

A FALA (NÃO) TÃO PRIVADA EM INTERAÇÕES DE ALUNOS REALIZANDO ATIVIDADES ORAIS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)¹

Marília Mendes FERREIRA

RESUMO *Esta dissertação se insere na perspectiva vygotskiana, também denominada de sociocultural. Trabalhos de pares de alunos de inglês, em nível iniciante de um centro de línguas de uma universidade federal, foram gravados e filmados. Uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 1981) da fala privada foi adotada. Na primeira parte da análise, visei exatamente a mostrar, através dos processos cognitivos que subjazem a elaboração de um enunciado na língua estrangeira, a convivência da fala privada e da social. Na segunda parte, tratei do uso da L1 e de suas funções no desempenho dos sujeitos. Concluiu-se que é impossível a distinção rígida, na produção lingüística, da fala privada da social e que as marcas do privado no uso da linguagem indicam uma reflexão sobre a língua estrangeira e um processo de luta do aluno para aprender e apreendê-la. A segunda parte permitiu-me concluir que a L1 apresentou funções que colaboraram para a realização da atividade, auxiliando o aluno a falar na língua estrangeira.*

ABSTRACT *This dissertation uses as a theoretical background the Vygotskian perspective, also called the socio-cultural perspective. Pair works of students of English as a foreign language at the beginning level from a language school of a federal university were tape and video recorded. A dialogic perspective (BAKHTIN, 1981) of the private speech was adopted. In the first part of the analysis, I tried to show, through the cognitive processes that are present in the elaboration of an utterance in the foreign language, the intimate association of social and private speech in language. In the second part, I analysed the use of the mother tongue and its functions in the performance of the subjects. I concluded that a rigid distinction in the language production, of the private and social speech is not possible and that the signals of the private features in the use of language indicate*

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 24 de abril de 2000, sob a orientação do Prof. Dr. John Robert Schmitz.

the students' reflection about the foreign language and their process of struggling with it. The second part allowed me to conclude that the native language contributes to the performance of the activity carried out helping the students speak in the foreign language.

1. INTRODUÇÃO

Dentre as várias disciplinas que influenciaram a lingüística aplicada, como a lingüística e a antropologia, meu escopo específico de investigação centra-se nas possíveis contribuições da psicologia, em especial do desenvolvimento, para os estudos de questões referentes ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE). Sobre as contribuições deste campo do saber para a lingüística aplicada, pode-se mencionar os estudos sobre motivação e atitude de Gardner & Lambert (1972) realizados a partir da década de 70. Na década de 80, surge uma nova perspectiva teórica advinda dessa área, mais especificamente dos textos vygotskianos e de seu divulgador nos EUA - J. V. Werstch. Estudos (KOHLBERG et alii, 1968; FRAUENGLASS & DÍAZ, 1985) foram realizados procurando averiguar a veracidade de várias assertivas de Vygotsky² e muitos destes abordando a questão da fala privada (doravante FP).

O interesse dos psicólogos educacionais americanos (John-Steiner, Bruner, Cole) pela então denominada "psicologia soviética" atingiu a área de ensino de línguas. Essa nova linha teórica, na área, passou a ser denominada, então, de vygotskiana, de psicolingüística vygotskiana ou sociocultural.³

Esta perspectiva trata de inúmeras questões da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: correção de erros (ALJAAFREH & LANTOLF, 1994), ensino da escrita (DiCAMILLA & ANTON, 1997; [DeGUERRERO & VILLAMIL], 1994), estratégias (DONATO & McCORMICK, 1994; LANTOLF et alii, 1985), a FP (FRAWLEY & LANTOLF, 1985; APPEL & LANTOLF, 1994; McCAFFERTY, 1992, 1994(b)); funções cognitivas da fala (BROOKS & DONATO, 1994; PLATT & BROOKS, 1994).

A linha vygotskiana através do artigo de Platt & Brooks(op.cit.) critica duramente a teoria de aquisição de segunda língua de Krashen(1982) por conter

² Aqui estão algumas delas: "egocentric speech begins to play a unique and important role in the child's activity at a very early age" (Vygotsky,1987, p.69); "egocentric speech is the attempt to make sense of the situation in words, to find a solution to a problem or plan the next action."(id., p.70).

