

**A IMPORTÂNCIA DO *SCAFFOLDING* COLABORATIVO NO PLANEJAMENTO
E DO *FEEDBACK* PÓS-CLASSE DURANTE A PRÁTICA DA SEMI-REGÊNCIA
DO CURSO DE LETRAS/ESPAÑHOL**

IRIS OLIVEIRA DE CARVALHO*

RESUMO

O presente estudo objetiva a análise dos procedimentos sugeridos para a prática da semi-regência durante o Estágio Supervisionado de Letras/Espanhol, realizado no Cepae/UFG em 2006. Os pressupostos da Teoria Sociocultural de Vygotsky foram utilizados como suporte para essa prática. Os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), interação e colaboração auxiliaram na escolha dos critérios de *scaffolding* colaborativo no planejamento e de *feedback* pós-classe como possíveis mecanismos de auxílio na realização e avaliação da primeira parte do estágio na escola-campo.

PALAVRAS-CHAVE: *scaffolding* colaborativo, *feedback* pós-classe, Estágio Supervisionado, Espanhol.

The importance of collaborative scaffolding in the planning and of after-class feedback during the semi-monitored practice in the Letters:Spanish course

ABSTRACT

The present study aims at the analysis of the procedures suggested for semi-monitored practice for the supervised training in the Letters/Spanish course that was developed at Cepae/UFG in 2006. The Vygotsky sociocultural approaches theory were used as a support for this practice. The Zone of Proximal Development (ZDP) concepts, interaction, and collaboration, helped on the chosen criteria of collaborative scaffolding or after class feedback planning as a potential helper mechanism on the making of and the first part assessments stage at school ground field.

KEY WORDS: collaborative scaffolding, after class feedback planning, Supervised Spanish Learning, Spanish.

INTRODUÇÃO

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), é um campo de estágio para os alunos de licenciatura dos diversos cursos da UFG. Desde sua criação ofereceu em seu currículo disciplinas de Língua Estrangeira (LE): Inglês e Francês. Após várias tentativas implantou-se em

* Professora Assistente de Língua Espanhola do Cepae/UFG. E-mail: irisoc@uol.com.br.

1999, a primeira turma de Língua Espanhola e, portanto, de estagiários desta disciplina, oriundos da Faculdade de Letras. Durante os anos seguintes, devido à falta de professores desta língua no Cepae, o estágio foi suspenso e os alunos do curso de Letras foram deslocados para as redes Estadual e Municipal de Ensino. Em 2003, com a contratação de uma professora substituta, o estágio de espanhol voltou a ser realizado no colégio. Um ano depois, após concurso público, a escola passou a contar com uma professora efetiva, o que sedimentou a contribuição da própria UFG para a formação de seus profissionais de Língua Espanhola.

Foram estabelecidos, ainda em 2004, os critérios de avaliação das práticas de semi-regência e regência e, em 2005, começou a vigorar a atual estrutura das práticas. Os alunos graduandos entram em contato com as turmas de Língua Espanhola do Cepae já no início do ano letivo, em março. Durante dois meses realizam observações das aulas e, logo em seguida, iniciam a semi-regência, realizada em duplas. No segundo semestre começam as regências individuais, que se estendem até outubro ou novembro, dependendo da quantidade de alunos formandos do curso de Letras/Espanhol.

Neste estudo são apresentados os dados coletados durante a prática de semi-regência em Língua Espanhola realizada no ano de 2006 no Cepae/UFG. Durante os meses de maio e junho foi desenvolvido um trabalho investigativo que visou observar a relevância da proposta do Estágio Supervisionado, a fim de subsidiar, se necessário, possíveis mudanças. Nesse contexto, participaram da coleta de dados os estagiários de Letras, os alunos do Cepae e os professores de Língua Espanhola. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários avaliativos, tanto para os estagiários quanto para os alunos do Cepae, gravações em áudio e relatório das aulas, além de conversas informais com os participantes do processo.

O questionário para os alunos abordou questões relativas ao desenvolvimento e organização das aulas ministradas pelos estagiários, destacando os pontos positivos e negativos. Já o dos estagiários continha questões relativas à dinâmica da semi-regência.

A teoria sociocultural, que alicerça a dinâmica e a avaliação das práticas de estágio no Cepae, foi a motivação para que se realizasse um estudo da vivência diária em contato com a formação profissional dos graduandos de Letras. Foram observadas as contribuições do uso dos pressupostos teóricos socioculturais para o desenvolvimento do estágio e desses futuros profissionais.

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar se o *scaffolding* colaborativo no planejamento das aulas de semi-regência, bem como o *feedback* pós-classe, contribuem para a realização do processo de Estágio Supervisionado do Curso de Letras. Especificamente pretende-se:

- verificar como o *scaffolding* colaborativo no planejamento das aulas de semi-regência contribuiu no desempenho dos estagiários durante a prática;
- observar se, na opinião dos alunos do Cepae e dos participantes do estágio supervisionado, existem diferenças entre as aulas com e sem *scaffolding* colaborativo e quais são elas; e, por último,
- perceber quais as vantagens do *feedback* pós-classe como auxiliar na dinâmica de semi-regência.

Com base nos objetivos propostos foram traçadas as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como o *scaffolding* colaborativo no planejamento e o *feedback* pós-classe contribuem com a prática da semi-regência?
- Na visão dos alunos do Cepae, quais as diferenças no desempenho dos estagiários e na recepção das aulas com a realização do *scaffolding* colaborativo no planejamento?
- Para os estagiários, por que o *feedback* pós-classe é um recurso importante para a prática da semi-regência e, na opinião deles, poderá ser útil também na regência?

Esta pesquisa de cunho qualitativo não teve a pretensão de converter-se em uma pesquisa-ação, já que o intuito nunca foi o de intervir na prática dos participantes, mas apenas contribuir para o seu desenvolvimento como profissionais em formação. Segundo Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa, o pesquisador verifica como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações diárias. Nos estudos qualitativos, há uma tentativa de dar voz aos participantes, aqui os estagiários e estudantes do Cepae. Este estudo também se revelou um estudo de caso, na medida em que os estagiários em foco integram a turma do quinto ano da graduação e, portanto, possuem o mesmo contexto institucional.

