

## “ANDAIMAGEM” E LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PRÁTICA ESCOLAR

Luciana Mara Torres<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente trabalho nasce da disciplina Análise da Prática de Estágio do Português I, cursada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em que houve o acompanhamento de aulas de Português em um colégio da região nobre de Belo Horizonte. A observação de 90 horas/ aula, dentre estas, 8 horas dedicadas à prática da estudante, e o restante à reflexão dos processos educativos, fez nascer uma curiosidade que aqui busca-se responder: o processo de “andaimagem” (scaffolding), proposto por Wood(1976), e imensamente ligado à interação professor-aluno, acontece nas aulas de Língua Portuguesa acompanhadas? Como o professor, por meio da oralidade, leva os seus alunos a se interessarem e entenderem as atividades propostas, e ainda a chegarem à resolução esperada? Este artigo se propõe então a fazer uma análise do dialogismo das aulas acompanhadas, bem como fazer uma reflexão sobre como se deu a aplicação das seis funções inerentes à “andaimagem” e outras características da linguagem oral, isto é, da interação nas salas de aula observadas.

**Palavras-chave:** ensino; língua; linguagem; interação; sala de aula.

### ABSTRACT

The present study is born from practice of Portuguese Language stage attended at Federal University of Minas Gerais (UFMG), where there was attendance of Portuguese classes in a noble High School in Belo Horizonte city. The observation of 90 class/hours, among these, 8 hours dedicated to student’s practice, and the rest to observation of the educative processes, gave birth to a curiosity that seeks to be answered here. Does the Scaffolding process, proposed by Wood (1976) and immensely bound to the interaction teacher-student, takes place in Portuguese classes? How the teacher, through the orality, takes his students to care about and understand the proposed activities, and yet to achieve the expected result? This article proposes then to make an analysis of dialogism from the classes attended, and also make a reflection about how was the application of the six functions of

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalho apresentado na disciplina Análise da Prática de Estágio do Português I, FaE, UFMG.

Scaffolding processes and others features of spoken language in the interaction observed in classrooms.

**Keywords:** teaching, language, interaction, classroom.

## INTRODUÇÃO

Alvo de muitas pesquisas e estudos, a educação sempre estará em destaque na sociedade. Formar bons professores, capacitá-los a estarem aptos a receber os diferentes alunos, com suas diversas culturas, suas expectativas e ansiedades é uma preocupação das universidades em que há cursos de licenciatura. Várias são as disciplinas cursadas por alunos de Letras, Geografia, História, Matemática, entre outros cursos os quais permitem a opção da Licenciatura, cujas ementas preveem, como objetivo principal, a reflexão sobre o ensino. Essa reflexão, e não imposição ou “receitas”, acerca da educação é fundamental para que os futuros professores observem e reflitam as práticas escolares e comecem a planejar desde a graduação como será a sua docência, o que se pretende levar para a sala de aula, quais estereótipos reproduzir e quais transgredir, a fim de sempre buscar o ensino de melhor qualidade.

Como parte dessa reflexão, os cursos de licenciatura exigem de seus alunos uma carga horária de prática, o estágio, em que os estudantes saem do ambiente acadêmico para assistirem aulas relacionadas a sua área de estudo e são convidados a discutirem as práticas observadas. Na Faculdade de Letras da UFMG, as disciplinas Análise da Prática de Estágio I (ministrada na Faculdade de Educação) e II buscam garantir essa formação. Este artigo, origina-se então da observação de aulas e das reflexões acerca destas, e foi produzido como trabalho final da disciplina Análise da Prática de Estágio I, da Faculdade de Educação da UFMG. O objetivo é analisar o processo de andaimagem (*scaffolding*), sobre o qual serão apresentados alguns conceitos no próximo item, em aulas de Língua Portuguesa.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O *Scaffolding*, está intimamente ligado à interação entre professor e aluno. Portanto, a linguagem nos interessa pelo o que seu estudo pode revelar sobre como os alunos aprendem (ou não), como se constrói o saber em sala de aula e como são construídas as relações sociais neste contexto.