³ O termo sociocultural advém da perspectiva de Vygotsky na psicologia opondo-se a linhas como o cognitivismo piagetiano, por exemplo, mas que não necessariamente refere-se às pesquisas em lingüística aplicada que tratam da questão cultural em aprendizagem de línguas. Como exemplo deste último caso, pode-se citar: BENTAHILA, A. & E. Davies, 1989. "Culture and language use: a problem for foreign language use". IRAL 27,2:99-112 e [TANNEN, D. 1984. "The pragmatics of cross-cultural communication". *Applied Linguistics* 5,3, pp.189-95].

hipóteses não refutáveis. Por exemplo, não foi provado, até o momento, que insumo compreensível gera aquisição. Na minha opinião, basear pesquisas de toda uma década em hipóteses que não foram testadas é algo grave que poderia comprometer a validade das próprias pesquisas. Penso que as hipóteses do modelo do monitor de Krashen foram consumidas como axiomas, algo dado, isento de questionamentos, por alguns setores de pesquisa em segunda língua. Além disso, como já disse, o modelo de comunicação que subjaz a essa teoria, apesar de Krashen não tratar especificamente disso, é uma visão harmoniosa, de transmissão de informação que, no máximo, permite a negociação de sentidos que, por sua vez, gera um insumo mais compreensível e com ele se adquire a língua alvo para se comunicar. Como professora e como falante de uma língua, posso perceber, facilmente, que a comunicação não envolve somente isso, mas também, desentendimentos, equívocos, conflitos (TANNEN, 1984). No contexto de sala de aula, a situação se recrudescer por haver já outra língua (L1) mais próxima e íntima do aluno que se constitui na sua matriz de significação. Talvez, por Krashen não se preocupar com questões relativas ao ensino de língua estrangeira e sim com a aquisição de segunda língua, as pesquisas baseadas em sua teoria (Pica & Doughty, 1985; DOUGHTY & PICA, 1986; BROOKS, 1992; LEE, 1995; COURTNEY, 1996) não tenham atentado para a possibilidade da presença da L1, do seu uso no exercício da oralidade em LE na sala de aula. Outro fator que pode explicar o não estudo do uso da L1 pela linha ortodoxa⁴ refere-se ao fato de os alunos não possuírem uma L1 comum, já que são de diferentes nacionalidades. A LE, portanto, passa a ser o veículo de comunicação comum a todos.

A perspectiva vygotskiana, a meu ver, preenche essa lacuna. Seja por ela, devido a sua origem, preocupar-se com questões educacionais, seja por considerar e procurar explicar, entre outros fenômenos, o uso de L1 em aulas de língua estrangeira e, principalmente, por considerar a comunicação, também, como um processo de construção e reconstrução contínua, uma atividade cognitiva⁵ que cria uma realidade social compartilhada e auxilia no planejamento e execução da atividade e não simplesmente como um veículo de transmissão de mensagens. Muitos dos enunciados são dirigidos ao próprio falante que busca, pela FP, a autorregulação. Acredito, em resumo, que essa linha teórica vem ampliar a reflexão sobre o fenômeno de comunicação nas interações de alunos nas aulas de língua estrangeira e sobre a relação aluno-atividade, contribuindo grandemente para os estudos em lingüística aplicada e os estudos da linguagem em geral.

O que de comum é ressaltado nas duas perspectivas é a valorização da interação social seja como promotora da aquisição/aprendizagem de uma LE,

⁴ Este termo é utilizado por Frawley & Lantolf (1984) para designar a perspectiva teórica baseada em pressupostos já expostos.

⁵ Leontiev (1969, p.25) apud Wertsch (1979b, p.4) considera a comunicação como um meio de possibilitar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

para os ortodoxos, seja do desenvolvimento cognitivo do ser humano, para os vygotskianos. Porém, as semelhanças terminam nisso. Enquanto a linha ortodoxa baseia-se numa visão de comunicação já consagrada no âmbito da lingüística aplicada, isto é, como transmissão de informação, a perspectiva vygotskiana vai além disso e reconhece a comunicação como um fenômeno em que, além da troca de mensagem, há uma atividade de fala cognitiva. Os objetos de investigação também divergem. A primeira focaliza a superfície lingüística (turnos, estratégias de comunicação) e a segunda, as funções cognitivas da fala, a FP, as formas de regulação. Metodologicamente, ambas tendem à pesquisa do tipo experimental em detrimento da etnográfica. Porém, o tratamento estatístico parece ser mais utilizado pela perspectiva ortodoxa.

2. A PESQUISA

2.1- Contextualização do problema

Minha preocupação precípua nesse trabalho, refere-se à oralidade e ao seu ensino⁶ na sala de aula.

Considerando as pesquisas em oralidade de um modo geral e aquelas que tratam especificamente da FP, temos a seguinte situação. Dentro das pesquisas sobre oralidade, a perspectiva vygotskiana, apesar de presente já desde a década de 80 na lingüística aplicada, permanece relegada a uma situação de menor prestígio (LANTOLF & PAVLENKO, 1995, p.116-7). Nas pesquisas referentes à FP, observa-se uma situação problemática, pois não há um consenso no uso dos termos e a metodologia apresenta-se questionável. Como disse, a meu ver, se por um lado a perspectiva permite ampliar a noção de comunicação na área de ensino-aprendizagem de línguas, por outro lado, não apresenta uma reflexão sustentada do fenômeno da FP.