Ainda segundo Lüdke e André (1986), neste tipo de abordagem a complexidade natural das situações é enfatizada e o foco é direcionado para a inter-relação dos componentes. Neste estudo, vários elementos são importantes: a relação entre os estagiários e os alunos do Cepae, a interação com os professores das turmas, a dinâmica de semi-regência, a inexperiência docente, os conteúdos propostos, as dificuldades de planejamento e de reflexão e a visão de cada um dos envolvidos sobre a prática. Como método de trabalho, foi adotada a perspectiva da observação participante. Como pesquisadora e supervisora dos estagiários, participei das sessões de planejamento, observei as aulas e promovi a discussão pós-classe.

De acordo com Moreira (2002), esse tipo de observação revela a preocupação do pesquisador em adentrar no mundo dos sujeitos para entender o seu comportamento e os processos sociais envolvidos na situação observada.

No próximo item são apresentadas as concepções teóricas que servirão de base para a construção da proposta de execução e avaliação da semi-regência.

OS ALICERCES TEÓRICOS DA PRÁTICA

Para subsidiar teoricamente as atividades que seriam propostas para o Estágio Supervisionado do curso de Letras no Cepae, inicialmente procurou-se estabelecer quais seriam os papéis de cada um dos participantes durante o processo, qual a contribuição dos professores do Cepae como supervisores e co-orientadores da prática e das investigações realizadas pelos alunos de Letras na escola-campo e o que se espera que os praticantes alcancem durante e depois do processo.

Nesse contexto a teoria sociocultural, baseada nos pressupostos de Vygotsky (1998), contribuiu, sobremaneira, para a organização da dinâmica. A maioria dos alunos do curso de Letras termina seus estudos universitários sem ter ministrado aulas como professor regular de alguma escola. Pensando desta forma, delineou-se que as ações empreendidas no campo de estágio seriam baseadas na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos participantes, levando-se em consideração as potencialidades dentro da trajetória do indivíduo, e não o seu desenvolvimento atual. Para Vygotsky (1998, p. 112), a ZDP é definida como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, o objetivo foi o de trabalhar com o potencial profissional que cada aluno traria e, por meio da colaboração com o colega de dupla e com o professor de Língua Espanhola da turma, traçar estratégias e estruturar um plano de aula dentro do conteúdo proposto. A preocupação em colocar, como primeiro critério de avaliação das práticas, a discussão do plano de aula, revelou a tentativa de dar suporte e segurança ao desempenho em sala de aula. As discussões prévias sobre o planejamento visaram auxiliar na estruturação das aulas e chamar a atenção dos participantes para determinados aspectos inerentes a cada grupo de alunos. Durante os encontros de planejamento, a interação entre os componentes da dupla deveria trazer soluções para as dificuldades apontadas pelo professor da turma e/ou pelos estagiários.

De acordo com Vygotsky (1998), é na interação que o desenvolvimento individual ocorre. A interação com o outro ou com os outros membros do grupo auxilia no desenvolvimento de processos interpsicológicos, que serão posteriormente internalizados como conhecimento. Esse conhecimento, gerado pela interação, é o que capacita o indivíduo a realizar, em outro momento, a mesma atividade individualmente.

Segundo Oxford (1997), a colaboração na aprendizagem promove a construção conjunta do conhecimento dentro de um contexto social. Em consonância, Figueiredo (2006) afirma que, na aprendizagem colaborativa, o conhecimento co-construído é gerado no intercâmbio de informações e sugestões entre os participantes. O mesmo autor afirma, ainda, que as atividades colaborativas em línguas “tornam os alunos mais reflexivos, favorecem o desenvolvimento das habilidades intelectuais e afetivas, além de promoverem a interação e a autonomia” (Figueiredo, 1996, p. 28).

A autonomia considerada por Figueiredo (2006) é o que se almeja após a semi-regência. Na regência os alunos terão que planejar e ministrar aulas individualmente, mas ainda em colaboração com o professor da turma, que servirá de *scaffolding* colaborativo para os graduandos.

Wood, Bruner e Ross (1976) definem *scaffolding* como uma assistência dada a aprendizes para a realização de uma atividade ou a resolução de problemas. Aljaafreh e Lantolf (1994) postulam que, durante o *scaffolding*,

podem ocorrer três tipos de assistência: gradual, contingente e dialógica. Durante a assistência gradual, o *scaffolding* é dado de forma crescente para permitir a utilização da ZDP, ou seja, o conhecimento potencial do aluno. Na assistência contingente, o *scaffolding* é oferecido apenas quando houver necessidade. Por fim, na assistência dialógica, o *scaffolding* depende do estabelecimento da interação que evidencia os processos de colaboração e o uso da ZDP. Tharp e Gallimore (1988 apud Figueiredo, 2006, p. 16) definem dois tipos de *scaffolding*: de assistência e de influência. A assistência ocorre quando o participante mais experiente ajuda o menos experiente. Segundo os autores, é mais provável entre professor-aluno. Já a influência ocorre quando a ajuda é recíproca e compartilhada, o que acontece entre aluno-aluno.

Outro mecanismo que foi utilizado na dinâmica de semi-regência no Cepae foi o *feedback* pós-classe, considerado um novo momento de diálogo entre os estagiários e o professor da turma, após a prática de sala de aula. Esse recurso serviu como diagnóstico da estrutura da prática e como auxiliar no processo de planejamento das próximas aulas. De acordo com Lewis (2003), o *feedback* dá aos professores informações sobre o progresso individual e coletivo dos alunos, além de ser uma forma de avaliação da sua própria metodologia de ensino. Foi exatamente esse o intuito da proposta de semi-regência: verificar se a metodologia utilizada no planejamento auxiliava na execução da prática.

Ainda segundo Lewis (2003), para os alunos o *feedback* é uma forma contínua de avaliação, salienta pontos fortes e fracos e os comentários oferecem informações sobre o progresso individual. O *feedback* é um recurso motivador, que pode ajudar os alunos a utilizar ao máximo suas habilidades e melhorar ou desenvolver outras.

No próximo item se realiza a seleção e a análise dos dados em confronto com a teoria que foi apresentada como suporte.

A CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

As aulas de semi-regência foram ministradas pelas duplas de estagiários do quinto ano da Licenciatura em Língua Espanhola as segundas e quartas-feiras, nos primeiros e segundos anos do Ensino Médio. No Cepae são três os professores de Língua Espanhola. Os estudantes estão dispostos em turmas A e B em cada série, com 30 alunos cada, totalizando 60 alunos

por série. A Língua Espanhola trabalha com turmas de quinze alunos. Assim, cada turma de 30 alunos se divide em duas de quinze, simultâneas e com professores diferentes. A faixa etária dos alunos varia entre 15 e 18 anos. No início da primeira fase (observação), os estagiários estiveram em regime de rodízio, em quase todos os grupos, observando as aulas dos professores do Cepae, durante os meses de março e abril; em maio e junho, as duplas fizeram novo rodízio dando aulas nos grupos. A cada semana as turmas recebiam uma dupla de estagiários diferente da semana anterior, pois dessa forma estes poderiam vivenciar as características de relacionamento e aprendizagem de cada grupo.

Durante a semi-regência, cada dupla ministrou um total de oito aulas de 45 minutos ou quatro aulas duplas. Como já foi mencionado, as duplas deveriam apresentar aos professores supervisores ou professores da turma seus planos de aula e discuti-los para, logo após as aulas, realizar as discussões pós-classe em conjunto com esse mesmo professor.

Os instrumentos utilizados para a análise de dados foram as gravações em áudio das sessões de planejamento com *scaffolding* colaborativo e também das sessões de *feedback* pós-classe. O objetivo dessas gravações foi o de evidenciar os tipos de *scaffolding* que ocorreram durante o planejamento e a visão dos estagiários a respeito de sua prática.

Os alunos do Cepae também avaliaram as aulas das estagiárias por meio de um questionário em língua materna (ver Apêndice B). O intuito era o de reafirmar as dificuldades constatadas durante a prática. O número de questionários preenchidos pelos alunos sempre foi dimensionado para 30% dos alunos presentes em cada aula de semi-regência, ou seja, dos 15 alunos, cinco eram escolhidos aleatoriamente e respondiam ao questionário durante as aulas. O percentual de respostas de 1/3 dos alunos proporcionou uma amostra significativa de como estes perceberam o trabalho realizado e garantiu que mais da metade dos alunos depositasse sua atenção integral nas atividades realizadas em sala. Em outro momento, após a conclusão da primeira fase do estágio, os alunos do Cepae deram a sua opinião informalmente, por solicitação da professora supervisora do estágio. Foi realizada, em todas as turmas, uma discussão a respeito das aulas ministradas pelas duplas de estagiários.

Somente no *feedback* final, ao término do semestre, os graduandos de Letras tiveram conhecimento deste outro instrumento de avaliação. Essa medida foi tomada para que não aumentasse, nos estagiários, o nível

de estresse e de nervosismo e para que se pudesse perceber a preocupação deles em preparar e ministrar aulas para os alunos e não para os supervisores que os observavam durante a prática.

As informações obtidas junto aos alunos também foram usadas na regência (aulas individuais) realizada no segundo semestre, mas com o conhecimento dos estagiários. A avaliação dos alunos do Cepae foi utilizada nas sessões de *feedback* pós-classe, durante a regência, como mais um auxílio no processo de planejamento da aula subsequente. Essas avaliações dos discentes da escola-campo serviram como termômetro para o trabalho dos estagiários, na medida em que puderam verificar se a condução e as atividades propostas foram consideradas positivas na opinião dos alunos.

Durante o *feedback* conjunto, realizado na Faculdade de Letras, após a semi-regência, os estagiários (a turma é composta em sua maioria por mulheres, sendo que há um único homem) responderam ao questionário. A partir da aplicação deste foi possível observar a opinião dos graduandos sobre a dinâmica realizada no Cepae, a avaliação do processo e as críticas e sugestões dadas durante o *feedback* pós-classe.

A análise teve início evidenciando-se trechos dos encontros de três duplas de estagiários para a discussão dos planos de aula que salientavam os tipos de *scaffolding* colaborativo utilizados pelas participantes. As categorias relacionadas referem-se às concepções de Aljaafreh e Lantolf (1994) e de Tharp e Gallimore (1988).

Para uma melhor compreensão dos dados que serão apresentados foi adotada a nomenclatura P para as intervenções do professor supervisor e A e B 1, 2 e 3 para a diferenciação das intervenções de cada um dos membros das três duplas, durante os diálogos. Desta forma, os trechos a seguir não fazem parte de uma única interação dialógica de cada dupla, mas de interações de aulas diferentes das três duplas.

1) Scaffolding gradual

[1]

P – Qual é a relação entre o aquecimento e a próxima atividade?

A1 – Você quer saber se existe relação entre uma e outra?

P – Sim.

B1 – E se não tiver nenhuma relação?

P – Mas, será que não tem? Por que vocês escolheram essa atividade?

A1 – Porque o tema da aula tem a ver com os comércios e no aquecimento eles têm que procurar os objetos perdidos na figura e revisar o vocabulário,

na segunda atividade eles vão aprender umas estruturas para ajudar o Pablo a comprar todos os itens da lista.

P – Ok, e a ligação?

B1 – Ah, [...] porque na atividade eles vão ter que se lembrar de onde se compram os produtos da lista do Pablo.

P – Sim.

Neste trecho, a professora utiliza a assistência gradual, descrita por Aljaafreh e Lantolf (1994), para ajudar os estagiários a encontrar o elemento de ligação entre as primeiras atividades do plano de aula. Devido à inexperiência, muitas vezes os alunos planejam atividades que não giram ao redor de um eixo temático ou conteudístico. Por essa razão, durante as explicações dos planos, geralmente são perceptíveis as rupturas na seqüência das atividades. Para sanar essa dificuldade, os estagiários são, quase sempre, questionados sobre a relação das atividades propostas e sobre a passagem de uma para outra (*link*). Dessa forma, os graduandos percebem a necessidade da inter-relação entre as atividades, o tema e os conteúdos propostos. No diálogo acima, a professora insere gradativamente as questões para facilitar o raciocínio e proporcionar a resolução do problema. O aluno, ao explicar as duas atividades, consegue definir a relação à que a professora se referia.

2) *Scaffolding* contingente

[2]

P – Como vocês vão começar a aula?

A2 – No nosso plano, nós pensamos em começar com um texto como aquecimento.

B2 – É, o texto é muito engraçado, acho que eles vão gostar, aparecem alguns meios de transporte, e depois da compreensão, vamos pedir que eles sublinhem, para depois ampliarmos o vocabulário de meios de transporte com a ajuda dos alunos.