Segundo Costa Val (1994), há três vertentes dos estudos sobre a linguagem que sintetizam as concepções de língua. São elas: a língua como atividade mental; a língua como estrutura; a língua enquanto atividade social.

As teorias racionalistas, retomadas por Humboldt no séc. XIX defendem que

“a língua é uma capacidade mental inata no ser humano (...), uma entidade essencialmente dinâmica, que em sua verdadeira natureza, não é uma obra, um produto, mas sim atividade, trabalho. (COSTA VAL, 1994)

Existe, portanto, nessas teorias, a defesa de que há uma relação linguagem-pensamento, ou seja, antes de se externalizar há um processo cognitivo em que há a construção da linguagem, do pensamento e uma certa organização. Tal concepção se relaciona aos estudos feitos pelas áreas de Psicolinguística, Psicologia Cognitiva, entre outras, que buscam entender os processos mentais da aquisição e uso da linguagem, considerando os processos de ensino, ou seja, as possíveis aplicações nesta área.

Um estudante do Ensino Básico (Ensino Fundamental I ao Ensino Médio), no entanto, se depara, em seu tempo escolar com a linguagem enquanto estrutura, com suas regras e formas. Não há uma reflexão mais aprofundada sobre a linguagem.

A linguagem estudada apenas como estrutura é alvo de pesquisas do grupo de estudiosos da Gramática Tradicional e da Gramática Estrutural. Essa linha teórica estuda a linguagem como um modelo acabado, pronta para ser usada, uso o qual deverá submeter-se a regras, à gramática normativa. No entanto, muitos são os teóricos que criticam essas teorias tendo em vista que elas não preveem o uso da

língua enquanto atividade social que se adequa às diversas situações em que os falantes a utilizam, como exemplo, Bakhtin.

A linguagem, nesta perspectiva, vista como atividade social, está ligada à comunicação, em que se considera toda e qualquer influência do meio.

[...] a língua é uma atividade social por meio da qual veiculamos informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro. Assim concebida, a língua é um somatório de usos concretos, historicamente situados, que envolve sempre um locutor e um interlocutor localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico previamente negociado. (CASTILHO, s.d.)

Esta última concepção é, portanto, a que mais contribuiu para este trabalho. Todavia, por se tratar de uma reflexão acerca da observação de aulas de Língua Portuguesa, as duas primeiras concepções de linguagem não nos são, de tudo, excluídas.

Neste momento, faz-se importante elucidar algumas linhas de pensamento a respeito da concepção de língua que aqui mais nos interessa. A linguagem enquanto atividade social prevê e baseia-se nas interações humanas. Muitos são os estudiosos que analisam as formas de interação: oralidade, escrita, sinais, imagens, expressões corporais, entre outros.

Entre esses estudiosos e linhas, as pesquisas da Análise do discurso, da Linguística Textual e das Teorias dos atos de fala são as que mais nos interessam, isso porque há um estudo da pragmática e das dimensões semânticas na interação entre os seres humanos. A interação por meio da oralidade tem marcas muito características, ao mesmo tempo em que acontece num “espaço” não muito determinado. Isso porque a fala não é previamente planejada, pelo contrário, é fragmentária, incompleta, pouco elaborada, possui, na maioria das vezes, frases curtas e se dá mais através da coordenação do que da subordinação. As características da interação face a face são: a fala é localmente planejada e replanejada durante a interação, ou seja, a fala se apresenta “em se fazendo”; o fluxo discursivo apresenta descontinuidades contínuas; o texto falado apresenta uma sintaxe geral da língua.

Faz-se necessária ainda a apresentação das estratégias conversacionais das quais, enquanto falantes, utilizamo-nos. São elas:

1. A percepção de que o parceiro já compreendeu o que pretendia-se comunicar leva o locutor a uma suspensão da fala, já que a continuação se torna desnecessária.
2. A percepção de que o ouvinte não está entendendo o que o locutor está falando leva à suspensão do fluxo da informação, repetição, mudança de planejamento na fala ou introdução de uma explicação por parte do enunciador.
3. A percepção, por parte do locutor, de que formulou algo de forma inadequada leva-o a interromper a sua fala e corrigir-se na sequência.