O termo fala egocêntrica (doravante FE) foi utilizado pela primeira vez por Piaget na sua primeira obra, *A linguagem e o pensamento na criança*, de 1923, e o vocábulo FP por Flavell (1966) em seu artigo "Le langage privé". Este termo foi criado para se distinguir mais nitidamente o fenômeno geral da linguagem de falar para si próprio, da interpretação piagetiana a respeito desse fato. Piaget denomina o fato de FE e Flavell, de FP (KOHLBERG et al, 1968, p.692)⁷.

⁶ A palavra ensino implica em explicitação de conteúdos. No caso da oralidade, acreditamos que seu "ensino" constitui-se mais em oferecer a oportunidade ao aluno, por parte do professor, do exercício da LE em sala de aula.

⁷ Segue a citação na íntegra: "(...) it seems advisable, following Flavell (1966), to restrict the term 'egocentric' to Piaget's theoretical interpretation of private speech rather than the phenomenon itself. As used by Flavell, 'private speech' refers to speech when alone, as well as to the noncommunicative speech in social settings studied by Piaget and by Vygotsky(1962)".

O segundo termo não foi utilizado por Vygotsky, porém o é pelos autores vygotkianos. Acredito que, em decorrência disso, o termo FP passa a ser associado a Vygotsky, mesmo ele não o tendo utilizado. A FE apresenta uma definição específica, ou seja, a dada por Piaget, e que carrega conseqüentemente sua visão do fenômeno. Ela é a manifestação do egocentrismo da criança e um meio de investigação de sua lógica e raciocínio. Ela ocorre devido ao fato de a criança ainda não ser capaz de diferenciar o eu da figura do outro. Piaget observava a não adaptabilidade do dizer da criança às convenções da fala socializada; já Vygotsky enfatizava a potencialidade da fala egocêntrica para a auto-regulação. Para ele, o uso da FE pela criança apresentava uma função de busca da auto-regulação, ou seja, se a fala acompanha a atividade, se há uso de expressões indicando alívio emocional ou se há planejamento para a execução da atividade, isso representa formas do sujeito atingir controle, entendimento da tarefa e, assim, tornar-se capaz de realizá-la de modo independente, indicando crescimento cognitivo, maturidade. Enquanto um privilegiava as funções desempenhadas pelo fenômeno, o outro focalizava seus aspectos formais.

A FP designa, genericamente, o ato de falar para si mesmo. FE, destarte, seria um tipo, uma visão de FP. O termo FE se refere menos explicitamente à ação de falar para si próprio do que FP. Pela descrição de Piaget do fenômeno, há a forma do monólogo coletivo, em que se tem a figura do outro numa tentativa incipiente de comunicação. Já FP indica literalmente fala para si próprio, fala acessível somente a si mesmo, que não é pública, e sim, somente privada. A propósito faz-se interessante citar a justificativa de Wertsch pela opção de uso do termo fala privada:

"By using the term, private speech rather egocentric speech we hope to avoid confusing it with speech that's intended to be used in communication, bust is egocentric." (Wertsch, 1979a, p.79)

Na área do ensino-aprendizagem de LE, FP é definida como fala para si com objetivo de auto-regulação (FRAWLEY & LANTOLF, 1985; APPEL & LANTOLF, op.cit.), pensamento alto com funções metacognitiva, social e afetiva (McCAFFERTY, 1992, 1994 a e b) e sussurro para si mesmo com função auto-reguladora (PLATT & BROOKS, op.cit.).

Se se assume com Bakhtin o caráter constitutivo do dialogismo na cognição (MORATO, 1996, p.33), no discurso, na linguagem, no sentido, na interação humana, a FP não poderia escapar disso, pois ela é uma manifestação de uso da linguagem. Deve-se esclarecer que não estou afirmando que a FP não exista e sim que sua diferenciação da fala social em critérios rígidos apresenta-se irrelevante.

Diante disso, proponho-me a realizar uma pesquisa que vise a investigar o fenômeno de FP sob uma perspectiva dialógica para que se possa atingir maior compreensão a respeito desse fenômeno, principalmente, em adultos aprendendo LE.

Poder-se-ia perguntar sobre o porquê da escolha da FP como objeto de investigação. Acredito ser relevante estudar o uso cognitivo, regulador da linguagem para se ampliar as noções de comunicação e de linguagem da lingüística aplicada, dos professores e dos materiais de ensino. Também, o estudo pode vir a auxiliar nosso entendimento sobre como os alunos superam as dificuldades de comunicação na LE (McCAFFERTY, 1994a, p. 422), como se relacionam com as atividades orais propostas e assim obtermos mais subsídios para propor melhores práticas de oralidade em LE na sala de aula.