A2 – Você acha que seria ruim se nós fizéssemos umas perguntas antes da leitura, para preparar os alunos para a recepção do texto?

P – Não, pelo contrário, acho que mesmo usando o texto como uma forma de aquecimento, estabelecer uma ligação entre os alunos e contexto da leitura ou checar se eles têm conhecimento da situação facilita compreensão do texto.

B2 – Que bom que você confirmou a nossa conduta, eu também penso que é necessário. Eles são adolescentes, não têm muita vivência.

Nesse diálogo, observa-se outra categorização de Aljaafreh e Lantolf (1994): a assistência contingente. De acordo com os autores, a assistência contingente só é oferecida mediante a solicitação, ou quando ela é realmente necessária. No exemplo descrito a dupla faz o relato dos procedimentos propostos para a aula, o objetivo já foi definido e a única coisa que necessitam é de uma confirmação da estratégia a ser utilizada em sala. Os estagiários solicitam o auxílio da professora, que percebe a necessidade de reforçar uma estratégia de utilização de textos em LE, que é a de estabelecer um contexto ou preparar a recepção da leitura (pré-leitura).

3) *Scaffolding* dialógico

[3]

P – Vocês acham que os alunos vão gostar da estrutura da aula?

A3 – Não sei, será que eles não vão ficar cansados? Adolescentes não gostam de ficar sentados o tempo todo.

B3 – Vamos colocar uma brincadeira, um jogo. Podemos colocar um jogo como prática?

P – Claro.

A3 – Bom, essa turma é aquela em que os alunos adoram competir, não é? A turma da segunda-feira que nós observamos? Um grupo ganhou e depois na correção dos exercícios eles ainda ficaram, entre eles, competindo para ver quem acertava mais?

B3 – Ah, eu me lembro, adorei o entusiasmo deles. Então vamos fazer uma competição durante a aula. Nós temos três práticas. Cada prática é realizada pelos grupos com um tipo de dinâmica e quem fizer mais pontos, ganha.

A3 – Adorei, mas nós temos que pensar bem nas regras, para não haver dúvidas durante as atividades.

No diálogo [3] já existe o estabelecimento da interação entre as participantes, que se preocupam com a motivação dos alunos adolescentes. Como *scaffolding* dialógico, B3 oferece a A3 uma sugestão, a de inserir um jogo ou brincadeira na aula. Segundo Aljaafreh e Lantolf (1994), para que haja assistência dialógica é necessário que a interação esteja estabelecida. Observa-se que a interferência da professora limitou-se a uma confirmação da viabilidade da sugestão dada por B3. A interação analisada ocorre somente entre as estagiárias A3 e B3. A3 recorda as características do grupo, remetendo sua lembrança ao período de observações. B3 também se recorda

e afirma seu entusiasmo pela conduta do grupo na ocasião. Utilizando uma das características principais do grupo, a competitividade, B3 traça um roteiro do que poderia ser desenvolvido. A3 concorda com a sugestão e alerta para a necessidade de regras bem definidas, para evitar conflitos. Nesse diálogo, o estabelecimento e a resolução do problema foram postulados pelos participantes durante a interação. A preocupação com o ambiente revela um amadurecimento das concepções dos participantes sobre a importância da criação de uma atmosfera que favoreça a aprendizagem.

4) *Scaffolding* de assistência/ professor-aluno

[4]

A1 – Nós estamos com dificuldades para organizar as atividades dentro do plano.

B1 – Nós separamos essas atividades, mas estamos em dúvida de qual é a melhor ordem.

P – Dentro da proposta comunicativa aqui do Cepae, qual é a primeira atividade que deve aparecer no plano?

A1 – Não é o aquecimento?

P – E depois?

B1 – A apresentação do tema?

P – Que, talvez, precise de uma atividade anterior para sua apresentação. E depois?

A1 – Depois tem que praticar a estrutura. Ah, agora nós já conseguimos, obrigada pela ajuda. Minha mãe sempre fala que eu sou distraída, que se fosse uma cobra me morderia. Nós fizemos o mais difícil, que foi selecionar as atividades. Agora seguindo essa estrutura nós conseguimos montar o plano.

B1 – Agora vamos montar a seqüência para discutir, só um momentinho, professora.

No exemplo [4] as participantes têm dificuldades em estabelecer a seqüência das atividades. O *scaffolding* oferecido pela professora é classificado como de assistência, na visão de Tharp e Gallimore (1988), e busca a reflexão dos alunos sobre o que já foi trabalhado anteriormente, ou seja, o roteiro para a organização do plano de aula no Cepae. Nesse sentido, observamos a ZDP dos estagiários em funcionamento, já que, a partir das perguntas da professora, estabelecem o roteiro de planejamento e afirmam serem capazes de solucionar o problema. No final do diálogo, ainda, A1

observa que a parte mais difícil já foi realizada e, como um incentivo motivador para a dupla, B1 salienta a eficiência do trabalho colaborativo e de seu potencial, afirmando que a tarefa estará cumprida em pouco tempo, apesar de se autodefinir como distraída. Dessa forma, o *scaffolding* de assistência oferecido pela professora serviu para o restabelecimento da interação colaborativa e para o aumento da autoconfiança dos estagiários.

5) *Scaffolding* de influência/ aluno-aluno

[5]

P – Vocês fizeram alguma divisão dos conteúdos ou momentos de atuação de cada uma na aula?

A3 – Eu fiquei com o vocabulário dos objetos de sala de aula, mas eu não sei como eu vou introduzir.

B3 – Usa aquela brincadeira que você comentou ontem.

A3 – Não sei, será que eles vão gostar de brincar de o “chefe mandou”?

B3 – Claro, porque o chefe sempre manda tocar um objeto de sala de aula.

A3 – Mas, como é que eles vão tocar quando eles não conseguirem entender que objeto é?

B3 – Aí você dá a descrição ou a função do objeto para ajudar.

A3 – É, acho que assim vai funcionar.

