, ok, Matilde recomeça.



Matilde: (Recomeça) *Tā shì Qiáodān, tā shì Měiguó rén, tā shì lánqiú yùndòngyuán.* 他是乔丹, 他是美国人是篮球运动员。(Ele é Jordan, ele é norte-americano, ele é jogador de basquetebol)
professor: *Hěn bàng-* 很棒 (Muito bom)

A teoria de actividade no excerto (2) chama a nossa atenção para quem esta fazendo o que, por que e como, nesta interação, notamos o engajamento dos alunos na construção colaborativa da descrição da figura 2, os alunos Joana e Tomas não apenas fornecem o vocábulo em falta para a Matilde completar a produção linguística, como também reflectem sobre o significado do vocábulo *Lánqiú yùndòngyuán ou bòfàng qì* (jogador de basquetebol ou amplificador sonoro).

Cabe salientar ainda, conforme argumentam Hasan e Kazlauskas, (2014, p.9), que “qualquer iniciativa humana se constitui em atividade num enquadre que envolve *motivo, meta e operações* em sua consecução - motivo relacionado à necessidade que motiva a ação; meta como objetivo a alcançar; e operações, à maneira e às condições contextuais.”

No repertório do excerto acima também registamos o *scaffolding* de tradução, onde houve o fornecimento de vocábulo na língua-alvo por parte de um colega, pois a Matilde não possuía conhecimento daquela palavra. Portanto, Swain (2000) sugere que o papel do especialista é compartilhado entre os aprendizes; quando o parceiro não tem competência suficiente, a ajuda vem da reformulação e do diálogo gerado pela discussão da correção de algum erro ou, ainda, pela tradução.

Mediante as interações acima exemplificadas, podemos constatar o auxílio fornecido entre os aprendizes na compreensão e produção da língua chinesa, por isso, o uso do *scaffolding* como recurso na aprendizagem de uma língua estrangeira faz-se necessário. Durante a interação, os alunos fazem uso do andamento, como forma de colaboração para solucionar um problema levantado. Em consonância, Figueiredo (2006) afirma que, na aprendizagem colaborativa, o conhecimento coconstruído é gerado no intercâmbio de informações e sugestões entre os participantes.

Para além do registro da teoria da actividade e do *scaffolding* de tradução, o excerto (2) ilustra indícios de internalização na fala de Matilde, o uso correcto do *Lánqiú yùndòngyuán* é



indicativo do sucesso do *scaffolding* e da reconstrução interna de uma determinada forma linguística como processo psicológico por intermédio de mediação.

- Excerto (3)**
- Mateus: Diz Filipe, é sua vez
Filipe: Ao observar o terceiro diálogo, diz que a imagem representa um professor, *Tā shì lǎoshī*. (Ele é professor)
Matilde: (Não concorda) uhhhh, *Tā bú shì lǎoshī*- 他不是老师。 (Ele não é professor)
Irene: *Péngyǒu*-朋友 (amigo)
Aline: *Xuésheng*-学生 (aluno)
Filipe: Mostra a reflexão da sua percepção em torno das reações dos colegas usando a interjeição ahhh fala reformulando a frase, “*Tā shì xuésheng*”. 他是学生. (Ele é aluno)

Nesta interação, o exemplo a seguir “*Tā shì xuésheng*” (ele é aluno) pelo Filipe caracteriza um exemplo de *scaffolding* autocorrigido, pelo fato de Filipe corrigir o seu erro. Outro aspecto interessante e que merece discussão neste evento é que a reflexão e a decisão do Filipe, em optar por *xuésheng* (aluno) em detrimento de *péngyǒu* (amigo), podem ser interpretadas como internalização, pois o Filipe utilizou uma nova palavra em sua frase após a interação com colegas, no sentido de que ela não conduz ao aprendizado, mas é já aprendizado (Vygotsky, 1998, p.112).

Análise das interações com recurso do *scaffolding* por parte do professor

Nesta seção, vamos nos ater à análise dos excertos 4 e 5, com base na categoria (ii) andaimento por parte do professor.