A aplicação dessas estratégias é responsável pelo grande número de descontinuidades que têm sido apontadas como características da língua falada, isto é, pela aparente “desestruturação” do texto falado.

A conversação, ou seja, a interação por meio da fala, possui uma organização geral. As *interações simétricas* são aquelas em que todos os participantes têm igual direito ao uso da palavra. As *interações assimétricas* acontecem quando um dos participantes detém o poder da palavra e a distribui de acordo com a sua vontade. Nomeia-se *turno* cada intervenção de um dos participantes no decorrer da interação. Há o *assalto ao turno* se um dos participantes tenta tomar o turno fora do momento adequado. Pode acontecer a *sobreposição de vozes* se dois ou mais participantes falarem ao mesmo tempo, até que um deles desista e o outro fique definitivamente na posse do turno. Na interação, ainda pode haver o que se chama de *pares adjacentes*, ou seja, conjuntos de dois turnos em que a produção do primeiro membro acarreta a do segundo. Como exemplo, temos os pares pergunta/resposta, saudação/saudação, entre outros. E, por fim, o *tópico*, que é aquilo sobre o que se fala.

A regra geral e básica da conversação é cada participante falar em sua vez. No entanto, além da sobreposição de falas, pode ocorrer a simultaneidade de fala, que é quando o turno é realizado desde o seu início por várias pessoas ao mesmo tempo. Para tal fenômeno, existem os mecanismos reparadores: (a) Marcadores metalinguísticos (“espera aí”; “deixe eu falar”; “é minha vez”,

dentre outros.); (b) Parada prematura de um falante (um dos dois falantes que iniciaram o turno ao mesmo tempo desiste em favor do outro); (c) Marcadores paralinguísticos (recursos como um olhar incisivo, um movimento com a mão ou outro sinal).

Na interação acontece ainda o que chamamos de correções, corrigimos a nós mesmos e aos parceiros, fazendo reparos sintáticos, lexicais, fonéticos, semânticos ou pragmáticos. As correções podem ser auto iniciadas, ou seja, feitas no mesmo turno da falha; ou podem ser iniciadas pelo outro, que se serve de dispositivos, como “o quê?”, “hein?”, ou repetição de parte do enunciado que causou a perturbação, ou ainda através da checagem, “Você quis dizer que...”.

Há três tipos de marcadores conversacionais: verbais, paralinguísticos e suprasegmentais. Os verbais não contribuem com informações novas para o desenvolvimento do tópico, mas situam-se no contexto geral, particular ou pessoal da conversação. Exemplos são “mm”, “ahã”. Os paralinguísticos estabelecem e regulam o contato. Como exemplo temos o olhar, o riso, a gesticulação, etc. E, por fim, os suprasegmentais são de natureza linguística, mas não de caráter verbal, ou seja, as pausas e o tom de voz.

No entanto, é importante ressaltar que o presente trabalho visa analisar a interação entre alunos e professora, ou seja, há nesse contexto certas expectativas, isso porque a conversa professor-aluno é institucionalizada, ou seja, hierarquizada e guiada, normalmente, por orientações para metas. Portanto, é de fundamental importância salientar que por trás da interação em sala de aula há uma busca de influenciar o interlocutor, sobretudo por parte do professor.

Segundo Benveniste, em “O aparelho formal da enunciação”, o locutor dispõe de um “aparelho de funções” que permite a ele associar os sistemas fonológico, morfológico e sintático para construir enunciados que sejam capazes de interrogar (entãoção, pronomes), dar ordens, fazer pedidos, apelar (vocativo, verbos no imperativo).