O último exemplo de *scaffolding*, em [5], evidencia a influência. Na concepção de Tharp e Gallimore (1988), esse tipo de assistência é mais comum entre os alunos, porque há a contribuição recíproca e partilhada dos dois participantes na solução do problema. No diálogo acima não existe a participação da professora na solução do problema. A dupla demonstra uma autonomia para a discussão das hipóteses e negociação de soluções. A problemática exposta por A3 parece estar dirigida a uma possível sugestão que seria dada pela professora. Imediatamente B3, que aparenta tranquilidade quanto à melhor solução do dilema, recorda que A3 já havia pensado em uma atividade introdutória que possivelmente seria a solução. A3 demonstra insegurança quando faz a pergunta hipotética sobre a disposição dos alunos para a atividade. Para contribuir com o convencimento de A3, B3 visualiza a adequação da prática ao tema proposto para a aula. A3 ainda demonstra insegurança a respeito da eficiência da prática na introdução de vocabulário novo. B3 mais uma vez procura tranquilizar A3 e convencê-lo

de que existem estratégias que podem ser utilizadas ao afirmar que os alunos podem ser induzidos ao significado a partir da descrição do objeto. Convencido, A3 concorda com a alternativa proposta e parece agora acreditar na eficiência do recurso de descrição dos objetos.

O FEEDBACK PÓS-CLASSE

Nos exemplos [6] e [7] são apresentadas as interações de duas duplas que ministraram aulas para o mesmo grupo A1 e B1 e A3 e B3. Os diálogos são parte dos registros em áudio de sessões de *feedback* pós-classe. Nesses diálogos estão algumas observações feitas pelos estagiários e pela professora sobre os pontos positivos e negativos da aula. Como contexto do primeiro trecho observa-se que a aula anterior não havia sido dada por essa dupla, mas elas teriam que revisar as horas, acrescentar os verbos regulares e irregulares em Presente de Indicativo e apresentar as estruturas para descrever a rotina diária. Na primeira atividade, de aquecimento, os alunos deveriam organizar-se em grupos, dizer qual o horário adequado para realizar determinadas atividades, de acordo com as características recebidas para cada grupo. Em seguida, leriam um texto em que alguém fala sobre os melhores horários para cada atividade diária e depois, a partir das estruturas do texto, seriam introduzidos alguns verbos regulares e irregulares referentes à rotina, tais como ‘despertar’, ‘almoçar’, ‘dormir’, ‘sair’, ‘chegar’ etc. Como prática, os alunos teriam que formular frases a respeito de sua própria rotina utilizando os verbos. Para facilitar o entendimento do diálogo também serão usadas as iniciais P para a professora supervisora e A1, B1, A3 e B3 para as duplas de estagiários já apresentadas nos diálogos anteriores.

[6]

P – O que vocês acharam da aula?

A1 – Bom, [...] aquela atividade inicial demorou muito.

P – E vocês tinham estipulado quanto tempo mesmo, para a atividade?

B1 – Nós tínhamos pensado em quinze minutos.

A1 – Pelas outras aulas que nós demos, nós pensamos em quinze minutos.

B1 – É, mas esse tempo gasto a mais prejudicou um pouco as outras atividades que viriam depois. Nós tivemos que deixar de lado duas atividades do plano.

P – E por que vocês acham que eles demoraram tanto?

B1 – Eles tiveram um pouco de dificuldade para escrever, e tinham dúvidas em muitas palavras. Eles não tinham dicionário e isso dificultou um pouco.

P – Eles têm dicionário sim, mas a maioria não traz para as aulas. Então esse seria o ponto fraco da aula, o tempo da primeira atividade. E o ponto forte, qual seria o ponto forte da aula?

A1 – Acho que [...] a parte gramatical.

B1 – É, a parte gramatical foi boa.

P – Por que vocês acham que foi a parte gramatical?

B1 – Pela resposta dos alunos. Eles participaram na hora de estabelecer a teoria, fizeram perguntas.

A1 – Na hora da prática eles quase não tiveram dúvida.

P – Então, isso reforça que a teoria ficou bem entendida pelos alunos. E qual o motivo de eles terem essa FACILIDADE para entender a teoria?

B1 – Acho que porque antes nós fizemos a leitura do texto, a compreensão e depois utilizamos o texto como pretexto para iniciar a teoria.

A1 – É, porque no planejamento você perguntou como nós passaríamos do texto para a teoria, e nós dissemos que o texto tinha algumas estruturas da teoria que estavam contextualizadas e que poderiam servir de ponte para a apresentação.

P – Então o trabalho com o texto, antes da apresentação do tema gramatical, favoreceu o entendimento de como funcionam as estruturas e o planejamento auxiliou para que vocês utilizassem essa estratégia?

A1 – É. Nós escolhemos o texto mais pelo vocabulário, mas quando você perguntou a ligação dele com a próxima atividade, nós percebemos que ele tinha também algumas frases com o conteúdo gramatical.

B1 – Foi no planejamento que a gente percebeu que o texto podia servir para introduzir a teoria, nós tínhamos pensado que, porque ele tinha o vocabulário, poderia ser usado. Nós não pensamos na ligação dele com a atividade seguinte, só com a anterior, o aquecimento, com a revisão das horas.

Nesse trecho, os estagiários confirmam que as questões discutidas durante o planejamento colaborativo realmente influenciaram positivamente o trabalho durante a prática. Remetem ao *scaffolding* colaborativo, estabelecido na interação dos alunos com a professora e à eficiência na condução das atividades, o que culminou com o sucesso na apreensão do conteúdo gramatical, demonstrado pelos alunos durante a prática semi-controlada. Nesse trecho observa-se que o intercâmbio de informações e de sugestões durante o planejamento auxiliou na execução da aula. Evidencia também a utilização do conhecimento co-construído por meio da aprendizagem colaborativa durante a execução da aula, como afirma

Figueiredo (2006), e, ainda, o estabelecimento do momento de planejamento colaborativo como um espaço para descobertas e constatações confirmadas pela prática.

No trecho de *feedback* pós-classe seguinte, a dupla de estagiários, A3 e B3 em questão, não realizou o planejamento antes de ministrar a aula nesse grupo. A apresentação do plano e o *scaffolding* colaborativo foram feitos por meio da internet. Como não houve uma segunda mensagem com a solução dos problemas levantados pela professora, o *scaffolding* de assistência entre a professora e os alunos não foi efetivo, já que o plano não sofreu modificações. A aula anterior havia sido dada por A1 e B1 com a revisão das horas, os verbos irregulares e a descrição da rotina. As participantes A3 e B3, como foram denominadas, deveriam apresentar a apócope de numerais e adjetivos e trabalhar com as atividades do livro texto dos alunos, um exercício sobre apócope e um texto sobre a rotina de um domingo em uma cidade de interior. Como sempre, o *feedback* é iniciado com a pergunta da professora da turma, P, e é seguido pela fala dos estagiários sobre a sua percepção da aula. Nessa discussão pós-classe, infelizmente, não foram apontados, pelos alunos, os pontos positivos da prática.