- Excerto (4)**
- Aline : Aponta para a figura do cachorro e diz, *zài nǎr* (onde está)?
Professor: Inicia a pronúncia da palavra *xiǎo*-
Aline: Conclui ; *xiǎo- gǒu*- 小狗 (cachoro)
Aline: Reformula a pergunta *xiǎo- gǒu- zài nǎr?* (onde está o gato)?
Tomas: Responde o *xiǎo gǒu zài yǐzi shàng mian*. (o gato está em cima da cadeira).
Professor: Pergunta ao Tomas se o *xiǎo gǒu* (cachoro) está em cima ou em baixo da cadeira.
Tomas: Percebe que usou a preposição errada e altera a sua frase e diz *xiǎo gǒu zài yǐzi xiàmian* . (o gato está em baixo da cadeira).



Para análise dos excertos 4 e 5, iremos nos cingir, de forma particular, nos conceitos de “aprendizagem” e de “interação” abordados por Swain (2001) e Figueiredo (2018). O excerto (4) apresenta dois eventos de *scaffolding*; o primeiro evento de andaimento fornecido pelo professor é instigante; ele fornece uma pista à parte inicial do vocábulo *xiǎo* na língua chinesa. Esse diálogo de apoio, além de promover a produção linguística dos alunos na língua chinesa, foi também internalizado, pois fez com que os alunos lembrassem da palavra na língua chinesa, e estivessem confiantes para expressá-la.

O segundo evento ocorreu quando o professor pergunta ao Tomas se o *xiǎo gǒu* (cachorro) está em cima ou embaixo da cadeira. Este questionamento leva o aprendiz a refletir sobre sua resposta e reelaborá-la, usando a preposição correta, demonstrando que houve a aprendizagem mediante a interação social. Conforme sugere Swain (2000), o papel desempenhado pelo interlocutor durante a interação é o de ajudar o aprendiz a compreender e ser compreendido. É nessa conversa, denominada interação social, que a aprendizagem ocorre. Outro exemplo de interação social que propiciou a reflexão por parte do aluno mediante a pergunta do professor é o excerto (5), como veremos no exemplo a seguir:

- Excerto (5)** António: *Ta zhāngzài zuò shémne ne?* (O que ela está fazendo?)
Joana: *kàn shū* (lendo).
Professor: *Shéi zhèngzài kàn shū?* (quem está lendo?)
Joana: *Joana zhèngzài kàn shū ne.* (A joana está lendo).
Professor: *Fēicháng hǎo.* (Muito bem)

O diálogo de apoio evidencia-se com o questionamento do professor, *Shéi zhèngzài kàn shū?* (está lendo), quando Joana não deu a resposta completa, pelo fato de não ter mencionado quem está lendo. A pergunta do professor almejou conduzir a aprendizagem de Joana, uma vez que a aluna respondeu à pergunta do professor na língua chinesa, a reformulação da frase por parte da aluna é uma evidência de compreensão da língua e da aprendizagem. Portanto, esta aprendizagem é um processo mediado socialmente, ou seja, que depende de uma interação para que a discussão, a negociação e a solução do problema aconteçam (SWAIN; LAPKIN, 2001).



Análise das percepções dos alunos acerca de sua participação nas interações na sala de aula de língua chinesa

Com base nos dados apresentados neste estudo, podemos afirmar que as interações com recurso do *scaffolding* favorecem a aprendizagem da língua chinesa.

Quadro 1 percepções dos alunos acerca de sua participação nas interações na sala de aula de língua chinesa

Preferes trabalhos em pares ou individual?	Trabalho em pares
Quais são as competências que desenvolveste durante as interações?	Autonomia Aprendizagem dinâmica Flexibilidade na execução das tarefas Trabalho em equipe
Qual foi importância do uso do andaimento no aprendizado da língua chinesa?	Compreensão das atividades e do input administrado Instrução com base nas necessidades e potencialidades do aluno Desenvolvimento da capacidade reflexiva.

Fonte: Cumbe, 2022. Entrevista

Ao falarem sobre a experiência de trabalhar em pares, Filipe e Matilde afirmaram que, por meio das interações colaborativas, trocaram conhecimento, visto que um ajudava o outro nesse processo de aprendizagem. Vejamos, por exemplo, o relato dos participantes no que diz respeito à preferência pelo trabalho em pares ou individual.