Sobre isso, segundo Costa Val (1994), há o seguinte conceito sobre a enunciação:

[...]colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, através do qual o locutor se institui, enunciando sua posição de locutor, e institui o outro como interlocutor para expressar uma relação com o mundo. Ou seja, na enunciação se constituem o eu, o outro, e o mundo (grifos da autora). (COSTA VAL, 1994)

Esse funcionamento da língua pode ser um meio de o enunciador influenciar o comportamento do interlocutor.

Austin (1994) postula a realização de três tipos de atos de fala que acontecem simultaneamente: ato locutório (produz gramaticalmente um enunciado); ato ilocutório (marca linguisticamente no enunciado a ação que se realiza – perguntar, responder, afirmar, pedir, ameaçar, entre outros.); e o ato perlocutório (busca determinado efeito, linguisticamente não explícito – convencer, persuadir, irritar, amedrontar, encorajar, dentre outros).

A linguagem enquanto meio de o locutor influenciar o interlocutor é o alvo da observação que aqui, mais à frente, se descreverá. Entretanto, mais que buscar analisar os atos de fala, de Austin, e o “aparelho de funções”, de Benveniste, sucintamente descritos, buscar-se-á articular estas teorias ao *Scaffolding*, ou Andaimagem, de Wood (1976), e descrever como a professora das aulas observadas utiliza, nas suas falas, essas associações. Para tanto, faz-se necessária uma explicação mais a fundo sobre a “Andaimagem” e as seis funções tutoriais que caracterizam-na, explicação esta que será precedida de um esclarecimento sobre *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) e *Zona de Desenvolvimento Real* (ZDR), termos postulados por Vygotsky.

Relacionada diretamente ao processo de andaimes, a ZDP é o estágio em que uma pessoa está apta a aprender algo ou desempenhar alguma tarefa, a qual ainda não consegue desenvolver sozinha, com a ajuda de uma outra pessoa. A ZDR, no entanto, é o nível em que já se consegue desenvolver determinada atividade sem a ajuda de um parceiro, ou seja, desempenhando-a sozinho.

Ainda segundo esta teoria, sociointeracionista, a interação tem papel fundamental na internalização das funções mentais superiores<sup>2</sup> sendo que estas se

---

<sup>2</sup> Os seres humanos são os únicos capazes de usar instrumentos e signos para mediar a sua relação e intervenção na natureza à sua volta, desenvolvendo por meio das relações interpessoais a Função Mental Superior. Segundo Vygotsky (2002, p. 73), “podemos usar o termo função psicológica

introjetam por meio, inicialmente, das funções sociais. Estas, então, contribuem para qualquer forma de aprendizado, tendo em vista que sempre que houver uma relação entre pares em que um indivíduo, para determinada atividade, se encontre na ZDR, e o outro que, para a mesma atividade, se encontre na ZDP, haverá a possibilidade de que o apoio ocorra de forma efetiva e com sucesso. Para alguns autores, a interação em pares se constitui um meio “para a criação de um espaço social e cognitivo no qual os aprendizes são capazes de prover ajuda uns aos outros e a eles mesmos durante a atividade.” (ANTÓN; DICAMILLA, 1999).

*Scaffolding* (andaimagem), termo cunhado inicialmente por Wood, refere-se, então, a um tipo de andaime ou apoio fornecido por um parceiro mais competente na consecução de uma tarefa que o aprendiz ainda não é capaz de realizar sozinho. Esse apoio, segundo Antón e DiCamilla, pode ser psicológico ou cognitivo.

Um evento de andaimagem é o IRA (iniciação – resposta – avaliação): turno iniciado pelo professor, que apresenta alguma pergunta retórica ou problematização e que é seguida de uma resposta do aluno, a qual é avaliada como um diagnóstico. A partir daí há a intervenção devida, a correção ou a continuação do conteúdo.