2.2- Justificativa

A grande justificativa para este trabalho resume-se em uma única palavra: escassez.

Vieira-Abrahão (1992) analisa a interação dos alunos realizando vários tipos de atividades comunicativas, num estudo de base etnográfica. Deuber (1997) investiga a qualidade e quantidade de produção oral dos alunos em relação ao pequeno e grande grupos (sala toda) e a relação desta variável com seus estilos cognitivos. Porém, estudos sobre oralidade inseridos em uma perspectiva sociocultural são inexistentes no Brasil, até onde pude verificar. Pesquisas que abordam a FP em contextos de sala de aula, pelo menos na bibliografia contemplada, também mostram-se escassos, excetuando-se os de Ahmed (1994) e Platt & Brooks (op.cit.). Uma abordagem dialógica da FP na área de ensino/aprendizagem de LE ainda não foi adotada. Estudos de interações em pares investigando a FP no Brasil também não foram encontrados na bibliografia lida.

Como expus, a FP será abordada segundo a perspectiva dialógica. Em decorrência disso, apresenta-se inviável a distinção entre FP e fala social.

Diante de tal postura, possuo dois objetivos com essa pesquisa: 1) mostrar, através dos dados, a inviabilidade da distinção entre enunciados privados e sociais em contexto de interação social; 2) investigar a(s) função(ões) do uso da L1 pelos sujeitos durante as atividades orais.

2.3- Metodologia da coleta de dados

Esta pesquisa foi realizada em sala de aula, focalizando especificamente os momentos de prática oral oferecidos pelo professor aos alunos em pares.

A coleta foi realizada em um centro de línguas de uma universidade federal no período de 20/10/98 a 10/12/98, perfazendo um total de aproximadamente 23 horas de observação em sala de aula. Duas turmas de nível iniciante foram utilizadas. Os sujeitos nos dois grupos eram compostos, em sua maioria, por estudantes universitários de diferentes cursos. O livro adotado foi *New american streamline* –

*Departures*⁸. O curso abrangeu as unidades de 1 a 26. Havia duas aulas por semana com duração de 100 minutos cada. As duas primeiras aulas observadas não foram gravadas em áudio ou vídeo. Em uma turma, foi possível fazer todas as gravações com os mesmos sujeitos – A e C –, sendo A e C do sexo feminino. Contudo, na outra, o mesmo não foi possível, pois os sujeitos que a professora me indicou e que aceitaram serem gravados e filmados quase nunca estavam presentes nas aulas com atividades orais. Por isso, as gravações realizadas nesse grupo foram feitas com diferentes pares de sujeitos, escolhidos praticamente no momento da gravação.

Durante todo o período de coleta, nove atividades orais em pares foram dadas aos alunos. Duas não foram registradas e consideradas porque ocorreram durante as primeiras aulas observadas. Três atividades foram gravadas, duas vezes, uma em cada sala perfazendo um total de seis gravações. A última atividade foi gravada somente em uma turma. Portanto, houve um total de sete gravações. Quatro delas foram com os sujeitos A e C, e as três restantes com Pr e Cl, ambas do sexo feminino; W e R1, masculino e feminino, respectivamente; R2 e S, ambas do sexo feminino. Estes três últimos pares de sujeitos foram gravados somente uma vez.

As gravações referem-se à realização de atividades propostas nas unidades 15, 19, 23 e 24 do livro didático adotado. As três primeiras eram *role-plays* com termos e expressões já determinados para substituição. A atividade baseada na lição 24 consistia em uma descrição do vestuário das personagens.

2.4- Análise dos dados

O fenômeno da FP será abordado, neste trabalho, sob a perspectiva dialógica. Em outras palavras, assumo aqui que o falar para si mesmo existe, porém apresenta-se inviável a distinção rígida dos enunciados em privados e sociais como propuseram pesquisas na área. Acredito, sim, que ambos os tipos de enunciados convivem no uso da linguagem.

Há algo realmente privado no uso da linguagem? Acredito que a linguagem efetivamente de caráter privado se encontra nos processos cognitivos que estão por trás da produção do enunciado lingüístico produzido. Esse processo, captado por marcas lingüísticas, revelam algo que se passa na mente do falante. Ao que se passa nela, somente ele tem acesso, portanto, isso seria privado. Entretanto, mesmo esse processo pode ser percebido pela linguagem e provocar reações no interlocutor (reações de ajuda, de interrupção, de correção). Deve-se ressaltar que estou considerando aqui a questão do privado como a inacessibilidade do interlocutor ao enunciado do emissor. Obviamente, assumindo uma postura bakhtiniana, essa cognição também é constituída pelo social, pelo outro, pelas relações interpessoais. Portanto, ela não é privada, no sentido de que foi constituída somente pelo sujeito.