Da interação dirigida aos alunos, obtivemos as respostas que passamos a transcrever.

Preferência pelo trabalho em pares ou individual

Pesquisadora: Preferes trabalhar com seus colegas ou sozinha?

Filipe: Bom, eu acho que, ao trabalhar com meu colega, pude melhorar mais o meu repertório lexical. Porque, assim que eu tive dificuldade, e minha colega é inteligente e, assim, ela acabou me ensinando algumas palavras.

Matilde: Gostei de trabalhar em pares, porque tive a oportunidade de tirar dúvidas com o meu colega.

(Trecho da entrevista de Filipe e Matilde)

Fonte: Base de dados da pesquisa, 2022.



Competências desenvolvidas durante as interações

Pesquisadora: Podes mencionar algumas competências que desenvolveste durante as interações?

Aline : Eu acho que a troca de conhecimentos, né? Por exemplo, meu colega modificou a palavra que usei durante a atividade, de amigo para aluno porque era a mais indicada naquele contexto. Quando tínhamos uma dificuldade, procurávamos juntos uma solução para o problema.

Tomas: Eu sinto que, quanto mais realizo atividades com os meus colegas, melhora a minha performance, e sinto que sou capaz de me comunicar na língua chinesa. O tempo que eu levo para realizar uma atividade sozinho é maior, mas quando trabalho com meus colegas terminamos a atividade em pouco tempo.

(Trecho da entrevista de Aline e Tomas)

Fonte: Base de dados da pesquisa, 2022.

Por meio dos relatos dos alunos, notamos que o trabalho colaborativo em pares ou em grupo mostrou-se frutífero para o processo de aprendizagem dos participantes, pois criou um ambiente saudável em sala de aula, dando-lhes a oportunidade de refletir sobre a produção da língua chinesa, bem como de juntos construir conhecimento. Como resultado do trabalho colaborativo, foram desenvolvidas as seguintes competências: autonomia, aprendizagem mais dinâmica, flexibilidade na realização das tarefas e trabalho em equipe.

Importância do uso do andaimento no aprendizado da língua chinesa

Pesquisadora: Achas que o auxílio que recebeste dos seus colegas e do professor foi importante na realização das tarefas?

António: Não existe pior coisa para mim como o bloqueio na comunicação, sinto-me mal, envergonhado, então quando isso acontece e eu recebo auxílio dos meus colegas é um alívio para minha alma. Não existe melhor coisa no mundo, que você poder contar com o apoio dos outros.

Joana: Meu Deus, não imaginas como foi importante, eu tive algumas dificuldades sabes? Às vezes, no percurso da minha fala, eu esquecia ou não sabia a palavra na língua chinesa. Então, a ajuda dos meus colegas foi muito importante.

(Trecho da entrevista de António e Joana)

Fonte: Base de dados da pesquisa, 2022.



Esses relatos corroboram a importância do uso do *scaffolding* na aprendizagem, visto que, o uso do andaime na aprendizagem da língua chinesa proporciona a compreensão das atividades e do *input* administrado, permite que o professor ou o colega mais experiente forneça o auxílio ou instrução com base nas necessidades e potencialidades de cada aluno, desenvolve a capacidade reflexiva e crítica dos alunos.

Considerações finais

Neste trabalho, impusemo-nos a tarefa de analisar as interações entre alunos de um curso de língua chinesa de nível básico, verificar o uso do *scaffolding* como ferramenta de mediação social para auxiliar a aprendizagem durante as atividades elaboradas pelo professor no ambiente educacional, bem como obter as percepções dos alunos acerca de sua participação nas interações. Corroborando os pressupostos teóricos da perspectiva sociocultural, de que o conhecimento é socialmente construído por intermédio de um processo de interação, em nossos dados existem claras evidências de que o *scaffolding* desempenhou, no contexto investigado, um papel importante, auxiliando o desempenho e facilitando a aprendizagem da língua chinesa. Em face do que precede, permitimo-nos sugerir que o *scaffolding*, quando usado idealmente para realizar objetivos definidos e mais conscientes em situações concretas de interação social em sala de aula, onde os alunos são estimulados a pensar sobre o problema a ser resolvido, a encontrar formas de resolvê-lo, constitui um recurso mediacional valioso a ser considerado no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Os exemplos apresentados na análise dos dados demonstram a importância do andaimento recebido e oferecido dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos durante as interações dialógicas dos aprendizes e do professor. Também podemos sugerir que o andaimento fornecido pelo docente e pelos colegas nos momentos de interações que surgem ao longo das aulas propicia a aprendizagem. Ainda, verificamos que tanto o professor quanto os alunos interagiram socialmente, utilizando o diálogo colaborativo, especialmente para traduzir e auxiliar, uma vez que almejavam promover a compreensão e a construção da produção oral dos aprendizes. Para além da construção dos conhecimentos linguísticos, os alunos desenvolveram competências resultantes do trabalho colaborativo.