Wood postula que a andaimagem se dá através de seis funções tutoriais:

1. Recrutar: o professor procura estabelecer o problema a ser solucionado/atividade a ser desenvolvida e, então, atrai a atenção dos alunos para a atividade por meio de perguntas ou outros enunciados;

2. Simplificar: o professor tenta repetir as perguntas ou enunciados de forma mais específica com o objetivo de esclarecer e redirecionar a atividade ao nível do aluno para que este possa reconhecer se está conseguindo entender e desenvolver a atividade proposta;

3. Manter a motivação: o professor tenta manter os alunos motivados para atingir o objetivo específico da atividade, passo a passo;

4. Enfatizar características da atividade: o professor procura esclarecer pontos importantes da atividade ou conteúdo ou mesmo corrigir a atuação dos alunos apontando pistas para a solução ideal para o problema;

5. Controlar a tensão: o professor tenta diminuir a tensão dos alunos durante a atividade;

6. Demonstrar: o professor tenta apresentar a solução parcial ou integral do problema para os alunos para que os mesmos possam imitá-la de forma apropriada em situações/atividades futuras.

É importante, ainda, definirmos dentro do *scaffolding*, o conceito de *prolepsis*, um movimento comunicativo que indica pressuposição de informações da parte do falante. Segundo Adair-Hauck E Donato (1992), a *prolepsis* pode ser vista como um elemento conversacional que leva os participantes do diálogo a entenderem o ponto de vista de cada um sobre a solução do problema no qual estão envolvidos. Em contextos educacionais, a *prolepsis* está ligada a uma forma de ensinar, que eles chamam de *ensino proleptico*, no qual o professor envolve os alunos através do diálogo para solução ou explicitamente mostrar como encontrar a solução.

As teorias aqui, brevemente, elucidadas contribuem para a análise que se segue. Grande parte desse estudo serviu de base para as reflexões feitas na observação das aulas levando à construção crítica de opinião acerca das mesmas.

## 2. METODOLOGIA

### A) Os métodos

Os resultados do presente artigo proveem da observação feita em duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental I (que aqui serão nomeadas de turma A e turma B), em um colégio de classe média alta, da cidade de Belo Horizonte.

O corpus aqui analisado, ou seja, as interações professor-aluno, foi obtido por meio de gravações de aulas em que os alunos produziam um trabalho

de três etapas sobre a obra *Vida de droga*, de Walcyr Carrasco, e antes, nas observações de aulas no período de maio e junho de 2011.

Vale lembrar que as gravações terão um valor de exemplo do que foi observado, portanto, ao concluir que a professora se utilizou, por exemplo, de recrutamento nas suas aulas, buscar-se-á exemplificar com as interações, ou seja, não serão reproduzidos grandes trechos das interações.

## B) O Contexto

A sala de aula na qual se fez as observações que resultaram neste trabalho insere-se na abordagem dialógica-interacional. Ou seja, a professora abre um espaço considerável para que os alunos exponham as suas dúvidas, a sua satisfação com as atividades.

## C) A tarefa

A aula gravada tinha como objetivo que os alunos fizessem uma atividade acerca do livro “Vida de droga”. Essa atividade fazia parte de um trabalho maior que se dividiu em três partes, sendo esta a segunda parte. O comando passado pela professora aos alunos foi:

“Elabore um texto COMENTÁRIO em que você DISCUTA o uso e efeito das drogas, de modo a COMPARAR a realidade à ficção.”

Para tanto, a professora iniciou a aula dando oralmente as orientações. Foi nessa parte que se deu, mais especificamente, a análise aqui apresentada.

## 3. ANÁLISE DE DADOS

A maior parte da análise que aqui se apresenta se deu em duas aulas iguais, destinadas a turmas diferentes, mas da mesma série (8º ano EF II). O objetivo era o cumprimento da atividade proposta (item 3.c), no entanto ao avaliar as

interações muitas das observações feitas durante o estágio, mas não gravadas, servirão também como base para uma melhor elucidação dos resultados obtidos.

A análise aqui feita visa responder a dois questionamentos:

(a) O processo de andaimagem, proposto por Wood, aconteceu nas aulas de Língua Portuguesa observadas?

(b) Como o professor, através da oralidade leva os seus alunos a se interessarem e entenderem as atividades propostas?