[7]

P – Como vocês definiriam a aula de hoje?

A3 – Sinceramente, de todas as aulas que eu já dei aqui, essa foi a menos produtiva.

B3 – Eu também achei que deixou muito a desejar.

A3 – Eu tive muita dúvida em relação ao que eu podia fazer para chamar a atenção deles, para exigir que eles prestassem mais atenção.

B3 – Eu senti que eles estavam desmotivados.

P – Como foi o planejamento dessa aula? Porque nós não discutimos, eu só recebi o plano ontem.

A3 – É, nós não conseguimos vir aqui na semana passada. Estava muito tumultuado o curso, muitas atividades para entregar, mas nós planejamos e até dividimos as partes de cada uma na aula. Mas, na hora da teoria, [...] não funcionou, eu me atrapalhei, você viu, ela tentou me ajudar e acabou explicando também.

B3 – É nós planejamos juntas as atividades, mas a aula não fluiu e nós nem fizemos a última atividade, que era boa, era a mais dinâmica.

P – A aula que vocês deram na outra turma nós planejamos antes. Para essa aula foi via internet. Vocês receberam a mensagem que eu mandei ontem, observando alguns pontos, algumas coisas que eu tinha dúvida? Como se-

ria a ligação entre uma prática e outra? Como seria a explicação da teoria? Qual atividade seria descartável, caso faltasse tempo? Qual atividade seria SOS, no caso de sobrar tempo?

B3 – Recebemos sim, mas não daria tempo de nós sentarmos para modificar o plano.

P – Vocês se sentiam preparadas para dar essa aula?

A3 – O conteúdo eu sabia, mas eu imaginei que eles iam gostar das atividades.

B3 – Eu também estava segura no conteúdo, mas os alunos não quiseram nem ser voluntários para a leitura.

P – Por que vocês acham que essa aula não deu certo? Já que vocês estavam seguras no conteúdo, mas se atrapalharam um pouco na hora de explicar.

A3 – Acho que as atividades e a condução da aula não foram boas.

B3 – Acho que nós deveríamos ter utilizado outras estratégias, que o plano deveria ter sido diferente.

P – Lembrando da aula na outra turma, que foi um sucesso em comparação com essa que, na opinião de vocês, foi menos produtiva, deixou a desejar, o que faltou para ela ser tão boa quanto a outra? Foi só o fato de os alunos não quererem participar que determinou o resultado da aula?

A3 – Não, acho que a aula podia ter sido mais motivadora, mas não foi por causa do plano. Ele não supriu as expectativas dos alunos e frustrou as nossas.

B3 – Na outra turma, a aula foi discutida antes. Nós até mudamos algumas coisas e tiramos outras, mas nessa aula faltou essa troca de idéias antes. Talvez você, ou até nós mesmas, pudéssemos ter chegado à conclusão de que o texto era muito grande, que o aquecimento não surtiria efeito, que os alunos podiam não gostar do áudio.

P – Então a maior diferença entre as duas aulas foi o planejamento conjunto, feito antes.

A3 – É, sem dúvida teria sido diferente.

B3 – É, agora os alunos não vão querer nem nos ver de novo.

P – Depende da próxima aula que vocês possam dar pra eles.

B3 – Não vamos poder tirar a má impressão, a nossa próxima aula é com a outra turma.

Na opinião de A3 e B3 essa aula não cumpriu seus objetivos didáticos. No início do *feedback*, elas retomam os problemas e as dificuldades enfrentadas. P tenta descobrir como foi o planejamento da aula. A3 e B3 insistem em dizer que não houve problemas com o planejamento e afirmam que se consideravam preparadas para trabalhar a teoria. P, na tentativa de encontrar a razão para a insatisfação dos alunos com a aula, mais uma vez faz uma pergunta comparando a última aula, planejada e bem-sucedida, com essa

que não atingiu os objetivos propostos. A2 e B3 chegam à conclusão de que o fracasso da aula está relacionado com a falta de planejamento conjunto. Por meio da comparação entre os dois momentos vivenciados os estagiários associaram a interação colaborativa com a aula bem-sucedida.

QUESTIONÁRIOS E AVALIAÇÃO DAS AULAS

Com o término da semi-regência, os alunos do Cepae realizaram, juntamente com os professores das turmas, uma discussão sobre o trabalho desenvolvido pelas duplas de estagiários durante os últimos dois meses.

A AVALIAÇÃO DAS AULAS NO CEPAE

Os instrumentos de coleta que foram utilizados com os estudantes do Cepae forneceram informações que, coincidentemente, estão de acordo com as conclusões dos dois trechos acima. Nos trechos [8] a [14] abaixo estão algumas opiniões dos alunos do 1º ano do Ensino Médio sobre as aulas dos estagiários A1 e B1, A3 e B3. Os trechos escolhidos referentes às aulas mencionadas em [6] e [7] comprovam a opinião dos alunos a respeito das aulas dadas pelos estagiários e discutidas no *feedback* pós-classe. Os dados foram separados com as siglas Q para as informações tiradas dos questionários respondidos em sala pelos alunos durante as aulas, e com CI para o que foi dito em conversa informal, realizada nas turmas após o final da semi-regência. As falas dos alunos foram adaptadas em alguns momentos, para a omissão de termos mais agressivos, referentes ao jargão discursivo dos adolescentes do Cepae.

[8]

Q – Como pontos positivos da aula estão as atividades, e a segurança nas explicações (referente a aula de A1 e B1).

[9]

Q – Como pontos negativos somente o tom de voz baixo (referente à aula de A1 e B1).

[10]

Q – Como pontos positivos somente o tema (referente à aula de A3 e B3).

[11]

Q – Como pontos negativos o tom de voz baixo, o nervosismo e a falta de clareza nas explicações (referente à aula de A3 e B3).

[12]

CI – Eu gostei mais da primeira aula desse mês, daquelas estagiárias, que trabalharam com a rotina, foi “massa” (referindo-se a A1 e B1). As estagiárias que deram a segunda aula, [...] parece que não estavam preparadas, o “lance” estava meio confuso (referindo-se a A3 e B3 que ministraram a aula na turma sem o *scaffolding* colaborativo no planejamento).