A partir dessas constatações, podemos afirmar que os resultados obtidos, por intermédio da observação das interações em sala de aula de ensino de língua chinesa, foram positivos quanto ao fornecimento de andaimento significativo.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. rev. ampl. Lisboa: Edições 70, 2014.

BEHROOZIZAD, S.; NAMBIAR, R. M. K.; AMIR, Z. Sociocultural theory as na approach to aid EFL learners. *The Reading Matrix*, v. 14, n.2, p.217-226, 2014.

CHEYNE, J. A. T. ; ARULLI, D. *Dialogue, Difference, and the "Third Voice" in the Zone of Proxirnal Developrment*. [On line]. [S. l.; s. n., 1996]. t Citado em 24.09. 98]. Disponível na Internet: <http://watarts.uwaterloo.ca/-acheyne/ZPD.html>

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

DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing, 1994 p.33-56.

EITEL, A.; SCHEITER, K.; SCHULER, A.; NYSTROM, M.; HOLMQVIST, K. How a picture facilitates the process of learning from text: Evidence for scaffolding. *Learning and Instruction*, v.28, p.48-63, 2013.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: considerações conceituais e aplicações em distintos contextos. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 2 ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. da UFG, 2018. p. 13-57

FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006.



FIGUEIREDO, F. J.Q. de. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p.125-157

HASAN, H.; HAZLAUSKAS, Activity theory: Who is doing what, why and how. In: HASAN, H.(Ed). *Being practical with theory: A window into business research*. Wollongong:THEORI, 2014. P. 9-14

LANTOLF, P. J. (2000). Introducing sociocultural theory. In, LANTOLF, P.J. (edit.) *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press. p.1-26

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. 2ª edição. Oxford University Press, 2000.

LA PIERRE, D. *Language output in a cooperative learning setting: determining its effects on second language*. Thesis (Masters of Arts) - University of Toronto – OISE, 1994

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, H.A.B. L1 madrinha ou madrasta? O papel da L1 na aquisição da L2. *Signótica*,v.16, n.2, p.213-242, 2004.

MELLO, H. A. B. *O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngüe”*, 2002. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MELLO, H. A. B. *O falar bilíngüe*. Goiânia: Ed. Da UFG, 1999.

OLIVEIRA, Q. M. de.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aprendizagem de libras e português em contexto de *tandem*: um estudo realizado com uma aluna surda e uma aluna ouvinte da Universidade Federal de Tocantins. *Caderno Seminal Digital*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 28, 2017



SILVA, I. M. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva interacionista. *MOARA* – Revista dos cursos de pós-graduação em Letras da UFPA, Belém, n. 11, p. 39-51, 1999.

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

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

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

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

WOOD, D.; BRUNER, J. S., ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v.17, p. 89-100, 1976.

Recebido: Fevereiro de 2023.

Aprovado: Novembro de 2023.

Publicado: 1 de janeiro de 2024.



Autoria

Sónia Sara Cumbe

Licenciada em Ensino de Língua Inglesa, pela Universidade Pedagógica de Moçambique e, Mestre em Administração e Gestão Educacional. Docente de graduação, curso de Licenciatura em Ensino de Inglês, na Universidade Rovuma, actua nas disciplinas de Historia da língua Inglesa e Técnicas de expressão em língua Inglesa. Áreas de interesse: Linguagem, sociedade e Cultura.

Instituição: Universidade Rovuma

E-mail: scumbe@unirovuma.ac.mz.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1490-5683>

País: Moçambique