Ao interagir, o aluno busca as suas próprias respostas a partir do que já sabe sobre o que está sendo exposto. No entanto, acredita-se que essa busca autônoma do aluno deve ser acompanhada pela preocupação do professor em dar-lhe ferramentas para entender o que está sendo ensinado e cumprir com as tarefas que se seguirão.

Para se pensar nos possíveis meios e métodos didáticos por meio da oralidade, é válido pensar o conceito de abordagem comunicativa, indicado por Mortimer e Scott (2002). Os autores usam duas dimensões de análise:

I - em uma primeira dimensão existe a abordagem dialógica: o professor considera o que os estudantes têm a dizer do ponto de vista do próprio aluno; e a abordagem de autoridade, quando o professor considera o que o estudante tem a dizer apenas do ponto de vista científico.

II - em uma outra dimensão de análise há a interação ou a participação das pessoas no discurso, podendo ser interativa (quando mais de uma pessoa participa do discurso) ou não interativa (quando apenas uma pessoa participa). Essas dimensões fornecem uma perspectiva de como o professor trabalha com os estudantes para desenvolver significados em sala de aula. A combinação dessas duas dimensões gera quatro possíveis abordagens distintas conforme a turma, o conteúdo ensinado e o momento da aula. São elas:

(a) abordagem interativa dialógica: abre-se um espaço para todos os pontos de vista.

(b) abordagem interativa de autoridade: prevalece o ponto de vista do professor mesmo que o aluno exponha o seu ponto de vista.

(c) abordagem dialógica não interativa: há o diálogo, ou seja, a interação, mas o ponto de vista final não provém dela.

(d) abordagem não interativa de autoridade: quando somente o professor detém a palavra.

Para os teóricos, haverá um momento certo na aula para cada abordagem. Por exemplo, se determinado tempo da aula é destinada a uma explicação de conteúdo, então, neste momento, poder-se-ia adotar a abordagem não interativa de autoridade. No entanto, muitos são os problemas que podem surgir dessa postura. Por exemplo, se um aluno tem alguma dúvida local sobre determinado trecho do conteúdo e o professor não lhe abre espaço, este estudante pode não conseguir sanar o que o perturbava, bem como, ao ver a postura do professor não buscar em um outro momento a resposta a qual precisava por constrangimento.

Entretanto, a discussão que aqui se propõe não diz respeito exatamente à adoção das abordagens, mas buscou-se elucidá-la por constatar que a professora da turma, em que as aulas foram observadas, adota uma postura coerente com a abordagem interativa-dialógica, o que já caracteriza a sua aula como um espaço aberto em que os alunos podem se manifestar.

A partir dessa constatação, parte-se agora para uma análise das aulas, buscando nas interações a andaimagem, objetivo principal do presente artigo. Para tanto guiar-se-á pelas seis funções tutoriais dessa teoria, propostas por Wood, por meio da descrição da aula acompanhada.

Nos minutos iniciais da aula na turma A, a professora já foi diretamente ao quadro passar a atividade, que fazia parte de um trabalho maior e constituía a segunda etapa do mesmo. O enunciado não era extenso. Ao terminar, chamou dois alunos com os quais manteve o seguinte diálogo [trecho]:

P – Ehhh...Até agora, vocês estão fazendo comentários, colecionando notícias e reportagens e comentando comigo... e comenta com o outro qual a reportagem do outro e mostra pra professora. Então oh, até esse momento o que vocês tão achando desse trabalho

A1 – A partir desseee, desseee... trabalho aprendi mais sobre o sentido das drogas, entendeu?

P – Anhh...(incentivando o aluno a continuar)

A1- Até meu pai achou legal, tá lendo o livro

P-(sobreposição) Juuuuraaaa... que chique! Conta aí A2, que você tá achando disso tudo, gente {'gente': exclamação aqui, e não chamando a turma}! Como você tá vendo a reação dos personagens? Essa reação é... comportamental? Então vamo ver.