⁸ HARTLEY, B. & VINEY, P. 1996. *New american streamline*. Oxford, Oxford University Press.

A presente análise, em sua primeira parte, deter-se-á nas marcas lingüísticas indicativas desse processo cognitivo do falante durante a elaboração dos enunciados em LE para realização dos exercícios orais propostos. Através disso, espero mostrar a dialogia presente na relação privado-social, sendo o privado os processos cognitivos envolvidos na formulação dos enunciados, e o social, os enunciados produzidos. Estas marcas são: formulação/reformulação de enunciados, uso de interjeições e a tradução de termos em LE para a L1.

O processo de formulação/reformulação se verifica através do uso de repetições (PW5-107: "A: thi .. this one's very good.. it's a new model"), o uso de L1 (PW6-6: "C: precisa now .. this is now nem now .. here is não (...)"), alongamento de sons (PW4-37: "W: which track the is the: eight .. eighteen"), tentativas repetidas de elaboração do enunciado (PW3-20: "(...)[A: não de flight.] C: não, track então aqui no B fica the ninety ninety fif five fifty"), tentativas de formulação seguidas de enunciado dirigido ao interlocutor (PW1-4: "(...) bo, bottle[borol] que fala? (...)").

Outras marcas indicativas de processo cognitivo são: o uso de interjeições (PW2-58: "Pr: sure! 59:Cl: ahn: aqui nós vamo querer ah!! an ice cream float teacher o que o que que é ice cream float?") e a tradução de termos em LE para L1 (PW1-30: "A: bottle é garrafa uma garrafa! 31:C: glass copo de água não de leite glass of milk").

A prática oral dos alunos era reproduzir os diálogos modelos substituindo itens previamente fornecidos. Uma atividade pouco desafiadora ou criativa mas que proporcionou aos alunos momentos de uso da LE, que, por sua vez, ofereceram-lhes momentos de ação sobre a linguagem e desta sobre eles. Tal processo permitiu que dúvidas surgissem, que recuperassem na memória o já aprendido ou visto em sala de aula. Talvez agora, após essa análise, possa-se tentar responder à seguinte pergunta: qual a importância de se estudar a FP para a lingüística aplicada? Creio que numa perspectiva dialógica tal como feita aqui e relacionando tal fenômeno à cognição, eu possa dizer que a FP apresenta-se muito importante por representar a luta do aluno para aprender (ou apreender, domar) a LE. Esta luta, por sua vez, mostra que o processo de aprendizagem dessa língua ultrapassa o momento de explicação – seja gramatical ou de vocabulário – do professor, estando presente em todos os momentos em que se possa dar oportunidade de contato do aprendiz com a LE: atividades escritas, orais, de compreensão auditiva, de leitura, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Essa oportunidade, aliás, não é responsabilidade somente do professor, mas também (e no meu ponto de vista, principalmente) do aluno, que deve ser cada vez mais autônomo no seu processo de aprendizagem não só de línguas estrangeiras, mas também de outros conteúdos.

Qualquer oportunidade que permita esse trabalho do aprendiz com a LE o levará, creio, à maior reflexão sobre ela e, conseqüentemente, a sua aprendizagem. Devo esclarecer que não estou pressupondo aqui que para haver aprendizagem deva haver uma reflexão consciente sobre a língua, análoga a que ocorreu nos dados.

Assumo com GERALDI (1990) a postura de que, seja consciente ou inconscientemente, essa reflexão sobre a língua – estrangeira ou não – ocorrerá.

A segunda parte da análise tratou do uso da L1 que cumpriu vários objetivos: orientar a si próprio ou o interlocutor na realização da tarefa, perguntar dúvidas, metafala, discutir tópicos gramaticais, comentar assuntos não pertinentes à tarefa e corrigir o interlocutor.

Segundo a análise realizada, o uso da L1 para orientação (reorientação) da atividade em realização ocorreu para: 1) escolha de itens a serem substituídos (PW1-0: “C: qual que você quer escolher hein A?! 1:A: entre o quê?/2:C: você quer a água ou o leite?/ 3:A: hum .. mineral water”), 2) definição dos papéis dos interlocutores (PW3-9: “C: então pera aí ... tá quem vai começar? então the .. 10:A: áí eu falo assim sorry is that ... seventeen? ((...)) seventeen, ah isso aqui não precisa não, né?”), 3) orientações que ilustram que os alunos, através de frases mais ou menos recorrentes (“vamo”, “então vamo”, “vamo substituí?”), (re)orientam-se e (re)orientam o parceiro para realizar ou continuar a realizar a tarefa, sem determinar papéis ou escolher itens para serem substituídos⁹ (PW2-156: “Cl: vamo lá, vamo substituir, água mineral. que que é?/ 157:T: ((...))/ 158:Cl: ((...)) can of soda vai você?”).