[13]

CI – Também achei que a primeira aula desse mês foi a melhor. Aquela atividade de dizer a melhor hora para cada coisa foi legal, nós apresentamos, foi engraçado, porque nosso grupo era o grupo do horário invertido e a gente fazia tudo a noite e descansava de dia (referindo-se ao aquecimento proposto por A1 e B1).

[14]

CI – A segunda aula foi muuuuuuuuito chata, ela pediu pra gente escrever frases com apócope dos adjetivos e nem corrigiu. Eu queria ler para ver se estava tudo certo, porque eu tive dúvidas durante a explicação delas, mas elas passaram para a compreensão auditiva. Eu fiquei sem motivação, não tinha “pé nem cabeça”, foi “um saco” agüentar até o fim (referindo-se a aula de A3 e B3).

As respostas ao questionário avaliativo, respondido pelos alunos do Cepae, também demonstram que a falta do *scaffolding* colaborativo no planejamento da aula de A3 e B3 inviabilizou a prática. Os estudantes apontaram a falta de clareza nas explicações e a não-conclusão das atividades propostas como fatores problemáticos. A definição da aula de A3 e B3 como confusa e sem uma relação entre as atividades propostas e da aula de A1 e B1, como proveitosa e interessante, reforça a idéia de que o *scaffolding* colaborativo durante o planejamento contribui para o desenvolvimento da prática, e que a falta dele provoca uma sobreposição de idéias, dúvidas e objetivos durante a execução da aula. A ausência de elementos motivadores e de estratégias metodológicas, potencializada pela falta de experiência e de segurança nos procedimentos determinados, também são marcas da não-utilização do *scaffolding* colaborativo.

A AVALIAÇÃO DA SEMI-REGÊNCIA NA FACULDADE DE LETRAS

A partir dos questionários pós-atividade, respondidos pelos alunos do quinto ano durante a visita à Faculdade de Letras para o que foi considerado como *feedback* coletivo, foram colhidas informações importantíssimas a respeito da dinâmica do estágio de Língua Espanhola. O questionário continha quatro questões, duas relativas ao *scaffolding* e *feedback* e outras duas referentes aos critérios de avaliação das práticas e sugestões para melhorar a dinâmica da semi-regência.

Para contribuir com a temática deste estudo selecionamos alguns trechos das respostas que revelam a opinião dos estagiários acerca dos procedimentos pré e pós-classe, ou seja, planejamento colaborativo e discussão posterior da aula.

Iniciaremos com os trechos que evidenciam, na opinião dos estagiários, as contribuições do *scaffolding* colaborativo na discussão dos planos de aula. Apesar da ausência de alguns estagiários, foi possível colher as impressões de 80% da turma de graduandos, e nenhum deles considerou esta alternativa inviável. Os alunos foram instruídos, antes da entrega dos questionários, a não se identificarem, pois assim estariam livres para fazer críticas. É importante recordar que os planos de aula sempre foram entregues digitados e que, portanto, não seria possível a identificação dos participantes por meio de sua caligrafia.

[15]

A discussão do plano, com antecedência, foi muito produtiva e importante para o bom andamento da aula. Alguns problemas detectados durante a discussão foram sanados e os conselhos seguidos enriqueceram bastante as aulas.

[16]

Sem dúvida, falar com o professor antes de cada semi-regência é muito produtivo. Nós nos sentimos mais seguras a respeito das atividades que serão aplicadas, bem como dos possíveis contratempos que podem ocorrer.

[17]

As aulas em que não foi possível encontrar pessoalmente com os professores deixaram muito a desejar. Durante a prática é que percebíamos que a condução da aula não estava boa e os alunos se desmotivaram.

[18]

Eu estava com muito medo do estágio, por ser em espanhol, mas com a discussão prévia das aulas, essa tensão diminuiu um pouco. Os professores nos tranquilizaram, passando uma visão positiva da prática e chamando a atenção para aspectos que não havíamos pensado, porque nunca demos aulas antes.

[19]

Com as discussões, novas idéias, novas formas para desenvolver a aula surgem e isso facilita nosso desempenho e diminui o *stress*.

[20]

Conversar antes da aula contribui muito, a professora chama atenção para determinados pontos e nós tentamos resolver as dificuldades, quando não conseguimos, ela aponta características da turma para facilitar a solução do problema e nos dá sugestões sobre as atividades.

[21]

Essa dinâmica antes da aula foi muito bem pensada. Como eu ainda não dei aula, muito menos de espanhol, tudo o que fiz foi a partir do diálogo com a minha parceira e com a professora. Nós planejamos as aulas juntas, mas não nos preocupamos com determinados aspectos, depois das aulas percebemos que, se não tivéssemos conversado a respeito e pensado nas mudanças, nossa aula possivelmente estaria prejudicada. Eu posso dizer que, após as discussões, eu melhorei a minha autoconfiança e me sinto preparada para a regência.

Nos trechos acima se constata que, na opinião dos estagiários, o *scaffolding* colaborativo, durante o planejamento das aulas, foi eficiente na diminuição da ansiedade, do estresse e da insegurança dos graduandos, principalmente dos que não atuam ainda.

No trecho [20] foram enfatizados os mecanismos que integram uma das categorizações do *scaffolding* na visão de Tharp e Gallimore (1988): as definições de assistência e de influência. No relato mencionado o participante descreve a dinâmica utilizada, o estabelecimento do problema, o *scaffolding* de influência entre a dupla, a ZDP em ação na tentativa de solução do problema e o *scaffolding* de assistência dado pela professora. Também é possível perceber a categorização de Aljaafreh e Lantolf (1994). Após o estabelecimento do problema, a interação entre os participantes proporciona o uso da assistência dialógica e, logo em seguida, da assistência gradual, quando a professora dá

características da turma para contribuir com a solução do problema. Há, ainda, a presença da assistência contingente, já que quando necessário a professora fornece sugestões de possíveis atividades.

Em [21], a resposta à questão mostra que houve um aumento da autoconfiança do participante e que os recursos que foram utilizados diminuiram a ansiedade referente à regência individual, que será feita no segundo semestre.

A seguir são apresentados alguns trechos do questionário pós-atividade que evidenciam as contribuições do *feedback* para a prática da semi-regência. Constatou-se que, dos graduandos que responderam ao questionário, nenhum manifestou insatisfação com a atividade pós-classe. Todos foram unânimes em confirmar a importância desta para o processo.