A2 – Achei assim que o... [trecho da turma A]

Percebe-se aqui uma intencionalidade no ato da professora. Ela convida dois alunos a falarem sobre as partes do trabalho já feitas e assim abre espaço para falar sobre a próxima atividade que o compõe. Em seguida inicia a explicação sobre o que se esperava dos alunos. Estes deveriam fazer um pequeno texto comentário acerca do livro “Vida de drogas”, comparando-o com a realidade. Para tal, a professora já havia pedido aos alunos que levassem para esta aula uma revista que contivesse algum texto sobre o tema drogas. O diálogo da explicação começou quando a educadora perguntou aos alunos se haviam levado a tal revista. Neste momento, os alunos que conversavam destinaram a atenção a ela. Houve aí uma atração da atenção da turma. Em seguida começou uma explicação destrinchando aquilo que deveriam fazer. Neste momento, os alunos a chamavam e ela escutava todos os questionamentos. Aqueles que eram de ordem geral ela respondia para toda a turma e os de cunho mais pessoal ela pedia ao aluno que esperasse que iria atendê-lo pessoalmente em um outro momento da aula. Nesta primeira parte houve, então, o recrutamento. A professora apresentou a atividade a ser realizada bem como chamou a atenção para ela.

No segundo momento, a professora se dirigiu aos alunos que tinham dúvidas as quais não foram respondidas antes e tentou explicar a atividade a eles de outras maneiras, ou seja, a simplificou, segunda função da Andaimagem. Segue um exemplo, que ocorreu na turma B.

P- Vamos ver como posso te ajudar, A3...

A3- Não entendi muito bem o que é pra fazer...

P- hummm...

A3- Eu tenho que escrever o texto com a revista que eu trouxe?

P- Isso... a revista que você trouxe tem alguma reportagem ou texto sobre o uso de drogas não é?

A3- É...

P- Então, a partir desse texto é que você deve tentar comparar a notícia ou reportagem, que se refere à realidade com a ficção, o livro que a gente leu...

A3- Aaaaah tá...

P- Entendeu? Ah, e não precisa ser um texto graaaaaande, é um comentário, mas bem coerente. Ta bom?

A3- Tá, entendi. [trecho da turma B]

Durante toda a aula, a professora fazia perguntas aos alunos com relação à atividade.

P- E aí A4? Está muito difícil? Quero ver seu texto bem bom hein! [trecho da turma B]

Ou seja, ela tentava todo o tempo manter a motivação dos alunos, ao mesmo tempo que esclarecia pontos importantes da atividade e/ou apresentava exemplos que poderiam ser soluções parciais para que os estudantes tomassem como referência. Segue um exemplo:

P- (para toda a turma) Gente, éééé...vocês vão relacionar o texto da revista que vocês trouxeram, todo mundo trouxe a revista não é?{alunos respondem ao mesmo tempo, muitas vozes} Então{professora recruta e demonstra}, vocês vão pegar a reportagem dessa revista e passagens do livro que dizem respeito ao uso de drogas e comparar.

A5- Então a gente tem que escrever partes da notícia e do livro no comentário?

P- Seria legal para exemplificar, mas não é só isso... vocês vão mostrar, explicar como a vida real e a vida na ficção se aproximam. Oh! Por exemplo, quem tiver uma notícia que fala sobre alguém que usa droga pode comparar com algum personagem do livro, e aí, se quiser pode por um trecho do livro como exemplo{novamente, a professora demonstra}. Vamo continuar fazendo, e eu vou atendendo na carteira de cada um, é só levantar a mão. [trecho da turma A].

Percebemos nesses atos mais três funções da andaimagem que são: manter a motivação; enfatizar características das atividades e demonstrar.

Por fim, o controle da tensão também aconteceu nas duas turmas. A professora, muitas vezes, precisou fazer intervenções a fim de acalmar os alunos. Há alguns trechos das gravações em que vários dos alunos querem perguntar ou falar ao mesmo tempo. Nestes casos, a professora pedia aos alunos que levantassem o braço para cada um falar em sua vez, sendo que ela daria o poder da fala.