A L1 foi utilizada também para perguntar dúvidas ao interlocutor. Este interlocutor foi, na maioria dos casos encontrados, os parceiros do *pair work* e por uma vez o professor. As perguntas indicavam: 1) desconhecimento de vocabulário (PW2-59: “Cl: ahn: aqui nós vamo querer ah!! an ice cream float teacher o que o que que é ice cream float?”); 2) dúvidas sobre gramática (PW6-4: “C: her que a gente usa ou não? (...)”); 3) dúvidas sobre pronúncia (PW4-33: “W: agora ... como é que fala isso aqui Oakland {ôkland}/ 34:R1: Oakland {ókland} deve ser [W: ((...)) [R1: Oakland {ókland}]”).

Passo agora a discorrer sobre a metafala, definida como:

“a fala dos participantes sobre a tarefa em questão e do discurso que a constitui.”
(BROOKS & DONATO, 1994, p.266)¹⁰

No meu entendimento, o que os autores denominam de discurso que constitui a tarefa refere-se ao próprio desempenho dos alunos, pois os seus enunciados – ou discurso – é que constituem essa tarefa¹¹. Pela definição acima, há dois tipos de

⁹ Por essa razão, optei por criar uma terceira categoria.

¹⁰ Tradução minha do original: “Metatalk is talk by the participants about the task at hand and the discourse that constitutes the task”.

¹¹ Estou assumindo aqui discurso como sinônimo de enunciado. Obviamente, a palavra discurso possui outras definições, dependendo do arcabouço teórico adotado. A propósito, é bastante atual o comentário de Bakhtin (1997, pp.292-3) a respeito da definição da palavra discurso: “A vaga palavra ‘discurso’ que se refere indiferentemente à língua, ao processo da fala; ao enunciado, a uma seqüência (...) de enunciados, a um gênero preciso do discurso (...) esta palavra, até agora, não foi transformada

metáfora: uma que se refere à tarefa e outra, ao discurso. Nos dados encontrou-se somente um caso de metáfora do primeiro tipo: (PW5-54: “A: essa foi difícil, viu. Foi difícil / C: ((...))”).

Todos os outros foram do segundo tipo, que mostraram na maioria dos casos a percepção pelos alunos dos próprios erros durante a realização do diálogo (PW1-41: “C: how about a sandwich? / 42:A: nossa! não tem nada a ver esse negócio nosso aqui”). Alguns outros constituíram-se de comentários apreciativos sobre o seu dizer (PW7-119: “S: your English it’s very good. Are you studying it? / 120:R2: no, I’m teaching it acho muito chique falar I’m teaching it”).

Meus dados confirmam as funções apresentadas por Brooks et alli (1997, p.529) para a metáfora: manter o envolvimento na tarefa, aumentar a compreensão dos recursos da língua em aprendizagem e adquirir consciência do seu conhecimento a respeito da mesma¹².

Encontrei, nos dados, dois excertos em L1 em que os alunos interrompem a realização do diálogo para discutir sobre algum tópico gramatical. Nos exemplos, os alunos discutem sobre usar ou não o artigo indefinido ‘a’ (PW1-32: “A: então aqui entra o a vá: acho que 9...”). Houve também casos de comentários não pertinentes à tarefa (PW5-10: “A: tem borracha? / 11:C: tenho / 12:A: tá com um bolsão aí hoje hein?”).

A L1 também foi usada para corrigir o interlocutor (PW2-163: “Pr: would you like / Cl: não vamo fala com intonação? / Pr: ((...)) vamo falar com intonação? please, come in ↑ fala/ 164:Pr: please, come in ↑”)

3. CONCLUSÃO

O estudo da FP para o ensino de línguas é relevante por mostrar processos cognitivos acionados pelo aprendiz, um trabalho do falante com a LE, sua luta para apreendê-la. O professor deve ter consciência de tais fenômenos, principalmente ao dar certa atividade oral para seus alunos evitando cobrar simplesmente um produto – imitação de modelos de diálogos, frases, etc – a ser obtido em determinado espaço de tempo. Ele deve sim considerar que esse processo, não descrito ou previsto pelo plano de aula ou pelo livro didático, pode ocorrer. Uma atividade, por mais fácil que seja para alunos de nível iniciante, pode apresentar-se difícil porque o iniciar a aprendizagem de uma nova língua é uma situação nova, desafiadora, com a qual o aluno precisa se familiarizar, auto-regular (nas palavras de Vygotsky) para poder entendê-la, controlá-la e, dessa forma, realizá-la bem.

pelos lingüistas num termo rigorosamente definido e de significação restrita (...)” (grifo do autor).