[22]

As conversas que tivemos, depois de cada aula dada, foram ótimas, pois pude saber meus problemas e tentar superá-los antes da próxima aula. Fiquei otimista por saber das minhas qualidades, porque pude aproveitá-las mais.

[23]

O *feedback* foi importante para alertar-nos para o que era preciso melhorar e as condutas que podíamos repetir, porque funcionaram.

[24]

Durante a primeira aula, ficamos tão nervosas, que parecia que estávamos em outro planeta. Quando a aula acabou e fomos conversar, pensei que iria ser 'fuzilada' pelas críticas. O que me surpreendeu foi que a primeira coisa que fizemos foi falar sobre as nossas impressões da aula, o que achamos positivo, um ponto forte e o que não foi bom, um ponto fraco. Após cada conversa, pude entender melhor o que acontecia durante as aulas. As críticas foram diretas, mas não agressivas, porque você percebe que a professora prestou bastante atenção na sua aula e observou coisas que servem para que a gente melhore como profissional, a postura, o tom de voz, checar as instruções dos exercícios com os alunos, a organização do quadro e até se a colega está exagerando no tempo de fala.

[25]

Para as aulas seguintes, procurei não cometer os erros ou falhas que foram apontados, e considerei muito importantes as dicas que foram dadas para a solução dos problemas.

[26]

Conversar depois das aulas é muito importante, é como olhar no espelho e ver como você está. Nesse espelho, vemos os pontos positivos e negativos, fazemos uma autoreflexão e ouvimos as considerações de outra pessoa que observou tudo, desde o tom de voz até as caretas que fazemos.

[27]

O *feedback* me deu muita motivação, porque estava preocupada com os problemas lingüísticos. A professora me tranqüilizou bastante quando mencionou que outros colegas estavam tendo os mesmos problemas. Ela me deu dicas de como podia melhorar a minha oralidade, tudo tão tranqüilo que ficava ansiosa para ter outro *feedback* logo, para poder melhorar mais.

Nos relatos acima é perceptível a aprovação do uso do *feedback* por parte dos estagiários, o que evidencia as contribuições do *feedback* para os graduandos. Como afirma Lewis (2003), os alunos do curso de Letras consideraram a discussão pós-classe uma forma contínua de avaliação, que salienta os pontos fortes e fracos. Os comentários ofereceram informações sobre o progresso individual de cada um. No trecho [27], tem-se outro relato que reforça as idéias de Lewis, a de que o *feedback* é motivador e pode ajudar os alunos a utilizar ao máximo suas habilidades e melhorar outras. Por meio dos relatos confirma-se, ainda, que houve um progresso coletivo no desenvolvimento dos participantes e que as condutas estabelecidas para a semi-regência foram bem aceitas. A metodologia aplicada, confirmada pelos estagiários e estudantes, reforça a idéia de que os pressupostos da teoria sociocultural e da aprendizagem colaborativa contribuem para a formação dos alunos de Letras.

No último item serão feitas as considerações finais com relação à prática.

CONTEMPLANDO A OBRA

A relação entre os Institutos e o campo de estágio é uma relação que se estreita por meio do estágio supervisionado. A necessidade de transformar a experiência de campo em algo significativo é a motivação para o desenvolvimento de estratégias que provoquem uma autodescoberta do profissional que existe nos licenciandos. A pouca experiência destes futuros profissionais estabelece uma estreita ligação com a recente sedimentação do Estágio de Língua Espanhola no Cepae. Entretanto, se o que se busca

na in experiência não são os conhecimentos internalizados, mas as potencialidades de cada um, pois acredita-se que, apesar do pouco tempo de estruturação da prática, esta já é significativa para os que dela participam.

Os dados coletados em 2006, durante a semi-regência dos alunos do último ano do Curso de Letras/Espanhol, proporcionaram a análise e o diagnóstico da prática co-construída entre eles e o corpo docente da língua na escola-campo. Os procedimentos utilizados antes e depois da prática foram estudados por vários ângulos, o que permitiu analisar a repercussão das ações na prática. Os resultados demonstraram que, sob qualquer perspectiva, a proposta é viável e confiável. Ao escolher a teoria sociocultural de Vygotsky (1998) como alicerce para a construção da prática, era sabido que uma metodologia natural e eficaz cumpriria seu papel. A aprendizagem colaborativa, baseada nos preceitos desse autor, também reforça a metodologia utilizada e garante a construção e o desenvolvimento interacional.

A concepção de *scaffolding* colaborativo e de *feedback* permitiu uma ante-visão dos resultados da proposta, mas estes somente poderiam ser comprovados por meio de uma coleta de dados que reforçasse uns aos outros. Os estagiários que participaram do processo manifestaram sua opinião clara e diretamente. Os estudantes do Cepae, ainda que distantes dos bastidores de cada aula, expuseram a impressão que tiveram da prática de cada dupla, e sua opinião reforçou a dos graduandos. Por fim, os professores supervisores, observadores e participantes, constataram a viabilidade da estruturação do estágio de Língua Espanhola no Cepae.

Esses resultados provocam um efeito catártico, ou seja, de alívio, ao demonstrar que os procedimentos realmente auxiliam no desenvolvimento desses futuros profissionais e as situações vivenciadas aqui poderão servir de parâmetro para novas experiências docentes. Não é possível deixar de observar que muitos dos estagiários ainda assumem a postura de alunos em formação, talvez como mecanismo de defesa ou como uma maneira de conservar, por mais algum tempo, a sua relação com o Curso de Letras. Esse estudo limitou-se a analisar os procedimentos da primeira fase do estágio supervisionado. Desta forma, não pudemos prever a repercussão desse processo na próxima fase de atuação individual, apesar de utilizarmos os mesmos pressupostos para a regência. Futuramente, esse será o tema de outra investigação qualitativa, mas já serviu de base para descobertas que são, no mínimo, gratificantes.

REFERÊNCIAS

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 465-483, 1994.

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

LEWIS, M. *Feedback em aulas de idiomas*. Tradução de Renata Lea F. Oliveira. São Paulo: SBS, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

THARP, R. G.; GALLIMORE, R. *Rousing minds to life: teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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 em: 19 abr. 2007

Aceito em: 21 set. 2007