#### 4. CONCLUSÃO

Nas aulas aqui analisadas, as seis funções da Andaimagem acontecem efetivamente, é importante ressaltar que isso se dá por que a professora estabeleceu uma postura dialógica com os alunos. No entanto, não se pode deixar de lado que a interação é assimétrica, ou seja, os turnos da professora são os maiores e ela é quem permite ou não ao aluno assumir um turno. A professora, segundo as observações feitas, cedia muitas vezes os turnos aos alunos, sendo, claramente, o motivo que permite afirmar que em sua aula prevalece o diálogo. As tentativas de assalto ao turno por parte dos estudantes foram numerosas, e isto talvez até se deva ao fato de a professora, em alguns casos ceder, mas o contrário também acontece. Quando a professora via que algum aluno não estava fazendo um comentário pertinente, ela assaltava o turno dele, que antes havia concedido, e buscava esclarecer o que achava que cabia na situação.

Quando havia simultaneidade de fala, os mecanismos reparadores eram utilizados das seguintes maneiras:

(a) Os marcadores metalinguísticos só eram usados pela professora. Não houve em nenhum momento, por exemplo, um aluno dizendo “é a minha vez”.

(b) A parada prematura de um falante acontecia, geralmente, por parte dos alunos, eles desistiam em favor da professora.

(c) Os marcadores incisivos eram utilizados somente pela professora.

Nas interações observadas prevaleceram, ainda, os pares adjacentes, principalmente, pergunta/resposta.

Após a análise anterior, percebe-se que a Andaimagem está muito presente na sala de aula de Língua Portuguesa da professora acompanhada. Das interações observadas, grande foi o número de vezes que a educadora se valia de alguma das funções propostas por Wood (1976).

Por meio das interações pode-se reafirmar, ainda, que há um contrato estabelecido inconscientemente (ou não) entre professor e aluno quando estes

dialogam. Chega-se a esta conclusão tendo em vista a posição dos alunos quando havia alguma sobreposição ou simultaneidade de fala.

Por fim, vale ressaltar que o trabalho de observação feita por meio do estágio foi muito valioso, tanto para a produção deste artigo, mas principalmente, por levar a uma reflexão acerca da educação. Não posso deixar de defender ainda que a observação bem como este trabalho que resulta dela só me fez acreditar ainda mais que a interação professor-aluno quando dialógica, ou seja, com respeito às opiniões de ambos os lados, só tem a contribuir no dia-a-dia da sala de aula, tornando o aprendizado mais eficaz, tendo em vista que não somente se aprende um conceito pronto, mas há o espaço para discutir e refletir sobre ele.

## 5. REFERÊNCIAS

ADAIR-HAUCK, Bonnie; DONATO, Richard. Foreign language explanations within the zone of proximal development. *Canadian Modern Language Review*, v. 3, n. 50, p. 532-557, 1994.

ANTÓN, Marta; DICAMILLA, F. J. Socio-cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n2, p. 2247, 1999.

AUSTIN, John Langshaw. Atos de fala. In: FONSECA, J.; *Pragmática Linguística – Introdução, Teoria e Descrição do Português*, Porto Editora, 1994.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.

CASTILHO, Ataliba. O que se entende por língua e linguagem. In: *Museu da Língua Portuguesa*, Estação da Luz. São Paulo: USP. Disponível em: <[www.estaçãodaluz.org.br](http://www.estaçãodaluz.org.br)>. Acesso em: 03 maio 2012.

COSTA VAL, Maria da Graça. Três concepções de língua, três vertentes dos estudos linguísticos: um panorama. In: A produção de textos: pressupostos teóricos da prática desejável do ensino de português. *Curso de Atualização para Professores de Português*. Belo Horizonte: Convênio CEALE (FAE/UFMG) – SEEMG, 1994.

MORTIMER, Eduardo Fleury; SCOTT, P. Atividade Discursiva nas Salas de Aula de Ciências: Uma Ferramenta Sociocultural para Analisar e Planejar o Ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 7 (3), p. 283-306, 2002

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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