¹² “(...) speaking about their [the students’] own linguistic resources is a means for them to maintain involvement in the task, increase understanding of those resources and thus gain greater conscious awareness of what they know and do not know (...) in their language abilities.”(Brooks et alli, 1997, p.529)

Em relação à oralidade especificamente, não se deve considerar que os alunos não fizeram o exercício ou que não o fizeram de modo satisfatório devido à grande quantidade de interrupções. O processo reflexivo, elaborativo, é algo saudável, que, pressuponho, permite maior aprendizagem e intimidade com a LE. Os alunos fizeram as atividades orais dadas, com exceção de A e C, que realizaram o exercício, em considerável parte do tempo, de modo escrito, porém não como o professor e o livro didático previam: cópia literal, leitura mecânica do diálogo do material didático. Isso é louvável pois indica que o aluno não está aprendendo a LE mecanicamente e que pensa, raciocina sobre ela.

Na segunda parte da análise, identifiquei seis funções para a L1. De todas elas, somente a metafala indicando comentários apreciativos e comentários de assuntos não pertinentes à tarefa não contribuíram para o maior envolvimento do aluno com a atividade. Portanto, a maioria das funções apresentadas pela L1 foram de grande relevância para que os alunos realizassem o exercício, ou seja, para que falassem na LE. Isso vai de encontro à crença de nós, professores de línguas, de que o uso da L1 na sala de aula é prejudicial. Novamente, gostaria de deixar claro que não defendo que tal uso deva ser incentivado e sim que ele é um processo psicolinguístico normal (BROOKS & DONATO, 1994) e que, caso ocorra na sala de aula, tal uso deve ser respeitado pelo professor. Na minha opinião, uma das grandes 'sacadas' da perspectiva vygotskiana foi reconhecer o uso da L1 nos seus dados – o que a perspectiva ortodoxa não fez – e identificar sua importância para o processo de aprendizagem de uma LE.

Meu estudo, enfim, mostrou, por um lado, o ponto falho da perspectiva vygotskiana (tentar distinguir rigidamente enunciados privados de sociais e não definir adequadamente a FP) e, por outro, soube reconhecer a sua contribuição para os estudos na área do ensino/aprendizagem da LE. Contribuição essa que pode crescer ainda mais com a realização de outros estudos adotando tal perspectiva teórica, e assim, ampliando as relações já existentes entre a psicologia e a lingüística aplicada. Por exemplo, resta ainda investigar a reação dos professores à produção dos seus alunos, especialmente em relação ao uso da L1 e das interrupções que possam ocorrer. Outro aspecto passível de estudo é o uso da L1 e de outros processos cognitivos nos níveis intermediário e avançado de proficiência. Finalmente, pode ser ainda abordado o uso da L1 e de outros processos cognitivos na realização de outros tipos de atividades, como a escrita e de compreensão auditiva, por exemplo.

Falar em dialogismo implica obrigatoriamente em falar em vozes e de sua convivência. Nos enunciados dos sujeitos, observa-se a voz do professor, através do parceiro do *pair work* em atos de explicação, de ordem; do livro didático, quando os alunos efetivamente falam na LE, a do colega, através de explicações e do próprio aluno, em momentos de reflexão sobre a linguagem, através da reformulação dos enunciados, das interjeições, da tradução de termos da LE para a L1 e das funções desempenhadas pela L1. Nesses instantes, os sujeitos mostram a sua subjetividade

no desempenho da tarefa, a sua participação no desempenho do 'script' fechado do livro didático. Os enunciados na LE foram poucos no desempenho dos sujeitos, porém os alunos falavam na L1 buscando se regular, através de uma maior compreensão da LE para expressarem seu pensamento nela. Na verdade, todos os processos aqui descritos e analisados nada mais são do que a busca de auto-regulação pelo aluno, de controle da atividade, do seu dizer e da desafiadora e nada fácil tarefa de falar, expressar seus pensamentos em uma outra língua. Nesse processo, a contribuição do outro, aqui representado pela figura do parceiro do *pair work*, é de grande importância. Sem a ajuda do outro (seja o parceiro do *pair work*, o professor, o falante nativo), torna-se difícil a aprendizagem de uma LE.

Os dados mostram, a meu ver, o primeiro estágio do processo de aquisição da linguagem discutido por Bakhtin, em que, ao invés da figura da mãe, teríamos a do livro didático, fornecendo o modelo de linguagem a ser seguido:

"As influências extratextuais têm uma importância especial nas primeiras fases da evolução do homem na palavra (ou noutros signos), e tal palavra é a dos outros, e, acima de tudo, a da mãe. Depois disso, 'a palavra do outro' se transforma, dialogicamente, para tornar-se 'palavra pessoal-alheia' com a ajuda de outras 'palavras do outro' e, depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspás)." (Bakhtin, 1997, pp.405-6).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHMED, M.K. (1994). Speaking as cognitive regulation: a vygotskian perspective on dialogic communication, pp.157-71. In: LANTOLF, J.P. & APPEL, G. eds. *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, Ablex.
- ALJAAFREH, A. & LANTOLF, J.P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal* 78,4, pp.465-83.
- APPEL, G. & LANTOLF, J.P. (1994). Speaking as mediation: a study of L1 and L2 recall tasks. *The Modern Language Journal* 78,4, pp.437-52.
- BAKHTIN, M.M. (1981). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BROOKS, F.B. (1992). Can we talk? *Foreign Language Annals* 25,1, pp.59-71.
- _____. & DONATO, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania* 77,2, pp.262-74.
- _____. et alli. (1997). When are they going to say it right? Understanding learner task during pair work activity. *Foreign Language Annals* 30,4, pp.524-46.
- COURTNEY, M. (1996). Talking to learn: selecting and using peer group oral tasks. *ELT Journal* 50,4, pp.318-26.
- De GUERRERO, M. C. & VILLAMIL, O.S. (1994). Social cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision. *The Modern Language Journal* 78, 4, pp.484-96.

- DEUBER, A. (1997). Produção oral de alunos ativos e reflexivos no pequeno e grande grupo em aula de LE; sua atitude em relação ao trabalho em pequeno grupo. Dissertação de Mestrado, Unicamp.
- DiCAMILLA, F.J. & ANTON, M. (1997). Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: a vygotskyan perspective. *The Canadian Modern Language Review* 53,4, pp.609-33.
- DOUGHTY, C. & PICA, T. (1986). Information-gap tasks: do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly* 20,2, pp.305-25.
- DONATO, R. & McCORMICK, D. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *The Modern Language Journal* 78, 4, pp.453-64.
- FLAVELL, J.H. (1966). Le language privé. *Bulletin de Psychologie* 19,4, pp.698-701.
- FRAUENGLASS, M. H. & DÍAZ, R.M. (1985). Self-regulatory functions of children's private speech: a critical analysis of recent challenges to Vygotsky's theory. *Developmental psychology*. 21,2, pp.357-64.
- FRAWLEY, W & LANTOLF, J.P. (1984). Speaking and self-order: a critique of orthodox L2 research. *Studies in second language acquisition*. 6,2, pp.143-59.
- _____. (1985). Second language discourse: a vygotskyan perspective. *Applied Linguistics* 6,1, pp.19-44.
- GARDNER, R.C. & LAMBERT, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Mass: Newbury House.
- GERALDI, J.W. (1990). *Linguagem, interação e ensino*. Tese de doutoramento, Unicamp.
- KOHLBERG, L. et alli. (1968). Private speech: four studies and a review of theories. *Child development*. 39, pp.691-736.
- KRASHEN, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LANTOLF, J.P. et alli. (1985). Strategies for accessing bilingual dictionaries: a question of regulation. *Hispania* 68, 4, pp.858-64.
- _____. & PAVLENKO, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 15, pp.108-24.
- LEE, J.F. (1995). Using task-based activities to restructure class discussions. *Foreign Language Annals* 28,3, pp.437-46.
- LEONTIEV, A.A. (1969). *Yazyk, rech; rechevaya deyatel 'nort'*. (Language, speech and speech activity). Izdatel'stvo Prosveshchenie. Moscow.
- McCAFFERTY, S.G. (1992). The use of private speech by adult second language learners: a cross-cultural study. *The Modern Language Journal* 76, 2, pp.179-89.
- _____. (1994a). Adult second language learners' use of private speech: a review of studies. *The Modern Language Journal* 78,4, pp.421-36.
- _____. (1994b). The use of private speech by adult ESL learners at different levels of L2 proficiency, pp.117-34. In: LANTOLF, J.P. and APPEL, G. eds. *Vygotskyan approaches to second language research*. Norwood, NJ, Ablex.

- MORATO, E.M. (1996). *Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus.
- PIAGET, J. (1923). *The language and thought of the child*. New York: World Publishing.
- PICA, T. & DOUGHTY, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities, pp.115-32. In: GASS, S.M. & MADDEN, C.G. eds. *Input in second language acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House.
- PLATT, E. & BROOKS, F.B. (1994). The 'acquisition-rich' environment revisited. *The Modern Language Journal* 78,4, pp.497-511.
- TANNEN, D. (1984). *That's not what I meant*. New York: Ballantine Books.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (1992). *Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de LE*. Dissertação de Mestrado, Unicamp.
- VYGOTSKY, L.S. (1987). Thinking and speech. In: RIEBER, R. & CARTON, A.S. eds. *The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol. I. New York: Plenum.
- WERTSCH, J.V. (1979a). The regulation of human action and the given-new organization of private speech, pp.79-98. In: ZIVIN, G. (1979). *The development of self-regulation through private speech*. New York: Wiley.
- . (1979b). From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development* 22, pp.1-22.